

TÂNIA FRANCISCO DE OLIVEIRA

2.º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e Ensino Secundário

**Propostas para uma aprendizagem
autêntica/significativa da LE/E**

2014

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

RESUMO

Este relatório constitui o resultado da reflexão sobre a prática de investigação-ação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

O trabalho realizado ao longo da prática letiva teve como linha orientadora a importância da autenticidade e da aprendizagem significativa para um processo de ensino-aprendizagem efetivo, eficaz e afetivo, no qual o aluno assume um papel central e ativo. Tendo como objetivo último o envolvimento, a participação ativa e o desenvolvimento holístico do aluno, propõe-se neste Relatório condições e estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira/Espanhol seja autêntico e significativo.

Palavras-chave: autenticidade, aprendizagem significativa, motivação, envolvimento, participação ativa do aluno, interação, afetividade, efetividade.

RESUMEN

Este informe constituye el resultado de la reflexión de la práctica de investigación-acción llevada a cabo en el ámbito del máster en enseñanza de inglés y de alemán/francés/español en la enseñanza básica y enseñanza secundaria.

El trabajo realizado a lo largo de la práctica lectiva tuvo como hilo conductor la importancia de la autenticidad y del aprendizaje significativo para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, eficaz y afectivo, en el que el alumno asume un rol central y activo. Teniendo como objetivo último la involucración, la participación activa y el desarrollo holístico del alumno, se propone en este Informe condiciones y estrategias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera/Español sea auténtico y significativo.

Palabras-clave: autenticidad, aprendizaje significativo, motivación, involucración, participación activa del alumno, interacción, afectividad, efectividad.

ABSTRACT

This Report is the result of the reflection on the investigation-action accomplished in the scope of the Master's degree in Teaching English and German/French/Spanish in Basic and Secondary School.

The work accomplished during the teaching practice had as its main guideline the importance of authenticity and meaningful learning to provide an effective, efficient and affective teaching and learning, in which the student has a central and active role. Aiming at the student's involvement, active participation and holistic development, this Report suggests conditions and strategies for an authentic and meaningful teaching and learning of the Foreign Language/Spanish

Keywords: authenticity, meaningful learning, motivation, involvement, student's active participation, interaction, affectivity, effectiveness.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, aos meus pais e à minha irmã pelo vosso amor e apoio incondicional.

Obrigada pela força e pela paciência.

Ao professor orientador deste Relatório, Rogelio Ponce de León.

À professora supervisora, Pilar Nicolás.

À professora cooperante, Carla Cabral.

À Escola Secundária de Paredes.

Aos alunos.

A todos os que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A todos, muito obrigada por tudo!

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	3
Capítulo I - AUTENTICIDADE	3
1.1. Materiais autênticos.....	5
1.2. Tarefas	8
1.2.1. Definição de tarefas.....	8
1.2.2. Tarefas autênticas	11
Capítulo II – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	14
2.1. Condições para uma aprendizagem significativa	15
2.2. Aplicar a aprendizagem significativa na aula de LE	18
Capítulo III - ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÊNTICA E SIGNIFICATIVA	20
3.1. Motivação	20
3.2. Materiais diversificados	22
3.3. Interação social	22
3.4. Apresentação adequada das tarefas	24
3.5. Tarefas autênticas: significativas, comunicativas e motivantes.....	27
PARTE II - APRESENTAÇÃO DE CASOS PRÁTICOS.....	28
1. As práticas de ensino.....	28
1.1. Contextualização	28
1.2. Formulação do tema.....	31
2. Estratégias implementadas.....	32
2.1. Turma 8.º F.....	32
2.2. Turma 9.º D	56
2.3. Reflexão final.....	67
CONCLUSÃO	70
BIBLIOGRAFIA	71

BIBLIOGRAFIA GERAL:	71
PROGRAMAS E DOCUMENTOS LEGAIS:	74
ANEXOS	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Aulas de estágio / Unidades didáticas lecionadas	31
Tabela 2 - Atividades da 1. ^a aula (1. ^a U.D.) - 8. ^o F	48
Tabela 3 - Atividades da 2. ^a aula (1. ^a U.D.) - 8. ^o F	49
Tabela 4 - Atividades da 1. ^a aula (2. ^a U.D.) - 8. ^o F	50
Tabela 5 - Atividades da 2. ^a aula (2. ^a U.D.) - 8. ^o F	51
Tabela 6 - Atividades da 3. ^a aula (2. ^a U.D.) - 8. ^o F	51
Tabela 7 - Instruções, atividades e materiais - 8. ^o F.....	52
Tabela 8 - Imagens - 8. ^o F	53
Tabela 9 - História/situação - 8. ^o F	54
Tabela 10 - Relevância da história/situação - 8. ^o F.....	54
Tabela 11 - Autoavaliação - 8. ^o F	55
Tabela 12 - Motivação, instruções e interação professor-aluno - 9. ^o D.....	64
Tabela 13 - Atividade preferida - 9. ^o D.....	65
Tabela 14 - Temas e subtemas - 9. ^o D.....	65
Tabela 15 - Materiais - 9. ^o D	66
Tabela 16 - Atividades - 9. ^o D	66
Tabela 17 - Autoavaliação - 9. ^o D.....	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atividades da 1. ^a aula (1. ^a U.D.) - 8. ^o F	49
Gráfico 2 - Atividades da 2. ^a aula (1. ^a U.D.) - 8. ^o F	49
Gráfico 3 - Atividades da 1. ^a aula (2. ^a U.D.) - 8. ^o F	50
Gráfico 4 - Atividades da 2. ^a aula (2. ^a U.D.) - 8. ^o F	51
Gráfico 5 - Atividades da 3. ^a aula (2. ^a U.D.) - 8. ^o F	52
Gráfico 6 - Instruções, das atividades e dos materiais - 8. ^o F.....	52
Gráfico 7 - Imagens - 8. ^o F	53
Gráfico 8 - História/situação - 8. ^o F.....	54
Gráfico 9 - Relevância da história/situação - 8. ^o F.....	54
Gráfico 10 - Autoavaliação - 8. ^o F.....	56

Gráfico 11 - Motivação, instruções e interação professor-aluno - 9.º D	64
Gráfico 12 - Atividade preferida - 9.º D.....	65
Gráfico 13 - Autoavaliação - 9.º D	67

ÍNDICE DE SIGLAS

BD - Banda Desenhada

BDs- Bandas Desenhadas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ESP – Escola Secundária de Paredes

LA - Língua-Alvo

LE - Língua Estrangeira

LE/E - Língua Estrangeira/Espanhol

L2 - Segunda Língua

LM - Língua Materna

PCIC - Plan Curricular del Instituto Cervantes

PE para o 3.º CEB - Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UD - Unidade Didática

UDs - Unidades Didáticas

INTRODUÇÃO

Considera-se que o discurso na aula de Língua Estrangeira (LE) é, não raro, artificial e pouco autêntico (Anaya & Martín Peris, 2006: 1). De facto, muitos professores de línguas estrangeiras estão ainda enleados a um ensino de língua e cultura que enfatiza a forma, em vez do uso linguístico num determinado contexto. Nesse tipo de ensino, baseado nas teorias behavioristas, que defende o ensino da LE através da memorização e imitação, os professores pedem aos alunos que repitam, memorizem e aprendam itens lexicais isolados e regras gramaticais. De acordo com Idavoy (2012: 1), o ensino que se apoia num curriculum baseado na gramática, em que as estruturas não surgem num contexto significativo, não é um ensino envolvente e eficaz. O mesmo autor (Idavoy, 2012: 1) explica que as metodologias modernas, que vêm fazer frente a este ensino mecanicista, se baseiam na premissa de que a aprendizagem de uma língua tem de ser significativa e relevante para que dê lugar a uma aprendizagem a longo termo.

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem sido marcado por modelos didáticos que entendem a língua como um meio de expressão e um instrumento privilegiado de e para comunicação. Neste sentido, o objetivo do ensino-aprendizagem de uma LE já não passa apenas pelo desenvolvimento da competência linguística; inclui antes o desenvolvimento de competências gerais e de competências comunicativas (nas quais se inclui a competência linguística). Pretende-se, assim, capacitar o aluno para a comunicação real e por isso deve promover-se situações propícias para que os alunos comuniquem na Língua-Alvo (LA). Tornou-se imperativo aproximar as atividades de aula ao quotidiano, à vida real. Neste contexto, o de aproximar a aula ao mundo real, "el concepto de autenticidad tomara una importancia capital en la metodología del aula" (Anaya & Martín Peris, 2006: 1). Como veremos, expor os alunos a materiais autênticos e a tarefas autênticas contribui para a sua aprendizagem, já que, como nos explica Schubert (2010: 31), ajudam a "capacitar o aluno de L2 para uma comunicação mais efetiva no mundo real."

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e o Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (PE para o 3.º CEB), o ensino-aprendizagem da LE deve contribuir para um desenvolvimento holístico (físico, emotivo e emocional) e para o desenvolvimento de competências gerais - o

conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) - e de competências comunicativas - competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Os dois documentos sugerem que se siga o paradigma metodológico comunicativo e que os alunos assumam um papel central e ativo no processo de aprendizagem. A ação do aluno é fundamental e é através da prática que a competência comunicativa se manifesta. Assim, se valoriza não só o que se aprende, mas a forma como se aprende. Neste relatório destaca-se a importância da aprendizagem significativa como a única aprendizagem autêntica. Os conceitos de autenticidade e aprendizagem significativa estão relacionados, porque, como veremos, os dois dependem da predisposição e da motivação do aluno. Para além disso, a autenticidade facilita a aprendizagem significativa e por sua vez a aprendizagem significativa é autêntica para o aluno.

Na primeira parte deste relatório procurar-se-á fazer um enquadramento teórico, composto por quatro capítulos. No primeiro capítulo analisar-se-á o conceito de autenticidade e explicar-se-á o que são materiais e tarefas autênticos. No segundo capítulo, analisar-se-á o conceito de aprendizagem significativa, enunciar-se-ão quais são as condições para este tipo de aprendizagem e explorar-se-á de que forma se pode aplicar na aula de LE. No quarto capítulo, propor-se-ão estratégias para uma aprendizagem autêntica e significativa.

Na segunda parte, apresentar-se-ão as experiências que decorreram da prática pedagógica, designadamente: uma breve descrição da escola e das turmas envolvidas neste processo; a análise de resultados obtidos através da observação em aula e de questionários aplicados; e uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Por fim, considerando a fundamentação teórica e a análise reflexiva da prática pedagógica, apresentar-se-ão as conclusões.

PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo I - AUTENTICIDADE

São várias e distintas, e até confusas, as opiniões sobre o que é *autenticidade*. Realismo, veracidade, fiabilidade, credibilidade, genuinidade e legitimidade são alguns dos termos que surgem associados ao conceito de autenticidade.

De acordo com Gilmore (2007: 97), o debate sobre o papel e o significado de autenticidade tem já uma longa história, de cerca de trinta anos, e tem sido objeto de estudo em várias áreas, tais como o discurso e a análise conversacional, a pragmática, a sociolinguística e a aquisição de segundas línguas.

Schubert (2010: 19) aponta os seguintes fatores que terão contribuído para o debate sobre a autenticidade dos materiais: - o surgimento das abordagens comunicativas na década de 70 que, ao proporem um ensino que visa a comunicação, focam a aprendizagem a partir da própria comunicação e da interação social; - o direcionamento do ensino da LE para uma aprendizagem centrada no texto, e para a compreensão de textos em diferentes níveis que, tal como ocorre diariamente, depende dos propósitos comunicativos; - as abordagens humanísticas, das décadas de 70 e 80, que, ao enfatizarem o valor do desenvolvimento individual, direcionaram o ensino para uma aprendizagem que tem em consideração as necessidades, os interesses e as emoções dos alunos; - a revolução nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em particular o surgimento e a expansão da Internet, que possibilitou o acesso a textos autênticos de todos os tipos em diversas línguas; - a tendência para um ensino de aprendizagem autónomo, que incutiu ao aluno a assunção da responsabilidade pela própria aprendizagem; - o acesso fácil a todo o tipo de informações e o fenómeno de globalização que contribuíram para a autonomia de pesquisa e de estudo.

Alguns autores consideram *autêntico* qualquer material que tenha sido criado por e para falantes nativos. Para Nunan (1989: 54) "authentic is any material which has not been specifically produced for the purposes of language teaching". No entanto, Wolgast (2012, citado por Idavoy, 2012: 2) considera que, independentemente da sua origem e do seu propósito inicial, assim que é levado para a aula, e por isso retirado do seu contexto, para servir propósitos pedagógicos, o material deixa de ser autêntico. Por sua vez, Swaffar (1985: 17) e Lee (1995, citado por Schubert, 2010: 20) consideram que um texto, oral ou escrito, é autêntico se houver um propósito comunicativo autêntico e

que, por isso, possua uma qualidade essencialmente comunicativa. Em relação aos textos, Widdowson estabeleceu a diferença entre *genuinidade* e *autenticidade*:

Genuiness is a characteristic of the passage itself and is an absolute quality. Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response.

(Widdowson, 1978, citado por Taylor, 1994: 2)

De acordo com a citação acima transcrita, um determinado material, como um texto, poderá ser genuíno e não autêntico. Segundo Widdowson, o que autentica o texto é a resposta apropriada por parte do aluno. Desta maneira, a autenticidade não se relaciona com a proveniência do material, mas sim com a interação que decorre entre o aluno e o texto. Mais tarde, Widdowson (1983, citado por Schubert, 2010: 21) viria a afirmar que um texto é autenticado pela atividade para a qual é usado. Entendemos, assim, que a atividade irá contribuir para uma resposta apropriada por parte do aluno e, portanto, para a sua autenticidade.

Ignorando a distinção de Widdowson entre *genuinidade* e *autenticidade*, como podemos ver em seguida, Breen (1985: 61) inclui os textos na definição de autenticidade que propõe e acrescenta mais três tipos de autenticidade:

- autenticidade dos textos, que são usados como *input* para os alunos;
- autenticidade da interpretação desses textos pelos alunos;
- autenticidade das tarefas conducentes à aprendizagem da língua;
- autenticidade da situação social da sala de aula.

Das várias contribuições para a definição do termo, Gilmore (2007: 98) identifica oito significados inter-relacionados e enuncia que a autenticidade refere-se:

- à língua produzida por falantes nativos numa determinada comunidade linguística (Porter & Roberts 1981; Little, Devitt & Singleton 1989);
- à língua produzida por um falante ou escritor real para um destinatário real, transmitindo uma mensagem autêntica (Morrow 1977; Porter & Roberts 1981; Swaffar 1985; Nunan 1988/9; Brenson & Voller 1997);
- às qualidades conferidas a um texto pelo recetor; não é algo inerente ao próprio texto, mas é transmitida/concedida pelo leitor ou ouvinte (Widdowson 1978/9; Breen 1985);
- à interação entre alunos e professores, que é um processo natural de relacionamento (van Lier 1996);

- aos tipos de tarefas escolhidas (Breen 1985; Bachman 1991; van Lier 1996; Benson & Voller 1997; Lewcowicz 2000; Guariento & Morley 2001);
- à situação social da sala de aula (Breen 1985; Arnold 1991; Lee 1995; Guariento & Morley 2001; Rost 2002).
- à avaliação (Bachman 1991; Bachman & Palmer 1996; Lewkowics 2000);
- à cultura e à capacidade de pensar e comportar-se como os indivíduos de um grupo nativo, de modo a ser reconhecido e validado por eles (Kramsch 1998).¹

Das várias definições propostas pelos vários autores, podemos concluir que o conceito de *autenticidade* pode estar relacionado com o próprio material, as atividades, os intervenientes e a interação que decorre entre eles, a situação cultural ou social, a avaliação, a adequação e os objetivos do ato comunicativo ou a combinação de alguns de eles.

García Mata (2003) destaca a relevância dos materiais e das tarefas para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras e considera que a autenticidade pode referir-se a ambos e explica, ainda, que a autenticidade de um não determina a autenticidade do outro:

Materiales y tareas forman el binomio central en el trabajo organizado enfocado al aprendizaje de una lengua extranjera, y la cuestión de la autenticidad debe referirse a ambas, sin que la autenticidad de unos determine necesariamente la de otras, ni viceversa.

(García Mata, 2003: 883)

1.1. Materiais autênticos

Como veremos, são inúmeras as vantagens de se utilizar materiais autênticos.

São vários os autores que defendem que os materiais autênticos são uma fonte de motivação (Peacock, 1997; Richards, 2001; Gilmore, 2007; Melvin e Stout, 1987, citados por Schubert, 2010; Idavoy, 2012). Porém, alguns autores (Williams, Freeman, Holdan e Morrison citados por Peacock, 1997: 144) consideram que as dificuldades associadas aos textos autênticos contribuem para a desmotivação dos alunos.

¹ Os autores aqui apresentados nesta enumeração não são de consulta direta; são citados por Gilmore (2007: 98).

Contrariamente, Cross (1984, citado por Gilmore, 2007: 107) sugere que mostrar aos alunos que conseguem lidar com materiais autênticos é *per se* intrinsecamente motivador. A este respeito Gilmore (2007: 107) argumenta, ainda, que os materiais autênticos podem ser selecionados de acordo com as necessidades e as características dos alunos. De facto, as novas tecnologias vieram facilitar o acesso ilimitado a todo o tipo de materiais o que permite encontrar materiais apropriados para cada grupo de alunos.

Para Little, Devitt e Singleton (1989, citados por Peacock, 1997: 144) os textos autênticos aproximam o aprendente da cultura da LA, promovendo desta forma uma aprendizagem mais agradável e consequentemente mais motivadora.

Para Idavoy (2012: 1) o ambiente de uma sala de aula é artificial e, por isso, cabe ao professor de língua estrangeira trazer materiais autênticos para esse mundo artificial de modo a conseguir criar o chamado efeito do "mundo real". A este respeito, Brosnan *et al.* (citados por Nunan, 1989: 58) referem que os materiais autênticos têm uma linguagem natural, contêm mensagens significativas e pistas não-linguísticas e são relevantes, porque relacionam as atividades realizadas em aula com as do "mundo real". Se pensarmos no caso de um nativo de língua espanhola, este está exposto a todo um conjunto de materiais autênticos diariamente, tais como jornais, vídeos publicitários, filmes, séries, programas de televisão, revistas e canções. Por isso, é importante que o ensino inclua esses materiais, para que o aluno que aprende a Língua Estrangeira/Espanhol (LE/E) não encontre dificuldades quando se deparar com esses materiais fora da sala de aula. Assim, utilizar materiais autênticos significa fornecer aos alunos ferramentas para enfrentar a realidade.

Richards (2001) e Martinez (2002) destacam as seguintes vantagens dos materiais autênticos:

- expõem os alunos à linguagem real;
- da sua utilização provém aquisição real;
- têm um efeito positivo na motivação dos alunos;
- fornecem informação cultural autêntica sobre a LA;
- relacionam-se de maneira mais próxima com as necessidades dos alunos e, consequentemente, fornecem uma ligação entre a aula de LE e as necessidades dos alunos no mundo real;
- favorecem uma abordagem de ensino mais criativa;

- podem ser utilizados para preparar atividades diversificadas.

Também Gilmore (2007: 103) considera que os materiais autênticos, principalmente os audiovisuais, são uma fonte de *input* valiosa e evidencia que podem ser explorados de diferentes maneiras e em diferentes níveis.

Para além de enunciar várias vantagens da utilização de materiais autênticos, Richards (2001) adverte para o facto de os materiais autênticos poderem conter uma linguagem demasiado difícil para os alunos, bem como itens lexicais desnecessários, que poderão ser uma distração tanto para professores como para alunos. Este argumento poderá ser desvalorizado se considerarmos que são muitos os materiais autênticos à disposição. Cabe, portanto, ao professor a tarefa de selecionar os que mais se adequam ao grupo de alunos - às suas experiências, aos seus interesses e às suas características - e, se necessário, adaptá-los e/ou criar atividades adequadas a partir desses materiais. Para além disso, como explicam Guariento e Morley (2001: 348), não importa que o aluno consiga apenas compreender parcialmente o texto, porque também é isso o que acontece no “mundo real”; o importante é que os alunos façam uso de estratégias compensatórias para retirar a informação de que precisam.

Richards (2001) e Martinez (2002) também referem que a utilização de materiais autênticos pode ser um fardo para o professor pelo tempo que terá de investir a procurar materiais e a criar atividades. Também não podemos concordar com este argumento, porque consideramos que esse é um dos papéis do professor. Porém, concordamos com Richards (2001) quando afirma que os materiais criados também podem ser interessantes e motivantes para os alunos.

O PE para o 3.º CEB e o QECRL sugerem a utilização dos materiais autênticos para que os alunos desenvolvam o seu vocabulário, a sua pronúncia e a ortografia, bem como as competências pluricultural e gramatical (Ministério da Educação, 1997; Conselho da Europa, 2001). No entanto, nenhum dos documentos sugere, de maneira nenhuma, o uso exclusivo destes materiais.

Para além disso, é necessário ter em conta que incluir materiais autênticos não é sinónimo de motivação. Segundo Gilmore (2007: 107), a motivação de um determinado material autêntico dependerá da sua adequação, de como é explorado em aula e da eficácia com que o professor media, entre outras variáveis, o material e os alunos. Gilmore (2007: 107) acrescenta, ainda, que as características de um aluno poderão, também, influenciar o modo como reage a um material autêntico. Percebemos assim que é de suma importância providenciar atividades adequadas, de acordo com as

caraterísticas e as capacidades dos alunos para que a aprendizagem seja autêntica para eles. Para Guariento e Morley (2001: 352) "the authenticity of texts (genuineness) may be sacrificed if we are to achieve authentic responses in our students".

Podemos concluir que a escolha dos materiais é importante, mas são as tarefas (o tipo de tarefas, a forma como são apresentadas e a maneira como os alunos as encaram) que irão conferir autenticidade ao ensino-aprendizagem da LE. Em relação à importância das tarefas, são vários os autores que "reivindicam la utilización de la «tarea» como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza/aprendizaje" (Zanón, 1990: 21). Interessa, então, perceber em primeiro lugar o que é uma tarefa para logo refletir sobre a autenticidade de uma tarefa.

1.2. Tarefas

1.2.1. Definição de tarefas

Willis (1996) define tarefa como uma atividade orientada para um objetivo com um resultado específico. Para alcançar determinado resultado específico, o aluno utiliza a LA com um propósito comunicativo. A definição de Willis enfatiza o intercâmbio de significados e não a produção de uma forma específica da linguagem. Breen (1987: 23) define a tarefa como qualquer iniciativa para a aprendizagem de uma língua que seja estruturada e que possua um objetivo concreto com o seu respetivo conteúdo, um procedimento de trabalho já definido e uma variedade de resultados. Para Nunan (1989: 10) tarefa é uma unidade de trabalho em aula que implica que os alunos compreendam, manipulem, produzam ou interajam recorrendo à LE, concentrando-se mais no significado do que na forma.

As definições de Willis e Nunan têm em comum considerar que uma tarefa implica: - um papel ativo e central do aluno; - fazer uso da LA para alcançar determinado propósito; - dar ênfase ao significado (e não à forma). Este papel ativo que o aluno deve assumir na realização de uma tarefa está em consonância com a *abordagem orientada para a ação*, proposta pelo QECRL - e reiterada pelo PE para o 3.º CEB e pelo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) -, em que o aluno surge como um ator social, que tem de cumprir tarefas. O QECRL designa de tarefas as ações que "são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado" (Conselho da Europa,

2001: 29). A partir de pressupostos humanistas, o QECRL alerta que para uma *abordagem orientada para a ação* há que ter em "conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social" (Conselho da Europa, 2001: 29). Portanto, na elaboração das tarefas, o professor tem o papel de aferir quais as características, capacidades e necessidades dos alunos.

Para Long (1985, citado por Zanón, 1990: 22) uma tarefa é uma atividade "realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés". A partir das palavras de Long percebemos que a tarefa resulta do interesse e/ou da vontade em executar livremente uma atividade. Tal como disse Whitehead (1967: 31), "There can be no mental development without interest. Interest is the *sine qua non* for attention and apprehension." Por isso, cabe ao professor aplicar estratégias que contribuam para gerar e manter o interesse dos alunos. Como veremos, o professor deve ter sempre em mente a importância de criar atividades que sejam do interesse dos alunos e que os motivem para a sua realização.

Para Zanón (1990: 22) uma tarefa é uma atividade:

- representativa de processos de comunicação da vida real;
- identificável como uma unidade de atividade em aula;
- dirigida intencionalmente à aprendizagem da língua;
- elaborada com um objetivo, uma estrutura e uma sequência de trabalho.

