

Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Sandra Catarina Correia Botelho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Orientado por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

Nelson Luís de Castro Parra

Bragança

Julho de 2014

Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Sandra Catarina Correia Botelho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Orientado por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

Nelson Luís de Castro Parra

Agradecimentos

À minha família, em especial, aos meus pais, que partilharam sempre comigo todos os momentos deste mestrado, me apoiaram, ajudaram e incentivaram, dando-me ânimo para prosseguir com esta árdua tarefa.

Aos colegas de mestrado, que me acompanharam e ajudaram durante estes três longos anos.

A todos os professores deste mestrado, pela partilha de saberes, experiências e pelos ensinamentos que me transmitiram e que permitiram desenvolver as minhas capacidades profissionais.

A todos os professores cooperantes da Prática de Ensino Supervisionada: Alice Rebelo, Alita Carvalho, Virgínia Pereira e Ana Paula Ferreira pelo apoio, aconselhamento, compreensão e disponibilidade, e às escolas que tornaram possível esta Prática de Ensino Supervisionada.

Aos Professores Orientadores, Professora Doutora Elisabete Silva e Professor Nelson Parra, por me terem orientado nos meus estágios, pela disponibilidade, paciência, apoio, dedicação, pela partilha de saberes e experiências que tanto me enriqueceram ao longo deste percurso. De modo especial à Professora Doutora Elisabete Silva, com quem trabalhei mais de perto na elaboração deste Relatório, pela sugestão de material bibliográfico, pela disponibilidade para revisão do texto e para esclarecimento de dúvidas.

Resumo

Este Relatório, apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, constitui o resultado da reflexão da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.

As práticas de ensino aqui relatadas foram pensadas e realizadas com o propósito de chamar a atenção para a necessidade de se incluir na sala de aula momentos direcionados para o desenvolvimento da expressão e interação orais, sendo estas destrezas fundamentais para o aperfeiçoamento da competência da comunicação oral. A escolha deste tema prendeu-se com o facto de o principal objetivo na aprendizagem de uma língua estrangeira ser, claramente, saber comunicar, considerando-se, portanto, essencial dotar os alunos de competências ao nível da expressão, da compreensão e da interação orais, para que possam usá-las corretamente em diferentes contextos sociais.

Numa primeira parte, pretende-se fazer um enquadramento teórico, no qual se abordam os conceitos de compreensão oral, expressão oral e interação oral e a sua presença nos programas de Inglês e de Espanhol para o Ensino Básico, e no QECR (Quadro Europeu Comum de Referência).

Na segunda parte, dá-se conta do trabalho realizado com os alunos, fazendo-se uma breve reflexão sobre esse trabalho e apresentando-se algumas sugestões pedagógico-didáticas para o desenvolvimento da competência da comunicação oral.

Abstract

This report aims at a reflexive analysis of the training classes implemented in the context of the Supervised Teaching Practice of the master's in Teaching English and Spanish in Basic School, at the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança. The teaching practices here reported were designed and carried out with the purpose to draw attention to the need in including in the classroom moments oriented to the development of oral expression and interaction, being those fundamental skills to the improvement of oral communication. The choice of this subject is due to the fact that the main purpose in learning a foreign language is, clearly, to know how to communicate, considering, therefore, essential to provide students with oral expression, comprehension and interaction skills, so they can use them correctly in different social contexts.

In the first part there is a theoretical framing in which the concepts of oral comprehension, expression and interaction, and its presence in the syllabi for teaching English and Spanish in Basic Education and in the QEER are analysed.

In the second part, I present the work carried out with the students making a brief reflection about that work and presenting some pedagogical suggestions for the development of the oral communication.

Resumen

Esta memoria presentada a la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança, constituye el resultado de la Práctica de Enseñanza Supervisada en el ámbito del máster en Enseñanza del Inglés y del Español en la Enseñanza Básica.

Las prácticas de enseñanza descritas han sido pensadas y realizadas con el propósito de recordar la necesidad de incluir en la clase momentos direccionados para el desarrollo de la expresión e interacción oral, siendo estas destrezas elementales para la mejora de la competencia de la comunicación oral. La elección de este tema se debió al principal objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera que es saber comunicar, considerando así, que es esencial dotar los alumnos de competencias al nivel de la expresión, comprensión e interacción orales, para que puedan usarlas correctamente en diferentes contextos sociales.

En una primera parte, se hace una contextualización teórica, en la cual se abordan los conceptos de comprensión oral, expresión oral e interacción oral y su presencia en los programas de Inglés y Español para la Enseñanza Básica, y en el QECR.

En la segunda parte, se habla del trabajo realizado con los alumnos, haciendo una breve reflexión acerca de ese trabajo y presentando algunas sugerencias pedagógico-didácticas para el desarrollo de la competencia de la comunicación oral.

Índice geral

Agradecimentos -----	ii
Resumo -----	iii
Abstract -----	iv
Resumen -----	v
Introdução -----	1
1. Enquadramento teórico -----	3
1.1. A Comunicação Oral -----	3
1.1.1. A Compreensão Oral -----	7
1.1.2. A Interação Oral -----	9
1.1.3. A Expressão Oral -----	11
1.2. A Comunicação Oral nos Programas de Inglês e Espanhol para o Ensino Básico e no QECR -----	14
1.2.1. Programa de Inglês para o 3.º Ciclo -----	14
1.2.2. Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo -----	17
1.2.3. Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo -----	20
1.2.4. Quadro Europeu Comum de Referência -----	21
2. A Prática de Ensino Supervisionada -----	25
2.1. Contextualização das escolas e das turmas -----	25
2.2. Análise crítica das Práticas de Ensino -----	26
2.2.1. A Prática de Ensino de Espanhol no 1.º Ciclo -----	26
2.2.2. A Prática de Ensino de Espanhol no 2.º Ciclo -----	33
2.2.3. A Prática de Ensino de Espanhol no 3.º Ciclo -----	40
2.2.4. A Prática de Ensino de Inglês no 3.º Ciclo -----	49
2.3. Reflexão Final -----	57
Conclusão -----	60
Bibliografia -----	62
Sitografia -----	64
Anexos -----	65
Apêndices -----	74

Índice de Anexos

Anexo 1 -----	66
Anexo 2 -----	67
Anexo 3 -----	68
Anexo 4 -----	69
Anexo 5 -----	70
Anexo 6 -----	71
Anexo 7 -----	72
Anexo 8 -----	73

Índice de Apêndices

Apêndice 1 -----	75
Apêndice 2 -----	76
Apêndice 3 -----	77
Apêndice 4 -----	78
Apêndice 5 -----	79
Apêndice 6 -----	81
Apêndice 7 -----	82
Apêndice 8 -----	83
Apêndice 9 -----	84
Apêndice 10 -----	86

Introdução

Desde o princípio da Humanidade, o ser humano, como ser social que é, sentiu necessidade de comunicar com os seus semelhantes. O Homem tem, por isso, uma necessidade crescente de desenvolver, estudar e aperfeiçoar as técnicas comunicacionais e os fenómenos a elas associados. Segundo Ong (2005, p.13), “Human society first formed itself with the aid of oral speech, becoming literate very late in its history (...)”. Para Ong a escrita é um sistema secundário dependente de um primeiro sistema, a oralidade, possuindo este uma existência independente da escrita.

Em 1962, Herbert Marshall McLuhan, criou o termo “aldeia global”, com o intuito de “indicar que as novas tecnologias electrónicas tendem a encurtar distâncias e o progresso tecnológico tende a reduzir todo o planeta à mesma situação que ocorre numa aldeia: um mundo em que todos estariam, de certa forma, interligados.”¹ O princípio que preside a este conceito é o de um mundo interligado, com estreitas relações económicas, políticas e sociais, fruto da evolução das tecnologias da informação e da comunicação, diminuidoras das distâncias e das incompreensões entre as pessoas e promotoras da emergência de uma consciência global interplanetária. Assim, esta aproximação entre os diferentes povos desencadeia, inevitavelmente, o gosto pela aprendizagem de línguas estrangeiras (LE).

O processo de ensino/aprendizagem (E/A) das línguas foi assimilando e conjugando, ao longo dos anos, linhas orientadoras de muitas e variadas teorias, na tentativa de incentivar a sua aprendizagem e proporcionar mais sucesso na sua aquisição. Tendo em conta todos estes aspetos, podemos concluir que é pertinente estudar a comunicação oral na sala de aula. Para que exista comunicação oral é necessário o domínio de algumas macro-capacidades importantes como a compreensão oral, a interação oral e a expressão oral.

Nas nossas escolas, podemos afirmar que a compreensão e expressão orais não estão tão presentes na avaliação dos alunos como a escrita, o que leva a que estes as negligenciem, não lhes dando a importância devida. No entanto, na interação dentro da sala de aula, é inevitável o recurso à oralidade, tanto no discurso do professor, que o aluno deve

¹ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Aldeia_Global (acedido em 14-06-2014)

compreender, como na expressão oral do aprendente. A interação oral ocupa, por isso, um papel bastante importante no processo de E/A de um aluno de LE já que, na sala de aula, a interação entre professor e alunos entre si se concretiza, na maior parte das vezes, de forma oral. Devemos, então, procurar desenvolver esta competência nos nossos alunos, de forma a torná-los mais autónomos, seguros e participativos, contribuindo para uma maior fluidez das nossas aulas e, obviamente, para uma maior fluência por parte dos alunos. Em suma, é importante criar na aula de LE momentos dedicados exclusivamente à interação verbal, por meio de debates, relatos, diálogos, entrevistas, comentários, descrições, simulações, jogos, entre outros, para que o aluno alcance a mestria da comunicação oral.

O objetivo deste Relatório Final é dar a conhecer o desenvolvimento das práticas letivas, implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Nele é apresentada uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido durante as aulas supervisionadas, tendo também em conta a formação obtida em todas as outras unidades curriculares e a minha experiência profissional.

A sua estrutura é constituída por duas partes distintas. Numa primeira parte, pretende-se fazer um enquadramento teórico no qual se abordam os conceitos de compreensão oral, expressão oral e interação oral e a sua presença nos programas de Inglês e de Espanhol para o Ensino Básico, e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR). Na segunda parte, dá-se conta do trabalho realizado com os alunos, fazendo-se uma breve reflexão sobre esse trabalho e apresentando-se algumas sugestões pedagógico-didáticas para o desenvolvimento da competência de comunicação oral. Inclui-se ainda a caracterização das escolas e das turmas onde decorreram os diferentes estágios, seguindo-se, finalmente, uma conclusão de todo o trabalho levado a cabo ao longo desta unidade curricular.

1. Enquadramento Teórico

1.1 A Comunicação Oral

Há uma grande variedade de razões que nos levam a comunicar. Comunicamos com o objetivo de influenciar as opiniões, atitudes e ações dos outros, com o objetivo de satisfazer uma necessidade, de gerir relações ou apenas por diversão. A base da nossa linguagem é oral. Representamos a nossa linguagem através da escrita ou até dos gestos mas estas formas de comunicação foram desenvolvidas como uma maneira de comunicar quando as palavras não são suficientes.

O desenvolvimento da comunicação é um processo complexo. Esse processo pode ser dividido em dois níveis: desenvolvimento das bases da comunicação e desenvolvimento da comunicação verbal. As bases da comunicação iniciam-se com a habilidade biológica para produzir língua, o que inclui habilidades sensoriais, neurológicas, anatómicas e motoras. As crianças também precisam de um modelo de língua, da habilidade intelectual para agarrar conceitos e símbolos, e de uma razão para comunicar. A habilidade social para usar a linguagem corretamente é também essencial. Uma vez que estas habilidades coexistam, as crianças aprendem a desenvolver a comunicação verbal.

O desenvolvimento de uma boa habilidade de escrita está ligado ao desenvolvimento de uma boa habilidade oral. Os alunos que desenvolvem corretamente a comunicação oral têm mais facilidade em desenvolver a escrita. Por outro lado, os alunos que não desenvolvem a comunicação oral, terão mais dificuldades em desenvolver a escrita.

Como professores, encontramos, na sala de aula, alunos com diversas dificuldades. É comum encontrarmos alunos com dificuldades ao nível da língua e da comunicação. Estes alunos podem ter dificuldades em responder rapidamente a perguntas, em formular perguntas ou em recordar as palavras necessárias para responder a uma pergunta. Assim, é importante para o professor compreender o processo de desenvolvimento da comunicação e saber o modo como dar a instrução apropriada de modo a que o aluno perceba o que tem de fazer e como o deve fazer. Como defende Kathleen M. Bailey:

If you have learned a language other than your own, which of the four skills-listening, speaking, reading or writing-did you find to be the hardest? Many people feel that speaking in a new language is harder than reading, writing, or listening for two reasons: First, unlike reading or writing, speaking happens in real time: usually the person you are talking to is waiting for you to speak right then. Second, when you speak, you cannot edit and revise what you wish to say, as you can if you are writing. (Bailey, 2005, p. 48)

Percebemos, como já foi referido anteriormente, que o processo de desenvolvimento da comunicação e da oralidade não é um processo simples, pois apesar de ser uma forma de comunicação espontânea, isso faz com que existam outras dificuldades e que o erro ocorra com maior frequência. Ao longo dos anos foram surgindo diversos métodos de ensino que defendiam que o erro não deveria existir na comunicação oral e que “obrigavam” o aluno a utilizar a língua oral de forma correta, impedindo assim, a espontaneidade dos exercícios e beneficiando a “accuracy” em detrimento da “fluency”. Um dos métodos defensores desta tendência foi o método audiolingual, que teve por base a teoria comportamental, caracterizada pelos seus exercícios de repetição e memorização com o objetivo de mecanizar determinados sons e estruturas da língua (Harmer, 2007, p. 49).

Segundo a teoria comportamental ou behaviorista, a criação de hábitos revelava-se crucial para formar bons falantes da língua e o erro não fazia parte desse conceito, como sustenta Harmer:

(...) Using the Stimulus-Response-Reinforcement model, it attempted, through a continuous process of such positive reinforcement, to engender good habits in language learners. Audio-lingualism relied heavily on drills to form these habits; substitution was built into these drills so that, in small steps, the student was constantly learning and, moreover, was shielded from the possibility of making mistakes by the design of the drill. (...) The language is de-contextualised and carries little communicative function. (Harmer, 2001, pp. 79-80)

O audiolingualismo e o behaviorismo perderam popularidade uma vez que muitos estudiosos suspeitavam que a aprendizagem de uma língua era bastante mais subtil do que apenas a formação de hábitos, logo a abordagem desses métodos não era, efetivamente, a mais completa e correta (Harmer, 2007, p. 49). Tendo em conta que este método (e teoria)

tornava a expressão oral mais “artificial” e pouco eficaz, surgiu então outro método que tentou fazer com que a aprendizagem de uma língua fosse algo mais significativo. *O Diccionario de Términos Clave de ELE* elucida-nos sobre o conceito de “aprendizaje significativo” e o seu significado:

Por aprendizaje significativo se entiende el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. Aprendizaje significativo se opone de este modo a aprendizaje mecanicista. (DTCELE)²

Assim surgiu o método comunicativo:

(...) The “what to teach” aspect of the Communicative approach stressed the significance of language functions rather than focusing solely on grammar and vocabulary. A guiding principle was to train students to use these language forms appropriately in a variety of contexts and for a variety of purposes. The “how to teach” aspect of Communicative approach is closely related to the idea that “language learning will take care of itself” and that plentiful exposure to language in use and plenty of opportunities to use it are vitally important for a student’s development of knowledge and skill. (Harmer, 2001, p. 84-85)

O primeiro aspeto destacava a importância das funções da linguagem em vez de se focar apenas na gramática e no vocabulário, treinando os alunos para usar estas formas de língua apropriadamente numa variedade de contextos e fins. O segundo aspeto está relacionado com a ideia de que o ensino da língua deve acontecer de forma espontânea e que deve existir uma grande exposição à língua falada e muitas oportunidades para que os alunos a usem de forma a desenvolver o seu conhecimento e habilidades.

Num mundo cada vez mais globalizado, onde a tecnologia está a tornar a comunicação mais rápida e eficiente, é cada vez mais fundamental para qualquer pessoa ser competente em outras línguas. Entre os muitos benefícios da aprendizagem de uma língua

²Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm [acedido em 08-05-2014]

estão as vantagens óbvias de se poder comunicar através de culturas, viajar para lugares diferentes e ter uma noção real de como a vida é vivida todos os dias, porque podemos participar e entender o que as pessoas dizem.

Atualmente a crise económica que se instalou em muitos países europeus obriga à mobilidade de pessoas para outros países em que a possibilidade de encontrar trabalho é maior. Esta mobilidade socioeconómica abre a porta para novos mundos culturais e linguísticos em que se torna premente comunicar noutras línguas. As próprias empresas multinacionais apostam igualmente numa expansão global, tendo sempre presente a necessidade de ter funcionários linguisticamente preparados para novos desafios. Por isso, e mediante uma tendência cada vez mais cosmopolita e global, a aprendizagem de línguas estrangeiras revela-se cada vez mais pertinente.

Além da comunicação com diferentes culturas, a aprendizagem de línguas estrangeiras também traz outras vantagens menos evidentes, mas igualmente benéficas. Estas vantagens podem influenciar positivamente relações familiares e de saúde, trazendo benefícios para o aprendente de outro idioma também. Para um país, é extremamente importante ter cidadãos cosmopolitas, a fim de criar uma verdadeira sociedade diversificada e além dos benefícios económicos e culturais, existem ainda benefícios cognitivos de aprender outra língua. Podemos ainda entender como as outras pessoas pensam e ter uma compreensão geral do nosso mundo e das muitas pessoas e culturas que nele existem. É também uma maneira de aprender como as pessoas interagem e se socializam umas com as outras e como cada sociedade funciona de forma diferente. Isso certamente fará de cada um de nós uma pessoa melhor e mais preocupada com o mundo que o rodeia. Tal como realça Richards:

Learners set themselves demanding goals. They want to be able to master English to a high level of accuracy and fluency. Employers, too, insist that their employees have good English language skills, and fluency in English is a prerequisite for success and advancement in many fields of employment in today's world. The demand for an appropriate teaching methodology is therefore as strong as ever. (Richards, 2006, p. 1)

1.1.1 A Compreensão Oral

Para haver compreensão oral, é necessário saber ouvir. Para ouvir é necessário criar condições para que isso aconteça, como por exemplo não existir “ruído” ou não existir sobreposição de voz de dois locutores. No início do ano letivo, o professor deve fixar, em conjunto com os alunos, as regras básicas de comunicação, que devem ser respeitadas por todos. Ao longo do ano letivo, o professor deverá observar atentamente o cumprimento das regras, para que se mantenha, na sala de aula, um clima propício à aprendizagem.

Um aluno só ouve se estiver concentrado e interessado, por isso, é importante envolver o aluno no processo de E/A, partindo, por exemplo, do mundo de conhecimentos e gostos do aluno. Assim, este pode apresentar a sua opinião sobre dado assunto ou dizer as suas expectativas quanto a determinado tema.

De acordo com Sousa (2006), existem atividades de “escuta ativa” que podem servir para melhorar a receção oral. O professor pode realizar exercícios de audição e, antecipadamente, especificar quais os aspetos que os alunos devem “retirar” da audição que vão ouvir. O professor pode treinar primeiro este tipo de atividades de “escuta ativa” utilizando situações de oralidade informal realizadas normalmente na aula. Assim, será mais fácil para o aluno reconhecer que o método e objetivos da atividade serão produtivos, podendo ser utilizados noutras situações. Em situações de participação oral, o professor deve ter em conta que o aluno se sente, muitas vezes, inibido e com receio de errar perante a turma. Assim, deve solicitar, inicialmente, a participação ao grupo-turma. À medida que for conhecendo a turma, o professor pode ir colocando questões mais acessíveis aos alunos com algumas dificuldades ao nível da compreensão para que estes não se inibam de participar.

Richards (2008), considera o ouvir segundo duas perspetivas diferentes: “Listening as comprehension” e “Listening as acquisition”. A primeira é baseada na suposição de que a principal função do ouvir na aprendizagem de uma LE é facilitar a compreensão do discurso oral, desenvolvendo nos alunos habilidades que os ajudem a compreender aquilo que ouvem. Nesta perspetiva são utilizadas algumas atividades tais como: “sequencing,

true-false comprehension, picture identification, summarizing, as well as activities designed to develop effective listening strategies”. (Richards, 2008, p. 14)

Como explica Richards:

Listening as comprehension is the traditional way of thinking about the nature of listening. Indeed, in most methodology manuals *listening* and *listening comprehension* are synonymous. This view of listening is based on the assumption that the main function of listening in second language learning is to facilitate understanding of spoken discourse. (Richards, 2008, p. 3)

A segunda tem por objetivo facilitar a aquisição de uma LE através da participação dos alunos em atividades que exijam que eles experimentem e utilizem novas formas de linguagem de modo a que as novas aprendizagens sejam incorporadas no seu repertório linguístico:

Learners need to take part in activities that require them to try out and experiment in using newly noticed language forms in order for new learning items to become incorporated into their linguistic repertoire. (Richards, 2008, p. 16)

Desta forma, é dada uma maior relevância ao papel do ouvinte, que se torna assim um participante ativo na compreensão oral, utilizando estratégias para facilitar, monitorizar e avaliar a sua própria compreensão oral. Nos últimos anos, a compreensão oral tem sido também examinada em relação à aprendizagem da linguagem, pois fornece muito do *input* e dos dados que os alunos recebem na aprendizagem de uma língua. Assim, uma questão importante se coloca:

How can attention to the language the listener hears facilitate second language learning? This raises the issue of the role “noticing” and conscious awareness of language form play, and how noticing can be part of the process by which learners can incorporate new word forms and structures into their developing communicative competence. (Richards, 2008, p. 1)

1.1.2 A Interação Oral

Segundo a definição presente no dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2011), interação significa “ação recíproca entre dois ou mais corpos”, “intercâmbio de comunicação que se processa entre indivíduos ou grupos”. Podemos perceber por estas definições que a interação oral constitui a maneira mais eficaz de desenvolver a expressão oral, tratando-se também de uma metodologia extremamente importante, que coloca o aluno no centro do processo.

