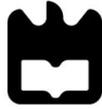




Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Sancha Romana
Marinheiro Santiago**

**O desenvolvimento da produção oral na aula de Espanhol
Língua Estrangeira numa perspetiva comunicativo-funcional**



**Sancha Romana
Marinheiro Santiago**

**O desenvolvimento da produção oral na aula de Espanhol
Língua Estrangeira numa perspetiva comunicativo-funcional**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos de Miguel Mora, professor auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

À minha filha.

o júri

presidente

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Francisco José Fidalgo Enriquez
professor auxiliar convidado da Universidade da Beira Interior

Prof. Doutor Carlos de Miguel Mora
professor auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (orientador)

agradecimentos

Ao meu orientador Professor Doutor Carlos de Miguel Mora pela partilha do seu conhecimento científico, pela sua orientação e disponibilidade.

Às professoras orientadoras de Prática de Ensino Supervisionada I e II, Professora Doutora Mónica Lourenço e Professora Doutora Susana Pinto, pelo aconselhamento nas propostas didáticas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

À professora cooperante Amália Rodrigues pela cedência das suas aulas de espanhol do Ensino Básico, pelo companheirismo, ajuda e amizade.

Às professoras Cátia Andrade e Sílvia Dias pela disponibilidade na minha assistência às aulas de espanhol no Ensino Secundário.

Aos alunos do 9ºB da Escola Básica 2,3 de Eugénio de Castro pela colaboração nas minhas intervenções da prática pedagógica.

A todos os meus familiares, amigos e colegas de mestrado pelo apoio e incentivo na realização deste trabalho.

palavras-chave

Oralidade, interação, abordagem comunicativa, conteúdos comunicativo-funcionais

resumo

O presente trabalho propõe-se descrever e refletir sobre os diferentes passos levados a cabo na elaboração de um projeto de investigação-ação relativo a uma abordagem comunicativa do desenvolvimento da produção oral na aula de Espanhol Língua Estrangeira.

Neste estudo, pretende-se, como ponto de partida, evidenciar e contextualizar a importância dada à oralidade no ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo à luz do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Por outro lado, através da implementação deste projeto numa turma de 9ºano, almeja-se evidenciar boas práticas que conduzem ao desenvolvimento da produção oral dos alunos em língua espanhola e, conseqüentemente, melhoram o seu desempenho escolar no âmbito das aulas de língua estrangeira.

A análise dos resultados obtidos através do recurso a diversos instrumentos de recolha de dados mostra que práticas, materiais, atividades e estratégias de índole comunicativo-funcional, favorecem as aprendizagens dos alunos e fomentam o desenvolvimento da produção oral de cidadãos ativos numa sociedade cada vez mais intercultural e plurilingue.

keywords

Spoken language, interaction, communicative approach, communicative and functional contents

abstract

The present work aims to describe and reflect about the different steps taken during the elaboration of a research investigation on a communicative approach of the development of the speaking skill in the Spanish class. In this study it is intended, on one hand, to make evidence and put into context the importance given to the spoken language in the Common European Framework of References for Languages. On the other hand, through the implementation of this project in a 9th grade class it is aimed to make evidence that good practice leads to the development of the students' Spanish speaking skill thus improving their school performance as far as foreign languages are concerned.

The analysis of the data obtained through the use of different data collectors shows that communicative and functional practises, materials, activities and strategies promote the development of active citizens' speaking skills in a increasing intercultural and multilingual society.

palabras-clave

Oralidad, interacción, enfoque comunicativo, contenidos comunicativo-funcionales

resumen

Este trabajo se propone describir y reflexionar sobre los diferentes pasos llevados a cabo en la elaboración de un proyecto de investigación-acción referente a un abordaje comunicativo del desarrollo de la producción oral en la clase de español como lengua extranjera.

En este estudio se pretende, como punto inicial, poner en evidencia y contextualizar la importancia dada a la oralidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sobre todo a la luz del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por otro lado, a través de la aplicación de este proyecto en un grupo de noveno curso, se pretende demostrar que unas buenas prácticas conllevan el desarrollo de la producción oral del alumnado en lengua española y, por consecuencia, mejoran el desempeño escolar en el ámbito de las clases de lengua extranjera.

El análisis de los resultados obtenidos con recurso a distintos instrumentos de recogida de datos muestra que prácticas, materiales, actividades y estrategias de naturaleza comunicativo-funcional benefician el aprendizaje de los alumnos y fomentan el desarrollo de la producción oral de ciudadanos activos en una sociedad más y más intercultural y plurilingüe.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS: QUADROS E GRÁFICOS	11
LISTA DE ABREVIATURAS	11
INTRODUÇÃO	12
PARTE I- A ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA E CULTURA ESTRANGEIRA	14
1. Características e importância da oralidade à luz do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	14
2. Referenciais linguísticos e didáticos sobre as várias competências da oralidade:	17
2.1 Compreender: a compreensão do oral na aula de língua estrangeira	17
2.2 Falar: produção e interação oral na aula de língua estrangeira	21
PARTE II- O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS COMUNICATIVO-FUNCIONAIS NA AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA	25
1. Definição e inclusão dos conteúdos funcionais no ensino de línguas estrangeiras	25
2. A abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	28
3. Finalidades e pertinência dos conteúdos comunicativo-funcionais para o ensino-aprendizagem de ELE	32
PARTE III- “DO RECEIO DE FALAR AO À-VONTADE PARA COMUNICAR”: DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	35
1. METODOLOGIA DO PROJETO	36
1.1 Questão de investigação, objetivos e orientações metodológicas	36
1.2 Caracterização do contexto de intervenção e participantes	40
2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	42
2.1 Instrumentos de recolha de dados	43
2.2 Atividades e estratégias utilizadas	49
2.3 Apresentação e análise dos dados recolhidos	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	70
BIBLIOGRAFIA	73
ANEXOS	77
Anexo 1 – Nível B1 do QECR	78
Anexo 2 – Questionário inicial	79
Anexo 3 – Questionário final	80
Anexo 4 – Exemplo de registo de observação de aulas	81
Anexo 5 – Exemplo de reflexão pós-intervenção	83
Anexo 6 – <i>PowerPoint</i> da sessão 0	85

Anexo 7 – Ficha de trabalho da sessão 0	87
Anexo 8 – Página do manual da sessão 0	88
Anexo 9 – Cartões utilizados na construção de diálogos da sessão 0	89
Anexo 10- Planificação da unidade didática “Alma sana en cuerpo sano”	90
Anexo 11- <i>PowerPoint</i> da sessão 1	92
Anexo 12- Ficha de trabalho da sessão 1	94
Anexo 13- Página do manual da sessão 1	95
Anexo 14- <i>PowerPoint</i> da sessão 2	96
Anexo 15- Cartões com imagens da sessão 2	97
Anexo 16- Textos da sessão 3	100
Anexo 17- Página do manual da sessão 3	105

ÍNDICE DE FIGURAS

QUADROS

Quadro 1- <i>La destreza de comprender</i> , Caballero de Rodas (2001)	19
Quadro 2 - Modelo de expressão oral, Bygate (1987)	22
Quadro 3 - Tipologia de exercícios de expressão oral, Cassany <i>et al.</i> (1994)	23
Quadro 4 - Princípios de recolha de dados, Yin (1989)	43
Quadro 5 - Roteiro genérico do processo investigativo	45
Quadro 6 - Síntese de apresentação da sessão 0	51
Quadro 7 - Síntese de apresentação da sessão 1	53
Quadro 8 - Síntese de apresentação da sessão 2	55
Quadro 9 - Síntese de apresentação da sessão 3	57
Quadro 10 - Levantamento de respostas indicadas na questão 6 do 1º questionário	64
Quadro 11 - Levantamento de percentagens da avaliação da produção oral	68

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 1 do 1º questionário	61
Gráfico 2 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 2 do 1º questionário	61
Gráfico 3 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 3 do 1º questionário	62
Gráfico 4 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 4 do 1º questionário	63
Gráfico 5 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 5 do 1º questionário	63
Gráfico 6 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 1 do 2º questionário	65
Gráfico 7 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 2 do 2º questionário	65
Gráfico 8 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 3 do 2º questionário	66
Gráfico 9 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 4 do 2º questionário	67
Gráfico 10 - Levantamento das repostas dadas à pergunta 5 do 2º questionário	67
Gráfico 11 - Níveis finais da avaliação formal da oralidade	69

LISTA DE ABREVIATURAS

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

LE - Língua Estrangeira

PES - Prática de Ensino Supervisionada

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

Atualmente, com a globalização e a criação de uma Europa economicamente unida e com livre circulação de cidadãos, o professor de língua estrangeira tem um desafio diferente e cada vez mais complexo. Tudo se transformou: o seu papel, os seus objetivos, o seu espaço, os seus tipos de atividades, a sua forma de estar e pensar e, inclusive, os seus alunos. Por isso, estudar uma língua estrangeira transformou-se num imperativo que toda a sociedade deve entender e valorizar. Poder compreender e comunicar num país estrangeiro transforma um cidadão num falante autónomo, capaz de assumir o seu papel social em qualquer situação interativa.

Tendo em conta não só a conjuntura económica atual e a necessidade de comunicar em língua estrangeira numa perspetiva intercultural emergente, mas também o pouco espaço dado à produção e interação orais em língua estrangeira na sala de aula foram os principais focos de motivação para a elaboração do presente relatório final de Mestrado em Ensino de Inglês e outra língua estrangeira (Espanhol) no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Na verdade, a grande finalidade de uma língua é ser falada e/ou permitir a comunicação entre falantes. Assim, ao longo do estudo de uma língua estrangeira, a tónica mais evidente deve recair no desenvolvimento da capacidade de interação nos mais diversos contextos.

Sendo o aluno um agente social, o mesmo deverá saber expressar-se de forma espontânea nas mais diversas situações comunicativas que vão muito para além do contexto sala de aula. Dessa forma, parece essencial motivar os alunos para que se expressem como falantes autónomos, sem receios e/ou limitações.

Desta feita, e tendo em conta a reflexão anterior, foi realizado um trabalho desenhado em termos de investigação em educação intitulado "O desenvolvimento da produção oral na aula de Espanhol Língua Estrangeira numa perspetiva comunicativo-funcional" no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do referido Mestrado efetuado numa Escola Básica de Coimbra no ano letivo de 2014/2015 numa turma de 9º ano de espanhol língua estrangeira.

Atendendo ao facto de que este estudo envolveu uma intervenção pedagógico-didática, é pertinente referir que o conhecimento empírico obtido foi recolhido através de uma observação cuidadosa do contexto da intervenção uma vez que, «whichever approach is used it will be characterized by the fact that data are collected from people involved in some aspect of second language and these data will be carefully analyzed in some way» (Selinger & Shohamy, 1989, p. 16).

Este trabalho encontra-se então organizado da seguinte forma: uma primeira parte que representa o fruto da investigação teórica sobre o ensino-aprendizagem da produção oral em Espanhol Língua Estrangeira, caracterizando o tratamento didático da produção oral à luz do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, bem como destaca as competências orais de compreensão, produção e interação. Aqui serão apresentados referenciais linguísticos e explanadas teorias e estudos que constituirão a base da proposta de atividades para o ensino-

aprendizagem dos conteúdos comunicativo-funcionais em ELE realizadas na Prática de Ensino Supervisionada.

Tal abordagem comunicativa será contextualizada numa segunda parte, assim como será demonstrado o fruto da investigação científica sobre os conteúdos funcionais no ensino de LE. Mais ainda, numa das subpartes apresentar-se-á uma justificação da importância e pertinência dos conteúdos de tipo comunicativo-funcional para o ensino-aprendizagem de ELE.

Já uma terceira parte intitulada “Do receio de falar ao à-vontade para comunicar” contemplará o desenvolvimento do projeto de intervenção propriamente dito, o qual visou, numa fase inicial, diagnosticar o nível de participação oral solicitada e espontânea dos alunos e determinar o seu grau de motivação face à aprendizagem da língua espanhola para poder definir estratégias, escolher e elaborar materiais que fossem ao encontro das suas preferências e necessidades, assim como promover atividades para desenvolver a sua participação (expressão e interação oral).

Ressalva-se que a interação oral é uma das atividades comunicativas da sala de aula que mais entusiasmo provoca, quando bem trabalhada, mas que, paradoxalmente, mais medos ou receios gera nos alunos.

«La conversación es (...) un juego de lectura del pensamiento y un *puzzle*. Constantemente tenemos que imaginar por qué los demás dicen lo que dicen. Nunca podemos saber con certeza cuándo empezarán a bailar las palabras, se acariciarán las opiniones, se desnudarán las imaginaciones, se abrirán los temas.» (Zeldin, citado em Gadañon, 2006).

Esta terceira parte, encontra-se subdividida em: “Metodologia do projeto” e “Procedimentos de análise”. Na primeira subparte destaca-se não só o ponto de partida, ou questão de investigação, como também são delineados os objetivos e as orientações metodológicas deste estudo e procede-se a uma breve caracterização do contexto onde decorreu tal intervenção e dos seus participantes. Já numa segunda subparte, intitulada “Procedimentos de análise” serão apresentados, em primeiro lugar, os instrumentos de recolha de dados utilizados, em seguida, as estratégias e atividades levadas a cabo nas várias sessões de intervenção cujos materiais utilizados seguirão como anexos e, por último, serão apresentados e analisados os dados recolhidos.

Posto isto, no final deste relatório, serão tecidas considerações finais sobre as conclusões que se aferiram da implementação do projeto, bem como far-se-á referência a algumas limitações deste estudo.

PARTE I- A ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA E CULTURA ESTRANGEIRA

1. Características e importância da oralidade à luz do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Em 2001, o Conselho da Europa definiu o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*, vulgo QECR, com o intuito de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu.

Com esta medida pretende-se fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa. Este documento, para além de apresentar o contexto político e educativo da sua conceção e de definir linhas de orientação e a abordagem metodológica adotada, define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente.

Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa: Compreender (compreensão do oral e leitura); Falar (interação e produção orais e escrita). Ressalva-se que neste estudo apenas será abordada a competência comunicativa na sua vertente oral, apesar de também serem feitas algumas referências à leitura e à interação e produção escritas aquando de suporte para a oralidade.

Com base neste documento de referência, pretende-se hoje fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação, valorizando-se a capacidade do indivíduo para interagir socialmente, tanto no plano da oralidade como no plano da escrita, e em situações que envolvem línguas e culturas diversas numa perspetiva do ensino-aprendizagem de línguas com objetivo último de comunicar numa Europa plurilingue e multicultural.

Neste sentido, e por forma a promover o desenvolvimento total do indivíduo, estudos contínuos com a finalidade de melhorar a qualidade da comunicação entre os europeus provenientes de diferentes contextos linguísticos e culturais e o reconhecimento de que a comunicação permite uma maior mobilidade, facilitando a compreensão entre os diversos povos, motivaram a conceção do QECR, o qual surgiu na sequência de um Simpósio do Conselho da Europa, em 1981, sobre *Transparência e Coerência na aprendizagem das Línguas – objetivos, avaliação e certificação*¹, cujas conclusões foram apresentadas em 1986 ao Conselho da Europa, que deu um parecer positivo, favorecendo a posterior criação de um documento de uso comum suscetível de reconhecer que a língua é um fenómeno cultural e que, por esse facto, está marcada por dados sociológicos intrínsecos, ou seja, pelos seus aspetos sócio culturais essenciais.

Assim, o QECR surge como um referencial comum de critérios a serem observados nos diversos países que pertencem ao Conselho da Europa, apontando para um perfil de utilizador e

¹ A este respeito veja-se http://www.dgicd.minedu.pt/plnmaterna/politicas_ling_europa_multil_multicult.pdf acessido a 20-12-2014

para um conjunto de sugestões que visam dotar os alunos de competências que lhes permitam comunicar com proficiência em contextos autênticos.

Cabe, portanto, ao professor de línguas estrangeiras favorecer as dimensões linguísticas e culturais do aluno de forma a torná-lo competente e proficiente. Para que tal seja possível, as metodologias e estratégias a adotar devem apontar no sentido de harmonizar todas as componentes da comunicação - funcional, pragmática e estratégica - favorecendo-se não só a *aquisição* e a *correção*, mas também o *uso* e a *fluência*, valorizando expressões e contextos autênticos de forma a possibilitar que o aprendente seja capaz de transferir conseqüentemente este conhecimento para contextos reais de comunicação (Brown, 2001).

Ao valorizar-se o uso da língua e o envolvimento dos alunos em situações comunicativas, focaliza-se a aprendizagem de competências em futuras ações, motivo pelo qual a competência da oralidade tem, neste caso, um destaque significativo, porque muitas das ações futuras incluem momentos de recepção, produção e interação orais (Bourguignon, 2006).

Convém, contudo, sublinhar que a competência que se refere ao *falar*, em especial no que concerne à interação oral, é a que encontra maiores obstáculos ao longo da aprendizagem, por tratar-se de um processo complexo. De facto, o conteúdo da comunicação oral reflete não só uma aprendizagem da forma, mas também os juízos de valor, o contexto, as relações com o interlocutor e as intenções que residem por detrás do *ato de fala*, sendo que, ao contrário da competência *escrita*, exige uma reação momentânea e não planeada do discurso e um recurso constante a estratégias de comunicação e compensação, uma vez que a comunicação oral é dinâmica, breve, exige negociação e é dependente do contexto em que a comunicação ocorre (Bygate, 2002).

O motivo pelo qual a oralidade está a criar tão lentamente o seu espaço na sala de aula, até porque a sua implementação é considerada um processo moroso e trabalhoso, é porque o desenvolvimento desta competência abarca muitos saberes que vão desde os conhecimentos linguísticos e culturais até à consciência pragmática do uso da língua-cultura (Thornbury, 2005). Mais ainda, o facto de alguns alunos demonstrarem um domínio insuficiente no que se refere à competência da oralidade deve-se principalmente ao pouco tempo que é disponibilizado à expressão oral ao longo das aulas.

Não se pode aprender uma língua sem a falar, daí a necessidade de recriar no espaço da sala de aula situações claras e motivadoras que favoreçam a inclusão de todos os alunos nas atividades suscetíveis de reconstituir as funções comunicativas que lhes permitam o exteriorizar de emoções, sentimentos e conflitos mais aproximados de situações reais de comunicação possível. Estas devem favorecer momentos de interação e expressão orais que integrem todos os alunos, porquanto as competências de produção, interação e expressão orais só podem ser estimuladas se forem aplicadas a todos os elementos da turma.

Já a passividade e relutância de alguns alunos deve ser combatida através da insistência, do trabalho de grupo ou de pares, fornecendo a cada elemento uma tarefa comunicativa

específica a cumprir, possibilitando aos alunos a interação contínua com os outros – através de atividades úteis e significativas para eles.

Torna-se, portanto, premente que as metodologias utilizadas abarquem tarefas que apresentem momentos de estímulo ao treino das componentes da competência da oralidade, nomeadamente a receção, a produção, a interação e a mediação (QECR,2001).

Assim, a seleção e ponderação das tarefas pedagógicas devem preconizar tarefas «motivadoras e significativas para o aprendente e que forneçam um propósito estimulante, mas realista e atingível, implicando, tanto quanto possível, o aprendente, e permitindo interpretações e resultados diferentes» (QECR, 2001: 230).

Na verdade, verifica-se que a importância dada à competência oral (receção, produção e interação) no QECR não ganha os mesmos contornos quando se trata do Sistema Educativo Português. De facto, a maioria das escolas atribui à oralidade entre 10 a 20% nos critérios de avaliação das disciplinas de LE. Quanto aos exames nacionais, esta competência nem sequer é contemplada, apenas importa a compreensão e expressão escritas. Talvez esse seja um dos motivos que leva a que a competência da oralidade em todas as suas vertentes (compreensão, produção e interação) seja pouco trabalhada em sala de aula ou, pelo menos, que não lhe seja dada a relevância merecida e advogada pelo QECR.

Para que seja possível uma verdadeira mudança, é igualmente conveniente que o professor adote um posicionamento criativo de forma a produzir materiais que permitam uma abordagem multimodal da língua e cultura. Ou seja, o professor deve, ao longo das suas aulas, recorrer à mobilização de diferentes operações cognitivas e comunicativas e ao desenvolvimento de estilos de aprendizagem diversificados.

No que toca a correção gramatical, fonética e lexical, esta só adquirirá significado quando imbuída de sentido no âmbito das interação e expressão orais (Thornbury, 2005).

Assim, a adoção de uma abordagem multimodal converge com os pontos de vista pragmático e linguístico relativos às competências do *ouvir* e do *falar* que estão intimamente ligadas, pelo que, quando se pretende estimular a competência *falar* devemos implementar tarefas que, em primeiro lugar, favoreçam a apropriação dos sistemas e do funcionamento da língua, em parte através da compreensão oral, sendo que é através dela que o aprendente cria novos enunciados «through reception, we internalize linguistic information without which we could not produce language» (Brown,2001:247).

Logo, na sala de aula, para além do ensino da estrutura da língua e cultura subjacentes, urge favorecer momentos de treino de mímica, entoação e improvisação de forma a permitir ao aprendente desenvolver recursos que lhe possibilitem uma comunicação mais espontânea, mais rica e mais eficaz. Neste sentido, valoriza-se não apenas a expressão e interação contínua em língua estrangeira mas também o treino da capacidade de receção, através, por exemplo, da exibição de filmes, vídeos, extratos televisivos e outros documentos sonoros, favorecendo assim o desenvolvimento da *expressão* e da *produção orais* (Brown, 2001).

2. Referenciais linguísticos e didáticos sobre as várias competências da oralidade:

2.1 Compreender: compreensão do oral na aula de língua estrangeira

«La mayoría de los estudiantes pasarán mucho más tiempo escuchando la lengua extranjera que produciéndola. No se trata sólo de que tengan que entender lo que se les dice durante la interacción cara a cara. También hay una gran variedad de situaciones en las que serán receptores silenciosos de mensajes que lleguen desde la radio, la televisión, anuncios por megafonía y muchas otras procedencias.» (Littlewood, 1998)

Sendo a audição uma das principais vias através da qual se estabelece a comunicação entre os seres humanos, deve-se igualmente ter em conta a sua importância na didática das línguas: *saber escutar* é uma habilidade primordial que vai muito mais além da questão física do ouvir.

Tendo em conta este pressuposto, importa fazer uma distinção entre o ouvir e o escutar²: «Oímos de forma incluso involuntária. Escuchamos conscientemente y con un propósito» (Peris, 1991, p. 17).

Na verdade, ouvir pressupõe perceber os sons com o ouvido e escutar significa prestar atenção ao que se ouve. Desta forma, *escutar* engloba um processo cognitivo de construção de significado e de interpretação de um discurso, no qual a pessoa que escuta estabelece uma relação entre o que escuta e o que já conhece.

Para além desta diferença, também há que considerar que o oral quotidiano tem as suas particularidades que devem ser tidas em conta quando ensinamos uma língua. Cassany, Luna & Sanz (1994, p.100) recolhem tais características:

- Escutamos com uma finalidade determinada (obter informação, receber uma resposta, entender algo) e com expectativas concretas sobre o que vamos ouvir (tema, tipo de linguagem, estilo, etc.).
- Na maioria das ocasiões, podemos ver quem fala. Esta copresença permite o feedback ou retroalimentação imediata, a rutura do discurso e o aproveitamento das pistas contextuais. Também nos brinda com informação não-verbal.
- Além do discurso verbal, outros estímulos sensoriais dão-nos a informação que utilizamos para interpretar o texto.

² No *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora podemos encontrar a seguinte definição: *ouvir, prestando atenção*. Além disso, podemos parafrasear o verbo escutar com verbos ou expressões como: entender, repassar, estar atento, perceber, prestar atenção, atender...

- Na comunicação quotidiana, utilizamos um tipo de discurso espontâneo (não preparado, com frases inacabadas, pausas, mudanças de ritmo e de entoação, repetições...) com um grau de redundância e também de ruído.

A partir destas características, podemos deduzir que escutar é um processo complexo e ativo que consiste na receção e descodificação do que o falante diz, na construção e representação de um significado (é um trabalho construtivo e interpretativo em que o ouvinte relaciona o que ouve com o que conhece do mundo), na negociação de significados entre emissor e recetor e na criação de significados através da implicação, da imaginação e da empatia.