Martín Peris (1999: 33) caracteriza a tarefa como uma unidade de trabalho em aula. Explica, ainda, que as subtarefas - que consistem em atividades de desenvolvimento de diversas estratégias de aprendizagem ou de comunicação - devem ser unidas de forma coerente entre si e com a tarefa final (Martín Peris, 1999: 33).

É comum relacionar-se o conceito tarefa com o conceito de tarefa comunicativa. Nunan (1989: 40-43) distingue dois tipos de tarefas comunicativas: as *tarefas do mundo real* - aquelas que o aluno transportaria para o "mundo real" - e as *tarefas pedagógicas* - aquelas que o aluno realiza em aula e que, apesar de serem artificiais, são um exercício de apoio para reforçar a execução das tarefas do mundo real. Sobre as tarefas pedagógicas podemos ler no QECRL:

As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas

realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato).
(Conselho da Europa, 2001: 218)

Por sua vez, Martín Peris (1999: 30) refere e define *tarefas comunicativas*, *tarefas de aprendizagem* e *tarefas significativas*:

Se trata de tareas comunicativas, en la medida en que representan procesos de comunicación, y por tanto estimulan en el alumno la activación de esos procesos y, mediante ellos, el desarrollo de su competencia en la nueva lengua. [...]

Se trata de tareas de aprendizaje, en la medida en que esos procesos de comunicación van acompañados de otros procedimientos, de tipo didáctico [...]

Se trata de tareas significativas, en la medida en que todo aprendizaje que se quiera efectivo debe ser significativo y no memorístico o mecánico. [...]

Martín Peris explica, ainda, que partindo da premissa de que a aprendizagem de uma língua passa pela comunicação, os termos *tarefa comunicativa*, *tarefa de aprendizagem* e *tarefas significativas* correspondem à mesma realidade, contemplada de diferentes pontos de vista:

el concepto de tarea es único: actividad dirigida a un aprendizaje significativo de la lengua mediante la práctica de la comunicación; es —o debe ser— a un mismo tiempo comunicativa, discente y didáctica.

(Martín Peris, 1999: 30)

Como podemos perceber das várias definições apresentadas, tarefas são atividades, ainda que com características próprias. Daí que uma e outra sejam utilizadas indiscriminadamente. Neste trabalho utilizaremos as duas palavras sempre que parecer mais adequado ou de acordo com a terminologia utilizada pelos diversos autores a que nos referimos. Utilizaremos a perspetiva de Martín Peris ao considerar o termo *tarefas* um conceito único, que inclui tarefas comunicativas, tarefas de aprendizagem e tarefas significativas.

Vários autores destacam a autenticidade das tarefas como um fator que contribui para a motivação e envolvimento dos alunos e para uma aprendizagem significativa, real, efetiva e eficaz. Como nos diz García Mata (2003: 883),

Desde un punto de vista de aprendizaje activo, en el que el alumno asume una responsabilidad y un papel central, la cuestión de la autenticidad de la tarea cobra una importancia capital.

Vejamos, então, o que são tarefas autênticas.

1.2.2. Tarefas autênticas

Referindo-se à autenticidade das atividades, Clarke e Silberstein (1977, citados por Nunan, 1989: 59) defendem que, uma vez que a língua é um instrumento para a comunicação, as atividades em aula devem ser paralelas às do "mundo real" tanto quanto possível. Widdowson (1987, citado por Nunan, 1989: 60) considera que as tarefas em termos do "mundo real" são um "ensaio" para o desenvolvimento da língua. O QECRL refere-se às atividades autênticas como atividades da "vida real" (Conselho da Europa, 2001: 217-218). Já Taylor (1994: 3) questiona essa ênfase no "mundo real", uma vez que, segundo o autor, muito embora o discurso de sala de aula tenha características específicas, o que se passa numa aula é muito real e natural. Referindo-se à aprendizagem de LE/E, Martín Peris (2004: 23-24) afirma que se o que interessa é que se use o espanhol em aula para comunicar e em consequência para aprender, o discurso de aula "es tan auténtico como el resto de discursos que podamos encontrar fuera de ella". De acordo com Taylor (1994: 3), uma atividade com um vazão de informação é autêntica porque há uma comunicação genuína, mas não deixa de ser artificial porque tem como objetivo a aprendizagem de uma língua. Para Taylor (1994: 3-4) isso não é relevante já que os alunos são capazes de criar a sua própria autenticidade.

Guariento e Morley (2001: 349-351) referem quatro perspectivas sobre a autenticidade das tarefas:

- Segundo Willis (1996), uma tarefa é autêntica se der lugar a uma comunicação real, isto é, se a linguagem é usada para uma intenção genuína - a de transmitir informação real. Deve ser dada ênfase ao significado e à comunicação, tal como ocorre numa situação de comunicação real; a interação entre alunos deve ser natural, isto é em "tempo real".
- Para Long e Crookes (1992) uma tarefa pedagógica é autêntica se tiver uma relação clara com as necessidades do mundo real; se o aluno levar a cabo funções reais similares às que ocorreriam com um falante nativo num contexto natural; são tarefas tais como simular um diálogo para comprar um bilhete de comboio.
- Breen (1985) tem uma visão muito diferente da proposta por Long e Crookes. Para Breen as atividades autênticas exploram a autenticidade potencial da situação de aprendizagem; a comunicação e a melhor

maneira de comunicar são as atividades mais autênticas; as tarefas, os materiais e os recursos, os interesses, as necessidades e os diferentes estilos de trabalho dos intervenientes fornecem potencial autêntico suficiente para a comunicação.

- Guariento e Morley (2001), partindo da questão levantada por Widdowson sobre a maneira como um aluno encara determinado material (ainda que genuíno), consideram que uma tarefa é autêntica quando é interessante para o aluno, quando capta a sua atenção e o leva a participar ativamente. Esta é, para os autores, a questão mais importante, porque se os alunos não estiverem interessados nos tópicos e nos seus objetivos e se não encararem a tarefa como relevante, nenhum dos outros tipos de autenticidade tem importância.²

De acordo com a perspectivas de Breen (1985), acima referidas, a interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno é importante, porque é dessa interação que o aluno poderá entender a tarefa, o que deverá contribuir para a criação de uma atitude positiva perante essa tarefa. Por sua vez, entendemos que uma atitude positiva poderá gerar motivação para a sua realização.

Para García Mata (2003: 884), a apresentação que o professor faz, apoiada pelos materiais que apresenta, é o primeiro requisito para que as tarefas sejam percebidas adequadamente e, conseqüentemente, sejam autênticas para o aluno. Segundo o mesmo autor (Garcia Mata, 2003: 884), sem este requisito dificilmente as tarefas serão autênticas para o aluno. Como veremos posteriormente, contextualizar as atividades contribui para que os alunos tenham uma percepção mais adequada e conseqüentemente para que a atividade seja autêntica para eles.

Outro requisito referido pelo autor, para que uma tarefa seja autêntica para o aluno, é a *utilidade* - a capacidade de satisfazer um desejo ou uma necessidade de índole comunicativa. Se o aluno entender que uma tarefa é útil, então a tarefa será autêntica para ele. Deste modo, García Mata (2003: 885) considera que todas as tarefas podem ser autênticas para os alunos: "Claramente, una tarea de preparación puede ser tan absorbente y atractiva para un alumno como una plenamente comunicativa, en función

² Muito embora tenham sido consultados os autores e as respectivas obras sugeridas, a apresentação das diferentes perspectivas seguiu a análise, em nossa opinião correta e sintética, dos autores Guariento e Morley (2001: 349-351).

de la utilidad percibida". Mais uma vez, destaca-se aqui o papel do professor que facilita a autenticação ao dar a conhecer os objetivos da tarefa.

Como vimos, Guariento e Morley (2001: 350-351) consideram que se a atividade não for interessante não há autenticidade. Essa não é a opinião de García Mata (2003: 885) que explica que a autenticidade da tarefa poderá também resultar da *efetividade* da mesma. Deste modo, as tarefas com as quais se pretende desenvolver competências linguísticas podem ser encaradas positivamente devido à sua efetividade. Por sua vez, as tarefas que expõem conteúdos linguísticos novos e reais poderão ser *afetivas* para o aluno. Assim, efetividade e afetividade contribuem para que as tarefas sejam autênticas e motivantes:

Efectividad y afectividad son, por tanto, los factores que determinan la motivación ante una tarea, y los que la revisten de autenticidad a los ojos del alumno, haciendo que los niveles de atención y de acción sean altos, y la persistencia en la tarea prolongada

(García Mata, 2003: 885)

Podemos estabelecer, assim, uma relação entre autenticidade e motivação. Para Crookes e Schmidt (1991, citados por García Mata, 2003: 883-884) são três os fatores que contribuem para a motivação em relação a uma tarefa: o interesse que lhe despertam os materiais, a persistência na execução da tarefa e o nível de concentração e satisfação. García Mata (2003: 884) considera que para motivar o aluno devem ser preparadas tarefas: - que partam de materiais com um alto potencial comunicativo; - que apresentem uma situação realista; - cujo conteúdo seja relevante para a experiência e para as necessidades comunicativas dos alunos. Para o autor (Garcia Mata, 2003: 884), esses materiais não devem ser manipulados. Opinião contrária têm Guariento e Morley (2001: 351) ao considerar que, para alunos de níveis inferiores, poder-se-á simplificar os materiais para que se adequem às suas características e necessidades. Já Grellet (1981, citada por Schubert, 2010: 20) defende que os materiais não devem ser simplificados, mas sugere que as tarefas sejam niveladas e ajustadas ao tipo de alunos. Sobre a simplificação das tarefas, Guariento e Morley (2001: 352) explicam que dificuldade não é sinónimo de autenticidade e acrescentam que a simplificação poderá ter um efeito mais autêntico para os alunos. Sobre a simplicidade das tarefas, Harmer (2001: 39) defende que se deve dar tarefas aos alunos que eles consigam fazer: "We must give them tasks which they are able to do, rather than risk humiliating them".

Capítulo II – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa foi introduzida pelo psicólogo cognitivo e pedagogo americano David Ausubel, na década de 60, e foi reiterada mais recentemente pelo mesmo autor (Ausubel, 1963; 1968; 2000). Para o desenvolvimento desta teoria, Ausubel contou, entre outros, com a colaboração de Novak e Hanesian. Novak transpôs pressupostos humanistas para o desenvolvimento do conceito de aprendizagem significativa (Moreira, 2006: 4; Rodríguez Palmero *et al.*, 2010: 21). Posteriormente outros autores trouxeram algo de novo ao conceito, como é o caso de Gowin que destacou a importância da interação social (Moreira, 2006: 4; Rodríguez Palmero, 2010: 21) e de Moreira (2005) que realçou a importância de um papel ativo e crítico do aluno.

Ausubel distinguiu aprendizagem significativa (*meaningful learning*) de aprendizagem mecânica (*rote learning*). Designa-se de aprendizagem significativa quando o aprendente relaciona informação (conhecimentos e experiências) nova com informação pré-existente na sua estrutura cognitiva, adaptando e reorganizando as duas informações, dando, assim, lugar a uma nova informação. (Ausubel, 1968)

A interação entre o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aluno e os novos conhecimentos é substancial ou não literal (não letra a letra) e não arbitrária, ou seja, não interage com um conhecimento pré-existente qualquer, mas sim com um conhecimento prévio relevante que Ausubel designa de *subsunsor*. (Ausubel, 1968; 2000).

O processo de construção de significados é o elemento central da aprendizagem significativa, uma vez que o aluno aprende um qualquer conteúdo quando é capaz de lhe atribuir significado (Moreira, 2004: 1; Bernardo Carrasco & Basterretche Baignol, 1993: 63). Isso implica uma negociação de significados entre professor e alunos, que poderá ser morosa. A este respeito, Rodríguez Palmero *et al.* (2010: 30) evidenciam que a aprendizagem significativa não se produz de forma imediata; requer antes o seu tempo, porque: - para que ocorra, os alunos têm de ter, na sua estrutura cognitiva, conhecimentos prévios relevantes e se não os têm o professor tem que lhes ensinar; - a interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, para a construção de novos significados, é um processo complexo que leva o seu tempo.

Por sua vez, a aprendizagem mecânica é quando o indivíduo aprende através de procedimentos e práticas mecânicas, repetitivas e de memorização, sem associar a

informação nova com a informação que já possui e atribuindo pouca importância ao significado do que aprende (Ausubel, 1968: 52).

Ausubel não pretende indicar que a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica são dicotômicas e que se deve excluir a última do processo de ensino-aprendizagem (Rodríguez Palmero *et al.*, 2010: 12). Quando o aluno se depara com determinados conceitos e informações novos tem de os aprender de uma maneira inevitavelmente mecânica. No entanto, Ausubel (1963; 1968; 2000) salienta que a aprendizagem mecânica pode transformar-se em significativa. Assim, embora os dois tipos de aprendizagem coexistam, deve valorizar-se a aprendizagem significativa. Ausubel (1968: 65) explica que com a aprendizagem mecânica o período de retenção do conteúdo é bastante mais curto do que com a aprendizagem significativa e uma vez que com a aprendizagem mecânica a informação entra na estrutura cognitiva sem se relacionar com a informação prévia poderá resultar na aquisição de conteúdos errados. De acordo com Ausubel (1963: 52), um conteúdo aprendido de forma significativa pode ser esquecido, aparentemente, mas é facilmente recuperável.

Interessa, apenas, acrescentar que tal como referem Rodríguez Palmero *et al.* (2010: 11) a aprendizagem significativa não é apenas um processo, é também o seu produto.

2.1. Condições para uma aprendizagem significativa

Como já referimos, para que a aprendizagem seja significativa, o aprendente deve relacionar a informação recente com a informação prévia. Ausubel (1963; 1968; 2000) aponta duas condições para que a aprendizagem seja significativa: o material potencialmente significativo e a predisposição do aluno para aprender.

A primeira condição está relacionada com o conteúdo e implica dois critérios: - a *significância lógica* do material, o que implica que o material de aprendizagem (os conteúdos, os materiais didáticos e as atividades) tenha um significado lógico, isto é, que não seja arbitrário, para que possa relacionar-se de forma substancial e intencional com uma estrutura cognitiva apropriada e relevante; - a *significância psicológica* do material, o que implica que o aluno tenha na sua estrutura cognitiva conhecimentos prévios relevantes (*subsunsors*) que possam ser relacionados com os novos conteúdos. Como explicam Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol (1993: 65), a significância lógica do material, não depende apenas da sua estrutura interna, mas também da

maneira como se apresenta o material ao aluno, por isso, para que o aluno possa construir significados, é necessário que o conteúdo seja substancial (que não seja vago nem arbitrário) e que seja apresentado de uma forma lógica e estruturada. Percebemos que o material só pode ser potencialmente significativo, porque depende dos conhecimentos e de uma reação adequada do aluno. De acordo com Ausubel (1968: 44) a significância potencial do material de aprendizagem varia com a forma como o aluno está habituado a aprender (se de uma forma mecânica ou significativa) e com fatores como a idade, a sua capacidade intelectual e o contexto sociocultural em que o aluno se insere.

A segunda condição tem que ver com a atitude do aprendente perante a aprendizagem significativa. O aprendente tem de ter uma *atitude favorável* para aprender de forma significativa (Moreira, 2004: 1; Rodríguez Palmero *et al.*, 2010: 27). Quer isto dizer que o aluno deve estar *predisposto* a relacionar de forma substancial, não-arbitrária, o conhecimento novo com o conhecimento prévio. Ausubel (1968: 43) explica que se o aluno tem intenção de memorizar de forma arbitrária e literal os conteúdos, o processo de aprendizagem e o seu resultado serão mecânicos e desprovidos de significado. Da mesma maneira, ainda que o aluno esteja predisposto a aprender de forma significativa, se os conteúdos forem apresentados de forma vaga e arbitrária e se não forem relacionáveis com a estrutura cognitiva dos alunos, a aprendizagem também não será significativa. Para Novak (1988, citado por Rodríguez Palmero *et al.*, 2010: 27), a motivação é essencial para o processo de aprendizagem significativa. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1978, citados por Ballester Vallori, 2002: 20) a motivação é tanto a causa como o efeito da aprendizagem significativa, por isso, segundo estes autores, é necessário despertar a curiosidade intelectual dos alunos, bem como utilizar materiais que despertem a sua atenção.

Como vimos, a aprendizagem significativa depende de materiais potencialmente significativos e da predisposição do aluno para aprender de forma significativa. Para além destas, há, segundo Moreira (2004: 14), outras condições, tais como: o currículo, o ensino, o meio social e a linguagem.

Para Postman e Weingartner (1969, citados por Moreira, 2004: 10), a linguagem não só expressa o nosso pensamento e reflete o que vemos, como também está totalmente implicada nas nossas tentativas de perceber a realidade. Moreira (2005: 92) refere, ainda que, a linguagem é mediadora de toda a percepção humana. Deste modo, a linguagem é um instrumento de extrema importância para uma aprendizagem

significativa, já que este tipo de aprendizagem se alcança através da verbalização e da linguagem, ou seja através da comunicação entre os vários intervenientes (Rodríguez Palmero *et al.*, 2010: 17). Como vimos, e de acordo com Breen (1985), a comunicação é a atividade mais autêntica e, por isso, deve ser privilegiada.

Moreira (2004: 2) explica, ainda, que: o significado está nas pessoas e não nas coisas ou eventos; os sinais, os gestos, os ícones e as palavras, entre outros, significam alguma coisa para as pessoas; sem a linguagem o desenvolvimento e a transmissão de significados seriam impossíveis; o conhecimento é linguagem; compreender um conhecimento de determinado conteúdo é conhecer a sua linguagem. De seguida apresentamos um mapa conceitual que ilustra bem a importância da linguagem para uma aprendizagem significativa, bem como as relações que Moreira (2004) sugere entre os vários conceitos.

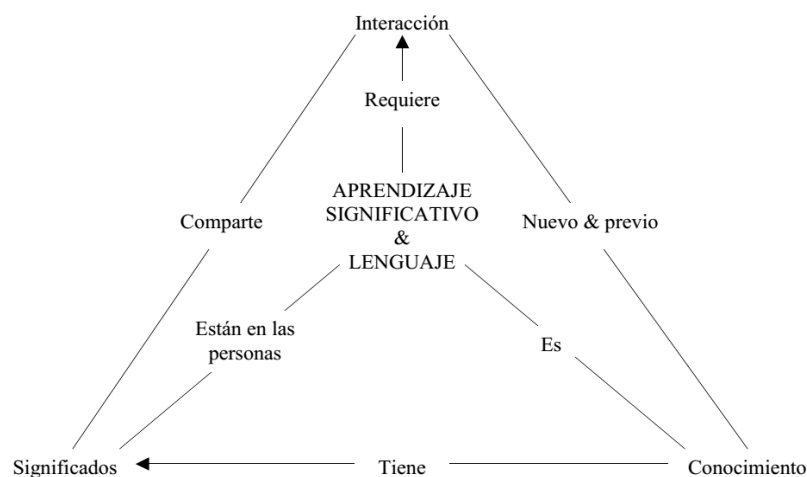


Figura 1- Mapa conceitual sobre a aprendizagem significativa e a linguagem (Moreira, 2003, citado por Moreira, 2004: 2)

Aprender uma nova linguagem permite novas possibilidades de perceção, ou seja, novas maneiras de falar e de pensar sobre o mundo; aprender um conteúdo de maneira significativa é aprender a sua linguagem - palavras, signos, instrumentos e procedimentos -, de forma substancial e não arbitrária (Moreira, 2005: 92). Assim, tal como nos explica Moreira (2005: 91-92):

Cada lenguaje, tanto en términos de su léxico como de su estructura, representa una manera singular de percibir la realidad. Prácticamente todo lo que llamamos conocimiento es lenguaje. Eso significa que la llave de la comprensión de un “conocimiento”, o de un “contenido” es conocer su lenguaje.

No caso da aprendizagem da LE/E, adquirir linguagem é indispensável, já que esta será o veículo para a aprendizagem dos conteúdos, sejam eles linguísticos,

socioculturais, gramaticais ou atitudinais. Para Moreira (2005: 92), o ensino deve facilitar uma aprendizagem significativa crítica através da interação social e do questionamento.

Tal como veremos posteriormente, a interação social é fundamental para um ensino-aprendizagem autêntico e significativo. É importante perceber, também, que tal interação só é possível através do uso da língua. Entendemos que no caso do ensino-aprendizagem de uma LE é importante que esse uso de língua seja, tanto quanto possível, recorrendo à LA. Por isso, defendemos que o professor deve servir de modelo e deve recorrer exclusivamente à LA para comunicar em aula e deve, ainda, motivar/incentivar os alunos para que também o façam.

2.2. Aplicar a aprendizagem significativa na aula de LE

De acordo com o anteriormente exposto, para aplicar a aprendizagem significativa é importante que o professor:

- saiba quais os conhecimentos prévios do aluno, de modo a assegurar que os novos conhecimentos se relacionem com os prévios;
- organize os materiais de maneira lógica, organizada e sequenciada;
- apresente os conteúdos de forma adequada;
- utilize exemplos claros, transparentes, emocionantes, estimulantes e positivos para que o aluno entenda o que se quer ensinar (Ballester Vallori, 2002: 20);
- tenha em conta a motivação, já que é essencial que o aluno tenha uma atitude favorável perante a aprendizagem. Entre muitos outros fatores, uma boa relação entre professor e alunos contribuirá para essa motivação.

Para além do enunciado, de acordo com Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol (1993: 68), o professor também deve ter em conta que a aprendizagem significativa deve ser funcional, ou seja, deve ser útil para que os alunos apliquem os conhecimentos e conteúdos que aprenderam a outras circunstâncias que assim o exijam.

Na aula de LE/E os conhecimentos prévios, que são essenciais e que devem ter-se em conta para que a aprendizagem seja significativa, estarão muito relacionados com os conhecimentos linguísticos e estratégicos que o aprendente já possui (da LE/E, da LM e de outra LE que aprendeu ou que está a aprender) e com o conhecimento do

mundo (a forma como o aluno percebe o mundo - fruto das suas vivências, da sociedade e da cultura em que vive -, também influenciará a sua aprendizagem).

Seguindo uma visão construtivista, *aprender é construir* e tendo em conta que a aprendizagem não é uma cópia da realidade, torna-se claro que é através da experiência, dos interesses e dos conhecimentos prévios que o aluno aprende (constrói um significado próprio e pessoal) (Ballester Vallori, 2002: 20). Para além disso, conhecimento gera conhecimento, porque quanto mais conhecimento se tem do mundo, mais perguntas se faz e mais relações se formam entre conceitos (Ballester Vallori, 2002: 20). Deste modo, o professor, tendo em conta os interesses, os conhecimentos, as capacidades e a experiência dos alunos, deve, ainda, ajudar o aluno nesse associar/relacionar de conceitos já que "Making different kinds of connections increases the chance that a student will reach high academic standards" (Johnson, 2002: 48).

De acordo com a teoria ausubeliana, de modo a facilitar a aprendizagem significativa, deve considerar-se o princípio da diferenciação significativa, ou seja, deve introduzir-se inicialmente os elementos mais gerais e mais abrangentes de determinado conteúdo para posteriormente se detalhar e especificar mais esse conteúdo. Isto porque, segundo Ausubel (1963), o indivíduo organiza os conhecimentos de forma hierárquica na sua mente, colocando no topo as ideias mais gerais. É, por isso, mais fácil para o aprendente captar os detalhes a partir de um conteúdo mais abrangente, do que adquirir esse conteúdo geral através da soma das suas partes. Em termos práticos, por exemplo, devemos partir da compreensão geral de um texto - escrito ou oral - para depois explorar esse texto de forma mais detalhada.

Para além da diferenciação significativa, Moreira (2005: 86-87) destaca mais três princípios programáticos facilitadores da aprendizagem significativa: a reconciliação integradora, a organização sequencial e a consolidação. A reconciliação integradora, ou integrativa, ocorre quando se: - explora a relação entre conceitos e proposições; - evidenciam diferenças e semelhanças; - reconciliam inconsistências. A organização sequencial está relacionada com a necessidade de se sequenciar os tópicos de maneira coerente. A consolidação consiste na prática dos conteúdos que se aprenderam, antes de se passar à aprendizagem de novos conhecimentos.

