



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
Escola Superior de Educação

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

**Cristina Maria do Fundo Veiga**

*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:  
Francisco Mário da Rocha  
Nelson Luís de Castro Parra**

**Bragança  
Julho de 2011**

*Tell me, I forget.*  
*Show me, I remember.*  
*Involve me, I understand.*  
(provérbio chinês)

## **Agradecimentos**

Este relatório que é o culminar de três anos de trabalho, de sacrifício e de perseverança, que não teria sido possível sem a ajuda dos que me acompanharam ao longo deste percurso. Sendo assim, gostaria de agradecer aos que estiveram sempre próximo quando mais precisei.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todos os orientadores cooperantes das escolas onde realizei os vários estágios, que tão bem me receberam nas suas turmas e que partilharam a sua experiência e o seu saber comigo. À professora Nancy Barreto, ao professor Rui Barros, à professora Rosa Luís e à professora Odete Magalhães.

Gostaria, ainda, de agradecer a todos os professores da Escola Superior de Educação de Bragança pelos ensinamentos que nos deram.

Ao Dr. Mário Rocha que esteve sempre presente para esclarecer as nossas dúvidas e para nos dar ânimo para continuar a nossa caminhada.

A todas as colegas de Mestrado que foram fonte de inspiração e amparo sempre que pensei em desistir.

Aos meus alunos da Escola Secundária de Vilela que, por vezes, não receberam maior empenho da minha parte.

Por fim, gostaria de agradecer à minha família. Ao meu filho Guilherme pelo tempo que não lhe concedi quando mais precisava. Pela falta de carinho e amor que não lhe dei nos seus primeiros meses de vida.

Ao meu marido porque sem ele nada teria sido possível. Pelas horas que foi pai e mãe para o nosso filho, pela paciência, pela bondade com que deixou tantas coisas de lado para ser o meu pilar.

A todos os mencionados, o meu mais sincero agradecimento.

## **Resumo**

O presente relatório pretende reflectir sobre a prática lectiva realizada pela professora estagiária ao longo da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.

Com este trabalho pretende-se promover a aprendizagem a partir das necessidades comunicativas dos aprendentes tendo como base a abordagem de ensino baseado em tarefas.

Numa primeira parte, faz-se um enquadramento teórico, no qual se aborda o ensino baseado em tarefas. Na segunda, faz-se a descrição e reflexão sobre a prática lectiva.

Finalmente, conclui-se com uma apreciação global deste trabalho, onde se reitera a importância da utilização do ensino baseado em tarefas no Ensino Básico para desenvolvimento da competência comunicativa.

Palavras-chave: tarefa, aprendente, competência comunicativa.

## **Abstract**

The purpose of this report is to reflect upon the teaching implemented by the trainee intern teacher throughout the Supervised Teaching Practice of English and Spanish in Elementary School.

The aim of this project was to implement a task-based approach in order to promote the learners' communicative competence. In the first part, a theoretical framework is presented in order to discuss the task-based learning. The description and the reflection upon the teaching practice are presented in the second part.

Finally, an overview of the report tries to emphasize the importance of using task-based learning in Elementary School for the development of the learners' communicative competence.

Keywords: task, learner, communicative competence

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos-----	ii
Resumo-----	iii
Abstract-----	iv
Índice de Anexos-----	vi
Índice de Apêndices-----	vi
Introdução-----	1
1. Enquadramento teórico-----	3
1.1. O ensino das línguas estrangeiras e a origem da abordagem do ensino baseado em tarefas-----	3
1.2. A abordagem comunicativa-----	5
1.2.1. O ensino centrado no aluno-----	5
1.2.2. O papel do aluno e do professor no ensino comunicativo-----	6
1.3. Tipos de actividades a realizar segundo a abordagem comunicativa-----	8
1.4. O que é uma tarefa? -----	9
1.5. Elementos que fazem parte de uma tarefa-----	10
1.5.1. O tema-----	10
1.5.2. O “input-----	11
1.5.3. Os materiais-----	11
1.5.4. As actividades-----	12
1.5.5. O tipo de interacção e o espaço em que se concretiza-----	12
1.5.6. Papel do professor-----	13
1.5.7. O papel do aprendente/aluno-----	13
1.5.8. Os objectivos-----	14
1.6. Como funciona a avaliação-----	14
1.7. Desvantagens relacionadas com este tipo de ensino-----	15
2. As experiências de ensino-aprendizagem-----	17
2.1. O ensino baseado em tarefas e os programas do Ministério de Educação-----	17
2.1.2. Análise dos Programas do Ministério de educação -----	17
2.1.2.1 Análise do Programa de Espanhol do 2º Ciclo -----	17
2.1.2.2 Análise do Programa de Espanhol do 3º Ciclo -----	19
2.1.2.3 Análise do Programa de Inglês do 1º Ciclo-----	20
2.1.2.4 Análise do Programa de Inglês do 2º Ciclo-----	21
2.1.2.5 Análise do Programa de Inglês do 3º Ciclo-----	22

2.2. As experiências de ensino-aprendizagem-----	23
2.2.1. A experiência no 3.º Ciclo de Espanhol “ ¡Vaya Trabajo! -----	24
2.2.2. A experiência no 2.º Ciclo de Inglês “My house” - “I’m hungry”-----	33
2.2.3. A experiência no 1.º Ciclo de Espanhol “¡Juguemos!”-----	44
2.2.4. Experiência no 2.º Ciclo de Espanhol “¡Somos lo que comemos!” -----	50
Conclusão-----	61
Bibliografia-----	64

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexos-----	66
Anexo 1-----	67
Anexo 2-----	76
Anexo 3-----	77
Anexo 4-----	78
Anexo 5-----	79
Anexo 6-----	80
Anexo 7-----	82
Anexo 8-----	84
Anexo 9-----	85

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

Apêndices-----	82
Apêndice 1-----	83
Apêndice 2-----	84
Apêndice 3-----	90
Apêndice 4-----	91
Apêndice 5-----	95
Apêndice 6-----	96
Apêndice 7-----	98
Apêndice 8-----	99
Apêndice 9-----	100
Apêndice 10-----	101
Apêndice 11-----	102
Apêndice 12-----	103

Apêndice 13-----	104
Apêndice 14-----	105
Apêndice 15-----	106
Apêndice 16-----	107
Apêndice 17-----	110
Apêndice 18-----	111
Apêndice 19-----	112
Apêndice 20-----	113
Apêndice 21-----	114
Apêndice 22-----	115
Apêndice 23-----	116
Apêndice 24-----	117
Apêndice 25-----	118
Apêndice 26-----	119
Apêndice 27-----	121
Apêndice 28-----	123
Apêndice 29-----	131

## **Introdução**

Este Relatório Final é o resultado de quase três anos de trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. O Relatório Final pretende dar conta do que foram as minhas práticas lectivas ao longo dos estágios profissionalizantes no ensino das duas disciplinas e nos três ciclos do Ensino Básico, das preocupações que as nortearam e dos pressupostos que as fundamentaram, além de reflectir também as dificuldades sentidas e as tentativas levadas a cabo para as superar, bem como as conclusões a que me permitiram chegar.

Todo o trabalho realizado ao longo desta prática pedagógica teve como linha orientadora o método comunicativo e o desenvolvimento da competência comunicativa e a abordagem de ensino baseado em tarefas, tal como é recomendado nas orientações programáticas nacionais para os vários ciclos de ensino e de acordo com as recomendações veiculadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001:29).

Embora privilegie uma abordagem de ensino específica, o ensino baseado em tarefas, também conhecido como *Task-based Learning*, não centrei toda a minha prática nesta linha de orientação, pois o ensino é feito de vários métodos e abordagens que o tornam mais enriquecedor. O objectivo primordial deste trabalho é reflectir sobre as minhas experiências de ensino e como estas me tornaram mais consciente das minhas práticas, enquanto professora atenta às aprendizagens dos meus alunos.

Não se pretende de maneira nenhuma fazer deste documento uma veia incontestável acerca do que deve ser a aprendizagem baseada em tarefas, mas dar a conhecer ao público/leitor deste trabalho, alguns dos aspectos mais relevantes, pontos fortes e menos fortes, da aplicação deste tipo de aprendizagem.

Este trabalho pretende acima de tudo “aguçar” a curiosidade do leitor, sobretudo a dos professores, para a aplicação deste tipo de ensino nas suas escolas. Para tal, passo a apresentá-lo.

A orientação seguida no desenho e implementação das práticas lectivas e na informação teórica para a sustentar, surgiu da constatação da necessidade de incluir na sala de aula espaços especificamente orientados para as estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa, tais como estão previstas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e nos programas nacionais para o

ensino das línguas estrangeiras do Ministério da Educação, e de estimular e consciencializar os professores para a importância da implementação da abordagem do ensino baseado em tarefas no Ensino Básico. Foi esta a tarefa que tentei levar a cabo ao longo das práticas lectivas que concretizaram os estágios previstos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de mestrado.

Embora se tenha planeado toda a prática lectiva na perspectiva comunicativa, implícita na abordagem do ensino baseado em tarefas, e se tenha tentado analisar as práticas implementadas segundo a mesma orientação, ou seja numa perspectiva *Task-based Learning*, darei especial relevo ao estágio realizado no 2.º Ciclo de Espanhol, visto que na escola onde decorreu este estágio existe um projecto de implementação do *enfoque por tarefas* neste nível de ensino.

Procurarei, numa primeira parte, mais teórica, explicitar os princípios da abordagem do ensino baseado em tarefas, o enfoque por tarefas, a sua perspectiva comunicativa e as suas características. Procurarei também explicar em termos gerais o que se entende por tarefa e os elementos constituintes da mesma sem deixar de me referir a algumas desvantagens, relacionadas com este tipo de aprendizagem. Abordarei, ainda, a importância que este tipo de aprendizagem tem nos programas oficiais do Ministério de Educação.

Seguidamente, debruçar-me-ei sobre as práticas lectivas implementadas nos diferentes ciclos e nas duas disciplinas ao longo deste ano em que realizei a Prática de Ensino Supervisionada, para fazer a descrição e a reflexão crítica e análise do trabalho realizado.

Face aos elementos que considerei mais relevantes durante este processo de ensino, apresentarei, finalmente, as conclusões sobre as possibilidades que a dita abordagem do ensino baseado em tarefas pode trazer ao sucesso do ensino das línguas estrangeiras no Ensino Básico e suas implicações no desenvolvimento do meu trabalho futuro.

## 1. Enquadramento teórico

### 1.1. O ensino das línguas estrangeiras e a origem da abordagem do ensino baseado em tarefas

A partir das várias leituras dos programas do Ministério de Educação para os vários níveis do Ensino Básico, que os anos de estudo e de prática lectiva me levaram a fazer, verifiquei que todos eles recomendavam a abordagem do ensino baseado em tarefas para o ensino do Inglês e do Espanhol no Ensino Básico. Contudo, esta abordagem não está a ser muito seguida nas escolas. Assim, decidi assumir esta metodologia de ensino como suporte das minhas práticas lectivas e linha de orientação para a reflexão sobre as mesmas e redacção deste relatório final de estágio.

Esta metodologia de ensino, também designada de planificação por tarefas, surgiu com um projecto implementado pelo Dr. N. S. Prabhu no sul da Índia, o *Bangalore Project*, que teve o seu início em 1979 e finalizou em 1984. Este projecto surgiu com a implementação de actividades “especiais” nas aulas de línguas nas escolas indianas, principalmente no ensino secundário, a que chamaram de “tarefas”. Prabhu acreditava que os alunos aprendem mais efectivamente se estiverem focados na tarefa em vez da língua que estão a usar para produzir essa tarefa (1987). Este projecto também foi chamado de *Communicational Teaching Project (CTP)*, por se orientar pelo princípio de que uma língua pode ser apreendida em sala de aula baseando-se inteiramente no significado e que a construção da gramática é um processo inconsciente por parte do aprendiz.

“Generalizations about language structure are thought to interfere with unconscious development. A methodology was assembled through trial and error in the early stages of the project’s life, and resulted in a series of problem-solving activities- a task-based syllabus-intended to foster a concern with the task at hand, attention to language itself being relegated to incidental status.”

(Bereta, 1990:324)

O propósito do projecto *Bangalore* seria, segundo Prabhu, desenvolver uma metodologia *in a sustained teaching environment* no qual a competência comunicativa teria um papel preponderante.

Dada a minha preocupação por ensinar a língua estrangeira numa perspectiva comunicativa, entendi que esta identificação com o objectivo do *Bangalore Project* podia alargar o âmbito das minhas práticas lectivas e da reflexão sobre as mesmas.

Com vista à caracterização desta abordagem ao ensino das línguas estrangeiras, vou debruçar-me sobre abordagens e métodos de ensino que o precederam e ao desenvolvimento do qual trouxeram algum contributo.

A abordagem comunicativa desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX e revolucionou completamente o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Claro que ao falar de método comunicativo não poderemos deixar de mencionar o método audio-lingual que se desenvolveu durante a Segunda Guerra Mundial, pois é este método que melhor possibilita uma análise por contraste com o dito ensino comunicativo. É nesta perspectiva que abordo o método audio-lingual, pois este me permitirá explicitar mais claramente o que se pretende com o método comunicativo.

O conceito de aprendizagem de uma língua estrangeira, veiculado pelo método audio-lingual, desenvolve-se nitidamente segundo a visão estruturalista, ou seja a língua é considerada como um sistema estruturado de elementos que se manifesta ao nível da concretização individual dos falantes naturais de uma comunidade social, na linha de pensamento de Skinner e Pavlov – o Behaviorismo.

Segundo a corrente behaviorista, aprender uma língua compreendia adquirir um determinado número de hábitos linguísticos, através de um processo mecânico de repetição, baseado numa sequência controlada de estímulo-resposta-reforço.

As actividades de ensino-aprendizagem a implementar em sala de aula deveriam incidir, sobretudo, em exercícios de repetição, substituição e memorização de diálogos, vocabulário e estruturas sintácticas básicas. Estas actividades mecânicas incidiam sobre frases isoladas, exemplificativas de uma dada estrutura sintáctica, não havendo grande preocupação com o contexto situacional em que supostamente deveriam ocorrer.

O papel do professor, segundo o método audio-lingual, é bastante activo e central em todo o processo de ensino-aprendizagem. Tem a tarefa de planificar, decidir o vocabulário e as estruturas a estudar e criar os materiais: é ele que controla a marcha e o ritmo das aprendizagens; apresenta, como modelo, as estruturas a utilizar; dirige os exercícios, corrige os erros e examina o progresso dos alunos.

Os materiais utilizados são os mais variados e podem incluir desde manuais a gravadores, vídeos, fichas de trabalho, dando especial relevo à audição de diálogos efectuados por falantes nativos que têm como fim promover o aperfeiçoamento da

pronúncia e memorização de palavras e estruturas, através de exercícios de repetição dando assim especial ênfase à oralidade e deixando de lado a escrita.

Ao aluno é reservado um papel bastante menor, quase nulo, visto que se limita a escutar, repetir, responder a perguntas e a seguir ordens.

## **1.2. A abordagem comunicativa**

Depois da explicitação do método audio-lingual passemos agora a explicar a abordagem comunicativa, visto ser esta a mais importante para o trabalho em questão.

Como já foi mencionado anteriormente, a abordagem comunicativa desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX e resultou de uma alteração ocorrida a nível da concepção e formulação do conceito de língua que passou a ser vista e entendida como um veículo de comunicação e de interacção social. O método estrutural-behaviorista, baseado no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua, é progressivamente substituído pelo novo método comunicativo-construtivista que é baseado no uso competente da língua em situações concretas de interacção linguística e onde o processo é tão ou até mais importante do que o produto final.

Podemos dizer que este método está orientado para a acção ou seja, favorece a interacção comunicativa centrada na realização de actividades significativas para os aprendentes e que sejam as mais reais e motivadoras e que estimulem a aprendizagem e a utilização de uma língua.

“El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que para llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.”

(Fernández, 2003:24)

Passemos, então, à especificação das tendências estruturantes do ensino comunicativo.

### **1.2.1. O ensino centrado no aluno**

Neste tipo de ensino dá-se especial relevância ao aluno, pois todo o processo didáctico gira em torno da sua motivação, das suas necessidades de aprendizagem que se desenvolve num determinado espaço (sala de aula), tendo por base o diálogo e a

troca de experiências entre os alunos e entre alunos/professor. O professor deverá ter em conta o estilo de aprendizagem dos alunos e favorecer o desenvolvimento de estratégias pessoais para aprender a aprender.

Todas as aprendizagens terão que ser muito significativas para o aluno, o que implica que tudo o que o professor apresenta em sala de aula terá que ser do total interesse do aluno. “Los objetivos, los contenidos, las tareas, las actividades deben formar parte de las necesidades de los alumnos y relacionarse con su mundo de experiencias, para, así, poder integrarlas y reestructurarlas en un proceso constructivo y lleno de sentido” (Fernández, 2003:21).

Sendo assim, neste processo de aprendizagem que é negociado e que tem em conta a motivação do aluno, a acção didáctica baseia-se na necessidade que o aluno tem de comunicar, de resolver uma situação comunicativa porque neste método “lo importante en clase no son tanto los resultados, que es el final del camino, cuanto el camino en sí mismo” (Fernández, 2003:21). O aluno é, pois, o maior responsável pelas suas aprendizagens, é-lhe dado o poder para escolher e negociar o que quer aprender. Ao responsabilizar o aluno pelas suas aprendizagens, este terá que ter uma postura activa, propor, descobrir e avaliar sem esperar que o professor ou os livros lhe dêem as respostas; terá de aprender a aprender.

A competência comunicativa será a mais importante em todo o processo de aprendizagem do aluno e, para desenvolver esta competência, este deverá activar os seus próprios mecanismos linguísticos em situações de interacção comunicativa porque “a hablar se aprende hablando” (Fernández, 2003:23).

### **1.2.2. O papel do aluno e do professor no ensino comunicativo**

O ensino comunicativo concebe o ensino e a aprendizagem como um processo dinâmico, que se desenvolve numa sala de aula, tendo por base o diálogo e a troca de informações entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos. Isto significa que ambos têm de assumir um papel diferente do tradicional no qual o professor ordenava e exigia e o aluno limitava-se a fazer o que lhe era pedido ou exigido.

Ao professor cabe agora um papel muito mais aberto quase de “conselheiro”. Deixa de ser detentor do saber enciclopédico, de responder a tudo, de ser controlador e avaliador para se tornar no facilitador, no analista das necessidades dos seus alunos, no observador de progressos e competências, no negociador e criador de situações que promovam uma comunicação autêntica. Parece, no entanto, que este novo papel é

demasiado utópico para ser posto em prática pois requer uma maior preparação profissional visto que este professor, virado para a partilha e negociação de experiências, tem que desprender-se das suas práticas habituais de ensino e dos manuais para se adaptar às necessidades comunicativas dos seus alunos. Ao que parece, um elevado número de professores ainda não conseguiu “livrar-se” do ensino da gramática pela gramática, sem dar ênfase ao sentido. Os exercícios de manipulação da forma, continuam arraigados nas práticas pedagógicas dos professores.

O professor está ainda encarregado de organizar e planificar todo este processo ao que poderemos chamar de partilha, pois deve ser repartido com o próprio aluno, utilizador último da planificação. Quando falamos em repartir o processo de planificação com o aluno, estamos a referir-nos à possibilidade que o aluno tem de poder escolher os temas a tratar numa determinada unidade, as actividades a realizar e as tarefas a apresentar no decorrer da mesma. Só assim se poderão estabelecer verdadeiramente os objectivos do programa, tendo em conta as suas características, os seus interesses, as suas expectativas e as suas necessidades comunicativas. Esta abertura ao aluno, permitir-lhe-á assumir um papel muito mais activo no processo, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia e o assumir de uma maior responsabilização pela sua própria aprendizagem. Aqui desempenha importância capital a actividade de auto-avaliação, cabendo ao professor desenvolver acções e materiais adequados, (que providenciem o contexto necessário à promoção de uma comunicação autêntica) como fichas, momentos de auto-reflexão, etc, que possam levar o aluno a determinar o que já aprendeu ou não aprendeu, a identificar o que já sabe de forma consolidada ou os pontos fracos que terá de rever.

O aluno, como já foi dito anteriormente, deixa de ter um papel passivo no seu próprio caminho de aprendizagem e passa a ter um papel preponderante em todo este processo. O aluno já não espera que lhe dêem ordens ou instruções do que fazer, do como e do quando o fazer. Este aluno passa a ser um comunicador activo, um negociador de sentidos (dar e receber) com os colegas e com o professor. É o responsável pela sua própria aprendizagem e trabalha activamente em grupo, de forma a partilhar informações e aprendizagens.

Este aluno “propone, se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya la mejor forma de aprender” (Fernández, 2003:22).

### 1.3. Tipos de actividades a realizar segundo a abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa permite grande variedade de actividades em sala de aula, mas sobretudo dá preferência às que exploram a intenção comunicativa, que promovam a utilização e integração dos quatro *skills* – ouvir, falar, ler e escrever podendo e devendo ser trabalhados de forma integrada. No rol de actividades que fazem parte da abordagem comunicativa há sobretudo prevalência de trabalhos de pares e de pequeno grupo (2 a 5 alunos) ou em grande grupo/turma. O uso de vários tipos de jogos e o uso de gravações de vídeo e áudio com comunicações de falantes reais (ou nativos) em contextos reais de comunicação. Privilegiam-se as actividades baseadas naquilo que se designa por *information-gap*. Numa actividade de *information-gap* um aluno tem uma certa informação que deve ser partilhada com outros para resolver um problema, reunir informação ou tomar decisões. O papel do professor neste tipo de actividades é o de explicar em que consiste e rever o vocabulário necessário para realizar as mesmas. As actividades baseadas em *information-gap* levam os alunos a falar durante mais tempo na língua alvo para resolver os problemas que lhes surgem e também aumenta o vocabulário e a variedade de estruturas gramaticais. A maioria destas actividades são bastante motivadoras para os alunos, pois implicam temas do seu interesse. A exploração de imagens, principalmente nos níveis de ensino mais baixos, permite a memorização e compreensão de estruturas de uma língua de forma muito mais eficaz, assim como as actividades de *role-play*.

Este tipo de actividades acima mencionadas provoca, em contexto de sala de aula, algum ruído normal de trabalho, que deverá ser permitido, pois não pode haver método comunicativo se não houver comunicação e interacção.

Depois de termos analisado de maneira muito geral o método comunicativo que pode ser considerado a base da aprendizagem baseada em tarefas passamos agora ao cerne do nosso trabalho que será a análise em si do *task-based learning*. Tal como o método comunicativo, a aprendizagem baseada em tarefas tem como objectivo a activação de processos reais de comunicação que motivem o aluno para a participação activa em sala de aula e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que favoreçam a autonomia. O desenvolvimento da competência comunicativa é a meta principal a atingir, visto que se pretende que o aluno interaja linguisticamente e de forma adequada nas diferentes situações de comunicação.

“Se trata de poder utilizar la lengua extranjera en todas las situaciones en las que se vaya a necesitar utilizarla, desde pedir y dar informaciones, hasta compartir ideas, gustos, sentimientos, opiniones o llegar a ser uno mismo en otra lengua.”

(Fernández, 2001:17)

A aprendizagem baseada em tarefas será, então, o método adequado para que o aluno possa atingir a tão esperada competência comunicativas. O aluno terá então, de percorrer um longo caminho de aprendizagem, ao longo do qual vai alcançando as competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Como já tinha focado anteriormente a interacção comunicativa desenvolve-se através da interacção linguística, oral e escrita, o que leva a que, por vezes, haja necessidade de provocar situações autênticas de comunicação dentro da sala de aula, embora muitas das vezes leve à realização de actividades “falsamente” comunicativas, ou simuladas. O enfoque por tarefas pretende distinguir-se do enfoque comunicativo no aspecto de querer levar para a sala de aula a realização de tarefas reais, (processos de comunicação autênticos) e não só simuladas.

Não poderia passar a explicitar todo o processo da metodologia do ensino-aprendizagem baseado em tarefas sem começar por definir o que é uma tarefa. Para isso vamos abordar algumas definições de alguns autores especialistas na área da aprendizagem baseada em tarefas.

#### **1.4. O que é uma tarefa?**

Passo, agora a analisar a definição de tarefa segundo os autores mais conhecidos no âmbito deste tema.

Analisemos então, a definição de tarefa segundo Long:

“(…) a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by “task” is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play and in between.”

(Long, 1985:89)

Esta definição de tarefa é apresentada como sendo uma *target task* (Nunan, 1992). Apresenta a “ tarefa” em geral, que não se baseia em termos técnicos ou linguísticos, mas que descreve a realização de uma serie de coisas que não envolvem necessariamente acções linguísticas, mas contextos reais de actos de fala. Não quer

dizer que numa aula de língua estrangeira não se possa realizar uma tarefa que envolva por exemplo fazer uma reserva num hotel e que envolvam os meios linguísticos necessários para o fazer.

Outra definição, esta agora dada por Jane Willis refere que a *task* é:

“(...) a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, make a list, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences.”

(Willis, 1998:3)

A definição acima apresentada seria o que Nunan chamaria de *a pedagogical task* que, de acordo com a sua própria definição, é:

“(...) a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness being able to stand alone a communicative act in its own right with a beginning, middle and an end.”

(Nunan, 2004:4)

As duas definições acima mencionadas dão ênfase ao facto de todas implicarem o uso comunicativo de uma língua. Pretende-se que dentro da sala de aula se leve a cabo a realização de tarefas reais que favoreçam processos de comunicação autênticos, onde a resolução de problemas, a negociação do significado e o intercâmbio de reacções respondam a um objectivo concreto e que se sirva dos mecanismos normais de comunicação (Fernández, 2001).

A minha definição de tarefa pedagógica envolve tudo o que foi acima mencionado e uma tarefa será, então, todo o tipo de actividade que envolva o uso de uma língua estrangeira (acto comunicativo), seja ela oral ou escrita, ouvida ou lida e que promova a autonomia do aluno em relação à aprendizagem de uma língua em sala de aula.