Para Cassany *et al.* (1994, p. 104), este processo inicia-se antes do discurso propriamente dito, usando-se um conjunto variado de estratégias de pré-compreensão. Isto é, recorremos ao conhecimento prévio que temos da pessoa com quem falamos, dos temas tratados, da maneira como fala (tom, estilo, tipo de linguagem, ritmo, etc.). Essa informação encontra-se armazenada na memória a longo prazo³ e atualizamo-la antes e durante o processo de compreensão.

Quando não conhecemos o interlocutor, não podemos prever tantos dados e a comunicação depende exclusivamente do discurso. No entanto, podemos predizer aspetos relacionados com o tema, com o contexto, etc. Assim, durante a conversação, ativamos outro tipo de estratégias ou destrezas, as quais, segundo Cassany *et al.* (1994, p. 104) são as seguintes: *reconhecer* (sons, palavras, expressões, etc.); *seleccionar* (palavras, expressões, ideias que sejam mais relevantes para a nossa interpretação); *interpretar* (segundo os nossos conhecimentos da gramática e do mundo em geral, damos um significado ao que ouvimos); *antecipar* (durante o discurso também podemos ir antecipando o que o emissor pode dizer); *inferir* (através de códigos não verbais, da atitude do emissor e também da situação); *reter* (determinados elementos do discurso que o recetor considera importantes). Estas *microhabilidades* não têm uma sequência determinada, mas interagem entre si ao mesmo tempo, em diversos níveis de linguagem (Cassany *et al.*, 1994, p. 106):

«Por un lado, anticipamos e inferimos información semántica del discurso antes y durante la comprensión, pero también, y al mismo tiempo, discriminamos los sonidos pronunciados y les asignamos un significado según nuestra gramática. Ambos procesos interactúan y construyen progresivamente y entre sí la comprensión oral»

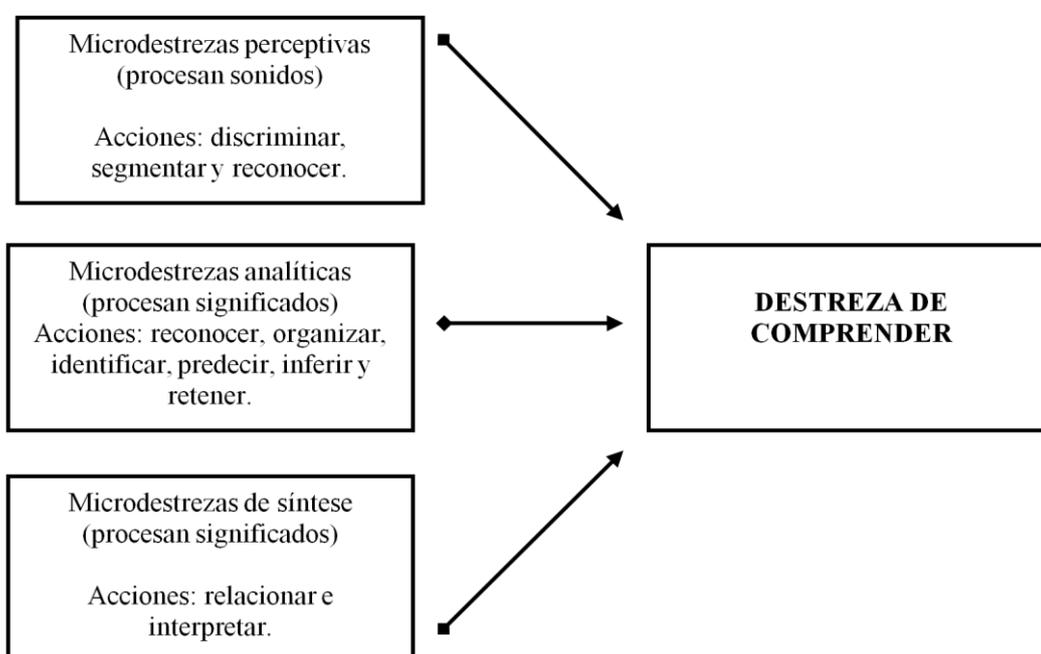
No entanto, no caso específico das línguas próximas, tal como o são o português e o espanhol, por vezes inferimos significados a partir de segmentos que conhecemos da nossa língua materna e deixamo-nos levar, deste modo, por um significado incorreto. De facto, muitas vezes o sentido que atribuímos a um significado, por associação à nossa língua materna (português), é tão forte que abafa por completo o contexto e conduz-nos a incorreções em espanhol.

³ Podemos mencionar dois tipos de memória: memória a curto prazo (associada essencialmente à habilidade de reter) e memória a longo prazo (associada ao recordar).

Ainda na esteira dos autores referidos anteriormente, acrescenta-se que, para ativar as *microhabilidades*, são essenciais os conhecimentos sobre a gramática e o vocabulário da língua, os quais nos permitem reconhecer, segmentar e interpretar os enunciados linguísticos.

Já Caballero de Rodas (2001, p. 270) segmenta as *microhabilidades* da seguinte forma: perceptivas (são as que ajudam o indivíduo a processar os sons de uma língua), as de análise (processam o significado) e as de síntese (a interpretação da mensagem, faz-se através da interação do contexto, dos conhecimentos prévios sobre o uso da língua e as experiências do mundo).

A autora (2001, p. 271) sintetiza essas *microhabilidades* ou *microdestrezas* no seguinte esquema:



Quadro 1. La Destreza de Comprender - Caballero de Rodas (2001, p. 270)

O contexto é pois um poderoso recurso de informação já que prepara o recetor para o que vai escutar, permite-lhe gerar uma série de expectativas que servem para dar sentido ao que escuta e pôr em funcionamento um mecanismo de antecipação que permite agilizar e ativar o processo mental para compreender a língua.

Segundo Canale (1983, p. 74), a compreensão oral é o suporte para o desenvolvimento da expressão oral e de toda a competência comunicativa:

«La audición controla la producción, ya que difícilmente los alumnos producen un sonido correcto de la lengua extranjera sin que primeramente lo puedan discriminar auditivamente».

Sem dúvida que, desenvolver a competência da compreensão oral é então essencial para conseguir obter informação, para agir e interagir espontaneamente com o interlocutor. Quando ouvimos e compreendemos a intenção do interlocutor, é necessário saber reagir em conformidade. Para tal, é necessário dominar muito mais do que o léxico e a sintaxe. É essencial ser capaz de dominar as expressões que transmitem emoções, o ritmo, a entoação, enfim toda a linguagem verbal e não-verbal subjacente a um ato de fala.

Em contexto de sala de aula, há também que perspetivar qual é o objetivo final de cada atividade de escuta, que conteúdos se desejam que o estudante de línguas alcance e que *microhabilidades* se pretende que ele adestre. Há, portanto, um longo trabalho a desenvolver que começa desde logo na planificação cuidada da atividade de compreensão oral.

2.2 Falar: produção e interação oral na aula língua estrangeira

«A menudo los maestros tenemos miedo de los ejercicios de expresión oral, ya que rompen el silencio del aula, provocan jaleo (y pueden molestar a las clases contiguas) y deshacen la disciplina establecida».

Cassany *et al.* (1994, p. 152)

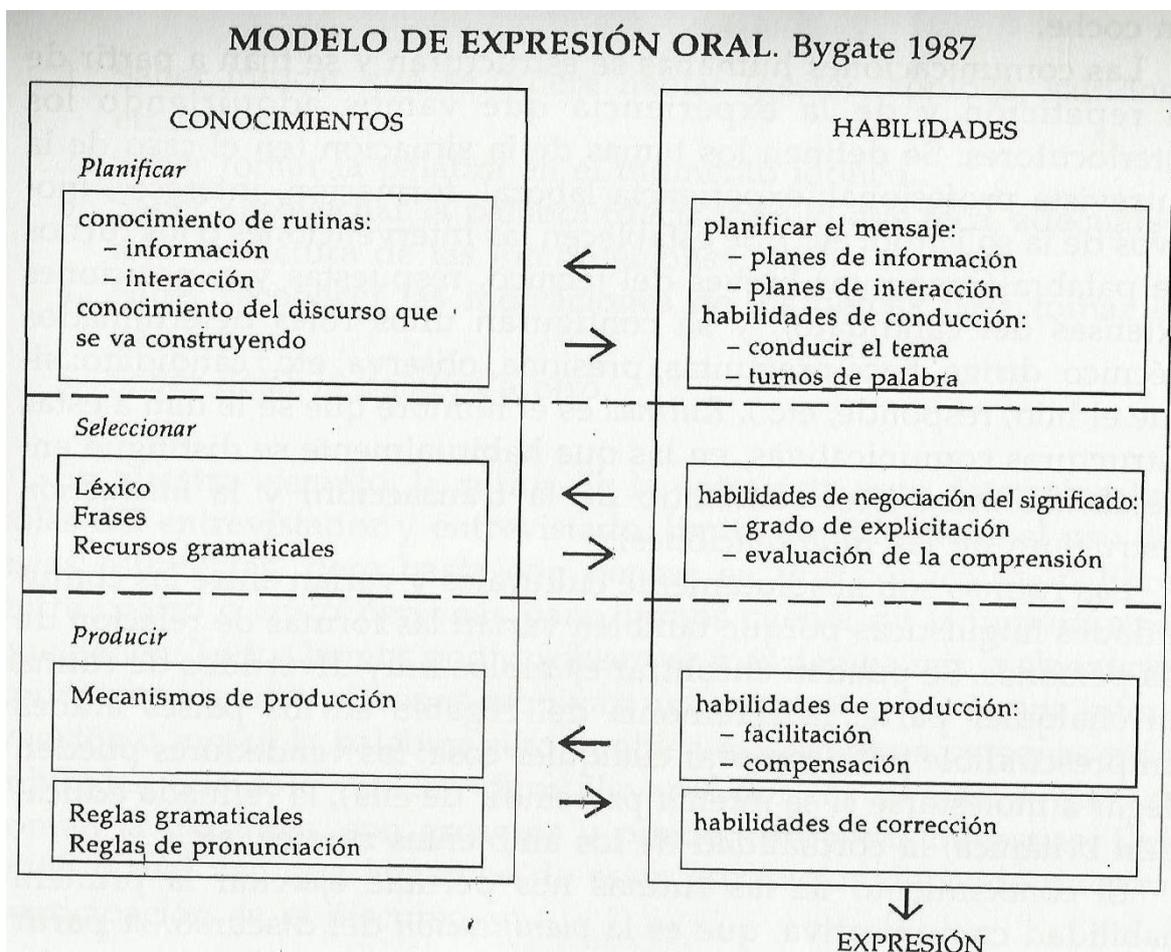
A produção oral é favorecida quando o aluno produz enunciados em crescente gradação. Neste sentido, quanto mais vezes o aluno se exprimir oralmente, mais vocabulário tem necessidade de mobilizar para comunicar. Logo, é necessário multiplicar as situações de produção em situação de interação oral, dentro e fora da sala de aula.

Contudo, o desenvolvimento das competências linguísticas orais na sala de aula é um processo complexo, o que faz com que a atividade de expressão oral em sala de aula tenha «que seguir un plan didáctico coherente y adecuado a las circunstancias y todo el ejercicio debe tener un objetivo y unos contenidos, tiene que inserirse en una realidad didáctica determinada y tiene que evaluarse» (Cassany *et al.*, 1994, p. 152-153). Por conseguinte, os mesmos autores destacam que, em qualquer exercício de expressão e interação oral, há que ter em consideração os seguintes aspetos: os participantes da interação (idade, sexo, grau de conhecimento mútuo, interpretação de intenções); o contexto (o entorno social ou cultural, o tema, o objetivo da mensagem, a tipologia textual...); os aspetos paralinguísticos (gestos, movimentos corporais ou faciais, o espaço e a distância entre os interlocutores); a integração das destrezas e uma série de problemas quando o estudante fala – tanto o professor como o aluno devem estar conscientes disso.

Para além do anteriormente mencionado, deve-se também ter em conta que a fala não é o mesmo que a língua escrita oralizada. Caballero de Rodas (2001, p. 281) refere alguns condicionalismos que distinguem a língua falada da língua escrita, nomeadamente: o pouco tempo que o falante tem para planificar o que vai dizer e como vai dizer, utilizando por isso frases curtas, às vezes incompletas e, frequentemente, gramaticalmente incorretas; a pouca variedade de estruturas sintáticas que emprega, recorrendo a repetições; o escasso uso de conetores discursivos; o vocabulário limitado; as interrupções e pausas; os esquecimentos; as mudanças de tema, entre outros.

Assim, para se chegar a ser um comunicador eficaz, a mesma autora defende que é necessário desenvolver simultaneamente algumas *microhabilidades* ou *microdestrezas* interdependentes entre si: as *perceptivo-motoras* que ajudam o falante a perceber e recordar os sons e estruturas da língua estrangeira, assim como articulá-los, e as de *interação* que permitirão ao falante utilizar os seus conhecimentos da língua estrangeira, as *microhabilidades* psicomotoras já adquiridas e os seus conhecimentos do tema e do mundo para que possa comunicar-se eficazmente.

Quanto a Cassany *et al.* (1994, p. 142), estes autores fazem referência a uma distinção entre conhecimentos e habilidades, preconizando o modelo de expressão oral de Bygate (1987) apresentado de seguida:



Quadro 2. Modelo de expressão oral - Bygate (1987)

Ainda na esteira de Caballero de Rodas (2001, p. 288) «se aprende a hablar, hablando, de la misma manera que se aprende a leer leyendo». Para que tal seja possível, há que promover a expressão oral e o professor deverá usar a língua estrangeira como língua de comunicação na sala de aula, tanto para o ensino (conteúdos, atividades), como para a organização da aula (disposição física, controlo da disciplina, etc.) e ainda para a socialização (relação mais pessoal com os alunos).

Para promover a interação na aula de língua estrangeira, devem ser dadas aos alunos oportunidades de utilizar de forma ativa a língua que estão a aprender em atividades significativas, em que os discentes se sintam motivados para falar.

Em geral, o ensino-aprendizagem da competência da expressão oral divide-se em duas fases: uma de assimilação e outra de criação, assim, deverão ser tidas em conta as seguintes etapas aquando da preparação de atividades de expressão e interação oral em sala de aula:

- Pré-atividade (atividades de motivação; de conhecimento do tema, trabalho gramatical e de léxico prévio à atividade, atividades de avanço de hipóteses sobre o conteúdo) com uma exposição clara do objetivo da atividade e dos passos que se devem seguir para realizá-la.
- Desenvolvimento propriamente dito da atividade.
- Pós-atividade (dedução de regras gramaticais, prática de conteúdos gramaticais, trabalho léxico, trabalho de outras destrezas, jogos, avaliação, etc.).

No que concerne a tipologia de exercícios e atividades passíveis de serem utilizados em sala de aula para desenvolver a expressão e interação oral, existe um vasto leque de técnicas e recursos que vão desde a leitura expressiva em voz alta, até à exposição oral improvisada, passando por jogos linguísticos, chuva de ideias ou simulações. Cassany *et al.* (1994:154) agrupam os principais tipos de exercícios e recursos, segundo critérios simples e práticos como se pode observar no quadro seguinte:

TIPOLOGÍA DE EJERCICIOS DE EXPRESIÓN ORAL	
<i>Técnica</i>	<i>Tipo de respuesta</i>
1. Dramas	9. Repetición
2. Escenificaciones	10. Llenar espacios en blanco
3. Juegos de rol	11. Dar instrucciones
4. Simulaciones	12. Solución de problemas
5. Diálogos escritos	13. Torbellino de ideas
6. Juegos lingüísticos	
7. Trabajo de equipo	
8. Técnicas humanísticas	
<i>Recursos materiales</i>	<i>Comunicaciones específicas</i>
14. Historias y cuentos	19. Exposición
15. Sonidos	20. Improvisación
16. Imágenes	21. Hablar por teléfono
17. Tests, cuestionarios, etc.	22. Lectura en voz alta
18. Objetos	23. Video y cinta de audio
	24. Debates y discusiones

Quadro 3. Tipologia de exercícios de expressão oral – Cassany *et al.* (1994, p. 154)

Em suma, é fundamental levar a cabo atividades comunicativas com um forte acento na fluidez, mas sem esquecer a importância do trabalho sobre a forma. É pois, muito importante que os alunos tenham muito claro o objetivo da tarefa a realizar, o que têm de alcançar e aperceber-se de como esta está organizada para saber quais os passos que devem seguir para realizá-la.

Estas atividades devem ser também significativas, ou seja, os alunos devem falar de coisas que tenham sentido para eles, por isso devem tratar de temas e realidades o mais próximo

possível do aluno. Devem também ser abertas, para que o aluno possa dizer o que pensa e, tanto quanto possível, introduzir novos temas de conversação. Nelas deve-se ser incluída uma retroalimentação significativa e a dificuldade deve ser dosificada progressivamente.

Por último, qualquer atividade de expressão oral pode e deve ser avaliada de alguma maneira, sendo que alguns dos critérios de avaliação mais recorrentes são:

- Os conteúdos: desenvolvimento temático, coesão, coerência, articulação discursiva e progressão das ideias.
- A expressão linguística: a fluência do discurso, a correção morfosintática, a correção semântica, o recurso a vocabulário diversificado e adequado e o registo de língua adequado.
- A interação: captar o interesse do ouvinte, a clareza na dicção, o tom de voz, o ritmo, a atitude e os elementos paralinguísticos usados.

Em jeito de conclusão, ao planificar uma atividade de expressão oral, o professor deve ter em conta todos os aspetos mencionados ao longo desta exposição, fornecendo os meios e as estruturas linguísticas e praticar a *conversação* o maior número de vezes possível, favorecendo os diálogos e trabalhos de pares e grupo. Só através do domínio de estruturas frásicas é que o aprendiz será capaz mais tarde de produzir enunciados improvisados e significativos.

É igualmente conveniente que, na sala de aula, se trabalhe a memória, elemento essencial à aquisição de conhecimento. Neste sentido, uma abordagem baseada na *produção intensiva da oralidade* leva ao treino obrigatório da memorização, até porque a memorização de pequenos enunciados orais permite que o aluno molde e acrescente elementos ao seu discurso à medida que este se vai tornando mais complexo e mais extenso. Tal exercício poderá igualmente ser muito útil na pedagogia do erro. Ao insistirmos na correção de uma imprecisão podemos evitar a fossilização da mesma. Tal correção poderá surtir mais efeito no final do discurso do aluno, para assim evitar interromper o aluno durante o seu esforço na produção oral de enunciados em LE.

PARTE II- O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS FUNCIONAIS NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

1. Definição e inclusão dos conteúdos funcionais no ensino de línguas estrangeiras

A inclusão dos conteúdos funcionais nos programas de ensino de línguas estrangeiras é algo relativamente recente.

Uma breve passagem por alguns trabalhos dedicados ao estudo e análise dos vários métodos e abordagens aplicados ao ensino-aprendizagem de qualquer língua estrangeira permite perceber que os conteúdos que faziam parte dos currículos e dos programas de ensino de idiomas se organizavam à volta de aspetos gramaticais e de listas de vocabulário. É somente a partir da segunda metade do século XX (anos 70) que vão surgir, na programação de idiomas e no processo de ensino-aprendizagem, novas formas de organizar os conteúdos e novos tipos de conteúdos, entre os quais se encontram os funcionais.

Alguns autores explicam que nem sempre é fácil definir e entender os termos funcional ou função, pois são inúmeras as aceções que apresentam, quer no âmbito da linguística, quer no do ensino das línguas.

Atualmente, o QECR (Conselho da Europa 2001, p. 27) advoga que «deve ter-se presente que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afetivas, o aprender a aprender, etc.)».

O QECR (Conselho da Europa 2001, p. 156) menciona ainda que, para levar a cabo as intenções comunicativas, os aprendentes combinam as capacidades gerais com uma competência comunicativa mais diretamente relacionada com a língua, a qual, por sua vez, se subdivide em competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

Ao analisar várias definições para o termo função em vários dicionários de linguística como o de Alcaraz Varó e Martínez Linares (1997) ou o de Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi & Mével (2001), constata-se que, quando aplicado no âmbito da linguística, o termo função aparece, por exemplo, relacionado com o valor que determinada unidade linguística tem em associação com outras no interior de uma frase (funções sintáticas ou funções semânticas). Também encontramos o termo função associado ao termo enunciado. Neste sentido, a palavra função alude à finalidade (por exemplo, perguntar, ou informar sobre um facto) com que os enunciados são produzidos, enquanto atos comunicativos.

Os mesmos dicionários acrescentam que os diversos fins comunicativos com que são pronunciados os enunciados estão na origem da teoria das funções da linguagem ou funções comunicativas. Esta teoria é a base da reflexão levada a cabo pela Escola de Praga e dela saíram diversas correntes funcionalistas como a de André Martinet, por um lado, ou a de Roman Jakobson por outro. O esquema das funções comunicativas descrito pelo linguista russo, e

baseado num outro esquema proposto por Karl Bühler, é o mais paradigmático, levando autores como Matte Bon (2004) e Gutiérrez Quintana (2005) a referir que é nele em que muitos autores pensam quando se referem ao termo função.

Gutiérrez Ordóñez (2004, p. 540-541) menciona que a teoria dos atos de fala permite perceber que falar é mais do que transmitir conteúdos codificados de um falante a um ouvinte. Falar consiste em realizar atos, isto é, funções comunicativas. Assim, função comunicativa e ato de fala estão estreitamente ligados.

Já Martínez González (1990, p. 280) defende que a ideia da linguagem como ação, utilizada num determinado contexto social, com determinadas regras influenciou os estudos de outros autores tais como Hymes (1972) ou Halliday (1973).

García Santa-Cecilia (1995, p. 91-93) e Pérez Gutiérrez (2001, p. 144-145) acrescentam que, tanto o conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes, como a teoria das funções da linguagem de Halliday partem dos falantes como seres inseridos numa determinada sociedade em que conhecer as regras gramaticais não é suficiente para poder comunicar-se, pois a linguagem é um ato social onde as funções correspondem às escolhas que os falantes fazem quando interagem.

Segundo Hymes (1995, p. 35) «existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles. Al igual que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos fonológicos, e igual que las reglas semánticas quizá controlen aspectos sintácticos, las reglas de los actos de habla se introducen como factor de control de la forma lingüística en conjunto».

Autores como Martínez González (1990), García Santa-Cecilia (1995), Pérez Gutiérrez (2001), Gutiérrez Ordóñez (2004) e Matte Bon (2004) consideram que as teorias e conceitos anteriormente referidos (teoria dos atos de fala; conceito de competência comunicativa e teoria das funções da linguagem) conduziram a uma nova conceção da língua, da linguagem e da comunicação e serviram de base teórica para a profunda renovação metodológica que se verificou no âmbito do ensino das línguas durante a década de 70. Deste modo, também no âmbito do ensino-aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras, passou a fazer-se referência às funções comunicativas como algo que expressa os usos, fins e intenções dos falantes ao comunicar-se, dentro de um determinado contexto.

Matte Bon (2004, p. 813) refere que, no âmbito da didática das línguas estrangeiras, os termos função e comunicativa vêm, frequentemente, associados, fazendo referência, logo no título do seu artigo, a conteúdos funcionais e comunicativos.

O mesmo autor (2004, p. 817) menciona que o Conselho da Europa, com o propósito de estabelecer critérios que definissem os objetivos e conteúdos dos cursos de línguas, desenvolveu o projeto de Línguas Modernas. Neste sentido, Wilkins apresentou uma proposta linguística para um programa nocional, a qual mais tarde foi compendiada na sua obra *Notional Syllabuses* (1976) e constituiu umas das bases do *The Threshold Level* (1975) de Van Ek. A proposta de Wilkins fundamentava-se em duas categorias de significado: semântico-gramatical (implicava noções de frequência, tempo, lugar e quantidade) e função comunicativa (relacionada com os usos e

intenções expressados pela língua). Segundo Lloreba Cànaves (2008, p. 14), o conceito de função apresentado por Wilkins derivava diretamente da noção de ato de fala.

Melero Abadía (2004, p. 693) refere que a obra *The Threshold Level*⁴ (1975) reunia as necessidades comunicativas dos estudantes, os lugares onde poderia ter lugar a comunicação, os temas abordados e um inventário de funções da língua com os conteúdos gramaticais necessários para levar a cabo essas funções. A mesma autora acrescenta que este documento foi traduzido e adaptado a um grande número de línguas europeias entre os quais o espanhol.

