

Marisa Susana Ferreira da Silva

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário

Elaboração de materiais e atividades para o ensino da gramática nas aulas de Espanhol
como língua estrangeira

2013

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

*Aos meus pais,
pelo Amor e Apoio
incondicionais...*

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, manifesto o meu agradecimento pela orientação desta investigação, disponibilidade, profissionalismo e dedicação.

À professora Doutora María del Pilar Martínez, supervisora de estágio, pelas orientações e pela partilha de conhecimentos.

À Dr^a Manuela Nunes, orientadora de estágio, pelo encorajamento e aprendizagem que me proporcionou.

Aos alunos do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida e às colegas de estágio.

À restante família, a de sangue e a de coração. Sem eles não existiriam as forças necessárias para superar os obstáculos que surgiram no caminho.

Resumo

Este relatório tem como objetivo apresentar a reflexão sobre a prática de investigação-ação e descrever o trabalho efetuado no âmbito do ensino do Espanhol como língua estrangeira, doravante referido como ELE. Este estudo incide no desenvolvimento da competência gramatical dos alunos através da elaboração de materiais e atividades adequados.

Aprender uma língua estrangeira, doravante referida como LE, pressupõe a aquisição de diversas competências entre as quais a gramatical. Esta teve, ao longo dos tempos, diferentes papéis no processo de aquisição de uma língua estrangeira, adquirindo, com os métodos e abordagens mais recentes, o estatuto que lhe é devido. É no seio do processo de aquisição de uma língua diferente da materna, que a competência gramatical deve ser interiorizada e consolidada de modo a que os alunos consigam estruturar todos os elementos da língua.

Neste contexto, pretende-se com esta investigação, analisar e demonstrar que uma seleção e/ou criação de materiais e atividades de natureza gramatical diversificada e adequada beneficia claramente o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Estas devem seguir determinadas regras de elaboração e implementação para que os alunos induzam as regras gramaticais através do uso da língua.

Deste modo, o estudo levado a cabo pretende verificar se as atividades e estratégias implementadas respeitam as teorias mais recentes e beneficiam a aprendizagem da gramática. Do estudo efetuado através de grelhas e um inquérito, conclui-se que atividades bem contextualizadas, com objetivos comunicativos e graduais contribuem, efetivamente, para a aquisição de uma sólida competência gramatical e, conseqüentemente, comunicativa.

Palavras Chave: LE, Gramática, Atividades.

Abstract

This report aims to present the reflection on the practice of an action research and describe the work accomplished in the teaching of Spanish as a foreign language. This study focuses on the development of student's grammatical competence by elaborating adequate materials and activities.

Learning a foreign language assumes in advance the acquisition of different competences among which the grammatical. This had, over the years, different roles in the process of acquisition of a foreign language acquiring, with the more recent methods and approaches, its due status. It's in the core of the process of acquisition of a language different from the mother tongue, that the grammatical competence must be internalized and consolidated so that students can structure all elements of the language.

In this context, this investigation intends to analyze and demonstrate that a diversified and adequate selection and/or creation of grammatical materials and activities clearly benefit the teaching-learning process of foreign languages. These must follow certain elaboration and implementation rules so that students can induce grammatical rules through the use of language.

Thus, the present study intends to verify if the implemented activities and strategies respect the most recent theories and benefit the learning of grammar. From the study carried out through grids and a questionnaire, it was found that activities well contextualized, with communicative purposes and gradual contribute, effectively, to the acquisition of a solid grammar competence and, consequently, communicative.

Keywords: FL, Grammar, Activities.

Índice Geral

Dedicatória	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Gráficos	vii
Índice de Siglas e Abreviaturas utilizadas	vii
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	11
1.1. A escola de realização do estágio monodisciplinar de Espanhol	11
1.2. As turmas envolvidas no projeto	12
1.3. Diagnose do problema e definição da questão da investigação	14
CAPÍTULO II – O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	15
2.1. Perspetiva histórica do ensino da gramática	15
2.2. O papel da gramática nas abordagens atuais	20
2.3. A importância do desenvolvimento da competência gramatical	24
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	29
3.1. Processo de recolha de informação	29
3.2. Apresentação e considerações sobre os resultados obtidos	29
3.2.1. Observação	30
3.2.2. Fichas de autoavaliação das Unidades Didáticas	32

3.2.3. Inquérito	39
3.2.3.1. Turma 7º6	39
3.2.3.2. Turma 8º2	49
3.2.3.3. Turma 11º10	58
CAPÍTULO IV – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	67
4.1. Aplicação de atividades/ estratégias no contexto de sala de aula	67
4.1.1. Primeiro ciclo de intervenção	68
4.1.1.1. Primeira unidade didática 7º6	68
4.1.1.2. Primeira unidade didática 8º2	70
4.1.1.3. Primeira unidade didática 11º10	72
4.1.2. Segundo ciclo de intervenção	74
4.1.2.1. Segunda unidade didática 7º6	74
4.1.2.2. Segunda unidade didática 11º10	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS	

Índice de Gráficos

Gráfico 1:

Resultados da primeira pergunta do questionário..... 39

Gráfico 2:

Resultados da segunda pergunta do questionário..... 40

Gráfico 3:

Resultados da terceira pergunta do questionário..... 41

Gráfico 4:

Resultados da quarta pergunta do questionário..... 41

Gráfico 5:

Resultados da quinta pergunta do questionário..... 42

Gráfico 6:

Resultados da sexta pergunta do questionário..... 43

Gráfico 7:

Resultados da sétima pergunta do questionário..... 44

Gráfico 8:

Resultados da oitava pergunta do questionário..... 45

Gráfico 9:

Resultados da nona pergunta do questionário..... 46

Gráfico 10:

Resultados da décima pergunta do questionário..... 47

Gráfico 11:

Resultados da décima primeira pergunta do questionário..... 48

Gráfico 12:

Resultados da décima segunda pergunta do questionário..... 48

Índice de Siglas e Abreviaturas Utilizadas

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

Este relatório final de estágio tem como propósito descrever o trabalho de investigação efetuado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Uma vez que já realizei anteriormente a profissionalização na área de Inglês através do estágio pedagógico realizado no ano letivo 1998/1999 na Escola Secundária/3 Latino Coelho (Lamego) referente à Licenciatura em ensino de Inglês e Alemão na Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, a presente profissionalização realizada no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida (Espinho) centrou-se no ensino-aprendizagem de ELE, dado que no decorrer deste ano letivo apenas tive oportunidade de recolher dados, analisá-los e aplicá-los à disciplina em questão.

O tema do relatório revela-se de extraordinária importância dado que, ao longo dos tempos se observaram grandes modificações no ensino da gramática, decorrentes de diferentes métodos e abordagens que procuravam facilitar e melhorar os problemas que se iam verificando no processo de ensino-aprendizagem. Este tema mantém-se como um dos mais discutidos no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, continuando a ser debatido por investigadores e a revelar-se uma questão pouco consensual, o que faz com que esta seja uma preocupação para qualquer professor de LE. Como refere Vigón Artos “[u]na de las grandes preocupaciones que se nos plantea a los profesores de español lengua extranjera en Portugal, es cómo trabajar la gramática en nuestras clases” (2004, p. 903).

De acordo com a minha experiência como docente de línguas estrangeiras, o professor deve possuir um conhecimento profundo da gramática. Além disso,

este conocimiento académico de la gramática española debe complementarse con el conocimiento de la gramática de ELE (es decir, aquello que es útil al estudiante, solamente los aspectos gramaticales útiles y necesarios para un estudiante no nativo) además de ciertas técnicas y habilidades didácticas. Esto es lo que se denomina la gramática del profesor (Martín Sánchez, 2010, p. 60).

Este conhecimento da gramática implica que o professor busque informação e trabalhe com as diferentes gramáticas que existem: tradicional, comparada, estrutural, generativa, histórica ou descritiva (Martín Sánchez, 2010, p. 61). Mas não basta ter um conhecimento amplo da gramática, é também essencial saber como a ensinar. Martín Sánchez afirma que “[e]l profesor de ELE debe tener el conocimiento y la formación precisa para decidir qué contenidos tiene que enseñar, cómo, cuándo y por qué, además de saber evaluarlos” (2010, p. 61). A gramática é mais um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem e, por

isso, deve ser integrada em todas as atividades desde o início da aprendizagem de uma LE de forma adequada e com valor comunicativo. Dentro desta área, a questão dos materiais e atividades assumiu um papel decisivo nesta investigação dado que, além das atividades propostas pelos manuais, é importante a criação e/ou improvisação de atividades pelo professor. A sua definição como objeto de estudo prendeu-se com o facto de ser um aspeto da aprendizagem que continua a revelar interesse por parte de investigadores numa busca contínua de explorar ao máximo esta competência e de revelar a sua verdadeira importância em todo o processo de aprendizagem.

De facto, um dos pressupostos desta investigação diz respeito à importância da elaboração e exploração de materiais apelativos e adequados na aquisição de uma LE. Além disso, pretende-se valorizar as atividades de desenvolvimento dos conteúdos gramaticais e analisar o seu impacto em termos de interiorização dos mesmos, o que beneficiará o desenvolvimento da fluidez e competência linguística na língua-alvo. Para esse efeito, contribuirá a implementação da investigação-ação, bem como a análise dos resultados obtidos.

Torna-se então necessário, ainda que de forma breve, expor o assunto tratado em cada capítulo. No primeiro capítulo, procede-se à descrição do contexto em que este estudo foi desenvolvido, nomeadamente o estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio pedagógico de Espanhol. Outro elemento importante é a caracterização das turmas envolvidas, que desempenharam um papel fundamental neste estudo.

Num segundo momento, procura-se enquadrar a problemática do ensino da gramática numa perspetiva histórica. Procede-se posteriormente à exploração do tema da investigação-ação bem como da sua fundamentação enquanto objeto de estudo e pesquisa. São analisados os diferentes contributos da gramática à luz das diferentes abordagens que conduziram à “competência gramatical” que surge enquadrada na abordagem mais recente: a comunicativa. Ainda neste capítulo, surgem breves considerações sobre a tipologia mais comum de atividades gramaticais de sistematização e consolidação de conteúdos.

O terceiro capítulo incide na elaboração e aplicação de materiais e atividades gramaticais. Num primeiro momento, são descritos os instrumentos que apoiaram a recolha de dados e, posteriormente, são apresentados os dados recolhidos que possibilitaram o tratamento da informação apresentado e as conclusões que daí resultaram.

Por último, no quarto capítulo são abordados o planeamento das atividades desenvolvidas ao longo do processo bem como a sua aplicação e reavaliação, com o intuito de proceder a uma avaliação global do estudo analisando as questões mais importantes que surgiram ao longo do processo, bem como apontar caminhos possíveis sempre numa perspetiva de melhoria do desenvolvimento da competência gramatical.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1.1. A escola de realização do estágio monodisciplinar de Espanhol¹

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, que acolheu o núcleo de estágio monodisciplinar de Espanhol, é uma instituição pública de ensino e formação pertencente ao Ministério da Educação português. Situa-se em Espinho e tem cerca de 1500 alunos do 5º ao 12º anos.

Tendo sido criada em 1956 como escola técnica profissional, a designação atual data de 1987, altura em que adotou como patrono, o Dr. Manuel Gomes de Almeida. De início vocacionada para o ensino técnico, a escola acompanhou as sucessivas reformas do sistema educativo, oferecendo hoje aos alunos uma variada gama de opções que se enquadram nos Cursos Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos e para a Vida Ativa.

Trata-se de uma escola que foi, recentemente alvo de renovação ao abrigo do programa governamental de modernização das escolas do país e que, por isso, dispõe de ótimas instalações, nomeadamente de salas dotadas dos meios informáticos mais necessários e utilizados, respetivamente computador com acesso à Internet e projetor.

Em termos de oferta pedagógica, o agrupamento dispõe de percursos educativos variados e propostas formativas complementares. Além do 2º e 3º ciclos regulares, dispõe também, a nível do ensino secundário, de Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências socioeconómicas, Línguas e Humanidades) e de Cursos Profissionais (Eletrónica, Automação e Comando; Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade). No âmbito da formação de adultos existe o Ensino Recorrente e um Curso de Especialização Tecnológica (pós 12º ano) em parceria com a Faculdade de Engenharia do Porto.

O agrupamento acolhe diversos projetos e iniciativas como a “Esmga TV”, o jornal virtual “Nota 20” e o “Eco-EsmGa”, que visa a consciencialização e a formação de cidadãos pró-ativos na defesa do ambiente. A escola dispõe ainda de vários clubes: Desporto Escolar, Clube da Floresta, Cantinho da Matemática, clube da Proteção Civil, entre outros. Destaca-se o envolvimento e empenho de todos os elementos desta instituição escolar na dinamização de

¹ Dados disponíveis para consulta na página web do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida: <http://www.esmga.net/>.

todas as atividades e projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, desde funcionários, alunos, professores e da própria Direção.

1.2. As turmas envolvidas no projeto

As turmas atribuídas à professora orientadora que estiveram diretamente envolvidas no trabalho desenvolvido pelo núcleo de estágio foram o 7º6, o 8º2, pertencentes ao 3º ciclo regular, e o 11º10, turma do Curso de Línguas e Humanidades. Apesar de serem turmas com nível de Espanhol distinto, partilhavam algumas semelhanças em termos de aproveitamento e comportamento. No início do ano e com o objetivo de conseguir uma formação docente mais completa, optou-se por realizar as regências em três níveis diferentes. Com efeito, um dos motivos que norteou a escolha deste conjunto específico de aprendentes deveu-se ao facto de se tratar de níveis distintos de aprendizagem. Dado que este estudo tem um carácter contrastivo, esta escolha permitia estabelecer conexões, contrastes e observar, de forma geral, o seu modo de proceder nos diferentes ciclos de intervenção. Em resumo, esta informação permitia a concretização de um dos objetivos deste trabalho, que consiste na análise da reação dos alunos no que se refere às atividades de sistematização e consolidação dos conteúdos gramaticais e a forma mais eficaz de alcançar a competência comunicativa.

Em relação ao horário escolar das turmas, o 7º6 tinha um total de três horas semanais de aulas, distribuídas por dois dias: à quarta-feira funcionava uma aula de quarenta e cinco minutos, das 12:35 às 13:20, e à sexta-feira havia um bloco de noventa minutos, compreendido entre as 8:30 e as 10:00. Quanto à turma 8º2, o horário era composto por um bloco de noventa minutos, que tinha lugar à quinta-feira das 8:30 às 10:00, e uma aula de quarenta e cinco minutos à sexta-feira das 11:50 às 12:35. No que diz respeito à turma 11º10, o horário era composto por sete horas semanais aulas que estavam distribuídas por três dias: à terça-feira havia um bloco constituído por três tempos de quarenta e cinco minutos que iniciava às 15:10 e terminava às 17:35 (com uma pausa das 16:40 às 16:50), à quarta-feira havia uma aula de noventa minutos, das 8:30 às 10:00, e à quinta-feira tinha lugar outra aula, que consistia também num bloco de noventa minutos e decorria das 10:15 às 11:45.

A turma do 7º ano é composta por vinte e seis alunos cuja média de idades ronda os 12 anos, que iniciaram este ano a aprendizagem da nova disciplina, encontrando-se no nível A1 segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, doravante referido como QECR. Este facto constituía um fator de motivação e interesse para a aprendizagem de uma

nova LE. Este interesse foi notório desde as primeiras aulas em que eles se revelaram bastante “curiosos” em relação à disciplina. Quanto ao comportamento, este grupo revelou-se participativo, receptivo mas algo agitado, o que se deve essencialmente ao tamanho e faixa etária da turma.

A turma do 8º ano, de iniciação - nível A2 e composta por vinte alunos cuja média de idades ronda os 13 anos, foi sempre bastante interessada e empenhada em todas as atividades propostas. Quanto ao comportamento, este grupo revelou-se participativo, receptivo e cooperativo ao longo de todo o ano. O aspecto mais positivo e recompensador foi o facto de, nesta altura, os alunos já conseguirem perceber, falar e escrever um pouco na nova língua. A minha relação com esta turma foi bastante empática e positiva.

Quanto à turma de 11º ano, esta é uma turma de Línguas e Humanidades - nível A2/B1 e é constituída por vinte alunos, cuja média de idades se situa entre os 16 e 17 anos. Esta turma manifestou sempre bastante interesse relativamente à disciplina, possuindo conhecimentos sólidos, tanto a nível gramatical como a nível de vocabulário, esforçando-se por comunicar em espanhol. Na sua globalidade esta turma foi bastante participativa, cooperou nas tarefas propostas e revelou grande capacidade criativa e interesse pela aprendizagem da língua espanhola. Esta turma revelou sempre um elevado grau de maturidade e responsabilidade, tendo sido fácil estabelecer uma relação de empatia com a mesma.

Por fim, o facto de a turma pertencer a um Curso de Línguas e Humanidades também pesou na decisão de a seleccionar como objeto de pesquisa. Pelas razões supramencionadas, e por pertencerem a percursos e níveis distintos, estas turmas foram seleccionadas com a finalidade de se tornarem objeto de estudo nesta investigação-ação.

1.3. Diagnose do problema e definição da questão da investigação

A fase de observação foi levada a cabo durante o primeiro período do ano letivo 2012/2013, em que observei através das aulas assistidas e dos manuais escolares de ELE, adotados nestes níveis de ensino e o tratamento que neles era feito da gramática. Ao longo desta fase, foi-me possível verificar a reação dos alunos face às atividades e materiais utilizados no ensino da gramática nas aulas de ELE e, igualmente, a forma como a professora orientadora utilizava esta ferramenta.

Após esta fase, defini a questão cerne para a minha pesquisa: *quais as atividades e materiais mais adequados para o ensino da gramática e como se refletem na aquisição da competência gramatical?*

Neste contexto pretende-se com a presente investigação verificar se as atividades gramaticais elaboradas facilitam e beneficiam a aquisição de ELE. Trata-se, portanto, de um estudo levado a cabo em três turmas de diferentes níveis com o intuito de aferir a aquisição da competência gramatical e, por conseguinte, a melhoria da competência comunicativa.

Do estudo efetuado, através de diversas atividades elaboradas para as turmas em causa e por meio da análise de uma grelha de observação, fichas de autoavaliação e de um questionário, obtiveram-se dados que são apresentados e analisados quantitativamente no que respeita à grelha de observação e fichas de autoavaliação e estatisticamente, através de gráficos, no caso do questionário, tendo-se apurado que atividades bem elaboradas e contextualizadas beneficiam claramente o processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II – O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.1. Perspetiva histórica do ensino da gramática

No que concerne à aquisição de línguas estrangeiras, a problemática relativa ao ensino e conhecimento da gramática revelou-se, ao longo dos tempos, uma questão controversa no âmbito das várias propostas metodológicas, ora assumindo um papel fulcral ora sendo relegada para segundo plano. Deste modo, é importante analisar a forma como o ensino da gramática é perspectivado pelas diferentes correntes didáticas, analisando o papel mais ou menos preponderante atribuído por cada uma delas à gramática no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino das línguas teve, desde sempre, uma forte incidência gramatical. Inicialmente privilegiou-se o seu estudo desde o ponto de vista da tradução. A primeira abordagem, que vigorou até ao início do século XX no ensino de idiomas foi o denominado método Gramática-Tradução, em que o saber gramatical se apresentava justamente como objeto de estudo e também como processo de ensino-aprendizagem (Tonkyn, 1994, p. 2). Este autor refere que somente na atualidade se equaciona o papel da gramática de uma forma peculiar, uma vez que historicamente a aprendizagem de línguas estrangeiras estava fundamentalmente associada à abordagem tradicional aplicada ao estudo do Latim e Grego clássico. Deste modo, Tonkyn defende que

until fairly recently, the idea of singling out grammar for special attention in relation to foreign language teaching would have seemed odd. Within the centuries, old tradition of language learning dominated by Latin and Greek, the study of a language meant primarily the study of its grammar, both as an end in itself and also to enable the learner to read, and perhaps write, the language in question as a tool of scholarship. It is not surprising that this method of language teaching and learning was subsequently dubbed the ‘grammar – translation method’ (1994, p. 2).

Por sua vez, Aquilino Sánchez afirma que

Siendo ambas lenguas ya ‘lenguas muertas’, desprovistas por tanto de los avatares cotidianos, del cambio continuo y de la presencia de factores socioculturales ligados al día a día, el código formal de la gramática era el más importante para acceder al significado. Esta situación de las lenguas clásicas, descontextualizada del uso real, se tomó como referencia y modelo para cualquier otra lengua *vulgar* (2009, p. 23).

Este método baseava-se então no conhecimento de uma gramática prescritiva, privilegiando o método dedutivo e assentando na compreensão do funcionamento do sistema linguístico e no conhecimento de normas e memorização das estruturas estudadas, como realça Diane Larsen-Freeman ao afirmar que, através desta abordagem, os alunos aprendem “grammar deductively; that is, they are given the grammar rules and examples, are told to memorize them, and then are asked to apply the rules to other examples” (2001, p. 18). Deste modo, os exercícios de cariz gramatical eram pouco variados, descontextualizados e redundantes, uma vez que a finalidade subjacente desta metodologia era ler e entender a mensagem em diversos géneros de texto, pelo que era necessário conhecer e dominar as normas que regiam a língua-alvo.

Segundo Howatt (1984, p. 131), o método foi desenvolvido no século XVIII e implementado na Prússia em escolas secundárias. Apesar da sua designação, o objetivo final deste método não era a tradução mas a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário. Cook (2003, p. 31) menciona que o ensino das línguas modernas foi muito influenciado pelo estudo académico das línguas mortas como o grego e o latim, tendo este método como finalidade subjacente permitir o acesso às grandes obras de literatura; no entanto, Cook (2003, p. 32) refere que essa meta estava muito distante da sala de aula, onde a aprendizagem ficava limitada ao ensino das regras gramaticais e listas de palavras com as suas respetivas traduções.

A primeira tentativa de se encarar a língua como uma capacidade natural surgiu com o Método Direto no século XX, não permitindo a tradução na sala de aula. Cook (2003, p. 33) indica como fatores que alteraram o perfil dos aprendentes os movimentos migratórios e o comércio internacional. Este método encara pela primeira vez a língua como uma capacidade natural e surge com o objetivo da comunicação na língua-alvo e, por conseguinte, focando-se nas habilidades orais. Para se atingir esse objetivo, era necessário associar os significados com a LE sem interferência da língua materna. Deste modo, a gramática devia ser aprendida de forma indutiva, ou seja, através do uso da língua. A explicação das normas do funcionamento da língua não estava contemplada no âmbito desta proposta didática, ou seja, “the students are presented with examples and they figure out the rule or generalization from the examples” (Larsen-Freeman, 2001, p. 29). Apesar do esforço para fazer o aprendente ‘ignorar’ a sua própria língua, o *input* era muito pobre e constituído por frases artificiais e descontextualizadas, sem correspondência na vida real. Apesar de a ênfase deixar de estar no

ensino explícito da gramática para passar a estar na expressão oral, os alunos continuaram a realizar atividades de caráter gramatical, como considera Diane Larsen-Freeman:

This technique has already been discussed in the Grammar-Translation Method, but differs in its application in the Direct Method. All the items are in the target language; furthermore, no explicit grammar rule would be applied. The students would have induced the grammar rule they need to fill in the blanks from example and practice with earlier parts of the lesson (2001, p. 29).

Mais do que o tipo de exercícios, assumem grande importância no âmbito desta abordagem didática, as estratégias usadas para que as regras gramaticais sejam induzidas.

Richards e Rodgers (1998) entendem que, apesar da popularidade do Método Direto na Europa, nem todos o encararam com entusiasmo por carecer de base metodológica sólida que só viria a ser alcançada com a abordagem seguinte – o Método Audiolingual. Este método teve por base o behaviorismo, que se baseava na aprendizagem como comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento. A língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não como um conjunto de regras a serem memorizadas. Assim,

se concebía el aprendizaje de una lengua como un proceso mecánico de formación de hábitos, lo que llevaba, en la práctica, a la memorización de diálogos y a la realización de diversos tipos de ejercicios gramaticales mecánicos tales como los de repetición, sustitución, transposición, expansión, etc., que constituían, en realidad, el componente esencial de la enseñanza (Cadierno, 2001, pp. 1-2).

Apesar de se observarem algumas semelhanças com a proposta metodológica anterior, o Método Audiolingual divergia de alguns dos seus princípios nomeadamente no que concerne ao estudo da gramática no ensino de línguas estrangeiras, como enfatiza Diane Larsen-Freeman:

The Audio-Lingual Method, like the Direct Method we have just examined, is also an oral-based approach. However, it is very different in that rather than emphasizing vocabulary acquisition through exposure to its use in situations, the Audio-Lingual Method drills students in the use of grammatical sentence patterns. It also, unlike the Direct Method, has a strong theoretical base in linguistics and psychology (2001, p. 35).

De acordo com estes métodos, a aprendizagem de uma LE consistia no domínio dos elementos da língua e das regras através das quais se combinavam. Neste contexto, deve-se ressaltar que a gramática adquiriu uma maior visibilidade, pois “the centrality of grammar in

language teaching mirrored the centrality of grammar in structural linguistics, which was increasingly called on to validate language teaching methods” (Tonkyn, 1994, p. 2). Desta forma, os conteúdos gramaticais eram geralmente expostos de forma indutiva, sendo a principal estratégia a exposição às formas linguísticas e a repetição de diálogos, já que a finalidade primordial era a assimilação de vocabulário e de normas.

Esta abordagem privilegiava exercícios de preenchimento de espaços após a repetição de estruturas. Utilizavam-se também exercícios de substituição, estruturação e transformação para aplicação de conhecimentos e posterior correção de erros cometidos. Tendo como suportes fundamentais o estruturalismo e estudos de análise contrastiva, as situações de aprendizagem eram bastante controladas de modo a prevenir o erro (Rodríguez, 2000, p. 415). Este método teve o mérito de dar aos aprendentes bastante fluência; no entanto os materiais didáticos influenciados pelo behaviorismo tentavam impedir a ocorrência de hesitações ou pausas, contrariando as características naturais da interação oral.

A capacidade do ser humano de pensar e produzir sentido não era valorizada neste método, pelo que a gramática sofre um período de declínio nos anos 60. A noção de Gramática Universal de Chomsky, que pressupõe precisamente que o ser humano é capaz de construir uma multiplicidade de estruturas frásicas de modo inconsciente, abala as teorias de cariz behaviorista até então em voga. Como refere Cook & Newson “[a]ll human beings share part of their knowledge of language; UG is their common possession regardless of which language they speak” (2001, p. 1).

Na tentativa de colmatar as falhas do método anterior, surgem algumas correntes metodológicas durante a década de 60 e ainda nos anos 70 que relegam para segundo plano a ênfase até então colocada na gramática. No entanto, verifica-se uma coexistência entre exercícios que promovem a criatividade e a prática de exercícios mais formais numa vertente mais conservadora representada pelo Método Audiolingual.

A abordagem comunicativa surge nos anos 70 graças aos trabalhos de linguistas britânicos que advogam uma conceção utilitária da língua que provoca a recusa da metodologia audiolingual baseada no conductismo, apresentando uma conceção do falante distinta de um “simple autómatas que responde a estímulos externos” (Melero, 2004, p. 689). Para a fundamentação teórica deste enfoque contribuíram autores como Hymes, Halliday, Canale e Swain. Hymes ampliou o conceito de competência gramatical, considerando esta uma subcompetência e componente de uma competência mais complexa, a competência comunicativa. A competência comunicativa inclui também uma subcompetência contextual

ou sociolinguística que remete para o uso da língua em contexto social. Canale e Swain enriquecem, a partir dos anos 80 o conceito de competência comunicativa com outras duas subcompetências, a discursiva e a estratégica (Melero, p. 691). Outra teoria linguística em que se baseia a abordagem comunicativa é a formulada por Halliday sobre as funções da linguagem. Para este teórico, não se aprende uma língua descontextualizada e sim para cumprir funções vitais (Richards & Rodgers, 1998, pp. 73-74).

Com estas ideias passa-se a valorizar a língua como uma realidade complexa que engloba, além do puramente linguístico (sistema de regras), fatores individuais (criação pessoal, adaptação às necessidades próprias), sociais (regras sociais de uso), todos direcionados a desempenhar numerosas funções ou utilidades (Susó y Fernández, 2001). A competência comunicativa supõe, portanto, algo mais que conhecer o léxico, as regras morfológicas, a sintaxe e a semântica (subcompetência gramatical ou linguística). É necessário saber usar esta bagagem teórica em situações práticas da vida social.