A aula tradicional, em que o professor expunha conhecimentos, não deve ocorrer porque coloca o aluno num papel passivo e os alunos poderão sentir a aprendizagem como algo monótono. Poderá haver momentos de exposição de conhecimentos, mas eles têm de ser alternados com outras metodologias que sejam centradas no aluno, pois a aquisição de uma língua depende do papel ativo do aluno.

O trabalho de grupo é muito recomendado como processo de aprendizagem, na medida em que explora a capacidade de iniciativa, promove a cooperação dos alunos, estimula o interesse e responsabiliza o aluno pelas suas tarefas. Neste sentido, os trabalhos de grupo e em pares permitem a adoção de uma metodologia participativa que se revela crucial para o desenvolvimento da produção oral dos alunos de uma LE. Segundo Richards (2006) a maior parte das atividades utilizadas no método comunicativo são pensadas para serem trabalhadas em pares ou pequenos grupos. Realizando as atividades desta forma, os alunos obtêm mais benefícios, como explica Richards:

They can learn from hearing the language used by other members of the group. They will produce a greater amount of language than they would use in teacher-fronted activities. Their motivational level is likely to increase. They will have the chance to develop fluency. (Richards, 2006, p. 20)

Ora, se ao aluno é proporcionada na aula de LE a possibilidade de experimentar situações autênticas em trabalhos de grupo e em pares, não só aumenta a sua capacidade de uso da língua, como também se torna consciente das suas capacidades dentro de um grupo.

Dentro do trabalho de grupo ou de pares, o *feedback* tem um papel importante como

regulador da interação, pois:

é através dos movimentos de feedback que o professor comunica aos alunos o grau de adequação das suas intervenções, validando-as, invalidando-as ou expandindo-as, e veiculando ainda mensagens do foro afetivo, de impacto positivo ou negativo sobre os alunos. (Vieira, 1993, p. 164).

Para Lynch (1996), para além de dar *feedback* cognitivo (relacionado com a compreensão e correção do enunciado do aluno), o professor também dá *feedback* afetivo (mostrando aprovação ou reprovação), “so there is a risk that, unless carefully handled, the act of correcting may impose an emotional burden on the learner”. (Lynch 1996, p.117).

O professor deve, portanto, ponderar bem as formas que utiliza para corrigir os alunos, tanto em relação a trabalhos escritos, mas principalmente no discurso oral.

Segundo Harmer (2001) no final do trabalho de grupo ou pares, devemos deixar que os alunos discutam o que ocorreu durante o trabalho em conjunto e, quando necessário, fazer a nossa própria avaliação e correção. Harmer refere ainda que “(...) it is vital to remember that constructive feedback on the content of student work can greatly enhance students’ future motivation.” (Harmer (2001, p.124)

1.1.3 A Expressão Oral

A expressão oral é um processo interativo de construção de significado, que envolve a produção, a recepção e o processamento de informação. A sua forma e significado são dependentes do contexto em que ocorrem, incluindo os próprios interlocutores, as suas experiências coletivas, o meio envolvente e as finalidades da expressão oral. É frequentemente espontânea, aberta e evolutiva e requer que quem aprende saiba não só utilizar aspetos específicos da linguagem como regras gramaticais, pronúncia ou vocabulário (competência linguística), mas que compreenda também quando, porquê e como produzir o discurso (competência sociolinguística).

Speaking is an interactive process of constructing meaning that involves producing and receiving and processing information (Brown, 1994; Burns & Joyce, 1997). Its form and meaning are dependent on the context in which it occurs, including the participants themselves, their collective experiences, the physical environment, and the purposes for speaking. It is often spontaneous, open-ended, and evolving.³

A habilidade de falar fluentemente pressupõe, não só um conhecimento das características da língua, como também a habilidade de processar informação e língua no imediato. O professor deve monitorizar as atividades de produção de expressão oral dos alunos com vista a determinar o nível de conhecimento e destrezas que eles possuem e quais as áreas que necessitam de ser desenvolvidas. Para isso é necessário criar oportunidades/experiências de aprendizagem variadas construindo um contexto de aprendizagem cooperativo que ajude o aluno a tornar-se confiante e competente no uso da linguagem falada. Refiro, seguidamente, alguns exemplos de atividades/situações que podem ser trabalhadas em sala de aula com o objetivo de desenvolver a expressão oral: escuta guiada de documentos orais de diferentes tipos, representativos de situações de interlocução autênticas e apresentando usos diversificados da língua; exercícios de comparação entre diferentes formas de utilizar a língua oral em contexto, confrontando os recursos verbais e não verbais utilizados e os efeitos produzidos; envolvimento dos alunos

³ Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/whatspeakingis.htm> [acedido em 13-06-2014]

em atividades diversificadas de comunicação oral, que permitam ao aluno desempenhar vários papéis, quer em termos do treino da escuta, quer no campo da expressão oral; participação em atividades orientadas para o aprofundamento da confiança e da fluência na expressão oral formal: debate, relato, síntese, exposição oral, dramatização, etc; avaliação dos graus de correção e de adequação nos seus desempenhos e nos dos colegas.

O professor deve também indicar expressões de que os alunos irão necessitar para poderem controlar a sua própria compreensão (ex: ensinar ao aluno como pedir ao falante que reformule aquilo que disse); fazer os alunos refletir sobre estratégias que devem ativar em determinadas situações (ex: memorizar uma palavra; inferir sentidos através do contexto); fazer os alunos refletir sobre a necessidade de ativar conhecimentos prévios (históricos, sociais, culturais, entre outros); fazer os alunos refletir sobre o propósito que preside à atividade desenvolvida (o que é se pretende que faça ou que saiba/aplique?).

Na fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos não dominam a competência comunicativa, como seria de esperar. Por conseguinte, o professor deve facultar aos alunos maneiras de suplantar os diferentes problemas comunicativos.

De acordo com Gómez (2004), existem várias “estratégias de comunicação” às quais os alunos podem recorrer para resolver os problemas sentidos. Neste caso, o papel do professor é explicar que estratégias de comunicação os alunos de LE podem utilizar.

No campo da expressão oral, as estratégias de comunicação mais utilizadas são: pedir ajuda ao interlocutor, usar recursos não verbais (os gestos, expressões faciais), traduzir literalmente, usar estrangeirismos, criar palavras originais baseadas no conhecimento da língua estrangeira, realizar aproximações com base em sinónimos, hipónimos, hiperónimos e realizar ainda descrições que podem ser verbais ou não verbais (Branco, 2012, p.19).

Com algumas destas estratégias, o estudante de LE pode resolver por si só problemas que surjam em interações na sala de aula com o professor, com os companheiros de turma, ou em situações reais com falantes nativos.

Ainda dentro da expressão oral podemos falar da pronúncia, que é muitas vezes relegada para segundo plano pois, na maior parte das vezes, o professor considera que as dificuldades que os alunos revelam na expressão oral já são muitas e, por isso, evita assim que o ensino dos sons e entoação das palavras dificulte ainda mais a aquisição e

desenvolvimento desta destreza. Muitas vezes o professor argumenta que, mesmo sem um ensino formal e específico da pronúncia, os alunos parecem adquirir uma pronúncia razoável durante a aprendizagem de uma LE. Contudo, o facto de alguns alunos conseguirem adquiri-la sem um ensino claro da pronúncia não deve impedir o professor de perceber os benefícios do seu ensino nas aulas, como salienta Harmer:

Pronunciation teaching not only makes students aware of different sounds and sound features (and what these mean), but can also improve their speaking immeasurably. Concentrating on sounds, showing where they are made in the mouth, making students aware of where words should be stressed – all these things give them extra information about spoken English and help them achieve the goal of improved comprehension and intelligibility. Harmer (2001, p.198)

Como ficou demonstrado, as três componentes da comunicação oral, compreensão oral, expressão oral e a interação oral, revelam-se indispensáveis em qualquer currículo coerente no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Ora, esse pressuposto é também tido em conta nos programas de LE do ME, como veremos já a seguir.

1.2. A Comunicação Oral nos Programas de Inglês e Espanhol para o Ensino Básico e no QECR

1.2.1 Programa de Inglês para o 3.º Ciclo

Como a minha Prática de Ensino Supervisionada, no que se refere ao Inglês, foi realizada apenas no 3.º Ciclo, resolvi abordar a comunicação oral apenas no programa referente a este ciclo, apesar de ela estar presente nos programas dos diferentes ciclos de aprendizagem. Tendo em conta que os programas de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos apresentam um desfasamento em relação aos documentos com descritores de desempenho para a aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentados pelo Conselho da Europa, decidi também abordar a forma como a comunicação oral está presente nas Metas Curriculares de Inglês. Estas foram elaboradas e homologadas no ano de 2013 e têm como finalidade a competência comunicativa dos alunos, constituindo-se como o documento de referência para o ensino, para a aprendizagem e para a avaliação interna e externa da língua, e seguem as recomendações dos documentos europeus já referidos. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico,

tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado [...]” e “significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação [...]. (Currículo Nacional do Ensino Básico, p. 40)⁴

Neste mesmo documento enfatiza-se a necessidade de abordar a aprendizagem de línguas estrangeiras através da construção de competências plurilingues e pluriculturais.

O programa de Inglês para o 3.º Ciclo refere, por sua vez, que a aprendizagem de uma língua estrangeira, entre outras valências, “cria oportunidades para o desenvolvimento de

⁴ Disponível em:

<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2> [acedido em 08-05-2014]

competências de comunicação oral e escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 5). Este documento refere também que, entre várias finalidades, a aprendizagem de Inglês:

(...) favorece o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira, a(s) culturas(s) por ela(s) veiculada(s)” e promove “a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania. (Ministério da Educação, 1997, p. 7)

A língua é também vista como um fator determinante na socialização e na valorização pessoal do aluno, permitindo-lhe “desenvolver a consciência de si próprio e dos outros, traduzir atitudes e valores, aceder ao conhecimento e demonstrar capacidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 5). É, portanto, potenciadora de experiências relevantes para o crescimento do aluno enquanto pessoa e enquanto cidadão do mundo.

Segundo o programa de Inglês para o 3.º Ciclo, a competência comunicativa inclui a competência linguística, a competência discursiva, a competência estratégica, a competência sociolinguística, a competência intercultural e a competência de processo. (Ministério da Educação, 1997, p. 9) Todas estas competências devem ser desenvolvidas em atividades de interação, que promovam a comunicação o mais real possível dentro da sala de aula. Para isso, como já se referiu anteriormente, é essencial que o professor tenha em conta as características dos alunos e do meio social que o rodeia, procurando sempre relacionar os conteúdos programáticos à esfera familiar do aluno.

Considerando estes aspetos, o programa de Inglês em análise expõe três dimensões presentes no processo de interação e comunicação, a saber, a dimensão temática, a dimensão do eu e a dimensão do nós. Ou seja, não basta tratar os conteúdos presentes no programa a lecionar, o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer conjuntamente com a análise do mundo dos alunos e do país cuja língua o aluno está a aprender, permitindo uma análise contrastiva de ambos, da sua cultura e língua, bem como do próprio processo de aprendizagem. (Ministério da Educação, 1997, p. 11)

Podemos constatar que os domínios de referência definidos, para cada ano, na disciplina de Inglês, tanto no programa como nas metas, traduzem a visão de uma aprendizagem da língua estrangeira que valoriza a compreensão, a interação e a expressão,

tanto na oralidade, como na escrita.

No domínio da compreensão oral pretende-se preparar os alunos para situações de receção e de interação, em que terão de ouvir e perceber para poder interagir. A progressão no grau de dificuldade deverá ser gradual, partindo de instruções elementares dadas pelo professor para textos em suporte áudio e audiovisual. No domínio da interação oral cabe ao professor proporcionar aos seus alunos oportunidades de interação com os colegas ou através de contactos virtuais, permitindo que estes tenham um papel cada vez mais ativo na iniciação e manutenção dos diálogos em língua inglesa, pois é com o professor, como interlocutor, que muitos alunos têm o seu primeiro contacto com a língua e é com este que mantêm a maioria dos diálogos dentro da sala de aula. No domínio da expressão oral, pretende-se incentivar os alunos a adquirirem, gradualmente, maior autoconfiança na utilização da língua inglesa para falar sobre os conteúdos estudados e do seu interesse (Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico, 2.º e 3.º Ciclo, p. 4).⁵

|

⁵ Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2>
[acedido em 10-06-2014]

1.2.2 Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo

Neste caso, visto não existir programa de Espanhol para o 1.º Ciclo, pelo facto de ainda não ter sido implementada uma segunda língua estrangeira ao nível deste ciclo, sendo a língua inglesa a seleccionada, irei abordar apenas a comunicação oral nos programas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Começando por analisar o Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, verifiquei que uma das suas finalidades era “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de interajuda, a cooperação e a solidariedade.”, o que demonstra, desde logo, a importância dada à comunicação oral.

Verificamos também que o objetivo primordial é desenvolver a aprendizagem em contextos de comunicação que, obviamente, estejam próximos do grupo etário dos aprendentes, “fomentando uma interação comunicativa que permita a transmissão e assimilação de conteúdos.” (Fialho & Izco, 2008, p. 3).

Assim, ao longo do programa é mencionada por diversas vezes, a necessidade de privilegiar a “competência oral” para que o aluno consiga assim evoluir na sua competência comunicativa.

O programa aborda ainda a importância de preparar o estudante para situações comunicativas reais, centrando o processo de ensino-aprendizagem na ação, seguindo as orientações do QEER. O utilizador e aprendente de uma língua são considerados atores sociais que têm de cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico, sendo esse, na minha opinião, o objetivo principal da aprendizagem de uma língua estrangeira:

As atividades de aprendizagem preparam o estudante para poder realizar as atividades de comunicação que devem responder a situações comunicativas reais, para que o emprego de uma, duas ou mais competências responda a necessidades autênticas. (Fialho & Izco, 2008, p. 9)

Assim, o critério essencial para a escolha das atividades deve ser o seu grau de

realismo e a autenticidade, para que os alunos possam relacionar o que acontece na sala de aula com a vida real fora da aula. As tarefas devem ser significativas para que o aluno tenha razões reais para querer compreender.

Outro aspeto presente no programa é a importância do trabalho em pares e em grupo, que “favorece a formação integral do aluno e, também, resolve situações de assimetria, ajuda a vencer o medo e a vergonha, a aprender a partilhar e a colaborar com os outros colegas.” (Fialho & Izco, 2008, p. 34).

É referido ainda o papel da componente lúdica como sendo fundamental porque através dos jogos podem aprender-se os papéis da sociedade e assegurar a aquisição de funções e estruturas linguísticas:

O professor deverá tentar desenvolver a criatividade fomentando a diversão e apresentando o trabalho como um jogo, brincando com ideias, elementos e conceitos para conseguir eliminar tensões, angústias ou ansiedade e desenvolver atitudes de respeito, compreensão e participação. O aluno terá de aprender a respeitar a liberdade dos outros e ouvir os seus critérios chegando a expressar ideias em imagens e a ilustrar experiências, pensamentos e sentimentos. (Fialho & Izco, 2008, p. 35)

O programa apresenta ainda algumas sugestões de atividades as quais devem ser

(...) tarefas da vida real, finais ou de ensaio e considerarão as necessidades dos alunos para desenvolver a competência comunicativa. Teremos de diversificar as tarefas apresentando atividades criativas, de resolução de um problema, de interpretação de um papel, de participação num debate, planificação de uma ação, leituras, etc. (Fialho & Izco, 2008, p. 38)

Após esta análise, considero que o programa de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico destaca a importância da competência comunicativa, recomendando que se dê prioridade a uma aprendizagem funcional recorrendo às “atividades comunicativas e às tarefas reais ou simuladas, num ambiente descontraído”, dentro de um contexto, e também orientando o professor para a utilização de “recursos, materiais didáticos e atividades variadas e motivadoras que possam ser úteis a todos os alunos (não só quanto aos temas, mas também quanto ao grau de dificuldade)”, criando, desta forma, “um impulso

comunicativo espontâneo” (Fialho & Izco, 2008, p. 35) e estimulando o interesse e a curiosidade dos alunos.

Foi seguindo estas premissas contempladas nos programas que tentei igualmente guiar a minha prática de ensino.

1.2.3 Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo

No seguimento do programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, o programa relativo ao 3.º Ciclo do Ensino Básico apresenta semelhanças, em termos de distribuição e enfoque. É um modelo centrado na ação, onde os utilizadores da língua em geral são tidos em consideração e os alunos que aprendem uma língua são considerados “agentes sociais”. Os atos de fala dão-se, essencialmente, em atividades linguísticas que se integram num contexto social mais abrangente onde são também evidenciados os aspetos cognitivos e emocionais, bem como os aspetos linguísticos e extralinguísticos da comunicação e as características e competências individuais dos participantes no processo comunicativo. (Fialho & Izco, 2009, p. 1)

Os conteúdos abordados poderão repetir-se ao longo dos três anos deste ciclo, mas devem ser trabalhados de forma mais ampla ano após ano, tendo sempre em conta as características e competências individuais dos alunos no processo comunicativo. Também estão contempladas no programa as competências gerais e as competências comunicativas do QECR, “os conhecimentos declarativos, as aptidões, a competência existencial ou a capacidade de aprender (...) e as competências linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas” (Fialho & Izco, 2009, p. 1). Seguindo estas orientações, o professor deve determinar as estratégias necessárias para atingir as finalidades e os objetivos deste programa, onde se destaca a competência comunicativa.

Assim, o professor tem a tarefa de planificar atividades/situações o mais próximas de contextos reais de comunicação, fornecendo ao aluno as ferramentas necessárias para que este possa evoluir, de forma autónoma, sendo o responsável pela sua própria aprendizagem. O professor deve igualmente utilizar materiais diversificados, desenvolvendo, deste modo, o processo de E/A “em contextos de comunicação próximos ao grupo etário dos alunos, fomentando uma interação comunicativa que permita a transmissão e assimilação de conteúdos” (Fialho & Izco, 2009, p. 5).

1.2.4. Quadro Europeu Comum de Referência

Tal como foi referido anteriormente, na análise feita aos programas, tanto de Inglês como de Espanhol, o QECR reafirma a informação já veiculada nos mesmos referindo-se aos aprendentes de uma língua como “atores sociais, que têm que cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados num domínio de atuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p.29). O QECR enfatiza, igualmente, a importância da interação oral na aprendizagem de uma LE, abordando os vários fatores que esta implica:

aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação. (Conselho da Europa, 2001, p.36)

Também, ao nível do Espanhol, o Instituto Cervantes através do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para os níveis de iniciação enaltece este aspeto, visto que, nos seus objetivos, preconiza o aluno:

como agente social, (...) capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social”, “como hablante intercultural, que ha de ser capaz de (...) establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” e, por último, “como aprendiente autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2006).⁶

O QECR para as línguas propõe vários contextos de uso da língua, cada um com diversas finalidades de acordo com os vários níveis de referência e refere ainda que nas atividades interativas o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da

⁶ Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm [acedido em 08-05-2014]

cooperação (Conselho da Europa, 2001, p.112). Assim, fala-se de estratégias de receção e produção que um falante utiliza alternadamente durante uma interação:

Há também classes de estratégias cognitivas e de cooperação (também chamadas estratégias de discurso ou estratégias de cooperação) que dizem respeito à gestão da cooperação e da interação, tais como as tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões, bem como a mediação num conflito. (Conselho da Europa, 2001, p.112)

O QEQR propicia uma abordagem orientada para a ação, que tem em linha de conta os recursos cognitivos e afetivos, bem como o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social, utilizando-as estrategicamente para atingir um determinado resultado:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, ativam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (Conselho da Europa, 2001, p.29)

A introdução deste sistema europeu (em 2001) foi de extrema importância pois pretendeu a validação das capacidades que um indivíduo detém em determinada língua estrangeira, mencionando linhas orientadoras acerca do processo de E/A, incluindo a avaliação.

Este sistema tem como principal objetivo facilitar a cooperação institucional entre as entidades educativas dos vários países, mas também dotar o professor de elementos que lhe permitam estabelecer uma ponte entre o seu trabalho e o dos seus homólogos estrangeiros. Não se trata de um documento regulador, mas sim um guia de orientação, podendo os profissionais do ensino escolher assim o melhor caminho a seguir. Apresenta assim uma

função diferente dos programas nacionais elaborados para cada disciplina, pois não indica os objetivos ou o método a desenvolver na sala de aula, embora fomente uma reflexão acerca destas questões, tentando melhorar a qualidade do processo de E/A.

Neste projeto, procedeu-se a uma associação que constitui um sistema que gradua a proficiência do aluno de línguas em seis níveis, Iniciação (A1) • Elementar (A2) • Limiar (B1) • Vantagem (B2) • Autonomia (C1) • Mestria (C2). Esses níveis representam a dimensão vertical do sistema, enquanto a dimensão horizontal apresenta os descritores de competências do aprendente, cujos parâmetros se baseiam essencialmente nas atividades comunicativas em língua, nas estratégias, e nas competências comunicativas, as quais, conforme refere Álvaro García Santa-Cecilia (2004, p.6), articuladas entre si, constituem o núcleo básico dos atos de comunicação.