Na versão espanhola intitulada *Un Nivel Umbral*, (Slagter 1979, p. 18) é apresentada, ao longo do capítulo VII, uma lista das diferentes funções que o estudante deverá saber desempenhar quando atinja o nível *umbral*. Esta lista encontra-se dividida pelas seguintes categorias:

1. *Dar o pedir información.*
2. *Expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación.*
3. *Expresión de actitudes emocionales y su comprobación.*
4. *Expresión y comprobación de actitudes morales.*
5. *Persuasión.*
6. *Usos sociales de la lengua.*

Em suma, tendo em conta tudo o que anteriormente foi mencionado, conclui-se que os termos função e funcional possuem diversos sentidos muitas vezes associados ao vocábulo comunicação.

No que ao âmbito da didática das línguas estrangeiras diz respeito, releva-se que os conteúdos funcionais são entendidos como inventários das funções da linguagem. Por sua vez, estas funções surgem dentro de uma determinada situação que os estudantes de uma segunda língua ou língua estrangeira devem ir aprendendo, para poder expressar e interpretar, com sucesso, diversas intenções, em diversos contextos sociais e situações comunicativas.

Finalmente, conclui-se, ainda, que o aparecimento dos conteúdos funcionais no ensino-aprendizagem de ELE data dos finais do século XX (anos 70) e ficou a dever-se, sobretudo, aos projetos levados a cabo pelo Conselho da Europa.

⁴ Também para o ensino-aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira data de 1988 a publicação de *Nível limiar* por Malaca Casteleiro, J., Meira, A. e Pascoal, J.

2. A abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Como já referido anteriormente, a partir da década de 70 as necessidades do ensino das línguas evoluíram, contribuindo o gerativista Chomsky e o sociolinguista Hymes, para o florescer da abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas.

Com a progressiva construção da designada Comunidade Europeia (CE)⁵, tornou-se então fundamental a formação de um ensino das línguas à altura das novas necessidades.

Noam Chomsky, apoiado na psicologia cognitiva, defendia que a linguagem era uma atividade mental e que qualquer ser humano era detentor de uma gramática universal que lhe permitia reconhecer e produzir sequências linguísticas até então totalmente desconhecidas. Partia do pressuposto de que todos possuímos uma competência linguística inata, ou seja, um conhecimento inconsciente e abstrato das regras que compõem o sistema da nossa língua materna.

Outro aspeto importante da teoria de Chomsky que será aproveitado para a fundamentação teórica deste novo método é o conceito de *performance* ou uso efetivo da língua em situações concretas porque realça a importância da utilização da língua e das suas respetivas regras de uso.

Contudo, foi preciso esperar alguns anos até que Dell Hymes ampliasse o conceito chomskiano de competência linguística, para falar, pela primeira vez, em competência comunicativa que surge da urgência em definir as regras de uso da língua.

Segundo Brown (2001, p. 43), a abordagem comunicativa «é um conjunto de princípios e crenças unificado, porém fundamentado em amplas bases teóricas sobre a natureza da linguagem e de seu ensino e aprendizagem».

Já Canale e Swain (1980, p. 28-31) dividem a competência comunicativa em quatro subcompetências:

- *A competência gramatical* que subentende o domínio do código linguístico.
- *A competência sociolinguística* que prevê o conhecimento das regras sociais que, por sua vez, determinam o uso da língua com adequação de significados e formas aos diferentes contextos sociais.
- *A competência discursiva* que implica o domínio de estratégias de coesão e coerência textual para organizar significados.
- *A competência estratégica* que prevê o domínio de estratégias que permitem ao falante compensar as imperfeições ou o desconhecimento da sua competência comunicativa.

O objetivo passa pois por ensinar o aluno a comunicar na língua-alvo e a adquirir uma competência de comunicação. De acordo com os trabalhos de Hymes, a noção de competência

⁵ Termo utilizado, na altura, correspondente à atual União Europeia (UE). Em 1967, o Tratado de fusão criou um único conjunto de instituições das três comunidades, que foram referidos coletivamente como *Comunidades Europeias* (CE), embora geralmente apenas como *Comunidade Europeia*.

comunicativa envolve a capacidade de produção de enunciados linguísticos tendo em conta a intenção de comunicação e consoante a própria situação de comunicação. O aluno deve assim ser levado à descoberta da realidade sociocultural inerente ao enunciado linguístico para que este possa reconhecer os elementos de uma situação de comunicação.

De facto, a abordagem comunicativa defende a contextualização da aprendizagem das línguas em situações comunicativas autênticas da vida quotidiana, tornando, assim, a aprendizagem mais real e eficaz. Toma em consideração as expectativas dos aprendentes, os quais são encarados como eixo central de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, os materiais são abertos e flexíveis uma vez que permitem a adaptação dos objetivos de aprendizagem às diferentes situações. Procura-se trabalhar de forma equilibrada as diferentes competências desenvolvendo capacidades interpretativas e expressivas escritas e orais.

Nesta abordagem, os documentos autênticos ocupam lugar de destaque, nomeadamente os documentos extraídos da televisão, da rádio, do *youtube*, de jornais e revistas, visto que apresentam situações, muitas vezes, fictícias mas representativas de situações mais reais de comunicação. São valorizadas da mesma forma as quatro macro competências da comunicação ligadas ao *ouvir, falar, ler e escrever*. Deixa-se, desta forma, de se dar primazia a uma, em detrimento de outra, como acontecia nos métodos anteriores.

Assim, surge também a necessidade de encontrar soluções rápidas e eficazes no ensino das línguas, criando-se, para o efeito, um programa nocional que pressupõe os conhecimentos mínimos (linguísticos e pragmáticos), o nível limiar, *nível umbral* (espanhol) ou *Threshold level* (inglês), que um falante deve possuir para ser capaz de sobreviver num determinado país.

Um dos pressupostos em que se baseia este conceito do nível *umbral* é que, independentemente de qualquer que seja a língua que o aluno está a aprender, as suas necessidades de comunicação básicas serão as mesmas. Portanto, os objetivos básicos para a aprendizagem de diferentes línguas podem ser idênticos e generalizados para qualquer língua europeia que o aluno esteja a aprender.

Para este trabalho hercúleo, foram designados Wilkins e Van Ek. Estes autores dividiram esses conhecimentos mínimos em duas categorias principais: *categoria nocional*, de natureza mais concetual, e *categoria funcional*, de natureza mais pragmática. A seleção desses conceitos teve em conta a utilidade que estes poderiam ter para o aprendente na realização da sua competência comunicativa.

Quanto ao estudo da gramática, este não é descurado, procura-se sim o equilíbrio entre a precisão gramatical e a eficácia comunicativa. A gramática está agora ao serviço da comunicação e não o inverso.

Sánchez (1992, p. 339) enumera as consequências da deturpação do papel instrumental da gramática na abordagem comunicativa, frequentemente operada pelos professores de forma inconsciente:

- A incapacidade dos alunos para utilizar o aprendido na comunicação real.

- A falta de interesse e motivação dos discentes.
- O tédio e aborrecimento gerado na aula de língua.
- A conseqüente perda da eficácia na docência e discência.
- A errónea equiparação, inclusivamente em termos absolutos, de gramática e língua, como se a linguagem estivesse constituída exclusivamente por «gramática», entendida esta como um conjunto de regras com o seu correspondente elenco de exceções.

Eis o grande desafio que nasce com esta nova metodologia: «crear y diseñar un conjunto adecuado de actividades y ejercicios que faciliten la consecución de objetivos comunicativos» (Sánchez, 1992, p. 335).

Nesta linha de ideias, surge esta nova corrente no ensino de línguas cujo ponto de partida é o método comunicativo que defende a adoção de uma abordagem eclética que não se cinja em exclusivo a uma única visão teórica da linguagem, mas que aproveite de forma integradora várias perspetivas, não deixando de lado nenhum dos aspetos formais ou não formais que formam a língua, com o intuito de maximizar o domínio da competência comunicativa em todas as suas vertentes. Estamos pois perante o *método integral*, como explica Sánchez (1992):

Los métodos surgidos en torno a la enseñanza de idiomas se han apoyado casi todos ellos en la teoría lingüística en boga, compartiendo con ella sus ventajas y desventajas. El método integral ha de superar estas limitaciones, tarea nada fácil, ya que el camino que debe seguirse para obtener tal fin es partir de un análisis de la realidad lingüística desde muchas y variadas perspectivas (1992, p. 342)

Desta forma, se defende que, para conseguir o domínio da competência comunicativa, devemos recorrer à integração coerente de todo o tipo de elementos e atividades, assim como a ativação de todos os recursos e técnicas adequadas, independentemente da corrente metodológica a que pertençam.

É neste âmbito que surge o ensino de línguas por tarefas que tem por objetivo levar a comunicação real para o interior da sala de aula. Estaire (2000, p. 6), especialista em *Enseñanza Mediante Tareas* considera que:

«El enfoque por tareas constituye un movimiento de evolución, yo diría que natural, dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es lógico que un enfoque que comenzó en la década de los 70 evolucione y tome nuevas formas a medida que se continúa reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, así como sobre aspectos didácticos que faciliten este proceso».

Deste modo, pretende-se que a comunicação, em sala de aula, se estabeleça por interesse dos interlocutores, garantindo, assim, a sua constante motivação (Sánchez, 1992). O trabalho deve ser pois cooperativo e consta de dois tipos de tarefas: *tarefas de comunicação* (centradas no significado) e *tarefas possibilitadoras* (centradas na forma). Estas conjugam-se numa sequência coerente cujo último objetivo será o de concretizar uma tarefa final.

Quanto ao papel do professor, este passará por ajudar os alunos a refletirem metalinguística e indutivamente sobre as regularidades da língua que estão a aprender através de um processo de descoberta colaborativa. Assim, ao dotar progressivamente os alunos dos instrumentos necessários para realizar uma tarefa final com sucesso, reduz-se substancialmente a possibilidade de frustração, aumenta-se a autoestima dos discentes e, conseqüentemente, a sua motivação para aprender mais. Mais ainda, os alunos tornam-se aprendentes mais autônomos, uma vez que o seu papel no processo de aprendizagem torna-se nitidamente mais participativo e decisivo.

3. Finalidades e pertinência dos conteúdos comunicativo-funcionais para o ensino-aprendizagem de ELE

Como expostos anteriormente, os conteúdos funcionais surgem, no processo de ensino-aprendizagem, com a revolução metodológica que se operou no seio da didática e do ensino das línguas estrangeiras a partir da década de 70.

Para Matte Bon (2004, p. 818), a obra *Un Nivel Umbral* (1979) constitui «el primer listado detallado de nociones y funciones que un estudiante de español debería estar en condiciones de expresar en español». As funções, encontravam-se divididas em seis categorias de comunicação verbal que permitiam, mais facilmente tipificá-las. Desta forma, ao consultar a versão espanhola *Un Nivel Umbral* encontramos, entre outras, as seguintes funções:

- 1ª categoría: dar o pedir información.
- 2ª categoría: expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación.
- 3ª categoría: expresión de estados emocionales y su comprobación.
- 4ª categoría: expresión y comprobación de actitudes morales.
- 5ª categoría: persuasión.
- 6ª categoría: usos sociales de la lengua.

Segundo a categorização apresentada, onde poderão enquadrar-se outras funções, destacam-se de seguida algumas das finalidades inerentes a estes conteúdos no que toca o ensino-aprendizagem de línguas.

Gutiérrez Ordóñez (2004, p. 541), defende que o primeiro objetivo desta metodologia consiste em ensinar a resolver situações e a realizar atos, isto é, funções comunicativas através de palavras. O mais importante não é ensinar estruturas gramaticais, mas sim capacitar os estudantes para resolver os seus problemas, utilizando a língua aprendida de maneira adequada e no momento adequado.

Segundo García Santa-Cecilia (1995, p. 145-153), o ensino das funções pretende dar conta dos usos da língua, partindo das necessidades e das diversas situações que podem ocorrer na vida social de um indivíduo. Acrescenta o mesmo autor que o aparecimento dos programas nociofuncionais permitiu que as estruturas gramaticais fossem apresentadas de uma maneira mais natural.

Quanto a Baralo Ottonello (2008, p. 3101-3012), este refere que o ensino das funções dá utilidade ao processo comunicativo que assim tem um propósito concreto, entre uns interlocutores concretos, numa situação concreta. Utilizando as palavras da autora, «Se usa la lengua para preguntar, dar información, explicar, protestar, convencer, expresar gustos y preferencias, tomar decisiones y, en última instancia, para negociar significados».

Por fim, e conforme as diretrizes do QECR (Conselho da Europa 2001, p. 156-174), as funções ou microfunções fazem parte da competência pragmática, a qual, por sua vez, é uma das subcompetências da competência comunicativa. Neste sentido, para que um aluno seja competente na língua que aprende é importante que o professor ensine não só gramática, léxico ou fonologia, mas também funções, aspetos culturais, organização discursiva, etc. Desta forma, os conteúdos funcionais contribuem para que um estudante seja proficiente no uso da língua estrangeira que está a aprender.

Quanto à pertinência dos conteúdos comunicativo-funcionais para o ensino-aprendizagem dos línguas, nomeadamente de ELE, são apresentadas de seguida as vantagens por eles veiculadas:

- Refletem melhor aspetos da língua falada e permitem observá-la em diferentes contextos e registos. Através do ensino dos conteúdos funcionais descobre-se que tudo é descritível em termos de atos e também de que forma se organiza o discurso. Assim, o aluno fica mais bem preparado para prever ou imaginar o rumo que tomará a interação em que participa.
- Ajudam à fluidez e a uma melhor compreensão. Ao procurar desenvolver a interação, os conteúdos funcionais apresentam aos alunos as respostas mais previsíveis e, deste modo, preparam-nos para a compreensão oral e escrita e para usar a língua de uma maneira mais natural e espontânea.
- Permitem interligar língua e cultura, pois à medida que se estudam as funções dos diferentes atos linguísticos analisa-se o comportamento cultural associado a cada um.
- Dotam os aprendentes de ferramentas para interpretar os sentidos acrescentados aos significados, evitando, assim, que se produzam mal entendidos associados a comportamentos sociais.
- Dão maior flexibilidade aos cursos de LE, uma vez que permitem a criação de módulos de curta duração e uma programação que tenha em conta as necessidades específicas do público-alvo.

Gutiérrez Quintana (2005, p. 368) reconhece as vantagens enumeradas anteriormente e acrescenta que, com o ensino dos conteúdos funcionais, os estudantes, no final de cada aula, percebem o que aprenderam e porque aprenderam e podem aplicar o assimilado de forma imediata. A mesma autora refere que os alunos serão capazes de selecionar, entre várias funções, a que melhor serve o contexto em que se encontram, porque saberão usar a língua em situações reais e de forma natural e espontânea. Também estarão aptos a descodificar, a interpretar e a entender o que lhes transmitem os seus interlocutores. Finalmente, a autora conclui salientando que o ensino dos conteúdos funcionais conduz a uma maior autonomia dos alunos e a uma maior participação na sala de aula.

Em suma, por tudo o exposto anteriormente, pretende-se demonstrar que, por um lado, ensinar funções é ensinar os usos da língua em diversos contextos e com diferentes interlocutores. E que, por outro lado, pode-se certificar a pertinência do seu ensino-aprendizagem em ELE ao dar conta de que os conteúdos comunicativo-funcionais preparam os alunos para a interação, para a compreensão (oral e escrita) e para a interpretação de sentidos acrescentados, pois permitem interligar a língua com a cultura, abarcando aspetos extralinguísticos.

Em jeito de conclusão, pretende-se na parte III deste trabalho apresentar algumas propostas de intervenção referentes ao tratamento didático da produção oral na perspetiva de *proficiência* advogada no QECR tendo por referência os pressupostos teóricos e linguísticos que serviram de base para esta investigação, cuja intenção foi a de promover a execução de atividades significativas para os discentes que impelisse ao desenvolvimento da produção e interação oral na aula de ELE, combatendo o receio de falar na língua alvo por parte dos discentes e promovendo a autoconfiança nos atos comunicativos em língua estrangeira.

PARTE III- “Do receio de falar ao à-vontade para comunicar”: desenvolvimento e implementação do projeto de intervenção

Tendo por base os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, desenvolveu-se o projeto de intervenção que a seguir se apresenta e cujas conclusões foram retiradas da observação de aulas ao longo do ano, da realização de questionários, das várias intervenções feitas em contexto de sala de aula e gravação áudio das mesmas, e ainda das grelhas de avaliação final periódicas da produção oral dos alunos da turma de intervenção.

Desde logo, as respostas ao primeiro questionário vieram confirmar o problema previamente diagnosticado pela observação dessas aulas: a escassez de participação oral espontânea e em língua estrangeira no decorrer das atividades letivas.

De facto, a competência de comunicação oral, embora mencionada como essencial pelos currículos, nos programas oficiais e advogada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, não é uma destreza privilegiada no desenrolar das atividades letivas e os alunos demonstram algum receio e pouco à-vontade para se expressarem na língua alvo.

Neste sentido, este projeto de intervenção visou, numa fase inicial, diagnosticar o nível de participação oral solicitada e espontânea dos alunos e determinar o seu grau de motivação face à aprendizagem da língua espanhola para poder definir estratégias, escolher e elaborar materiais que fossem ao encontro das suas preferências e necessidades, assim como promover atividades para desenvolver a sua participação (expressão e interação oral) e, por fim, avaliar o impacto dessas atividades e estratégias ao nível da sua participação e do desenvolvimento de competências de comunicação oral.

1- METODOLOGIA DO PROJETO

1.1 Questão de investigação, objetivos e orientações metodológicas

«Todo tipo de investigación-acción capaz de promover un enfoque "de abajo arriba" en relación con el desarrollo profesional producirá ideas que enlacen los problemas de la enseñanza y del aprendizaje con cuestiones fronterizas de política institucional y social. Así, se convierte en un medio no sólo de promoción del desarrollo del profesorado, sino de desarrollo de las escuelas en cuanto instituciones y, de manera más general del sistema educativo.»

(Elliot, 1990, p. 180)

Fruto do entusiasmo de investigar na área da educação com uma ação prática, com vista à mudança e conseqüente melhoria na ação educativa, concebeu-se este projeto de abordagem qualitativa que aqui se apresenta e que tem por base a seguinte questão investigativa:

- *Como fomentar o desenvolvimento da produção oral dos alunos em ELE numa perspectiva comunicativo-funcional?*

A definição desta questão investigativa resulta de um conjunto de motivações não só de natureza investigativa, mas também pessoal. Isto é, decorre da convicção pessoal e profissional da professora estagiária de que, na aula de língua estrangeira, não só é dada pouca importância à produção e interação oral dos discentes na língua-alvo, mas também que, frequentemente, se insiste demasiado na gramática e na compreensão textual, remetendo a expressão oral para um segundo ou terceiro plano.

Sendo o aluno um agente social, o mesmo deverá saber expressar-se nas mais diversas situações comunicativas que vão muito para além do contexto de sala de aula. Por isso, o professor deverá fazer um esforço redobrado no sentido de possibilitar aos seus discentes o desenvolvimento das suas competências comunicativas, através de atividades motivadoras que levem os alunos a não criar bloqueios emocionais na hora de interagir oralmente. Para isso, o docente terá de estimular os seus alunos para que se expressem como falantes autónomos, sem receios e/ou limitações.

O enfoque comunicativo não pretende desenvolver uma competência linguística de um nativo, mas sim o desenvolvimento de uma competência comunicativa eficaz, ou seja, que o aluno seja capaz de comunicar de forma aceitável e adequada, tendo em conta um interlocutor e um contexto.

«Un enfoque comunicativo es, por tanto, un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación.» (Canale in Llobera, 2000, p. 74)

Também o fator afetivo deve ser tido em conta no estudo de uma língua de modo a minimizar os possíveis “medos” provocados pela ansiedade na hora de participar oralmente.

Assim, como é referido por Arnold e Brown, aprender uma LE parece despoletar toda esta dinâmica emocional, sobretudo na hora de se expressar perante o grupo:

« (...) existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad.» (Arnold & Brown, 2005, p. 263-264)

Dessa forma, o professor de LE deverá saber aliar de forma equilibrada o treino do saber mas também do *saber ser* e *saber estar* para conseguir potenciar resultados positivos.

Impõe-se também salientar que o papel do professor no desenvolvimento das várias competências de aprendizagem dos alunos é fulcral, tanto que «novos modos de ver ajudam professores e alunos a alcançar níveis de consciência de si mais elevados» (Kincheloe, 2005, p. 95), sendo da responsabilidade do professor conceber o ensino como uma atividade indagatória e transformadora, a fim de formar indivíduos críticos, responsáveis, capazes de delinear objetivos e de solucionar problemas.

Ainda no que concerne a postura do professor, este deve ser «encarado como um construtor de êxitos e não como um gestor de fracassos educativos» (Gonçalves, 2006, p. 32). Esses êxitos constroem-se com persistência, reflexividade, assumindo uma postura crítica e comprometida para com a Educação, procurando novos caminhos, renovando as práticas e promovendo o desenvolvimento não só pessoal, mas também profissional.

Nesta linha de entendimento, foram delineados os seguintes objetivos deste estudo:

Objetivo investigativo:

- *Compreender os efeitos de um projeto de intervenção que visa desenvolver a expressão e interação orais dos alunos em ELE.*

Objetivo de intervenção:

- *Construir propostas de intervenção referentes ao tratamento didático da produção oral na perspectiva de proficiência advogada no QECR.*

Objetivo final:

- *Demonstrar que as atividades de produção oral influenciam positivamente o desenvolvimento de outras competências.*

Para o efeito, as opções metodológicas vão no sentido de encontrar respostas à questão de partida e à consecução dos objetivos propostos através de um projeto de intervenção com contornos de investigação-ação que permita determinar as perceções do Agente (professora

estagiária) e dos Sujeitos (alunos) da situação educativa no âmbito do desenvolvimento da produção oral no quadro do processo de ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira.

Trata-se pois de um estudo em pequena escala, onde há um envolvimento da professora estagiária no contexto da situação educativa, pretendendo-se interpretar o específico, neste caso, *como* fomentar a produção e interação orais dos alunos numa perspectiva comunicativo-funcional.

Pretende-se, através duma metodologia descritiva do trabalho realizado no contexto, orientar a investigação para a compreensão, interpretação e transformação das práticas de ensino e aprendizagem no âmbito da oralidade no processo de ensino-aprendizagem de espanhol, através do tríptico didático *observação, conceptualização-teorização e intervenção* (Galissou, 1994).

O facto de a investigação apresentar um cariz qualitativo significa que é «rica em pormenores descritivos» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) pormenores esses retirados de diversas estratégias de recolha de dados que serão elencadas na segunda subparte deste capítulo.

Atendendo ao facto de este estudo ser de carácter interventivo, após a recolha das evidências e da caracterização e compreensão da situação e do contexto, impõe-se realizar a *intervenção* sobre os problemas reais de forma a tentar encontrar soluções exequíveis, que, mesmo que não possam ser generalizadas, servem para se tomar decisões pedagógicas e didáticas no sentido de transformar as práticas de ensino e aprendizagem.

A opção por um estudo que comporta a investigação-ação insere-se no âmbito da sua vertente prática, cíclica e transformadora. Assim, torna-se possível problematizar e formular hipóteses de sentido em contextos pedagógicos de forma a indagar sobre as teorias e práticas, e, no caso deste estudo, promover o crescimento pessoal e profissional através de um posicionamento reflexivo.

Neste sentido, a investigação-ação possui o potencial de gerar melhorias sustentáveis e de proporcionar ao professor a oportunidade de refletir e avaliar as práticas, uma vez que:

« (...)representa um instrumento intelectual que facilita o desenvolvimento de atitudes de indagação sistemática da prática, pela oportunidade de distanciamento da mesma, ao fomentar atitudes de estranheza face ao familiar, pela contextualização, consciencialização crítica e intervenção informada sobre a própria ação.» (Moreira, 2005, p. 79).

Olhando em retrospectiva o presente estudo, pode verificar-se que os parâmetros da busca contínua e da indagação constante permitem agora ter uma visão mais global da investigação. As suas características de natureza supervisora estiveram sempre orientadas para a consciencialização sobre as práticas pedagógicas e didáticas, a fim de favorecer o desenvolvimento de capacidades de autoanálise através da observação do contexto em que a professora estagiária atuou de forma a intervir posteriormente sobre a situação educativa com vista à melhoria e transformação das práticas numa construção cíclica do conhecimento.