São vários os estudos empíricos que demonstram a eficácia e a potencialidade da aprendizagem significativa para conseguir elevados níveis de qualidade e de aprendizagem. De acordo com esses estudos, a aprendizagem significativa: - é relevante para os alunos, porque contribui para aumentar a sua autoestima e a sua motivação para

aprender; - potencia o enriquecimento pessoal dos alunos e tem resultados visíveis e duradouros. (Ballester Vallori, 2002: 18)

De acordo com o que vimos, são várias as vantagens da aprendizagem significativa:

- contribui para uma retenção mais duradoura da informação;
- facilita a construção de novos significados;
- é ativa e, por isso, autêntica (de acordo com a proposta de Widdowson, 1978/9, citado por Gilmore, 2007), porque põe o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e porque resulta da resposta adequada dos alunos;
- é interativa e, por isso, autêntica (de acordo com a proposta de van Lier, 1996, Widdowson, 1978/9 e de Breen, 1985, citados por Gilmore, 2007), uma vez que para a construção de significados é essencial que haja uma interação entre professor e alunos e entre alunos e alunos;
- é pessoal e autêntica (de acordo com Breen, 1985), porque é adequada às capacidades e características dos alunos e porque os conteúdos estão relacionados com os seus interesses e as suas experiências.
- contribui para a motivação dos alunos e por isso para a autenticidade (de acordo com a proposta de García Mata, 2003), uma vez que resulta da afetividade que o aluno confere aos materiais e tarefas;
- é funcional, real, e por isso autêntica (de acordo com a proposta de García Mata, 2003), devido à sua *efetividade*, uma vez que os conteúdos são úteis e aplicáveis a outras situações.

Das vantagens, acima enumeradas, podemos facilmente inferir que a autenticidade e a aprendizagem significativa estão interligadas/relacionadas e que não é possível uma aprendizagem significativa que não seja autêntica para os alunos, nem autenticidade que não envolva significância.

Capítulo III - ESTRATÉGIAS PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÊNTICA E SIGNIFICATIVA

3.1. Motivação

Como já referimos, a motivação é uma condição e efeito de uma aprendizagem autêntica e significativa. Interessa, então, perceber o que é a motivação e como se pode motivar os alunos.

No ensino de uma LE, a motivação resulta do conjunto de razões ou circunstâncias que levam um aluno a querer aprender essa língua. Tal como salientámos noutra trabalho (Oliveira, 2003: 5), é essencial que o professor perceba o contributo que a motivação tem para uma aprendizagem efetiva, afetiva e eficaz e é, também, importante que perceba de que maneira pode contribuir para essa motivação. Podemos distinguir vários tipos de motivação: intrínseca, extrínseca, positiva, negativa, integrativa, instrumental, resultativa e transcendente (ver Oliveira, 2003: 5). De acordo com Rodríguez Palmero *et al.* (2010: 28), para uma aprendizagem significativa relevante para o aluno, interessa favorecer a motivação intrínseca por e para aprender, bem como uma atitude que promova o desfrute, a satisfação e a utilidade em relação ao conteúdo que se aprende.

Como já referimos neste trabalho, os materiais autênticos e as atividades autênticas contribuem para a motivação dos alunos. Segundo Ballester Vallori (2002: 20) "Los materiales, los recursos diversificados y atractivos son una fuente potente de motivación y potencian el interés por aprender." De facto, a diversidade de materiais, de recursos e de atividades contribui não só para o interesse e motivação dos alunos, mas também para providenciar diferentes tipos de *input*, indo ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem (visuais, auditivos e cinestésicos) e das diferentes inteligências - musical, linguística, visual-espacial, corporal-cinestésica, lógico-matemática, intrapessoal e interpessoal (Harmer, 2001: 46-47; Harmer, 2007: 16).

Dörnyei e Csizér (1998: 215) realçam, ainda, a importância de se personalizar as atividades, de acordo com as vivências e os interesses dos alunos, promovendo atividades relevantes e motivantes, que lhes permitam expor as suas opiniões, gostos e conhecimentos.

Ainda em relação às atividades, tal como já referimos, anteriormente, uma apresentação adequada por parte do professor é essencial para uma aprendizagem autêntica. Para além disso, uma apresentação adequada e interessante das tarefas é um dos fatores que poderá contribuir para a motivação (Dörnyei & Csizér, 1998: 215).

De acordo com Dörnyei (2008), a atuação do professor, o seu entusiasmo e empenho, bem como a relação que tem com os alunos também pode contribuir para a motivação dos alunos. A este respeito, Harmer (2007: 25) defende uma relação

harmoniosa entre professor e alunos. Essa relação harmoniosa - conjugada com outros fatores, tais como a tolerância, o humor e a personalização do espaço físico da aula - contribui para um ambiente agradável e descontraído, que por si só é motivador para os alunos (Dörnyei, 2008: 40).

Dörnyei e Csizér (1998: 215) apontam outros fatores que contribuem para a motivação dos alunos: promover a autoconfiança, a autonomia e a responsabilização por parte do aluno; ajudar o aluno a estabelecer metas a alcançar; desenvolver a competência cultural dos alunos.

Portanto, são várias as formas de contribuir para a motivação dos alunos. Cabe ao professor aferir, utilizar e avaliar quais as formas que melhor resultam com cada grupo.

3.2. Materiais diversificados

Moreira (2005: 89) refere que professores e alunos se apoiam demasiado no manual escolar e explica que este material privilegia a aprendizagem mecânica. Moreira (2005: 90) não pretende sugerir que não se utilize o manual escolar; mas sugere que se perceba que este é um entre muitos outros materiais à disposição.

Então, que materiais utilizar? Já referimos que o uso (não exclusivo) de materiais autênticos facilita o processo de ensino-aprendizagem e tem inúmeras vantagens.

Moreira (2005: 90) considera que a utilização de materiais diversificados e cuidadosamente selecionados favorece a aprendizagem significativa crítica.

É, portanto, importante recorrer a materiais diversificados e atrativos, de preferência autênticos, de acordo com as características, gostos e interesses dos alunos. Para uma seleção adequada, o professor deve ter sempre em conta a motivação dos alunos. No entanto, não pode descurar os objetivos a alcançar nem as competências a desenvolver.

3.3. Interação social

O QECRL salienta que, através da interação, os alunos desenvolvem estratégias de receção, de produção e de cooperação (Conselho da Europa, 2001: 112: 128). O

PCIC (1997) refere que o aluno como *agente social* tem de ser capaz de se desenvolver "en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social".

De acordo com a interpretação de van Lier (1996, citado por Gilmore, 2007: 98) anteriormente referida, a interação entre alunos e professores, que é um processo natural de relacionamento, confere autenticidade à aprendizagem. Tal como já mencionámos, a interação entre professor e alunos é importante para que o aluno assuma um papel ativo no processo de aprendizagem. Desta maneira, o aluno interessar-se-á e envolver-se-á mais nas tarefas.

A interação entre professores e alunos também permite que o professor verifique se o aluno compreendeu as instruções. Para além disso, através da interação entre professor e alunos, o professor poderá perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos e quais os seus interesses, dois fatores muito importantes para que a aprendizagem seja significativa. Como a aprendizagem significativa depende da relação substancial, não arbitrária, que o aluno faz entre os conhecimentos prévios e os novos, a interação ("negociação") também é essencial, porque o professor poderá, e deverá, auxiliar o aluno nessa construção de significados. De acordo com Gowin (1981) e Moreira (2000), citados por Rodríguez Palmero *et al.* (2010: 22), professor/materiais/aluno estabelecem uma relação triádica caracterizada por partilhar significados. Para Gowin (1981, citado por Rodríguez Palmero *et al.*, 2010: 22), "La enseñanza se consuma cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno". Por tal, cabe ao professor selecionar, criar e organizar materiais e certificar-se que se partilham os significados de acordo com os conteúdos que pretendem ensinar. Por sua vez, cabe ao aluno aprender significativamente, mas isso só ocorrerá se o aluno estiver predisposto a fazê-lo. (Rodríguez Palmero *et al.*, 2010: 22-23)

Segundo Gowin (1981, citado por Moreira, 2005: 88) a interação social é indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Com base neste pressuposto, Moreira (2005: 88) considera que partilhar significados é consequência da negociação de significados entre aluno e professor. Deste modo, deve privilegiar-se um ensino que, centrado na interação professor-aluno, enfatize o intercâmbio de perguntas (já que estas são a fonte do conhecimento humano), visando a promoção de uma aprendizagem significativa (Moreira, 2005: 89). De acordo com Moreira (2004: 12), as perguntas são instrumento de perceção e o nosso conhecimento do mundo "depende de las preguntas que hacemos sobre el mundo". É, portanto, importante que o professor não dê respostas,

mas que ajude o aluno a questionar, isto é, a manter uma atitude crítica, de questionamento, o que, por sua vez, o levará a aprender mais e melhor.

Por interação também entendemos a interação - oral e escrita - entre os alunos. Muito embora o trabalho individual seja importante, porque contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, o trabalho em pares ou em grupos tem inúmeras vantagens: "El trabajo en equipo potencia sin duda el efecto de dar diferentes entradas de información al alumnado de manera múltiple y diversificada" (Ballester Vallori, 2002: 29). Num ensino que se quer comunicativo, deve valorizar-se a interação que decorre dos trabalhos em pares ou em grupos, porque contribui para que os alunos pratiquem comunicando e interagindo, aproximando, desta maneira, a aprendizagem do real. Trabalhar em pares ou em grupo contribui para o desenvolvimento de atitudes, como o respeito, a tolerância, a ajuda e a cooperação. Nos momentos de interação, os alunos com mais dificuldades poderão beneficiar das ajudas dos alunos com maior facilidade, o que lhes transmitirá mais segurança e contribuirá para a redução da ansiedade. Para além disso, o trabalho cooperativo contribui para as relações sociais entre os alunos e para a criação de um sentimento de pertença a um grupo, fatores que contribuem para a motivação dos alunos. Importa, ainda, referir que de acordo com Rodríguez Palmero *et al.* (2010: 21) o trabalho cooperativo contribui para a construção de significados, favorecendo, deste modo, a aprendizagem significativa.

A conversação, quer seja a conversação entre professor-aluno ou aluno-aluno, que se desenvolve de forma natural, espontânea e contextualizada, constitui a forma básica de interação linguística. Para Baralo (2000: 168), a conversação é um exercício fundamental para o desenvolvimento das competências comunicativas. Segundo o mesmo autor (Baralo, 2000: 168), a conversação é essencial, porque é a partir do contacto humano que, no uso real e espontâneo da língua, se adquire significados. Percebemos, assim, que os momentos de conversação são autênticos e significativos para os alunos.

Refletimos sobre a importância e a relevância dos diferentes tipos de interação. Importa apenas salientar que é importante variar a dinâmica da interação para agilizar a dinâmica da aula e para promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

3.4. Apresentação adequada das tarefas

Vimos que, de acordo com a teoria de aprendizagem significativa, entre outras condições, é necessário que os conteúdos sejam apresentados de uma forma lógica, estruturada e sequenciada. Vimos, também, que, de acordo com García Mata (2003), a apresentação adequada das tarefas, apoiada pelos materiais e recursos que a apresenta, é o primeiro requisito para que uma tarefa seja percebida como autêntica pelos alunos, contribuindo assim para a motivação dos alunos.

Dörnyei (2008: 78) salienta que a maneira como se apresentam as tarefas pode fazer uma grande diferença na maneira como os alunos as percebem e as abordam. Harmer (1998: 37) explica que a melhor atividade do mundo é uma perda de tempo se os alunos não perceberem o que têm de fazer. Harmer (1998: 37) considera que há duas regras gerais a ter em conta: as instruções têm de ser simples e lógicas. Para além disso, tal como já mencionámos, de acordo com Dörnyei e Csizér (1998: 215), uma apresentação adequada e interessante das tarefas é um dos fatores que contribui para a motivação, o que, por sua vez, é essencial para que uma aprendizagem seja autêntica e significativa.

Como explica Martín Peris (1996: 313-314), no mundo real os textos quase sempre se encontram num contexto de uso e estão sujeitos a um uso funcional, por isso, na hora de preparar atividades, deve ter-se em conta que o contexto de uso desempenha um papel de suma importância. Portanto, torna-se imperativo criar um contexto de uso adequado (através de imagens e instruções) para que os alunos percebam os textos (Martín Peris, 1996: 314). Deste modo, consideramos que as atividades devem ser dadas em contexto e que as instruções - com o apoio de imagens, e de outros recursos extralinguísticos, como a entoação, as pausas e os gestos - devem servir para introduzir esse contexto. Procurando o desenvolvimento da competência comunicativa, defendemos que ter conhecimentos linguísticos não é suficiente para um uso adequado, correto e eficaz de uma língua; o uso apropriado de uma língua deve ser aprendido em contexto. De acordo com Johnson (2002: 3), o significado provém da relação entre conteúdo e contexto e é o contexto que atribui significado ao conteúdo.

Por contextualização, entende-se, aqui, neste trabalho, o providenciar de um contexto - por referência a situações reais ou fictícias (mas que se assemelhem à realidade) - para a elaboração de materiais e atividades, de modo a aproximar o ensino e a aprendizagem da LE/E com a vida real. Diariamente, os indivíduos deduzem e inferem significados a partir de determinados contextos. De acordo com o QECRL, "A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o

conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação" (Conselho da Europa, 2001: 75). Assim, "Contextualizar los contenidos quiere decir hacerlos significativos para el alumnado" (Feo, 2010: 58). Segundo Johnson (2002: 3), as atividades significativas são aquelas que estão relacionadas com situações da vida real. Assim, para a criação de materiais e de atividades que resultem autênticos e significativos para os alunos, o professor deve procurar temas e contextos que sejam relevantes e interessantes para os alunos, que lhes sejam familiares e com os quais se identifiquem.

A utilização de uma história/situação (real ou fictícia) contribui, através da *visualização* da história/situação, para a formação de imagens mentais que como "son consubstanciales al procesamiento y almacenaje de la información [...] son la base del aprendizaje, de modo que su importancia para la enseñanza es incuestionable" (Arnold Puchta & Rinvulcri, 2012: 12). De acordo com a teoria da aprendizagem significativa, a construção de imagens mentais tem um papel importante na aprendizagem, já que, segundo Novak, a aprendizagem de conceitos provoca a criação de imagens mentais (Ballester Vallori, 2002: 84-85).

Para além da relevância de se contextualizar as atividades, consideramos que uma apresentação adequada das atividades não deve ser exclusivamente expositiva; deve resultar de uma interação entre professor e alunos. A interação possibilitará um maior interesse e envolvimento por parte dos alunos e permitirá que o professor se certifique de que os alunos compreenderam as instruções dadas.

Tal como sugerimos num trabalho anterior, também consideramos eficaz e afetiva a apresentação em *PowerPoint* (ou outro programa do género - como o *Prezi*) como um recurso de auxílio (e não de substituição), que entre outras vantagens, facilita uma apresentação cuidada e organizada. Para além disso, por ser um material multimédia, contribui para a motivação dos alunos, uma vez que ajuda a captar o interesse dos alunos (Oliveira, 2013: 29-31).

Interessa apenas acrescentar que, para além de se preparar uma apresentação cuidada e organizada, é também necessário, entre muitos outros aspetos, recorrer a tarefas variadas, diferentes e desafiantes, que contribuam para estimular a curiosidade, a motivação e a participação dos alunos.

3.5. Tarefas autênticas: significativas, comunicativas e motivantes

Já vimos que uma apresentação adequada e interessante das tarefas é indispensável para um ensino-aprendizagem autêntico e significativo. Para além disso, já referimos a importância de se proporcionar tarefas autênticas.

Como já vimos, vários autores relacionam a autenticidade com os tipos de tarefas escolhidas (Breen, 1985; Bachman, 1991; van Lier, 1996; Benson & Voller, 1997; Lewcowicz, 2000; Guariento & Morley, 2001, citados por Gilmore, 2007: 98). Neste relatório, sem descurar as propostas dos restantes autores, adotaremos as definições de tarefa autêntica propostas por: - Breen (1985), que considera que a comunicação é a atividade mais autêntica e que propõe que uma tarefa autêntica deve relacionar-se com as necessidades, os interesses e os estilos de aprendizagem dos alunos; - Guariento e Morley (2001) que consideram que a tarefa é autêntica quando é interessante para o aluno, capta a sua atenção e o leva a participar ativamente; - e García Mata (2003), que também salienta a afetividade como um dos critérios que confere autenticidade às tarefas e que acrescenta o critério de efetividade já que, segundo o autor, as atividades poderão ser autênticas e motivantes se forem apresentadas de forma adequada e se forem úteis do ponto de vista dos alunos.

Portanto, consideraremos tarefas autênticas todas as tarefas que sejam afetivas e/ou efetivas para os alunos, que sejam comunicativas e que se relacionem com as suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem.

Martín Peris (2004: 29) refere três pontos que o professor deve considerar na hora de decidir sobre a tarefa a selecionar:

- o grau de interesse que a atividade possa suscitar nos alunos que a realizarão, essencial para uma comunicação autêntica e, por isso, é fundamental que seja adequada a esses alunos;
- a tarefa deve contribuir para a realização dos objetivos definidos para esse grupo;
- o grau de dificuldade que a tarefa terá para os alunos.

Em concordância com o primeiro e último pontos acima indicados, e referindo-se às atividades comunicativas, Toresano Berges (citada por Silva & Lima, 2009: 36) afirma que cabe ao professor proporcionar atividades interessantes e realizáveis (nem fáceis nem difíceis) e que sigam os seguintes parâmetros e critérios: a situação deve ser realista, o texto deve ser autêntico e a tarefa deve ser significativa. Considerando estes

pontos, neste trabalho interessa-nos analisar as atividades ou tarefas que possam contribuir para motivar os alunos, que os envolvam no processo de ensino-aprendizagem e que contribuam para uma aprendizagem significativa da LE/E.

As atividades lúdicas, relacionadas com jogos, com a visualização de vídeos e com a exploração de canções, são atrativas para os alunos e, se forem preparadas considerando os conteúdos que se querem transmitir ou trabalhar e as características dos discentes, contribuem para a sua motivação e por serem efetivas e/ou afetivas providenciam atividades autênticas.

Para Willis (2001), Breen (2001) e Prabhu (1984) (citados por Benítez Menéndez, 2007) as tarefas devem ser motivantes e interessantes para os alunos e também devem ser próximas da sua realidade. Tendo por base esta ideia, propomos neste relatório a criação de: -atividades (lúdicas), que sejam interessantes e motivantes para os alunos, a partir de materiais também eles interessantes e motivantes; - atividades efetivas, que os alunos considerem úteis; - atividades contextualizadas; - atividades comunicativas que envolvam os alunos e os incentivem a participar de uma forma ativa; - atividades que tenham em consideração os conhecimentos, os gostos, os interesses, as capacidades e os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; - atividades funcionais, que os alunos possam adaptar a diferentes situações comunicativas; - atividades diversificadas, que permitam desenvolver competências gerais e comunicativas.

PARTE II - APRESENTAÇÃO DE CASOS PRÁTICOS

1. As práticas de ensino

1.1. Contextualização

1.1.1. Caracterização da escola³

A Escola Secundária de Paredes, que acolheu o núcleo de estágio monodisciplinar de espanhol, situa-se em Paredes, cidade que integra a Área Metropolitana do Porto e que pertence à sub-região do Vale do Sousa.

³ Informação recolhida do Projeto Educativo e do Plano Curricular de Escola disponíveis em: http://www.esparedes.pt/escola/images/Proj_Educ_ESP_13-16_portal.pdf; http://www.esparedes.pt/escola/images/Plano_Curricular_de_Escola_ESP.pdf

A escola surge na década de oitenta, tendo sido remodelada em 2009/2010. Após a remodelação, a escola passou a ser constituída por seis edifícios autónomos e uma área exterior destinada à prática desportiva. Todas as salas de aula passaram a ter um computador e um videoprojector e apenas vinte salas têm quadro interativo. Segundo o Projeto Educativo da Escola Secundária de Paredes, o computador existente em cada sala tem ligação à internet, mas na prática isso não acontece.

A reorganização física e administrativa imposta pelo Ministério da Educação e Ciência, da qual surgiu a criação de inúmeros agrupamentos, não afetou a Escola Secundária de Paredes, que se manteve escola não agrupada. A Escola Secundária de Paredes é a única escola não agrupada do concelho e é também a única da cidade com oferta ao nível do ensino secundário. Para o ensino secundário, a escola inclui também a vertente de ensino profissional, oferecendo cursos profissionais ligados às áreas da contabilidade, do comércio, da informática e do apoio à infância. Para além do ensino secundário, a escola tem 3.º ciclo do ensino básico.

No decorrente ano letivo (2013-2014), a escola tem cerca de 1800 alunos, um número que tem vindo a aumentar nos últimos anos.

1.1.2. Núcleo de Estágio

A professora Carla Susana Cabral Ferreira, docente de espanhol na Escola Secundária de Paredes, aceitou ser orientadora do estágio monodisciplinar de espanhol. Inicialmente neste núcleo de estágio, começaram quatro professoras estagiárias. No entanto, por motivos pessoais uma das professoras estagiárias teve de desistir, ficando o núcleo composto por três. Para professora supervisora deste núcleo foi destacada a professora Maria del Pilar Nicolás Martínez.

Todas as professoras estagiárias deste núcleo trabalharam com turmas do 3.º ciclo do ensino básico, uma vez que a professora orientadora não tinha turmas do secundário.

1.1.3. Turmas de Estágio

As turmas atribuídas para a realização do estágio foram as turmas 7.º B, 8.º F e 9.º D. A forma de atribuição das turmas resultou das restrições de horário e de calendário escolar da professora orientadora.

À turma 7.º B foram lecionadas três aulas (duas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco minutos) e à turma 9.º B foram lecionadas duas aulas (de noventa

minutos). Já à turma 8.º F foram lecionadas cinco aulas de noventa minutos em dois momentos distintos (2 aulas num primeiro momento e 3 aulas num segundo momento).

Para a descrição das turmas que se segue contribuiu a análise das aulas assistidas e o *feedback* da professora orientadora.

A turma 7.º B era constituída por vinte e seis alunos, dos quais dez eram do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Da observação de aulas, pôde concluir-se que uma parte dos alunos era interessada e motivada e uma outra parte tinha uma atitude passiva perante a realização das atividades. Verificou-se, ainda, que a maioria dos alunos era bastante conversadora.

A turma 8.º F era constituída por vinte alunos, dez rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos. Da observação de aulas, pôde concluir-se que os alunos facilmente se distraíam e aborreciam. Também foi perceptível que os alunos tinham alguns problemas atitudinais, designadamente falta de tolerância perante os colegas. Os alunos eram bastante conversadores, conflituosos, e distraídos. Verificou-se, ainda, que certo tipo de materiais, tais como a utilização de vídeos e de canções contribuía para a motivação destes alunos. Ao nível da compreensão e realização de tarefas, os alunos demonstravam ter bastantes dificuldades na sua realização.

A turma 9.º D era constituída por vinte e nove alunos, dos quais treze eram do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos. Da observação de aulas, pôde concluir-se que se tratava de alunos interessados, motivados, trabalhadores e bem comportados. Também foi perceptível que alguns alunos eram um pouco mais tímidos e, por isso, pouco participativos nas atividades orais.

1.1.4. Horário letivo das aulas de estágio

A turma 7.º B tinha dois blocos de aulas por semana: um de quarenta e cinco minutos, às segundas-feiras, das 8h30 às 9h15 e outro de noventa minutos, às terças-feiras, das 14h30 às 16h. A turma 8.º F tinha um bloco de aulas de noventa minutos por semana, às quintas-feiras, das 10h15 às 11h45. A turma 9.º D tinha um bloco de aulas de noventa minutos por semana, às sextas-feiras, das 11h55 às 13h25.

1.1.5. Aulas / Unidades didáticas

Na turma 7.º B foram lecionadas três aulas da Unidade Didática (UD) *Casas y Cosas* nos dias 7, 13 e 14 de janeiro. Na turma 8.º B foram lecionadas duas aulas da UD

¿Quién soy yo? nos dias 21 e 28 de novembro e três aulas da UD *¡Vivan los artistas!* nos dias 20 e 27 de fevereiro e 6 de março. Na turma 9.º D, foram lecionadas duas aulas da UD *Haz el bien sin mirar a quien* nos dias 9 e 16 de maio.