O princípio básico que sustenta o enfoque comunicativo relativamente à aprendizagem é que não se aprende uma língua para falá-la, a língua aprende-se falando. Todo o processo de aprendizagem será, por conseguinte, um processo de aquisição segundo a famosa dicotomia aquisição/aprendizagem de Krashen e dos seus seguidores (Richards & Rodgers, 1998, p. 75).

2.2. O papel da gramática nas abordagens atuais

A observação dos princípios inerentes ao paradigma estruturalista conduziu, por parte de investigadores norte-americanos na década de 50, à defesa de um novo modelo de ensino: as abordagens comunicativas, que aparecem nos anos 70 baseadas numa conceção funcional da língua. Hymes (1972, citado por Canale e Swain 1980) rejeita a teoria de Chomsky (1965, citado por Canale e Swain 1980) na qual a competência linguística equivale à competência gramatical, e propõe uma teoria da competência comunicativa que inclui o conhecimento das regras da língua usadas em contexto. A competência comunicativa deixa de ser encarada como competência gramatical inata ao ser humano para ser vista como a capacidade de usar a competência gramatical em situações comunicativas. Desta forma, Hymes fornece o conceito estruturante desta nova abordagem – a competência comunicativa, considerada como a interação entre o contexto social, a gramática e o significado (Canale e Swain, 1980). Esta perspetiva sociolinguística da competência comunicativa é mais abrangente e realista que a visão linguística de Chomsky dessa mesma competência.

O objetivo era que o aluno fosse capaz de atingir uma competência comunicativa, conceito que é modificado com a sugestão de quatro dimensões dessa competência, da qual faziam parte as competências gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva (Canale e Swain, 1980). Com estes contributos:

la gramática dejó de ocupar el papel estelar en la enseñanza de lenguas para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación (Cadierno, 2010, p. 2).

De acordo com o QECR, “[a] competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (2001, p. 161). Em vez da memorização e reprodução, a competência gramatical adquire-se através da produção e do reconhecimento de frases bem construídas, ou seja, reflete-se na capacidade para compreender e expressar significado. Assim, a apresentação dos conteúdos gramaticais em contexto potencia o desenvolvimento das atividades comunicativas da língua de compreensão e produção, como defendem María José Gelabert, Isabel Bueso e Pedro Martínez.

Por lo que respecta a la competencia gramatical, ha habido un gran debate sobre si constituye o no un componente más de la competencia comunicativa y se ha puesto en duda la eficacia de la enseñanza de la gramática en clase como medio para desarrollar la competencia lingüística. (...) si bien en los últimos años se advierte una tendencia a enfocar la enseñanza

de la gramática como un ingrediente más en el desarrollo de tareas de carácter comunicativo, porque la gramática debe estar al servicio de la comunicación (2001, p. 67).

Esta visão revolucionou o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois defendia que “la lengua es esencialmente un instrumento de comunicación, un conjunto de recursos con el que las personas realizan en las muchas situaciones de la vida múltiples funciones para alcanzar diversos objetivos (lingüísticos o no)” (Ortega, 2003, p. 44).

Preciosos contributos foram dados por outros linguistas, nomeadamente por Wilkins, que defende a necessidade de utilizar a linguagem em função de atos comunicativos, ou seja, num contexto real de comunicação. A linguagem, encarada como forma de desempenhar funções de cariz social, espelha a finalidade desta nova abordagem no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, como revela o excerto abaixo transcrito.

it became clear that communication required that students perform certain functions as well, such as promising, inviting, and declining invitations within a social context (Wilkins, 1976). In short, being able to communicate required more than linguistic competence; it required communicative competence (Hymes, 1971) – knowing when and how to say what to whom (Larsen-Freeman, 2001, p. 121).

Quanto ao papel da gramática nesta abordagem, esta deixa de ser vista como uma área do saber para ser considerada uma competência. Deste modo, é encarada como um instrumento para permitir e facilitar a comunicação, como referido no excerto abaixo transcrito.

(...) language always occurs in a social context and it should not be divorced from its context when it is being taught. In any case, our choice of linguistic forms is frequently restricted by the nature of the situation in which we are using language. This suggests that it is possible for people to concentrate learning upon the forms of language that are most appropriate to their needs (Wilkins, 1991, p. 83).

Para alcançar este objetivo, Wilkins defende a realização de um diagnóstico no sentido de se apurarem as reais necessidades, intenções e objetivos dos alunos, de forma a não estarem desfasados dos programas educativos. Wilkins questiona “What are the notions that the learner will expect to be able to express through language? It should be possible to establish what kind of thing a learner is likely to want to communicate” (Wilkins, 1991, p. 84). Widdowson reforça a visão da gramática como meio para atingir a finalidade comunicativa, afirmando que “[c]ommunicative abilities embrace linguistic skills but not the reverse” (1978, p. 67). Esta ideia contrapõe a ênfase dada à gramática e estruturas

gramaticais em métodos anteriores, deixando de lado seu uso para a comunicação. O mesmo autor defende ainda que “to this end we devised tasks which would lead the learners to realize for themselves the latent capability of grammatical knowledge for the achievement of meaning” (1986, p. 43).

Ainda relativamente ao papel da gramática nesta abordagem, Widdowson entende que “we wanted the grammar to be internalized not only as a formal system but as a resource for use” (1986, p. 43). Assim, a gramática é encarada como forma de permitir a comunicação. Para atingir essa finalidade, as atividades devem ser pensadas de modo a que impliquem um processo de reflexão por parte do aprendente ao se revelarem significativas para ele.

Como qualquer abordagem, a comunicativa sofre um desenvolvimento do seu paradigma na segunda metade dos anos 80, com o surgimento de várias ramificações e propostas didáticas. É neste contexto que vários linguistas começam a delinear o *Enfoque por Tarefas*, que surge no início dos anos 90. Como refere Larsen-Freeman, esta corrente destaca-se por valorizar um contexto natural para o uso das línguas e a necessidade de reflexão por parte do aluno quanto à resolução de problemas em forma de tarefa (2001, p. 144).

A base teórica funcional em que a língua tem como finalidade a comunicação é associada ao conceito de processo, através do qual o aprendente realiza um conjunto de tarefas com maior grau de complexidade até atingir determinado objetivo. Como explicam Javier Zanón, Mario Gómez del Estal, J. M. Alba, A. Sánchez, P. García e A. Pastor, entende-se por tarefas formais

Actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirán hacia la observación de una parte del sistema o incluso hasta el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta (1994, p. 77).

Como defendem María José Gelabert, Isabel Bueso e Pedro Benítez, há uma redescoberta do papel da gramática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pelo facto de se reconhecer a importância da instrução gramatical, cujo estudo não pode jamais estar esvaziado de sentido:

La preocupación por la forma, pero no como algo desligado del significado, sino como el instrumento que nos permite alcanzar el objetivo de la comunicación que nos hemos propuesto (2001, p. 67).

Ou seja, as estruturas não podem ser trabalhadas de forma descontextualizada, pois isso conduzirá à desmotivação dos aprendentes por não constituírem aprendizagens verdadeiramente significativas e que se aproximem da sua realidade quotidiana ou das suas reais necessidades de comunicação. Como preconiza Sonsoles Fernández:

La perspectiva comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera pretende que esas tareas sean lo más cercanas posibles a la realidad y a los intereses de los aprendices, no sólo porque así la motivación es mayor, sino también porque se responde mejor a sus necesidades comunicativas (2001, p. 16).

Com este método, a pedra toque é o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim sendo, a principal finalidade é a comunicação, pelo que se torna importante utilizar a gramática de forma adequada em situações concretas de comunicação, relegando-se para segundo plano as explicações metalinguísticas sobre o funcionamento do sistema linguístico da língua-alvo (Fernández, 2001, p. 24). Segundo a mesma autora, isto não quer dizer que não se trabalhe a gramática, no entanto, a aquisição da mesma de forma implícita é favorecida pela interação linguística, uma vez que:

si que se practica y se hace reflexión sobre el funcionamiento de la lengua para agilizar el proceso de contraste y confirmación de hipótesis; la diferencia consiste en que esa reflexión promueve o sale al paso de las hipótesis que se forman en la interacción comunicativa y, por otro lado, se realiza teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en la situación de comunicación a diferencia de lo que ocurría con las explicaciones de la gramática clásica, que no se han preocupado de esta dimensión y se han limitado a la descripción del sistema de la lengua como abstracción (2001, p. 24).

Como se pode constatar este método beneficiará a aquisição de uma LE, pois em contexto de ensino-aprendizagem os aprendentes adquirem as funções mais básicas e frequentes, processo que se revela ainda mais motivador quando os temas estão ligados às vivências e quotidiano dos próprios aprendentes.

2.3. A importância do desenvolvimento da competência gramatical

Como foi exposto anteriormente, a componente gramatical assumiu um papel e importância distintos ao longo dos tempos e de acordo com as abordagens que se debruçaram sobre a aquisição de línguas estrangeiras. Nesse âmbito, a questão do ensino-aprendizagem da gramática surge num documento chave: o QECR, elaborado com o objetivo de propor uma base comum na Europa no que concerne à elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames e manuais. Neste sentido, é feita uma descrição daquilo que os estudantes de uma língua estrangeira têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação (QECR, 2001, p. 19).

Perante a diversidade de metodologias, o Conselho da Europa não assume uma posição dogmática e, por isso, entende não ser favorável optar por um método de ensino específico em detrimento de outros, deixando em aberto a possibilidade aos professores de optarem pela abordagem didática da sua preferência. Assim,

Em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o QECR pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos actuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens. O seu verdadeiro papel é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a anunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos (Conselho da Europa, 2001, p. 41).

O Conselho da Europa procura definir a gramática, dada a riqueza e importância desta competência. Precisamente devido ao facto de esta ser um fenómeno rico e complexo enquadra-a numa vertente comunicativa. Deste modo,

Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução) (2001, p. 161).

Perante tal complexidade, cada utilizador do documento referido deve orientar a sua prática, devidamente fundamentada, pelos princípios orientadores de cada modelo de ensino como se verifica no excerto abaixo transcrito:

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- qual a teoria gramatical que está na base do seu trabalho;
- que elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, processos e relações devem os aprendentes estar preparados para manipular/lhes será exigido que manipulem (2001, p. 163).

Diversos autores têm dedicado a sua atenção ao conhecimento gramatical e à sua importância no processo de aquisição das línguas estrangeiras. Vivian Cook (1996) considera a gramática como a estrutura organizadora da linguagem, uma vez que todos os outros aspetos linguísticos estão relacionados com este mecanismo:

Knowledge of grammar is considered by many linguists to be the central area of the language system around which the other areas such as pronunciation and vocabulary revolve. However important the other components of language may be in themselves, they are connected to each other through grammar. Grammar is often called the ‘computational system’ that relates sound and meaning, trivial in itself but impossible to manage without (1996, p. 14).

Também Alan Maley atribui extrema importância a esta competência pois “it is clear that what is meant by grammatical competence is the mastery of the language code” (1986, p. 87). Para que um aprendente se possa exprimir corretamente na língua-alvo é necessário fazer bom uso desta estrutura intelectual, ou seja, um sistema gramatical interno de carácter provisório que lhe permite compreender e produzir enunciados corretos na LE. Este mecanismo, conhecido como ‘interlíngua’, é definido por Vivian Cook como “the knowledge of the second language in the learner’s mind” (1996, p. 31). Desta forma, o aprendente relaciona os princípios gramaticais da sua língua materna com os princípios linguísticos da língua-alvo. De acordo com Selinker (1974, citado por Canale e Swain 1980), os alunos de línguas estrangeiras desenvolverão a precisão gramatical se a ênfase for colocada neste aspeto desde o início. Se isso não acontecer, determinadas imprecisões gramaticais poderão “fossilizar-se”, ou seja, persistir ao longo da aprendizagem, resultando numa “interlíngua” na sala de aula, que não é mais que um sistema linguístico que pode satisfazer necessidades

comunicativas básicas em sala de aula, mas que não corresponde aos sistemas linguísticos usados pelos falantes nativos da LE.

Importa, neste momento, debruçar-nos sobre a relação entre a aquisição da competência gramatical e o contributo das atividades gramaticais, uma vez que esta competência, e consequentemente a comunicativa, será mais facilmente alcançada se as tarefas disponibilizadas forem adequadas. Segundo José Manuel Velez,

el concepto de actividad, o su equivalente de *tarea*, suele ser la estructura básica que más frecuentemente utiliza el profesorado de lenguas para organizar el enseñanza en el aula. Junto con los contenidos, suelen ser el punto de partida y el esquema regulador que utilizan al planificar la acción en su aula. Y esto, independientemente de que la estrategia que utilicen para planificar responda a planes escritos o se limite a esquemas mentales. Pensar en las actividades que van a realizar con sus alumnos/as sobre ese tema, para conseguir esos objetivos (...) (1998, p. 80).

Na verdade, no que se refere à orientação do ensino da gramática, qualquer tipo de tarefa pode ser apropriada. Cortés Moreno advoga que, em vez de se descontextualizar a gramática, o mais eficaz e motivador é integrá-la na aula de ELE (2005, p. 101). Importa ainda que os alunos aprendam os conteúdos gramaticais de forma contextualizada uma vez que, segundo Sarmiento, “aprender una lengua extranjera no consiste en aprender sobre la lengua, sino en desarrollar un conjunto nuevo de hábitos (1998, p. 39). É fundamental ter em conta que é através do desenho e sequência das tarefas que se adquire a competência comunicativa. Ao planificar as atividades, é importante que o professor coloque os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, ao ter em conta as especificidades e necessidades dos mesmos. Como defende Martin Bygate, o docente deverá intervir na preparação e seleção das tarefas, na sua gestão durante a aula e no período de reflexão subsequente (1994, p. 243).

Além do supramencionado, a sequência das atividades deverá ter um caráter gradativo e respeitar o princípio da espiralidade para que a aprendizagem seja efetiva. Para tal, e como sugere Cortés Moreno, o professor deverá começar por apresentar conteúdos simples e revê-los de forma sistemática, ampliando e consolidando os conteúdos lecionados, utilizando atividades ora mais controladas ora de caráter mais livre. Ao ampliar os conteúdos, vão sendo acrescentados novos itens, relacionando-os com os anteriormente adquiridos (2005, p.102). Deste modo, o aluno tece uma rede de informação cada vez mais complexa, e quando esta articulação é bem sucedida, consegue-se uma aprendizagem significativa e, por conseguinte, o aluno desenvolve a competência comunicativa, bastante diferente da memorização de dados

soltos. Gómez del Estal e Zanón, citados por Cortês Moreno, não defendem a orientação do ensino da gramática em termos de acumulação de conhecimento explícito [uma vez que a memorização somente produz resultados a curto prazo], mas a promoção de atividades de consciencialização gramatical (*grammar consciousness-raising*), que permitam aos alunos a descoberta das normas de uso da LE (2005, p. 102).

Também Teresa Cadierno (2010) tenta comprovar que o ensino da gramática se deve basear numa abordagem verdadeiramente comunicativa, que não se continue a utilizar meros exercícios de produção, mas que se atue no *input* para que os alunos processem a informação nos primeiros estádios da aprendizagem e, deste modo, interiorizem mais fácil e rapidamente as estruturas gramaticais. Segundo esta autora,

Se ha enfatizado asimismo la necesidad de proveer input comprensible a los estudiantes (Krashen 1982) mediante la utilización de la L2 en la clase, para que los alumnos tengan la oportunidad de establecer conexiones correctas entre formas e significados en actividades, en donde se produzca un intercambio real de información (2010, p. 13).

Não obstante, Cadierno crê que a “instrucción gramatical no implica la desaparición de las actividades de producción” (2010, p. 13), que são necessárias, mas o uso de atividades de interpretação (que fomentem o estabelecimento de relações forma/significado) e só depois passar a atividades de produção, com o objetivo propósito de automatizar as formas já interiorizadas e desenvolver uma verdadeira fluidez e competência linguísticas na LE.

Qualquer tarefa terá por finalidade a comunicação em qualquer contexto social e uma verdadeira fluência na língua-alvo, através da assimilação dos conteúdos gramaticais, que funcionam como mecanismo estruturador da comunicação. É neste contexto que José Manuel Vez valoriza a tarefa já que “la tarea señala la manera como un determinado contenido lingüístico se procesa y se convierte, o no se convierte, en una experiencia vital para la apropiación de la lengua” (1998, p. 80).

Esta apropriação da língua só é possível mediante atividades concretas, com uma contextualização temática e um fio condutor entre as tarefas, como preconiza Ernesto Martín Peris:

El conocimiento procedimental se desarrolla mediante la práctica; ahora bien, esta práctica ha de cumplir con algunos requisitos, el más importante de los cuales consiste en practicar aquello que se desea aprender; dicho en otras palabras, la mera práctica de formas lingüísticas, desprovista de contextualización y de vinculación a una intencionalidad significativa conduce al dominio de esas formas en esas mismas condiciones, a saber, fuera

de contexto y al margen de cualquier intención de transmitir un mensaje; no en otra cosa consiste la experiencia tantas veces repetida de profesores que comprueban cómo algunos de sus alumnos son capaces de realizar correctamente baterías de ejercicios gramaticales, pero luego no pueden utilizar esas mismas formas correctamente en su comunicación espontánea. Se trata de alumnos que han adquirido un conocimiento declarativo (saben cosas sobre la lengua), que no han desarrollado como procedimental (no saben hacer cosas con ella). La solución didáctica pasa por realizar prácticas comunicativas, en las cuales los alumnos tengan ocasión de utilizar las formas gramaticales que conocen (1998, pp. 20-21).

De acordo com os estudos recentes e com o reconhecimento da importância da competência gramatical, as atividades de cariz gramatical têm vindo a desempenhar um papel cada vez mais relevante no ensino de línguas estrangeiras, quer a nível escrito quer a nível oral, uma vez que a gramática se aprende sobretudo através do seu uso. A familiarização com a terminologia gramatical e a indução, por parte dos alunos, de regras de sistematização, conduzem à autoaprendizagem e à autonomia potenciando a aquisição de uma verdadeira competência comunicativa. Como defende Littlewood,

In the early stages of a course, he may expose learners to the same basic linguistic material in sequences of activities similar to the one followed in this chapter, so that they can move gradually towards the ability to participate in meaningful interaction. Later, learners will have achieved greater independence in their learning and use of language. They will therefore be able to move swiftly from the initial learning of new language to the point where they have integrated it into their repertoire and can use it in more independent forms of interaction (1995, p. 15).

Desta forma, transmitem segurança e autonomia aos alunos para utilizar a LE em situações reais de comunicação.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1. Processo de recolha de informação

Para possibilitar a implementação deste projeto, foram criadas algumas ferramentas de recolha de dados junto das turmas. Após o contacto com os alunos e tendo em conta as características dos mesmos, foram selecionados e criados três instrumentos de recolha de dados cuja função era permitir recolher dados, o mais fidedignos possível, sobre a atitude dos alunos perante atividades de carácter gramatical, desempenho na realização das mesmas e benefício destas atividades para a aquisição da competência comunicativa.

Inicialmente, através de uma observação direta durante as aulas a que assisti das colegas de estágio e professora orientadora, considerei pertinente registar informações relativas à reação dos alunos perante atividades gramaticais. A recolha de notas conduziu à criação de uma grelha que sistematizasse a informação recolhida durante a fase de observação da conduta dos alunos. Tal grelha era constituída por apenas três questões, o que possibilitava um preenchimento célere no final de cada aula.

Num segundo momento, o mecanismo usado para recolha de informação foi uma ficha de autoavaliação de cada Unidade Didática, doravante referida como UD, que lecionei nas diferentes turmas. Neste caso, a informação referia-se à opinião dos alunos sobre cada uma das unidades didáticas por mim lecionadas, nomeadamente em termos de atividades gramaticais mas também ao nível das atitudes, o que proporcionava um momento de reflexão e autoavaliação da sua própria aprendizagem.

A terceira e última ferramenta utilizada na recolha de dados foi o questionário. Este foi aplicado no final do ano letivo às três turmas envolvidas neste projeto de investigação. As questões nele contidas foram as por mim consideradas mais pertinentes e abrangentes no âmbito da temática gramatical, pelo que não achei necessário alterá-lo para uma turma específica.

3.2. Apresentação e considerações sobre os resultados obtidos

Após uma breve descrição dos instrumentos de recolha de dados usados neste projeto de investigação, torna-se importante apresentar e tecer algumas considerações relativas aos resultados obtidos.

3.2.1. Observação

O facto de não ser a professora titular da turma colocou-me num plano externo às turmas o que conferiu à observação realizada uma dimensão muito mais subjetiva. A observação inicial ocorreu durante as assistências das aulas da professora orientadora e das professoras estagiárias que faziam parte do núcleo de estágio. Posteriormente, pude realizar uma observação mais objetiva no âmbito das aulas que lecionei pelo facto de ter um contacto mais direto com as turmas. Recorri a uma grelha uniforme para as diferentes fases de observação (ver Anexo I).

No que se refere à turma 6 do 7º ano, esta revelou sempre bastante curiosidade e interesse na aprendizagem da LE. Em todo o tipo de atividades, nomeadamente nas de natureza gramatical, verificava-se na maioria dos alunos empenho em realizar as tarefas. A falta de vocabulário foi o fator que me pareceu mais inibidor da realização de algumas delas, embora nunca impeditivo da realização das mesmas. Porém, com o decorrer do tempo, e a consequente aquisição de vocabulário, estes alunos esforçavam-se em todas as tarefas expressando-se, na generalidade, na língua-alvo. No entanto, e como a turma era extensa, determinados alunos com poucas expectativas em relação a qualquer tipo de aprendizagem revelavam falta de interesse, embora com incentivo por parte do professor conseguissem realizar as tarefas com relativa facilidade.

Esta observação permitiu que, no caso dos alunos com baixas expectativas em relação à disciplina, fossem delineadas estratégias apelativas e adequadas à faixa etária e interesses dos alunos. Os aspetos que procurei observar encontram-se elaborados na grelha que elaborei para o efeito como questões. A primeira remete-nos para o facto de os alunos estarem ou não recetivos para a realização de atividades gramaticais. A segunda refere-se à eficácia das atividades na utilização e consolidação de conteúdos gramaticais. Por último, a terceira insere-se num âmbito um pouco mais vasto, uma vez que procura aferir se a competência gramatical adquirida se reflete no desenvolvimento da competência comunicativa.

Relativamente à grelha referente a esta turma, numa fase inicial de observação de outras aulas, os alunos mostravam-se recetivos à realização de tarefas gramaticais. De forma residual, existiam elementos na turma com algumas dificuldades e que mostravam certa resistência na realização de atividades gramaticais. Tentei ultrapassar a resistência destes alunos desenhando atividades apelativas, de acordo com os interesses da turma e contextualizadas nas diferentes unidades temáticas. A resposta a esta questão foi, deste modo, sim. Esse interesse generalizado manteve-se nos dois ciclos de intervenção por mim

realizados posteriormente, nos quais procurei manter a motivação e interesse dos alunos, como ilustrarei no capítulo posterior com uma descrição pormenorizada das atividades gramaticais e da reação dos alunos às mesmas, pelo que no último ciclo de intervenção a resposta foi “sim, bastante”. A segunda questão, na qual se procurava definir a sistematização de conteúdos gramaticais, teve como resposta nos três momentos “sim”, uma vez que por vezes a escassez de tempo para a consolidação de conteúdos não permitia que se praticasse o suficiente determinado aspeto gramatical, embora a teoria tivesse sido assimilada, muitas vezes pela semelhança com a língua materna. Tendo em conta este aspeto, procurei antes da prática mais livre de um item gramatical que existisse uma prática mais controlada, o que permitia que os alunos se sentissem mais confiantes antes de passarem a atividades que exigissem mais criatividade e, por conseguinte, a uma utilização em contexto comunicativo de todos os elementos da língua. No que concerne à última questão, o contributo das atividades gramaticais para o desenvolvimento da competência gramatical, a resposta também foi “nem sempre”, novamente devido ao fator tempo, e porque os alunos ainda não se sentiam confiantes na utilização mais livre da língua. Devido à escassez de tempo, isso nem sempre se revelava possível, mas a resposta no último ciclo de intervenção foi “sim”, tendo de certa forma refletido alguma insegurança por parte dos alunos por se encontrarem numa fase bastante prematura da aquisição da língua.

Esta tabela revelou-se bastante útil pois permitiu ter consciência dos objetivos a que me propunha ao desenhar atividades gramaticais. Revelou-se, então, de extrema importância desenhar atividades apelativas, dinâmicas, com interesse para os alunos e que houvesse um equilíbrio entre a realização de tarefas e a gestão do tempo. Tudo isto permitiu que se verificasse uma evolução positiva desde a observação inicial até ao segundo ciclo de intervenção.

No caso da turma 2 do 8º ano, só se realizou um ciclo de intervenção por questões ligadas à forma como foram calendarizadas as aulas a lecionar por cada um dos elementos do estágio. Esta turma revelou sempre um empenho e interesse generalizados pela aprendizagem de ELE, não mostrando resistência relativamente às atividades de ordem gramatical. Pelo contrário, neste tipo de atividades desempenharam sempre um papel proativo e o trabalho de pares ou de grupo era sempre bastante produtivo e compensador.

Nas atividades finais, as estruturas gramaticais eram utilizadas quase sempre sem dificuldade, o que demonstrava uma boa consolidação de conteúdos alcançada com a prática desse tipo de atividades. Através da observação por mim realizada numa fase inicial, a

resposta às duas primeiras questões da grelha foi “sim” e, na fase final, a resposta à segunda questão passou a “sim, bastante”. Quanto à terceira questão, no âmbito da contribuição das atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa, esta foi “sim”, passando a “sim, bastante” numa fase posterior.

A turma 10 do 11º ano demonstrou, desde o primeiro contacto, uma grande predisposição para a aprendizagem de ELE. Julgo que isto se deveu não só à escolha da área de estudos como também pela própria maturidade revelada por estes alunos. Manifestaram, deste modo, uma atitude dinâmica e proativa na realização de todas as atividades, nomeadamente das de cariz gramatical. O célere ritmo na realização de tarefas permitiu ainda uma boa gestão do tempo de aula e a criação de atividades de certa forma mais ambiciosas. Pelos fatores acima referidos, as respostas às questões da grelha foram “sim”, revelando-se tanto no primeiro como no segundo ciclos de intervenção “sim, bastante”. Isto deveu-se, sobretudo, ao facto de os alunos em questão encararem as atividades gramaticais como uma forma de melhorarem o seu desempenho em termos de compreensão e expressão oral e escrita em contexto comunicativo.

Em suma, a grelha foi um elemento de recolha de dados extremamente útil, pois permitiu-me, num primeiro momento, um registo e aferição da forma como encaravam as atividades gramaticais e, num segundo momento, e após um contacto mais direto e de uma exposição às atividades gramaticais por mim desenhadas, avaliar o seu desempenho e envolvimento nessas atividades e a forma como elas contribuíram para a consolidação de conhecimentos e uso da língua em contexto reais de comunicação.

3.2.2. Fichas de autoavaliação das Unidades Didáticas

Outro instrumento de recolha de informação utilizado foi uma ficha de autoavaliação de cada UD. Recorri a uma grelha uniforme para as diferentes fases de observação (ver Anexo II). Neste caso, os dados recolhidos refletem uma reflexão dos alunos relativamente ao seu grau de aquisição de competências gramaticais, atividades preferidas no processo de ensino-aprendizagem, aspetos a melhorar e atitudes manifestadas. Este instrumento permite aos alunos “(...) desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, haciéndoles así capaces de asumir cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Little & Percovlá, 2003, p. 3). Na perspetiva do professor, é possível através destes dados verificar a eficácia das atividades apresentadas e a sua influência na aquisição dos conteúdos.

Durante a Iniciação à Prática Profissional realizada no ano letivo 2102/2013, lecionei cinco unidades didáticas: a primeira, subordinada ao tema “El Instituto”, teve lugar nos dias dezasseis e vinte e um de novembro na turma 7º6 (primeiro ciclo de intervenção); a segunda foi lecionada na mesma turma nos dias nove e onze de janeiro relativa ao tema “La Rutina Diaria” (segundo ciclo de intervenção); a terceira unidade foi lecionada nos dias seis e sete de fevereiro na turma do 11º ano e teve por base o tema “El Consumo” (primeiro ciclo de intervenção); a quarta UD teve lugar nos dias dezassete e dezoito de abril e foi lecionada também no 11º ano, sendo subordinada ao tema “Barcelona” (segundo ciclo de intervenção); por último, a quinta UD, lecionada na turma de oitavo ano, ocorreu nos dias nove e dez de maio e o tema tratado foi “El Medio Ambiente” (primeiro e único ciclo de intervenção).