Na verdade, o professor «(...) possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção» (Schön, 1983, cit. Coutinho *et al*, 2009).

Ao dar enfoque ao conhecimento e à transformação das práticas e ao negociar estratégias, sentidos e decisões verifica-se que, «quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo» (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30).

Assim, a construção colegial de saberes teve um papel fundamental no questionamento de teorias e práticas, e tornou-se uma estratégia fundamental na investigação, permitindo o aprofundamento do saber profissional, uma vez que, através duma postura crítica, foi possível o desenvolvimento pessoal, a expansão de conhecimentos e o diagnóstico de fragilidades, aumentando, portanto, a probabilidade de intervir eficazmente.

1.2 Caracterização do contexto de intervenção e participantes

Em relação ao contexto do presente projeto, este desenvolveu-se numa escola básica da zona urbana de Coimbra, sede de Agrupamento, que recebe alunos oriundos das mais diversas proveniências, ou seja, não só da zona urbana propriamente dita, mas também de zonas periféricas da cidade.

Tendo como pilar estruturante do seu Projeto Educativo o princípio da igualdade de oportunidades, a Escola onde foi posto em prática o projeto apresentado tem por “nobre missão promover uma resposta educativa propiciadora da construção de referenciais cívicos e académicos que têm esbatido as diferenças sociais e culturais, criando uma Escola verdadeiramente inclusiva” (PE 2013-2016, p. 18). Para além do referido, a sua missão educativa passa por proporcionar aos seus alunos experiências de aprendizagem diversificadas.

É neste sentido que esta escola acolhe vários núcleos de estágio de várias instituições de Ensino Superior e recebeu, no ano letivo transato, o grupo de estágio de espanhol constituído unicamente pela professora cooperante e pela professora estagiária autora deste trabalho.

Salienta-se que foi notório o esforço de toda a comunidade educativa para que o grupo de estágio se integrasse da forma mais natural e rápida possível.

Quanto à turma propriamente dita onde tiveram lugar as sessões de intervenção da Agente, esta inicialmente tinha 21 alunos, contudo um deles foi transferido, pelo que era composta por 20 alunos, sendo 12 rapazes e 8 raparigas. Todos tinham espanhol como Língua Estrangeira 2 num bloco único de 90 minutos às sextas-feiras e, no final do ano letivo, era esperado que alcançassem o nível B1 (cf. anexo 1) de acordo com o QERC. Não havia nenhum aluno de Português Língua Não Materna (PLNM) e existia apenas uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a qual beneficiava de adaptações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação.

De acordo com as informações que foram disponibilizadas no Plano de Trabalho de Turma (PTT), os alunos tinham idades compreendidas entre os 14 (1 aluno) e os 16 (1 aluno) anos.

Tratava-se de uma turma um pouco barulhenta e com resultados de anos anteriores abaixo da média em relação às outras turmas do nono ano.

Mais ainda, apesar de estes alunos estarem a frequentar o 3ºano de iniciação à língua espanhola, não tinham quaisquer hábitos de produção oral na LE em contexto de sala de aula, nem tão pouco tinham realizado trabalhos para avaliação da produção oral nos dois anos letivos anteriores.

Na verdade, foi um privilégio poder assistir às aulas, inicialmente, na qualidade de observadora porque foi a partir dessa observação que surgiram questões ligadas exatamente ao tema desenvolvido neste trabalho. Foi perceptível de imediato que seria um desafio levar o grupo a falar e a interagir em ELE, uma vez que existiam determinados elementos na turma que pura e simplesmente se recusavam a participar.

Falta ainda mencionar que a regular assistência a aulas desta turma fez com que se criasse um excelente clima de trabalho e de relações interpessoais não só entre a professora cooperante e a professora estagiária, mas também entre esta última e os discentes. Tal clima de respeito, simpatia e à vontade tornaram as sessões de intervenção, bem como as atividades dinamizadas pelo grupo de estágio, momentos aprazíveis de ensino-aprendizagem. Mais ainda, a participação nas reuniões intercalares e de avaliação de final de período permitiu também uma maior integração da professora estagiária na comunidade educativa em geral e no conselho de turma deste grupo em particular, permitindo igualmente acompanhar a evolução da aprendizagem destes discentes, diagnosticar dificuldades e problemas e tecer formas de resolução e melhoria.

2- PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Recuperando o conceito de metodologia qualitativa subjacente a este projeto relevam-se as palavras de Marconi & Lakatos (2002) de que a «abordagem qualitativa [...] é, [...] um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas» sendo que «[o] foco do investigador qualitativo no “como as coisas são na realidade” [...] oferece uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos».

Neste sentido e, de acordo com Stake (2005), nos estudos de caso o investigador deve recorrer a uma ou mais estratégias de triangulação com a finalidade de aumentar a credibilidade desse mesmo estudo.

Nesta perspetiva, Gomez, Flores e Jimenez (1999) identificam cinco modalidades de triangulação, a saber:

1. *Triangulação de dados – utilizando uma variedade de fontes de dados em estudo;*
2. *Triangulação do investigador – utilizando diferentes investigadores ou avaliadores;*
3. *Triangulação teórica – utilizando diferentes perspetivas para interpretar um único conjunto de dados;*
4. *Triangulação metodológica – utilizando múltiplos métodos para estudar um único problema;*
5. *Triangulação disciplinar – utilizando distintas disciplinas para informar a investigação.*

Desta feita, na realização deste trabalho de investigação foi sobretudo utilizada a triangulação de dados, uma vez que se recorreu a uma panóplia de fontes ou instrumentos de recolha de dados, até porque a investigação qualitativa «[c]onsiste num conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e notas pessoais». (Denzin & Lincoln, 2000, p. 3).

Com efeito, será feita a apresentação dessas representações, vulgo instrumentos, utilizados durante este trabalho.

2.1 Instrumentos de recolha de dados

Durante a implementação deste projeto, foram vários os instrumentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente dois questionários, um inicial e outro após a intervenção final (cf. anexos 2 e 3), a observação sistemática direta de aulas da professora cooperante com registo de notas (cf. anexo 4), trabalhos de produção oral dos alunos, reflexões das sessões de intervenção, grelhas de avaliação periodal da produção oral dos discentes disponibilizadas pela professora cooperante e ainda a gravação áudio das sessões de intervenção para análise mais cuidadosa das participações orais dos alunos.

Estas opções metodológicas são fruto do princípio da necessidade ou utilidade, isto é, a decisão do seu uso não foi minuciosamente planeada de início, mas sim foi surgindo com a evolução da investigação, pois, «the purposes of the research determine the methodology and the design of the research» (Cohen *et al.*, 2007, p. 78).

Assim, os dados recolhidos nesta investigação, ao serem tratados de forma científica, servem como factos inegáveis e, ligam-nos ao mundo empírico, quando sistemática e rigorosamente recolhidos.

Com efeito, com a finalidade de reforçar a validade e fiabilidade desta investigação, foram seguidos três princípios básicos propostos por Yin (1989, p. 95) explanados no seguinte quadro:

<i>Três Princípios Básicos de Recolha de Dados</i>		
1. Uso de várias fontes de evidência <i>- entrevista</i> <i>- observação de aulas</i> <i>- questionários</i> <i>- reflexões</i>	2. Criação de uma base de dados <i>- gravações</i> <i>- registos escritos</i> <i>- contagem do tempo</i> <i>- transcrições</i>	3. Fazer uma recolha sequencial das evidências <i>- seguir o protocolo da aplicação dos métodos de recolha de dados</i>

Quadro 4-Princípios de recolha de dados (Yin, 1989)

Atendendo às características específicas do objeto do estudo e do seu contexto, justifica-se referir a adequação das opções que permitiram o desenvolvimento da pesquisa e das decisões inerentes a cada opção.

Na linha de pensamento de Bryant (1996) «observation is retrospective on the action being taken and prospective to reflection in which the action will be considered».

Assim, considerou-se o recurso à observação direta um recurso fulcral no âmbito da investigação porque só na sala de aula é possível testemunhar, de forma natural e não intrusiva, como a professora se movimenta, transmite e põe em prática a sua visão de ensino.

Na verdade, é na sala de aula que, através da imersão do investigador no contexto real, é possível descobrir e recolher informação que permita interpretar e categorizar os dados que favoreçam os objetivos do estudo no que concerne à oralidade, porque, se a aula representa um espaço gerador de interações, e se a interação verbal professor-alunos constitui suporte de aprendizagem, na aula de LE isto é duplamente verdade por ser aí que a língua é, simultaneamente, instrumento e objeto dessa aprendizagem.

Assim sendo, a investigação das formas de interação na aula de LE mostra-se indispensável à compreensão do que significa ensinar e aprender uma língua (Vieira, 1993).

Atendendo ao carácter interventivo do estudo, este tipo de observação decorreu em duas fases diferentes. Uma primeira fase correspondeu ao primeiro semestre de PES (I) e foi encarada mais como de diagnose. Já uma segunda fase, mais interventiva, correspondeu ao segundo semestre de PES (II).

Na primeira fase do estudo, que decorreu desde o mês de outubro de 2014 a janeiro de 2015, o enfoque metodológico foi não só colocado na observação direta de aulas, nas quais a Investigadora esteve naturalmente presente e procedeu ao registo de notas e elaborou grelhas de observação de aulas (cf. anexo 4), mas também na realização de um primeiro questionário aos alunos (cf. anexo 2) e ainda as primeiras sessões de intervenção na turma.

O referido processo inicial de observação permitiu sobretudo a reflexão sobre os dados inicialmente recolhidos, a teorização sobre as técnicas e metodologias aplicadas e a reconstrução sistemática do saber com vista a uma ação futura que se pretendia transformadora e inovadora.

Quanto à segunda fase do estudo, esta decorreu entre os meses de fevereiro a junho de 2015 e consistiu, por um lado, nas sessões de intervenção da unidade didática *Alma sana en cuerpo sano* e à gravação áudio das mesmas, de forma a poder mais tarde categorizar os dados recolhidos e construir hipóteses que permitissem a (re) conceptualização e intervenção sobre os aspetos considerados fundamentais e focalizados na problemática da investigação. Já no final desta fase foi ainda realizado um último questionário (cf. anexo 3) de carácter avaliativo das estratégias/atividades utilizadas durante a lecionação da unidade didática e por forma a aferir a evolução das participações orais dos discentes, nomeadamente no que concerne ao à-vontade para falar na língua alvo.

Relativamente à fase de intervenção propriamente dita, destaca-se que se procurou ter em atenção os detalhes mais relevantes que poderiam ser considerados constrangimentos ou possibilidades, procurando sempre centralizar o processo de ensino-aprendizagem nos alunos como forma de os autonomizar e os tornar capazes de agir socialmente usando a língua espanhola.

Para além do referido anteriormente, destaca-se que a planificação das atividades decorreu de forma consensual e dialética, focalizando-se nos objetivos da investigação, procurando-se canalizar as estratégias, as atividades, o material didático e a logística (organização da turma em trabalho individual, de pares ou de grupo), no sentido de promover um maior uso da língua-cultura

alvo. Procurando, no final de cada intervenção, avaliar todo o processo, verificar a validade dos pressupostos teóricos executados em contexto e reinventar soluções (cf. anexo 5).

O programa de preparação prévia decorreu ao longo do primeiro e segundo períodos letivos tentando-se adequar às exigências a nível de cumprimento programático da planificação anual prevista e atendendo também às atividades escolares dos alunos estipuladas no Plano de Atividades Anual da Escola.

O desenvolvimento deste projeto teve em conta as três fases que integram um *modelo clínico de uma abordagem reflexiva de formação profissional* segundo Vieira, 1998 (p. 249-250):

- a fase *prospetiva*, na qual se procedeu à calendarização e planificação colaborativa das atividades bem como à elaboração do material de apoio a aplicar na aulas;
- a fase *interativa*, na qual se procedeu à implementação do estudo interventivo através da observação de aulas, aplicação das estratégias delineadas e registos escritos;
- a fase *retrospetiva*, na qual se procedeu à troca constante de opiniões e críticas construtivas entre a professora cooperante, a professora estagiária e os professores orientadores da Universidade de Aveiro, face aos resultados obtidos, aos pressupostos e a outras condicionantes que foram surgindo, nomeadamente no que se refere às expetativas face às estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas nas sessões de intervenção.

Desse trabalho resultou a determinação de um conjunto de atividades que foram implementadas na fase de intervenção e que serão apresentadas no ponto seguinte (2.2.).

A fim de perceber melhor as fases anteriormente referidas, veja-se as fases da investigação, os objetivos e os instrumentos de recolha de dados utilizados esquematizados no quadro seguinte:

FASES DA INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS	METODOLOGIAS DE RECOLHA DE DADOS
<p>FASE 1</p> <p>OBSERVAÇÃO</p>	<p>- Recolher dados referentes às práticas escolares relativas ao tratamento didático mais comumente executadas pelos agentes e os sujeitos da situação educativa no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da oralidade no quadro da disciplina de ELE, no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Educativo Português.</p>	<p>- Grelhas de observação de aulas;</p> <p>- Questionário inicial.</p>

<p>FASE 2</p> <p>CONCEPTUALIZAÇÃO- TEORIZAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os dados recolhidos durante a fase de observação, tendo em vista a identificação, determinação e caracterização dos aspetos, positivos e negativos, referentes às práticas escolares relativas ao tratamento didático da oralidade; - Construir e delinear um projeto de Intervenção relativo ao desenvolvimento da produção oral, no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Educativo Português, numa perspectiva comunicativo-funcional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Delineamento de estratégias e procedimentos; - Construção de materiais pedagógico-didáticos direcionados para o grupo e de acordo com a planificação anual da disciplina.
<p>FASE 3</p> <p>INTERVENÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Executar o plano de intervenção relativo ao desenvolvimento da produção oral numa perspectiva comunicativo-funcional no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da oralidade no quadro da disciplina de ELE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação, no contexto educativo em causa, das abordagens didáticas e metodológicas concebidas na fase anterior com gravação áudio das sessões de intervenção.
<p>FASE 4</p> <p>CONCLUSÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os dados recolhidos e apresentar os resultados finais do projeto de investigação-ação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário final; - Grelhas de avaliação periodal da produção oral dos sujeitos.

Quadro 5- Roteiro genérico do processo investigativo

Na fase de *observação*, procedeu-se à observação direta de aulas (cf. anexo 4) que incidiu na postura da professora cooperante face à língua-cultura objeto, na exequibilidade das

estratégias previamente delineadas, na funcionalidade do material e nos comportamentos formais e substantivos dos alunos em função das atividades propostas, tendo em conta as competências que se pretendiam desenvolver.

Mais ainda, avançou-se para a introdução de um questionário inicial (cf. anexo 2) com o objetivo de aferir a opinião dos alunos sobre vários aspetos do ensino-aprendizagem de ELE, nomeadamente a atitude destes perante a produção oral e os seus gostos em termos de estratégias e conteúdos na aprendizagem desta língua.

É importante referir que a técnica do questionário é comumente utilizada quando se pretende recolher informação estruturada e passível de quantificação, contudo visou-se, neste estudo, utilizá-la como uma ferramenta útil «of gathering information about affective dimensions of teaching and learning, such as beliefs, attitudes, motivation, and preferences, and enable a teacher to collect a large amount of information relatively quickly» (Richards & Lockhart, 1996, p. 10).

Já na fase de *conceptualização-teorização* pretendeu-se aferir comportamentos, rever metodologias e aplicar estratégias que permitissem uma abordagem orientada para a ação e que posicionassem o aluno como *ator social* que tem que cumprir tarefas, utilizando a língua espanhola, num determinado contexto face aos desafios determinados pelas circunstâncias apresentadas.

Neste sentido, ao longo do segundo e terceiro períodos, o estudo assentou numa fase de (re) conceptualização e (re) construção das práticas, isto é, o projeto de intervenção foi objeto de construção colaborativa por parte da professora estagiária, da professora cooperante e dos professores orientadores da Universidade de Aveiro, uma vez que foram tidas em conta todas as observações, propostas e sugestões feitas pelos diversos intervenientes.

Na verdade, durante esta fase, a professora estagiária e professora cooperante estiveram em permanente diálogo, por forma a aferir estratégias e a reforçar posturas.

A fase de *intervenção* diz respeito à implementação das atividades e estratégias delineadas no grupo/turma ao longo de várias sessões, as quais para serão apresentadas no ponto seguinte.

Já numa última fase, *conclusão*, procedeu-se à administração de um outro questionário aos alunos (cf. anexo 3) da situação educativa objeto de estudo, a fim de obter um feedback dos mesmos baseado das suas perceções pessoais não só em termos da sua autoavaliação de aprendizagem da unidade e interesse nas atividades que foram realizadas, mas também para verificar até que ponto os sujeitos reconheciam ou não alguma melhoria em relação à sua produção oral.

Optou-se pois por um questionário fechado direcionado para a competência da oralidade. Assim, esta tipologia de questionário impediu a inclusão de informação redundante ou irrelevante, sendo também mais favorável no nível de objetividade e do tempo despendido na análise e tratamento da informação, pelo que a sua validação é em função do feedback resultante da análise de gráficos baseados no levantamento das respostas dadas pelos alunos. A este respeito veja-se o ponto 2.3 deste trabalho.

Destaca-se ainda a importância do recurso às reflexões profissionais (cf. anexo 5) como instrumentos que conduzem ao desenvolvimento de competências argumentativas e à consciencialização dos princípios e valores educativos subjacentes à prática, favorecendo possíveis alterações nas estratégias a utilizar futuramente, uma vez que «evaluating events by writing reflectively, and critically appraising the process and outcomes with other researchers or colleagues, can stimulate renewal and provide useful research data and indicate areas for further development» (Campbell *et al.*, 2004, p. 88).

Por último, a professora cooperante disponibilizou à professora estagiária as grelhas de avaliação formal finais da produção oral dos alunos do grupo em estudo para que se procedesse à análise da eventual melhoria dos resultados dos alunos no que concerne ao desenvolvimento da sua produção oral.

Resta destacar que este estudo poderá surgir também como um contributo no caso de se pretender proceder à sua transferibilidade para outros contextos, pois os resultados obtidos apontam no sentido de promover transformações das práticas.

A transferibilidade não depende apenas do facto de um estudo ser representativo, mas sim de ser descritivo, claro e aprofundado o suficiente para que o leitor seja capaz de decidir e emitir juízos de valor sobre a sua aplicabilidade a outros contextos, tendo em conta as características da situação educativa sobre a qual assenta o estudo. Desta forma fica ao critério do leitor verificar os graus de similaridade e possível transferibilidade deste estudo para outros contextos (Lodico *et al.*, 2006).

2.2 Atividades e estratégias utilizadas

«Se aprende a hablar hablando, de la misma manera que se aprende a leer leyendo, a nadar nadando o a conducir conduciendo. No existe otro secreto. Por lo tanto, si se quiere que los alumnos aprendan a hablar en una LE se les tendrá que ofrecer el máximo de oportunidades, y que éstas sean lo más idóneas posibles, para que puedan hablar en el aula.»

Caballero de Rodas (2001, p. 288)

Tal como o preconiza Caballero de Rodas, a utilização constante da língua alvo, quer na organização da aula, quer na relação social do professor com os seus alunos é uma mais-valia para o ensino-aprendizagem da mesma, pelo que esta deverá ser o veículo de comunicação privilegiado na aula de LE.

Igualmente, deverá ser propiciado um ambiente de trabalho e um clima de empatia entre os alunos e o professor e promovidas oportunidades de interação que permitam a igualdade de oportunidades no acesso ao ato comunicativo em questão.

De acordo com os princípios estabelecidos pelo enfoque comunicativo, a aquisição da competência comunicativa faz-se através da implementação de atividades de comunicação nas quais a interação oral tem um papel preponderante desde os inícios do estudo de uma LE.

Então, para conseguir levar os alunos a desenvolver uma atividade de interação oral eficiente, o professor deverá primeiro prepará-los através de atividades pré-comunicativas centradas na forma linguística que representam ferramentas essenciais para a consecução das atividades comunicativas, segundo os pressupostos estabelecidos por Littlewood (1998) que divide as atividades comunicativas em dois tipos: as funcionais e as de interação social.

Segundo o autor (1998, p. 21), as atividades de comunicação funcional terão como objetivo colocar os alunos a interagir oralmente para preencher um vazio de informação ou resolver um problema. Apesar deste tipo de atividade não ter contexto, os alunos terão de se implicar no mesmo e isso criará interesse e motivação.

Desta forma, nas atividades de comunicação, o falante, quando interage oralmente, desempenha de forma alternada a função de emissor e recetor com um ou mais interlocutores e de forma alternada.

Já no QERC (p. 112), são-nos dados como exemplos de atividades interativas, as que se apresentam de seguida:

- transações;
- conversa informal;
- discussão informal;
- discussão formal;
- debate;
- entrevista;

- negociação;
- planeamento conjunto;
- cooperação prática com vista a um fim específico.

No seguimento das mesmas e para tornar mais evidente a noção de progressão das aprendizagens dos discentes, são-nos apresentadas tabelas sistematizadoras dos níveis de proficiência dos alunos desde o A1 ao C2, no que toca a interação oral (QECR p. 113-122).

Assim, utilizar a LE em contexto de sala de aula para a gestão da mesma deverá ser obrigatório, já que essa interação oral é real e mostra aos alunos uma aplicação da língua que não é apenas de cariz linguístico.

Outras atividades que o professor poderá implementar na sala de aula para promover a interação oral passam por simulações ou representação de papéis, apesar de o contexto social das mesmas ser fictício e artificial.

Por consequência, a aplicação de todas as estratégias mencionadas, logo nos níveis iniciais, é muito importante para que os alunos interiorizem hábitos comunicativos e possam desenvolver estratégias para aperfeiçoar a sua competência comunicativa enquanto falantes de LE.

Assim, os objetivos gerais traçados para as sessões de intervenção almejavam:

- Desenvolver as competências essenciais de comunicação em língua espanhola dos alunos (produção e interação);
- Utilizar corretamente e de forma eficaz os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação;
- Aplicar elementos linguísticos já estudados;
- Aceitar a língua estrangeira como instrumento privilegiado de comunicação na sala de aula.

Portanto, estão agora lançadas as pontes para a apresentação e análise das atividades comunicativas levadas a cabo em sala de aula ao longo da PES e importantes para a implementação e desenvolvimento deste projeto de investigação-ação.

Por conseguinte, proceder-se-á, seguidamente, à descrição das atividades desenvolvidas realizadas em sessões de 90 minutos cada e ao balanço das mesmas.

a) Sessão de diagnóstico

Esta sessão, por assim dizer, sem número, serviu como uma experiência inicial de implementação do projeto, de forma a “quebrar o gelo” e impelir à produção oral dos alunos tendo em conta as estratégias e atividades delineadas de “diagnóstico” das participações dos alunos.

16/01/2015	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e aplicar vocabulário relacionado com a roupa e acessórios;• Identificar e refletir sobre conteúdos culturais e léxicos relacionados com a moda e a sua influência na vida quotidiana;• Rever e praticar as estruturas para expressar opinião e gostos.
Atividades	<ul style="list-style-type: none">• Interpretação de imagens;• Visionamento e audição de um vídeo relacionado com o tema;• Resolução de exercícios de compreensão oral e de seleção de informação de um texto audiovisual;• Redação de diálogos sobre a interação entre um(a) assistente de uma loja de roupa e um(a) cliente;• “Juego de roles”: apresentação oral dos diálogos elaborados pelos alunos.

Quadro 6- Quadro-síntese de apresentação da sessão 0.

A referida sessão enquadrou-se numa aula de introdução ao tema da unidade ¿*El hábito hace al monje?*, cujos subtemas se relacionavam com a moda e o vestuário.

Por se tratar de uma aula de introdução a um tema muito específico, tornou-se pertinente rever vocabulário relativo ao vestuário já abordado em anos anteriores, pelo que se procedeu a

essa revisão através da apresentação de várias imagens projetadas através de um *PowerPoint* (cf. anexo 6).

À medida que iam sendo projetadas as fotos de pessoas conhecidas e bem próximas do quotidiano dos alunos, estes iam descrevendo a roupa que estes traziam, assim como mostravam o seu gosto pessoal pelos estilos apresentados.