## **1.5. Elementos que fazem parte de uma “Tarefa”**

### **1.5.1. O tema**

Em primeiro lugar será necessário decidir um **tema**, que poderá ser (ou coincidir) com um dos temas propostos nos programas, ou no manual. Este tema terá de ser escolhido entre os alunos (turma). Ou seja, o programa vai sendo construído em negociação com os alunos. Às vezes deparamo-nos com turmas que não têm experiência nenhuma na escolha de temas ou na discussão dos mesmos, por isso, cabe ao professor, quando se encontra ante uma turma mais passiva, dar as directrizes necessárias para que se faça a escolha do tema. Claro que às vezes não é através da eleição da tarefa que se escolhe um tema, mas o tema que escolhe a tarefa. Ou seja, quando seguimos um determinado programa que se rege por unidades podemos adaptar a tarefa ao tema que estamos a leccionar. Claro que assim não estaremos a negociar o produto final, pois o tema deveria ser escolhido pelos alunos, de acordo com os seus interesses, mas, havendo um programa a cumprir, teremos que adaptar as tarefas. Os alunos poderão sempre escolher que tarefas querem fazer com um determinado tema.

### **1.5.2. “Input”**

O “input” será a informação que alimenta o ponto de partida da tarefa. Serão, pois, os conteúdos que serão necessários para que o aluno possa realizar a tarefa final.

“La puesta en común de las experiencias, ideas, recuerdos, conocimientos de los alumnos puede ser un punto de partida, que se puede completar con datos de la prensa o revistas, canciones, vídeos, ambientación de la clase con carteles, fotos, frases sugestivas, etc. El enriquecimiento de contenido y de experiencia que esta entrada supone suscita la curiosidad, refuerza la motivación y posibilita que las propuestas posteriores de los alumnos tengan una perspectiva más amplia, más creativa y con mayor capacidad de comunicar algo nuevo e interesante.”

(Fernández, 2001:27)

Será, também, importante o uso de materiais autênticos pois facilita o desenvolvimento de actividades comunicativas mais efectivas. Se queremos que os alunos aprendam uma língua estrangeira num contexto o mais real possível, teremos que recolher materiais de aprendizagem que sejam retirados de contextos reais e em estado original.

### **1.5.3. Os materiais**

É muito difícil arranjar materiais autênticos quando se ensina uma língua estrangeira num país cuja língua não é a mesma que estamos a ensinar. Mas, de acordo com Fernández (2001), é nestes casos que faz mais sentido trabalhar uma

língua por tarefas. Sendo assim, teremos de procurar e aproveitar todos os meios que estão ao nosso alcance. Esta autora propõe o uso dos seguintes materiais:

- “- Internet.
- Materiales publicados.
- Medios de comunicación: revistas, periódicos, radio, televisión, fax, transmisión de datos por ordenador.
- Embajadas y Consulados con sus diferentes oficinas, especialmente las Consejerías de Educación.
- Empresas con delegación en el país.
- Academias de baile etc. Restaurantes...
- Librerías.
- Personas nativas que vivan o estén de visita en el país.
- Acontecimientos culturales en la ciudad o en el país...
- Recursos variados: libros, vídeos, cintas audio.”

(Fernández, 2001:25)

#### **1.5.4. As actividades**

As actividades, que, segundo Nunan, devem “specify what learners will actually do with the input” (1989:59) são sobretudo realizadas em pares ou em grupos e devem ser o mais naturais possível. Devem, ainda, ser actividades que estimulem uma comunicação real do aprendente e que sejam o mais autênticas possível.

Recomendam-se, sobretudo, as actividades realizadas em grupo ou em pares, que estimulem a comunicação e a interacção, ou seja, actividades como: *two way information gap tasks, questions and answers, matching activities, pictures and picture stories, puzzles and problems, discussions and decisions*.

Este tipo de actividades motivam o aluno e levam-no a interagir na língua alvo. Com estas actividades, o aluno aumenta o vocabulário e a variedade de estruturas gramaticais e promove a sua autonomia. O papel preponderante neste tipo de actividades cabe ao aluno porque o professor só precisa de explicar a actividade e rever o vocabulário necessário para que o aluno possa realizar a mesma.

#### **1.5.5. O tipo de interacção e o espaço em que se concretiza**

As condições em que se desenvolve a tarefa são um ponto importante neste processo, pois o ensino por tarefas dá primazia às actividades em grupo ou em pares. Os trabalhos de grupo valorizam todos os alunos por igual e dão especial ênfase à interacção. Ao contrário dos trabalhos feitos a nível individual, nos quais o aluno segue o seu próprio ritmo de aprendizagem dirigido pelo professor ou autodirigido, o trabalho de grupo permite outro tipo de actividades muito mais abrangentes e

interactivas que permitem que o aluno mais fraco possa desenvolver com os seus colegas capacidades que em trabalho individual seriam postas de lado. Os mais tímidos aumentam a possibilidade de aprender, já que é mais fácil participar num grupo mais pequeno pois há menos concorrência e o papel do professor é menos visível.

O ensino por tarefas também permite que as interacções acima focadas sejam desenroladas dentro ou fora da sala de aula, dependendo das características da tarefa a ser desenvolvida.

### **1.5.6. Papel do professor**

O papel do professor é, sobretudo, o de incitar a participação dos alunos aquando da escolha das tarefas, mas este professor é também um negociador “teniendo en cuenta si la tarefa es factible, si se puede realizar en un tiempo real, si se tiene o se puede conseguir el material necesario y si se puede adaptar al nivel de sus alumnos” (Fernández, 2001:27). Podemos, então, dizer que o professor deve complementar o papel do aluno. Deve dar ao aprendente autonomia suficiente para que este aprenda a aprender. Segundo Nunan (1992), o professor neste tipo de aula comunicativa representa três papéis principais: facilitador do processo comunicativo, participante do mesmo e observador-aprendiz.

O professor tem aqui um papel completamente novo. Neste processo o professor é um gestor, coordenador dos trabalhos em grupo. Actua como moderador, motivador, guia e instrutor. Distancia-se do seu papel de professor expositor, “mandante”, sabedor e detentor do saber para dar a possibilidade aos alunos de escolherem algo que vá ao encontro dos seus interesses.

Ao assumir este novo papel, o professor deverá, juntamente com os seus alunos definir desde o início da realização da tarefa os papéis de todos os intervenientes neste processo, bem como os comportamentos a adoptar pelos participantes, negociando se for necessário, para que não haja mal entendidos em relação aos papéis dos alunos e do professor.

### **1.5.7. O papel do aprendente/aluno**

Nos processos de aprendizagem ditos “normais”, o aluno assume normalmente um papel passivo, sem grande possibilidade de negociação. No enfoque metodológico orientado por tarefas, o aprendente escolhe o que quer aprender e a maneira como

quer aprender. Este expressa pensamentos e emoções autonomamente e tem a oportunidade de liderar e de resolver problemas em sala de aula tomando a iniciativa, escolhendo interesses e conveniências.

Como refere Willis (1999), há condições essenciais para que a aprendizagem seja rentável para o aluno. Essas condições são: a exposição, o uso e a motivação. A exposição refere-se ao contacto com a língua objecto de aprendizagem em contexto e produções ricas e autênticas; o uso pode-se explicar como sendo a interacção realizada numa língua com fins comunicativos; e a motivação será o interesse que o aluno manifesta pelas actividades propostas para aprender uma língua.

Enquanto a exposição depende do aprendente e do professor, a motivação e o uso dependem somente do aprendente e só assim se podem levar a cabo o desenvolvimento de tarefas em sala de aula. O sucesso das tarefas depende exclusivamente do interesse, empenho e motivação do aluno aquando da realização das mesmas. Por tudo o que foi mencionado anteriormente, será de extrema importância que os alunos escolham temas do seu interesse para que estes se possam envolver mais nas actividades

Ao aluno também é atribuído o papel de se autoavaliar e de avaliar os seus companheiros e até o próprio professor e assim terá a oportunidade de reflectir acerca dos seus próprios processos de aprendizagem.

### **1.5.8. Os objectivos**

Os objectivos serão delimitados logo após a escolha da tarefa final e estes estarão relacionados com as funções que permitirão a realização da tarefa final.

Vejamos o exemplo dado por Fernández. Se a tarefa final é a de escrever uma carta para solicitar ajuda económica, os objectivos estarão relacionados com as funções que deve cumprir para realizar este tipo de carta, ou seja “presentarse, exponer datos, (expresión de necesidades), justificar las razones, solicitar algo, intentar ganarse al interlocutor, convencerlo, además del dominio de los diferentes aspectos propios de una carta formal (formato, tratamiento, saludos, despedidas)” (Fernández, 2001:29).

### **1.6. Como funciona a avaliação?**

A avaliação é sempre um processo muito complicado e, por vezes, muito injusto e ainda é mais complicado avaliar um processo baseado em trabalhos de

grupo. No entanto, nada é impossível. A avaliação neste processo é contínua e também final. Podemos avaliar a tarefa final, as tarefas intermédias, a competência comunicativa, os conteúdos linguísticos e socioculturais que aprenderam aquando da realização das mesmas, o uso da língua e os aspectos que se podem melhorar.

A avaliação formativa assume aqui um papel muito importante porque é valorizado todo o percurso que o aluno faz até chegar a um objectivo final. Ao aluno é sempre dada a possibilidade de reflectir sobre os erros que cometeu e poderá sempre superá-los.

O professor avalia os seus alunos durante o processo de construção da tarefa e aquando da apresentação da mesma. Os alunos avaliam-se a si próprios (auto-avaliação) e aos seus companheiros (hetero-avaliação).

Devem ser utilizadas grelhas de auto e hetero-avaliação para possibilitar a recolha de dados, por parte do professor.

### **1.7. “Desvantagens” relacionadas com este tipo de ensino**

Não sabemos se lhe poderemos chamar desvantagens, mas existem alguns “senãos” que, por vezes, tornam este tipo de aprendizagem um pouco mais difícil de colocar em prática. Aprender por tarefas motiva mais os alunos e também o professor, mas é também para o professor que “sobra mais trabalho” não aquando da realização das tarefas, mas aquando da preparação das mesmas.

Ainda existem no mercado, poucos materiais didácticos, fichas de trabalho e livros de *information-gap*, incluídos, que se possam considerar materiais autênticos. Os próprios manuais, apesar de se intitularem comunicativos, apresentam textos artificiais, outros, mais comunicativos, apresentam realidades muito distantes da realidade dos aprendizes. O que leva o professor a ter um trabalho redobrado, a preparar materiais ou a adaptar os já existentes ao seu grupo turma. Estarão os professores dispostos a redobrar esforços por um método que ainda não está totalmente provado que seja um método de sucesso do ensino das línguas?

Temos também a objecção dos programas do Ministério de Educação que, apesar de darem bastante ênfase a este tipo de ensino, ainda têm um grande caminho a percorrer até estarem prontos a abarcar um projecto deste tipo.

O enfoque por tarefas pretende trabalhar todos os *skills*, mas é sobretudo a competência comunicativa que é mais valorizada, o que nos leva a pensar se não se estará a valorizar mais a oralidade e a deixar de lado a escrita.

E a gramática? Como podem os professores, habituados a métodos estruturais do ensino das línguas e da gramática pela gramática, adaptarem-se a um ensino de uma língua cujo objectivo é o desenvolvimento da competência comunicativa e não tanto saber dar explicações meta linguísticas, mais ou menos acertadas, sobre o funcionamento do sistema de uma língua? Pois bem, enquanto se realiza a tarefa há sempre momentos ou actividades promotoras da interiorização de modelos linguísticos necessários para cumprir a tarefa eleita.

Podemos dizer que afinal os entraves acima mencionados não são de todo suficientemente fortes para inibir qualquer professor ou aluno de pôr em prática o ensino baseado em tarefas, porque a motivação com que estes alunos trabalham supera qualquer entrave que possa existir.

## **2. As experiências de ensino-aprendizagem**

### **2.1. O ensino por tarefas e os programas de ensino do Ministério de Educação**

Qualquer professor, ao adoptar ou ao tentar adoptar o ensino por tarefas em sala de aula, questiona-se imediatamente se este tipo de ensino está contemplado nos programas oficiais do Ministério de Educação. A principal preocupação dos professores é cumprir o programa, pois é algo que lhe é exigido por um organismo superior (Ministério), visto que esses programas estão desenhados para preparar os alunos para os exames.

Penso, contudo, que o programa não é objecção para a utilização do ensino por tarefas, pois as propostas para trabalhar com tarefas são as mais variadas e não será difícil adaptar cada uma delas a um programa. Tudo depende da maior ou menor “vontade” do professor. “Al trabajar con tareas, se puede depender en mayor o menor grado de los objetivos y contenidos programáticos” (Fernández: 2001, 22). Como já foi dito anteriormente, a utilização do ensino por tarefas depende principalmente do professor, pois implica maior esforço e trabalho da sua parte, já que, como veremos a seguir, esta abordagem está contemplada nos programas do Ministério.

#### **2.1.2. Análise dos programas do Ministério de Educação**

Analiseemos agora os programas de Espanhol e de Inglês para o ensino básico. Far-se-á a análise dos programas de Inglês para o 1.º, 2.º e 3.º ciclo, mas apenas serão analisados os programas de 2.º e 3.º ciclo de Espanhol, por ainda não haver programa do Ministério para o 1.º ciclo.

A análise destes programas será feita à luz das premissas do método comunicativo e da abordagem do ensino baseado em tarefas. Ou seja, só focaremos os pontos dos programas que abordem o ensino por tarefas como um dos mais significativos para o ensino do Inglês e do Espanhol nos vários ciclos.

##### **2.1.2.1. Análise do Programa de Espanhol do 2.º Ciclo**

Começando pelo Programa de Espanhol do 2.º Ciclo, nível de iniciação, logo na introdução podemos verificar que o aluno é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que constitui um dos pontos primordiais da aprendizagem baseada em tarefas.

“Assim, é fundamental analisar as necessidades dos alunos, obter informações sobre o que os rodeia, conhecer os seus interesses e motivações, e, igualmente, examinar os recursos disponíveis, ou seja, realizar um estudo tendo em conta o âmbito educativo e o âmbito pessoal, sendo o resultado desta análise o que vai permitir distinguir necessidades com o fim de definir as características da planificação, assim como favorecer a revisão e a avaliação continua da mesma.”

(Ministério da Educação, 2008:1)

Analisando agora alguns dos objectivos deste programa, verificamos que o papel do professor é o de: propor actividades; definir e determinar objectivos úteis e realistas; estabelecer um sistema de avaliação de finalidade múltipla, flexível, aberta, dinâmica, fácil de usar e não dogmática. Ao aluno é reservado o papel de: criar a capacidade de avaliar o próprio processo de aprendizagem; reconhecer o valor da aprendizagem em grupo e da função que desempenham os outros alunos, o professor e o próprio aluno; criar a capacidade de planificar de forma autónoma o trabalho. É também objectivo do programa dar ênfase à competência comunicativa, havendo um predomínio da expressão oral e compreensão auditiva.

O processo de ensino-aprendizagem deverá centrar-se na acção, seguindo as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*:

“A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não são apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena. Falamos de “tarefas” na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado.”

(Conselho da Europa, 2001:29)

Este programa dá grande importância ao uso de materiais autênticos que proporcionem à criança uma realidade mais próxima da sua. Materiais que facilitem a compreensão das diferenças entre o Português e o Espanhol (gramática contrastiva). São sugeridos o uso de jogos e músicas simples e divertidas, o uso de CDs, vídeo e áudio, jogos de gramática, textos de teatro, etc., o que me parece estar totalmente de acordo com as propostas de materiais para a planificação por tarefas porque facilitam a interacção entre os alunos e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Quanto às actividades, logo na introdução deste programa há um apelo para a realização de actividades lúdicas porque são actividades atractivas e breves,

adequadas às suas idades e interesses. Este programa dá grande ênfase a tarefas que criem processos de comunicação, e não só a actividades de uso da língua. Actividades de dramatização, debates, descrições, canções, leitura e representação que colocam os alunos em situações comunicativas.

Podemos concluir, pela análise que fizemos e retirando apenas exemplos significativos, que este é um programa *task-based*, na medida em que são propostas tarefas da vida real ao aluno para que este desenvolva a competência comunicativa.

O programa acaba por dar algumas sugestões de tarefas que o professor poderá utilizar com os seus alunos, se bem que as tarefas tenham que ser negociadas com os mesmos.

#### **2.1.2.2. Análise do Programa de Espanhol do 3.º Ciclo**

Se analisarmos as orientações metodológicas do Programa de Espanhol do 3.º Ciclo, verificamos que segue a metodologia do *Enfoque comunicativo*, que dá ao aluno um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem. As metodologias aqui propostas são bastante activas e centradas no aluno. A competência comunicativa surge aqui como:

“... uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – e que permitam que este construa o seu próprio saber. Este saber constrói-se através do desenvolvimento da competência comunicativa, integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita.”

(Ministério de Educação, 1997:29)

Ao professor é dado o papel de gestor, orientador e criador de condições adequadas para que o aluno possa desenvolver as suas aprendizagens ao nível da língua espanhola. Quanto aos alunos “Pretende-se que construam a sua própria aprendizagem, participando na tomada de decisões, com o fim de evitar conflitos entre a diversidade da turma e a tendência para estandardizar o ensino e os processos, esperando resultados uniformes” (Ministério de Educação, 1997:31)

Este programa recomenda que o professor utilize metodologias activas centradas no aluno que permitam que este construa o seu próprio saber. Para isso, é necessário que o professor negocie com o aluno os conteúdos de acordo com as suas capacidades, interesses e necessidades.

Segundo este programa, também é dada ao aluno a possibilidade de reflectir e participar na sua avaliação. Dá-se mais valor à avaliação formativa que deve “recair prioritariamente sobre as competências básicas de comunicação da Língua Espanhola. De acordo com os mesmos objectivos e conteúdos, ela não pode deixar de observar também capacidades, atitudes e valores que têm a ver com outros aspectos do desenvolvimento pessoal do aluno” (Ministério da Educação, 1997:34). O professor deve avaliar o aluno através da observação directa do seu trabalho individual, de grupo ou de pares.

As actividades recomendadas pelo programa de Espanhol para este ciclo são sobretudo actividades que desenvolvem a competência comunicativa do aluno, tais como entrevistas, discussões e debates, trabalhos de projecto, diálogos, dramatizações, *role-play*, simulações.

Para finalizar a análise deste programa, não podemos deixar de referir que este aborda claramente a utilização do ensino por tarefas como uma das metodologias primordiais a ter em conta pelo professor para o ensino do Espanhol no 3.º ciclo.

### **2.1.2.3. Análise do Programa de Inglês do 1.º Ciclo**

A introdução de uma língua estrangeira no 1.º Ciclo, segundo a análise deste programa, tem como objectivo o contacto com a nova língua e cultura e a implementação de uma atitude positiva e de receptividade em relação às línguas e culturas estrangeiras, visando, sobretudo, estimular a confiança do aluno em relação à língua estrangeira.

Este programa apela aos professores para que a aprendizagem de uma língua se faça, sobretudo, seguindo os interesses dos alunos, com o recurso a actividades diversificadas que mobilizem o interesse e a energia das crianças, com ênfase na oralidade e nas actividades lúdicas: jogos de mímica, de expressão dramática, musical e corporal.

A realização de actividades de curta duração que estimulem a capacidade de concentração e memorização. As actividades baseiam-se na: audição e reprodução de rimas, canções e poemas; participação em diálogos simples; compreensão dos acontecimentos principais de uma história transmitida em suporte audiovisual; participação em jogos; compreensão de instruções simples; realização de fichas de exercícios.

Este programa também privilegia a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação, dando especial ênfase à oralidade.

Dado o carácter das actividades acima mencionadas, este programa, tal como mencionado no mesmo, baseia-se nas metodologias de ensino – *Total Physical Response* e *Task-based Learning*.

A avaliação neste ciclo também está de acordo com a abordagem do ensino baseado em tarefas, pois promove a avaliação exclusivamente formativa referindo a observação directa como instrumento mais correcto de avaliação por parte do professor. Os alunos devem desenvolver actividades de pares, de grupo e de participação oral. A reflexão sobre o seu progresso nas aprendizagens no Inglês deve basear-se na auto-avaliação que pode ser feita em grupo ou em pares.

Este programa também recomenda que a selecção dos conteúdos programáticos seja feita de acordo com os interesses do aluno e com a ajuda do professor “...que deve assumir a postura de facilitador da aprendizagem inquirindo o aluno acerca das suas escolhas, levando-o a centrar-se nos processos utilizados na preparação, execução e apreciação do produto final...” (Ministério da Educação, 2005:21).

Depois de feita a análise deste programa, verificamos que, desde as actividades ao método de avaliação este programa, está totalmente de acordo com a abordagem de ensino por tarefas.

#### **2.1.2.4. Análise do Programa de Inglês do 2.º Ciclo**

A última revisão do Programa de Inglês do 2.º Ciclo tem data de 1998 ou seja, tem 10 anos de diferença para o Programa de Espanhol do 2.º Ciclo (2008), mesmo assim, as semelhanças em termos de metodologias de ensino-aprendizagem são bastante relevantes.

Este programa baseia-se nas metodologias centradas no aluno:

“... que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno, mas também como pessoa.”

(Ministério da Educação, 1998:40)

Mais uma vez, valoriza-se, neste programa, a autonomia do aluno, o qual é chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las.

O papel do professor neste processo é o de orientador e facilitador de aprendizagens.

A aprendizagem da língua é feita para fins comunicativos e processa-se, ou deveria processar-se, principalmente através de formas de interacção que se aproximem do real, valorizando os trabalhos de projecto em grupo ou em pares.

“Sugere-se assim, que a organização dos processos se faça a partir de *tasks*, planos de trabalho, de maior ou menor extensão, em que o aluno: vê consagradas as suas opiniões e sugestões (negociação na construção das sequencias do plano, na definição dos produtos, na diversidade de alguns aspectos do processo); reconhece coerência e unidade (*sense of completeness*); realiza actividades com objectivos de processo diferenciados (*comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language*); encontra espaço para a construção de sentidos pessoais (*focus on meaning*).”

(Ministério da Educação, 1998:42)

#### **2.1.2.5. Análise do Programa de Inglês do 3.º Ciclo**

Mais uma vez, este programa assenta, para além de outros, no pressuposto de que o método comunicativo “Favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual” (Ministério da Educação, 1997:5). Este programa contempla e privilegia a negociação de processos e produtos, os desenvolvimentos *task-based* e a avaliação formativa.

Este programa refere que os alunos devem adquirir competências específicas que culminem na aquisição de uma competência comunicativa. Esta competência só pode ser adquirida essencialmente através de situações de interacção que se aproximem do real.

As metodologias adoptadas para este ciclo de ensino devem ser:

“... centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno mas também como pessoa.”

(Ministério da Educação, 1997:141)

Mais uma vez, o professor aparece aqui como orientador e facilitador das aprendizagens, já que estas metodologias assentam essencialmente no aluno. Ao professor cabe organizar um ambiente facilitador das aprendizagens, que estimule e motive o aluno para o sucesso.

Dá-se grande relevo ao trabalho individualizado, mas privilegiam-se as “actividades envolvendo toda a turma e dirigidas pelo professor, na fase de apresentação de novos conteúdos” (Ministério da Educação, 1997:141).

Este programa promove a autonomia do aluno e para que esta autonomia se concretize “Sugere-se, assim, que a organização dos processos de aprendizagem se faça a partir de *tasks*...”(Ministério da Educação, 1997:142). Estas *tasks* integram as seguintes componentes: *goals, input/data, activities, reviewing, settings, roles*.

A avaliação neste programa é apresentada como sendo contínua e ao aluno é dada a oportunidade de reflectir e regular essas mesmas avaliações para que tome consciência das suas próprias aprendizagens.

Com pudemos verificar pela análise feita anteriormente, todos os programas se baseiam no método comunicativo, dando especial ênfase à competência comunicativa, e a abordagem do ensino baseado em tarefas, que coloca o aluno no centro das aprendizagens e o torna, assim, mais autónomo ao negociar conteúdos, ao participar na sua avaliação e ao construir as suas próprias aprendizagens.

## **2.2. As experiências de ensino-aprendizagem**

Antes de mais, devo dizer que considero a realização da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol muito condicionada pelo factor tempo. A repartição do estágio por duas disciplinas e em três ciclos diferentes durante um ano escolar reduz muito o período de tempo dedicado a cada um e implementar qualquer tipo de projecto, em vários ciclos de ensino, com tão pouco tempo, (cerca de cinco semanas por ciclo) não é tarefa fácil.

Os nossos estágios, meus e das minhas colegas, estiveram sujeitos a uma série de factores que vão desde cumprimento de uma planificação já existente, adaptação à unidade já iniciada, obrigatoriedade de trabalhar com o manual existente, seguimento de regras impostas por departamento ou área disciplinar, cumprimento do regulamento interno da escola, justificação perante os pais da mudança de método de ensino e, para terminar, não poderíamos deixar de mencionar a adaptação dos alunos a um novo professor.

Como já foi mencionado anteriormente, foi quase impossível implementar um só projecto capaz de abarcar todos os ciclos de ensino nos quais estagiámos. No entanto, este relato das experiências de ensino pretende descrever, analisar e comparar as actividades e métodos de ensino nos vários ciclos de ensino onde realizei os meus

estágios, dando especial relevo ao estágio no 2.º ciclo de Espanhol realizado na Escola EB 2/3 de Paredes. O destaque deste estágio deve-se ao facto de a escola em questão ser uma escola piloto em termos de implementação da disciplina de Espanhol no 2.º ciclo. Trata-se de uma experiência piloto destinada a testar o programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, através de uma metodologia específica - a aprendizagem baseada em tarefas que passarei a explicar mais tarde, neste trabalho, quando fizer a descrição das aulas neste ciclo de aprendizagem.

Passo agora, à descrição e análise das experiências de ensino aprendizagem nos vários ciclos, seguindo a ordem cronológica em que eles foram realizados. Segui esta ordem por me parecer a mais lógica.

Devo começar, no entanto, por mencionar a minha relação pedagógica e afectiva com os alunos, que se pautou por ser, sempre e em todos os níveis de ensino, de uma grande cordialidade. Houve sempre uma grande empatia, respeito e responsabilidade entre professora e alunos. Desde o início da prática pedagógica que me esforcei por desenvolver, dentro e fora da sala de aula, uma postura simpática, demonstrando constantemente, para com os alunos e toda a comunidade escolar, lealdade, espírito de tolerância e compreensão, associados a atitudes de firmeza e justiça que implicaram o desenvolvimento do respeito mútuo. Houve uma aproximação aos alunos de forma a estabelecer relações francas e abertas, advindo daí benefícios para a integração escolar e para o processo de ensino-aprendizagem.