Na primeira ficha de autoavaliação, na qual os conteúdos gramaticais tratados foram plural dos substantivos e artigos definidos e indefinidos, a primeira questão referia-se ao grau de aquisição desses conteúdos específicos. Eram disponibilizadas três respostas possíveis: *bien, más o menos, necesito trabajar más*. Dezasseis alunos selecionaram a resposta “bien”, revelando uma aquisição consistente dos conteúdos, cinco alunos escolheram “más o menos” revelando uma certa insegurança no domínio dos conteúdos gramaticais e outros cinco optaram por “necesito trabajar más”, mostrando que se aperceberam da falta de empenho na aula. No caso da segunda resposta, parece-me que a insegurança demonstrada reside na faixa etária dos alunos e no facto destes estarem a iniciar a aprendizagem da LE. Neste caso, o ideal seria haver mais tempo para praticar os conteúdos, algo que foi acontecendo ao longo do ano letivo, mas que era difícil de gerir em duas aulas dado que os alunos tinham um ritmo de trabalho mais lento.

No que diz respeito às atividades preferidas, as quatro mais escolhidas por ordem decrescente de preferência foram: “identificar vocabulario nuevo”, pois neste estágio da aprendizagem isso é muito valorizado devido à curiosidade e ao facto de isso lhes permitir começar a comunicar na língua-alvo; “hacer ejercicios de comprensión auditiva”, uma vez que o contacto com falantes nativos se revela de extrema importância na aquisição e aperfeiçoamento da pronúncia de determinados fonemas distintos da língua materna; “actividades lúdicas”, o que é perfeitamente normal nesta faixa etária e porque é uma forma de interiorização dos conhecimentos mais apelativa e interativa; por último, os alunos escolheram “participar en conversaciones”, já que o diálogo permite o esclarecimento de dúvidas, a interação oral e a expressão e troca de ideias e opiniões.

Quanto aos aspetos que a turma considerou ter que melhorar, os três mais escolhidos foram: em primeiro lugar, a expressão escrita, o que se pode entender como resultado do pouco vocabulário que adquiriram bem como da necessidade de dominar melhor as estruturas gramaticais; em segundo lugar foi eleita a compreensão auditiva já que, por vezes, os diferentes sons da LE podem resultar de difícil perceção e interferir na compreensão global; por último, foi eleita a gramática, o que se pode interpretar, como já referido anteriormente, da necessidade de praticar mais cada conteúdo gramatical.

No que concerne às atitudes demonstradas nas aulas, os alunos classificaram as suas atitudes relativamente à participação, interesse e colaboração para o bom funcionamento da aula graduando esses itens através das opções “sí”, “a veces” ou “raramente”. Quanto à participação, vinte e dois alunos escolheram a opção “sí”, demonstrando interesse e motivação. Dois classificaram a sua participação com a opção “a veces”, talvez pelo facto de terem mais dificuldade em expressar-se oralmente na LE e, por esse motivo, se sentirem inibidos. A opção “raramente” foi alvo de escolha de dois alunos, que evidenciavam desinteresse na aprendizagem da disciplina e falta de concentração. O interesse foi também alvo de reflexão, tendo vinte e quatro alunos escolhido a opção “sí” e apenas dois optado por “a veces”. Estes dados dão a entender que as atividades foram desenhadas de forma adequada e apelativa, despertando assim o interesse da turma em geral. Por fim, a contribuição dos alunos para o bom funcionamento da aula recebeu parecer positivo por parte de vinte e três alunos tendo os restantes escolhido a opção “a veces”, o que revela na maioria um empenho nas atividades e no processo de aprendizagem.

Analisando a segunda autoavaliação da mesma turma, que corresponde ao segundo ciclo de intervenção, esta baseou-se na segunda UD subordinada ao tema “La Rutina Diaria”, cujo conteúdo gramatical tratado foi o Presente do indicativo. Relativamente ao conteúdo gramatical abordado, vinte alunos escolheram a opção “bien”, três optaram por “más o menos” e os restantes três autoavaliaram-se referindo “necesito trabajar más”. Estes resultados evidenciam uma evolução positiva, pois refletem o facto de os alunos se sentirem capazes de utilizar os conhecimentos gramaticais em termos comunicativos, ao refletirem os conhecimentos adquiridos nas atividades finais.

As atividades preferidas mantiveram-se, verificando-se no entanto uma alteração nos aspetos a melhorar, pois o terceiro escolhido deixou de ser a gramática para passar a ser a expressão oral. Desta forma, os alunos demonstram que já conseguem adquirir, praticar e

consolidar de forma mais consistente e autónoma os conteúdos gramaticais, concentrando-se na expressão oral como objetivo final da aprendizagem de uma LE.

A nível das atitudes, verificou-se também uma ligeira melhoria. Quanto à participação, vinte e quatro alunos escolheram a opção “sí” e dois classificaram a sua participação com a opção “a veces”, tendo a opção “raramente” deixado de ser alvo de escolha. O interesse manteve os mesmos resultados positivos. Por último, vinte e quatro alunos consideraram ter contribuído para o bom funcionamento da aula e apenas dois escolheram a opção “a veces”.

Quanto à turma do 11º ano, a primeira ficha de autoavaliação realizada correspondeu à terceira UD sujeita ao tema “El Consumo” e que integrava como conteúdos gramaticais o discurso direto e indireto e as frases interrogativas indiretas. Esta turma demonstrou sempre um grande interesse e empenho nas atividades desde a observação inicial, o que facilitou e influenciou a criação de atividades mais ambiciosas e a gestão do tempo dedicado a cada atividade, uma vez que o ritmo de trabalho, no geral, se revelou célere. Na primeira questão (*Al final de la unidad didáctica soy capaz de...*) relativa à aquisição dos conteúdos gramaticais, dezassete alunos escolheram a resposta “bien”, comprovando a segurança demonstrada desde o início na aquisição de conhecimentos, alicerçada no empenho e motivação que beneficiavam tanto a prática como a consolidação de conteúdos. Os três alunos restantes escolheram a opção “más o menos”, revelando a necessidade de maior empenho e de uma certa insegurança ou necessidade de reforço na prática dos conteúdos acima referidos.

No que concerne às atividades preferidas, as quatro mais escolhidas por ordem decrescente de preferência foram: “ver/escuchar vídeos” pois o elemento audiovisual torna-se bastante apelativo, centrando a atenção dos alunos e permitindo o contacto com falantes nativos; “actividades lúdicas”, uma vez que esse tipo de atividades permite o reforço dos conteúdos, como foi o exemplo do jogo ‘*tabú*’, fomentando a expressão oral de forma interativa, ou seja, convocando diferentes conhecimentos e atividades comunicativas da língua; “hacer ejercicios de comprensión auditiva”, o que revela mais uma vez a importância dada pelos alunos à interação, à importância que dão ao facto de conseguirem compreender a informação veiculada por falantes nativos e conseguirem transmiti-la posteriormente de forma correta e utilizando a língua-alvo; por último, os alunos escolheram “hacer ejercicios gramaticales”, o que permite concluir que estes alunos conferem bastante importância ao conhecimento da gramática, necessitando de conhecimentos sólidos neste campo para poderem utilizar corretamente a LE em contextos comunicativos.

Quanto aos aspetos que a turma considerou ter que melhorar, os três mais escolhidos foram: em primeiro lugar, o vocabulário, o que se pode entender como a necessidade de alargar o vocabulário que possuem no sentido de conseguirem transmitir ideias e opiniões na LE de forma mais rica e consistente; em segundo lugar foi eleita a gramática, como já tinha sido referido na questão anterior, fruto da consciência desta competência como veículo para a melhoria da competência comunicativa; por último, foi eleita a expressão oral, o que se pode interpretar como o objetivo principal destes alunos, isto é, conseguirem compreender e expressar-se corretamente, e sem qualquer tipo de interferência ou limitação, na LE.

No que concerne às atitudes demonstradas nas aulas, os alunos classificaram as suas atitudes relativamente à participação, interesse e colaboração para o bom funcionamento da aula. Assim, relativamente à participação, dezoito alunos escolheram a opção “sí”, demonstrando interesse e motivação pelas atividades apresentadas e apenas dois classificaram a sua participação com a opção “a veces”, talvez não pelo facto de terem mais dificuldade mas serem menos expansivos e, por esse motivo, não revelarem tanto empenho, não tendo sido alvo da escolha de nenhum aluno a opção “raramente”. O interesse foi também alvo de reflexão, tendo dezoito alunos escolhido a opção “sí” e apenas dois optado por “a veces”. Estes dados manifestam que as atividades foram desenhadas de forma adequada e apelativa, despertando assim o interesse da turma em geral. Por fim, a contribuição dos alunos para o bom funcionamento da aula recebeu parecer positivo por parte de dezoito alunos tendo os restantes escolhido a opção “a veces”, o que revela na maioria um claro empenho e envolvimento da turma nas atividades e no processo de aprendizagem. Desde logo, o envolvimento verificou-se não só na interação com a professora, que era natural e constante, como também na busca constante da colaboração de todos os alunos, quer fosse em trabalho individual, de pares ou de grupo, pois os elementos mais motivados acabavam por contagiar os restantes.

Analisando a segunda autoavaliação da mesma turma, que corresponde ao segundo ciclo de intervenção, esta baseou-se na quarta UD subordinada ao tema “Barcelona – Una ciudad a descubrir”, cujo conteúdo gramatical tratado foi “pronomes relativos”. Relativamente a este conteúdo gramatical, na primeira questão dezanove alunos escolheram a opção “bien” e apenas um optou por “más o menos”. Estes resultados evidenciam uma evolução positiva, pois refletem o facto dos alunos se sentirem capazes de utilizar os conhecimentos gramaticais em termos comunicativos, ao refletirem os conhecimentos adquiridos não só da consolidação em exercícios mais orientados para a gramática como também nas atividades finais.

As atividades preferidas mantiveram-se, verificando-se no entanto uma alteração nos aspetos a melhorar, pois o primeiro escolhido deixou de ser o vocabulário para passar a ser expressão escrita. Desta forma, os alunos demonstram que já consideram possuir um leque de vocabulário suficientemente rico para se expressarem apesar de essa ser uma aprendizagem que continuará a realizar-se de forma gradual e contextualizada, concentrando-se na expressão escrita como forma de espelhar os seus conhecimentos não só a nível de vocabulário mas integrando outros como é o caso dos gramaticais que organizam as ideias e o próprio discurso.

A nível das atitudes, verificou-se também uma ligeira melhoria, se bem que estas eram desde início favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Quanto à participação, esta manteve os mesmos resultados positivos. Relativamente ao interesse, dezanove alunos escolheram a opção “sí” e apenas um classificou a sua participação com a opção “a veces”, tendo a opção “raramente” deixado de ser alvo de escolha. Por último, a totalidade dos alunos consideraram ter contribuído para o bom funcionamento da aula.

Este instrumento tornou-se valioso, não só porque a reflexão resultante permitiu a adaptação das atividades gramaticais às características da turma mas também porque contribuiu para melhorar as atitudes dos alunos face à aprendizagem, pelo que se verificou a desejada evolução.

Na turma de oitavo ano, os alunos só puderam realizar uma ficha de autoavaliação relativa à quinta UD lecionada, cujo tema foi o Meio Ambiente e em cujas atividades foram incluídos os seguintes conteúdos gramaticais: “futuro imperfecto de indicativo” e “oraciones condicionales”. Deste modo, procedeu-se à avaliação dos dados relativos apenas a um ciclo de intervenção.

Na primeira questão, dezassete alunos seleccionaram a resposta “bien”, revelando uma aquisição consistente dos conteúdos gramaticais, dois alunos escolheram “más o menos” revelando uma certa insegurança no domínio desses conteúdos e apenas um considerou “necesito trabajar más”, mostrando que se apercebeu da falta de empenho na aula. No caso da segunda resposta, parece-me que a insegurança demonstrada reside no facto de alguns alunos necessitarem de um reforço da prática gramatical de maneira a consolidar conteúdos e conseguir utilizá-los corretamente no âmbito de contextos comunicativos mais abrangentes. Neste caso, o ideal seria haver mais tempo para praticar os conteúdos, algo que foi acontecendo ao longo do ano letivo, mas que era difícil de gerir em duas aulas apenas. A última opção parece residir no facto de o aluno não se ter concentrado o suficiente e por esse motivo não ter acompanhado o ritmo das aprendizagens dos restantes colegas.

No que diz respeito às atividades preferidas, as quatro mais escolhidas por ordem decrescente de preferência foram: “actividades lúdicas/juegos”, tendo praticado o futuro e as orações condicionais, além do recurso a exercícios formais, através de um jogo de tabuleiro e consolidado esses conteúdos gramaticais, de uma forma que muito agrada aos alunos; “hacer ejercicios de comprensión auditiva”, uma vez que o contacto com falantes nativos se revela de extrema importância na aquisição e aperfeiçoamento da pronúncia de determinados fonemas distintos da língua materna; “describir imágenes oralmente”, como forma de expressar o vocabulário e estruturas gramaticais adquiridos ao longo da unidade didática e revelar o domínio da língua; por último, os alunos escolheram “participar en conversaciones”, já que a finalidade máxima da aprendizagem de uma LE é conseguir-se expressar-se e comunicar corretamente nessa mesma língua.

Quanto aos aspetos que a turma considerou ter que melhorar, os três mais escolhidos foram: em primeiro lugar, a compreensão auditiva, o que se revela a necessidade de contacto com falantes nativos, uma vez que a comunicação implica interação, ou seja, só compreendendo é que os alunos poderão interagir corretamente; em segundo lugar foi eleita a expressão oral, o que revela a importância outorgada pelos alunos ao que consideram ser o seu objetivo na aprendizagem da língua-alvo, pois as aprendizagens verdadeiramente significativas são aquelas em que os conhecimentos adquiridos são conciliados e utilizados em contextos comunicativos; por último, foi eleita a gramática, o que se pode interpretar, mais uma vez, como a consciência da importância desta competência sem a qual cometeriam erros que poderiam impedir ou interferir na comunicação.

No que concerne às atitudes demonstradas nas aulas, os alunos começaram por classificar a sua participação. Dezoito alunos escolheram a opção “sí”, demonstrando grande adesão às atividades apresentadas. Apenas dois classificaram a sua participação com a opção “a veces”, talvez pelo facto de necessitarem de maior reforço para participarem. O interesse foi também alvo de reflexão nesta turma, tendo dezanove alunos escolhido a opção “sí” e apenas um optado por “a veces”. Estes dados dão a entender que as atividades foram desenhadas de forma adequada e apelativa e o próprio tema se tornou bastante motivante, despertando assim o interesse da turma em geral. Por fim, a contribuição dos alunos para o bom funcionamento da aula recebeu parecer positivo por parte de dezanove alunos tendo somente um elemento da turma escolhido a opção “a veces”, o que revela na maioria um empenho nas atividades e no processo de aprendizagem.

De qualquer forma, e mesmo não havendo termo de comparação nesta turma, os resultados obtidos através da autoavaliação realizada pelos alunos foram positivos, podendo depreender-se que as atividades foram bem elaboradas pelo que se tornaram apelativas para os alunos centrando a sua atenção e despertando o seu interesse. O tema em que os conteúdos gramaticais foram inseridos era atual e fomentou, por isso, o interesse pela aquisição de informações através da compreensão audiovisual e escrita e a troca de ideias através da expressão oral e escrita. A interação entre alunos e professora foi uma constante, criando um ambiente propício à aprendizagem.

3.2.3. Inquérito

O último instrumento de recolha de dados necessários para esta investigação foi o questionário (ver Anexo III). Este integra doze questões que procuram aferir a opinião dos alunos sobre a relevância das atividades gramaticais no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os instrumentos anteriormente referidos foram sendo implementados desde o início e ao longo de todo o ano letivo, este foi implementado apenas no final, pois o objetivo não era o de recolher informação para adaptar/melhorar as atividades e estratégias gramaticais, mas sim o de após uma reflexão e autoavaliação dos alunos relativamente a esses conteúdos comprovar o efeito das aprendizagens levadas a cabo e até que ponto foram importantes para alterar a perspetiva que provavelmente tinham da gramática e do seu papel na aprendizagem.

Deste modo, passo a expôr os dados obtidos e a apresentar uma pequena análise dos mesmos.

3.2.3.1. Turma 7º6

A primeira questão procurava comprovar a importância das atividades gramaticais na opinião dos alunos.

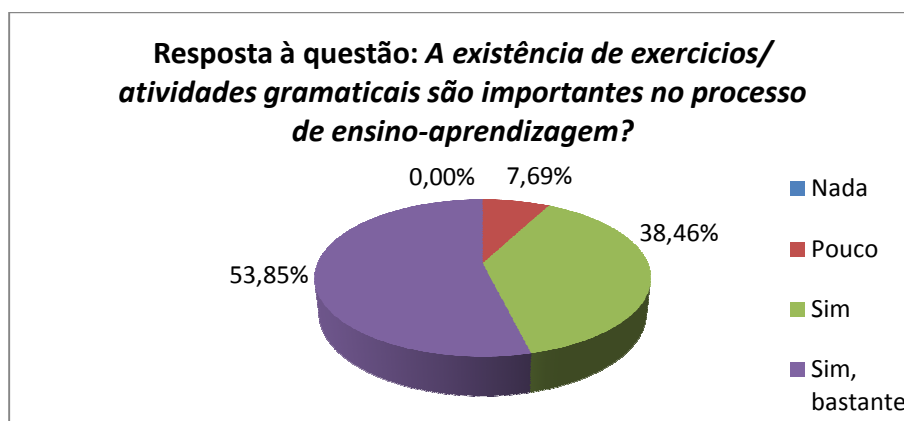


Gráfico nº 1: resultados da primeira pergunta do questionário

Numa primeira análise, podemos verificar que a maioria dos alunos considera relevante a existência de exercícios/atividades gramaticais na aprendizagem, tendo sido a opção “sim, bastante” alvo da escolha de 53,85% dos alunos. As respostas “nada” e “pouco” tiveram uma representação muito pouco significativa e a resposta “sim” a representação de 38,46% do grupo de alunos.

De forma geral, podemos interpretar os resultados obtidos dos alunos como, após os ciclos de intervenção, tendo sido influenciados pela reflexão crítica e a própria implementação das atividades, o que fez com que interiorizassem a importância de tais atividades como estruturadoras a nível do funcionamento da língua e, por conseguinte, na aprendizagem de uma LE.

A segunda questão já englobava as atividades implementadas ao longo do ano letivo e o seu objetivo era aferir a opinião dos alunos quanto à forma como foram desenhadas e estruturadas e, conseqüentemente, a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

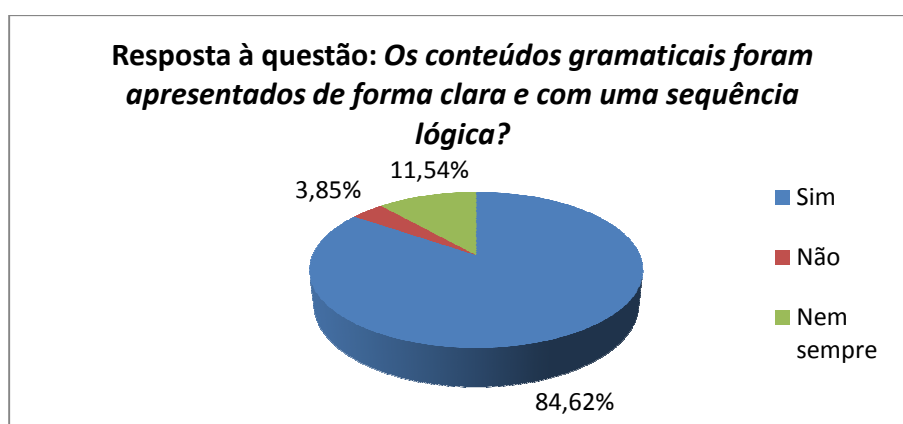


Gráfico nº 2: resultados da segunda pergunta do questionário

Como podemos verificar, na sua maioria os alunos consideraram que as atividades foram apresentadas de forma clara e com uma sequência lógica. Assim, 84,62% dos alunos escolheram a resposta “sim”, tendo 11,54% optado por “não” e apenas 3,85% escolhido “nem sempre”.

Em síntese, a turma conseguiu adquirir os conteúdos apresentados com relativa facilidade, uma vez que foram realizados para os alunos em causa e sempre respeitando o fio condutor da UD.

A terceira questão avalia o facto de as atividades se inserirem num contexto autêntico, ou seja, se o objetivo das mesmas foi a utilização da LE em contextos comunicativos e em situações passíveis de surgir no quotidiano.

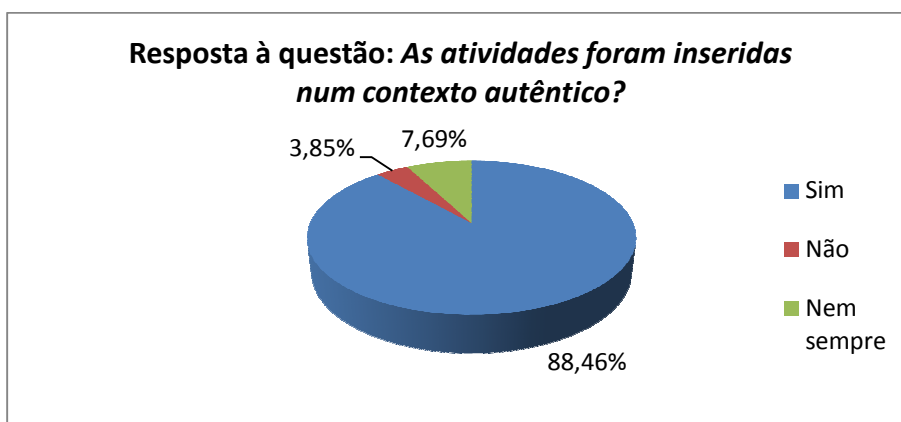


Gráfico nº 3: resultados da terceira pergunta do questionário

Numa primeira leitura, verificamos que a maioria dos alunos considerou que as atividades foram inseridas num contexto autêntico. Assim, 88,46% do universo de alunos optou pela resposta “sim”, 7,69% escolheu a resposta “não” e apenas 3,85% escolheu a opção “nem sempre”.

Este fator é de extrema importância, pelo que se considerou pertinente verificar se as atividades implementadas o respeitavam e tinham em conta. As respostas dos alunos comprovaram que sim, pelo que a aprendizagem se tornou, desta forma, mais significativa para eles.

A quarta questão, no seguimento da anterior, além do contexto procurou comprovar se as atividades promoviam a comunicação.

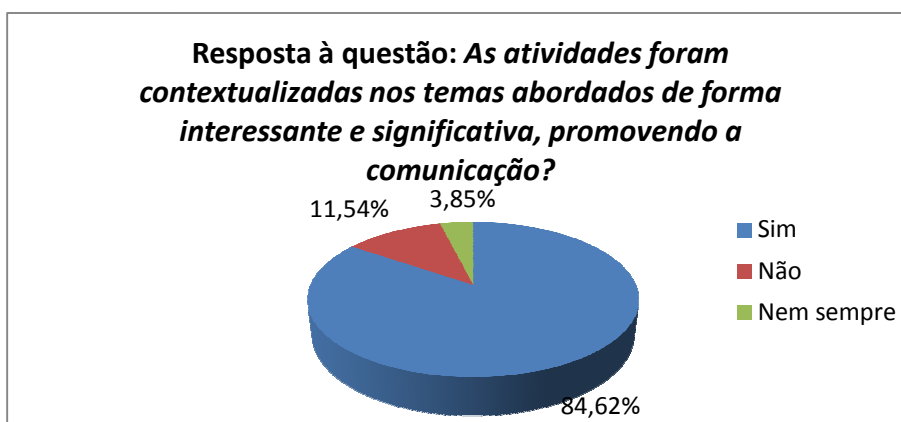


Gráfico nº 4: resultados da quarta pergunta do questionário

Em síntese, grande parte da turma, nomeadamente 84,62%, considerou a resposta “sim” como a mais adequada, tornando-se inquestionável que as atividades desenvolvidas visaram e fomentaram a comunicação. Apenas 11,54% do universo de alunos optou pela resposta “não” e 3,85% considerou que a resposta “nem sempre” era a mais adequada.

Tendo em conta os dados acima referidos, depreende-se que as atividades atingiram o seu objetivo, ou seja, que a competência gramatical fosse trabalhada com finalidades comunicativas.

A quinta questão refere-se aos benefícios das atividades gramaticais controladas de acordo com a perspetiva dos alunos.

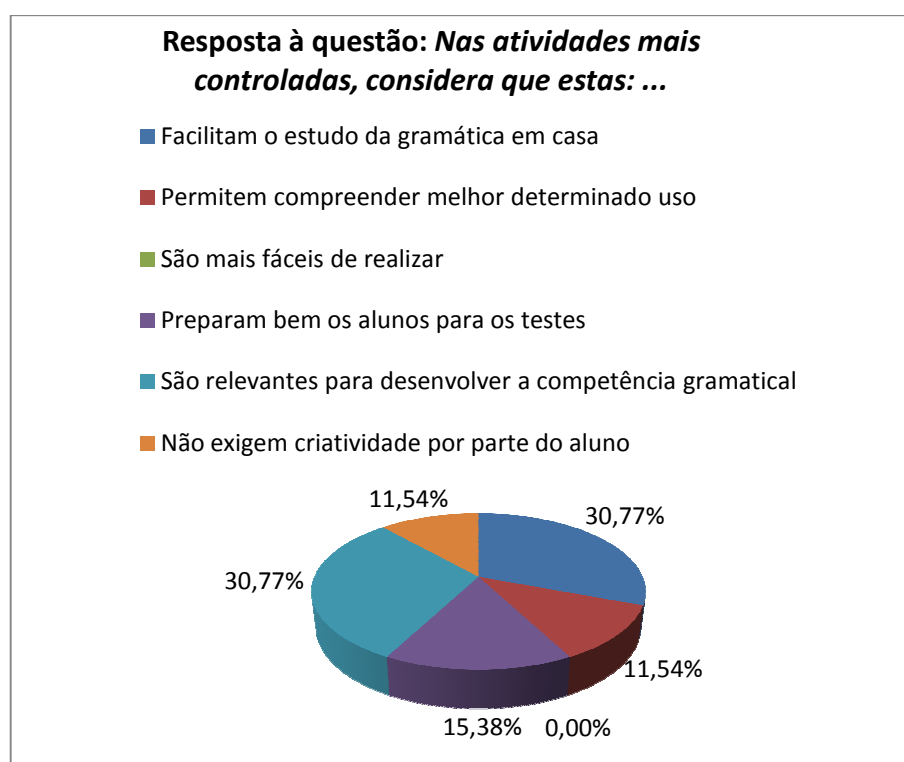


Gráfico nº 5: resultados da quinta pergunta do questionário

Quanto aos benefícios os mais escolhidos, por ordem decrescente, foram em primeiro lugar e com a mesma percentagem de alunos (30,77%) “facilitam o estudo em casa” e “são relevantes para desenvolver a competência gramatical”. Estas escolhas revelam, por um lado, a importância atribuída a este tipo de atividades à consolidação de conhecimentos gramaticais no âmbito do funcionamento da língua e, por outro lado, a pertinência desse tipo de conhecimento para o desenvolvimento da sua autonomia no domínio da LE. A resposta que obteve 15,38% de escolha por parte dos alunos foi “preparam bem os alunos para os testes”, revelando uma visão mais prática e uma preocupação com a avaliação sumativa. As opções “permitem compreender melhor determinado uso” e “não exigem criatividade por parte do

aluno” obtiveram 11,54% das respostas, revelando que os alunos aprendem a utilizar corretamente as estruturas gramaticais se as compreenderem bem e que a prática controlada permite a prática sem a exigência de demasiado esforço por parte do aluno. Obviamente, em fases iniciais da aprendizagem, os alunos sentem maior segurança na realização deste tipo de atividades, pois a prática mais livre proporciona mais situações passíveis de surgimento de erro. A resposta “são mais fáceis de realizar” não foi alvo da escolha de nenhum aluno, o que permite concluir que os alunos privilegiam outros aspetos que não a facilidade na realização de tarefas e sim desafios e a concretização de objetivos.