Após esta atividade inicial que serviu para motivar os alunos para o tema da aula, procedeu-se de seguida a uma “ida às compras”, isto é, os alunos foram convidados a assistir a um vídeo (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dQK9HDHZ4AQ>, acessado a 9/1/2014) que ilustrava um diálogo numa loja de roupa, do qual os alunos deveriam extrair informação para completar uma ficha de trabalho (cf. anexo 7).

Concluída a atividade anterior, foi solicitado aos alunos que imaginassem que a cliente tinha chegado a casa e havia um problema com o vestuário que tinha comprado, levando a que estes identificassem, quase de imediato, que ela deveria voltar à loja e reclamar os produtos.

Posto isto, deu-se o exemplo de como proceder a uma reclamação através de um exercício presente no manual dos alunos (cf. anexo 8).

Depois de terem os vários modelos (diálogos de compra e reclamação), chegou o momento de os alunos construírem os seus próprios diálogos em trabalho de pares, mas segundo indicações precisas presentes em uns cartões elaborados e distribuídos pela professora aos alunos que continham apenas algumas notas simples (cf. anexo 9).

Dadas as indicações para a realização da atividade final, os alunos redigiram pequenos diálogos que apresentaram posteriormente, simulando que estavam em lojas de roupa e acessórios. Para conferir mais veracidade a esta atividade, a professora levou peças de roupa e acessórios como instrumentos de apoio à representação de papéis.

Tendo em conta o nível de participação dos alunos, destaca-se que esta foi sendo gradual ao longo da sessão. De facto, na atividade de motivação os alunos estavam um pouco apáticos e pouco participativos. Contudo, com o desenrolar das atividades seguintes estes foram, aos poucos, mostrando mais à-vontade e interesse pelas atividades propostas, pelo que a segunda parte da aula foi muito mais dinâmica e agitada, no bom sentido.

Na verdade, partilha-se da opinião de que a aula de língua não deve ser “estática”, pelo contrário, os alunos devem sentir interesse e gosto em aprender, mesmo que sintam dificuldades em determinado conteúdo, pois só assim ultrapassam o seu receio de participar na aula.

Estavam pois lançadas as bases para delinear novas estratégias, tendo em mente as fragilidades e os aspetos mais positivos desta sessão, e assim seguir na (re) construção de formas de atuação para as sessões vindouras.

b) Primeira sessão

Optou-se por designar esta sessão de “primeira” por se tratar, efetivamente, de uma sessão inicial de um conjunto de 3 sessões de 90 minutos destinadas exclusivamente à leção da unidade didática *Alma sana en cuerpo sano* cuja planificação (cf. anexo 10) foi elaborada pela professora estagiária tendo por base a planificação anual da disciplina.

17/04/2015	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e aplicar vocabulário relacionado com o tema da saúde;• Identificar cuidados de higiene, sintomas e doenças;• Dar ordens e sugerir;• Rever e utilizar com correção o imperativo afirmativo.
Atividades	<ul style="list-style-type: none">• Exploração de imagens;• Visionamento e seleção de informação de um vídeo sobre uma campanha institucional sobre cuidados de higiene;• Audição e análise da letra de uma canção.

Quadro 7- Quadro-síntese de apresentação da sessão 1

Esta sessão serviu de introdução ao tema da saúde. Para tal, o tema foi introduzido através de um diálogo oral com os alunos sobre as suas rotinas diárias, nomeadamente os seus cuidados diários de higiene, posto o que foi projetado um PowerPoint (cf. anexo 11) e solicitada aos alunos a identificação da ação preconizada em cada ilustração, designadamente: *lavarse el pelo; usar desodorante; cortarse las uñas*, entre outras.

De seguida, os alunos foram conduzidos a dizer outros cuidados de higiene para além dos já identificados. Temendo a pouca participação inicial dos discentes e por forma a reforçar a introdução ao tema, a professora apresentou também um vídeo (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3t1DJdXheCI>, acedido a 10/4/2015), uma primeira vez sem som, para que os alunos tentassem reconhecer outros cuidados de higiene que ainda não tinham sido mencionados. Já numa segunda projeção do vídeo, desta feita, com som, foram comprovadas as respostas dos alunos e identificados conselhos em falta.

Após este primeiro momento, foi reconhecido o modo imperativo (afirmativo e negativo) como estrutura linguística essencial para expressar conselhos, dar ordens ou sugerir, apesar de, desde um ponto de vista comunicativo, existirem outras formas mais adequadas (cf. segunda sessão), pelo que foi feita uma revisão genérica com recurso a registos no quadro.

Salienta-se aqui a importância da gramática, nomeadamente dos tempos e modos verbais ao serviço dos conteúdos funcionais da língua. Desta forma, o recurso a atividades de produção oral em sala de aula ajuda e reforça a aquisição linguística em todas as suas vertentes.

Por último e ainda nesta sessão, por forma a consolidar não só as formas afirmativa e negativa do imperativo, os alunos foram convidados a ouvir uma canção de Joaquín Sabina *Pastillas para no soñar* e a preencher, numa ficha de trabalho (cf. anexo 12) os espaços em falta na letra da canção.

Comprovadas as respostas da ficha de trabalho, foi ainda analisada a letra desta canção sobretudo no que a concerne comportamentos de risco levados a cabo pelo autor da canção num momento de interação oral em que os alunos expressaram a suas opiniões pessoais relativamente a tais comportamentos e o que fazer para evitá-los.

c) Segunda sessão

A segunda sessão da referida unidade didática consistiu sobretudo numa tentativa de promover atividades de produção e interação oral com menor recurso ao apoio escrito.

24/04/2015	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">• Aplicar vocabulário relacionado com o tema da saúde;• Expressar ordens, dar conselhos e sugerir em discurso direto;• Rever e utilizar com correção o presente do conjuntivo;• Desenvolver a imaginação para inventar diálogos a partir de desenhos.
Atividades	<ul style="list-style-type: none">• Exploração de imagens;• Redação de sugestões, ordens e conselhos;• Construção oral de pequenas histórias baseadas em imagens;• Simulação oral de conselhos médicos.

Quadro 8- Quadro-síntese de apresentação da sessão 2.

A sessão iniciou-se através de um pequeno diálogo com os alunos com a finalidade de reativar formas de dar conselhos, sugerir ou expressar ordens baseadas nas indicações presentes na página 80 do manual do aluno (cf. anexo 13) e colmatou na reação dos alunos perante imagens projetadas num PowerPoint (cf. anexo 14).

As referidas imagens permitiram a expressão oral dos alunos, sendo pontuais as ajudas da professora relativamente a vocabulário específico, pelo que facilmente se conseguiu transpor a participação oral dos discentes para a atividade seguinte.

A atividade que se seguiu tratava-se de construir pequenas histórias baseadas em cartões distribuídos aos alunos de forma aleatória (cf. anexo 15). Foi-lhes explicado que a intenção era improvisar uma pequena história tendo por base os cartões das “doenças” (aluno 1) e os cartões dos “conselhos” (aluno 2). Em pares e à vez, os alunos lá foram tentando contar as suas

“histórias” e, desta forma, verificou-se uma evolução na espontaneidade das produções orais dos alunos uma vez que o suporte de um texto escrito foi completamente suprimido.

Depois da participação de todos os alunos, a professora aproveitou para explicar e preparar atividades para a aula seguinte, sendo que os alunos deveriam ler uns pequenos textos (cf. anexo 16) em casa, assim como pesquisar mais informação sobre temas atuais relacionados com a saúde que fazem parte do nosso dia-a-dia, nomeadamente: o aborto, a anorexia, a gravidez na adolescência, entre outros, para que se procedesse a um debate na próxima sessão.

Não obstante, a tentativa de impelir a participação espontânea nesta sessão, nem sempre tal foi possível.

Após a reflexão sobre esta sessão, reconheceu-se a necessidade de reformular o tipo de perguntas a que recorria a professora estagiária para solicitar a participação dos alunos para que estes reajam de forma o mais natural possível. Tal passará por não exigir tanto o uso de certas estruturas específicas e deixar fluir o discurso dos alunos, assim como por solicitar, mais vezes, a opinião pessoal dos alunos ao invés de deixar perguntas em suspenso.

Na verdade, perante este grupo específico será melhor direcionar as questões de forma adequada, deixando o nome do aluno para o final, mas individualizando as perguntas, por forma a prender a atenção de toda a turma, fomentando assim uma participação mais ativa e organizada.

d) Terceira sessão

Com a terceira e última sessão de intervenção pretendia-se sobretudo consolidar os elementos linguísticos estudados e, mais importante para este projeto, fazer com que os alunos falassem espontaneamente sobre temas mais ou menos polémicos da atualidade relacionados com a saúde em geral.

8/05/2015	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer e aplicar vocabulário relacionado com o tema da saúde;• Reconhecer algumas mudanças do discurso direto para o indireto;• Rever e praticar o imperfeito do conjuntivo;• Expressar ordens, dar conselhos e sugerir em discurso direto;• Refletir sobre problemas da atualidade sobre a saúde e relacionados com os jovens.
Atividades	<ul style="list-style-type: none">• Resolução de exercícios de reforço gramatical;• Realização de um jogo semelhante ao do <i>telefone estropeado</i>;• Debate sobre temas da atualidade sobre a saúde e os jovens.

Quadro 9- Quadro-síntese de apresentação da sessão 3.

Desta forma, a sessão começou com o recurso a uma estratégia de motivação baseada num aspeto real, o estado de gravidez avançado da professora estagiária e os conselhos dados a esta pela médica durante a sua última consulta de acompanhamento. Assim, aproveitou-se para introduzir a transformação de conselhos do discurso direto para o indireto com recurso a registos no quadro, bem como com o apoio de um esquema presente na página 81 do manual (cf. anexo 17).

Para consolidar este aspeto gramatical que serviria mais tarde de apoio à produção oral dos alunos, estes foram convidados a resolver os exercícios de reforço gramatical presentes nessa mesma página.

Após a correção de tais exercícios, foi testada a aplicabilidade do conteúdo gramatical num jogo semelhante ao do telefone estragado, desta feita com recurso a uns auscultadores que impossibilitavam a audição por parte de um aluno (aluno 1) das ordens dadas por outro aluno (aluno 2), sendo que um outro aluno (aluno 3) deveria reproduzir o discurso do aluno 2 de forma indireta.

Esta atividade permitiu um momento divertido e descontraído dentro da sala de aula e, apesar de os alunos recorrerem quase sempre a frases curtas e pouco variadas, não deixou de ser pertinente para o desenvolvimento da sua produção oral.

Quanto à última atividade prevista nesta sessão que tinha por base os textos distribuídos na sessão anterior (cf. anexo 16), previa-se que os alunos “avançassem” para o grau seguinte em termos da sua expressão e interações orais em espanhol. Mas tal não aconteceu, pelo menos não foi visível nesta sessão e não se realizou um debate, apenas pequenos comentários individuais.

Efetivamente, se tivesse existido uma seleção ou restringimento dos temas, talvez o resultado tivesse sido outro. Foi uma atividade arriscada que contava uma atividade de leitura e pesquisa prévias por parte dos alunos e concluiu-se que não foi uma boa opção, não só porque os alunos não revelam hábitos de leitura, mas também porque este grupo ainda não estava preparado para este tipo de atividade mais avançada em termos de exigência da produção oral.

A intenção inicial de tal seleção de atividades era variar os materiais, as estratégias, para não parecer ser “mais do mesmo” e comprovar que o desenvolvimento da competência de expressão oral está ao serviço do desenvolvimento de outras competências e que todas elas se complementam para tornar o ensino de uma língua estrangeira eficaz.

De facto, é importante variar o tipo de materiais didáticos e as estratégias que utilizamos em sala de aula, mas, numa geração que, infelizmente, cada vez lê menos e que está completamente “dependente” das novas tecnologias, a utilização de diferentes textos não constitui uma boa estratégia.

Conclui-se, portanto, que a leitura não é uma forma de motivar este tipo de alunos, por mais interessante que pareça o texto, eles sentem-se mais envolvidos pelo vídeo e pela imagem e são estes os recursos, já utilizados em sessões anteriores, que lhes suscitam o interesse e os motivam para aprender mais e para, conseqüentemente, se expressarem em língua espanhola.

Tal como referido anteriormente, a avaliação das atividades descritas nos pontos anteriores, baseou-se fundamentalmente na observação direta do desempenho dos alunos enquanto a professora estagiária circulava pela sala de aula ou assistia às dramatizações ou simulações, pelo que não será aqui apresentada nenhuma tipologia de grelha para a avaliação da interação oral, uma vez que, em termos logísticos, não foi considerada fácil de utilizar aquando da deslocação pelos diferentes pares e também por não levar a que os alunos sentissem que houvesse uma

intenção avaliativa clara, facto que poderia pôr em risco todo o esforço desenvolvido para que os discentes não bloqueassem ou reagissem negativamente.

Houve, sim uma avaliação menos formal, feita sobretudo em contexto pós-intervenção aquando das reuniões com a professora cooperante.

2.3 Apresentação e análise dos dados recolhidos

Tendo em conta os instrumentos de recolha de dados utilizados, proceder-se-á de seguida à apresentação e análise dos dados recolhidos nas várias fases deste projeto de intervenção-ação.

Neste sentido, e relativamente à observação direta feita às aulas da professora cooperante realizada ao longo do ano letivo, verificou-se o notório receio e falta de hábito por parte dos sujeitos em utilizar a língua alvo como meio privilegiado de comunicação em sala de aula, apesar dos vários esforços e solicitações da professora para que os alunos participassem em espanhol.

Dado tratar-se de uma turma de nível três de espanhol, seria esperado que os alunos demonstrassem o domínio de pré-requisitos de anos letivos anteriores, nomeadamente que não cometessem erros linguísticos tão frequentemente.

Contudo, verificou-se que foi sempre necessária e recorrente a correção dos mesmos erros, nomeadamente: o uso incorreto de *lo* em vez de *el* no caso do artigo definido masculino singular, a não identificação de palavras terminadas em *-aje* como pertencentes ao género masculino em espanhol, assim como o não reconhecimento de certas regências preposicionais de verbos.

Mais ainda, durante os momentos formais de avaliação da produção oral, verificou-se, nos trabalhos de alunos, o pouco à-vontade e inexperiência neste tipo de atividade, uma vez que, segundo os próprios alunos, não tinham por hábito nem participar em língua espanhola nas aulas, nem fazer trabalhos para apresentação oral.

Desta feita, da observação realizada, confirmou-se que a oralidade, nomeadamente a interação, representava para os alunos a atividade de sala de aula que mais receios e angústias provocava.

Com efeito, na análise do questionário inicial comprovou-se não só o reconhecimento da importância da interação oral em espanhol por parte dos alunos, mas também da pouca participação oral dos mesmos.

Senão vejamos o levantamento das respostas em termos de percentagens de dito questionário ilustradas nos gráficos seguintes:

Pergunta 1: *Na tua opinião, qual das seguintes habilidades consideras mais importante na aprendizagem de espanhol?*

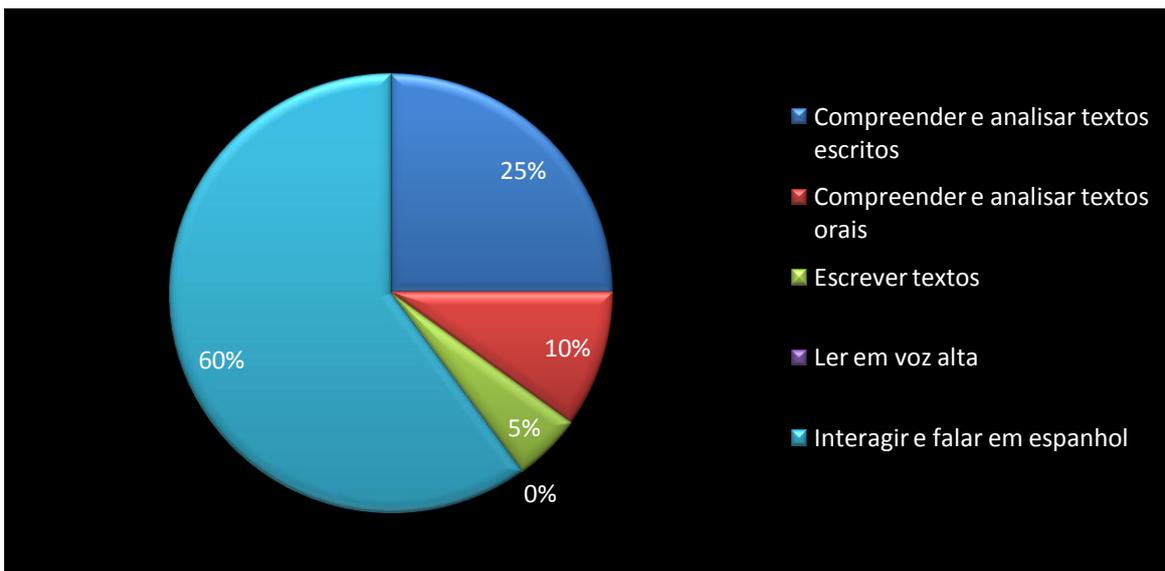


Gráfico 1- Levantamento de respostas dadas à pergunta 1 do 1º questionário

Tais respostas atestam que os alunos reconhecem a importância da habilidade de expressão oral (produzir e interagir) como uma mais-valia para o seu futuro enquanto cidadãos plurilingues (60%).

Passando a uma pergunta do foro mais pessoal e por forma a selecionar estratégias e preparar atividades motivadoras que fossem ao encontro dos gostos da turma, verificou-se que, de um modo geral as atividades de compreensão e expressão orais são as mais apelativas para os discentes, sendo que apenas um aluno demonstrou preferência por atividades de vocabulário.

Pergunta 2: Qual o tipo de atividades da aula que mais gostas?

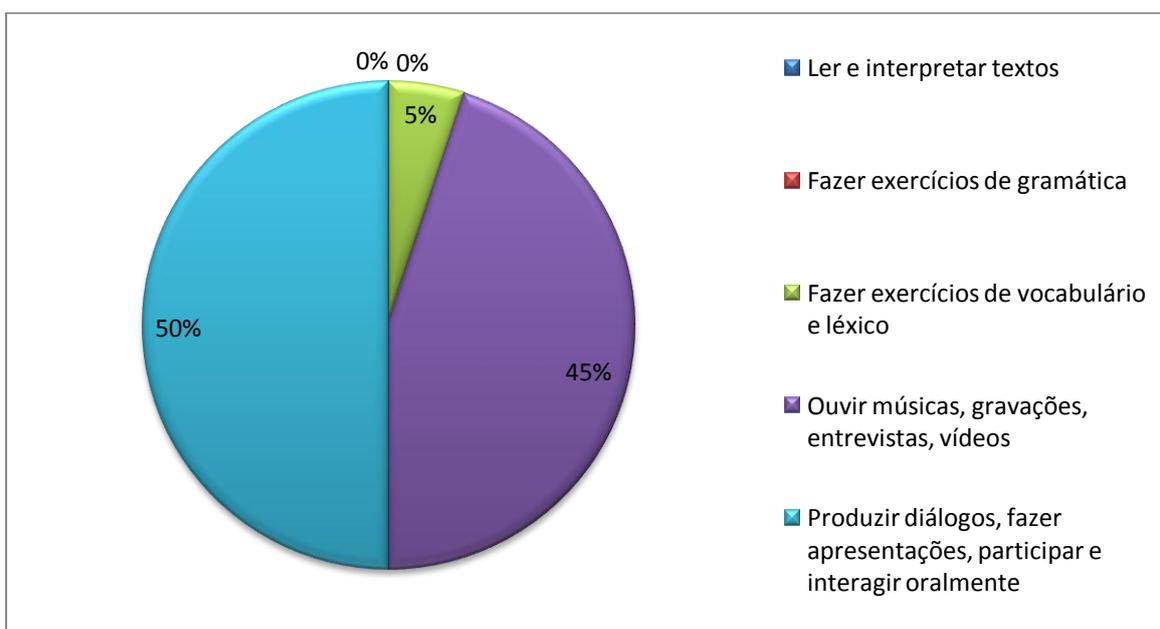


Gráfico 2- Levantamento de respostas dadas à pergunta 2 do 1º questionário

No que toca um dos aspetos fundamentais deste estudo, os alunos reconheceram, de um modo geral, que costumam participar nas aulas, pelo que seria de todo o interesse aproveitar tal facto para desenvolver as suas competências comunicativas.

Pergunta 3: *Quanto à tua participação oral em língua espanhola, costumam participar...*

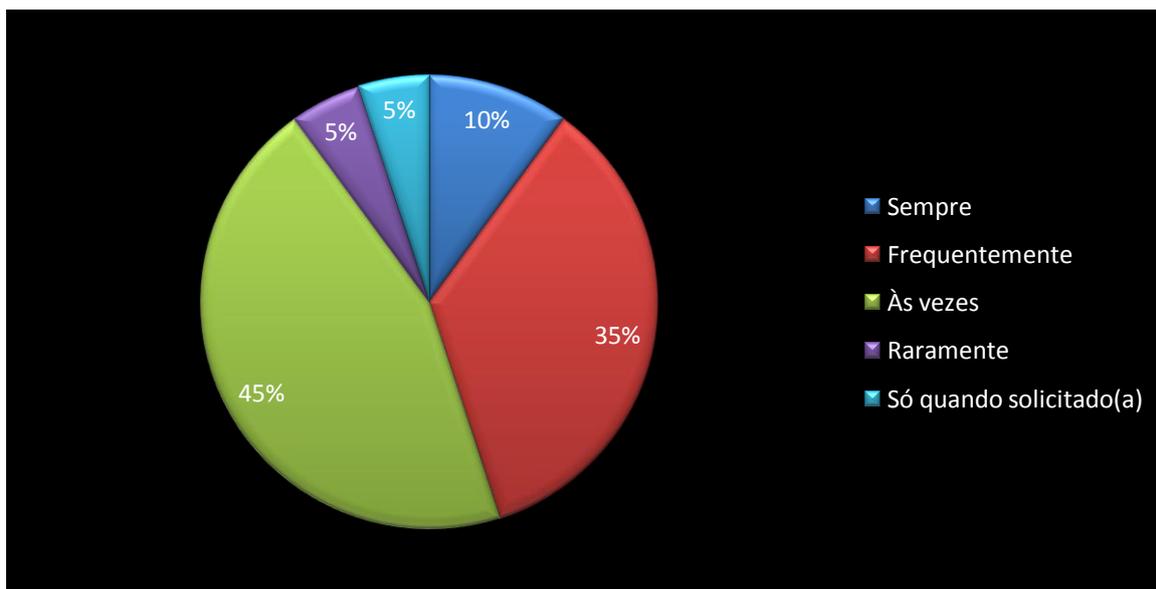


Gráfico 3- Levantamento de respostas dadas à pergunta 3 do 1º questionário

Outra questão pertinente para o desenvolvimento deste projeto consistia em averiguar os motivos de haver um certo receio em utilizar a língua alvo como instrumento de comunicação em sala de aula, pelo que se aferiu que grande parte dos alunos tem medo de cometer erros, motivo esse que os levará muitas vezes a preferir não participar de todo.