### **2.2.1. A experiência no 3.º Ciclo de Espanhol “ ¡Vaya Trabajo!”**

A prática pedagógica neste ciclo de ensino foi realizada entre os dias 23 de Fevereiro e 25 de Março de 2010 na escola EB 2/3 de Lousada numa turma de 8.º ano, de nível 2 de Espanhol, cujo horário inclui dois blocos de aulas semanais, um de 90 minutos e outro de 45 minutos.

Esta escola está situada no Centro da vila de Lousada e recebe alunos não só de Lousada, mas também das localidades que circundam a mesma. Podemos dizer que esta escola se situa num meio económico bastante desfavorecido e que os alunos provêm de um meio socioeconómico bastante baixo. A maior parte dos encarregados de educação possui habilitações literárias mínimas, a 4.ª classe, e as suas profissões não variam muito; vão desde construtores civis a costureiras, profissões clássicas da zona geográfica em que se insere a escola.

O concelho de Lousada enfrenta o problema do prematuro abandono escolar por parte dos alunos abrangidos, ainda, pela escolaridade obrigatória, situação algo dramática por se tratar de um concelho jovem. Os alunos demonstram falta de motivação pessoal, inerente às dificuldades de integração na escola, reflectida em percursos escolares muito marcados pelo insucesso. Os alunos desta escola têm fracas expectativas em relação ao futuro profissional, o que leva a um prematuro abandono da escola e ingresso no mundo do trabalho.

A turma é constituída por 18 alunos, onze raparigas e oito rapazes com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos. A turma pode considerar-se bastante homogénea em termos de aprendizagem.

Quanto ao comportamento, podemos considerar que é uma turma bem comportada, bastante assídua e pontual. No que concerne ao plano afectivo, apresenta-se como uma turma bastante afável, simpática, com grande sentido de responsabilidade e com grande interesse em aprender Espanhol. É uma turma bastante aberta a novas experiências e colaborativa em todas as tarefas que lhe são apresentadas. A nível da oralidade, embora seja uma turma bastante participativa, os alunos têm tendência a cometer alguns erros devido à semelhança entre o Português e o Espanhol.

Depois de tudo o que foi dito anteriormente, podemos concluir que esta turma recebeu bem esta nova experiência de aprendizagem colaborando de forma bastante calorosa em todas as tarefas que lhe foram propostas.

A professora Nancy Barreto foi a professora cooperante que aceitou supervisionar as minhas aulas nesta escola. A professora Nancy tem poucos anos de experiência no Espanhol, mas prontificou-se de imediato a supervisionar o meu trabalho como estagiária. De nacionalidade venezuelana, a professora Nancy tem a vantagem de ser bastante fluente em Espanhol o que é bastante importante, não só para a própria professora cooperante, mas também para os alunos e também para mim. Após a observação de duas aulas desta professora, pude verificar que esta só falava em Espanhol o que era uma vantagem para estes alunos que já estavam no nível dois de Espanhol. Quanto mais ouvissem em Espanhol, mais poderiam desenvolver a sua capacidade de comunicar nesta mesma língua. No entanto, poucos eram os alunos que falavam em Espanhol. Talvez tivessem vergonha, talvez tivessem medo de cometer erros, ou a sua capacidade comunicativa não estivesse suficientemente desenvolvida para comunicar numa língua estrangeira. Também pude verificar que a professora

assumiu o papel de apresentadora da matéria e que os alunos tinham um papel muito pouco comunicativo. Baseava-se muito no manual para expor qualquer conteúdo e as actividades realizadas em sala de aula eram baseadas na resolução de exercícios do manual, sendo a utilização de actividades baseadas no desenvolvimento da competência comunicativa quase nulas.

Não posso afirmar que todas as aulas desta professora tenham sido da mesma maneira, porque as duas aulas que observei não dão para ter uma visão mais alargada dos métodos de ensino desta professora.

A professora Nancy mostrou sempre grande receptividade em relação a todas as actividades que lhe apresentei, mostrando sempre uma atitude crítica positiva em relação às minhas planificações.

### **Aula do dia 23 de Março de 2010**

Esta prática pedagógica teve o seu início no dia 23 de Março de 2010 com a apresentação da professora estagiária à turma. Neste dia, fui uma observadora atenta 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 actividades e métodos mais apropriados a ser utilizados na turma em questão.

Devo salientar que procurei informar-me sobre o trabalho anterior, realizado pela professora cooperante que já vinha do 7.º ano com esta turma e continuou pelo 8.º ano. Sendo assim, a minha autonomia em termos de planificação e adopção de estratégias esteve condicionada pela necessidade de se integrar num trabalho que já vinha detrás.

Começámos, então, por especificar o tema da unidade didáctica para este ciclo de ensino, que foi só uma: “ El mundo del trabajo y las actividades laborales”. Este tema ou unidade é sempre um tema que suscita bastante interesse por parte dos alunos visto que pode vir a ser bastante útil no futuro, não só no Espanhol, mas também na sua língua materna. O mais correcto, segundo o ensino por tarefas, seria que os alunos escolhessem os temas que lhes interessam mais dentro da unidade do mundo do trabalho, porque, também segundo o ensino acima mencionado, a motivação e o interesse do aluno serão maiores e a sua aprendizagem mais significativa se houver possibilidade de negociação entre professor e alunos dos temas a tratar em aula. No

entanto e como se poderá verificar no decorrer da descrição das aulas, não é por haver falta de negociação neste ponto da planificação que os alunos se tornarão menos motivados pelas tarefas intermédias ou pela tarefa final.

A tarefa final (implícita) será a de realizar uma entrevista para conseguir um trabalho. Ao professor cabe apresentar conteúdos formais – gramaticais, funcionais, lexicais...*input*, que funcionam como objectivos facilitadores para levar a cabo de forma adequada a tarefa final. O aluno tem de assumir um papel, isto é, o que se propõe é uma actividade de simulação ou de *role-play* de uma entrevista de trabalho.

### **Aula de 25 de Fevereiro de 2010**

A 2.<sup>a</sup> aula teve lugar no dia 25 de Fevereiro de 2010, com a duração de 90 minutos, e teve como objectivo a revisão e apresentação de vocabulário relacionado com as profissões. Utilizei o *power point* para apresentar imagens relacionadas com as profissões e os alunos tiveram que identificar as profissões e o que fazem as pessoas relacionadas com essas profissões e o que é necessário para desempenhar determinada profissão. Foi uma actividade de apresentação de vocabulário, mas como os alunos tiveram que responder às perguntas que eu fui fazendo enquanto apresentava as imagens, permitiu-lhes praticar a oralidade e utilizar funções da linguagem para obter informações acerca das profissões e suas características.

Depois desta actividade, propus aos alunos uma actividade comunicativa de *information gap* em trabalho de pares. Distribuí umas fichas que continham vocabulário das profissões e frases com a descrição de outras profissões. (Anexo 1) Um aluno teve que dar ao outro a informação da descrição de uma profissão e o outro teve de verificar na sua folha qual a profissão em questão, completando a informação que lhe falta.

No final da aula os alunos fizeram uma ficha de consolidação de vocabulário.

### **Aula de 2 de Março de 2010**

A 3.<sup>a</sup> aula, com a duração de 45 minutos, teve lugar a 2 de Março de 2010. A aula começou com a correcção dos trabalhos de casa (conclusão da ficha da última aula) e seguidamente passou-se à realização de um jogo que intitulei “ Juego de las profesiones”. Este jogo é constituído por cartões de dois tipos: A - cartões com nomes de profissões e B - cartões com a descrição relacionada com a actividade realizada por essas profissões (Apêndice 1). Os cartões foram distribuídos pelos alunos

aleatoriamente. Um aluno fica com uma profissão e outro fica com uma actividade. Distribuí os cartões pelos alunos: metade da turma ficou com o cartão A - profissão e a outra metade ficou com o cartão B - descrição da actividade. Por exemplo, perguntei a um aluno qual era a profissão que tinha no seu cartão, ao que ele respondeu “camarero”, o aluno que tinha a descrição da actividade de “camarero” respondeu “servir bebidas”. Esta actividade permitiu aos alunos, de maneira lúdica, activar conteúdos já aprendidos e usar funções comunicativas que lhes permitiu obter informações para resolverem determinado problema.

Os alunos gostaram muito desta actividade e penso que o objectivo desta actividade foi conseguido porque depois deste jogo distribuí uma ficha de consolidação que teve como função activar vocabulário e as funções deste. Os alunos responderam prontamente ao questionário da ficha, por escrito, e sem nenhuma dificuldade. O que demonstra que mesmo que o jogo anterior tenha sido realizado de forma oral, quando os alunos tiveram que aplicar os seus conhecimentos por escrito fizeram-no sem qualquer dificuldade. Daí a aplicação de uma ficha de consolidação de vocabulário para verificar se tinham retido o anteriormente aprendido.

#### **Aula de 4 de Março de 2010**

A 4.<sup>a</sup> aula teve lugar no dia 4 de Março de 2010, com a duração de 90 minutos. Esta aula foi sobretudo dedicada a profissões ligadas à hotelaria. Como actividade de motivação, comecei por dizer aos alunos que iam abrir um hotel em Lousada e pedi-lhes para escolherem um nome para o hotel. Depois, perguntei-lhes se conheciam algum hotel e que profissões estariam relacionadas com este tipo de actividade. Seguidamente, perguntei-lhes se gostariam de trabalhar num hotel e o que gostariam de fazer.

Depois da actividade acima descrita e para além da resolução de alguns exercícios de ligação de profissões com as actividades realizadas num hotel, os alunos tiveram que fazer um trabalho de pares, que consistiu em escrever as vantagens e inconvenientes de uma profissão relacionada com a hotelaria. Cada par teve uma profissão diferente. No final, cada par teve que apresentar as suas conclusões à turma.

Claro que foram realizados outros tipos de actividades durante a aula que acabamos de referir, mas devemos alertar para o facto de não poder relatar de forma exaustiva todas as actividades realizadas em todas as aulas leccionadas ao longo dos três ciclos de ensino, correndo o risco de tornar este trabalho exaustivo e enfadonho.

Assim, referirei apenas as que sejam pertinentes para o objectivo pessoal e que me levou a assumir as práticas lectivas na perspectiva do ensino baseado em tarefas.

### **Aula de 9 de Março de 2010**

A 5.<sup>a</sup> aula teve lugar no dia 9 de Março de 2010 e teve a duração de 45 minutos.

Os alunos leram um texto biográfico que serviu para retirar informação para completar um *curriculum vitae*. Seguiu-se uma discussão entre professora e alunos sobre as finalidades e aplicações de um *curriculum vitae*. O *curriculum* elaborado a partir do texto serviu depois de modelo para a redacção posterior de um *curriculum* próprio, que seguiu os passos descritos no livro do aluno.

Estas actividades foram muito significativas em termos de aprendizagem para o aluno. Para além de permitirem construir um sentido dentro da sala de aula, tornam-se importantes para a formação do aluno fora da sala de aula.

### **Aula de 11 de Março de 2010**

A 6.<sup>a</sup> aula aconteceu no dia 11 de Março de 2010 e teve a duração de 90 minutos.

A professora começou por exhibir um pequeno vídeo acerca de uma entrevista de trabalho que serviu de introdução ao tema da entrevista laboral. Foi também, apresentado um quadro sobre o que se deve ou não fazer numa entrevista de trabalho: com que ânimo deve o entrevistado ir a uma entrevista, que roupa deve vestir, que fórmulas de cortesia se devem utilizar durante a entrevista, etc. Este quadro apresentava várias frases com o que se deve e não deve dizer numa entrevista de trabalho. Os alunos analisaram as frases e assinalaram o que não se deve fazer numa entrevista de trabalho. Os alunos utilizaram a perífrase verbal “deber+infinitivo” para dizer o que se deve ou não fazer numa entrevista de trabalho, como por exemplo “No debemos masticar chicle en una entrevista.”

Seguidamente, os alunos ouviram uma gravação de uma entrevista de trabalho para completar espaços, que serviu também de modelo para a redacção das suas próprias entrevistas. O próximo passo foi a redacção do texto da entrevista em trabalho de pares. Os alunos tiveram que escrever um diálogo de uma entrevista de trabalho entre um entrevistador e um candidato a um posto de trabalho. A escolha do posto de trabalho foi da total responsabilidade dos alunos. Ao escrever a entrevista de

trabalho, os alunos tiveram de utilizar todos os conteúdos que aprenderam ao longo deste tema – gramática, léxico, e funções. A professora estagiária assumiu nesta actividade o papel de orientadora do trabalho de escrita dos diálogos.

Dá-se, então, o culminar de todo o trabalho realizado pelo aluno até aqui que é a simulação da entrevista de trabalho – *role-play* – para toda a turma. Neste trabalho cada aluno assumiu um papel, ou entrevistador, ou candidato a um emprego. Os alunos tiveram que decorar os seus papéis e representar o seu diálogo para toda a turma.

Esta actividade foi avaliada pela professora cooperante e pela professora estagiária através de uma grelha de observação directa, que continha parâmetros relacionados com a expressão oral que envolvem a eficácia comunicativa, coerência, fluência, riqueza vocabular e correcção linguística.

### **Aula de 16 de Março de 2010**

A 8.<sup>a</sup> aula teve lugar no dia 16 de Março de 2010 e a duração de 45 minutos. Nesta aula decidi fazer um jogo de revisão de conteúdos, visto que na aula seguinte os alunos tiveram que fazer um teste escrito de avaliação. Foi decidido fazer este jogo intitulado “Trivial de las profesiones” (Apêndice 2) de maneira a rever todos os conteúdos até aqui leccionados de uma forma mais “ligeira”, ou seja, sem ser da maneira mais tradicional em que a professora faz exercícios no quadro, ou dá uma ficha de preparação para o teste para os alunos tirarem dúvidas. Este jogo foi uma actividade muito eficaz, visto que permitiu ao aluno activar estratégias gerais e comunicativas para a execução dessa mesma tarefa. Com este jogo, o aluno activou a competência linguística: léxico e gramática – verbos irregulares de primeira pessoa no presente de indicativo; competência sociocultural – regras do jogo; e a competência funcional – para dar e obter informação. O jogo é de descrição simples, consiste em lançar um dado de várias cores e, de acordo com a cor obtida pelo lançamento do dado, o aluno tem que responder a uma pergunta relacionada com uma categoria que pode ser: *categoría amarilla - Cómo se dice una profesión en español; categoría azul - Nombrar o decir profesiones con características específicas; categoría verde - Mímica; categoría roja - Di la primera persona del singular del verbo ...; categoría naranja - ¿A qué se dedica? ; categoría blanca - ¿Dónde trabaja?*

Os alunos conseguiram assim, de maneira lúdica, rever os conteúdos para o teste que de outra maneira seria desmotivante e com pouco significado para eles.

### **Aula de 18 de Março de 2010**

A 9.<sup>a</sup> aula teve lugar dia 18 de Março de 2010 e a duração de 90 minutos. Este dia foi dedicado ao teste escrito de avaliação, que não é mais do que uma forma de verificação de conhecimentos e a que todos nós chamamos avaliação de conhecimentos. Contudo, no meu parecer, podemos ver um teste de aferição de conhecimentos como uma tarefa ou um produto final de todo um trabalho baseado em experiências de aprendizagens em sala de aula podendo ser também uma experiência de aprendizagem. A elaboração deste teste teve como base uma lista com os objectivos (Apêndice 3) que foi entregue aos alunos na aula anterior, para a preparação do mesmo. Foi a professora cooperante que me aconselhou a elaborar esta lista de objectivos para os alunos e que serviu também para a minha própria orientação aquando da elaboração do teste.

O teste (Apêndice 4) foi dividido em cinco grupos: *I- Compresión Lectora, II- Compresión Auditiva, III-Gramática y Vocabulário, IV- Expresión Escrita, V- Expresión Oral*. O grupo I constou de seis questões de interpretação de texto e o grupo II de cinco questões para responder verdadeiro ou falso. O grupo III foi dividido em três exercícios: o primeiro para completar espaços com os verbos no presente do indicativo; no segundo eram dados nomes de profissões que os alunos tiveram de descrever; o terceiro foi contrário ao anterior – os alunos tinham a descrição da profissão e tinham que escrever o nome da profissão. O grupo IV foi dedicado à expressão escrita – os alunos tiveram que escrever um texto sobre as profissões que gostariam de exercer no futuro e as razões da sua escolha. Devo referir que o grupo V, o da expressão oral já tinha sido realizado anteriormente, ou seja, decidi, com o acordo da professora cooperante, avaliar a actividade de *role-play – Entrevista laboral*, do dia 11 de Março, em conjunto com o teste escrito. A razão pela qual decidi colocar a avaliação da expressão oral na mesma grelha da correcção do teste é muito simples: se os alunos têm que ser avaliados em todas as competências, então o mais sensato será fazer um teste que abarque todas as competências, mas como é de todo impossível avaliar a expressão oral a tantos alunos no próprio dia do teste, foi mais fácil fazer desta maneira.

### **Aula de 23 de Março de 2010**

A 10.<sup>a</sup> aula teve lugar no dia de 23 de Março de 2010, com a duração de 45 minutos. A aula em questão foi sobretudo dedicada à entrega e correcção do teste, e à

verificação e correcção dos erros cometidos por parte dos alunos. A correcção foi feita de forma bastante tradicional em que a professora foi escrevendo as respostas correctas no quadro com a ajuda dos alunos. Também foi feito um levantamento dos principais erros ortográficos cometidos pelos alunos neste teste para que estes tomassem consciência dos mesmos e não os voltassem a repetir numa próxima vez.

Devo salientar que os resultados do teste foram muito positivos, visto que não houve negativas e a média das positivas foi de 69% (Apêndice 5).

### **Aula de 25 de Março de 2010**

Esta aula foi a 11.<sup>a</sup> e teve lugar no dia 25 de Março de 2010, com a duração de 90 minutos. Com o aproximar das férias da Páscoa, tornou-se relevante, falar das tradições espanholas ligadas às festividades da Semana Santa. A componente cultural é bastante importante em qualquer programa e não só ajuda a motivar os alunos pela novidade das tradições de outras culturas e línguas, como também porque, ao mesmo tempo, activa os conhecimentos linguísticos dos alunos.

Esta aula tornou-se bastante interessante para os alunos porque também puderam comparar as tradições espanholas com as do seu próprio país e desta maneira utilizar a língua para o fazerem quer oralmente, quer por escrito. Através de um *power point*, os alunos tiveram acesso a informação relacionada com tradições religiosas, culturais e gastronómicas próprias da festa da Páscoa em Espanha. Ao mesmo tempo que a professora foi explicando os conteúdos do *power point*, os alunos retiveram a informação mais relevante. Seguidamente, a professora distribuiu uma ficha (Apêndice 6) com frases para preencher espaços com as ideias mais importantes da informação do *power point* anterior. Para conseguir preencher os espaços com a informação adequada, fui pedindo aos alunos que retirassem um ovo de chocolate de um saco. Cada aluno retirava um ovo de chocolate que tinha dentro uma palavra ou expressão que se encaixava num determinado espaço na ficha. Os alunos tiveram que procurar na ficha o espaço onde se enquadrava a sua palavra ou expressão e depois tinham ler, em voz alta e para toda a turma, a frase com o espaço preenchido. Se acertassem no espaço correcto, os alunos podiam comer o seu ovo de chocolate.

Este exercício obrigou o aluno a ler toda a informação que estava na ficha e a relembrar a informação vista anteriormente.

A aula terminou com o preenchimento de uma ficha de avaliação das aulas da professora estagiária (Apêndice 7) por parte dos alunos.

Esta foi a última aula leccionada neste ciclo de ensino e foi supervisionada pela professora supervisora da Escola Superior de Educação de Bragança. Esta professora referiu que aula foi bem organizada em termos culturais e linguísticos, não havendo nada de negativo a salientar. A professora supervisora verificou também que os alunos estavam muito motivados apesar de esta ser uma das últimas aulas antes das férias da Páscoa, o que não é habitual acontecer em alunos adolescentes em final de período.

A professora cooperante foi sempre muito reservada em relação à avaliação das minhas aulas, talvez por não se sentir muito confortável em avaliar ou dar opiniões acerca de uma colega de trabalho. Devo referir que esta professora, embora seja nativa de um país de língua espanhola e conseqüentemente fale o Espanhol correctamente, como já referi antes, tem pouco tempo de serviço no ensino do Espanhol, apenas dois anos. Talvez fosse por isso que não se achasse com autoridade suficiente para me avaliar. Apesar do pouco feedback que recebi da professora cooperante, devo dizer que a nossa relação se pautou pelo profissionalismo e cordialidade.

Podemos concluir que as actividades acima mencionadas estão totalmente ligadas ao ensino baseado em tarefas e são em grande parte tarefas pedagógicas, comunicativas e contextualizadas, que tiveram significado para o aluno. Estas actividades pretenderam, sobretudo, envolver o aluno em situações de comunicação e motivá-lo para a aprendizagem de uma língua de forma autónoma.

Tive a preocupação de organizar actividades que implicassem trabalho produtivo de pares que privilegiam a comunicação e o desenvolvimento de outras competências, como é o caso da escrita. Penso que o objectivo final foi conseguido - promover a autonomia do aluno e estimular a comunicação na língua alvo.

Passo agora a descrever a minha prática pedagógica no 2.º Ciclo de Inglês.

### **2.2.2. A experiência no 2.º Ciclo de Inglês “My house” - “I’m hungry”**

A prática pedagógica neste ciclo de ensino foi realizada entre os dias 13 de Abril e 11 de Maio de 2010 na Escola EB 2/3 de Lousada numa turma de 5.º ano, de nível 1 de Inglês, com um horário dividido em dois blocos de aulas semanais de 90 minutos. Esta escola está situada no centro da vila de Lousada e recebe alunos não só de Lousada, mas também de outras freguesias que circundam esta vila. Podemos dizer que esta escola se situa num meio económico bastante desfavorecido e que os alunos

provêm de um meio socioeconómico bastante baixo. A maior parte dos encarregados de educação possui habilitações literárias mínimas, a 4.<sup>a</sup> classe, e as suas profissões não variam muito: vão desde construtores civis a costureiras, profissões clássicas da zona geográfica em que se insere a escola. O concelho de Lousada enfrenta o problema do prematuro abandono escolar por parte dos alunos abrangidos ainda pela escolaridade obrigatória, situação algo dramática por se tratar de um concelho jovem. Os alunos demonstram falta de motivação pessoal inerente às dificuldades de integração na escola, reflectida em percursos escolares muito marcados pelo insucesso. Os alunos desta escola têm fracas expectativas em relação ao futuro profissional, o que leva a um prematuro ingresso no mundo do trabalho.

A situação de insucesso no trabalho leva grande parte da população, independentemente da faixa etária ou sexo, a procurar refúgio no álcool, sendo este o principal problema social diagnosticado no concelho de Lousada.

Esta turma é constituída por 24 alunos, 13 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. A turma pode considerar-se bastante homogénea em termos de aprendizagem. No entanto, manifestam dificuldades na expressão oral, visto não estarem habituados a falar em Inglês. Fica a impressão que o professor titular da turma não os incentiva muito a falar na língua em questão. Estas dificuldades a nível da oralidade manifestam-se conseqüentemente em dificuldades a nível da escrita. Há pelo menos 3 alunos com problemas de dicção, dislexia e disortografia. Apesar de tudo, pode-se dizer que esta turma é uma turma com um aproveitamento satisfatório a nível do Inglês.

Quanto ao comportamento, podemos considerar que foi uma turma bem comportada, bastante assídua e pontual. Demonstra uma certa infantilidade ou imaturidade, própria da idade, em relação à postura na sala de aula. Em relação ao plano afectivo, apresenta-se como uma turma bastante afável e simpática. Relacionam-se bem com a professora estagiária, mas têm algumas dificuldades em relacionar-se com o professor cooperante devido a este ser bastante rígido com eles.

Verifica-se que quase todos os alunos têm interesse em aprender Inglês, mas as dificuldades que sentem podem ser motivo de desmotivação ou desinteresse pela aprendizagem de uma língua estrangeira. Estes alunos estão pouco expostos a situações de aprendizagem comunicativas ou interactivas e estão mais habituados aos métodos de ensino tradicionais estruturalistas, baseados em *drills*, na tradução do vocabulário e no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua.

Este ciclo de ensino foi supervisionado pelo professor cooperante, Rui Barros. O professor Rui é um professor bastante jovem com alguns anos de ensino no 2.º Ciclo. O professor cooperante mostrou ser uma pessoa bastante séria no trabalho como professor, bastante rígido para com os seus alunos e adepto de um ensino bastante tradicional, baseado na aquisição de vocabulário através da tradução. Nada mais posso dizer em relação ao método de trabalho deste professor, pois não pude assistir a nenhuma das suas aulas.

A tarefa mais importante e difícil deste estágio foi conseguir convencer os alunos a falarem Inglês, visto que estes não estavam de todo habituados a fazê-lo.

Como não tinha trabalhado anteriormente com este nível de ensino, tentei seguir as orientações do professor cooperante e as orientações programáticas para o 2.º Ciclo de Inglês que recomenda que o ensino seja mais centrado no aluno e nos seus interesses. Tentei, então, adaptar os conteúdos de ensino ao estilo dos alunos, aos seus interesses e às suas experiências, explorando a língua inglesa em situações e actividades diversas e promovendo sobretudo a autonomia do aluno.

### **Aula de 13 de Abril de 2010**

A 1.ª aula teve lugar no dia 13 de Abril de 2010 e a duração de noventa minutos. Esta aula foi dedicada à introdução do tópico “The House”. Para introduzir este tópico iniciei esta aula com uma actividade em que os alunos teriam que adivinhar o tema do tópico em questão. Para isso, distribuí alguns *flashcards* com os tipos de casas, depois perguntei aos alunos que tinham os cartões se já sabiam qual era o tema. Seguidamente, escrevi a palavra *house* no quadro e perguntei aos alunos qual o tipo de casa que tinha no seu cartão. Fui colocando os cartões no quadro e escrevendo os respectivos nomes ao lado. O propósito desta actividade, como foi dito anteriormente, foi o de levar os alunos a adivinhar o tema do tópico a ser trabalhado, o que foi relativamente fácil para os alunos, mas, ao mesmo tempo, serviu para rever ou introduzir o vocabulário relacionado com a casa e os seus tipos e, acima de tudo, permitir que os alunos interagissem entre si e com a professora em Inglês.