Unidade didáctica	Data	Aulas	Turma
<i>¿Quién soy yo?</i> ,	21 e 28 de novembro	2 (90 + 90 minutos)	8.º F
<i>Casas y Cosas</i>	7, 13 e 14 de janeiro	3 (90 + 45 + 90 minutos)	7.º B
<i>¡Vivan los artistas!</i>	20 e 27 de fevereiro e 6 de março	3 (90 + 90 + 90 minutos)	8.º F
<i>Haz el bien sin mirar a quien</i>	9 e 16 de maio	2 (90 + 90 minutos)	9.º D

Tabela 1 - Aulas de estágio / Unidades didáticas lecionadas

1.2. Formulação do tema

Após a observação de uma aula da primeira turma com quem se iria trabalhar, o 8.º F, foi perceptível que: - a maioria dos alunos tinha muitas dificuldades; - uma grande parte dos alunos não tentava fazer as atividades propostas; - os alunos distraíam-se e aborreciam-se muito. Uma das razões que os levava a não interessar-se muito pelas atividades estava relacionada com a não necessidade de resolver os exercícios do livro, já que uma grande parte dos alunos tinha livros emprestados e, por essa razão, os exercícios já estavam feitos. De imediato, tornou-se imperativo procurar ou criar atividades que os alunos quisessem resolver. Também se verificou que os alunos reagiam bem às atividades relacionadas com materiais autênticos, tais como vídeos e canções. Percebeu-se, assim, que era possível motivá-los e envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo passou a ser levá-los a ter um papel ativo e central na sua aprendizagem e contribuir para uma aprendizagem autêntica e significativa.

Da observação das aulas da turma 7.º B, concluiu-se que estes alunos também precisavam de ter um papel mais ativo e que era necessário criar atividades interessantes e comunicativas a partir de materiais que fossem também eles interessantes e apelativos, que motivassem todos os alunos a participar e a adotar uma atitude mais ativa perante a aprendizagem da LE/E.

Da observação das aulas da turma 9.º D, percebeu-se que, de forma geral, os alunos eram interessados e trabalhadores. Interessava, por isso, continuar a contribuir para que os alunos estivessem motivados para a aprendizagem da LE/E. Como nem todos os alunos participavam, oralmente, voluntariamente e de forma espontânea, foi

necessário implementar estratégias que contribuíssem para que todos tivessem um papel ativo e central no processo de aprendizagem da LE/E.

Num anterior trabalho já tínhamos refletido, muito genericamente, sobre as vantagens da utilização de materiais autênticos para motivar os alunos (Oliveira, 2013). Do estudo realizado, para o presente trabalho, que visava procurar estratégias de acordo com as necessidades dos grupos envolvidos nas práticas letivas, concluiu-se que era necessário providenciar não só materiais autênticos, como também atividades autênticas que contribuíssem para uma aprendizagem autêntica e significativa. Tendo em conta esta necessidade, os objetivos didáticos a alcançar, os conteúdos a lecionar e as características e os gostos dos alunos, segundo o que foi possível observar, prepararam-se, como veremos, atividades que nos pareceram mais adequadas e recorreu-se a materiais e a estratégias que nos pareceram mais propícios para cada grupo de alunos. Da investigação levada a cabo concluiu-se, ainda, que, para que uma aprendizagem fosse autêntica e significativa, era essencial que as atividades fossem bem apresentadas. Por isso, procurou apresentar-se as atividades de forma contextualizada, organizada, coerente, lógica e sequenciada. Interessava, ainda, recorrer a materiais e temas que fossem do interesse dos alunos, de modo a incentivá-los a adotar uma ação ativa e central no processo de ensino-aprendizagem

Devido a algumas condicionantes, que não permitiram fazer uma análise rigorosa das estratégias implementadas com a turma 7.º B, faremos apenas uma análise das estratégias implementadas durante a prática pedagógica nas turmas 8.º F e 9.º D.

2. Estratégias implementadas

2.1. Turma 8.º F

Na turma 8.º F, foram implementadas duas Unidades Didáticas (UDs): *¿Quién soy yo?* e *¡Vivan los artistas!*. Para as duas UD's prepararam-se atividades contextualizadas a partir de uma história/situação inventada: a história de uma rapariga de 13 anos viciada em tecnologias. Uma vez que havia a necessidade de motivar os alunos para que participassem mais e de uma maneira mais ativa, definiu-se como estratégia criar atividades que fossem interessantes e úteis, e, por isso, autênticas. Como os alunos destas idades se interessam pelas tecnologias, criaram-se atividades relacionadas com a história/situação a partir de materiais criados e de materiais autênticos (ou genuínos). Os materiais e as atividades foram criados e/ou selecionados

tendo por base essa história/situação, gerando assim um contexto que se afigurou autêntico para os alunos, por introduzir subtemas e situações autênticas, que se aproximam do real, úteis e interessantes para os alunos. Ao introduzir temas relacionados com as tecnologias, designadamente o Facebook, o telemóvel, os filmes, os vídeos, etc., e situações interessantes para os alunos, tais como publicações e comentários no Facebook, SMS, emails, etc., procurou-se captar a atenção dos alunos e motivá-los para a realização das atividades. Como na aplicação da primeira UD a referida história/situação foi interessante para os alunos, pareceu lógico e adequado reutilizá-la na segunda UD. Assim, esta contextualização serviu para dar continuidade e serviu para criar coesão entre as atividades, as aulas e as duas UD.

Outra das estratégias empregue foi a utilização de materiais autênticos (imagens, bandas desenhadas, vídeos, canções, excertos do livro *Manolito Gafotas*), por contribuírem, tal como já vimos, para uma aprendizagem autêntica. Também se recorreu a materiais semiautênticos por servirem o propósito didático para as atividades que se pretendiam desenvolver. Consideramos que quer sejam autênticos, semiautênticos, ou criados os materiais devem ser selecionados de acordo com os conteúdos a lecionar, as competências que se pretendem desenvolver e as características dos alunos, as suas necessidades, os seus interesses e as suas capacidades.

Dos materiais usados, destaca-se o papel fulcral das imagens nas duas UD. Procurando envolver e motivar os alunos, tornou-se imperativo recorrer a imagens, tais como cartazes de cinema, fotos, bandas desenhadas, cartoons, etc.. Jamie Keddie (2009: 6-11) apresenta várias razões para a utilização das imagens:

- as palavras e as imagens são inseparáveis e a sua combinação contribui para uma experiência de aprendizagem mais memorável e mais produtiva;
- as imagens são envolventes, despertam a curiosidade e promovem inspiração e motivação, contribuindo para que os alunos participem mais e se impliquem mais no processo de aprendizagem;
- as imagens ajudam a criar vazios de linguagem e lacunas de informação que têm de ser preenchidos por ideias e por palavras e, por isso, geram oportunidades para que o aluno participe e produza;

- *Image is meaning*: como as imagens são significado *per se*, devem ser utilizadas para evitar mal entendidos e devem ser usadas para introduzir e explorar léxico, textos e conteúdos gramaticais;
- as imagens promovem a participação dos alunos e por isso são eficazes;
- as imagens são uma ferramenta inestimável para recordar, recuperar, rever e reativar conteúdos;
- a tecnologia permite um maior acesso a inúmeras imagens reais e permite também utilizá-las de uma forma mais eficaz;
- é fácil e conveniente levar imagens para a aula, quer em papel quer em formato digital;
- a imagem transporta uma linguagem internacional;
- as imagens têm uma gramática própria, contribuindo para que o aluno desenvolva a sua literacia visual e para que aprenda a "ler" e a interpretar as imagens de forma ativa e crítica;
- a análise de imagens pode resultar de um esforço colaborativo, no qual os indivíduos partilham e argumentam diferentes ideias.

Dos pontos acima transcritos, concluímos que as imagens funcionam como um meio para a comunicação, já que despertam o interesse, a participação e a interação dos alunos. Concluímos, ainda, que as imagens são uma ferramenta indispensável para a contextualização de atividades e para a introdução, prática, produção e revisão de conteúdos.

Assim, a história/situação e as imagens surgem nas duas UD's como *leitmotiv* para a criação de atividades contextualizadas, adequadas (ao grupo), diversificadas, sequenciadas e, acima de tudo, autênticas, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem autêntica e significativa para os alunos.

A apresentação adequada das atividades também contribuiu para uma aprendizagem efetiva e eficaz. A utilização da história/situação serviu esse propósito. No nosso entender, as apresentações em PowerPoint também contribuíram para uma apresentação e exploração adequada das atividades. Para além disso, houve a preocupação de proporcionar momentos vários de interação social, quer entre professor e alunos, quer entre alunos e alunos. Através da interação entre professor e alunos pretendeu-se: - aferir os conhecimentos prévios dos alunos; - perceber os interesses dos alunos; - providenciar uma apresentação e exploração das atividades mais interativa

(menos expositiva) e mais autêntica para os alunos; - aclarar dúvidas; - facilitar a associação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos, essencial para a construção de novos significados; - proporcionar momentos de conversação, que são, de acordo com Baralo (2000), autênticos e significativos e são, para além disso, fundamentais para o desenvolvimento de competências comunicativas. Através da interação entre alunos e alunos pretendeu-se: - criar atividades autênticas e comunicativas; - desenvolver atitudes como o respeito, a entreajuda, a tolerância e a cooperação; - favorecer uma aprendizagem autêntica e significativa.

Segue-se a explicação de algumas das tarefas, que, segundo a observação direta em aula, se afiguraram relevantes e que pareceram contribuir para a motivação dos alunos e para uma participação mais ativa, facilitando uma aprendizagem mais autêntica.

2.1.1. Tarefas implementadas

2.1.1.1. 1.^a Unidade didática: ¿Quién soy yo?

Tarefa 1

A tarefa que se pretende analisar corresponde à primeira tarefa da primeira UD e, portanto, à primeira tarefa realizada com o grupo 8.ºF.

Para a planificação das UD's, seguiu-se a proposta metodológica e terminológica de Richards e Lockhart (1998: 106-119), que sugerem para a estrutura das planificações três fases: *começo*, *sequência* e *encerramento*. Segundo os mesmos autores o *começo* de uma aula deve ter uma das seguintes finalidades:

Ayudar a los alumnos a relacionar el contenido de la nueva clase con el de las clases previas o el de la última (contribución cognitiva).

Distinguir el conocimiento relevante (contribución cognitiva).

Establecer una "situación" apropiada para los alumnos: por ejemplo, prepararlos para lo que sigue (contribución cognitiva o afectiva).

Dejar tiempo para "sintonizar", que puede ser especialmente importante cuando los alumnos vienen directamente de un lugar radicalmente distinto (contribución pragmática).

Reducir la perturbación causada por los alumnos que llegan a última hora (contribución pragmática).

(McGrath, Davies & Mulphín, 1992, citados por Richards & Lockhart, 1998: 107)

A primeira atividade realizada com a turma 8.º F cumpriu o propósito acima transcrito de criar uma situação apropriada para os alunos, de modo a prepará-los para as atividades seguintes. Para além disso, por ser um primeiro contacto com os alunos

era necessário captar de imediato a sua atenção e motivá-los para a participação. Para esses efeitos, recorreu-se à projeção e exploração oral da foto que se segue:



Para explorar a imagem foram feitas algumas perguntas, tais como: *¿A quién podemos ver en la imagen?; ¿Qué hace la chica en el ordenador?; ¿Qué red social utiliza?; ¿Para qué utilizará ella Facebook?; ¿Y vosotros utilizáis Facebook?; ¿Para qué? ...*

A exploração guiada desta foto resultou numa atividade interativa que motivou os alunos a participar. Os alunos ficaram muito entusiasmados por poder falar de um tema que lhes interessava muito: o Facebook.

Depois da exploração da foto, explicou-se que a rapariga da foto se chamava Marta, era espanhola e era viciada em tecnologias, tais como o Facebook. Acrescentou-se que, em seguida, seriam analisadas algumas das publicações da Marta no seu mural de Facebook.

Assim, com esta tarefa conseguiu-se: - despertar a atenção e o interesse dos alunos; - motivá-los para a realização desta e das atividades seguintes; - criar uma história/situação que serviria para criar atividades contextualizadas para a introdução de conteúdos vários (lexicais, gramaticais, socioculturais...) nas duas UD's lecionadas neste grupo. Percebe-se, assim, que se cumpriram alguns dos objetivos sugeridos por Richards e Lockhart (ver Anexo 1) para o começo de uma aula, designadamente o de estabelecer um clima afetivo e cognitivo adequado, que, mais concretamente, contribui para: "fijar la atención"; "hacer con que todos participen"; "estimular el interés"; "ofrecer un entorno organizado".

Tarefa 2

Esta descrição refere-se à última tarefa da primeira aula da UD *¿Quién soy yo?*. Nesta última atividade, pediu-se aos alunos que imaginassem que partilhavam as suas ideias, sentimentos, gostos, opiniões e desejos com os seus amigos, através do Facebook. Para isso, pediu-se aos alunos que escrevessem frases utilizando as expressões dadas:

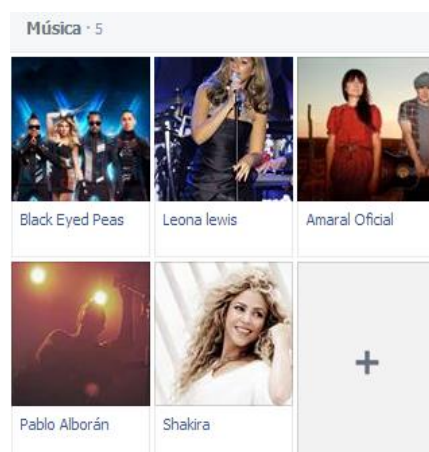


Com esta atividade, pretendeu-se motivar os alunos para uma produção escrita, ainda que curta e guiada, aplicando os conteúdos aprendidos durante a aula: pragmático-discursivos (expressar desejos); nocionais (identificação pessoal); gramaticais (*presente de subjuntivo*). Da correção da atividade foi possível concluir que, não obstante alguns erros linguísticos, os alunos foram capazes de escrever frases interessantes e originais. Esta atividade, para além de servir de prática aos conteúdos aprendidos, permitiu aferir os interesses e os gostos dos alunos, tão importantes e relevantes para uma aprendizagem autêntica e significativa.

Tarefa(s) 3

A tarefa que agora se descreve corresponde à primeira atividade da segunda aula da UD *¿Quién soy yo?*.

De acordo com os propósitos sugeridos por Richards e Lockhart, já anteriormente transcritos, esta tarefa cumpriu o propósito cognitivo de relacionar os conteúdos da nova aula com os da aula anterior. Para tal, recorreu-se novamente à projeção de imagens. Foram projetadas imagens e pediu-se aos alunos que identificassem os cantores:



Os alunos facilmente identificaram os vários cantores. Porém, já não se lembravam do grupo Amaral. Foi-lhes dito que é a banda que canta a canção "Marta, Sebas y Guille y los demás" que foi explorada por eles e pela professora orientadora e

de que eles gostaram tanto. E, de facto, os alunos fizeram comentários como "Eu gosto muito...". Estava, assim, conseguido o objetivo de captar a sua atenção e de motivá-los para a participação e interação oral. Mais uma vez, os materiais semi-autênticos (ou semi-genuínos) criados numa página Facebook criada para o efeito, contribuíram para alcançar esse objetivo.

Depois de os alunos identificarem os cantores, explicou-se que estes são alguns dos cantores preferidos da Marta, de acordo com a secção de música da sua página do Facebook. Deu-se, assim, continuidade à história/situação, criando-se uma ponte, não só entre as atividades, mas também entre as aulas. Esta contextualização serviu também para introduzir as atividades seguintes.

Projetou-se mais uma imagem e explicou-se que a Marta partilhou uma canção que dedicou a alguém - "Para tí" - (todos estes pormenores foram importantes, porque foram repescados para outras atividades):



Pediou-se aos alunos que identificassem a cantora e que partilhassem com os colegas o que sabiam sobre ela. Em seguida, distribuiu-se uma ficha com a letra da canção da Shakira partilhada no Facebook pela Marta. Para completar a canção, os alunos conjugaram os verbos em *presente de subjuntivo*, conteúdo introduzido na aula anterior. Para comprovarem as suas respostas, os alunos ouviram a canção. A audição serviu para proporcionar um momento lúdico, ainda que com um propósito didático, já que se tinha conhecimento que os alunos reagiam muito bem à audição de canções. A letra da canção serviu, posteriormente, para a realização de exercícios de compreensão escrita (exercícios de escolha múltipla; exercício de associação de palavras/expressões a significados; exercício de pergunta-resposta).

As duas tarefas iniciais, relacionadas com a exploração de imagens, e que acabámos de descrever, contribuíram para os seguintes objetivos afetivos e cognitivos (ver Anexo 1): "crear un ambiente cordial y relajado"; "fijar la atención"; "hacer con

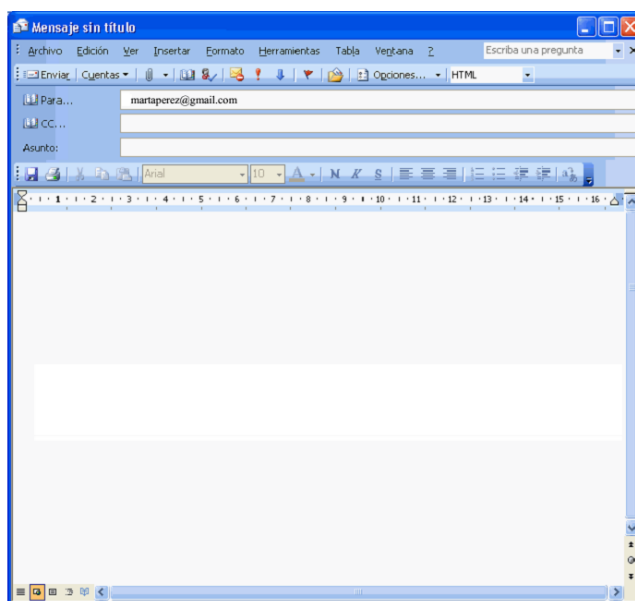
que todos participen"; "estimular el interés"; "ofrecer un entorno organizado"; "incrementar la confianza en sí mismos".

Tarefa 4

A tarefa que agora se descreve corresponde à última atividade da segunda aula da UD *¿Quién soy yo?*. Antes da descrição da tarefa, interessa perceber que previamente foi explorado um email enviado por Marta a um amigo, que conheceu através do Facebook. A leitura deste texto, seguida por exercícios de compreensão escrita, serviu para introduzir: a estrutura de um email informal; conteúdos lexicais; situações, que foram posteriormente repescadas na segunda UD. Serviu, ainda, de exemplo para a atividade final da UD, que é precisamente a que se irá descrever.

Para a atividade final pediu-se aos alunos que imaginassem que eram eles os amigos a quem a Marta enviou o email e que lhe respondessem ao email:

10. Ahora imagina que tú eres la persona a quien Marta envió el correo electrónico. Contéstale y escríbele un correo electrónico en el cual le cuentes quién eres. No te olvides de escribir sobre tu(s): nombre, edad, pueblo/ciudad, gustos, películas favoritas, actores favoritos, libros favoritos, canciones y cantantes favoritos, amigos, familia, descripción física y psicológica, deseos...



Todos os alunos realizaram a atividade com interesse e entusiasmo. Da correção dos textos foi perceptível que os alunos tinham algumas dificuldades em expressar-se por escrito. Não obstante, grande parte dos alunos foi capaz de aplicar os conteúdos aprendidos, ainda que com alguns erros linguísticos.

2.1.1.2. 2.^a Unidade didáctica: *¡Vivan los artistas!*

Tarefa 1

Para a primeira atividade da segunda UD lecionada ao grupo 8.º F, preparou-se um jogo de memória, numa apresentação em PowerPoint, que consistiu num *quiz* sobre a história/situação apresentada na primeira UD (ver anexo 2). Como tinha passado bastante tempo (mais de dois meses) desde a última UD, interessava perceber de que forma a história/situação tinha contribuído para a memorização de alguns detalhes relevantes para a nova UD. Interessava, também, criar uma coesão e continuidade entre as duas UD e, de certa forma, um sentimento de pertença e de proximidade entre professor e alunos. Devido ao tempo que tinha decorrido entre as duas UD, pensou-se que talvez os alunos precisassem de pistas, por isso prepararam-se três hipóteses (ver anexo 2), mas na prática não foram necessárias, uma vez que os alunos souberam responder de imediato a cada questão. Esta atividade contribuiu para perceber que os alunos se interessavam realmente pelas atividades relacionadas com a contextualização inventada - a da história/situação da Marta - e isso, ajudou a uma apreensão e memorização de certos detalhes. Isto comprova que quando algo é afetivo para o aluno, e por isso autêntico e significativo, é mais facilmente lembrável. Após a realização do jogo de memória, pediu-se aos alunos que através de algumas palavras, que surgiram no jogo de memória, identificassem os subtemas e o tema da UD. Cumpriram-se, deste modo, dois dos propósitos evidenciados por Richards e Lockhart (1998): o de ajudar os alunos a relacionar os conteúdos da nova aula com os das aulas anteriores; e o de estabelecer uma situação apropriada para os alunos, preparando-os para as atividades seguintes.

Percebe-se, assim, que a primeira tarefa serviu para: - fazer ponte entre a nova UD e a anterior; - criar uma atividade lúdica (o jogo), contribuindo para a criação de um clima cordial e relaxado; - introduzir o tema da nova UD; - motivar os alunos para a participação oral; - reutilizar experiências e conhecimentos relevantes; - fomentar a confiança em si mesmos; - comprovar a aprendizagem anterior. É, portanto, perceptível que a primeira tarefa cumpriu vários dos objetivos gerais propostos por Richards e Lockharts (1998), nomeadamente: - estabelecer um clima afetivo e cognitivo adequado; - reforçar a responsabilidade e autonomia do aluno; - cumprir o papel institucional requerido (ver anexo 1).

Tarefa 2

Após a realização da primeira atividade e da introdução do tema (*artes*) e subtemas (*música, cine, literatura*) da nova UD, e de se explicar aos alunos que a primeira aula se destinava a trabalhar o subtema *cine*, os alunos associaram imagens, a palavras e as palavras às respetivas definições. Com esta atividade introduziram-se termos relacionados com o subtema *cine*. Depois, seguiu-se uma *lluvia de ideas*, que é a atividade que aqui nos interessa descrever de forma mais pormenorizada.

Pediu-se aos alunos que completassem o seguinte esquema, que já incluía os termos introduzidos na atividade anterior (de associação de palavras-imagens-definições), com outros termos relacionados com o subtema:



Num momento de interação oral, os alunos participaram de forma ativa e deram várias sugestões. Esta atividade foi relevante, porque contribuiu para aferir os conhecimentos prévios dos alunos, condição essencial para uma aprendizagem significativa. Contribuiu, ainda, para introduzir termos que os alunos não conheciam e que iriam a ser úteis para a realização de outras atividades.

Tarefa 3

Como atividade final da primeira aula da UD *¡Vivan los artistas!*, propôs-se que os alunos completassem uma tabela com dados sobre o seu filme preferido e sobre o preferido do/a colega:

2. ¿Cuál es tu película favorita? ¿Y la de tu compañero? Completa la tabla con las informaciones sobre tu película favorita. Luego pregunta a tu compañero/a y registra sus respuestas.

	Título de la película	Género	Protagonistas	Tema
Tú				
Tu compañero/a				

Pretendia-se com esta tarefa final proporcionar: - um momento de interação entre aluno-aluno; - uma tarefa comunicativa; - um momento de partilha e de expressão do *eu* e, por isso, uma tarefa autêntica (afetiva).

Tarefa 4

A atividade que agora se descreve corresponde à atividade de *calentamiento*, da segunda aula da UD *¡Vivan los artistas!*. Esta aula foi dedicada ao subtema *música* e à introdução e prática do conteúdo gramatical *condicional simple*.

A aula começou com a projeção e exploração de duas bandas desenhadas (BDs)⁴:



Para a exploração de cada banda desenhada (BD) ia sendo projetada vinheta-a-vinheta consoante os alunos a iam descrevendo. Os textos da primeira BD foram tapados, para que os alunos imaginassem o que dizia cada personagem. Também se pedia aos alunos que adivinhassem o que pensavam que ia acontecer em cada uma das BDs.

⁴ BDs disponíveis em: <http://parareir.com/category/humor/page/22>;
<http://www.forofantasiasmiguel.com/tm.aspx?m=871720>

Os alunos exploraram muito bem as duas BDs, fazendo sugestões engraçadas, resultando assim num momento de produção oral criativo e lúdico.

Para a seleção das duas BDs, teve-se em conta a importância: - das imagens para uma aprendizagem efetiva e afetiva; - da utilização de materiais autênticos para um ensino-aprendizagem autêntico; - do humor, presente nas duas BDs, que, por sua vez, contribui para a criação de um ambiente relaxado e divertido e para a diminuição do filtro afetivo do aluno⁵; - da contribuição que este tipo de material tem para instigar o envolvimento e a participação dos alunos. Para além destes aspetos, é importante referir que as características da BD, em particular a sua brevidade, o seu carácter icónico, os signos cinéticos e as metáforas visuais ajudam à interpretação e contribuem para estimular o interesse pela leitura. Para além disso, é, ainda, importante salientar que a BD fornece informação sociocultural relevante sobre a LA.