Pergunta 4: *Qual o teu maior receio quando falas em língua espanhola?*

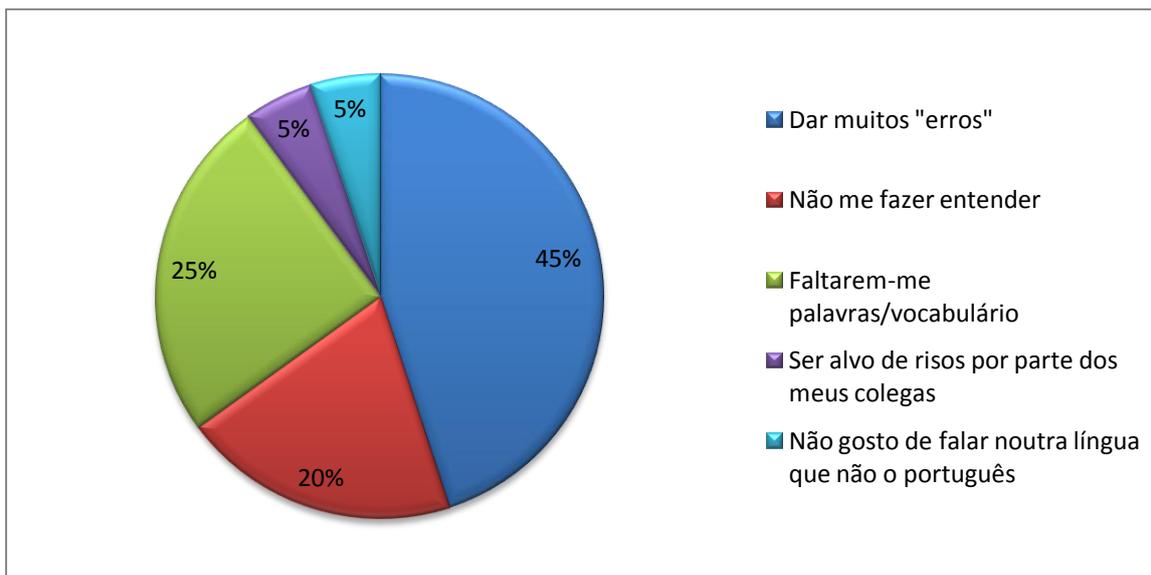


Gráfico 4- Levantamento de respostas dadas à pergunta 4 do 1º questionário

Relativamente à pergunta seguinte, as respostas foram inconclusivas, uma vez que todos os âmbitos de aprendizagem de uma língua foram selecionados de forma equitativa, exceto no que toca à leitura. Talvez este aspeto pudesse vir a ser trabalhado em outro projeto de investigação-ação: *o porquê dos alunos não gostarem de ler, ou, como motivar os alunos para a leitura?*

Pergunta 5: *Qual dos seguintes aspetos achas que deveria ser mais trabalhado na aula de espanhol?*

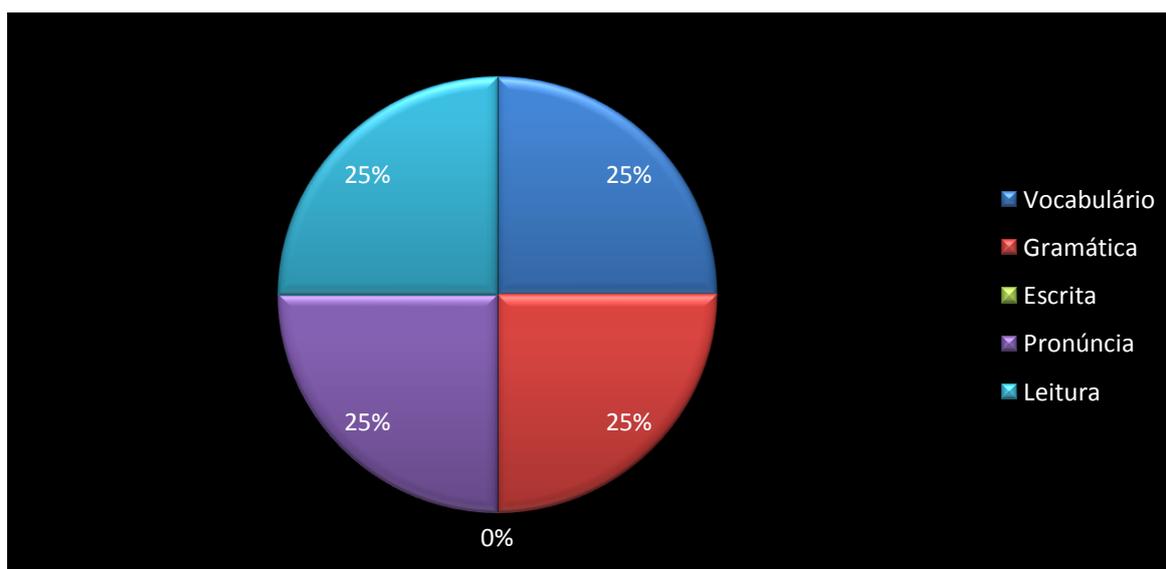


Gráfico 5- Levantamento de respostas dadas à pergunta 5 do 1º questionário

Por último, a pergunta 6 era de resposta aberta na qual os alunos deveriam indicar qual ou quais as dificuldades que sentiam na aprendizagem de espanhol e aqui as respostas foram diversificadas, sendo que uma grande maioria referiu a conjugação verbal, a gramática em geral e a aplicação de vocabulário como principais fragilidades no ensino-aprendizagem de ELE, como se pode verificar no quadro abaixo:

Dificuldades na aprendizagem de espanhol	Número de vezes mencionadas pelos alunos
Conjugar os verbos	6
Gramática	5
Aplicar o vocabulário	4
Falsos amigos	3
Falar em espanhol	3
Ler em espanhol	2
Traduzir de português para espanhol	1
Não conseguir pronunciar	1
Escrever em espanhol	1

Quadro 10- Levantamento de respostas indicadas na questão 6 do 1º questionário

A análise deste questionário inicial teve um papel de relevo na delineação de estratégias e seleção de materiais que fossem ao encontro não só das expectativas e gostos dos alunos, mas também que fossem pertinentes para o ensino-aprendizagem da língua alvo e se consubstanciassem numa superação das dificuldades dos alunos e consequente melhoria dos seus resultados escolares à disciplina de espanhol.

Deste modo procedeu-se à planificação das sessões de intervenção cujas atividades foram já explanadas anteriormente e à reflexão sobre as mesmas. A este respeito remete-se para a leitura do ponto 2.2 deste capítulo e respetivos anexos.

Por fim, após as mencionadas sessões de intervenção, procedeu-se a um novo questionário (cf. anexo 3), desta feita de carácter avaliativo da unidade didática *Alma sana en cuerpo sano* cuja leção foi integralmente da responsabilidade da professora estagiária. Justamente pretendeu-se, com este questionário final, aferir a consecução do objetivo fulcral deste trabalho, ou, pelo menos, verificar se as respostas dos alunos seriam diferentes das iniciais no que tocava o à-vontade para comunicar em língua espanhola.

Assim, da autoavaliação dos discentes em relação às suas aprendizagens relativas à unidade didática, verificou-se que a maioria dos alunos acredita ter aprendido muito (55%) ou pelo menos o suficiente (40%), o que leva a afirmar que houve certa eficácia no processo de ensino-aprendizagem de parte das estratégias utilizadas ao longo destas sessões.

Pergunta 1: *Como autoavalias a tua aprendizagem desta unidade?*

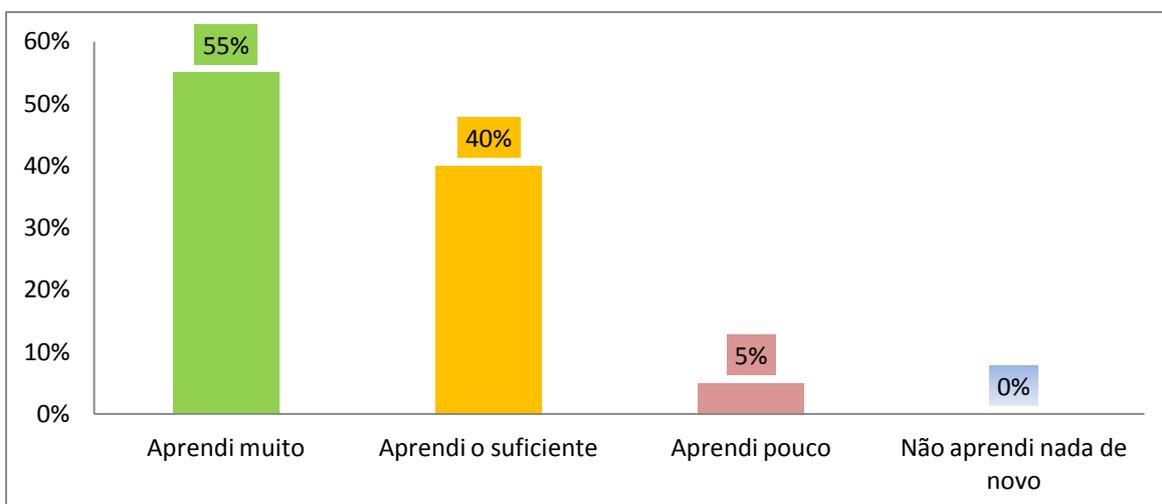


Gráfico 6- Levantamento de respostas dadas à pergunta 1 do 2º questionário

Os alunos reconheceram igualmente que as atividades de desenvolvimento da produção oral tinham sido as mais trabalhadas nas sessões (95%), por oposição ao que frequentemente acontece nas aulas de LE em que é dado pouco espaço às atividades de desenvolvimento desta competência.

Pergunta 2: *Quais das seguintes atividades consideras que foram mais trabalhadas nas últimas aulas?*

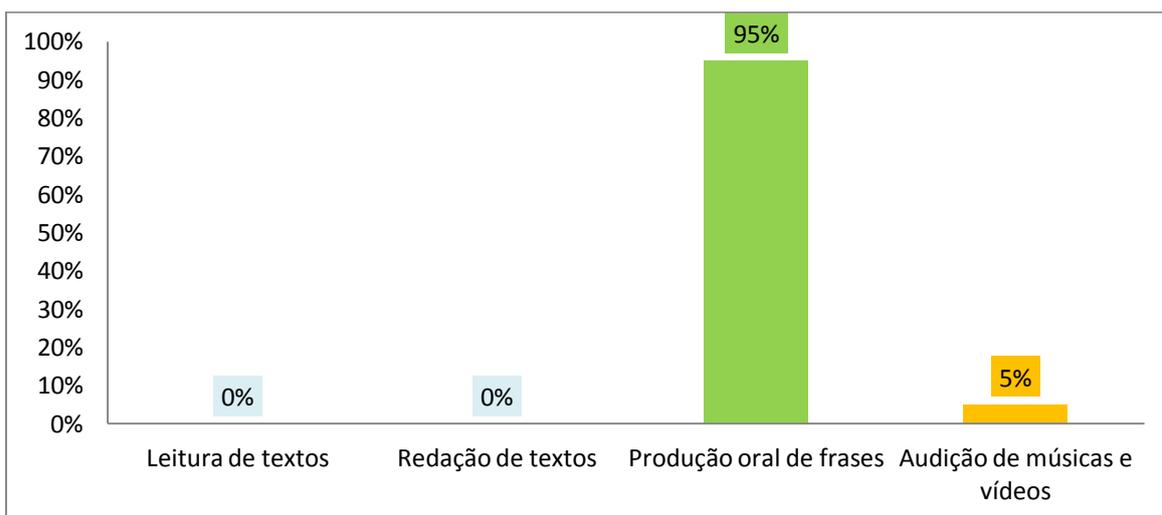


Gráfico 7- Levantamento de respostas dadas à pergunta 2 do 2º questionário

Por forma a aferir a opinião dos alunos relativamente ao tipo de atividades que ajudam efetivamente a desenvolver a comunicação oral em língua espanhola, os alunos destacaram não

só a simulação de diálogos (50%), como também o recurso a jogos (40%), sendo que este tipo de atividades já tinha sido destacado como preferencial dos discentes aquando do questionário inicial.

Pergunta 3: *Qual das seguintes atividades realizadas crês que fomentou o desenvolvimento da tua comunicação oral em língua espanhola?*

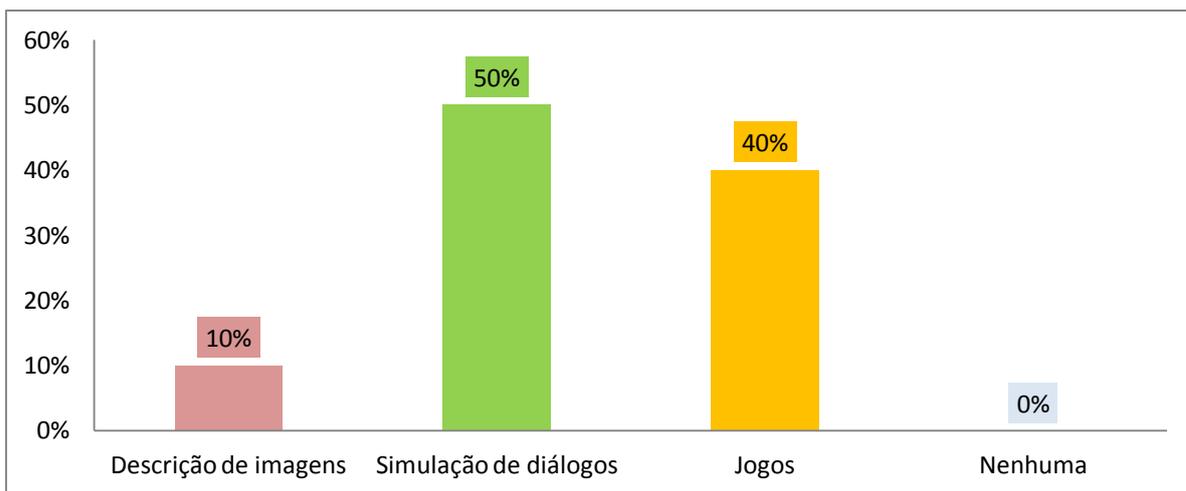


Gráfico 8- Levantamento de respostas dadas à pergunta 3 do 2º questionário

Com o intuito de obter feedback sobre as opções metodológicas e estratégicas levadas a cabo ao longo das sessões de intervenção pela professora estagiária em termos do reconhecimento da importância das mesmas no processo de ensino-aprendizagem de LE, foi de certa forma um incentivo e reforço positivo a todo o trabalho realizado, observar que a maior parte dos alunos as catalogaram de “muito importantes” (65%) ou pelo menos que reconheceram “alguma importância” (35%) às mesmas.

Pergunta 4: *Achas que os temas tratados e as estratégias utilizadas nesta unidade foram...*

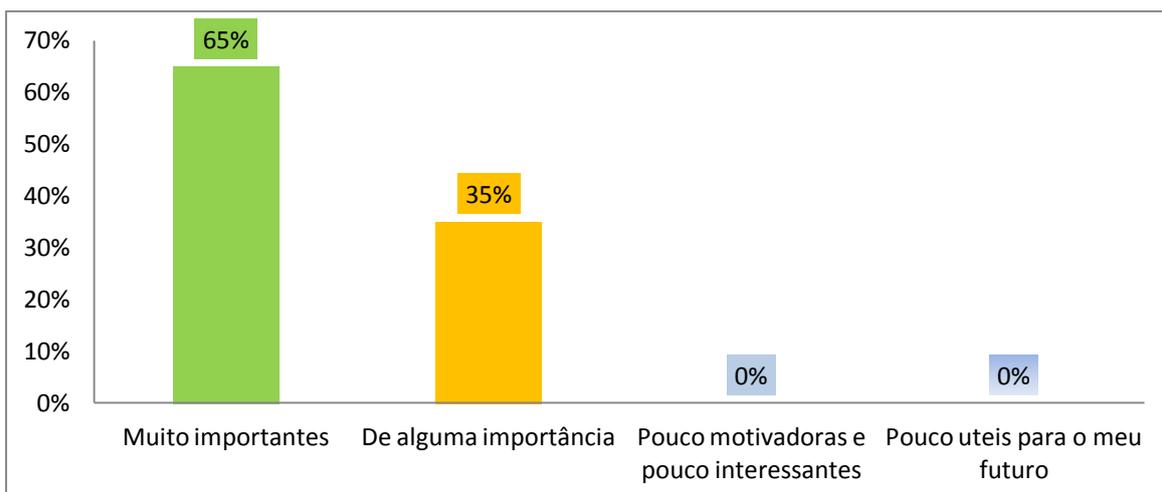


Gráfico 9- Levantamento de respostas dadas à pergunta 4 do 2º questionário

Uma última questão consistiu em verificar a evolução do à-vontade dos alunos no que concerne às suas produções orais, neste caso específico em relação ao tema da unidade didática.

Assim, constatou-se que a grande maioria dos alunos (80%) afirmou que se sentia mais à-vontade para falar de ditos temas em espanhol, mas que ainda sentia algumas dificuldades.

Pergunta 5: *Sentes-te agora mais à-vontade para falar de temas relacionados com a saúde, expressar ordens, dar conselhos ou sugerir algo em espanhol?*

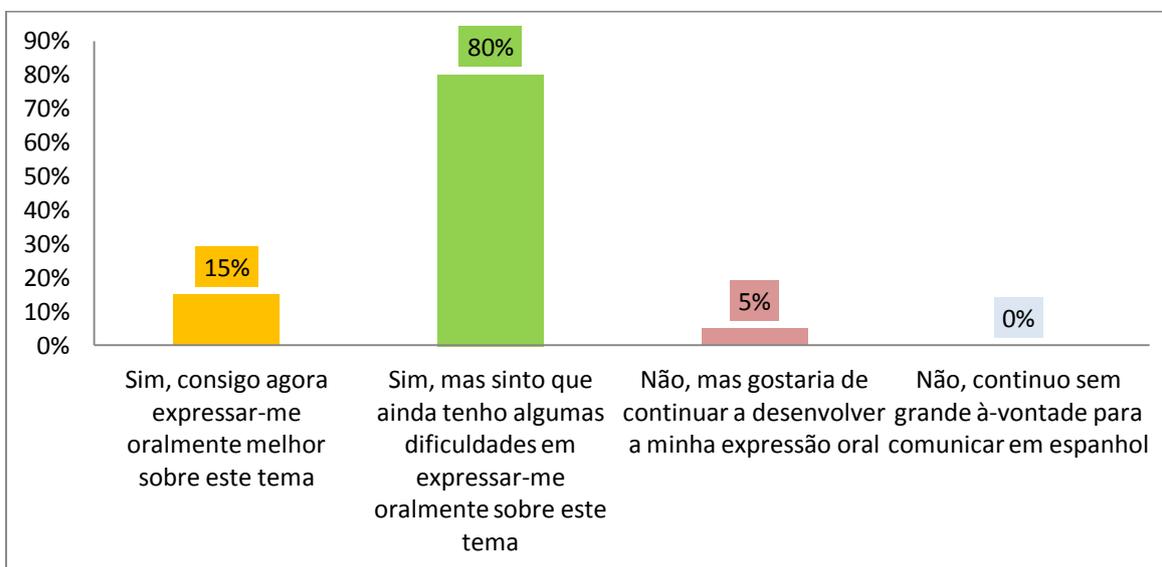


Gráfico 10- Levantamento de respostas dadas à pergunta 5 do 2º questionário

Face a este levantamento de dados, será de todo pertinente continuar a insistir em atividades que promovam o desenvolvimento da produção e interação oral em sala de aula, não só porque estas são do agrado dos alunos e, conseqüentemente, os motivam para aprendizagem

da LE, mas também porque são um veículo importante ao serviço das outras competências e conteúdos.

Para terminar esta análise dos resultados obtidos, resta fazer referência à avaliação formal da produção oral periodal dos alunos da autoria da professora cooperante que facilitou os dados à professora estagiária.

A avaliação formal da oralidade, a qual valia 20% da nota final de cada período, foi feita através do recurso a grelhas de avaliação que foram fornecidas à professora estagiária, mas que não podem ser apresentadas na sua totalidade por forma a preservar o anonimato dos discentes bem como de não ser permitido, pelos órgãos diretivos da escola, fornecer tais dados, pelo que apenas será feita uma breve apreciação de resultados finais e os alunos serão identificados por números.

Tendo em conta cada um dos seguintes parâmetros: postura, gestão do tempo, pertinência da apresentação, organização do discurso, fluência/dicção e vocabulário, chegou-se a uma percentagem por período, com o pode ser observado no quadro seguinte:

	1ºPeríodo	2ºPeríodo	3ºPeríodo	Total	Nível Final
Aluno 1	87	94	88	89,7	5
Aluno2	88	68	72	76,0	4
Aluno 3	92	90	88	90,0	5
Aluno 4	52	64	60	58,7	3
Aluno 5	86	98	90	91,3	5
Aluno 6	0	58	63	40,3	2
Aluno 7	80	68	72	73,3	4
Aluno 8	80	68	82	76,7	4
Aluno 9	46	63	58	55,7	3
Aluno 10	42	48	58	49,3	3
Aluno 11	56	64	69	63,0	3
Aluno 12	64	62	66	64,0	3
Aluno 13	72	90	86	82,7	4

Aluno 14	76	98	80	84,7	4
Aluno 15	64	62	72	66,0	3
Aluno 16	65	0	56	40,3	2
Aluno 17	76	64	84	74,7	4
Aluno 18	0	64	42	35,3	2
Aluno 19	86	98	93	92,3	5
Aluno 20	43	64	52	53,0	3

Quadro 11- Levantamento das percentagens da avaliação da produção oral

Para que se torne mais perceptível o nível alcançado pelos alunos no final do ano letivo no que toca a sua produção oral, remete-se para os dados presentes no gráfico seguinte:

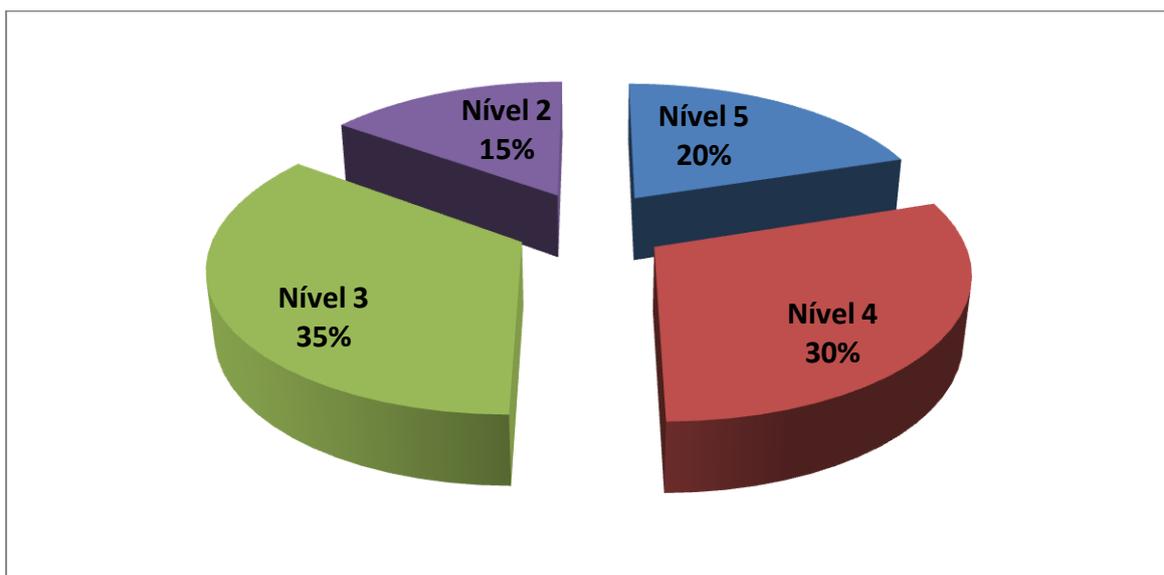


Gráfico 11- Níveis finais da avaliação formal da oralidade

Dos dados apresentados no quadro 7 e no gráfico 11, conclui-se que, apesar de nem todos os alunos terem alcançado um nível suficiente na produção oral no final do ano letivo, verifica-se que houve alguns progressos no decorrer do ano letivo, sendo que foi precisamente nos segundos e terceiros períodos, aquando da implementação deste projeto, onde se registaram resultados mais elevados, facto esse que leva a crer que todo este trabalho marcou, efetivamente a diferença e pautou-se por um melhoria nos resultados globais dos alunos. Mais ainda, essa melhoria verificou-se sobretudo junto dos alunos que inicialmente tinham uma nota mais baixa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Com este trabalho tentou-se evidenciar a importância da competência oral numa perspectiva comunicativo-funcional no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, em geral, e do ensino-aprendizagem de ELE, em particular.

Partindo da análise dos receios dos alunos no que toca à aprendizagem de espanhol sobretudo na competência do “falar”, foram preparadas sessões com atividades e estratégias no âmbito do desenvolvimento desta competência em termos comunicativo-funcionais, nunca menosprezando as outras competências, mas sim ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, essencial para o seu futuro enquanto cidadão europeu.

Na verdade, hoje em dia, a importância das atividades comunicativas vistas na ótica de documentos oficiais tais como o QECR ou os programas de Espanhol (iniciação/continuação), emanados pela Direção Geral de Administração Escolar, apontam para um ensino centrado numa dinâmica de ação. No entanto, a oralidade continua a não ter o mesmo peso que a escrita na avaliação interna das escolas e muito menos na avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação e Ciência, apesar de esta ser tida em conta nos Programas emanados pelo mesmo.