A actividade seguinte foi dedicada à consolidação do vocabulário aprendido através da realização de um *worksheet game* (Anexo 2), de forma individual. Esta actividade requereu que o aluno encontrasse a sua casa ideal através de um jogo que consistiu em completar a informação de umas frases através do lançamento de um dado, os alunos vão passando por várias casas relacionadas com tipo, tamanho e cor

da sua casa ideal. Esta actividade permitiu ao aluno utilizar determinadas estruturas de frases, rever verbos e adjectivos para descrever, cores e números. Foi uma actividade de que os alunos gostaram muito, através da qual aprenderam de uma forma lúdica.

Seguidamente, coloquei no quadro um poster com as partes da casa e perguntei aos alunos as divisões da mesma, ao mesmo tempo que distribuí pelos alunos desenhos com casas, que estes colaram nos cadernos e completaram com os nomes das partes da casa.

Para não descurar o manual dos alunos, foi feita a leitura e compreensão de um texto “Home sweet home”, através de resposta às questões sobre o texto.

A aula terminou com um jogo “ THE HONEY COMB CHALLENGE” (Anexo 3). Claro está que este jogo serviu para consolidar todo o vocabulário e estruturas aprendidas nesta aula. Este jogo realizou-se em grupos de quatro. Cada aluno tinha que lançar um dado e, conforme o número sorteado pelo dado, este tinha que mencionar itens relacionados com a casa através das imagens que apareciam no tabuleiro de jogo.

Penso que esta aula foi bastante produtiva para os alunos visto que os objectivos foram atingidos.

Segundo as palavras do professor cooperante, houve alguns aspectos que deveriam ser melhorados, tais como: aquando da leitura do texto, os alunos deveriam ter feito a leitura silenciosa e seguidamente a leitura em voz alta; deveria registar as palavras no quadro em Inglês e em Português; também me esqueci de pedir aos alunos para registar o vocabulário no caderno; finalmente deveria ter pedido aos alunos, como trabalho de casa, para fazerem listas do vocabulário que tinham aprendido na escola.

### **Aula de 15 de Abril de 2010**

A 2.<sup>a</sup> aula teve lugar no dia 15 de Abril de 2010 com a duração de 90 minutos. Para rever os conteúdos leccionados na aula anterior mostrei uma apresentação em *powerpoint* com os conteúdos relacionados com as partes da casa e fui perguntando aos alunos se ainda se lembravam. No decorrer desta actividade e através do mesmo *powerpoint*, a professora mostrou imagens relacionadas com objectos que podemos encontrar dentro de uma casa e os alunos nomearam-nos. Seguidamente fizeram um exercício de vocabulário do manual do aluno.

Para despertar ainda mais o interesse dos alunos por este tópicO, entreguei aos alunos uma ficha com o texto incompleto de uma canção “My funny house”(Apêndice 8). Para além da canção, esta ficha tinha algumas imagens relacionadas com os objectos que podemos encontrar numa casa. Estas imagens mostram os objectos em contexto que não são os usuais, por exemplo: “There’s a bed on a tree”. Os alunos tiveram que dizer o que está mal com as imagens utilizando a estrutura “There’s...”

Depois, os alunos ouviram a canção duas vezes e preencheram os espaços com a informação correcta.

Utilizei esta canção essencialmente para introduzir a estrutura “There+to be+object”. Através das imagens e com a ajuda dos alunos, fiz a sistematização do referido item gramatical.

A aula terminou com a prática da estrutura anterior e a realização de um exercício do livro.

Uma canção é sempre uma actividade muito motivadora para os alunos e a utilizada nesta aula foi bem conseguida pois, para além de estar ligada com o tópicO da casa, também serviu para introduzir e sistematizar um tópicO de gramática.

Reflectindo agora sobre o desenrolar desta aula e depois de o professor cooperante me ter alertado para alguns aspectos, cheguei à conclusão que deveria ter dado mais autonomia aos alunos aquando da realização de alguns exercícios. Talvez, devido à minha inexperiência neste nível de ensino, não tenha permitido aos alunos reflectir sobre certos exercícios com medo de estes não serem capazes de os resolver.

### **Aula de 20 de Abril de 2010**

A terceira aula teve lugar dia 20 de Abril de 2010 com a duração de 90 minutos. Comecei por distribuir pelos alunos uns cartões com imagens sobre tipos, partes e objectos da casa. Cada aluno teve que nomear o que está no seu cartão e dizer uma frase utilizando esse mesmo vocábulo. Depois desta actividade, mostrei aos alunos um poster com as partes da casa e objectos da mesma e pedi aos alunos que fizessem frases, oralmente, utilizando a estrutura “there is” ou “there are” e os objectos da casa.

Nesta actividade os alunos realizaram uma ficha de trabalho (Anexo 4) individualmente. Esta ficha continha dois exercícios: o primeiro era uma audição sobre a casa de “Sarah” no qual os alunos tiveram que assinalar a resposta correcta; o segundo exercício era de preenchimento de espaços com informação pessoal dos

próprios alunos. O primeiro serviu de modelo ao segundo, para que os alunos pudessem expressar as suas experiências pessoais (falar da sua casa, quarto e dos seus objectos pessoais) que são muito significativas para eles nesta idade.

As actividades realizadas nesta aula serviram sobretudo de revisão dos conteúdos até então leccionados.

### **Aula de 27 de Abril de 2010**

A quarta aula teve lugar dia 27 de Abril de 2010, com a duração de noventa minutos. Como actividade de introdução, *warm up*, a esta aula, mostrei aos alunos um vídeo com uma canção relacionada com as preposições. Depois de ouvirem a canção, perguntei aos alunos qual era o tema da canção. Alguns alunos responderam que a canção estava relacionada com as preposições de lugar. Utilizando *flashcards*, expliquei o que eram preposições e quando se utilizavam. Seguidamente para ajudar a sistematizar o tópico das preposições, distribuí um *handout* com frases e imagens para completar espaços com as preposições em falta, mas como os alunos ainda não tinham tido contacto com a versão escrita das preposições, utilizei novamente *flashcards* que tinham as mesmas imagens da ficha para escrever no quadro os nomes das preposições debaixo dos mesmos *flashcards*. Os alunos disseram oralmente os nomes das preposições e copiaram-nas para a sua ficha.

Os alunos praticaram o uso das preposições através de uma ficha de trabalho que depois foi corrigida.

Novamente para praticar as preposições, desta vez de uma maneira mais lúdica, decidi dividir a turma em duas partes para jogar um jogo no computador. Cada parte da turma era uma equipa e cada elemento da equipa tinha que angariar pontos para a sua equipa. Eu apresentei dois jogos diferentes para cada equipa: um jogo intitulava-se “Where is the mouse?”. No jogo havia um rato que se ia colocando em várias posições em relação a um chapéu e o respectivo elemento da equipa a quem eu fizesse a pergunta “Where is the mouse?” tinha que responder de acordo com a imagem que aparecia projectada. Por exemplo: “The mouse is next to the hat.”

O outro jogo era um pouco mais fácil. Aparecia uma frase projectada, como por exemplo: “Garfield is in front of the box.” Ao mesmo tempo que aparecia a frase, apareciam também quatro imagens diferentes com o *Garfield* posicionado em sítios diferentes em relação às caixas. Os alunos só tinham de dizer qual era a imagem correcta em relação à frase que aparecia projectada.

Para terminar esta aula e para adiantar o tema da próxima aula decidi usar um “guessing bag”, um saco que tinha lá dentro objectos relacionados com o tema da aula que neste caso era sobre *food*. Pedi a um aluno que metesse a mão dentro do saco, que sentisse o objecto que estava lá dentro; depois perguntei “What’s in the bag?” e o aluno respondeu “An apple.” Repeti esta acção com mais alguns alunos e depois perguntei se já sabiam qual era o tema da próxima aula ao que eles responderam “Food!” e deu-se por terminada esta aula.

Esta aula foi supervisionada pelo professor supervisor da Escola Superior de Educação de Bragança que me fez alguns reparos e me deu alguns conselhos para aulas futuras.

Passo agora a reflectir sobre alguns pontos menos bons desta aula: segundo o professor cooperante e o supervisor, deveria ter feito a correcção dos erros de pronúncia sempre que os alunos os cometessem. Aquando da correcção dos exercícios escritos, deveria ter corrigido tudo no quadro e com frases completas e os alunos deveriam ter copiado tudo para o caderno. Ao fazer a sistematização da gramática em Inglês deveria ter pedido aos alunos para explicarem, a seguir, em Português. Penso, também, que o tempo dado aos alunos para a realização das tarefas não foi o suficiente para que estes as pudessem executar.

Às vezes não temos a noção do que corre bem ou mal numa aula, porque estamos demasiado preocupados com os materiais, com as actividades e com a motivação dos alunos e cometemos erros que colocam em causa a aprendizagem pelos alunos. No entanto, penso que apesar de alguns erros cometidos, os alunos assimilaram os conteúdos leccionados nesta aula.

### **Aula de 29 de Abril de 2010**

A quinta aula teve lugar dia 29 de Abril de 2010 com a duração de 90 minutos. Esta aula serviu de introdução a um novo tópico – “Food”. A unidade relacionada com a comida é sempre muito motivadora para os alunos. Primeiramente e para saber que vocabulário os alunos já tinham adquirido em relação ao tema da comida, mostrei uns *flashcards* com *food items*, que os alunos tiveram que nomear. Ao mesmo tempo, as palavras foram escritas no quadro para que os alunos pudessem registar e assimilar o vocabulário tanto a nível oral como a nível escrito.

Esta unidade relacionada com a comida serviu também para introduzir o verbo “to like” visto que este verbo ajuda os alunos a expressar as suas preferências pelos vários tipos de comida.

A introdução deste verbo foi feita de uma maneira bastante simples, mas muito efectiva. Dividi o quadro em duas partes e desenhei um *smile* com uma cara triste de um lado do quadro e o outro com uma cara alegre e escrevi “I like” e “I don’t like”. Fui escrevendo *I like chicken but I don’t like cheese...* Os alunos seguiram o meu exemplo e construíram frases utilizando o verbo “to like” e o vocabulário da comida, que foram dizendo oralmente. Esta actividade comunicativa permitiu aos alunos expressarem e partilharem os seus gostos e preferências com a professora estagiária e o resto da turma.

Para descrever gostos, os alunos ouviram uma canção (Anexo 5) sobre os “likes” e “dislikes” de uma rapariga e de um rapaz. Antes de distribuir uma ficha com a canção com espaços para preencher, decidi fazer algumas *pré-questions* acerca do que tinham ouvido “What does the girl like?...” Ao mesmo tempo que ouviam a canção preenchiam os espaços com os gostos da menina e do menino. No final desta actividade, os alunos cantaram a canção: os meninos cantaram a parte correspondente ao menino e as meninas a parte correspondente à menina. Esta actividade foi um sucesso, pois a canção foi de fácil compreensão, com um ritmo que “entrou bem” no ouvido dos alunos. Ao mesmo tempo que utilizaram a língua inglesa os alunos puderam divertir-se e aprender uma nova canção, que na aula seguinte ainda seguiam cantando. Para introduzir a 3.<sup>a</sup> pessoa do singular e a negativa utilizei a canção anterior, desenhando uma cara de menina no quadro a sorrir e coloquei por baixo “She likes spaghetti”; desenhei também uma cara de um menino com uma cara triste e coloquei por baixo “He doesn’t like bananas”; e assim sucessivamente até terminar de descrever o que os protagonistas da canção gostavam ou não gostavam. Os alunos aperceberam-se prontamente das regras de formação da frase afirmativa ou negativa com o verbo “to like” na 3.<sup>a</sup> pessoa do singular.

A aula terminou com a recapitulação do que os alunos aprenderam na aula através da construção de um quadro de conteúdos, entre alunos e professora. Este quadro consistiu em sistematizar o verbo “to like” na afirmativa e na negativa nas várias pessoas do singular e do plural.

Segundo o professor cooperante esta aula foi bem organizada. A exposição da aula e a interacção com os alunos foi muito motivante para estes o que contribuiu para que todos os objectivos fossem atingidos.

#### **Aula de 4 de Maio de 2010**

A sexta aula teve lugar dia 4 de Maio de 2010 com a duração de 90 minutos. A aula começou com a correcção do trabalho de casa e, para consolidar o que haviam aprendido na última aula e aconselhada pelo professor cooperante, li o texto da página 101 do manual do aluno. Os alunos escutaram a professora e depois foi a vez de os alunos lerem. A razão pela qual realizei a leitura foi para os alunos terem um modelo a seguir em termos de pronúncia, entoação, ritmo e acentuação.

Os alunos resolveram as perguntas de interpretação do texto em grupos de dois e depois seguiu-se a correcção.

Seguidamente, os alunos abriram o manual na página 102 que continha uma imagem com algum vocabulário sobre a comida que os alunos tinham que nomear. Na imagem havia algumas palavras que os alunos não sabiam dizer. Mesmo assim perguntei aos alunos se sabiam; não conseguindo identificar as palavras, coube-me a mim designá-las.

Distribuí cartões pelos alunos que de um lado tinham uma imagem relacionada com a comida e do outro tinham escritas várias hipóteses “Yes/No?” e tinham um pronome pessoal “I/YOU/HE/SHEWE/THEY”. Os alunos tiveram que construir uma frase de acordo com o alimento e as indicações dos cartões. Alguns dos alunos disseram as suas frases em voz alta, as quais escrevi no quadro; os outros alunos copiaram-nas para o caderno. A finalidade desta actividade era fazer com que os alunos utilizassem o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidas na última aula, tais como: “She likes..., I like..., She doesn’t like, “etc.

Foi também realizado um exercício do manual, de ligação de imagens com textos. Utilizei este exercício para explicitar as diferentes refeições do dia e perguntar aos alunos o que costumavam comer às suas refeições e fui apontando os vários alimentos numa tabela que está dividida em “breakfast, lunch, tea and dinner”. Os alunos copiaram esta tabela para o caderno.

Aproveitei o exercício anterior para explicar aos alunos como é constituído um típico pequeno-almoço britânico já que o manual o mencionava.

A aula terminou com uma ficha de trabalho/jogo – “A-Z Food Challenge”. Esta ficha tinha apenas as letras do alfabeto de A a Z, os alunos em grupos de quatro, tinham que escrever para cada letra uma palavra relacionada com comida. O grupo que conseguisse escrever mais palavras ganhava.

### **Aula de 6 de Maio de 2010**

A sétima aula teve lugar no dia 6 de Maio de 2010 com a duração de 90 minutos. Esta aula foi dedicada à realização da ficha de avaliação escrita. Devo, no entanto, mencionar que este teste foi totalmente construído pelo professor cooperante, porque este leccionou a maior parte da matéria dada. Estive presente aquando da realização do mesmo por parte dos alunos, esclarecendo dúvidas e pude verificar a estrutura do mesmo.

### **Aula de 11 de Maio de 2010**

A oitava aula teve lugar dia 11 de Maio de 2010 com a duração de 90 minutos. Um novo tópico foi introduzido nesta aula – “Daily routine”.

Para introduzir este tema, comecei por dizer aos alunos o que costumava fazer num dia normal. Para isso necessitei de uns “flashcards” que representavam algumas acções. Enquanto mostrava as imagens, ia contando uma pequena história acerca das mesmas. A história foi contada duas vezes e os alunos escutaram a professora.

Seguidamente, contei a mesma história, mas em vez de dizer a acção, fazia mímica e os alunos é que diziam a acção.

Depois de aprenderem as acções relacionadas com a “daily routine” os alunos, aprenderam o “My day chant”. Este “chant” foi escrito por mim no quadro, mas cada “every day action” foi substituída por uma imagem com uma acção. Os alunos tiveram que ler o “chant” e dizer a acção que faltava olhando para as imagens. Mais tarde quando os alunos já estavam familiarizados com este “chant”, fui retirando as imagens e os alunos tiveram que dizer as acções olhando apenas para o contexto das frases.

Para consolidar as expressões relacionadas com a “daily routine”, coloquei as imagens com as acções no quadro e os alunos iam nomeando essas ditas acções e, ao mesmo tempo, copiavam as acções para o caderno. Os alunos tiveram um momento de aplicação de conhecimentos com a resolução de uma ficha de trabalho. Esta ficha

continha umas imagens com acções do dia-a-dia e os alunos tinham que escrever frases sobre a sua rotina diária.

Para finalizar a aula e para proporcionar aos alunos algum momento lúdico depois de uma aula com bastantes actividades, foi-lhes permitido que jogassem ao jogo do bingo sobre “daily actions”. Os cartões do bingo continham acções do dia-a-dia (imagens ou expressões) e os alunos só tinham que marcar a acção que a professora ia dizendo.

Esta aula foi mais uma vez supervisionada pelo professor supervisor que, juntamente com o professor cooperante, que mencionou o facto de eu não partir das necessidades dos alunos para lhes fornecer os usos de língua requeridos para o desempenho nas actividades a propor. Ou seja, quando é necessário explicar algo mais do que está programado para certa aula e que faz falta para o aluno se poder comunicar em determinada situação, deve-se ampliar os conhecimentos deste introduzindo um novo conteúdo ou recordando outro já dado. Concordo plenamente com esta observação, mas, quando estamos no meio de uma aula observada e a tentar cumprir a planificação, às vezes não temos o discernimento suficiente para pensar se devemos introduzir algo de novo.

Devo concluir que foi para mim um grande desafio ensinar alunos que estão agora a iniciar a aprendizagem de uma língua nova e que é totalmente diferente da sua. Não nos podemos esquecer que a iniciação de uma língua é muito importante porque é aqui que a maior parte dos alunos adquire as bases para o desenvolvimento das competências de uma nova língua. É devido a estes factores que não nos podemos “dar ao luxo de errar”, ou seja, não podemos e nem devemos cometer erros de qualquer tipo. O professor é um exemplo para o aluno e se este comete um erro, o aluno irá imitá-lo e este erro será muito mais difícil de corrigir, se este já estiver radicado.

Outro ponto importante foi a questão de tornar as aulas o mais motivantes possível, visto que foi necessário leccionar dois blocos de 90 minutos por semana. Em 90 minutos é necessário diversificar as actividades o mais possível para que estas não se tornem desmotivantes para os alunos. Foi, portanto, necessário encontrar um “sentido” para estas aulas, torná-las gratificantes e cheias de sentido para os alunos de maneira a que abarcassem os seus interesses e necessidades.

A maior parte das actividades foram ligadas à aquisição de vocabulário e expressões, pois as características da turma assim o exigiam. No entanto, esta

aquisição de vocabulário não foi feita de maneira descontextualizada. Procurei sempre a apresentação e a prática dos conteúdos em situações de uso, tão próximas da realidade quanto possível, de modo a que os alunos pudessem criar situações comunicativas. Claro está que, a este nível de iniciação de uma língua, os alunos ainda não têm grande capacidade comunicativa para poderem resolver situações de comunicação numa língua estrangeira.

Foi tarefa difícil fazer com que os alunos falassem em Inglês porque não estavam de todo habituados a fazê-lo. A sua visão de aprendizagem do Inglês, até então, baseava-se na aquisição e repetição de vocabulário, sem saber como utilizá-lo em situações de comunicação concretas.

A finalidade primordial desta prática pedagógica foi ensinar os alunos a aprender de maneira lúdica e, sobretudo, proporcionar-lhes experiências de aprendizagem significativas que lhes possam ser úteis dentro e fora da sala de aula em variadas situações de utilização da língua inglesa.

### **2.2.3. A experiência no 1.º Ciclo de Espanhol “¡Juguemos!”**

A prática pedagógica neste ciclo de ensino foi realizada entre os dias 20 de Maio e 17 de Junho de 2010, na Escola EB1 Penafiel n.º 3, numa turma de 1.º ano, de nível de iniciação de Espanhol. Estas aulas decorreram uma vez por semana e com a duração de 60 minutos. Esta escola está situada no centro da cidade de Penafiel. Os alunos são todos de Penafiel e provêm de um nível socioeconómico médio-alto. A grande maioria dos encarregados de educação possui curso superior.

A turma é constituída por 23 alunos, 12 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. A turma pode considerar-se bastante homogénea em termos de aprendizagem. Demonstram grandes capacidades de aprendizagem com a excepção de um aluno. Este aluno tem graves problemas de saúde, com Necessidades Educativas Especiais, e, como tal, encontra-se ao abrigo do Decreto-lei 3/2008. Isto implicaria que o aluno fosse acompanhado por uma professora especializada no Ensino Especial, mas beneficia somente do apoio da professora de Apoios Educativos durante sete horas semanais.

O principal problema diagnosticado é o comportamento. Trata-se, efectivamente, de um grupo muito barulhento, com muitas dificuldades em se manter calmo e concentrado dentro de uma sala de aula. Apesar de ser uma turma barulhenta

e numerosa, são crianças interessadas, com processo de desenvolvimento normal para a idade e não se notando grandes distanciamentos face às aprendizagens. Os Encarregados de Educação são muito interessados no que respeita à educação e acompanhamento dos seus educandos, bem como muito participativos nas actividades criadas pelos projectos de escola ou de turma.

Apesar de estes alunos serem do 1.º ano de escolaridade e ainda estarem a aprender a língua materna, aceitaram, com muito interesse, a aprendizagem de uma nova língua. Foram sempre alunos motivados e participativos, sempre dispostos a colaborar em todas as tarefas que lhe foram propostas.

A professora titular desta turma é a professora Rosa Luís, professora do quadro de escola. Com catorze anos de serviço, esta professora é relativamente nova, tem 38 anos e é extremamente sensível às dificuldades dos seus alunos. Mostrou-se totalmente disponível para abarcar este projecto durante este mês e para alargar esse período por mais tempo se fosse necessário e possível.

A introdução do Espanhol a este nível de ensino foi uma experiência totalmente nova, tanto para os alunos como para mim. Sendo assim, foi necessário aplicar métodos de ensino baseados em experiências de aprendizagem lúdicas, tais como: jogos, canções, rimas e filmes.

Esta experiência foi sobretudo, uma experiência de descoberta por parte destes alunos que, segundo eles e a professora cooperante gostariam de ter tido Espanhol por muito mais tempo do que o que foi possível.

### **Aula de 20 de Maio de 2010**

Esta primeira aula teve lugar no dia 20 de Maio de 2010 com a duração de 60 minutos e foi dedicada às apresentações. Comecei por apresentar-me em Espanhol, dizendo o nome, a idade e a morada. Os alunos escutaram atentamente tudo o que eu disse, pois tudo aquilo era novidade para eles. Claro que, em seguida, os alunos tiveram que se apresentar também. Como já tinham o modelo da professora estagiária, não foi difícil apresentarem-se correctamente, mesmo em Espanhol.

Como actividade de introdução, os alunos jogaram o “Hola-juego”. Para jogar, os alunos deram as mãos para formar um círculo. À volta dos alunos estavam algumas cadeiras, mas não chegavam para todos. Faltava uma. No centro do círculo, fiquei eu e cumprimentei um aluno “¡Hola! Me llamo... ¿Cómo estás?” Depois os alunos

cumprimentaram-se entre si e foram andando pela sala. A certa altura, apitei uma vez e os alunos tiveram que procurar uma cadeira para se sentarem. O aluno que não conseguiu a cadeira voltou ao centro e recomeçou o jogo.

Seguidamente, os alunos sentaram-se num círculo e um deles lançou uma bola para outro aluno e disse “Hola soy...” e outro que recebeu a bola respondeu “¡Hola! ¿Cómo estás?” e continuaram a jogar.

Mostrei aos alunos uns cartões (Apêndice 9) com fotografias de meninos com o nome, idade e nacionalidade, tipo Bilhete de Identidade. Depois entreguei um cartão semelhante aos alunos para que estes pudessem preencher com a sua própria informação. Estes preencheram o cartão com a sua informação pessoal e desenharam a sua cara. Colocaram um fio no cartão e penduraram-no no pescoço. Este cartão serviu para a professora identificar os alunos.

A actividade seguinte consistiu em projectar um pequeno filme de desenhos animados. Pedi aos alunos que estivessem muito atentos para que pudessem retirar do filme as fórmulas de apresentação dos personagens. Depois distribuí uma ficha de trabalho para completar com a informação contida no filme e voltei a projectá-lo. Os alunos completaram a informação da ficha com a minha ajuda.

Para finalizar a aula, os alunos ouviram a canção “Hola Don Pepito” que é uma canção dialogada sobre apresentações. Os alunos cantaram a canção de maneira dialogada.

Os alunos, apesar de nunca terem tido contacto com a língua Espanhola, reagiram muito bem a esta primeira abordagem. Mostraram-se motivados e participativos. Participaram em todas as actividades com bastante interesse e entusiasmo. Pude verificar, também, que, mesmo sendo a primeira vez que tiveram contacto com esta língua, os alunos foram bastante autónomos aquando da resolução das actividades propostas.

### **Aula de 28 de Maio de 2010**

Esta segunda aula teve lugar no dia 28 de Maio e a duração de 60 minutos. A aula começou com os alunos a cantarem a canção que aprenderam na aula anterior “Hola Don Pepito”. Verificou-se que os alunos aprenderam esta canção muito rapidamente e estavam muito entusiasmados por voltar a ter Espanhol.

Nesta aula, mostrei aos alunos uns cartões com as letras do alfabeto. Ao mesmo tempo que mostrei os cartões, um a um, com as diferentes letras, ia dizendo

“*A de árbol, B de barco...*”. Os alunos ouviram atentamente e no final conversaram com a professora estagiária acerca de quantas letras viram e quais eram diferentes das do alfabeto português.

Depois baralhei os cartões e distribuí-os pelos alunos. Estes retiraram um cartão com uma letra e tiveram que dizer “*A de árbol, B de Barco...*”. Os alunos tinham que recordar o que tinham ouvido anteriormente. Seguidamente, fizeram uma ficha (Apêndice 10) que continha as letras do alfabeto e desenhos relacionados com as mesmas. Os alunos escreveram a palavra em Espanhol correspondente ao desenho e depois pintaram-no.

No final da aula, os alunos ouviram, cantaram e dançaram a canção do alfabeto. Esta dança, foi uma dança muito espontânea por parte dos alunos, pois a música assim o permitia. A letra da canção era muito fácil, pois limitava-se às letras do alfabeto e o ritmo da música era bastante mexido, típico das danças latinas. Decidi simplesmente dar liberdade aos alunos para dançarem pela sala ao som da música. No final da aula, os alunos ajudaram-me a colar as letras do alfabeto espanhol pela sala. Esta foi uma forma de os alunos ao longo da semana recordarem o que aprenderam na aula de Espanhol.