Segundo o QECR, ao analisarmos a dimensão vertical, não devemos esquecer que o processo de aprendizagem é contínuo e individual, pois um falante de uma língua não tem, com certeza, as mesmas competências nem as desenvolve da mesma forma que outro. Assim, não foi uma tarefa fácil definir os “níveis de proficiência” mas devemos reconhecer que é útil elaborar uma escala de níveis de modo a segmentar o processo de aprendizagem com vista à elaboração de programas, exames, etc. O QECR recorda também que esses níveis refletem apenas uma dimensão vertical, não levando em conta o facto de a aprendizagem de uma língua constituir tanto uma progressão horizontal como vertical, pois os aprendentes vão adquirindo proficiência para participarem num número cada vez maior de atividades comunicativas, não se verificando progressão apenas numa subida vertical mas também horizontal, alargando as suas capacidades. (Conselho da Europa, 2001, p.29)

Embora os professores sejam, muitas vezes, obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar manuais e materiais pedagógicos (que muitas vezes não foram por eles seleccionados), a conceber e a fazer testes, a preparar alunos para exames, têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das atividades da aula, que podem ter preparado antecipadamente mas que devem adaptar, com flexibilidade, em função dos seus alunos:

(...) Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais

de aprendizagem. É-lhes necessário compreender os processos de aprendizagem na sua grande variedade (...). (Conselho da Europa, 2001, p. 198)

No que respeita as tarefas comunicativas, o QECR refere que, para as realizar, o utilizador/aprendente de uma língua deve apoiar-se nas competências comunicativas em língua (conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático). A realização da tarefa pode ser facilitada se, previamente, forem ativadas as competências do aprendente, definindo os objetivos ou fornecendo os elementos linguísticos necessários, por exemplo, na fase inicial da apresentação das instruções. Assim, reduz-se o peso do processamento e do controlo durante a execução da tarefa, podendo o aprendente prestar mais atenção aos conteúdos imprevisíveis e/ou problemas que possam surgir, aumentando, assim, a possibilidade de realizar a tarefa com êxito. (Conselho da Europa, 2001, p. 219)

Tendo por base estas orientações curriculares defendidas tanto pelo QECR como pelo Ministério da Educação, durante o período de estágio (PES) seguiu-se igualmente estas linhas programáticas que irei abordar de seguida, na análise das práticas de ensino por mim efetuadas.

2. A Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Contextualização das escolas e das turmas

A elaboração deste Relatório Final tem por base as aulas implementadas ao longo do segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.

Nesta segunda parte é feita a contextualização e análise crítica das experiências de ensino, que decorreram no contexto da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Foi com base na Comunicação Oral que procurei planificar as minhas aulas nos diferentes ciclos de ensino, tendo em conta as características das turmas, em geral, e dos alunos em particular, procurando adequar as atividades e as estratégias da melhor forma possível.

A concretização da Prática de Ensino Supervisionada ocorreu graças à disponibilidade e colaboração das escolas que colocaram as suas turmas à disposição e ao auxílio prestado pelos Professores Cooperantes que se mostraram disponíveis para acompanhar e orientar as aulas supervisionadas. As aulas do 3.º Ciclo de Inglês e 2.º Ciclo de Espanhol decorreram no Colégio Salesiano de Poiares, as aulas do 1.º Ciclo de Espanhol decorreram no Patronato Nun'Álvares, e as aulas do 3.º Ciclo de Espanhol decorreram na Escola Secundária de Penafiel, tendo a duração, cada um deles, de cinco semanas.

Seguidamente, é feita a caracterização das três escolas onde decorreram as aulas de estágio, bem como das respetivas turmas onde tive a oportunidade de lecionar. Posteriormente, é feita a descrição das atividades desenvolvidas nas aulas dos quatro estágios, ao longo das cinco semanas de duração dos mesmos.

2.2. Análise crítica das práticas de Ensino

2.2.1. A Prática de Ensino de Espanhol no 1.º Ciclo

Fundado em 1920, o Patronato Nun'Alvares Pereira foi uma instituição criada por um destacado grupo de sacerdotes, militares e civis, residentes na cidade de Lamego, cujo objetivo primordial era a prestação de auxílio à juventude carenciada do sexo masculino, fornecendo-lhe alimentação, vestuário e educação moral, literária e profissional. Hoje em dia continua a ser uma instituição de referência no ensino, no Concelho de Lamego.

Aqui foi desenvolvido o Clube de Espanhol, ao longo do 3.º período, do ano letivo de 2012/2013, com o apoio e a total disponibilidade por parte da Diretora Pedagógica, professora Alice Rebelo, a quem devo um sincero agradecimento por me ter acolhido e a este Clube de braços abertos.

O meu estágio foi realizado na turma B desta escola, que tinha a professora Sofia Mendonça como professora titular, na forma de um clube, com a duração de 45 minutos semanais, das 11h15 às 12h00, às sextas-feiras. Esta turma era constituída por onze alunos, sendo todos do sexo masculino e com uma média de idades de nove anos, existindo um aluno com dez anos, sete alunos com nove e três alunos com oito anos. A turma estava dividida em dois grupos: o 3.º ano com quatro alunos e o 4.º ano com sete alunos. Os alunos do 3.º ano apresentavam alguma desconcentração/distração e, por isso, necessitavam de trabalho prático constante, mas eram alunos interessados e participativos.

Os alunos do 4.º ano eram empenhados e motivados e apresentavam todos bons resultados na diferentes áreas curriculares. A sua proveniência era, na maioria, da cidade de Lamego, local onde se situa o Patronato, e o nível socioeconómico das famílias era médio/alto. O nível de escolaridade dos Encarregados de Educação era também, na sua maioria, médio/alto. Ao nível do comportamento, os alunos eram um pouco irrequietos e faladores, mas quando chamados à atenção, corrigiam e melhoravam a sua postura. Os alunos que estavam no 4.º ano já tinham alguns conhecimentos de espanhol por terem assistido a algumas aulas lecionadas pelo grupo de alunas que realizou o seu estágio de espanhol nesta escola, no ano letivo anterior.

Esta prática pedagógica teve o seu início no dia **17 de maio de 2013**, com a apresentação da professora estagiária à turma e, aproveitando esse facto, o tema desta primeira aula foi “Me presento”, onde foi introduzido o conteúdo “Saludos y Despedidas” e também o alfabeto espanhol. Já tinha ido à escola umas semanas antes para conhecer o espaço e falar com a Diretora e nessa altura ela apresentou-me à turma mas foi uma apresentação muito rápida pois os alunos estavam em aula. Assim, a apresentação oficial foi no dia da primeira aula. A apresentação foi feita em espanhol, repetindo várias vezes e pedindo aos alunos que se apresentassem seguindo o modelo por mim dado. Em seguida, utilizei um jogo para que os alunos praticassem a apresentação. Os alunos gostaram muito do jogo e participaram com muito entusiasmo. Entretanto realizaram algumas atividades relacionadas com os “Saludos y Despedidas”, relacionando-os com as diferentes partes do dia. Na segunda parte da aula, coleí no quadro um alfabeto e li as letras em voz alta e os alunos tinham de repetir para aprenderem o som das letras em espanhol. Depois cada um teve de soletrar o seu nome em espanhol de forma a consolidar o som das letras. Para finalizar a aula e consolidar melhor o alfabeto, realizei um jogo em que os alunos tinham que construir um alfabeto em forma de lagarta colocando no quadro as letras do alfabeto pela ordem correta. Os alunos gostaram muito desta aula e, especialmente, dos jogos, pois puderam aprender e praticar o espanhol de uma forma mais lúdica e apelativa. Como se pode constatar, e como foi referido anteriormente, os alunos aderem muito bem a atividades lúdicas e com movimento, sendo o papel da componente lúdica fundamental pois através dos jogos podem aprender-se os papéis da sociedade e assegurar a aquisição de funções e estruturas linguísticas. Fui percebendo também que eles aprendiam tudo com bastante rapidez, o que me ajudou na preparação das aulas seguintes, principalmente ao nível da planificação dos conteúdos e atividades a realizar.

A segunda aula decorreu no dia **24 de maio de 2013** e o tema foi “Me llamo Juan y tengo diez años”, continuando na linha da apresentação mas introduzindo agora a idade, os pronomes pessoais e os números. Comecei esta aula escrevendo no quadro a pergunta “¿Cómo te llamas?” e respondendo “Yo me llamo...”, colocando o meu nome na resposta. Em seguida fiz a mesma pergunta a cada aluno e cada um tinha de responder seguindo o modelo que estava no quadro. Depois pedi que trabalhassem em pares e praticassem a

estrutura que estava no quadro fazendo perguntas e respondendo, praticando também desta forma a oralidade. Os alunos fizeram depois uma ficha com atividades sobre os nomes e apelidos. Na segunda parte da aula introduzi os números cardinais através de um vídeo, ligando-os depois à idade e explicando a estrutura “¿Cuántos años tienes?/Tengo doce años.”. Os alunos praticaram esta estrutura oralmente e depois fizeram algumas atividades relacionadas com este conteúdo. Passei depois para os números ordinais que introduzi também através de um vídeo onde os alunos tinham que repetir as frases que eram ditas no vídeo, ouvindo e praticando assim os números ordinais. Com os números ordinais introduzi a estrutura “¿Dónde vives? / Yo vivo en el piso primero.”, que os alunos praticaram em pares e em seguida fizeram uma ficha com atividades sobre este conteúdo. Esta aula excedeu um pouco o tempo previsto pois foram introduzidos várias estruturas e conteúdos e a visualização dos vídeos ocupou algum tempo da aula. Apesar disso, os alunos responderam muito bem a todas as atividades propostas, tendo mostrado sempre muito interesse e motivação em aprender novos conteúdos.

A terceira aula foi no dia **31 de maio de 2013** e foi reservada ao tema “En clase”, abordando as cores, os materiais escolares, expressões utilizadas na sala de aula e o pronome interrogativo “¿De qué?”. Comecei a aula colando no quadro imagens de materiais escolares. À medida que ia colando as imagens, lia o seu nome e pedia aos alunos que repetissem para assim ajudar à memorização e praticar a oralidade. Depois entreguei-lhes duas fichas com exercícios muito simples sobre este conteúdo, explicando e ajudando na realização dos mesmos. Em seguida, entreguei aos alunos uma ficha contendo algumas expressões utilizadas na sala de aula, lendo e explicando o significado de cada uma delas. Pedi-lhes que repetissem cada uma delas e tentassem memorizá-las para as poderem utilizar nas aulas seguintes e, em seguida, fizeram algumas atividades sobre este conteúdo. Na segunda parte da aula perguntei aos alunos se sabiam dizer alguma cor em espanhol e pedi-lhes que dissessem as cores que conheciam. A maior parte dos alunos já sabia algumas das cores em espanhol, por isso este conteúdo foi aprendido com muita facilidade. Depois de ouvir as suas respostas fui colando no quadro cartões com as cores e fui lendo os nomes para que os alunos ouvissem e repetissem. Entreguei-lhes depois duas fichas para eles realizarem, com atividades mais lúdicas sobre as cores, como crucigramas e sopa de letras.

No final da aula, fiz uma atividade mais divertida e ao mesmo tempo de consolidação relacionada com as cores que constava de um teste que projetei e que tinha várias perguntas relacionadas com as cores e para cada pergunta três hipóteses de resposta. Os alunos gostaram muito do teste e da aula, em geral, especialmente porque aprenderam conteúdos que poderiam utilizar nas aulas seguintes, pois iriam começar a dizer o nome dos materiais escolares em espanhol e iriam utilizar expressões recorrentes da aula também em espanhol e isso deu-lhes uma maior autonomia na língua.

A quarta aula foi no dia **7 de junho de 2013** e o tema abordado nesta aula foi “Días de la semana, Meses del año, Estaciones del año y El clima”, introduzindo a estrutura “¿Qué tiempo hace?”. Comecei a aula projetando um PowerPoint com os dias da semana em espanhol e, depois de ler cada dia, os alunos tinham que repetir. Em seguida projetei um vídeo com uma canção (*vide* anexo 1) sobre os dias da semana que os alunos acompanharam, aprendendo a canção e cantando-a. Para consolidar melhor este conteúdo entreguei-lhes depois uma ficha com uma sopa de letras onde os alunos tinham de procurar os dias da semana. Depois deste conteúdo estar aprendido, projetei um vídeo com os meses do ano. Os alunos tinham de visualizar o vídeo, ouvindo o nome dos meses e repetindo.

Projetei, em seguida, um PowerPoint com algumas das datas mais importantes de cada mês e expliquei-as aos alunos, referindo o seu significado. Para consolidar este conteúdo entreguei-lhes novamente uma ficha com uma sopa de letras mas agora referente aos meses do ano. Passei depois para o conteúdo das estações do ano e projetei um PowerPoint sobre este conteúdo, lendo os nomes das estações e pedindo aos alunos que repetissem. Depois perguntei-lhes se sabiam quais os meses que pertenciam a cada estação, fazendo assim a ligação com o conteúdo anterior, e à medida que os alunos iam dizendo eu ia projetando as estações e os meses correspondentes a cada estação. Continuei a aula projetando um novo vídeo sobre as estações do ano, perguntado aos alunos, no final, se tinham entendido o vídeo e sobre o que falava. Continuei projetando outro vídeo, desta vez, sobre o clima e, no final da visualização deste vídeo, pedi aos alunos que recordassem algumas das palavras que tinham ouvido e visto no vídeo e, à medida que me foram dizendo, fui escrevendo-as no quadro, pedindo-lhes que me explicassem e dissessem o seu significado. Apresentei então a estrutura utilizada para se perguntar como está o tempo: “¿Qué tiempo hace?”,

escrevendo a pergunta no quadro e explicando como se respondia. Para consolidar este conteúdo e verificar se o mesmo tinha sido aprendido, entreguei aos alunos duas fichas com atividades sobre as estações e o clima, (*vide* anexo 2) explicando-as e ajudando depois os alunos na sua resolução. No final, foi feita a correção das fichas oralmente, revendo e consolidando assim os conteúdos lecionados. Esta foi uma aula muito animada e dinâmica pois foram utilizadas as novas tecnologias, através da projeção de alguns vídeos e PowerPoints, e os alunos gostaram muito desta forma de aprendizagem, pois não estavam muito habituados ao uso destas ferramentas nas suas aulas.

A quinta e última aula foi no dia **14 de junho de 2013** e o tema abordado foi “La comida y los gustos”. Comecei a aula por perguntar aos alunos se sabiam o nome de alguns alimentos em espanhol. Eles foram dizendo alguns nomes de alimentos e depois de ouvir as suas respostas fui colocando no quadro alguns cartões com imagens de alimentos e fui dizendo os seus nomes para que os alunos ouvissem e repetissem, praticando a oralidade e a entoação. Penso que esta atividade se revelou profícua no âmbito da prática da expressão oral, pois o professor deve recorrer muito à imagem e à repetição para concretizar o que se está a aprender, sendo esta concretização necessária nestas faixas etárias.

Depois entreguei-lhes duas fichas com imagens de frutas e verduras e pedi-lhes que identificassem e escrevessem o nome dessas frutas e legumes, ajudando-os sempre que necessário. No final, corrigimos as respostas oralmente.

Em seguida, coloquei no quadro cartões com imagens das diferentes refeições em Espanha, lendo os nomes de cada uma e pedindo-lhes que repetissem. Expliquei-lhes também os costumes associados a cada refeição. Continuei a aula avançando para o conteúdo relacionado com os gostos, colocando no quadro um cartão com duas flores (*vide* anexo 3) e em cada pétala fui escrevendo frases em espanhol sobre os meus gostos (Exemplo: “Me gusta el chocolate”), conjugando assim o verbo “gustar” e permitindo aos alunos visualizar a tarefa para a realizarem em seguida. Pedi-lhes então que completassem a segunda flor dando exemplos de coisas que gostavam e seguindo o meu exemplo. Depois dos alunos terem completado a flor, coloquei mais duas flores no quadro mas agora dando exemplos de coisas que eu não gostava (Exemplo: “No me gusta el frío”). Completei uma flor com os meus exemplos e pedi-lhes novamente que preenchessem a segunda flor com

exemplos seus de coisas que não gostavam. Para não confundir os alunos foi trabalhada apenas a primeira pessoa do singular.

Para consolidar este conteúdo entreguei-lhes, em seguida, uma ficha com algumas frases que eles tinham de completar utilizando a estrutura “Me gusta” ou “No me gusta”. No final da aula e porque era a nossa última aula, resolvi fazer um jogo, pois como já foi referido anteriormente, os jogos são motivadores, divertidos, fazem parte do dia-a-dia da criança e, atendendo ao seu caráter lúdico, constituem uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua como a pronúncia, o vocabulário, a gramática, entre outras. O jogo proporciona um ambiente mais descontraído, e por isso, através do jogo tentei reforçar o tema dado com uma atividade diferente, procurando continuar a despertar o interesse dos alunos e aproveitando para consolidar o conteúdo relacionado com a comida e, mais especificamente, com as frutas, praticando os nomes das frutas oralmente.

Ao longo deste estágio utilizei, algumas vezes, exercícios de repetição e memorização (chorus-drill), que tinham como objetivo principal a mecanização de determinados sons e estruturas próprias da língua, exemplos da forma de atuar do método áudio-linguístico, o qual foi preterido em relação ao método comunicativo, que privilegia a comunicação oral, tema por mim abordado neste relatório. Mas, no caso do 1.º Ciclo, penso que no ensino precoce de uma língua deve existir uma sequência de “pattern drills” que se memorizam e se repetem, mas incluídos num sistema comunicacional, levando à compreensão desses mesmos “pattern drills”. Assim, o professor é visto como “facilitator” e “monitor” e deve recorrer à imagem e à repetição para concretizar o que se está a aprender, pois esta concretização é necessária nestas faixas etárias, como já referi anteriormente.

No final deste estágio tive um ótimo feedback dos alunos, da professora titular da turma e até da diretora da escola que referiram ter gostado muito destas aulas e mostraram interesse e vontade em que elas continuassem no ano letivo seguinte. Tendo em conta que se tratava de uma turma de 1.º Ciclo, tentei sempre que as atividades fossem mais práticas e apelativas para que os alunos se sentissem motivados e com vontade de aprender. Desde as primeiras aulas, os alunos devem ser encorajados a participar ativamente nas atividades da sala de aula. Aprender ouvindo, dizendo, cantando, fazendo, o que permite ao professor, além de diversificar as suas estratégias de ensino, ir ao encontro dos diferentes estilos de

aprendizagem. Acho que consegui atingir esse objetivo por aquilo que os alunos, a professora e a diretora me foram dizendo. Apesar das aulas terem sido planejadas para 45 minutos, todas elas excederam esse tempo pois os alunos gostavam tanto das aulas que queriam sempre que eu ficasse mais tempo, pedindo, às vezes, para repetir algumas das atividades. Para mim, foi uma experiência enriquecedora pois não estava habituada a trabalhar com este nível de ensino, o que me obrigou a ser mais criativa e a pensar em outras formas de transmitir e apresentar os conteúdos abordados, o que é sempre bom pois é uma forma de alargarmos os nossos horizontes e aprendermos novas formas de ensinar ou melhorar as que já temos.

2.2.2. A Prática de Ensino de Espanhol no 2.º Ciclo

O Colégio Salesiano de Poiares fica localizado em Poiares, Peso da Régua, e apresenta um projeto educativo considerado de muita qualidade por pais, encarregados de educação e alunos. Existe um relacionamento muito próximo entre educador e educando e a escola é considerada pela comunidade educativa como uma Família muito unida. Situa-se numa área geográfica estratégica, prestando um serviço educativo importantíssimo a famílias maioritariamente com dificuldades económicas. Presta um serviço público de educação de qualidade às famílias correspondendo às suas expectativas e necessidades. O Estado tem proporcionado a estas famílias apoio económico, possibilitando que elas sejam tratadas de forma igual a todas as outras famílias. É, por isso, uma escola inclusiva e não seleciona alunos.

Caracteriza-se por um ambiente festivo que continua a privilegiar. Os jovens são os grandes protagonistas e a escola tem por missão descobrir talentos, desenvolver essas competências e criar condições para que partilhem com a comunidade educativa esses dons.

O Colégio Salesiano de Poiares, enquanto escola pública, integra a rede de serviço público de educação do concelho do Peso da Régua, em igualdade de circunstâncias com outras escolas públicas estatais. Com características muito próprias, incluindo um Internato ao serviço das famílias mais desfavorecidas, é uma escola de grande necessidade para o concelho, para o distrito e para a região Norte.

Nesta escola realizei o meu estágio de Espanhol no 2.º Ciclo, na forma de um clube. Apesar de não existir a disciplina de Espanhol na escola, foi-me permitido desenvolver o clube de Espanhol pelo facto de ser docente nesta escola e de ter tido algumas dificuldades em conseguir encontrar outra escola e horário compatível com o meu, onde pudesse desenvolver o clube. A caracterização deste grupo não está tão facilitada, uma vez que, por ser um clube, era constituído por um grupo muito heterogéneo de alunos. O seu horário era às segundas-feiras, das 12h15m às 13h00, tendo por isso a duração de 45 minutos. Antes de iniciar o clube resolvi fazer a sua divulgação no momento do “Bom dia”, realizado diariamente na escola e na presença de todos os alunos que compunham o 2.º Ciclo. Desta forma, consegui cativar e apelar a uma maior quantidade de alunos e, posteriormente, tive

mesmo de limitar as inscrições no clube por falta de espaço onde colocar os alunos. Assim, depois de todas as inscrições e dos limites impostos, o clube ficou com 29 alunos, provenientes de turmas distintas dos quinto e sexto anos. Desses vinte e nove alunos, vinte frequentavam o quinto ano e nove frequentavam o sexto ano. A média de idades rondava os onze anos. Este grupo de alunos foi sempre muito assíduo e constante na frequência do clube, revelando muito interesse e entusiasmo pelas atividades e mostrando imensa vontade em aprender espanhol e por isso o clube foi um sucesso.

Esta prática pedagógica teve o seu início no dia **15 de abril de 2013**. Na semana anterior, foi feita a divulgação do clube na Comunidade Educativa. Não foi necessária qualquer apresentação minha aos alunos pois todos eles já me conheciam como professora da escola sendo, muitos deles, meus alunos nas turmas às quais pertenciam. Neste primeiro dia do clube o tema abordado foi “El primer día”, e foram abordados conteúdos culturais relacionados com as comunidades autónomas de Espanha e a sua localização no mapa, personalidades famosas e aspetos culturais de Espanha, identificação dos países *hispanohablantes*, relacionando-os com cidades e personalidades famosas. Comecei a aula com uma apresentação muito simples, dizendo o meu nome e donde era e pedi aos alunos que seguissem o meu exemplo e se apresentassem.

