

**Universidade de Lisboa**



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

O relato das emoções. Uma tarefa para a aula de E/LE – nível A2

Ana Patrícia Marques André Martins Tomás

Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

2012

**Universidade de Lisboa**



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

O relato das emoções. Uma tarefa para a aula de E/LE – nível A2

Ana Patrícia Marques André Martins Tomás

Orientador: Dr. José María Santos Rovira

Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

2012

*Ao Luis Miguel*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à professora Ana-Carmen Fernández pela sua dedicação, esforço e empenho face ao meu trabalho, por todos os seus sábios conselhos que ao longo destes dois anos muito contribuíram para a melhoria da minha prática pedagógica.

Em segundo lugar, ao orientador deste projeto, Professor José María Santos Rovira, pelos conselhos e indicações pertinentes que ajudaram a traçar o meu percurso ao longo deste Mestrado em Ensino.

Em terceiro lugar, aos professores José León Acosta e Margarida Amado, pelo seu contributo para o meu crescimento como docente de Espanhol, através dos conhecimentos que me transmitiram, quer na área da Língua e Linguística Espanhola, quer na área da Didática do Espanhol e da Prática Profissional.

Aos alunos da Escola Básica Integrada de Bucelas, pela sua disponibilidade para receberem de uma forma tão simpática e afável todas as tarefas que lhes propus.

À colega e amiga Carla Santinha, pela sua amizade e paciência inesgotáveis, em todos os momentos deste processo.

Não posso deixar de agradecer aos meus pais. À minha mãe pela tolerância infinita, pela sua constante disponibilidade e vontade de ajudar. Ao meu pai, por ter feito de mim a pessoa determinada que sou hoje.

Ao amor da minha vida pelo apoio e estímulo constantes ao meu trabalho.

Finalmente, ao meu filho, Luís Miguel, por cada segundo que não brinquei com ele, por cada silêncio que lhe pedi, por cada momento em que não lhe dediquei atenção.

## ÍNDICE

Introdução	1
<b>PARTE I – Fundamentação teórica da unidade didática</b>	
1. A aquisição de línguas estrangeiras	5
2. Métodos de ensino de línguas estrangeiras	16
3. Documentos orientadores para o ensino do Espanhol como língua estrangeira em Portugal	23
<b>PARTE II – As etapas da prática docente supervisionada</b>	
1. Fase de diagnóstico	
1.1. Caracterização da escola	31
1.2. Caracterização dos alunos	33
2. Fundamentação metodológica da unidade didática	41
3. Planificação da unidade didática	61
4. A execução prática da unidade didática	
4.1. Sequência didática	65
4.2. Reflexão sobre a prática	73
5. Avaliação	80
<b>PARTE III – Considerações finais</b>	85
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	91
<b>ANEXOS</b>	96

## RESUMO

O processo de aquisição de línguas estrangeiras é caracterizado pela sua complexidade. As etapas pelas quais os aprendentes passam ao longo deste processo são constituídas por avanços e recuos e por isso não são passíveis de ser avaliadas de uma forma linear.

Assim, do nosso ponto de vista, o trabalho docente deve pautar-se pela criação de estratégias que cheguem ao maior número de estágios de aquisição, dentro do nível de proficiência linguística que visamos ensinar. Além disso, as necessidades comunicativas de cada turma devem constituir o ponto de partida para o desenho de unidades didáticas.

Partindo destes pressupostos, procurámos criar uma sequência didática que chegasse a estes alunos em particular, sem nos concentrarmos apenas numa teoria ou método de ensino de línguas estrangeiras. Este projeto ancorou-se metodologicamente na abordagem por tarefas. Contudo, procurámos seguir uma perspectiva eclética, visando abranger as diferentes necessidades e preferências dos discentes.

A nossa unidade didática incidiu, sobretudo, na competência da produção escrita, com o intuito de promover a aprendizagem através da observação dos processos que lhe estão subjacentes. Para isso, procurámos criar tarefas mobilizadoras e integradoras das várias competências.

Concluimos que através de *input* linguístico autêntico, criação de oportunidades de *output*, de interação entre aprendentes e de alguma concentração na forma linguística podemos chegar a um percurso de ensino-aprendizagem de sucesso.

## RESUMEN

La adquisición de lenguas extranjeras es un proceso complejo. Las diferentes etapas de este proceso están formadas por avances y algunos atrasos y por eso no podemos evaluarlas de una manera lineal.

Así, desde nuestro punto de vista, el trabajo docente debe caracterizarse por la creación de estrategias que lleguen al mayor número de etapas de la adquisición, dentro del nivel de competencia lingüística que enseñamos. Además, las necesidades comunicativas de cada grupo deben constituir el punto de partida para el diseño de unidades didácticas.

Partiendo de estos presupuestos, intentamos crear una secuencia didáctica que llegase a estos alumnos en particular, sin que nos concentrásemos demasiado en una teoría ni en un método de enseñanza de lenguas extranjeras. Este proyecto se sostuvo metodológicamente en la enseñanza por tareas. Todavía, buscamos seguir una perspectiva ecléctica, procurando incluir las diferentes necesidades y gustos de los discentes.

Nuestra unidad didáctica incidió, sobre todo, en la competencia de producción escrita, con el objetivo de promover el aprendizaje a través de la observación de los procesos que le subyacen. Para eso, intentamos crear tareas movilizadoras e integradoras de las varias competencias.

Concluimos que a través del *input* lingüístico auténtico, de la creación de oportunidades de *output*, de interacción entre los aprendientes y de alguna concentración en la forma lingüística podemos llegar a un proceso de enseñanza aprendizaje exitoso.

## Introdução

Com o objetivo de alcançar o sucesso dos nossos alunos buscámos incessantemente orientações para a produção de uma unidade didática. Reunimos informações teóricas da área da Linguística Aplicada sobre a aquisição de línguas, verificando todos os contributos que nos podiam fornecer para a construção deste projeto. Além disso, fundamentámos metodologicamente o nosso trabalho em função das orientações metodológicas dadas pelos documentos que regem o ensino do Espanhol como língua estrangeira em Portugal. Entendemos ser necessária a consulta de documentos da área da Didática do Espanhol como língua estrangeira, para nortear o nosso trabalho de planificação.

A partir da articulação entre as teorias sobre a aquisição de línguas estrangeiras, os documentos orientadores e as informações da área da Didática das línguas estrangeiras, nasceu a primeira parte do presente relatório, onde visámos fundamentar e justificar os vários passos que demos no sentido da criação de uma unidade didática.

Assim, o presente relatório tem como objetivo demonstrar que os diferentes subprocessos que subjazem à produção escrita, nomeadamente, a planificação, a redação e a revisão, constituem ferramentas muito úteis para a melhoria das produções dos alunos. Além disso, procuramos dar conta de que é possível promover a produção escrita através de uma constante articulação entre as várias competências, seguindo uma perspetiva eclética em relação aos métodos de ensino, e tendo como base fundamental, o objetivo de responder às características particulares destes alunos. Pretendemos que este trabalho responda às necessidades dos nossos alunos e que esteja adaptado ao seu nível de proficiência linguística. Estes são, para nós, elementos fundamentais de uma boa prática docente. De resto, acreditamos na referência que é feita no *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, em relação aos paradigmas metodológicos:

Tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser ativados. O respeito por estes princípios fundamentais, conduz, necessariamente, a uma grande variedade de objetivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais. Conselho da Europa/GAERI do Ministério da Educação (2001:199)

Então, na segunda parte do presente relatório, descrevemos as várias etapas que compõem a nossa intervenção pedagógica e começamos precisamente por uma breve caracterização da escola e dos alunos, uma vez que estes devem ser encarados como indivíduos inseridos num determinado contexto social. Para realizar esta pesquisa de informação sobre os alunos produzimos um inquérito que aplicámos imediatamente antes do início da nossa prática supervisionada. A partir da informação recolhida junto dos alunos, analisámos as suas necessidades, facto que contribuiu para o desenho da nossa unidade didáctica.

Como já referimos, a parte central deste relatório é atribuída às diferentes etapas da nossa intervenção pedagógica na Escola Básica Integrada de Bucelas. Assim, subdividimos a segunda parte do presente relatório em cinco secções: (i) fase de diagnóstico, na qual caracterizámos a escola e os alunos do ponto de vista socioeconómico, cultural e linguístico, (ii) fundamentação metodológica, onde procurámos ancorar e justificar as nossas opções, (iii) planificação da unidade didáctica, (iv) execução prática da unidade didáctica onde descrevemos a forma como decorreram as aulas e fazemos breves comentários sobre cada sessão de trabalho e (v) avaliação dos alunos nas várias competências e balanço das atividades realizadas.

A unidade didáctica em questão intitula-se *¿Eres tú mi media naranja?* e encontra-se descrita na mesma parte do presente relatório. Esta expressão idiomática foi o ponto de partida para a planificação da nossa sequência didáctica, constituída por 450 minutos, distribuídos por três aulas de 90 minutos e quatro aulas de 45 minutos destinadas a alunos do 8º ano do Ensino Básico. Além de ter dado início à nossa prática, já que esta foi uma das expressões idiomáticas que introduzimos na primeira aula, ela foi também o ponto de chegada, uma vez que a tarefa final da unidade era a produção escrita de um correio eletrónico no qual os alunos deviam recordar um momento inesquecível em que tinham conhecido o seu interlocutor, numas férias em Espanha. Nessa produção de texto, os alunos deveriam descrever-se, bem como relatar as suas emoções referentes ao dia em que encontraram pela primeira vez o destinatário do seu correio eletrónico.

Então, sistematizando, a metodologia que seguimos na produção deste relatório pode ser descrita do seguinte modo: partimos da análise de necessidades dos alunos em relação à produção escrita, uma vez que o desenvolvimento desta competência era objetivo definido pelo Departamento de Línguas da Escola para o presente ano letivo (v. Anexo A), desenhámos uma unidade didáctica que visou a

motivação dos alunos através de um tema que lhes é próximo e que influencia o seu estágio de desenvolvimento, articulámos as várias competências visando a promoção da escrita, partindo da leitura e da oralidade, levando os alunos a refletir sobre as suas produções e dando-lhes recursos para melhorarem os seus trabalhos. No final, procedemos à avaliação dos alunos face aos progressos que apresentaram em relação ao diagnóstico realizado antes do início da nossa prática docente supervisionada.

Finalmente, em género de conclusão, conjugámos os pressupostos apontados na primeira parte deste relatório com as considerações finais que contêm o balanço que fazemos da nossa intervenção pedagógica. No fundo, procurámos encontrar pontos de contacto entre os marcos teóricos e metodológicos e a nossa prática, com o objetivo de confirmar a legitimidade dos pressupostos apontados e demonstrar a utilidade do nosso trabalho no domínio do desenvolvimento de estratégias possíveis para a promoção da competência de produção escrita.

## **PARTE I**

---

Fundamentação teórica da unidade didática

## 1. A aquisição de línguas estrangeiras

Desde meados do século passado que a área da Linguística se ampliou e deu lugar à Linguística Aplicada. Desde então que autores como Chomsky (1965), Krashen (1985) ou Swain (1985) tentaram explicar o modo como o ser humano adquire a linguagem.

Consideramos que todos estes autores deram o seu melhor contributo para o desenvolvimento do conhecimento na área do ensino de línguas estrangeiras, e que ao longo do tempo as várias teorias se foram complementando e enriquecendo este marco teórico, sendo acompanhadas por métodos, na área da didática das línguas estrangeiras, com diferentes características que, também ao longo de décadas, se foram enraizando nas instituições de ensino.

Importa clarificar desde já algumas questões terminológicas, que se prendem com a investigação sobre a aquisição de línguas não nativas. De acordo com vários autores, o processo de aquisição de uma língua segunda e de uma língua estrangeira é semelhante. Apesar de na literatura surgir a expressão “aquisição de língua segunda”, e de nas nossas referências adotarmos essa mesma expressão, assumimos que neste relatório tratamos apenas as questões relativas a línguas estrangeiras que são, na sua maioria, comuns à aquisição de segundas línguas. Contudo, parece-nos relevante estabelecer a diferença existente entre “língua segunda” e “língua estrangeira”. Assim, transcrevemos a posição assumida por De Bot, Lowie & Verspoor (2005:7):

A aquisição de língua estrangeira decorre num contexto no qual a língua a ser aprendida não é a língua falada pela comunidade local. Por isso a aprendizagem de Polaco por um Húngaro adulto na Hungria seria um exemplo de aquisição de língua estrangeira. Na maioria dos casos, a aquisição de língua estrangeira decorre num contexto de instrução formal. (...)  
Neste livro, utilizaremos o termo SLA para referir ambos tipos de aquisição porque assumimos que o processo subjacente é essencialmente o mesmo. (tradução da autora)

Ao longo de décadas de investigação sobre a aquisição de LE, várias foram as posições assumidas pelos diversos autores. Procuraremos sintetizar as abordagens destes teóricos nas próximas páginas do presente relatório.

Entre as décadas de 50 e 70 do século passado, autores como Skinner (1957) e White (1970) defendiam uma teoria de aquisição segundo a qual o aluno, ou a criança no caso de se tratar de um contexto de aquisição de língua materna, não era atuante. O aprendente recebia estímulos, dava respostas e recebia um reforço. O behaviorismo partia do pressuposto de que o aprendente não tinha conhecimento nenhum sobre a língua, e que a melhor forma de aprender seria através do estímulo,

ao qual ele daria resposta. Quanto à motivação, entendemos que era natural que atingisse níveis baixos, na medida em que o seu papel era exclusivamente o de dar resposta a estímulos, e não intervir em nada que dissesse respeito quer à seleção desses estímulos quer à possibilidade de criar outro tipo de situação de aprendizagem. Segundo Gass & Selinker (2008:397), «o behaviorismo banuiu a cognição e a motivação.»

Ao longo deste período, começava a gerar-se a ideia de que o ser humano teria uma estrutura cognitiva, ou seja, um dispositivo associado ao desenvolvimento da capacidade linguística, que Chomsky (1975:10) explica do seguinte modo:

A linguagem humana é um sistema singularmente complexo. (...) Uma criança normal adquire este conhecimento após uma vivência relativamente breve e sem qualquer treino específico. Pode então, e quase sem esforço, fazer uso de uma estrutura bastante complexa de regras específicas e de princípios orientadores para transmitir pensamentos e sentimentos a outrem, despertando-lhes novas ideias, percepções subtis e opiniões. (tradução da autora)

Sobretudo, após 1965, com a publicação de *Aspects of the theory of syntax*, Chomsky distinguiu as noções de competência e de desempenho, ou seja, estabeleceu a diferença existente entre o conhecimento que um falante tem enquanto ouvinte e produtor de frases e o desempenho que ele é capaz de alcançar em situações concretas. O autor defende que para estudar o desempenho de um falante é necessário ter em consideração a interação de vários fatores, e não apenas a sua competência linguística. A partir de então, os investigadores centraram o seu trabalho na descoberta do funcionamento dos mecanismos internos do aprendente.

O entendimento de que existe uma estrutura cognitiva para a linguagem em todos os seres humanos, seja a primeira ou a segunda língua a adquirir, levou a reconsiderar o papel da língua materna no processo de aquisição de uma língua estrangeira e mudou de forma radical a teoria defendida pelo behaviorismo. Concluiu-se, então, que as propriedades comuns a muitas línguas são mais fáceis de adquirir do que as questões peculiares que abrangem apenas a língua alvo que o aprendente se encontra a aprender.

Krashen (1985) desenvolveu uma teoria de aquisição de segunda língua, e levantou cinco hipóteses distintas: aquisição-aprendizagem, ordem natural, monitor, *input* e o filtro afetivo. Assim, com a primeira hipótese (de aquisição-aprendizagem), o autor explicava que existem duas formas independentes de desenvolver competências numa segunda língua: a aquisição e a aprendizagem. Krashen (1985:1) distingue estes dois processos da seguinte forma:

A aquisição é um processo inconsciente idêntico, em todos os aspetos mais importantes, ao processo que as crianças utilizam na aquisição da sua primeira língua, enquanto “aprendizagem” é um processo consciente que resulta num “conhecimento sobre a língua”.  
(tradução da autora)

A segunda hipótese de explicação da sua teoria é a da ordem natural, ou seja, os falantes adquirem as regras da língua numa ordem que é previsível, algumas regras tendem a ser adquiridas mais cedo do que outras.

A terceira hipótese levantada pelo autor é a do monitor. De acordo com esta hipótese, ambos os processos de aquisição e aprendizagem se encontram envolvidos na produção dos aprendentes. Assim, antes de falarem ou escreverem, os alunos apelam ao conhecimento que têm da língua-alvo para procederem a correções e assim poderem melhorar o seu desempenho.

A quarta hipótese explicada por Krashen (1985) é a hipótese do *input*. De facto, não podemos esquecer que aquilo que o aprendente ouve e lê constitui a maior fonte de conhecimento que tem ao seu dispor para a aquisição da língua estrangeira. De acordo com esta hipótese, o ser humano adquire linguagem apenas de uma forma, ou seja, compreendendo mensagens ou recebendo *input* compreensível. A progressão na aprendizagem ao longo da ordem natural é realizada compreendendo o *input* que contenha estruturas do nível seguinte de competência do aprendente naquela fase de proficiência linguística. No fundo, tal como Chomsky (1965), também Krashen (1985) assumiu a existência de um dispositivo de aquisição de linguagem, uma estrutura mental inata capaz de processar a aquisição da primeira e da segunda língua. O *input* ativa esta estrutura inata. No entanto, o autor chamava à atenção para o facto de que apenas o *input*  $i+1$  poderia ser relevante para o aprendente. Nesta fórmula  $i$  representa o conhecimento que o aprendente já adquiriu e  $+1$  demonstra aquilo que ainda não foi adquirido mas que se pretende que adquira em breve.

Finalmente, a quinta hipótese é a do filtro afetivo, segundo a qual o autor defende que o *input* compreensível é necessário para a aquisição mas não parece ser suficiente. Assim, Krashen (1985:3) explicou esta hipótese do seguinte modo:

O aprendente precisa de estar “aberto” ao *input*. O “filtro afetivo” é um bloqueio mental que evita que os aprendentes utilizem o *input* compreensível que recebem para a aquisição da língua. Quando o bloqueio é elevado, o aprendente consegue compreender o que ouve e lê, mas o *input* não chegará ao dispositivo de aquisição da língua (*LAD – language acquisition device*). Isto ocorre quando o aprendente está desmotivado, com falta de auto-confiança, ou ansioso, quando ele está “na defensiva” (Stevich, 1976), ou quando ele considera que a aula de línguas é um local onde as suas fraquezas serão reveladas. O bloqueio é baixo quando o

aprendente não está preocupado com a possibilidade de falha na aquisição da língua e quando ele se considera um potencial membro do grupo que fala a língua-alvo. (tradução da autora)

Estas hipóteses levantadas por Krashen (1985) contribuíram e influenciaram o desenvolvimento da didática das línguas, e muito particularmente, o método comunicativo.

O papel do professor é por isso garantir que os alunos recebem *input* compreensível. Para isso, os docentes devem ter presente a ordem natural de aquisição de estruturas gramaticais e os autores De Bot, Lowie & Verspoor (2005:76) referem: «Aquilo que podemos recolher de quase todos os estudos e teorias é que a quantidade de *input* significativo tem uma importância fulcral no processo de aquisição.»

Além da relevância dada ao *input*, outros autores defenderam que a interação poderia ser um meio de promover a aquisição de línguas não-nativas. A propósito de modelos interacionistas, Baralo (2004) refere o trabalho desenvolvido por Long (1985), que defendia que o *input* e o modo como os falantes proficientes interagem com os aprendentes na conversação contribui para a aquisição. Se o aprendente receber um *input* modificado, adaptado ao seu nível, a aquisição será facilitada. De acordo com Gass & Selinker (2008), é certo que isto não garante que se aprenda mas propicia a aquisição. Baralo (2004) descreve, então, um modelo interacionista, no qual se defende que a aquisição de uma língua depende de uma capacidade genética que caracteriza o ser humano, mas também da interação social da criança com uma série de fatores externos, sociais e ambientais. Este modelo centra a sua atenção no contexto linguístico em que a criança está inserida e nas capacidades inatas da criança. Por isso, o *input* linguístico que a criança recebe dos adultos é fundamental para a sua aprendizagem. Normalmente a forma como os adultos se dirigem às crianças é modificada e adaptada para facilitar a compreensão.

Nem sempre os termos utilizados têm o mesmo significado ao longo dos tempos. Quanto ao *input* compreensível pelo aprendente, Gass & Selinker (2008) defendem que existe uma diferença significativa entre o que se considera *input* e o que se entende por *intake*. Enquanto o *input* se define como a informação que se ouve, mesmo que não se compreendam todas as palavras, ou mesmo que sirva apenas para resolver um problema de comunicação momentâneo, o *intake* é aquilo que se processa dentro da cabeça de um aprendente quando ouve e compreende. Aliás, os autores consideram *intake* como um processo que vai para além da mera

compreensão de enunciados, e passa a ser passível de reutilizar pelo aprendente. É nesta fase que falamos de *intake*, quando de facto, o material linguístico se encontra assimilado e pronto para ser corretamente utilizado pelo aprendente.

Para além do *input* e do *intake*, também o *output* pode ser entendido como proveitoso para a aquisição de uma língua estrangeira. Gass & Selinker (2008) realçam a ideia de que, geralmente, considera-se que o *output* não é uma forma de criar conhecimento, é antes visto como um meio de praticar o conhecimento já existente. Os autores destacam o trabalho de Swain (1995) que defende que o *output* pode estimular os aprendentes a partirem dos mecanismos que prevalecem na compreensão para o complexo processamento gramatical necessário a uma produção correta. O mesmo autor aponta para o facto de que o *output* parece ter importância ao nível do desenvolvimento sintático e morfológico nos aprendentes. Entre o *input* e o *output*, Spada (1997) defendia a utilização dos dois mecanismos para uma aquisição consolidada. A mesma autora, referida por Gass & Selinker (2008), advoga que a interação é aquilo que permite que os aprendentes fiquem alerta para algum problema na sua expressão, embora esta interação possa não ser fonte de aprendizagem imediata.

Autores como Ellis (2008) ou De Keyser (2011) debruçaram-se sobre o ensino da gramática da língua estrangeira e concluíram que o ensino explícito da forma linguística a aprendentes de línguas segundas é necessário para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Ellis (2011) reitera a importância que o *input* recebido pelos aprendentes tem no seu processo de aquisição, na medida em que os aprendentes em estádios iniciais não têm muita quantidade de informação para manter a comunicação e fazem estimativas sobre a forma como a língua-alvo funciona.

De Keyser (2011) defende que um conhecimento estável da língua só é possível se os vários componentes forem utilizados com a frequência necessária, nomeadamente, o ensino implícito e explícito das regras gramaticais ou os comentários corretivos face às produções dos aprendentes. Por sua vez, De Bot, Lowie & Verspoor (2005) definem a reflexão sobre a forma linguística como qualquer esforço exercido com o objetivo de chamar a atenção do aluno, seja de forma implícita ou explícita, para as regras gramaticais.

Aquilo que estes autores consideram útil é que, aliado à reflexão sobre a forma, o *input* recebido pelos alunos seja de facto significativo. Então, *input*

significativo, interação e alguma concentração na forma linguística são elementos necessários para que os aprendentes atinjam a proficiência linguística.

Ellis (2008) reforça que os aprendentes de uma língua segunda precisam de maior quantidade de ensino explícito da gramática, de forma a criar um certo atrito entre o nível estável da sua interlíngua e aquele que é o objetivo da aprendizagem, ou seja, que ele seja capaz de comunicar e integrar-se num contexto social onde a língua é utilizada.

Outro dos aspetos que acompanha o processo de ensino-aprendizagem é a motivação. Entre os vários autores que já se debruçaram sobre o tema encontram-se Lightbown & Spada (2001) e Dörnyei (2008). Parece-nos relevante o papel da motivação na aquisição de uma língua estrangeira e pensamos que o papel do professor é o de despoletar essa motivação no início de cada unidade didática, e depois, tarefa que nos parece mais difícil, manter o nível de motivação e envolvimento dos alunos ao longo de toda essa unidade didática.

Baralo (2004:31) é uma das autoras que aponta a motivação como fator importante para a aquisição de LE, referindo que:

A motivação determina que se produza realmente uma apropriação do conhecimento. Se o interesse e a necessidade por adquirir uma língua nova são fortes, o processo de aquisição da língua estrangeira seguirá passos certos e avançará gradualmente. Se, pelo contrário, não existe uma motivação verdadeira, o que se aprende ficará na memória a curto prazo e desaparecerá facilmente. (tradução da autora)

Por seu lado, Lorenzo (2006), referindo-se à motivação, advoga que existem dois tipos de comportamento face à aprendizagem de uma língua estrangeira. Por um lado, o aprendente evita o uso de estruturas com as quais não se sente tão seguro, optando por sequências mais simplificadas. Por outro lado, o aprendente, cujo nível de motivação é elevado, usa as denominadas estratégias de risco, ou seja, gera hipóteses linguísticas que no futuro vai entender como oportunas em função do que constate ser o uso correto.

No entanto, as questões relacionadas com a motivação são difíceis de avaliar pois tal como afirmam Lightbown & Spada (2001:33):

Infelizmente, a investigação não consegue indicar precisamente *como* é que a motivação está relacionada com a aprendizagem. (...) nós não sabemos se é a motivação que produz uma aprendizagem de sucesso ou se é o sucesso da aprendizagem que aumenta a motivação ou se são ambos afetados por outros fatores. (tradução da autora)

Por seu lado, Dörnyei (2008:193) refere-se às estratégias de motivação da seguinte forma:

O estudo das estratégias de motivação é ainda, em grande medida, um território por descobrir no âmbito das segundas línguas. Não há dúvida de que a motivação dos alunos pode aumentar de forma consciente usando técnicas criativas, mas sabe-se muito pouco sobre os detalhes de como isto poderia ou deveria ocorrer. (tradução da autora)

Apesar disso, é comum aceitar-se a motivação para a aprendizagem como algo positivo, e desde esse ponto de vista, Lorenzo (2006) fornece algumas indicações que poderão ser facilitadoras da motivação dos aprendentes. Assim, o autor defende as seguintes etapas na criação de tarefas: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Na fase de pré-tarefa, o autor aponta para a criação de passos facilitadores que tornem possível a realização efetiva da tarefa final, nomeadamente, através do fornecimento de elementos léxicos, noções, expressões, entre outros. Durante a fase da tarefa o aluno vê-se envolvido numa intensa atividade de processamento da língua, na qual terá de concretizar várias funções discursivas, tanto nas competências produtivas como nas recetivas. Após a concretização da tarefa, podem selecionar-se algumas das estruturas que os alunos tenham produzido espontaneamente em fases anteriores para que consolide o seu conhecimento na língua estrangeira.

Em género de conclusão, Baralo (2004:68) procura articular as teorias de aquisição e a didática de LE do seguinte modo:

Não existe uma teoria de aquisição de LE que seja completamente satisfatória, que possa explicar todos os fenómenos e as características do processo, nos seus aspetos universais e particulares, que sirva para explicar a aquisição da fonologia, da sintaxe, do léxico, ou da pragmática da língua alvo. E que atenda também aos diversos fatores que intervêm na aula e em toda a situação de ensino/aprendizagem, como o professor, o aluno, o contexto, a programação, entre muitos outros. (tradução da autora)

Por seu turno, De Bot, Lowie & Verspoor (2005:86) concluem que:

Nas últimas décadas tornou-se claro que providenciar uma mistura de *input* significativo e alguma instrução explícita ou implícita sobre a forma pode ser a maneira mais eficiente de ensinar uma L2. (tradução da autora)

Então, no desenho da nossa unidade didática, procurámos ter em conta as informações referidas sobre a aquisição de línguas estrangeiras. No entanto, tentámos manter-nos conscientes de que este é um processo complexo, e que mesmo que ele se conseguisse explicar na totalidade, quando confrontado com a realidade metodológica e pedagógica encontraríamos outra fonte de questões a colocar.

De qualquer modo, tivemos em conta que o *input* linguístico recebido pelos alunos devia ser adequado para o seu nível, tanto o *input* recebido a partir da interação que realizassem com o professor como o *input* fornecido pelos textos orais e escritos a que os nossos alunos tivessem acesso.

Para além do *input* significativo, por alguns designado por *intake*, entendemos que o *output* dos alunos também poderia ser uma boa fonte de reflexão sobre mecanismos ou estratégias que os discentes poderiam utilizar no futuro, quando confrontados com situações semelhantes.

Finalmente, concentrámos a nossa atenção na reflexão sobre a forma, apesar de termos dado uma maior ênfase ao significado. Contudo, consideramos que a reflexão sobre a forma linguística potencia uma maior proficiência linguística nos aprendentes, que é o nosso objetivo enquanto docentes.

Na prática pedagógica, entendemos que é essencial pautar o trabalho docente por uma pesquisa teórica com o objetivo de ancorar o desenvolvimento desse trabalho. Nem sempre, ao longo da história, foi possível encontrar consenso entre teoria e prática. Em resposta à falta de consenso entre o modo como o ensino pode facilitar a aprendizagem de línguas e sobre a forma como as teorias sobre aquisição vão no mesmo sentido, em 2008, Rod Ellis formulou um conjunto de dez princípios orientadores da prática pedagógica no ensino das línguas, que passamos a enunciar: o primeiro princípio é o de que o ensino precisa de assegurar que os aprendentes desenvolvem um vasto repertório de frases feitas e uma competência baseada em regras; o segundo princípio refere a necessidade de garantir que os aprendentes se concentrem predominantemente no significado; o terceiro princípio visa assegurar que os aprendentes também se concentram na forma; o quarto princípio é o de que o ensino precisa de se concentrar no desenvolvimento do conhecimento implícito da segunda língua sem negligenciar o conhecimento explícito; o quinto princípio afirma que o ensino precisa de ter em conta a ordem natural de aquisição; com o sexto princípio, o autor defende que o ensino formal de línguas com sucesso requer um extenso *input* da segunda língua; o sétimo princípio é o de que a aprendizagem de línguas com sucesso também necessita de criar oportunidades de *output*; o oitavo princípio defende que a oportunidade de interagir na segunda língua é central para desenvolver a proficiência; o nono princípio é o de que a instrução precisa de ter em conta as diferenças individuais dos aprendentes; o décimo princípio reitera que é necessário ter em conta a produção livre e controlada dos aprendentes quando

acedem à proficiência na segunda língua. O autor destes princípios tem estado ligado à área da linguística aplicada e tem dedicado o seu trabalho à aquisição de segundas línguas, ao ensino de línguas e à formação de professores. Ellis (2008) afirma que estes princípios não devem ser entendidos como prescrições de *como fazer*, mas sim como ideias que devem servir a reflexão dos professores, incluindo as situações em que se ensine uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Optámos por comentar alguns dos princípios que o autor divulgou na Revista do *CAL (Center for Applied Linguistics)*<sup>1</sup>, e por destacar aqueles comentários que se articulam com a criação da nossa unidade didática.

Um dos princípios defendido pelo referido autor está relacionado com a concentração predominante no significado. Quando aprendemos uma língua naturalmente, como é o caso da língua materna, concentramo-nos mais na mensagem que pretendemos transmitir, ou seja, no significado, do que na forma da nossa mensagem, ou seja, a forma linguística correta. O ensino precisa de criar contextos nos quais a aprendizagem se assemelhe ao contexto de aquisição de língua materna. O autor defende que a abordagem por tarefas é a melhor forma de o conseguir. Através desta abordagem, não é feita nenhuma tentativa para que os alunos aprendam pontos específicos de gramática. Professor e alunos são comunicadores e veem a segunda língua como uma ferramenta para comunicar e não como um objeto para analisar. Ellis (2008) destaca os trabalhos de Long (1996) e Prabhu (1987) que defenderam que as condições para a aquisição só estão criadas quando os aprendentes estão envolvidos na descodificação de mensagens, no contexto de verdadeiros atos de comunicação. Referindo-se a DeKeyser (1998), o autor aponta que para desenvolver uma verdadeira fluência na segunda língua os aprendentes têm de ter oportunidades para se envolver em verdadeira comunicação. Finalmente, Ellis (2008) advoga que o facto de se encontrarem envolvidos em atividades centradas em criar significado é intrinsecamente motivador. Quando os aprendentes se centram no significado, desenvolvem as competências necessárias para efetuar uma comunicação fluente e o vocabulário e gramática necessários para utilizar efetivamente a língua.

Apesar disso, outro dos princípios defende que o ensino precisa de assegurar que os aprendentes também se concentram na forma. É comumente aceite que a

---

<sup>1</sup> *Centre for Applied Linguistics* é uma organização privada, sem fins lucrativos, situada em Washington D. C., nos Estados Unidos da América. O *CAL* promove a investigação sobre línguas e culturas, e o seu nome está associado a vários trabalhos na área do ensino de línguas estrangeiras, literacia, inglês como língua estrangeira, entre outros.

aquisição também requer que os alunos atentem na forma. Ellis (2008) destaca o trabalho de Schimdt (2001) no qual é referido que para haver aquisição têm que existir momentos de concentração na forma linguística. Esta chamada de atenção para a forma deve ser realizada através de tarefas comunicativas, nas quais os aprendentes tenham, em primeiro lugar, de se concentrar no significado. Na preparação de tarefas comunicativas, os alunos devem ter a oportunidade de planificar o seu trabalho. Enquanto isso, o professor poderá comentar o desempenho dos alunos, chamando a sua atenção para possíveis erros, ou poderá fazê-lo durante ou após a realização da tarefa.

Referindo-se à concentração na forma linguística, o autor refere que as aulas sobre gramática podem ser programadas ou motivadas pelos erros cometidos pelos alunos, ou seja, o professor parte para a reflexão sobre a forma linguística comentando os erros encontrados nas produções dos alunos. Estas abordagens apresentam algumas vantagens e desvantagens.

Por um lado, a concentração exaustiva na forma linguística pode permitir ultrapassar dificuldades que se revelam persistentes na aquisição. Apesar disso, vai ocupar uma quantidade de tempo considerável, facto que não permitirá alargar a um leque de estruturas suficientemente variado.

Por outro lado, quando o professor corrige os erros dos alunos no momento em que estes ocorrem, será certamente observado um maior número de estruturas gramaticais. Além disso, se partirmos dos erros dos discentes, estamos a caminhar no sentido de dar resposta às suas necessidades individuais, aspeto que nos parece muito interessante.

Ellis (2008) também se referiu ao *input* em LE, e defendeu que essa entrada de informação deve ser o mais extensa possível. A aprendizagem de uma língua é um processo lento e trabalhoso. No ensino de línguas estrangeiras não há tantas oportunidades de *input* de longa duração como numa situação de aquisição em contexto de imersão, por exemplo. Por isso, para assegurar o máximo de *input*, os professores têm que maximizar o uso da LE na sala de aula. Idealmente, a segunda língua deve tornar-se o meio e o objeto de instrução. Ellis (2008:4) alerta para o facto de um número limitado de aulas e um *input* conseqüentemente reduzido, poder influenciar o nível de proficiência que os aprendentes adquirirão.

Se o único *input* recebido for limitado ao número de aulas que os alunos recebem por semana, baseadas num manual, é pouco provável que atinjam níveis elevados de proficiência linguística na segunda língua. (tradução da autora)

Embora o *input* funcione como impulsionador da aprendizagem, o autor considera que os alunos deverão ter oportunidades de mostrar o seu *output* para alcançarem o sucesso. Um dos principais argumentos para defender a implementação de tarefas comunicativas num programa de línguas é a relevância e importância que tem a criação de oportunidades de *output* para a aquisição de LE. Dos argumentos apontados por Ellis (2008) destacamos aqui alguns. Estes argumentos são baseados no trabalho desenvolvido por Swain (1985), Skehan (1998) e Ellis (2003) e referidos por Ellis (2008:4):

O *output* obriga os alunos a estarem atentos à gramática, permite que formulem hipóteses quanto à gramática da língua alvo e ajuda a automatizar o conhecimento já existente. (tradução da autora)

A interação é apontada como central no desenvolvimento da proficiência na língua que se pretende aprender. *Input* e *output* ocorrem ambos na interação oral que desempenha um papel central na aquisição da segunda língua. Durante a interação, o aprendente modifica a sua produção em função da compreensão que faz das estruturas que capta. Através da informação obtida pelo aprendente, ele é capaz de alterar a sua programação daquilo que pretendia produzir. É quase forçado a melhorar o seu desempenho, porque acaba de ouvir/ler a forma correta.

Por esta razão, criar o tipo correto de interação para a aquisição constitui um grande desafio para os professores. Uma solução possível é oferecer um leque de contextos que providenciem oportunidades para os alunos cumprirem uma tarefa completa na língua-alvo.

Um dos últimos princípios referidos por Ellis (2008) indica que no ensino devemos ter em conta as diferenças individuais dos aprendentes e que a aprendizagem terá mais sucesso quando o ensino for dirigido aos diversos estilos de aprendizagem dos vários alunos que compõem uma turma.

Os professores devem, por isso, promover atividades variadas. Neste caso, também podem usar materiais que façam os alunos refletir sobre o modo como aprendem.

## 2. Métodos de ensino de línguas estrangeiras

Paralelamente ao desenvolvimento das teorias de aquisição das línguas estrangeiras referidas, no terreno, os métodos, metodologias ou abordagens foram-se seguindo e alterando ao longo das décadas. Assim, até aos anos quarenta do século XX, o ensino de línguas estrangeiras era orientado para o trabalho detalhado da gramática, para a memorização de listas bilingues de palavras que eram fornecidas aos alunos, e para a tradução de textos de língua materna para língua estrangeira e vice-versa. No método gramática-tradução, memorização, tradução e instrução explícita da gramática eram os eixos principais do ensino de LE. Alguns dos defensores deste método foram Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf e Johann Meidinger. Ao longo do seu percurso de aprendizagem os aprendentes eram capazes de ler e compreender a língua estrangeira, mas muito frequentemente não aprendiam a usar a língua numa conversa com um falante nativo. O objetivo do estudo de uma língua estrangeira era ler a literatura para beneficiar o desenvolvimento intelectual dos aprendentes. A aproximação à língua estrangeira era feita através das regras gramaticais que eram depois aplicadas na tradução de frases e textos. A maior parte das atividades das aulas de línguas estrangeiras, segundo o método de gramática-tradução, concentravam-se na leitura e na escrita, deixando pouco tempo para a compreensão e produção orais. A língua materna era a língua utilizada para ensinar a língua estrangeira.

Todavia, desde a segunda metade do século XIX que se desenvolvia uma corrente contra este método. Alguns dos nomes que começaram a questionar o método de gramática-tradução foram C. Marcel, T. Pendergast e F. Gouin. Este movimento de reforma evoluiu para um novo método, o chamado método natural. Os principais defensores deste método foram Sauveur, F. Franke, Maximilian Berlitz, que acreditavam que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira devia ser igual ao processo de aprendizagem da língua materna dos aprendentes. Assim, nas aulas que seguiam o método natural, era apenas ensinado o vocabulário e as frases do quotidiano. O vocabulário concreto era ensinado com o estímulo visual de imagens ou objetos, o vocabulário abstrato era ensinado por associação de ideias. A gramática era lecionada de um modo indutivo. A maior ênfase era dada à fala e à audição. Uma das falhas que começou por ser apontada a este método era a dificuldade de encontrar professores nativos ou que tivessem fluência na língua estrangeira. Além

disso, por vezes, o professor tinha de fazer paráfrases demasiado longas para evitar a utilização da língua materna.

O método natural converteu-se então em método direto. Este método era também produto das ideias introduzidas pelo movimento de reforma. Esta foi uma das primeiras tentativas de construir um método de ensino de línguas baseado na observação do processo de aquisição da língua materna pelas crianças. O método direto foi introduzido em França e na Alemanha no início do século XX e tornou-se muito conhecido nos Estados Unidos da América, graças a Sauveur e Berlitz que o aplicaram nas suas escolas.

Em meados dos anos 20 do século XX e em resposta a este método, chegava o método audiovisual que teve como principais mentores G. Gougenheim e P. Rivenc. Tratava-se de um método que visava desenvolver a oralidade em primeiro lugar, sem no entanto deixar de dar atenção à escrita. Não era permitido que os aprendentes tentassem produzir frases espontaneamente porque se acreditava que os seus erros iriam impedir o desenvolvimento de hábitos corretos na língua estrangeira. Assim, as estruturas linguísticas aprendidas eram controladas pelo professor ou por uma gravação. Os alunos recebiam um estímulo e reproduziam de seguida. Fazendo eco das teorias behavioristas, P. R. Howatt propunha a repetição e prática mecânica de estruturas com o objetivo de as automatizar. No entanto, não podemos deixar de realçar que este método trouxe aspetos muito positivos, como os meios audiovisuais que proporcionavam o contacto com a língua real dos falantes nativos, e o facto de se procurar dar a cada grupo aquilo de que os seus alunos mais necessitavam.

Entretanto, nos Estados Unidos da América, com o crescente interesse pelo ensino das línguas estrangeiras na década de 50, N. Brooks surgiu como um dos defensores, em 1964, do método áudio-linguístico, que anulou quase por completo o método gramática-tradução que ali vigorou até aos anos 40 do século XX. De acordo com este novo método, a língua era encarada como um sistema de estruturas, o ensino devia visar a comparação entre línguas para se poder entender melhor a autonomia de cada sistema, não só as diferenças mas também as semelhanças. A maior ênfase era dada à oralidade e a comunicação era tida como uma função essencial da linguagem. Estavam dados os primeiros passos para o método comunicativo que surgiria nos finais dos anos 60 do século passado.

O desagrado em relação ao método audiovisual veio contribuir para o sucesso das ideias de Chomsky, que defendia que o ser humano era dotado de uma

capacidade inata que lhe permitia criar e gerar frases novas. De uma grande concentração na forma passou a colocar-se o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, cresceu o interesse pelos aspetos sociolinguísticos naquilo que à comunicação dizia respeito. No fundo, o ensino de línguas deixou de ser encarado como um sistema com as suas regras e limitações.