### **Aula de 31 de Maio de 2010**

A terceira aula teve lugar no dia 31 de Maio com a duração de 60 minutos. A aula começou com a revisão do alfabeto através do jogo seguinte: Professora - “*Veo, veo.*” Alunos - “*¿Qué ves?*” Professora - “*Una cosita.*” Alunos - “*¿Por qué letrita empieza?*” Professora - “*Empieza por la A.*” Depois de dizer isto e de explicar o jogo, pensei numa palavra, já ensinada e relacionada com as palavras aprendidas com o alfabeto. Os alunos tiveram que responder à professora, tentando adivinhar de que palavra se tratava. Como a professora dizia a letra pela qual começava a palavra, foi fácil para os alunos adivinharem a palavra.

Seguidamente e através da projecção de umas imagens, os alunos aprenderam os objectos da sala de aula, através da repetição do vocabulário dos objectos da sala de aula que eu ia dizendo. No final desta projecção, aparece uma imagem com uma mochila, legendada com uma pergunta “*¿Qué hay en tu mochila?*”. Aproveitei para perguntar aos alunos o que tinham na sua mochila e estes descreveram o que havia dentro das suas mochilas.

Um novo jogo foi introduzido, “Jogo da memória”, desta vez para ligar imagens dos objectos da sala às respectivas palavras escritas. Colei uns cartões com as imagens dos objectos de sala de aula e outros com as palavras no quadro, virados ao contrário, e pedi aos alunos que fossem ao quadro e virassem uma imagem e uma palavra para encontrar os pares correspondentes.

Para verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos foi-lhes distribuída uma ficha de trabalho (Apêndice 11) com desenhos dos objectos da aula de um lado e do outro lado palavras. Estes tiveram que rodear a palavra correspondente à imagem.

A aula terminou com o jogo com que foi iniciada “*Veo, veo...*,” mas desta vez com os objectos da sala de aula. Eu iniciei o jogo, mas depois os alunos continuaram. Um aluno dizia “*Veo, veo.*” e escolhia a letra da palavra que queria que os companheiros adivinhassem e assim sucessivamente.

### **Aula de 9 de Junho de 2010**

A quarta aula teve lugar no dia 9 de Junho de 2010 com a duração de 60 minutos. Esta aula começou com a revisão da última aula através do jogo, também aprendido na última aula “*Veo, Veo*”...

Seguiu-se a introdução de um novo tópico – “*Los colores*”. Comecei por fazer um número de magia que consistiu em introduzir dois lenços, um de cor amarelo e outro vermelho, num tubo de papel. Perguntei aos alunos que cor nasce da junção do vermelho com o amarelo e eles responderam laranja e assim a professora tirou do tubo um lenço de cor laranja. Esta actividade serviu de motivação para a unidade das cores.

Em continuação, mostrei cartões com as cores pintadas e fui dizendo os nomes das cores em voz alta. Os alunos repetiram as cores duas vezes. Não houve registo das cores no caderno porque mais tarde puderam ter acesso às palavras escritas numa ficha de trabalho. Utilizando estes mesmos cartões que colei no quadro, ensinei uma canção aos alunos – “*Los colores son*” – que os alunos cantaram com bastante entusiasmo. Para ensinar esta canção e como já disse anteriormente, utilizei os cartões com as imagens das cores que colei no quadro de maneira a rimar. Enquanto ia cantando a canção, ia apontando para as cores. Devo dizer que esta canção foi inventada por mim e que foi uma canção de simples apreensão por parte dos alunos.

Para consolidar o tema das cores, os alunos fizeram uma pequena ficha de trabalho (Apêndice 12), com dois exercícios muito simples. Um para completar palavras (cores) com letras e depois pintar. E o outro para pintar um desenho sobre os

objectos da sala de aula, seguindo números (“1,rojo”). Utilizei os exercícios anteriores para fazer perguntas aos alunos – “¿De qué color es la silla?”, “El objecto de color rojo es una...”

A aula terminou com o jogo “Busca algo...”, que consistiu em dividir a turma em duas equipas. Chamei um aluno de cada equipa e disse-lhes “*Busca una goma de color verde. Busca...*”. Os alunos tinham que procurar por toda a sala os objectos que eu nomeasse e ganhava o aluno que conseguisse trazer os objectos com as características pedidas.

### **Aula de 17 de Junho de 2010**

A quinta aula teve lugar no dia 17 de Junho de 2010. Para rever as cores aprendidas na aula anterior, os alunos começaram por cantar a canção já aprendida “Los colores son...”. Seguidamente, projectei um pequeno filme “*Sara canta y cuenta- Los diez patitos*”. E pedi aos alunos que observassem muito bem o filme e que identificassem os números que apareciam no mesmo. Depois de terem assistido ao filme, perguntei aos alunos os números que tinham ouvido no filme. Para ajudar os alunos a dizer os números em Espanhol, mostrei-lhes uns cartões com os números de um até dez e pedi-lhes para dizerem os mesmos em Espanhol. Os cartões foram colocados no quadro e, ao lado dos cartões, escrevi os números em Espanhol, ao mesmo tempo que os alunos os iam nomeando.

Os alunos realizaram uma ficha (Apêndice 13) de consolidação de vocabulário que depois foi corrigida por mim. Esta ficha, apara além de servir para verificar se os alunos aprenderam os números em Espanhol, serviu também, para rever o vocabulário relacionado com os objectos da sala de aula e as cores. O primeiro exercício desta ficha consistiu em unir pontos através de números e descobrir o objecto da sala aula. Depois de descobrir o objecto, os alunos tinham que escrever o nome do objecto por baixo da imagem e depois pintá-lo. No segundo exercício, os alunos tinham uns desenhos de lápis com números que tinham que unir com os números por extenso e que depois tiveram que pintar seguindo as instruções – “*El lapiz número uno es rojo.*”

Nesta actividade, distribuí cartões com três quadrados. Cada aluno escolheu três números de um a dez para escrever nos quadrados. Depois, coloquei os números de um a dez dentro de um saco e fui tirando um número de cada vez. Conforme ia dizendo os números, os alunos iam verificando se eram os que tinham nos seus

cartões. Ganhou o aluno que conseguiu completar os números no seu cartão e dizer “bingo” em voz alta.

No final da aula, a professora projectou “La canción de los números” que os alunos aprenderam a cantar rapidamente. Seguidamente, preencheram a ficha de autoavaliação (Apêndice 14) sobre aquilo que aprenderam nas aulas de Espanhol.

Posso concluir que esta experiência de ensino do Espanhol no 1.º ciclo e sobretudo no 1.º ano foi uma experiência enriquecedora para mim e para os alunos. Para mim, porque, embora já tivesse alguma experiência a este nível de ensino, no programa de generalização do ensino do Inglês no primeiro ciclo, o Espanhol é uma língua totalmente diferente. É diferente porque ao haver semelhanças com o Português é de mais fácil compreensão para os alunos e estes identificam-se mais com esta. A fácil compreensão leva a que os alunos se motivem para a aprendizagem de uma língua, que participem mais nas actividades e que desenvolvam mais depressa a competência comunicativa. Foi gratificante ver os alunos a falar Espanhol de forma fluente e descontraída como se já tivessem tido contacto com esta língua durante muito mais tempo.

Penso que as actividades desenvolvidas ao longo desta prática pedagógica foram adequadas para este nível de ensino e também contribuíram para que os alunos se motivassem para a aprendizagem de uma nova língua. As actividades foram activas e diversificadas, baseadas em canções, rimas, jogos e actividades que incluíram movimento. Apesar do carácter lúdico, estas experiências de aprendizagem proporcionaram aos alunos o contacto com a língua espanhola nas várias áreas tais como a pronúncia, o vocabulário, a gramática, e as crianças puderam desenvolver os quatro *skills*: ouvir, falar, ler e escrever.

A aprendizagem de uma língua no 1.º ciclo do ensino básico, seja ela o Inglês ou o Espanhol, servirá, sobretudo, para despertar nos alunos a consciência de que existem diferenças culturais e linguísticas em relação à sua língua materna.

#### **2.2.4. Experiência no 2.º Ciclo de Espanhol “¡Somos lo que comemos!”**

A prática pedagógica neste ciclo de ensino foi realizada entre os dias 3 de Janeiro e 2 de Fevereiro de 2011 na Escola EB 2/3 de Paredes, numa turma de 6.º ano, de nível dois de Espanhol, com um horário de dois blocos de aulas semanais de 90 minutos. Esta Escola está localizada no centro da cidade de Paredes, enquadrada na região do Vale do Sousa, pertencente ao distrito do Porto, numa zona de transição

entre a Área Metropolitana do Porto e o interior da região Norte, já em direcção a Trás-os-Montes e ao Douro.

A região do Vale do Sousa, em geral, e o concelho de Paredes, em particular, tem registado um forte crescimento populacional, sendo caracterizada por ter uma população muito jovem, apesar de pouco escolarizada e qualificada.

A actividade económica das famílias abrangidas por esta Escola segue a tendência do concelho. O sector secundário, com a indústria do mobiliário, abrange a maior parte da actividade profissional dos encarregados de educação.

A população académica apresenta uma elevada percentagem de encarregados de educação que apenas possui o 1.º ou o 2.º ciclo. Continua a verificar-se a existência de analfabetos/analfabetos funcionais.

Em termos de produtividade educacional, o nível de escolaridade dos pais, assim como a origem socioeconómica e cultural, tem condicionado o percurso escolar dos alunos, pela ausência ou quase nula estimulação intelectual a nível doméstico e pela correspondente desvalorização da Escola.

A turma é constituída por 25 alunos, 15 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos, e existem dois alunos com necessidades educativas especiais. Esta turma do 6.º ano foi escolhida pelo Ministério da Educação e pela própria escola para iniciar um projecto-piloto de iniciação da Língua Espanhola no 2º ciclo, baseado no enfoque por tarefas. Para este projecto de *Implementação do Novo Programa de Espanhol para o Segundo Ciclo em Turmas Piloto*, foi escolhida uma turma-piloto por cada Direcção Regional de Educação. Este projecto tem acompanhamento da DGIDC, DREN, Embaixada da Espanha, Consejería de Educación e das autoras do Programa de Espanhol para o 2.º ciclo. Foi destacada uma professora para poder gerir este projecto, a professora Odete Magalhães. A professora Odete Magalhães é professora do quadro de escola, da Escola Secundária de Lousada, e, por ser a única professora profissionalizada e no quadro de escola desta região, foi a única a reunir condições para assumir este projecto. A esta professora foi pedido que fizesse uma formação no âmbito do ensino baseado em tarefas para que esta metodologia fosse aplicada nesta turma em questão. Sendo assim, estes alunos já trabalham com este método desde o 5.º ano e com a mesma professora. Segundo a professora cooperante, este método tem vindo a trazer a esta turma excelentes resultados a nível da aprendizagem do Espanhol como língua de introdução no 2.º ciclo. Os alunos aprendem de maneira mais autónoma e desenvolvem a compreensão

e a produção oral de maneira mais eficaz, o que permite, também, o desenvolvimento dos outros *skills* de compreensão e produção escrita.

### **Aula de 3 de Janeiro de 2011**

Esta primeira aula teve lugar no dia 3 de Janeiro de 2011 com a duração de noventa minutos e foi dedicada à negociação da tarefa a realizar no final da unidade. Não foi feita uma planificação porque os alunos, juntamente com a professora estagiária, negociaram a planificação da tarefa a realizar nesta unidade – “La salud y la alimentación.” A negociação da tarefa realizou-se através de quatro passos. Primeiramente, fez-se o registo das ideias dos alunos no quadro para que todos pudessem pensar e mais tarde votar nas que fossem mais do seu interesse. Depois, passou-se à votação das ideias e seguiu-se a eleição da mais votada. Finalmente, fez-se a divisão da turma em grupos de 5 através de um sorteio.

A tarefa escolhida pelos alunos foi “Encuesta acerca de los problemas de la salud y como solucionarlos.” Os alunos construíram questionários acerca dos hábitos alimentares, que depois foram aplicados a uma turma de Espanhol de 8.º ano. Os alunos de 6.º ano fizeram a recolha e tratamento dos dados resultantes da aplicação dos questionários. Seguidamente e analisados os dados, os alunos construíram gráficos para cada uma das perguntas presentes nos questionários.

O produto final culminou com a apresentação à turma da actividade final. Esta actividade envolveu a apresentação, em cartolinas, dos gráficos e respectivas conclusões a que chegaram em relação ao tratamento dos dados sobre os hábitos alimentares dos colegas do 8.º ano.

Foram apresentados, também e de acordo com as conclusões retiradas pelos alunos aquando do tratamento de dados, uns panfletos com sugestões ou soluções para melhorar os hábitos alimentares menos correctos.

Quanto à avaliação, os alunos foram avaliados pela apresentação escrita e oral das cartolinas e dos panfletos, através de grelhas de auto e hetero-avaliação.

### **Aula de 5 de Janeiro de 2011**

A segunda aula teve lugar no dia 5 de Janeiro de 2011. Nesta aula, os alunos fizeram a apresentação e avaliação da tarefa “El barrio ideal.” Esta tarefa tinha sido negociada anteriormente pelos alunos e pela professora cooperante. Esta tarefa

culminou com a apresentação de uma maquete sobre o seu bairro ideal. Cada grupo teve de escrever um texto a descrever o seu bairro ideal que depois foi lido e descrito para toda a turma.

Nesta aula, a professora estagiária foi meramente uma observadora e avaliadora das apresentações realizadas pelos alunos.

### **Aula de 10 de Janeiro de 2011**

A terceira aula teve lugar no dia 10 de Janeiro de 2011 com a duração de noventa minutos. Esta aula começou com uma revisão das partes do corpo através de um jogo em que, utilizando o *power point* (Apêndice 15) mostrei umas imagens com as partes do corpo que apareciam e desapareciam de forma muito rápida e os alunos tinham que dizer que parte do corpo é que tinham visto. Seguidamente, passei a explicitar que o corpo humano se divide em *cabeza*, *tronco* e *extremidades* e desenhei no quadro uma tabela com estas três partes e pedi aos alunos que a desenhassem no caderno e que partes do corpo podiam colocar nas três partes principais mencionadas anteriormente.

Na actividade seguinte, estabeleci uma situação comunicativa com os alunos, dizendo-lhes que às vezes “Me duele la barriga” e às vezes “Me duelen las muelas” e perguntei aos alunos “¿A ti que te duele?”. Distribuí cartões com as partes do corpo (Apêndice 16) pelos alunos e estes olharam para o seu cartão e, de acordo com a imagem, cada um disse o que lhe doía.

Depois desta actividade, fiz com os alunos a sistematização do verbo *doler* nas respectivas pessoas. Os alunos ajudaram a fazer a sistematização, dando exemplos que eu fui escrevendo no quadro.

Para consolidar o verbo *doler*, os alunos realizaram individualmente uma ficha de trabalho (Apêndice 17) que foi corrigida por mim e pelos alunos em conjunto.

Para finalizar esta aula, projectei um vídeo com a canção “Cabeza, hombro, rodilla y pie”, que os alunos ouviram e depois cantaram e dramatizaram.

### **Aula de 12 de Janeiro de 2011**

A quarta aula teve lugar no dia 12 de Janeiro de 2011 com a duração de noventa minutos. Esta aula começou com a revisão da canção da última aula, “Cabeza, hombro, rodilla y pie”. Os alunos cantaram e dançaram a canção. Utilizando o *power point*, mostrei imagens (Apêndice 18) com a pergunta “¿Qué hay en mi

botiquín?”. Fui mostrando as imagens com os produtos que pode haver num *botiquín* e os alunos foram dizendo os nomes dos produtos. Na continuação, perguntei aos alunos se sabiam para que serviam alguns remédios que viram nas imagens e eles responderam “El jarabe es para la tos.”

Utilizando a mesma ferramenta do *power point*, mostrei aos alunos uns desenhos com a cara de “Pepe” (Apêndice 19) e perguntou “¿Qué le pasa a Pepe?” De acordo com as expressões da cara de “Pepe”, os alunos foram dizendo os sintomas que este apresentava e, por fim, que conselhos lhe dariam para melhorar esses mesmos sintomas.

Para servir de modelo para a actividade seguinte, projectei um diálogo entre *Pepe* e o médico. Os alunos leram o texto (Apêndice 19) e tentaram descobrir que doença tinha o *Pepe*, baseando-se nos sintomas que este relatou ao médico no diálogo.

Para a actividade seguinte, dividi a turma em três grupos e distribuí cartões (Apêndice 20) segundo os temas *enfermedad*, *sintomas*, *consejos*. Os alunos receberam os cartões e, segundo as indicações dos mesmos, fizeram a mímica da *enfermedad*, (grupo 1), adivinharam a *enfermedad* (grupo 2) e deram conselhos (grupo 3) aos alunos para se tratarem dessa mesma *enfermedad*.

Como actividade final e em pares, foi proposto aos alunos que escrevessem um diálogo segundo as indicações dadas numa ficha de trabalho (Apêndice 21). Os alunos, dois a dois, construíram o diálogo. Um dos alunos escreveu a parte do médico e o outro a parte do doente. Este diálogo foi apresentado a toda a turma na aula seguinte.

Devo dizer que a actividade de escrita em pares foi um sucesso, porque os alunos estiveram motivados e tinham papéis bem definidos, pois cada um teria que escrever a sua parte em cooperação com o seu companheiro. Os alunos também acharam que esta actividade de escrita de um diálogo entre um médico e um doente, tinha alguma utilidade futura, ou seja teriam de dramatizar esse mesmo diálogo em frente a toda a turma.

Podemos concluir que nesta aula foi iniciada e concluída uma tarefa que poderíamos chamar de intermédia, em relação à tarefa de final de unidade. Logo no início houve algum *input* pela minha parte. Os alunos tiveram acesso aos conteúdos relacionados com remédios, sintomas, doenças e a um modelo de diálogo que lhes permitiu realizar o seu próprio diálogo.

## **Aula de 17 de Janeiro de 2011**

A quinta aula teve lugar no dia 17 de Janeiro de 2011 e teve a duração de noventa minutos. Comecei por pedir aos alunos que fizessem uma revisão dos diálogos escritos na aula anterior e, depois, apresentaram-nos de forma dramatizada e avaliaram os seus companheiros através de uma grelha de avaliação (Apêndice 22)

Seguidamente, os alunos ouviram um texto em CD e tiveram que identificar o que tinha acontecido à personagem do texto. Esta audição serviu para introduzir o tema da “salud y alimentación”. Os alunos ouviram a gravação e identificaram o problema da personagem, que tinha comido muitas guloseimas e doía-lhe a barriga. Passei, depois, a perguntar a alguns alunos o que tinham comido naquele dia e estes responderam correctamente às perguntas utilizando o vocabulário da alimentação e sem grandes dificuldades.

Na continuação, disse aos alunos que iriam ouvir a canção “Comer bien” de um grupo que se chama “Los Algos”. Ao mesmo tempo entreguei a letra da canção com espaços para completar (Apêndice 23) O vocabulário para completar encontrava-se num quadro presente na ficha. Depois, os alunos ouviram outra vez a canção e confirmaram se tinham colocado o vocabulário correctamente.

Iniciei uma conversa com os alunos dizendo que “Los Algos” davam alguns conselhos para ter uma vida sã através de uma boa alimentação. Os alunos disseram quais eram esses conselhos que ouviram na canção e escreveram, no caderno, mais alguns que depois disseram em voz alta para toda a turma ouvir. A canção de “Los Algos” é uma canção bastante didáctica, que promove a alimentação saudável e que ajudou os alunos a reflectir sobre os seus próprios hábitos alimentares. Esta actividade não só permitiu que os alunos desenvolvessem a capacidade auditiva numa língua estrangeira, mas também desenvolvessem a sua consciência cultural em relação aos hábitos de alimentação pessoais.

Depois de terem dito os seus conselhos e escutado os dos colegas, disse aos alunos que Espanha e Portugal são famosos pela sua comida e pelos seus bons hábitos alimentares e que para conseguir um bom equilíbrio alimentar devemos seguir a dieta mediterrânica e respeitar as quantidades necessárias e estabelecidas pela pirâmide dos alimentos. Acabei por desenhar uma pirâmide no quadro, com as suas respectivas divisões e grupos alimentares, e distribuí pelos alunos cartões com vários alimentos que fazem parte da pirâmide. Distribuí, também, uma ficha (Apêndice 24) com uma pirâmide com as divisões por grupos alimentares. Perguntei aos alunos quem é que

tinha alimentos que poderiam ser colocados no primeiro grupo de alimentos da pirâmide “las grasas, los aceites y los dulces” e os alunos olharam para os seus cartões e iam respondendo “*yo tengo la mantequilla*” etc. Fui colocando os cartões na pirâmide desenhada no quadro, conforme os alunos iam identificando os alimentos e estes iam escrevendo os nomes dos alimentos na respectiva divisão da pirâmide na sua ficha.

Para terminar esta aula, disse aos alunos que para ter uma alimentação saudável é necessário, pelo menos, fazer quatro refeições por dia. Os alunos identificaram-nas e desenhei uma tabela no quadro com as respectivas refeições que os alunos tiveram de preencher com os alimentos que se podem comer durante as várias refeições. Os alunos terminaram esta actividade em casa pois não houve tempo para terminá-la na aula.

### **Aula de 19 de Janeiro de 2011**

A sexta aula teve lugar no dia 19 de Janeiro de 2011 com a duração de noventa minutos. Para rever o vocabulário da última aula, os alunos jogaram o “jogo da memória”, ou seja, mostrei aos alunos, através de uma apresentação em *power point*, uma pirâmide com vários alimentos. Mostrei a pirâmide com todos os alimentos e depois pedi aos alunos que fechassem os olhos e retirei um alimento da pirâmide. Depois, os alunos abriram os olhos e perguntei-lhes qual era o alimento que faltava. Os alunos aderiram muito bem a esta actividade, que serviu, também, de motivação para as actividades seguintes. Depois, fez-se a correcção do trabalho de casa. Voltei a desenhar a tabela com as refeições do dia e os alunos disseram as suas propostas de alimentos para completar a tabela.

Seguidamente, apresentei uma ficha com o texto “Los horarios de las comidas en España” (Anexo 6). Alguns alunos leram o texto e fez-se a compreensão do mesmo através de um questionário escrito. Preencheram, também, um quadro, com informação retirada do texto lido anteriormente, acerca dos horários e do que costumam comer os espanhóis nas várias refeições do dia e, ao mesmo tempo, este exercício serviu para contrastar com os horários e as comidas em Portugal. Esta ficha também tinha um exercício de escrita que ficou para casa. Os alunos tiveram que construir um texto que consistiu em escrever uma nota a um menino espanhol a falar dos horários e das refeições em Portugal em contraste com Espanha – “Hola, Manuel.

!Qué sorpresa! Ayer aprendimos que en España coméis a horas distintas de nosotros. Te explico como hacemos aquí.”

Todos os alunos realizaram o trabalho de casa (Anexo 7) com grande facilidade e sobretudo com empenho. Para além de desenvolver a competência da escrita, os alunos também desenvolveram a competência sociocultural.

Depois projectei uma imagem com dois desenhos, um representando uma pessoa magra e outro representando uma pessoa com peso a mais. Os alunos, ao analisarem as imagens, falaram acerca do tipo de alimentação que poderiam ter estas pessoas para terem muito ou pouco peso. Depois desta actividade, projectei um texto “¿Porqué el 16% de los españoles son obesos?” (Anexo 8 ). Este texto é sobre o problema da obesidade em Espanha que foi utilizado para conversar com os alunos sobre o que entendiam por obesidade e outras doenças relacionadas com a má alimentação.

Para terminar esta aula, distribuí um questionário sobre os hábitos alimentares (Apêndice 25) dos alunos, estes responderam ao questionário e verificaram os resultados dos mesmos. Esta verificação fez-se de maneira muito simples: fiz uma tabela no quadro com as várias perguntas do questionário e fui apontando o número de alunos que respondia a determinada resposta; depois, fez-se a contagem e chegou-se à conclusão que esta turma tinha uma alimentação bastante saudável. Este questionário servirá de modelo para a construção de um questionário similar pelos alunos aquando da apresentação da actividade final da tarefa.

### **Aula de 24 de Janeiro de 2011**

A sétima aula teve lugar no dia 24 de Janeiro de 2011 com a duração de noventa minutos. Esta aula foi dedicada à análise dos resultados dos questionários da aula anterior e respectiva discussão.

Depois desta actividade, os alunos começaram a trabalhar na actividade final da tarefa. Para tal, dividi a turma em grupos de quatro ou cinco alunos, através do sistema de sorteio. Estes grupos construíram questionários (Anexo 9) sobre hábitos alimentares para serem aplicados aos alunos do 8.º ano. É de salientar que orientei e verifiquei os questionários antes de estes serem entregues aos alunos de 8.º ano.

### **Aula de 26 de Janeiro de 2011**

A oitava aula teve lugar no dia 26 de Janeiro de 2011 com a duração de noventa minutos. Nesta aula distribuí pelos diferentes grupos as respostas aos questionários dadas pelos alunos do 8.º ano e estes passaram a analisar os dados e fizeram o tratamento dos mesmos através de gráficos.

Depois de todos os dados estarem tratados, distribuí um panfleto em branco e pedi aos alunos dos respectivos grupos que escrevessem frases com conselhos para ter uma vida saudável através de uma boa alimentação. Os alunos trabalharam nos panfletos até ao final da aula.

### **Aula de 31 de Janeiro de 2011**

A nona aula teve lugar no dia 31 de Janeiro de 2011 com a duração de noventa minutos. Comecei por pedir aos alunos que dissessem em voz alta as frases que escreveram na última aula para colocar nos panfletos sobre uma alimentação saudável. Escrevi as frases no quadro para as corrigir em conjunto com os alunos e ao mesmo tempo fazer a revisão do imperativo.

Através de uma apresentação em *power point* (Apêndice 26), mostrei alguns signos do zodíaco e de acordo com as descrições destes, os alunos construíram frases com conselhos para melhorarem a sua saúde. Depois, juntamente com a professora, fizeram a explicitação do imperativo para dar conselhos (Apêndice 26).

