



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa Liliana Sousa Dias

Gramática para todos
A abordagem comunicativa da competência gramatical no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira

Gramática para todos
Elsa Liliana Sousa Dias
A abordagem comunicativa da competência gramatical
no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira

UMinho | 2018

outubro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa Liliana Sousa Dias

Gramática para todos
A abordagem comunicativa da competência gramatical no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira

Relatório de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação da

Doutor Pedro Dono López

DECLARAÇÃO

Nome: Elsa Liliana Sousa Dias

Número do Bilhete de Identidade: 11589391

Endereço eletrónico: elsadias@gmail.com

Título do relatório:

Gramática para todos

A abordagem comunicativa da competência gramatical no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira

Orientador:

Doutor Pedro Dono López

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado:

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, outubro de 2018

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, miúdos e graúdos.

AGRADECIMENTOS

De uma forma geral, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto.

Particularmente, não posso deixar de agradecer aos meus colegas de estágio, pela compreensão, ânimo e solidariedade, e ao meu orientador, Doutor Pedro Dono, pelo profissionalismo, amabilidade e educação que o caracterizam.

Gramática para todos

A abordagem comunicativa da competência gramatical no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira

Elsa Liliana Sousa Dias

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

Universidade do Minho – 2018

RESUMO

O presente relatório de estágio, enquadrado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, tem como objetivo descrever e refletir sobre as diferentes etapas da elaboração e implementação do meu projeto de investigação-ação, relativo à abordagem comunicativa da competência gramatical no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, no contexto específico de uma turma de 9º ano.

Numa primeira fase, far-se-á o enquadramento teórico do tema deste trabalho, apresentando as diferentes metodologias de aprendizagem e ensino das línguas estrangeiras ao longo da história, dando particular relevo à abordagem comunicativa e ao papel que a gramática foi ocupando nas diferentes correntes metodológicas. Em seguida, procederei à contextualização da minha intervenção, expondo os elementos que estão na base do meu projeto de intervenção, nomeadamente a caracterização da escola e da turma e os documentos orientadores do processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola. Por fim, apresentarei o meu plano de intervenção pedagógica supervisionada, destacando os objetivos inicialmente traçados, as estratégias e atividades desenvolvidas e os instrumentos de investigação utilizados.

Numa segunda fase, descreverei a minha intervenção pedagógica, destacando as atividades diretamente relacionadas com o tema do meu trabalho. O objetivo deste trabalho consistiu em verificar até que ponto se desenvolve o domínio da competência gramatical no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol, à luz das mais recentes tendências metodológicas. Para tal, foi posta em prática a abordagem comunicativa da gramática na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: gramática; competência gramatical; abordagem comunicativa.

Grammar for all

The communicative approach of grammatical competence in the teaching / learning of Spanish as a foreign language

Elsa Liliana Sousa Dias

Master in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and Spanish in Basic
and Secondary Education

University of Minho – 2018

ABSTRACT

The present internship report, within the scope of the Professional Internship of the Master's Degree in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and of Spanish in Basic and Secondary Education, aims to describe and reflect on the different stages of the elaboration and implementation of my action research project on the communicative approach of grammatical competence in the teaching / learning process of Spanish as a foreign language in the specific context of a 9th grade class.

In a first phase, the theoretical framework of the theme of this work will be presented, presenting the different methodologies of learning and teaching of foreign languages throughout history, with particular emphasis on the communicative approach and the role that grammar has been occupying in the different currents methods. Then, I will contextualize my intervention, exposing the elements that are the basis of my intervention project, namely the characterization of the school and the class and the guiding documents of the teaching / learning process of the Spanish language.

Finally, I will present my supervised pedagogical intervention plan, highlighting the objectives initially set, the strategies and activities developed and the research instruments used.

In the second phase, I will describe my pedagogical intervention, highlighting the activities directly related to the theme of my work. The objective of this work was to verify the extent to which the domain of grammar competence in the field of teaching / learning of Spanish is developed, in the light of the most recent methodological tendencies. For this, the communicative approach of grammar in the learning of Spanish as a foreign language was put into practice.