Chegava então o método comunicativo, que teve como principais defensores, C. Candlin e H. Widdowson. Estes autores defendiam que o significado devia sobrepor-se à forma que a mensagem pudesse ter. No início dos anos 80, a ênfase era principalmente colocada sobre o significado das palavras e a fluência que o aprendente conseguia atingir, em detrimento da forma e da precisão gramatical. O entusiasmo em relação ao método comunicativo aumentava, apesar de serem reduzidas as provas empíricas relativas à aplicação do método. Até então o ensino de línguas era investigado e analisado a partir do produto da aprendizagem e não a partir do processo, ou seja, observava-se aquilo que os alunos mostravam saber e não o modo como aprendiam. Este facto dificultava uma análise consistente quanto àquilo que os aprendentes realmente adquiriam em língua estrangeira. Concluía-se então, que havia falta de observação de aulas, e uma investigação séria, voltada para a análise do processo de aprendizagem. Passaram-se alguns anos até que os investigadores começaram a entrar nas salas de aula e a investigar o que ali se passava. Mas este tipo de trabalho também se mostrou limitado, na medida em que não dava conta do produto. Demorou mais alguns anos até que os investigadores começaram a investigar os dois aspetos (processo e produto) e as relações existentes entre eles.

Contudo, o método comunicativo na sua forma mais pura trazia alguns inconvenientes. Vários investigadores<sup>2</sup> examinaram a inclusão de momentos de concentração na forma linguística nos programas comunicativos e relataram que uma combinação da forma com o significado seria mais benéfico do que o uso exclusivo de apenas um.

Apesar destas descobertas, o método comunicativo continuou a estar em vigor. Podemos perguntar-nos por que motivo terá esta metodologia continuado em voga. A primeira justificação apontada é o facto de haver até ao momento pouca

---

<sup>2</sup> Entre estes investigadores, Harley, Allen, Cummins and Swain (1990), Lightbown (1991), Lightbown and Spada (1990) e Spada (1987).

investigação feita em sala de aula, e então pouco se saber sobre a colocação do método em prática. Em segundo lugar, os poucos estudos existentes até então eram trabalhos puramente descritivos e as análises eram feitas após a realização das aulas. Para além disso, os aprendentes expostos ao método comunicativo tinham muito boa fluência e sentiam-se confiantes no uso da língua estrangeira, e isso levava a crer que o método funcionava. No entanto, Spada & Lightbown (1989) afirmavam que apesar da boa fluência, a língua destes alunos era caracterizada por ter muitos erros morfológicos e sintáticos.

Na verdade, as primeiras investigações relativas ao processo e ao produto da aprendizagem levantaram a hipótese de que haveria benefícios no caso de se incluírem alguns momentos de concentração na forma em programas altamente comunicativos (Lightbown *et al.*, 1990, Lightbown, 1991). A conclusão a que chegaram os investigadores foi que os alunos mais beneficiados foram aqueles que receberam uma combinação de ensino metalinguístico (reflexão sobre a forma linguística) com comentários corretivos quanto às produções realizadas, num contexto generalizado de prática comunicativa.

Sem dúvida que o método comunicativo dos anos 80 veio modificar em muito as práticas docentes da época. Este método constituiu em si mesmo um marco teórico de referência, com um conjunto de princípios que colocavam o aluno no centro do processo de aprendizagem, dando ênfase ao desenvolvimento paralelo das quatro competências (ouvir/falar/ler/escrever) com o propósito de estabelecer comunicação, como eixo principal do método.

Nesta mesma linha, Andrade e Sá (1992) defendem que na abordagem comunicativa, o aluno deve ser colocado no centro do processo e apresentam um exemplo do que deverá ocorrer numa aula com este tipo de abordagem. As autoras referem que o aluno no centro do processo de aprendizagem é o indivíduo capaz de controlar as suas próprias atividades de aquisição, analisando os seus erros, redefinindo hipóteses sobre o funcionamento da língua. Por outro lado apelam à criação de espaços reflexivos em aula, para que os alunos se tornem cada vez mais aptos na ativação das melhores estratégias para a realização das tarefas que lhes são propostas.

No entanto, passadas algumas décadas de implementação da abordagem comunicativa nas salas de aula de língua estrangeira, começaram a aparecer algumas abordagens alternativas, nomeadamente a abordagem por tarefas. De acordo com

Zanón, (1990), os defensores desta abordagem por tarefas articulam a sua proposta sobre quatro eixos: o conceito de competência comunicativa (o “que” ensinar), os métodos para desenvolver essa competência (o “como” ensinar), a forma de organizar e sequenciar o material (o “quando” ensinar) e o sistema de avaliação do processo como um todo.

Por outro lado, o autor procura explicar onde falhou o método comunicativo ao longo das últimas décadas. O método comunicativo tinha por base um currículo nocio-funcional. Neste tipo de currículo pretendia-se desenvolver a competência comunicativa do aprendente, a partir de noções e funções da linguagem. Acabava por haver um controlo excessivo do professor que designava quais seriam as funções a aprender, quando seriam aprendidas, o que levava também à tomada de decisão sobre os conteúdos associados a cada noção/função. Perdia-se assim, um dos fundamentos elementares da abordagem comunicativa: o do ensino centrado no aluno. A alternativa que surge vem no sentido de dotar a abordagem comunicativa de uma organização diferente, baseada no cumprimento de uma tarefa comunicativa. Esta abordagem por tarefas não pretendeu criar uma rutura com a abordagem comunicativa, mas sim fornecer-lhe mecanismos para manter os seus objetivos iniciais.

O centro de ação na aula de língua estrangeira é a comunicação. Agora, aquilo que importa realçar é que vários são os processos que convertem os conteúdos em atos comunicativos. Em aula, o que importa é que através da língua alvo os aprendentes sejam capazes de solucionar a tarefa comunicativa proposta. Zanón (1990:2), referindo-se ao trabalho de Canale & Swain (1980;1983) reformulou a definição de competência comunicativa que conhecíamos de Hymes (1967). Assim, a competência comunicativa do aprendente de língua estrangeira dividir-se-á em quatro dimensões, que aqui transcrevemos: «(i) uma competência linguística, de caráter formal relacionada com o conhecimento sintático, léxico e fonológico da língua; (ii) uma competência sociolinguística, reguladora da propriedade das mensagens emitidas, em relação com a situação de comunicação; (iii) uma competência discursiva, responsável pelo domínio das regras do discurso; (iv) e, finalmente, uma competência estratégica, capaz de aplicar as estratégias de comunicação do aprendente para solucionar os problemas das outras três competências.» (tradução da autora)

Assim, esta reformulação do conceito de competência comunicativa tem implicações no desenho de unidades didáticas no ensino comunicativo. Zanón (1990) aponta como solução, a organização de atividades comunicativas que envolvam o desenvolvimento conjunto das várias competências e que integrem os vários processos que permitem utilizar a língua com o objetivo de comunicar.

Além de todas as considerações sobre competência comunicativa, importa também realçar os mecanismos utilizados na aquisição da língua estrangeira para ajudar à concretização de aulas mais interessantes e pedagogicamente proficuas. Devemos ter em conta que a entrada de um novo material em sala de aula deve ser seguido de momentos que permitam o processamento desse novo material por parte dos alunos. A reflexão sobre os dados que os alunos observam, as suas formulações de hipóteses, os erros que cometem, as suas reformulações, a formulação de novas hipóteses e o domínio progressivo das mesmas na prática de comunicação constitui um processo dinâmico que é necessário ter em conta quando se planificam as aulas e se propõem tarefas.

Nesta abordagem, a tarefa é entendida como unidade organizadora dos diferentes componentes do processo de ensino/aprendizagem. Zanón (1990:3) reconcilia várias definições de tarefa, atribuindo-lhe as seguintes características: «(i) representativa de processos de comunicação na vida real; (ii) identificável como unidade de atividade na aula; (iii) dirigida intencionalmente para a aprendizagem da língua; (iv) desenhada com um objetivo, estrutura e sequência de trabalho.» (tradução da autora)

Por sua vez, Nunan (1996) defende uma progressiva integração das tarefas num curso de línguas nocional/funcional/estrutural. Além disso, reitera que os professores devem desenvolver os seus próprios currículos baseando-se nas características e necessidades da sua situação educativa. O Ensino de Línguas Mediante Tarefas (ELMT) pretende afirmar-se, estabelecendo um marco teórico para o ensino de línguas estrangeiras, e pode ser entendido como uma síntese de elementos convergentes de outros marcos. Nesta abordagem, partimos do conceito de “tarefa final” como uma tarefa de comunicação representativa de contextos e situações da vida real, para levar os aprendentes a fazer coisas (falar, ouvir, ler, escrever) na língua estrangeira, tarefas essas que antes não eram capazes de fazer. Em termos de organização e planificação das aulas de uma língua estrangeira,

devemos definir tarefas para cada aula, que constituem, por sua vez, atividades facilitadoras da tarefa final da unidade didática.

Também Ellis (2003) levantou uma questão em relação à abordagem por tarefas, ou seja, se esta abordagem deve ser exclusiva numa aula de língua estrangeira ou se necessita de complementar-se com situações pertinentes mais orientadas para o ensino tradicional. O autor propõe que professor e alunos se esqueçam que estão na aula para ensinar e para aprender e que se proporcionem o máximo de situações comunicativas. Ainda assim, é necessário não esquecer que alguns autores advogam que o contexto de sala de aula é diferente do contexto encontrado em situações concretas e reais do quotidiano, mostrando a fragilidade de uma das ideias subjacentes ao Ensino de Línguas Mediante Tarefas.

Cullen<sup>3</sup> (1998), a partir de estudos prévios de Breen & Candlin (1980), põe em dúvida um dos conceitos subjacentes ao ensino de línguas mediante tarefas: refere que o contexto real da aula constitui um contexto comunicativo diferente daquele que se encontra no mundo real, fora da sala de aula, e com esta base colocou em causa a forma de avaliar o grau de comunicabilidade do discurso gerado em sala de aula. A partir de uma experiência numa aula no Egito, na qual o professor dirigia a interação, Cullen defende que o discurso do professor é comunicativo e pedagógico sempre que este combine satisfatoriamente o papel de “instrutor” com o de “interlocutor”. (tradução da autora)

Este é um facto que não conseguimos contrariar, até porque basta considerar a diferença entre a aprendizagem institucionalizada de uma língua e a aquisição realizada em contexto de imersão. No entanto, entendemos que o nosso papel enquanto docentes de uma língua estrangeira é o de proporcionar um número significativo de situações em que os alunos tenham de utilizar a língua como meio de comunicação. Assim, consideramos que é necessário que o professor altere a sua posição ao longo de cada aula, de interlocutor para instrutor, sobretudo em fases de sistematização e reflexão sobre o trabalho realizado anteriormente. O professor deve ser capaz de combinar harmoniosamente estas duas posturas.

De que forma poderão os professores combinar estes dois papéis? Os autores Ellis, Basturkmen & Loewen (2001) indicam que é possível que o professor tenha esse duplo papel, por exemplo, quando alterna entre fases de interação e fases de atenção à forma linguística. Esta atenção à forma linguística trata situações espontâneas que ocorrem na aula em que o professor tem a oportunidade de corrigir um erro, de forma esporádica. Estas fases de concentração na forma poderão ser

---

<sup>3</sup> Referido por Begoña López numa resenha publicada no CVC Cervantes, do artigo Cullen, R. (1998). Teacher-talk and the classroom context, *ELT Journal* (52), pp. 179-187.

implícitas ou explícitas, sobretudo para resolver problemas de comunicação, de negociação de significados ou quando o professor entende ser necessário abandonar o seu papel de interlocutor e encarnar o papel de instrutor.

Poderá nem sempre ser fácil, mas nesta abordagem é necessário reconciliar posições, não esquecendo que se trata de um contexto em que existe um professor e um grupo de alunos, mas dando ênfase ao facto de ambas as partes serem simultaneamente interlocutores e utilizadores da língua.

### **3. Documentos orientadores para o ensino do Espanhol como língua estrangeira em Portugal**

Os documentos orientadores para o ensino do Espanhol como língua estrangeira em Portugal constituem uma referência segundo a qual um professor se deve reger para programar, planificar e executar as suas aulas. De uma maneira geral, visam orientar o trabalho docente, sem pretenderem ser demasiado restritivos quanto à prática pedagógica adotada por cada professor. Estes documentos são o *Programa de Espanhol* para o 3º ciclo do Ensino Básico e o *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER)*. Do nosso ponto de vista, estes documentos guiam o nosso trabalho enquanto programadores de atividades que visam a aquisição de uma língua estrangeira, neste caso, do Espanhol. Além do *Programa de Espanhol* e do *QEER*, para o desenho da nossa unidade didática foram tidas em conta outras fontes de orientação, como o Plano Anual de Atividades do Departamento de Línguas da Escola Básica Integrada de Bucelas (v. Anexo A) e a planificação anual da professora cooperante (v. Anexo B). Estes quatro documentos, em articulação com a análise de necessidades dos alunos, realizada após a aplicação de um questionário (v. Anexo C) tiveram um papel muito significativo na nossa tomada de decisão quanto ao tema, aos materiais e à metodologia a utilizar.

Num primeiro momento, analisaremos o *Programa de Espanhol* para o 3º ciclo do Ensino Básico e o *QEER* e enunciaremos o modo como nortearam a nossa planificação. Num segundo momento, situaremos a nossa intervenção na planificação da professora cooperante (v. Anexo B) e explicitaremos a informação do Plano Anual de Atividades do Departamento de Línguas (v. Anexo A) que entendemos ser pertinente para a contextualização do nosso trabalho.

O *Programa de Espanhol* para o 3º ciclo do Ensino Básico aponta claramente para uma opção ao nível metodológico, situando-se no método comunicativo.

O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro competência, que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si. (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica:5)

É com base nesta perspetiva de interação entre várias competências e entre os vários domínios que concernem a aprendizagem da língua estrangeira que o programa está organizado em conteúdos, procedimentos e atitudes. Estes três domínios encontram-se atribuídos às quatro competências nucleares no ensino de línguas: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita; e são acompanhados por outros dois domínios, a reflexão sobre a língua e os aspetos socioculturais. Este modo de organizar os conteúdos para um ciclo de ensino parece-nos ser coerente com a opção metodológica assumida, encontra-se centrado no aluno e na forma como é expectável que cada aprendiz reaja às diferentes situações de aprendizagem. Em anexo a esta componente do *Programa*, surgem, numa perspetiva mais nocio-funcional, os atos de fala mais utilizados no quotidiano e os conteúdos gramaticais a explorar ao longo dos três anos de escolaridade. Os atos de fala e os conteúdos gramaticais encontram-se repartidos pelos três anos que constituem o 3º ciclo de ensino. A organização da exploração dos conteúdos gramaticais segue uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem em espiral, ou seja, cada conteúdo, uma vez estudado, será explorado e alargado no/(s) ano/(s) seguinte/(s). No nosso entender, esta distribuição poderá constituir uma vantagem para o professor, na medida em que poderá articular os conteúdos e os atos de fala, dentro de cada ano letivo, conforme entender ser mais adequado, tendo em conta as características dos seus alunos, bem como as suas necessidades comunicativas.

Neste sentido, o *Programa* fornece informação relativa às orientações metodológicas que o docente pode seguir:

... caberá a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos. Daqui se infere a necessidade de o professor utilizar metodologias ativas, centradas no aluno, no sentido de o transformar no construtor da sua própria aprendizagem. (Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica:29)

Sintetizando as informações que nos pareceram ser mais relevantes para a programação da nossa unidade didática, apresentamos de seguida uma tabela com as

várias componentes que foram trabalhadas ao longo da nossa intervenção pedagógica.

#### Compreensão oral

CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS	ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atos de fala de uso frequente na interação quotidiana.</li> <li>• Estrutura da frase</li> <li>• Vocabulário relativo aos temas mais comuns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender globalmente as mensagens orais procedentes de diferentes fontes: professor, colegas, meios de reprodução (vídeos).</li> <li>• Utilizar estratégias pessoais de compreensão auditiva.</li> <li>• Sistematizar regras de funcionamento da língua através da observação direta.</li> <li>• Identificar palavras semelhantes comparando a língua materna, a primeira língua estrangeira e o Espanhol.</li> <li>• Contrastar, comparando a língua materna com o Espanhol, palavras formalmente semelhantes mas semanticamente diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceitar a língua estrangeira como instrumento de comunicação na sala de aula.</li> </ul>

#### Expressão oral

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atos de fala de uso frequente na interação quotidiana.</li> <li>• Estrutura da frase</li> <li>• Vocabulário relativo aos temas mais correntes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar em conversas sobre o quotidiano e nas decorrentes das diversas atividades de aprendizagem na sala de aula.</li> <li>• Produzir mensagens adequadas à situação e ao interlocutor.</li> <li>• Utilizar o registo adequado ao tema, ao contexto e às finalidades comunicativas.</li> <li>• Organizar coerentemente e de uma forma coesa, as ideias expressas.</li> <li>• Utilizar a entoação, pausas e acentuação de forma progressivamente mais adequada.</li> <li>• Utilizar frases gramaticalmente corretas.</li> <li>• Utilizar o vocabulário adequado a cada tipo de discurso.</li> <li>• Recorrer a diferentes tipos de estratégias para solucionar problemas de insuficiência lexical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar reflexiva e criticamente em diferentes situações comunicativas.</li> <li>• Aceitar a língua estrangeira como instrumento de comunicação na sala de aula.</li> <li>• Mostrar atenção e respeito pelas mensagens orais articuladas em Espanhol por diferentes interlocutores.</li> </ul>
---	---	--

#### Compreensão escrita

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atos de fala de uso mais frequente na interação quotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de textos relacionados com as atividades propostas na sala de aula.</li> <li>• Compreender, globalmente, textos escritos: textos literários.</li> <li>• Compreender, pormenorizadamente, as informações mais relevantes dos textos acima aduzidos.</li> <li>• Utilizar diversas estratégias de leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância de ser capaz de exprimir-se por escrito, na Língua Espanhola, como forma de satisfazer necessidades imediatas e concretas de comunicação.</li> <li>• Reconhecer o erro como parte integrante do processo.</li> <li>• Ultrapassar as limitações próprias, tirando o máximo partido dos recursos linguísticos e socioculturais disponíveis.</li> </ul>
---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O discurso escrito: informações relevantes, elementos de coesão e marcadores, pressuposições...</li> <li>• Estrutura da frase</li> <li>• Vocabulário relativo aos temas mais comuns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrair informações específicas.</li> <li>• Formular hipóteses sobre diversos significados do texto.</li> <li>• Identificar convenções linguísticas e sociais nos textos escritos.</li> <li>• Reconhecer os aspetos formais do discurso.</li> <li>• Identificar regularidades do sistema linguístico.</li> <li>• Inferir, através do contexto, o significado dos termos desconhecidos.</li> </ul>	
---	--	--

#### Expressão Escrita

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atos de fala de uso mais frequente na interação quotidiana.</li> <li>• Elementos que configuram a situação de comunicação: interlocutores, tema...</li> <li>• O discurso escrito: informações relevantes, elementos de coesão e marcadores, pressuposições...</li> <li>• Estrutura da frase</li> <li>• Vocabulário relativo aos temas habituais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos escritos com a finalidade de satisfazer necessidades pessoais de comunicação.</li> <li>• Preencher formulários, inquéritos, questionários sobre informação pessoal.</li> <li>• Escrever pequenos textos narrativos, descritivos e expositivos.</li> <li>• Elaborar esquemas prévios que levem em consideração a finalidade e o destinatário do texto.</li> <li>• Recorrer a outras estratégias pessoais de organização do texto escrito.</li> <li>• Utilizar diferentes registos de acordo com os interlocutores e o tema.</li> <li>• Adequar a apresentação formal às diversas situações de comunicação escrita.</li> <li>• Produzir textos escritos simples com uma adequada estrutura lógica, tendo em consideração as diversas intenções comunicativas.</li> <li>• Utilizar elementos que conferem coerência e coesão ao texto.</li> <li>• Organizar, de forma coerente e coesa, as ideias expressas.</li> <li>• Escrever textos de dificuldade progressiva, gramaticalmente corretos.</li> <li>• Integrar, no discurso escrito, as observações sobre aspetos sistemáticos da língua, realizadas na compreensão escrita.</li> <li>• Utilizar vocabulário relativo aos temas mais comuns.</li> <li>• Recorrer a diversos tipos de estratégias para ultrapassar problemas de insuficiência lexical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância de ser capaz de exprimir-se por escrito, em Espanhol, como meio para satisfazer necessidades imediatas e concretas de comunicação.</li> <li>• Reconhecer o erro como parte integrante do processo.</li> <li>• Ultrapassar as limitações, tirando o máximo partido possível dos recursos linguísticos e socioculturais disponíveis.</li> <li>• Reconhecer a capacidade para compreender globalmente textos escritos, sem ser necessário entender cada um dos elementos do mesmo.</li> <li>• Reconhecer a utilidade de transferência, entre línguas, de conceitos e procedimentos característicos da língua escrita.</li> </ul>
---	---	---

#### Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância da forma como meio para usar, correta e adequadamente, a Língua Espanhola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar os conhecimentos adquiridos sobre o novo sistema linguístico como instrumento de controlo e autocorreção, com o fim de melhorar a eficácia comunicativa das produções próprias e compreender a dos outros. Contrastar a língua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar curiosidade em conhecer o funcionamento da língua estrangeira e apreço pelo seu uso correto, a fim de assegurar uma comunicação eficaz: - aperceber-se da estrutura básica do sistema e do</li> </ul>
--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relativo às situações comunicativas mais frequentes e aos interesses dos alunos.</li> <li>• Estratégias facilitadoras da fluidez e eficácia comunicativas.</li> <li>• Papel do aluno no seu processo de aprendizagem. Diferentes formas de aprender a língua.</li> </ul>	<p>materna com a estudada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar aspetos semânticos e sintáticos que evidenciam formas de organização da realidade diferentes do Português: género, número, falsos amigos...</li> <li>• Conhecer, a nível produtivo, o léxico utilizado em atividades de expressão oral e escrita. Conhecer, a nível recetivo, o léxico trabalhado em atividades de compreensão auditiva ou de leitura.</li> <li>• Utilizar diversas estratégias de comunicação.</li> <li>• Refletir sobre o processo individual de aprendizagem de uma língua e valorizar as estratégias mais positivas.</li> </ul>	<p>funcionamento da língua estrangeira;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- verificar a compreensão do que se está a aprender.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a utilidade em contrastar o funcionamento de diversas línguas estrangeiras estudadas, como meio facilitador para uma aprendizagem mais eficaz.</li> <li>• Reconhecer a capacidade individual para progredir e atingir um nível comunicativo básico na língua estrangeira: <ul style="list-style-type: none"> <li>- expressar opiniões e verbalizar sentimentos;</li> <li>- avaliar o trabalho individual desenvolvido;</li> <li>- emitir juízos de valor sobre o processo de aprendizagem;</li> </ul> </li> </ul>
<b>Aspetos socioculturais</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspetos sociais e culturais dos países onde se fala Espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- eu e os outros: identificação e caracterização.</li> <li>- relações humanas. A organização social: os jovens; locais de encontro da juventude; o tempo livre; as férias.</li> </ul> </li> <li>• Presença em Portugal do Espanhol: canções, textos literários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o seguinte aspeto sociocultural de Espanha: as relações humanas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar a riqueza das diferentes línguas e culturas, como formas diversas de codificação da experiência e de organização das relações interpessoais.</li> <li>• Reconhecer a capacidade pessoal para participar, usando a língua estrangeira, em atividades pertencentes a alguns domínios da atividade humana.</li> <li>• Desenvolver uma atitude de curiosidade, respeito e tolerância face a outras culturas e outras formas de estar.</li> <li>• Valorizar as diferenças culturais, a fim de descobrir a própria identidade e enriquecê-la.</li> </ul>

Tabela 1 – Programa de Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico

Quanto às diferentes metodologias de trabalho, o programa coloca à disposição do docente vários tipos de abordagem, uma das quais é aquela pela qual optámos no nosso trabalho, a abordagem por tarefas. É colocado em destaque o facto de neste tipo de metodologia se privilegiar o significado em detrimento da forma. No que diz respeito ao modo como o professor organiza o seu trabalho com os aprendentes, este pode organizá-lo em função de tarefas finais e deve abordar as tarefas intermédias, bem como os objetivos, conteúdos e avaliação com os alunos.

É geralmente aceite que forma e significado andam sistematicamente de mão dada ao longo do processo de aquisição. De acordo com o *QECR*, as línguas baseiam-se na organização destes dois sistemas que se cruzam inevitavelmente, sem termos a noção exata de *como* o fazem. De qualquer modo, aquilo que o *QECR*

estipula é que o aprendente de línguas tem de adquirir tanto as formas como o significado para se tornar num utilizador proficiente da língua.

Aliás, ao longo de anos de investigação, a Linguística Aplicada deteve-se sobre a maneira como aprendemos línguas. Se por um lado, alguns teóricos acreditavam que bastava a exposição à língua estrangeira para adquirir as competências de compreensão e de produção, e neste caso o professor devia proporcionar o máximo de informação pertinente para a aprendizagem do aluno. Por outro lado, alguns investigadores concluíram que a chave da aquisição não estaria apenas na informação de entrada (*input*), mas na interação que o aprendente fosse capaz de acompanhar, quer ao nível da compreensão, quer ao nível da produção. Em relação à forma linguística, estes autores entendiam-na como completamente irrelevante para o bom uso da língua. No entanto, de acordo com a posição que se opõe mais diretamente a esta, seria através da aquisição da forma linguística que os alunos seriam capazes de adquirir a língua estrangeira.

Ora, de acordo com o *QECR*, a maioria dos professores e alunos seguem práticas mais ecléticas, acreditando que, de facto, a entrada de informação relevante para os alunos e que responde às suas necessidades é de suma importância, bem como todos os momentos em que seja possível colocar os alunos a interagir entre si, e ainda, ter em mente que a combinação entre aprendizagem consciente e prática pode levar a uma aprendizagem com maior nível de sucesso.

É nesta posição que enquadramos o nosso trabalho de planificação e foi nesta perspetiva que desenvolvemos a nossa prática pedagógica. Organizámos a nossa unidade didática em função de uma tarefa final; proporcionámos tarefas intermédias que constituíram tarefas finais de cada aula e simultaneamente visaram a consecução da tarefa final da unidade. No entanto, nem todas as aulas terminaram com uma atividade que contribuísse diretamente para a produção da tarefa final da unidade didática. Em algumas destas aulas centrámos a nossa atenção na forma linguística, noutros momentos foi necessária a prática controlada dos expoentes linguísticos abordados. Para além destes aspetos, a produção escrita e a reflexão posterior sobre essa produção constituíram momentos em que não estava propriamente em causa a concretização de uma tarefa final de unidade. Contudo, entendemos que todas as atividades propostas, no seu conjunto, formaram uma unidade didática coesa e coerente para o nível de proficiência dos alunos.

Em relação ao desempenho destes alunos, sentimos que é necessário assumir que têm estilos de aprendizagem diferenciados e a nossa resposta a essas diferenças deve ser a mais variada possível, tanto ao nível das competências trabalhadas em aula, como ao nível da tipologia de tarefas que propomos. Tentámos criar uma unidade didática que na globalidade respondesse às necessidades dos discentes, que conseguisse alargar os seus horizontes culturais e refletir sobre processos e estratégias frequentemente utilizados no trabalho escolar.

No que diz respeito aos documentos orientadores que encontramos na Escola Básica Integrada de Bucelas, considerámos que deveríamos procurar dar o nosso pequeno contributo para o alcance de objetivos do Departamento de Línguas da Escola Básica Integrada de Bucelas. Para isso, analisámos o Plano Anual de Atividades do Departamento de Línguas (v. Anexo A), que no domínio das estratégias para o alcance de uma melhoria do sucesso escolar, refere:

Consideração da escrita como domínio de intervenção prioritária nas LE e decorrente promoção de atividades, tanto quanto possível exploradas e relacionadas com as atividades a desenvolver fora da sala de aula. (Plano Anual de Atividades do Departamento de Línguas da Escola Básica Integrada de Bucelas)

Em relação à planificação anual da professora cooperante (v. Anexo B), ao nível temático, as unidades que nos foram destinadas para que fossem contempladas na nossa intervenção foram as unidades 3 e 4. Estas unidades visavam levar os alunos a falarem sobre o passado, descrevendo experiências ou situações pessoais e distinguindo a utilização de dois tempos do passado em Espanhol.

Tendo presentes os documentos orientadores para o ensino do Espanhol, procurámos, então, criar uma unidade didática com a maior variedade de tipologias de atividades possível, visando responder aos vários estilos de aprendizagem dos alunos.

## **PARTE II**

---

*As etapas da prática docente supervisionada*

## **1. Fase de diagnóstico**

### **1.1. Caracterização da escola**

A Escola Básica Integrada de Bucelas está situada no centro de uma simpática vila do concelho de Loures. Trata-se de uma zona predominantemente rural, que procura manter a sua forte tradição vitivinícola.

De acordo com a informação que recolhemos do sítio da Junta de Freguesia de Bucelas, esta vila é a freguesia com menor densidade populacional do concelho de Loures e a sua população apresenta uma estrutura etária envelhecida.

Apesar da sua tradição rural, no período compreendido entre os Censos de 1991 e 2001 houve um crescimento acentuado no subsector do comércio e reparação. De facto, a população ativa foi trabalhar para as cidades mais próximas do concelho, como Loures, Lisboa ou Alverca. A partir da observação desta realidade, podemos deduzir que as carências da população ao nível socioeconómico são acentuadas. Na Escola Básica Integrada de Bucelas, o número de alunos abrangidos pelos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) é relativamente elevado, cerca de 50%, o que reflete o nível social baixo da população.

A escola foi fundada em 1993 e, desde 2003, é sede de um agrupamento de seis escolas. Este agrupamento é constituído por dois jardins de infância, duas escolas de primeiro ciclo do ensino básico, uma escola com jardim de infância e primeiro ciclo do ensino básico, e a escola sede, para alunos de primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico.

A nossa intervenção foi realizada na Escola Básica Integrada de Bucelas, que se apresenta constituída por vinte e três salas de aula, uma sala de informática, uma Biblioteca e Centro de Recursos, uma sala de direção, uma sala para os serviços administrativos (secretaria), uma sala de professores, uma sala de funcionários, um bar, uma papelaria com reprografia e uma cantina. Todas as salas de aula contam com acesso a meios informáticos, incluindo um computador e um projetor para uso exclusivo do professor.

O corpo docente das escolas do agrupamento encontra-se distribuído da seguinte forma: nos jardins de infância, o conselho de docentes conta com a

participação de cinco docentes, no primeiro ciclo há onze professores e na escola sede do agrupamento há quarenta e um professores nos vários departamentos (Línguas, Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas e Expressões).

No que concerne os professores de Espanhol, a escola conta com uma docente. Trata-se de uma professora nativa de meia-idade com experiência de treze anos de ensino em Portugal. Este é o seu terceiro ano na Escola Básica Integrada de Bucelas. A professora é Licenciada em Línguas, Literaturas e Culturas, estudos Portugueses e Espanhóis e pertence ao quadro docente do agrupamento. A professora adotou o manual *Club Prisma*, A1, A2 y A2/B1- livro do aluno e caderno de exercícios, da editora Edinumen.

No que diz respeito à oferta formativa da Escola Básica Integrada, além do percurso curricular normal, a comunidade conta com dois cursos de educação e formação (CEF) de terceiro ciclo e uma turma de Percurso de Currículo Alternativo (PCA).

Esta comunidade é formada por cerca de quinhentos alunos, dos quais cento e setenta e seis estudam Espanhol, distribuídos por quatro turmas de vinte alunos no sétimo ano, duas turmas de vinte e cinco alunos no oitavo ano e duas turmas de vinte e três alunos no nono ano do ensino básico.

Os discentes de sétimo e oitavo anos têm duas aulas de Espanhol por semana, uma de noventa minutos e outra de quarenta e cinco minutos, enquanto os alunos de nono ano assistem apenas a uma aula de noventa minutos por semana.

Há três anos letivos atrás, a escola trocou o ensino do francês pelo ensino do Espanhol a pedido dos pais dos alunos e tendo em conta as necessidades apresentadas pelas empresas que compõem o parque industrial da zona. Estas empresas têm relações comerciais estabelecidas com empresas Espanholas. O facto de estudar Espanhol pode representar para estes alunos uma oportunidade no campo profissional. Deste modo, a Direção da escola demonstrou que está atenta à realidade que a rodeia e que consegue dar respostas às necessidades dos seus alunos.

De uma maneira geral, a escola tem acedido à maior parte dos pedidos para a aquisição de materiais para a disciplina de Espanhol. Na Biblioteca Escolar encontram-se doze exemplares da edição de bolso do dicionário de

Espanhol-Português e Português-Espanhol da Porto Editora. A Biblioteca assina a revista *¿Qué Tal?* e possui um puzzle chamado Selva Negra Cu-Cu, fabricado por *Popular de Juguetes*, que consiste em construir um relógio em três dimensões. Para além destes materiais, a escola adquiriu, no final do ano letivo passado, um exemplar dos títulos *Alejo y su pandilla – Amigos en Madrid* de Flavia Puppo e *Leyendas de Bécquer* (adaptação).

A Biblioteca e Centro de Recursos funciona entre as 8h20m e as 16h50m, tem uma professora bibliotecária e uma equipa de oito professores, entre os quais se encontra a docente de Espanhol. Esta divisão da escola apresenta uma dinâmica interessante, tem zonas de trabalho individual, de trabalho em grupo, de trabalho de pesquisa em computadores ligados à *internet*, e uma zona de leitura recreativa, onde os alunos podem estar confortavelmente sentados em *poufs* coloridos. A Biblioteca e Centro de Recursos tem um *blog* atualizado onde encontramos atividades desenvolvidas na escola, bem como ações que podem ser do interesse dos alunos, apesar de ocorrerem fora da escola.

Todos os alunos têm acesso à *internet* na Biblioteca e Centro de Recursos. Aqueles que dispõem de computador portátil – e vimos alguns alunos com computadores portáteis – podem aceder à rede, via WIFI, em todo o edifício escolar.

## **1.2. Caracterização dos alunos**

Na aula imediatamente anterior à execução prática da nossa unidade didática tivemos oportunidade de aplicar um questionário (v. Anexo C). Este questionário tinha como objetivos (i) a identificação pessoal do aluno e a recolha de alguns dados sobre a sua família, (ii) a obtenção de informações sobre os hábitos de estudo, sobre os recursos que os alunos têm à sua disposição, (iii) a representação do conhecimento que têm da língua Espanhola, e (iv) o diagnóstico de produção escrita com um relato sobre as férias do verão anterior. Este questionário e diagnóstico foram o mais curtos possível porque no caso dos alunos desta faixa etária (3º ciclo), o tempo de concentração e de motivação são relativamente curtos e queríamos obter as respostas mais claras e fiáveis possível. Assim, os alunos preencheram o questionário e escreveram o relato numa aula de quarenta e cinco minutos.

Aplicámos este questionário apenas à turma de oitavo ano com a qual trabalhamos. Esta turma é composta por vinte e cinco alunos, sendo que um deles se encontra a desenvolver um Currículo Específico Individual (CEI) no qual a disciplina de Espanhol não está incluída. Para além disso, quando este questionário foi aplicado, duas alunas não se encontravam na sala de aula.

Assim, os dados recolhidos e analisados no presente relatório dizem respeito aos vinte e dois alunos que se encontravam na aula de Espanhol, no dia em que aplicámos o questionário e diagnóstico.

A elaboração do questionário foi realizada partindo da leitura do *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*<sup>1</sup>, do qual seleccionámos algumas questões que nos pareceram pertinentes para a concretização dos nossos objetivos.

Então, tentámos traçar o perfil sociolinguístico dos alunos através da eleição das respostas mais significativas e que, de alguma forma, contribuíram para a criação e colocação em prática da nossa unidade didática. As questões colocadas visavam a obtenção de respostas que nos permitissem aferir como estes discentes trabalham e se dedicam às tarefas escolares.

Na primeira secção do questionário, os alunos puderam responder a questões sobre si próprios e as suas famílias. O grupo de alunos que respondeu ao questionário era formado por onze rapazes e onze raparigas, que na sua maioria (72%) vivem em Bucelas ou em localidades que pertencem a esta freguesia. Por isso, cremos que os alunos estão integrados na comunidade e sentem-se bem nesta escola. Bucelas é uma freguesia pequena, onde todos se conhecem, e este fator promove uma boa integração. A mesma percentagem de alunos vive em famílias biparentais e a maioria tem irmãos.

No que diz respeito ao contacto que os pais têm com as línguas estrangeiras, a língua mais falada é o Inglês e a menos falada é o Espanhol. Em geral, 57,8% dos pais e 54,5% das mães não falam nenhuma língua estrangeira. O facto de mais da metade dos pais e das mães não falarem línguas estrangeiras pode ser significativo para a aprendizagem dos alunos, que assim não têm uma referência sobre como aprender uma língua estrangeira, ou seja, não podem contar com a experiência dos seus pais como em outros contextos da vida.

---

<sup>1</sup> *Portfolio Europeo de las lenguas – 12 a 18 años*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, edición de la Secretaría General Técnica, Madrid.

Além disso, pareceu-nos interessante que quando perguntámos aos alunos sobre que línguas estrangeiras falavam, apenas seis alunos referiram o Espanhol, enquanto dezoito deles disseram que falavam Inglês. Cremos que isto se deve ao facto de o Inglês ter sido a primeira língua estrangeira do seu currículo, e no caso do Espanhol, este é o segundo ano de estudo, o que os leva a sentirem-se menos seguros.

Em relação ao nível de ensino dos pais e das mães (v. Gráfico 1), este pode indicar, por um lado, que o nível socioeconómico é médio-baixo, e, por outro, que as expectativas em relação à vida escolar não serão muito elevadas. Este facto pode também contribuir para que não haja uma participação forte dos alunos na vida escolar. Constatámos que 50% dos pais e 42% das mães têm o ensino básico e apenas três mães têm ensino superior. Consideramos que o nível relativamente baixo de formação por parte dos pais e das mães, o conseqüente pouco conhecimento da orgânica do trabalho escolar e a necessidade de trabalhar fora do concelho de Loures, leva a que os encarregados de educação destes alunos tenham menos disponibilidade para acompanhar a vida escolar dos seus educandos.

Quanto às profissões dos pais e das mães, as predominantes estão incluídas em atividades de saúde e apoio social, comércio e reparação automóvel, atividades administrativas, transportes e outros serviços. Estas atividades confirmam a contradição já referida entre a vocação da região e as profissões exercidas pela população.

Apesar de cerca de metade dos pais e das mães terem o nível de ensino básico (quarto, sexto ou nono ano), os alunos têm perspetivas futuras muito positivas e empreendedoras (v. Gráfico 2), quase todos querem chegar à Universidade e os restantes querem estudar até ao fim do ensino secundário. Cerca de 30% dos alunos pretende estudar até ao final do ensino secundário talvez porque este é o nível mínimo obrigatório em Portugal neste momento. De qualquer forma, não podemos esquecer que cerca de 70% tem o desejo de chegar à universidade. Este número pode refletir o desejo, por parte destes jovens, de conseguir ter uma vida melhor, e parecem já ter percebido que a formação é um bom caminho para o conseguir.

Na segunda parte do questionário, pretendíamos analisar, por um lado, a relação que as famílias mantêm com a cultura, nomeadamente com a leitura. Para isso pedimos aos alunos que dissessem o número aproximado de livros que tinham em casa (v. Gráfico 3). Cerca de metade dos alunos revelou ter menos de 50 livros

em casa, este pode ser um indicador do reduzido estímulo para a leitura que estes alunos recebem. Apenas 27% dos alunos inquiridos indicou ter mais de 100 livros em casa.

Por outro lado, procurámos inquirir sobre a forma como os alunos participam no trabalho escolar, a utilização que fazem dos recursos que têm à sua disposição na escola e em casa. Notamos que todos os alunos têm computador em casa, com ligação à *internet*, mas mais de metade refere que o computador não é só seu. No que diz respeito à Biblioteca e Centro de Recursos que está acessível na escola, a maioria dos alunos afirmou que não vai à Biblioteca (v. Gráfico 4). Além disso, também revelaram que não leem livros na *internet*. Apesar de este aspeto poder estar relacionado com o facto de os computadores que têm em casa não serem só seus, estes alunos não estão realmente habituados a ler de forma recreativa. Esta é uma problemática corrente na atualidade, não podemos deixar de referir que a consideramos preocupante, e que entendemos que todos os professores podem dar o seu contributo no sentido de fornecer pequenos estímulos a estes alunos para o desenvolvimento da competência da leitura.

Na terceira parte do questionário, procurámos informações sobre o modo como os alunos gostam de aprender (v. Gráfico 5), o que consideram que necessitam de melhorar (v. Gráfico 6), a competência que para eles é mais importante na disciplina de Espanhol e a consciência do que sabem fazer na competência de produção escrita. Para isso, seleccionámos do *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER)* os parâmetros dos níveis A1 e A2. Também colocámos questões sobre como os alunos se organizavam quando tinham de escrever um texto. Destes dados, concluímos que quase todos os estudantes são capazes de preencher impressos com dados pessoais, escrever postais simples ou enviar mensagens curtas a amigos, familiares, colegas (telemóvel ou correio eletrónico), ou escrever com palavras e frases simples, que procuram no dicionário ou perguntam o que desconhecem (A1). No que concerne as afirmações dos parâmetros de A2, que correspondem ao nível meta para o presente ano letivo, 31,8% dos alunos referiram que não escrevem redações sobre temas muito próximos a eles nas aulas; 90,9% dizem que utilizam conectores como “e”, “mas” e “porque”, o que, em geral, não ocorreu nos textos que produziram no diagnóstico. Relativamente ao domínio da ortografia, 50% dos alunos admite ter dificuldades. Este facto está em concordância com o facto de que a maioria dos alunos acredita

que é mais importante falar e compreender do que escrever e ler. De facto, os alunos entendem a oralidade como o mais relevante a aprender na língua Espanhola, porque as suas necessidades comunicativas mais imediatas estão relacionadas com a compreensão do que ouvem e com a expressão oral, ou seja, com a forma de se fazerem compreender. Talvez por isso se dê um pouco menos de importância à produção escrita na sala de aula.