Depois projetei um PowerPoint com um concurso multimédia que começava com a pergunta “¿Qué conoces de España?”. O concurso era constituído por diversas perguntas que eram apresentadas aos alunos e para as quais havia várias hipóteses de resposta. Eles tinham que escrever as suas respostas numa folha e, no final do concurso, eu projetei as respostas certas para que os alunos vissem e comparassem com as suas respostas. Em seguida, projetei outro um PowerPoint contendo um mapa de Espanha com as comunidades autónomas e, posteriormente, um mapa contendo os países *hispanohablantes* no mundo, falando da importância do espanhol no mundo. Em seguida, utilizei a ferramenta multimédia “Escola Virtual”, da Porto Editora e projetei alguns exercícios sobre cidades espanholas e lugares de interesse em Espanha, alguns pratos tradicionais da cozinha espanhola e algumas personalidades famosas. No fim da aula entreguei a cada aluno um mapa de Espanha em branco, fornecendo, à parte, os nomes das 17 comunidades autónomas de Espanha. Fui projetando algumas instruções e pistas para que os alunos conseguissem

situar e identificar no mapa as 17 comunidades, projetando no final o mapa completo para que eles pudessem corrigir os seus.

A segunda aula foi no dia **22 de abril de 2013** e o tema desta aula foi “Me presento”, abordando formas de saudação e despedida, a apresentação e os números cardinais. Valendo-me do facto da sala onde o clube decorreu estar equipada com computador, projetor multimédia e acesso à internet, aproveitei esse facto para planificar atividades em que esses meios pudessem ser utilizados e rentabilizados. Assim, comecei a aula utilizando, mais uma vez, a ferramenta multimédia “Escola Virtual”, da Porto Editora e projetei um vídeo sobre o tema “Saludos y Despedidas”. Desta forma, os alunos poderiam visualizar e ouvir formas diferentes de saudação e de despedida, tomando contacto com a língua e praticando assim a entoação e pronúncia, pois apesar de muitas vezes ser relegada para segundo plano, como já referi anteriormente, o ensino da pronúncia faz com que os alunos tomem conhecimento dos diferentes sons e características dos sons, desenvolvendo também a oralidade, pois concentrando-se nos sons, percebendo como eles se formam e onde é que as palavras devem ser acentuadas, dá-lhes informação extra sobre a língua falada e ajuda-os a desenvolver a compreensão e a inteligibilidade.

Projetei em seguida um PowerPoint com um resumo das diferentes saudações e despedidas e pedi aos alunos que os copiassem para o caderno. Continuei a utilizar as ferramentas digitais da plataforma “Escola Virtual” e projetei um vídeo e alguns exercícios sobre a apresentação. Depois escrevi no quadro algumas perguntas e respostas mais comuns na apresentação e pedi aos alunos para, em pares, praticarem estas estruturas fazendo perguntas e respondendo, favorecendo assim a interação oral. Utilizando novamente a plataforma “Escola Virtual”, projetei os números cardinais até 20 e pedi aos alunos que os ouvissem e repetissem os números, copiando-os depois para os seus cadernos. No final da aula, pedi aos alunos para se colocarem novamente em pares e, utilizando tudo aquilo que tinham aprendido, pedi-lhes que encenassem um diálogo no qual tinham que se cumprimentar, apresentar-se e despedir-se, de modo a consolidar os conteúdos e estruturas aprendidos, favorecendo, mais uma vez, a expressão e interação orais.

A terceira aula foi no dia **29 de abril de 2013** e o tema abordado foi “En clase”, tendo sido abordados conteúdos relacionados com as cores, material escolar, expressões utilizadas

na sala de aula e o pronome interrogativo “¿De qué?”. Comecei a aula perguntando aos alunos se sabiam dizer alguma cor em espanhol e pedi-lhes que dissessem as cores que conheciam. Alguns alunos já sabiam algumas das cores em espanhol, e foram dizendo as que já conheciam. Utilizando a página da internet “clube-de-espanhol.blospot.pt” e, projetando uma imagem com as cores em espanhol, pedi aos alunos que prestassem atenção às palavras e à entoação, pedindo-lhes depois para repetirem aquilo que ouviam. Depois, utilizando a mesma página da internet, projetei a atividade 1 sobre as cores e os alunos foram ao computador, um de cada vez, realizar as atividades. Em seguida, e para consolidar as cores, projetei um teste, em PowerPoint, que tinha várias perguntas relacionadas com as cores e para cada pergunta três hipóteses de resposta, às quais os alunos responderam oralmente, praticando também assim a expressão oral. Continuei a aula projetando outro PowerPoint, mas desta vez com imagens e nomes de alguns objetos escolares. (*vide* apêndice 1) Li em voz alta o nome dos objetos e pedi aos alunos que repetissem. Entreguei-lhes depois uma folha com algumas expressões utilizadas na sala de aula. Li e expliquei cada uma, pedindo-lhes que repetissem as expressões depois de mim, para assim as assimilarem e memorizarem. Expliquei-lhes também que a partir desta aula teriam que usar as expressões que aprenderam para comunicar comigo e com os restantes colegas. Para finalizar a aula utilizei a página da internet “Mi Mundo en Palabras” e nesta página a atividade “Mis dibujos - El mundo de Carlos”. Nesta atividade, os alunos tinham que ir ao computador, um de cada vez, e tinham de colorir uma paisagem seguindo as instruções dadas pela personagem, instruções essas que eram em espanhol, o que fez com que eles tivessem de fazer um esforço por ouvir e tentar perceber o que era dito. Alguns alunos tiveram algumas dificuldades em compreender as instruções mas, com a minha ajuda e a ajuda dos outros colegas, conseguiram realizar a atividade.

Os alunos gostaram muito desta atividade e da aula, em geral, especialmente porque aprenderam conteúdos que poderiam utilizar nas aulas seguintes, pois agora já sabiam dizer o nome dos materiais escolares em espanhol e já conheciam algumas expressões utilizadas na aula e isso deu-lhes uma maior autonomia na língua. Como tarefa para realizar em casa e consolidar o conteúdo das cores, entreguei aos alunos uma ficha com um desenho oculto

coberto de números. A cada número correspondia uma cor e os alunos tinham de pintar o desenho seguindo essa regra.

A quarta aula foi no dia **6 de maio de 2013** e o tema desta aula foi “Mi Familia”, tendo abordado o conteúdo dos graus de parentesco e alguns pronomes interrogativos. Utilizando novamente a plataforma “Escola Virtual”, projetei um vídeo sobre o tema da família. Depois pedi aos alunos que fossem ao computador realizar algumas atividades de compreensão relacionadas com o vídeo que tinham visualizado. Em seguida, perguntei aos alunos se sabiam dizer algum grau de parentesco em espanhol e, depois das suas respostas, projetei um PowerPoint com os graus de parentesco em espanhol. Li-os em voz alta e os alunos tinham de repetir depois de mim. Depois entreguei-lhes uma ficha com algumas atividades sobre a família e os graus de parentesco, explicando os diferentes exercícios e ajudando-os, sempre que era necessário. No final, foi feita a correção da ficha, tendo os alunos respondido oralmente. Voltei a utilizar a plataforma “Escola Virtual” e pedi aos alunos que fizessem mais alguns exercícios práticos sobre o tema abordado, relacionando diferentes elementos, escolhendo a opção certa ou completando algumas frases com pronomes interrogativos. Em seguida, entreguei aos alunos uma ficha sobre os pronomes interrogativos, explicando os diferentes exercícios e ajudando-os, sempre que era necessário. No final, a correção da ficha foi feita oralmente.

Projetei depois um cartaz sobre a família, lendo os diferentes graus de parentesco e assinalando, ao mesmo tempo, as imagens correspondentes a cada membro da família. Entreguei-lhes depois uma ficha para que preenchessem com os seus dados e os dados da sua família. Por fim, pedi-lhes que trabalhassem em pares e entreguei a cada aluno uma ficha de reforço com algumas perguntas. Cada um tinha de fazer as perguntas ao colega e preencher a sua ficha com os dados transmitidos pelo colega. Desta forma, puderam consolidar vários conteúdos ao mesmo tempo e praticar a expressão oral e a escrita.

A quinta e última aula foi no dia **13 de maio de 2013** e o tema foi “Descripción física”, tendo abordado conteúdos relacionados com este tema como os adjetivos e vocabulário relacionado com as características físicas. Comecei por projetar um PowerPoint com a descrição física do Príncipe Felipe de Espanha e algum vocabulário relacionado com o tema. Depois utilizei novamente a página da internet “Mi Mundo en Palabras” e nesta

página a atividade “Esta es mi familia - El mundo de Carlos – Mi madre es castaña”. Nesta atividade os alunos tinham de ir ao computador e colorir os membros da família do Carlos seguindo as instruções. Mais uma vez, este exercício foi bom para que os alunos praticassem o espanhol tendo que perceber o que era dito. Depois tinham de realizar um exercício onde tinham de clicar numa janela e, de acordo com a pessoa que estivesse à janela, tinham de escolher a nuvem que tinha a descrição física que correspondia à pessoa e aqui tinham de conseguir ler e ouvir a descrição, percebendo a quem correspondia. Ainda na mesma página, na atividade seguinte, os alunos tinham de ler e escutar um conto, completando os espaços em branco com vocabulário relacionado com a descrição física. (vide anexo 4) Em seguida, expliquei aos alunos que íamos fazer um jogo e pedi-lhes que formassem grupos de 3 a 5 alunos. Dei a cada grupo algumas fichas de um dominó das descrições (vide anexo 5). Neste jogo, os alunos tinham que tentar completar o dominó ligando as imagens de personalidades famosas às suas descrições. Para praticar a oralidade, antes de colocarem as peças no sítio certo, tinham que ler a descrição em voz alta. No final do jogo, voltei a utilizar a página da internet “Mi Mundo en Palabras” e nesta página a atividade “Esta es mi familia - El mundo de Carlos – Historias en mi mundo” e pedi aos alunos que fossem ao computador fazer um exercício. Eles tinham que ouvir e ler uma história interativa e tinham que realizar algumas atividades para que a história fosse avançando. Para finalizar a aula e rever e consolidar os conteúdos abordados, projetei, ainda na mesma página, um jogo onde os alunos tinham que clicar em algumas pedras e responder às perguntas que eram feitas.

No final desta prática pedagógica os alunos referiram ter gostado muito destas aulas e do contacto com a língua espanhola e comentaram até que gostariam que o clube continuasse a funcionar, mas isso não foi possível porque não existia a disciplina de Espanhol na escola e a criação do clube foi apenas temporária para que eu pudesse realizar a minha prática pedagógica. Mais uma vez, tentei que as atividades por mim planificadas fossem lúdicas, divertidas e que fossem ao encontro das expectativas dos alunos, favorecendo sempre a comunicação oral em todas as suas vertentes. Tentei também ser mais criativa e pensar em outras formas de transmitir e apresentar os conteúdos abordados, pois como já era professora de Português e/ou Inglês de grande parte dos alunos que

frequentavam o clube, quis que eles me vissem de outra forma, como se fosse uma professora nova e diferente, a ensinar uma língua nova, pois só assim poderiam ver este clube como um momento diferente do seu dia e não mais uma aula lecionada por mim. Assim, cada vez que entrava na sala onde decorria o clube era como se fosse outra pessoa que eles não conheciam. Não foi uma tarefa fácil, pois tinha aulas de Inglês com alguns deles antes do clube e aulas de Português com outros depois do clube e, às vezes, tornava-se complicado entrar e sair das diferentes “personagens” e línguas em tão curto período de tempo mas essa é também uma das várias funções de um professor, ser um ator e tentar que cada aula seja diferente e uma novidade todos os dias.

2.2.3. A Prática de Ensino de Espanhol no 3.º Ciclo

A Escola Secundária de Penafiel caracteriza-se pela componente humana que dela faz parte, pela qualidade do seu desempenho e pela filosofia humanista que defende.

Com efeito, apresentando uma oferta educativa alargada, esta escola proporciona aos alunos áreas de formação adequadas aos seus interesses e motivações, objetivos e metas, sempre compatíveis com as necessidades de acesso ao Ensino Superior e com as saídas profissionais, promovendo uma abertura diversificada em cada ano escolar, para que não se provoque uma saturação no mercado de trabalho e, pelo contrário, sejam dadas respostas às necessidades desta região, indo ao mesmo tempo ao encontro das expectativas dos jovens, facilitando-lhes uma maior acessibilidade ao emprego.

O que distingue a Escola Secundária de Penafiel é a qualidade do seu desempenho e a filosofia humanista que defende, uma cultura e valores institucionais próprios. A sua missão é garantir uma sólida e eficaz formação de excelência aos jovens do concelho e da região, quer nos domínios do conhecimento, quer dos valores humanos e sociais e que vá ao encontro das suas aspirações e necessidades.

O meu estágio foi realizado na turma B do oitavo ano, cujo horário incluía dois blocos de aulas semanais, um de 90 minutos e outro de 45 minutos. Esta turma era constituída por trinta alunos, oito raparigas e vinte e dois rapazes. Vinte e nove alunos transitaram do sétimo ano e apenas um aluno era repetente do sétimo ano.

A turma apresentava alguma heterogeneidade. Uma parte do grupo era empenhada e revelava gosto pela aprendizagem, no entanto a grande maioria dos alunos revelava pouca maturidade e pouca autonomia. De um modo geral, todos os alunos estavam adaptados ao ambiente escolar e a turma possuía um bom relacionamento, embora fosse um pouco irrequieta. Apesar de unidos, os alunos eram facilmente influenciáveis, empolando situações que, aparentemente, não possuíam relevância.

A maioria dos alunos pretendia frequentar um curso superior, no entanto alguns ainda não tinha decidido o caminho a seguir. A maioria dos pais exercia uma profissão na

situação de efetivos e seis pais encontravam-se em situação de desemprego. De um modo geral a turma parecia ter uma situação económica média.

Em relação ao comportamento, na globalidade, verificava-se falta de cumprimento de regras básicas da sala de aula, nomeadamente, no que se referia à ordem na entrada da sala, ao respeito pelas regras de participação e à postura na sala de aula. O relacionamento dos alunos com os professores da turma era bom, apesar das frequentes chamadas de atenção advindas do excesso de bulício e da falta de atenção de alguns alunos. Os alunos, de uma maneira geral, acatavam os pedidos dos docentes e respeitavam-nos.

Esta prática pedagógica teve o seu início no dia **5 de dezembro de 2013** com a apresentação da professora estagiária à turma e observação das aulas da professora cooperante, podendo desta maneira verificar o modo de funcionamento das aulas, o método de ensino da professora e o tipo de alunos presentes nesta turma. Esta aula serviu, sobretudo, para facilitar a minha integração na turma e pensar acerca das atividades e métodos mais apropriados a serem utilizados na turma em questão. No final desta aula reuni com a professora cooperante para planificar as aulas das próximas semanas e ela deu-me a conhecer, desde logo, alguns dados importantes sobre a turma em relação à disciplina de Espanhol, até porque já conhecia muito bem estes alunos pois tinha sido sua professora no ano letivo anterior. Referiu que os alunos eram muito participativos, interessados e, no geral, gostavam da disciplina e apresentavam bons resultados.

Na primeira aula que foi no dia **9 de janeiro de 2014**, e foi de 90 minutos, comecei por perguntar aos alunos quais os conteúdos que tinham sido abordados nas últimas aulas aproveitando para rever o tempo verbal do “Pretérito Perfecto del Indicativo” que eles tinham aprendido nas últimas aulas. Depois, para introduzir o tempo verbal do “Pretérito Imperfecto del Indicativo”, fui dialogando com eles fazendo perguntas sobre a sua infância e a época em que se tinham conhecido. O objetivo era que os alunos fizessem uma comparação entre aquilo que eram agora e o que eram antes, fazendo uma descrição física e psicológica. Neste diálogo fui utilizando os tempos do “Pretérito Imperfecto” para que eles fossem tendo contacto com o tempo verbal e intuíssem o seu uso. Em seguida, utilizando uma ficha do manual, pedi aos alunos que ordenassem dez qualidades de acordo com a importância que tinham para cada um e que fizessem corresponder essas qualidades aos

adjetivos adequados, adjetivos esses que eram fornecidos. No final da atividade os alunos partilhavam as suas opiniões, comparando-as com as dos outros e tirando algumas conclusões.

Pedi-lhes a seguir, que descrevessem um colega da turma referindo-se aos seus defeitos e qualidades, mas sem dizer o nome desse colega. No final, cada aluno tinha que ler a sua descrição para que os restantes tentassem adivinhar de quem se tratava. Os alunos gostaram desta atividade por esta se tratar de uma espécie de jogo e porque puderam perceber aquilo que os colegas pensavam de si e perceber a forma como eram vistos pelos outros. Pelo facto de ser uma atividade mais espontânea e divertida, criou algum barulho e os alunos ficaram mais irrequietos, sendo necessário chamar à atenção e pedir que se acalmassem. A seguir, pedi-lhes que trabalhassem em pares e, utilizando alguns elementos presentes no manual, pedi-lhes que discutissem e dessem a sua opinião sobre esses elementos. Depois tinham de apresentar as suas conclusões à turma, comentando-as e comprovando se valorizavam as mesmas qualidades.

Em seguida foram feitas algumas atividades de compreensão oral relacionadas com um texto do manual. Projetei uma imagem no quadro e escrevi algumas palavras retiradas do texto e os alunos tinham de tentar adivinhar de que falava o texto através da visualização da imagem e das palavras. Depois coloquei o ficheiro áudio do texto e os alunos ouviram-no, referindo, no final, as diferenças entre a história que tinham imaginado e o texto original. Fizem depois algumas atividades de compreensão do texto que foram corrigidas oralmente. Voltei a recordar o diálogo que tínhamos tido no início da aula e perguntei-lhes que tempo verbal é que tínhamos utilizado para falar do passado, pedindo-lhes que procurassem no texto que tinham ouvido e que estava no manual verbos que estivessem conjugados nesse tempo verbal (“Pretérito Imperfecto”). Perguntei-lhes também que tipo de marcadores temporais poderíamos usar com este tempo verbal, escrevendo depois alguns exemplos no quadro. De forma a consolidar o conteúdo abordado, elaborei, com a ajuda da ferramenta digital “Educaplay”, uma ficha com um crucigrama contendo alguns verbos que eles tinham de conjugar no “Pretérito Imperfecto”, com a ajuda das pistas dadas. (*vide* apêndice 2). Esta atividade foi marcada como tarefa para realizar em casa.

Tendo em conta que os alunos eram muito participativos, tentei planificar atividades que privilegiassem a comunicação oral, quer nesta aula, quer nas restantes, apesar de muitas vezes, ter que controlar e limitar um pouco a participação pois como eram muitos e praticamente todos queriam participar, por vezes havia muito barulho e alguma confusão e a participação não era ordenada.

Na segunda aula, que foi no dia **13 de janeiro de 2014** e foi de 45 minutos, comecei por rever os conteúdos dados na aula anterior perguntando aos alunos o que tinham aprendido e corrigindo o trabalho de casa. Esta ficha foi corrigida oralmente e por escrito, evitando assim possíveis dúvidas relativamente à grafia e conjugação dos verbos. Em seguida, referi que este tempo verbal se utiliza para falar de ações habituais e pedi-lhes que me dessem exemplos de alguns marcadores temporais que poderíamos utilizar com este tempo verbal. Projetei depois um documento com um resumo sobre o “Pretérito Imperfecto”, as suas terminações e alguns exemplos da sua utilização. Aproveitei também este documento para projetar e explicar que só existem três verbos irregulares neste tempo verbal, mostrando-os e pedindo aos alunos que os registassem nos seus cadernos. Para consolidar este conteúdo, os alunos realizaram alguns exercícios do livro de exercícios, os quais foram corrigidos, mais uma vez, oralmente e por escrito. Como tarefa para casa, entreguei aos alunos uma ficha que elaborei com a ajuda da ferramenta digital “Educaplay”, contendo um crucigrama de verbos irregulares conjugados no “Pretérito Imperfecto” e algumas frases para eles completarem conjugando os verbos neste tempo verbal (*vide* apêndice 3). Esta foi uma aula de consolidação dos conteúdos lecionados na aula anterior, tal como a maioria das aulas de 45 minutos por mim lecionadas nesta turma pois, por serem aulas com um tempo mais reduzido, optei por utilizá-las para rever e consolidar conteúdos lecionados nas aulas de 90 minutos.

Na terceira aula, dia **16 de janeiro de 2014**, que foi de 90 minutos, comecei por rever os conteúdos dados na aula anterior perguntando aos alunos o que tinham aprendido e corrigindo o trabalho de casa. Em seguida, projetei um PowerPoint explicando aos alunos que iam ver e ouvir uma história contada no passado. Fui projetando imagens pedindo ajuda aos alunos para contar a história e fazendo perguntas sobre o que viam nas imagens. As perguntas utilizadas tinham verbos conjugados no “Pretérito Imperfecto” e no “Pretérito

Indefinido” para que os alunos pudessem ver e perceber as diferenças, intuindo as terminações do “Pretérito Indefinido”. Continuei a projetar o PowerPoint explicando que aquela era uma história antiga e famosa que se tinha transformado em canção. Expliquei aos alunos que iam ouvir a canção e apresentei a banda que a tocava. Antes de colocar a canção, expliquei aos alunos que iríamos trabalhar algum do vocabulário utilizado na canção para assim a perceberem melhor. Assim, convidei-os a tentar perceber o significado de algumas expressões ou palavras utilizadas na canção projetando-as e apresentando várias opções para cada uma, de modo a que eles pudessem escolher a opção correta. Os alunos mostraram-se muito interessados na história e participaram sempre com muito entusiasmo nas atividades propostas.