Keywords: grammar; grammatical competence; communicative approach.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL.....	10
1. A aprendizagem e o ensino das línguas ao longo da história.....	10
1.1. O enfoque comunicativo – bases e características	13
1.1.1. O ensino por tarefas	19
2. O papel da gramática no ensino das línguas estrangeiras	21
3. Contextualização da intervenção	23
3.1. A escola	23
3.2. A turma.....	24
4. Documentos orientadores do processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola.....	25
5. Plano de intervenção pedagógica supervisionada	27
CAPÍTULO II: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO.....	30
1. Metodologia de investigação	30
2. Fase de Planificação	30
3. Fase de Intervenção – implementação do projeto.....	36
3.1. Sequência didática 1.....	36
3.1.1. Avaliação da sequência didática 1.....	39
3.2. Sequência didática 2.....	39
3.2.1. Avaliação da sequência didática 2.....	41
3.3. Sequência didática 3.....	42
3.3.1. Avaliação da sequência didática 3.....	44
4. Fase de avaliação – avaliação da implementação do projeto	45
5. Questionário pós-intervenção.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXOS	58
Anexo 1 – Grelhas de observação de aulas da orientadora cooperante.....	59
Anexo 2 - Questionário inicial	61
Anexo 3 – Planificação da sequência didática 1	63

Anexo 4 – Aptidões pessoais e profissionais	67
Anexo 5 - Planificação da sequência didática 2	70
Anexo 6 - Questionário Intermédio	74
Anexo 7 – Planificação da sequência didática 3	75
Anexo 8 – Exercícios com o uso dos tempos verbais do passado	80
Anexo 9 – Questionário Final	82
Anexo 10 – Questionário pós-intervenção	84

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Índice de Figuras

Figura 1: Anúncio de oferta de emprego	37
Figura 2: Anúncio de oferta de serviços	37
Figura 3: Exemplo de exercício realizado pelos alunos	38
Figura 4: Tarefa final da sequência didática 1	38
Figura 5: Tarefa final da sequência didática 2	40
Figura 6: Biografia de Javier Krahe	43
Figura 7: Tarefa final da sequência didática 3	44
Figura 8: Resposta pessoal 1	46
Figura 9: Resposta pessoal 2	46

Índice de Gráficos

Gráfico 1: ¿Qué importancia tiene para ti la gramática?	32
Gráfico 2: ¿Crees que es importante saber las reglas gramaticales para comunicar en español?	32
Gráfico 3: ¿Cómo piensas que es más interesante aprender gramática?	33
Gráfico 4: ¿Qué tipo de actividades son más eficaces para aprender gramática en las clases de español?	33
Gráfico 5: ¿Cómo crees que practicas mejor la gramática?	33
Gráfico 6: ¿Cuáles de los contenidos gramaticales abajo son más difíciles para ti?	34
Gráfico 7: ¿Qué haces cuando tienes dificultades en entender una regla gramatical?	34
Gráfico 8: ¿Qué estrategias usas para estudiar gramática?	35
Gráfico 9: ¿Qué actividades/estrategias piensas que la profesora debería utilizar para que la gramática sea más atractiva?	35

Índice de Quadros/Tabelas

Quadro 1: Síntese das Estratégias de Intervenção	29
--	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, enquadrado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, tem como objetivo descrever e refletir sobre as diferentes etapas da elaboração e implementação do meu projeto de investigação-ação, relativo à abordagem comunicativa da competência gramatical no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, no contexto específico de uma turma de 9º ano. Encarada normalmente como pouco apelativa, a gramática surge como lema deste projeto, no intuito de tentar mudar as opiniões mais desfavoráveis ao seu ensino/aprendizagem.

Estruturalmente, este relatório consta de dois capítulos. No primeiro apresento o enquadramento teórico do tema deste trabalho, expondo as diferentes metodologias de aprendizagem e ensino das línguas estrangeiras ao longo da história, dando particular relevo à abordagem comunicativa e ao papel que a gramática foi ocupando nas diferentes correntes metodológicas. Em seguida, procedo à contextualização da minha intervenção, apresentando os elementos que estão na base do meu projeto de intervenção, nomeadamente a caracterização da escola e da turma e os documentos orientadores do processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola. Por fim, apresento o meu plano de intervenção pedagógica supervisionada, destacando os objetivos inicialmente traçados, as estratégias e atividades desenvolvidas e os instrumentos de investigação utilizados.