Em relação à forma como se organizam para escrever um texto, cerca de metade da turma afirmou que quase sempre pensa no destinatário dos seus textos, que corrige e melhora as suas redações antes de as entregar à professora. Esta ficha com o questionário e diagnóstico foi de suma importância para o trabalho desenvolvido na unidade didática. A sua aplicação antes de começar a prática permitiu, inclusivamente, conhecer os alunos e levantar algumas hipóteses sobre os seus hábitos na vida escolar.

A partir da análise do diagnóstico, concluímos que os alunos manifestavam algumas dificuldades, que passamos a enunciar.

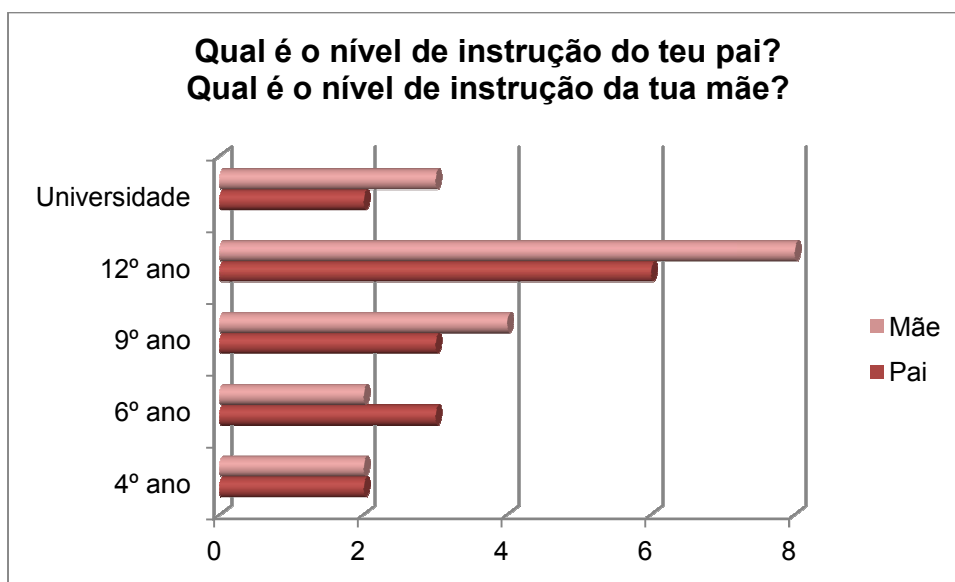
Primeiramente, notamos que estes alunos não estão habituados a escrever correios eletrónicos, uma vez que cerca de 68% dos discentes não preencheram o campo referente ao assunto.

Em segundo lugar, no espaço destinado à mensagem eletrónica, 40% dos alunos não produziram uma saudação inicial e cerca de 50% não produziram uma fórmula final de despedida. Além disso, na tarefa do diagnóstico era solicitado aos alunos que referissem alguns tópicos, nomeadamente, como era o lugar, com quem estiveram e o que fizeram. Em relação ao tópico “o que fizeram” a maioria dos alunos (91%) descreveram as atividades realizadas durante as férias. Contudo, cerca de 45% não descreveram o local e 36% não referiram com quem estiveram durante as férias. No fundo, a grande maioria dos alunos não conseguiu responder aos três tópicos, facto que pode ser indicador de alguma falta de preparação antes de escrever e também alguma falta de reflexão sobre aquilo que escreveram.

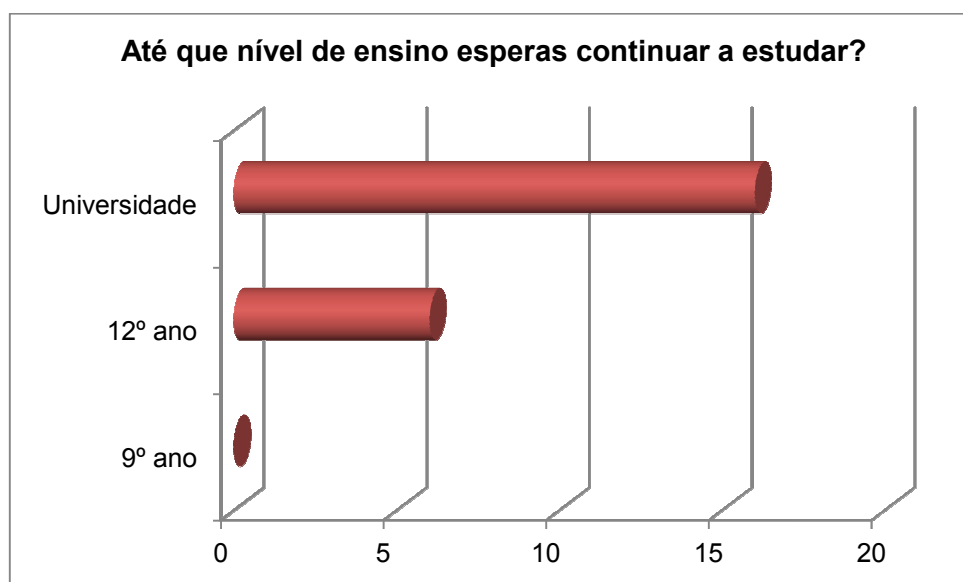
Finalmente, notámos que os alunos utilizam um léxico pouco variado e que recorrem muitas vezes à língua materna, neste caso, ao Português.

Tendo em conta estas questões, procurámos criar uma unidade didática que visasse, por um lado, o desenvolvimento da competência pragmática dos alunos, em aspetos relacionados com o preenchimento correto do correio eletrónico, e, por outro lado, o desenvolvimento da coerência textual, nomeadamente através da reflexão

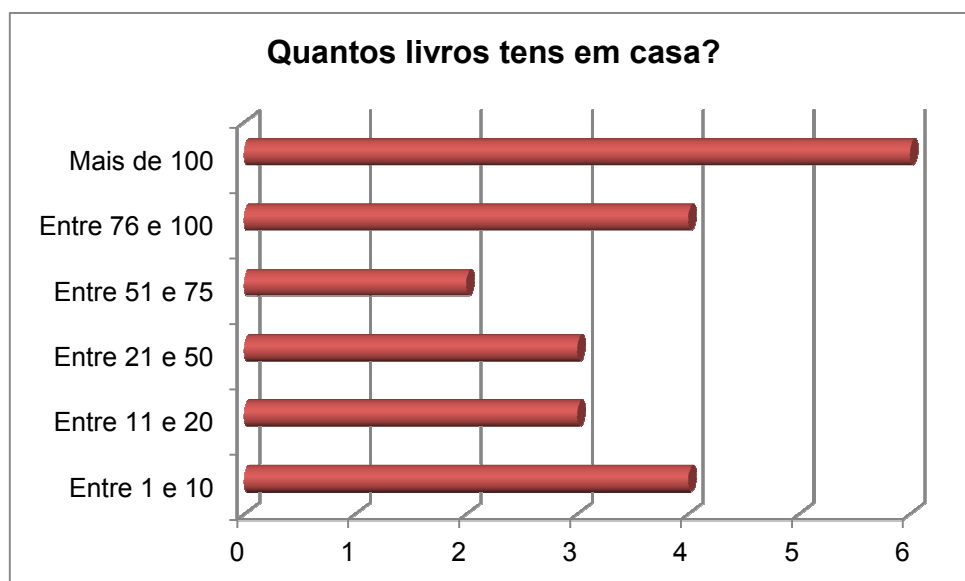
sobre o processo de escrita. Entendemos que a explicitação e a reflexão sobre o processo de escrita, a sua recriação com os alunos em aula podem ser muito benéficas para que quando confrontados com uma tarefa de produção escrita eles se sintam mais preparados e consigam produzir textos mais coerentes.



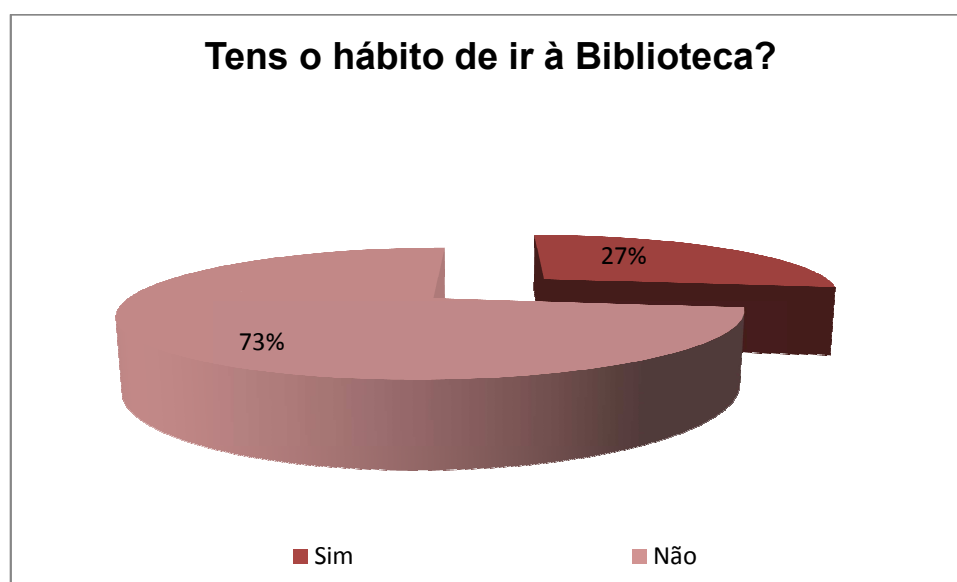
**Gráfico 1** – Resposta às questões 5 e 6 do questionário sobre o nível de instrução dos pais.



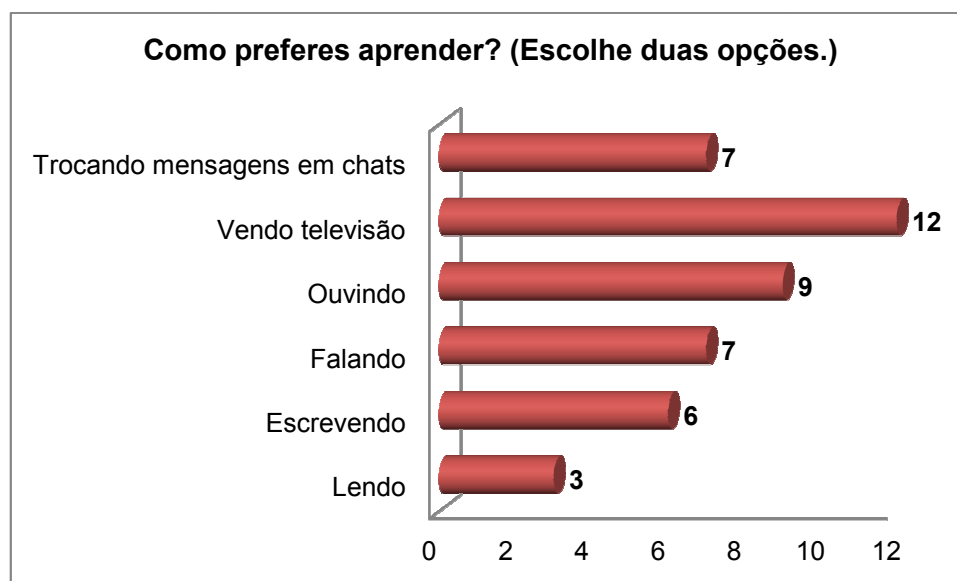
**Gráfico 2** – Resposta à questão 9 do questionário sobre o nível de ensino que querem ter no futuro.



**Gráfico 3** – Resposta à questão 11 do questionário sobre o número de livros que os alunos têm em casa.



**Gráfico 4** – Resposta à questão 12 do questionário sobre o hábito de ir à biblioteca.



**Gráfico 5** – Resposta à questão 21 do questionário sobre a forma como os alunos gostam de aprender línguas estrangeiras.



**Gráfico 6** – Resposta à questão 22 do questionário sobre o que os alunos pensam ter de melhorar em Espanhol.

## 2. Fundamentação metodológica da unidade didática

Além dos documentos orientadores para o ensino de Espanhol em Portugal, procurámos ancorar o nosso trabalho de planificação em trabalhos de diferentes autores sobre a aplicação didática das várias competências visadas na nossa intervenção.

Esta unidade didática teve a duração de 450 minutos, distribuída por três aulas de 90 minutos e quatro aulas de 45 minutos. Antes da colocação em prática da unidade, aplicámos um questionário durante uma aula de 45 minutos. Após a intervenção, produzimos e aplicámos um teste de avaliação com a duração de 90 minutos, cuja correção decorreu durante outra aula de 90 minutos. No total, a nossa intervenção pedagógica supervisionada teve uma duração letiva de 675 minutos.

Uma das primeiras questões que enfrentámos foi a escolha do tema da unidade didática. O tema teria de estar articulado com o conhecimento que já detínhamos da planificação da professora cooperante (v. Anexo B) e do Plano Anual de Atividades do Departamento de Línguas (v. Anexo A). Assim, a tarefa final desta unidade precisava de conjugar vários aspetos, entre os quais, falar de acontecimentos passados, descrever experiências pessoais, facto que pressupunha a utilização de dois tempos do passado: *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto* (equivalentes às formas simples e composta do pretérito perfeito do indicativo em Português.)

Ora, propor uma tarefa final que conjugasse todos estes elementos não nos pareceu fácil, até porque pretendíamos uma tarefa comunicativa, e geralmente este tipo de tarefas, que desempenhamos no nosso quotidiano, implicam sobretudo o uso do tempo presente. De acordo com as palavras de Nunan (1996), o nível de proficiência dos alunos constitui uma condicionante em relação à escolha do tema uma vez que alguns temas requerem o uso de estruturas gramaticais demasiado complexas. Tememos, então, que o uso destes dois tempos do passado em Espanhol fossem essas “estruturas gramaticais demasiado complexas” para os alunos em questão. E confirmámos a dificuldade existente no uso destes tempos, no trabalho de Fernández (2003), onde a autora aponta o uso dos passados como o aspeto que causa maior dificuldade na língua Espanhola. Em relação aos falantes do Português como língua materna, a autora refere que existe hesitação entre o uso do tempo simples e do tempo composto, ocasionando erros de natureza gramatical.

Então, pensámos no público-alvo da unidade didática que começávamos a desenhar, que acabou por ser o elemento central para a nossa decisão sobre o tema a tratar. Sobre estes alunos tínhamos algumas informações. De uma maneira geral, tratava-se de uma turma cuja maioria dos elementos vinha de famílias sem uma tradição escolar muito marcada e pouco motivados para as tarefas escolares. Além disso, estes alunos tinham poucos hábitos de leitura, apesar de terem vários recursos disponíveis na escola e em casa.

Precisávamos, então, de um tema que conseguisse animar estes alunos, que contribuísse para a sua motivação e que desencadeasse alguma curiosidade intelectual. Nunan (1996) defende que o tema deve ser escolhido em função das características dos aprendentes, das suas necessidades e interesses, uma vez que assim se assegura um maior nível de motivação e implicação no trabalho. Considerámos que também seria importante ter em conta que se tratava de um grupo de adolescentes, logo, jovens que se encontram numa fase muito particular do seu desenvolvimento.

De acordo com Gage (1984), a propósito da teoria defendida por Erikson, as várias fases do desenvolvimento da personalidade são constituídas por crises que vêm alterar aquilo que já se encontra estabilizado no conhecimento do indivíduo, e é através da capacidade de ultrapassar cada uma dessas crises que o ser humano evolui e se desenvolve. Ora, a fase proposta por Erikson para as idades dos nossos alunos é uma fase que se caracteriza pela oposição entre identidade e confusão. O principal problema deste momento do desenvolvimento está relacionado com a afirmação de um sentido de identidade. Além disso, a adolescência é uma fase transitória entre a infância e a idade adulta, daí a quantidade de incertezas que são normalmente características dos jovens, nomeadamente, quanto ao seu papel na sociedade, na sua escola, na sua turma, no seu grupo. Esta é também uma fase em que o papel que os jovens desempenham nestes contextos é muito relevante, têm muita necessidade de se sentirem aceites por todos aqueles que os rodeiam, nomeadamente, pelos pais, professores, amigos e colegas. Por vezes, é esta necessidade que faz com que se gerem confusões nos adolescentes porque de tanto quererem agradar aos outros, correm o risco de perder aquela que é a sua identidade. Por outro lado, também têm necessidade de ver a imagem que transmitem de si mesmos como uma imagem socialmente aceite, ao nível físico encontram alterações físicas e hormonais que os deixam, naturalmente, confusos e para as quais não encontram explicação. Na nossa

unidade didática procurámos aproximar-nos desta realidade dos adolescentes, levando-lhes um tema que está patente nas suas preocupações. As relações amorosas nesta fase da vida adquirem também um significado muito relevante para os jovens, por isso entendemos que falar sobre sentimentos e estar em contacto com vários contextos em que as relações amorosas podem ocorrer faz todo o sentido junto destes adolescentes nesta fase de desenvolvimento.

Estas características, associadas ao momento em que a nossa intervenção se encaixava na planificação anual da professora cooperante (v. Anexo B), contribuíram para a eleição do tema “¿Eres tú mi media naranja?”. Procurávamos então criar contextos comunicativos em que os alunos fossem levados a utilizar o passado em Espanhol. As relações humanas constituem um tema que é transversal aos programas de línguas estrangeiras em Portugal no Ensino Básico, já que é essencial que o aprendiz seja capaz de comunicar falando ou escrevendo sobre si e sobre as relações que mantém com os outros. Note-se que a idade da adolescência propicia este tema, uma vez que neste período da vida, os jovens tendem a dar muita importância às relações que estabelecem, sejam relações de amizade ou de natureza amorosa, como já referimos.

Consideramos que a nossa unidade didática visou chegar aos aspetos positivos e negativos das relações humanas, em particular, das relações amorosas. Procurámos, assim, dar o nosso contributo para a reflexão sobre os valores da tolerância, do respeito pelo outro, e chamar a atenção para a existência de limites que não devem ser ultrapassados.

Do ponto de vista da utilização de materiais na aula de Espanhol como língua estrangeira, Nunan (1996) indicava que um dos avanços que derivaria da aplicação da abordagem comunicativa por tarefas seria a diversificação dos materiais utilizados, apelando ao uso de materiais autênticos. Além de Nunan (1996), também Fernández (2003) defende que os materiais levados para uma aula de língua estrangeira não devem ser alvo de adaptações nem manipulações. O aluno deve confrontar-se com textos, orais ou escritos, tal como estes surgem na realidade. No âmbito da leitura, destacamos a sugestão de leitura de romances e poesia, e no âmbito da compreensão oral, os vídeos, canções, entre outros. É, de facto, nossa convicção que o trabalho docente fica muito enriquecido se os materiais forem autênticos e se, por sua vez, as atividades que acompanham esses documentos forem

propostas pelo professor. A autora defende que uma informação de entrada relevante para os alunos e a motivação são a chave para o êxito da aprendizagem das línguas.

No caso da nossa unidade didática, prevaleceram os documentos autênticos e as propostas de atividades foram da nossa autoria. Utilizámos o manual adotado, em situações pontuais que nos pareceram ser enriquecedoras para a aprendizagem dos alunos e porque o manual é para eles uma referência quando se dedicam ao estudo da disciplina.

Do ponto de vista linguístico, demos uma ênfase mais significativa à produção escrita, procurando dar resposta aos objetivos traçados pelo Departamento de Línguas da Escola Básica Integrada de Bucelas para o presente ano letivo. Então, apontámos como tarefa final, a produção de um correio eletrónico, destinado a alguém que os alunos tivessem conhecido em Espanha, durante as férias de verão, onde relatassem as suas emoções em relação ao destinatário do seu texto.

Quanto ao texto escrito, no *Programa de Espanhol* para o 3º ciclo do Ensino Básico, são dadas as seguintes indicações:

Uma abordagem comunicativa do texto escrito, leva-nos a considerá-lo com todos os elementos que configuram uma situação de comunicação: alguém escreve **algo** para **alguém** com um **objetivo** definido, isto é, com uma **intenção**. (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica:30)

Tínhamos, assim, o correio eletrónico como o objeto, tínhamos o destinatário, essa figura de alguém que se conheceu no verão, e tínhamos um objetivo definido, contar à pessoa aquilo que sentiu quando o/a viu pela primeira vez.

De resto, no *Programa* apela-se à criação de contextos tão próximos da realidade quanto possível:

Se partimos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspetos socioculturais a que estão associados. (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica:29)

Apesar de termos consciência de que a experiência sobre a qual propúnhamos a realização da tarefa final, poderia não ter ocorrido, na realidade, com todos os alunos, considerámos que seria um contexto natural para os dias de hoje. Aliás, 45% destes alunos afirmaram ter estado recentemente em países onde a língua oficial é o Espanhol, logo, o contexto pareceu-nos pertinente.

No desenho da unidade didática tivemos, sobretudo, em consideração dois autores que estabeleceram algumas orientações face ao modo de planificar e colocar em prática uma unidade didática.

De acordo com Ellis (2003), o marco Ensino de Línguas Mediante Tarefas tem como pressuposto que as tarefas finais constituem o eixo principal do trabalho de cada aula. É este o ponto de referência para a constituição de todas as atividades propostas. No fundo, aquilo que esta abordagem pressupõe é que cada aula seja formada por um conjunto de tarefas articuladas através de um ponto de chegada que se subdivide entre a tarefa final/objetivo da lição e a tarefa final/objetivo da unidade. Este foi um dos aspetos que tivemos em consideração na preparação da nossa intervenção. De facto, pensamos que é muito importante a existência de um fio condutor ao longo de um conjunto de aulas, que encaminhe o aluno em direção à tarefa final da unidade, na prossecução de atividades intermédias que sirvam o ponto onde desejamos que os alunos cheguem.

O mesmo autor advoga a existência de um processo composto por três fases: a pré-tarefa, a tarefa e a pós-tarefa. A tarefa ocupa uma posição central no processo, mas a aprendizagem será mais efetiva se esta for auxiliada pelas outras duas fases.

Numa primeira etapa, anterior à tarefa, o professor poderá dar a conhecer aos alunos a tarefa final para a qual se devem preparar. Deste modo, por um lado os alunos ficarão a conhecer os resultados esperados para aquela tarefa, e por outro, estarão conscientes das dificuldades que poderão enfrentar ao longo do processo. Por sua vez Dörnyei (2001) refere a importância que a motivação poderá ter junto dos alunos, o facto de saberem o que estão prestes a enfrentar, por que motivo estão a fazê-lo e com que objetivo vão concretizá-lo. As atividades preparatórias da tarefa pretendem ativar os esquemas mentais dos alunos e definir a área temática dessa tarefa. Para evitar a concentração em aspetos linguísticos logo de início, são recomendadas atividades relacionadas com o vocabulário, uma vez que este é mais necessário para a produção de uma tarefa do que a gramática.

Durante a realização da tarefa, devemos definir se pretendemos controlar o tempo que vamos fornecer aos alunos para a concretizarem. No caso de se tratar de uma tarefa na qual os aprendentes necessitam de se concentrar na precisão e correção gramatical da sua mensagem não devemos limitar o tempo. Se por outro lado, se tratar de uma atividade na qual pretendemos avaliar a fluência do aluno, então devemos estabelecer barreiras temporais. Nesta fase, pretende-se que os alunos sejam

mediadores do seu próprio percurso de aprendizagem, participando no discurso utilizado na sala de aula, que deve ser o mais semelhante ao contexto da vida real e não o discurso tipicamente pedagógico.

Depois da realização da tarefa, podemos desfrutar da vantagem de poder repetir a tarefa sob as mesmas condições ou sob condições diferentes, aumentando a sua complexidade.

Um dos componentes importantes que devemos utilizar após a concretização da tarefa é uma avaliação, por parte dos alunos, sobre a tarefa e os resultados obtidos. Neste momento, os alunos sentir-se-ão motivados para repensar a sua forma de organização no trabalho escolar.

É depois da tarefa terminada que poderemos programar situações de atenção à forma linguística, para que os alunos sejam levados a refletir sobre o modo como realizaram a tarefa e a corrigir alguns erros que possam ter surgido.

De resto, de acordo com o que é defendido no *QECR*, a formulação de objetivos em função de tarefas é vantajoso para o aluno na medida em que ele é capaz de identificar quais são os resultados que se esperam do seu desempenho. Assim, será mais claro para o discente, quais serão as pequenas metas que terá de atingir para chegar à concretização da tarefa final.

Por sua vez, Fernández (2003:149) defende a organização da unidade didática, seguindo as fases seguintes:

1. Motivação
2. Descoberta do novo
3. Busca e atenção seletiva
4. Retenção e recuperação
5. Conceptualização
6. Avaliação
7. Aplicação, expansão e reinvestimento

(tradução da autora)

Globalmente, procurámos seguir a organização proposta por Fernández (2003), sem, no entanto, deixar de considerar a proposta defendida por Ellis (2003) no interior da unidade didática, como esclareceremos nas próximas páginas.

Assim, a nossa unidade didática procurou, num primeiro momento, desenvolver a motivação do aluno face à temática, despoletando a curiosidade, levando-o a formular hipóteses em relação ao que se passava em seu redor. Na primeira aula procurámos criar um contexto original, que estimulasse a curiosidade dos alunos e a sua implicação no trabalho que então iniciávamos.

Após a fase de motivação e de descoberta do novo, pareceu-nos pertinente começar com atividades relacionadas com o léxico (v. Anexo D), em particular as expressões idiomáticas relacionadas com o tema do amor. Entendemos o léxico como parte integrante da competência comunicativa, e nessa medida procurámos fornecer elementos que levassem à contextualização do uso das expressões idiomáticas, nomeadamente quando pedimos aos alunos que associassem as expressões ao seu significado (v. Anexo E). Deste modo, os alunos formularam hipóteses relativamente a cada expressão idiomática e de seguida puderam verificar se as suas hipóteses eram as mais acertadas.

Como tarefa intermédia da unidade / final da primeira aula, propusemos aos alunos que elessem as suas cinco expressões preferidas e que dessas cinco, escolhessem aquela que melhor transmitiria o quanto estavam apaixonados por alguém. No fundo, com esta atividade pretendíamos que os alunos se debruçassem mais uma vez sobre o léxico fornecido, refletissem sobre ele e que colocassem uma das expressões aprendidas em situação comunicativa.

Em seguida, estabelecemos com os alunos a tarefa final da unidade, ou seja, explicámos aquele que seria o seu objetivo para as aulas seguintes. Explicitámos a duração da unidade didática, os vários elementos de avaliação que seriam solicitados (tarefas intermédias, tarefa final, teste de avaliação) e fornecemos também algumas informações sobre o desenvolvimento da temática, ou seja, o modo como o tema seria tratado ao longo das várias aulas. Deste modo, acreditamos que os alunos ficaram devidamente elucidados sobre o desenrolar da unidade didática, facto que contribuiu para o seu envolvimento no trabalho escolar. Este seria o momento ideal para dar lugar à negociação com os alunos, sobre a temática, a tarefa final e a própria avaliação. Apesar de acreditarmos na negociação como um procedimento que pode realmente fazer a diferença e melhorar tanto o desempenho e a motivação dos alunos como a versatilidade de uma planificação, neste contexto de formação que é o de Mestrado em Ensino não nos pareceu viável. No entanto, consideramos que numa situação em que o docente é colocado a lecionar a disciplina de Espanhol, e sabe que vai ter aqueles alunos ao longo de um ano letivo, é possível e muito vantajoso ter em conta a negociação que se pode fazer com os alunos pois certamente que o seu empenho vai desenvolver-se e a prática pedagógica do docente sairá, certamente, beneficiada.

Sobre a introdução do léxico nas unidades didáticas, Muñoz (2009) defende que as unidades a trabalhar, no nosso caso as expressões idiomáticas subordinadas ao tema do amor, devem ser dadas aos alunos de forma organizada, para poder proporcionar uma maior retenção da informação e para ser mais fácil a sua reutilização em situações futuras. Foi o que fizemos na segunda aula da unidade didática. Propusemos aos alunos que organizassem connosco, em interação, as diferentes expressões quanto à carga emocional que detinham, positiva, negativa ou neutra. A partir desta organização, a nossa proposta ia no sentido de levar os alunos a concluir que tal como as expressões idiomáticas, também as relações amorosas têm cargas emocionais positivas e negativas.

Na etapa de busca e atenção seletiva, propusemos uma tarefa de pesquisa na *internet* (v. Anexo F), sobre a autora de um texto literário com o qual os alunos teriam contacto de seguida. No fundo, procurávamos, por um lado, motivar os alunos com a introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula, por outro lado, levá-los a sentirem-se confiantes no trabalho que iam desenvolver em Espanhol. Com esta tarefa concluída, os alunos deveriam ser capazes de realizar uma apresentação oral breve com os dados recolhidos. No fundo, tinham de relatar aos colegas o que tinham ficado a saber sobre a autora Dulce Chacón. Para isso, foi dado tempo aos alunos para que houvesse um tratamento e transformação da informação recolhida, como sugere García (s.d.:6):

O tratamento da informação encontrada na internet pelos alunos deve supor uma reelaboração, e não uma simples tomada de notas, ou seja, deve produzir-se uma transformação da informação. Uma das vantagens que a internet oferece, além disso, é que os alunos fazem uso de recursos reais, não elaborados expressamente como objetos pedagógicos. (tradução da autora)

De seguida, propusemos a leitura de um excerto de um romance da autora, cujo tema gira em torno de uma relação amorosa violenta e que termina. Este documento é um material autêntico, não foi adaptado nem manipulado didaticamente. Serviu, por um lado, de base para desenvolver a compreensão escrita dos alunos, e por outro, como ponto de partida para um momento de reflexão sobre as formas linguísticas que nele eram utilizadas. Resolvemos introduzir um dos conteúdos gramaticais neste momento porque os tópicos a tratar durante esta unidade didática eram muito próximos um do outro e queríamos evitar alguma confusão que pudesse surgir nos alunos. Para introduzir o conteúdo projetámos um conjunto de diapositivos com as formas e o uso do *pretérito indefinido* (v. Anexo G). Esta

projeção esteve dividida em duas partes, uma primeira em que se expuseram formas de verbos regulares, que os alunos observaram e lhes serviram de modelo para preencher com a conjugação dos verbos. Depois projetámos a correção das conjugações para que eles pudessem corrigir. Seguidamente, lemos uma sistematização que continha as terminações dos verbos regulares.

A projeção continuou com alguns verbos irregulares, alguns dos mais comuns do uso do quotidiano. Depois pedimos aos alunos que completassem a conjugação de quatro verbos irregulares, que já se encontrava iniciada, com o intuito de os orientar. Depois, projetámos a correção dessas conjugações para que os discentes pudessem corrigir as suas fichas.

Após a reflexão sobre as formas do *pretérito indefinido*, colocámos algumas situações em que o tempo é utilizado na língua Espanhola, nomeadamente, com os marcadores temporais normalmente usados. No manual dos alunos havia um exercício que nos pareceu pertinente para este momento, esse exercício (v. Anexo H) pedia a ordenação dos vários marcadores temporais utilizados com este tempo verbal. Para corrigir este exercício projetámos o último diapositivo.

Estas atividades articularam de uma forma interativa vários instrumentos de aprendizagem, o livro do aluno, os diapositivos sobre o *pretérito indefinido* (v. Anexo G), a ficha de trabalho com o texto literário e as questões de reflexão sobre dados linguísticos (v. Anexo F).

No final, propusemos aos alunos que voltassem à ficha, para uma questão final. No excerto de Dulce Chacón ocorria outro tempo verbal e pedimos aos alunos que o identificassem, tratava-se do *pretérito perfecto*. Os alunos responderam à questão, que dará origem a outro momento de reflexão sobre dados linguísticos nas aulas seguintes.

Ficou prevista a realização de alguns exercícios para o caso de haver tempo, uma vez que os conhecimentos destes alunos sobre conteúdos gramaticais eram elementares. Assim, se houvesse tempo, realizariam o exercício 1.5. da página 31 do manual e como deveres, o exercício 3.2. da página 14 do livro de exercícios. No caso de não haver tempo em aula, os alunos realizariam o exercício 1.5. da página 31.

Quanto à abordagem gramatical, uma das questões com a qual nos vimos confrontados foi a seguinte: os conteúdos a lecionar adaptam-se melhor a uma abordagem indutiva ou dedutiva?

De acordo com Raya *et al.* (2009), o método indutivo é mais satisfatório para ajudar o aprendente a construir regras da gramática da sua interlíngua, até porque este é aquele que mais se adequa ao que ocorre na mente do aprendente, apesar de os mesmos autores considerarem que ambas as abordagens são válidas.

Assim, optámos por criar uma sequência de atividades que visavam, por um lado, alguma reflexão sobre dados linguísticos e a formulação de hipóteses por parte dos alunos, conforme a abordagem indutiva sugere. Por outro lado, promovemos também o confronto com regras linguísticas dadas e a sua aplicação num contexto diferente daquele que os alunos encontraram até então.

Os alunos começavam por observar algumas formas verbais no *pretérito indefinido* e formulavam hipóteses quanto ao infinitivo do verbo a que essas formas pertenciam (v. Anexo F). Na sequência deste exercício, observavam outras formas, já colocadas na conjugação, e completavam essas conjugações com a ajuda de observação de outros verbos regulares conjugados, num conjunto de diapositivos subordinados ao uso e formas do *pretérito indefinido* (v. Anexo G). De seguida, confirmavam as suas hipóteses de resolução com a sistematização/regra que lhes era dada. De seguida, observavam novamente uma série de diapositivos com alguns verbos irregulares, entre os quais se encontravam os verbos que os alunos deviam conjugar. E novamente lhes era fornecida a sistematização/regra para concluir que verbos regulares e irregulares se comportam de maneira diferente dentro do sistema verbal. No final da sequência de diapositivos contemplámos a resolução de um exercício retirado do manual adotado, que visava a ordenação dos diferentes marcadores temporais que costumam ocorrer com o *pretérito indefinido* (v. Anexo H). Uma vez que se trata de um nível elementar de aprendizagem da língua Espanhola (A2) procurámos contemplar apenas o contraste entre os diferentes marcadores temporais para cada tempo.

Neste momento da unidade didática importava-nos introduzir, ainda que subtilmente, o outro tempo verbal, o *pretérito perfecto*, por um lado, porque aproveitávamos a sua ocorrência em contexto, num documento autêntico analisado e por outro lado, para deixarmos esse tópico pendente para mais adiante voltarmos a ele. A fase da unidade didática em que nos encontrávamos era a fase da prática, retenção e recuperação, na medida em que os alunos foram levados a praticar, formulando hipóteses e retendo o aprendido. Os alunos começavam já a reter conceitos relativos ao conteúdo gramatical, sendo-lhes dada a possibilidade de

comparar com a língua materna, facto que nos pareceu interessante e ao qual procurámos responder.

Na aula seguinte, propusemos a visualização de um vídeo com uma canção de Jennifer López, cujo tema se relacionava com o da aula anterior. Esta foi uma das razões pela qual utilizámos a canção, mas houve outras, nomeadamente, a aproximação dos alunos a uma música que muitos já conheciam mas sobre a qual ainda não tinham refletido, o facto de esta atividade ser geralmente realizada num contexto de lazer e assim manter a motivação e empenho dos alunos. Por outro lado, trata-se de um documento autêntico, uma mostra cultural da sociedade hispana.

Propusemos, então, que os alunos visualizassem uma parte do vídeo sem som, e que estabelecessem uma comparação entre o texto que tinham lido na aula anterior e as imagens observadas. Criámos um momento de interação oral em que os alunos tiveram a oportunidade de formular hipóteses sobre o conteúdo da letra da canção antes da primeira audição. Após essa primeira chuva de ideias sobre o título da canção e sobre a relação entre as imagens e o excerto, os alunos ouviram uma primeira vez e tentaram completar espaços na letra da canção (v. Anexo I). A seleção das palavras que necessitavam de ser preenchidas não foi aleatória, aproveitámos para seleccionar apenas os verbos utilizados no *pretérito indefinido* porque era o conteúdo gramatical tratado até então e porque entendemos que é necessário que haja essa ligação entre conteúdos e a tarefa a desempenhar, como é defendido por Rodrigo (1996:324):

Preocupa-nos a exploração das canções porque não queremos cair na rotina e desejamos fazer algo mais original e divertido com um material que nos oferece uma infinidade de possibilidades para as nossas aulas de Espanhol: trabalhar o léxico, a gramática, a compreensão oral, a pronúncia, a compreensão escrita, a expressão oral e escrita... deixando de lado a velha ideia de premiar o aluno à sexta-feira à tarde ou no final da aula com uma canção. (tradução da autora)

Na nossa unidade didática, esses espaços seriam preenchidos com formas verbais que foram fornecidas aos alunos junto da letra, mas com os verbos no infinitivo. Este facto promoveu por um lado o desenvolvimento da competência de compreensão auditiva dos alunos, por outro, permitiu que em seguida tivesse lugar mais um momento de interação oral, entre pares, para decidir sobre qual seria o verbo que iriam conjugar em cada espaço.

Ao longo da letra desta canção, existe uma oposição entre passado e presente, apesar de ser utilizado sempre o *pretérito indefinido*. O passado é acompanhado do

advérbio de tempo “*ayer*” e o presente é acompanhado do advérbio de tempo “*hoy*”. Aparentemente haveria um erro na letra da canção, com a utilização do advérbio de tempo “*hoy*” acompanhado de verbos no *pretérito indefinido*, aquilo que se supunha seria a utilização de *pretérito perfecto* uma vez que se tratava de um passado mais recente. No entanto, pensamos que é necessário ter em conta que se trata de uma letra de canção, que respeita um determinado estilo e que procura, do nosso ponto de vista, retratar um passado longínquo, e um presente que não é efetivamente o que retrata o dia de hoje, mas sim um presente mais abrangente. Além disso, não devemos esquecer que a cantora Jennifer López tem ascendência porto-riquenha, e na zona de onde são oriundos os seus ascendentes, o *pretérito indefinido* é usado para todas as ações do passado, mesmo aquelas que retratam um passado recente.

A audição da canção foi realizada por duas vezes para que os alunos conseguissem completar e verificar o seu trabalho, e foi depois ouvida, uma terceira vez, apenas como momento lúdico e de recompensa pelo empenho demonstrado. Entendemos que o campo afetivo também é importante no desenvolvimento das competências em línguas estrangeiras, e faz sentido que os alunos desfrutem de alguns momentos lúdicos na sala de aula.

Terminávamos assim, a abordagem às relações amorosas infelizes e passávamos às relações felizes, mantendo, de resto, a coerência com a divisão feita entre expressões idiomáticas com uma carga emocional positiva e uma carga emocional negativa, do início da unidade didática.

Na aula seguinte, contámos aos alunos a história de amor entre D. Pedro e D. Inês de Castro (Anexo J). Várias foram as razões que nos levaram a selecionar esta relação amorosa. Em primeiro lugar, por se tratar de um amor inesquecível, histórico e grandioso. Em segundo lugar, por ser um amor que uniu um infante Português com uma jovem galega, demonstrando que a história e a cultura Portuguesa não pode ser dissociada da história e da cultura Espanhola e que este amor é disso exemplo. Finalmente, porque entendemos que para estes alunos em particular seria interessante e pertinente dar a conhecer a história, dada a sua falta de hábitos de leitura e de busca autónoma de informação. Neste momento da aula pretendíamos sobretudo expor a história de amor, que apesar de trágica, marcou e encantou gerações.

Após este momento, demos aos alunos um romance de Pedro e Inês, a propósito do qual Fontes (1979:45) refere:

O seguinte exemplo ocupa-se de um tema bem conhecido, os amores d'el-rei D. Pedro e Inês de Castro, mas isso não significa que seja contemporâneo dos eventos que descreve nem que tenha sido composto durante o período dos romances velhos. (...) O romance tem vários pontos em comum com os antigos. Os hemistíquios são heptassilábicos e, apesar de ter duas rimas, a assonância mantém-se. Todavia, falta-lhe um ingrediente básico do romance da tradição antiga, o diálogo. O que resta da narrativa parece demasiado circunstanciado para ter sofrido a compressão característica da transmissão secular. Por conseguinte, é provável que nos achemos ante uma composição tardia.

Pareceu-nos tratar-se de um texto adequado para o nível de aprendizagem dos alunos, visto que se tratava de um texto predominantemente narrativo, que coincidia com aquilo que pretendíamos levar os alunos a produzir como tarefa final. Além disso, este texto retomava a história de D. Pedro e D. Inês de Castro que lhes tínhamos acabado de contar. Sobre a introdução de textos literários na aula de Espanhol para alunos não nativos, Ramšak (2002:483) defende que:

A missão do professor é fundamentalmente a de atuar como intermediário entre o leitor e o texto para que se produza *docere aut delectare* (*docere* – a função social de transmitir uma série de valores históricos, culturais, nacionais..., *delectare* – o prazer do texto, o gosto pela leitura, o espírito crítico), que só pode ser fruto da compreensão da mensagem, da sucessiva e crescente revelação daquilo que a obra codificou artisticamente. (tradução da autora)

As tarefas propostas para esta atividade (v. Anexo K) tiveram desde o início, o objetivo de trabalhar a produção escrita. Fizemos uma primeira leitura em voz alta, para servir de modelo aos alunos, e para que se sentissem mais motivados para a leitura expressiva.

De seguida, dois alunos leram o romance em voz alta. Depois os discentes responderam, por escrito, a algumas questões sobre o texto, individualmente, para depois, confirmarem as suas respostas com o colega do lado, em trabalho de pares. Deste modo, proporcionámos um momento em que promovemos a compreensão do texto e a interação oral entre os alunos, a fim de chegarem a um consenso quanto à resposta que estaria correta. Além disso, as respostas às questões colocadas sobre este texto constituíam, em si, a planificação do reconto escrito daquela narrativa, tarefa intermédia que solicitaríamos aos alunos na aula seguinte. Então, realizámos a correção da tarefa e registámos no quadro a forma correta de cada resposta.