A sexta questão incide, desta vez, sobre a importância e benefícios das atividades de cariz mais livre.

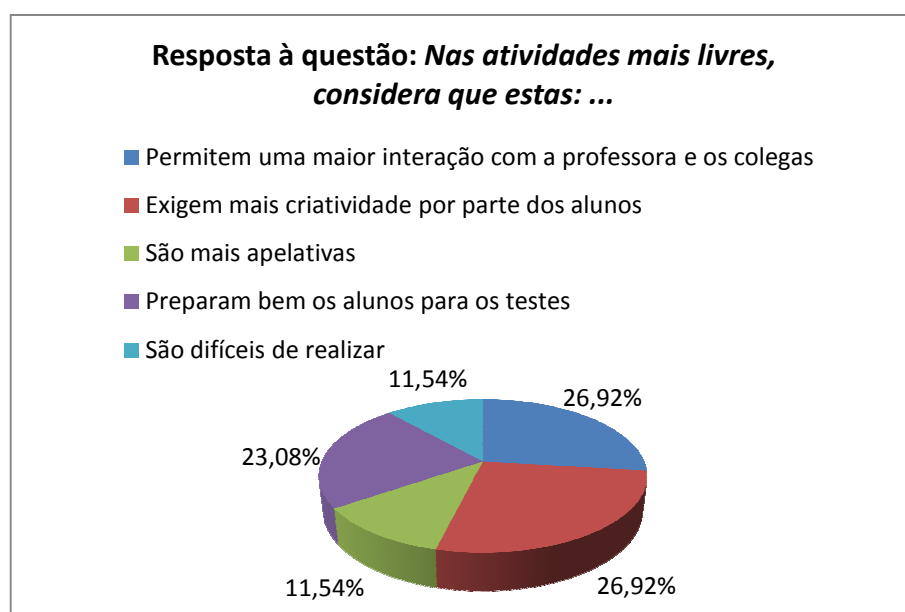


Gráfico nº 6: resultados da sexta pergunta do questionário

Como se pode verificar através da observação do gráfico, denota-se um certo equilíbrio nas respostas dos alunos, tendo todas as opções sido alvo de escolha da turma. As opções mais escolhidas neste caso foram, com a percentagem de 26,92%, “permitem uma maior interação com a professora e os colegas” e “exigem mais criatividade por parte dos alunos”. Estas escolhas revelam a importância dada à interação, pois é utilizando a língua que a mesma é apreendida, e a noção de que a criatividade permite uma utilização e prática da LE em situações reais de comunicação. A terceira escolha foi a opção “preparam melhor os alunos para os testes”, obtendo 23,08% de resposta do total de inquiridos. Novamente, esta opção demonstra a preocupação pela avaliação sumativa e a necessidade de saber demonstrar o domínio dos conteúdos adquiridos durante as aulas. As duas opções restantes, “são mais apelativas” e “são difíceis de realizar”, foram alvo de escolha de 11,54% dos alunos,

transmitindo, por um lado, a vontade de utilização dos conteúdos adquiridos em tarefas mais abrangentes e, por outro, uma certa renitência pelo facto de atividades mais livres exigirem um maior esforço e autonomia no desempenho dos alunos.

A sétima questão remete-nos para o *input* a partir do qual os alunos preferem trabalhar como pré-atividade de tarefas de índole gramatical.

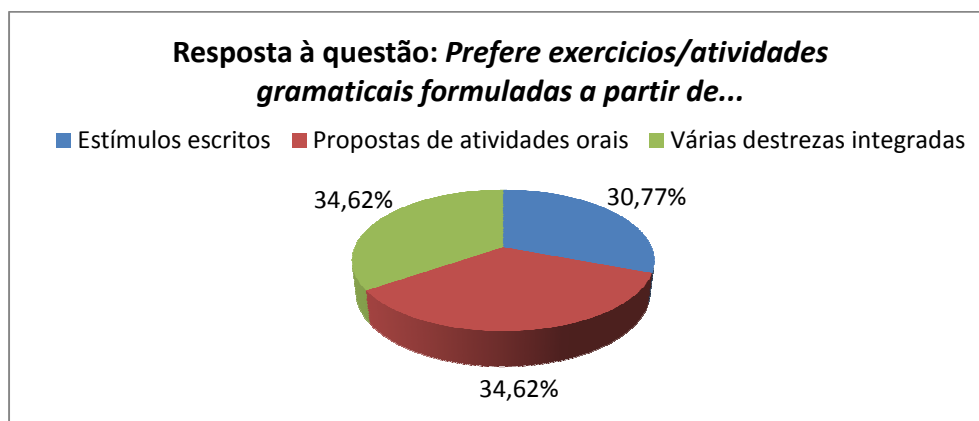


Gráfico nº 7: resultados da sétima pergunta do questionário

Como se pode verificar, as respostas denotam um grande equilíbrio pelo que se pode concluir que o importante é que o *input* fornecido para as atividades gramaticais seja apelativo e bem contextualizado, de modo a que os alunos consigam praticar e consolidar estruturas e regras gramaticais.

A oitava questão procura analisar o tipo de atividades que os alunos consideram mais apelativas e, desse modo, mais motivantes.

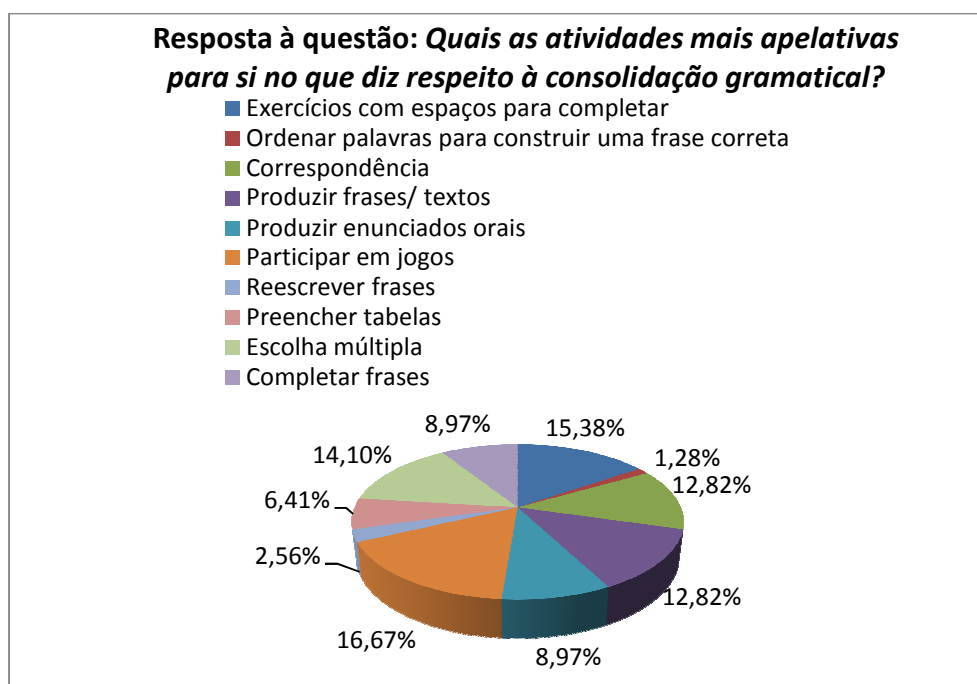


Gráfico nº 8: resultados da oitava pergunta do questionário

A opção “participar em jogos” foi alvo da escolha de 16,65% dos alunos, indicando que nesta faixa etária é o elemento lúdico que mais favorece e motiva os alunos para as aprendizagens. A atividade “exercícios com espaços para completar” obteve 15,38% de respostas evidenciando que os alunos se sentem mais seguros ao terem uma base de trabalho, isto é, tendo algo concreto que os oriente na realização das tarefas. A aprendizagem da gramática requer uma exercitação formal de conteúdos para que a sua consolidação seja alcançada e essa interiorização é que permitirá a correta utilização em situações comunicativas. Em terceiro lugar, com 14,10% de escolha, surge a atividade “escolha múltipla”, que permite aos alunos comprovar a aquisição de conteúdos. De seguida, temos duas atividades que obtiveram 12,82% de respostas: “correspondência” e “produzir frases/textos”, tarefas que remetem já para uma utilização dos conteúdos que pressupõe uma certa autonomia e utilização da LE. Com 8,97% de escolha surgem as atividades “completar frases” e “produzir enunciados orais”, que mais uma vez têm um carácter mais livre. Com 6,41% temos a atividade “preencher tabelas”, o que já nos leva à organização de conteúdos (estruturas ou regras) que exige um domínio sólido dos mesmos. A penúltima opção escolhida foi “reescrever frases”, atividade que contém um grau de dificuldade mais elevado para este tipo de alunos pois além do conhecimento de vocabulário exige o conhecimento de regras, estruturas e sintaxe. Por último, e revelando ser a atividade se torna menos apelativa e motivante, temos “ordenar palavras para construir uma frase correta”, pois acaba por se tornar demasiado repetitiva.

Em suma, todo o tipo de atividades, desde as mais formais às de cariz mais livre, se torna apelativo para os alunos trabalhando conteúdos de forma mais mecanizada ou englobando outro género de conhecimentos além dos gramaticais.

Na nona questão, procurou analisar-se a opinião dos alunos sobre a participação de cada um nas atividades, tentando através de uma reflexão crítica comprovar até que ponto as atividades favoreceram a motivação, interesse e empenho manifestados na participação.

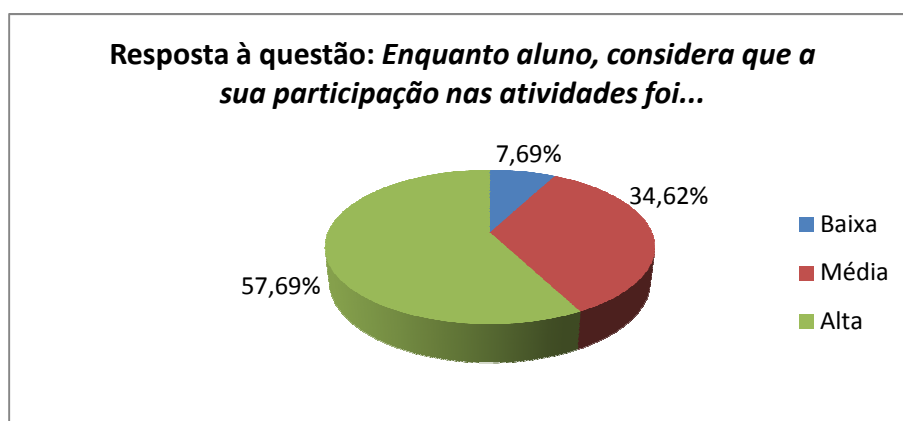


Gráfico nº 9: resultados da nona pergunta do questionário

Quanto a esta questão, 57,69% dos alunos consideraram ter uma participação nas atividades alta, demonstrando que atividades desenhadas para uma turma específica contribuem claramente para o interesse e um desempenho positivo para a realização das mesmas. 34,62% do universo de alunos consideraram a sua participação média, o que revela uma certa insegurança no início da aprendizagem de uma LE e, consequentemente, hesitação em participar voluntariamente. Apenas 7,69% da turma considerou ter uma participação baixa, provavelmente por sentir dificuldade em determinados conteúdos e evitar participar no sentido de evitar o erro.

A questão dez aborda a forma social de trabalho que os alunos preferem aquando da realização de atividades gramaticais.

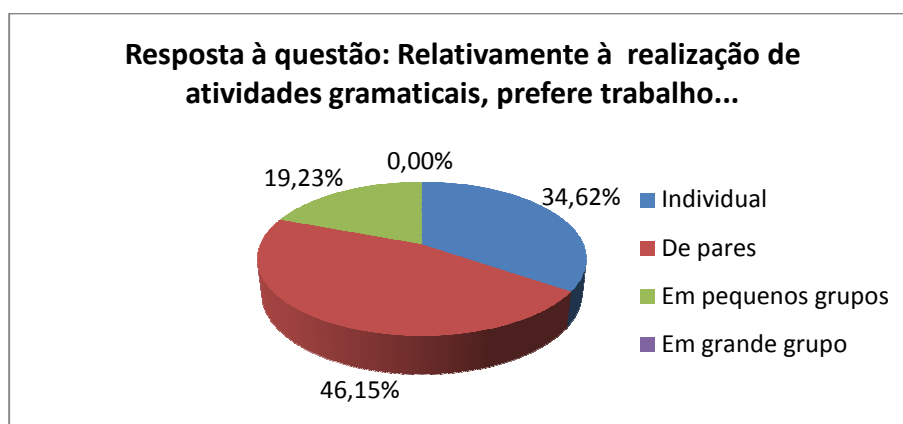


Gráfico nº 10: resultados da décima pergunta do questionário

A análise do gráfico revela o gosto do trabalho de pares por parte de 46,15% da turma, recaindo a preferência por trabalho individual por parte de 34,62% dos alunos e apenas 19,23% tendo optado por trabalho em pequenos grupos. A opção “trabalho em grande grupo” não foi alvo de escolha de nenhum aluno.

Deste modo, os alunos manifestam preferências diversas quanto à forma social de trabalho, pois isso depende não só do funcionamento individual de cada um na realização de tarefas, mas também do facto de tarefas formais requererem um trabalho mais individualizado. Ao trabalhar em pares ou grupo, é possibilitado o esclarecimento de dúvidas que ainda possam surgir sem que, para isso, seja necessária a intervenção do professor, promovendo a aprendizagem autónoma. O facto de o trabalho em grande grupo não ter sido alvo de escolha revela que, na realização de atividades gramaticais, este tipo de agrupamento não é benéfico, pois sendo eficaz em atividades finais que englobem os conhecimentos adquiridos, não o é na altura de praticar e consolidar conhecimentos específicos. Disto também depende o grau de maturidade e segurança dos alunos.

No que diz respeito à décima primeira questão, esta incide sobre a importância atribuída pelos alunos às várias competências que se devem desenvolver na aprendizagem de uma LE.

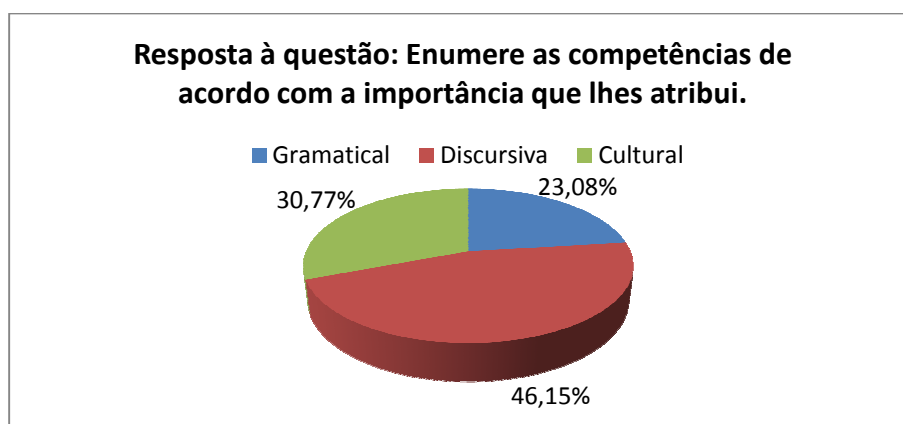


Gráfico nº 11: resultados da décima primeira pergunta do questionário

Os dados obtidos revelam um certo equilíbrio tendo a competência discursiva sido a mais escolhida (46,15%), com 30,77% de escolha dos alunos encontra-se a competência cultural e com 23,08% a gramatical.

Analisando os dados acima referidos, podemos concluir que todas elas são importantes para a turma, mas o objetivo máximo dos alunos é conseguirem expressar-se na língua-alvo, ou seja, conseguirem comunicar em situações passíveis de surgir no quotidiano. A competência cultural também revela um carácter importante, pois numa fase inicial da aprendizagem, e dada a faixa etária dos alunos, a curiosidade e interesse por descobrir a cultura do país cuja língua estão a aprender é de extrema importância. A competência gramatical, apesar de também suscitar interesse, surge em último lugar, depreendendo-se que a turma reconhece o valor e contributo desta competência para a aprendizagem da LE quase não a distinguindo da discursiva e sim interligando-as.

No caso da décima segunda e última pergunta do questionário, considerou-se importante sondar ainda a opinião dos alunos quanto à importância dada às atividades comunicativas da língua que devem desenvolver.

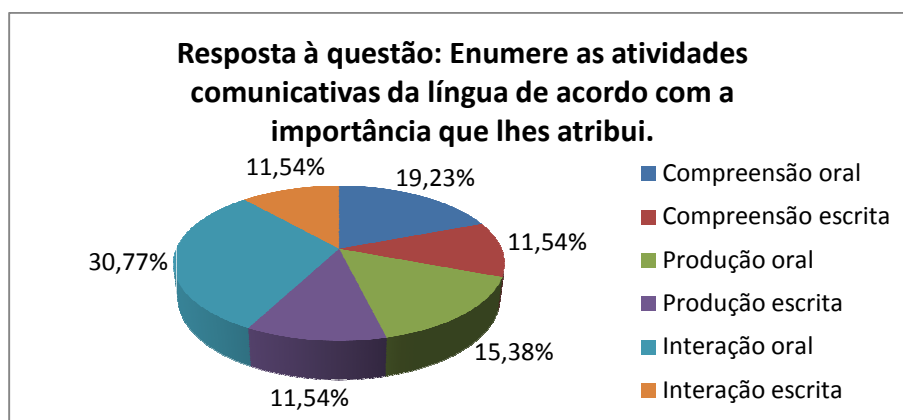


Gráfico nº 12: resultados da décima segunda pergunta do questionário

Após uma observação do gráfico, salienta-se a importância atribuída pela turma à interação oral com 30,77% de escolha. As restantes encontram-se bastante equilibradas, tendo a compreensão oral sido alvo de escolha de 19,23% dos alunos e a produção oral sido a opção eleita por 15,38% dos inquiridos. A compreensão escrita, a produção escrita e a interação escrita revelaram preferência por parte de 11,54% dos alunos.

De acordo com os dados obtidos, importa salientar a importância que a interação oral assume no processo de ensino-aprendizagem como reveladora da aquisição da competência comunicativa visada pelos alunos e da importância de aprendizagens significativas. As outras atividades comunicativas da língua não deixaram, no entanto, de ser consideradas importantes, indicando a consciência de que todas elas, de formas distintas, têm o seu papel preponderante na aprendizagem da LE.

3.2.3.2. Turma 8º2

Passamos, de seguida, à observação dos dados recolhidos na turma do oitavo ano e à sua respetiva análise.

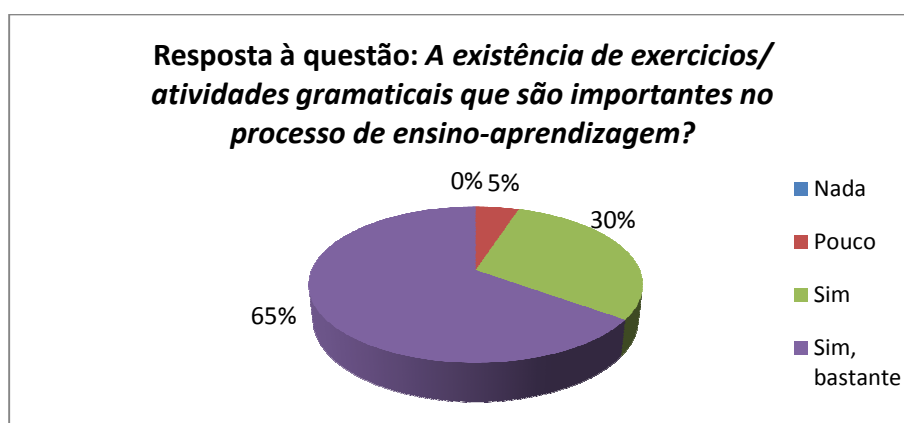


Gráfico nº 1: resultados da primeira pergunta do questionário

Numa primeira leitura, podemos verificar que a maioria dos alunos considera relevante a existência de exercícios/atividades gramaticais na aprendizagem, tendo sido a opção “sim, bastante” alvo da escolha de 65% dos alunos. A resposta “sim” mereceu a escolha de 30% do grupo inquirido e a opção “pouco” teve uma representação muito pouco significativa, de 5%. A resposta “nada” não foi alvo de escolha por parte de nenhum aluno.

Analisando globalmente os resultados, podemos concluir que os alunos revelam consciência da importância de atividades gramaticais, beneficiando a aprendizagem de uma LE. Os dois ciclos de intervenção, bem como toda a metodologia implementada, fomentaram

essa mesma consciência apelando à reflexão crítica sobre o papel preponderante da gramática ao longo do processo de ensino-aprendizagem para um uso correto da LE.

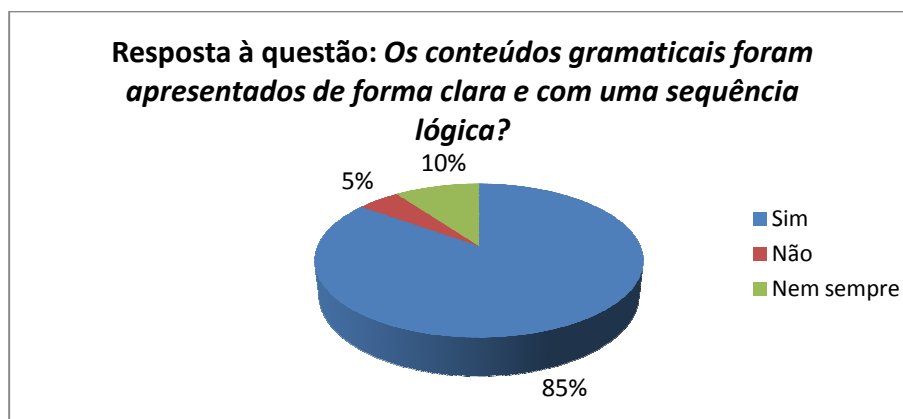


Gráfico nº 2: resultados da segunda pergunta do questionário

Como podemos verificar, na sua maioria os alunos consideraram que as atividades foram apresentadas de forma clara e com uma sequência lógica, nomeadamente 85%, que escolheram a resposta “sim”, tendo 10% optado por “não” e apenas 5% escolhido a opção “nem sempre”.

Estes resultados manifestam, claramente, que a turma conseguiu adquirir os conteúdos apresentados com relativa facilidade, uma vez que as atividades foram realizadas especificamente para estes alunos e sempre respeitando o fio condutor de cada UD, o que contribuiu para a aprendizagem.

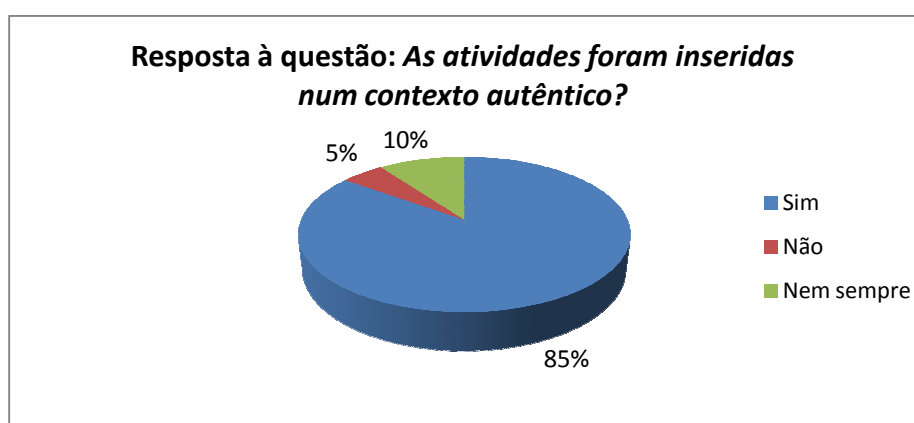


Gráfico nº 3: resultados da terceira pergunta do questionário

Tendo em conta a questão anterior, verificamos que os resultados são idênticos. Deste modo, a maioria dos alunos considerou que as atividades foram inseridas num contexto autêntico, nomeadamente 85% do universo de alunos, que optou pela resposta “sim”, 10% escolheu a resposta “não” e apenas 5% escolheu a opção “nem sempre”.

Este fator volta a revelar-se de extrema importância para os alunos, pelo que se verificou que as atividades implementadas o respeitavam e tinham em conta. Quando as aprendizagens se tornam, de facto, significativas para os alunos, a consolidação de conteúdos e sua posterior utilização tornam-se mais efetivas.

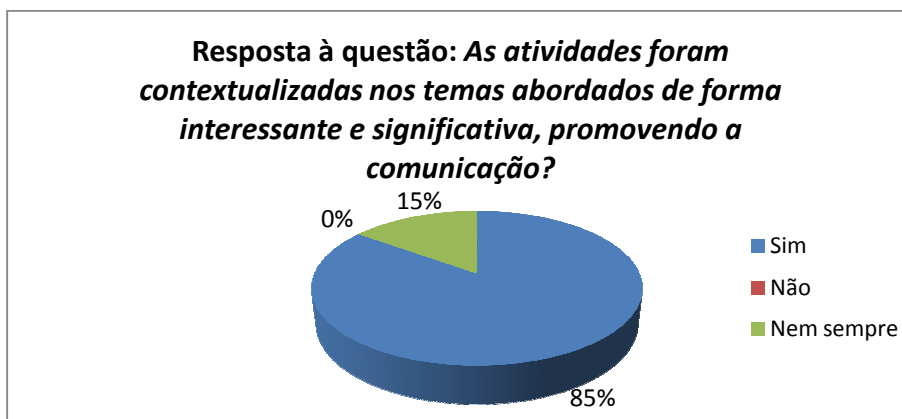


Gráfico nº 4: resultados da quarta pergunta do questionário

Relativamente a esta questão, 84,62% da turma considerou a resposta “sim” como a mais adequada, tornando-se inquestionável que as atividades desenvolvidas visaram e fomentaram a comunicação. Apenas 15% dos inquiridos optou pela resposta “não” e nenhum considerou a resposta “nem sempre” como a mais adequada.

Tendo em conta os dados acima referidos, depreende-se que as atividades atingiram o seu objetivo, ou seja, que a competência gramatical foi trabalhada com finalidades comunicativas. Independentemente do tipo de atividades utilizado, o seu objetivo final deve sempre ser o de que os alunos consigam utilizar a língua para comunicar, o que se verificou tanto no desempenho dos alunos nas aulas como na resposta a esta questão.

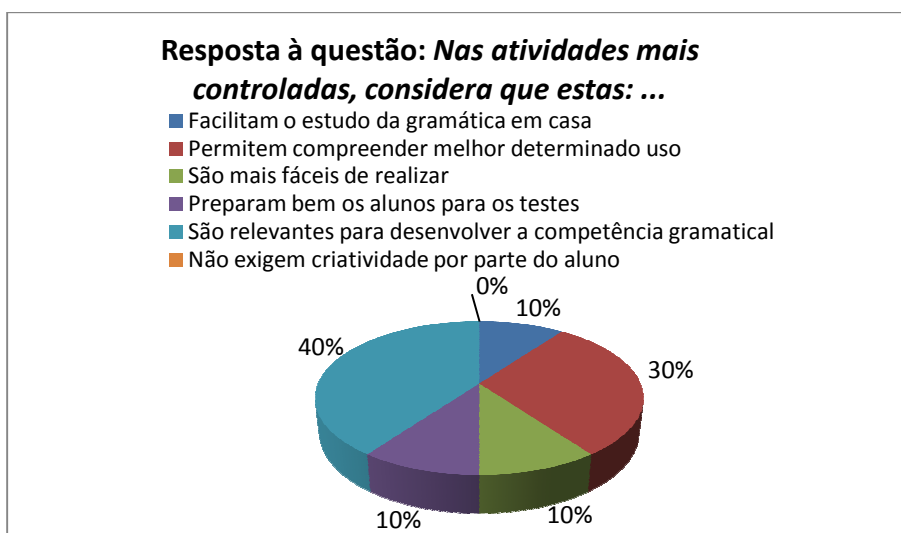


Gráfico nº 5: resultados da quinta pergunta do questionário

Quanto aos benefícios das atividades controladas, os mais escolhidos, por ordem decrescente, foram em primeiro lugar “são relevantes para desenvolver a competência gramatical”, representando 40% da escolha dos alunos. É de destacar a importância que estes alunos já conferem a uma elevada competência gramatical no seu desempenho a nível geral no funcionamento da língua, e a necessidade de praticar formalmente este tipo de conteúdos para, posteriormente, se sentirem seguros ao utilizarem a LE em contextos variados. Em segundo lugar, surge a resposta “permitem compreender melhor determinado uso”, que obteve 30% de escolha por parte dos alunos, ainda na linha da resposta anterior uma vez que se entenderem corretamente o conteúdo gramatical saberão utilizá-lo independentemente do contexto, sem que surjam dúvidas ou hesitações. As opções “facilitam o estudo da gramática em casa”, “são mais fáceis de realizar” e “preparam bem os alunos para os testes” obtiveram 10% das respostas, revelando que os alunos aprendem a utilizar corretamente as estruturas gramaticais se as compreenderem bem e que a prática controlada permite a prática sem a exigência de demasiado esforço por parte do aluno. Os alunos sentem maior segurança na realização deste tipo de atividades, pois a prática mais livre proporciona mais situações passíveis de realização de erro. A resposta “não exigem criatividade por parte do aluno” não foi alvo da escolha de nenhum aluno, o que permite concluir que os alunos privilegiam a criatividade na realização de tarefas, pois os desafios conduzem à concretização de objetivos.