Percebe-se, assim, que, mais uma vez, se conseguiu cumprir objetivos cognitivos e afetivos com a tarefa inicial (ver Anexo 1).

Tarefa 5

Logo após a primeira tarefa, anteriormente descrita, explicou-se aos alunos que no mundo do fantástico as pessoas pedem os seus desejos quando encontram o génio da lâmpada mágica, o poço dos desejos e a fonte dos desejos ou quando vêem a estrela cadente. Depois, foi-lhes dito que se tinha trazido para a aula um objeto do mundo do fantástico - *la caja de los deseos*. Para servir de exemplo, retiraram-se dois cartões: um com um desejo da professora estagiária - "Me gustaría viajar por el mundo" - e outro com o desejo "Me gustaría conocer a Shakira", que rapidamente os alunos identificaram como sendo da Marta. Logo após a contextualização e exemplificação, pediu-se aos alunos que pensassem num desejo e que o escrevessem, sem deixar que ninguém o visse, para depois colocar na caixa dos desejos:



⁵ *Filtro afetivo* foi um termo introduzido por Krashen. De acordo com o autor, o medo, a angústia e a insegurança dificultam a aprendizagem de qualquer conteúdo.

Quando todos os alunos colocaram os seus cartões com os seus desejos, tirou-se à sorte alguns cartões de dentro da caixa, que foram lidos em voz alta, para que os alunos adivinhassem a quem pertencia cada um dos desejos. Durante a atividade os alunos estavam todos bastante curiosos para saber os desejos dos colegas e para ver se os colegas eram capazes de adivinhar os seus desejos. Como eram muitos cartões/desejos e como não se queria passar uma grande parte da aula com esta atividade, a fim de acalmar os alunos foi-lhes prometido que no final da aula seguinte se lhes daria uma folha com todos os desejos (ver anexo 3). Os alunos inicialmente reclamaram, porque queriam que fossem lidos todos os desejos, mas depois de saberem que os poderiam ver na próxima aula, acalmaram.

Foi notório que os alunos gostaram desta atividade. De referir que sem darem conta, os alunos estavam a escrever frases em *condicional simple*. Nas várias aulas das várias UD's, procurou apresentar-se a gramática de uma maneira contextualizada, guiada, lógica, coerente e de forma progressiva, para que os alunos pudessem inferir e deduzir as formas e os usos dos conteúdos gramaticais. Para muitos alunos, a aprendizagem dos conteúdos gramaticais representa um momento de aborrecimento e de complicação. Por isso, defendemos neste trabalho que o professor deve evitar a exposição dos conteúdos e as práticas descontextualizadas. Claro que, a qualquer momento, o professor terá de explicar os conteúdos, mas essa explicação pode ser em interação com os alunos, fazendo-lhes perguntas e dando-lhes exemplos para que eles próprios cheguem às conclusões. Também poderá ser necessária a introdução de algumas atividades mais mecânicas, tais como a conjugação, oral ou escrita, de verbos para que se perceba a lógica da conjugação e para também se possa ir ao encontro dos alunos que aprendem melhor de uma maneira mais mecanicista.

Para além de efetiva, por introduzir o item gramatical de forma lúdica e contextualizada, a tarefa foi afetiva, porque os alunos demonstraram ter gostado de a realizar. Foi, por isso, uma tarefa indubitavelmente autêntica. Para uma aprendizagem autêntica e significativa é necessário que se tenham em conta os interesses dos alunos e que se utilizem materiais relevantes e interessantes. Os materiais não podiam ser mais interessantes para os alunos, porque foram eles próprios que os produziram, ao escrever e partilhar os seus desejos em cartões. Podemos concluir que foi uma tarefa autêntica, que contribuiu para um ensino-aprendizagem autêntico e significativo.

Tarefa 6

Tal como já referimos por diversas vezes neste trabalho, defendemos que as atividades devem ser contextualizadas e, por isso, a apresentação e a prática dos conteúdos gramaticais também devem ser contextualizadas. Para a prática do *condicional simple*, pediu-se aos alunos que completassem as publicações feitas por Marta no Facebook e os comentários dos seus amigos com as formas verbais corretas (ver anexo 4). Os alunos demonstraram estar motivados durante a realização da tarefa; os alunos acharam interessantes as publicações e os comentários. Este exercício foi inventado propositadamente por se saber que os alunos se interessavam pelos materiais relacionados com a história/situação inventada e por se saber que tudo aquilo que estivesse relacionado com o Facebook lhes despertava a atenção e os motivava para a realização das tarefas.

Tarefa 7

Para a tarefa inicial da terceira e última aula da UD, preparou-se o jogo *encuentra el grupo*: dividiu-se a turma em cinco grupos de quatro alunos; distribuíram-se várias *tarjetas* por cada grupo (ver anexo 5); pediu-se aos alunos que, em cooperação, ordenassem as palavras em três grupos e que escrevessem, numa *tarjeta* dada para o efeito, o nome de cada grupo; informou-se que a equipa a terminar primeiro o jogo ganharia um prémio. Os alunos ficaram logo entusiasmados por poder jogar e por saber que haveria um prémio. O que os alunos não sabiam é que haveria prémios para todos os participantes.

Esta atividade serviu para rever vocabulário anteriormente explorado, criando assim uma ponte entre esta aula e as duas anteriores e serviu, também, para introduzir vocabulário relevante para o subtema *literatura*, explorado na presente aula. Ao proporcionar uma atividade lúdica, autêntica e significativa para os alunos, propiciou-se um início de aula divertido e, simultaneamente, pedagógico, que permitiu cumprir os seguintes objetivos: - criar um ambiente cordial e relaxado; - desfrutar da aula; - fazer com que todos participem; - estimular o interesse; - oferecer um ambiente adequado; - comprovar a aprendizagem prévia. (ver Anexo1)

Tarefa 8

Depois do jogo anteriormente descrito, seguiu-se um outro jogo - *encuentra tu pareja*. Cada aluno recebeu uma *tarjeta*, uns receberam cartões com palavras que

surgiram no exercício anterior, outros receberam as definições dessas palavras (ver anexo 6). Pediu-se aos alunos que, um de cada vez, lessem a definição do seu cartão e pediu-se aos alunos com os cartões com as palavras correspondentes que escutassem com atenção e que caso tivessem a palavra correspondente a identificassem. Por sua vez, o aluno com a definição teria de aceitar ou não a sua *pareja*. O objetivo do jogo era proporcionar outra atividade lúdica para ampliar o vocabulário e para trabalhar a leitura e a compreensão auditiva. Também era objetivo deste e do outro jogo que os alunos trabalhassem em cooperação, já que este grupo havia demonstrado ter problemas atitudinais relacionados com a falta de tolerância para com o *outro*. Por ser uma tarefa lúdica, pretendeu-se motivar os alunos para a sua realização. As palavras e as definições poderiam ter sido exploradas individualmente através de uma ficha de trabalho. No entanto, considerámos as vantagens do trabalho em grupo e da interação. Para além disso, também sabemos a importância que os jogos têm para a motivação dos alunos. Consideramos, ainda, essencial diversificar as atividades, os materiais e as dinâmicas de trabalho.

Tarefa 9

Depois de uma contextualização - em que se explicou aos alunos que a personagem do livro preferido da Marta, *Manolito Gafotas*, nasceu na rádio, foi transposto para livros por Elvira Lindo e posteriormente foi adaptado para o cinema e televisão -, explicou-se aos alunos que iriam visualizar e escutar um excerto do primeiro episódio ("*Una noche mágica*") da série de televisão e que teriam de identificar os familiares do Manolito Gafotas. Os alunos riram-se durante a visualização do excerto e facilmente identificaram os familiares. Depois, distribuiu-se uma ficha aos alunos com um exercício de escolha múltipla para registarem as opções corretas durante a segunda visualização do excerto (ver Anexo 7). Depois da visualização e correção do exercício, foram colocadas algumas questões oralmente para aferir a compreensão por parte dos alunos e para acrescentar informação sociocultural relevante. Por exemplo, exploraram-se, em interação com os alunos, os *apodos/motes* e os seus significados. Perguntou-se aos alunos se tinham alcunhas e alguns partilharam as suas alcunhas com a turma. Explicou-se aos alunos que atribuir *apodos* é algo muito característico da sociedade e cultura hispânicas.

Para além de ser um material autêntico, e por isso, contribuir para um ensino-aprendizagem autêntico, o humor presente no vídeo foi um dos fatores que contribuiu para a sua seleção. Até porque o humor é eficaz para ajudar a diminuir o filtro afetivo.

Tarefa 10

Para a última tarefa da UD e a última lecionada à turma 8.º F, pediu-se aos alunos que imaginassem que entrevistavam uma pessoa famosa e que, em pares, escrevessem essa entrevista. De referir que, em duas aulas desta UD, foram exploradas duas entrevistas (uma em que Marta entrevista a Shakira e outra em que Marta entrevista a Elvira Lindo), que contribuíram para o desenvolvimento de competências várias e para servir de exemplo para esta última tarefa. Pretendia-se que os alunos, em cooperação, produzissem um texto escrito criativo, fazendo uso dos conteúdos aprendidos e recorrendo à imaginação. Ao permitir ao aluno escolher e imaginar a pessoa que entrevistaria, pretendeu-se que os alunos se motivassem para esta tarefa, contribuindo assim para uma tarefa afetiva e, por isso, autêntica.

2.1.2. Análise de questionários

No final de cada UD, foi aplicado um questionário para aferir quais as atividades que os alunos gostaram mais (ver anexos 8 e 9). Grosso modo, e no que concerne à sua estrutura, tratava-se de um questionário curto, anónimo e com questões de resposta fechada. Com estes questionários, procurou-se aferir quais as tarefas de que os alunos gostaram mais e, por isso, as que foram, mais afetivas/autênticas. Ressalve-se que o facto de os alunos não assinalarem algumas das atividades não significa que os alunos não gostaram de as realizar, porque o que se lhes pedia era que indicassem apenas a que gostaram mais.

No final da prática pedagógica com este grupo foi aplicado outro questionário (anexo 10) para aferir a eficácia de algumas das estratégias utilizadas. Em relação à sua estrutura, tratava-se de um questionário anónimo, mais longo do que o anterior, e constituído por três partes. A primeira parte contemplava questões de resposta fechada. Nesta parte, queria avaliar-se a opinião dos alunos sobre as instruções, as atividades e os materiais utilizados. A segunda parte era constituída por questões de resposta fechada e uma questão de resposta aberta. Com esta parte, pretendia-se aferir se as imagens e a história/situação tinham contribuído para uma aprendizagem autêntica. Com a terceira e

última parte, de resposta aberta, pretendia-se que os alunos refletissem sobre a experiência durante as duas UD's, deixando a mensagem que achassem pertinente.

Na realização dos questionários procurou garantir-se a fiabilidade e a validade dos mesmos. No entanto, os instrumentos de recolha de informação utilizados foram, naturalmente, condicionados por um conjunto de variáveis, cuja influência era difícil de controlar, tais como a predisposição pessoal dos alunos para responder a questionários.

Vejamos, agora, os resultados obtidos dos questionários aplicados ao 8.º F.

2.1.2.1. Dados recolhidos do questionário relacionado com as atividades da 1.ª unidade didática

Neste questionário pedia-se aos alunos que identificassem a atividade de que mais tinham gostado em cada aula.

Em relação à primeira aula, como podemos ver pela tabela e pelo gráfico que a seguir apresentamos, não houve uma resposta unânime. Ainda assim, é perceptível que a atividade que uma maior percentagem de alunos (30%) identificou como sendo a de que mais gostava foi a atividade de *calentamiento*, anteriormente descrita, relacionada com a observação e análise da foto de Marta. Alguns alunos (25%) indicaram ter gostado mais da atividade final, a de imaginar que partilhavam os seus sentimentos, ideias e desejos no Facebook. De referir que todas as restantes atividades foram, ainda que com menor percentagem, assinaladas por alguns dos alunos.

Atividades da 1ª aula (1.ª U.D.):	Total de alunos: 20	Percentagem (100%)
1. Observação e descrição de uma imagem (foto de Marta).	6	30%
2. Completamento de frases (publicação de Marta em Facebook).	3	15%
3. Associação de publicações a comentários (em Facebook).	2	10%
4. Associação de imagens (personagens de histórias) a frases (desejos).	3	15%
5. Exercícios de compreensão e aplicação do conteúdo gramatical (Subjuntivo).	1	5%
6. Completar frases expressando sentimentos, ideias e desejos.	5	25%

Tabela 2 - Atividades da 1.ª aula (1ª U.D.) - 8.º F

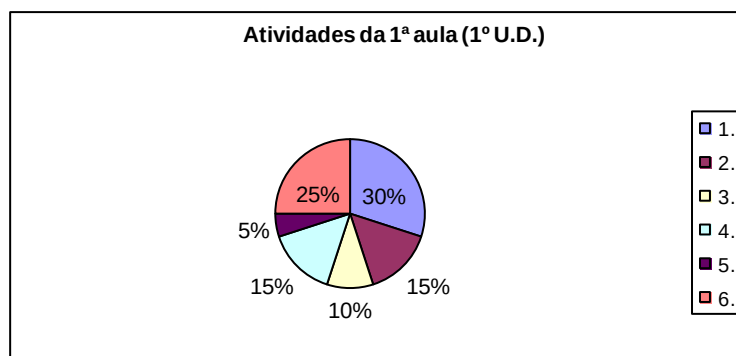


Gráfico 1 - Atividades da 1.ª aula (1.ª U.D.) - 8.º F

Já em relação à segunda aula, como podemos ver pela tabela e pelo gráfico que a seguir apresentamos, mais de metade dos alunos (60%) gostou mais das atividades relacionadas com a canção. É também notório que nenhum aluno identificou as atividades relacionadas com a prática do conteúdo gramatical como aquelas de que mais gostaram.

Atividades da 2.ª aula (1.ª U.D.):	Total de alunos: 20	Percentagem (100%)
1. Observação e descrição de imagens (do Facebook de Marta).	5	25%
2. Atividades relacionadas com uma canção da Shakira.	12	60%
3. Exercícios relacionados com a aplicação do Subjuntivo.	0	0%
4. Leitura e compreensão de um email (da Marta).	2	10%
5. Produção escrita de um email.	1	5%

Tabela 3 - Atividades da 2.ª aula (1.ª U.D.) - 8.º F

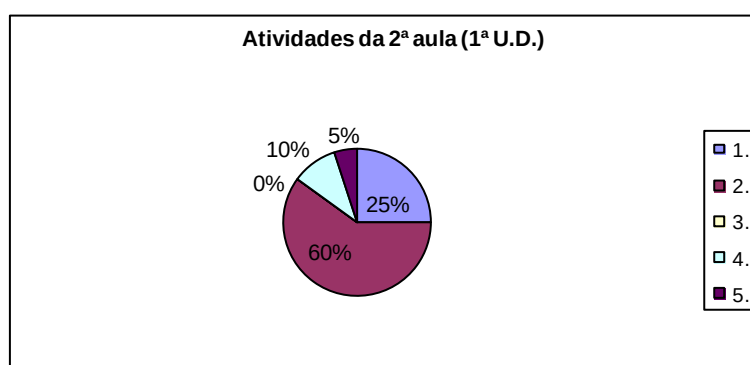


Gráfico 2 - Atividades da 2.ª aula (1.ª U.D.) - 8.º F

2.1.2.2. Dados recolhidos do questionário relacionado com as atividades da 2.^a unidade didática

Da análise do questionário aplicado após a segunda UD, relativo às atividades de que os alunos gostaram mais, pode concluir-se que em relação à primeira aula, uma grande parte dos alunos (55%) gostou mais da atividade inicial - o jogo de memória. De referir, ainda, que nenhum aluno assinalou ter gostado mais da atividade relacionada com um *quiz* sobre o cinema espanhol.

Atividades da 1. ^a aula (2. ^a U.D.):	Total de alunos: 20	Percentagem (100%)
1. Jogo de memória (perguntas sobre a Marta).	11	55%
2. Associação de palavras a imagens e definições.	1	5%
3. Chuva de ideias (referir palavras relacionadas com o tema cine).	1	5%
4. Atividades relacionadas com filmes (descrição de posters, audição de trailers).	3	15%
5. Realização de um <i>quiz</i> sobre o cinema espanhol.	0	0%
6. Associação de textos a imagens.	1	5%
7. Atividade em pares de expressão sobre o filme preferido.	3	15%

Tabela 4 - Atividades da 1.^a aula (2.^a U.D.) - 8.º F

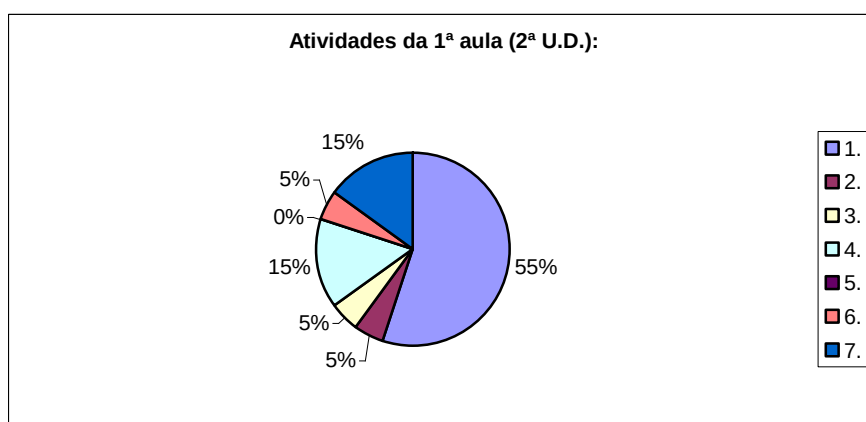


Gráfico 3 - Atividades da 1.^a aula (2.^a U.D.) - 8.º F

Relativamente à segunda aula, a atividade que a maior parte dos alunos (50%) identificou como aquela de que mais gostava foi a atividade relacionada com a *caja de los deseos*. Nenhum aluno assinalou ter gostado mais da atividade relacionada com a prática do conteúdo gramatical.

Atividades da 2ª aula (2ª U.D.):	Total de alunos: 20	Percentagem (100%)
1. Observação e análise de bandas desenhada.	6	30%
2. Expressar desejos (<i>Caja de los deseos</i>).	10	50%
3. Exercícios gramaticais relacionados com o condicional simples.	0	0%
4. Leitura e compreensão de um texto (entrevista à Shakira).	3	15%
5. Escrever frases sobre os sonhos/desejos.	1	5%

Tabela 5 - Atividades da 2.ª aula (2.ª U.D.) - 8.º F

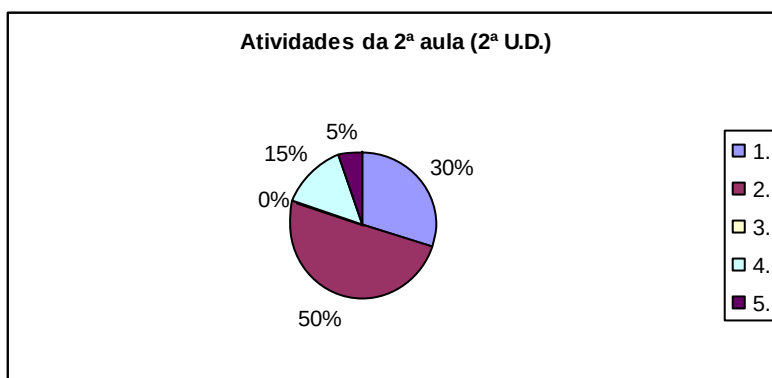


Gráfico 4 - Atividades da 2.ª aula (2.ª U.D.) - 8.º F

Em relação à terceira aula, alguns alunos (35%) indicaram ter gostado mais do jogo inicial, outros (30%) indicaram ter gostado mais do segundo jogo e outros (35%) indicaram ter gostado mais dos exercícios relacionados com a visualização de um excerto da série Manolito Gafotas. Nenhum aluno indicou ter gostado mais dos exercícios relacionados com os conteúdos gramaticais ou com a tarefa final de produção de um texto (entrevista).

Atividades da 3ª aula (2ª U.D.):	Total de alunos: 20	Percentagem (100%)
1. Jogo de ordenar palavras.	7	35%
2. Jogo de encontrar o parceiro.	6	30%
3. Exercícios de compreensão de um excerto da série Manolito Gafotas.	7	35%
4. Exercícios gramaticais relacionados com o acento dos monossílabos.	0	0%
5. Produção de um texto escrito – entrevista a um artista famoso.	0	0%

Tabela 6 - Atividades da 3.ª aula (2.ª U.D.) - 8.º F

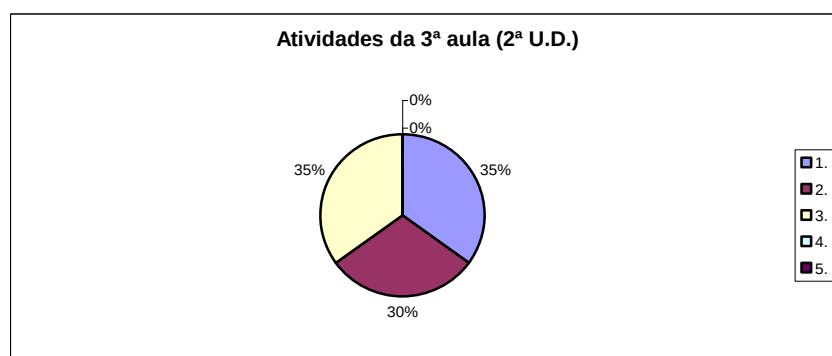


Gráfico 5 - Atividades da 3.ª aula (2.ª U.D.) - 8.º F

2.1.2.3. Dados recolhidos do questionário final relativo às duas unidades didáticas

No primeiro grupo, pediu-se aos alunos que dessem a sua opinião assinalando com uma cruz. Como podemos ver da análise de dados obtidos, todos os alunos indicaram: - ter compreendido as diferentes etapas das aulas; - que compreenderam as instruções; - que as atividades estavam bem articuladas; - que se aperceberam da utilização de materiais diversificados; - que acharam os materiais utilizados interessantes.

	Sim				Não
	Pouco	Alguma coisa	Bastante	Muito	
1. Compreendi as diferentes etapas das aulas.	0	0	11 (55%)	9 (45%)	0
2. Compreendi claramente as instruções.	0	2 (10%)	10 (50%)	8 (40%)	0
3. As atividades estavam bem articuladas.	0	0	10 (50%)	10 (50%)	0
4. Apercebi-me da utilização de materiais diversificados.	0	0	10 (50%)	10 (50%)	0
5. Achei os materiais utilizados interessantes.	0	0	7 (35%)	13 (65%)	0

Tabela 7 - Instruções, atividades e materiais - 8.º F

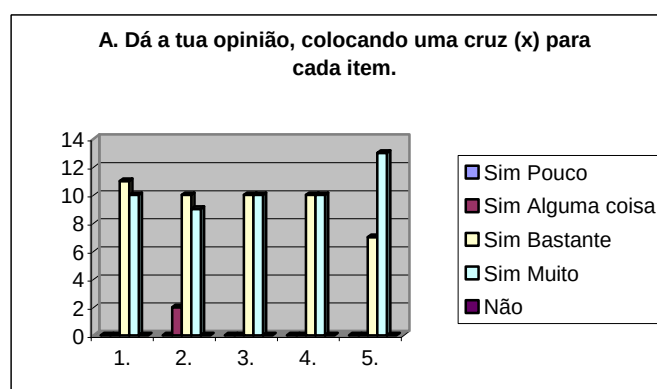


Gráfico 6 - Instruções, atividades e materiais - 8.º F

Relativamente ao segundo grupo de questões, pedia-se aos alunos que avaliassem as estratégias utilizadas. Primeiro, pediu-se-lhes que identificassem as opções com as quais se identificavam mais em relação às imagens utilizadas. De acordo com as respostas dadas, a maior parte dos alunos considerou que a utilização de imagens ajudou muito: - a aumentar o seu interesse e motivação; - a compreender melhor as atividades; - a criar oportunidades de expressão e vontade em participar; - na aquisição e memorização de conteúdos.