Após a leitura do romance e das atividades de compreensão realizadas, solicitámos aos alunos que seleccionassem dez formas verbais no *pretérito indefinido*, como meio de fazê-los reconhecer as formas verbais do tempo gramatical em estudo. Depois, recordámos aos alunos que no final da ficha de trabalho que continha reflexão sobre dados linguísticos referentes ao *pretérito indefinido*, havia uma questão que remetia para outro tempo do passado, neste caso, o *pretérito perfecto*.

Retomando a abordagem gramatical, nesta fase da unidade didática, importava fornecer dados aos alunos que lhes permitissem deter informação também sobre a forma e o uso do *pretérito perfecto* (v. Anexo L). De forma a organizar e sistematizar informação, pedimos aos alunos que copiassem para os seus cadernos diários os marcadores temporais normalmente utilizados com os dois tempos verbais em estudo, *pretérito indefinido* e o *pretérito perfecto*.

A reflexão sobre os dados linguísticos a partir de documentos autênticos pode ter uma aceitação positiva por parte dos alunos, já que eles veem que os dados são retirados diretamente de um contexto e que só depois lhes pedimos que reflitam sobre eles. Além disso, o facto de se utilizar a projeção de informações em diapositivos também contribui para a concentração dos alunos.

Para terminar a aula, propusemos que os alunos jogassem um jogo de tabuleiro, adaptado do manual adotado e projetámos as regras e instruções para o jogo (v. Anexo M), para que os alunos pudessem aceder às regras ao longo do jogo. Distribuímos os tabuleiros de jogo e os dados para que os alunos começassem a jogar. Nesta atividade os alunos trabalharam em grupos de quatro e nós ouvimos a produção de cada aluno, registando a avaliação do seu desempenho. Esta proposta de atividade serviu para suavizar, de alguma forma, a quantidade de momentos expositivos do início da aula, para promover o uso da língua e a compreensão escrita, demonstrar que sistematizar regras de uso de língua é algo que se pode fazer de forma divertida. Consideramos que uma das vantagens que esta atividade lúdica pode ter é o facto de contribuir para o reforço dos conteúdos aprendidos.

Assim, a abordagem gramatical da nossa unidade didática culminou na utilização dos dois tempos verbais (*pretérito indefinido* e *pretérito perfecto*), em contexto contrastivo, visando apoiar os alunos na sistematização ao nível da escolha entre um tempo e outro.

No fundo, optámos por um ensino explícito da gramática, procurando partir de usos autênticos da língua Espanhola para que fosse mais acessível ao nível da compreensão. Além disso, procurámos que os alunos fossem contactando com os mesmos tempos verbais ao longo de toda a unidade, evitando dispersão para outros tempos, que poderia dificultar a aquisição.

Na aula seguinte, os alunos realizaram o reconto escrito do romance de Pedro e Inês, auxiliados pela planificação que tinha ficado feita (v. Anexo N). Além dessa planificação, projetámos um conjunto de diapositivos com a história de D. Pedro e D.

Inês de Castro que tínhamos produzido para a aula anterior, com o objetivo de levar os alunos a completarem a planificação com alguma da informação ali contida.

Assim, a partir da leitura criámos uma situação que nos pareceu interessante. Aliás, consideramos que partindo da leitura e compreensão de textos ricos, como é o caso do romance de D. Inês de Castro, os alunos adquirem bons modelos para mais tarde conceberem um texto, como corroboram Jolibert & Sraiki (2006:120):

(...) é a articulação permanente entre leitura e produção de escritos que permite aos alunos apreenderem a língua como um sistema ao serviço da continuidade e da coerência de um texto concebido como uma unidade linguística. (tradução da autora)

Com esta sequência de atividades acabámos por criar uma gestão da tarefa à imagem do que propunha Ellis (2003), ou seja, uma sequência dividida em três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa.

Distribuámos as fichas de produção escrita do reconto (v. Anexo N) e explicámos as várias etapas (planificação, textualização e revisão) que cada grupo de dois alunos devia seguir para concluir a tarefa.

No final da aula, os alunos entregaram-nos as suas produções escritas, que seriam alvo de reflexão na aula seguinte. Para contextualizar uma das formas de divulgação do poema que leram na aula anterior, demos a ouvir aos nossos alunos a gravação de uma canção popular baseada no romance de D. Inês de Castro. Como trabalho de casa, solicitámos aos alunos que consultassem a plataforma *moodle* da escola, e que revissem os conteúdos sobre as características físicas e psicológicas porque lhes seriam úteis na aula seguinte.

Na sexta aula, começámos com uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos na aula anterior, ou seja, a produção do reconto escrito da história de amor de D. Pedro e D. Inês de Castro. Para esse efeito projetámos uma série de diapositivos sobre a produção escrita e o processo de escrita (v. Anexo O) e demos exemplos de textos que alguns alunos escreveram na aula anterior. Estávamos já numa fase de avaliação de um processo, de acordo com as fases da unidade didática estabelecidas por Fernández (2003).

Acreditamos que a reflexão sobre o modo como os alunos preparam os seus escritos deve ser a primeira abordagem do professor, e só depois deve começar a trabalhar sobre outros problemas da produção escrita. Esta primeira reflexão pode ajudar os alunos na compreensão dos seus erros, sobretudo no que diz respeito à adequação e à estruturação da informação no texto produzido. Em princípio seria de

esperar que os alunos deste nível de ensino já possuíssem definidas as competências e as estratégias referentes à adequação e à coesão discursivas na língua materna, e que agora seria uma questão de transferir essas competências para a língua estrangeira. No entanto, como notou Fernández (2003:172):

Esta capacidade discursiva de trazer ideias e organizá-las é um conhecimento e uma competência que se pode possuir já na língua materna e é transferível para a língua estrangeira. No caso dos discentes do ensino básico e secundário encontram-se muitas carências deste tipo na língua materna, e o trabalho levado a cabo na LE consegue, com frequência, reparar essa lacuna de formação. (tradução da autora)

Este seria no fundo o nosso objetivo com esta unidade didática, promover, dentro do possível, alguma consistência nas competências de escrita dos alunos, sobretudo naqueles fatores que influem no processo de escrita.

Como trabalho de casa, pedimos aos alunos que melhorassem os seus textos porque nos pareceu que seria uma forma de colocar em prática a revisão efetiva e o melhoramento das produções.

Após a reflexão sobre a produção escrita, cada aluno deveria preparar uma apresentação oral sobre o seu aspeto físico (três características físicas) e sobre o seu caráter (duas características psicológicas). Os alunos prepararam as suas apresentações orais em dez minutos e de seguida apresentaram-se oralmente. Registámos a avaliação das apresentações orais. Pensar sobre como se deveriam apresentar era algo que sabíamos poder levar algum tempo. Depois, falar sobre si mesmos oralmente, não seria fácil e prevíamos que a timidez pudesse ter algum impacto na realização da tarefa. Contudo, a preparação desta apresentação oral tinha como objetivo ajudar os alunos a assimilar frases corretamente construídas que ficassem disponíveis para poderem ser reutilizadas na tarefa final.

Depois, distribuímos uma ficha de produção de um *Haiku* (v. Anexo P), que é uma composição poética de origem japonesa constituída por três versos de cinco, sete e cinco sílabas respetivamente. Nesta ficha introduzimos três modelos de *haiku* para os alunos poderem observar e, em seguida, realizar o seu. Para isso, explicámos o que é um *Haiku*, lemos os exemplos aos alunos e dissemos-lhes que poderiam utilizar as características utilizadas na apresentação oral na composição do *Haiku*.

Pareceu-nos que poderia ser interessante para os alunos terem disponíveis sequências textuais de natureza diferente para utilizar na tarefa final. Além disso, esta atividade de produção escrita pressupunha a escrita a partir de modelos que é habitualmente motivadora para os alunos.

Em género de síntese, projetámos um conjunto de diapositivos (v. Anexo Q) com o resumo de toda a unidade didática e fizemos novamente referência à tarefa final. Parece-nos que esta etapa é fundamental para que os alunos revejam todos os aspetos trabalhados porque os ajuda a ativar os conhecimentos que foram adquirindo ao longo da unidade didática, bem como nos pareceu relevante que tomassem conhecimento dos critérios de avaliação a utilizar na correção da tarefa final.

Na última aula da unidade didática, os alunos trabalharam individualmente para produzir um correio eletrónico (v. Anexo R). Entrávamos numa fase de reinvestimento, onde se pretendia que os alunos fossem capazes de reutilizar estratégias explicitadas ao longo da unidade didática. Distribuímos as fichas com a tarefa final (v. Anexo R) e pedimos aos alunos que a preparassem. Fomos acompanhando a produção escrita dos alunos, esclarecendo as dúvidas que foram surgindo e evitando, assim, alguns erros que pudessem cometer. Segundo Fernández (2003:189):

O momento ideal para corrigir a produção escrita é durante o processo, ou seja, no momento em que ocorre a dúvida. É importante prever tempos na aula para realizar o acompanhamento da produção dos alunos. Quando isto não é possível, é necessário encontrar forma de voltar ao erro, e facilitar a reestruturação. (tradução da autora)

Foi o que fizemos, tanto na produção do reconto escrito em que voltámos aos textos, como neste caso em que procurámos acompanhar a produção, evitando alguns erros que os alunos pudessem cometer.

Os alunos concluíram a sua tarefa final e entregaram o seu trabalho.

Para concluir, entregámos as fichas de autoavaliação da unidade didática (v. Anexo S), os alunos preencheram-na. No final, os alunos entregaram essas fichas, que serão alvo de análise noutra momento do presente relatório.

Ao longo da unidade didática, várias foram as dinâmicas de trabalho implementadas. Muitos dos especialistas da área assumem que a tarefa final deve ser realizada em pares ou em pequenos grupos, apesar de considerarem que tarefas de produção escrita devem ser realizadas individualmente. O professor deverá tomar decisões sobre as dinâmicas de trabalho em cada aula em função das características de cada tarefa.

É verdade que as diferentes dinâmicas de trabalho apresentam vantagens e desvantagens, e deve ser o professor a definir qual a dinâmica que lhe parece mais acertada, em função da tarefa que os discentes têm de cumprir. O trabalho individual apresenta algumas vantagens, nomeadamente, o facto de cada aluno ver satisfeitas as

suas necessidades individuais e poder trabalhar de acordo com o seu ritmo, estilo de aprendizagem e personalidade, fomenta a autonomia e independência dos alunos e os erros ficam minimizados. No entanto, existem desvantagens que foram tidas em conta no desenho da nossa unidade didática, nomeadamente, o facto de o aluno depender apenas de si mesmo e dos seus recursos.

Em relação ao trabalho em pares e em grupos, uma das vantagens é que este tipo de dinâmica apresenta é o facto de poder aumentar a quantidade de discurso do aluno, uma vez que os alunos discutem entre si para cumprirem a tarefa, acabando por ocupar bastante tempo da aula com momentos de interação, pode reduzir-se a ansiedade: os alunos interagem melhor em pequenos grupos do que em grande grupo, desenvolvem estratégias de colaboração ao trabalhar em grupo, pode aumentar a aprendizagem, os alunos assumem riscos voluntariamente e podem aproveitar-se dos esforços uns dos outros. Contudo, há algumas desvantagens que devem ser tidas em conta, nomeadamente, o facto de se poder usar demasiado a língua materna.

Em relação às dinâmicas de trabalho, a conclusão geral a que chegou o autor Rod Ellis é que os professores devem variar as dinâmicas de trabalho porque cada dinâmica se ajusta melhor do que outras a cada fase da aula.

Em relação ao tratamento da produção escrita ao longo da unidade didática, como já foi referido, esta foi a competência mais recorrente e aquela que visámos desenvolver de forma mais aprofundada. Para isso, contribuiu a realização de duas tarefas, a primeira foi o reconto escrito do romance de D. Pedro e D. Inês de Castro e a segunda foi a tarefa final, ou seja, a produção de um correio eletrónico em que os alunos narrassem as emoções sentidas aquando de um primeiro encontro. Entre uma e outra tarefa, existe em comum o facto de se tratar fundamentalmente de duas sequências predominantemente narrativas. Preocupou-nos que a primeira tarefa contribuísse para a produção da tarefa final, como de resto, todas as outras tarefas intermédias. Além da relação existente entre o reconto escrito e o correio eletrónico em termos de sequências que predominam em ambos os textos, tivemos também o objetivo de criar um meio de reflexão sobre o modo como os alunos encaram o processo de escrita que ajudasse a uma melhor produção na tarefa final. Por outras palavras, pretendíamos que a tarefa final fosse produzida com um nível maior de noção da importância que o processo de escrita pode ter na qualidade dos escritos de cada aluno. Quanto às dinâmicas de trabalho implementadas nestas duas tarefas, a primeira foi realizada em pares, e a segunda foi realizada individualmente.

Considerámos que entre o reconto do romance de D. Inês de Castro e o correio eletrónico deveria haver uma progressão de dificuldade. O trabalho de reconto escrito tinha a planificação praticamente concluída, tratava-se apenas de acrescentar alguns aspetos que os alunos entendessem pertinentes, enquanto a produção escrita do correio eletrónico implicava que os alunos retomassem conteúdos e informações de toda a unidade didática. Visto que esta tarefa implicava um grau maior de atenção, decidimos que os alunos a fizessem individualmente. Não deixámos de ter em consideração os resultados da investigação didática referidos em Cassany (2005:69):

A investigação didática mostra que as tarefas com maior grau de eficácia para aprender a escrever textos são aquelas que contam com a participação de dois ou mais alunos a escrever um mesmo texto e a partilhar as ideias sobre um determinado texto ou tema; (tradução da autora)

Por outro lado, parece-nos que o correio eletrónico é um género que deixa os alunos confortáveis com a tarefa que têm pela frente. De resto, o correio eletrónico é considerado um texto que se tem difundido ao longo das últimas décadas.

Tínhamos presente que este seria um trabalho difícil na medida em que, como refere González (2008:147), a produção escrita na aprendizagem de línguas estrangeiras não tem uma longa tradição.

A escrita, como competência produtiva não tem sido objeto de atenção preferencial no ensino de línguas modernas até há bem pouco tempo. Não é difícil averiguar as causas. Em primeiro lugar, porque é uma competência que, dentro da limitação do tempo de aula dedicado à aprendizagem de uma L2, pode ocupar muito tempo se pensarmos que o seu ensino contempla a correção individual do trabalho que os alunos desenvolvem. A isto seria necessário acrescentar a recusa que muitos deles experimentam face a todas as atividades que não sejam orais, possivelmente por acreditarem que o aspeto escrito é irrelevante ou secundário. (tradução da autora)

De facto, a oralidade oferece mais vantagens na medida em que o *feedback* do professor e dos restantes colegas é instantâneo, enquanto o resultado de uma produção escrita tarda mais a concretizar-se. Além disso, a produção escrita requer esforço e concentração e pode ser um processo moroso, fatores que contribuem para o desânimo por parte dos alunos. Por outro lado, estávamos perante um grupo com nível de proficiência linguística A2, e devíamos por isso orientar ao máximo o trabalho dos alunos. Procurámos, assim, na ficha da tarefa final conjugar todas as informações que os alunos deveriam ter recolhido ao longo das várias aulas e que consistiram nas tarefas intermédias da unidade didática, para facilitar o seu percurso no cumprimento da tarefa final.

Apesar de a oralidade ser uma forma de comunicação mais imediata, não podemos esquecer que a escrita é o meio que nos liga ao mundo exterior, e existem vários contextos sociais em que necessitamos da escrita, nomeadamente, o preenchimento de impressos, o envio de cartas, faxes, correios eletrónicos, entre outros. É também por isto que entendemos que faz todo o sentido trabalhar a produção escrita na sala de aula. Acreditamos, como Cassany (2005:68), que:

Na vida real escrevemos cooperativamente: planificamos os nossos textos ao conversar com colegas de trabalho ou familiares, utilizamos as suas ideias sem pedir autorização, pedimos os seus conselhos para a revisão, etc. Escrever é muito mais que redigir ou textualizar como vimos acima, e é frequente planificarmos e revermos a nossa composição com a ajuda de colegas coautores. (tradução da autora)

No que concerne o processo de escrita, Cassany (1990:71) deu conta de alguns aspetos que nos parecem relevantes para o ensino da escrita, sobretudo no que ao ensino através do processo diz respeito, e que aqui transcrevemos:

Os resultados das investigações sugeriam que os escritores competentes (os alunos que obtinham bons resultados nos testes) utilizavam uma série de estratégias cognitivas para escrever que eram desconhecidas do resto dos alunos (os que tinham más notas nos testes). Esta descoberta significou o reconhecimento de que para escrever satisfatoriamente não é suficiente ter bons conhecimentos de gramática ou dominar o uso da língua, também é necessário dominar o processo de composição de textos: saber gerar ideias, fazer esquemas, rever um rascunho, corrigir, reformular um texto, etc. (tradução da autora)

De acordo com esta perspetiva, é necessário mostrar aos alunos o quanto são importantes as etapas intermédias, até chegar ao produto final. Para isso, Cassany (2005:56) aponta também que devemos colocar a ênfase no escritor, neste caso no aluno, e não no texto que desejamos ver realizado. Ao longo do processo de escrita, o nosso papel deve ser o de um colaborador que contribui para o bom resultado final, respondendo a dúvidas colocadas e corrigindo as produções dos alunos desde que começam a gerar ideias.

Na abordagem centrada no processo, o objeto principal da aprendizagem são os processos de composição, de modo que se dá mais importância ao processo (a composição) do que ao produto final (o texto), e mais atenção às competências do aluno (o aprendente) do que às propriedades do produto (a escrita). (tradução da autora)

De facto, foi este o enfoque que procurámos utilizar, apesar de ter sido de uma forma muito inicial, na nossa unidade didática. Consideramos que esta abordagem traz grandes vantagens para a qualidade das produções escritas dos alunos, que na maior parte das vezes, não voltam atrás, não reformulam e limitam-se a ficar satisfeitos com a primeira versão. Acreditamos que esta não será a abordagem perfeita, mas no curto espaço de tempo que tínhamos para aplicar a nossa unidade

didática, e visto que desejávamos integrar as várias competências ao longo da nossa prática, tentámos dar início a um processo de reflexão que nos parece ser essencial como primeira abordagem à produção escrita.

Com efeito, o processo de escrita encontra-se dividido em três subprocessos: planificação, textualização e revisão. A planificação inclui todas as atividades relativas à preparação do texto, seja através da criação de representações mentais do texto pretendido, seja através da produção de listas de ideias ou esquemas. A textualização consiste na transformação dos dados organizados na planificação em texto. A revisão constitui um subprocesso no qual se avalia o trabalho realizado e se procede a melhorias ou a reformulações. Nesta fase, é possível voltar atrás e reestruturar alguma parte do texto ou organizá-lo de outra maneira. Estes subprocessos não devem ser entendidos numa perspetiva linear, ou seja, o processo de escrita não deve ser uma sucessão de etapas, mas sim, um processo de avanços e recuos sempre que necessário para alcançar a melhor produção final.

De acordo com a proposta metodológica da abordagem por tarefas, estas devem ser planificadas por fases ou etapas que facilitem o percurso do aluno até à tarefa final. Foi o que pretendemos fazer na nossa unidade didática, ao criar situações, ou tarefas intermédias, que se complementassem e que ajudassem à produção da tarefa final.

### **3. Planificação da unidade didática**

**Título:** *¿Eres tú mi media naranja?*

**Tema tratado (palavras-chave):** Amor, desamor, expressões idiomáticas, processo de escrita, correio eletrónico, falar de experiências no passado (*Pretérito indefinido* e *Pretérito perfecto*).

**Tempo previsto:** 450 minutos (4 aulas de 45 minutos e 3 aulas de 90 minutos)

**Destinatários:** A turma é formada por 24 alunos (8º ano) de 13/14 anos de idade.

**Nível de domínio (QECR):** Segundo o programa de ensino básico de Espanhol, o nível A2. No documento orientador *Metas de Aprendizagem* do Ministério da Educação Português, é atribuído o nível A2.1 como meta intermédia deste ciclo de ensino.

**Tarefa final:** Os alunos deverão escrever um correio eletrónico a alguém que conheceram em Espanha, durante as férias de verão. Os alunos deverão contar-lhe como se sentiram quando o/a viram pela primeira vez.

**Tarefas intermédias:** Produzir uma frase utilizando uma expressão idiomática sobre o tema da unidade didática, procurar informação na *internet* sobre uma autora e um dos seus romances, reconto de uma história de amor, produção de um *haiku*, descrever-se física e psicologicamente.

#### **Objetivos específicos:**

- aprender a forma do *pretérito indefinido* de verbos regulares e irregulares e o seu uso.
- contrastar o uso do *pretérito indefinido* com o uso do *pretérito perfecto*.
- aprender a expressar-se e a narrar breves experiências no passado.
- estruturar um texto seguindo o processo de escrita: planificação, textualização e revisão.
- integrar as TIC nas atividades de aprendizagem.

#### **Conteúdos**

##### Funcionais:

- Narrar experiências pessoais no passado e outras ações.
- Expressar sentimentos.

##### Lexicais:

- Vocabulário sobre o tema do amor;
- Expressões idiomáticas: (*Desamor; Encontrar a su media naranja; Tener un flechazo; Estar como un niño con zapatos nuevos; La prueba de fuego; Morirse de amor; Enamorarse de alguien de los pies a la cabeza;*

*Enamorarse de alguien como un/a tonto/a; Cada oveja con su pareja; Llevarse bien / mal con alguien; Estar colado por alguien; Aburrirse como una ostra; Ponerse rojo como un tomate; Dar calabazas; Volver con alguien; Estar en las nubes; Besar el suelo por donde alguien pisa; Mandar a alguien a paseo; Estar loco por los huesos de alguien; Romper con alguien / Cortar con alguien; Estar como si nada; Estar en Babia; Estar en la luna de Valencia; Romper el hielo.);*

- *Haiku;*

#### Socioculturais:

- Expressões idiomáticas sobre o tema do amor.
- Literatura hispana: excerto de um romance de Dulce Chacón (*Algún amor que no mate*) e Romance “*Doña Constanza salió de España pa’la Coimbra*”.
- Música hispana: Jennifer López, (*¿Qué hiciste?*)

#### Linguísticos:

- *Preterito indefinido*: morfologia (regular e irregular) e uso.
- *Preterito perfecto*: morfologia (regular e irregular) e uso.
- Marcadores temporais.

#### Estratégicos e atitudinais:

- Ativar conhecimentos prévios de vocabulário.
- Compreender informação oral.
- Formular hipóteses sobre o conteúdo de gravações.
- Prática controlada para interiorizar conteúdos linguísticos.
- Desenvolver a capacidade de observação e de dedução.
- Selecionar informação.
- Personalizar situações.
- Pesquisar na *Internet* sobre um tema dado (biobibliografia de uma escritora).

#### **Aspetos metodológicos:**

Desenvolvimento da competência comunicativa através do enfoque por tarefas. Num primeiro momento, tenta fazer-se uma aproximação motivadora ao tema, ativando lembranças e conhecimentos dos alunos, para reforçar a motivação. As tarefas

intermédias têm como finalidade levar a cabo a tarefa final. Neste caso, narrar experiências passadas, expressando sentimentos.

**Materiais:**

1. Caderno/folhas para escrever;
2. Quadro e giz;
3. Computador;
4. Tela para projeção;
5. Projetor;
6. Malmequer em cartolina preparado pela professora (v. Anexo D);
7. Ficha sobre as expressões idiomáticas (v. Anexo E);
8. Computadores portáteis com acesso à internet;
9. Guião de trabalho na internet; ficha de compreensão escrita, com um excerto de um texto narrativo, de Dulce Chacón, exercícios de reflexão sobre dados da língua: o *pretérito indefinido* (v. Anexo F);
10. Diapositivos sobre o *pretérito indefinido* com as formas (regulares e irregulares) (v. Anexo G);
11. Manual adotado: *Club Prisma A2*, Editorial Edinumen (página 31) (v. Anexo H);
12. Ficha com a letra da canção de Jennifer López e exercícios relacionados com a compreensão da mensagem presente na letra (v. Anexo I);
13. Diapositivos sobre a história de amor entre D. Pedro e D. Inês de Castro (v. Anexo J);
14. Ficha com o romance de Dona Inês de Castro e exercícios de compreensão escrita e de uso do *pretérito indefinido* (v. Anexo K);
15. Conjunto de diapositivos com a sistematização dos diferentes usos do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto* (marcadores temporais) (v. Anexo L);
16. Diapositivos com o jogo de tabuleiro e as regras (v. Anexo M);
17. Jogo de tabuleiro para cada grupo, dados para jogar;
18. Guião de produção escrita (v. Anexo N);
19. Diapositivos sobre o processo de escrita, com análise de textos produzidos pelos alunos (v. Anexo O);

20. Guião de leitura e de produção escrita, a partir da observação de modelos, de um *haiku* (v. Anexo P);
21. Diapositivos com o resumo de toda a unidade didática, com referência à tarefa final, a produzir na aula seguinte (v. Anexo Q);
22. Ficha com a tarefa final da unidade didática (v. Anexo R);
23. Ficha de autoavaliação da unidade didática (v. Anexo S);
24. Teste de avaliação sumativa (v. Anexo T).

#### 4. A execução prática da unidade didática

##### 4.1. Sequência didática

###### 1ª aula: 4 de novembro de 2011 (45 minutos)

**Dinâmicas de trabalho:** individual e em pares.

**Principais competências:** Compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, produção escrita.

**Sumário:** *Introducción a la unidad didáctica: ¿Eres tú mi media naranja?*

*Expresiones idiomáticas sobre el tema de la unidad.*

Na primeira aula da unidade didática, entrámos mais cedo na sala de aula e preparámos a primeira atividade, para promover a ambientação sonora com o batimento cardíaco. Entretanto, os alunos entram na sala e preparam-se para dar início à aula.

Nós colocamos um malmequer (v. Anexo D) em cartolina no quadro, cada pétala tem uma expressão idiomática sobre o tema do amor e cada aluno levanta-se, arranca uma pétala do malmequer e lê a expressão em voz alta. Prevê-se a utilização de dez minutos da aula para esta atividade.

A partir da leitura das expressões idiomáticas, em interação oral, pedimos aos alunos que digam qual será o tema da unidade didática. Registamos as hipóteses dos alunos no quadro.

Para confirmar ou infirmar as diferentes hipóteses, explicamos que a unidade didática estará subordinada ao tema das relações humanas, nomeadamente, às relações amorosas. De seguida, explicamos em que consiste a tarefa final. Para este

momento da aula em que tornamos explícitos o tema e a tarefa final da unidade didática prevemos atribuir 5 minutos.

De seguida, distribuímos uma ficha de trabalho com as mesmas expressões idiomáticas (v. Anexo E). Os alunos trabalham em pares e tentam estabelecer a correspondência entre as expressões idiomáticas e o seu significado. A correção é feita em interação oral. A realização do exercício e a correção devem prolongar-se por 15 minutos.

Depois, pedimos aos alunos que registem nos seus cadernos diários as cinco expressões idiomáticas de que tenham gostado mais e que, de seguida, produzam uma frase na qual coloquem essa expressão idiomática em contexto. À medida que os alunos vão concluindo a tarefa, nós corrigimos as suas produções. Para estas atividades prevemos a utilização de 15 minutos.

### 📅 2ª aula: 7 de novembro de 2011 (90 minutos)

**Dinâmicas de trabalho:** individual e em pares.

**Principais competências:** interação oral, expressão oral, compreensão escrita.

**Sumário:** *Búsqueda, en internet, de información sobre la biografía de una escritora y de una de sus novelas. Presentación oral.*

*Lectura de un extracto de la novela Algún amor que no mate de Dulce Chacón.*

*El pretérito indefinido: uso y formas (regular e irregular).*

Na segunda aula da unidade didática, retomamos as expressões idiomáticas, propondo aos alunos que as dividam três categorias, isto é, expressões com uma carga emocional positiva, com uma carga emocional negativa, e expressões que não denotem nem uma carga emocional positiva nem negativa.

De seguida, projetamos a tabela seguinte e pedimos aos alunos que, em interação oral, indiquem as expressões idiomáticas que devemos colocar em cada coluna. Esta atividade prolonga-se por 15 minutos.

+	-	+/-
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besar el suelo por donde alguien pisa.</li> <li>- Estar como un niño con zapatos nuevos.</li> <li>- Enamorarse de alguien con un/a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Romper / cortar con alguien.</li> <li>- Llevarse mal con alguien.</li> <li>- Aburrirse como una ostra.</li> <li>- Desamor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar como si nada.</li> <li>- Volver con alguien.</li> <li>- La prueba de fuego.</li> </ul>

tonto/a. - Llevarse bien con alguien. - Estar loco por los huesos de alguien. - Estar en las nubes. - Ser/tener un flechazo. - Encontrar a su media naranja. - Enamorarse de alguien de los pies a la cabeza. - Morirse de amor. - Cada oveja con su pareja. - Estar colado por alguien. - Estar en Babia. - Estar en la luna de Valencia. - Romper el hielo.	- Mandar a alguien a paseo. -Ponerse rojo como un tomate. - Dar calabazas. - Estar / quedarse cortado/a. - Echar de menos.	
---	--	--

Depois, pedimos aos alunos que registem esta divisão das expressões idiomáticas nos seus cadernos diários. Comentamos que tal como as expressões idiomáticas podem ter intenções diferentes, também as relações amorosas podem ter bons e maus momentos. De seguida, distribuímos um guião de pesquisa na internet (v. Anexo F) e lemos as tarefas que são propostas. Os alunos formam pares para fazer o levantamento dos dados e ligam os computadores portáteis. Esta atividade não deverá exceder os vinte minutos. Com as informações recolhidas os alunos devem preparar uma breve apresentação oral sobre a autora e a sua obra *Algún amor que no mate*.

De seguida, escolhemos dois ou três grupos de alunos para fazerem a apresentação oral e avaliamos o desempenho de cada aluno numa grelha de avaliação (v. Anexo U). Estas apresentações orais não devem ultrapassar os 10 minutos de aula.

Antes de passar à leitura do excerto da obra *Algún amor que no mate*, entregamos um exemplar aos alunos para que tenham um contacto com o livro, para que conheçam a capa e formulem desde logo hipóteses sobre o conteúdo da obra, a partir do que observam.

Depois, os alunos leem o excerto selecionado e resolvem os exercícios de compreensão do texto. Corrigimos estes exercícios em interação oral com os alunos. O tempo dedicado a estas atividades é de 10 minutos. Estes exercícios de compreensão visam simplesmente confirmar a compreensão global do excerto. De seguida, pedimos aos alunos que observem com mais atenção as palavras que se encontram sublinhadas no texto selecionado (formas verbais no *pretérito indefinido*) e que deduzam a partir dessa observação, quais serão os infinitivos de cada um dos verbos sublinhados. Registamos no quadro os verbos no infinitivo.

Posteriormente, projetamos a primeira parte de um conjunto de diapositivos que contem as formas e os contextos de uso do mesmo tempo verbal (v. Anexo G). As formas verbais que estão nos primeiros quatro diapositivos são as formas de alguns verbos regulares no *pretérito indefinido*.

A partir da observação destas formas, os alunos devem ser capazes de completar o modelo de conjugação dos verbos regulares que se encontram na ficha de trabalho. Após os alunos terem preenchido as tabelas com a conjugação dos verbos, nós projetamos a correção da referida ficha de trabalho para que eles possam confirmar a correção das suas conjugações e lemos a caixa de texto que contem algumas observações gerais sobre as terminações dos verbos regulares nas três conjugações.

A projeção dos diapositivos continua com alguns verbos irregulares, os verbos que nos parecem mais comuns, como *ser*, *estar*, *dar*, entre outros, nos diapositivos 5 e 6. Os alunos devem preencher quatro tabelas com verbos irregulares na ficha e de seguida, projetamos a solução para que possam verificar a correção dos seus exercícios.

Seguidamente, projetamos o diapositivo 7 da apresentação com algumas situações de uso do *pretérito indefinido* e pedimos aos alunos que façam o exercício 1.4 da página 31 do seu manual (v. Anexo H). Para corrigir esse exercício projetamos o diapositivo 8 da mesma apresentação com a sua correção. Estas atividades articulam de um modo interativo vários instrumentos de aprendizagem, o livro do aluno, os diapositivos sobre o *pretérito indefinido*, a ficha com um texto literário e as questões de reflexão sobre dados linguísticos. A duração destas atividades não vai além dos 25 minutos desta aula.

No final, propomos aos alunos que voltem à ficha, para uma questão final. No excerto de Dulce Chacón surge um outro tempo verbal e pedimos aos alunos que o identifiquem. Trata-se do *pretérito perfecto*. Os alunos respondem à questão, que terá a sua continuação nas aulas seguintes.

Visto que os alunos demonstram um certo desconhecimento sobre conteúdos elementares na área do funcionamento da língua, se houver tempo os alunos realizarão o exercício 1.5. da página 31 do manual e como deveres, o exercício 3.2. da página 14 do livro de exercícios. Se não houver tempo, pediremos aos alunos que façam o exercício 1.5. da página 31 do manual como trabalho de casa.

**📖 3ª aula: 11 de novembro de 2011 (45 minutos)**

**Dinâmicas de trabalho:** individual e em pares.

**Principais competências:** interação oral, compreensão audiovisual, compreensão auditiva, compreensão escrita.

**Sumário:** *Corrección de los deberes.*

*Audición de una canción de amor.*

Na terceira aula da nossa unidade didática, começamos por verificar quem fez os trabalhos de casa para de seguida os corrigirmos (exercício 1.5. da página 31 do manual) em interação oral com os alunos. Registamos a correção no quadro (v. Anexo H). Para esta atividade preveem-se 10 minutos da aula.

De seguida informamos os alunos de que vão ouvir uma canção de amor, comentamos que a música sempre foi e continua a ser um meio de transmissão de sentimentos, como por exemplo, o amor. Registamos o título da canção no quadro e pedimos aos alunos que digam qual será o tema desta canção. A partir da observação do título *¿Qué hiciste?* os alunos formulam hipóteses sobre ele. Projetamos os primeiros 2 minutos do vídeo, sem som e pedimos aos alunos que, a partir das imagens observadas, contem a história.

Perguntamos aos alunos se encontram alguma relação ou se conseguem estabelecer alguma relação entre o excerto de Dulce Chacón lido na aula anterior e as imagens do vídeo. Esperamos a seguinte resposta: (Sim. Ambas as mulheres são infelizes, querem fugir e sentem medo.) Com estas atividades prevemos utilizar 15 minutos da aula.

Depois, distribuímos a letra da canção *¿Qué hiciste?* de Jennifer López (v. Anexo I) e projetamos o vídeo com som. As palavras que não estão na letra da canção são verbos que ocorrem no *pretérito indefinido*. Os alunos trabalham individualmente e tentam preencher os espaços. De seguida, damos-lhes tempo para que, em pares, tentem verificar se os verbos se encontram no local certo e bem conjugados. Depois voltamos a colocar o vídeo e corrigimos o exercício, pedindo a um aluno que escreva as formas corretas no quadro.

No momento seguinte, perguntamos aos alunos se a canção foi aquilo que esperavam no início, quando apenas conheciam o título, e se gostaram da experiência. Preveemos uma terceira audição para desfrutar. Para estas atividades prevemos a utilização de 20 minutos.

**📖 4ª aula: 14 de novembro de 2011 (90 minutos)**

**Dinâmicas de trabalho:** individual, em pares e em grupos de quatro alunos.

**Principais competências:** compreensão oral, compreensão escrita, interação oral.

**Sumário:** *Lectura del romance de Doña Inés de Castro.*

*Distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto.*

*Marcadores temporales. Sistematización del uso de los dos tiempos verbales.*

Na quarta aula da nossa unidade didática refletimos sobre o que fizemos nas últimas aulas, ao longo das quais falámos de relações amorosas que não eram felizes. Expomos que nas aulas seguintes os alunos conhecerão um amor correspondido, um amor que uniu uma galega a um Português. Chamamos a atenção para o facto de Portugal e Espanha serem países vizinhos e que a sua história esteve em muitas ocasiões, ao longo dos séculos, interrelacionada. Começamos por perguntar se os alunos sabem de que relação amorosa estamos a falar e esperamos que respondam: (Trata-se do amor entre Pedro e Inês.)

De seguida, projetamos um conjunto de diapositivos (v. Anexo J) com uma breve contextualização histórica deste amor correspondido. Esperamos que estas atividades levem 15 minutos da aula, e que informem os alunos sobre como decorreu a história de amor entre D. Pedro e Inês de Castro, com alguns dados relevantes.

Depois desta contextualização, distribuámos uma ficha com o romance de D. Inês de Castro (v. Anexo K) e lemos o romance aos alunos.

Seguidamente, pedimos-lhes que leiam o texto em silêncio e perguntamos se há dúvidas em relação ao vocabulário (se houver dúvidas, esclarecemos os alunos). Esperamos que os alunos não tenham dificuldades no léxico utilizado no poema, que tem uma linguagem acessível e simples.

Trabalhando individualmente, os alunos respondem a algumas questões de compreensão do texto e depois confirmam as suas respostas com os seus colegas (trabalho de pares). Fazemos a correção em interação oral e registamos as respostas corretas no quadro. Para estas atividades prevemos utilizar 25 minutos da aula.

Finalmente, os alunos fazem, individualmente, o terceiro exercício, que é uma seleção dos 10 verbos que se encontram no pretérito indefinido no romance que

acabam de ler. Pedimos aos alunos que digam quais são os verbos e registamo-los no quadro. Para esta atividade, prevemos a utilização de 5 minutos da aula.

Para retomar a reflexão sobre as formas verbais observadas nas aulas anteriores, recordamos os alunos de que quando leram o excerto da obra de Dulce Chacón, encontraram outra forma de passado e perguntamos-lhes se ainda se recordam de que forma se tratava. Esperamos a resposta: (Sim. Tratava-se do pretérito perfecto.)

Informamos os alunos de que vão observar uma série de diapositivos (v. Anexo L) sobre a forma e o uso do *pretérito perfecto*. Pedimos-lhes que registem nos seus cadernos diários os marcadores temporais que habitualmente acompanham o *pretérito perfecto* e aqueles que acompanham o *pretérito indefinido* (já referidos e trabalhados na segunda aula da unidade didática (exercício 1.4. da página 31 do manual adotado). Para esta atividade prevemos a utilização de 15 minutos.

Para terminar a aula, propomos que os alunos joguem um jogo de tabuleiro, adaptado a partir de um jogo que se encontra no manual adotado e projeta-se uma imagem com as regras e instruções para o jogo (v. Anexo M). Depois, distribuímos os tabuleiros e os dados para que os alunos possam formar os grupos e começar a jogar. Tomamos nota da avaliação de uma produção de cada aluno (v. Anexo V). Prevemos 30 minutos da aula para esta atividade.

#### **5ª aula: 18 de novembro de 2011 (45 minutos)**

**Dinâmica de trabalho:** Em pares.

**Principais competências:** compreensão oral, interação oral e produção escrita.

**Sumário:** *Producción escrita sobre el romance de Doña Inés de Castro.*

Na quinta aula da nossa unidade didática propomos aos alunos que realizem o reconto escrito do romance de Dona Inês de Castro, poema com uma forte componente narrativa e que tiveram oportunidade de ler na aula anterior. Distribuímos as fichas de trabalho (v. Anexo N) e explicamos as várias etapas da tarefa (planificação, redação e revisão). Propomos que os alunos trabalhem em pares porque se trata de um trabalho que não estão habituados a fazer e porque pode ser muito útil a participação de duas pessoas para criar um texto melhor. Além da ficha de trabalho, voltamos a projetar as informações sobre a contextualização histórica do

amor entre Pedro e Inês, com o intuito de levar os alunos a enriquecer a sua produção de texto. Para estas atividades prevemos uma duração de 10 minutos da aula.

No final os alunos entregam-nos as suas produções escritas. Destinaremos 25 minutos da aula para que os alunos terminem as suas produções.

Para ilustrar o poema que leram na aula anterior, damos a ouvir aos alunos uma gravação de uma *copla* baseada no romance de Dona Inês de Castro.

Como trabalho de casa, pedimos aos alunos que visitem a plataforma *moodle* da escola, na disciplina de Espanhol de 7º ano, e que observem as atividades sobre características físicas e psicológicas porque precisarão dessas informações na aula seguinte. Estas atividades duram cerca de 10 minutos da aula.

### **6ª aula: 21 de novembro de 2011 (90 minutos)**

**Dinâmicas de trabalho:** individual e em pares.

**Principais competências:** compreensão escrita, expressão oral e produção escrita.

**Sumário:** *Reflexión sobre la producción escrita.*

*Presentarse oralmente (descripción física y psicológica).*

A sexta aula começa com uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na aula anterior, ou seja, a produção de um reconto escrito do romance de Dona Inês de Castro. Para isso, projetamos um conjunto de diapositivos sobre a produção escrita e o processo de escrita (v. Anexo O) e damos alguns exemplos de textos que os alunos escreveram na aula anterior, bem como um texto modelo que seria uma possibilidade de reconto. Prevemos a utilização de 25 minutos da aula para esta atividade. Como trabalho de casa, pedimos aos alunos que melhorem os seus textos.

De seguida, cada aluno deverá preparar uma apresentação oral sobre o seu aspeto físico (3 características físicas) e sobre a sua personalidade (2 características psicológicas). Os alunos preparam as suas apresentações em cerca de 10 minutos e depois apresentam-se oralmente. Enquanto isso, nós avaliamos a expressão oral de cada aluno (v. Anexo W). Prevemos cerca de 25 minutos para estas atividades.

Depois, distribuímos uma ficha de trabalho (v. Anexo P) com três textos modelo de *haiku* para ajudar os alunos a realizar o seu. Explicamos o que é um *haiku*, lemos os exemplos e dizemos aos alunos que podem aproveitar as suas

características pessoais para utilizar nos seus poemas. Prevemos que esta atividade dure cerca de 15 minutos.