Em seguida, entreguei-lhes uma folha com a letra da canção (*vide* apêndice 4) e uma tabela que eles teriam de completar, depois de ouvirem a canção, assinalando todos os verbos da canção que estavam no “Pretérito Imperfecto” ou no “Pretérito Indefinido” e tinham de completar a tabela com esses verbos, colocando-os no sítio certo. No final desta atividade, a tabela foi corrigida oralmente e depois eu projetei a tabela já completa para que os alunos pudessem confirmar as suas respostas. Continuei a aula perguntando-lhes se sabiam como usar aqueles tempos no passado e pedi-lhes que tentassem deduzir algumas regras do uso de ambos os tempos. Os alunos foram conseguindo deduzir algumas regras e no final, projetei algumas das regras do uso do “Pretérito Imperfecto” e do “Pretérito Indefinido”.

Em seguida, para consolidar o tempo verbal do “Pretérito Indefinido” projetei um PowerPoint que mostrava um quadro de sistematização sobre o uso dos dois tempos verbais, pedindo aos alunos que prestassem atenção aos exemplos apresentados e me dessem alguns exemplos de marcadores temporais que normalmente se utilizam com o “Pretérito Indefinido”. Partindo das respostas dos alunos, projetei um diapositivo com alguns exemplos de marcadores temporais utilizados com este tempo verbal. Utilizando o mesmo PowerPoint, projetei três exemplos de verbos regulares, um de cada conjugação, conjugados no “Pretérito Indefinido” e expliquei as terminações de cada conjugação. Em seguida pedi aos alunos que os copiassem para os seus cadernos. De forma a consolidarem

melhor este conteúdo, entreguei aos alunos uma ficha com exercícios sobre o “Pretérito Imperfecto” e o “Pretérito Indefinido” para realizarem em casa.

Na quarta aula que foi no dia **20 de janeiro de 2014**, e foi de 45 minutos, comecei por rever os conteúdos dados na aula anterior perguntando aos alunos o que tinham aprendido e corrigindo o trabalho de casa. Depois expliquei-lhes que iriam fazer um exercício de expressão escrita no qual tinham de escrever um pequeno texto de aproximadamente cinco frases sobre as suas férias de natal, utilizando o Pretérito Indefinido. Desta forma eu poderia perceber se o mesmo tinha sido aprendido e esclarecer algumas dúvidas que os alunos pudessem ter na sua utilização. Para orientar esta atividade, escrevi no quadro algum vocabulário relacionado com o Natal e algumas expressões que os alunos poderiam utilizar. Durante a realização da atividade fui passando por todos os alunos para ver os seus textos, corrigindo pequenos erros e esclarecendo algumas dúvidas que foram surgindo. A correção desta atividade foi feita oralmente, tendo alguns alunos lido os seus textos em voz alta. Em seguida pedi-lhes que trabalhassem em pares e entreguei a cada par um cartão de bingo com alguns verbos conjugados no “Pretérito Imperfecto” e no “Pretérito Indefinido”, explicando-lhes que iríamos jogar ao jogo do bingo (*vide* apêndice 5) e que eu iria dar as pistas, fornecendo o tempo e pessoa de um verbo e eles teriam que procurar esse verbo nos seus cartões. O primeiro par a conseguir completar o seu cartão, ganharia o jogo. Os alunos gostaram muito desta atividade, apesar de nenhum par ter conseguido completar o seu cartão. Alguns pares tiveram dificuldade em perceber as pistas e, por vezes, eu tinha de repetir várias vezes a pista para que os alunos percebessem e tentassem encontrar o verbo. Com certeza teria sido mais fácil se as pistas tivessem sido projetadas e os alunos pudessem visualizar o tempo e a pessoa, pois o facto de as pistas serem apenas ouvidas exigia um maior grau de concentração e esforço por parte deles.

Na quinta aula, no dia **23 de janeiro de 2014**, que foi de 90 minutos, comecei, mais uma vez, por rever os conteúdos abordados nas aulas anteriores (“Pretérito Indefinido”) projetando um PowerPoint com algumas imagens de ações que realizamos no dia a dia e algumas atividades de lazer (*vide* apêndice 6). Expliquei aos alunos que ia fazer-lhes perguntas utilizando a estrutura “¿Cuándo fue la última vez que...?”, utilizando os verbos no “Pretérito Indefinido”. À medida que os alunos foram respondendo, eu fui escrevendo as

suas respostas no quadro, sublinhando os verbos, as terminações e os marcadores temporais utilizados, e revendo assim este conteúdo. Em seguida entreguei aos alunos algumas das imagens projetadas e pedi-lhes que, em pares, praticassem o “Pretérito Indefinido”, realizando um diálogo, favorecendo assim a interação oral. Fui circulando pelos diferentes pares para ver se eles estavam a conseguir dialogar ou se estavam a ter dificuldades, avaliando desta forma se o conteúdo tinha sido assimilado. Depois pedi aos alunos que fizessem grupos de seis e entreguei a cada grupo um dominó (*vide* anexo 6) com frases no “Pretérito Indefinido”, pedindo-lhes que tentassem ordenar o dominó.

No decorrer desta atividade fui passando pelos grupos tentando ajudar sempre que era necessário. No final da atividade pedi-lhes que me dissessem as frases que tinham conseguido ordenar, escrevendo-as no quadro. Depois de todas as frases estarem no quadro pedi-lhes que olhassem para elas e me dissessem quais delas tinham verbos irregulares, enquanto eu os sublinhava nas frases, à medida que os alunos os iam identificando. No final projetei um PowerPoint com todos os verbos irregulares que estavam no dominó, explicando as suas terminações e pedindo aos alunos que os copiassem para os cadernos.

Voltei a pedir-lhes que trabalhassem em pares e entreguei a cada par uma folha com a rotina diária da Maria (personagem utilizada) no dia anterior. Disse-lhes que tinham de organizar as imagens escrevendo frases utilizando o “Pretérito Indefinido” e, no final da atividade, cada par tinha de ler uma frase. Para esta aula eu ainda tinha mais uma atividade planificada mas que não foi possível realizar por falta de tempo. Tenho noção de que as minhas planificações eram, por vezes, muito ambiciosas para o tempo de aula disponível mas, tendo em conta que os alunos eram interessados, empenhados, participativos, mas também irrequietos e que dispersavam com facilidade, tentei sempre planificar um variado número de atividades que fizessem com que os alunos estivessem sempre motivados e ocupados e que não existissem muitos tempos mortos durante as aulas.

Na sexta aula que foi no dia **27 de janeiro de 2014**, e foi de 45 minutos, entreguei aos alunos uma ficha com alguns exercícios sobre o “Pretérito Indefinido” de modo a consolidar este conteúdo. A correção da ficha foi feita oralmente e por escrito no quadro. Em seguida disse-lhes que iam ouvir uma canção na qual faltavam alguns verbos e entreguei-lhes a letra da canção (*vide* anexo 7) que eles teriam de completar com os verbos

em falta. No final, projetei a letra da canção para que os alunos comprovassem as suas respostas. Os alunos fizeram alguns exercícios do manual, os quais foram corrigidos oralmente e por escrito no quadro. Como tarefa para casa, pedi-lhes que fizessem alguns exercícios do livro de exercícios.

Na sétima aula, no dia **30 de janeiro de 2014**, que foi de 90 minutos, comecei por rever os conteúdos dados na aula anterior perguntando aos alunos o que tinham aprendido e corrigindo o trabalho de casa. Nesta aula, iríamos iniciar uma nova unidade didática relacionada com os artistas e comecei por projetar um PowerPoint com algumas imagens relacionadas com a leitura, música e cinema perguntando aos alunos o que é que as imagens lhes sugeriam, perguntando-lhes depois se conheciam alguns escritores, músicos ou atores *hispanohablantes*. Em seguida, dividi a turma em dois grupos e entreguei-lhes alguns cartões (*vide* apêndice 7). Um grupo tinha cartões com fotografias de artistas e o outro grupo tinha informações pessoais sobre esses artistas. O objetivo era promover a interação oral, pedindo aos alunos que tinham as informações que as lessem em voz alta para que os alunos que tinham as fotografias tentassem identificar de quem se tratava. No final, e depois de todos terem identificado os artistas, projetei um PowerPoint com imagens de todos os artistas e a respetiva identificação para que todos os alunos pudessem ver e identificar cada um.

Os alunos gostaram desta atividade pois tratava-se de uma espécie de jogo no qual tinham de prestar atenção à descrição e dados pessoais e tentar reconhecer a pessoa. Alguns alunos tiveram dificuldades em identificar alguns dos artistas por não os conhecerem. Distribuí depois um questionário (*vide* apêndice 8) a todos os alunos com perguntas sobre os artistas apresentados e expliquei-lhes que iam ver um pequeno filme onde todos os artistas iam ser apresentados e iam escutar alguns dados sobre eles. No final da apresentação de cada artista, tinham algum tempo para responder às perguntas do questionário correspondentes a cada um e era logo feita a correção dessas respostas oralmente. As perguntas do questionário eram de escolha múltipla, tendo os alunos que escolher a opção correta. Os alunos gostaram muito do pequeno filme apresentado e ficaram a conhecer alguns artistas e personalidades famosas que não conheciam. No final

da aula ainda houve tempo para realizar uma atividade do manual na qual os alunos trabalharam algum vocabulário relacionado com o cinema.

A oitava e última aula foi no dia **3 de fevereiro de 2014**, e foi de 45 minutos. Foi uma aula de revisão dos conteúdos para a ficha de avaliação, e por isso resolvi elaborar um jogo do Trivial (*vide* apêndice 9) abrangendo os temas e conteúdos dados até à data. Assim, dividi a turma em três grupos de dez alunos e expliquei que cada grupo de dez iria ter duas equipas de cinco elementos. Distribuí a cada grupo um tabuleiro de jogo e doze cartões contendo cinco perguntas e cinco respostas cada. Em seguida, expliquei as regras do jogo e fui circulando pelos grupos para ver se todos tinham percebido as regras e se conseguiam responder às perguntas. Fui constatando que os alunos responderam muito bem ao jogo pois liam as perguntas em voz alta para o resto dos elementos do grupo e respondiam sempre em espanhol. As únicas exceções verificaram-se quando os alunos queriam discutir entre si as respostas antes de darem a resposta definitiva e quando havia algum problema relacionado com o incumprimento de alguma regra do jogo e queriam chamar à atenção dos colegas que não estavam a cumprir as regras.

No final da aula, os alunos referiram que gostaram imenso desta aula e do jogo e ficaram tristes por ser a minha última aula, comentando que gostaram dos jogos e atividades realizadas nas aulas por mim lecionadas e que gostariam de continuar a realizar atividades deste género, pois as aulas assim eram mais divertidas e dinâmicas. A convite da professora cooperante, estive presente na aula seguinte, que era a aula do teste, para os poder acompanhar no momento de avaliação dos conteúdos por mim lecionados.

2.2.4. A Prática de Ensino de Inglês no 3.º Ciclo

Esta prática pedagógica realizou-se no Colégio Salesiano de Poiães, onde foi também realizada a prática pedagógica de Espanhol no 2.º Ciclo e cuja caracterização da escola já se encontra elaborada na página 33 deste relatório final.

O minha prática pedagógica foi realizada na turma A do sétimo ano, cujo horário incluía dois blocos de aulas semanais, um de 90 minutos e outro de 45 minutos. Esta turma era constituída por vinte e seis alunos, nove raparigas e dezassete rapazes. Destes vinte e seis alunos, dezanove já andavam no colégio no ano letivo anterior. Catorze alunos transitaram do sexto ano, dois alunos vieram dos Cursos Profissionais, onde reprovaram, e três eram repetentes do sétimo ano. Para além destes dezanove que já frequentavam o colégio, a turma recebeu mais sete alunos novos, vindos de outras escolas. Desses sete alunos novos, três eram repetentes, o que perfazia um total de oito alunos com uma ou mais retenções. De notar ainda que, dos vinte e seis alunos, oito eram internos.

A sua proveniência era, na maioria, das aldeias circundantes à escola e o nível socioeconómico das famílias era médio/baixo, como se verifica na maioria das famílias dos alunos que frequentam o colégio. O nível de escolaridade dos Encarregados de Educação era também, na sua maioria, médio/baixo.

No geral, a turma apresentava muitas dificuldades, tanto ao nível do aproveitamento como ao nível do comportamento. Dos vinte e seis alunos, apenas seis transitaram no ano letivo anterior sem negativas e, em conversa com o Diretor de Turma e alguns docentes do Conselho de Turma, fiquei a saber que alguns alunos estavam no sétimo ano pela terceira ou quarta vez e que se encontravam novamente em situação de possível retenção. Em relação ao comportamento, os alunos apresentavam, muitas vezes, desinteresse e pouca motivação, apresentando também comportamentos impróprios e incorretos, perturbando, constantemente, o bom funcionamento das aulas. Os alunos, na sua maioria, revelavam um grande desinteresse em relação à disciplina de Inglês e apresentavam muitas dificuldades, principalmente no que se refere à compreensão e expressão orais, tendo a docente de Inglês que traduzir e explicar várias vezes cada atividade ou exercício. Existiam dois ou três

alunos que realmente gostavam da disciplina e que apresentavam alguma fluência na língua, tendo um deles vivido em Inglaterra.

Esta prática pedagógica teve o seu início no dia **19 de fevereiro de 2013** com a apresentação da professora estagiária à turma e observação das aulas da professora cooperante, podendo desta maneira verificar o modo de funcionamento das aulas, o método de ensino da professora e o tipo de alunos presentes nesta turma. Esta aula serviu, sobretudo, para facilitar a minha integração na turma e pensar acerca das atividades e métodos mais apropriados a serem utilizados na turma em questão.

A docente de Inglês da turma, professora cooperante que aceitou supervisionar as minhas aulas neste estágio, deu-me a conhecer, desde logo, as grandes dificuldades da turma em relação à disciplina de Inglês, referindo que se encontrava muito atrasada em relação ao cumprimento do programa e planificação anual da disciplina.

Tendo em conta que uma das maiores dificuldades dos alunos era a oralidade, resolvi centrar o meu estágio nessa temática, pensando em atividades que pudessem desenvolver e motivar essa prática nas aulas de Inglês.

A primeira aula foi no dia **22 de fevereiro de 2013**, e foi de 90 minutos. Porque tinha de introduzir o conteúdo gramatical do “Present simple vs. Present Continuous”, resolvi aproveitar a sugestão dada pelo manual e usar a personagem *Robin Hood*, perguntando-lhes se conheciam a personagem e o que é que sabiam dele. Os alunos, na sua maioria, quiseram responder e participaram com entusiasmo mas todos respondiam em português, à exceção dos dois melhores alunos da turma que estavam sentados mesmo à frente do professor e que, como tinham boa fluência, respondiam em Inglês. Em relação ao resto da turma, gerou-se alguma confusão porque os alunos queriam que eu e os colegas traduzíssemos o que estava a ser dito pois queixavam-se que não estavam a perceber. Tentei utilizar algumas “concept questions” para levar os alunos a perceber e a participar em inglês, visto que a maioria, devido às dificuldades já mencionadas, não possuía vocabulário suficiente para responder utilizando a LE. Assim, consegui que alguns alunos percebessem melhor aquilo que era pedido e fossem respondendo às minhas questões, dando informações sobre a personagem.

Em seguida, utilizei um PowerPoint para explicar as diferenças entre o “Present

Simple” e o “Present Continuous”, onde também incluí alguns exemplos e exercícios para que os alunos percebessem melhor este conteúdo, o que fez com que eles percebessem melhor, pois além de ouvirem a explicação em inglês também puderam visualizar aquilo que estava a ser explicado. O resto da aula decorreu dentro da normalidade, tendo os alunos realizado alguns exercícios de consolidação do conteúdo gramatical, mas pedindo sempre para que a explicação dos exercícios fosse feita em português e não em inglês. Isto fez com que, por vezes, me sentisse dividida e sem saber muito bem o que fazer, pois estava a ser avaliada pela prática de ensino numa língua estrangeira, mas ao mesmo tempo, não queria prejudicar os alunos na sua aprendizagem e queria que eles entendessem aquilo que estava a ser explicado. Tendo em conta que se tratava de um conteúdo gramatical e que era importante que ficasse consolidado, por diversas vezes tive de explicar e tirar dúvidas em inglês, repetindo depois a explicação em português para que todos os alunos entendessem.

Apesar de defender neste relatório a importância da comunicação oral nas suas diversas componentes, penso que, antes de tudo, o aluno deve compreender o discurso do professor, ocupando a interação oral um papel bastante importante no processo de E/A de um aluno de LE já que, na sala de aula, a interação entre professor e alunos entre si se concretiza, na maior parte das vezes, de forma oral, como já referi anteriormente. Assim, considero que atividades como explicação de conteúdos gramaticais, algumas instruções, discussão das metodologias aplicadas na sala de aula, entre outras, podem ser dadas na língua materna, fazendo com que a sua compreensão por parte dos alunos seja conseguida. Penso que proibir totalmente o uso da língua materna numa aula de LE pode levar os alunos que sentem essa necessidade a ficar desencorajados e foi isso que senti por diversas vezes nesta turma. É claro que esse uso da língua materna irá depender da atividade que estão a realizar e não deve ser utilizado arbitrariamente pois, como professores de uma língua estrangeira, queremos promover ao máximo o uso dessa língua. Assim, devemos continuar a insistir no uso da língua estrangeira na sala de aula, tanto em atividades de produção oral como de estudo da língua, mas penso que devemos fazê-lo de uma forma mais relaxada noutras situações pedagógicas, embora continuemos a encorajar os alunos a usá-la sempre que possível (Harmer, 2001, p. 132).

Para aulas seguintes, tentei pensar em atividades diferentes nas quais os alunos se sentissem mais motivados a participar e não tivessem tantas dificuldades em utilizar a língua estrangeira.

Na segunda aula, no dia **26 de fevereiro de 2013**, que foi de 45 minutos, resolvi usar um “miming game” para obrigar os alunos a usar a estrutura do “Present Continuous” e, ao mesmo tempo, praticarem a expressão oral. Um aluno tinha que ir para a frente da turma e era-lhe entregue um cartão com um *action verb* (vide apêndice 10). Esse aluno teria de, através de mímica, mostrar aos colegas a ação que estava no cartão, perguntando-lhes “What am I doing?”. Os colegas tinham que adivinhar e construir a frase “You are...”. Os alunos gostaram muito deste tipo de jogo, pois permitiu que todos pudessem participar na aula, praticando uma estrutura gramatical e a expressão oral, ao mesmo tempo, pois tinham de construir a frase utilizando vocabulário anteriormente aprendido e relacionado com o conteúdo gramatical, neste caso, “action verbs”. Como também já referi anteriormente, o jogo proporciona um ambiente mais descontraído, especialmente após o trabalho de temas mais difíceis, por isso desta forma, tentei reforçar o conteúdo lecionado com uma atividade diferente, procurando continuar a despertar o interesse dos alunos.

Ainda nesta aula, os alunos tiveram outra atividade onde puderam praticar a expressão oral e também a interação oral. Como o método do trabalho de grupo e de pares também permite o desenvolvimento da expressão oral na língua estrangeira, na medida em que os alunos usam a língua, trocam opiniões e esclarecem dúvidas, pensei realizar esta atividade em pares. A atividade consistia em preencher uma tabela com informações sobre a personagem “Robin Hood”, alternando as atividades que ele realizava normalmente com aquilo que ele estava a fazer no momento. Esta atividade não correu da melhor forma pois eu expliquei o exercício várias vezes mas, como a explicação foi dada sempre em inglês, os alunos queixaram-se, mais uma vez, que não percebiam o que era para fazer e alguns apenas ficaram a conversar com o seu par em vez de realizarem a atividade. Mais uma vez, pensei se devia explicar o exercício em português mas visto não se tratar de um conteúdo gramatical, optei por não o fazer pois queria que os alunos fizessem um esforço por perceber a explicação da tarefa em inglês, até porque me fui apercebendo que a maioria dos alunos nem sequer fazia esse esforço, optando por desistir sem sequer tentar. Estavam

habituaados a que a professora deles traduzisse tudo aquilo que dizia em inglês e, como tal, não reagiram muito bem ao facto das aulas, durante a prática de ensino supervisionada, fossem lecionadas quase totalmente em inglês, tendo tentado “boicotar” algumas das atividades por mim propostas.

Na aula seguinte que foi no dia **1 de março de 2013**, e foi de 90 minutos, eu tinha de introduzir o tema da “Escola”, comparando o ensino e as escolas no passado e no presente, introduzindo já o conteúdo gramatical do “Past Simple” do verbo *to be*. Resolvi levar para a aula alguns *cartoons* (vide anexo 8) que projetei e que mostravam a escola no passado e no presente. Achei que esta era a melhor forma de captar a atenção dos alunos, tendo em conta que muitos deles apresentavam, muitas vezes, desinteresse, pouca motivação, comportamentos impróprios e incorretos e alguns dos *cartoons* mostravam exatamente imagens relacionadas com comportamentos incorretos na sala de aula. Outra das razões para ter escolhido os *cartoons* foi porque estes também tinham uma certa dose de humor, o que fez com que os alunos gostassem muito desta atividade e tivessem reagido muito bem.

Os alunos tinham que comentar as imagens que iam vendo e depois tinham de responder a algumas perguntas que eu ia fazendo, falando sobre as diferenças entre a escola no passado e no presente. Acho que esta atividade correu muito bem e toda a aula em si funcionou muito bem. Os alunos gostaram das imagens e de as comentar e foram fazendo comentários muito realistas e concretos. Mesmo os alunos mais desmotivados e desinteressados fizeram comentários e, apesar das dificuldades em se expressarem em inglês, foram conseguindo dizer aquilo que queriam, fazendo um esforço maior por participar. Acho que uma das razões para terem gostado foi o facto de não estarem habituados a este tipo de abordagem, menos tradicional. Fui escrevendo no quadro os seus comentários e depois, pegando nas frases presentes em alguns dos *cartoons*, tentei que os alunos percebessem a regra e o uso do “Past Simple” do verbo *to be*, na afirmativa, negativa e interrogativa. O único ponto menos positivo nesta aula, foi que, como perdemos mais tempo na análise e comentário das imagens, não foi possível realizar todas as atividades previstas para esta aula, as quais tiveram de passar para a aula seguinte. Mas, apesar deste ponto menos positivo, acho que valeu a pena perder mais tempo na análise e

comentário das imagens pois fez com que os alunos se sentissem mais motivados a participar e tentassem melhorar a expressão oral.