1.1. A utilização de imagens na aula de espanhol ajudou ...	Nada	Pouco	Alguma coisa	Muito
1. a aumentar o meu interesse e motivação.	0	0	5 (25%)	15 (75%)
2. a compreender melhor as atividades.	0	0	5 (25%)	15 (75%)
3. a criar oportunidades de expressão e vontade em participar.	0	0	5 (25%)	15 (75%)
4. na aquisição e memorização de conteúdos.	0	0	6 (30%)	14 (70%)

Tabela 8 - Imagens - 8.º F

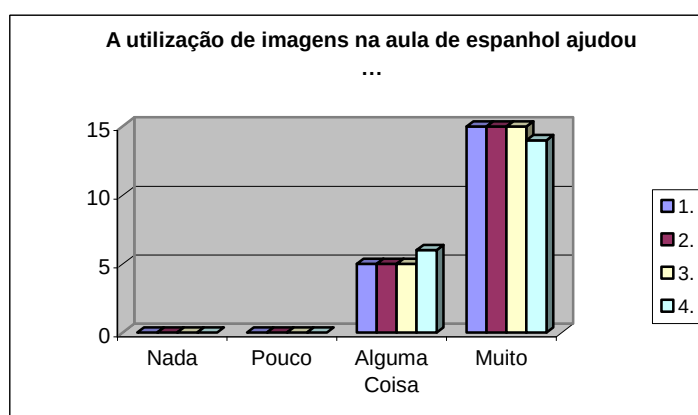


Gráfico 7 - Imagens - 8.º F

Ainda neste grupo pediu-se aos alunos que identificassem as opções com as quais se identificavam mais em relação à história/situação que serviu de contextualização às atividades propostas. De acordo com as respostas dadas, a maior parte dos alunos considerou que a referência à "história" da Marta ajudou muito: - a aumentar o seu interesse e motivação; - a compreender melhor as atividades; - a criar oportunidades de expressão e vontade em participar; - na aquisição e memorização de conteúdos.

1.2. A referência à “história” da Marta no decorrer das diferentes aulas ajudou ...	Nada	Pouco	Alguma coisa	Muito
1. a aumentar o meu interesse e motivação.	0	1 (5%)	3 (15%)	16 (80%)
2. a compreender melhor as atividades.	0	0	5 (25%)	15 (75%)
3. a criar oportunidades de expressão e vontade em participar.	0	0	4 (20%)	16 (80%)
4. na aquisição e memorização de conteúdos.	0	0	5 (25%)	15 (75%)

Tabela 9 - História/situação - 8.º F

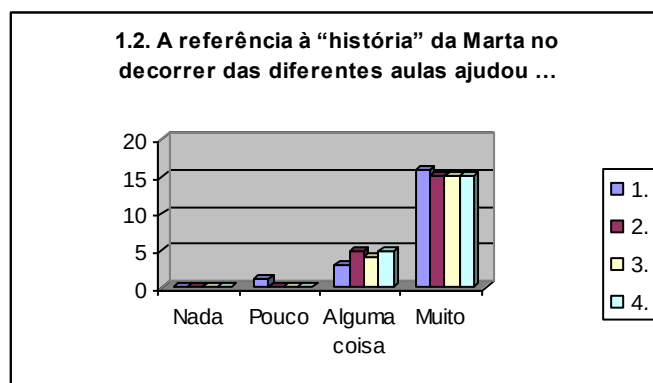


Gráfico 8 - História/situação - 8.º F

Relativamente à questão em que se pedia aos alunos que assinalassem se tinham algum gosto ou interesse semelhante ao da Marta e que o explicitassem, a maior parte dos alunos (90%) indicou que sim.

	sim	não
2. Tens algum gosto ou interesse semelhante ao da Marta?	18	2

Tabela 10 - Relevância da história/situação - 8.º F

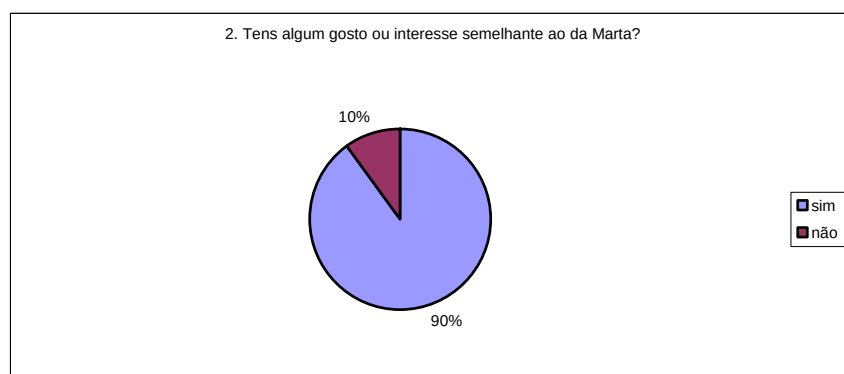


Gráfico 9 - Relevância da história/situação - 8.º F

Relativamente à pergunta *Qual?*, os alunos identificaram ter um dos seguintes gostos ou interesses semelhantes aos da Marta: - o gosto pelas tecnologias e pelas redes sociais; - o gostar de partilhar coisas no Facebook; - gostar do mesmo tipo de filmes ou de séries; - o gostar do mesmo tipo de música; - a vontade em querer concretizar os seus sonhos.

Relativamente à última questão em que se pedia aos alunos que, considerando todos os aspetos referidos, dissessem se consideraram que foi uma experiência agradável e se achavam que esta tinha contribuído para a sua aprendizagem da LE/E e em que se lhes pedia que, se quisessem deixassem uma mensagem à professora, obteve-se respostas muito diversificadas. Após a análise de todos os comentários elaborados pelos alunos pôde concluir-se que todos consideraram que foi uma experiência "agradável", "divertida", "fixe", "com materiais interessantes", etc. (ver anexo 11).

2.1.3. Análise da autoavaliação

Para ter mais um elemento que contribuísse para aferir se as estratégias aplicadas haviam contribuído para a aprendizagem dos alunos, no final da segunda UD pareceu-nos relevante pedir aos alunos que se autoavaliassem. Outra razão está relacionada com a apontada por Dörnyei (2008: 105) que explica que a autoavaliação ajuda o aluno a perceber os seus erros e os seus êxitos e contribui, também, para que o aluno sinta que faz parte do processo de ensino.

Tal como podemos ver através dos dados obtidos, e que se representam na seguinte tabela e no respetivo gráfico, a maior parte dos alunos considerou ter atingido os objetivos propostos. Apenas houve uma resposta negativa de um aluno que considerou não ser capaz de escrever uma entrevista.

No final desta unidade, sou capaz de:	SIM				NÃO
	Pouco	Alguma Coisa	Bastante	Muito	
1. Descrever imagens relacionadas com o cinema.	0	0	9	11	0
2. Identificar alguns atores, filmes e diretores do cinema espanhol.	0	6	8	6	0
3. Descrever o meu filme preferido.	0	0	7	13	0
4. Compreender e aplicar o condicional simples.	0	0	14	6	0
5. Compreender uma entrevista.	0	2	8	10	0
6. Compreender um excerto de uma série.	0	1	13	6	0
7. Inferir significados tendo em conta o contexto.	0	3	9	8	0
8. Inferir regras gramaticais através dos exemplos dados.	0	2	15	3	0
9. Identificar e aplicar os acentos em monossílabos.	0	4	7	9	0
10. Escrever uma entrevista	1	2	10	6	1

Tabela 11 - Autoavaliação - 8.º F

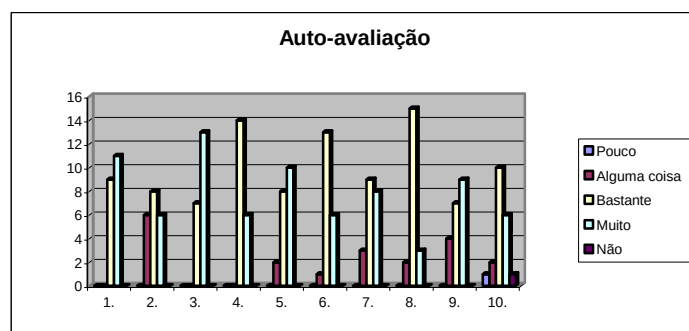


Gráfico 10 - Autoavaliação - 8.º F

2.2. Turma 9.º D

Na turma 9.º D foi implementada a UD *Haz el bien sin mirar a quien*. Como o grupo já era *per se* motivado, interessava manter essa motivação e aproveitar o seu interesse pela aprendizagem, para explorar os conteúdos de uma maneira que resultasse significativa para os alunos. De acordo com Dörniy (2008: 71), é tão importante manter a motivação como gerá-la. Isto porque alunos motivados podem deixar de estar motivados se o professor não tiver em conta, entre outros, os seus gostos, interesses e necessidades.

Para a preparação da UD houve a preocupação de providenciar atividades contextualizadas, coerentes, sequenciadas e organizadas. Para além disso, como veremos, foram explorados materiais autênticos, de modo a preparar atividades autênticas para os alunos. À semelhança das outras UD's, recorreu-se à projeção de apresentações em PowerPoint para a introdução, exploração e correção das atividades.

Nesta UD, recorreu-se a vários vídeos para a exploração de conteúdos vários. Isto porque, se queremos, tal como já referimos, que os alunos assumam um papel central no processo de aprendizagem, devemos proporcionar-lhes materiais e recursos que os incentivem e os ajudem a assumir esse papel. De acordo com Mecías e Rodrigues (2009: 2), explorar um material audiovisual autêntico gera momentos em que os alunos assumem maior protagonismo e se interessam mais. Os vídeos oferecem entretenimento e diversão e, por isso, são interessantes e atrativos para os alunos, proporcionando atividades lúdicas. Não obstante, a utilização de um vídeo no ensino e aprendizagem da LE não se justifica apenas por garantir um momento lúdico, que contribui para a motivação dos alunos. O vídeo pode e deve ser usado como uma

ferramenta para criar atividades autênticas, comunicativas, que impliquem a ação dos alunos e que permitam trabalhar diferentes competências.

Tal como evidenciado por alguns autores, não se pode utilizar qualquer vídeo. O vídeo tem, então, de: - ser adequado; - permitir lecionar os conteúdos; - providenciar uma diversidade de atividades orais ou escritas (Mecías e Rodrigues, 2009: 5). Para além disso, como Brandimonte (2003: 874) explica, na escolha de um vídeo, o professor deve ter em conta as características dos alunos, o seu nível e os seus interesses. Mecías e Rodrigues (2009: 5) evidenciam, ainda, que o vídeo não deve ter mais de dez minutos para evitar que os alunos adotem uma atitude passiva. A este respeito, Brandimonte (2003: 876), referindo-se ao cinema, defende que é mais eficaz utilizar alguns excertos do que a visualização integral de um filme.

Através dos vídeos, os alunos são expostos à linguagem "real". Por combinar imagem e som, os vídeos expõem os alunos a situações comunicativas completas, tal como acontece diariamente na "vida real". O vídeo contextualiza a linguagem verbal e não-verbal, permitindo ao aluno compreender como o falante da LA atua e se comporta perante diferentes situações. Para além disso, o vídeo é um excelente veículo de conteúdos socioculturais, dado que permite que os alunos tenham contacto com os costumes, as atitudes e os valores da LA. Desta maneira, a cultura é aprendida de uma forma ativa e interessante para os alunos. Nesta UD interessava-nos explorar alguns conteúdos socioculturais e atitudinais relevantes e, por isso, o vídeo foi, como veremos, uma ferramenta bastante valiosa.

Apesar da forte presença do material autêntico vídeo, foram explorados outros materiais autênticos, tais como imagens, textos e áudios. A diversidade de materiais, atividades e recursos foi sempre uma das preocupações na hora de preparar as UD's, não obliterando nunca a importância de providenciar atividades autênticas, bem contextualizadas e bem apresentadas, que permitissem desenvolver competências várias e que envolvessem e motivassem os alunos a manter um papel ativo e central no processo de ensino-aprendizagem.

Segue-se a explicação de algumas das tarefas levadas a cabo com o grupo 9.º D e que, segundo a observação direta em aula, pareceram contribuir para a motivação dos alunos e para uma participação ativa, facilitando uma aprendizagem autêntica e significativa.

2.2.1. Tarefas implementadas

Tarefa 1

A tarefa, de *calentamiento*, que aqui se explica corresponde à primeira realizada com o grupo 9.º D.

Pediu-se aos alunos que visualizassem parte de um vídeo, *publicidad contra el racismo*⁶, e que ao final respondessem às seguintes perguntas: *¿Quiénes son los personajes?*; *¿Dónde están?*; *¿Qué hacen?*. A intenção era que os alunos respondessem a estas perguntas e que, depois, conjecturassem sobre o que se iria passar a seguir para que se pudesse refletir sobre os preconceitos das pessoas. No entanto, a tarefa não funcionou como se tinha planificado. O vídeo tinha sido cortado (através de um programa criado para o efeito) para parar no momento em que os alunos teriam de responder às questões-prévias. Nesse momento aproveitar-se-ia para pedir aos alunos que imaginassem o que iria acontecer. No entanto, por alguma razão, o vídeo funcionou na íntegra e, por isso não surtiu o efeito desejado. Para contornar este percalço, perguntou-se aos alunos se tinham pensado que os indivíduos de raça negra iriam ajudar o senhor, ao que os alunos responderam que não, pois pensavam que o senhor iria ser assaltado. Depois, perguntou-se aos alunos a que se deve este tipo de ideias e que nome se lhes dá, ao que identificaram como *preconceitos*. Perguntou-se, também, se este tipo de preconceito estaria relacionado com o tema da UD anterior e os alunos explicaram que na UD anterior se tinha explorado o preconceito em relação à aparência física e que neste caso o preconceito era referente à raça ou cor das pessoas.

Com este vídeo pretendia-se: - captar a atenção dos alunos; - levá-los a participar; - refletir sobre os preconceitos; - introduzir o tema da aula e da UD; - fazer uma ponte entre esta UD e a anterior; - motivar os alunos. Pretendia-se, assim, cumprir alguns dos objetivos propostos por Richards e Lockhart (ver anexo 1).

A utilização de vídeos contribui para um ensino-aprendizagem mais criativo. Por exemplo, quando se interrompe um vídeo e se pede aos alunos que prevejam ou conjecturem sobre o que irá acontecer a seguir, está a dar-se oportunidade aos alunos para que façam uso da sua imaginação e para que sejam criativos.

Apesar de a tarefa não ter sido executada tal como planificada, e por isso não surtiu o efeito desejado (o de permitir que os alunos, fazendo uso da sua imaginação,

⁶ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nh2Lsi4SR-M>

conjeturassem sobre o que se iria passar), tentou conduzir-se a tarefa para conseguir os restantes objetivos propostos (introduzir o novo tema e fazer a ponte com a aula anterior). Consideramos que o professor tem de ser capaz de fazer frente a imprevistos e de gerir a situação da melhor maneira e foi isso que se procurou fazer.

Tarefa 2

Depois de uma breve contextualização e da introdução de termos importantes para a compreensão de um áudio, em interação com os alunos, pediu-se-lhes que escutassem um primeiro excerto de um áudio sobre uma situação real⁷ que ocorreu num avião e que respondessem às perguntas: *¿Qué pidió la señora a la azafata?*, *¿Por qué?*, *¿Qué contestó la azafata?*. Depois desta primeira atividade, distribuiu-se uma ficha e pediu-se aos alunos que escutassem um segundo excerto e que assinalassem as respostas corretas (exercício de escolha múltipla). Perguntou-se-lhes o que fariam no lugar da hospedeira e depois os alunos escutaram o terceiro excerto para responderem à pergunta *¿Qué solución encontró la azafata?*. Depois de realizadas as atividades, pediu-se aos alunos que refletissem sobre a solução encontrada pela hospedeira. Com este áudio pretendia-se que os alunos refletissem sobre a atitude racista de uma senhora e a solução encontrada - uma atitude antirracismo - encontrada pela hospedeira.

Tarefa 3

Depois de uma conversa sobre as atitudes racistas e depois de os alunos darem a sua opinião sobre se este tipo de atitudes são mais frequentes em pessoas adultas, jovens ou crianças, explicou-se aos alunos que iriam visualizar um excerto de um vídeo e que tinham de prestar atenção às perguntas feitas por uma senhora a várias crianças e às respostas dadas por essas crianças⁸. Pediu-se, ainda, aos alunos que dissessem a cor dessas crianças e que refletissem sobre o porquê dessas respostas. Depois explicou-se que este vídeo foi usado no México para consciencializar as pessoas para a existência deste tipo de atitudes e de preconceitos racistas.

⁷ Ficheiro disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LdesqcAcz1s>

⁸ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=zvCqzjm0-Kg>

Com esta tarefa conseguiu-se um momento de interação oral, que permitiu que os alunos refletissem sobre o racismo e sobre o facto de este afetar todas as pessoas, independentemente da idade, nacionalidade ou raça.

Após a reflexão que adveio desta tarefa, explicou-se aos alunos que o racismo não está apenas presente na mentalidade e nas atitudes das pessoas; está também presente na própria linguagem. Exploraram-se assim algumas expressões idiomáticas, os seus significados e pediu-se aos alunos que refletissem sobre a conotação destas expressões, sobre a existência de expressões semelhantes na LM e sobre a adequação do uso dessas expressões.

Tarefa 4

Na sequência da discriminação presente na linguagem, explicou-se aos alunos que no ano anterior houve uma petição que se fez acompanhar por um anúncio televisivo⁹. Pediu-se aos alunos que visualizassem esse vídeo e que respondessem à questão *¿Qué piden y a quién?*. A visualização deste vídeo serviu para motivar os alunos para a participação e para espicaçar o seu interesse para a realização desta e das tarefas seguintes. Este vídeo serviu, ainda, para fazer a ponte entre esta tarefa, a anterior e as seguintes: explorou-se uma notícia do diário online *EL MUNDO*, projetou-se uma outra notícia que dava a conhecer que a petição não tinha surtido efeito e, por fim, em interação oral, refletiu-se sobre como se pode mudar as atitudes discriminatórias e a discriminação da linguagem.

Tarefa 5

A tarefa que agora se descreve diz respeito à primeira tarefa da segunda aula da UD. Depois de se enunciarem os conteúdos trabalhados na aula anterior, explicou-se aos alunos que iriam ver um vídeo e que ao final teriam de responder às seguintes perguntas: *¿Qué tipo de vídeo es?*; *¿Quiénes son los protagonistas?*; *¿Cuál es el mensaje?*. Foi notório que os alunos se interessaram pelo vídeo - um anúncio da Nike antirracismo¹⁰. Perguntou-se-lhes, ainda, se conheciam outros vídeos semelhantes. Aproveitou-se o entusiasmo dos alunos e, insistindo para que falassem sempre em

⁹ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=sRsoIeyTEw>

¹⁰ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=meaY2fcph24>

espanhol, gerou-se um momento de conversação genuína e de partilha sobre vídeos do mesmo género. Curiosamente um dos alunos fez referência às campanhas da UEFA, "Say no to racism", assunto que estava precisamente relacionado com as imagens que se queriam explorar de seguida.

Com esta tarefa pretendeu-se: - despertar a atenção e o interesse dos alunos; - motivá-los para a realização desta e das atividades seguintes; - criar um contexto para a introdução do tema da presente aula - *solidaridad*. Percebe-se, assim, que se cumpriram alguns dos objetivos sugeridos por Richards e Lockhart (ver Anexo 1) para o começo de uma aula, designadamente o de estabelecer um clima afetivo e cognitivo adequado que, mais concretamente, contribui para: "fijar la atención"; "hacer con que todos participen"; "estimular el interés"; "ofrecer un entorno organizado"; "reutilizar experiencias relevantes".

Tarefa 6

Depois de se perguntar aos alunos o porquê de haver tantas campanhas antirracismo, os alunos consideraram que talvez seria por haver jogadores de todas as raças. Perguntou-se aos alunos se tinham conhecimento do que aconteceu com o jogador Dani Alves e da sua reação. Alguns alunos souberam explicar que um adepto, durante um jogo, lançou uma banana ao jogador e que este a comeu. Perguntou-se-lhes o que acharam da reação do jogador e os alunos acharam que foi muito adequada e até cómica. Perguntou-se-lhes, ainda, se tinham conhecimento da campanha de solidariedade iniciada por Neymar e à qual se juntaram várias individualidades do mundo do futebol. Alguns já sabiam e explicaram que várias pessoas ligadas ao mundo do futebol tiraram fotos a comer bananas e que as publicaram online. Este momento de conversação foi pensado para criar uma contextualização para a tarefa que a seguir se analisará. Inicialmente tinha sido planificado falar do caso do jogador brasileiro Tinga, também ele vítima de atitudes racistas de adeptos durante um jogo. No entanto, como lamentavelmente tinha acontecido mais um caso (o já descrito relativo ao jogador Dani Alves), que por ser mais recente, e mais próximo da realidade dos alunos, decidiu-se fazer referência a esse caso. De facto, vários alunos sabiam o que tinha acontecido, o que possibilitou que os alunos participassem em vez de terem uma atitude passiva de receção.

Tarefa 7

Explicou-se aos alunos que vários jogadores têm dado mostras de solidariedade, não só face a casos de racismo no mundo do futebol, como também face a outros problemas sociais. Pediu-se-lhes que ouvissem uma notícia sobre as iniciativas solidárias de um jogador e que resolvessem dois exercícios relativos a essa notícia¹¹. Primeiro, ouviram um excerto e completaram algumas frases, identificando o jogador em questão e a sua atitude solidária. Depois ouviram um outro excerto para identificar outras iniciativas solidárias desse jogador. Após a realização destes exercícios, os alunos referiram outros jogadores que sabem que também são solidários e refletiu-se sobre a importância deste tipo de iniciativas.

Tarefa 8

Perguntou-se aos alunos se achavam que somente os famosos, como os jogadores, podem ser solidários. Os alunos responderam que qualquer pessoa pode ser solidária. Então pediu-se aos alunos que sugerissem formas de solidariedade. Os alunos sugeriram que se pode dar dinheiro e/ou comida a instituições, participar em campanhas, fazer voluntariado, etc. Pediu-se aos alunos que visualizassem um vídeo intitulado *Una lección de solidaridad* e que identificassem a lição veiculada pelo vídeo¹².

À semelhança de outras tarefas da UD, pretendia-se com esta tarefa que os alunos: - participassem ativamente; - dessem a sua opinião; - partilhassem os seus conhecimentos; - refletissem sobre alguns problemas sociais e sobre as atitudes solidárias, a sua relevância e necessidade.

Tarefa 9

Depois de se explorar o subtema *solidaridad*, de se explorar alguns problemas sociais e de se introduzir o conteúdo gramatical *imperfecto de subjuntivo* em orações condicionais, pediu-se aos alunos que, em grupos de quatro, realizassem uma tarefa final. Pediu-se aos alunos que imaginassem que na sua escola se tinha decidido fazer uma campanha de sensibilização intitulada de *Si hubiera más solidaridad, no existiría*

¹¹ Notícia disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=evpFwdrZv78>

¹² Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=07tcVhQ0UbI>

tanta desigualdad e que: - pensassem num problema social para o qual gostavam de sensibilizar os restantes alunos; - justificassem a escolha desse problema social; - criassem um slogan; - explicassem de que forma divulgariam as suas propostas.

Com esta tarefa final, pretendia-se que os alunos, em cooperação e em interação, criassem campanhas originais/criativas e que, acima de tudo, servisse para que os próprios alunos percebessem, após a partilha de ideias, que há vários problemas sobre os quais devemos refletir e agir dando o nosso contributo para os minimizar.

No final, foram criados textos diferentes com frases, ainda que com alguns erros, bem fundamentadas (ver anexo 13). Como não houve tempo para que todos os grupos apresentassem as suas ideias, pediu-se a cada grupo que entregasse as suas propostas para se copiarem para uma apresentação em PowerPoint de modo a que pudessem ser partilhadas na aula seguinte.

2.2.2. Análise dos questionários

No final da UD foi aplicado um questionário (ver anexo 14). Com este questionário, pretendia-se aferir a eficácia de algumas das estratégias utilizadas. De referir que, enquanto que para o grupo 8.º F que revelava muitas dificuldades, o questionário foi elaborado na LM, para o grupo 9.º D elaborou-se um questionário na LA. Tratava-se de um questionário anónimo, constituído por quatro partes, com questões de resposta fechada e uma questão de resposta aberta. As três primeiras partes eram constituídas por questões de resposta fechada. Com a primeira parte, pretendia-se avaliar a opinião dos alunos sobre as instruções, as atividades e os materiais utilizados. Com a segunda parte, pretendia-se saber qual a atividade que os alunos gostaram mais. Com a terceira parte, pretendia-se que os alunos avaliassem os temas e subtemas, os materiais e as atividades. Com a quarta e última parte, constituída por uma questão de resposta aberta, pretendia-se que os alunos refletissem sobre a experiência, deixando a mensagem que achassem relevante.