Seguidamente, os alunos organizaram-se para apresentar as suas tarefas em grupos. Orientei o trabalho dos alunos e distribuí as grelhas de hetero-avaliação (Apêndice 27) pelos grupos. Alguns dos grupos apresentaram as tarefas nesta aula e os restantes grupos apresentaram-nas na aula seguinte.

### **Aula de 2 de Fevereiro de 2011**

A décima aula teve lugar no dia 2 de Fevereiro de 2011 com a duração de noventa minutos. Nesta aula deu-se a conclusão da apresentação das tarefas dos alunos e respectiva avaliação por parte da professora e dos alunos. A professora estagiária e a professora cooperante também apresentaram a sua tarefa e foram avaliadas pelos alunos.

A apresentação da tarefa final é sempre um momento muito importante para os alunos. É o momento em que culmina todo um percurso de trabalho que, às vezes, demora semanas a ser concluído. Mas também é um momento de satisfação para os

alunos, pois foram capazes de realizar aprendizagens muito enriquecedoras e partilhá-las com os seus pares. Os alunos apresentaram os resultados da recolha da informação dos seus inquéritos e apresentaram-nos em gráficos numa cartolina e, depois, apresentaram também os seus panfletos com os conselhos sobre como levar uma vida saudável (Apêndice 28)

Devo dizer que estes alunos realizaram um trabalho excelente em todo o percurso e que levou à apresentação da actividade final ou tarefa final.

Podemos concluir que este conjunto de aulas foram bastante produtivas para os alunos e principalmente para mim porque a abordagem de ensino foi um pouco diferente da dos outros estágios, na medida que foi necessário dar especial ênfase à abordagem de ensino por tarefas devido ao carácter de implementação deste projecto no 2.º ciclo. No entanto, pudemos constatar que o recurso a esta abordagem se pode tornar uma ferramenta importante para o futuro, visto que pode servir de modelo para futuros projectos nos outros ciclos de ensino. E, quando falamos em futuro, não só estamos a falar nas nossas práticas de ensino, mas também no futuro de todo um sistema de ensino europeu e nacional.

Podemos dizer que a aprendizagem baseada em tarefas, atrás descrita, teve e tem resultados muito positivos para os alunos, na medida em que pudemos verificar que estes são mais autónomos aquando da realização das *tasks*. Os alunos demonstraram que conseguem negociar o que querem aprender o que é muito importante para eles, porque se envolvem mais e produzem trabalhos muito mais enriquecedores. Também podemos concluir que não é só o aluno que se torna mais autónomo, o professor também desenvolve a sua autonomia, através do desenvolvimento das várias competências e atitudes do professor reflexivo (reflete sobre as suas práticas), autodidacta (aprende com a sua própria prática e com os próprios alunos) e colaborativo (colabora e negocia com os alunos).

A tarefa mais difícil neste processo de ensino para mim foi a avaliação. Porquê a avaliação? Se pensarmos que avaliação segundo os métodos tradicionais já é uma questão complexa e muitas vezes injusta, mas muito mais objectiva, visto que podemos sempre avaliar os alunos através da realização de fichas formativas e de avaliação final, na abordagem do ensino baseado em tarefas, o processo de avaliação ainda é muito mais complexo. Em primeiro lugar, pela sua natureza enquanto tarefas comunicativas visando a consecução de um produto final palpável que é um acto de comunicação complexo. Esta abordagem visa o desenvolvimento de competências e

estratégias muito diversificadas de comunicação e de aprendizagem; esta variedade de saberes exige diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de evidências de aprendizagem que torna a tarefa de avaliação muito mais difícil para o professor.

O facto de, na aprendizagem baseada em tarefas, o papel central no processo de ensino aprendizagem ser atribuído ao aluno torna, também, o processo mais difícil para o professor, pois estamos habituados a que o professor seja, por norma, o monopolizador de todo este processo. O aluno é aqui considerado responsável pela sua própria aprendizagem e pela monitorização da mesma, num processo de crescente autonomização.

Apesar da difícil tarefa de avaliar, depois de tomarmos contacto com a abordagem do ensino baseado em tarefas no 2.º ciclo de Espanhol, chegamos à conclusão que os alunos se envolvem mais nas suas aprendizagens quando estas são mais significativas para eles. Verificamos que os alunos se envolvem mais activamente em todas as actividades que lhes são propostas se lhes derem a possibilidade de escolher o que querem aprender. Ao tentar resolver os problemas ou situações que envolveram as actividades, os alunos activaram várias competências, tais como a sociocultural, a comunicativa, a intercultural, a competência de aprendizagem e a competência de realização, entre outras.

No início deste estágio, houve alguma apreensão da minha parte, em trabalhar com esta abordagem de ensino baseado em tarefas. No entanto e com a ajuda da professora cooperante, foi possível ultrapassar os medos e as ânsias de trabalhar com um método novo. À medida que me fui adaptando aos alunos e à nova abordagem, verifiquei que as actividades utilizadas nestas aulas foram bastante correctas e adequadas aos alunos e às suas características. A supervisão da professora cooperante foi bastante importante para uma prática mais correcta, o que permitiu que eu progredisse aquando da planificação das aulas

## Conclusão

Depois de ter considerado neste trabalho os aspectos mais relevantes do meu percurso enquanto professora estagiária posso agora retirar algumas ilações e conclusões em relação às estratégias utilizadas durante o meu estágio pedagógico.

Primeiramente, passo a explicar que não foi possível desenvolver a utilização da *Task-based Learnig* durante o meu estágio pedagógico em todos os ciclos de ensino de igual modo, por imposição de cumprimento de programas, planificações e restrições de departamento, de escola e de tempo. Sendo assim, a utilização da abordagem por tarefas foi mais significativa no 2.º e 3.º ciclo de ensino de Espanhol.

Nos ciclos acima citados pude concluir que os alunos atingiram de forma bem sucedida os objectivos propostos para o final de cada unidade, sendo que, no que toca às tarefas propostas, estas foram bem recebidas e consideradas como sido mais motivadoras para a aprendizagem do Espanhol. Creio que a não utilização do manual para a planificação do meu trabalho também contribuiu para que pudesse ter mais liberdade para elaborar actividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e que os levasse a realizar a tarefa final com sucesso.

Pude verificar que a utilização da *Task-based Learnig* implica que o professor aposte na variedade de actividades e no uso de materiais autênticos como forma de explorar o ambiente cultural e linguístico da língua alvo. Este tipo de ensino também privilegia a aprendizagem cooperativa de forma a estimular a autonomia dos alunos face ao professor. O professor não deve, contudo, esperar que o aluno assuma sozinho, todo o processo de aprendizagem. Cabe ao professor consultar os conteúdos programáticos e definir os objectivos que o levem a construir e analisar o modelo de tarefa final de forma a reunir os elementos necessários para que o aluno possa trabalhar todas as competências de forma equilibrada e que o levem a atingir com sucesso, os objectivos propostos para o final de cada aula ou unidade.

Posso de facto concluir que, pelo ânimo que os alunos demonstraram no 2.º e 3.º ciclos de Espanhol aquando da realização das tarefas, esta abordagem foi a mais indicada e motivadora para estes níveis de ensino tal como se verificou no preenchimento de um questionário de avaliação de unidade didáctica (Apêndice 7) e (Apêndice 29), por parte dos alunos.

Em relação ao ensino do Espanhol no 1.º ciclo, as actividades utilizadas no estágio foram, em grande parte, diversificadas e do interesse dos alunos, dando especial ênfase à oralidade. Como estes alunos se encontravam no 1.º ano de

escolaridade, tive algum receio de utilizar o ensino baseado em tarefas, com medo que estes não fossem capazes de as realizar. Neste ciclo, pretendi, sobretudo, sensibilizar os alunos para a aprendizagem de uma nova língua através de actividades lúdicas, de jogos, de expressão dramática e musical, tendo como meta o desenvolvimento da competência comunicativa. Não quer dizer que de futuro, caso venha a leccionar a língua espanhola no 1.º ciclo, não utilize a *Task-based Learnig* como abordagem de ensino primordial, tal como é apontada nos programas nacionais de ensino para este ciclo, pois pude constatar que mesmo sendo uma língua nova para estes alunos, estes comunicavam perfeitamente em Espanhol, o que prova que podemos ser mais audazes e proporcionar-lhes experiências de aprendizagem que promovam a sua autonomia. Claro que o professor terá de escolher tarefas e actividades de acordo com os interesses e idades destes alunos. O que não será difícil, pois pelo feedback positivo que obtive no preenchimento da ficha de avaliação das minhas aulas (Apêndice 14) vale a pena investir nestes alunos.

Quanto ao 2.º ciclo de Inglês, embora tenha utilizado jogos e canções para motivar os alunos para a aprendizagem do Inglês, baseei-me numa abordagem mais estrutural, behaviorista de um ensino-aprendizagem fundamentado no trabalho com o manual adoptado, e num estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua que também vem aconselhado no programa nacional para este ciclo. Neste ciclo, mesmo utilizando actividades que motivassem os alunos para a aprendizagem do Inglês, penso que o desenvolvimento da competência comunicativa ficou um pouco de lado, pois limitei-me a seguir a abordagem de ensino adoptada pelo professor cooperante. Mas mais uma vez, penso que mesmo os alunos de uma idade mais tenra podem desenvolver um trabalho mais autónomo e que faça mais sentido para as suas aprendizagens.

Como se pode verificar com este documento, há muitas razões, pelas quais é pertinente adoptar um enfoque orientado a partir de tarefas de aprendizagem. Com este tipo de aprendizagem os participantes, numa interacção pedagógica, definem e assumem papéis que os levam a reconhecer responsabilidades, interesses, necessidades e objectivos no seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

O aluno será, então, o protagonista de todo este processo. Ao mesmo tempo que comparte os seus conhecimentos, as suas experiências e os seus pontos de vista, põe em prática o que sabe da língua e adquire novas competências linguísticas e

desenvolve uma gama de estratégias com o fim de as melhorar. Para que os alunos possam melhorar o seu desempenho aquando da realização das tarefas facilitadoras ou da tarefa final, será necessário que este receba algum feedback do professor a fim de poder colmatar erros cometidos. Penso que ao longo do meu estágio pedagógico me faltou o tempo necessário para poder avaliar correctamente todo o processo de implementação da abordagem por tarefas e, por vezes, não pude dar o feedback necessário para que os alunos pudessem colmatar os seus erros.

Poderemos pensar que o professor poderá ficar um pouco à margem de todo este processo pois parece ter um papel secundário, o que é de todo incorrecto pensar. Ao professor não cabe, de todo, o papel de destaque como acontece nos métodos tradicionais, mas torna-se o monitor e o guia para os seus alunos de modo a organizar um modelo de tarefa final que leve a atingir, com sucesso, os objectivos propostos no final de cada aula ou unidade.

Comparando, agora, o que foi feito ao longo dos vários ciclos posso concluir que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, que tenha por base a realização de tarefas inseridas num contexto real e significativo, pode, de facto, assumir-se como fonte de motivação e sucesso na aprendizagem. No entanto, não é premissa obrigatória para que os alunos possam adquirir uma língua.

A abordagem por tarefas poderá vir a assumir um papel importante no futuro do ensino das línguas porque penso que será a maneira mais completa de adquirir todas as competências necessárias para a aquisição de uma língua estrangeira, mas mais importante será que o aluno assuma um papel importante nas suas aprendizagens, de envolvimento e de desenvolvimento da competência comunicativa, que encontre significado em tudo aquilo que aprende e que as suas aprendizagens se possam transpor para além da sala de aula em contextos reais de aplicação de uma língua.

Para confirmar o que foi dito anteriormente, terminamos este trabalho com a frase já citada na contracapa do mesmo e que sintetiza perfeitamente o cerne da aprendizagem por tarefas.

*Tell me, I forget. Show me, I remember. Involve me, I understand.*

*(ancient chinese proverb)*

## **Bibliografia**

### **Programas e Documentos legais**

Bento, Cristina et al. (2005). *Orientações Programáticas: Inglês no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Professores de Inglês.

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

*Programa Curricular Inglês de 2º ciclo* (1996). Lisboa: Ministério da Educação.

*Programa Curricular de Espanhol de 3º ciclo* (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

*Programa Curricular Inglês de 3º ciclo* (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

### **Autores**

Bereta, Alan (1990). "Implementation of the Bangalore Project", in *Applied Linguistics*, Vol.11, No. 4, 321-340.

Fernández, Sonsoles (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeu de Referencia-Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.

Fernández, Sonsoles (2001). *Tareas y Proyectos en clase-Español Lengua Extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.

Fialho, Marta e Izco Teresa (2008). *Programa Curricular de Espanhol de 2º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (1992). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prabhu, N.S (1987). *Second Language Pedagogy*. New York:Oxford University Press.

Richards & Rodgers (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge:Cambridge University Press.

Sánchez, Aquilino (2004).*The Task-based Approach in Language Teaching*. Murcia:Universidad de Murcia.

Willis, Jane (1999). *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Hensele Books.

Willis, Jane (1998). “Task-Based Learning” in *English Teaching professional* 9. (pp.3-6).

Zanón, Javier (2001) *La enseñanza Del Español Mediante Tareas*. Editora Edinumen.

# Anexos

# ANEXO 1

A

• Lee estas frases a tu compañero/a, él/ella te dirá a qué profesión corresponden.

- Apaga incendios.  bombero/a  peluquero/
- Conduce un camión.  camionero/a  profesor/a
- Cura a los enfermos.  médico/a  pianista
- Canta.  cantante  fotógrafo/-
- Fabrica y vende pan.  panadero/a  cocinero/a
- Pinta cuadros.  pintor/-a  secretario/
- Cura las caries.  dentista  mecánico/



• Ahora, escucha las definiciones de tu compañero/a y dile las profesiones correspondientes. Si no las recuerdas, puedes elegirías de la siguiente lista.

- albañil
- camarero/a
- librero/a
- maestro/a
- bibliotecaria
- actor/actriz
- pastelero/a
- fontanero/a
- auxiliar de vuelo/azafata
- traductor/-a
- catetero/a
- periodista
- taxista
- director/-a

## 10 a. Profesiones

B

• Tu compañero/a te va a explicar las actividades realizadas por algunas personas en su trabajo. Tú tienes que decirle la profesión correspondiente. Si no la recuerdas, puedes elegirías de la siguiente lista.

- cantante
- pintor/-a
- secretario/a
- bombero/a
- profesor/-a
- fotógrafo/a
- médico/a
- dentista
- panadero/a
- pianista
- mecánico/a
- peluquero/a
- cocinero/a

• Ahora te toca a ti leer estas frases. Tu compañero/a te va a decir los nombres de las profesiones.

- Enseña a los niños.  maestro/a  cartero/a
- Actúa en películas.  actor/actriz  albañil
- Atiende a los pasajeros.  auxiliar de vuelo/azafata  fontanero/a
- Traduce libros.  traductor/-a  pastelero/a
- Conduce un taxi.  taxista  director/-a
- Sirve en un restaurante.  camarero/a  farmacéutico/a
- Vende libros.  librero/a  periodista



# ANEXO 2



Agrupamento Vertical de Escolas Lousada Centro

**Escola EB 2,3 de Lousada**

www.eb23-lousada.rcts.pt

Inglês

5º ano / Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2010

Aluno: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

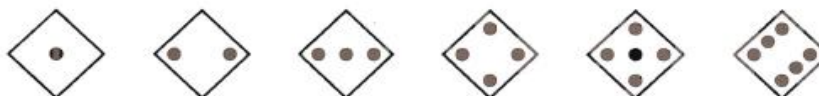
My ideal home is a (A) \_\_\_\_\_



















(B) \_\_\_\_\_ . Its walls are (C) \_\_\_\_\_

and the door is (D) \_\_\_\_\_

It's got (E) \_\_\_\_\_ windows and

there's a (F) \_\_\_\_\_ in the garden.



A	 tidy	 big	 haunted	 little	 modern	 beautiful
B	 castle	 caravan	 bungalow	 flat	 cave	 palace
C	yellow	pink	green	orange	black	grey
D	red	white	brown	purple	silver	blue
E	two	three	four	six	eight	ten
F	 dinosaur	 boat	 tennis court	 clown	 lion	 bed

Jet Primary c Mary Glasgow Magazines, an imprint of Scholastic Inc.

# ANEXO 3

Be the first to the goal and win the honey!  
Name or talk about items as you go. Good luck!

## THE HONEYCOMB CHALLENGE

**START**

Your honey was stolen!  
Go back 3.

A friendly bee helps you.  
Go ahead 3.

Ouch! You got stung.  
Go back 3.

Ouch! You got stung.  
Go back 3.

**GOAL**

©2006 MES-English.com Free Printables for Teachers

www.mes-english.com

*In Mes-English.com Free Printables for Teachers*

# ANEXO 4

## Consolidation worksheet



Agrupamento Vertical de Escolas Lousada Centro  
**Escola EB 2,3 de Lousada**  
 www.eb23-lousada.rcts.pt

Inglês

5º ano / Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2010

Aluno: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

### A Tick the correct answer.

Sarah lives in a        

Her favourite room is the        

Her bedroom walls are  pink  yellow  white  blue

In her room there's a        

and a        

There's a        

under the bed and there are lots of    

   on the shelves in the bookcase.

### B Now you write.

My bedroom walls are ..... There's a .....  
 a ..... , and a ..... in my room.  
 There's a ..... under the ..... and there  
 are some ..... on the .....  
 My favourite toy is my .....

## ANEXO 5

### Sing the Song

I, I like spaghetti.

I like \_\_\_\_\_ with \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

I like spaghetti

With \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

I, don't like \_\_\_\_\_.

Don't like bananas \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_.

I, don't like \_\_\_\_\_

With \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_.

*In English Adventure 1*

## ANEXO 6

Lee el texto:

		<p>AUTOR: José Joaquín Moreno Artesero Asesor técnico de la Consejería de Educación en Reino Unido o Irlanda</p> <p>NIPO: 820-10-016-3</p> <h3>Los horarios y las comidas en España</h3> <p>Los turistas se sorprenden de los horarios de nuestras comidas.</p>
<p>Leche con galletas</p>	<p>Bollo de nata</p>	
		
<p>Pincho de tortilla</p>	<p>Bocadillo</p>	

Fotos: Wikimedia commons y banco de imágenes y sonidos. ITE. Ministerio de Educación.

### TEXTO

En España desayunamos antes de ir al colegio o al trabajo, entre las siete y las nueve de la mañana. El desayuno no es gran cosa; tomamos un café con leche y algo ligero: unas galletas o una tostada con aceite de oliva. También es costumbre tomar un zumo de naranja.

A media mañana, entre las once menos cuarto y las once y media hacemos una pausa y tomamos un café o una infusión. Las personas que no han comido nada en el desayuno toman algo más: un pincho de tortilla, unos churros o un bocadillo.

La comida más importante del día es la del mediodía, que se hace entre las dos y las tres de la tarde. Se toma un primer plato, normalmente

una sopa, una ensalada o unas verduras; un segundo plato con carne o pescado y un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche.

A media tarde, entre las cinco y cuarto y las siete, los niños meriendan: un bocadillo, un bollo o algo de fruta. Por lo general, los adultos que meriendan toman algo ligero: un yogurt, un zumo o un vaso de leche.

Cenamos entre las nueve y las diez y media de la noche. La cena consiste en uno o dos platos y un postre. Es bastante más ligera que la comida del mediodía y se prefiere comer verdura, ensalada, huevos o pescado porque son alimentos más digestivos.

1- Busca en el texto entre qué horas hacemos en España las siguientes comidas.

- a) El desayuno\_\_\_\_\_
- b) La pausa de media mañana\_\_\_\_\_
- c) La comida del mediodía\_\_\_\_\_
- d) La merienda\_\_\_\_\_
- e) La cena\_\_\_\_\_

2- ¿Qué comemos los españoles en cada momento del día? Busca en el texto la información necesaria para completar la siguiente tabla.

	Bebida	Comida Salada	Comida Dulce
Desayuno			
Pausa de media mañana			
Comida			
Merienda			
Cena			

3- Continúa la siguiente nota para un amigo español contándole cuando desayunas, comes y cenas, así como qué es lo que comes.

Hola, Manuel.

¡Qué sorpresa! Ayer aprendimos que en España coméis a horas distintas de nosotros. Te explico cómo hacemos aquí:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 7

Pasta Alexandra Brito Gaspar .Nº 21 6º B

- Aquí en Portugal, nosotros desayunamos entre las siete e las nueve, normalmente es leche con cereales o café, unas galletas o tostadas pero algunas personas comen un bollo.
- Hacemos casi siempre la merienda puede ser un pan con jamón de york, un zumo y galletas, fruta o un yogur.
- Entre las ~~ocho~~ y las catorce hacemos la comida, Hay apenas un plato: arroz con carne y verduras o con patatas o ~~al mismo~~ pasta. De vez en cuando comemos postre: un bollo, fruta o ensalada de fruta.
- Hacemos la merienda de la tarde entre las cuatro y las ~~siete~~ <sup>seis</sup>, un bocadillo, fruta, tostadas zumo / o leche.
- Finalmente hacemos la última <sup>comida</sup> ~~refección~~: la cena entre las siete y las diez es ~~quase~~ <sup>Casi</sup> una comida muy leve como pescado arroz, ensaladas y sopa.

¡Ola! Manuel

Me ha gustado ~~yo gustei~~ mucho ~~de~~ saber como vosotros coméis. En España, comen **a** horas distintas de nosotros aquí en Portugal.

yo **ahora** te voy a decir como comemos aquí.

Desayunamos entre las ~~siete~~ <sup>de la mañana</sup> horas y las ocho y media, desayunamos un pan con mantequilla un zumo de naranjo o un vaso de leche con galletas o cereales.

Entre las diez horas y las once y media de la mañana hacemos la merienda de la mañana. comemos un pan **de** galletas o un bollo con zumo o leche <sup>con</sup> chocolate.

Después ~~en~~ <sup>entre</sup> **el** medio día **y** la una **y** media tenemos la comida. comemos pollo, carne, pescado con arroz, pasta, patatas, ensaladas y después un poco de helado o fruta.

entre las tres ~~horas~~ y las cuatro horas hacemos la merienda de la tarde onde comemos pan, fruta, galletas, yogur. Bebermos un yogur, zumo o leche.

y por último la cena que hacemos entre las siete horas y las nueve horas de la noche. comemos pescado, pasta, ensaladas y a veces comida basca.

Es así que comemos <sup>aquí</sup> en Portugal.

Joana Reis nº 12 T: 6º B.

## ANEXO 8

### ¿Por qué el 16% de los jóvenes españoles son obesos?

La genética, la sobrealimentación y la falta de ejercicio son las tres causas de la obesidad, según un estudio de la Unión Europea sobre los hábitos de los jóvenes.

El estudio dice que el transporte escolar de adolescentes menores de 16 años se ha duplicado en los últimos veinte años: más del 30% de los adolescentes ya no van andando al colegio.

La falta de actividad física en la vida diaria de los jóvenes es

probablemente la causa principal del aumento del sobrepeso. En España sólo el 9% de las chicas de 15 años hace ejercicio cuatro veces por semana. Además, la actividad deportiva se reduce con la edad, especialmente en las mujeres.

A esto se une el uso incorrecto de la tecnología. Los fines de semana, los adolescentes y niños europeos pasan la mayor parte de su tiempo enfrente de la televisión. Los

niños ven más televisión que las niñas y dedican un mayor número de horas a los videojuegos.

El estudio dice también que con el aumento de la obesidad crecen otras enfermedades como la bulimia y la anorexia.



*In Compañeros 2, p.70*

## ANEXO 9

### Grupo I

1. ¿Cuántas comidas haces al día?

3	4	5	6

2. ¿Tienes algún problema de salud relacionado con la mala alimentación?

diabetes	Anorexia	obesidad	otros

3. ¿Cuántas veces haces deporte o alguna actividad física?

Todos los días	Nunca	Una vez a la semana	Casi siempre

4. ¿Comes dulces, chocolates u otros?

Sí	No	A veces

5. ¿Qué tomas en el desayuno?

Vaso de leche	Vaso de leche con cereales	Zumo o leche con tostadas o galletas	otros

## Grupo II

**6¿Tienes una alimentación variada?**

Sí	No

**7¿Haces ejercicios físico?**

Sí	No

**8- ¿Comes dulces o golosinas muchas veces a la semana?**

Sí	No

**9- ¿Qué comes de postre?**

Fruta	Flan	Yogur	Otros.

**10- ¿Qué desayunas?**

Un vaso de leche	Fruta	Un vaso de leche con cereales o galletas	Otros

**Grupo III**

**11-¿Durante la semana sueles tomar un desayuno sano?**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>

**12-¿ Comes sopa todos los días?**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>

**13-¿Varías los alimentos de cada sector de la rueda de loa alimentos durante el día?**

<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>

**14- ¿Cuántas veces comes comida basura?**

<b>Una vez al mes</b>	<b>Una vez a la semana</b>	<b>Todos los días</b>	<b>Otro</b>

**15- ¿Cuántas veces as al médico para ver cómo está tu salud?**

<b>Una vez al mes</b>	<b>Una vez a la semana</b>	<b>Todos los días</b>	<b>Otro</b>

**Grupo IV**

**16-¿Cuántas veces bebes agua al día?**

1	2	3	4

**17- ¿Cuántas veces comes al día?**

Dos veces	Tres o cuatro veces	Cinco veces	Otro

**18- ¿Cuántas veces comes sopa al día?**

Nunca	Una vez	Dos veces	Otro

**19- ¿Qué comes al postre?**

Fruta	Yogur	Otro

**20- ¿Tienes algunas enfermedades?**

Ninguna	Anorexia o bulimia	Obesidad	Otro

**Grupo V**

**21- ¿Dónde sueles desayunar?**

En casa	En la pastelería	En el instituto	Otro

**22- ¿Qué desayunas?**

Un vaso de leche con galletas	Un zumo con tostadas	Nada	Otro

**23- ¿A qué hora desayunas?**

A las siete y cuarto	A las siete y media	A las ocho	Otro

**24- ¿Cuántas comidas tomas al día?**

3	4	5	Otro

**25- ¿Cuántas veces practicas actividad física por semana?**

3 veces	4 veces	5 veces	Otro

# APÊNDICES

# APÊNCICE 1

## Tarjetas A

periodista	guía	policía	ingeniero
médico/a	enfermero/a	traductor/a	azafata/ asistente de vuelo
empresario/a	Cocinero/a	Informático/a	Secretaria/o
futbolista	abogado/a	dependiente/a	actor/actriz
profesor/a	arquitecto/a	taxista	camarero/a

## Tarjetas B

informar	enseñar monumentos	vigilar las calles	diseñar máquinas
Curar (a) enfermos	Cuidar (a) enfermos	traducir textos	ayudar a los pasajeros
hacer negocios	cocinar en un restaurante	hacer programas de ordenador	escribir cartas
jugar al futbol	defender a la gente	actuar en el teatro/ en el cine	dar clase
dibujar planos	conducir un taxi	vender en una tienda	servir bebidas

## APÊNDICE 2

### Tarjetas- “Trivial de las profesiones”

1- Categoría amarilla- Cómo se dice una profesión en español ...