Na quarta aula que foi no dia **5 de março de 2013**, e foi de 45 minutos, os alunos estavam bastante irrequietos e barulhentos, o que fez com que a aula não corresse tão bem. Voltaram a queixar-se que não percebiam nada porque eu só falava em inglês e muitos alunos começaram a “desistir” da aula, o que fez com que eu também ficasse um pouco desmotivada. A aula foi de consolidação do conteúdo gramatical “Past Simple” do verbo *to be*, que tinha sido introduzido na aula anterior e os alunos tinham que elaborar um texto sobre a sua escola, referindo os aspetos positivos ou negativos da mesma, as disciplinas favoritas, etc. Eu forneci aos alunos algumas linhas orientadoras e vocabulário para a construção do texto, mas mesmo assim, os alunos tiveram muitas dificuldades nesta atividade, queixando-se que não sabiam o que era para fazer nem sabiam escrever. Por fim, os alunos tiveram de realizar uma atividade em pares, um “Guessing Game”, com a finalidade de praticarem a expressão e interação orais. Eu escrevia no quadro algumas frases incompletas e cada um tinha de completar as frases com a informação que quisesse, usando o “Past Simple” do verbo *to be*. Depois, em pares, cada um tinha de adivinhar as respostas do colega. Eu fiz uma demonstração do exercício com um aluno da turma mas houve, mais uma vez, algumas dificuldades na compreensão do exercício, pelo facto de a explicação ter sido dada em inglês.

A aula seguinte, no dia **8 de março de 2013**, foi de 90 minutos e foi a aula do teste de avaliação sumativa. O teste e a matriz do mesmo foram elaborados por mim, seguindo as orientações da professora cooperante, pois alguns dos conteúdos incluídos neste teste tinham já sido lecionados por ela antes da minha prática pedagógica. Neste teste foram abordados conteúdos relacionados com a “Daily Routine”, “Present Simple”, “Present Continuous”, “Frequency Adverbs”, “Prepositions of Time” e foram utilizados diferentes tipos de exercícios, de modo a poder avaliar diferentes competências da língua (exercícios de escolha múltipla, perguntas sobre o texto, exercícios de opostos, exercícios de reescrita, preenchimento de espaços, elaboração de um texto partindo de instruções fornecidas). Tentei elaborar um teste simples e de fácil compreensão, tendo em conta as dificuldades

apresentadas pela maioria dos alunos da turma, e tentei também que os exercícios incluídos no teste fossem parecidos com exercícios realizados durante as aulas.

A aula do dia **12 de março de 2013**, foi de 45 minutos, e foi uma aula de avaliação da leitura, proposta pela professora cooperante, e em que os alunos tinham de escolher um texto do manual e depois tinham que o ler em voz alta para poderem ser avaliados por mim e pela professora cooperante. Esta era já uma prática realizada pela professora cooperante duas vezes por período e ela pediu-me que a fizesse juntamente com ela para podermos comparar as nossas avaliações no final da aula. É uma prática que eu não costumo realizar nas minhas aulas mas o objetivo seria avaliar, essencialmente, a pronúncia dos alunos. Harmer (2009) dá-nos algumas razões nas quais a leitura em voz alta pode ser útil. Ele considera que a leitura em voz alta pode ajudar os alunos a fazer ligações entre as formas de linguagem escrita e as formas de linguagem falada, pode dar ao professor a indicação dos problemas de pronúncia que os alunos têm e pode ser extremamente motivante para os alunos, se for uma atividade bem preparada. Não me parece que esta avaliação da leitura sugerida pela professora cooperante tivesse como objetivo qualquer uma destas razões, a não ser avaliar os problemas de pronúncia demonstrados pelos alunos. Mesmo assim, penso que esta não seria a melhor forma de avaliar a pronúncia pois como os alunos escolheram o texto já na aula e não fizeram qualquer preparação do mesmo anteriormente, o mais provável é que encontrem palavras que não conhecem e assim será difícil que consigam pronunciar bem uma palavra desconhecida.

A aula do dia **15 de março de 2013**, que foi de 90 minutos e foi a última aula por mim lecionada, foi a aula de entrega e correção do teste de avaliação e autoavaliação dos alunos. Para esta aula eu tinha pensado numa abordagem mais tradicional, pedindo aos alunos para irem fazer a correção dos exercícios do teste no quadro, enquanto os outros colegas corrigiam nos seus cadernos, mas seguindo as sugestões da minha supervisora, resolvi fazer a correção do teste de forma diferente, pedindo aos alunos que se juntassem em pares e trocassem os seus testes. Cada aluno tinha de olhar para o teste do colega e perceber quais tinham sido os seus erros. Eles tinham de identificar e corrigir esses erros e depois cada par tinha de dizer os erros que tinha encontrado e como os tinha corrigido. Acho que esta abordagem resultou melhor pois assim os alunos não copiaram apenas as respostas do

quadro, sem perceber onde tinham errado e porquê, mas foram obrigados a pesquisar para tentar perceber quais tinham sido os erros dos colegas e sentiram-se mais responsáveis por estarem a corrigir um teste que não era deles.

2.3. Reflexão Final

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada fui refletindo sobre as minhas práticas e procurei mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria do meu desempenho, fazendo uma análise do trabalho realizado, reformulando e procurando diversificar estratégias e materiais em contexto de sala de aula, de forma a estimular uma constante motivação e participação dos alunos através de atividades interessantes e apelativas, que pudessem ser significativas para os alunos e contribuíssem para desenvolver a comunicação oral. Para isso contribuíram em muito as correções e sugestões que foram sendo feitas tanto pelas professoras cooperantes, principalmente pela Professora Ana Paula Ferreira, cooperante no estágio de Espanhol realizado no 3.º Ciclo, que foi incansável e que me ajudou imenso, dando sugestões e partilhando opiniões e experiências, como pelos supervisores dos meus estágios, em especial, pela Professora Elisabete Silva, professora de Didática do Inglês e Supervisora no estágio de Inglês do 3.º Ciclo, cujas críticas construtivas me fizeram repensar a minha maneira de ensinar. Tenho pena que as suas aulas de Didática do Inglês se tenham iniciado depois da conclusão do meu estágio de Inglês no 3.º Ciclo, pois foram muitas as ideias que nos transmitiu nas suas aulas com total aplicabilidade prática e que aproveitei para os estágios de Espanhol.

Quando lecionamos há muito tempo, muitas vezes acabamos por cair na rotina e acabamos por fazer quase sempre as mesmas atividades, abordando os temas sempre da mesma maneira, apenas adequando-os aos diferentes alunos que temos à nossa frente. Este estágio fez-me repensar muitas dessas rotinas e abordagens e fez-me querer mudar algumas coisas, ir mais longe, arriscar e ser mais criativa. Voltar a ter aquele dinamismo e jovialidade que, infelizmente, se vai perdendo com o passar dos anos.

Considero que a minha intenção de promover atividades de expressão e interação orais, dentro da sala de aula, de forma significativa e funcional foi pouco conseguida no estágio de Inglês. As dificuldades demonstradas pelos alunos, a sua pouca motivação e interesse e a sua pouca colaboração nas atividades fez com que, muitas vezes, me sentisse frustrada, cansada, desmotivada e sem saber muito bem o que fazer para conseguir motivar os alunos e melhorar as suas capacidades de compreensão e expressão orais. O tempo concedido para

os estágios também não é muito, especialmente quando o objetivo é melhorar ou ativar capacidades que por vezes são inexistentes como neste caso. A acrescentar a tudo isto existia ainda a “obrigatoriedade” de seguir o manual adotado e a planificação elaborada, tendo ainda em conta que a professora cooperante da turma onde foi realizado o estágio de Inglês se encontrava bastante atrasada em relação ao cumprimento do programa da disciplina, devido às grandes dificuldades evidenciadas pelos alunos. Em relação aos três estágios de Espanhol, considero que a minha intenção foi conseguida, e, na maioria das vezes, com êxito. O facto desta ser uma língua mais próxima da língua materna dos alunos e de no 1.º e 2.º Ciclos ser lecionada na forma de um Clube permitiu outra liberdade ao nível das atividades propostas, pois não havia qualquer manual e a planificação dos conteúdos e temas a abordar foi feita por mim, tendo em conta as diretrizes presentes no Programa de Espanhol. No estágio de Espanhol no 3.º Ciclo, e apesar de existir um manual, este não era muito utilizado pela docente titular da turma e, por isso, ela deu-me total liberdade para elaborar materiais de raiz e o mais diversificados possível, tendo em conta que a turma era boa, no geral, e os alunos eram muito ativos e participativos, demonstrando muita facilidade em comunicar em espanhol. Assim, recorri muitas vezes a atividades mais lúdicas, dinâmicas e divertidas de modo a motivar e cativar os alunos, bem como a ferramentas ligadas às novas tecnologias, tendo em conta que normalmente, no meu dia a dia, já as uso, praticamente, em todas as minhas aulas. Tentei que todas as aulas por mim planificadas tivessem sempre componentes diversificadas, tanto ao nível dos materiais e ferramentas utilizados, bem como ao nível dos diferentes domínios, para que os alunos pudessem praticar e melhorar em todas as vertentes de uma língua.

À medida que fui avançando nos diferentes estágios, notei que a minha criatividade, imaginação, desenvoltura e dinamismo foram melhorando, inclusive ao nível da elaboração dos planos de aula e materiais, pois fui sempre tentando superar e aperfeiçoar o que já tinha feito anteriormente, também graças às sugestões e correções que foram sendo feitas. Essa evolução foi ainda mais notória nos estágios de Espanhol visto ter feito três, enquanto que em relação a Inglês fiz apenas um.

Tenho consciência que aprendi bastante nestes estágios e lembrei algumas coisas que já estavam um pouco esquecidas ou “arrumadas”. É sempre bom e proveitoso lembrar

aquilo que nos fez escolher esta profissão e ganhar um novo fôlego e ânimo, recordando que para sermos bons profissionais temos de viver sempre num processo contínuo de aprendizagem e formação.

Conclusão

Ao longo dos meus quinze anos de experiência profissional, como professora de Português e Inglês, fui percebendo que a comunicação oral, na sala de aula, é menos prestigiada e privilegiada do que a expressão escrita ou o funcionamento da língua, por vezes, por culpa do professor ou porque os programas com os quais trabalhamos são muito extensos, com muitos conteúdos gramaticais para abordar, não existindo muito espaço/tempo para trabalhar a comunicação oral. Como nos últimos treze anos trabalhei numa escola onde os alunos evidenciavam grandes dificuldades neste domínio, decidi trabalhar este tema, principalmente, para encontrar novas e diferentes estratégias para o treino e desenvolvimento da comunicação oral em sala de aula e assim poder ativar e melhorar esta competência nos alunos.

Pela análise que fiz aos Programas de Inglês e Espanhol, ao Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, e também pela formação recebida em algumas das disciplinas deste mestrado, percebi que a comunicação oral tem ganho, nos últimos anos, uma posição mais interventiva na sala de aula do que a que tinha anteriormente.

É essencial que os nossos alunos saiam da escola a saber falar uma língua estrangeira como se de nativos se tratasse, ainda que isso, na maior parte das vezes, não seja conseguido. Esta necessidade de perfeição traduz as vontades que temos de comunicar com o outro, de contactar com outras nações e, assim, nunca estarmos isolados. Para que este isolamento não se concretize, os alunos têm de se preparar para um futuro cada vez mais complexo e competitivo, onde a postura e a comunicação são fundamentais. Neste sentido, é urgente que os alunos adquiram as competências para o domínio da comunicação oral, que comporta regras específicas e é na aplicação deste tipo de géneros discursivos que os alunos sentem mais dificuldades. Para que isto seja possível, o professor não deve ocupar o papel principal da aprendizagem, mas deve ser um criador de possibilidades e situações para que os alunos sejam autónomos ao longo do seu processo educativo. Neste contexto, o professor deve evitar que o discurso seja centrado em si mesmo, afastando a metodologia de uma aula meramente expositiva, em que o professor debita os conteúdos e o aluno se

limita a ouvir e escrever, não tendo, assim, qualquer papel na aprendizagem.

Durante a minha prática de ensino supervisionada tentei inovar e levar para a sala de aula atividades diferentes e dinâmicas onde os alunos pudessem praticar a expressão oral. Por vezes esquecemo-nos que muito do interesse e motivação dos alunos dependem de nós, do interesse, motivação e entusiasmo que despertamos neles, das atividades que desenvolvemos e da nossa própria motivação e entusiasmo. Considero que este é o objetivo final e aquilo que de melhor podemos retirar deste mestrado. A formação que recebemos, os estágios que fazemos, a pesquisa, as sugestões, a partilha de experiências, devem servir para modificar, melhorar, aperfeiçoar, inovar a nossa prática diária como docentes, proporcionando aos alunos uma aprendizagem efetiva e global na qual eles se sintam mais motivados e autónomos, trabalhando e adquirindo competências que lhes permitam ter a melhor preparação possível para serem cidadãos completos e realizados.

Bibliografia

BAILEY, K. (2005). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill ESL/ELT.

GARCÍA SANTA-CECILIA, ÁLVARO (2004): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/ Libros.

GÓMEZ, R. (2004). “La comprensión oral” In Lobato, J. (dir.). *Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. 1.ª ed., Madrid: SGEL.

HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching, chapter 6: Popular Methodology*. Harlow: Pearson Education.

HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching, chapter 8: Grouping Students*. Harlow: Pearson Education.

HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching, chapter 9: Problem behavior and what to do about it*. Harlow: Pearson Education.

HARMER, J. (2009). “Is reading aloud allowed?”. *English Teaching Professional* (issue 65).

Disponível em: http://www.etprofessional.com/Is_reading_aloud_allowed_9585.aspx (acedido em 11-06-2014)

HARMER, J. (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson.

ONG, WALTER J., (2005). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London & New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

LYNCH, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

RICHARDS, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking – From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

SOUSA, HILÁRIO F. C. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didática*. Coleções práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para Além dos Testes – a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

BRANCO, AIDA. (2012). *Melhorar a competência oral: estruturação do discurso oral*. Relatório de estágio de Mestrado. Faculdade de Letras: Universidade do Porto.

Dicionário da Língua Portuguesa (2011). Porto: Porto Editora.

Programas e Documentos legais

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

Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39> (acedido em 08/05/2014)

FIALHO, M., & IZCO, T. (2008). *Programa de Espanhol – 2.º Ciclo. – Nível de Iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39> (acedido em 08/05/2014)

FIALHO, M., & IZCO, T. (2009). *Programa de Espanhol – 3.º Ciclo. – Nível de Continuação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39> (acedido pela última vez em 10/06/2014)

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes.

Disponível em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm (acedido em 08/05/2014)

Metas Curriculares de Inglês, 2.º e 3.º ciclos (2013)

Disponível em:
<http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2> (acedido em 10/06/2014)

Programa de Inglês de 3.º Ciclo (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Manuais

MORGÁDEZ, Manuel; MOREIRA, Luísa; MEIRA, Suzana (2012) *Español 2 – Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora.

MORGÁDEZ, Manuel; MOREIRA, Luísa; MEIRA, Suzana (2012) *Libro de Ejercicios, Español 2 – Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora.

NARANJO, Fina & GARCÍA, Concha (2008) *¡Aprendo jugando!*. Madrid: UGT &

Sitografia

Aula Digital, Texto Editores: http://www.leyaeducacao.com/z_professores/i_28/ct_4/ (acedido pela última vez em 02-03-2013)

Escola Virtual, Porto Editora: <http://www.escolavirtual.pt> (acedido pela última vez em 06-05-2013)

<http://www.youtube.com> (acedido pela última vez em 25-01-2014)

http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=3&Actividad_id=165 (Mis primeras clases de español) (acedido pela última vez em 11-05-2013)

<http://www.HomeEducationResources.com> (acedido pela última vez em 25-05-2013)

<http://www.spanishtown.ca> (acedido pela última vez em 08-06-2013)

<http://www.educaplay.com> (acedido pela última vez em 11-01-2014)

<http://www.vagalume.com.br/thalia/equivocada.html#ixzz2rEtc2x5n> (acedido pela última vez em 25-01-2014)

<http://dicasprofessoresespanhol.blogspot.pt> (acedido pela última vez em 18-01-2014)

<http://www.clube-de-espanhol.blogspot.pt> (acedido pela última vez em 06-05-2013)

<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/mimundo/default.htm> (acedido pela última vez em 13-05-2013)

<http://area.dge.mec.pt/gramatica/whatspeakingis.htm> (acedido em 13-06-2014)

https://www.siue.edu/education/teachready/7_Communication/7_Subpages/7_ct_classroom.htm (acedido em 14-06-2014)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Aldeia_Global (acedido em 14-06-2014)

<http://www.teckler.com/pt/duncan/As-vantagens-de-aprender-1%C3%ADnguas-estrangeiras-93260> (acedido em 14-06-2014)

ANEXOS

ANEXO 1

Los días de la semana

Lunes, martes, miércoles, jueves,
Viernes, sábado y domingo.

Lunes, martes, miércoles, jueves,
Viernes, sábado y domingo.

Son siete días cada semana,
cinco en el cole y dos en casa.
Hoy los aprendo cantando así.

Lunes, martes, miércoles, jueves,
Viernes, sábado y domingo.

Lunes, martes, miércoles, jueves,
Viernes, sábado y domingo.

ANEXO 2

EL TIEMPO

✍ Lee los nombres de las estaciones del año. Escribe los nombres de los meses del año.

✂ ¿Qué tiempo hace...

1. ...en Primavera? Hace _____
2. ...en Verano? _____
3. ...en Otoño? _____
4. ...en Invierno? _____

LLUEVE	NIEVA	HAY TORMENTA	HAY NIEBLA	HACE VIENTO	ESTA NUBLADO
HACE SOL	HACE CALOR	HACE FRÍO			

🗣 Responde a las preguntas y dibuja y colorea tus respuestas.

1. ¿Qué tiempo hace en tu país?


2. ¿Cuál es tu estación preferida?

3. ¿Cuál es tu tiempo preferido?

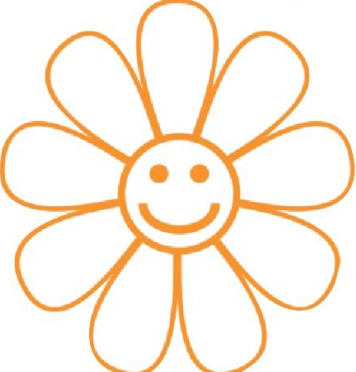
Ficha adaptada da internet

ANEXO 3


FICHA 1




ME GUSTA



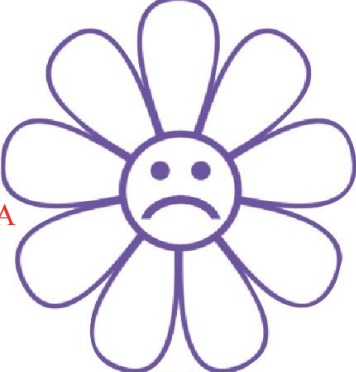
ME GUSTAN




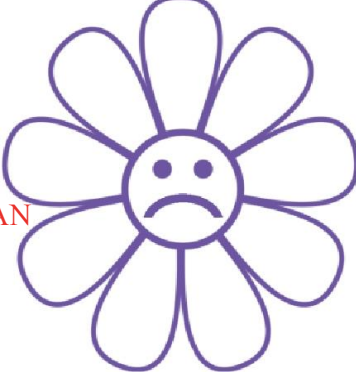
FICHA 2



NO ME GUSTA



NO ME GUSTAN



ANEXO 4

Completa los huecos y pulsa «Intro» ↵.











Érase una vez un  príncipe muy simpático que se llamaba Baltasar. Baltasar vivía con su  dragón en un enorme  castillo de un país muy lejano. El príncipe Baltasar era  r_... y tenía los ojos  a_... También era  ba_..., un poco  gordito y llevaba  gafas. Al príncipe Baltasar le gustaba mucho comer y se pasaba días y



Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/mimundo/default.htm>

ANEXO 5

	Soy pelirroja y tengo el pelo largo y liso.		Soy amarillo.
	Tengo el pelo gris y llevo gafas.		Soy pelirrojo y llevo gafas.
	Tengo el pelo negro y rizado. Soy alta y delgada.		Soy rubia y llevo flequillo. Soy alta.
	Soy pelirroja y gorda.		Soy morena y tengo el pelo largo y liso.
	Soy moreno y tengo el pelo largo y rizado.		Soy rubio y tengo los ojos azules.

	Soy morena y tengo el pelo negro, largo y liso.		Soy pelirroja y tengo el pelo largo y rizado.
	Soy moreno y tengo los ojos marrones. Soy joven.		Soy castaño y tengo los ojos azules.
	Tengo el pelo blanco y corto. Llevo bigote.		Soy moreno, tengo el pelo corto y los ojos azules.
	Soy morena y tengo el pelo largo y rizado.		Soy moreno, tengo los ojos marrones y soy de mediana edad.
	Soy verde y gordo.		Soy rubia y tengo el pelo corto y liso.

Jogo retirado da internet

ANEXO 6

hicimos la cena.	Ayer yo	llegué a Madrid.	Juanito
estudió para la prueba de español.	El viernes pasado nosotros	fuimos a la playa.	Luana
mintió a su maestra.	Ustedes	ya pueden irse.	El año pasado ellas
compraron un coche.	Tú	no conociste a mi mamá.	Hace dos días yo
jugué al tenis.	Carmen	fue al cine con su novio.	Hace un rato nosotros
comimos tacos.	¿Jugaron	ustedes al fútbol?	Ellos
tomaron cerveza ayer.	Él	nació en Cuba.	Yunet y Berta
montaron bicicleta el domingo.	Tú	te perdiste una gran fiesta.	Anteayer yo
compartí mi merienda con Lucía.	El mes pasado Carla	no tuvo vacaciones	Nosotros no

Dominó adaptado de la web!