Por este motivo, foram levadas a cabo práticas, elaborados materiais e escolhidas estratégias que potenciassem a urgente mudança de paradigma e de postura perante uma atividade que comprovadamente desenvolve capacidades do saber, competências linguísticas, bem como do *saber ser* ou estar com o desenvolvimento da confiança e autoestima do aluno.

Assim, os discentes de LE foram levados a praticar a interação oral para não serem, mais tarde, estudantes de LE que compreendem, escrevem mas não falam espontaneamente na língua estudada.

Neste projeto, não se tratava de formar falantes nativos mas sim “comunicadores” por excelência que dominam estratégias comunicativas para saberem, em situações reais, transmitir, partilhar ou receber informações de forma adequada e correta.

Até porque a interação, definida como uma atividade linguística, é vista como um processo no qual

«[...] participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De modo geral, atribui-se, portanto, grande importância a interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.»
(QECR, p. 36)

Um dos objetivos principais deste estudo foi precisamente a preocupação em criar um ambiente propício à interação, desmistificando todos os medos ou ansiedades que lhe são

associados. Dessa forma, conseguiu-se que alunos, que inicialmente se recusavam a falar, participassem de forma mais ou menos espontânea no final do ano letivo.

Verificou-se, portanto, que os próprios alunos reconhecem a importância da oralidade e o seu papel fulcral na comunicação. Mais ainda, atestou-se que o recurso a atividades de desenvolvimento da produção oral diversificadas e apelativas fazem com que seja desmitificado o medo e o receio de falar ou errar. Conduz também a que os alunos, gradualmente, se sintam mais à-vontade, interessados e motivados para expressar-se em ELE.

Tendo em conta a abordagem do QECR em relação às atividades linguísticas, tal como a interação, o falante é visto como “agente social” uma vez que interatua no seio de uma sociedade onde desempenha tarefas. Visto isto, a interação poderá então dar-se em diferentes domínios, contextos sociais, a saber: “o domínio público, privado, educativo e profissional” (QECR, p. 36).

Nesta medida, também os laços sociais entre os alunos e destes com a professora saíram reforçados num espírito de ensino-aprendizagem em que todos participam e interagem.

Na verdade, a utilização da língua alvo para estruturar a aula deverá também ser entendida como um reforço da interação social, já que, tal como preconiza Littlewood (1998), o espaço da sala de aula é considerado um contexto social, no qual o professor interage com os seus alunos em situações que podem ser consideradas reais.

«Sin embargo, no deberíamos olvidar que el aula en sí misma es también un contexto social real, en el que los estudiantes y profesores entran en relaciones sociales igualmente reales entre ellos. (...) Las estructuras y habilidades que un estudiante de idiomas adquiere durante la interacción en el aula pueden transferirse después a otras situaciones, lo que resulta especialmente importante para los alumnos en edad escolar, que todavía no tienen una idea clara de las situaciones en que finalmente necesitarán la lengua extranjera » (Littlewood, 1998, p. 42)

Assim, pretendeu-se pois, com este estudo, demonstrar que a insistência na realização de atividades de produção e interação orais não só dota os alunos de ferramentas comunicativo-funcionais para que estes possam futuramente ter um à-vontade maior aquando do uso social efetivo da língua espanhola, bem como possibilita uma melhoria no seu desempenho escolar e, consequentemente, uma melhoria na avaliação formal da disciplina.

Ao concluir este estudo, levantam-se algumas questões que foram surgindo ao longo da sua implementação e que poderão suscitar outras investigações, nomeadamente a pedagogia do erro na produção oral, como por exemplo: Como corrigir incorreções no ato de fala? Interrompendo o aluno? Deixando o discurso fluir e depois chamar a atenção no final?

Outra questão prende-se com o mudar de mentalidades e hábitos demasiados enraizados no ensino-aprendizagem de línguas, nomeadamente o apego exagerado ao manual da disciplina ou mesmo ao voraz objetivo de cumprir o programa. Todavia, este estudo teria de ter contornos mais amplos em termos investigativos, assim como em termos temporais.

De facto, a maior limitação deste estudo prende-se com a escassez de tempo e amplitude do mesmo. Isto é, as sessões em que o investigador, neste caso professor estagiário pode, efetivamente, intervir são escassas para que se veja um resultado mais viável da implementação do projeto. Mais ainda, a amostra em que se baseia o mesmo é muito reduzida, assim não se pode verificar a consecução dos objetivos numa escala mais global, por exemplo, a nível de escola, ou quiçá de zona pedagógica.

Em suma, considera-se que este relatório de estágio com contornos de investigação-ação se revela inovador na medida em que apresenta uma base teórico-prática credível que outros docentes poderão utilizar, futuramente, na elaboração e planificação de atividades didáticas destinadas ao ensino-aprendizagem dos conteúdos comunicativo-funcionais para que os alunos alcancem o nível B1 de ELE.

Os docentes do novo milénio sabem que há muitas perguntas e poucas respostas e que não existem fórmulas mágicas para ensinar, nem atividades milagrosas que se possam prescrever universalmente. Por conseguinte, a solução está em continuar a experimentar e em partilhar saberes.

Neste sentido, partilha-se, através deste trabalho, uma experiência de lecionação e, ao mesmo tempo, se apresenta um estudo inovador e atual direcionado para desenvolvimento da produção e interação orais dos alunos em ELE esperando, desta forma, fazer parte da solução e não do problema.

Em suma, o mundo mudou, a escola mudou, os alunos mudaram e as ferramentas da vida também. Perante esta nova realidade, caberá ao professor criar condições para que o ensino da língua estrangeira seja significativo para os discentes e se torne mais efetivo na prática da interação oral desde os níveis iniciais. No final deste trabalho, acredita-se que pelo menos estes princípios ficaram bem vinculados e espera-se que venham a ser trabalhados nas salas de aula de LE cada vez com maior afinco.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão- um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Arnold, J., & Brown, H. D. (2005). *Actas del programa de formación para el profesorado de Español como lengua extranjera*. Obtido em 14 de janeiro de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf

Báez Ramos, J. (1994). Desarrollo de la competencia comunicativa en el español como lengua extranjera. En H. Perdiguer, & A. Álvarez, *Actas del V Congreso internacional de ASELE* (págs. 279-286). Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos.

Baralo Ottonelo, M. (2008). De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas post comunicativas. (*Conferencia*). Universidad Antonio de Nebrija.

Blanco Gadañón, A. I. (2006). La destreza oral como proceso-Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 379-391). Logroño: Universidad de La Rioja.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Coleção Ciências da Educação.

Bourguignon, C. (2006). *La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du cadre européen commun de référence*. Obtido em 22 de dezembro de 2014, de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article655>

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles- An interactive approach to language pedagogy* (2ª ed.). New York: Longman Pearson Education Limited.

Bryant, I. (1996). *Action research and reflective practice*. (D. Scott, & R. Usher, Edits.) London: Routledge.

Bygate, M. (2002). Speaking. In R. B. Kaplan, *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 27-38). Oxford: Oxford University Press.

Caballero de Rodas, B. (2001). Las destrezas de la comunicación oral. In L. Nussbaum, & M. Bernaus, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria* (pp. 265-292). Madrid.

Campbell, A., Mcnamara, O., & Gilroy, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*. London: Paul Chapman Publishing.

- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera, *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). Madrid: Edelsa.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro, A. E. (2013-2016). *Rumo ao Futuro- Projeto Educativo*. Obtido em 2 de dezembro de 2014, de <http://www.escolaeugeniodecastro.pt/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coutinho, C. e. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, educação e cultura*, XII, 355-380.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, J.-B., Christine, M., & Mével, J.-P. (2001). *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Estaire, S. (2000). *Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I)*. (Didactired, Ed.) Obtido em 3 de janeiro de 2015, de <http://nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulotareas.pdf>
- Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Galissou, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, pp. 108, 25-37.
- García Santa- Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gomez, G., Flores, J., & Jimenez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez, R. P. (2004). La expresión oral. In S. Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 879-897). Madrid: SGEL.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2004). La subcompetencia pragmática. In J. Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 533-551). Madrid: SGEL.

Gutiérrez Quintana, E. (2005). Cómo integrar los contenidos nociofuncionales en nuestras programaciones: Criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático. *ASELE- Actas XVI*. Centro Virtual Cervantes.

Halliday, M. A. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Eduard Arnold.

Hymes, H. D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. In M. Lloreba, *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Kincheloe, J. (2005). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Colección Cambridge, Didáctica de Lenguas.

Lloreba Cànaves, M. (2008). Discurso y metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *marco ELE, revista de didáctica ELE, nº7*, págs. 14-17.

Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research- from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (5 ed.). São Paulo: Atlas.

Martín Peris, E. (1991). *la didáctica de la comprensión auditiva*. Obtido em novembro20 de 2014, de <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-compresion-auditiva>

Martínez González, A. (1990). *Funciones del lenguaje y funciones comunicativas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Obtido em 15 de dezembro de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/02_0277.pdf

Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. S. Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 811-834). Madrid: SGEL.

Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Morgádez, M. D., Moreira, L., & Meira, S. (2011). *Español 3, nivel elemental III*. Porto: Porto Editora.

Pérez Gutiérrez, M. (2001). Las dos primeras décadas de la era comunicativa (1970-1990). Contribuciones para un perfil del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras y su metodología. *CAUCE Revista de filología y su didáctica, nº24*, pp. 141-172.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Selinger, H., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. New York: Oxford University Press.

Slagter, P. J. (1979). *Un Nivel Umbral*. Holanda: Universidad de Utrecht.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Essex: Longman Pearson Education Limited.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.

Yin, R. (1989). *Case study research- design and methods* (Vol. 5). California: Sage Publications, Inc.

ANEXOS

Anexo 1

a) Nível comum de referência B1: escala global

Utilizador independente	B1 É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
-------------------------	---

b) Níveis comuns de referência B1: aspetos qualitativos do uso oral da linguagem

Âmbito	Correção
Possui suficiente linguagem para suprir as suas necessidades, com vocabulário suficiente para se exprimir com alguma hesitação e recurso a circunlocações sobre tópicos como família, passatempos e interesses, trabalho, viagens e acontecimentos correntes.	Usa com relativa correção um repertório de 'rotinas' e fórmulas frequentes associadas a situações mais previsíveis.
Fluência	Interação
Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre.	É capaz de iniciar, manter e acabar conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal. É capaz de recuperar aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento mútuo.

Anexo 2

O presente questionário serve apenas para recolha de dados sobre o ensino-aprendizagem de espanhol. Uma vez que é **anónimo**, as tuas respostas serão salvaguardadas.
Para cada pergunta, assinala apenas **uma resposta**.

1- Na tua opinião, indica 3 das seguintes habilidades que consideras mais importantes na aprendizagem de espanhol?

- a) Compreender e analisar textos escritos
- b) Compreender e analisar textos orais
- c) Escrever textos
- d) Ler em voz alta
- e) Interagir e falar em espanhol

2- Qual o tipo de atividades da aula que mais gostas?

- a) Ler e interpretar textos
- b) Fazer exercícios de gramática
- c) Fazer exercícios de vocabulário e léxico
- d) Ouvir músicas, gravações, entrevistas, vídeos...
- e) Produzir diálogos, fazer apresentações, participar e interagir oralmente

3- Quanto à tua participação oral em língua espanhola, costumavas participar ...

- a) sempre
- b) frequentemente
- c) às vezes
- d) raramente
- e) só quando solicitado(a)
- f)

4- Qual o teu maior receio quando falas em língua espanhola?

- a) dar muitos “erros”
- b) não me fazer entender
- c) faltarem-me palavras/ vocabulário
- d) ser alvo de risos por parte dos meus colegas
- e) não gosto de falar noutra língua que não o português

5- Qual dos seguintes aspetos achas que deveria ser mais trabalhado na aula de espanhol?

- a) Vocabulário
- b) Gramática
- c) Escrita
- d) Pronúncia
- e) Leitura

6- Indica qual/quais a(s) dificuldade(s) que sentes na aprendizagem de espanhol.

¡GRACIAS A TODOS!



Anexo 3

O presente questionário serve apenas para recolha de dados sobre o ensino-aprendizagem de espanhol. Uma vez que é **anónimo**, as tuas respostas serão salvaguardadas. Para cada pergunta, assinala apenas **uma resposta**.

1- Como autoavalias a tua aprendizagem desta unidade?

- a) Aprendi muito.
- b) Aprendi o suficiente.
- c) Aprendi pouco.
- d) Não aprendi nada de novo.

2- Quais das seguintes atividades consideras que foram mais trabalhadas nestas últimas aulas?

- a) Leitura de textos.
- b) Redação de textos.
- c) Produção oral de frases.
- d) Audição de músicas e vídeos.

3- Qual das seguintes atividades realizadas nas últimas aulas crês que fomentou o desenvolvimento da tua comunicação oral em língua espanhola?

- a) Descrição de imagens.
- b) Simulação de diálogos.
- c) Jogos (cartões com imagens, os auriculares,...)
- d) Nenhuma.

4- Achas que os temas tratados e as estratégias utilizadas nesta unidade foram...

- a) muito importantes.
- b) de alguma importância.
- c) pouco motivadoras e pouco interessantes.
- d) pouco uteis para o meu futuro.

5- Sentes-te agora mais à vontade para falar de temas relacionados com a saúde, expressar ordens, dar conselhos ou sugerir algo em espanhol?

- a) Sim, consigo agora expressar-me oralmente melhor sobre este tema.
- b) Sim, mas sinto que ainda tenho algumas dificuldades em expressar-me oralmente sobre este tema.
- c) Não, mas gostaria de continuar a desenvolver a minha expressão oral.
- d) Não, continuo sem grande à-vontade para comunicar em espanhol.

¡GRACIAS A TODOS!



Anexo 4

Data: 21/11/2014 Hora: 8H30-10h (90 m) Sala: _____ Turma: _____ Disciplina: Espanhol (LE2)																													
Objetivos e conteúdos	<p>Valorizar algo ou alguém. Descrever e caracterizar alguém. Introdução à unidade sobre a amizade e outras relações com a audição de uma canção e resolução de um exercício de compreensão oral sobre esta. Descrição pessoal sobre as características de um bom amigo. Reconhecimento de antónimos de certos adjetivos.</p>																												
Metodologias, estratégias e atividades utilizadas	<p>A estratégia de motivação para introdução a esta nova unidade foi muito bem conseguida, uma vez que a professora começou por questionar os alunos sobre a utilidade e finalidade de um quadro de cortiça (“corcho”). Os alunos reconheceram ter, na sua maioria, tal objeto nos seus quartos e partilharam, num agradável momento de interação oral na sala de aula, que tipo de objetos tinham afixados em dito quadro.</p> <p>Facilmente se estabeleceu o elo de ligação para o tema da canção “Marta, Sebas, Guille y los demás” de Amaral que fala sobre a amizade. A letra da canção foi projetada e os alunos foram convidados, numa primeira audição, a completar os espaços em branco com os verbos que apareciam numa tabela lateral. Na minha opinião, esta primeira audição deveria ter sido feita por partes para permitir aos alunos seguir a letra e escrever as palavras em falta primeiro da parte inicial e, depois, da segunda parte, até porque na projeção não se tinha acesso à letra total da canção.</p> <p>Após uma segunda audição e de comprovada a correção dos verbos, gerou-se uma chuva de ideias sobre as qualidades de um bom amigo que foram registadas no quadro à medida que os alunos as diziam.</p> <p>A atividade seguinte foi do manual, os alunos foram solicitados a resolver os exercícios das páginas 38 e 39 sobre expressões difíceis de dizer a um amigo e sobre antónimos utilizados na descrição física e psicológica de amigos. Terminado o tempo para a resolução destes exercícios, procedeu-se à correção oral dos mesmos.</p>																												
OBSERVAÇÃO FOCADA: INTERAÇÃO E AMBIENTE DE SALA DE AULA																													
Comportamentos com impactos educativos positivos	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nada evidente</th> <th>Algo evidente</th> <th>Bem evidente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Valoriza as respostas dos alunos.</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td>2. Encoraja a participação ativa de todos os alunos.</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td>3. Coloca questões de forma clara e direta.</td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Integra as ideias dos alunos na aula.</td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente.</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td>6. Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes estilos de aprendizagem e pelos diferentes pontos de vista.</td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> </tbody> </table>		Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente	1. Valoriza as respostas dos alunos.			X	2. Encoraja a participação ativa de todos os alunos.			X	3. Coloca questões de forma clara e direta.		X		4. Integra as ideias dos alunos na aula.		X		5. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente.			X	6. Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes estilos de aprendizagem e pelos diferentes pontos de vista.			X
	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente																										
1. Valoriza as respostas dos alunos.			X																										
2. Encoraja a participação ativa de todos os alunos.			X																										
3. Coloca questões de forma clara e direta.		X																											
4. Integra as ideias dos alunos na aula.		X																											
5. Promove um ambiente em que os alunos podem falar livremente.			X																										
6. Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes estilos de aprendizagem e pelos diferentes pontos de vista.			X																										

7. Movimenta-se pela sala enquanto fala.			X
8. Fala de forma expressiva.		X	
9. Reage eficazmente às distrações dos alunos.		X	
10. Disponibiliza <i>feedback</i> construtivo.		X	
<p>Comentários gerais: Os alunos revelaram alguma dificuldade em compreender o que lhes era solicitado. Creio também que se podia ter aproveitado a letra da canção escolhida para criar um momento de encorajamento maior da expressão oral em língua espanhola e da expressão de opiniões pessoais.</p>			

Anexo 5

REFLEXÃO PÓS-AULA OBSERVADA

24-4-2015

Esta reflexão insere-se no âmbito pós-aula de intervenção em duas aulas do 9º ano de escolaridade à disciplina de espanhol língua estrangeira com a presença da professora cooperante e dos professores orientadores da Universidade de Aveiro. Esta pretende ser uma introspeção refletiva com vista à melhoria do meu desempenho profissional e da minha autoformação, tendo em conta a análise das atividades e estratégias desenvolvidas nestas aulas.

Começo por referir que o objetivo fundamental destas aulas, que fazem parte integrante da unidade *Alma sana en cuerpo sano*, era, utilizando as palavras de Cassany (1994, p.86), “conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua, practicando (...) los códigos orales” através de “ejercicios reales o verosímiles de comunicación”.

Na verdade, o trabalho que tenho vindo a desenvolver com a turma de intervenção de PES I e II almeja inculcar um à vontade cada vez maior nos alunos para se expressarem em língua espanhola de forma gradual, não descurando as outras competências, mas insistindo com maior afinco nas atividades de expressão oral por forma a desenvolver, sobretudo, a competência comunicativa dos discentes.

Assim, ao longo destas aulas, procurei estimular a participação oral dos alunos, não só através de atividades de interpretação de imagens e ativação de conhecimentos anteriores, mas também através de um apelo constante à espontaneidade das suas intervenções, nomeadamente na construção de conselhos e sugestões pessoais em relação ao tema da saúde.

Não obstante, esta minha tentativa de impelir a participação espontânea, nem sempre tal foi possível. Reconheço que deverei reformular o tipo de perguntas a que recorro para solicitar a participação dos alunos para que estes reajam de forma o mais natural possível. Tal passará por não exigir tanto o uso de certas estruturas específicas e deixar fluir o discurso dos alunos, assim como por solicitar, mais vezes, a opinião pessoal dos alunos ao invés de deixar perguntas em suspenso. Acredito que se direcionar as questões de forma adequada, deixando o nome do aluno para o final, mas individualizando as perguntas, conseguirei prender a atenção de toda a turma e fomentarei uma participação mais ativa e organizada.

Tenho, igualmente, a perfeita noção que, se quero que os alunos participem na língua alvo exigindo-lhes certa correção linguística, eu própria deverei fazer uso da língua espanhola o mais corretamente possível. Para isso sinto que ainda tenho que trabalhar no sentido de evitar cometer alguns lapsos e erros linguísticos. Tal melhora e aprendizagem pessoal pretendo assegurar através de mais leituras e de formação na língua espanhola.

Mais ainda, reconheço que devo refrear a correção sistemática de erros pontuais dos alunos, procurando novas estratégias de pedagogia do erro, já que o que se pretendia desenvolver, nestas aulas, era a expressão oral dos alunos numa perspetiva comunicativo-funcional. Desta feita, considero que devo começar a corrigir somente os erros que impeçam a comunicação ou aqueles que se verifiquem na grande maioria do grupo turma, permitindo que os alunos comuniquem sem terem tanto medo de errar.

Aproveitando uma das sugestões que me foram feitas, creio que será uma boa estratégia fazer um levantamento dos erros mais comuns e frequentes dos alunos e, no final da aula ou de uma

atividade em que todos tenham participado, chamar a atenção para a correção dos mesmos, dando pistas aos alunos até que eles próprios consigam chegar à correção. Assim, também eles estarão mais ativos e conscientes e ainda poderão ser eles próprios os “mentores” da sua aprendizagem e caber-me-á a mim encarnar o papel de facilitadora de aprendizagens, o qual tenho tentado preconizar ao longo da minha prática docente.

Considero também que outro aspeto em que posso melhorar, por forma a desenvolver a expressão e participação mais espontânea dos alunos, será levar a cabo atividades abertas, isto é, que permitam aos alunos dar largas à sua imaginação, criatividade e, conseqüentemente os façam expressar-se oralmente e cada vez mais, sem receio de cometerem erros ou, na esteira de Alarcão (1996, p.183), “actividades que se debruçam sobre as várias competências inerentes à competência comunicativa e, sobretudo, sobre as suas inter-relações, actividades que permitam um olhar sobre as competências de aprendizagem individual e cooperativa, incluindo a cooperação com o professor”.

Por último, ressalvo que, independentemente dos aspetos a melhorar que referi ao longo desta reflexão, considero que a minha atuação pedagógico-didática foi, de um geral, muito boa tendo em conta consecução dos objetivos inicialmente propostos, a seleção dos materiais que utilizei, as atividades que selecionei e o fio condutor que foi estabelecido entre elas, algumas das estratégias que tinha planificado e outras que improvisei com o decorrer das aulas. De salientar ainda a excelente relação que mantenho com os alunos, o reforço positivo que lhes fui dando ao longo das aulas e a minha vontade de querer que eles produzam, aprendam e sejam sujeitos ativos e agentes da sua própria aprendizagem.

Sancha Santiago

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Essex: Longman Pearson Education Limited.

Anexo 6

Tendencias de la moda...

HIPPIE



RAPERO



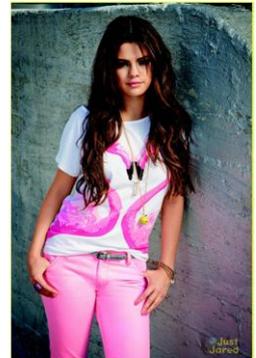
GÓTICO



DEPORTISTA



PIJO



En la tienda de ropa

Dependiente	Cliente:
<p>Saludo: - <u>iHola! buenas tardes</u></p> <p>Explicar que no hay: - Perdone, talla mediana de este color no <u>queda</u>. (camiseta) - <u>Lo siento</u>, el 39 no queda. (zapatos)</p> <p>Preguntar cómo queda: -¿Cómo te <u>queda</u>?, ¿te <u>gusta</u>?</p> <p>Preguntar por la talla correcta: -¿Qué <u>talla</u> tienes? (vaqueros) -¿Qué <u>número</u> tienes? (zapatos)</p> <p>Preguntar por la forma de pago: - ¿Vas a pagar <u>con tarjeta</u> o <u>en efectivo</u>?</p> <p>Despedida: -<u>Adiós.</u></p>	<p>Saludo: - <u>iHola!</u></p> <p>Pedir algo: -Quiero saber si <u>tienes</u> esta camiseta en <u>talla mediana</u>. -Estaba <u>buscando</u> unos zapatos verdes para <u>combinarlos</u> con la camiseta verde.</p> <p>Pedir para probar: -¿Puedo <u>probármela</u>? (camiseta)</p> <p>Preguntar por el precio: -¿<u>Cuánto cuesta</u>?</p> <p>Despedida: - <u>Hasta luego</u></p>

Poner una reclamación

Tópicos para los diálogos:

- Saludar al dependiente/ a la dependienta y al cliente/a la cliente
- Presentar el motivo de la devolución del producto
- Exponer la solución
- Despedirse

Anexo 7

En la tienda de ropa...	
https://www.youtube.com/watch?v=dQK9HDHZ4AQ	
Dependiente	Clienta:
<p>Saludo: - _____</p> <p>Explicar que no hay: - <i>Perdona, talla mediana de este color no _____.</i> (camiseta) - _____, <i>el 39 no queda.</i> (zapatos)</p> <p>Preguntar cómo queda: - <i>¿Cómo te _____?, ¿te _____?</i></p> <p>Preguntar por la talla correcta: - <i>¿Qué _____ tienes?</i> (vaqueros) - <i>¿Qué _____ tienes?</i> (zapatos)</p> <p>Preguntar por la forma de pago: - <i>¿Vas a pagar _____ o _____?</i></p> <p>Despedida: - _____</p>	<p>Saludo: - _____</p> <p>Pedir algo: - <i>Quiero saber si _____ esta camiseta en _____.</i> - <i>Estaba _____ unos zapatos verdes para _____ con la camiseta verde.</i></p> <p>Pedir para probar: - <i>¿Puedo _____?</i> (camiseta)</p> <p>Preguntar por el precio: - <i>¿_____?</i></p> <p>Despedida: - _____</p>

AHORA OYE BIEN

1. ¡Quiero que me devuelvan el dinero! Poner una reclamación.

a. Completa el diálogo entre la dependienta y el cliente con las palabras dadas. Luego escucha y comprueba.