<p>¿Cómo se dice "empregado de mesa" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "hospedeira" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "cozinheiro" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "jornalista" en español ?</p>
<p>¿Cómo se dice "advogado" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "constructor civil" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "empregado de balcão" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "engenheiro" en español ?</p>
<p>¿Cómo se dice "porteiro" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "actor" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "taxista" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "paquete" en español ?</p>
<p>¿Cómo se dice "cabeleireiro" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "tradutor" en español ?</p>	<p>¿Cómo se dice "canalizador" en español ?</p>	

2- Categoría azul- Nombrar o decir profesiones con características específicas.

Di una profesión ...  que empiece por P.	Di una profesión ...  que empiece por M.	Di una profesión ...  que empiece por C.	Di una profesión ...  que empiece por A.
Di una profesión ...  que empiece por E.	Di una profesión ...  que empiece por T.	Di una profesión ...  que empiece por I.	Relacionada...  con animales.
Di una profesión relacionada  con el mar.	Di una profesión relacionada  con el aire.	Di una profesión relacionada  con la escuela.	Di una profesión relacionada...  con el arte.
Di una profesión relacionada  con la televisión.	Di una profesión relacionada  con la comida.	Di una profesión relacionada  con el hospital.	

3- Categoría verde- Mímica

cartero	mecánico	estudiante	profesor
médico	cocinero	portero	fontanero
carpintero	fotógrafo	modelo	actor
piloto	bombero	secretaria	

4- Categoría roja- Di la primera persona del singular del verbo ...

Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo defender.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo enseñar.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo ayudar.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo jugar.
Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo dar.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo vigilar.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo diseñar.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo traducir.
Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo servir.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo hacer.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo dibujar.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo conducir.
Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo vender.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo informar.	Di la primera persona del singular del presente de indicativo  del verbo cuidar.	

5- Categoría naranja -¿A qué se dedica?

un/una guía	una enfermera	un profesor	un médico
un abogado	un cocinero	un policía	un fontanero
un pescador	un fotógrafo	un albañil	un empresario
un cartero	un traductor	un ingeniero	

6- Categoría blanca -¿Dónde trabaja?

el juez	el alcalde	el agricultor	la azafata
la secretaria	la dependienta	el camarero	el periodista
la enfermera	el futbolista	el actor	el conductor de autobuses
el piloto	el peluquero	el informático	

## APÊNDICE 3



### **Objetivos para la prueba de evaluación escrita- Unidad del trabajo**

- Adquirir vocabulario e información relacionada con las profesiones.
  - Hablar acerca de las actividades relacionadas con las profesiones y lugares de trabajo.
- Verbos relacionados con las actividades profesionales.
- Verbos en presente de indicativo en la primera persona del singular.
- Comprender un texto relacionado con las profesiones.
- Producir textos por escrito vinculados a la búsqueda y oferta de empleo.
- Comprender mensajes orales relacionados con la vida laboral.

# APÊNDICE 4

## Prueba de Evaluación Escrita



Agrupamento Vertical de Escolas Lousada Centro

**Escola EB 2,3 de Lousada**

[www.eb23-lousada.rcts.pt](http://www.eb23-lousada.rcts.pt)

Disciplina: Espanhol

8º ano / Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2010

Aluno: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

O Enc. De Educação

Classificação

O professor

### I-Comprensión Lectora

Lee el texto y luego contesta a las preguntas.



Carlos es peluquero. Trabaja en una peluquería de señoras en Madrid. Es una de las peluquerías más caras del centro de la ciudad. Trabaja seis días a la semana, de lunes a sábado. Su horario empieza a las seis de la mañana y termina a las seis de la tarde.

Normalmente atiende a muchos clientes cada día. A veces, a su peluquería van artistas famosas. Su clienta más conocida es Penélope Cruz. A Carlos le gusta hablar con sus clientas de sus familias y de las vacaciones. No gana mucho dinero, pero a veces le dan muy buenas propinas. "Me encanta mi trabajo", dice Carlos. "Es muy interesante. Algún día abriré mi propia peluquería."

a) ¿Cuál es el trabajo de Carlos?

---

---

b) ¿Dónde trabaja?

---

---

c) ¿Cuántos días trabaja a la semana?

---

---

d) ¿A qué hora termina de trabajar?

---

e) ¿Quién es su clienta más famosa?

---

---

f) ¿Qué planes tiene para el futuro?

---

---

## II- Comprensión Auditiva

Escucha a Sofía hablando sobre su trabajo y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- a) Sofía es enfermera.
- b) Trabaja en un hospital en Barcelona.
- c) Cada semana cambia el turno.
- d) Trabaja con personas mayores.
- e) A ella le encanta su trabajo.

## III- Gramática y Vocabulario

1- A continuación tienes a algunos profesionales hablando de lo que hacen en sus profesiones. Completa con el presente de indicativo.

- a) Soy policía \_\_\_\_\_(defender) a la gente.
- b) Soy futbolista \_\_\_\_\_(jugar) al futbol.
- c) Soy profesora \_\_\_\_\_(dar) clases de español.
- d) Soy empresario \_\_\_\_\_(hacer) negocios.
- e) Soy taxista \_\_\_\_\_(conducir) un taxi.

- f) Soy dependienta\_\_\_\_\_ (vender) en una tienda.
- g) Soy camarero\_\_\_\_\_ (servir) bebidas en un bar.
- h) Soy traductor\_\_\_\_\_ (traducir) textos.
- i) Soy azafata\_\_\_\_\_ (ayudar) a los pasajeros.
- j) Soy profesora \_\_\_\_\_ (enseñar) mis alumnos.

**2- Di a qué se dedican estas personas.**

- a) Guía\_\_\_\_\_
- b) Dependienta\_\_\_\_\_
- c) Cocinero  
\_\_\_\_\_
- d) Fontanero\_\_\_\_\_
- e) Pintor\_\_\_\_\_

**3- Di las profesiones que corresponden a las siguientes actividades.**

- a. Construye casas\_\_\_\_\_
- b. Dibuja planos\_\_\_\_\_
- c. Ayuda a los pasajeros en los aviones\_\_\_\_\_
- d. Hace programas de ordenador\_\_\_\_\_
- e. Corta el pelo a las personas\_\_\_\_\_



# APÊNDICE 5

Grelha de correcção de teste- 18/03/10

Grupo	C. Lectora	C.Auditiva	Gramática y vocabulario	Expresión escrita	E. Oral	Total
Questão	A -15%	A-15%	1-10%2-5% 3-5%	25%	25%	100%
Cotações	6X2.5=15	5X3=15	20X1=20%	25%	25%	100%
Nomes						
2- Ana Silva	13	15	13	7	10	58
3- Anabela Ribeiro	14	15	19	20	25	93
4- Bruno Ribeiro	13	12.5	11	12	15	63.5
5- Bruno Carvalho	11	15	13	5	20	64
6-Carlos Nunes	13	15	13	9	10	60
7-Cristina Moreira	11.5	15	9	7	10	51.5
8-Daniel Oliveira	14	15	14.5	15	20	78.5
9- Diana Sousa	12	12.5	12	5	10	51.5
10-Eugénia Moreira	12	15	12.5	8	10	57.5
11- Fabiana Pinto	14	15	15.5	13	20	77.5
12- Filipa Pacheco	15	15	15	7	20	72
13- Joana Coelho	15	15	18.5	15	15	78.5
14- Joana Cunha	13.5	15	11.5	7	20	67
15- José Teixeira	14	15	16.5	4	10	59.5
16- José Ferreira	13	15	11	10	10	59
17- José Silva	15	15	19.5	20	20	89.5
18- Luís Bessa	15	15	15	7	10	62
19- Mónica Pinto	14.5	15	14.5	10	15	69
20- Sofia Moreira	14.5	15	20	20	25	94.5

# APÊNDICE 6

## La Semana Santa en España



Agrupamento Vertical de Escolas Lousada Centro

**Escola EB 2,3 de Lousada**

www.eb23-lousada.rcts.pt

Espanhol

8º ano / Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2010

Aluno: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

### Rellena los huecos:

- 1- La Semana Santa es una fiesta de tradición \_\_\_\_\_.
- 2- Una de las características de la Semana Santa son las \_\_\_\_\_ por las calles.
- 3- La semana santa es más conocida en España en las provincias de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.
- 4- La Semana Santa comienza el \_\_\_\_\_ y termina el \_\_\_\_\_.
- 5- Las hermandades que prestan culto a un santo son las \_\_\_\_\_.
- 6- Los Nazarenos llevan vestida una túnica y en la cabeza un \_\_\_\_\_.
- 7- Las procesiones están formadas por los \_\_\_\_\_.
- 8- Cada cofradía lleva dos pasos: uno con la figura de la \_\_\_\_\_ y el otro con la figura de \_\_\_\_\_.
- 9- Los hombres que llevan los pasos son los \_\_\_\_\_.
- 10- La persona que guía los pasos es el \_\_\_\_\_.
- 11- El Viernes Santo las mujeres se visten de negro y se tapan la cabeza con la \_\_\_\_\_.
- 12- Los dulces típicos de La Semana Santa son las \_\_\_\_\_, la \_\_\_\_\_ y la \_\_\_\_\_.
- 13- Las canciones de flamenco que se cantan en Sevilla por Semana Santa son las \_\_\_\_\_.
- 14- A la procesión le sigue una \_\_\_\_\_.
- 15- Quien trae los huevos de la Pascua es el \_\_\_\_\_.
- 16- La tradición de la Mona es muy típica de \_\_\_\_\_.
- 17- La Mona es un dulce que se regala a los \_\_\_\_\_.
- 18- Durante la cuaresma los Cristianos Católicos no podían comer \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.
- 19- Los huevos se regalan a las personas \_\_\_\_\_.

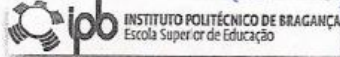


Vocabulario para completar los huecos

procesiones	<u>torrijas, la mona y la rosca de Pascua.</u>	<u>Andalucía, Castilla y León y Castilla la Mancha.</u>
costaleros.	<u>Domingo de Ramos y termina el Domingo de Pascua.</u>	cofradías
capirotos.	pasos.	Virgen y Jesús
capataz.	mantilla.	saetas.
Conejo.	ahijados.	queridas.
banda de música.	religiosa.	Cataluña.
<u>huevos y lácteos.</u>		

# APÊNDICE 7

Sofia Isabel Ferreira Neto Pereira; nº 20,803



ESCOLA EB 2,3 De Lousada

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1. ¿Te han gustado las clases dedicadas a la unidad de las profesiones? ¿Sí, no...? ¿Por qué?

Sí me han gustado mucho las clases dedicadas a la unidad de las profesiones porque fueron clases diferentes con fichas y power points, y dibujos.

2. ¿Te has aburrido en algún momento? ¿Sí, no; por qué?

No porque me ha gustado mucho las clases.

3. ¿Crees que los dibujos, las imágenes (vídeo, etc.) y las tarjetas que hizo la profesora te han ayudado a aprender o han sido sólo un entretenimiento? Razona tu respuesta.

Sí porque es más fácil para llegar a la traducción.

4. En resumen, ¿qué ha sido lo más importante que has aprendido en las últimas clases?

Las profesiones, los locais de trabajo, la función, ~~ese~~ y también la información sobre la semana santa.

5. ¿Te ha resultado útil hacer actividades en parejas?

Sí.

6. ¿La profesora ha hecho lo posible por explicároslo todo bien?

Sí.

7. ¿Te gustaría tener más clases así para aprender gramática o sólo vocabulario? ¿O para las dos cosas?

~~Me~~ Me gustaría tener más clases así para aprender las dos cosas.

Cristina Veiga

# APÊNDICE 8

## Song – My funny house



Agrupamento Vertical de Escolas Louzada Centro  
**Escola EB 2,3 de Louzada**  
www.eb23-lousada.rcts.pt

Inglês

5º ano / Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2010

Aluno: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

**This is my house**

**This is my funny, funny house**



There's a \_\_\_\_\_ in a tree  
There's a \_\_\_\_\_ on the roof  
There's someone at the door  
And there's a snake on the floor



**This is my house**

**This is my funny, funny house**



There's a \_\_\_\_\_ in the garden  
There's a \_\_\_\_\_ in the bedroom  
There's someone at the door  
There's a centipede on the floor

**This is my house**

**This is my funny, funny house**



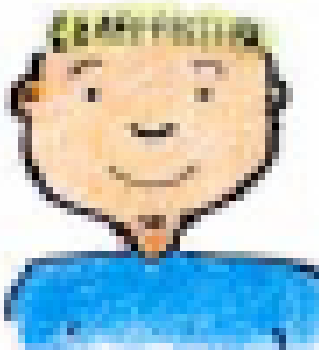
There's a \_\_\_\_\_ in the bathroom  
There's a \_\_\_\_\_ in the hall  
There's someone at the door  
And there's an ant on the floor



**This is my house**

**This is my funny, funny house...**

## APÊNDICE 9



**Nombre:** *James*

**Apellido:** *Smith*

**País:** *Inglaterra*

**Edad:** *7 años*



**Nombre:** *Ana*

**Apellido:** *Pérez*

**País:** *España*

**Edad:** *6 años*



**Nombre:** *Lili*

**Apellido:** *Kin*

**País:** *China*

**Edad:** *8 años*



**Nombre:** *Mijail*






























**Apellido:** *Aussen*

**País:** *Rusia*

**Edad:** *9 años*

# APÊNDICE 10

Escribe y Colorea. (escreve e pinta.)

<b>A</b> 	<b>B</b> 	<b>C</b> 	<b>CH</b> 
<b>D</b> 	<b>E</b> 	<b>F</b> 	<b>G</b> 
<b>H</b> 	<b>I</b> 	<b>J</b> 	<b>K</b> 
<b>L</b> 	<b>LL</b> 	<b>M</b> 	<b>N</b> 
<b>Ñ</b> 	<b>O</b> 	<b>P</b> 	<b>Q</b> 
<b>R</b> 	<b>S</b> 	<b>T</b> 	<b>U</b> 
<b>V</b> 	<b>W</b> 	<b>X</b> 	<b>Y</b> 
<b>Z</b> 	<p>árbol/bombero/coche/chimpancé/                      del fin/elefante/foca/gato/helado/                      iguana/jirafa/koala/león/llave                      morsa/nieve/ñu/oveja/perro/                      queso/rana/serpiente/tortuga/                      uvas/vaca/windsurf/xilófono/                      yoyó/zorro</p>		

# APÊNDICE 11

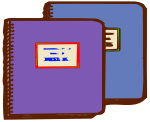
## Los objetos de la Clase

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Rodea la palabra a la que se refiere la imagen y escríbela:



1- carpeta pupitre cartel \_\_\_\_\_



2- cuaderno carpeta lápiz \_\_\_\_\_



3- libro papelera regla \_\_\_\_\_



4- bolígrafo lápiz silla \_\_\_\_\_



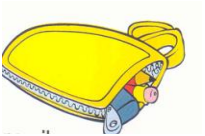
5- goma sacapuntas lápiz \_\_\_\_\_



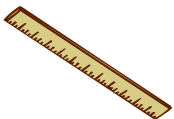
6- bolígrafo goma rotuladores \_\_\_\_\_



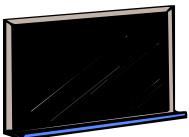
7- goma pizarra sacapuntas \_\_\_\_\_



8- rotuladores regla estuche \_\_\_\_\_



9- pizarra regla silla \_\_\_\_\_



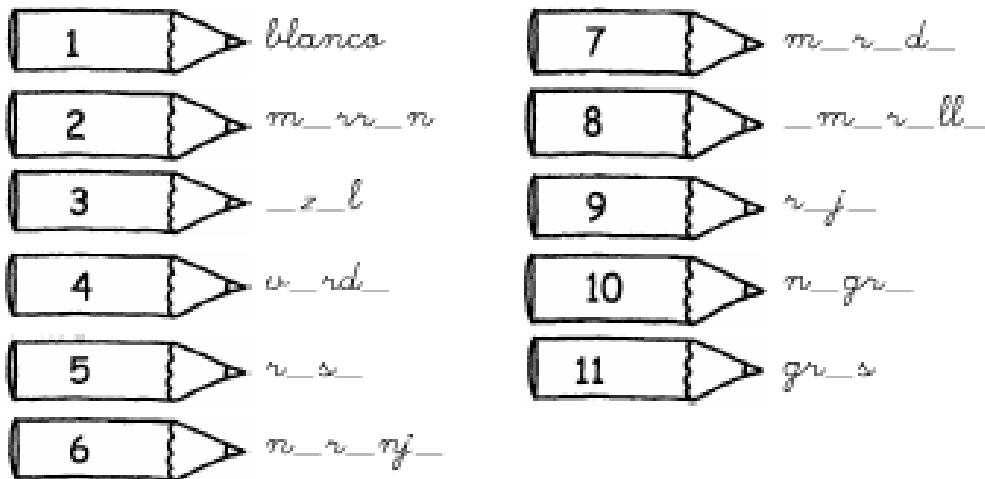
10- papelera pizarra borrador \_\_\_\_\_

# APÊNDICE 12

## Los Colores

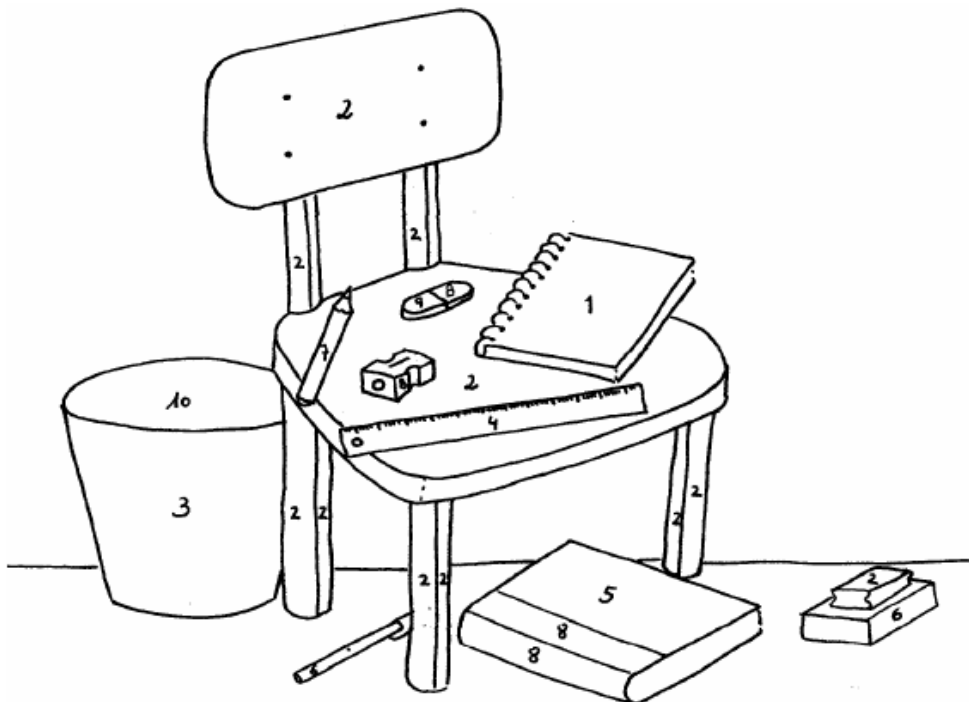
Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1- Completa las palabras y colorea los lápices:



2- Colorea de acuerdo con las instrucciones dadas:

1. rojo 2.marrón 3.verde 4.azul 5.rosa 6.gris 7.amarillo 8.blanco 9. morado  
10.negro



# APÊNDICE 13

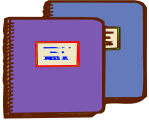
## Los objetos de la Clase

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Rodea la palabra a la que se refiere la imagen y escríbela:



1- carpeta pupitre cartel \_\_\_\_\_



2- cuaderno carpeta lápiz \_\_\_\_\_



3- libro papelera regla \_\_\_\_\_



4- bolígrafo lápiz silla \_\_\_\_\_



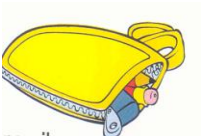
5- goma sacapuntas lápiz \_\_\_\_\_



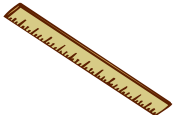
6- bolígrafo goma rotuladores \_\_\_\_\_



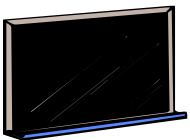
7- goma pizarra sacapuntas \_\_\_\_\_



8- rotuladores regla estuche \_\_\_\_\_



9- pizarra regla silla \_\_\_\_\_



10- papelera pizarra borrador \_\_\_\_\_

# APÊNDICE 14

Autoevaluación

Nombre: Rafael Apellido: Rodríguez  
 Fecha: 16/06/2010

	😊	😐	☹️
Sei apresentar-me em Espanhol.	X		
Já sei dizer nomes de objectos da sala de aula.	X		
Identifico as cores em Espanhol.	X		
Consigno identificar as letras do alfabeto se as ouvir.	X		
Sei dizer os números em Espanhol.	X		
Sei cantar em Espanhol.	X		
Gostei de ter aprendido Espanhol?	X		

A actividade que mais gostei foi: todas cosas

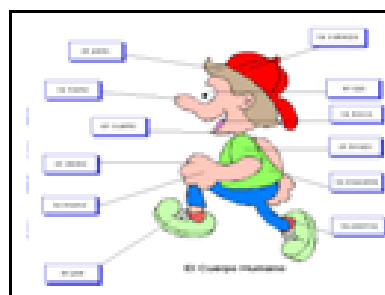
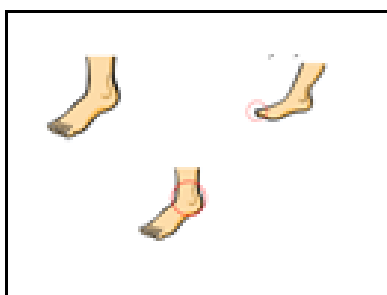
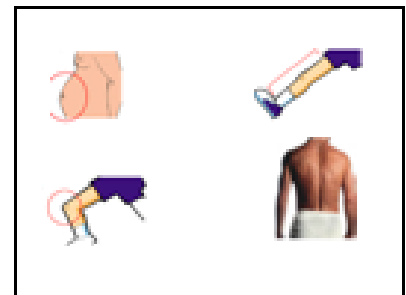
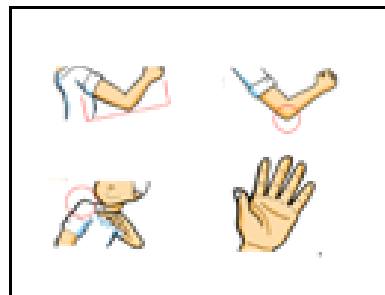
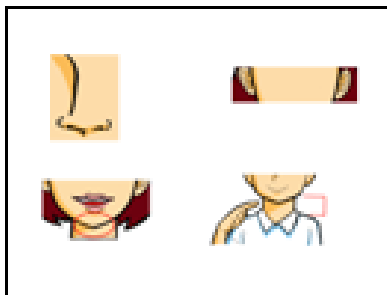
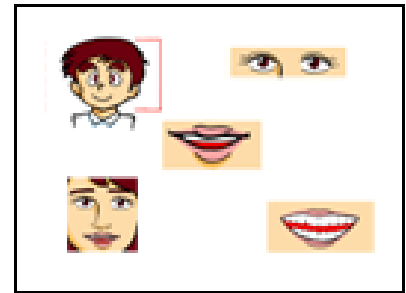
Autoevaluación

Nombre: Rita Apellido: James  
 Fecha: 16/06/2010

	😊	😐	☹️
Sei apresentar-me em Espanhol.	X		
Já sei dizer nomes de objectos da sala de aula.	X		
Identifico as cores em Espanhol.	X		
Consigno identificar as letras do alfabeto se as ouvir.	X	X	
Sei dizer os números em Espanhol.	X		
Sei cantar em Espanhol	X		
Gostei de ter aprendido Espanhol?	X		

A actividade que mais gostei foi: Eu gostei de todas.