Finalmente, projetamos um conjunto de diapositivos (v. Anexo Q) com o resumo de toda a unidade didática e fazemos referência à tarefa final e aos critérios de avaliação que serão seguidos para corrigir os textos que produzirão nessa tarefa. Prevemos utilizar cerca de 25 minutos para esta atividade.

#### **7ª aula: 25 de novembro de 2011 (45 minutos)**

**Dinâmica de trabalho:** individual.

**Principais competências:** Produção escrita.

**Sumário:** *Tarea final de la unidad didáctica: enviar un correo electrónico para confesar su amor.*

Na última aula da nossa unidade didática, os alunos trabalham individualmente para produzir um correio eletrónico. Distribuímos as fichas de trabalho com a tarefa final (v. Anexo R) e pedimos aos alunos que a preparem. Acompanhamos as produções escritas dos alunos e esclarecemos as dúvidas que possam surgir. Os alunos terminam a sua tarefa final e entregam-nos. A produção escrita deve tomar cerca de 35 minutos da aula.

Para terminar pedimos aos alunos que preencham uma ficha de autoavaliação da unidade didática (v. Anexo S). Prevemos que esta atividade demore cerca de 10 minutos da aula. No final entregam-nos a ficha de autoavaliação e a sua tarefa final.

## **4.2. Reflexão sobre a prática**

A unidade didática *¿Eres tu mi media naranja?* foi planificada no primeiro trimestre do ano letivo 2011/2012. Como experiência profissional foi muito útil, interessante e divertida. A unidade foi totalmente criada a partir do conhecimento prévio que tínhamos dos alunos e em função destes alunos em particular. Adaptámos a planificação da nossa unidade didática à planificação anual da professora cooperante (v. Anexo B) e procurámos dar o nosso contributo para um dos objetivos do Plano Anual de Atividades (PAA) do Departamento de Línguas da Escola (v. Anexo A), ou seja, o objetivo de desenvolver a competência de produção escrita nos alunos.

Os materiais para as aulas foram, na grande maioria, produzidos por nós, acreditamos que esta é a melhor forma de (i) dar resposta às necessidades efetivas dos nossos alunos, (ii) ir de encontro às suas expectativas e preferências, (iii) possibilitar uma verdadeira negociação de todo o processo de ensino-aprendizagem com todos os agentes envolvidos. Além disso, a produção de materiais constitui, na nossa opinião, um desafio estimulante para os docentes.

Faremos, de seguida, um breve comentário sobre cada aula da unidade didática.

### 1ª aula (4 de novembro de 2011)

Na primeira aula, tentámos criar um ambiente agradável e relaxado com o batimento cardíaco. Os alunos mostraram muita curiosidade em relação ao que se estava a passar e permaneceram em silêncio enquanto ouviam o som. O batimento cardíaco é um som que está relacionado com a temática das emoções e foi por esse motivo que o utilizámos. Além disso, o facto de o termos introduzido tranquilizou os alunos que perguntavam “Mas... o que é que se passa?” Quando não se conhece muito bem a turma, parece-nos positivo que se introduzam atividades às quais não estejam habituados porque assim sentir-se-ão um pouco perdidos e acalmar-se-ão.

Quando viram o malmequer em cartolina no quadro, os alunos identificaram rapidamente que se tratava de uma flor, que em Portugal também temos uma expressão do mesmo género (“Malmequer, bem-me-quer”) e entenderam o significado daquele malmequer naquele contexto. De seguida, quando pedimos que cada aluno arrancasse uma pétala do malmequer e que lesse a expressão que a pétala continha, os alunos ficaram entusiasmados, respeitaram os colegas, as suas leituras e mantiveram-se em silêncio, facto que nos deixou muito agradados.

Enquanto arrancavam as pétalas do malmequer e liam, houve muitos momentos de silêncio absoluto na sala de aula e os alunos estavam muito atentos e motivados para tudo o que ali se passava. Este foi o melhor momento desta aula, senão o melhor momento de toda a unidade didática.

Com a utilização destes recursos os alunos pareceram-nos motivados e muito interessados por tudo o que se passaria a seguir. Alguns alunos guardaram a pétala do malmequer e trouxeram-na em todas as aulas, até ao final da unidade didática. O

momento de descoberta da temática da unidade didática e a compreensão da tarefa final deixou os alunos tranquilos.

Esta motivação e interesse foram decisivos para que participassem de uma maneira muito organizada na sala de aula durante a resolução da ficha com as expressões idiomáticas.

O facto de lhes pedir que escolham algo porque gostam também nos parece que é motivador para estes discentes que rapidamente e com muito entusiasmo escolheram as suas expressões idiomáticas preferidas e escreveram uma frase com a melhor de todas segundo a sua preferência.

Enquanto corrigíamos as frases de alguns alunos, outros aproveitavam para pedir ajuda para a produção da frase. A autonomia destes alunos foi um aspeto que desde logo nos pareceu que havia que tentar desenvolver.

## 2ª aula (7 de novembro de 2011)

Para criar uma ligação com a primeira aula, começámos a segunda aula da unidade didática falando das expressões idiomáticas.

Então pedimos aos alunos que dividissem as expressões idiomáticas em três grupos: as expressões que transmitiam uma carga emocional positiva, aquelas que transmitiam uma carga emocional negativa e as expressões que não tinham necessariamente uma carga positiva nem negativa. Mas em vez de deixá-los refletir sobre todas as expressões idiomáticas, precipitámos um pouco esta tarefa e fizemo-la apenas com seis das expressões.

Naquele momento pareceu-nos que aquela era a melhor opção, fizemo-lo por receio de não conseguir cumprir a planificação, mas sabemos que se perdeu um momento de reflexão sobre o léxico que seria importante para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos.

Como temíamos, em alguns computadores portáteis não foi possível fazer a ligação à internet, outros nem sequer ligavam. Então, para alguns alunos projetámos a informação do sítio da internet que pretendíamos que consultassem e eles fizeram a sua pesquisa a partir dessa projeção. Trabalhar com as novas tecnologias em aula é sempre um desafio e acreditamos que é necessário arriscar. De resto, quando pretendemos utilizar computadores na sala de aula, devemos sempre levar um plano alternativo para o caso de haver algum problema inesperado. A nossa opção era

utilizar a sala de TIC da escola mas no horário da aula de Espanhol encontrava-se ocupada. Este momento fez-nos perder algum tempo mais do que estava previsto mas no final da aula cumprimos a planificação.

Os alunos reagiram muito bem à atividade de pesquisa na internet e gostaram de fazer a apresentação oral. Tínhamos previsto que só dois ou três grupos fariam a apresentação mas os alunos quiseram que todos a fizessem. Este aspeto parece-nos relevante porque apesar de se tratar de uma exposição oral, os alunos mostraram-se muito interessados em participar.

Ao longo da reflexão sobre as formas verbais e da sistematização sobre o tempo verbal *pretérito indefinido* os alunos pareceram preocupados em compreender como conjugar os verbos nesse tempo verbal e estiveram empenhados em todas as tarefas.

Quanto ao excerto da obra *Algún amor que no mate*, os alunos deram a sua opinião, reconheceram que era um texto triste e manifestaram a sua preferência por relações amorosas correspondidas.

### ☰ 3ª aula ( 11 de novembro de 2011)

A aula começou com a correção dos trabalhos de casa. A maioria dos alunos fez os deveres.

Depois, informámos os alunos de que iam ouvir uma canção de amor com o título *¿Qué hiciste?*, que escrevemos no quadro. Propositadamente não revelámos o nome da cantora. A reação aos termos “canção de amor” foi negativa, os alunos aborreceram-se porque relacionaram a canção de amor com um estilo de música de que não gostam. Mas continuámos a pedir que formulassem hipóteses sobre o título e a participação dos alunos foi positiva, disseram que algo ocorreu entre um casal e relacionaram o título da canção com aspetos negativos numa relação. Com a projeção do vídeo sem som os alunos viram a cantora Jennifer López e começaram a interessar-se cada vez mais pelo conteúdo do vídeo. Em geral, os alunos foram capazes de estabelecer uma relação entre o excerto da obra de Dulce Chacón que tinham lido na aula anterior e a história narrada no vídeo.

Com a primeira audição, os alunos reconheceram a canção, a cantora, o ritmo e este foi um momento de muito entusiasmo e alegria, eles apreciaram a canção e cumpriram as tarefas seguintes com o mesmo entusiasmo.

Depois de corrigir a letra da canção, os alunos cantaram muito animados. Assim terminou a aula.

#### 📖 4ª aula ( 14 de novembro de 2011)

Nesta sessão de trabalho tínhamos muitas tarefas a cumprir, a aula tinha uma componente expositiva que se pretendia que resultasse num trabalho prático dos alunos, a desenvolver na aula seguinte. Além disso, as tarefas eram muito diferentes mas complementavam-se. Mantivemos a calma e não reformulámos nada em relação ao plano de aula como tínhamos feito na segunda aula da unidade didática. No final, conseguimos cumprir a planificação e os alunos seguiram as atividades com motivação, sobretudo a tarefa realizada no final da aula.

Passámos de relações amorosas não correspondidas para relações correspondidas. Que melhor exemplo do que o amor entre D. Pedro e D. Inês de Castro para o demonstrar? Num primeiro momento estabelecemos uma relação entre o que tínhamos visto nas aulas anteriores e aquilo em que pretendíamos começar a focar a nossa atenção a partir de então. Depois, tentámos que os alunos, em interação oral, chegassem ao tema do amor entre D. Pedro e D. Inês de Castro. Os alunos conseguiram identificar o amor entre os dois jovens.

Os alunos mantiveram-se interessados ao longo da breve contextualização histórica desse amor. Acreditamos que foi importante a introdução deste momento mais expositivo na aula porque os alunos identificavam as personagens desse amor mas não sabiam muito mais sobre a história. Então, do ponto de vista formativo e informativo, este momento pareceu-nos muito pertinente.

Depois, o contacto com o romance de D. Inês de Castro foi interessante. Os alunos não tiveram dificuldades no vocabulário e foram capazes de responder às questões de compreensão escrita sobre o poema. Este romance de Dona Inês de Castro tem uma forte estrutura narrativa, e as questões formuladas nos exercícios de compreensão da leitura serviam a planificação de um reconto dessa narrativa, tarefa a desenvolver na aula seguinte.

Parece-nos importante referir que a reflexão sobre dados linguísticos, nomeadamente, sobre as formas verbais em *pretérito indefinido* começava a dar resultados. Os alunos identificaram com facilidade os verbos conjugados no *pretérito indefinido* que o texto continha. O *pretérito perfeito* foi como uma revisão do estudo

deste tempo verbal. Os alunos tinham-no reconhecido no excerto da obra de Dulce Chacón, na segunda aula, e neste momento, importava recordar a forma e os marcadores temporais com os quais este tempo ocorre normalmente.

O registo no caderno diário dos diferentes marcadores temporais para os dois tempos verbais do passado foi muito útil enquanto os alunos jogavam o jogo de tabuleiro que lhes preparámos para o final da aula. Este foi um momento divertido em que os alunos puderam pôr em prática os conhecimentos sobre os dois tempos verbais. Também nos pareceu relevante o facto de projetar as regras do jogo antes de começar e de as termos mantido projetadas ao longo da atividade, isto permitiu a procura mais ou menos autónoma de cada grupo para resolver as dúvidas que tinham.

### 5ª aula (18 de novembro de 2011)

Apesar da agitação da turma no início da aula e das dúvidas que colocaram, a tarefa desta aula foi cumprida.

Acreditamos que foi fundamental o facto de ter preparado a planificação do reconto a partir das respostas dadas na aula anterior.

Quanto à projeção dos diapositivos com a contextualização, o objetivo era ajudar os alunos a completar a planificação com duas ou três informações que pudessem enriquecer os seus discursos. Mas, para este nível, talvez tenha sido demasiado, ou seja, a intenção foi boa mas acabou por contribuir para que os alunos se perdessem um pouco, em vez de se concentrarem no romance de Dona Inês de Castro.

No final da tarefa de produção escrita foi importante explicar que a *copla* baseada no romance de Dona Inês de Castro não era um género musical ao qual os alunos estivessem habituados. A reação dos alunos foi muito positiva, foi um dos melhores momentos da aula, os alunos pareciam interessados em conhecer a *copla* que reproduzia o texto lido.

### 6ª aula (21 de novembro de 2011)

Nesta sessão, começámos com uma breve reflexão sobre a produção escrita que os alunos fizeram na aula anterior. Pareceu-nos que os alunos não estavam

habituaados a este tipo de trabalho nem a falar explicitamente sobre os sub-processos do processo de escrita, ou seja, a planificação, a textualização/redação e a revisão.

Acreditamos que esta reflexão foi muito adequada para os alunos. Alguns deles reformularam os seus textos e notaram-se algumas melhorias.

Lamentamos que poucos alunos tivessem feito o trabalho de casa para esta aula porque teriam a vida mais facilitada. Os alunos prepararam a apresentação oral da sua caracterização física e psicológica, mas utilizaram pouca variedade de adjetivos.

Apesar desta dificuldade, quando passámos à produção dos poemas *haiku* os alunos estavam muito entusiasmados e construíram-nos com correção formal, na maioria dos casos.

Estas atividades serviam o propósito da tarefa final. Pretendíamos que tivessem presente a estrutura de uma narrativa (através do reconto do romance de Dona Inês de Castro), que tivessem algumas das suas características pessoais para poderem descrever-se ao destinatário do seu correio eletrónico (através da apresentação oral) e que tivessem um texto com matizes poéticas e românticas que pudessem introduzir nos seus correios eletrónicos.

No final desta aula pareceu-nos muito pertinente fazer um resumo de tudo o que tínhamos feito ao longo da unidade didática. Através desta revisão, os alunos puderam fazer perguntas, esclarecer algumas dúvidas e, sobretudo, recordar a tarefa final e conhecer os parâmetros de avaliação que seriam tidos em conta na correção dos seus textos. Os alunos estiveram muito atentos a este resumo.

### 7ª aula (25 de novembro de 2011)

Nesta aula os alunos já sabiam o que tinham a fazer, foi uma sessão muito tranquila porque praticamente não existiram dúvidas em relação à tarefa final.

No final da aula, os alunos preencheram a ficha de autoavaliação da unidade didática.

## 5. Avaliação

Ao longo das tarefas criadas na nossa unidade didática, promovemos pequenos momentos de avaliação do desempenho dos alunos. Procurámos avaliar as várias competências e mantivemos o registo da maior parte dessas avaliações. As atividades que deram origem aos diferentes momentos de avaliação foram variadas com o objetivo de conseguir chegar à maioria dos estilos de aprendizagem dos alunos, ou seja, avaliámos as várias competências em situações de aprendizagem distintas tentando manter os alunos empenhados e motivados. Além disso, foi nosso objetivo que os discentes sentissem a avaliação como um processo essencialmente formativo que os poderia ajudar a melhorar desempenhos nas diversas competências. A única atividade que constituiu elemento de avaliação sumativa foi o teste de avaliação que aplicámos depois da realização de toda a unidade didática (v. Anexo T). Nesta prova os alunos foram avaliados nas diferentes competências, à exceção da produção oral. A propósito dos vários tipos de avaliação, Cassany (2005:78) distingue a sumativa da formativa, defendendo a promoção da avaliação formativa, sem, no entanto, esquecer a necessidade da existência da avaliação sumativa.

A avaliação sumativa coloca a ênfase no resultado final da atividade avaliadora para tomar decisões de *aprovado / retido / apto / inapto*, que têm uma inevitável repercussão social. Pelo contrário, a avaliação formativa centra-se em todo o processo educativo e tem o objetivo de promover a *aprendizagem do sujeito*, fomentando condutas autorreguladoras que permitam ao aprendiz guiar autonomamente a sua composição e a sua aprendizagem. Sem dúvida, hoje encontramos consenso na comunidade educativa para centrar os esforços em promover a avaliação formativa, sem negar a relevância que tem a avaliação sumativa. (tradução da autora)

Outro aspeto que nos pareceu importante para a avaliação dos alunos, foi o facto de, desde o início da unidade didática, os alunos terem sido informados sobre o conteúdo da tarefa final e sobre os critérios que seriam utilizados na correção dessa tarefa. Assim, os alunos ficaram desde logo a conhecer qual era a meta que pretendiam atingir e em que parâmetros seriam avaliados.

A primeira atividade a ser alvo de avaliação foi aquela que os alunos realizaram na ficha de diagnóstico (v. Anexo C), na qual tinham de escrever um correio eletrónico sobre as férias que então terminavam. Esta tarefa foi realizada antes do início da colocação em prática da nossa unidade didática e possibilitou-nos a comparação entre duas produções distintas de correios eletrónicos.

Durante a aplicação da unidade didática, fornecemos sempre *feedback* aos discentes sobre as suas produções. Este *feedback* foi dado, sempre que possível, durante a produção dos alunos, no caso da produção escrita. No caso das apresentações orais fizemos a apreciação no final de cada tarefa. No caso da produção do reconto, apoiámos os alunos durante a produção dos textos mas o *feedback* sobre o seu desempenho foi discutido na aula seguinte. Entendemos que deve existir a maior brevidade entre a produção dos alunos e a obtenção de informação sobre o seu desempenho, na medida em que a partir da noção que adquirem desse desempenho, os alunos vão obtendo mecanismos que lhes permitem não voltar a cometer alguns daqueles erros.

No que diz respeito à competência de produção oral, a primeira situação de avaliação decorreu na segunda aula e foi objeto de registo (v. Anexo U). Nesta tarefa, os alunos tinham de proceder à seleção de informação de um sítio na internet, preparar o discurso oral e expor aos restantes colegas os dados recolhidos sobre a escritora e sobre a obra com a qual iriam contactar de seguida (*Algún amor que no mate* de Dulce Chacón). Este trabalho foi realizado em grupo, de cada grupo foi eleito um porta-voz que procedeu à apresentação. Em termos qualitativos, notámos que todos conseguiram selecionar a informação de uma forma muito satisfatória, alguns alunos demonstraram algumas dificuldades ao nível da entoação e da pronúncia. No que concerne a organização e preparação do discurso, a avaliação foi satisfatória na maioria dos casos. Assim, todas as apresentações orais obtiveram resultado positivo.

A segunda situação de avaliação da expressão oral decorreu na quarta aula da unidade didática, durante um momento lúdico (v. Anexo V). Os alunos encontravam-se em grupo, com um tabuleiro de jogo com verbos, palavras associadas à temática da unidade e marcadores temporais que ocorrem com os dois tempos verbais em estudo (*pretérito indefinido* e *pretérito perfecto*). Nesta atividade os alunos tinham de produzir espontaneamente uma frase em que utilizassem um determinado verbo e um marcador temporal de forma correta. A grande maioria dos alunos (cerca de 79%) teve um desempenho muito satisfatório neste jogo. Talvez por se tratar de um jogo, e por se sentirem intrinsecamente motivados para vencer, os alunos demonstraram ser capazes de aplicar corretamente o tempo verbal.

A terceira situação de avaliação desta competência decorreu na sexta aula, quando os alunos se apresentaram, imaginando que se encontravam com alguém pela

primeira vez, referindo o seu nome, a sua nacionalidade, a sua idade, três características físicas e duas características psicológicas (v. Anexo W). Dois alunos demonstraram dificuldades em manter o discurso na língua Espanhola e utilizaram a língua materna com maior frequência. Verificámos vários casos de interferência entre a língua materna e a língua Espanhola, facto que é expectável neste nível de ensino. Cerca de oito alunos mostraram ter alguma dificuldade ao nível da pronúncia na língua Espanhola. Os erros de pronúncia mais frequentes e alguns dos casos de interferência entre as duas línguas foram comentados no final de cada apresentação.

De resto, foram sendo criados momentos de interação oral entre os alunos para a concretização das diversas tarefas ao longo de toda a unidade didáctica.

No que diz respeito à produção escrita, existiram diversos momentos dedicados a esta competência ao longo da unidade didáctica. A partir da análise dos questionários dos alunos concluímos que um número significativo referiu que não costuma pensar sobre forma como deve organizar o seu discurso. Notámos, de facto, que as produções escritas do diagnóstico careciam de alguma organização, ou seja, de algum planeamento. Ao longo da unidade didáctica trabalhámos no sentido de, por um lado, desenvolver nos alunos o interesse pela melhoria dos seus textos através de uma revisão efetiva do conteúdo e, por outro, promover a compreensão de que a fase de planificação pode influenciar em larga medida a qualidade das suas produções finais.

A primeira situação que foi objeto de avaliação decorreu na quinta aula da unidade didáctica (v. Anexo X). Esta atividade foi realizada em pares, e visava a transformação do romance de D. Inês de Castro em narrativa, sob a forma de reconto escrito. Dos onze grupos formados, apenas três não obtiveram resultado positivo. A partir da análise dos escritos, uma vez que o guião de trabalho que fornecemos aos discentes se encontrava dividido em três etapas: planificação, textualização e revisão, pudemos concluir que estes alunos, de facto, não estavam sensibilizados para a planificação de texto. Então, promovemos um momento de reflexão sobre os aspetos que os alunos deveriam melhorar na aula seguinte. Fornecemos alguns exemplos de textos produzidos e propusemos a observação de um texto modelo, como solução possível para o reconto escrito que tinha sido solicitado (v. Anexo O). Três grupos apresentaram depois uma revisão dos seus textos, notámos que houve melhorias significativas nesses trabalhos e que estes alunos melhoraram também o seu

desempenho nas produções escritas seguintes, nomeadamente, na tarefa final e na produção escrita do teste de avaliação.

A segunda situação de avaliação da produção escrita foi a tarefa final (v. Anexo Y). Os alunos já tinham conhecimento dos critérios de avaliação, bem como do conteúdo que o seu correio eletrónico deveria conter. Os resultados não foram, no entanto, tão positivos como esperávamos. De uma maneira geral, pudemos observar que os alunos obtiveram aproveitamento regular em todos os critérios, ou seja, não houve nenhum critério pelo qual os alunos se destacaram positiva nem negativamente.

Finalmente, no teste de avaliação sumativa que aplicámos após a conclusão da nossa unidade didática, notámos algumas melhorias significativas desde a aplicação do diagnóstico (v. Anexo Z). A tarefa pedida era semelhante, as melhorias sentidas foram exatamente na área da estrutura morfossintática dos textos, ou seja, os alunos conseguiram produzir textos mais coerentes, com o conteúdo mais organizado e completo do ponto de vista da quantidade de informação. Também ao nível pragmático notámos que uma quantidade significativa de alunos melhorou na medida em que preencheram o campo do assunto e produziram a fórmula inicial e final que devem constar num correio eletrónico.

Na generalidade tentámos criar situações de comunicação que seriam possíveis no quotidiano dos alunos, nomeadamente, o relato de uma história ou acontecimento, a sua apresentação oral, o relato de uma busca que realizaram na *internet*. Também tivemos em consideração a dificuldade das tarefas solicitadas e procurámos criar situações com uma gradação de dificuldade, por exemplo, a apresentação oral sobre Dulce Chacón tratava-se de um discurso oral preparado enquanto a apresentação oral de cada aluno ou a produção de uma frase no jogo de tabuleiro foram participações orais sem preparação prévia e com um nível de dificuldade acrescido por essa razão.

Consideramos, então, que os alunos responderam de uma forma muito positiva a todas as atividades, que receberam bem todas as críticas apontadas e que se empenharam no sentido de melhorar as suas competências nas diferentes áreas de estudo da língua Espanhola. Em sùmula, e a partir da análise da grelha de correção dos testes de avaliação sumativa (v. Anexo AA), estes alunos revelam ter níveis elevados de compreensão oral, apresentam níveis satisfatórios de compreensão e produção escrita, e manifestam dificuldades no funcionamento da língua.

Finalmente, em relação à autoavaliação, concluímos que a maioria dos alunos tem alguma consciência dos aspetos a melhorar. Verificamos que do momento do diagnóstico para o momento da autoavaliação os alunos tornaram-se mais conscientes das suas dificuldades. Enquanto no diagnóstico, apenas 9% dos alunos referiram que tinham bastantes dificuldades ao nível da produção escrita e do funcionamento da língua, no momento da autoavaliação 37,5% dos alunos assumiram que precisam de melhorar o seu desempenho nestes parâmetros. Consideramos esta tomada de consciência como um aspeto considerável, visto que torna mais fácil uma efetiva melhoria.

Confirmando a dificuldade revelada nos exercícios de funcionamento da língua do teste de avaliação, a maioria dos alunos apontou a flexão verbal como o mais difícil de adquirir. Além disso, o mesmo número de alunos admitiu ter alguma dificuldade em falar de acontecimentos passados em Espanhol.

Assim, sentimos que os alunos, de um modo geral, compreenderam a incidência do nosso trabalho e assumiram claramente as dificuldades que de facto se verificaram.

## **PARTE III**

---

Considerações finais

Nesta secção do presente relatório vamos primeiramente concentrar a nossa atenção nas estratégias implementadas e nos resultados obtidos. Seguidamente, estabeleceremos relações entre a fundamentação teórica deste trabalho e a sua aplicação prática.

Antes de mais, gostaríamos de referir que o trabalho desenvolvido nesta unidade didática foi bastante gratificante do ponto de vista da formação profissional. As conclusões a que chegámos com este projeto foram consistentes e úteis para a nossa futura prática, mas devemos ter em atenção que estas conclusões não devem ser passíveis de generalizações. As características destes alunos em particular, do meio em que se encontram inseridos influenciaram os resultados obtidos. Além disso, o tempo letivo atribuído à nossa unidade didática foi de 450 minutos, distribuídos por sete sessões de trabalho, período que é manifestamente limitado para acreditarmos que as melhorias encontradas são realmente efetivas no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Pela sua complexidade, este processo de aquisição implica uma determinada sequência, dado que não se trata de um processo linear. No nosso trabalho, delineámos estratégias que visaram o tratamento de determinadas necessidades. Estes mecanismos apontam para situações de início de trabalho a desenvolver com um determinado grupo de alunos. O resultado da implementação destas estratégias tornar-se-ia mais explícito ao longo de uma intervenção mais extensa.

Encontrámos nestes alunos uma manifesta falta de hábito de planear e refletir sobre a sua produção escrita. No fundo, foi sobretudo a este nível que procurámos intervir. É evidente que na produção escrita haveria outros tópicos importantes a desenvolver, mas consideramos também que a planificação e reflexão constituem um bom ponto de partida para que este processo resulte. Tal como Cassany (2005) refere, o escritor que demonstra dificuldades na produção escrita faz menos releituras do seu escrito e desenvolve uma revisão pouco cuidada, centrada apenas na superfície textual (erros ortográficos) e em pequenas unidades (palavras ou frases), acabando por revelar pouco controlo sobre o processo de escrita. Estas foram algumas das características que observámos nestes alunos e para as quais procurámos encontrar resposta. De um modo geral, a reflexão realizada sobre algumas das suas produções e a observação de um texto-modelo contribuíram para a melhoria dos textos que os alunos produziram no final da unidade. Consideramos que estes discentes adquiriram uma maior consciência da relevância da etapa de planificação,

dado que entre as produções iniciais (diagnóstico) e as produções finais (teste de avaliação), observámos uma evolução em relação à quantidade e à pertinência da informação introduzida.

Nesta unidade didática procurámos criar uma articulação constante entre as várias competências com o objetivo de obter melhores resultados no desempenho dos alunos. Assim, procurámos que os alunos chegassem à escrita de uma forma quase inconsciente: partindo da produção e compreensão oral, da exploração de léxico e da leitura levámos os alunos à escrita.

Quanto às relações existentes entre a fundamentação teórica e a sua aplicação na nossa intervenção constatamos que, no que diz respeito à importância do *input* linguístico, os documentos utilizados encontravam-se todos ao nível do que os alunos eram capazes de compreender e as dúvidas que surgiram foram muito ténues e facilmente neutralizadas. Além do *input* linguístico, procurámos trabalhar também o *output* dos alunos e articular estes dois processos de modo a melhorar os níveis de aquisição. As produções escritas dos alunos foram objeto de reflexão, facto que trouxe melhorias para o seu desempenho.

No que diz respeito à concentração sobre a forma, os conteúdos abordados surgiram explicitamente. Aquilo que procurámos foi: a partir da observação de uma determinada utilização dos tempos verbais em estudo, levar os alunos a inferir as formas de infinitivo dos verbos observados, a conjugá-los no tempo estudado e só no final lhes pedimos para se concentrarem nos contextos de uso. Consideramos que a abordagem resultou positivamente, e não levantou dificuldades relevantes aos alunos.

No fundo tentámos estabelecer um equilíbrio entre a concentração sobre a forma e sobre o significado, apesar de reconhecermos que na abordagem por tarefas o significado acaba por obter uma preponderância maior.

Alguns dos autores referidos na fundamentação teórica referem a motivação como um elemento relevante na aquisição de uma língua estrangeira. Apesar de não existir um critério suficientemente fiável para medir a motivação e o seu impacto junto dos alunos, pensamos que o momento da motivação foi um excelente ponto de partida para o desenvolvimento do nosso trabalho com estes alunos. Este facto demonstrou que o filtro afetivo dos alunos se encontrava a um nível baixo, e isso contribuiu para uma maior predisposição para o cumprimento e aceitação das atividades.

De acordo com informações que obtivemos durante o mês de fevereiro, através da professora cooperante, a etapa de motivação da nossa unidade didática serviu de mote para a atividade do Dia de São Valentim na Escola Básica Integrada de Bucelas. Os alunos recordaram o malmequer que tínhamos levado para a primeira aula e propuseram a exposição de mensagens comemorativas do dia 14 de fevereiro com as expressões idiomáticas estudadas durante a nossa unidade didática (v. Anexo DD).

Relativamente ao estabelecimento de etapas defendido por Ellis (2003), bem como por Lorenzo (2006), entendemos que a primeira etapa foi constituída por várias tarefas intermédias que constituíram efetivamente uma ajuda à tarefa final. Por um lado, destacaríamos a produção da frase com uma expressão idiomática, a apresentação oral com as características físicas e psicológicas de cada aluno e o *haiku*, que ajudaram à consistência da informação que o correio eletrónico da tarefa final deveria conter. Por outro lado, a produção do reconto que apoiou a área da produção escrita de um texto predominantemente narrativo, visando a reflexão sobre o modo como os alunos se preparavam para escrever e como reviam os seus textos.

De facto, na tarefa final os resultados não foram tão positivos como gostaríamos. Acreditamos que existiram diversos fatores que contribuíram para esse menor sucesso. Por um lado, o facto de a tarefa final ter sido realizada logo na aula que se seguiu à reflexão sobre o processo de escrita e observação do texto-modelo, ou seja, o facto de ter existido pouco tempo para os alunos assimilarem todos os conhecimentos e a impossibilidade de existir mais treino a esse nível. Por outro lado, entendemos que o facto de a tarefa final não constituir um elemento de avaliação sumativa levou os alunos a não se empenharem tanto na concretização da mesma.

No que diz respeito à pós-tarefa, nesta fase os alunos resolveram uma ficha de autoavaliação e realizaram o teste de avaliação sumativa. Neste momento de avaliação, uma vez que houve um maior distanciamento temporal entre a reflexão e a produção, e dado tratar-se de um instrumento de avaliação ao qual os alunos atribuem mais importância, os resultados relativos à produção escrita melhoraram consideravelmente (v. Anexo AA).

Finalmente, o presente trabalho visou demonstrar que é possível e motivador para os alunos trabalhar a produção escrita integrando as várias competências específicas das línguas estrangeiras e que os momentos de reflexão sobre o modo de preparação das tarefas são proficuos para a aprendizagem dos alunos. Este facto

leva-nos a acreditar que estes momentos devem ser proporcionados com maior frequência na aula de língua estrangeira.

Sentimos que o trabalho em didática está sempre inacabado, ou que pode ser sempre melhorado e acreditamos que é a partir da reflexão sobre os aspetos que poderíamos melhorar que podem nascer novas pistas para o desenvolvimento do conhecimento na área da aquisição das línguas não-nativas. Assim, não queremos deixar de apontar outras sugestões para projetos futuros na área da didática das línguas estrangeiras, nomeadamente, na competência de produção escrita. Assim, entendemos que a partir das conclusões que aqui apresentamos, poderia ser profícuo o trabalho centrado na revisão de texto. Este trabalho poderia surgir de um modo progressivo, partindo do geral para o particular, neste caso, partindo de aspetos relacionados com a coerência e coesão textuais, para aspetos mais específicos do funcionamento da língua. Além disso, cremos que seria muito interessante criar novas unidades didáticas com outros mecanismos de promoção da produção escrita, para que fosse possível comparar métodos e tirar conclusões sobre a melhor forma de levar os alunos ao sucesso.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

## Bibliografia

- Andrade, A. & Sá, M. (1992). *Didática da Língua Estrangeira*. Porto: Edições Asa.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Bueso, I. et al. (2008). *Club Prisma. Método de Español para Jóvenes. A2, Nivel elemental*. Zaragoza: Editorial Edinumen.
- Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. In *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Retirado, em 2 de fevereiro de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Cassany, D. (2008). “La expresión escrita”. In J. S. Lobato & I. S. Gargallo (Org.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp.917-942). Madrid: SGEL-Educación.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachussets: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Conselho da Europa/GAERI (Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: an advanced resource book*. London: Routledge.
- De Keyser, R. (2011). “Cognitive-Psychological Processes in second language learning”. In Long, M. & Doughty, C., *The handbook of language teaching* (pp. 119-138). Oxford: Wiley-Blackwell, Ltd.
- Dörnyei, Z. & Schimdt, R. (2001). *Motivation and second language acquisition*. Manoa: National Foreign Language Resource Center.

- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ellis, N. (2008). "Usage-based and form-focused language acquisition". In Robinson, P. & Ellis, N., *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, (pp. 372-405). New York: Routledge.
- Ellis, N. (2011). "Optimizing the input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning". In Long, M. & Doughty, C., *The handbook of language teaching* (pp. 139-158). Oxford: Wiley-Blackwell, Ltd.
- Ellis, R. (2008). "Principles of Instructed Second Language Acquisition." In *CAL digest*. Retirado, em 2 de fevereiro de 2012, de <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>.
- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo." Retirado, em 10 de fevereiro de 2012, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_zanon13.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon13.htm).
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas*. Madrid: Editorial Edinumen, S. L.
- Fontes, M. (1979). *Romanceiro Português do Canadá*. Coimbra: Atlântida Editora, S.A.R.L.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1984). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- García, V. "TIC y enseñanza de E/LE: abc para principiantes". Retirado, em 12 de fevereiro de 2012, de <http://www.uv.es/foe/foro7/articulos/gonzalezv.pdf>.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An Introductory Course* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge.
- González, P. (2008). "Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera – breve curso para profesores en formación." In Marco ELE monográficos. Retirado, em 25 de agosto de 2011, de

[http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez\\_destrezas.pdf](http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf).

Jolibert, J. & Sraiki, C. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Cycles 2 et 3. Paris: Hachette Education.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Essex: Longman.

Lightbown, P. & Spada, N. (2001). "Factors affecting second language acquisition." In Candlin, C. & Mercer, N. *English language teaching in its social context: a reader* (pp. 28-43). London: Routledge.

Pérez, B. sobre Ellis, R. "The methodology of task-based teaching". *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003, pp. 243-278. Retirado, em 12 de fevereiro de 2012, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/ellis.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/ellis.htm).

López-Cabrales, M. (2000). *Palabras de mujeres*. Madrid: Narcea.

Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros, S. L.

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

Moreno-Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.

Muñoz, M. (2009). "La enseñanza del léxico (fraseológico) coloquial". *Boletín de ASELE* (40). Santa Cruz de Tenerife: Trama Impresores, S.A.

Nunan, D. (1996). "Gradación de las tareas". In *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press, Madrid, capítulo 5, páginas 98-118: original em inglês (1989). (reseña de Begoña Pérez López). Retirado, em 16 de outubro de 2011, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/nunan02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/nunan02.htm)

Ramšak, B. (2003). "El estudio de textos literarios en un aula de estudiantes no nativos." *El Español, lengua del mestizaje y la interculturalidad – Actas del XIII*

*Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Editores Manuel Gutiérrez & José Maestre.

Raya, A., Gila, R. y M. & Pablo. (2009). “Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español.” MarcoELE. Revista de didáctica ELE, 9. Retirado, em 16 de outubro de 2011, de [http://www.marcoele.com/descargas/9/alonso\\_martinez\\_reflexion.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/9/alonso_martinez_reflexion.pdf).

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Rodrigo, C. (1996): «Canciones: huecos no, gracias», *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León.

Sanz, A. (2008). “Crea tu propio Haiku.” *Revista Azulejo para el aula de español* (1). Badajoz: Indugrafic.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). “Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition”. In S. Rosenberg (ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics.V.2: Reading, Writing and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zanón, J. (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras”. In *Cable, Revista Didáctica del español como lengua extranjera* (5). Madrid: Difusión.

## **ANEXOS**

---

## **Lista de Anexos**

**Anexo A** – Plano Anual de Atividades do Departamento de Línguas da Escola Básica Integrada de Bucelas.

**Anexo B** – Planificação Anual da professora cooperante.

**Anexo C** – Ficha com o questionário e diagnóstico.

**Anexo D** – Malmequer em cartolina com as expressões idiomáticas subordinadas ao tema do amor.

**Anexo E** – Ficha sobre as expressões idiomáticas e cenário de resposta para o exercício proposto.

**Anexo F** – Guião de trabalho na *internet*, exercícios de compreensão escrita, reflexão sobre o uso da língua e cenários de resposta para os exercícios propostos.

**Anexo G** – Conjunto de diapositivos sobre o *pretérito indefinido*.

**Anexo H** – Exercício do manual adotado.

**Anexo I** – Ficha com a letra da canção de Jennifer López *¿Qué hiciste?* e os respetivos cenários de resposta.

**Anexo J** – Diapositivos sobre Pedro e Inês.

**Anexo K** – Ficha com o romance de Dona Inês de Castro, exercícios de compreensão escrita e cenários de resposta.

**Anexo L** – Diapositivos sobre o *pretérito perfecto* e sobre o seu uso.

**Anexo M** – Diapositivos com as instruções do jogo de tabuleiro.

**Anexo N** – Ficha de produção do reconto escrito do romance de Dona Inês.

**Anexo O** – Diapositivos sobre a produção escrita.

**Anexo P** – Ficha com a produção escrita de um *haiku*.

**Anexo Q** – Diapositivos com o resumo de toda a unidade e preparação da tarefa final.

**Anexo R** – Ficha com a tarefa final.

**Anexo S** – Ficha de autoavaliação.

**Anexo T** – Teste de Avaliação Sumativa sobre a unidade didática e respetivos critérios de avaliação e cenários de resposta.

**Anexo U** – Grelha de avaliação da apresentação oral sobre Dulce Chacón.

**Anexo V** – Grelha de avaliação de produção oral de frases (jogo de tabuleiro).

**Anexo W** – Grelha de avaliação de produção oral (apresentação pessoal).

**Anexo X** – Grelha de avaliação da produção escrita do reconto do romance de D. Inês de Castro.

**Anexo Y** – Grelha de avaliação da produção escrita de um correio eletrónico (tarefa final).

**Anexo Z** – Grelhas de avaliação da produção escrita – Diagnóstico.

**Anexo AA** – Grelha de avaliação da produção escrita (Comparação entre o Diagnóstico e o Teste de Avaliação Sumativa).

**Anexo BB** - Grelha de correção do Teste de Avaliação Sumativa.

**Anexo CC** – Planos de aula.

**Anexo DD** – Fotografia da exposição do Dia de São Valentim.

Anexo A

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES – DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS

Ano Letivo 2011/2012

17 out.