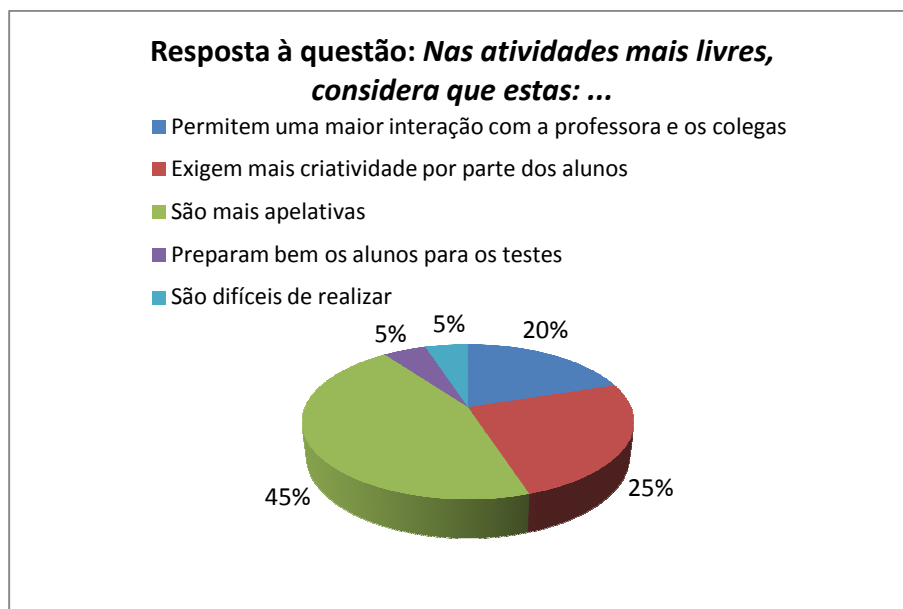


Gráfico nº 6: resultados da sexta pergunta do questionário

Como se pode verificar através da observação do gráfico, a preferência dos alunos incidiu na opção “são mais apelativas”, com 45% de respostas. De seguida, surgem duas opções cujos resultados se revelaram equilibrados, que foram “exigem mais criatividade por parte dos alunos”, alvo de escolha de 25% do universo de alunos, e “permitem uma maior

interação com a professora e os colegas”, que recolheu 20% de respostas. Por último, e com a mesma percentagem de 5%, surgem as opções “preparam bem os alunos para os testes” e “são difíceis de realizar”.

Analisando estes dados, podemos concluir que os alunos aderem com maior facilidade quando as atividades se tornam apelativas, como é o caso das atividades de cariz mais livre, pois permitem aos alunos utilizar os conhecimentos adquiridos em contextos mais alargados fomentando a autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Além deste aspeto, é revelada também a importância dada à interação, pois é utilizando a língua que a mesma é apreendida, e à criatividade, que permite uma utilização e prática da língua estrangeira em situações reais de comunicação. Por último, também se demonstra a preocupação pela avaliação sumativa e a necessidade de saber demonstrar o domínio dos conteúdos adquiridos durante as aulas, embora para um menor número de alunos e a dificuldade que surge quando os alunos são confrontados com atividades em que o desempenho é mais livre. É de salientar que essa dificuldade advém, muitas vezes, do facto de os alunos não terem consolidado os conteúdos gramaticais em atividades mais formais, e que depois é transposta para as atividades posteriores e para o próprio uso da LE.

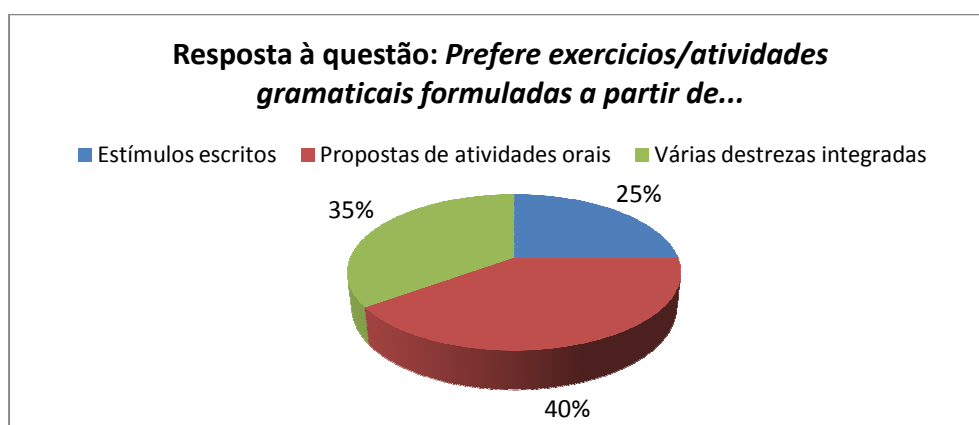


Gráfico nº 7: resultados da sétima pergunta do questionário

Como se pode verificar nesta questão, e tal como na turma anterior, as respostas transmitem um grande equilíbrio na opinião dos alunos no que concerne ao *input* que preferem para a realização de atividades gramaticais. As atividades orais foram escolhidas por 40% dos alunos, 35% optaram pelas várias destrezas integradas e 25% considera mais apelativo o uso de estímulos escritos.

Desta forma, podemos concluir que, independentemente do *input* fornecido, o que é realmente significativo para os alunos é que este seja bem estruturado e que lhes permita

induzir regras e estruturas no sentido de que os alunos construam o seu próprio conhecimento e que o professor funcione mais como orientador do processo de ensino-aprendizagem.



Gráfico nº 8: resultados da oitava pergunta do questionário

As opções “participar em jogos” e “produzir enunciados orais” foram alvo da escolha de 20% dos alunos, indicando que nesta faixa etária é o elemento lúdico e a utilização efetiva da língua que favorecem e constituem elementos motivadores da aprendizagem. A atividade “exercícios com espaços para completar” obteve 17% de respostas, evidenciando que os alunos se sentem mais seguros ao terem uma base de trabalho, isto é, tendo algo concreto que os oriente na realização das tarefas e que os conhecimentos consolidados desta forma lhes transmitam segurança na correta utilização da LE em situações comunicativas. Em terceiro lugar, com 11% de escolha por parte dos alunos, surge a atividade “escolha múltipla”, que, sendo uma atividade relativamente simples, lhes permite comprovar a aquisição de conteúdos ou esclarecer possíveis dúvidas. De seguida, temos duas atividades que obtiveram a percentagem de 8%: “ordenar palavras para construir uma frase correta” e “produzir frases/textos”, tarefas que remetem já para uma utilização dos conteúdos que pressupõe uma certa autonomia e utilização da LE, o que agrada aos alunos pois permite-lhes o seu uso efetivo. Com 7% de escolha surge a atividade “correspondência” que, não pressupondo a produção escrita livre, engloba a necessidade de conhecimento gramatical para o desempenho eficaz na tarefa. Com 5% temos a atividade “completar frases”, o que já nos leva à organização de conteúdos (estruturas ou regras) que exige um domínio sólido dos mesmos. As

últimas opções escolhidas, com 2%, foram “reescrever frases” e “preencher tabelas”. Estas três últimas atividades referidas revelam ser as que se tornam menos apelativas e motivantes, pois acabam por se tornar demasiado repetitivas e monótonas.

Em suma, e tendo em conta o universo de atividades apresentado, a turma inquirida denota que prefere atividades mais livres e que permitem o uso efetivo da LE, relegando para segundo plano o trabalho mais mecanizado, uma vez que já possui conhecimentos que consegue usar e interligar para produzir enunciados quer escritos quer orais.

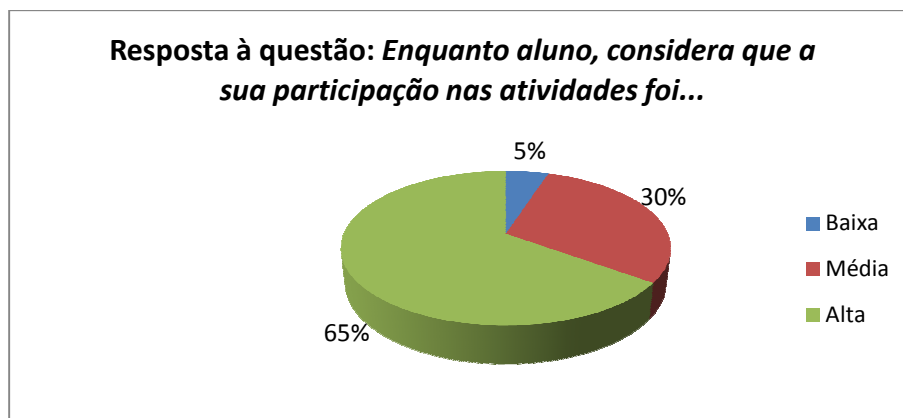


Gráfico nº 9: resultados da nona pergunta do questionário

Quanto à avaliação da participação dos alunos, 65% avaliaram-na como sendo alta, demonstrando que atividades desenhadas para uma turma específica contribuem claramente para o interesse e um desempenho positivo para a realização das mesmas. 30% do universo de alunos consideraram a sua participação média, o que revela uma certa insegurança e, consequentemente, hesitação em participar voluntariamente. Apenas 5% da turma considerou ter uma participação baixa, provavelmente por sentir dificuldades em determinados conteúdos e evitar participar no sentido de evitar o erro.

Analisando os resultados, podemos concluir que, no geral, os alunos sentiram-se motivados e empenhados nas tarefas propostas, fator que contribuiu para a sua participação.

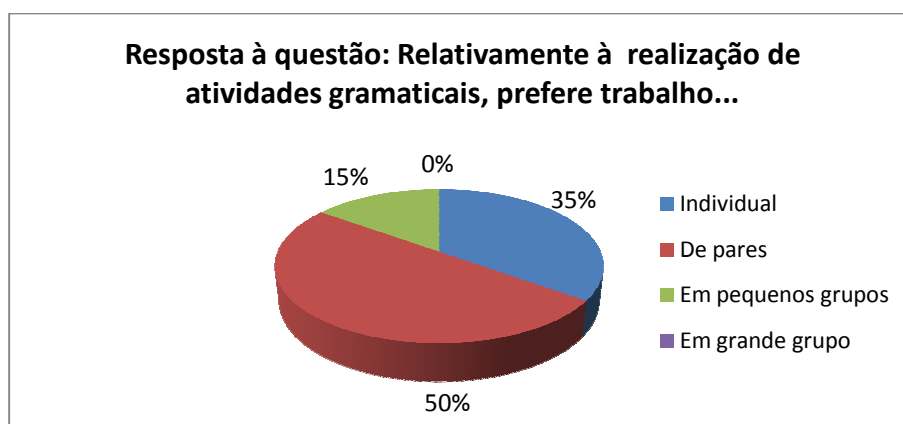


Gráfico nº 10: resultados da décima pergunta do questionário

A análise do gráfico revela o gosto do trabalho de pares por parte de 50% da turma, recaindo a preferência por trabalho individual por parte de 35% dos alunos e apenas 15% dos alunos optou por trabalho em pequenos grupos. A opção “trabalho em grande grupo” não foi alvo de escolha de nenhum aluno.

Deste modo, os alunos manifestam preferências diversas quanto à forma social de trabalho, pois isso depende não só do funcionamento individual de cada um na realização de tarefas, mas também do facto de tarefas formais requererem um trabalho mais individualizado. Ao trabalhar em pares ou grupo, é possibilitado o esclarecimento de dúvidas que ainda possam surgir sem que, para isso, seja necessária a intervenção do professor, promovendo a aprendizagem autónoma. O facto de o trabalho em grande grupo não ter sido alvo de escolha revela que, na realização de atividades gramaticais, este tipo de agrupamento não é considerado benéfico, pois sendo eficaz em atividades finais que englobem os conhecimentos adquiridos, não o é na altura de praticar e consolidar conhecimentos específicos.

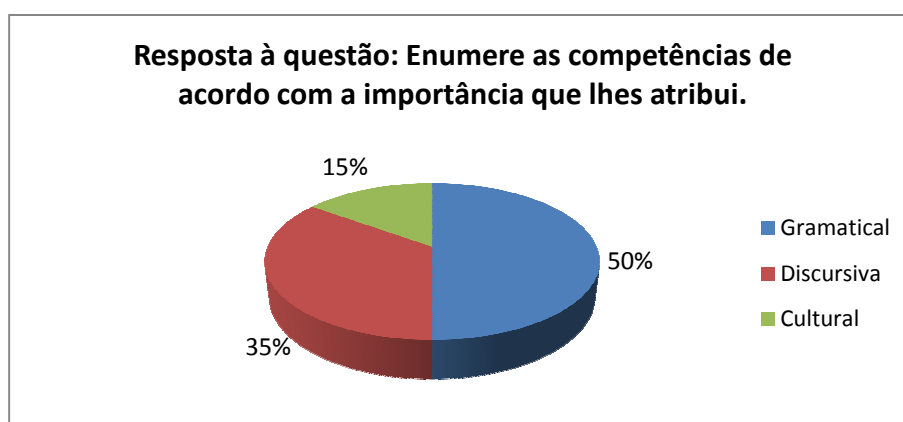


Gráfico nº 11: resultados da décima primeira pergunta do questionário

Numa primeira leitura, verifica-se a importância dada pela maioria dos alunos (50%), à competência gramatical, de seguida encontra-se a competência discursiva com 35% de escolha dos alunos e, por último, temos a competência cultural com 15%.

Analisando os dados acima referidos, podemos concluir que, nesta fase da aprendizagem, a competência gramatical é considerada fundamental, pois sem ela não se pode organizar o discurso quer em termos de produção escrita quer oral. Se os alunos possuírem conhecimentos sólidos de gramática poderão, mais fácil e autonomamente, interagir em situações comunicativas. Em segundo lugar, surge a competência discursiva uma vez que o objetivo máximo dos alunos é conseguirem expressar-se na língua-alvo, ou seja, conseguirem comunicar em situações passíveis de surgir no quotidiano. A competência cultural, apesar de importante, revela um carácter mais importante em fases iniciais da aprendizagem, quando a curiosidade e interesse por descobrir a cultura do país cuja língua estão a aprender é de extrema importância.

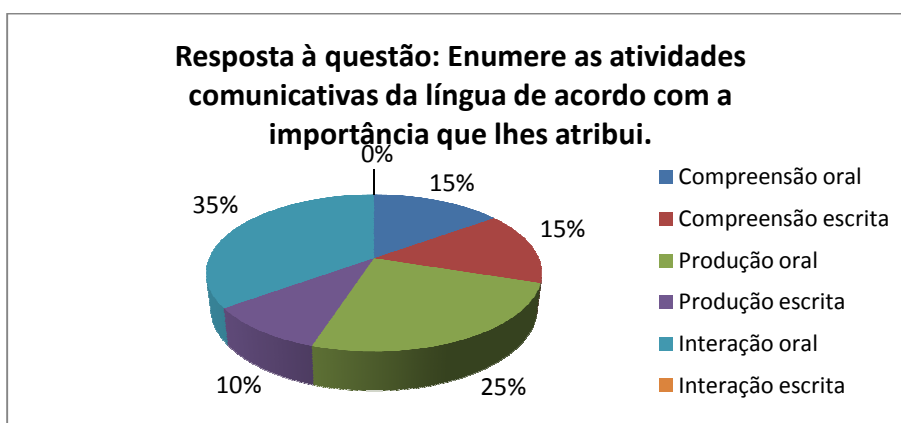


Gráfico nº 12: resultados da décima segunda pergunta do questionário

Após uma observação do gráfico, salienta-se a importância atribuída pela turma à interação oral com 35% de escolha. As restantes encontram-se bastante equilibradas tendo a produção oral sido alvo de escolha de 25% dos alunos, a compreensão oral e escrita foram as opções eleitas por 15% dos inquiridos e a produção escrita revelou ser a preferência de 10% dos alunos. A interação escrita não obteve a preferência de nenhum dos alunos.

De acordo com os dados obtidos, importa salientar a importância que a interação oral assume no processo de ensino-aprendizagem como reveladora da aquisição da competência comunicativa visada pelos alunos e da importância de aprendizagens significativas. As outras atividades comunicativas da língua não deixaram, à exceção da interação escrita, de ser consideradas importantes, indicando a consciência de que todas elas, de formas distintas, têm o seu papel preponderante na aprendizagem da LE. O facto da interação escrita não ter sido

considerada relevante, manifesta mais uma vez que o objetivo dos alunos se centra mais na oralidade.

3.2.3.3. Turma 11º10

Por último, importa observar e analisar os dados relativos à turma do décimo primeiro ano.

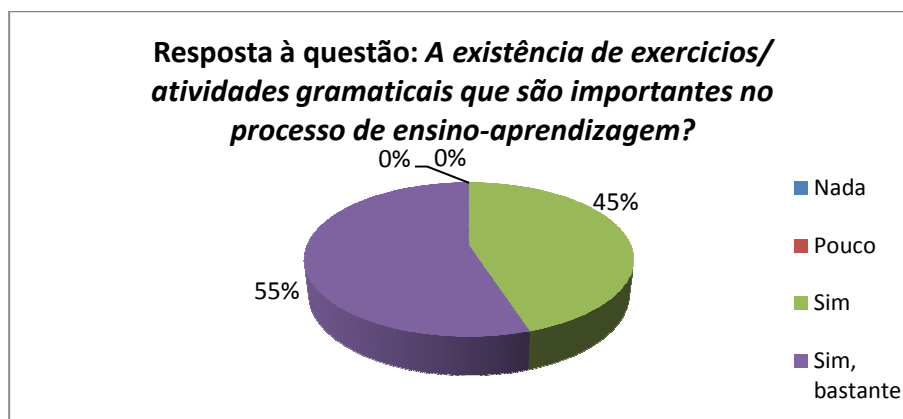


Gráfico nº 1: resultados da primeira pergunta do questionário

Numa primeira análise, podemos verificar os alunos apenas selecionaram as opções “sim, bastante”, que foi alvo de escolha por parte de 55% dos alunos e “sim” cuja representação foi de 45% do grupo de alunos. As respostas “nada” e “pouco” não foram escolhidas.

De forma geral, e tendo em conta que esta turma está inserida no curso de Línguas e Humanidades, podemos interpretar os resultados obtidos como, após os ciclos de intervenção e devido à sua inclinação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo sido influenciados pela reflexão crítica e a própria implementação das atividades para a importância de tais atividades como estruturadoras a nível do funcionamento da língua e, por conseguinte, na aprendizagem de uma LE.

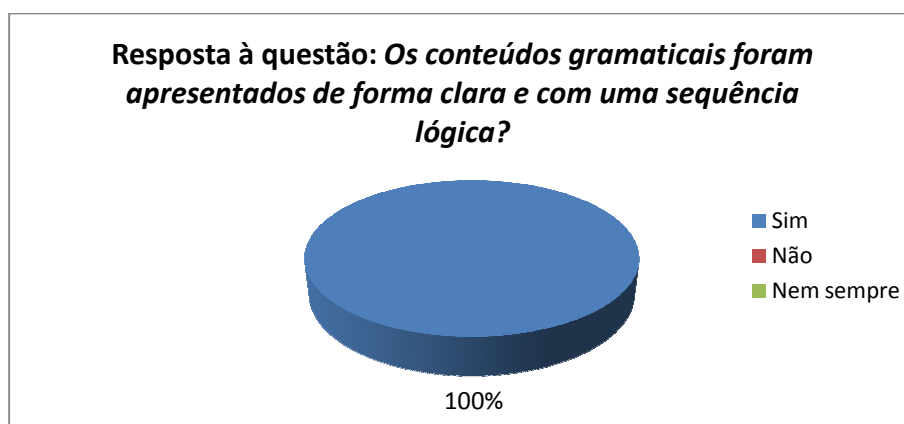


Gráfico nº 2: resultados da segunda pergunta do questionário

Como podemos verificar, a esmagadora maioria dos alunos consideraram que as atividades foram apresentadas de forma clara e com uma sequência lógica, tendo a resposta “sim” obtido 100% da opinião dos alunos.

Em síntese, a turma conseguiu adquirir os conteúdos apresentados com relativa facilidade, uma vez que foram realizados para os alunos em causa e sempre respeitando o fio condutor da UD, e isso verificou-se na implementação das atividades que promoveram sempre o interesse e a motivação deste grupo de alunos.



Gráfico nº 3: resultados da terceira pergunta do questionário

Nesta questão, volta a verificar-se 100% de respostas “sim”, tal como na anterior, sem que as restantes opções (“não” e “nem sempre”) tenham sido alvo da escolha destes alunos.

Este fator é de extrema importância, sobretudo para este tipo de alunos que visa claramente atingir um bom desempenho a nível de competência comunicativa, pelo que se considerou pertinente verificar se as atividades implementadas o respeitavam e tinham em conta. As respostas dos alunos comprovaram-no, pelo que a aprendizagem se tornou, desta forma, mais significativa para eles.

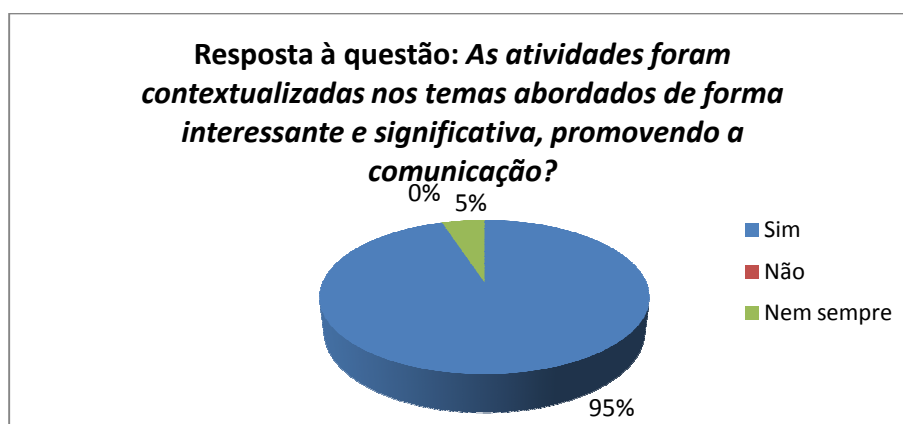


Gráfico nº 4: resultados da quarta pergunta do questionário

Em síntese, grande parte da turma, nomeadamente 95%, considerou a resposta “sim” como a mais adequada, tornando-se inquestionável que as atividades desenvolvidas visaram e fomentaram a comunicação. Apenas 5% do universo de alunos optou pela resposta “nem sempre” e nenhum os alunos considerou a resposta “não” como a mais adequada.

Tendo em conta os dados acima referidos, depreende-se que as atividades atingiram o seu objetivo, ou seja, que a competência gramatical fosse trabalhada com finalidades comunicativas. Isso verificou-se nas atividades desenvolvidas nos dois ciclos de intervenção, em que se verificou uma interação quase “natural” entre alunos ou entre a professora e alunos, tanto a nível dos diálogos como dos debates desenvolvidos.

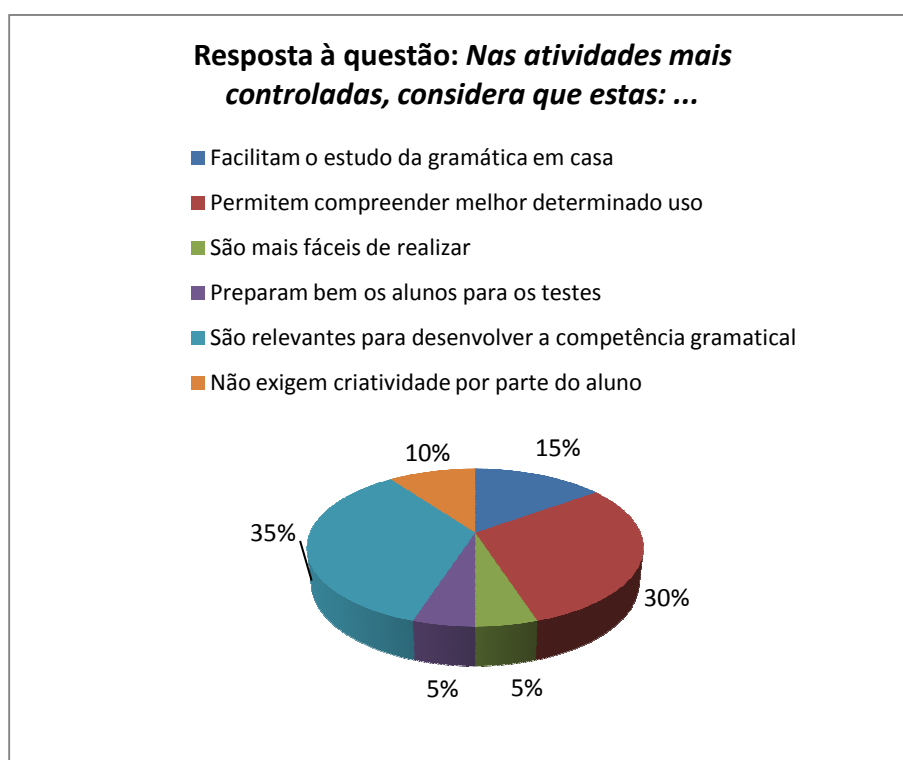


Gráfico nº 5: resultados da quinta pergunta do questionário

Quanto aos benefícios, os mais escolhidos, por ordem decrescente, foram em primeiro lugar “são relevantes para desenvolver a competência gramatical”, que foi o benefício observado por 35% dos alunos. Estas escolhas revelam, por um lado, a importância atribuída a este tipo de atividades à consolidação de conhecimentos gramaticais no âmbito do funcionamento da língua e, por outro lado, a pertinência desse tipo de conhecimento para o desenvolvimento da sua autonomia no domínio da LE. A resposta que obteve 30% de escolha por parte dos alunos foi “permitem compreender melhor determinado uso”, revelando a consciência da importância do conhecimento gramatical na sua correta aplicação em situações comunicativas. A opção “facilitam o estudo da gramática em casa” mereceu a atenção de 15% dos alunos, revelando que a aquisição, interiorização e prática formal é benéfica para uma posterior prática mais livre baseada em conhecimentos sólidos. Com 10% de escolha dos alunos surge a opção “não exigem criatividade por parte dos alunos” e com 5% as opções “são mais fáceis de realizar” e “preparam bem os alunos para os testes”. As três últimas escolhas permitem concluir que, mais do que o conhecimento formal, estes alunos privilegiam um conhecimento mais integrado e global visando sempre a melhoria do seu desempenho a nível comunicativo.