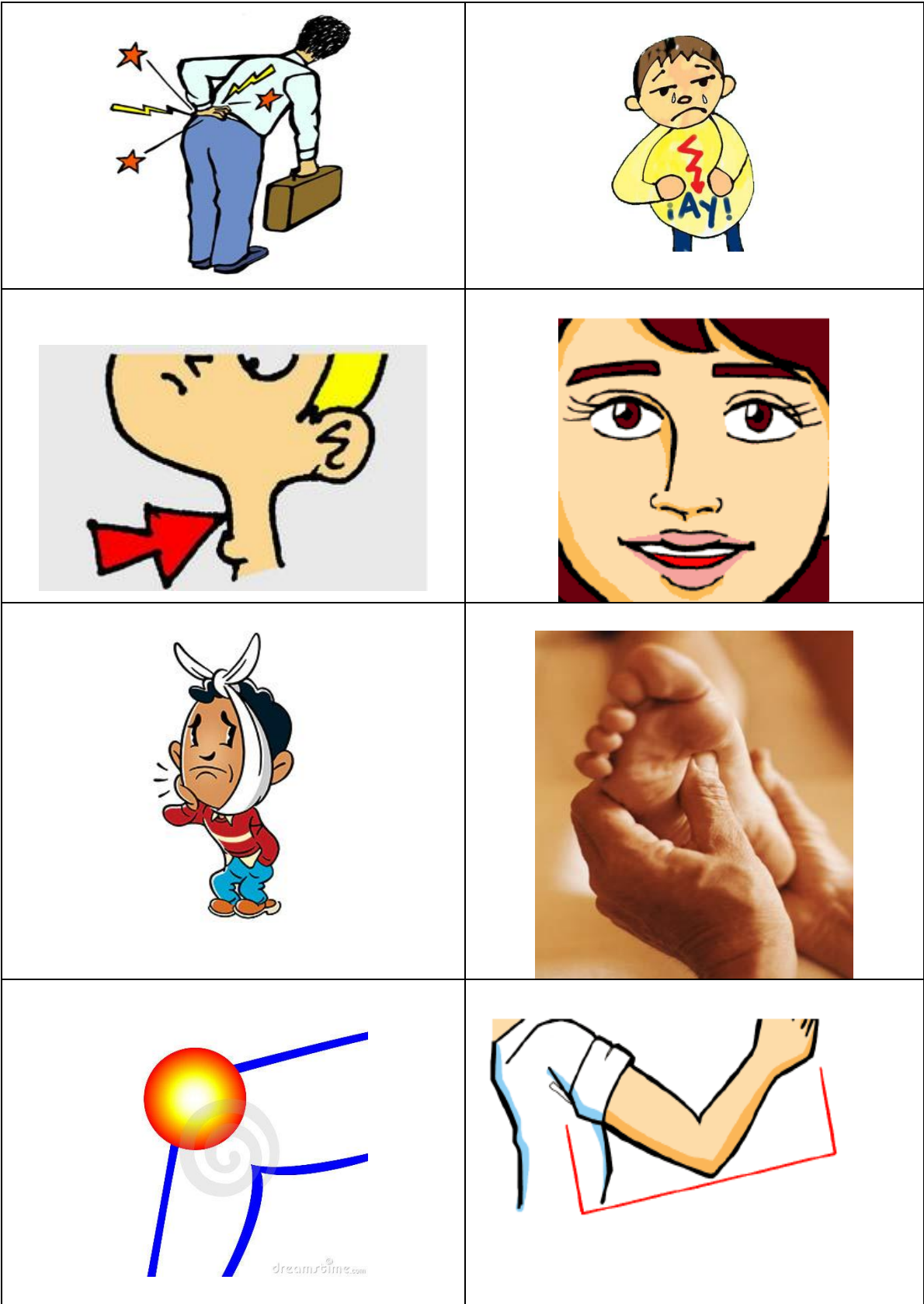
# APÊNDICE 15

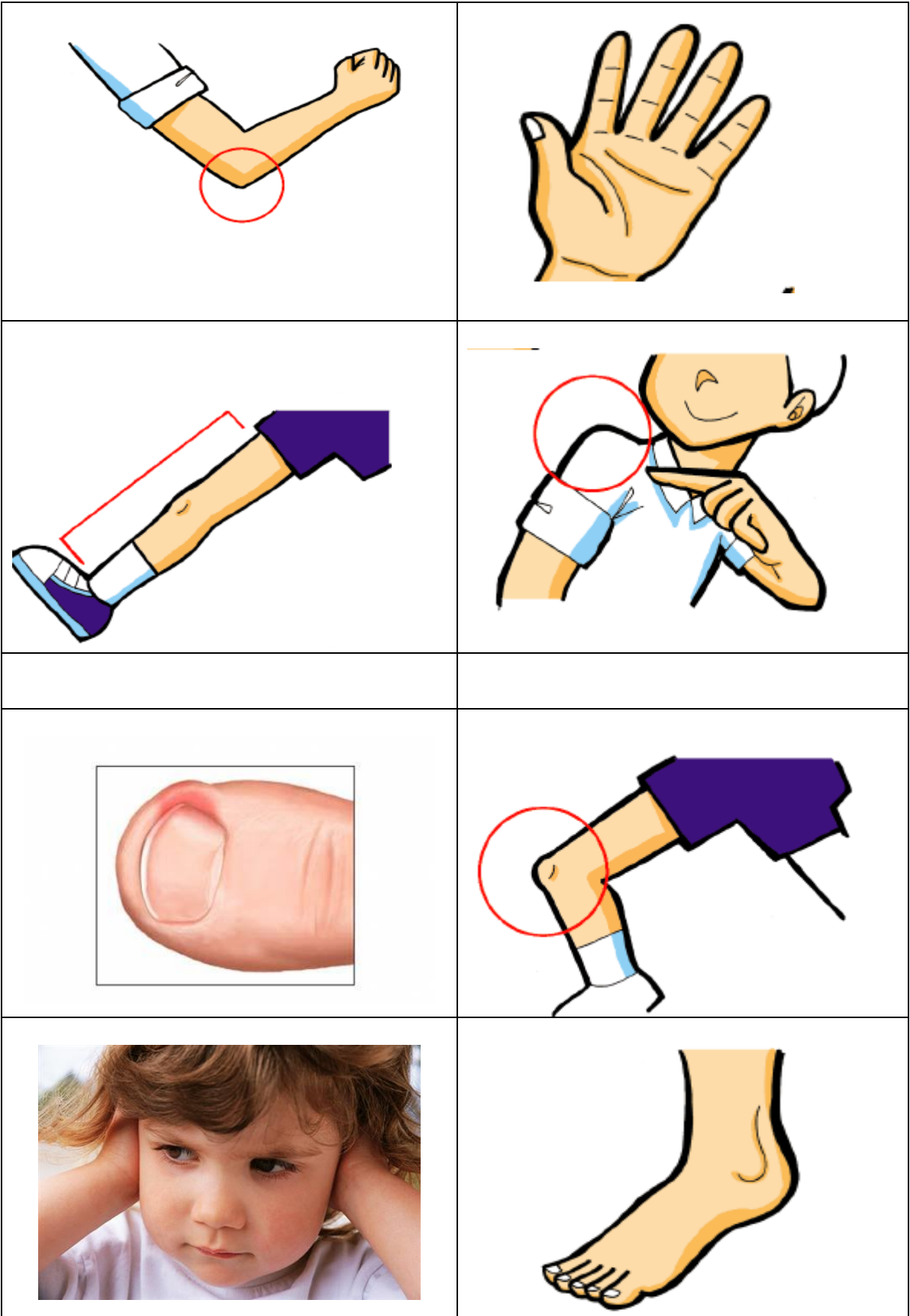


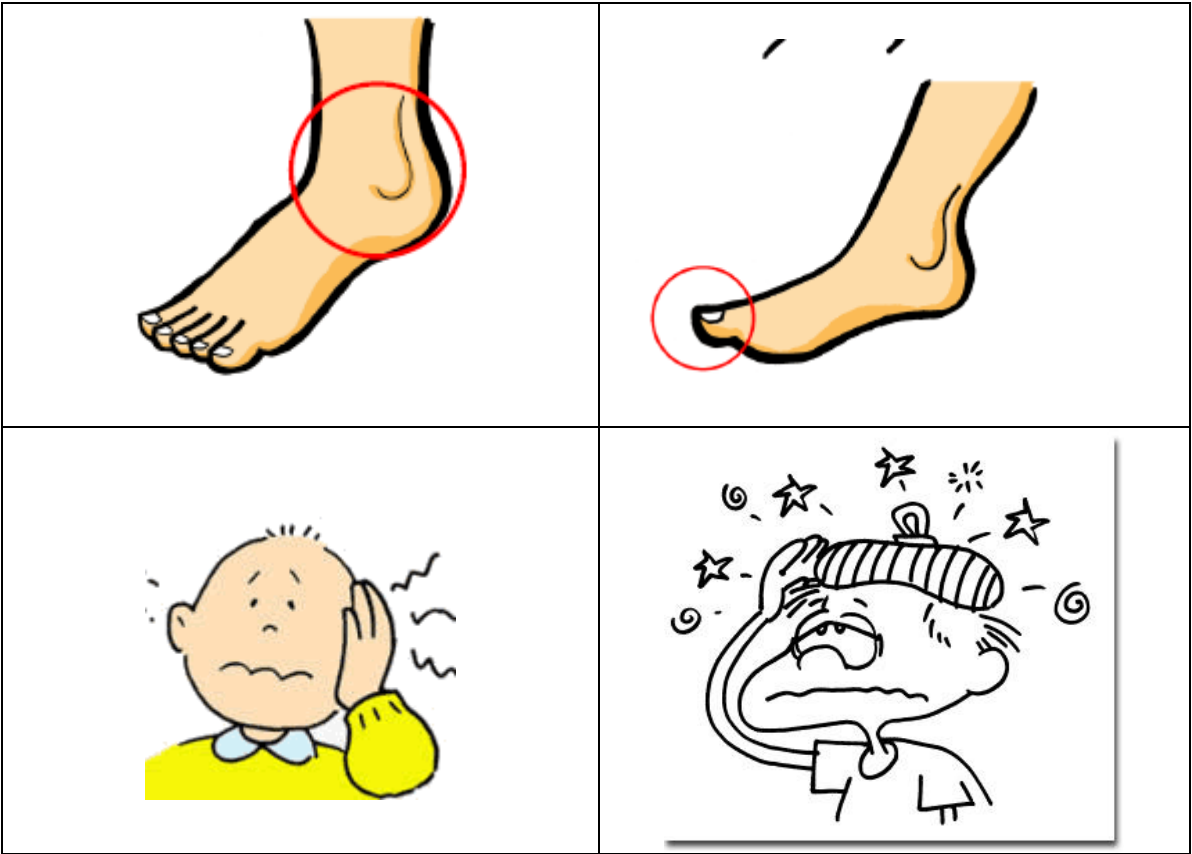
**El verbo DOLER(m)**

(A mí)	me	duele la cabeza.
(A ti)	te	duele el estómago.
(A él/ella/usted)	le	duele el ojo.
(A nosotros)	nos	duelen los ojos.
(A vosotros)	os	duelen los ojos y el oído.
(A ellos/ellas/ustedes)	les	duelen los pies.

APÊNDICE 16



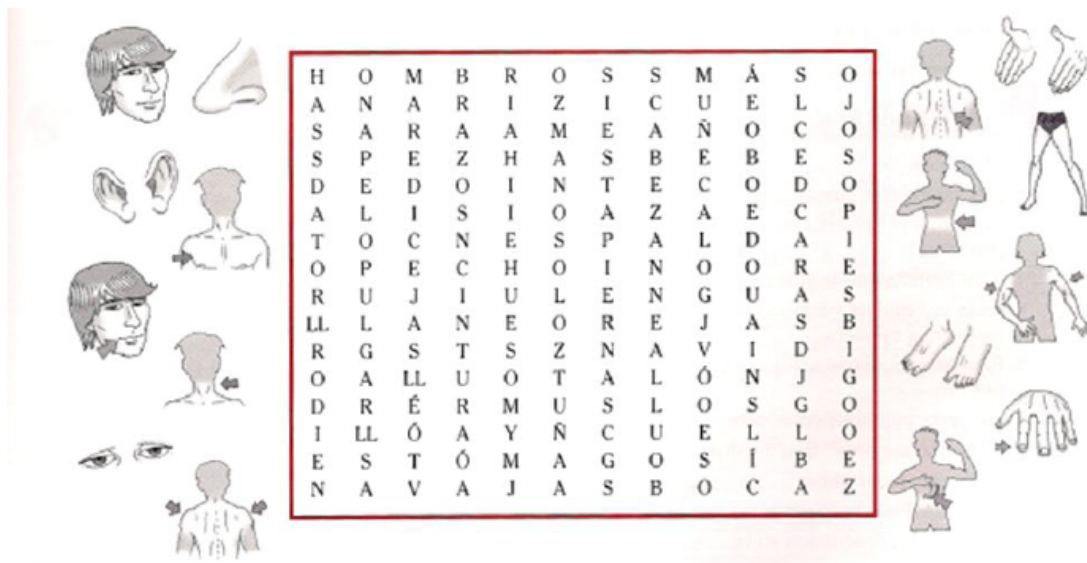




# APÊNDICE 17

## 1. Sopa de letras.

Busca en esta sopa de letras 17 nombres de partes del cuerpo.



## 2- Verbo doler.

Completa los huecos con el verbo doler.

1. \_\_\_\_\_ los dedos. (nosotros)
2. \_\_\_\_\_ el diente. (yo)
3. \_\_\_\_\_ las manos. (ellos)
4. \_\_\_\_\_ la garganta. (mi hijo)
5. \_\_\_\_\_ la cabeza? (tú)
6. \_\_\_\_\_ las piernas. (yo)
7. ¿ Dónde le \_\_\_\_\_? (él)
8. \_\_\_\_\_ la espalda. (yo)
9. \_\_\_\_\_ el brazo. (Juan)
10. \_\_\_\_\_ la cabeza. (nosotros)
11. \_\_\_\_\_ los ojos al leer. (yo)
12. \_\_\_\_\_ la pierna y el pie derecho. (yo)
13. \_\_\_\_\_ los dientes. (ella)
14. \_\_\_\_\_ los brazos. (él)
15. \_\_\_\_\_ las manos y la rodilla. (nosotros)
16. \_\_\_\_\_ las orejas. (tú)

# APÊNDICE 18

¿ Qué hay en mi botiquín?



¿ Qué hay en mi botiquín?



Un jarabe

tiritas



jeringuilla



termómetro



betadine

¿ Qué hay en mi botiquín?



aspirina



pomada



Agua oxigenada



Suero fisiológico

¿Para qué piensas que pueden servir estos remedios/medicinas?



¿ Qué hay en mi botiquín?



aspirina



pomada



Agua oxigenada









Suero fisiológico

¿Para qué piensas que pueden servir estos remedios/medicinas?



## APÊNDICE 19

<p>¿Qué le pasa a PEPE?</p>  <p>Tiene fiebre.</p>  <p>Tiene dolor de cabeza</p>  <p>Tiene tos</p>  <p>Tiene calambres</p>	<p>¿Qué tiene PEPE?</p> <p><b>Tiene Gripe</b> <b>Está resfriado</b></p> 
<p>¿Qué consejos le darías a Pepe?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Tómate un té caliente.</li><li>-Tómate un jarabe.</li><li>-Tómate una aspirina.</li><li>-No salgas de la cama.</li><li>-Ve al médico.</li></ul>	<p>¿Y qué le pasa a Maria?</p>  <p><b>Maria:</b> Doctor, me duele mucho la garganta, sobre todo al tragar. y tengo fiebre.</p> <p><b>Doctor:</b> A ver, abre la boca...</p> <p>Lo que tienes son ... anginas.</p> <p>Tómate estas pastillas.</p>
<p>¿ A qué especialista debes acudir...</p> <p>1-...si tienes un problema de piel?</p> <p>A un dermatólogo.</p> <p>2- ...si te duele la garganta?</p> <p>A un otorrino.</p>	<p>¿ A qué especialista debes acudir...</p> <p>3-...si es un problema de niños exclusivamente?</p> <p>A un pediatra.</p> <p>4- ...si tienes un problema con los dientes?</p> <p>A un dentista.</p>
<p>¿ A qué especialista debes acudir...</p> <p>5-...si no ves bien de cerca?</p> <p>A un oftalmólogo.</p> <p>6-...si te has roto un brazo?</p> <p>A un ortopedista.</p>	<p>¿ A qué especialista debes acudir...</p> <p>7-...si estás deprimido?</p> <p>A un psicólogo.</p> <p>8-...si tienes problemas respiratorios?</p> <p>A un neumólogo.</p>

## APÊNDICE 20

Resfriado Gripe	Mucosidad Tos Dolor de cabeza Fiebre	Agua (beber) Una pastilla (tomar) Jarabe (tomar) Cama (acostarse)
Miopía (no ve bien de lejos)	No ve bien	Oftalmólogo (ir)
Gastroenteritis (enfermedad del estómago)	Dolor de estómago Diarrea y vómitos	Agua (beber) Arroz blanco (comer) Comidas pesadas (evitar)
Anginas	Garganta irritada Fiebre	Té caliente (tomar) Pastilla (tomar) Antibióticos (tomar) Al médico (ir)
Dolor de dientes	Dolor de dientes	Dulces (comer/no) Dientes (lavar) Dentista (ir)
Dolor de oídos	Dolor de oídos	Gotas (poner) Otorrino (ir)

## APÊNDICE 21

### Alumno/a 1

Estás enfermo/a y vas a la consulta del médico/a.

Explicale qué te pasa, qué te duele y dónde te duele.

Puedes elegir si vas al médico/a de medicina general o especialista (dentista, otorrino, oftalmólogo etc.)



### Alumno/a 2

Tú eres el médico o la médica.

Le preguntas a tu compañero/a qué le pasa, qué le duele y dónde le duele.



### Utiliza las siguientes estructuras:

- Me duele...
- Me duelen...
- Me duele aquí. Me duele mucho.  
No, aquí no, más arriba/abajo.
- Tengo dolor de...
- Tengo fiebre..
- Tengo una herida en...

### Utiliza las siguientes expresiones:

- ¿ Le/Te duele aquí?
- ¿ Tiene /Tienes fiebre?
- Tome/toma estas pastillas.
- Tome una cada ocho horas, durante cinco días./ Toma una cada ocho horas...

# APÊNDICE 22






## ESCOLA E.B. 2, 3 DE PAREDES

### Evaluación del diálogo- "¿Qué le pasa?"

Ano lectivo 2010/2011

Nombre: Maria Inês Costa Teixeira nº 20  
6<sup>º</sup>D

Alumno		Presentación oral			Calificación final		
		Se entiende lo que dice	Tiene vocabulario.	Su exposición es interesante.	 S Sobresaliente	 R Regular	 I Insuficiente
1	Ana Catarina	Sobresaliente	sobresaliente	sobresaliente	α		
2	Ana Paula	-	-	-	-	-	-
3	Bruna Raquel	Regular	Regular	insuficiente			α
4	Carlos Francisco	-	-	-	-	-	α
5	Cidália Manuela	Sobresaliente	Regular	sobresaliente	X		
6	Cláudia Garcês	Sobresaliente	Regular	Regular			α
7	Cláudia Pinto	sobresaliente	sobresaliente	sobresaliente	γ		
8	Diana Maria	sobresaliente	sobresaliente	sobresaliente	X		
9	Eliana Catarina	sobresaliente	sobresaliente	Sobresaliente	α		
10	Francisco Daniel	Sobresaliente	Sobresaliente	Regular	X		
11	Hugo Daniel	Sobresaliente	sobresaliente	Sobresaliente	α		α
12	Joana Catarina	Sobresaliente	Sobresaliente	Sobresaliente	α		
13	Joana Rafaela	sobresaliente	Sobresaliente	sobresaliente	α		
14	Joana Rafaela	sobresaliente	Regular	sobresaliente	α	α	
15	Joaquim Miguel	Regular	sobresaliente	Regular			α
16	José Rafael	sobresaliente	sobresaliente	Sobresaliente	α		
17	Luis Miguel	sobresaliente	sobresaliente	Sobresaliente	X		

La Profe. Cristina Veiga

# APÊNDICE 23



ESCOLA E.B. 2,3 DE PAREDES

2010/2011

Ficha de trabalho - 6ºCurso

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1-Antes de escuchar la canción "Comer Bien" de Los Algos completa los huecos con las palabras del recuadro.

verduras, como, carnes, fruta, ensaladas, comer, amigo, cereales,  
pescado, helado, legumbres

## Comer Bien

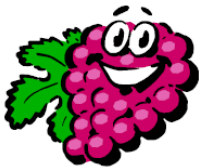


\_\_\_\_\_ de todo, como despacio



Como contigo porque eres mi \_\_\_\_\_

Como \_\_\_\_\_ como \_\_\_\_\_



Como \_\_\_\_\_ y algún \_\_\_\_\_

Como \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

Como \_\_\_\_\_ y también \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_ comer comer comer comer

Para poder crecer

Comer comer comer comer comer



Comer comer comer comer bien

Para poder crecer



Ummm ¡qué rico!



# APÊNDICE 24

2- Completa la pirâmide con los alimentos del recuadro.

Las grasas, los aceites y los dulces






La leche y los derivados lácteos




La fruta






Las legumbres y las verduras





La carne y el pescado






Los cereales




el pollo  la pasta  el arroz  el pescado  la piña 

las zanahorias  la manzana  el tomate 

el huevo  el Yogur  las galletas  las peras  el queso 

el pan  las patatas  el melocotón  las naranjas 

la lechuga  el plátano  el helado  la mantequilla  los cereales 

la carne  el aceite  la leche 

# APÊNDICE 25



ESCOLA E.B. 2,3 DE PAREDES

2010/2011

Ficha de trabalho- 6ºCurso

## Encuesta sobre hábitos alimenticios y nutrición.

Señala la respuesta que más se adapta a tus hábitos.

1. ¿Antes de ir a la escuela que sueles desayunar?

Solo un vaso de leche.	No bebo ni com o nada.	Un vaso de leche o zumo con cereales, tostadas y/o galletas.	Otros:
------------------------	------------------------	--	--------

2. ¿Cuántas frutas comes por día?

Una.	Solo un vaso de zumo de fruta.	Dos o más frutas al día.	Ninguna.
------	--------------------------------	--------------------------	----------

3. ¿Cuántas veces comes comida rápida (hamburguesas, pizzas...)

Nunca.	Todos los días.	Una vez a la semana.	Dos veces a la semana.
--------	-----------------	----------------------	------------------------

4. ¿Cuántas veces comes pan al día?

1	2	3	4
---	---	---	---

5. ¿Cuántas veces sueles comer verduras y ensaladas a la semana?

Todos los días.	Una o dos veces.	Cuatro veces.	No como verduras ni ensaladas.
-----------------	------------------	---------------	--------------------------------

6. ¿Cuántas veces comes carne o pollo a la semana?

Todos los días	Una vez a la semana.	No suelo comer carne.	Dos o tres veces por semana.
----------------	----------------------	-----------------------	------------------------------

7. ¿Cuántas veces comes pescado?

Todos los días.	Una vez a la semana.	No como pescado.	Dos o tres veces por semana.
-----------------	----------------------	------------------	------------------------------

8. ¿Cuántas veces comes legumbres?

Todos los días.	Una o dos veces.	Cuatro veces.	No como verduras.
-----------------	------------------	---------------	-------------------

9. ¿Cuántas veces comes dulces, golosinas y otros.

Una vez al día.	Dos o más veces al día.	Una vez a la semana.	Nunca como dulces.
-----------------	-------------------------	----------------------	--------------------

10. ¿Practicas alguna actividad física?

Practico algún deporte.	Ningún deporte.	Otros.
-------------------------	-----------------	--------

## APÊNDICE 26

El imperativo para dar consejos



Eres un astrólogo/una astróloga-  
construye consejos:



Geminis: hacer más deporte, comer frutas y verduras, no comer grasas animales, beber agua, hacer una dieta

Haz más deporte...



Leo: dar un paseo diario de 45 minutos, tener cuidado con los deportes violentos, comer más carne, jugar a la lotería.



Cancer: hacer un viaje al extranjero, beber más leche, no comer dulces, no beber bebidas alcohólicas

El imperativo sirve para:

Dar consejos: *Si bebes no conduzcas.*

1. El imperativo afirmativo de los verbos regulares

	tomar	comer	vivir
(tú)	toma	Come	Vive
(usted)	tome	Come	Viva
(vosotros)	tomad	Comed	Vivid
(ustedes)	tomen	comen	vivan

2- Verbos irregulares.




DECIR	HACER	IR	PONER	SALIR
DI	HAZ	VE	PON	SAL
DIGA	HAGA	VAYA	PONGA	SALGA
DECID	HACED	ID	PONED	SALID
DIGAN	HAGAN	VAYAN	PONGAN	SALGAN

3- Imperativo negativo.

	tomar	comer	vivir
no	toma	no Come	no viva
no	tome	no Come	no viva
no	toméis	no coméis	no vivéis
no	tomen	no comen	no vivan

# APÊNDICE 27

Nombre: Paulo Ricardo Rocha Silva nº 22

Alumno	Presentación oral (Sí/ No)			Respuesta a las preguntas de los alumnos	Tarea final	¿Qué calificación pondrías a la tarea final?
	Se entiende lo que dice	Tiene vocabulario.	Su exposición es interesante.	 S Sobresaliente	 R Regular	 I Insuficiente
1 Ana Catarina	Si	Si	Si	S	S	S
3 Bruna Raquel	Si	Si	Si	R	R	R
5 Cidália Manuela	Si	Si	No	R	R	R
6 Cláudia Garcês	Si	Si	Si	R	R	S
7 Cláudia Pinto	Si	Si	Si	S	S	S
8 Diana Maria	Si	Si	Si	S	S	S
9 Eliana Catarina	Si	Si	Si	S	S	S
10 Francisco Daniel	Si	No	Si	R	R	R
11 Hugo Daniel	Si	Si	Si	S	S	S
12 Joana Catarina	Si	Si	Si	S	S	S
13 Joana Rafaela	Si	Si	Si	R S	R S	R S
14 Joana Rafaela	Si	Si	Si	R	R	R
15 Joaquim Miguel	Si	Si	Si	R	R	S
16 José Rafael	Si	Si	Si	S	S	S
17 Luís Miguel	Si	Si	Si	S	S	S
18 Márcia Micaela	Si	Si	Si	S	S	S

Las Profes. Cristina Veiga y Odete Magalhães

# APÊNDICE 28



## APÊNDICE 29

07/02/2011



### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1. ¿Te han gustado las clases dedicadas a la unidad de la alimentación y la salud? ¿Sí, no...? ¿Por qué?

Sim, porque as aulas foram divertidas e nos ensinou a ter cuidados com o nosso corpo

2. ¿Te has aburrido en algún momento? ¿Sí, no; por qué?

Não, pois eram feitos muitos jogos, e todos eles eram divertidos

3. ¿Crees que los dibujos, las imágenes (vídeo, etc.) y las tarjetas que hizo la profesora te han ayudado a aprender o han sido sólo un entretenimiento? Razona tu respuesta.

As imagens, desenhos, vídeos e as tarjetas ajudaram-me, porque me deixam a noção do mecanismo do nosso corpo e todas as coisas que ele faz.

4. En resumen, ¿qué ha sido lo más importante que has aprendido en las últimas clases?

O mais importante que aprendi foi certas alimentações, mais saudáveis.

5. ¿Te ha resultado útil hacer actividades en grupo?

Sim, aprendemos uns com os outros, o que nos facilitou o trabalho

6. ¿La profesora ha hecho lo posible por explicároslo todo bien?

Sim, a professora fez todo o que era possível para que nós entendamos tudo bem.

7. ¿Te gustaría tener más clases así para aprender gramática o sólo vocabulario? ¿O para las dos cosas?

Gostaria de ter mais aulas para aprender a duas coisas