ANEXO 7

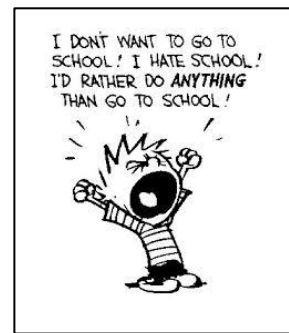
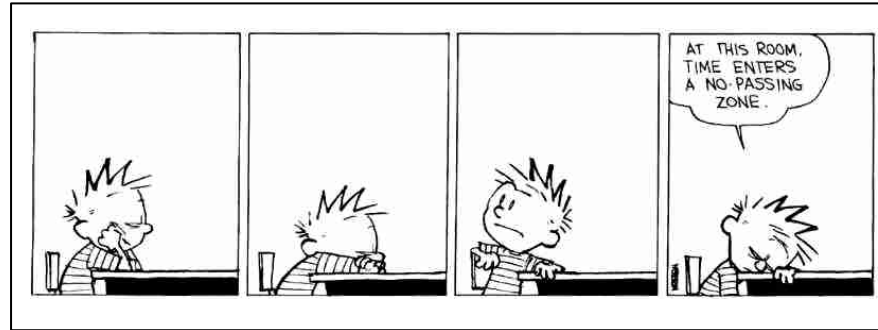
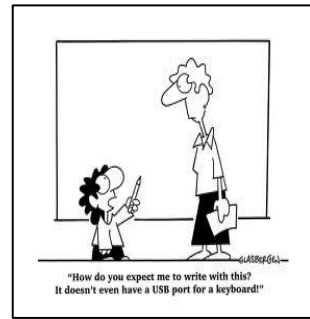
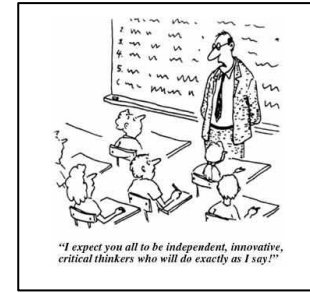
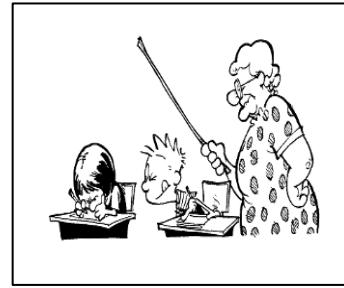
1. Rellena los huecos de la canción “Equivocada” con los verbos en **Pretérito Indefinido**.#

Equivocada

Sé que me _____ Yo _____ perdida sin conocer Que al salir el sol Se te va el amor Duele reconocer Duele equivocarse y duele saber Que sin ti es mejor Aunque al principio no Me _____ Apenas te _____ Siempre me _____ como _____	Porque siempre _____ equivocada Y no lo _____ ver Porque yo por ti la vida daba Porque todo lo que empieza acaba Porque nunca _____ más razones para estar sin él Porque cuesta tomar decisiones Porque sé que va a doler Si, así me sentía no sé por qué seguía Apostándole mi vida a él
Porque siempre _____ equivocada Y no lo _____ ver Porque yo por ti la vida daba Porque todo lo que empieza acaba Porque nunca _____ más razones para estar sin él Porque cuesta tomar decisiones Porque sé que va a doler Y hoy _____ entender Que a esta mujer Siempre la _____ inmensamente triste	Porque siempre _____ equivocada Y no lo _____ ver Porque yo por ti la vida daba Porque todo lo que empieza acaba Porque nunca _____ más razones para estar sin él Porque cuesta tomar decisiones Porque sé que va a doler Y hoy _____ entender Que a esta mujer Siempre la _____ inmensamente triste
Hoy que no puedo más Sigo decidida a dejarte atrás Por tu desamor Lastimada estoy Me _____ Apenas te _____ Siempre me _____ como _____	 Thalía

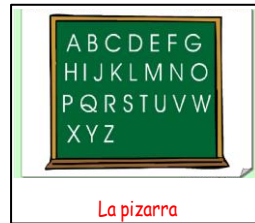
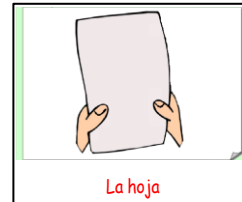
<http://www.vagalume.com.br/thalia/equivocada.html#ixzz2rEtc2x5n#>

ANEXO 8




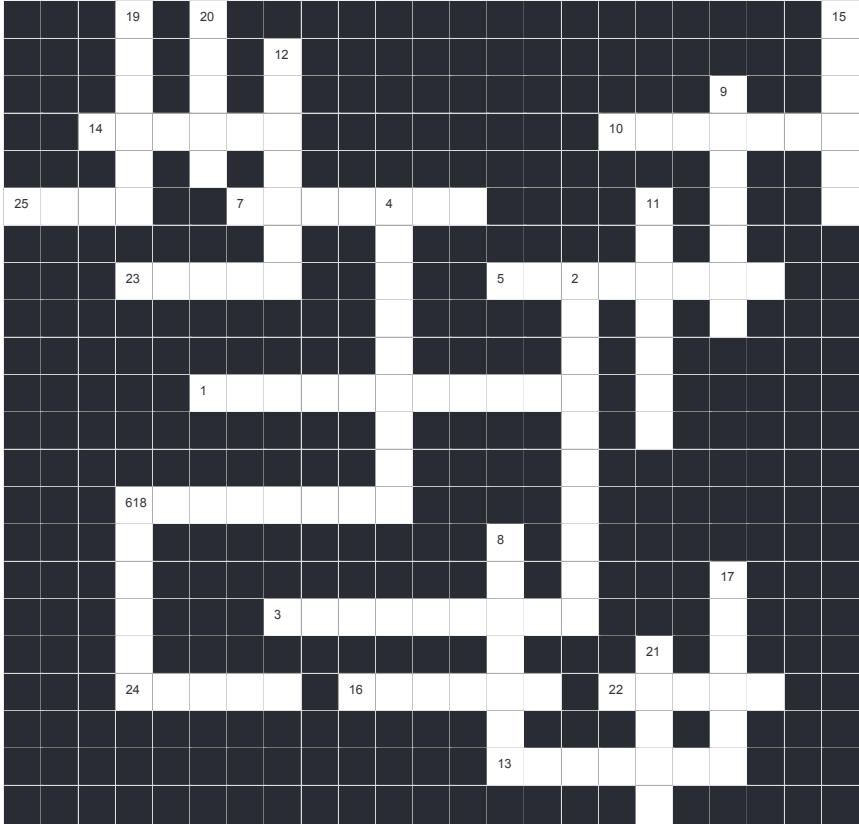
APÊNDICES

APÉNDICE 1



APÊNDICE 2

 **Pretérito Imperfecto**
Autor: Sandra Botelho



HORIZONTALES

- 1. primera persona del plural del verbo comprar
- 3. segunda persona del plural del verbo contar
- 5. tercera persona del plural del verbo recibir
- 6. segunda persona del plural del verbo perder
- 7. segunda persona del plural del verbo haber
- 10. tercera persona del singular del verbo

VERTICALES

- 2. segunda persona del singular del verbo construir
- 4. primera persona del plural del verbo andar
- 8. segunda persona del plural del verbo amar
- 9. segunda persona del singular del verbo dormir
- 11. primera persona del plural del verbo dar
- 12. primera persona del singular del verbo

Elaboração própria com a ferramenta *Educaplay*.

APÊNDICE 3



Pretérito Imperfecto
Autor: Sandra Botelho

PRETÉRITO IMPERFECTO – VERBOS IRREGULARES

					4			2		
				1		7				
				35						
	6	8								
9										

HORIZONTALES

1. primera persona del plural del verbo ver
3. tercera persona del plural del verbo ir
4. segunda persona del plural del verbo ser
6. primera persona del singular del verbo ver
9. primera persona del singular del verbo ir

VERTICALES

2. primera persona del plural del verbo ir
5. segunda persona del plural del verbo ir
7. segunda persona del singular del verbo ir
8. primera persona del singular del verbo ser

EJERCICIOS:

Completa con la forma adecuada del imperfecto.

Ya no vemos mucho a nuestra hija. Antes sí la _____. (ver)

Ya no voy a la playa en verano. Antes _____ todos los fines de semana. (ir)

Ya no soy tan optimista. Antes sí lo _____. (ser)

Sois muy antipáticos conmigo. Antes _____ más simpáticos. (ser)

No veo nada con esta luz. Con la que has puesto antes _____ mejor. (ver)

Mis padres ya no son tan estrictos conmigo. Antes _____ muchos más estrictos. (ser)

¿Veis mucho a Roberta ahora? Antes la _____ todos os días, ¿no? (ver)

Ya somos mayores. Cuando _____ jóvenes, era diferente. (ser)

¿Ya no vais a Madrid en Navidades? Antes _____ siempre. (ir)

Elaboração própria com a ferramenta *Educaplay*

APÊNDICE 4

EL MUELLE DE SAN BLAS – MANÁ

Ella despidió a su amor.
Él partió en un barco
en el muelle de San Blas.
El juró que volvería,
y empapada en llanto
ella juró que esperaría.
Miles de lunas pasaron,
y siempre ella estaba
en el muelle esperando.
Muchas tardes se anidaron,
se anidaron en su pelo
y en sus labios.
Llevaba el mismo vestido,
y por si él volviera
no se fuera a equivocar.
Los cangrejos le mordían,
su ropaje, su tristeza
y su ilusión.
Y el tiempo se escurrió,
y sus ojos se le llenaron
de amaneceres.
Y del mar se enamoró,
y su cuerpo se enraizó
en el muelle.
Sola, sola en el olvido.
Sola, sola con su espíritu.
Sola, sola con su amor, el mar.
Sola, en el muelle de San Blas

Su cabello se blanqueó,
pero ningún barco
a su amor le devolvía.
Y en el pueblo le decían,
le decían la loca
del muelle de San Blas.
Y una tarde de Abril,
la intentaron trasladar
al manicomio.
Nadie la pudo arrancar
y del mar nunca jamás
la separaron.
Sola, sola en el olvido.
Sola, sola con su espíritu.
Sola, sola con su amor, el mar.
Sola, en el muelle de San Blas
Sola, sola en el olvido
sola, sola con su espíritu
sola, sola con el sol y el mar
sola, en el muelle de San Blas.
Se quedó, se quedó,
sola, sola.
Se quedó, se quedó,
con el sol y con el mar.
Se quedó ahí, se quedó
hasta el fin.
Se quedó ahí, se quedó,
en el muelle de San Blas
Sola, sola, se quedó.

CLASIFICACIÓN DE LOS TIEMPOS DEL PASADO

	INDEFINIDO (FORMA → CANTÉ)	IMPERFECTO (FORMA → CANTABA)
- AR		
-ER		
-IR		

Elaboración propia con la letra de la canción extraída de la web

APÊNDICE 5

B	I	N	G	O
LLAMABA		TRABAJÓ		CONTASTE
	COMPRÉ		DABAIS	
JUGARON		IBAN		DECÍAIS
	TOCABA		VENDÍ	
CABÍA		CAÍAN		DURMIÓ

B	I	N	G	O
	REGRESÉ		DABAN	
JUGUÉ		PAGÓ		TOCABAIS
	ERAN		VARIASTE	
HACÍAS		PONÍAMOS		VALISTE
	DURMIÓ		ERAS	

B	I	N	G	O
CANTABA	ERA		SABÍAN	
	MIDIERON			RECIBÍO
CRUZABAS		MOVIMOS	SALÍAN	
	SENTÍ		OÍSTEIS	
VARIASTE		VIO		

B	I	N	G	O
	BUSCABAN		TOCABAS	
CANTASTE		ELEGIMOS		EMPECÉ
	ESTABAIS		HABÍAMOS	
HUIMOS		FUERON		LEÍSTE
	LLEGASTEIS		NACÍAMOS	

B	I	N	G	O
	PAGABAN		PENSAMOS	
VENÍAS		COGIÓ		SALÍAMOS
	SENTISTE		DORMÍA	
OÍSTE		REÍA		DABAS
	ERRÓ		VALISTEIS	

B	I	N	G	O
SALÍ	SENTIMOS		ESCUCHARON	
	TOMABAIS	ERGUSTEIS		
LUCIÓ		OÍA		REÍAS
	BAILABA		AMÉ	
TEMÍO		PARTIERON		

B	I	N	G	O
	ACENTUÉ		CONTASTEIS	
CREÍAIS		CONCLUÍAN		VALÍAMOS
	ÍBAMOS		ERAIAS	
ERRABA	COGÍAS		CONCLUÍAS	
		OLISTE		PERDIERON

B	I	N	G	O
DESEABAS		QUERÍAN		REALIZÓ
	REGÁBAMOS		SABÍAN	
SIGUIERON		SERVÍ		TENÍAS
	VENÍAMOS		VI	
ACENTUABA				CABÍAS

B	I	N	G	O
	COGIÓ		VENDÍ	
ELEGIMOS		DECÍAIS		PAGABAN
	OÍSTE		ESTABAIS	
CAÍAN		VALISTEIS		MIDIERON
	VIO		CONCLUÍAN	

B	I	N	G	O
COMPRÉ		CABÍA		PENSAMOS
	JUGARON		CRUZABAS	
MOVIMOS		VARIASTE		PONÍAMOS
	MIDIERON		OÍSTEIS	
ESCUCHARON				DESEABAS

B	I	N	G	O
	VIERON		VENCISTEIS	
VALÍAS		COGIÓ		CONCLUÍAN
	BUSCABAN		OÍSTE	
TOCABAS		QUERÍAN		MOVIMOS
	VARIASTE		SERVÍ	

B	I	N	G	O
ACENTUÉ	ERAIAS		ÍBAMOS	
	DABAN		HACÍAS	
LUCIÓ		BAILABA		ERGUSTEIS
	VENDIMOS		HUIMOS	
		LLEGASTEIS		QUERÍAN

B	I	N	G	O
	CONCLUÍAN		VIO	
CAÍAN		RECIBÍO		LLAMABA
	DABAS		CREÍAIS	
REGRESÉ		ERGUSTEIS		LEÍSTE
	SIGUIERON		VI	

B	I	N	G	O
REGÁBAMOS		CANTABA		VALISTE
	ERAIAS		SALÍ	
CAÍAN		TRABAJÓ		CONCLUÍAS
	RECIBÍO		VENCISTEIS	
SERVÍ		JUGUÉ		

B	I	N	G	O
CONTASTE	ÍBAS		SALÍAMOS	
	ERA	PERDIERON		PAGÓ
TOMABAIS			ELEGIMOS	
	VENÍAMOS			QUERÍAN
CREÍSTE		PENSABAN		

**BINGO
DE LOS
VERBOS**

Pistas:

- 1.ª persona del singular del verbo llamar en Pretérito Imperfecto. (llamaba)
- 2.ª persona del singular del verbo venir en Pretérito Imperfecto. (venías)
- 3.ª persona del singular del verbo ver en Pretérito Indefinido. (vio)
- 1.ª persona del plural del verbo ir en Pretérito Imperfecto. (íbamos)
- 3.ª persona del singular del verbo pagar en Pretérito Indefinido. (pagó)
- 1.ª persona del singular del verbo salir en Pretérito Indefinido. (salió)
- 2.ª persona del plural del verbo estar en Pretérito Imperfecto. (estabais)
- 1.ª persona del plural del verbo venir en Pretérito Imperfecto. (veníamos)
- 2.ª persona del plural del verbo vencer en Pretérito Indefinido. (vencisteis)
- 3.ª persona del plural del verbo pensar en Pretérito Imperfecto. (pensaban)
- 3.ª persona del singular del verbo trabajar en Pretérito Indefinido. (trabajó)
- 3.ª persona del singular del verbo errar en Pretérito Indefinido. (erró)
- 3.ª persona del plural del verbo saber en Pretérito Imperfecto. (sabían)
- 2.ª persona del plural del verbo creer en Pretérito Imperfecto. (creáis)
- 2.ª persona del singular del verbo ser en Pretérito Imperfecto. (eras)
- 1.ª persona del singular del verbo oír en Pretérito Imperfecto. (oía)
- 3.ª persona del plural del verbo buscar en Pretérito Imperfecto. (buscaban)
- 3.ª persona del singular del verbo realizar en Pretérito Indefinido. (realizó)
- 1.ª persona del singular del verbo vender en Pretérito Indefinido. (vendí)
- 1.ª persona del singular del verbo dormir en Pretérito Imperfecto. (dormía)
- 1.ª persona del singular del verbo sentir en Pretérito Indefinido. (sentí)
- 2.ª persona del singular del verbo concluir en Pretérito Imperfecto. (concluías)
- 1.ª persona del singular del verbo regresar en Pretérito Indefinido. (regresé)
- 3.ª persona del plural del verbo partir en Pretérito Indefinido. (partieron)
- 1.ª persona del plural del verbo haber en Pretérito Imperfecto. (habíamos)
- 2.ª persona del plural del verbo caber en Pretérito Imperfecto. (cabíais)
- 3.ª persona del plural del verbo jugar en Pretérito Indefinido. (jugaron)
- 1.ª persona del plural del verbo pensar en Pretérito Indefinido. (pensamos)
- 1.ª persona del singular del verbo cantar en Pretérito Imperfecto. (cantaba)
- 1.ª persona del singular del verbo acentuar en Pretérito Indefinido. (acentué)
- 3.ª persona del plural del verbo ser en Pretérito Imperfecto. (eran)
- 2.ª persona del plural del verbo tomar en Pretérito Imperfecto. (tomabais)
- 2.ª persona del singular del verbo cantar en Pretérito Indefinido. (cantaste)
- 1.ª persona del singular del verbo servir en Pretérito Indefinido. (serví)
- 2.ª persona del plural del verbo valer en Pretérito Imperfecto. (valíais)
- 3.ª persona del singular del verbo dormir en Pretérito Indefinido. (durmió)
- 3.ª persona del singular del verbo reír en Pretérito Imperfecto. (reía)
- 1.ª persona del plural del verbo saber en Pretérito Imperfecto. (sabíamos)
- 3.ª persona del plural del verbo perder en Pretérito Indefinido. (perdieron)
- 1.ª persona del plural del verbo poner en Pretérito Imperfecto. (poníamos)
- 2.ª persona del singular del verbo sentir en Pretérito Indefinido. (sentiste)
- 1.ª persona del plural del verbo nacer en Pretérito Imperfecto. (nacíamos)
- 2.ª persona del singular del verbo desear en Pretérito Imperfecto. (deseabas)
- 2.ª persona del plural del verbo decir en Pretérito Imperfecto. (decíais)
- 2.ª persona del singular del verbo contar en Pretérito Indefinido. (contaste)
- 2.ª persona del plural del verbo sentir en Pretérito Indefinido. (sentisteis)
- 2.ª persona del singular del verbo tocar en Pretérito Imperfecto. (tocabas)
- 3.ª persona del plural del verbo querer en Pretérito Imperfecto. (querían)
- 2.ª persona del singular del verbo ir en Pretérito Imperfecto. (ibas)
- 1.ª persona del singular del verbo comprar en Pretérito Indefinido. (compré)

- 3.ª persona del plural del verbo pagar en Pretérito Imperfecto. (pagaban)
- 2.ª persona del singular del verbo variar en Pretérito Indefinido. (variaste)
- 2.ª persona del plural del verbo contar en Pretérito Indefinido. (contasteis)
- 3.ª persona del singular del verbo dar en Pretérito Imperfecto. (daba)
- 3.ª persona del singular del verbo temer en Pretérito Indefinido. (temió)
- 3.ª persona del plural del verbo ser en Pretérito Indefinido. (fueron)
- 2.ª persona del singular del verbo ir en Pretérito Imperfecto. (ibas)
- 2.ª persona del plural del verbo dar en Pretérito Imperfecto. (dabais)
- 3.ª persona del singular del verbo coger en Pretérito Indefinido. (cogió)
- 3.ª persona del singular del verbo ser en Pretérito Imperfecto. (era)
- 3.ª persona del plural del verbo concluir en Pretérito Imperfecto. (concluían)
- 1.ª persona del singular del verbo jugar en Pretérito Indefinido. (jugué)
- 3.ª persona del plural del verbo escuchar en Pretérito Indefinido. (escucharon)
- 1.ª persona del plural del verbo elegir en Pretérito Indefinido. (elegimos)
- 3.ª persona del plural del verbo seguir en Pretérito Indefinido. (siguieron)
- 3.ª persona del plural del verbo caer en Pretérito Imperfecto. (caían)
- 2.ª persona del singular del verbo dar en Pretérito Imperfecto. (dabas)
- 2.ª persona del singular del verbo cruzar en Pretérito Imperfecto. (cruzabas)
- 2.ª persona del singular del verbo oler en Pretérito Indefinido. (oliste)
- 2.ª persona del singular del verbo hacer en Pretérito Imperfecto. (hacías)
- 3.ª persona del singular del verbo lucir en Pretérito Indefinido. (lució)
- 1.ª persona del singular del verbo empezar en Pretérito Indefinido. (empecé)
- 3.ª persona del plural del verbo ir en Pretérito Imperfecto. (iban)
- 1.ª persona del plural del verbo salir en Pretérito Imperfecto. (salíamos)
- 3.ª persona del plural del verbo medir en Pretérito Indefinido. (midieron)
- 2.ª persona del singular del verbo coger en Pretérito Imperfecto. (cogías)
- 3.ª persona del singular del verbo tocar en Pretérito Imperfecto. (tocaba)
- 2.ª persona del singular del verbo oír en Pretérito Indefinido. (oíste)
- 3.ª persona del singular del verbo recibir en Pretérito Indefinido. (recibió)
- 1.ª persona del plural del verbo valer en Pretérito Imperfecto. (valíamos)
- 2.ª persona del plural del verbo tocar en Pretérito Imperfecto. (tocabais)
- 2.ª persona del plural del verbo erguir en Pretérito Indefinido. (erguisteis)
- 1.ª persona del plural del verbo huir en Pretérito Indefinido. (huimos)
- 2.ª persona del singular del verbo tener en Pretérito Imperfecto. (tenías)
- 2.ª persona del singular del verbo creer en Pretérito Indefinido. (creíste)
- 2.ª persona del plural del verbo valer en Pretérito Indefinido. (valisteis)
- 3.ª persona del plural del verbo salir en Pretérito Imperfecto. (salían)
- 2.ª persona del plural del verbo ser en Pretérito Imperfecto. (erais)
- 2.ª persona del singular del verbo variar en Pretérito Indefinido. (variaste)
- 2.ª persona del singular del verbo reír en Pretérito Imperfecto. (reías)
- 2.ª persona del singular del verbo leer en Pretérito Indefinido. (leíste)
- 1.ª persona del singular del verbo ver en Pretérito Indefinido. (ví)
- 2.ª persona del plural del verbo oír en Pretérito Indefinido. (oísteis)
- 1.ª persona del singular del verbo errar en Pretérito Imperfecto. (erraba)
- 2.ª persona del singular del verbo valer en Pretérito Indefinido. (valiste)
- 3.ª persona del singular del verbo bailar en Pretérito Imperfecto. (bailaba)
- 1.ª persona del singular del verbo acentuar en Pretérito Imperfecto. (acentuaba)