Dependienta: Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?

Cliente: Me compré estos pantalones la semana pasada. Los he lavado una vez y se han descolorido. Quería que me devolvieran el 1 _____.

D: ¿Ha seguido las indicaciones de la 2 _____?

C: Sí, claro.

D: Es raro porque es la primera 3 _____ que tenemos sobre este 4 _____ de pantalones. Puedo cambiártelos por otro 5 _____ si tienes el 6 _____.

C: Tengo el ticket pero no quiero otros pantalones, quiero que me devuelvan el dinero.

D: Lo siento, no tengo autorización para hacer esto.

C: Me gustaría hablar con el 7 _____.

D: Un momento, por favor.

b. Ordena ahora, en tu cuaderno, el segundo diálogo entre el cliente y la encargada. Luego escucha y comprueba tus opciones.

10 minutos más tarde...

- C:** Aquí tiene.
- C:** Gracias.
- C:** Muy bien, ¿puede devolverme el dinero entonces?
- C:** No, prefiero que me devuelvan el dinero.
- C:** Tengo derecho a una devolución.
- E:** ¿Qué le parece si elige otro artículo del mismo precio que los pantalones?
- E:** 40 euros para usted.
- E:** Adiós y gracias.
- E:** Muy bien. ¿Me deja el ticket, por favor? Y escriba aquí su nombre, dirección y número de teléfono.
- E:** No es política de nuestra empresa hacer devoluciones.
- Encargada:** Perdón por haberle hecho esperar. Mi compañera me ha explicado su problema con los pantalones.

encargado
par
etiqueta
queja
dinero
modelo
ticket



in Español y Val. n.º 20

Anexo 9

<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: gafas de sol </p> <p>Motivo de la devolución: están rayadas</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): no se aceptan devoluciones</p>	<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: guantes </p> <p>Motivo de la devolución: están rotos</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): devolver el dinero</p>
<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: zapatillas deportivas </p> <p>Motivo de la devolución: la suela se ha despegado</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): cambiar por otro par</p>	<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: pantalones vaqueros </p> <p>Motivo de la devolución: muy justos</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): elegir otro modelo</p>
<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: vestido </p> <p>Motivo de la devolución: encogió al lavarlo</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): hacer una queja por escrito a la fábrica</p>	<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: abrigo </p> <p>Motivo de la devolución: tiene una manga más corta que la otra</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): arreglar en un sastre a cargo de la tienda de ropa</p>
<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: sudadera roja </p> <p>Motivo de la devolución: se ha descolorido al lavarla por 1ª vez</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): cambiar por otra de otro color</p>	<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: camisa de cuadros </p> <p>Motivo de la devolución: es un regalo y al cliente no le gusta el patrón, prefiere de rayas</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): elegir otra camisa que le guste más al cliente</p>
<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: collar </p> <p>Motivo de la devolución: 2 piedras se han roto</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): la culpa es del/ de la cliente(a). No acepta la devolución</p>	<p align="center"><u>Poner una reclamación</u></p> <p>Producto: bufanda </p> <p>Motivo de la devolución: es un regalo de Reyes, pero al cliente no le gustan las bufandas</p> <p>Solución presentada por el/ la dependiente (a): cambiar por otro artículo, como por ejemplo un gorro</p>

Anexo 10

Español (LE II) NIVEL: B1							
Profesora en las prácticas: Sancha Santiago		Profesora coordinadora: Amália Rodrigues					
Libro del alumno: Morgádez, M. D., Moreira, L., & Meira, S. (2011). <i>Español 3, nivel elemental III</i> . Porto: Porto Editora.							
Unidad Didáctica: 8- <i>Alma sana en cuerpo sano</i>							
Objetivos	Contenidos				Sociolingüísticos y culturales	Actitudinales	Recursos/Medios/apoyos
	Procedimentales	Comunicativo-funcionales	Teóricos Léxicos	Gramaticales			
Generales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Movilizar y repasar conocimientos adquiridos en el curso anterior; ○ Desarrollar una competencia cultural y de civilización de la lengua española; ○ Desarrollar las destrezas esenciales de comunicación en lengua española; ○ Utilizar correctamente y de forma eficaz los recursos lingüísticos disponibles en situación de comunicación; ○ Potenciar la creatividad, el espíritu crítico y la capacidad de iniciativa; ○ Desarrollar actitudes de sociabilidad, de 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descripción oral de imágenes; ○ Realización de juegos; ○ Audición de frases, textos, diálogos y canciones; ○ Lectura expresiva; ○ Ejercicios de control de la comprensión oral y escrita; ○ Proyección de vídeos; ○ Consulta en Internet. ○ Registro de vocabulario; ○ Redacción de frases y pequeños 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación de los síntomas de una enfermedad; ○ Expresión de sugerencias, órdenes y consejos; ○ Referencia a algunos problemas de salud; ○ Expresión del estado físico; ○ Relato de un hecho; ○ Mención de peligros para la salud; ○ Formulación de ánimos y expresiones para tranquilizar a 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vocabulario relacionado con el tema de la salud, el aseo y la higiene personal (cuidados de higiene enfermedades, síntomas y medicinas); ○ Vocabulario relacionado con las partes del cuerpo humano (repaso); ○ Vocabulario relacionado con rutinas diarias y hábitos saludables. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El imperativo afirmativo y negativo (repaso): forma y usos; ○ Estructuras lingüísticas para hacer sugerencias, dar órdenes y consejos en estilo directo + presente de subjuntivo; ○ El estilo indirecto: “dijo que” + imperfecto de subjuntivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Campañas institucionales de aseo e higiene personal; ○ Dolencias y enfermedades más frecuentes; ○ Problemas/temas sociales actuales relacionados con la salud: <i>la obesidad, la bulimia, la anorexia, el SIDA, el aborto, la educación sexual en las clases, el uso excesivo del ordenador, el mal uso de audífonos, el alcohol, el embarazo precoz, el tabaquismo, los tatuajes y los</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respeto por las intervenciones de los compañeros; ○ Participación activa en las actividades de clase; ○ Colaboración y el intercambio de puntos de vista; ○ Autonomía en el proceso de aprendizaje; ○ Respeto hacia elementos de otra cultura; ○ Actitud de confianza y riesgo hacia la lengua española. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pizarra; ● tiza; ● cuaderno; ● manual y libro de ejercicios; ● grabador; ● proyector; ● altavoces; ● ordenador; ● fichas de trabajo; ● carteles y tarjetas; ● diccionarios; ● materiales auténticos (canciones, vídeos) ● fichas de auto y heteroevaluación

<p>tolerancia y de cooperación.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hablar de hábitos cotidianos relacionados con la salud el aseo y la higiene personal; ○ Expresar ordenes, dar consejos y hacer sugerencias; ○ Informarse sobre algunos problemas de salud; ○ Preguntar por el estado físico y contestar; ○ Advertir a alguien de un peligro; ○ Dar ánimos y tranquilizar a alguien; ○ Hablar de experiencias personales y rutinas alimentarias; ○ Hablar de hábitos para llevar una vida sana; ○ Narrar un hecho. 	<p>textos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Búsqueda y selección de información; ○ Organización y presentación de la información; ○ Ejercicios de memorización; ○ Actividades de simulación; ○ Ejercicios de completar y de transformar frases. 	<p>alguien;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocimiento de hábitos cotidianos relacionados con la salud y la higiene personal; ○ Referencia a experiencias personales y rutinas; ○ Alusión a hábitos para llevar una vida sana. ○ Debate sobre problemas de la actualidad relacionados con la salud. 			<p><i>piercings...</i></p>		
<p>• Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación directa de: puntualidad, interés, participación en la clase, comportamiento, autonomía y realización de las actividades propuestas. ✓ Centrada en las actitudes y valores y basada en las competencias de comunicación; ✓ Auto y heteroevaluación. 							
<p>• Tiempo: 3 clases de 90 m</p>							

Anexo 11

ASEO E HIGIENE PERSONAL

HIGIENE CORPORAL



Tener dolor de ...

- cabeza

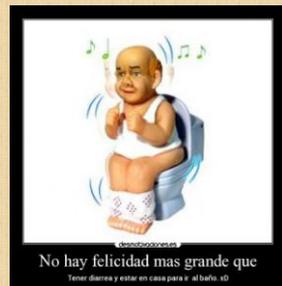


- estómago



Estar mareado

Tener diarrea



No hay felicidad mas grande que

Tener diarrea y estar en casa para ir al baño. XD

Tener...

- tos



- un bulto



- acné



Picar el cuerpo



- fiebre



Anexo 12

Ficha de trabajo

Nombre: _____ clase: _____ nº: _____ fecha: ____/____/____

Alma sana en cuerpo sano

A. Si quieres vivir cien años... Escucha y completa la canción "Pastillas para no soñar" de Joaquín Sabina con las formas de imperativo (afirmativo o negativo) en 2ª persona del singular.

Si lo que quieres es vivir cien años

no¹ _____ los licores del placer.

Si eres alérgico a los desengaños

² _____ de esa mujer.

³ _____ una máscara antigás,

⁴ _____ dentro de la ley.

Si lo que quieres es vivir cien años

⁵ _____ músculos de 5 a 6.

Y ⁶ _____ gomina que no te despeine
el vientecillo de la libertad.

⁷ _____ un hogar en el que nunca reine
mas rey que la seguridad,

⁸ _____ el humo de los clubs,

⁹ _____ la velocidad.

Si lo que quieres es vivir cien años

¹⁰ _____ contra el azar.

¹¹ _____ **pasar la tentación**

dile a esa chica que no llame más.

Y si protesta el corazón,

en la farmacia puedes preguntar:

¿Tiene pastillas para no soñar?

Si quieres ser matusalén

¹² _____ tu colesterol.

Si tu película es vivir cien años

no lo ¹³ _____ nunca sin condón,

es peligroso que tu piel desnuda

roce otra piel sin esterilizar,

que no se infiltre el virus de la duda

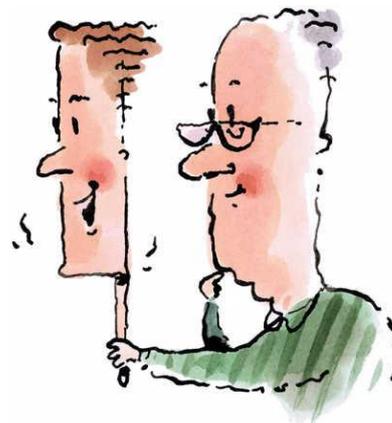
en tu cama matrimonial.

Y si en tus noches falta sal

para eso está el televisor.

Si lo que quieres es cumplir cien años

no¹⁴ _____ como vivo yo.



Joaquín Sabina, *Pastillas para soñar*, Física y Química (adaptado) en Es-pa-ñol Tres Pasos, 11º, Porto Editora

Anexo 13

8 |

Alma sana en cuerpo sano



CONSULTORIO GRAMATICAL



Sugerencias, órdenes y consejos – estilo directo



Libro de ejercicios
págs. 18 y 49

Te digo que...

Te aconsejo que...

Más vale que...

Quiero que...

Es importante que...

Hace falta que...

+ presente de
subjuntivo

Es mejor que...

Te prohíbo que...

Es necesario que...

Anexo 14

Sugerencias, órdenes y consejos
+ presente de subjuntivo

Estilo directo



Anexo 15

Para hablar sobre causas, enfermedades y síntomas...



Para aconsejar, sugerir o dar órdenes





Anexo 16

ESPAÑOL (LE II)- Unidad 8 “Alma sana en cuerpo sano”

Nombre: _____ clase: 9º _____

Ver demasiada tele mata

La televisión, informa, entretiene, divierte, acompaña... pero en, exceso, la *tele* también puede matar. Lo confirma un estudio de la Universidad de Navarra que, por primera vez, advierte de los riesgos en este sentido para la población joven.

La mayor parte de los estudios se ha realizado a gente mayor, que tiene más probabilidades de sufrir enfermedades, menos actividad física y cierto aislamiento social. Pero el presente trabajo, que ha analizado a una muestra de jóvenes sanos, demuestra que en este grupo que ve demasiado la tele, esta actividad se asocia con un mayor riesgo de muerte.

Las conclusiones son que a partir de tres horas diarias puede considerarse demasiado tiempo delante del televisor, y ese consumo se ha asociado con un riesgo dos veces mayor de muerte prematura.

(adaptado) http://www.caminarmas.com/ver-demasiada-tele-mata_108.html

NOTAS: Ventajas y desventajas de ver la tele

• _____

Botellón como ocio

El botellón, como forma de ocio juvenil, cada vez está más extendido, por lo que la encuesta incluye por primera vez una pregunta al respecto. Así, un estudio desvela que **el 62% de los encuestados participó en uno en el último año** y el 53,3% en el último mes.

“Este tipo de ocio está muy generalizado en nuestra juventud y centrado en la bebida”, indicó Babín, quien advirtió de que **se ha llegado a la “banalización del consumo del alcohol”**, por lo que advirtió del efecto ‘contagioso’ de esta práctica nociva entre los jóvenes. “Casi todos llegan instruidos entre sus iguales”, dijo.

El delegado recordó que el Gobierno está trabajando en una serie de medidas para que se cumpla la legislación y se impida a los jóvenes acceder al alcohol. De hecho, pese a que está prohibida la venta de alcohol a menores, el 61,8% de los jóvenes de entre 14 y 18 años **lo compra en el supermercado** y los bares y los pubs se lo dispensan al 57,7%.

(adaptado) http://noticias.lainformacion.com/espana/uno-de-cada-cuatro-jovenes-de-14-anos-hizo-botellon-en-el-ultimo-mes_fRLeDOjCZSY7oIMCXdNUV3/

NOTAS: Los jóvenes y el alcohol

• _____

Las ventajas y desventajas de la educación sexual en las escuelas

Si bien el 93% de las personas está de acuerdo con que se imparta la educación sexual en las escuelas, aún hay un 7% que no ve la educación sexual con buenos ojos. La educación sexual tiene ventajas que pueden ayudar a llevar una mejor vida sexual en los adolescentes que se están iniciando en el sexo, no obstante también posee desventajas que van en contra de muchas de las creencias religiosas y de los valores morales de muchas familias.

Los resultados de las encuestas recientes han demostrado que menos del 7% de la población cree que la educación sexual no debe ser obligatoria en las escuelas. Esto quiere decir que hay un 93% de personas que están a favor de que esta materia esté en el currículum regular de las escuelas.

(adaptado) <http://www.buscarempleo.es/formacion/las-ventajas-y-desventajas-de-la-educacion-sexual-en-la-escuela.html>

NOTAS: Ventajas y desventajas de la educación sexual en las escuelas

-

El mal uso de los auriculares amenaza con dejar sordos a millones de jóvenes

La Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que 1.100 millones de jóvenes de todo el mundo podrían estar en riesgo de sufrir pérdida de audición debido a prácticas auditivas perjudiciales, como escuchar música a gran volumen o la exposición a niveles de ruido perjudiciales en lugares de ocio ruidosos como discotecas y eventos deportivos.

Según se desprende de un informe publicado con motivo de la celebración este martes del Día Internacional de la Atención Otológica 2015, al menos 43 millones de personas de entre 12 y 35 años padecen una pérdida auditiva discapacitante debida a diferentes causas.

La preocupación por el aumento de la exposición a sonidos fuertes en lugares de ocio como clubes nocturnos, discotecas, pubs, bares, cines, conciertos, eventos deportivos e incluso gimnasios es cada vez mayor. El acceso a la tecnología, concretamente a algunos dispositivos, como los reproductores de música, aumenta el peligro ya que suelen escucharse a volúmenes perjudiciales y durante largos periodos de tiempo.

(adaptado) <http://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/salud/201503/03/auriculares-amenaza-dejar-sordos-20150303195936.html>

NOTAS: ¿Cómo evitar los riesgos de pérdida de audición?

-

Embarazo adolescente: riesgos y consecuencias

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia es el período en la vida de una persona que comprende **entre los 10 y los 19 años**. En algunos casos la adolescencia se ve interrumpida cuando la joven se queda embarazada. Y es que una de cada cinco mujeres en el mundo ya tiene un hijo antes de los 18 años y cada año se producen 16 millones de nacimientos de mamás adolescentes. En las regiones más pobres del planeta una de cada tres mujeres son madres en la adolescencia.

Según los expertos, la edad más apropiada para ser madre es entre los 20 y los 35 años, ya que el riesgo para la salud de la madre y el niño es mucho menor. El embarazo en la adolescencia se considera de alto riesgo y conlleva más complicaciones. La adolescente no está preparada ni física ni mentalmente para tener un bebé y asumir la responsabilidad de la maternidad.

(adaptado) <http://www.quiainfantil.com/articulos/embarazo/embarazo-adolescente-riesgos-y-consecuencias/>

NOTAS: Causas y consecuencias del embarazo precoz

- _____

Los riesgos de los tatuajes y los piercings

Los piercings y los tatuajes tienen en común que rompen la barrera de protección natural del cuerpo humano, compuesta por la piel y las mucosas. Esto puede comportar la aparición de infecciones en la zona donde se ha realizado el tatuaje o el piercing. Además, en los últimos años se ha extendido la práctica de realizar piercings en zonas que comportan más riesgo, como por ejemplo en los cartílagos de las orejas y la nariz, o bien en los genitales. En este sentido, las tribus africanas son más sabias porque acostumbran a excluir estas zonas del cuerpo para realizar sus decoraciones corporales.

La colocación de un piercing o la realización de un tatuaje puede ser la causa de la aparición de infecciones por virus transmitidos por la sangre, como los de la hepatitis B y C o el del sida (VIH). Estas prácticas también pueden provocar infecciones por bacterias o por hongos.

(adaptado) <http://www.gencat.cat/ics/germanstrias/cas/piercings.htm>

NOTAS: Tatuajes y piercings: ¿cómo evitar los riesgos?

- _____

Obesidad en la adolescencia

La adolescencia es una etapa de grandes cambios que puede marcar todo el resto de la vida de la persona. Es en esa época cuando las personas eligen su profesión, sus amigos, empiezan a tener las primeras relaciones sentimentales... Si al stress de pasar por esta etapa le añadimos además las complicaciones propias de un trastorno como la obesidad, el adolescente puede verse superado por sus problemas.

La obesidad en la adolescencia puede tener efectos psicológicos importantes. Los jóvenes obesos pueden verse expuestos al rechazo o las burlas de sus compañeros, tener dificultades para encontrar amigos o pareja... Todo esto puede reducir su autoestima, provocarles ansiedad, trastornos del sueño, aislamiento social, disminución del rendimiento escolar... Todos estos problemas pueden conducir a un caso grave de depresión, a desarrollar problemas de ansiedad o trastornos obsesivo-compulsivos o incluso conductas autodestructivas.

(adaptado) <http://www.guiaobesidad.com/obesidad-adolescentes-adolescencia>

NOTAS: ¿Cómo solucionar el problema de la obesidad en la adolescencia?

- _____

La anorexia: una enfermedad muy común en las chicas adolescentes

Durante la adolescencia es común que los jóvenes padezcan de desórdenes alimenticios, entre ellos, la anorexia. El querer lucir delgada lleva a muchas adolescentes a poner a prueba su salud hasta la gravedad.

En la actualidad, la anorexia nerviosa es una enfermedad grave que padecen muchas adolescentes, sobre todo en las sociedades desarrolladas. Ellas son las principales víctimas porque viven una etapa en la que buscan la constante aceptación de su entorno. Son muy susceptibles y consumen con facilidad lo que los medios de comunicación les venden a toda hora, especialmente la idea de que el éxito personal, social y profesional puede alcanzarse fácilmente si se tiene una figura en extremo delgada.

Las personas anoréxicas están obsesionadas con la comida, con contar calorías, con su peso y la forma de su cuerpo. Tratan de mantener un peso que no es normal ni para su edad ni para su estatura. En los casos extremos, una chica puede lucir esquelética, pero al verse en el espejo, piensa que aún está gorda. Y para estar "más flaca", estas chicas deciden no comer y hacer ejercicio en exceso.

(adaptado) <http://www.vidaysalud.com/diario/ninos-y-adolescentes/la-anorexia-una-enfermedad-muy-comun-en->

NOTAS: Consejos para ayudar a combatir la anorexia

- _____

Diputados de 50 países instan a abolir las leyes que criminalizan el aborto

En lugares como El Salvador, Nicaragua, Chile, República Dominicana o Malta está prohibido abortar bajo cualquier circunstancia. En otros más de 50, como Indonesia, Afganistán o Mauritania, solo es legal para salvar la vida de la mujer. Parlamentarios de medio centenar de países (incluido España) han instado este viernes en Berlín a esos Estados a abolir las leyes que criminalizan a las mujeres y niñas que se someten a interrupciones voluntarias del embarazo clandestinas.

La declaración de Berlín, firmada por senadores y diputados de todas las regiones del mundo reunidos en la ciudad alemana, reclama también a los Gobiernos que garanticen el acceso a métodos anticonceptivos baratos y pongan en marcha programas de educación sexual en todas las escuelas.

NOTAS: Argumentos a favor y en contra el aborto.

- _____

Cifras del SIDA en el Mundo

Según los nuevos datos disponibles en Situación de la epidemia de sida 2009 del ONUSIDA/OMS, las nuevas infecciones por el VIH se han reducido en un 17% durante los últimos ocho años.

El número de infecciones nuevas en el África subsahariana disminuyó cerca de 15%, lo que representa alrededor de 400.000 infecciones menos en 2008. En Asia oriental, las nuevas infecciones por el VIH disminuyeron casi 25% y, en Asia meridional y sudoriental, 10% durante el mismo período. En Europa oriental, después de un aumento drástico del número de infecciones nuevas entre los usuarios de drogas inyectables, la epidemia se ha estabilizado considerablemente; sin embargo, en algunos países hay indicios de que las infecciones nuevas están aumentando una vez más.

Desde el comienzo de la epidemia, casi 60 millones de personas han sido infectadas con el VIH y 25 millones de personas han muerto por causas relacionadas con el VIH.

(adaptado) <https://www.aciprensa.com/sida/ultimascifras.htm>

NOTAS: ¿Cómo prevenir el SIDA y evitar contagio?

- _____

Anexo 17

2. Juan se hartó de que le dieran órdenes. ¿Qué le decían?

Le decían que...

Los padres	Los profesores	Los amigos
a. arreglar la habitación	d. hacer los deberes	g. venir al cine
b. pasear al perro	e. no hablar alto	h. prestar los videojuegos
c. cuidar al hermano menor	f. no dormir	i. ayudar en matemáticas

3. Completa en estilo indirecto como en el ejemplo.



- | | |
|----------------------|----------------------------------|
| a. Practica deporte. | d. Come muchas verduras. |
| b. Caminad mucho. | e. Deberíais cuidaros mejor. |
| c. No bebas alcohol. | f. Haz una alimentación cuidada. |