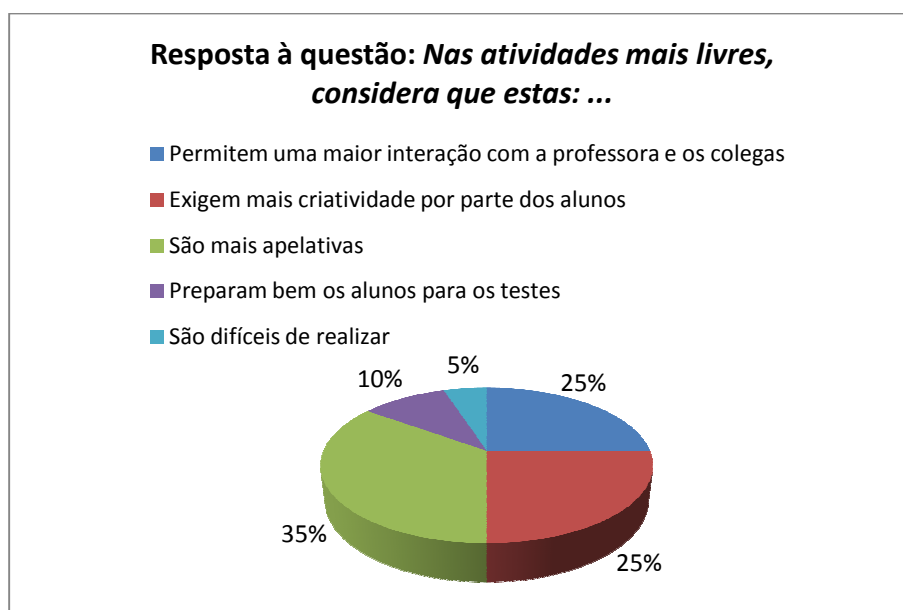


Gráfico nº 6: resultados da sexta pergunta do questionário

Como se pode verificar através da observação do gráfico, denota-se um certo equilíbrio nas respostas dos alunos, nomeadamente nas três primeiras escolhas. Assim, a opção “são mais apelativas” concentrou 35% de respostas, seguida de “exigem mais criatividade por parte dos alunos” e “permitem uma maior interação com a professora e os colegas”, com 25%. As opções menos escolhidas neste caso foram, com a percentagem de 10%, “preparam bem os alunos para os testes” e “são difíceis de realizar”, com apenas 5%.

Estas escolhas comprovam o que tem sido analisado nos gráficos anteriores relativos a esta turma, ou seja, a importância dada à interação, pois é utilizando a língua que a mesma é apreendida, e a noção de que a criatividade permite uma utilização e prática da LE em situações reais de comunicação, contribuindo para a autonomia dos próprios alunos no processo de ensino-aprendizagem.

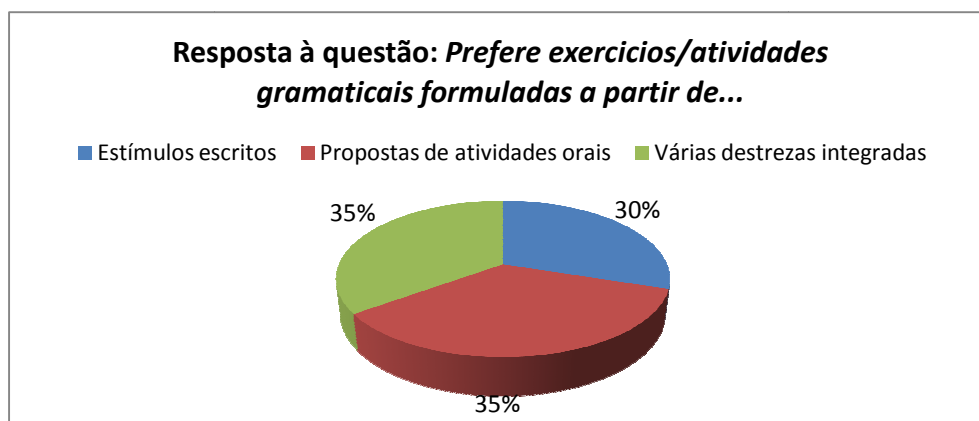


Gráfico nº 7: resultados da sétima pergunta do questionário

Como se pode verificar no gráfico acima apresentado, as respostas denotam um grande equilíbrio com 35% de alunos a optarem por “propostas de atividades orais” e “várias destrezas integradas” e 30% a preferirem “estímulos escritos”. Deste modo, pode concluir-se que o importante é que o *input* fornecido para as atividades gramaticais seja apelativo e bem contextualizado, de modo a que os alunos se sintam motivados a praticar e consolidar estruturas e regras gramaticais.

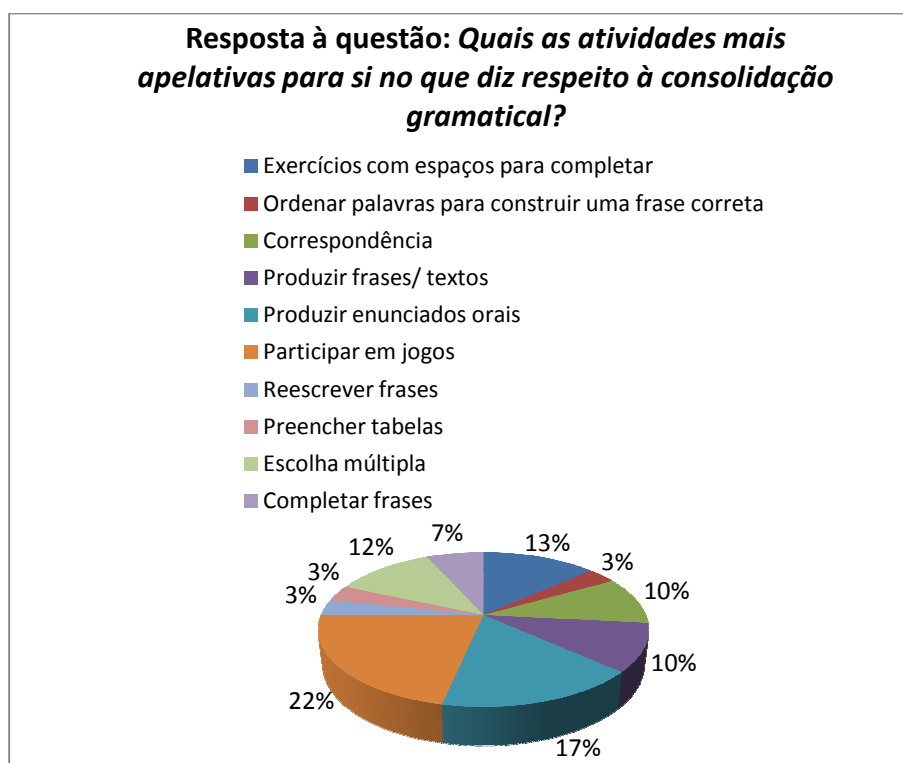


Gráfico nº 8: resultados da oitava pergunta do questionário

A opção “participar em jogos” foi alvo da escolha de 22% dos alunos, indicando que o elemento lúdico favorece e motiva os alunos para as aprendizagens em todas as faixas etárias. A atividade “produzir enunciados orais” obteve 17% de respostas evidenciando que estes alunos se sentem mais seguros na utilização da LE em contextos comunicativos. Em termos de aprendizagem da gramática necessitam de uma prática formal, mas preferem a prática posterior e gradual de conteúdos para que a sua consolidação seja comprovada. Em terceiro lugar, com 13% de escolha, surge a atividade “exercícios com espaços para completar”, tarefa mais controlada e formal que permite aos alunos comprovar a aquisição de conteúdos e que se revela necessária na opinião dos inquiridos. A atividade “escolha múltipla” foi considerada importante por 12% dos alunos, permitindo a aplicação dos conteúdos gramaticais adquiridos. De seguida, temos duas atividades que obtiveram 10% de respostas: “correspondência” e “produzir frases/textos”, tarefas controladas mas que remetem já para uma utilização dos conteúdos que pressupõe uma certa autonomia e utilização de conhecimentos da LE. Com 3% de escolha surgem as atividades “ordenar palavras para construir uma frase correta”, “reescrever frases” e “preencher tabelas”, o que já nos leva à organização de conteúdos (estruturas ou regras) e permite a prática dos mesmos. Este tipo de exercícios foram os menos escolhidos por poderem quebrar a dinâmica da aula, pois acabam por se tornar demasiado repetitivos.

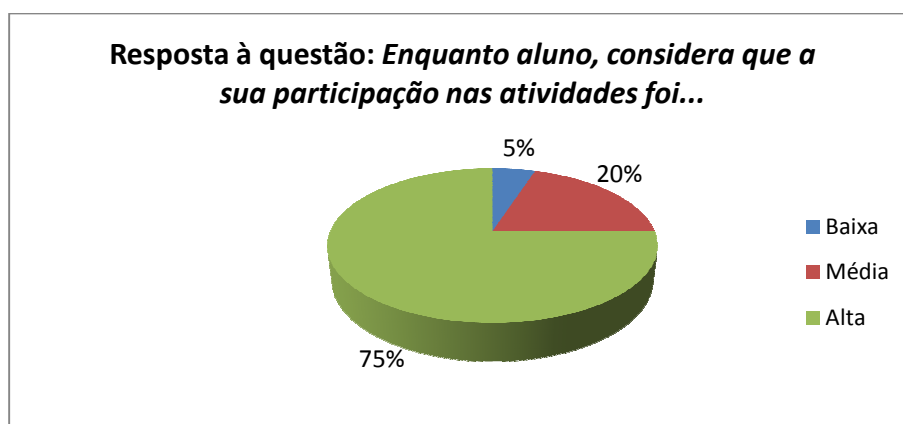


Gráfico nº 9: resultados da nona pergunta do questionário

Quanto a esta questão, a grande maioria da turma, nomeadamente 75% dos alunos, consideraram ter uma participação alta nas atividades, demonstrando que atividades desenhadas para uma turma específica contribuem claramente para o interesse e um desempenho positivo para a realização das mesmas. 20% do universo de alunos consideraram a sua participação média, o que revela uma certa insegurança e, consequentemente, hesitação em participar voluntariamente. Apenas 5% da turma considerou ter uma participação baixa, provavelmente por sentir dificuldades em determinados conteúdos e evitar participar no sentido de evitar o erro.

Em suma, esta foi a turma na qual a participação foi considerada mais elevada, não só devido aos conhecimentos que detinham e à vontade de melhorá-los, mas também à maturidade revelada, que permitia o desenho de atividades mais ambiciosas e a uma fácil gestão do tempo.

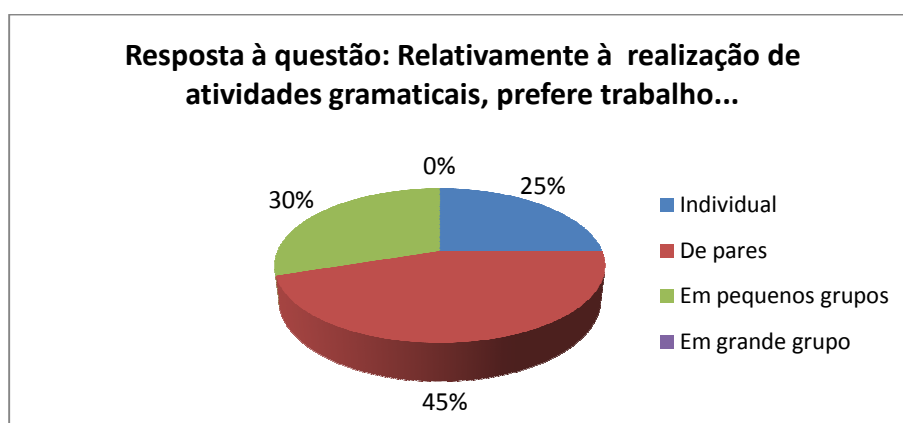


Gráfico nº 10: resultados da décima pergunta do questionário~

A análise do gráfico revela o gosto do trabalho de pares por parte de 45% dos alunos da turma, recaindo a preferência por trabalho em pequenos grupos em 30% da turma e apenas

25% optou por trabalho individual. A opção “trabalho em grande grupo” não foi alvo de escolha de nenhum aluno.

Deste modo, os alunos manifestam preferências diversas quanto à forma social de trabalho, pois isso depende não só do funcionamento individual de cada um na realização de tarefas, mas também do facto de tarefas formais requererem um trabalho mais individualizado. Ao trabalhar em pares ou grupo, é possibilitado o esclarecimento de dúvidas que ainda possam surgir sem que, para isso, seja necessária a intervenção do professor, promovendo a aprendizagem autónoma. O facto de o trabalho em grande grupo não ter sido alvo de escolha revela, mais uma vez, que na realização de atividades gramaticais este tipo de agrupamento não é considerado benéfico, pois sendo eficaz em atividades finais que englobem os conhecimentos adquiridos, não o é na altura de praticar e consolidar conhecimentos específicos.

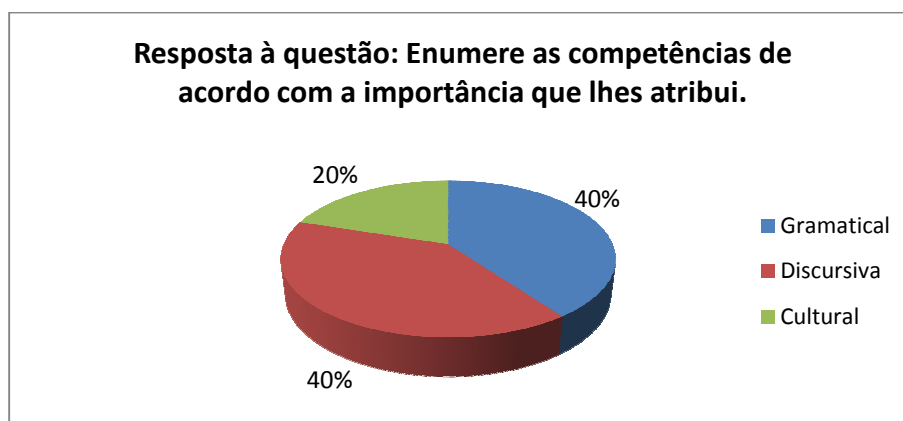


Gráfico nº 11: resultados da décima primeira pergunta do questionário

Os dados obtidos revelam um certo equilíbrio, tendo a competência discursiva e a gramatical sido as mais escolhidas (40%), e a competência cultural tendo conseguido recolher 20% das respostas dos alunos.

Analisando os dados acima referidos, podemos concluir que todas elas são importantes para a turma, mas o objetivo máximo dos alunos é conseguirem expressar-se na língua-alvo, ou seja, conseguirem comunicar em situações passíveis de surgir no quotidiano. A competência gramatical surge no mesmo patamar da discursiva, depreendendo-se que a turma reconhece o valor e contributo desta competência para a aprendizagem da LE quase não a distinguindo da discursiva e sim interligando-as. A competência cultural também revela um carácter importante, uma vez que os alunos, durante os dois ciclos de intervenção, revelaram sempre curiosidade e interesse pelos aspetos culturais, sobretudo os que diferiam dos padrões culturais aos quais estão habituados.

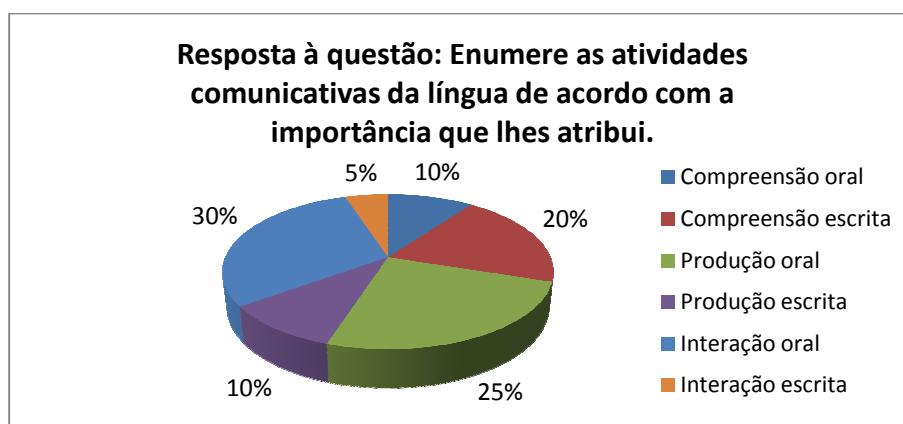


Gráfico nº 12: resultados da décima segunda pergunta do questionário

Após uma observação do gráfico, salienta-se a importância atribuída pela turma sobretudo à interação oral com 30% de escolha por parte dos alunos, à produção oral, com 25% de respostas e à compreensão escrita, com 20%. As restantes encontram-se bastante equilibradas tendo a compreensão oral e a produção escrita sido alvo de escolha de 10% dos alunos e a interação escrita sido a opção eleita por 5% dos inquiridos.

De acordo com os dados obtidos, importa salientar a importância que a interação oral assume no processo de ensino-aprendizagem como reveladora da aquisição da competência comunicativa visada pelos alunos e da importância de aprendizagens significativas. As outras atividades comunicativas da língua não deixaram, no entanto, de ser consideradas importantes, indicando a consciência de que todas elas, de formas distintas, têm o seu papel preponderante na aprendizagem da LE.

CAPÍTULO IV – PLANO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

4.1. Aplicação de atividades/ estratégias no contexto de sala de aula

Ao debruçar-se sobre a elaboração de atividades gramaticais, qualquer professor de ELE deverá ter em conta diversos fatores. O tratamento desta componente no processo de ensino-aprendizagem deverá estar relacionado com a UD, de modo a enquadrá-la na aprendizagem e posterior uso dos diferentes conteúdos que compõem a aprendizagem, sejam eles procedimentais, lexicais, culturais ou atitudinais. Esta questão é importante, pois verificar se a componente gramatical está, ou não, relacionada com a unidade temática pode indicar ao professor de ELE se a gramática constitui um meio ou um fim (Cerroloza, 1999, p. 103).

Na minha opinião, e de acordo com fundamentos teóricos e com a minha prática pedagógica, as regras e estruturas gramaticais deverão ser veiculadas sem o recurso a explicações exaustivas e sim concentrando-se no contexto comunicativo que se está a trabalhar, adaptando-as às condições e necessidades didáticas dos alunos, de acordo com Cerroloza (1999, p.103), ou seja, utilizando a gramática numa perspetiva didática. De forma integrada os alunos deduzem, praticam e consolidam as regras e estruturas gramaticais desenvolvendo a consciência linguística, como defendem Gelabert, Bueso e Martínez “[e]sta conciencia se consigue haciendo hincapié en aquellos rasgos que se pretenden para que el alumno produzca sus propias teorías gramaticales o produzcan a partir de algún estímulo significativo” (2002, p. 69). O objetivo final do ensino-aprendizagem de uma LE não é que o aluno seja capaz de explicar com precisão uma regra ou estrutura gramatical, usando uma metalinguagem correta, mas sim que a consiga aplicar correta e adequadamente e no devido contexto.

Atividades orientadas para a ação e com temas do interesse dos alunos permitem responder às suas necessidades linguísticas e comunicativas, sendo que neste contexto, se proporão atividades comunicativas de interação já que os alunos deverão aprender conceitos, procedimentos e atitudes em contexto sociocultural, que são o ponto de referência a partir do qual se levarão a cabo aprendizagens significativas, como refere William Littlewood “en muchas de las actividades comunicativas que comentaremos el profesor crea la situación e inicia una actividad, pero son los mismos estudiantes los responsables de dirigir la interacción hacia su conclusión” (1981, p.17).

Uma vez mais, as atividades devem fazer com que os alunos sintam que existe uma sequência lógica entre elas, o que lhes permitirá compreender, aplicar e relacionar os

conhecimentos adquiridos e de forma lúdica, para motivar os alunos a entender que a gramática é importante se contextualizada. Isso permitirá a toma de consciência dos alunos para a necessidade real de conhecimento gramatical, como enfatizou Cadierno

“la instrucción gramatical debería intervenir en los procesos de comprensión de la lengua en donde se establecen las conexiones de formas y significados, mediante actividades de interpretación, para después pasar a actividades de producción en donde los estudiantes puedan automatizar dichas formas y desarrollar una fluidez en la lengua extranjera” (2010, p.13).

Uma vez delineado o contexto de investigação, diagnosticado o problema, estabelecidos os objetivos da investigação, descreverei os procedimentos, instrumentos, materiais e atividades implementadas no âmbito da Iniciação à Prática Profissional levada a cabo no ano letivo 2012/2013.

4.1.1. Primeiro ciclo de intervenção

O primeiro ciclo de intervenção correspondeu à primeira UD que lecionei em cada uma das turmas.

4.1.1.1. Primeira unidade didática 7º6

Relativamente à turma 6 do 7º ano, a primeira UD que lecionei subordinava-se ao tema “El Instituto”. A primeira aula, de noventa minutos, incidia sobre os objetos escolares e as cores, enquanto a segunda, de quarenta e cinco minutos, tratava das disciplinas e das horas. Os conteúdos gramaticais foram tratados na primeira aula e eram o “plural dos substantivos” e “artículos determinados e indeterminados”.

Na fase de motivação ou “precalentamento”, o tema da unidade foi enquadrado recorrendo a um vídeo onde uma jovem espanhola descrevia a sua sala de aula e os objetos escolares nela existentes. A atividade seguinte consistiu na distribuição de cartões com imagens de objetos escolares e palavras, para que os alunos fizessem a correspondência e deduzissem o tema da aula. Para continuar a usar o vocabulário e a praticar a oralidade, deveriam identificar alunos que se encontravam numa sala de aula a quem pertenciam determinados objetos escolares com a ajuda de pistas que lhes eram fornecidas em pequenos textos, atividade que permitia valorizar a oralidade. Para isso, alguns alunos liam os textos em voz alta e outros tentavam identificar o aluno correto. Nesta fase, já eram introduzidas as cores nos textos, que foram posteriormente projetadas.

Uma vez que os alunos já tinham contacto com algum vocabulário, foi-lhes fornecido um texto (ver Anexo IV) que já incluía o “plural dos substantivos”, ainda que de forma implícita, mas que os alunos acabaram por identificar, com a ajuda dos exercícios elaborados. O conteúdo gramatical em questão devia ser sublinhado pelos alunos no contexto e, posteriormente, completavam uma tabela que organizava a regra de construção do plural. Após uma reflexão e discussão sobre o exercício que haviam realizado, os alunos facilmente compreenderam a regra de formação do plural sem que fosse necessária uma explicação exaustiva por parte da professora. A partir deste ponto iniciou-se formalmente um *input* do conteúdo gramatical, isto é, um tempo dedicado à explicação das regras. É importante referir que o conteúdo gramatical estava contextualizado no tema, os objetos escolares, e que foi sempre tratado em consonância com o mesmo.

Na ficha de trabalho, os exercícios estavam organizados gradativamente e, embora consistissem em exercícios sobretudo controlados, pareceu-me importante conduzir os alunos nas diferentes atividades pois encontravam-se ainda numa fase muito prematura da aprendizagem da LE. No exercício seguinte os alunos deviam aplicar a regra de construção do plural com palavras diferentes, de forma a comprovar se a tinham compreendido através da sua aplicação.

No passo seguinte da planificação, os alunos deviam observar uma tabela com palavras singulares e plurais, femininas e masculinas. Com ajuda do texto anterior, era suposto conseguirem preenchê-la com os artigos definidos e indefinidos. Quase todos conseguiram fazer o exercício com facilidade, pois já haviam interiorizado a formação do plural e, com isso, adquirido as estruturas irregulares do plural. Foi pelo facto de os dois conteúdos gramaticais estarem, no fundo, interligados, que optei por juntá-los na mesma aula.

Em último lugar, na ficha de trabalho, surgia um exercício de preenchimento de espaços, cuja finalidade se prendia com a utilização dos artigos com palavras tanto singulares como plurais, femininas e masculinas. Os alunos realizaram as atividades com bastante concentração e motivação, participando na correção dos exercícios.

Como atividade final da aula, e no sentido de sistematizar os diversos conteúdos, foi sugerido aos alunos que, com base nos conhecimentos adquiridos, descrevessem os objetos que se encontravam na sala de aula. Toda a turma aderiu à atividade, que permitia desenvolver a expressão oral. Sentindo-se já familiarizados com o vocabulário e o âmbito temático, os alunos foram capazes de usar o vocabulário num contexto comunicativo através da descrição dos objetos, sendo possível não só comprovar que o tinham assimilado, mas

também que conseguiam, através desta atividade, utilizar corretamente no seu discurso os conteúdos gramaticais, de forma contextualizada e consciente.

4.1.1.2. Primeira unidade didática 8º2

Quanto à primeira UD da turma 2 do 8º ano, esta baseou-se no tema “El Medio Ambiente” e consistiu em duas aulas. Na primeira, de noventa minutos, foram tratadas as alterações climáticas e na segunda, de quarenta e cinco minutos, o nosso papel enquanto cidadãos na proteção do planeta. Os conteúdos gramaticais abordados foram “futuro imperfecto de indicativo” e “oraciones condicionales”, ambos na primeira aula.

O facto de ser um tema atual e de interesse para os alunos foi importante, pois fez com que estes aliassem os seus próprios conhecimentos aos apresentados ao longo da UD para desenvolver objetivos comunicativos. Deu-se início à aula com a fase de “precalentamiento” em que os alunos observaram um vídeo da organização Greenpeace sobre alterações climáticas e em duas fases distintas deduziram o tema da aula (*o meio ambiente em perigo*) e identificaram três problemas ambientais presentes no vídeo. Esta funcionou como pré-atividade para a apresentação de conteúdos. Nesta fase, e com o intuito de enriquecer o léxico dos alunos sobre o tema e de fornecer contexto para trabalhar a atividade final da primeira aula, os alunos ampliaram o seu *dicionário* ambiental com ajuda de uma ficha, que continha um exercício inicial em que os alunos tinham de associar a cada imagem um determinado fenómeno ambiental alguns dos quais tinham sido referidos no vídeo. Num segundo momento deveriam ler definições de alguns fenómenos e associá-las às palavras de que dispunham, o que lhes viria a permitir uma comunicação efetiva sobre o tema.

Numa fase posterior, realizou-se a leitura e compreensão de um texto que versava sobre os problemas ambientais e possíveis soluções dos mesmos. Após a realização das tarefas propostas nesses passos da planificação chamou-se a atenção da turma para o título e último parágrafo do texto. Foram colocadas questões à turma no sentido de os levar a identificar o tempo verbal, bem como o seu significado e usos. O passo seguinte foi o *input* das regras que regem este tempo verbal, nomeadamente a conjugação de verbos regulares e irregulares, terminações do singular e do plural e marcadores temporais.

Através de uma ficha (ver Anexo V) passou-se à prática e consolidação do conteúdo gramatical referido. A ficha era composta por vários exercícios organizados do mais simples para o mais complexo. No primeiro exercício, os alunos deviam relacionar perguntas e respostas no futuro e, no exercício subsequente, completar uma anedota com as terminações

dos verbos regulares com a ajuda dos exemplos do exercício anterior. Após a realização desses exercícios, era chamada a atenção dos alunos para um verbo irregular e, só então, poderiam completar a regra de formação do futuro relativamente aos verbos irregulares. Compreendendo que havia uma alteração da raiz do verbo no caso dos irregulares foi-lhes fornecida uma tabela com os verbos irregulares mais frequentes. Para verificar a compreensão destas regras, os alunos tinham que completar uma tabela conjugando verbos regulares e irregulares.

Passando a uma prática mais livre do futuro, a turma tinha que fazer previsões sobre o futuro do meio ambiente, recorrendo a verbos que surgiam na tabela anterior e que estavam relacionados com o tema. As orações condicionais foram introduzidas no exercício seguinte, porque estavam interligadas tanto com o conteúdo gramatical anterior como com o tema. Isso foi possível, pois estes alunos já conheciam o tempo verbal “condicional simple”. Nesta fase a oração condicional estava conjugada, sendo apenas pedido aos alunos que conjugassem o verbo no futuro. Facilmente os alunos conseguiram induzir o uso das orações condicionais e completar a regra das mesmas. Tiveram ainda que unir frases utilizando a estrutura anterior. O último exercício da ficha sistematizava os usos através de exemplos, algo que os alunos conseguiram realizar sem dificuldade.

Na fase seguinte, foi proposta a realização de um jogo de tabuleiro (ver Anexo VI). Este incidia na prática do futuro, mas incluía também frases condicionais, para que os alunos interiorizassem essa construção. Esta atividade teve um balanço positivo, pois além de evidenciar a compreensão das estruturas e da sua utilização revelou empenho, motivação e consciência cívica por parte dos alunos no que concerne aos problemas ambientais.

Para finalizar a aula, esta terminou com uma atividade em que os alunos deviam encarnar o papel de publicitários. Com o intuito de observar o grau de aquisição dos conteúdos tratados, a turma foi dividida em grupos de quatro e cada grupo recebeu uma imagem bastante sugestiva. Cada grupo deveria elaborar um *slogan* recorrendo a orações condicionais alertando para a importância da proteção do meio ambiente. Além da sistematização escrita realizou-se a sistematização oral dos conteúdos da aula.