APÊNDICE 6







 <p>Divertirse en una fiesta</p>	 <p>Pasar frío</p>
 <p>Cantar en Karaoke</p>	 <p>Salir de vacaciones</p>

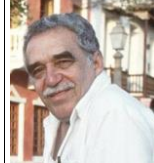

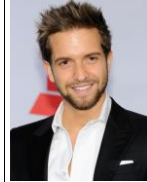



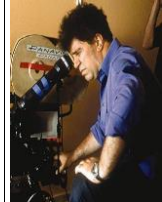
Elaboración propia con imágenes extraídas de la web

 <p>Viajar con la familia</p>	 <p>Hacer una excursión</p>
 <p>Ir a un concierto</p>	

 <p>Navegar por internet</p>	 <p>Ir al cine</p>
 <p>Asistir a un partido de fútbol</p>	

APÉNDICE 7

 <p>Ricky Martin Es un cantante. Nació en Puerto Rico. Músicas más conocidas: <i>Livin' La Vida Loca</i>; <i>La Copa de La Vida</i>.</p>	 <p>Isabel Allende Es una periodista y escritora. Nació en Chile. Escribió los libros: <i>La Casa de Los Espiritus</i>; <i>Hija de La Fortuna</i>; <i>La Isla Bajo el Mar</i></p>
 <p>Alejandro Sanz Es un cantante. Nació en España. Canciones más conocidas: <i>Corazón Partido</i>; <i>Y si Fuera Ella</i>.</p>	 <p>Antonio Banderas Es un actor. Nació en España. Películas más conocidas: <i>La Máscara del Zorro</i>; <i>Desperado</i>.</p>
 <p>Miguel de Cervantes Es un escritor. Nació en España. Autor del personaje más universal de la literatura (siglo XVII) – <i>Don Quijote de la Mancha</i>.</p>	 <p>Joaquín Cortés Es un bailarín. Nació en España. Es el más internacional bailarín de flamenco. Participó en la película <i>La flor de mi secreto</i>, de Almodóvar.</p>
 <p>Javier Bardem Es un actor. Nació en España. Actor principal de la película <i>Beautiful</i>, de Alejandro Iñárritu y <i>Mar Adentro</i> de Alejandro Amenábar. Está casado con Penélope Cruz.</p>	 <p>Enrique Iglesias Es un cantante. Nació en España. Canta en Español e Inglés. Hijo de un cantante español. Canciones más conocidas: <i>I like it</i>; <i>Tonight</i>; <i>Bailamos</i>, <i>Si tu te vas</i>.</p>

 <p>Gabriel García Márquez Es un periodista, activista, político y escritor. Nació en Colombia. Recibió el premio nobel de la literatura en 1982. Libros más conocidos: <i>Cien Años de Soledad</i>; <i>El Amor en Los Tiempos del Cólera</i>.</p>	 <p>Penélope Cruz Es una actriz. Nació en España. Actriz protagonista de la película española <i>Volver</i>, de Pedro Almodóvar. Está casada con Javier Bardem.</p>
 <p>Pablo Alborán Es un cantante. Nació en España. Canciones más conocidas: <i>Solamente tú</i> y <i>Perdóname</i> junto a la cantante portuguesa Carminho.</p>	 <p>Shakira Es una cantante. Nació en Colombia. Su compañero es Gerard Piqué. Canciones más conocidas: <i>Estoy aquí</i>; <i>La Tortura</i>; <i>Waka, Waka</i>.</p>
 <p>Pablo Neruda Es un escritor. Nació en Chile. Recibió el premio nobel de la literatura en 1971. Vivió sus últimos años de vida en la Isla Negra y esta época fue descrita en un libro y película.</p>	 <p>Juanes Es un cantante. Nació en Colombia. Canciones más conocidas: <i>La Camisa Negra</i>; <i>Tu Fotografía</i> (con Nelly Furtado).</p>
 <p>Pedro Almodóvar Es un director de cine, productor, actor y argumentista. Nació en España. Películas más conocidas: <i>Hable con ella</i>, <i>Mujeres al borde de un ataque de nervios</i>, <i>Volver</i>. Recibió 2 premios Óscar, 2 Globos de Oro, y 6 premios Goya.</p>	

Elaboración propia con informaciones e imágenes retiradas de la web

APÉNDICE 8

CUESTIONARIO ¡VIVAN LOS ARTISTAS!

!
!
!

A – Elige la opción correcta para cada pregunta.

RICKY MARTIN

- 1- Ricky Martin es un:
a) Cantante
b) Escritor
c) Bailarín

- 2- Ricky Martin nació en:
a) España
b) Argentina
c) Puerto Rico

- 3- Algunas de sus canciones más conocidas son:
a) *Corazón Partido, Y si fuera ella, La Tortura*
b) *Livin' la vida loca, La copa de la vida, María*
c) *Si tú te vas, Bailamos, Tonight*

ISABEL ALLENDE

- 1- Isabel Allende es una:
a) cantante
b) actriz
c) periodista y escritora

- 2- Isabel Allende nació en:
a) Argentina
b) Chile
c) Perú

- 3- Algunas de sus obras más conocidas son:
a) *La casa de los espíritus, Hija de la fortuna, La ciudad de las bestias*
b) *Don Quijote de la Mancha, Cien años de soledad, Los funerales de la mamá grande*
c) *El amor en los tiempos de la cólera, Cartas de amor, Veinte poemas de amor y una canción desesperada*

ALEJANDRO SANZ

- 1- Alejandro Sanz es un:
a) bailarín
b) escritor
c) cantante

- 2- Alejandro Sanz nació en:
a) Colombia
b) España
c) Chile

- 3- Su primer éxito fue:
a) *Y si fuera ella*
b) *La Tortura*
c) *Corazón partido*

ANTONIO BANDERAS

- 1- Antonio Banderas es un:
a) actor
b) escritor
c) director de cine

- 2- Antonio Banderas nació en:
a) Puerto Rico
b) Bolivia
c) España

- 3- Sus películas más conocidas son:
a) *Butifal y Mar Adentro*
b) *La Máscara del Zorro y Desesperado*
c) *Volver y Hablé con ella*

MIGUEL DE CERVANTES

- 1- Miguel de Cervantes fue un:
a) actor
b) escritor
c) periodista

- 2- Nació en España el:
a) 29 de septiembre de 1547
b) 29 de julio de 1547
c) 28 de septiembre de 1545

- 3- Su obra más famosa fue:
a) *La Galatea*
b) *La Máscara del Zorro*
c) *Don Quijote de la Mancha*

- 4- Cervantes murió el:
a) 23 de abril de 1617
b) 23 de abril de 1616
c) 25 de abril de 1620

JOAQUÍN CORTÉS

- 1- Joaquín Cortés es un:
a) bailarín de tango
b) bailarín de flamenco
c) bailarín de salsa

- 2- Joaquín Cortés nació en:
a) España
b) Chile
c) Argentina

- 3- Participó en la película:
a) *Butifal*
b) *Volver*
c) *La flor de mi secreto*

JAVIER BARDEM

- 1- Javier Bardem es un:
a) escritor
b) actor
c) director de cine

- 2- Javier Bardem nació en:
a) España
b) Perú
c) Colombia

- 3- Javier Bardem fue protagonista en las películas:
a) *Volver y La flor de mi secreto*
b) *Butifal y Mar Adentro*
c) *La Máscara del Zorro y Desesperado*

- 4 – Está casado con la actriz:
a) Julia Roberts
b) Catherine Zeta-Jones
c) Penélope Cruz

ENRIQUE IGLESIAS

- 1- Enrique Iglesias nació en:
a) Méjico
b) Argentina
c) España

- 2- Enrique Iglesias canta en:
a) Español e Inglés
b) Español y Francés
c) Inglés e Italiano

- 3- Algunas de sus canciones más conocidas son:
a) *La camisa negra, Tu fotografía, Te busqué*
b) *La Tortura, Y si fuera ella, Tanto*
c) *I like it, Bailamos, Tonight*

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

- 1- Gabriel García Márquez es un:
a) actor y escritor
b) escritor, activista, político y periodista
c) director de cine y político

- 2- Gabriel García Márquez nació en:
a) España
b) Chile
c) Colombia

- 3- Recibió el premio nobel de la literatura en:
a) 1982
b) 1983
c) 1981

- 4- Sus obras más conocidas son:
a) *La hija de la fortuna y La casa de los espíritus*
b) *Cartas de amor y La ciudad de las bestias*
c) *Cien años de soledad y El amor en los tiempos de la cólera*

PENÉLOPE CRUZ

- 1- Penélope Cruz es una:
a) bailarina
b) actriz
c) modelo

- 2- Penélope Cruz fue la protagonista de la película:
a) *Mar Adentro*
b) *Volver*
c) *Desesperado*

- 3- Está casada con el actor:
a) Tom Cruise
b) Antonio Banderas
c) Javier Bardem

PABLO ALBORÁN

- 1- Pablo Alborán nació en:
a) Colombia
b) España
c) Argentina

- 2- Algunas de sus canciones más conocidas son:
a) *Solamente tú, Perdóname, Tanto*
b) *Bailamos, Livin' la vida loca, I like it*
c) *Tonight, Hero, Si tú te vas*

- 3- En la canción *Perdóname* hace un dueto con:
a) James Blunt
b) Shakira
c) Carminho

SHAKIRA

- 1- Shakira nació en:
a) Chile
b) Colombia
c) España

- 2- Sus canciones más conocidas son:
a) *Estoy aquí, La Tortura, Waka, Waka*
b) *Perdóname, Si tú te vas, I like it*
c) *Tonight, Solamente tú, Tanto*

- 3- Su compañero es:
a) Iker Casillas
b) Cristiano Ronaldo
c) Gerard Piqué

PABLO NERUDA

- 1- Pablo Neruda es un:
a) actor
b) escritor
c) periodista

- 2- Pablo Neruda nació en:
a) Chile
b) Colombia
c) Méjico

- 3- Recibió el premio nobel de la literatura en:
a) 1973
b) 1975
c) 1971

JUANES

- 1- Juanes nació en:
a) España
b) Perú
c) Colombia

- 2- Sus canciones más conocidas son:
a) *La camisa negra, Tu fotografía, Te busqué*
b) *Bailamos, Si tú te vas*
c) *Y si fuera ella, Corazón partido*

- 3- En las canciones *Tu fotografía y Te busqué* hace un dueto con:
a) Shakira
b) Nelly Furtado
c) Enrique Iglesias

PEDRO ALMODÓVAR

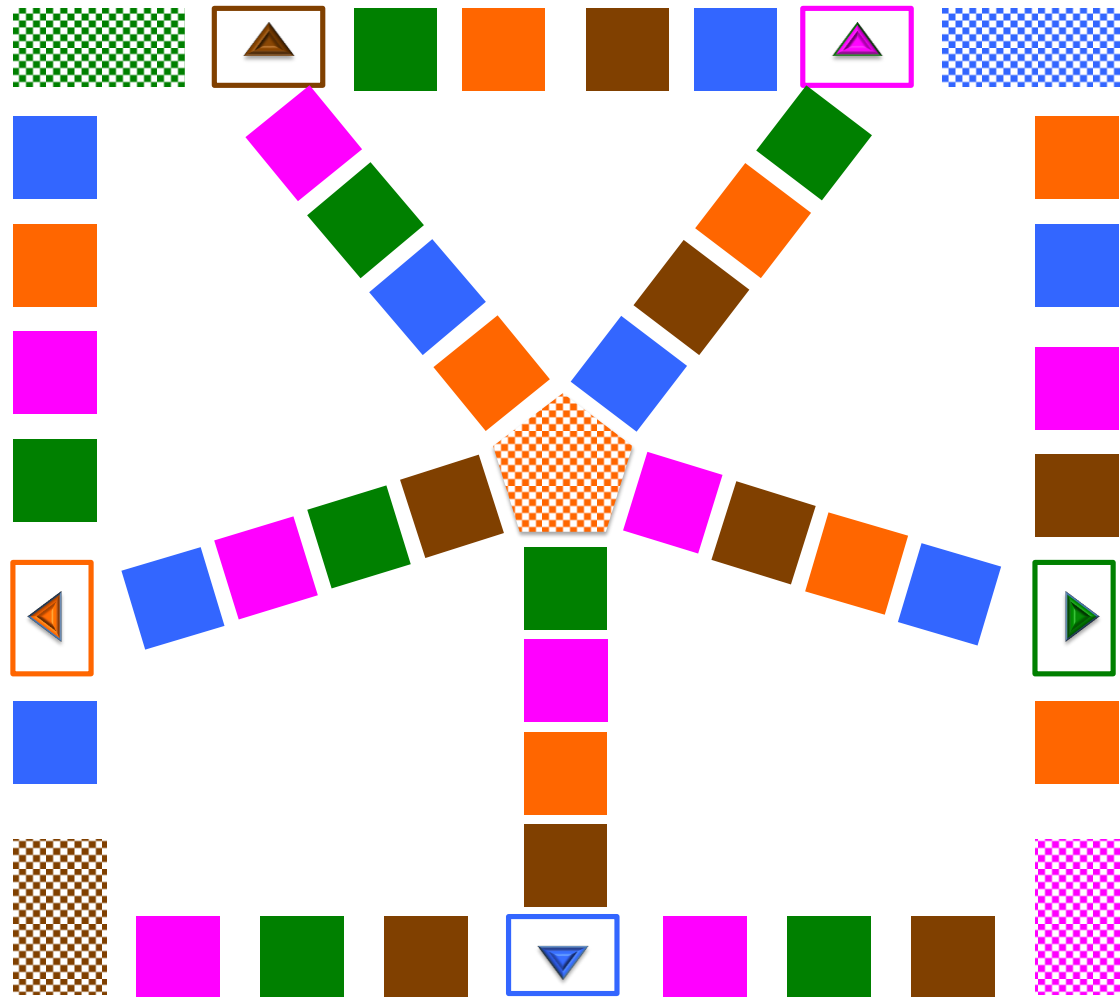
- 1- Pedro Almodóvar es un:
a) escritor
b) periodista
c) actor, productor, director de cine y argumentista

- 2- Sus películas más conocidas son:
a) *Mar Adentro y Desesperado*
b) *La Máscara del Zorro y Butifal*
c) *Mujeres al borde de un ataque de nervios y Volver*

- 3- Recibió:
a) 2 premios Óscar, 4 Globos de Oro y 6 premios Goya
b) 3 premios Óscar, 2 Globos de Oro y 4 premios Goya
c) 2 premios Óscar, 2 Globos de Oro y 6 premios Goya

Elaboración propia

APÊNDICE 9



<p>¿Dónde nació Isabel Allende?</p> <p>¿Cuál fue el primer éxito de Alejandro Sanz?</p> <p>¿Qué actor fue el protagonista de las películas <i>La Máscara del Zorro</i> y <i>Desesperado</i>?</p> <p>3.ª persona del singular del verbo abrir en P. Perfecto.</p> <p>Haz el retrato de un compañero tuyo (defectos y cualidades)</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>Ha abierto</p> <p>Antonio Banderas</p> <p>Corazón partido</p> <p>Chile</p>
<p>¿Quién escribió <i>La casa de los espíritus</i>?</p> <p>¿Dónde nació Ricky Martin?</p> <p>¿Quién fue la protagonista en la película <i>Volver</i>?</p> <p>2.ª persona del singular del verbo venir en P. Imperfecto.</p> <p>¿Cuándo fue la última vez que te enfadaste con alguien?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>venas</p> <p>Penélope Cruz</p> <p>Puerto Rico</p> <p>Isabel Allende</p>
<p>¿Quién escribió <i>Don Quijote de la Mancha</i>?</p> <p>¿Quién canta las canciones <i>Batallas</i> y <i>I like it</i>?</p> <p>¿Quién fue el director de la película <i>Mujeres al borde de un ataque de nervios</i>?</p> <p>3.ª persona del plural del verbo jugar en P. Indefinido.</p> <p>¿Cuándo fue la última vez que olvidaste el cumpleaños de alguien?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>jugaron</p> <p>Pedro Almodóvar</p> <p>Enrique Iglesias</p> <p>Miguel de Cervantes</p>
<p>¿Qué premio recibió Pablo Neruda en 1971?</p> <p>¿Quién es la cantante que hace un dueto con Pablo Alborán en <i>Peridóname</i>?</p> <p>¿Cómo se llama el lugar donde compras tu entrada para ver una película?</p> <p>2.ª persona del singular del verbo ir en P. Imperfecto.</p> <p>¿Cuándo hiciste una llamada a alguien?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>ibas</p> <p>taquilla</p> <p>Carmelo</p> <p>El premio nobel de la literatura</p>

<p>¿Cuál es la fecha de la muerte de Cervantes?</p> <p>¿Dónde nació Shakira?</p> <p>¿Con quién está casado Javier Bardem?</p> <p>1.ª persona del singular del verbo decir en P. Indefinido.</p> <p>¿Cuándo fue la última vez que diste un regalo a alguien?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>dije</p> <p>Penélope Cruz</p> <p>Colombia</p> <p>23 de abril de 1616</p>
<p>¿Quién escribió <i>Cien Años de soledad</i>?</p> <p>¿Cuál es la canción más conocida de Juanes?</p> <p>¿Cuántos premios recibió Pedro Almodóvar?</p> <p>1.ª persona del plural del verbo hacer en P. Indefinido.</p> <p>¿Qué es lo más importante para ti: el dinero o los amigos?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>hicimos</p> <p>2 premios Óscar, 2 Globos de Oro y 6 premios Goya</p> <p>La camisa negra</p> <p>Gabriel García Márquez</p>
<p>¿Dónde nació Gabriel García Márquez?</p> <p>¿Cuál es el nombre del himno de la copa del mundo de fútbol, cantada por Ricky Martin?</p> <p>¿Cómo se llama el objeto donde son proyectadas las películas en cine?</p> <p>3.ª persona del plural del verbo vivir en P. Perfecto.</p> <p>¿Qué es lo más importante para ti: la belleza o la salud?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>han vivido</p> <p>pantalla</p> <p>La copa de la vida</p> <p>Colombia</p>
<p>¿Quién recibió el premio nobel de la literatura en 1982?</p> <p>¿Qué fue el baile de bailear es Joaquín Cortés?</p> <p>¿Cómo se llama el lugar donde compras tu entrada para ver una película?</p> <p>3.ª persona del singular del verbo bailar en P. Imperfecto.</p> <p>¿Cuándo hiciste una llamada a alguien?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>baillaba</p> <p>Burfi y Mar Adentro</p> <p>Es un bailarín de flamenco</p> <p>Gabriel García Márquez</p>

<p>¿Cuál es la fecha de nacimiento de Cervantes?</p> <p>¿Enrique Iglesias canta en dos lenguas. ¿Cuáles son?</p> <p>¿Cuál es la película en la que Joaquín Cortés participó?</p> <p>3.ª persona del singular del verbo trabajar en P. Indefinido.</p> <p>¿Qué es lo más importante para ti: el amor o una gran casa?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>trabaja</p> <p>La flor de mi secreto</p> <p>Español e inglés</p> <p>29 de septiembre de 1547</p>
<p>¿Dónde nació Pablo Neruda?</p> <p>¿Cuál es el nombre del primer éxito de Pablo Alborán?</p> <p>¿Cuándo vas al cine, cómo se llama el papelito que tienes que mostrar para ver la película?</p> <p>3.ª persona del plural del verbo conducir en P. Indefinido.</p> <p>¿Cómo se llama a un amigo?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>condujeron</p> <p>entrada</p> <p>Peridóname</p> <p>Chile</p>
<p>Di el nombre de uno de los libros de Isabel Allende.</p> <p>Alejandro Sanz hace un dueto en la canción <i>La Tormenta</i>. ¿Con quién hace ese dueto?</p> <p>¿Quién es la actriz que protagoniza la película <i>La Máscara del Zorro</i>?</p> <p>2.ª persona del plural del verbo crear en P. Imperfecto.</p> <p>¿Qué te imaginas que piensan de ti tus amigos?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>creatis</p> <p>Catherine Zeta-Jones</p> <p>Shakira</p> <p>La casa de los espíritus, Hija de la fortuna, La ciudad de las bestias</p>
<p>Gabriel García Márquez no es solo un escritor. ¿A qué se dedica también?</p> <p>¿Cuál es el nombre del primer éxito de Shakira?</p> <p>Pedro Almodóvar no es solo un director de cine. ¿A qué se dedica también?</p> <p>2.ª persona del plural del verbo ir en P. Imperfecto.</p> <p>¿Qué te imaginas que piensan de ti tus padres?</p>	<p>Respuesta personal</p> <p>fuisteis</p> <p>Es un productor, actor y argumentista</p> <p>Estoy aquí</p> <p>Es un activista, político y periodista</p>

APÊNDICE 10

To dance



To sleep



To run



To eat



To read



To play football



To jump



To sing