METAS	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS (INSCRITOS NO PE)	OBJETIVOS (quantificáveis)	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	INDICADORES DE MEDIÇÃO (dos objetivos)	MONITORIZAÇÃO / AVALIAÇÃO (das estratégias/ atividades)
I. Aumento do sucesso educativo e qualidade do processo de ensino e aprendizagem	I. 1.2. Promover o sucesso escolar, focalizando a ação na eficácia do processo de ensino e de aprendizagem  I. 2. Investir na articulação e promoção de <i>continuum</i> educativo (horizontal e vertical), nas componentes do currículo nacional e local	1) melhorar os resultados escolares	<p>½ a) Planeamento e desenvolvimento de estratégias concertadas de atuação no domínio do planeamento e desenvolvimento curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promoção e realização de trabalho cooperativo e planeamento conjunto entre os docentes</li> <li>▪ Elaboração de anualizações em Língua Portuguesa</li> <li>▪ Intervenção nos domínios da leitura e da escrita (em LP e LE): introdução de questões de explicitação e opinião nas atividades e instrumentos de avaliação da leitura (LP e LE)</li> <li>▪ Articulação quanto ao desenvolvimento de conteúdos relativos a Conhecimento Explícito da Língua (LP) e conhecimentos gramaticais (LE) por ano de escolaridade</li> <li>▪ Consideração da escrita como domínio de intervenção prioritária nas LE e decorrente promoção de atividades, tanto quanto possível exploradas (em) e relacionadas com as atividades a desenvolver fora da sala de aula</li> <li>▪ Definição conjunta de obras de leitura orientada/ extensiva nas várias línguas, tendo como referência o desenvolvimento do contacto com obras e referências da cultura mundial (e articulação com a BE no âmbito do “Cinema às Quartas”)</li> <li>▪ Reserva de tempo de reuniões para discussão de assuntos no âmbito estrito da pedagogia e didáticas</li> <li>▪ Desenvolvimento de ações concertadas no âmbito de projetos de articulação: PNL, PLP, Inglês (1º ciclo) e Leitura funcional (reuniões pontuais, com o pré-escolar e 1º ciclo [e professora bibliotecária]; reuniões de PLP)</li> <li>▪ Promoção da utilização do <i>moodle</i> para trabalho com os alunos</li> </ul>	1. avaliação interna:  cf. Metas de sucesso anuais  1b. avaliação externa: cf. Metas de sucesso anuais	
II. Melhoria do clima e ambiente educativos da cultura escolar	II.2. Promover uma cultura de trabalho cooperativo com forma de otimizar os resultados educativos	2) elevar os níveis de desempenho nos vários domínios, em especial na leitura e na escrita		2. sucesso obtido nos domínios da leitura, escrita e CEL (Funcionamento da Língua: comparação dos resultados obtidos na avaliação de diagnóstico com os resultados obtidos nas provas globais/ provas de aferição/ último instrumento de avaliação do ano letivo;	a) e b) monitorização trimestral (resultados escolares) e semestral em reuniões de departamento e relatórios de atividade (ex. PLP)
III. Afirmação de uma cultura de escola baseada na exigência e no rigor	III. 1.1. Gerir eficazmente o currículo III. 1.2. Garantir maior eficácia no desenvolvimento curricular  III. 2. Oferecer oportunidades de desenvolvimento das capacidades individuais	3) fomentar o gosto pelas línguas, atendendo em especial à leitura	<p>½ b) Execução de medidas aferidas ao nível da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens e respetiva monitorização;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilização dos critérios de avaliação e classificação definidos em departamento</li> <li>▪ Utilização de instrumentos de avaliação aferidos: diagnóstico + 1 instrumento global p/ disciplina/ ano de escolaridade</li> <li>▪ Análise de resultados: absolutos e por competência (diagnóstico, PG, PA, TI)</li> <li>▪ Monitorização das planificações</li> </ul> <p>1/2/3) c) Participação (em) e fomento de atividades ligadas à promoção da leitura, designadamente em colaboração com a BE: (Promoção da) participação em concursos internos e externos de leitura e escrita: projeto “Texto do Mês”, feira e banca do livro, encontros com escritores, semana da leitura,...</p> <p>d) Promoção de visitas de estudo relacionadas com temas, autores ou obras estudadas</p> <p>e) Realização de atividades que sensibilizem para a diversidade linguística e cultural, promovam o contacto com a cultura e tradições dos países de línguas estrangeiras e fomentem uma relação positiva com a aprendizagem das línguas.</p>	3. Implementar/ realizar com sucesso ~ 75%* das atividades propostas: c), d) e e)	c), d), e) fichas de avaliação das atividades e visitas de estudo, monitorização em departamento e apreciação em relatórios de atividade
IV. Fomento da participação familiar e social e da ligação ativa à comunidade	IV. 1. Promover um desempenho ativo dos pais na aprendizagem dos seus educandos			* algumas propostas pressupõem a existência de iniciativas externas (ex. peças em cartaz), o que por vezes invalida a respetiva consecução.	

## Anexo B



### PLANIFICAÇÃO ANUAL – ANO LETIVO 2011/2012

Escola: **ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS**

Disciplina: **ESPAÑHOL, NÍVEL A2** Ano: **8.º**

Professora: **Ana-Carmen García Fernández**

**Justificativa da disciplina:** *No âmbito da sociabilidade:* Preparar os alunos para conhecer outras culturas, saber compreendê-las e poder comunicar-se com pessoas doutros países, desenvolvendo a consciência de cidadania. *No âmbito do desenvolvimento pessoal:* Desenvolver capacidades cognitivas, afetivas, estéticas e culturais. Através da língua expressamos as experiências e reconhecemos o mundo. Esta capacidade torna as pessoas mais seguras, criativas e responsáveis.

**Metas educativas da disciplina:** Compreende frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras e meio circundante). É capaz de comunicar em situações simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos e atividades habituais. Pode descrever, de modo simples, aspetos do seu passado, do seu meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

### COMPETÊNCIAS GERAIS DA DISCIPLINA

- ❖ Mobilizar atos e tarefas comunicativas de sensibilização com a diversidade linguística e cultural da nova língua: Espanhol (C.G.C.:1,4).
- ❖ Uso de linguagens diversas: imagens, gestos, sons, elementos para textuais que permitam maior eficácia nos atos comunicativos (C.G.C.:2).
- ❖ Estudo reflexivo e comparativo dos usos linguísticos no português, como língua mãe, e no espanhol (C.G.C.:3,4).
- ❖ Adotar estratégias e procedimentos adequados que favoreçam a aprendizagem própria, permitindo a consolidação de conhecimentos novos, a identificação das finalidades das tarefas a executar, assim como a identificação das dúvidas e dificuldades suscitadas (C.G.C.:5,4).
- ❖ Saber selecionar e utilizar diferentes tipos de suportes que ajudem a desenvolver situações de interação, produção e receção (material impresso, audiovisuais e multimédia) (C.G.C.:6,4).
- ❖ Adotar processos de mobilização de recursos linguísticos e paralinguísticos que permitam ultrapassar dificuldades comunicativas de interação verbal, de receção e produção de textos orais e escritos (C.G.C.:7,4).
- ❖ Saber organizar, selecionar e utilizar materiais e recursos que permitam a resolução de problemas no trabalho autónomo (C.G.C.:8,4).
- ❖ Praticar a interação verbal na sala de aula (C.G.C.:9,4).
- ❖ Criar, na sala de aula, um clima de trabalho favorável: organizar os materiais de trabalho, garantir a segurança e a higiene do espaço e dos equipamentos, criar um ambiente harmonioso (C.G.C.:10).

C.G.C.: Competências Gerais de Ciclo



## PLANIFICAÇÃO ANUAL – ANO LETIVO 2011/2012

Escola: *ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS*

Disciplina: **ESPAÑHOL, NÍVEL A2**

Ano: **8.º**



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS		ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
	FUNCIONAIS	GRAMATICAIS			
<p><b>Compreender:</b> 1.1. <i>Textos orais e audiovisuais.</i> 1.2. <i>Textos escritos.</i></p> <p>- Identificar as ideias principais e as palavras-chave em mensagens e textos simples e curtos relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam constituídos, principalmente, por frases simples e vocabulário familiar e sejam articulados de forma clara e pausada.</p> <p><b>Interagir:</b> 2.1. <i>Ouvir/falar.</i> 2.2. <i>Ler/escrever.</i></p> <p>- Interagir em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares. Iniciar e fechar o diálogo respeitando os princípios de delicadeza, pedir, dar informações e trocar opiniões sobre o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais. Pronunciar, geralmente de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases. - Redigir cartas e mensagens simples e curtas para pedir ou dar informações, descrever o meio envolvente e situações do quotidiano e narrar experiências pessoais e</p>	<p><b>1º Período</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unidade 0. Apresentação</b> (organização, conteúdos e objetivos da disciplina).</li> <li>• <b>Unidade 1: O primeiro dia de aulas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar ações habituais.</li> <li>- Expressar gostos e preferências.</li> <li>- Dar instruções.</li> <li>- Marcar um encontro.</li> </ul> </li> <li>• <b>Unidade 2. Onde é que estás?:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e descrever pessoas, locais e objetos.</li> <li>- Procurar pessoas, objetos e lugares.</li> <li>- Formas de saudação.</li> <li>- Falar ao telefone.</li> </ul> </li> <li>• <b>Unidade 3. O passado:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar e narrar ações do passado.</li> <li>- Modos de comunicação.</li> </ul> </li> <li>• <b>Unidade 4. O passado recente.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever experiências ou situações pessoais.</li> <li>- Expressar a frequência com que se realizam algumas atividades.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>2º Período</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unidade 5. Reações:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão do Presente do Indicativo.</li> <li>• Orações de relativo: <i>que; donde;</i></li> <li>• Orações de relativo com antecedente conhecido;</li> <li>• Contraste <i>ser/estar;</i></li> <li>• Verbos de movimento com preposição (<i>a, de, en;</i> <i>Ir/venir;</i> <i>Irse/llegar;</i> Complemento direto de pessoa, preposição <i>a;</i></li> <li>• Pretérito Perfeito Simples: morfologia (regulares e irregulares);</li> <li>• Marcadores temporais;</li> <li>• Pretérito Perfeito Composto;</li> <li>• Marcadores temporais de pretérito perfeito composto;</li> <li>• Contraste dos Pretéritos Perfeitos;</li> <li>• Pronomes Complemento direto e indireto.</li> <li>• Apócope do adjetivo;</li> <li>• Gradação do adjetivo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar, sempre contextualizadas, as estruturas básicas da língua. Usando textos com assuntos conhecidos pelo aluno.</li> <li>• Interação comunicativa: transferência real de informação. Criar situações comunicativas o mais autênticas possíveis.</li> <li>• Assimilação do léxico: uso do dicionário, dedução do significado por analogia com a língua materna ou a partir do contexto.</li> <li>• Audição de modelos da linguagem oral tendo como objetivo a melhoria da pronúncia e a prática do acento e da entoação. Conseguir identificar determinados sons e a sua correspondência ortográfica.</li> <li>• Conhecimento das regras gramaticais. Estudo comparativo com a língua portuguesa.</li> <li>• Análise das estruturas morfossintáticas.</li> <li>• Leitura de textos.</li> <li>• Produção de pequenos textos a partir de modelos conhecidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro e caderno do aluno</li> <li>• Dicionário</li> <li>• Leitor de CDs</li> <li>• Projetor multimédia</li> <li>• Computador</li> <li>• DVD</li> <li>• Internet</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Canções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Diagnóstica.</i></li> <li>• <i>Formativa.</i></li> <li>• <i>Sumativa.</i></li> <li>• <i>Observação direta de aptidões:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão auditiva;</li> <li>- expressão oral;</li> <li>- compreensão escrita;</li> <li>- expressão escrita;</li> <li>- leitura;</li> <li>- aquisição de conhecimentos.</li> </ul> </li> <li>• <i>Observação direta de atitudes e valores:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- assiduidade;</li> <li>- pontualidade;</li> <li>- respeito por si próprio e pelos outros;</li> <li>- comportamento;</li> <li>- participação ordenada;</li> <li>- empenho e cooperação em atividades de grupo;</li> <li>- adequação da linguagem à situação de comunicação;</li> <li>- conservação do material e do equipamento escolar;</li> <li>- interesse;</li> <li>- empenho;</li> <li>- espírito crítico;</li> <li>- criatividade;</li> <li>- autonomia;</li> </ul> </li> </ul>

<p>acontecimentos. Utilizar as convenções do género textual, vocabulário elementar e frases simples, articulando as ideias com conetores básicos de coordenação e subordinação.</p> <p><b>3. Produzir:</b></p> <p>3.1. <i>Escrever/produzir textos orais.</i></p> <p>- Redigir textos curtos e simples para descrever situações do quotidiano; contar experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprimir opiniões, gostos e preferências. Utilizar vocabulário elementar e frases simples e articulando as ideias com conetores básicos de coordenação e subordinação.</p> <p>- Exprimir-se, de forma simples, para descrever o meio envolvente e situações do quotidiano; contar experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprimir opiniões, gostos e preferências. Pronunciar, geralmente de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir desculpa.</li> <li>- Exprimir deceção.</li> <li>- Exprimir surpresa.</li> <li>- Fazer elogios.</li> <li>• <b>Unidade 6. Regresso ao passado:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever costumes do passado.</li> <li>- Acontecimentos do passado.</li> </ul> </li> <li>• <b>Unidade 7. Fábulas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar do passado.</li> <li>- Contar histórias e estórias.</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>3º Período</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unidade 8. O futuro:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer planos.</li> <li>- Fazer promessas.</li> <li>- Falar do futuro.</li> </ul> </li> <li>• <b>Unidade 9. Permissões:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir e conceder permissão.</li> <li>- Exprimir proibição.</li> <li>- Dar conselhos.</li> <li>- Dar instruções.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apócope de adjetivos de acordo com a sua posição;</li> <li>• Estilo Indireto;</li> <li>• Uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo;</li> <li>• Contraste: Pret. Imperfeito/presente. Pret. Imperfeito/pret. indefinido.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Futuro Imperfeito;</li> <li>• Expressões de futuro;</li> <li>• Si + presente + futuro.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Imperativo afirmativo e negativo;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morfologia do Presente do Conjuntivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de tarefas individuais e em grupo.</li> <li>• Trabalho de projeto. Atividade cooperativa que seja de interesse para os alunos.</li> <li>• Desenvolvimento de estratégias metacognitivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- responsabilidade;</li> <li>- espírito de entajuda;</li> <li>- realização de trabalhos de casa.</li> <li>• <i>Autoavaliação.</i></li> <li>• <i>Heteroavaliação.</i></li> </ul>
--	---	---	---	--

Bibliografia básica usada pelo professor:

Fernández, Sonsoles (2003), *Propuesta curricular y Marco Común de Referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid, Edinumen.

Fernández, Sonsoles (coord.) (2001), *Tareas y proyectos en clase*. Madrid, Edinumen.

García Oliva, Carmen y Quiñones Calonge, Mª Jesús (2003). *Redes. Curso de español para extranjeros*. Madrid, Ediciones SM.

Alonso Raya, Rosario *et al.* (2006), *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.

*Cable. Rev. Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Difusión.

*Frecuencia E/LE*. Madrid: Edinumen.

*Carabela*. Madrid: SGEL.

Tecla: <http://www.bbk.ac.uk/Departments/Spanish/TeclaHome.html>

Centro Virtual Cervantes: <http://www.cervantes.es>

Textos para professores de Espanhol como língua estrangeira.

Diccionario español on-line: <http://www.anaya.es>

Vídeo/Música: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

Manual para uso dos alunos: Bueso, Isabel *et al.* (2008). *Club Prisma. Método de Español para Jóvenes. A2, Nivel elemental*. Editorial Edinumen.

## Anexo C

### Cuestionario y diagnóstico

Nombre: _____
Sexo: _____ Edad: _____ Nacionalidad: _____
Lengua materna: _____ Año: _____ Clase: _____ Fecha: _____

✓ Contesta a las cuestiones siguientes con la máxima objetividad y precisión.

1. ¿Dónde vives actualmente? (localidad) \_\_\_\_\_
2. ¿Con quién vives? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué lenguas habla tu padre? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué lenguas habla tu madre? \_\_\_\_\_
5. ¿Cuál es el nivel de instrucción de tu padre? \_\_\_\_\_
6. ¿Cuál es el nivel de instrucción de tu madre? \_\_\_\_\_
7. ¿Cuál es la profesión de tu padre? \_\_\_\_\_
8. ¿Cuál es la profesión de tu madre? \_\_\_\_\_
9. ¿Hasta qué nivel de enseñanza esperas seguir estudiando?  
9º año                       12º año                       Universidad
10. ¿Piensas seguir qué tipo de formación?  
Curso profesional                       Enseñanza secundaria
11. ¿Cuántos libros tienes en tu casa?  
Entre 1 y 10                       Entre 11 y 20                       Entre 21 y 50   
Entre 51 y 75                       Entre 76 y 100                       Más de 100
12. ¿Tienes el hábito de ir a la Biblioteca?                      Sí                       No
13. ¿Tienes ordenador?                      Sí                       No
14. ¿Tú ordenador tiene conexión a internet?                      Sí                       No
15. ¿Tienes la costumbre de leer libros en internet?                      Sí                       No
16. ¿Ése ordenador es solo tuyo?                      Sí                       No
17. ¿Estuviste recientemente en algún país de habla hispana?                      Sí                       No
18. ¿Hablas algún idioma extranjero?                      Sí                       No   
    ¿Cuál(es)?  
\_\_\_\_\_
19. ¿Te gusta aprender idiomas extranjeros?                      Sí                       No
20. ¿Estudias idiomas extranjeros en otro sitio?                      Sí                       No

21. ¿Cómo prefieres aprender? (Elige dos opciones)

- a) Leyendo
- b) Escribiendo
- c) Hablando
- d) Escuchando
- e) Viendo la televisión
- f) Chateando

22. Señala el número de la casilla correspondiente:

0 = NADA      1 = UN POCO      2 = BASTANTE      3 = MUCHO

¿Qué necesitas mejorar?				
1. La gramática.	0	1	2	3
2. El vocabulario.	0	1	2	3
3. La pronunciación.	0	1	2	3
4. La interacción oral.	0	1	2	3
5. La expresión escrita.	0	1	2	3
6. La comprensión auditiva.	0	1	2	3
7. La comprensión de lectura.	0	1	2	3

23. ¿Qué es más importante para ti en español: hablar, comprender, escribir o leer?

Clasifica estas actividades comunicativas de la lengua por orden de preferencia.

(1 = la más importante; 4 = la menos importante)

- Hablar       Comprender       Escribir       Leer

¿Qué sé hacer con mis idiomas extranjeros?

De acuerdo con lo que ya sabes hacer en español, señala las afirmaciones siguientes con Sí (cosas que ya sabes hacer) o No (cosas que aún no sabes hacer).

		Sí	No
A1	a) Sé rellenar impresos con datos personales (nombres, fechas, direcciones, nacionalidad).		
	b) Sé escribir postales sencillas o enviar mensajes cortos a amistades, familiares y compañeros (móvil, e-mail).		
	c) Escribo con palabras y frases sencillas; busco en el diccionario o pregunto lo que desconozco.		

A2	d) Sé escribir notas y mensajes sencillos para dar avisos o hacer encargos sobre temas cotidianos.		
	e) Puedo escribir breves cartas personales a familiares o compañeros para felicitarles, agradecerles o invitarles.		
	f) En clase, escribo redacciones breves sobre temas muy cercanos: mi familia, personajes imaginarios, lo que me gusta hacer, etc.		
	g) Escribo textos breves de dos o tres párrafos, con frases cortas y enlazadas con conectores como "y", "pero" y "porque".		
	h) No domino del todo la ortografía.		

Quando tengo que escribir un texto:

	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1. En primer lugar pienso en lo que quiero decir.				
2. Pienso en el destinatario de mi texto.				
3. Aprovecho todos los conocimientos previos que tengo sobre el tema a tratar.				
4. Pienso en cómo voy a organizar el contenido (hago una lista de palabras/expresiones, hago un esquema...)				
5. Pienso en la estructura de mi texto y en el modelo que debo seguir (carta, diálogo, opinión, descripción...)				
6. Escribo un primer borrador.				
7. Estoy atento para no salir del tema.				
8. Busco sinónimos o hago paráfrasis cuando no me acuerdo de cómo se escribe una palabra.				
9. Busco en el libro de texto o en el diccionario lo que no sé.				
10. Tengo cuidado con la coherencia de las ideas.				
11. Utilizo punto y aparte para introducir ideas diferentes.				
12. Leo varias veces la redacción para corregirla y mejorarla.				
13. Corrijo y mejoro la redacción antes de entregarla a la profesora.				
14. Comento mis dudas con mis compañeros.				
15. Comento mis dudas con la profesora.				

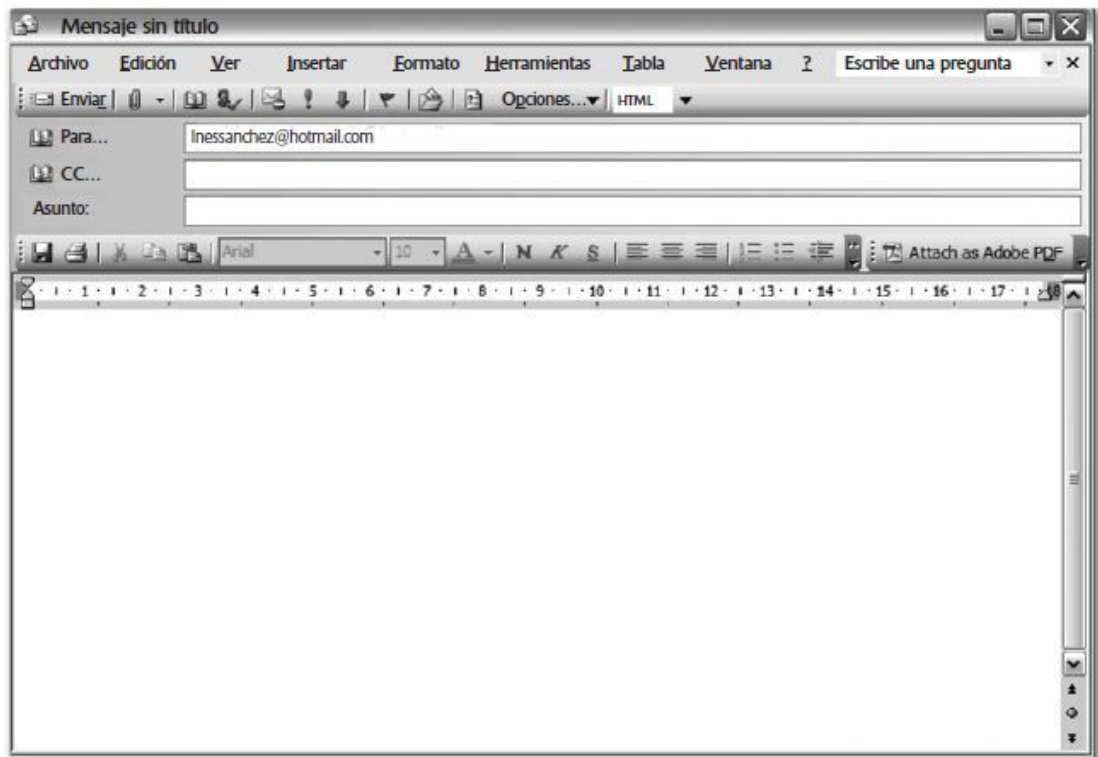
## Diagnóstico

Acabas de llegar de vacaciones y le escribes un correo electrónico a un(a) amigo(a) contándole lo que has hecho. Aquí tienes unas fotografías del viaje. Número de palabras: entre 50 y 70.

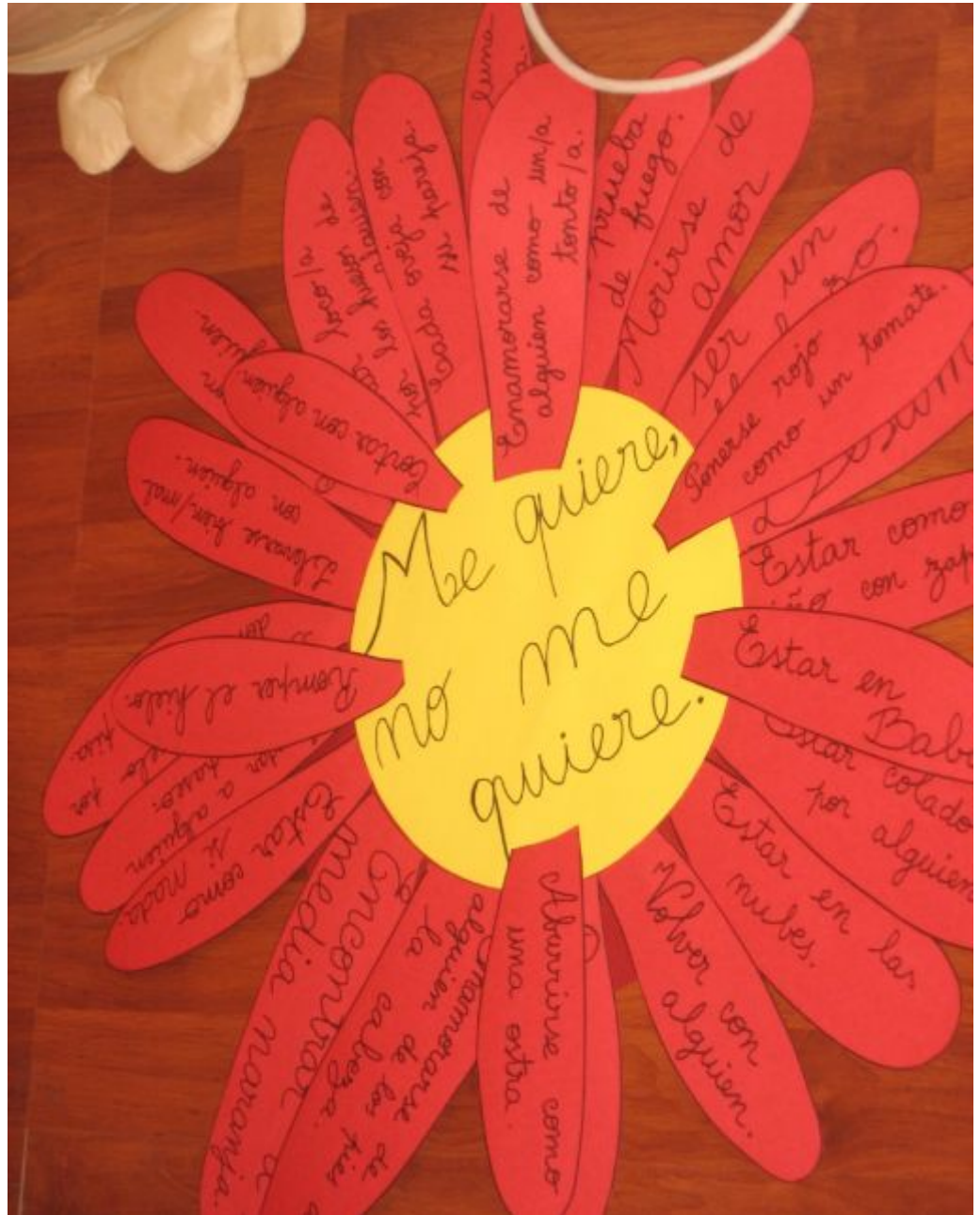
Puedes contar:

- cómo era el lugar
- con quién estuviste
- qué hiciste durante las vacaciones....

\* También puedes inventar lo que tú quieras.



Anexo D



## Anexo E

### ESPAÑOL – 8º CURSO – NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2 EXPRESIONES IDIOMÁTICAS SOBRE EL TEMA DEL AMOR

1. Vamos a trabajar el vocabulario relacionado con el tema del amor.  
Intenta unir las siguientes expresiones con su significado.

1. Besar el suelo por donde alguien pisa	a. conocer la persona ideal para relacionarse.
2. Estar como si nada	b. estar muy enamorado.
3. Estar como un niño con zapatos nuevos	c. sonrojarse o sentir una gran vergüenza.
4. Enamorarse de alguien como un/a tonto/a	d. sentirse orgulloso y vanidoso de su relación.
5. Romper con alguien / Cortar con alguien	e. estar despistado, sin concentración.
6. Llevarse bien / mal con alguien	f. pasar una importante para la relación, por ejemplo, conocer a la familia del otro.
7. Aburrirse como una ostra	g. estar loco de amor.
8. Estar loco por los huesos de alguien	h. dejar la relación.
9. Desamor	i. permanecer totalmente tranquilo y sin alterarse en una situación.
10. Estar en las nubes	j. para cada persona existe otra que le corresponde completamente.
11. Ser un flechazo	k. estar muy enamorado
12. Encontrar a su media naranja	l. reanudar una relación amorosa.
13. Mandar a alguien a paseo	m. venerar a alguien, considerarlo como un dios.
14. Ponerse rojo como un tomate	n. estar muy aburrido
15. Enamorarse de alguien de los pies a la cabeza	o. tener buena/mala relación con alguien.
16. Dar calabazas	p. estar muy enamorado.
17. Morirse de amor	q. una desilusión de amor.
18. Volver con alguien	r. no querer ver a alguien nunca más.
19. Cada oveja con su pareja	s. quedarse sin raciocinio, pensar solo en la persona amada.
20. Estar colado por alguien	t. decir que no quieres estar con alguien o rechazarlo.
21. La prueba de fuego	u. un amor repentino y muy intenso.
22. Estar en Babia	v. superar una situación difícil.
23. Estar en la luna de Valencia	w. estar distraído, con el pensamiento distante.
24. Estar/quedarse cortado(a)	x. Sentir vergüenza. Quedarse sin saber qué decir.
25. Romper el hielo	y. estar distraído, con el pensamiento distante.
26. Echar de menos	z. Notar la falta de alguien y sentir tristeza por su ausencia.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	

ESPAÑOL – 8º CURSO – NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2  
EXPRESIONES IDIOMÁTICAS SOBRE EL TEMA DEL AMOR

Vamos a trabajar el vocabulario relacionado con el tema del amor. Intenta unir las siguientes expresiones con su significado. **(CLAVE)**

1. Besar el suelo por donde alguien pisa	m. venerar a alguien, considerarlo como un dios.
2. Estar como si nada	i. permanecer totalmente tranquilo y sin alterarse en una situación.
3. Estar como un niño con zapatos nuevos	d. sentirse orgulloso y vanidoso de su relación.
4. Enamorarse de alguien como un/a tonto/a	e. estar despistado, sin concentración.
5. Romper con alguien / Cortar con alguien	h. dejar la relación.
6. Llevarse bien / mal con alguien	o. tener buena/mala relación con alguien.
7. Aburrirse como una ostra	n. estar muy aburrido
8. Estar loco por los huesos de alguien	p. estar muy enamorado.
9. Desamor	q. una desilusión de amor.
10. Estar en las nubes	s. quedarse sin raciocinio, pensar solo a la persona amada.
11. Ser un flechazo	u. un amor repentino y muy intenso.
12. Encontrar a su media naranja	a. conocer la persona ideal para relacionarse.
13. Mandar a alguien a paseo	r. no querer ver a alguien nunca más.
14. Ponerse rojo como un tomate	c. sonrojarse o sentir una gran vergüenza.
15. Enamorarse de alguien de los pies a la cabeza	k. estar muy enamorado
16. Dar calabazas	t. decir que no quieres estar con alguien o rechazar.
17. Morirse de amor	b. estar muy enamorado.
18. Volver con alguien	l. reanudar una relación amorosa.
19. Cada oveja con su pareja	j. para cada persona existe otra que le corresponde completamente.
20. Estar colado por alguien	g. estar loco de amor.
21. La prueba de fuego	f. una prueba para la relación, por ejemplo, conocer a la familia del otro.
22. Estar en Babia	y. estar distraído, con el pensamiento distante.
23. Estar en la luna de Valencia	w. estar distraído, con el pensamiento distante.
24. Estar/quedarse cortado(a)	x. Sentir vergüenza. Quedarse sin saber qué decir.
25. Romper el hielo	v. superar una situación difícil.
26. Echar de menos	z. Notar la falta de alguien y sentir tristeza por su ausencia.

## Anexo F

### ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2



#### Guión de trabajo en Internet

Al final de este trabajo en internet tendrás que hacer una breve presentación oral de la biografía de la autora Dulce Chacón y de su novela *Algún amor que no mate*. Para eso, sigue las siguientes etapas.

1. Forma pareja con un/a compañero/a.
  2. Conecta el ordenador a internet.
  3. Entra en la página web: <http://www.escriptoras.com/escriptoras/>
  4. De la lista de escritoras, elige el nombre CHACÓN, Dulce.
  5. Lee los datos biográficos de la autora y registra algunas notas en tu cuaderno.
  6. En el apartado de las obras, elige a la novela *Algún amor que no mate*, lee la información y registra algunas notas en tu cuaderno.
  7. Prepara, con tu compañero/a, la presentación oral sobre la autora y su novela.
- 

Lee el texto siguiente.

**Adiós mi amor:**

Principio y fin. Tú y yo tuvimos un principio. He encontrado un trabajo lejos de aquí. Todo tiene un final. No te reprocho nada. Sé que la culpa, si es que hay culpables, es toda mía. Nunca debí consentir que me anularas así, me negué a mí misma, me he perdido de vista. Me pediste tiempo y yo te di toda la vida. Todo lo hice por amor, te quise hasta ese punto, hasta éste. Ahora ya no. Voy a aprender a quererme de nuevo, lejos de ti, lejos.

Cuando pase el tiempo suficiente, cuando te pierda el miedo, te mandaré nuestra dirección para que puedas visitar a tu hijo.

Te quise hasta la locura. Ni un paso más.

Dulce Chacón, *Algún amor que no mate*



#### Comprensión escrita

Señala la opción correcta para completar cada afirmación:

1. El texto contiene un mensaje:
  - a. de cumpleaños.
  - b. de felicitación.
  - c. de despedida.
  - d. de agradecimiento.

2. La emisora del mensaje:
- a. asume toda la responsabilidad por lo que ocurrió.
  - b. culpa al destinatario del mensaje por lo que ocurrió.
  - c. cree que la responsabilidad es de su familia.
  - d. cree que no hay relaciones de amor verdaderas.
3. La emisora
- a. se quedará para siempre con el destinatario del mensaje.
  - b. partirá en búsqueda de la felicidad.
  - c. partirá en búsqueda de su hermana.
  - d. se quedará en la casa de un familiar.
4. Ella enviará su dirección:
- a. para que se puedan encontrar en un lugar público.
  - b. para que ella pueda ver al destinatario.
  - c. para que el destinatario pueda visitar a su hijo.
  - d. para que el destinatario le escriba.

Fíjate en las palabras que están subrayadas.

1. «me negué a mí misma»
2. «Nunca debí consentir»
3. «Me pediste»

a) ¿A qué verbos pertenecen las formas verbales subrayadas?

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

b) Observa el PowerPoint sobre la formación del pretérito indefinido y completa.

	Verbo _____	Verbo _____	Verbo _____
Yo	amé	debí	_____
Tu	_____	_____	saliste
Él/Ella	_____	_____	_____
Nosotros	_____	_____	_____
Vosotros	_____	_____	_____
Ellos/Ellas	_____	_____	_____

Estos verbos son verbos regulares en pretérito indefinido, los verbos de la primera conjugación (como trabajar) tienen las terminaciones: -é; -aste;-ó;-amos;-asteis;-aron y los verbos de la segunda y tercera conjugaciones (como comer y vivir) tienen las terminaciones: -í; -iste; -ió; -imos; -isteis; -ieron.

c) Observa el PowerPoint sobre la formación del pretérito indefinido irregular y completa.

	Verbo _____	Verbo _____	Verbo _____	Verbo _____
Yo	negué	_____	Hice	quise
Tu	_____	_____	_____	_____
Él/Ella	_____	pidió	_____	_____
Nosotros	_____	_____	_____	_____
Vosotros	_____	_____	_____	_____
Ellos/Ellas	_____	_____	_____	_____

Estos verbos son verbos irregulares en pretérito indefinido, tienen raíces irregulares y las terminaciones cambian según la conjugación.

Hay otro tiempo verbal del pasado en el texto. Registra los ejemplos:

---

ESPAÑOL – 8º CURSO – NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2  
(CLAVE)



Guión de trabajo en Internet

Al final de este trabajo en internet tendrás que hacer una breve presentación oral de la biografía de la autora Dulce Chacón y de su novela *Algún amor que no mate*. Para eso, sigue las siguientes etapas.

1. Forma pareja con un/a compañero/a.
  2. Conecta el ordenador a internet.
  3. Entra en la página web: <http://www.escriptoras.com/escriptoras/>
  4. De la lista de escritoras, elige el nombre CHACÓN, Dulce.
  5. Lee los datos biográficos de la autora y registra algunas notas en tu cuaderno.
  6. En el apartado de las obras, elige a la novela *Algún amor que no mate*, lee la información y registra algunas notas en tu cuaderno.
  7. Prepara, con tu compañero/a, la presentación oral de la autora.
- 

Lee el texto siguiente.

Adiós mi amor:

Principio y fin. Tú y yo tuvimos un principio. He encontrado un trabajo lejos de aquí. Todo tiene un final. No te reprocho nada. Sé que la culpa, si es que hay culpables, es toda mía. Nunca debí consentir que me anularas así, me negué a mí misma, me he perdido de vista. Me pediste tiempo y yo te di toda la vida. Todo lo hice por amor, te quise hasta ese punto, hasta éste. Ahora ya no. Voy a aprender a quererme de nuevo, lejos de ti, lejos.

Cuando pase el tiempo suficiente, cuando te pierda el miedo, te mandaré nuestra dirección para que puedas visitar a tu hijo.

Te quise hasta la locura. Ni un paso más.

Dulce Chacón, *Algún amor que no mate*



Comprensión escrita

Señala la opción correcta para completar cada afirmación:

1. El texto contiene un mensaje:
  - a. de cumpleaños.
  - b. de felicitación.
  - c. de despedida.
  - d. de agradecimiento.

2. La emisora del mensaje:
- a. asume toda la responsabilidad por lo que ocurrió.
  - b. culpa al destinatario del mensaje por lo que ocurrió.
  - c. cree que la responsabilidad es de su familia.
  - d. cree que no hay relaciones de amor verdaderas.
3. La emisora
- a. se quedará para siempre con el destinatario del mensaje.
  - b. partirá en búsqueda de la felicidad.
  - c. partirá en búsqueda de su hermana.
  - d. se quedará en la casa de un familiar.
4. Ella enviará su dirección:
- a. para que se puedan encontrar en un lugar público.
  - b. para que ella pueda ver al destinatario.
  - c. para que el destinatario pueda visitar a su hijo.
  - d. para que el destinatario le escriba.

Fíjate en las palabras que están subrayadas.

1. «me negué a mí misma»
2. «Nunca debí consentir»
3. «Me pediste»

a) ¿A qué verbos pertenecen las formas verbales subrayadas?

1. negar    2. deber    3. pedir

b) Observa el PowerPoint sobre la formación del pretérito indefinido y completa.

	Verbo amar	Verbo deber	Verbo salir
Yo	amé	debí	salí
Tu	amaste	debiste	saliste
Él/Ella	amó	debió	salió
Nosotros	amamos	debimos	salimos
Vosotros	amasteis	debisteis	salisteis
Ellos/Ellas	amaron	debieron	salieron

Estos verbos son verbos regulares en pretérito indefinido, los verbos de la primera conjugación (como trabajar) tienen las terminaciones: -é; -aste;-ó;-amos;-asteis;-aron y los verbos de la segunda y tercera conjugaciones (como comer y vivir) tienen las terminaciones: -í; -iste; -ió; -imos; -isteis; -ieron.

c) Observa el PowerPoint sobre la formación del pretérito indefinido irregular y completa.

	Verbo negar	Verbo pedir	Verbo hacer	Verbo querer
Yo	negué	pedí	hice	quise
Tu	negaste	pediste	hiciste	quisiste
Él/Ella	negó	pidió	hizo	quiso
Nosotros	negamos	pedimos	hicimos	quisimos
Vosotros	negasteis	pedisteis	hicisteis	quisisteis
Ellos/Ellas	negaron	pidieron	hicieron	quisieron

Estos verbos son verbos irregulares en pretérito indefinido, tienen raíces irregulares y las terminaciones cambian según la conjugación.

Hay otro tiempo verbal del pasado en el texto. Registra los ejemplos:

He encontrado y he perdido.



## PRETÉRITO INDEFINIDO

- En Español hay 4 pasados:
- He trabajado
- Trabajé
- Trabajaba
- Había trabajado



# PRETÉRITO INDEFINIDO



- é
- aste
- ó
- amos
- asteis
- aron



- í
- iste
- ió
- imos
- isteis
- ieron



# PRETÉRITO INDEFINIDO

Amar	Comer	Vivir
amé	comí	viví
amaste	comiste	viviste
amó	comió	vivió
amamos	comimos	vivimos
amasteis	comisteis	vivisteis
amaron	comieron	vivieron



## PRETÉRITO INDEFINIDO

<b>ser/ir</b>	<b>estar</b>	<b>tener</b>
fui	estuve	tuve
fuiste	estuviste	tuviste
fue	estuvo	tuvo
fuimos	estuvimos	tuvimos
fuisteis	estuvisteis	tuvisteis
fueron	estuvieron	tuvieron



## PRETÉRITO INDEFINIDO

<b>hacer</b>	<b>querer</b>	<b>dar</b>
hice	quise	di
hiciste	quisiste	diste
hizo	quiso	dio
hicimos	quisimos	dimos
hicisteis	quisisteis	disteis
hicieron	quisieron	dieron



# PRETÉRITO INDEFINIDO

## Uso:

✓ Utilizamos el pretérito indefinido para hablar de cosas pasadas usando una expresión de tiempo en la que **no** estamos.

## Ejemplos:

- Ayer fuimos al cine.
- Estuvimos esperando a Juan durante 30 minutos.
- El otro día escribí cinco veces la palabra "amor".



# PRETÉRITO INDEFINIDO

## • Algunos marcadores temporales:

- |                 |                              |
|-----------------|------------------------------|
| - Anoche        | - Ayer                       |
| - Anteayer      | - El sábado por la noche     |
| - El otro día   | - La semana pasada           |
| - El mes pasado | - Hace dos meses             |
| - En verano     | - El 14 de diciembre de 2006 |
| - En 1993       |                              |



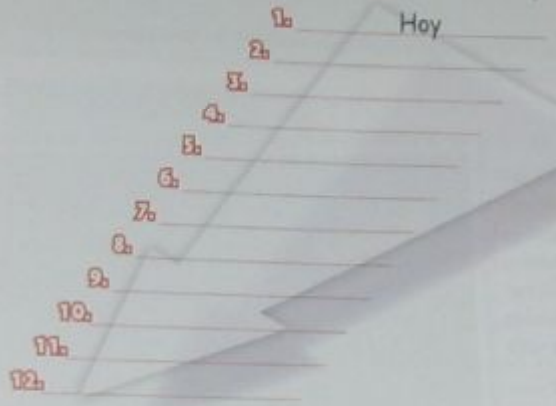
Anexo H

**D**

condujo · di · trajo · conduje · trajeron · condujimos · dio  
· trajiste · dieron · condujeron · dimos · traje

	conducir	traer	dar
Yo			
Tu	condujiste		diste
Él, ella, usted			
Nosotros/as		trajimos	
Vosotros/as	condujisteis	trajisteis	disteis
Ellas, ellas, ustedes			

**1.4.** Cuando hablamos del pasado usamos marcadores temporales. Ordena los siguientes marcadores cronológicamente a partir de hoy.



- Ayer
- Anoche
- El mes pasado
- El 14 de diciembre de 2006
- En 1993
- En verano
- El sábado por la noche
- Hace dos meses
- El otro día
- La semana pasada
- Antesayer

**1.5.** Completa la siguiente carta con las formas adecuadas del pretérito indefinido.

Mojácar, 2 de agosto de 2007

Hola, Daraki!