A segunda aula desta UD incluiu ainda uma atividade final na qual os alunos encarnaram o papel de cidadãos de Madrid que, como queriam que essa fosse a próxima capital verde, tinham de elaborar um folheto através do qual deveriam alertar a consciência dos seus conterrâneos relativamente à importância da redução do nosso impacto no meio ambiente (ver Anexo VII). Para isso, era suposto utilizarem frases condicionais, o que se

verificou positivo, já que os alunos puderam expressar, nessas frases, não só os conteúdos gramaticais mas todos os outros adquiridos ao longo da UD, nomeadamente os atitudinais que tiveram especial importância pois os alunos tiveram oportunidade de refletir sobre a sua própria atitude e comportamento quotidianos.

4.1.1.3. Primeira unidade didática 11º10

No que concerne à primeira UD da turma 10 do 11º ano, esta versava sobre o tema “El Consumo” e consistiu em duas aulas de noventa minutos cada. Os conteúdos gramaticais abordados foram “discurso directo e indirecto” e “frases interrogativas indirectas” abordados na segunda aula desta unidade.

A primeira aula principiou com a fase de motivação que consistiu na observação de um vídeo sobre o famoso mercado “La Boquería”, em Barcelona. Pareceu-me adequado mostrar um verdadeiro mercado espanhol para introduzir o tema “El Consumo”. Os alunos deveriam deduzir o tema da aula e escrever o nome de três lojas e três produtos mencionados pelos intervenientes no vídeo. Posteriormente, ordenaram um diálogo com idêntica estrutura do referido no vídeo para se familiarizarem com as diferentes estruturas de como perguntar e dizer os preços.

Após esta atividade, foi realizada uma chuva de ideias/*brainstorming* sobre o que necessitamos consumir como pré-atividade para uma outra em que tinham uma planta do *El Corte Inglés* onde se deslocariam para comprar um presente de aniversário. A atividade tinha por objetivo a redação de frases onde eram mencionados o produto, a loja onde podia ser adquirido e o piso/seção onde se encontrava a loja. Esta atividade permitiu ainda o contraste entre Espanha e Portugal, no que diz respeito ao conceito de “grandes almacenes”, dos horários das lojas (que são diferentes) e da famosa “siesta”, que não é um hábito comum em todo o país, mas que tende a praticar-se mais em zonas do sul de Espanha.

Para se praticar o vocabulário adquirido até esta fase e permitir a expressão e interação orais, realizou-se o jogo tabú. A turma foi dividida em pares sendo distribuídos cartões com imagens com imagens e palavras proibidas. O par que se encontrava do outro lado da sala deveria descobrir de que loja se tratava segundo a descrição realizada pelos colegas. Os alunos aderiram de forma entusiasta à atividade, pois a prática lúdica de conteúdos agradáveis bastante.

Em seguida, a turma recebeu um texto que versava sobre os hábitos de compra dos adolescentes espanhóis. O facto de se identificarem com o conteúdo do texto tornou-o

bastante apelativo para os alunos. Inicialmente tiveram de escolher um título para o texto entre quatro possíveis, em seguida deviam procurar no texto palavras ou expressões sinónimas das que se encontravam no exercício e, por último, sucedeu-se um pequeno debate sobre as semelhanças e diferenças dos hábitos de consumo dos jovens em Portugal e Espanha. A atividade tinha como objetivo o desenvolvimento da expressão oral e, uma vez que os alunos estavam motivados e envolvidos no tema da aula, o objetivo foi cumprido.

A segunda aula desta UD começou com a sistematização dos conteúdos lecionados na aula anterior e com a ligação com a presente aula que se baseou na projeção de duas imagens, uma da montra de uma loja e outra com um cliente a efetuar um pagamento. Os alunos descreveram as imagens de forma participativa e utilizando o vocabulário que utilizaram na aula anterior. A partir desta fase de *precalentamiento* passou-se à atividade seguinte, que consistia em completar e simular diálogos em diferentes lojas. Esta atividade criou uma dinâmica bastante grande, o que agradou aos alunos, pois foram criados quatro grupos, cada um com um diálogo diferente, e durante a simulação de cada um os restantes grupos tinham de estar atentos, pois deviam registar informações como produto e preço.

Esta atividade serviu como introdução ao conteúdo gramatical e seu uso, pois os alunos orientados pelas questões da professora responderam prontamente que o diálogo se encontrava no discurso direto, mas que no caso de querermos reproduzir o discurso de alguém teremos de usar o discurso indireto. Após a elucidação sobre o uso dos dois tipos de discurso, é fornecida aos alunos uma ficha de trabalho com cinco exercícios (ver Anexo VIII). Na primeira parte são apresentados alguns exemplos de alterações que se produzem do discurso direto para o indireto, entre as quais a utilização de verbos introdutores e a alteração de tempos verbais. Após a observação dos exemplos, foi pedido aos alunos que relacionassem frases de ambos os tipos de discurso, exercício no qual não evidenciaram dificuldade. Após a realização desta tarefa pediu-se aos alunos que, através de uma reflexão sobre as alterações observadas anteriormente, sistematizassem essas alterações ao completar uma tabela e que completassem as alterações que se verificam do discurso direto para o indireto na estrutura de frases interrogativas. Para este último exercício, foi necessário eliminar a palavra que não interessava.

Na fase de consolidação e prática propriamente dita do item gramatical, os alunos completaram um diálogo hipotético que teria lugar numa loja, com a ajuda de algumas pistas no discurso indireto. Além disso, também lhes eram fornecidas algumas falas do diálogo para fazer o inverso, isto é, alterar a frase do discurso direto para o indireto. Este tipo de texto foi o

mais usado, por estar adequado ao tema, ao item gramatical e por representar situações do quotidiano com que os alunos se identificam, aproximando-os de situações reais de comunicação.

Através de um exemplo de uma frase interrogativa no discurso indireto, e do pronome interrogativo sublinhado, os alunos tiveram de completar a regra relativa às frases interrogativas indiretas. Este item é importante pois não existe a acentuação do pronome em português, pelo que os alunos poderiam não entender bem a razão da acentuação do pronome. Ao observarem o exemplo e refletirem sobre o sentido da frase interiorizaram melhor a estrutura. Para comprovar a assimilação da estrutura, o último exercício consistiu na acentuação ou não, por parte dos alunos, dos pronomes interrogativos. Os alunos compreenderam bem a estrutura e acentuaram os pronomes necessários sem dificuldade.

A atividade final da segunda aula, na sequência do que tinha sido realizado até então, concentrou-se na elaboração de um diálogo numa loja, mas desta vez segundo algumas instruções e no discurso direto (ver Anexo IX). Os alunos tiveram que encarnar o papel de funcionários e clientes e simular situações comuns do dia-a-dia, o que os motivou e criou um momento de expressão oral e escrita dinâmico e importante no processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2. Segundo ciclo de intervenção

Este ciclo de intervenção corresponde à segunda UD que lecionei em cada uma das turmas. Por uma questão de calendarização e organização das unidades didáticas a lecionar por cada membro do núcleo de estágio, não me foi possível lecionar a segunda na turma do oitavo ano.

4.1.2.1. Segunda unidade didática 7º6

A segunda UD que lecionei nesta turma estava subordinada ao tema “Rotina Diária”. As duas aulas, uma de quarenta e cinco e outra de noventa minutos, que compunham a UD incidiram sobre a rotina diária e as ações quotidianas. O conteúdo gramatical abordado na segunda aula foi o “Presente de Indicativo” de verbos regulares e irregulares.

A primeira aula teve início com a fase de motivação, na qual os alunos tiveram contacto com o trailer do filme “Signs”, que retrata o quotidiano de um jovem. Rapidamente os alunos deduziram o tema da aula e foi registado no quadro o vocabulário, através de

palavras-chave, relativo à rotina diária que surgia no vídeo. Numa fase prematura da aprendizagem, parece-me importante registar vocabulário no quadro para que os alunos percebam a forma como se escrevem corretamente as palavras e as associem aos respetivos fonemas.

Em seguida, os alunos receberam um texto que retratava o dia-a-dia de um adolescente espanhol. Após a leitura do texto, foram realizados alguns exercícios de compreensão, nomeadamente um de opção binária (verdadeiro/falso), uma atividade de correspondência sobre a rotina diária retratada no texto e, por fim e de acordo com o texto, organizar as imagens da rotina diária relativa ao texto e escrevendo frases simples sobre o tema utilizando também as horas.

Esta primeira aula terminou com um jogo de mímica, no qual um aluno representava uma ação quotidiana a partir de um cartão fornecido pela professora. A restante turma foi dividida em quatro grupos e era suposto descobrirem qual a ação quotidiana. Estes momentos de prática lúdica motivam muito os alunos, sobretudo em estágios iniciais da aprendizagem, pois os conteúdos acabam por ser praticados e assimilados de forma quase inconsciente.

A segunda aula começou com a recapitulação dos conteúdos da aula anterior. Na fase de motivação e interligada com a aula anterior foi realizada uma atividade de compreensão auditiva, na qual se retratou a rotina diária de um professor espanhol. Entretanto, foi distribuída uma ficha de compreensão auditiva com dois exercícios: num deles foi pedido aos alunos que preenchessem informação e, no seguinte, tiveram de indicar se uma frase era verdadeira ou falsa, de acordo com o que escutaram e, no caso de a frase ser falsa, corrigir essa mesma frase.

A turma foi questionada sobre o tempo verbal que utilizamos para falar do nosso quotidiano. Através da atividade anterior e desta chamada de atenção, os alunos conseguiram perceber o conteúdo gramatical que se pretendia tratar. Seguidamente, foi fornecida aos alunos uma ficha de trabalho com quatro exercícios (ver Anexo X). Em primeiro lugar, os alunos tinham um pequeno texto com os verbos a negrito, por forma a centrar a atenção no tópico gramatical e servir como *input*. A partir dos exemplos do texto, foi-lhes pedido que associassem os sujeitos e as formas verbais, algo que realizaram sem grande dificuldade. Posteriormente, completaram uma tabela, com a ajuda das informações anteriores. Nesta tabela, já se incluiu um verbo reflexivo, pois surgem com bastante frequência nas ações quotidianas. Após esta sistematização e reflexão sobre as terminações do presente do indicativo, os alunos conjugaram os verbos que lhes eram pedidos, contextualizados em

frases. Numa prática mais livre, foram dadas indicações para que os alunos elaborassem frases sobre o seu quotidiano, incluindo as horas a que realizavam determinada atividade.

Seguidamente, e numa inclusão de algumas irregularidades deste tempo verbal, foi-lhes apresentada uma tabela que deveriam completar. Após esta tarefa, houve um diálogo entre professora e alunos para o esclarecimento de algumas dúvidas e uma reflexão sobre as regras relativas às terminações do presente do indicativo. Apesar da semelhança da língua estrangeira com a língua materna, estas irregularidades não se verificam, pelo que é necessário chamar a atenção dos alunos para que assimilem de forma correta os conteúdos gramaticais. Após este exercício foram tecidas e sistematizadas algumas conclusões. Para comprovar o uso correto do conteúdo gramatical, os alunos completaram a rotina diária de um adolescente espanhol através da conjugação dos verbos no presente do indicativo. Os alunos revelaram apenas alguma dificuldade na conjugação dos verbos irregulares, uma vez que careceram de tempo para praticar de forma mais sólida os mesmos.

Para terminar a aula e a UD, e no sentido de desenvolver a expressão escrita, foi dedicada a atividade final à elaboração de um texto. Os alunos descreveram, nesta fase, a sua própria rotina diária. A turma, no geral, correspondeu positivamente, demonstrando interesse e empenho, não só porque puderam falar da sua experiência pessoal, mas porque se criou uma oportunidade de aplicarem os conhecimentos adquiridos.

4.1.2.2. Segunda unidade didática 11º10

Relativamente à segunda UD lecionada nesta turma, esta referia-se ao tema “Barcelona – Una ciudad a descubrir”, foi composta por duas aulas de noventa minutos. A primeira versava sobre monumentos e outros lugares de interesse turístico, enquanto a segunda se direcionou mais para aspetos arquitetónicos e a influência de Gaudi na cidade. O conteúdo gramatical abordado na segunda aula foi “pronomes relativos”.

Este tema, pelo seu interesse turístico e cultural, fomentou à partida o interesse dos alunos pela cultura espanhola e a vontade de conhecer outros lugares. Foram ainda definidos objetivos orientados para o desenvolvimento de várias competências tendo o tema da unidade como fio condutor. As atividades foram desenhadas de forma a que os alunos adquirissem, aperfeiçoassem e consolidassem os diferentes tipos de conteúdos (gramaticais, lexicais, funcionais e culturais), da forma mais autónoma possível, ou seja, através de atividades que constituíssem estímulos para a diversidade individual, fazendo com que os alunos se sentissem atores do seu próprio processo de aprendizagem.

A fase de motivação da primeira aula consistiu numa campanha publicitária espanhola direcionada para o desenvolvimento turístico do país. O vídeo mostrou um espanhol autêntico e o elemento visual tornou-se muito atrativo para os alunos. Esta fase funcionou como pré-atividade para a apresentação de conteúdos, uma exploração de imagens da cidade de Barcelona, algumas das quais surgiam no vídeo. Foi fornecida aos alunos uma ficha com diversos exercícios, o primeiro dos quais consistia em relacionar imagens de diversos lugares com as suas respetivas descrições. Esta atividade teve como objetivo desenvolver o vocabulário e fornecer o contexto para trabalhar a atividade final.

Nas descrições dos lugares surgiam palavras sublinhadas que se encontravam mal acentuadas. Através de questões colocadas pela professora os alunos acabaram por verificar que estavam mal acentuadas, criando a oportunidade para a revisão das regras de acentuação. Através dos exercícios apresentados e de um powerpoint foram deduzidas e revistas as regras, algo que se revelou importante uma vez que é um conteúdo em que os alunos revelam alguma dificuldade pela sua disparidade com as regras de acentuação da língua materna. Numa fase de prática do conteúdo pragmático, os alunos resolveram três exercícios com diferentes estruturas: no primeiro, realizaram a divisão silábica classificando também as palavras (agudas/graves/esdrúxulas/sobresdrúxulas); no segundo, classificaram morfologicamente os monossílabos através da sua contextualização em frases; por último, acentuaram as diversas palavras apresentadas de acordo com as regras de acentuação.

Na última atividade da aula, e com o intuito de aferir o grau de aquisição, compreensão e consolidação dos conteúdos tratados, foi pedido aos alunos que, em pequenos grupos, elaborassem textos cujo objetivo era promover a cidade de Barcelona. Para isso, deviam encarnar o papel de publicitários e elaborar um folheto que explicasse aos turistas as razões pelas quais deviam visitar determinados locais da cidade. Além do desenvolvimento da produção escrita, realizou-se a sistematização oral, com a leitura dos textos por parte de cada grupo, dos conteúdos abordados.

A segunda aula teve início com a visualização de uma série de imagens ilustrativas da arquitetura de Gaudí. Os lugares e monumentos considerados Património Mundial da Humanidade pela UNESCO, foram facilmente reconhecidos e identificados pelos alunos, bem como o tema da aula: a influência de Gaudí na arquitetura de Barcelona. Posteriormente, e para criar o contexto propício para a introdução do novo tópico gramatical e aprofundar um pouco mais o tema procedeu-se à leitura e compreensão do texto. Os alunos foram questionados sobre as palavras que estavam sublinhadas, ao que os alunos responderam

pronta e corretamente identificando-as como pronomes relativos, pois este conteúdo gramatical é muito idêntico na língua materna.

O conteúdo gramatical começou por ser explorado com o auxílio de uma ficha de trabalho onde se encontravam duas frases exemplificativas (ver Anexo XI). Através do diálogo entre professora e alunos, foram apontados os usos dos pronomes relativos e identificados alguns deles. Além disso, foi revista a função do pronome na frase. Após este momento de reflexão, foram realizados três exercícios para prática e consolidação do ítem gramatical. No primeiro, foram fornecidas frases contendo os diferentes pronomes pessoais para que os alunos fizessem a correspondência com os diferentes usos, tarefa que realizaram sem dificuldade. No segundo, e a fim de verificar se os alunos de facto tinham compreendido os diferentes usos, escolheram o pronome correto entre três opções disponibilizadas para cada frase. Durante a correção do exercício comprovou-se a compreensão dos diferentes usos de cada um dos pronomes relativos. O último exercício da ficha exigia um pouco mais de reflexão, pois não se cingia a completar frases, mas sim fazer correspondência entre as orações de cada uma das frases, de modo a que fizessem sentido. Aqui, o ritmo abrandou uma vez que o exercício exigia uma maior concentração por parte dos alunos e suscitou algumas dúvidas que, através do diálogo com a professora e do registo de um exemplo no quadro, foram prontamente esclarecidas.

Posteriormente foi realizado um bingo, cujo objetivo era não apenas rever o léxico abordado mas também praticar e consolidar o conteúdo gramatical. Foram distribuídas diferentes imagens de Barcelona, que os alunos deviam descrever numa frase contendo um pronome relativo. Após a sua recolha, a professora ia lendo as frases em voz alta e os alunos iam marcando o lugar ou monumento correspondente no seu cartão. Esta atividade motivou a turma e permitiu a toma de consciência para a necessidade real de conhecimento gramatical.

Como tanto o texto como o bingo faziam referência aos locais mais emblemáticos de Barcelona, estas tarefas forneceram o contexto adequado para desenvolver a atividade final. Esta consistiu num debate sobre as vantagens e desvantagens de Barcelona como destino de viagem de final de curso. Esta atividade permitiu o desenvolvimento da expressão e interação oral, pois a turma empenhou-se de forma entusiasta, utilizando quase sempre a língua estrangeira para comunicar, criando-se uma oportunidade excelente para partilhar ideias, interesses e opiniões. O facto de os alunos se sentirem motivados fez com que se implicassem direta e ativamente no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, desenvolveram a sua autonomia e espírito crítico ao refletir sobre a realidade espanhola.

Os alunos consolidaram não só o conteúdo gramatical adquirido e praticado na aula, mas envolveram-se num tema relacionado com os seus interesses, demonstrando que trabalharam e adquiriram os diferentes conteúdos nomeadamente os atitudinais e culturais, alargando por sua vez a sua perspetiva em termos da riqueza cultural e turística do país cuja língua pretendem dominar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta o propósito inerente à realização desta investigação, ou seja, analisar e demonstrar que uma seleção e/ou criação de materiais e atividades de natureza gramatical diversificadas e adequadas beneficiam claramente o processo de ensino-aprendizagem das segundas línguas, convém recordar as questões principais que orientaram este projeto.

Numa primeira análise, convém situar o contexto da realização da investigação. As turmas-alvo deste estudo foram as disponibilizadas pelo Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, contexto profissional onde decorreu a Iniciação à Prática Profissional e que a implementação da ação. Um dos princípios que orientaram esta investigação foi a possibilidade de aplicar atividades a diversos níveis de ensino e recolher e contrastar informação variada. Verificou-se, desta forma, que a turma com elementos mais jovens e numa fase inicial da aprendizagem da língua estrangeira necessitou de um reforço maior nas atividades para consolidação dos conteúdos gramaticais.

Seguidamente, tornou-se fundamental a contextualização teórica do objeto de estudo. Numa perspetiva histórica de ELE, foi realçado o contributo das abordagens metodológicas que visavam uma melhoria do processo de aprendizagem e assinalada a importância da gramática em cada uma delas. Além disso, a noção de competência gramatical foi destacada no sentido de colocar de lado visões mais tradicionalistas do ensino aprendizagem da LE e adotar abordagens mais abrangentes no que à gramática diz respeito. As abordagens comunicativas veiculam uma nova visão da gramática e da sua importância, proposta válida presente também em documentos orientadores considerados vitais como o *QECR* e o *Portefolio Europeu de Línguas*.

Com o intuito de verificar a eficácia das atividades gramaticais, estas foram elaboradas e implementadas em duas fases distintas de intervenção pedagógica que consistiram em dois ciclos de intervenção. Ao desenhar as atividades, tive em consideração as ideias defendidas pelos diversos autores, cujos pressupostos estão devidamente fundamentados: atividades significativas e comunicativas; a existência de um fio condutor e de contextualização das atividades; estratégias que permitam melhorar a competência comunicativa e a consciencialização e responsabilização dos alunos em termos de aprendizagem como forma de fomentar a autonomia.

Como forma de aferir a eficácia das atividades e estratégias implementadas foram criados três instrumentos de recolha de informação de dados e analisados os resultados

obtidos. Foi realizada uma análise quantitativa dos dois primeiros instrumentos e uma análise estatística do terceiro, de forma a tentar verificar a questão inicialmente colocada. Foi com os resultados obtidos através da grelha de observação que programei as atividades e estratégias implementadas, enquanto as fichas de autoavaliação das unidades didáticas e o questionário me permitiram refletir sobre essas estratégias a fim de melhorá-las. O inquérito e as fichas de autoavaliação das unidades didáticas foram vitais na promoção da responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e na consciencialização dos seus pontos fortes e fracos, o que os ajudou a orientar essa mesma aprendizagem de forma mais eficaz.

Através do estudo realizado, pude constatar que os alunos encararam de forma positiva as atividades apresentadas, tornando-se os protagonistas da sua própria aprendizagem. Isto resultou do facto de se sentirem aliciados pelas atividades apresentadas e reconhecerem nelas uma utilidade comunicativa. É também possível afirmar que as atividades apresentadas possuem as características viáveis e eficazes para o aperfeiçoamento da competência gramatical. Ao enveredar por este tipo de tarefas, os alunos conseguem praticar e consolidar conhecimentos gramaticais sempre numa vertente comunicativa e estimulando as capacidades de autonomia no contexto de aprendizagem. Convém salientar também que as atividades influenciaram, de forma evidente, a expressão escrita e oral o que permite concluir que os alunos conseguirão utilizar os conteúdos gramaticais em situações de comunicação. Em termos de atitudes, as estratégias levadas a cabo conduziram a uma postura mais responsável, empenhada e motivada resultante do interesse que as mesmas suscitaram nos alunos, que assim se envolveram no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspetiva, caberá ao professor selecionar as atividades e estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos, para poder alcançar os objetivos previstos para o contexto de trabalho no qual estiver inserido. Esta investigação pretende ser um contributo para o desenvolvimento da competência gramatical, não se considerando no entanto um paradigma mas sim um conjunto de atividades e estratégias que permitem o alcance de resultados favoráveis.

Todas as etapas previstas no plano de intervenção didática conduziram a constantes reflexões, não só sobre as práticas docentes em curso mas também visando uma possível reestruturação e aplicação em futuros contextos de trabalho, já que qualquer professor busca uma atualização constante de conhecimentos e práticas. As atividades apresentadas revelaram-se uma base de sucesso na promoção da competência gramatical, com base nos resultados obtidos através do seguimento do presente projeto de investigação. Nesta

perspetiva, criaram não só a oportunidade de praticar e consolidar os conteúdos gramaticais, como também a de evoluir a nível linguístico.

As atividades implementadas foram as que melhor se adaptaram aos objetivos propostos, à metodologia e ao grupo de alunos. Ao apreenderem os conteúdos corretamente e eficazmente os alunos demonstraram ser capazes de aplicá-los não só nas atividades gramaticais, mas também nas finais, de cariz mais amplo e envolvendo outro tipo de conhecimentos. Ao imprimir maior dinâmica às aulas, as atividades fomentaram nos alunos o gosto pela aprendizagem e o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem e promoveram um clima de cooperação, pelo que foi atingido um elevado grau de responsabilidade e autonomia.

Além da utilização de amostras de enunciados linguísticos, a transferência de conceitos da língua materna para a estrangeira facilita a compreensão e aquisição de novos conteúdos. Uma das lacunas observadas durante a implementação deste projeto foi a falta de consistência de conhecimentos gramaticais na língua materna, cuja convocação se torna preciosa aquando da sistematização de determinados aspetos gramaticais.

Quanto a trabalhos futuros na investigação e aplicação de estratégias gramaticais, julgo ser importante analisar o contributo das novas tecnologias na aprendizagem da gramática, uma vez que os alunos pertencem a uma era digital em que os elementos visuais e interativos adquiriram extrema importância. Parece pertinente e de todo o interesse educativo analisar o impacto de atividades gramaticais em que haja interação entre um dispositivo (computador/quadro interativo) e o próprio aluno, pois as novas tecnologias imprimem uma grande dinâmica às atividades por serem um elemento à partida bastante apelativo e que consegue centrar a atenção do aluno. Ao conseguir utilizar corretamente as estruturas gramaticais, os alunos terão menor tendência a cometer erros na expressão oral e escrita. Foi importante, por este prisma, que os alunos valorizassem a aprendizagem em termos de competência gramatical, compreendendo que ao assimilarem corretamente as regras e estruturas da LE, melhor será o seu desempenho e, conseqüentemente, a sua competência linguística.

No entanto, e sempre numa perspetiva de melhoria dos resultados, seriam introduzidas algumas alterações que possibilitariam a obtenção de resultados ainda melhores que os observados neste contexto de trabalho. Essas alterações passam, sobretudo, pela necessidade de uma prática mais significativa dos conteúdos gramaticais em níveis de iniciação e em alunos mais jovens, uma vez que estes revelaram, no geral, uma maior dispersão da atenção e

um ritmo de trabalho mais lento. Por outro lado, passam por um encadeamento de atividades que permitam uma supervisão mais individualizada, como forma de estimular nos alunos um trabalho que lhes permita observar uma evolução consistente ao longo do ano letivo.

Implementar este projeto foi para mim aliciante, na medida em que pude constatar a forma como os alunos encaram e alicerçam a sua competência gramatical e, além disso, um motivo de reflexão sobre as minhas concepções e práticas pedagógicas. Julgo ser importante a realização contínua dessa reflexão, para que exista uma atualização e reestruturação das práticas levadas a cabo por qualquer docente, uma vez que é essa tomada de consciência que nos permite melhorar e evoluir.

Em síntese, esta investigação procurou realçar o papel fulcral da gramática na aprendizagem de uma língua estrangeira, sugerindo algumas atividades e estratégias que poderão funcionar como contributo para futuras reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bygate, M. (1994). Adjusting the Focus: Teacher Roles in Task-based Learning of Grammar. In Bygate, M., Tonkyn, A. & Williams, E. (org.). *Grammar and the Language Teacher*. New York: Prentice Hall.

Cadierno, Teresa (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. In *marcoELE. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, Número 10, pp. 1-18. Disponível em: http://www.marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf, acedido em 14 de agosto de 2013.

Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics 1*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-47.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó. (1999). *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*. Madrid: Edelsa.

Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. London/New York: Arnold.

Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, V.J., Newson, M. (2001). *Chomsky's Universal Grammar: an introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.

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

Cortés Moreno, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? In *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, Número 28, pp. 89-108. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf, acedido em 14 de agosto de 2013.

Fernández, S. (2001). Introducción. In Fernández, S. (Coord.). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen, pp. 13-36.

Gelabert, M.J., Bueso, I., Benítez, P. (2002). *Producción de Materiales para la Enseñanza de Español, Cuadernos de Didáctica del Español/LE*. Madrid: Arco/Libros.

Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, Diane (2001). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Little, D., Percovlá, R. (2003). *El Portfolio Europeo de las Lenguas: Guía para Profesores y Formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Littlewood, W. (1995). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maley, A. (1986). 'A Rose is a Rose', or is it?: can communicative competence be taught?. In Brumfit, C. J., *The Practice of Communicative Teaching*. Oxford: Pergamon Press.

Martín Sánchez, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas: la enseñanza de la gramática. In *Tejuelo*, Número 8, pp. 59-76. Disponible en: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r08/05.pdf>, accedido em 14 de agosto de 2013.

Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dir.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. pp.689-714.

Ortega, J. (2003). Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. In Caruncho, M. (ed.). *Textos 34: La enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 44-56.

Peris, E. M. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. Em Belmonte, I. A. (ed.). *Carabela 34: La enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.

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

Rodríguez, J. L. (2000). *Estudios dedicados a Ricardo Carvalho Calero: A obra de Ricardo Calero, lingüística*. Parlamento de Galicia: Universidade de Santiago de Compostela.

Sánchez, Aquilino (2009). *La Enseñanza de Idiomas en los Últimos Cien Años – Métodos y Enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Sarmiento, R. (1998). La gramática descriptiva en la enseñanza de ELE. In Belmonte, I. A. (ed.). *Carabela 34: La enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.