Antes de apresentarmos os resultados obtidos dos questionários aplicados ao 9.º D, queremos ressaltar que procurámos garantir a fiabilidade e a validade dos questionários. Contudo, estamos cientes de que há variáveis difíceis de controlar. Devemos referir, ainda, que dos vinte e nove alunos, responderam ao questionário vinte e oito alunos.

2.2.2.1. Dados recolhidos do questionário aplicado à turma 9.º D

Após a análise dos dados obtidos, em relação ao primeiro ponto podemos concluir que a maioria dos alunos indicou que: esteve bastante motivada; compreendeu muito claramente as instruções; - a interação entre professor-aluno contribuiu bastante para a sua compreensão; - os materiais contribuíram bastante para a sua motivação, - que as atividades contribuíram bastante para a sua motivação.

	Sim				Não
	Pouco	Alguma coisa	Bastante	Muito	
1. Estuve motivado	1	5	18	4	0
2. Compreendi claramente las instrucciones.	0	2	12	14	0
3. La interacción entre la profesora y los alumnos fue importante para mi comprensión.	0	5	16	7	0
4. Los materiales contribuyeron para mi motivación.	0	4	13	11	0
5. Las actividades contribuyeron para mi motivación.	0	3	19	6	0

Tabela 12 - Motivação, instruções e interação professor-aluno - 9.º D

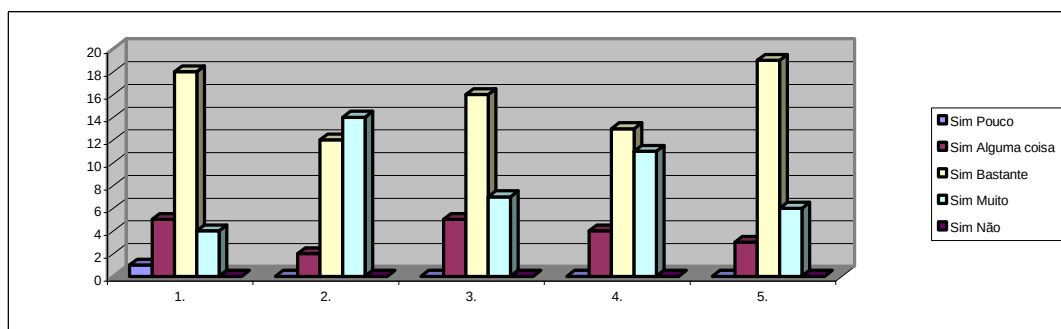


Gráfico 11 - Motivação, instruções e interação professor-aluno - 9.º D

Em relação ao segundo grupo, em que se pedia aos alunos que identificassem a atividade de que gostaram mais, quase metade dos alunos (45%) identificou as atividades relacionadas com a visualização e interpretação de vídeos como sendo aquelas de que mais gostaram. Alguns alunos (29%) gostaram mais da atividade final relacionada com a criação de um *slogan* para uma campanha de solidariedade.

	Total de alunos (28)	Percentagem (100%)
1. Actividades relacionadas con la visualización e interpretación de vídeos.	13	45%
2. Actividades relacionadas con la audición y comprensión de un audio.	3	11%
3. Actividades relacionadas con la observación y descripción de imágenes.	3	11%
4. Ejercicios relacionados con el análisis y comprensión de expresiones idiomáticas.	1	4%

5. Ejercicios de comprensión de un texto (noticia).	0	0%
6. Ejercicios de comprensión y aplicación del contenido gramatical (imperfecto de subjuntivo).	0	0%
7. Actividad de creación y justificación de un eslogan (campana de solidaridad).	8	29%
8. Actividades de interacción oral / Conversación.	0	0%

Tabela 13 - Atividade preferida - 9.º D

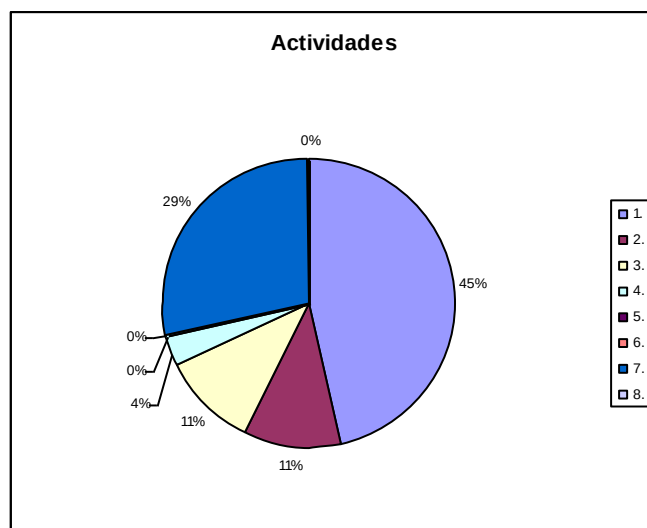


Gráfico 12 - Atividade preferida - 9.º D

Em relação ao terceiro grupo, em que se pedia aos alunos para avaliarem os temas e subtemas, os materiais e as atividades, é importante referir que alguns alunos assinalaram apenas uma opção para cada item enquanto que outros alunos assinalaram várias opções. Relativamente aos temas e subtemas, uma grande parte dos alunos (71%) considerou-os interessantes e mais de metade dos alunos (68%) considerou-os relevantes. Alguns alunos (consideraram que os temas e subtemas eram atuais (46%) e reais (32%).

Temas y subtemas	Interesantes	Poco interesantes	Actuales	Poco actuales	Relevantes	Poco relevantes	Reales	Poco reales
Total de alunos (28)	20	0	13	0	19	0	9	0
Percentagem (100%)	71%	0%	46%	0%	68%	0%	32%	0%

Tabela 14 - Temas e subtemas - 9.º D

Relativamente aos materiais, a maioria dos alunos (82%) caracterizou-os como sendo interessantes. Mais de metade dos alunos (54%) considerou que os materiais eram

diversificados. Alguns alunos consideraram que os materiais eram relevantes (25%) e apropriados (39%).

Materiales	Interesantes	Poco i.	Relevantes	Poco r.	Diversificados	Poco d.	Apropriados	Poco a.
Total de alunos (28)	23	0	7	0	15	0	11	0
Percentagem (100%)	82%	0%	25%	0%	54%	0%	39%	0%

Tabela 15 - Materiais - 9.º D

No que diz respeito às atividades, a maior parte dos alunos (75%) considerou que as atividades eram adequadas e mais de metade dos alunos (68%) considerou que as atividades estavam bem articuladas e eram interessantes. Quase metade dos alunos (46%) classificaram as atividades de organizadas e contextualizadas. Alguns alunos (32%) consideraram que as atividades nem eram fáceis nem difíceis. Uma pequena percentagem dos alunos (11%) considerou que as atividades eram fáceis e uma ainda menor percentagem (7%) considerou que as atividades eram difíceis.

Actividades	Fáciles	Difíciles	Ni fáciles ni difíciles	Bien articuladas	Poco a.	Organizadas	Poco o.
Total de alunos (28)	3	2	9	19	0	13	0
Percentagem (100%)	11%	7%	32%	68%	0%	46%	0%

Actividades	Interesantes	Poco i.	Adecuadas	Poco a.	Relevantes	Poco r.	Contextualizadas	Poco c.
Total de alunos (28)	19	0	21	0	9	0	13	0
Percentagem (100%)	68%	0%	75%	0%	32%	0%	46%	0%

Tabela 16 - Atividades - 9.º D

Em relação ao último grupo, de resposta aberta, em que se pedia aos alunos que dissessem se acharam a experiência agradável e se achavam que esta tinha contribuído para a sua aprendizagem, as respostas foram diversificadas, mas todos acharam que foi uma experiência *boa, agradável, interessante* e que contribuiu para a sua aprendizagem (ver Anexo 15).

2.2.2.2. Dados recolhidos da autoavaliação do 9.º D

No final da UD pedimos, ainda, aos alunos que se autoavaliassem (ver Anexo 16). Tal como podemos ver através dos dados obtidos, representados na seguinte tabela e no respetivo gráfico, a maior parte dos alunos considerou ter atingido os objetivos propostos. Apenas houve uma resposta negativa, de um aluno que considerou não ser capaz de expor a sua opinião.

Al final de esta unidad, soy capaz de:	Sí				No
	Poco	Alguna Cosa	Bastante	Mucho	
1. Visualizar vídeos y comprender la información general y específica.	0	3	10	15	0
2. Escuchar audios y comprender la información general y específica.	0	6	12	10	0
3. Analizar textos y comprender la información general y específica.	0	5	15	8	0
4. Identificar actitudes racistas	0	2	9	17	0
5. Identificar actitudes antirracismo.	0	3	9	16	0
6. Exponer mi opinión.	1	6	12	8	1
7. Inferir significados según el contexto.	1	6	17	4	0
8. Inferir reglas gramaticales a través de los ejemplos.	0	7	15	6	0
9. Comprender y aplicar el imperfecto de subjuntivo.	0	13	10	5	0
10. Trabajar en grupo de manera ordenada y productiva.	0	2	8	18	0

Tabela 17 - Autoavaliação - 9.º D

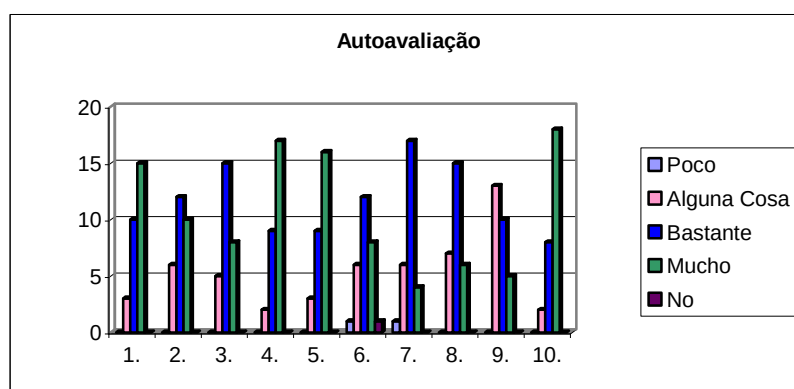


Gráfico 13 - Autoavaliação - 9.º D

2.3. Reflexão final

Em relação à turma do 8.º F, vimos que a utilização de imagens e da história/situação contribuiu para um ensino afetivo e efetivo, já que, de acordo com as respostas dos alunos ao questionário 3, permitiram criar atividades: - contextualizadas, organizadas, sequenciadas e coerentes; - interessantes e motivantes para os alunos, - envolventes, uma vez que favoreceram a participação ativa dos alunos; - que favoreceram a aquisição e a memorização dos conteúdos. Vimos ainda, que os temas utilizados, relacionados com a história/situação inventada estavam de acordo com os interesses e gostos dos alunos, tal como evidenciado pelas respostas dos alunos, referentemente à pergunta "Tens algum gosto ou interesse semelhante ao da Marta?". Vimos, também, que, de acordo com os comentários dos alunos (ver anexo 11), os alunos consideraram que a experiência foi "agradável", "divertida" e "fixe" e

caracterizaram os materiais como "interessantes". Ainda, e uma vez que, tal como evidenciado neste trabalho, uma apresentação adequada das atividades é um pré-requisito para que uma atividade seja autêntica para o aluno, era também nosso objetivo apresentar as atividades de forma coerente e perceptível. A este respeito, de acordo com a análise das respostas dadas, a maior parte dos alunos indicou ter compreendido as instruções e indicou que as atividades estavam bem articuladas. Em relação às atividades, os alunos indicaram ter preferido: - as atividades lúdicas, designadamente os jogos (jogo de memória; jogo de ordenar palavras, jogo de encontrar o parceiro), a atividade relacionada com a *caja de los deseos* e as atividades relacionadas com uma canção; - as atividades de interação oral de exploração de imagens e de observação e análise de BDs. Da análise aos dados obtidos da autoavaliação dos alunos, concluiu-se que os alunos consideraram ter atingido os vários objetivos propostos.

Relativamente à turma do 9.º D concluímos através da análise do questionário aplicado que: - os alunos estiveram motivados; - compreenderam as instruções dadas; - os momentos de interação entre professor-aluno contribuíram para a compreensão; - os materiais e as atividades contribuíram para a motivação. Entendemos assim, que contribuímos para um ensino-aprendizagem autêntico. Em relação às atividades que os alunos evidenciaram ter gostado mais, destacam-se as atividades relacionadas com a exploração de vídeos e a atividade final de interação entre alunos-alunos. Das respostas dadas podemos, ainda, concluir que os alunos consideraram que: - os temas e os subtemas eram interessantes, atuais, relevantes e reais, - os materiais eram interessantes, relevantes, diversificados e apropriados; - as atividades estavam bem articuladas, organizadas e contextualizadas e eram interessantes, adequadas e relevantes. Da análise dos comentários dos alunos aferimos que esta foi uma experiência boa, agradável e interessante para os alunos e que contribuiu para a sua aprendizagem. Em relação à autoavaliação, de maneira geral, os alunos indicaram ter atingido os objetivos propostos.

Considerando estas conclusões, e a observação em aula, consideramos que relativamente às estratégias desenvolvidas, conseguimos contribuir para uma aprendizagem autêntica para os alunos. No entanto, não podemos afirmar que contribuímos para uma aprendizagem significativa, já que, tal como vimos anteriormente, a aprendizagem significativa não é imediata; é um processo moroso que requer o seu tempo. As condicionantes inerentes ao estágio pedagógico não permitiram, assim, dar continuidade a um trabalho de processo de ensino-aprendizagem

significativo. No entanto, consideramos que, tal como foram planificadas e executadas, conduziu-se os alunos para que aprendessem os conteúdos vários de forma significativa e não mecânica.

Em jeito de reflexão sobre toda a prática pedagógica, consideramos que foi uma experiência difícil, porque requereu uma busca e exploração cuidada de materiais autênticos, relevantes e interessantes para os alunos, bem como a criação de atividades que fossem autênticas para os alunos, apresentadas de forma coerente, organizada e sequenciada. Para além disso, também se teve em conta os interesses, os gostos, as necessidades e as capacidades dos alunos, os objetivos a alcançar e as competências a desenvolver. Tudo isto exigiu muitas horas de trabalho e de dedicação.

Também foi necessário investir várias horas em investigação e em dedicação para aferir quais as estratégias que contribuem para um ensino-aprendizagem autêntico e significativo.

No entanto, estamos convencidos de que, de acordo com os resultados analisados, através da observação em aula e da análise dos questionários e autoavaliações aplicados, esse trabalho e dedicação tiveram os seus frutos. Contudo, estamos conscientes de que algumas tarefas poderiam ser mais bem exploradas e, por isso, seriam mais autênticas. Para além disso, certas tarefas não tiveram o efeito desejado. Ainda assim, não desistimos nem nos desmotivámos e continuámos a procurar desenvolver atividades e outras estratégias que fossem úteis e eficazes.

O período de práticas foi muito emotivo pelos laços afetivos que se criaram com os alunos e, ao mesmo tempo, foi bastante difícil devido ao stress inerente à avaliação.

Podemos concluir que o trabalho realizado para a prática pedagógica foi extenuante e stressante, mas gratificante.

CONCLUSÃO

Neste trabalho reconhecemos a importância da utilização de materiais autênticos por: - providenciarem uma linguagem rica e real; -fornecerem informação sociocultural autêntica; - terem um efeito positivo na motivação dos alunos; - contribuírem para uma aprendizagem autêntica e significativa. Face ao exposto, consideramos que os materiais autênticos são ferramentas úteis e eficazes para um ensino e aprendizagem autêntico e significativo. Defendemos, ainda, neste trabalho, a importância de se providenciar um *input* diversificado para motivar os alunos e para ir ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem e das diferentes inteligências.

Consideramos que, para além de se utilizar materiais autênticos, para que o aluno assuma um papel central e ativo, é necessário providenciar tarefas autênticas: afetivas e/ou efetivas.

Advogamos que é a resposta adequada do aluno que vai reconstruir ou revalidar a autenticidade de um material ou de uma atividade e, por isso, consideramos que a apresentação adequada dos conteúdos, a interação e a motivação contribuem para uma aprendizagem autêntica e significativa.

Defendemos, ainda, que para que uma aprendizagem seja autêntica e significativa para o aluno, deve ter-se em conta os interesses, as necessidades, os estilos e os conhecimentos prévios dos alunos. Isto porque um material, um recurso e/ou uma atividade poderão resultar muito bem com determinado grupo e não resultar com outro. Para além disso, uma estratégia que funciona com um determinado grupo de alunos num determinado momento, posteriormente poderá deixar de resultar. Por isso, cabe ao professor a tarefa incessante de procurar diferentes materiais, recursos, atividades e estratégias que melhor se adequem a cada grupo.

Vimos neste trabalho que é possível, e importante, desenvolver estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem seja autêntico e significativo. Para que isso ocorra, o aluno deve estar predisposto para o fazer. Também aqui o professor tem um papel fundamental: o de motivar o aluno e o de o ajudar a aprender de forma significativa, e não mecânica.

Concluimos que o trabalho de um professor é um trabalho exigente, que implica uma busca incessante por novas estratégias que contribuam para um ensino-aprendizagem mais efetivo, eficaz e afetivo.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GERAL:

Anaya, V. & Martín Peris, E. (2006). "La autenticidad del discurso escrito en los manuales de E/LE editados en Francia". In *Red ELE*, 6. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_03Anaya.pdf?documentId=0901e72b80df9ef0

Arnold, J., Puchta, H. & Rinvolucrí, M. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*. (VERA, J., trad.) Alcobendas: SGEL.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Ballester Vallori, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Livro digital gratuito disponível em: http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf

Baralo, M. (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de Español/LE". In *Carabela*, 47, 5. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>

Benítez Menéndez, O. (2007). "Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas". In *Revista Ibero-Americana de Educación*. 42/5. Disponível em: <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>

Bernardo Carrasco, J. & Basterretche Baignol, J. (1993). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. 3ª edição. Madrid: Ediciones Rialp.

Brandimonte, G. (2003). "El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión". In Hermógenes Perdiguerro & Antonio Álvarez [eds.] (2004). *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, 870-881. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf

Breen, M. (1985). "Authenticity in the Language Classroom". In *Applied Linguistics*, 6, Oxford: Oxford University Press, 60-70.

Breen, M. (1987). "Learner contributions to task design". In Candlin, C. N. & Murphy, D. [eds.] (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 23-46.

Brumfit, C. J. & Roberts, J. T. (1983). *An Introduction to Language and Language Teaching*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

- Dörnyei, Z. (2008). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). "Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study". In *Language Teaching Research*, 2, 3, 203-229. Disponível em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-csizer-ltr.pdf>
- García Mata, J. (2003). "La Autenticidad de los Materiales de Enseñanza-Aprendizaje y el Uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E". In Hermógenes Perdiguer, António Alvarez [eds.] (2004). *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Médios de comunicación y enseñanza del ELE*. Burgos: Universidade de Burgos, 882-894.
- Gilmore, A. (2007). "Authentic materials and authenticity in foreign language learning". In *Language Teaching*, 40, 97-118. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guariento, W. & Morley, J. (2001). "Text and task authenticity in the EFL classroom". In *ELT Journal*, 55, 4, Outubro, 347-353. Disponível em: <http://203.72.145.166/ELT/files/55-4-2.pdf>
- Harmer, J. (1998). *How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching*. Essex: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, 3ª edição. Essex: Longman.
- Harmer, J. (2007). *How to teach english, new edition*. Essex: Longman.
- Idavoy, A. (2012). *Keepin' it Real: Incorporating Authentic Audio Visual in the Foreign Language Classroom*. Disponível em: <http://www.princeton.edu/mcgraw/mcftp/papers/2012/Idavoy.pdf>
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual Teaching and Learning*. California: Corwin Press, Inc.
- Keddie, J. (2009). *Images*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1992). *TESOL Quarterly*, 26, 1, 27-47. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/181350973/Three-Approaches-to-Task-Based-Syllabus-Design-pdf>
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tese de doutoramento. Barcelona: Universidade de Barcelona. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_13Martin_Peris.pdf?documentId=0901e72b80e412c4
- Martín Peris, E. (1999). "Libros de textos y tareas". In: Zanón, J. [coord.] (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Martín Peris, E. (2004). "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?". In *Red ELE*, 0. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3
- Martinez, A. (2002) *Authentic Materials: An Overview* [online]. Mexico City. Disponível em: www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html

- Mecías, M. L. & Rodríguez, N. (2009). "Diseño de materiales audiovisuales para la clase ELE". In Navarro, P. [coords.] (2009). *V encuentro brasileño de profesores de español, marcoELE*, 9. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf
- Moreira, M. A. (2004). "Lenguaje y aprendizaje significativo". In Moreira, M. A.; Caballero Sahelices, C. & Rodrigues Palmero, M. L. *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos: Universidade de Burgos - Servicio de Publicaciones.
- Moreira, M. A. (2005). "Aprendizaje significativo crítico". In *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-101. Madrid: La Salle Centro Universitario. (Ileana Greca & Rodríguez Palmero, trad.). Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreira, M. A. (2006). "Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica". In *Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Madrid, Espanha. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisao critica.pdf>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, T. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Relatório de estágio*. Bragança: ESE - IPB. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7034/3/Relato%CC%81rio%20Final%20Ta%CC%82nia.pdf>
- Peacock, M. (1997). "The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners". In *ELT Journal*, 51, 2, 144-156. Disponível em: <http://203.72.145.166/ELT/files/51-2-6.pdf>
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. H. (1998). *Estratégias de reflexão sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rodríguez Palmero, M. L.; Moreira, M. A.; Caballero Sahelices, M. C. & Greca, I. M. (2010). *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Schubert, B. P. B. (2010). "A autenticidade do material didático para o ensino de inglês como língua estrangeira". In *Linguagens e Diálogos*, 1, 2, 18-33. Consultado em: <http://linguagensdialogos.com.br/2010.2/textos/02-art-bianca.pdf>
- Silva, C. A. M. & Lima, L. M. (2009). "Autonomía: aprender a aprender con los proyectos de investigación de Práctica como Componente Curricular en la Licenciatura en Letras/Español". In Lluch Andrés, A.; Pellizzari Alonzo, M. C. G. [coord.] (2010). *Las Nuevas Metodologías y sus Aplicaciones Didácticas. Actas de XVII Seminario de dificultades del Español a Lusohablantes*. São Paulo: Prol Gráfica e Editora, 33-47.
- Swaffar, J. K. (1985). "Reading Authentic Texts in a Foreign Language: a Cognitive Model". In *The Modern Language Journal*, 69, 1, 15-34.
- Taylor, D. (2004). "Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?". In *TESL_EJ*, 1, 2, 1-12. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/>

Willis (1996). *A framework for task-based learning*. Longman: Harlow.

Zanón, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". In *Cable, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-27.

PROGRAMAS E DOCUMENTOS LEGAIS:

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.

Instituto Cervantes (1997). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol - Nível Continuação 7º, 8º e 9º anos de escolaridade*. DGIDC.

Plano Curricular da Escola Secundária de Paredes. Disponível em: http://www.esparedes.pt/escola/images/Plano_Curricular_de_Escola_ESP.pdf

Projeto Educativo da Escola Secundária de Paredes. Disponível em: http://www.esparedes.pt/escola/images/Proj_Educ_ESP_13-16_portal.pdf

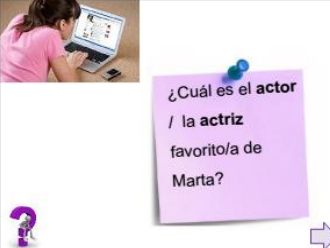
ANEXOS

Anexo 1 - Los comienzos de clase: relación entre actividades y objetivos

OBJETIVOS	ACTIVIDADES ILUSTRATIVAS
I establecer un clima AFECTIVO adecuado	
a crear un ambiente cordial y relajado	música, presentaciones, saludos, bromas, charlas (personales, temáticas)
b crear un entorno físico apropiado	recolocar el mobiliario
c fijar la atención	saludos, actividad de comprensión oral, estímulos visuales (incluyendo vídeo)
d disfrutar de la clase	juegos, actividades orales ligeras
e hacer que todos participen	juegos, actividades por parejas, repaso de deberes de casa
f incrementar la confianza en sí mismos	charlas (cuestiones familiares, temas generales), actividades controladas, repasos, deberes de casa (porque están preparados), actividades plenarias corales
g estimular el interés	cualquier cosa movida o inusual – ¡variar el comienzo!
II establecer un clima COGNITIVO adecuado	
a ofrecer un entorno organizado	hacer conexiones con la clase anterior, describir actividades u objetivos para la clase o partes de ella, introducir un tema
b estimular consciencia de necesidades	cuestiones (basadas en estímulos visuales), prueba (lingüísticas y culturales)
c reutilizar conocimientos lingüísticos	lluvia de ideas, actividad oral relevante
d reutilizar experiencias relevantes	cuestiones
III reforzar la RESPONSABILIDAD DEL ALUMNO y su INDEPENDENCIA	
a hacer a los alumnos conscientes de destrezas y estrategias de aprendizaje	actividades de toma de consciencia (por ejemplo, juego de memorización), explicitación de las estrategias individuales de los alumnos
IV cumplir el PAPEL INSTITUCIONAL REQUERIDO	
a aportar explicaciones y soluciones	revisar los deberes de casa
b comprobar el aprendizaje previo	prueba, juego, lluvia de ideas, pedir resúmenes, cuestionar, revisar los deberes de casa
c cumplir en el trabajo y el tiempo	(Esto tiene más que ver con la forma en que usted trabaja –puntualidad y relevancia– que en lo que hace)
V superar las DIFICULTADES PRAGMÁTICAS	
a minimizar los problemas causados por llegar tarde	actividades (por ejemplo, de repaso) breves, charlas.