¿Qué tal? Por fin estamos en Mojácar. (Llegar, nosotros) (1) llegamos la semana pasada. El viaje (ser) (2) fue largo y cansado. (Salir, nosotros) (3) salimos a las 7 h, ya sabes que a mi padre le gusta madrugar, y (llegar, nosotros) (4) llegamos a las 23 h. Durante el viaje (parar, nosotros) (5) paramos varias veces: para comer, poner gasolina, ir al baño... Pero la mejor parada, la que (hacer, nosotros) (6) hicimos por la tarde. (Estar, nosotros) (7) estuvimos en Alicante, en la playa de San Juan y después (dar, nosotros) (8) damos un paseo. Me (comer, yo) (9) comí un helado y (recordarse, yo) (10) me acordé de ti, porque era uno de esos con tres bolas, como a ti también te gustan.

Mojácar es increíble. El pueblo está encima de la montaña, pero nosotros estamos en un camping cerca del mar y vamos todos los días a la playa. Ayer (cubrir, yo) (11) cubrí al pueblo con mis hermanos. (Pasear, nosotros) (12) paseamos por las calles estrechas y blancas y (tomar, nosotros) (13) tomamos unas tapas en un bar muy chulo que se llama Rincón de Diego. También (ir, nosotros) (14) fuimos al Mirador de la Plaza Nueva; desde allí (ver, nosotros) (15) vimos el Valle de las Pirámides, ¡qué nombre más bonito! ¿Verdad?

Todavía tengo muchas cosas que ver, así que en mi próxima carta te explicaré más. Escribe-me. Besos,

Ana

- bonito  
- lindo

[trazo y uno] | 31

## Anexo I

### ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2



Escucha la canción de Jenifer Lopez y completa la letra conjugando los verbos siguientes en pretérito indefinido.

#### ¿Qué hiciste?, Jenifer López

Ayer los dos soñábamos con un mundo perfecto  
Ayer a nuestros labios les sobraban las palabras  
Porque en los ojos nos espiábamos el alma  
y la verdad no vacilaba en tu mirada

Ayer nos \_\_\_\_\_ conquistar el mundo entero  
Ayer tu me \_\_\_\_\_ que este amor seria eterno  
Por que una vez equivocarse es suficiente  
Para aprender lo que es amar sinceramente

¿Qué \_\_\_\_\_?  
Hoy destruiste con tu orgullo la esperanza  
Hoy \_\_\_\_\_ con tu furia mi mirada  
Borraste toda nuestra historia con tu rabia  
Y \_\_\_\_\_ tanto amor que te entregaba  
Con un permiso para así romperme el alma

¿Qué Hiciste? Nos \_\_\_\_\_ a destruir las madrugadas  
Y nuestras noches las \_\_\_\_\_ tus palabras  
Mis ilusiones \_\_\_\_\_ con tus farsas  
Se te olvidó que era el amor lo que importaba  
Y con tus manos \_\_\_\_\_ nuestra casa

Mañana que amanezca un día nuevo en mi universo  
Mañana no veré tu nombre escrito entre mis versos  
No escucharé palabras de arrepentimiento  
Ignoraré sin pena tu remordimiento

Mañana olvidaré que ayer yo fui tu fiel amante  
Mañana ni siquiera habrá razones para odiarte  
Yo borraré todos tus sueños de mis sueños  
Que el viento arrastre para siempre tus recuerdos

¿Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas  
Y nuestras noches las borraron tus palabras  
Mis ilusiones acabaron con tus farsas  
Se te \_\_\_\_\_ que era el amor lo que importaba  
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa.

Y confundiste tanto amor que te entregaba  
Como un permiso para así romperme el alma

¿Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas  
Y nuestras noches las borraron tus palabras  
Mis ilusiones acabaron con tus farsas  
Se te olvidó que era el amor lo que importaba  
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa.

prometer  
borrar  
derrumbar  
hacer  
empañar  
jurar  
confundir  
obligar  
acabar  
olvidar

## ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2



Escucha la canción de Jenifer Lopez y completa la letra conjugando los verbos siguientes en pretérito indefinido.

### Letra de la canción (CLAVE)

#### ¿Qué hiciste?, Jenifer López

Ayer los dos soñábamos con un mundo perfecto  
Ayer a nuestros labios les sobraban las palabras  
Porque en los ojos nos espiábamos el alma  
y la verdad no vacilaba en tu mirada

Ayer nos prometimos conquistar el mundo entero  
Ayer tu me juraste que este amor seria eterno  
Por que una vez equivocarse es suficiente  
Para aprender lo que es amar sinceramente

¿Qué Hiciste? Hoy destruiste con tu orgullo la esperanza  
Hoy empañaste con tu furia mi mirada  
Borraste toda nuestra historia con tu rabia  
Y confundiste tanto amor que te entregaba  
Con un permiso para así romperme el alma

¿Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas  
Y nuestras noches las borraron tus palabras  
Mis ilusiones acabaron con tus farsas  
Se te olvidó que era el amor lo que importaba  
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa

Mañana que amanezca un día nuevo en mi universo  
Mañana no veré tu nombre escrito entre mis versos  
No escucharé palabras de arrepentimiento  
Ignoraré sin pena tu remordimiento

Mañana olvidaré que ayer yo fui tu fiel amante  
Mañana ni siquiera habrá razones para odiarte  
Yo borraré todos tus sueños de mis sueños  
Que el viento arrastre para siempre tus recuerdos

¿Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas  
Y nuestras noches las borraron tus palabras  
Mis ilusiones acabaron con tus farsas  
Se te olvidó que era el amor lo que importaba  
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa.

Y confundiste tanto amor que te entregaba  
Como un permiso para así romperme el alma

¿Qué Hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas  
Y nuestras noches las borraron tus palabras  
Mis ilusiones acabaron con tus farsas  
Se te olvidó que era el amor lo que importaba  
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa.



## Don Pedro y Doña Inés de Castro

Durante la infancia, doña Inés de Castro creció en compañía de Constanza Manuel y fue criada para ser su dama y amiga.

En la juventud, las dos jóvenes vinieron para Portugal porque Constanza decidió casarse con Don Pedro.



## Don Pedro y Doña Inés de Castro



Llegada a la corte de Don Alfonso IV, Inés excitó una viva pasión en el corazón del infante heredero Pedro.

Los amores de Pedro e Inés excitaron los celos de Constanza que murió en 1345, en consecuencia del parto del futuro heredero, D. Fernando.



## Don Pedro y Doña Inés de Castro

Nueve años después...

Pedro e Inés decidieron casarse pero no hicieron ningún documento para comprobar el matrimonio.

En 1355, D. Alfonso IV aprovechó que su hijo había ido en una cacería y fue al Monasterio de Santa Clara, en Coimbra, donde se encontraba doña Inés.



## Don Pedro y Doña Inés de Castro

Doña Inés, cuando supo de las intenciones del rey, se rodeó de sus hijos y suplicó al rey por su vida.

El rey se conmovió y salió. Pero los caballeros que lo acompañaban insistieron que les enviase a matar a Inés y el rey no se opuso.



Los caballeros mataron a Inés a puñaladas.

## Don Pedro y Doña Inés de Castro



## Don Pedro y Doña Inés de Castro

Pedro se vengó de los asesinos de doña Inés de una manera cruel.

Dice la leyenda que Pedro mandó exhumar el cadáver de Inés, la sentó en el trono, haciéndola coronar y obligando a los cortesanos que le rindieran los honores debidos a una reina.



## Don Pedro y Doña Inés de Castro



## Don Pedro y Doña Inés de Castro

Don Pedro dispuso que las tumbas fuesen enfrentadas por los pies porque quería que el día de la resurrección, al levantarse, su primera imagen a contemplar fuera la de Inés.



# *Don Pedro y Doña Inés de Castro*



# *Don Pedro y Doña Inés de Castro*



*Un amor correspondido y eterno*

## Anexo K

ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2

1. Lee el texto siguiente.

### Romance de Doña Inés de Castro



Doña Constanza salió  
de España pa'la Coimbra.  
Doña Inés la acompañaba,  
Doña Inés la acompañaba;  
su mejor dama y amiga.  
Don Pedro salió al encuentro  
con su corte a recibirlas  
y de Inés quedó prendado;  
nunca vio mujer tan linda.  
Doña Constanza de pena,  
por el rey se moría  
y el rey por Doña Inés,  
daba su alma y su vida.  
Doña Constanza murió  
y Portugal que sabía,  
la pena que la mató  
la muerte de Inés de Castro  
el pueblo entero pidió.  
La condenaron a muerte;  
la condena se cumplió,  
y al rey Don Pedro dejaron  
viviendo sin corazón,  
viviendo sin corazón.  
¡Reina para Portugal!  
el pueblo a voces pedía  
y el rey busca la venganza,  
del amor que fue su vida.  
Le consumía la pena  
sin tener noche ni día  
y sin descanso buscaba  
aquel que le quitó la vida.  
Y por fin Inés vengada,  
en el palacio real;  
fue proclamada la reina  
del reino de Portugal.

2. Responde a las cuestiones siguientes, con palabras tuyas y de una forma completa.

2.1. ¿Quién era la mejor dama y amiga de Doña Constanza?

\_\_\_\_\_.

2.2. ¿Por qué Pedro se quedó prendado de Inés?

\_\_\_\_\_.

2.3. ¿Por qué murió Doña Constanza?

\_\_\_\_\_.

2.4. Cuando Doña Constanza murió, ¿qué pidió el pueblo de Portugal?

\_\_\_\_\_.

2.5. ¿Qué hizo Don Pedro cuando descubrió que Doña Inés estaba muerta?

\_\_\_\_\_.

2.6. Después de vengada la muerte de Doña Inés, ¿qué ocurrió en el Palacio Real?

\_\_\_\_\_.

3. Señala los 10 verbos que están en pretérito indefinido y regístralos aquí.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(CLAVE)

1. Lee el texto siguiente.

Romance de Doña Inés de Castro



Doña Constanza salió  
de España pa'la Coimbra.  
Doña Inés la acompañaba,  
Doña Inés la acompañaba;  
su mejor dama y amiga.  
Don Pedro salió al encuentro  
con su corte a recibirlas  
y de Inés quedó prendado;  
nunca vio mujer tan linda.  
Doña Constanza de pena,  
por el rey se moría  
y el rey por Doña Inés,  
daba su alma y su vida.  
Doña Constanza murió  
y Portugal que sabía,  
la pena que la mató  
la muerte de Inés de Castro  
el pueblo entero pidió.  
La condenaron a muerte;  
la condena se cumplió,  
y al rey Don Pedro dejaron  
viviendo sin corazón,  
viviendo sin corazón.  
¡Reina para Portugal!  
el pueblo a voces pedía  
y el rey busca la venganza,  
del amor que fue su vida.  
Le consumía la pena  
sin tener noche ni día  
y sin descanso buscaba  
aquel que le quitó la vida.  
Y por fin Inés vengada,  
en el palacio real;  
fue proclamada la reina  
del reino de Portugal.

2. Responde a las cuestiones siguientes, con palabras tuyas y de una forma completa.
- 2.1. ¿Quién era la mejor dama y amiga de Doña Constanza?  
La mejor dama y amiga de Doña Constanza era Doña Inés.
- 2.2. ¿Por qué Pedro se quedó prendado de Inés?  
Pedro quedó prendado de Inés porque nunca vio mujer tan linda.
- 2.3. ¿Por qué murió Doña Constanza?  
Doña Constanza murió de pena porque Don Pedro no la amaba.
- 2.4. Cuando Doña Constanza murió, ¿qué pidió el pueblo de Portugal?  
El pueblo de Portugal pidió la muerte de Doña Inés.
- 2.5. ¿Qué hizo Don Pedro cuando descubrió que Doña Inés estaba muerta?  
Don Pedro buscó la venganza de la muerte del amor de su vida.
- 2.6. Después de vengada la muerte de Doña Inés, ¿qué ocurrió en el Palacio Real?  
Doña Inés fue proclamada reina de Portugal.
3. Señala los 10 verbos que están en pretérito indefinido y regístralos aquí.
- |                   |                |                |              |              |
|-------------------|----------------|----------------|--------------|--------------|
| <u>salió</u>      | <u>quedó</u>   | <u>murió</u>   | <u>mató</u>  | <u>pidió</u> |
| <u>condenaron</u> | <u>cumplió</u> | <u>dejaron</u> | <u>quitó</u> | <u>fue</u>   |



## Pretérito perfecto

Forma:

Presente de indicativo  
del verbo haber

he  
has  
ha  
hemos  
habéis  
han

+

Participio pasado del  
verbo que expresa la  
acción.

trabajado  
comido  
dormido  
escrito  
dicho  
vuelto  
hecho  
descubierto

## Pretérito perfecto

### Marcadores temporales

Este fin de semana  
Este mes  
Este año  
Este verano  
Este otoño  
Este invierno  
Esta tarde  
Esta mañana

Esta semana  
Esta primavera  
Hace un instante  
Hace 10 minutos  
Hace un rato  
Hace un momento  
Ya  
Todavía no

## Juego de tablero

### Pretérito Indefinido y Pretérito Perfecto



## Juego de tablero

- Reglas
  - Se tira el dado. El número que salga corresponde tanto al número de casillas por donde debe avanzar el alumno con su ficha, como al pronombre personal que debe utilizar.



# Juego de tablero

- La correspondencia es la siguiente:

- ① 1ª persona del singular
- ② 2ª persona del singular
- ③ 3ª persona del singular
- ④ 1ª persona del plural
- ⑤ 2ª persona del plural
- ⑥ 3ª persona del plural



## Juego de Tablero

dar	tener	gustar
hacer	encontrar	besar
ser	sentir	enamorarse
estar	amar	romper



## Anexo N

ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2



### Guión de Producción Escrita

#### I - Planificación

A partir de las respuestas de la ficha de nuestra última clase (sobre el romance de Pedro e Inés), vais a producir, en parejas, un recuento de la historia de amor de estos dos personajes históricos.

- Doña Inés vino con doña Constanza porque era su dama y amiga.
- Pedro se quedó prendado.
- Doña Constanza murió.
- El pueblo de Portugal pidió la muerte de doña Inés.
- Pedro vengó la muerte de Inés.
- Doña Inés fue proclamada reina de Portugal.

¿Qué otros elementos tenéis sobre la historia de Pedro e Inés? Anotadlos aquí.

## II - Redacción

Escribid un texto con 50 a 70 palabras en el que hagáis el *recuento* de la historia de amor de Pedro e Inés.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## III - Revisión

Verifica, con tu compañero, si hicisteis todo esto durante el proceso de escritura y señala Sí o No.

	Sí	No
Empezamos el texto con "Érase una vez" o con otra expresión de introducción de un cuento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizamos punto y aparte para introducir ideas o momentos diferentes en el desarrollo de la acción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribimos frases cortas enlazadas con conectores como "y", "pero" y "porque".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenamos las ideas de la planificación antes de empezar a escribir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizamos todas las ideas de la planificación en la redacción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al final, leímos varias veces la redacción para corregirla y mejorarla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corregimos la ortografía y la puntuación de nuestra redacción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# La producción escrita en la clase de E/LE

Español - 8º curso

*Profesora: Patricia Tomás*



La producción escrita en la clase de E/LE

- Planificación ★
  - Textualización / Redacción ★
  - Revisión ★
- 

## La producción escrita en la clase de E/LE

### • Planificación

- Registrar lo que ya sabemos sobre el tema;
- Escribir (en forma de notas) informaciones sobre el tema y sobre la instrucción;
- Tener en cuenta el destinatario de nuestro texto;
- Ordenar las ideas antes de empezar a escribir.



## La producción escrita en la clase de E/LE

### • Textualización/Redacción

- Mantener el orden de la planificación del texto;
- Cuidar la ortografía y la puntuación;
- Mantener la coherencia de las ideas hasta al final del texto;
- Utilizar todas las ideas planificadas.



## La producción escrita en la clase de E/LE

### • Revisión

- Verificar la ortografía y la puntuación;
- Verificar si utilizamos los marcadores temporales correctos y si enlazamos las frases de una manera correcta;
- Leer el texto varias veces en busca de fallos;
- Mejorar el texto;



## Recuento del romance de Doña Inés

- Doña Inés vino con doña Constanza porque era su dama y amiga.
- Pedro se quedó prendado.
- Doña Constanza murió.
- El pueblo de Portugal pidió la muerte de doña Inés.
- Pedro vengó la muerte de Inés.
- Doña Inés fue proclamada reina de Portugal.



## Recuento del romance de Doña Inés

¿Teníais más informaciones sobre ese amor entre Pedro e Inés?

- Pedro y Constanza se casaron.
- Después de la muerte de Constanza, Pedro e Inés se casaron.
- Los nobles (enemigos de la familia de doña Inés) convencieron al rey para matar a D. Inés.
- Doña Inés suplicó por su vida pero los nobles la mataron.



## Recuento del romance de Doña Inés

- Doña Inés vino con doña Constanza porque era su dama y amiga.
- Pedro se quedó prendado.
- Pedro y Constanza se casaron.
- Doña Constanza murió.
- Después de la muerte de Constanza, Pedro e Inés se casaron.
- El pueblo de Portugal pidió la muerte de doña Inés.
- Los nobles (enemigos de la familia de doña Inés) convencieron al rey para matar D. Inés.
- Doña Inés suplicó por su vida pero los nobles la mataron.
- Pedro vengó la muerte de Inés.
- Doña Inés fue proclamada reina de Portugal.



## Recuento del romance de Doña Inés

- Doña Inés vino con doña Constanza porque era su dama y amiga.
- Pedro se quedó prendado de Inés.
- Pedro y Constanza se casaron.
- Doña Constanza murió (porque sabía que Pedro estaba enamorado de Inés/en el parto de Don Fernando).
- Después de la muerte de Constanza, Pedro e Inés se casaron y tuvieron hijos.



## Recuento del romance de Doña Inés

- El pueblo de Portugal pidió la muerte de doña Inés.
- Los nobles (enemigos de la familia de doña Inés) convencieron al rey para matar a D. Inés.
- Doña Inés suplicó por su vida pero los nobles la mataron.
- Pedro se quedó desesperado y vengó la muerte de Inés.
- Doña Inés fue proclamada reina de Portugal (después de muerta).



## Recuento del romance de Doña Inés

Érase una vez un príncipe heredero del trono de Portugal y una dama de compañía, Inés. Su amor fue un flechazo. Pero Pedro tenía que casarse con Doña Constanza que se puso muy celosa y acabó por morir de pena.

Los años pasaron y Pedro e Inés se casaron. Pero los nobles enemigos de doña Inés pidieron su muerte porque no querían que ella fuese reina de Portugal. El rey Don Alfonso IV consintió la muerte de Doña Inés de Castro.

Cuando Pedro descubrió que Inés estaba muerta, buscó venganza, mató a los asesinos de su amada y la hizo reina de Portugal.

## Anexo P

ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2

Guión de lectura y de producción escrita

*Haiku o haikú:* Composición poética de origen japonés que consta de tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente.

[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=haiku](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=haiku), consultado en 27/10/2011



Lee los ejemplos de haiku.

¿Es o no es  
El sueño que olvidé  
Antes del alba?

Jorge Luis Borges

Yo soy como soy  
Como solo tú sabes  
Y te amo mucho.

Me amaste mucho  
Como yo te amé a ti  
Te quiero mucho!



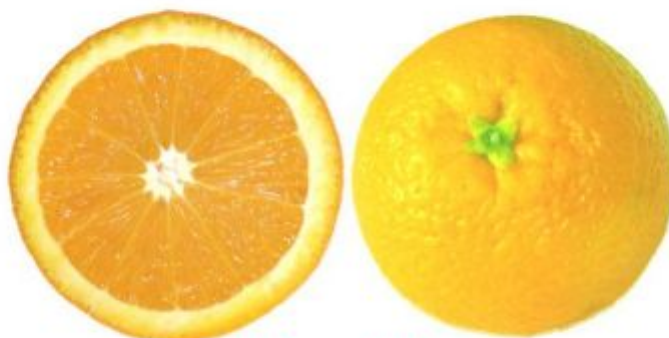
Haz tu propio haiku!

---

---

---

## ¿Eres tú mi media naranja?



Español

Profesora: Patricia Tomás

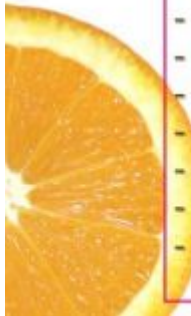
## ¿Eres tú mi media naranja?

- Expresiones idiomáticas sobre el amor:
- Relaciones infelices y relaciones felices:
- Pretérito indefinido
- Pretérito perfecto
- La producción escrita
- La tarea final (evaluación)

## ¿Eres tú mi media naranja?




### Expresiones positivas

- Besar el suelo por donde alguien pisa.
  - Estar como un niño con zapatos nuevos.
  - Enamorarse de alguien con un/a tonto/a.
  - Llevarse bien con alguien.
  - Estar loco por los huesos de alguien.
  - Estar en las nubes.
  - Ser/tener un flechazo.
  - Encontrar a su media naranja.
  - Enamorarse de alguien de los pies a la cabeza.
  - Morirse de amor.
  - Cada oveja con su pareja.
  - Estar colado por alguien.
  - Estar en Babia.
  - Estar en la luna de Valencia.
  - Romper el hielo.
- 

## ¿Eres tú mi media naranja?



### Expresiones negativas

- Romper / cortar con alguien.
  - Llevarse mal con alguien.
  - Aburrirse como una ostra.
  - Desamor.
  - Mandar a alguien a paseo.
  - Ponerse rojo como un tomate.
  - Dar calabazas.
  - Estar / quedarse cortado/a.
  - Echar de menos.
- 

## ¿Eres tú mi media naranja?

Expresiones que no tienen ni carga positiva ni carga negativa

- Estar como si nada.
- Volver con alguien.
- La prueba de fuego.



## ¿Eres tú mi media naranja?

• Para conocer algunas relaciones de desamor:

- *Algún amor que no mate* de Dulce Chacón; (literatura)
- *¿Qué hiciste?* de Jennifer López; (música hispana)



## ¿Eres tú mi media naranja?

- Para conocer una relación de amor:
  - Romance de Doña Inés de Castro;  
(literatura)
  - Contextualización histórica de esta relación.



## ¿Eres tú mi media naranja?

En Español hay 4 pasados:

He trabajado

Trabajé

Trabajaba

Había trabajado

## ¿Eres tú mi media naranja?

### Pretérito indefinido

Amar	Comer	Vivir
amé	comí	viví
amaste	comiste	viviste
amó	comió	vivió
amamos	comimos	vivimos
amasteis	comisteis	vivisteis
amaron	comieron	vivieron

Verbos  
regulares

## ¿Eres tú mi media naranja?

### Pretérito indefinido

ser/ir	estar	tener
fui	estuve	tuve
fuiste	estuviste	tuviste
fue	estuvo	tuvo
fuimos	estuvimos	tuvimos
fuisteis	estuvisteis	tuvisteis
fueron	estuvieron	tuvieron

Verbos  
irregulares

## ¿Eres tú mi media naranja?

### • Algunos marcadores temporales:

- Anoche
- Anteayer
- El otro día
- El mes pasado
- En verano
- En 1993
- Ayer
- El sábado por la noche
- La semana pasada
- Hace dos meses
- El 14 de diciembre de 2006

Pretérito Indefinido

## ¿Eres tú mi media naranja?

### Pretérito Perfecto

#### Forma:

Presente de indicativo  
del verbo haber

he  
has  
ha  
hemos  
habéis  
han

Participio pasado del  
verbo que expresa la  
acción.

+  
trabajado  
comido  
escrito  
dicho  
hecho  
descubierto

# ¿Eres tú mi media naranja?

## Marcadores temporales

Este fin de semana

Este mes

Este año

Este verano

Este otoño

Este invierno

Esta tarde

Esta mañana

Esta semana

Esta primavera

Hace un instante

Hace 10 minutos

Hace un rato

Hace un momento

Ya

Todavía no



Pretérito  
Perfecto

# ¿Eres tú mi media naranja?

## Producción escrita

### • Planificación

- Registrar lo que ya sabemos sobre el tema;
- Registrar (en forma de notas) informaciones sobre el tema y sobre la instrucción;
- Tener en cuenta el destinatario de nuestro texto;
- Ordenar las ideas antes de empezar a escribir.

## ¿Eres tú mi media naranja?

Producción escrita

### • Textualización/Redacción

- Mantener el orden de la planificación del texto;
- Cuidar la ortografía y la puntuación;
- Mantener la coherencia de las ideas hasta al final del texto;
- Utilizar todas las ideas planificadas.

## ¿Eres tú mi media naranja?

Producción escrita

### • Revisión

- Verificar la ortografía y la puntuación;
- Verificar si utilizamos los marcadores temporales correctos y si enlazamos las frases de una manera correcta;
- Leer el texto varias veces en busca de fallos;
- Mejorar el texto;



# ¿Eres tú mi media naranja?

## La tarea final

-Una frase con una expresión idiomática:

-Una presentación oral sobre sus

características físicas y psicológicas:

-Un *haiku*.

# ¿Eres tú mi media naranja?

## La tarea final

Escribe un correo electrónico a alguien que conociste en España, durante las vacaciones de verano. Debes contarle cómo te sentiste cuando lo/la viste por primera vez.

Utiliza, como mínimo, los siguientes marcadores temporales: *Este verano, el día 21 de agosto, hace tres meses, el año pasado.*

Número de palabras: entre 50 y 70.



## ¿Eres tú mi media naranja?

### La tarea final - Evaluación

- Seguir los subprocesos de la producción escrita (planificación, textualización, revisión);
- Rellenar todos los campos del correo electrónico (para; asunto; texto);
- Cumplir las reglas de comunicación (saludos, firma);
- Utilizar todos los marcadores temporales sugeridos (como mínimo):

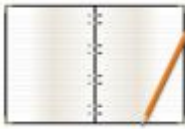
## ¿Eres tú mi media naranja?

### La tarea final - Evaluación

- Escribir un texto bien estructurado;
- Respetar las reglas de la gramática de la lengua española: morfología, sintaxis, ortografía y vocabulario.

**Anexo R**

**ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2**



Tarea final: Escribe un correo electrónico a alguien que conociste en España, durante las vacaciones de verano. Debes contarle cómo te sentiste cuando lo/la viste por primera vez.

Utiliza, como mínimo, los siguientes marcadores temporales: Este verano, el día 21 de agosto, hace tres meses, el año pasado.

Número de palabras: entre 50 y 70.

**I - Planificación**

A lo largo de la unidad didáctica ¿Eres tú mi media naranja? hemos producido varios tipos de textos, orales y escritos. En este momento es importante recuperar la información más productiva y relevante.

- Tu frase con la expresión idiomática;

---

---

- Tus características físicas y psicológicas;

---

---

---

- Tu haiku;

---

---

---

---

- Ideas / notas sobre el tema:

---

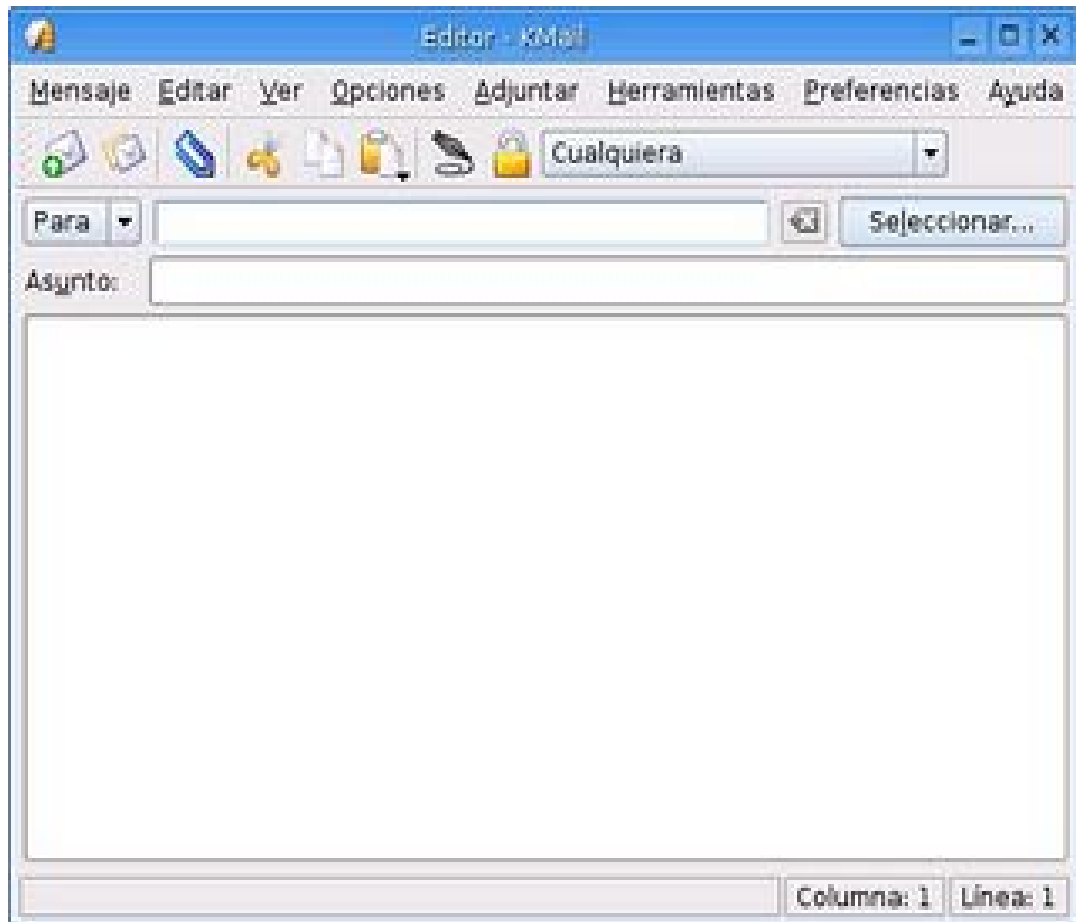
---

---

---

---

## II - Textualización / Redacción



## III - Revisión

- Verifica los puntos siguientes y señala Sí o No.

	Sí	No
Rellené todos los campos del correo electrónico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuve en consideración el destinatario de mi mensaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantuve la coherencia del texto desde el principio hasta el final.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilicé las producciones que hice a lo largo de la unidad didáctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilicé todos los marcadores temporales sugeridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexo S

### ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2

#### Ficha de autoevaluación de la unidad ¿Eres tú mi media naranja?

1. ¿Qué he aprendido? \_\_\_\_\_
2. ¿Qué es lo que más me ha interesado? \_\_\_\_\_
3. Escribo tres expresiones idiomáticas sobre el amor:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. ¿Cuántos verbos irregulares en pasado he aprendido? Escribo aquí tres:  
\_\_\_\_\_
5. ¿Qué ha sido lo más difícil?  
\_\_\_\_\_
6. Puedo hablar de acontecimientos pasados:
  - a. sin problemas.
  - b. con alguna dificultad.
  - c. con bastante dificultad.
  - d. con mucha dificultad.
7. ¿He comprendido la importancia de la utilización de los varios momentos del proceso de escritura para mejorar mis producciones escritas? Sí  No
8. ¿He terminado la tarea?  
Sí  No
9. ¿He conseguido seguir la estructura de un correo electrónico en español? Sí  No
10. ¿He comunicado en español para expresar mis sentimientos?  
Sí  No
11. ¿Qué tengo que mejorar? \_\_\_\_\_

## Anexo T



**ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS**  
ANO LETIVO 2011/ 2012  
**ESPAÑHOL – 8º ANO, 1º PERÍODO, Novembro**

### PRUEBA DE EVALUACIÓN

Nombre: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

Clase: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Calificación: \_\_\_\_\_ Enc. Educação: \_\_\_\_\_

#### I. Comprensión Auditiva

1. **Ve con atención** el vídeo sobre la violencia de género y **señala** las afirmaciones correctas.

**1.1. El vídeo presenta una campaña contra la violencia hacia la mujer**

- a) en La Republica Dominicana.
- b) en España.
- c) en México.
- d) en Portugal.

**1.2. De los 9 millones de habitantes,**

- a) 61% son mujeres.
- b) 31% son hombres.
- c) 41% son hombres.
- d) 51% son mujeres.

**1.3. Entre 2005 y 2007, hubo 475 muertes**

- a) por violencia de género intrafamiliar.
- b) por violencia psicológica.
- c) por violencia contra los hombres.
- d) por violencia física entre mujeres.

**1.4. La Procuraduría General de la República implementó una campaña**

- a) de tolerancia hacia los agresores.
- b) de tolerancia cero hacia la violencia contra la mujer.
- c) de tolerancia cero hacia la violencia contra los niños.
- d) de tolerancia hacia las mujeres agresoras.

**1.5. La campaña está dirigida**

- a) a los hombres y agresores.
- b) a las mujeres y agresoras.
- c) a los chicos en edad escolar.
- d) a todos los hombres y a todas las mujeres.

- 1.6. **En el spot, Juan Luis Guerra afirma que**
- a) la violencia siempre nos dará la razón.
  - b) la violencia no es solución.
  - c) la violencia nunca nos dará la razón.
  - d) el amor nunca nos dará la razón.
- 1.7. **En el spot, Gilberto Santa Rosa afirma que**
- a) el diálogo también es cosa de chicos.
  - b) el diálogo también es cosa de mujeres.
  - c) el amor no es cosa de hombres.
  - d) el diálogo también es cosa de hombres.

**II. Lectura Comprensiva**

La revista *Ellas* ha publicado este testimonio que responde a esta cuestión:  
**¿Existe el amor a primera vista? Lee el texto y responde a las cuestiones.**



Más que una persona romántica yo me considero alguien muy realista. En mi vida he tenido experiencias positivas, como todo el mundo, pero también me **han dado calabazas** en alguna ocasión. Desde luego, no creo en los flechazos.

Cuando conocí a Rosana, estaba hasta las narices de encuentros superficiales con personas a las que no vuelves a ver nunca más.

Con ella me llevé bien desde el principio, pero fuimos muy poco a poco. Me di cuenta de que me gustaba de verdad, de que **estaba colado** por ella cuando me trasladaron a Barcelona porque la **echaba mucho de menos**. Mis amigos me decían que desde que salía con ella, estaba feliz, **¡estaba como un niño con zapatos nuevos!** Fue entonces cuando comprendimos que ya no podíamos vivir separados. (Carlos)

1. **Explica** el significado de las expresiones en negrita.

---



---



---



---

2. **Señala** las siguientes afirmaciones como verdaderas (V) o falsas (F) de acuerdo con la información del texto. **Corrige** las afirmaciones falsas.

	V	F
a) Carlos cree en los flechazos.		
b) Carlos se llevó mal con Rosana en el principio.		
c) La relación entre Carlos y Rosana fue muy poco a poco.		
d) Cuando estuvieron separados, Carlos estaba muy feliz.		
e) Carlos y Rosana viven juntos.		

---

---

---

3. **Responde** a las cuestiones siguientes.

3.1. ¿Qué tipo de experiencias amorosas tuvo Carlos antes de conocer a Rosana?

---

---

3.2. ¿Cuál fue la opinión de los amigos de Carlos cuando empezó a salir con Rosana?

---

---

3.3. ¿Porqué decidieron, Carlos y Rosana, ir a vivir juntos?

---

---

4. **Busca** en esta sopa de letras diez palabras que forman parte de las expresiones idiomáticas que has estudiado.

Z	A	P	A	T	O	S	I	R	E	V	D	A	J	K	L	O	V	D	D
B	G	Z	A	I	U	G	L	S	D	M	J	D	F	B	G	Y	T	S	E
A	E	Y	Z	N	O	A	M	O	T	H	F	H	Y	T	T	B	L	H	S
K	A	N	U	B	E	S	J	A	B	N	D	F	B	O	V	Z	G	X	A
D	E	L	H	J	U	I	A	E	D	G	D	F	T	M	A	R	E	S	M
P	R	P	O	J	A	D	F	T	C	J	H	G	H	A	W	Z	A	L	O
R	S	E	Z	L	U	O	P	B	V	L	L	C	L	T	Z	U	D	E	R
E	F	A	A	W	J	P	H	A	B	B	F	A	G	E	F	I	F	R	A
N	Z	S	F	E	H	A	J	G	N	A	F	L	Y	Q	T	F	H	F	E
D	S	D	R	Y	D	R	L	Y	I	B	G	S	R	E	U	T	B	H	D
A	P	I	E	J	S	E	O	T	K	I	D	B	E	D	L	S	H	U	H
D	U	L	A	F	A	J	N	F	X	A	S	A	C	A	G	H	Y	M	J
O	I	L	D	D	G	A	P	B	E	A	V	Z	B	G	F	V	D	F	I
L	L	A	V	H	T	E	Q	H	R	C	H	A	G	O	V	E	J	A	U
G	J	A	H	G	D	R	C	E	J	H	B	F	H	T	D	D	V	J	G
U	N	G	D	K	H	T	J	G	I	E	R	E	L	D	E	H	E	J	S
U	U	H	L	Y	J	H	F	L	E	C	H	A	Z	O	C	V	H	U	X
N	I	G	H	D	F	U	V	Z	L	G	E	M	O	J	A	B	S	F	A
A	O	S	T	R	A	I	E	A	T	T	R	O	S	U	F	H	G	D	B
Z	A	P	L	Y	T	Q	R	R	E	A	A	U	E	E	O	M	A	H	G

### III. Funcionamiento de la lengua

#### 1. Rellena los huecos con las formas correctas del pretérito indefinido.

- 1.1. Anoche tú \_\_\_\_\_ (estar) con tu compañera.
- 1.2. Nosotros \_\_\_\_\_ (vivir) juntos desde el día 5 de febrero de 2010.
- 1.3. Yo \_\_\_\_\_ (querer) mucho a ese hombre.
- 1.4. Ellas se \_\_\_\_\_ (ir) de sus casas porque tenían miedo.
- 1.5. Él \_\_\_\_\_ (amar) a esa mujer como nunca había amado a nadie.
- 1.6. El otro día, vosotros \_\_\_\_\_ (tener) la prueba de fuego.
- 1.7. Yo \_\_\_\_\_ (dar) una calabaza a un compañero de mi hermano.
- 1.8. Ellos \_\_\_\_\_ (hacer) todos los deberes.

#### 2. Elige uno de los tiempos de pasado que has estudiado y rellena los huecos con la forma verbal correcta.

- 2.1. Ayer vosotros \_\_\_\_\_ (vivir) un gran desamor.
- 2.2. Este fin de semana nosotros \_\_\_\_\_ (ir) al cine a ver una película extraordinaria.
- 2.3. La semana pasada María \_\_\_\_\_ (salir) de su casa con sus hijos.
- 2.4. Esta tarde tú \_\_\_\_\_ (escribir) una carta de amor en tu habitación.
- 2.5. En 2000, los jóvenes \_\_\_\_\_ (hacer) una gran fiesta cuando el año \_\_\_\_\_ (terminar).
- 2.6. Esta semana ella \_\_\_\_\_ (estudiar) mucho para la prueba de español.

#### 3. Subraya la forma verbal correcta para cada marcador temporal.

- 3.1. Todavía ellos no **se casaron** / **se han casado** porque son muy jóvenes.
- 3.2. Anoche, vosotros **estuvisteis** / **habéis estado** en mi casa.
- 3.3. Hace dos meses, María y José **dieron** / **han dado** el primer paso para asumir la relación.
- 3.4. El otro día, nosotros **hemos ido** / **fuimos** a la playa con nuestros compañeros.
- 3.5. Este año yo **he descubierto** / **descubrí** un nuevo amor.
- 3.6. En verano, ella **ha conocido** / **conoció** a un chico guapísimo.

#### IV. Expresión Escrita

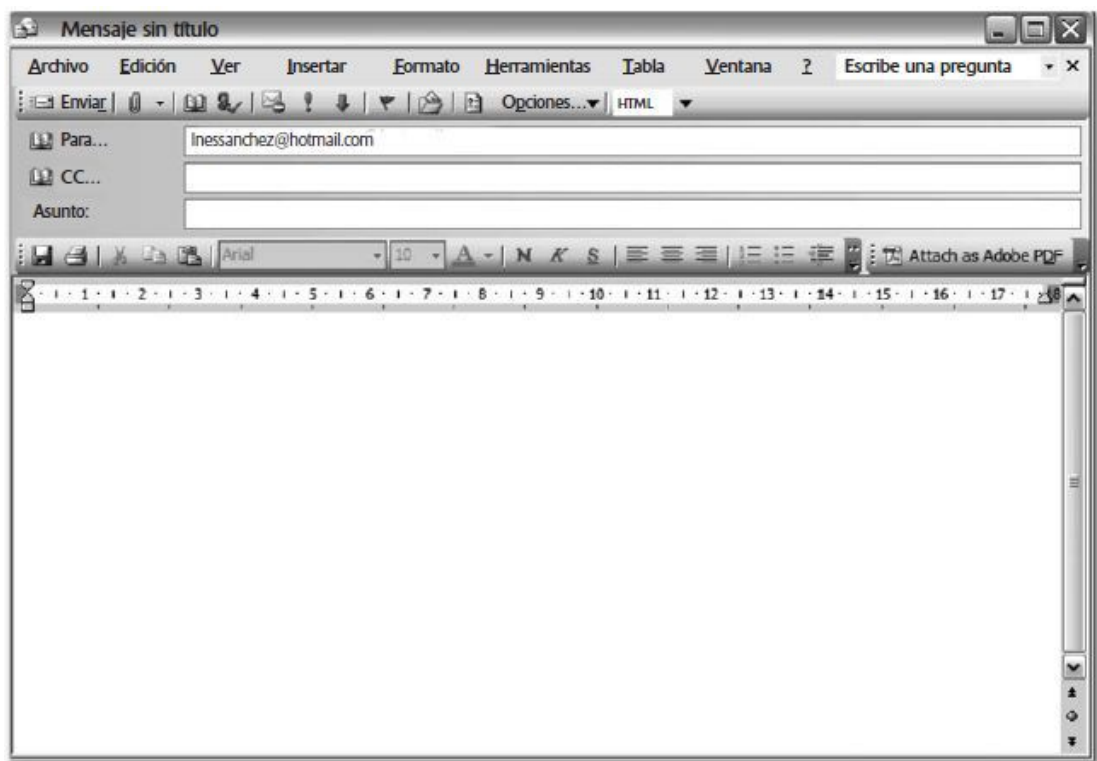
Acabas de llegar de vacaciones y le escribes un correo electrónico a un(a) amigo(a) contándole lo que has hecho.