Suso López, J. & Fernández Fraile, M. E. (2001). Fundamentos lingüísticos de la Didáctica de la LE: los conceptos de lengua, de comunicación y de competencia comunicativa. In *La Didáctica de la lengua extranjera*. Granada: Comares, pp. 45-122.

Tonkyn, A. (1994). Introduction: Grammar and the Language Teacher. In Martin Bygate, Alan Tonkyn & Eddie Williams (org.), *Grammar and the the Language Teacher*. New York: Prentice Hall.

Vez, J. M. (1998). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas. In Fillola, A. M. (org.), *Conceptos clave en didáctica de la Lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSI Universidad de Barcelona.

Vigón Artos, Secundino (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. In Castillo Carballo, M., Cruz Moya, O., García Platero, J. M. & Mora Gutiérrez, J. P. (Org.). *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE: Las Gramáticas y los Diccionarios en la enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, pp. 903-914.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.

_____, _____ (1986). Design Principles for a Communicative Grammar. In Brumfit, C. (org.). *The Practice of Communicative Teaching*. Oxford: Pergamon Press, British Council.

Wilkins, D. A. (1991). Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. In Brumfit, C. J. & Johnson, K. (org.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Zanón, J., Gómez del Estal, M., Alba, J. M., Sánchez, A., García P. & Pastor, A. (1994). Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales. In Montesa, P., Salvador, & Gomis Blanco, P (Eds.). *Actas del V Congreso Internacional de ASELE: Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Málaga:

ASELE, pp. 77-87. Disponível em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_v.htm,
acedido em 14 de agosto de 2013.

ANEXOS

ANEXO I
GRELHA DE OBSERVAÇÃO



Turma: _____

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

	SIM, BASTANTE	SIM	NEM SEMPRE	NÃO
1) Os alunos mostram-se recetivos à realização de atividades gramaticais?				
2) As atividades permitiram a sistematização dos conteúdos gramaticais?				
3) As atividades contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da competência comunicativa?				

ANEXO II
FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA



Ficha de Autoevaluación de la Unidad Didáctica

Nombre: _____ **Apellido:** _____

1. Al final de la unidad soy capaz de utilizar los contenidos gramaticales:

Bien	
Más o menos	
Necesito trabajar más	

2. ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado hacer? Numera las actividades de 1 a 4 por orden de preferencia.

	Leer textos.		Identificar vocabulario nuevo.		Hacer ejercicios de comprensión auditiva.		Hacer ejercicios gramaticales (inducción y práctica)
	Hacer ejercicios de comprensión escrita/oral.		Escribir frases cortas/textos		Describir imágenes oralmente.		Compartir información.
	Participar en conversaciones (profesora y compañeros).		Actividades lúdicas (juegos)		Ver/escuchar videos.		

3. ¿Qué aspectos tienes que mejorar?

La comprensión escrita (textos de lectura) ☐ La comprensión auditiva (audiciones, videos) ☐

La expresión escrita (escribir diálogos, textos sencillos) ☐ La expresión oral (hablar/ dialogar/conversar) ☐

El vocabulario ☐ La gramática (rellenar huecos, subrayar ideas principales,..) ☐

Otros.¿Cuáles? _____

4. Con respecto a las actitudes ...

	SÍ	A VECES	RARAMENTE
1) Has participado (organizadamente) en clase.			
2) Has demostrado interés por las actividades.			
3) Has contribuido para el buen funcionamiento de la clase.			

ANEXO III
QUESTIONÁRIO

Questionário

O presente questionário integra-se num projecto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Inglês/Espanhol no Ensino Básico e Secundário.

Pretende-se, através deste questionário, analisar a eficácia das atividades de gramática implementadas nas aulas.

Ano: _____

- 1. A existência de exercícios/atividades gramaticais são importantes no processo de ensino-aprendizagem? (assinale com um X)**

Nada	
Pouco	
Sim	
Sim, bastante	

- 2. Os conteúdos gramaticais foram apresentados de forma clara e com uma sequência lógica?**

Sim	
Não	
Nem sempre	

- 3. As atividades foram inseridas num contexto autêntico? (Entenda-se por autêntico uma situação comunicativa que pode ocorrer no dia-a-dia)**

Sim	
Não	
Nem sempre	

- 4. As atividades foram contextualizadas nos temas abordados de forma interessante e significativa, promovendo a comunicação?**

Sim	
Não	
Nem sempre	

5. Nas atividades mais controladas (Ex: exercícios com espaços para completar), considera que estas:

Facilitam o estudo da gramática em casa	
Permitem compreender melhor determinado uso	
São mais fáceis de realizar	
Preparam bem os alunos para os testes	
São relevantes para desenvolver a competência gramatical (conhecimentos)	
Não exigem criatividade por parte do aluno	

6. Nas atividades mais livres (comunicativas/ de interação), considera que estas:

Permitem uma maior interação com a professora e os colegas	
Exigem mais criatividade por parte dos alunos	
São mais apelativas	
Preparam bem os alunos para os testes	
São difíceis de realizar	

7. Prefere exercícios/atividades gramaticais formuladas a partir de:

Estímulos escritos (dedução de formas verbais ou estruturas gramaticais a partir de textos...)	
Propostas de atividades orais (formular perguntas, diálogos, etc)	
Várias destrezas integradas (compreensão e produção oral e escrita, interação)	

8. Quais as atividades mais apelativas para si no que diz respeito à consolidação gramatical?

(Escolha 3 das atividades apresentadas)

Exercícios com espaços para completar	
Ordenar palavras para construir uma frase correta	
Correspondência	
Produzir frases/ textos	
Produzir enunciados orais (diálogos/ debates)	
Participar em jogos	
Reescrever frases	
Preencher tabelas	
Escolha múltipla	
Completar frases	

9. Enquanto aluno considera que a sua participação nas atividades foi:

Baixa (interação controlada por questões ou orientações da professora)	
Média (com algumas indicações, mas permitindo a espontaneidade do aluno)	
Alta (as atividades exigiram o uso preciso das estruturas linguísticas num contexto específico, quase sem orientações da professora)	

10. Relativamente à realização de atividades gramaticais, prefere trabalho:

Individual	
De pares	
Em pequenos grupos	
Em grande grupo	

11. Enumere as competências de acordo com a importância que lhes atribui:

Enumere de 1 (mais importante) a 3 (menos importante)

Gramatical	
Discursiva	
Cultural	

12. Enumere as destrezas (atividades comunicativas da língua) de acordo com a importância que lhes atribui:

Enumere de 1 (mais importante) a 6 (menos importante)

Compreensão oral	
Compreensão escrita	
Produção oral	
Produção escrita	
Interação oral	
Interação escrita	

Obrigada pela participação!

ANEXO IV
ATIVIDADES GRAMATICAIS DA 1ª UNIDADE DIDÁTICA



FICHA DE TRABALHO

1- Lee el siguiente texto:

Mi instituto

Me llamo Juan y mi instituto es muy bonito y grande. Está situado en Madrid en la calle Cuco Ruíz. Está pintado de cuatro colores: amarillo, azul, rosa y verde. A mí, personalmente, no es que me gusten esos colores pero se ha decidido y así se van a quedar.

Mi aula es grande y espaciosa y tiene una buena cantidad de libros para consultar si tenemos dudas. La clase tiene dos encerados y una mesa por cada alumno. De quien más estoy cerca es de Pablo López y de Laura Benito, que son mis mejores amigos.

En la escuela trabajan profesores y personas que mantienen limpia la escuela. Tengo muchos compañeros y unos amigos con los que juego a la hora del recreo.

Adaptado www.proyectosalanhogar.com

2-Subraye las palabras en plural.

3-Completa el cuadro con la información del texto.

Plural de Nombres		
Terminación del Singular	Terminación del Plural	Ejemplos
Vocal	+ <u>s</u>	libros / _____ _____ _____
Consonante	+ <u>es</u>	colores _____ _____
- <u>z</u>	- <u>ces</u>	lápiz / <u>lápices</u>

¡OJO! Un sacapuntas/ Unos sacapuntas

Unas tijeras (siempre en plural)

3.1. Pasa al plural las siguientes palabras:

1. una sala		2. un cuaderno	
3. un profesor		4. una actriz	
5. un paraguas		6. un papel	

4- Completa la tabla con los artículos indeterminados.

Artículos Indeterminados		
	Singular	Plural
Masculino	_____ lápiz	_____ lápices

Femenino	_____ mesa	_____ mesas

4.1. Completa los espacios del texto con los artículos indeterminados.

Me llamo Mariano y soy _____ alumno como tú. Estudio en _____ instituto en España. En mi instituto hay _____ gimnasio y _____ biblioteca. En las aulas, hay _____ ordenador y _____ pizarra. _____ profesores son simpáticos pero _____ clases son aburridas.

Fuente: Elaborado por Marisa Silva

ANEXO V
ATIVIDADES GRAMATICAIS DA 5ª UNIDADE DIDÁTICA



Hoy vas a estudiar un nuevo tiempo verbal de indicativo: **el Futuro**.

1. Relaciona las preguntas con las respuestas.

- 1- ¿Quién ahorra más energía?
- 2- ¿Qué **haremos** para proteger la naturaleza?
- 3- ¿Cuándo **utilizarás** otro medio de transporte?
- 4- ¿**Cerrará** Juan el grifo mientras cepilla los dientes?

- a- Por supuesto y **ahorrrará** agua.
- b- Nosotros **reciclaremos** los envases.
- c- No sé. ¿**Serán** las amas de casa?
- d- Algún día **utilizaré** la bicicleta o **andaré** a pie.

A) Para formar este tiempo verbal, hay que añadir al infinitivo del verbo las terminaciones del futuro.

1.1. Completa el chiste con las terminaciones del ejercicio anterior.

En el colegio:

- A ver Pepito, conjúgame el verbo andar en el futuro de indicativo.
- Yo andar____, tú andarás, él correr____...
- ¡Más deprisa!
- Nosotros correr____, vosotros correréis, ellos correr____...



www.chistes.com (adaptado)

B) El título del texto que has leído anteriormente contiene un verbo considerado **irregular**:

haremos (hacer)

1.2. Ahora completa la regla.

cambio – regulares – terminaciones - irregulares

Para conjugar los verbos ¹_____ en el futuro de indicativo, debemos utilizar las mismas ²_____ de los verbos ³_____. Pero como son irregulares, esos verbos van a sufrir algún ⁴_____ en la raíz.

Estos son algunos de los verbos irregulares en futuro:

decir: dir-	hacer: har-	poder: podr-	poner: pondr-	tener: tendr-	venir: vendr-
haber: habr-	querer: querr-	saber: sabr-	caber: cabr-	salir: saldr-	valer: valdr-

2. Ahora completa la tabla conjugando los verbos.

Pronombres personales	Verbos regulares			Verbos irregulares
	Infinitivo del verbo + terminaciones			Raíz del verbo alterada + terminaciones
	ahorrar	proteger	combatir	hacer
Yo				
Tú				
Él/ella,usted				
Nosotros/as				
Vosotros/as				
Ellos/as,ustedes				

2.1. Haz dos predicciones sobre el futuro del medio ambiente.

Ej. : Dentro de cincuenta años los coches no necesitarán (necesitar) gasolina.

a) En 2040 _____.

b) _____.

3. Rellena los huecos con las formas correctas del Futuro.

- Si no cambiamos nuestras actitudes, _____ (destruir) el planeta.
- Si los gobiernos crean leyes para proteger zonas verdes, los habitats no _____ (ser) destruidos.
- Si no ahorramos nuestros recursos naturales, no _____ (sobrevivir).
- Si Greenpeace no divulga los problemas ambientales, no _____ (tener/nosotros) conciencia de su impacto en la naturaleza.

3.1. Indica el tipo de oración presente en las frases del ejercicio anterior y completa el esquema.

Oraciones _____

Si + Presente + _____
(_____) (consecuencia)

3.2. Utilizando la estructura anterior une las frases.

- Yo quiero proteger el planeta. Yo voy a unirme a los activistas de Greenpeace.

- No se cambian las políticas ambientales. Los petroleros siguen poluyendo los mares.

4.1. Teniendo en cuenta la cuestión anterior y las palabras de la tabla siguiente, completa el texto con los distintos usos de este tiempo verbal.

un proceso o estado futuro – un orden – una suposición
--

El futuro de indicativo se utiliza para expresar:

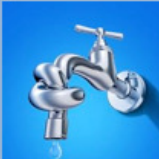
- _____ - Ej.: *Mañana partiremos.*
- _____ - Ej.: *Serán las ocho.*
- _____ - Ej.: *No saldrás.*

ANEXO VI
JOGO DE TABULEIRO

← Retrocede dos casillas

□ Avanza dos casillas

□ Avanza cuatro casillas

18 Para mis aparatos (utilizar) pilas recargables.	17 Tú (utilizar) varias veces las bolsas de plástico en vez de tirarlas a la basura.	16 	15 (acostumbrarse / nosotros) todos a reciclar.	14 La ecología (ser) una asignatura obligatoria en las escuelas.	13 Nosotros (instalar) un sistema de calefacción económico.	12 	11 Yo (comprar) un coche híbrido.
19 	34 Si disminuimos la producción de desechos, ... (reducir) nuestra huella.	33 Si las temperaturas siguen subiendo, ... (desaparecer) los Polos.	32 (llover) menos en muchas zonas del planeta.	31 	30 Si no usamos más energías alternativas, los recursos naturales (agotarse).	29 Si no cambiamos nuestra actitud, ... (haber) grandes desastres ecológicos.	10 Tú (ahorrar) energía eléctrica.
20 La sociedad (exigir) más medidas de seguridad a los petroleros.	LLEGADA 	¿ERES UN CIUDADANO VERDE? ¿QUÉ HARÁS PARA PROTEGER NUESTRO PLANETA?				28 Las emisiones de gases de los coches (producir) el ascenso de la temperatura.	9 
21 Si continuamos cortando árboles (quedarse) sin bosques.	22 Los residuos (separarse) en cubos diferentes.	23 	24 Vosotros (utilizar) los transportes públicos a menudo.	25 Las personas (informarse) sobre la situación del medio ambiente.	26 	27 Si no paramos la deforestación, los animales no (sobrevivir).	8 Yo no (malgastar) el agua.
PARTIDA 	1 Ella (usar) el aire acondicionado con moderación.	2 El gobierno (prohibir) la circulación de coches por el centro de las ciudades.	3 La policía (poner) multas a las personas que hagan barbacoas en el monte.	4 	5 Nosotros (proteger) la flora y la fauna.	6 Vosotros (enseñar) a los niños a cuidar el medio ambiente.	7 

ANEXO VII
ATIVIDADE FINAL DA 5ª UNIDADE DIDÁTICA



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

Capital verde

La actual capital verde europea es Estocolmo. Imaginad que sois ciudadanos de Madrid y que queréis que vuestra ciudad sea elegida como capital verde para el año de 2013. Para eso, vais a componer un folleto donde concienciáis a vuestros conterráneos a reducir su huella en el medio ambiente.

1. Vuestro grupo va a escribir cinco frases para influir las personas a conservar los recursos naturales del planeta.

Pautas:

- a) Escribid un título atractivo y cinco oraciones condicionales (*Si+Presente+Futuro*)
- b) Aquí tenéis algunas ideas. Haced las transformaciones necesarias utilizando la estructura referida en el punto anterior:
 - Aprovechar al máximo la luz natural;
 - Evitar abrir la nevera muchas veces;
 - Tapar las ollas al cocinar para aprovechar el calor.
 - ...



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

Capital verde

La actual capital verde europea es Estocolmo. Imaginad que sois ciudadanos de Madrid y que queréis que vuestra ciudad sea elegida como capital verde para el año de 2013. Para eso, vais a componer un folleto donde concienciáis a vuestros conterráneos a reducir su huella en el medio ambiente.

1. Vuestro grupo va a escribir cinco frases para influir las personas a poner en práctica la ley de las 3R.

Pautas:

- c) Escribid un título atractivo y cinco oraciones condicionales (*Si+Presente+Futuro*)
- d) Aquí tenéis algunas ideas. Haced las transformaciones necesarias utilizando la estructura referida en el punto anterior:
 - Reutilizar al máximo todos los utensilios o productos;
 - Vender artículos que ya no son útiles para nosotros, pero lo pueden ser para los demás (en Internet);
 - Entregar baterías y aparatos eléctricos que ya no funcionen a los distribuidores encargados;
 - ...

ANEXO VIII
ATIVIDADES GRAMATICAIS DA 3ª UNIDADE DIDÁTICA



El Discurso Indirecto



El discurso indirecto nos permite reproducir el mensaje expresado por otra persona.

Observa las transformaciones:

Discurso Directo:	Discurso Indirecto:
Tenemos este vestido.	Presente: La dependienta <u>dice</u> que <u>tiene</u> aquel vestido. Pasado: La dependienta <u>dijo</u> que <u>tenía</u> aquel vestido.
¿Tiene otro color?	Presente: La cliente <u>pregunta si tiene</u> otro color. Pasado: La cliente <u>preguntó si tenía</u> otro color.
¿Cuánto cuesta?	Presente: La cliente <u>pregunta cuánto cuesta</u> . Pasado: La cliente <u>preguntó cuánto costaba</u> .

¡Ojo! Los verbos introductores pueden ser: preguntar, decir, contestar, afirmar, entre otros.

1. Relaciona las frases en discurso directo e indirecto:

a. ☐ Hoy tengo pescado fresco.	1. El cliente dijo que el día siguiente llevaría verduras.
b. ☐ Quiero este vestido.	2. La dependienta preguntó si le gustaba aquella falda.
c. ☐ Mañana llevaré verduras.	3. La cliente dijo que su hijo prefería aquel móvil.
d. ☐ ¿Le gusta esta falda?	4. El dependiente dijo que allí tenía su vuelta.
e. ☐ Mi hijo prefiere este móvil.	5. La dependienta preguntó qué camisa prefería.
f. ☐ Aquí tiene la vuelta.	6. Ella dijo que quería aquel vestido.
g. ☐ ¿Qué camisa prefiere?	7. La vendedora dijo que tenía pescado fresco aquel día.

2. Como puedes comprobar en el ejercicio anterior, al reproducir un mensaje en estilo indirecto se producen una serie de cambios. Identifícalos y escribe los cambios que faltan:

PRONOMBRES PERSONALES		PRONOMBRES _____
Yo, tú > _____ Nosotros, vosotros> _____ (3ª persona)	Mi > _____ Mis > sus (3ª persona)	Este, esta> _____
_____ DE TIEMPO	ADVERBIOS DE LUGAR	TIEMPO VERBAL (Indicativo)
hoy> _____ _____> el día siguiente ayer> _____	aquí> _____	Presente (<u>yo compro</u>)> Pretérito Imperfecto (<u>yo compraba</u>) Pretérito Perfecto(<u>yo he comprado</u>) > Pretérito Pluscuamperfecto (<u>yo había comprado</u>) Pretérito Imperfecto (<u>yo compraba</u>)> No cambia Pretérito Indefinido(<u>yo compré</u>) > Pretérito Pluscuamperfecto (<u>yo había comprado</u>)o no cambia Futuro Simple (<u>yo compraré</u>)> Condicional Simple (<u>yo compraría</u>) Condicional Simple (<u>yo compraría</u>)> No cambia

2.1. Tacha la opción equivocada:

Las preguntas que se plantean con un verbo en discurso directo cambian a una frase en discurso indirecto en la que junto al verbo aparece **la conjunción si / un pronombre interrogativo**. En cambio, cuando se plantean con un pronombre interrogativo (*cómo, cuándo, ...*) **lo mantenemos/ no lo mantenemos**.

3. ¿Qué dicen? Escribe el diálogo en discurso directo o indirecto (D- dependiente/C- cliente).

D: _____	Saluda al cliente y pregunta si puede ayudarlo.
C: Sí, busco una camisa de rayas para mi padre.	_____
D: _____	Pregunta qué color prefiere.
C: _____	Contesta que a su padre le gusta el azul.
D: Aquí tiene dos distintas. ¿Cuál prefiere?	_____
C: _____	Dice que prefiere la azul oscuro. Se despide.

4. Fíjate en la frase siguiente:

La dependiente me preguntó cómo iba a pagar.

4.1. Elige la opción correcta:

- Las frases afirmativas/interrogativas (1) que tienen explícita/implícita (2) una cuestión se llaman frases interrogativas indirectas. En este tipo de frases las partículas interrogativas (*qué, cuál, cómo, cuándo, por qué...*) mantienen/no mantienen (3) la tilde.

5. De acuerdo con las reglas que dedujiste pon la tilde donde lo necesite.

- Dígame como va a pagar.
- Fui yo quien le pidió ayuda.
- Me preguntó que cantidad de patatas quería.
- Ese es el motivo por el que no compré las gafas de sol.

ANEXO IX
ATIVIDADE FINAL DA 3ª UNIDADE DIDÁTICA



Un día una joven entra en una tienda para comprar unos botines de tacón. Escribe el diálogo en discurso directo de acuerdo con las instrucciones y con lo que habéis estudiado en clase (discurso indirecto).

Dependiente:

Saluda al cliente y pregunta en qué puede ayudarle.

Contesta que sí y pregunta qué número calza.

Dice que allí tiene el número 38.

Contesta que sí. Dice que allí tiene su tarjeta. Se despide.

Carmen:

Saluda a la dependienta y pregunta si puede ver los botines de tacón del escaparate.

Dice que calza el 38.

Dice que le quedan muy bien y que se los lleva. Pregunta si puede pagar con tarjeta de crédito.

Se despide.

ANEXO X
ATIVIDADES GRAMATICAIS DA 2ª UNIDADE DIDÁTICA



2012/2013

A close-up photograph of a woman with dark hair sleeping peacefully on a white pillow. She is wearing a white tank top and is covered by a white blanket. Her eyes are closed, and she has a calm expression. The background is a plain, light color.

Me **despierto** a las siete. Mientras mi madre **prepara** el **desayuno**, **me ducho**. **Salgo** de casa a las ocho.

Cuando **vuelvo** del cole **estudio** un poco y antes de la cena mi hermana y yo **hacemos** algunas cosas como jugar o leer.

Durante la semana **me acuesto** temprano.

yo

ellos/as/ustedes

vosotros

desayunamos

estudios

él/ella/usted

nosotros

tú|

me levanto

se ducha

preparáis

comen

2-Ahora fíjate en los verbos presentes en el texto e intenta completar la tabla.

Verbos regulares							Verbos reflexivos (acción sobre uno mismo)		
Pronombre	desayunar		comer		vivir		ducharse		
Yo	desayun	o	com		viv		me	duch	
Tú						es	te		as
Él/ Ella/ Usted				e			se		
Nosotros /as		amos					nos		
Vosotros /as						ís	os		áis
Ellos/ Ellas/ Ustedes				en			se		

2.1. Completa las frases con el presente de indicativo.

- a) Los chicos _____ (levantarse) tarde los fines de semana.
 b) Siempre _____ (cepillarse/yo) los dientes después de comer.
 c) Mi padre _____ (levantarse) y _____ (ducharse) temprano.
 d) Mi hermana y yo _____ (desayunar) leche con cereales. ¿Y vosotros, qué _____ (desayunar)?

2.2. ¿A qué hora haces estas actividades?



- a. ducharse
 b. levantarse los domingos
 c. desayunar el sábado
 d. tomar la merienda
 e. cenar los fines de semana
 f. llegar al colegio

Me ducho a las ocho.

3-También tenemos verbos irregulares en presente de indicativo. Completa la tabla teniendo en cuenta la irregularidad presentada.

	e>ie	e>i		o>ue	u>ue
Pronombre	merendar	vestirse		dormir	jugar
Yo		me		du ermo	
Tú		te	vi stes		juegas
Él/ Ella/ Usted	meri enda	se			
Nosotros /as		nos		dormimos	
Vosotros /as		os	vestís		jugáis
Ellos/ Ellas/ Ustedes	meri endan	se			

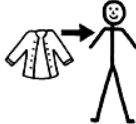
¡OJO! **Estas irregularidades no ocurren en la 1ª y 2ª personas de plural.**

Conclusiones:

- La 1ª persona (yo) de todos los verbos termina en _____
- La terminación de la 2ª persona de plural en los verbos en **-ar** es _____, en los verbos en **-er** es _____ y en los verbos en **-ir** es _____.
- La **-n** es la letra final de la _____ persona de plural.

4. Ahora completa la rutina diaria de pablo con las formas de los verbos en presente, la hora y el vocabulario que falta.

Todos los días  Pablo (levantarse) _____ a las  _____.

(ducharse) _____  , (vestirse)  _____ y

(desayunar)  _____ . Después de desayunar (salir) _____ de

 _____ a las  _____. Para ir al trabajo (coger)

_____ el  _____ .

Normalmente (comer) _____  fuera de casa. Después de la comida

(volver) _____ al trabajo. Cuando (llegar) _____ a  _____ (preparar) _____ la cena. Después de la cena a veces

(ver) _____ la  _____. Pero si está cansado (relajarse) _____ o

(bañarse)  _____ . Finalmente (acostarse)  _____

_____ alrededor de las  _____ .

ANEXO XI
ATIVIDADES GRAMATICAIS DA 4ª UNIDADE DIDÁTICA



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



Observa estas secuencias:



- El abanico es fantástico.



- El abanico **que me regalaste** es fantástico.



[El abanico es fantástico. Tú me regalaste el abanico.]



- El hotel está en la playa.



- El hotel **donde trabaja Pedro** está en la playa.



[El hotel está en la playa. En el hotel trabaja Pedro.]

Los relativos se utilizan para conectar dos o más ideas que podrían expresarse en oraciones independientes.

- que
- el que, los que; la que, las que
- lo que
- quien, quienes
- cuyo, cuyos; cuya, cuyas
- donde
- como
- cuando

Los relativos, por su significado, pueden hacer referencia a personas, cosas, tiempo, lugares o maneras.

1. Con la ayuda de los ejemplos y del recuadro, asocia cada pronombre relativo a lo que hace referencia.

a) **Que** es el de más uso porque se refiere a _____.

El libro **que** compré me gusta mucho. / El chico **que** conocí se llama Juan.

b) **El que**, **la que**, **los que**, **las que**, se refieren a _____.

Mira, esa es la cantante de **la que** te hablé.

c) **Lo que** se usa para referirse a _____. Nunca se refiere a sustantivos.

Lo que necesitamos es más tiempo.

d) **Quien/quienes** se usan solamente para referirse a _____.

El chico con **quien** vine es mi hermano.

Los amigos a **quienes** visité este verano me llamaron ayer.

e) Los pronombres relativos **cuyo/cuyos/cuya/cuyas** denotan _____.

Ayer conocí a un chico **cuyo** padre fue un cantante famoso.

f) **Donde**, **Cuando** y **Como** (_____)

El lugar **donde** nos conocimos. / El momento **cuando** llegó. / El modo **como** habló.

1- posesión

2- seres humanos

3- ideas, acciones o conceptos

4- personas y/o a cosas

5- lugar, tiempo y modo

6- un nombre ya mencionado y se usan para evitar la repetición del sustantivo

2- Elige la opción correcta.

- a) Las chicas _____ he conocido hoy iban a la casa museo de Gaudí.
a quienes **quien** **a quien**
- b) Me encanta la obra de Gaudí, _____ tiene un estilo muy peculiar.
que **de que** **quien**
- c) Las Ramblas, _____ los turistas suelen ir de compras, tienen todo tipo de tiendas.
con quien **donde** **que**
- d) Hay pocas ciudades _____ tengan monumentos tan preciosos.
que **cuando** **quienes**
- e) Fue la semana pasada _____ fui de vacaciones a Barcelona.
como **que** **cuando**
- f) La Casa Batlló, _____ te hablé está en el paseo de Gracia.
de la que **de lo que** **cuyo**

3- Haz las combinaciones posibles relacionando con flechas y ordena la historia de forma lógica.

Visitamos una ciudad Queríamos festejar nuestro encuentro El pobre David salió del problema Pepe y Marina, Los padres de David, Celebramos la fiesta	como donde que	habían mantenido el contacto con todos los amigos, nos gustaba a todos, había bastante sitio, siempre habíamos soñado: son muy mayores, pudo:	con una fiesta. nos llamaron desde Barcelona. es decir, en un lugar genial. pero sobre todo a mí. no protestaron. trajo a su familia.
---	----------------------	--	--