(McGrath, Davies & Mulphín, citados por Richards & Lockhart, 1998: 119)

Anexo 2 - Juego de memoria

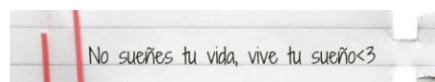
 ¿Te acuerdas...?	 ¿Cómo se llama la niña?	 • Teresa • Gabi • Marta
 Marta es adicta a ...	 • las compras • las tecnologías (Facebook, móvil,...) • la televisión	 ¿Cuál es el/la cantante favorito/a de Marta?
 • Shakira • Pablo Alborán • Leona Lewis	 Las películas favoritas de Marta son las de la saga...	 • Harry Potter • Crepúsculo (Twilight) • Señor de los Anillos (Lord of the Rings)
 ¿Cuál es el actor / la actriz favorito/a de Marta?	 • Robert Pattinson • Orlando Bloom • Antonio Banderas	 ¿Cuál es el libro favorito de Marta?
 • El Palacio de la Medianoche • Manolito Gafotas • Asterix y los pictos		

(Apresentação em PowerPoint de elaboração própria)

Anexo 3 - Frases da atividade *caja de los deseos*

Los deseos de los alumnos del curso 8.ºF

- Me gustaría conocer a Christina Aguilera.
- Me gustaría ser como CR7, el mejor jugador de fútbol.
- Me gustaría conocer a Mark Tremonti y a Adam Gontier.
- Me gustaría salir con Moreira.
- Me gustaría que la persona que amo fuera muy feliz.
- Me gustaría conocer a Irina Sheke.
- Me gustaría salir con Claudia Ribeiro.
- Me gustaría tener fama.
- Me gustaría conocer a Cristiano Ronaldo.
- Me gustaría ser escultista por toda mi vida.
- Me gustaría conocer a Zayn Malik.
- Me gustaría ver el equipo de Barcelona a jugar.
- Me gustaría conocer a mi ídolo - Demi Lovato.
- Me gustaría vivir en otro país.
- Me gustaría conocer a João Moutinho y a Xavi Hernández.
- Me gustaría vivir con los miembros de la banda One Direction.
- Me gustaría conocer a los miembros de la banda 5 Seconds to Mars.
- Me gustaría conocer a Harry Styles y salir con él.
- Me gustaría tener dinero y mujeres.



(frases dos alunos do 8.ºF)

Anexo 4 - Exercício de prática do *condicional simple*.

2. Observa las publicaciones de Marta en su página de Facebook y los respectivos comentarios de sus amigos y completa las fases con las formas verbales correctas en condicional.


Marta Perez
 noviembre 2013

Publicación 1

Me gustaría conocer a Shakira.

Me gusta · Comentar · Compartir

33 10


Daniel Jimenez Yo que tú _____ (participar) en un concurso de la radio (Cadena SER) para entrevistar a la cantautora. Hace aproximadamente una hora · Me gusta


Marta Perez
 8 de febrero

Publicación 4

¡Qué nervios! Mañana son las pruebas de natación. 😞

Me gusta · Comentar · Detener notificaciones · Compartir

55


Alicia Villa Yo que tú no _____ (estar) preocupada ni me _____ (poner) nerviosa. Eres la mejor nadadora del planeta 😊
 8 de febrero a la(s) 12:45 · Me gusta


Marta Perez
 16 de enero

Publicación 2

¿Alguien me _____ (poder) prestar el libro Ensayo sobre la ceguera de José Saramago, porfa? 😊

Me gusta · Comentar · Detener notificaciones · Compartir

1


Teresa Rubio Guapa, te lo puedo prestar. Yo que tú también _____ (ver) la película. Es muy buena. Te la recomiendo. 😊
 23 de enero a la(s) 23:39 · Me gusta


Marta Perez
 19 de enero

Publicación 5

Creo que _____ (deber) estudiar más inglés. No consigo sacar buenas notas en las pruebas. 😞

Me gusta · Comentar · Compartir

30


Juan Molino Yo en tu lugar _____ (buscar) un profesor de clases particulares o me _____ (inscribir) en un instituto de lenguas.
 8 de febrero a la(s) 15:04 · Me gusta


Marta Perez
 23 de diciembre de 2013

Publicación 3

Estoy tan enferma. Me duele la cabeza y el cuerpo. Tengo tos y escalofríos. 😞
 ¡Estoy harta de estar en casa! _____ (querer) salir...

Me gusta · Comentar · Detener notificaciones · Compartir

9


Julia Reyes Yo que tú _____ (ir) al médico.
 23 de diciembre de 2013 a la(s) 16:06 · Me gusta

(exercício de elaboração própria)

Anexo 5 - Juego: encuentra el grupo

cartel	Director	actor/actriz
pantalla	Película	visionar
libro	Poema	leer
escritor	Librería	lector
instrumentos	Concierto	escuchar
cantante	Música	canción
Grupo 1		Grupo 2
Grupo 3		

(exercício de elaboração própria)

Anexo 6 - Juego: encuentra tu pareja

poema	libro	librería
música	lector	película
actor/actriz	director	escritor
cantante		
	“Obra poética normalmente en verso.”	“Persona que canta por profesión.”
“Local en que se tienen libros o tienda donde se venden libros.”	“Melodía, ritmo y armonía, combinados.”	“Persona que lee o tiene por hábito leer.”
“Obra cinematográfica.”	“Persona que escribe. Autor de obras escritas.”	“Persona que dirige todo lo relativo a una película”
“Persona que interpreta un papel en el teatro, el cine, la radio o la televisión.”	“Conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen.”	

(exercício de elaboração própria)

Anexo 7 – Ficha de trabalho – Manolito Gafotas

Escola Secundária de Paredes

Español A2

8.ºF

Nombre: _____

Fecha: **Jueves, 6 de marzo de 2014**



Manolito Gafotas es un personaje de una serie de novelas escritas por la autora española **Elvira Lindo**. Elvira Lindo ha resuelto escribir estas novelas, después del éxito de este personaje en la radio Cadena SER.

También se han hecho varias películas basadas en los libros y una serie de televisión.

2. Escucha el trozo de la serie e identifica los familiares de Manolito.

3. Escucha el trozo otra vez y señala la respuesta correcta.

1. En su barrio las personas conocen Manolito por ...

- a) ... su nombre Manolito García Moreno;
- b) ... su apodo Manolito Gafotas
- c) ... sus apellidos García Moreno.

4. Manolito duerme en la terraza con ...

- a) ... su abuelo;
- b) ... su hermano;
- c) ... su madre.

2. El nombre del barrio madrileño donde vive es...

- a) ... Villaverde;
- b) ... Carabanchel;
- c) ... San Blas.



5. Manolo García, el padre de Manolito, es ...

- a) ... zapatero;
- b) ... comerciante;
- c) ... camionero.

3. La madre de Manolito le da ...

- a) ... muchos besos;
- b) ... muchos abrazos fuertes;
- c) ... muchas collejas.

6. Manolito llama a su hermano ...

- a) ... el Imbécil;
- b) ... el Orejones;
- c) ... el Mono.

(ficha de elaboração própria)

Questionário

DATA: _____ IDADE: _____ GÉNERO: F ☐ M ☐

Quais foram as atividades que gostaste mais em cada aula?

Seleciona, marcando com uma cruz (☒) uma atividade por aula.

Unidade didática *¿Quién soy yo?*

Primeira aula:

1. Observação e descrição de uma imagem (foto de Marta). ☐
2. Completamento de frases (publicação de Marta em Facebook). ☐
3. Associação de publicações a comentários (em Facebook). ☐
4. Associação de imagens (personagens de histórias) a frases (desejos). ☐
5. Exercícios de compreensão e aplicação do conteúdo gramatical (*Subjuntivo*). ☐
6. Completar frases expressando sentimentos, ideias e desejos. ☐

Segunda aula:

1. Observação e descrição de imagens (do Facebook de Marta). ☐
2. Atividades relacionadas com uma canção da Shakira. ☐
3. Exercícios relacionados com a aplicação do *Subjuntivo*. ☐
4. Leitura e compreensão de um email (da Marta). ☐
5. Produção escrita de um email. ☐

Obrigada!

Anexo 9 – Questionário 2 – 8.º F – Avaliação das atividades da 2ª UD

Escola Secundária de Paredes

8.ºF

Questionário

DATA: _____ IDADE: _____ GÉNERO: F ☐ M ☐

Quais foram as atividades que gostaste mais em cada aula? Selecciona, marcando com uma cruz (☒) uma atividade por aula.

Unidade didática ; *Vivan los artistas!*

Primeira aula:

1. Jogo de memória (perguntas sobre a Marta). ☐
2. Associação de palavras a imagens e definições. ☐
3. Chuva de ideias (referir palavras relacionadas com o tema *cine*). ☐
4. Atividades relacionadas com filmes (descrição de posters, audição de trailers, ...). ☐
5. Realização de um Quiz sobre o cinema espanhol. ☐
6. Associação de textos a imagens. ☐
7. Atividade em pares de expressão sobre o filme preferido. ☐

Segunda aula:

1. Observação e análise de bandas desenhada. ☐
2. Expressar desejos (*Caja de los deseos*). ☐
3. Exercícios gramaticais relacionados com o Condicional Simples. ☐
4. Leitura e compreensão de um texto (entrevista à Shakira). ☐
5. Escrever frases sobre os sonhos/desejos. ☐

Terceira aula:

1. Jogo de ordenar palavras. ☐
2. Jogo de encontrar o parceiro. ☐
3. Exercícios de compreensão de um excerto da série Manolito Gafotas. ☐
4. Exercícios gramaticais relacionados com o acento dos monossílabos. ☐
5. Produção de um texto escrito – entrevista a um artista famoso. ☐

Obrigada!

Anexo 10 – Questionário 3 – 8.º F – aplicado no final das duas UD's

Escola Secundária de Paredes

8.ºF

Questionário

DATA: _____ IDADE: _____ GÉNERO: F ☐ M ☐

No âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês e Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico e de Ensino Secundário, foram lecionadas duas unidades didáticas à turma do 8.ºF. Depois desta fase, é importante refletir sobre esta experiência.

A. Dá a tua opinião, colocando uma cruz (☒) para cada item.

1. Compreendi as diferentes etapas das aulas.

1.1. Sim ☐ Não ☐

1.2 Se sim: Pouco ☐ Alguma Coisa ☐ Bastante ☐ Muito ☐

2. Compreendi claramente as instruções.

2.1. Sim ☐ Não ☐

2.2 Se sim: Pouco ☐ Alguma Coisa ☐ Bastante ☐ Muito ☐

3. As atividades estavam bem articuladas.

3.1. Sim ☐ Não ☐

3.2 Se sim: Pouco ☐ Alguma Coisa ☐ Bastante ☐ Muito ☐

4. Apercebi-me da utilização de materiais diversificados.

4.1. Sim ☐ Não ☐

4.2 Se sim: Pouco ☐ Alguma Coisa ☐ Bastante ☐ Muito ☐

5. Achei os materiais utilizados interessantes.

5.1. Sim ☐ Não ☐

5.2 Se sim: Pouco ☐ Alguma Coisa ☐ Bastante ☐ Muito ☐

B. Tendo em conta as atividades desenvolvidas durante esta etapa, avalia agora as estratégias utilizadas.

1. Lê as afirmações e marca com uma cruz (☒) a opção com que te identificas mais.

1.1. A utilização de imagens na aula de espanhol ajudou ...

	Nada	Pouco	Alguma coisa	Muito
a aumentar o meu interesse e motivação.				
a compreender melhor as atividades.				
a criar oportunidades de expressão e vontade em participar.				
na aquisição e memorização de conteúdos.				

1.2. A referência à “história” da Marta no decorrer das diferentes aulas ajudou ...

	Nada	Pouco	Alguma coisa	Muito
a aumentar o meu interesse e motivação.				
a compreender melhor as atividades.				
a criar oportunidades de expressão e vontade em participar.				
na aquisição e memorização de conteúdos.				

2. Tens algum gosto ou interesse semelhante ao da Marta? Sim ☐ Não ☐

Qual?

C. Tendo em conta todos os aspetos referidos, consideras que esta fase foi uma experiência agradável? Achas que contribuiu para a tua aprendizagem de Espanhol? Se achares bem, deixa uma mensagem à professora.



Anexo 11 – Respostas dos alunos do 8.º F relativas ao grupo C do questionário

Sim, contribui para eu ter mais interesse nas aulas de espanhol, foi mais divertido.

Acho que esta experiência foi agradável, contribuiu para a minha aprendizagem, eu já percebi melhor a matéria.
Vou ter vontade

Sim, contribui e a professora explicou bem e com materiais interessantes.

Gostei muito das aulas! A forma de fazer as fichas atraiu mais a minha atenção e estavamos mais atentos porque eram aulas mais descontraídas. Gostei muito da professora!!

Sim, foi fixe, e aprendi algumas coisas. Gostei muito.

Achei interessante principalmente as partes auditivas.
admi e store

Sim, pois tenho mais conhecimento em espanhol.

Sim gostei muito. é para acabar!

Foi bom, pois aprendi bastante e fiquei mais inteligente.

Sem dúvida de que a professora é uma excelente pessoa e queria que o continuasse a ser

Sim, foi agradável. Continue em
bem trabalhar tudo de bom.

Sim, despertou-me mais interesse na disciplina e
espero que continue assim. (~~assim~~)

Achei bem pois é sempre bom relembra certos
matrizes de forma divertida como foram as aulas
culas.

É uma ótima professora e deseja-lhe tudo de bom.

Sim, acho a professora muito boa explicadora, e muito
divertida, gostei muito da coisa de despo, e as aulas
eram muito boas.

~~Respondo~~ Sim, eu gostei
muito porque me diverti,
porque participei, ajudar a stora e gostei muito.

Acho de ~~isto~~ setora que uma seta bac que
insira bem mas tem que ser mais livre com
os alunos para esperar que ~~isso~~ tenha tudo de
Bom me vick Até um dia

Eu acho que ^{foi} uma experiência muito agradável
e contribuiu ^{muito} para a minha ~~aprendizagem~~
aprendizagem, pois não sabia algumas coisas
antes que agora sei.
Gostei muito da maneira que stora tem
de ensinar.

Sim. Obrigada por tudo professora. Espero que volte a
ensinar as

Sim, ^{as} ~~as~~ atividades foram agradáveis e divertidas.

Anexo 12 – Ficha de autoavaliação – 8.º F

Escola Secundária de Paredes

8.ºF

AUTO-AVALIAÇÃO

Tendo em conta os conteúdos abordados avalia a tua aprendizagem.

No final desta unidade, sou capaz de:

	SIM				NÃO
	Pouco	Alguma Coisa	Bastante	Muito	
1. Descrever imagens relacionadas com o cinema.					
2. Identificar alguns atores, filmes e diretores do cinema espanhol.					
3. Descrever o meu filme preferido.					
4. Compreender e aplicar o Condicional Simples.					
5. Compreender uma entrevista.					
6. Compreender um excerto de uma série.					
7. Inferir significados tendo em conta o contexto.					
8. Inferir regras gramaticais através dos exemplos dados.					
9. Identificar e aplicar os acentos em monossílabos.					
10. Escrever uma entrevista					

Anexo 13 – Textos de alumnos do 9.º D relativos à atividade final

El problema social que nosotros elegimos fue la violencia domestica porque es un problema silencioso ^y e que ^e ^a afecta a muchas mujeres en todo el mundo y que no denuncian el problema por vergüenza ^y ^{por} miedo del compañero. Para divulgar este problema utilizariamos todos los medios disponibles, como los carteles, ^{los} videos, ^{los} imágenes, ^{los} cómics, entre otros, pues todos los medios son necesarios para acabar con la violencia. Nuestro eslogan seria: "Si alguien te violentar va a denunciar ^{lo tienes que}

Problema social : el racismo

Relevancia : Es relevante porque las personas són todas iguales en el interior independientemente de su aparencia.

Medios : Publicitarios

Eslogan : No al racismo, sí a la solidaridad

Anexo 14 – Questionário 4 – 9.º D

Cuestionario

Fecha: _____ Edad: _____ Género: F ☐ M ☐

En el ámbito del *Mestrado de Ensino de Inglês e Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico e de Ensino Secundário*, fue impartida una unidad didáctica al grupo 9.ºD. Después de esta fase, es importante reflexionar sobre esta experiencia.

A. Señala con una cruz (☒).

1. Estuve motivado.

1.1. Sí ☐ No ☐

1.2 Si sí: Poco ☐ Alguna Cosa ☐ Bastante ☐ Mucho ☐

2. Comprendí claramente las instrucciones.

2.1. Sí ☐ No ☐

2.2 Si sí: Poco ☐ Alguna Cosa ☐ Bastante ☐ Mucho ☐

3. La interacción entre la profesora y los alumnos fue importante para mi comprensión.

3.1. Sí ☐ No ☐

3.2 Si sí: Poco ☐ Alguna Cosa ☐ Bastante ☐ Mucho ☐

4. Los materiales contribuyeron para mi motivación.

4.1. Sí ☐ No ☐

4.2 Si sí: Poco ☐ Alguna Cosa ☐ Bastante ☐ Mucho ☐

5. Las actividades contribuyeron para mi motivación.

5.1. Sí ☐ No ☐

5.2 Si sí: Poco ☐ Alguna Cosa ☐ Bastante ☐ Mucho ☐

B. Identifica la actividad que te ha gustado más en las dos clases. Señala con una cruz.

1. Actividades relacionadas con la visualización e interpretación de vídeos. ☐
2. Actividades relacionadas con la audición y comprensión de un audio. ☐
3. Actividades relacionadas con la observación y descripción de imágenes. ☐
4. Ejercicios relacionados con el análisis y comprensión de expresiones idiomáticas. ☐
5. Ejercicios de comprensión de un texto (noticia). ☐
6. Ejercicios de comprensión y aplicación del contenido gramatical (imperfecto de subjuntivo). ☐
7. Actividad de creación y justificación de un eslogan (campana de solidaridad). ☐
8. Actividades de interacción oral / Conversación. ☐

C. Evalúa los temas y subtemas, los materiales y las actividades presentes en esta unidad didáctica. Señala con una cruz (☒) los ítems que mejor caracterizan, en tu opinión, cada uno de ellos. (Puedes señalar más que un ítem).

1. Temas y subtemas

Interesantes ☐

Relevantes ☐

Poco interesantes ☐

Poco relevantes ☐

Actuales ☐

Reales ☐

Poco actuales ☐

Poco reales ☐

2. Materiales

Interesantes ☐

Diversificados ☐

Poco interesantes ☐

Poco diversificados ☐

Relevantes ☐

Apropiados ☐

Poco relevantes ☐

Poco apropiados ☐

3. Actividades

Fáciles ☐

Bien articuladas ☐

Poco organizadas ☐

Adecuadas ☐

Poco relevantes ☐

Difíciles ☐

Poco articuladas ☐

Interesantes ☐

Poco adecuadas ☐

Contextualizadas ☐

Ni fáciles ni difíciles ☐

Organizadas ☐

Poco interesantes ☐

Relevantes ☐

Descontextualizadas ☐

D. Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados, ¿consideras que esta fase fue una experiencia agradable? ¿Crees que ha contribuido para tu aprendizaje de español? Si te parece bien, deja un mensaje a la profesora.



Anexo 15 – Respostas dos alunos do 9.º D relativas ao grupo D do questionário

Me ha gustado mucho de las clases, pues
tratamos de asuntos importantes si uno ~~no~~ ^{no} quiere.

Aprendí bastante con ~~esta~~ ^{esta} experiencia, he aprendido bastante y la profesora es
agradable. Hablamos de asuntos interesantes y actuales que me gusta
más sobre ellos.

Las clases de español que he tenido con la
profesora fueron agradables y interesantes.
Con las clases he conseguido sacar cosas
muy importantes para mi vida.

Las clases fueron agradables, interesantes...
lo ^{aprendí} ~~aprendí~~ bastante en las clases, y he contribuido
mucho para mi aprendizaje.

Me ha gustado mucho la experiencia y para mí fue muy agradable.
Tratamos de asuntos muy actuales y importantes, con que fue
muy bueno.

Las clases de la profesora fueron mucho interesantes,
ver que una de las personas más agradables de
se aprenden eso visualizando videos y fotos.

Yo considero que fue una experiencia agradable. Y deseo
muchos años a la profesora.

Si considero que esta fase fue una experiencia agradable,
ha contribuido para mi aprendizaje de español y no
tengo ~~no~~ ^{no} nada más.

Si, yo pienso que esta experiencia fue muy agradable y
importante para mi futuro en cuanto futuro.

Para mí, estas clases de español ~~se~~ ^{se} fueron muy
interesantes y muy divertidas, me gusta mucho
la profesora.

Las clases ~~se~~ ^{se} fueron muy interesantes y yo gusto mucho.

Si, considero una experiencia agradable, si ha
contribuido a mi aprendizaje.

gusté mucho los temas abordados e aché las aulas
muy interesantes. Gusté de las aulas con la profesora
Tania e deseo lo mejor de lo mejor.

Esta fase fue una experiencia agradable pues es bueno conocer profesoras
nuevas y que ~~enseñan~~ enseñan de manera diferente. Contribuí para mi
aprendizaje porque enseña bien.
¡Felicidades!

la profesora fue muy simpática e intentó
enseñar los alumnos muchas cosas y yo
me gusta mucho de ella

Sí

Si gusté mucho de la clase e es muy bueno
aprender español.

Te gusta mucho las aulas

Yo gusté de algunas de estas clases de español, otras no,

la profesora fue mucho clara en las clases.

Los alumnos dicen fácil para participar o no ~~ser~~ ser líderes

~~Me~~ Me ha gustado mucho esta experiencia, me
gustado los temas.

Si yo considero esta fase fue una experiencia agradable
y creo que la profesora que ha contribuido para mi aprendizaje
pues cuando nosotros no sabíamos los significados ella lo
explicaba bien.

Sea feliz profesora a enseñar personas como nosotros

yo considero que esta fase fue muy buena y la profesora
enseña muy bien. Deseo la mayor suerte para su ~~carera~~
carera ~~sea~~

fue buena, e interesante, me ~~g~~ me ha gustado mucho para aprender

yo pienso que esto fue muy importante ~~pero~~ fue interesante.
o ayuda en futuro y puede ~~ser~~ necesitar de español
más de que imaginó

Yo acho que fue sí una experiencia agradable, y pienso que
~~ha~~ contribuido para mi aprendizaje.

Si fui una buena representante, ~~me~~ contribuí para la mejora aprendizaje de español.

Anexo 16 – Ficha de autoavaliação – 9.º D

AUTO-EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta los contenidos abordados evalúa tu aprendizaje.

Al final de esta unidad, soy capaz de:

	Sí				No
	Poco	Alguna Cosa	Bastante	Mucho	
1. Visualizar vídeos y comprender la información general y específica.					
2. Escuchar audios y comprender la información general y específica.					
3. Analizar textos y comprender la información general y específica.					
4. Identificar actitudes racistas					
5. Identificar actitudes antirracismo.					
6. Exponer mi opinión.					
7. Inferir significados según el contexto.					
8. Inferir reglas gramaticales a través de los ejemplos.					
9. Comprender y aplicar el imperfecto de subjuntivo.					
10. Trabajar en grupo de manera ordenada y productiva.					