Puedes contar:

- cómo era el lugar
- con quién estuviste
- qué hiciste durante las vacaciones....

\* También puedes inventar lo que tú quieras

**Número de palabras: mínimo 70.**





ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE BUCELAS  
ANO LETIVO 2011/ 2012  
ESPANHOL – 8º ANO, 1º PERÍODO, Novembro

**PRUEBA DE EVALUACIÓN – CRITERIOS DE CORRECCIÓN**

**I. Comprensión Auditiva (20%)**

1. **Ve con atención** el vídeo sobre la violencia de género y **señala** las afirmaciones correctas.

**1.1. El vídeo presenta una campaña contra la violencia hacia la mujer**

- e) en La Republica Dominicana.
- f) en España.
- g) en México.
- h) en Portugal.

**1.2. De los 9 millones de habitantes,**

- e) 61% son mujeres.
- f) 31% son hombres.
- g) 41% son hombres.
- h) 51% son mujeres.

**1.3. Entre 2005 y 2007, hubo 475 muertes**

- e) por violencia de género intrafamiliar.
- f) por violencia psicológica.
- g) por violencia contra los hombres.
- h) por violencia física entre mujeres.

**1.4. La Procuraduría General de la República implementó una campaña**

- e) de tolerancia hacia los agresores.
- f) de tolerancia cero hacia la violencia contra la mujer.
- g) de tolerancia cero hacia la violencia contra los niños.
- h) de tolerancia hacia las mujeres agresoras.

**1.5. La campaña está dirigida**

- e) a los hombres y agresores.
- f) a las mujeres y agresoras.
- g) a los chicos en edad escolar.
- h) a todos los hombres y a todas las mujeres.

**1.6. En el spot, Juan Luis Guerra afirma que**

- e) la violencia siempre nos dará la razón.
- f) la violencia no es solución.
- g) la violencia nunca nos dará la razón.
- h) el amor nunca nos dará la razón.

**1.7. En el spot, Gilberto Santa Rosa afirma que**

- e) el diálogo también es cosa de chicos.
- f) el diálogo también es cosa de mujeres.
- g) el amor no es cosa de hombres.
- h) el diálogo también es cosa de hombres.

Descripción	Puntos
El alumno señala 6 o 7 afirmaciones correctas.	20%
El alumno señala 4 o 5 afirmaciones correctas.	15%
El alumno señala 2 o 3 afirmaciones correctas.	8%
El alumno señala 1 afirmación correcta.	3%

**II. Lectura Comprensiva – (30%)**

**1. Explica** el significado de las expresiones en negrita.

**Dar calabazas** – rechazar a alguien; **estar colado** – estar muy enamorado; **echar de menos** – notar la falta de alguien y sentir tristeza por su ausencia; **estar como un niño con zapatos nuevos** – estar muy orgulloso.

Descripción	Puntos
El alumno explica el significado de las expresiones en negrita, sin cometer errores que impidan la comprensión.	4X2=8%
El alumno explica el significado de las expresiones en negrita, comete errores que dificultan la comprensión.	4X1=4%
El alumno explica el significado de las expresiones en negrita, pero el contenido no está de acuerdo con lo que es esperado.	0%

2. **Señala** las siguientes afirmaciones como verdaderas (V) o falsas (F) de acuerdo con la información del texto. **Corrige** las afirmaciones falsas.

	V	F
f) Carlos cree en los flechazos.		X
g) Carlos se llevó mal con Rosana en el principio.		X
h) La relación entre Carlos y Rosana fue muy poco a poco.	X	
i) Cuando estuvieron separados, Carlos estaba muy feliz.		X
j) Carlos y Rosana viven juntos.	X	

Descripción	Puntos
El alumno señala las afirmaciones como verdaderas o falsas.	5X1=5%

- a) Carlos no cree en los flechazos.  
 b) Carlos se llevó bien con Rosana desde el principio.  
 d) Cuando estuvieron separados, Carlos estaba muy triste y la echaba de menos.

Descripción	Puntos
El alumno corrige las afirmaciones falsas y se expresa con corrección.	3x1=1%
El alumno corrige las afirmaciones falsas y se expresa con algunos errores que no impiden la comprensión.	2%
El alumno no corrige las afirmaciones con corrección.	0%

3. **Responde** a las cuestiones siguientes.

- a. ¿Qué tipo de experiencias amorosas tuvo Carlos antes de conocer a Rosana?

Descripción	Puntos
Carlos tuvo relaciones superficiales con mujeres que sólo vio una vez.	3%

<b>El alumno responde a la cuestión con algunos errores que no impiden la comprensión.</b>	<b>2%</b>
<b>El alumno responde a la cuestión con errores que dificultan la comprensión pero no la impiden completamente.</b>	<b>1%</b>
<b>El alumno responde de forma incorrecta.</b>	<b>0%</b>

b. ¿Cuál fue la opinión de los amigos de Carlos cuando empezó a salir con Rosana?

<b>Descripción</b>	<b>Puntos</b>
<b>Los amigos le dijeron que él parecía feliz con Rosana.</b>	<b>3%</b>
<b>El alumno responde a la cuestión con algunos errores que no impiden la comprensión.</b>	<b>2%</b>
<b>El alumno responde a la cuestión con errores que dificultan la comprensión pero no la impiden completamente.</b>	<b>1%</b>
<b>El alumno responde de forma incorrecta.</b>	<b>0%</b>

c. ¿Porqué decidieron, Carlos y Rosana, ir a vivir juntos?

<b>Descripción</b>	<b>Puntos</b>
<b>Carlos y Rosana decidieron ir a vivir juntos porque en un dado momento, Carlos fue para Barcelona en trabajo y echó mucho de menos a Rosana.</b>	<b>3%</b>
<b>El alumno responde a la cuestión con algunos errores que no impiden la comprensión.</b>	<b>2%</b>
<b>El alumno responde a la cuestión con errores que dificultan la comprensión pero no la impiden completamente.</b>	<b>1%</b>
<b>El alumno responde de forma incorrecta.</b>	<b>0%</b>

4. **Busca** en esta sopa de letras diez palabras que forman parte de las expresiones idiomáticas que has estudiado.

Z	A	P	A	I	Q	S	I	R	E	V	D	A	J	K	L	O	V	D	D
B	G	Z	A	I	U	G	L	S	D	M	J	D	F	B	G	Y	T	S	E
A	E	Y	Z	N	O	A	M	O	T	H	F	H	Y	I	T	B	L	H	S
K	A	N	U	B	E	S	J	A	B	N	D	F	B	Q	V	Z	G	X	A
D	E	L	H	J	U	I	A	E	D	G	D	F	T	M	A	R	E	S	M
P	R	P	O	J	A	D	F	T	C	J	H	G	H	A	W	Z	A	L	Q
R	S	E	Z	L	U	O	P	B	V	L	L	C	L	I	Z	U	D	E	R
E	F	A	A	W	J	P	H	A	B	B	F	A	G	E	F	I	F	R	A
N	Z	S	F	E	H	A	J	G	N	A	F	L	Y	Q	T	F	H	F	E
D	S	D	R	Y	D	R	L	Y	I	B	G	S	R	E	U	T	B	H	D
A	P	I	E	J	S	E	O	T	K	I	D	B	E	D	L	S	H	U	H
D	U	L	A	F	A	J	N	F	X	A	S	A	C	A	G	H	Y	M	J
Q	I	L	D	D	G	A	P	B	E	A	V	Z	B	G	F	V	D	F	I
L	L	A	V	H	T	E	Q	H	R	C	H	A	G	Q	V	E	J	A	U
G	J	A	H	G	D	R	C	E	J	H	B	F	H	T	D	D	V	J	G
U	N	G	D	K	H	T	J	G	I	E	R	E	L	D	E	H	E	J	S
U	U	H	L	Y	J	H	F	L	E	C	H	A	Z	Q	C	V	H	U	X
N	I	G	H	D	F	U	V	Z	L	G	E	M	O	J	A	B	S	F	A
A	Q	S	I	R	A	I	E	A	T	T	R	O	S	U	F	H	G	D	B
Z	A	P	L	Y	T	Q	R	R	E	A	A	U	E	E	O	M	A	H	G

Descripción	Puntos
El alumno encuentra más de 8 palabras.	5%
El alumno encuentra entre 5 y 8 palabras.	3%
El alumno encuentra entre 3 y 4 palabras.	2%
El alumno encuentra 1 o 2 palabras.	1%

III. Funcionamiento de la lengua (20%)

**1. Rellena los huecos con las formas correctas del pretérito indefinido.**

- 1.1. Anoche tú **estuviste** (estar) con tu compañera.
- 1.2. Nosotros **vivimos** (vivir) juntos desde el día 5 de febrero de 2010.
- 1.3. Yo **quise** (querer) mucho a ese hombre.
- 1.4. Ellas se **fueron** (ir) de sus casas porque tenían miedo.
- 1.5. Él **amó** (amar) a esa mujer como nunca había amado a nadie.
- 1.6. El otro día, vosotros **tuvisteis** (tener) la prueba de fuego.
- 1.7. Yo **di** (dar) una calabaza a un compañero de mi hermano.
- 1.8. Ellos **hicieron** (hacer) todos los deberes.

Descripción	Puntos
El alumno rellena los huecos con las formas correctas de los verbos.	8X1=8%
El alumno rellena los huecos con las formas correctas de los verbos pero con uno fallo de ortografía.	8x0,5%=4%
El alumno rellena los huecos con formas incorrectas de los verbos.	0%

**2. Elige uno de los tiempos de pasado que has estudiado y rellena los huecos con la forma verbal correcta.**

- 2.1. Ayer vosotros **vivisteis** (vivir) un gran desamor.
- 2.2. Este fin de semana nosotros **hemos ido** (ir) al cine a ver una película extraordinaria.
- 2.3. La semana pasada María **salió** (salir) de su casa con sus hijos.
- 2.4. Esta tarde tú **has escrito** (escribir) una carta de amor en tu habitación.
- 2.5. En 2000, los jóvenes **hicieron** (hacer) una gran fiesta cuando el año **terminó** (terminar).
- 2.6. Esta semana ella **ha estudiado** (estudiar) mucho para la prueba de español.

Descripción	Puntos
El alumno rellena los huecos con 6 o 7 formas correctas de los verbos.	6%
El alumno rellena los huecos con 4 o 5 formas correctas de los verbos.	4%
El alumno rellena los huecos con 2 o 3 formas correctas de los verbos.	2%
El alumno rellena los huecos con 1 forma correcta de los verbos.	1%

**3. Subraya la forma verbal correcta para cada marcador temporal.**

- 3.1. Todavía ellos no **se casaron** / **se han casado** porque son muy jóvenes.
- 3.2. Anoche, vosotros **estuvisteis** / **habéis estado** en mi casa.
- 3.3. Hace dos meses, María y José **dieron** / **han dado** el primer paso para asumir la relación.
- 3.4. El otro día, nosotros **hemos ido** / **fuimos** a la playa con nuestros compañeros.
- 3.5. Este año yo **he descubierto** / **descubrí** un nuevo amor.
- 3.6. En verano, ella **ha conocido** / **conoció** a un chico guapísimo.

Descripción	Puntos
El alumno elige la forma verbal correcta.	6X1=6%
El alumno no elige la forma verbal correcta.	0%

**IV. Expresión Escrita (30%)**

Acabas de llegar de vacaciones y le escribes un correo electrónico a un(a) amigo(a) contándole lo que has hecho.

Adecuación a la situación comunicativa	N5	Respeto el tipo de documento (correo electrónico), utiliza las funciones básicas previstas (narrar). El texto tiene la información suficiente y la extensión adecuada. Las ideas son coherentes y se desarrollan lógicamente. El proceso de escritura sigue los tres subprocesos: planificación, redacción y revisión y se reconoce una relación entre esos subprocesos.	10
	N4		
	N3	Respeto el tipo de documento (correo electrónico), utiliza una de las funciones básicas previstas (narrar o describir). El texto no tiene toda la información que se cree ser suficiente pero tiene las informaciones más importantes. La extensión del texto no es la más adecuada pero la diferencia no es superior a 10 palabras. Las ideas son coherentes pero con algunas imprecisiones lógicas. El proceso de escritura sigue, como mínimo, dos de los tres subprocesos: planificación, redacción y revisión. Se reconoce una relación entre esos subprocesos pero con algunas imprecisiones.	6
	N2		
	N1	No respeta el tipo de documento (correo electrónico), el texto no tiene la información suficiente ni la extensión adecuada. Las ideas se presentan desorganizadas y no se desarrollan lógicamente.	2
Estructura Morfosintáctica	N5	El texto expresa con claridad lo que se pide, está organizado y utiliza estructuras simples con corrección, pudiendo cometer fallos que no afecten la comprensión del mensaje.	7
	N4		
	N3	El texto expresa lo que se pide, no está muy bien organizado. Utiliza estructuras simples con algunos fallos.	4
	N2		
	N1	El texto no expresa lo que se pide, está desorganizado. Utiliza estructuras simples con muchos errores.	1
Corrección gramatical	N5	El texto no presenta errores morfológicos, sintácticos u ortográficos. En caso de detectarse errores mínimos, debe considerarse si corresponden a manifestaciones que están por encima del nivel exigido. Utiliza los conectores (y, pero, porque) adecuados a la situación.	7
	N4		
	N3	El texto presenta algunos errores morfológicos, sintácticos u ortográficos. Debe considerarse si los errores corresponden a manifestaciones que están por encima del nivel exigido. Utiliza los conectores (y, pero, porque) con algunos fallos de adecuación a la situación.	4
	N2		
	N1	El texto presenta varios errores morfológicos, sintácticos u ortográficos. No utiliza los conectores (y, pero, porque).	1
Vocabulario	N5	El texto presenta un vocabulario correcto y preciso, con cierta variedad.	6
	N4		
	N3	El texto presenta algunas imprecisiones en el uso del vocabulario que no afectan a la comprensión de lo escrito.	4
	N2		
	N1	El texto presenta incorrecciones e imprecisiones en el uso del vocabulario que dificultan la comprensión y exigen una continua relectura; además, el vocabulario es pobre.	1

## Anexo U

### ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2

#### Parrilla de evaluación de la expresión oral

		Selección de información	Fluidez	Entonación	Pronunciación	Organización del discurso	Nivel
Nº.	Alumno/a						
1	D	4	3	4	2	3	3.2
2	E	4	3	2	2	3	2.8
3	F	4	3	3	3	3	3.2
4	G	4	3	3	3	4	2.8
5	H	4	3	4	4	4	3.8

1 - muy insatisfactorio    2 - insatisfactorio    3 - satisfactorio    4 - muy satisfactorio

**Anexo V****ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2****Parrilla de evaluación de la producción oral**

Nº.	Alumno/a	Concordancia sujeto/verbo	Marcador temporal	Pretérito indefinido	Pretérito perfecto	Total (✓)
1	A	✓	✓		✓	3
2	B	✓	✓		✓	3
3	C	✓	✓	x		2
4	D	✓	✓	✓		3
5	E	✓	✓	✓		3
6	F	✓	✓		✓	3
7	G	✓	x		x	1
8	H	✓	✓	x		2
9	I	✓	✓	✓		3
10	J	✓	✓		x	2
11	K	✓	✓		✓	3
12	L	✓	✓		✓	3
13	M	✓	✓	✓		3
14	N	✓	✓	✓		3
15	O	✓	✓		✓	3
16	P	✓	✓		✓	3
17	Q	✓	✓		✓	3
18	R	✓	✓	x		2
19	S	✓	✓		✓	3
20	T	✓	✓	✓		3
21	U	✓	✓		✓	3
22	V	✓	✓		✓	3
23	W		✓	✓	✓	3
24	X	✓	✓		✓	3

Cada alumno/a produce una frase y será evaluado/a según los criterios:

- a) Concordancia sujeto/verbo (si hay concordancia entre el sujeto y el verbo de la frase producida).
- b) Marcador temporal (el alumno/la alumna elige el tiempo correcto para el marcador temporal utilizado).
- c) Pretérito indefinido (corrección al nivel de la forma).
- d) Pretérito perfecto (corrección al nivel de la forma).

Los signos utilizados serán ✘ (incorrecto) y ✔ (correcto).

## Anexo W

### ESPAÑOL – 8º CURSO – NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2

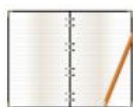
#### Parrilla de evaluación de la expresión oral – descripción física y psicológica

		Contenido (*)	Fluidez	Entonación	Pronunciación	Organización del discurso	Nivel
Nº.	Alumno/a						
1	A	4	3	3	3	4	3.4
2	B	4	3	3	3	4	3.4
3	C	4	3	3	2	3	3
4	D	El alumno no estuvo en la clase.					
5	E	3	2	2	2	3	2.4
6	F	4	4	4	4	4	4
7	G	4	3	2	3	3	3
8	H	4	4	3	3	4	3.6
9	I	4	3	2	2	4	3
10	J	4	3	3	3	3	3.2
11	K	3	4	2	2	4	3
12	L	4	3	4	2	4	3.4
13	M	El alumno no estuvo en la clase.					
14	N	4	4	4	4	4	4
15	O	4	3	3	3	4	3.4
16	P	3	2	2	2	3	2.4
17	Q	4	4	4	4	4	4
18	R	4	4	4	4	4	4
19	S	4	3	3	2	4	3.2
20	T	4	3	3	4	4	3.6
21	U	El alumno no estuvo en la clase.					
22	V	4	2	3	2	4	3
23	W	4	3	3	4	4	3.6

1 - muy insatisfactorio    2 - insatisfactorio    3 - satisfactorio    4 - muy satisfactorio

(\*) nombre, edad, nacionalidad, tres características físicas y dos características psicológicas

## Anexo X

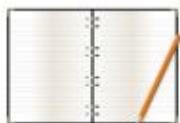


ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2

### PARRILLA DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA (RECUENTO)

	ADECUACIÓN	ESTRUCTURA MORFOSSINTÁCTICA	CORRECCIÓN GRAMATICAL	VOCABULARIO	TOTAL	NIVEL
	30%	25%	25%	20%	100%	5
GRUPOS						
1	24	20	15	16	75	4
2	24	20	15	16	75	4
3	18	20	20	16	74	4
4	18	15	20	20	73	4
5	18	15	20	16	69	3
6	12	15	15	11	53	3
7	12	15	10	6	43	2
8	12	10	20	11	53	3
9	18	15	10	11	54	3
10	6	5	5	1	17	2
11	12	10	10	6	38	2

## Anexo Y



ESPAÑOL - 8º CURSO - NIVEL DE DOMINIO (MCER): A2

### PARRILLA DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA (CORREO ELECTRÓNICO)

	ADECUACIÓN	ESTRUCTURA MORFOSSINTÁCTICA	CORRECCIÓN GRAMATICAL	VOCABULARIO	TOTAL	NIVEL
	30%	25%	25%	20%	100%	5
ALUMNO						
1	12	15	10	6	43	2
2	24	20	20	20	84	4
3	6	5	5	1	17	1
4	12	15	10	11	48	2
5	6	5	5	1	17	1
6	6	5	5	1	17	1
7	6	5	5	1	17	1
8	-	-	-	-	0	0
9	6	5	5	1	17	1
10	24	15	20	11	70	4
11	6	5	5	1	17	1
12	12	15	10	1	38	2
13	24	25	15	20	84	4
14	6	5	5	1	17	1
15	18	15	15	16	64	3
16	18	15	15	16	64	3
17	12	10	10	6	38	2
18	30	20	20	20	90	4
19	12	15	15	11	53	3
20	18	15	15	11	59	3
21	12	15	10	16	53	3
22	18	15	10	16	59	3
23	24	15	10	16	65	3

## Anexo Z

### Grelhas de Avaliação da Produção Escrita - Diagnóstico

#### Adecuación a la situación comunicativa

Alumno	El alumno respeta el tipo de documento (correo electrónico)			información suficiente			Número de palabras
	rellena el asunto	saludo inicial	saludo final	¿cómo era el lugar?	¿con quién estuviste?	¿qué hiciste durante las vacaciones?	
	0	0	0	0	1	1	18
A	0	0	0	0	1	1	65
B	-	-	-	-	-	-	0
C	0	1	0	1	1	1	36
D	0	1	1	1	0	1	33
E	0	1	1	0	0	1	23
F	1	1	1	1	1	1	51
G	1	1	1	1	1	1	65
H	0	0	0	0	1	1	51
I	0	0	0	0	1	1	81
J	0	1	0	0	0	1	69
K	0	0	0	0	1	1	29
L	-	-	-	-	-	-	0
M	1	1	1	1	0	1	62
N	0	0	1	1	1	1	58
O	1	1	0	1	1	1	36
P	0	1	1	1	1	1	70
Q	1	1	1	1	1	1	73
R	0	1	1	1	1	1	50
S	0	0	0	0	0	1	42
T	1	1	1	0	0	0	70
U	0	1	1	1	0	1	60
V	1	0	0	1	1	1	51
W	0	0	0	0	0	0	18
X	0	0	0	0	0	0	18

0 - Si

1 - No

Estructura Morfosintáctica

	Estructura del texto		
	Clareza de la información	Introducción	Conclusión
Alumno	0	0	0
A	1	0	0
B	-	-	-
C	0	0	0
D	1	0	0
E	0	0	0
F	1	0	0
G	1	0	1
H	0	0	0
I	1	0	0
J	0	1	0
K	0	0	0
L	-	-	-
M	1	0	1
N	1	0	0
O	0	0	0
P	1	0	1
Q	1	1	1
R	1	0	1
S	0	0	0
T	0	0	0
U	1	0	0
V	0	0	0
W	0	0	0
X	0	0	0

0 - Sí

1 - No

## Anexo AA

### Grelha de Avaliação da Produção Escrita (Comparação entre Diagnóstico e Teste de Avaliação Sumativa)

Adecuación a la situación comunicativa

Alumno	El alumno respeta el tipo de documento (correo electrónico)						información suficiente						Número de palabras	
	rellena el asunto		saludo inicial		saludo final		¿cómo era el lugar?		¿con quién estuviste?		¿qué hiciste durante las vacaciones?			
	Diagnóstico	Prueba	Diagnóstico	Prueba	Diagnóstico	Prueba	Diagnóstico	Prueba	Diagnóstico	Prueba	Diagnóstico	Prueba	Diagnóstico	Prueba
A	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	18	39
B	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	65	82
C	-	1	-	1	-	1	-	0	-	1	-	1	0	87
D	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	36	75
E	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	33	112
F	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	23	65
G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	51	71
H	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	65	90
I	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	51	71
J	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	81	52
K	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	69	54
L	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	29	89
M	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	0	76
N	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	62	83
O	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	58	85
P	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	36	75
Q	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	70	111
R	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	73	120
S	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	50	84
T	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	42	86
U	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	70	115
V	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	60	70
W	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	51	72
X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	35
	9 alumnos		5 alumnos		5 alumnos		7 alumnos		7 alumnos		1 alumno		36% *	21% *

\* número de alumnos que no cumplieron el número de palabras pedido en cada ejercicio de producción escrita.

Estructura Morfosintáctica

Alumno	estructura del texto					
	clareza de la información		introducción		conclusión	
	Diagnóstico	Prueba	Diagnóstico	Prueba	Diagnóstico	Prueba
A	0	1	0	0	0	0
B	1	1	0	0	0	1
C	-	1	-	0	-	1
D	0	1	0	0	0	0
E	1	1	0	1	0	1
F	0	1	0	0	0	1
G	1	1	0	0	0	1
H	1	1	0	0	1	1
I	0	1	0	0	0	1
J	1	1	0	0	0	1
K	0	0	1	0	0	0
L	0	1	0	0	0	0
M	-	1	-	1	-	1
N	1	1	0	0	1	1
O	1	1	0	0	0	0
P	0	1	0	0	0	1
Q	1	1	0	0	1	1
R	1	1	1	1	1	1
S	1	1	0	0	1	1
T	0	1	0	1	0	0
U	0	1	0	1	0	1
V	1	1	0	1	0	0
W	0	0	0	0	0	0
X	0	0	0	0	0	0
	8 alumnos		3 alumnos		8 alumnos	

# Anexo BB

PARRILLA DE CORRECCIÓN DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN

Questão	Grupo I	SUB	Grupo II							SUB	Grupo III												SUB	Grupo IV				SUB	T			
	1		1	2. V/F	2.	3.1.	3.2.	3.3.	4.		1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	2.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.		A	B	C	D		
Cotação	20%	20%	4x2=8%	5x1=5%	3x1=3%	3%	3%	3%	5%	30%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	6%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	20%	10	7	7	6	30%	100%
Nº	Nome																															
1	20	20	2	5	2,5	0	1	0	2	12,5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	4	2	1	1	1	5	41,5
2	20	20	1,5	5	3	0	3	1	3	16,5	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	5	10	4	3	2	19	60,5
3	20	20	4	4	1	3	2	3	3	20	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1	1	1	8	10	4	3	2	19	67
4	15	15	1	4	0,5	0	3	1	3	12,5	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	1	6	6	4	1	1	12	45,5
5	20	20	6	5	3	2,5	2	3	2	23,5	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	1	1	7	6	1	1	1	9	59,5
6	15	15	-	4	1	-	2	1	3	11	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	7	6	4	4	3	17	50
8	20	20	6	5	3	3	3	3	3	26	1	1	1	1	1	0	1	1	4	1	1	0	1	1	0	15	10	7	4	5	26	87
9	15	15	6	5	2,5	3	3	2,5	3	25	1	1	0	1	0	0	0	0	2	1	0	1	1	1	1	10	10	6	2	5	23	73
10	20	20	2	5	2,5	3	3	2	3	20,5	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	1	1	8	6	4	1	1	12	60,5
11	15	15	0	5	3	2,5	3	0	3	16,5	1	1	0	1	1	0	0	0	2	1	1	0	1	0	1	10	4	3	3	2	12	53,5
12	20	20	2	5	2	2	3	3	2	19	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	4	2	1	1	1	5	48
13	15	15	2	5	1	1	3	3	3	18	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	4	8	6	3	2	19	56
14	15	15	3	5	2,5	2	2	3	2	19,5	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	5	8	6	3	2	19	58,5
15	20	20	2	5	3	3	2	3	2	20	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	5	6	5	2	1	14	59
16	20	20	2	3	2	2	3	1	3	16	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	6	8	4	2	2	16	58
17	15	15	2	4	1	1	2	1	1	12	0	1	0	1	0	0	0	0	4	1	1	1	1	1	0	11	8	5	4	3	20	58
18	20	20	0	5	1	3	3	3	3	18	1	1	0	1	0	0	0	1	4	1	0	1	1	1	1	13	10	7	6	3	26	77
19	20	20	4	5	1	2	3	3	3	21	0	1	0	0	1	0	0	1	2	1	1	1	1	1	1	11	10	7	4	3	24	76
20	20	20	4	5	3	2	3	2	3	22	0	1	0	1	1	0	0	0	4	1	1	0	1	1	1	12	10	7	6	3	26	80
21	15	15	2	5	2,5	2,5	3	2	2	19	0	1	0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	1	1	1	9	8	4	2	2	16	59
22	20	20	0	5	3	2	3	2,5	5	20,5	0	1	0	1	0	0	0	0	2	1	1	1	1	1	1	10	10	7	5	3	25	75,5
23	20	20	5	5	3	3	3	3	3	25	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	1	0	5	8	6	3	4	21	71
24	15	15	1	4	2	1	1	2	3	14	0	1	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	5	5	2	2	1	10	44
25	8	8	4	4	2	1	2	2	3	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	0	0	0	0	0	29
		17,63								18,58															7,625						16,46	

## **Anexo CC**

### **Plan de clase – primera clase (45 minutos)**

#### 1er momento

La profesora proyecta el latido del corazón mientras los alumnos entran en la sala de clase y se preparan para empezar.

#### 2º momento

La profesora coloca la margarita en cartón en la pizarra.

#### 3º momento

Cada alumno se levanta, arranca un pétalo de la margarita y lee la expresión idiomática que el pétalo contiene.

#### 4º momento

A partir de la lectura de las expresiones idiomáticas, en interacción oral, la profesora pide a los alumnos que digan cuál es el tema de la unidad didáctica. La profesora registra las hipótesis de los alumnos en la pizarra.

#### 5º momento

La profesora refiere que el tema de la unidad didáctica es el amor y que la tarea final de esta unidad didáctica es la producción/elaboración? de un correo electrónico en el que deberán ser capaces de describir lo que sintieron cuando conocieron a una persona que les gustó mucho/ dejó prendados.

#### 6º momento

La profesora distribuye una ficha con las expresiones idiomáticas sobre el amor. Los alumnos trabajan en parejas e intentan hacer la correspondencia entre las expresiones y su significado.

#### 7º momento

La profesora corrige, en interacción oral con los alumnos, el ejercicio sobre las expresiones idiomáticas.

#### 8º momento

La profesora pide a los alumnos que registren en el cuaderno las cinco expresiones idiomáticas que más les hayan gustado.

#### 9º momento

La profesora pide a los alumnos que escriban una frase en la que utilicen su expresión idiomática preferida.

#### 10º momento

La profesora corrige las frases de cada alumno, mientras que cada alumno hace su producción.

#### 11º momento

La profesora escribe el temario en la pizarra y los alumnos lo registran en sus cuadernos.

Lección nº 22 (veintidós)

Fecha: viernes, 4 de noviembre de 2011

Temario: Introducción a la unidad didáctica: ¿Eres tú mi media naranja?

Expresiones idiomáticas sobre el tema de la unidad.

12º momento

La clase termina. La profesora despide a los alumnos.

### Plan de clase – segunda clase (90 minutos)

1º momento

La profesora entra en la sala de clase y saluda a los alumnos.

2º momento

La profesora escribe el temario en la pizarra, los alumnos lo registran en sus cuadernos.

Lecciones nº 23 y 24 (veintitrés y veinticuatro)

Fecha: lunes, 7 de noviembre de 2011

Temario: Búsqueda, en Internet, de información sobre la biografía de una escritora y de una de sus novelas. Presentación oral.

Lectura de un extracto de la novela *Algún amor que no mate* de Dulce Chacón.

El pretérito indefinido: uso y formas (regular e irregular)

3º momento

Volviendo a las expresiones idiomáticas de la clase anterior, la profesora propone la división de las expresiones idiomáticas entre expresiones positivas y expresiones negativas.

La profesora pide a los alumnos que le digan qué expresiones debe colocar en cada columna.

+	-	+/-
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besar el suelo por donde alguien pisa.</li> <li>- Estar como un niño con zapatos nuevos.</li> <li>- Enamorarse de alguien con un/a tonto/a.</li> <li>- Llevarse bien con alguien.</li> <li>- Estar loco por los huesos de alguien.</li> <li>- Estar en las nubes.</li> <li>- Ser/tener un flechazo.</li> <li>- Encontrar a su media naranja.</li> <li>- Enamorarse de alguien de los pies a la cabeza.</li> <li>- Morirse de amor.</li> <li>- Cada oveja con su pareja.</li> <li>- Estar colado por alguien.</li> <li>- Estar en Babia.</li> <li>- Estar en la luna de Valencia.</li> <li>- Romper el hielo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Romper / cortar con alguien.</li> <li>- Llevarse mal con alguien.</li> <li>- Aburrirse como una ostra.</li> <li>- Desamor.</li> <li>- Mandar a alguien a paseo.</li> <li>-Ponerse rojo como un tomate.</li> <li>- Dar calabazas.</li> <li>- Estar / quedarse cortado/a.</li> <li>- Echar de menos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar como si nada.</li> <li>- <b>Volver con alguien.?</b></li> <li>- La prueba de fuego.</li> </ul>

#### 4º momento

Los alumnos registran la división de las expresiones idiomáticas en sus cuadernos.

#### 5º momento

La profesora distribuye el guión de trabajo de búsqueda de datos en internet y lee las tareas que son propuestas.

#### 6º momento

Los alumnos forman parejas para hacer la recopilación de datos y conectan los ordenadores.

#### 7º momento

Los alumnos realizan el trabajo de recopilación y preparan sus presentaciones orales sobre la escritora y su novela *Algún amor que no mate*.

#### 8º momento

La profesora elige dos o tres parejas para hacer la presentación oral y registra en la parrilla de evaluación el desempeño de cada alumno.

#### 9º momento

Los alumnos leen el fragmento seleccionado de la novela de Dulce Chacón y hacen los ejercicios de comprensión del texto.

#### 10º momento

La profesora corrige los ejercicios de comprensión del texto en interacción oral con los alumnos.

#### 11º momento

En interacción oral con los alumnos, la profesora les pide que se fijen en las palabras subrayadas (verbos en pretérito indefinido) en el texto y que deduzcan cuáles son las formas infinitivas de aquellos verbos.

#### 12º momento

La profesora proyecta un PowerPoint con las formas y el uso de Pretérito indefinido. (Hasta la diapositiva 4).

#### 13º momento

Los alumnos hacen los ejercicios de la ficha sobre los verbos regulares en pretérito indefinido.

#### 14º momento

La profesora continúa proyectando el PowerPoint con las formas y el uso de Pretérito indefinido. (Hasta la diapositiva 6)

#### 15º momento

La profesora proyecta la clave de los ejercicios y los alumnos los corrigen.

#### 16º momento

Al final de la diapositiva 7, los alumnos hacen el ejercicio 1.4 de la página 31 del manual.

#### 17º momento

La profesora proyecta la diapositiva 8 que es la corrección del ejercicio y los alumnos hacen la corrección en sus cuadernos / en sus manuales.

#### 18º momento

La profesora pregunta a los alumnos si hay otro tiempo del pasado en el fragmento de la novela de Dulce Chacón (pretérito perfecto).

#### 19º momento

Si hay tiempo, los alumnos hacen el ejercicio 1.5 de la página 31 del manual y como deberes, los alumnos hacen el ejercicio 3.2 de la página 14 del libro de ejercicios.

Si no hay tiempo, los alumnos hacen el ejercicio 1.5 de la página 31 como deberes.

#### 20º momento

La clase termina y la profesora despide a los alumnos.

## Plan de clase – tercera clase (45 minutos)

### 1º momento

La profesora entra en la sala de clase y saluda a los alumnos.

### 2º momento

La profesora escribe el temario en la pizarra, los alumnos lo registran en sus cuadernos.

Lección nº 25 (veinticinco)

Fecha: viernes, 11 de noviembre de 2011

Temario: Corrección de los deberes.

Audición de una canción de amor.

### 3º momento

La profesora corrige, en interacción oral, los deberes y registra la corrección en la pizarra (ejercicio 1.5. de la página 31).

### 4º momento

La profesora dice a los alumnos que van a escuchar una canción de amor.  
(La música siempre fue y sigue siendo un medio de transmisión de sentimientos, como el amor.)

### 5º momento

La profesora escribe el título de la canción en la pizarra y pide a los alumnos que le digan ¿cuál será el tema de esa canción?.

Los alumnos formulan hipótesis sobre el título de la canción.

#### 6º momento

La profesora proyecta dos minutos del vídeo sin sonido y pide a los alumnos que cuenten la historia.

#### 7º momento

La profesora pregunta a los alumnos si hay alguna relación posible entre el extracto de la novela de Dulce Chacón y ese vídeo. (Si. Las dos mujeres son infelices, quieren huir y sienten miedo).

#### 8º momento

La profesora distribuye la letra de la canción (incompleta) y proyecta el vídeo con sonido. (1ª audición)

Los alumnos intentan rellenar la letra de la canción.

#### 9º momento

En parejas, los alumnos discuten para ver cuál es la forma correcta de cada verbo.

#### 10º momento

La profesora proyecta el vídeo (2ª audición) y corrige en interacción oral.

La profesora pide a un(a) alumno(a) que escriba las formas correctas en la pizarra.

#### 11º momento

La profesora pregunta si la canción era lo que esperaban al principio, cuando solo conocían el título. La profesora pregunta si les ha gustado la canción y si les gustaría oír la canción una vez más, para disfrutar.

12º momento

Si hay tiempo, la profesora proyecta el vídeo (3ª audición); si no hay tiempo, la profesora termina la clase y despide a los alumnos.

### Plan de clase – cuarta clase (90 minutos)

1º momento

La profesora entra en la sala de clase y saluda a los alumnos.

2º momento

La profesora escribe el temario en la pizarra, los alumnos lo registran en sus cuadernos.

Lecciones nº 26 y 27 (veintiséis y veintisiete)

Fecha: lunes, 14 de noviembre de 2011

Temario: Lectura del romance de Doña Inés de Castro.

Distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto.

Marcadores temporales. Sistematización del uso de los dos tiempos verbales.

3º momento

La profesora recuerda que hasta este momento los alumnos han visto relaciones amorosas que no eran felices. En esta clase los alumnos contactarán con un amor correspondido, un amor que unió a una gallega y a un portugués. Portugal y España son países vecinos y su historia ha estado en muchas ocasiones, a lo largo de los siglos, interrelacionada.

#### 4º momento

La profesora pregunta a los alumnos si saben de qué amor se trata. (El amor entre Pedro e Inés).

#### 5º momento

La profesora proyecta un PowerPoint con una breve introducción al tema.

#### 6º momento

La profesora distribuye la ficha con el romance de Doña Inés de Castro y lee el romance para los alumnos.

#### 7º momento

La profesora pide a dos alumnos(as) que lean el texto.

#### 8º momento

La profesora pregunta a los alumnos si hay palabras que ellos desconocen y les explica el significado.

#### 9º momento

Los alumnos responden a algunas cuestiones de comprensión del texto (trabajo individual) y en seguida confirman sus respuestas con sus compañeros (trabajo en parejas).

#### 10º momento

La profesora corrige las cuestiones en interacción oral con los alumnos y registra las respuestas correctas en la pizarra.

#### 11º momento

Los alumnos hacen (trabajo individual) la cuestión tres (selección de los 10 verbos que están en pretérito indefinido).

#### 12º momento

La profesora pide a los alumnos que le digan cuáles son los verbos y los registra en la pizarra.

#### 13º momento

La profesora recuerda que cuando leyeron el fragmento de la novela de Dulce Chacón, los alumnos encontraron otra forma de pasado en español, y les pregunta si ellos se acuerdan.

#### 14º momento

La profesora informa que van a observar un PowerPoint sobre la forma y el uso del pretérito perfecto.

#### 15º momento

La profesora proyecta un PowerPoint sobre la forma y el uso del pretérito perfecto.

#### 16º momento

La profesora pide a los alumnos que registren en sus cuadernos diarios los marcadores temporales que suelen acompañar al pretérito perfecto y los marcadores temporales que suelen acompañar al pretérito indefinido (ejercicio 1.4. de la página 31).

17º momento

La profesora dice a los alumnos que para terminar la clase van a jugar un juego de tablero y proyecta el juego en la pizarra digital para explicar las reglas.

18º momento

La profesora distribuye los juegos de tablero y los dados y los alumnos empiezan a jugar (en grupos de 4 alumnos).

19º momento

La profesora toma nota de la producción de cada alumno.

20º momento

La clase termina y la profesora despide a los alumnos.

### Plan de clase - quinta clase (45 minutos)

1º momento

La profesora entra en la sala de clase y saluda a los alumnos.

2º momento

La profesora escribe el temario en la pizarra, los alumnos lo registran en sus cuadernos.

Lección nº 28 (veintiocho)

Fecha: viernes, 18 de noviembre de 2011

Temario: Producción escrita sobre el romance de Doña Inés de Castro.

3º momento

La profesora distribuye las fichas de producción escrita.

4º momento

La profesora lee el guión de producción escrita y los alumnos empiezan a preparar sus recuentos, en parejas.

5º momento

Al final los alumnos entregan sus producciones escritas a la profesora.

6º momento

La profesora da a oír a los alumnos la copla basada en el romance de Doña Inés de Castro.

7º momento

La clase termina y la profesora despide a los alumnos.

### Plan de clase – sexta clase (90 minutos)

1º momento

La profesora entra en la sala de clase y saluda a los alumnos.

2º momento

La profesora escribe el temario en la pizarra, los alumnos lo registran en sus cuadernos.

Lección nº 29 y 30 (veintinueve y treinta)

Fecha: lunes, 21 de noviembre de 2011

Temario: Reflexión sobre la producción escrita.

Presentarse oralmente (descripción física y psicológica).

3º momento

La profesora proyecta un PowerPoint sobre la producción escrita y el proceso de escritura y da algunos ejemplos de textos que los alumnos escribieron en la clase anterior.

4º momento

La profesora pide a los alumnos que mejoren sus textos.

5º momento

Cada alumno deberá preparar una presentación oral de su aspecto físico (3 características físicas) y de su carácter (2 características psicológicas).

6º momento

Cada alumno se describe (presentación oral).

7º momento

La profesora distribuye la ficha con los modelos de *Haiku* para ayudar los alumnos a producir el suyo.

La profesora explica qué es un *haiku*, lee los ejemplos y dice a los alumnos que ellos pueden aprovechar sus características para utilizar en sus *haikus*.

8º momento

La profesora proyecta un PowerPoint con el resumen de toda la unidad didáctica y hace referencia a la tarea final.

9º momento

La clase termina y la profesora despide a los alumnos.

### Plan de clase - séptima clase (45 minutos)

1º momento

La profesora entra en la sala de clase y saluda a los alumnos.

2º momento

La profesora escribe el temario en la pizarra, los alumnos lo registran en sus cuadernos.

Lección nº 31 (treinta y uno)

Fecha: viernes, 25 de noviembre de 2011

Temario: Tarea final de la unidad didáctica: enviar un correo electrónico para confesar su amor.

3º momento

La profesora distribuye las fichas con la tarea final y pide a los alumnos que la preparen (trabajo individual).

4º momento

La profesora acompaña las producciones de los alumnos y esclarece las dudas que puedan ocurrir.

5º momento

Los alumnos terminan su tarea final y se la entregan a la profesora.

6º momento

La profesora distribuye la ficha de autoevaluación de la unidad didáctica y los alumnos rellenan la ficha. Al final, los alumnos entregan la ficha de autoevaluación a la profesora.

7º momento

La clase termina y la profesora despide a los alumnos.