No segundo capítulo, descrevo detalhadamente a minha intervenção pedagógica, destacando as atividades diretamente relacionadas com o tema do meu trabalho. O objetivo deste trabalho consistiu em verificar até que ponto se desenvolve o domínio da competência gramatical no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol, à luz das mais recentes tendências metodológicas. Para tal, foi posta em prática a abordagem comunicativa da gramática na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Sendo a gramática vista, habitualmente, pelos alunos como algo pouco estimulante, pretendeu-se saber que aspetos contribuem para esse facto e que medidas deveriam ser tomadas para tentar inverter esta situação.

Por último, nas considerações finais, faço o balanço do meu estágio, apresentando sumariamente as conclusões que obtive e as dificuldades/limitações deste projeto.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

1. A aprendizagem e o ensino das línguas ao longo da história

Para se falar dos diferentes métodos que foram surgindo nos últimos anos no ensino das línguas estrangeiras, convém fazer uma ressalva do que se entende por método e enfoque. Na história do ensino das línguas, um método era encarado como um conjunto de regras baseadas em princípios teóricos determinados que se aplicavam à aula, de modo sistemático. Assim, era válido para todos em qualquer contexto e situação de aprendizagem.

Contudo, com uma mudança de perspectiva na didática das línguas estrangeiras, que ocorreu nas últimas décadas, que põe em relevo o significado do processo de aprendizagem e tenta descobrir “como aprendemos” em vez de “como ensinamos”, assistimos a uma rutura com o conceito tradicional de método, para ser agora redefinido. J. C. Richards e Th. S. Rodgers (1986), na sua obra *Approaches and Methods in Language Teaching*, citados por Melero Abadía, 2000, propõem um modelo base segundo o qual todo o método de ensino das línguas estrangeiras pode ser descrito a partir da análise dos seus três elementos constitutivos: o enfoque, o desenho e o procedimento. Seguindo este modelo, um método está relacionado com um enfoque determinado pelas teorias subjacentes, sua organização está condicionada por um desenho particular e leva-se à prática por meio do procedimento. O enfoque refere-se aos princípios teóricos (teoria da natureza da língua e teoria de aprendizagem); o desenho enlaça a teoria com a prática (tem em conta: os objetivos, a seleção do conteúdo linguístico e sua organização, os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino, o papel dos professores, dos alunos e dos materiais de ensino) e no procedimento descreve-se como se põe em prática o enfoque e o desenho no funcionamento da aula. De acordo com o mesmo modelo, os métodos evoluem em função das mudanças que vão aparecendo, tanto no enfoque (novas teorias linguísticas e sobre a aprendizagem) como no desenho (novos programas, novas orientações pedagógicas) e/ou no procedimento (a realidade da aula).

Passo, então, a descrever cada um dos métodos ou enfoques de maior relevância no ensino das línguas estrangeiras.

Começo pelo Método de Gramática e Tradução que se desenvolveu no século XIX e que é proveniente do ensino do latim e de outras línguas clássicas. Segundo Melero Abadía (2000), a gramática e o conhecimento das suas regras e exceções são a base de ensino para este método.

O ensino, segundo este método, limita-se à aplicação das regras gramaticais para a tradução de uma língua a outra e à aprendizagem de palavras isoladas. Os materiais utilizados nas aulas cingiam-se ao livro de texto e dicionário bilingue. Há claramente um predomínio da língua escrita sobre a oral. Ainda assim, este método dominou o ensino de idiomas desde 1840 até meados do século XX. A sua influência perdurou até aos anos setenta. Não obstante, o também denominado Método Tradicional foi evoluindo e, por volta de 1950, os manuais mais representativos que apareceram em Espanha revelavam a necessidade de que a aprendizagem fosse mais prática. Além disso, as línguas começaram a ter o seu lugar nos sistemas escolares, deu-se o desenvolvimento das comunicações e dos intercâmbios comerciais, tal como o equilíbrio das relações entre os países. Todos estes fatores contribuíram para um ensino das línguas estrangeiras que começava a ter em conta as necessidades comunicativas do momento.

Nos finais do século XIX, em vários países europeus (Alemanha, Reino Unido, França) produzem-se várias reações aos métodos focados na gramática – tradução, dando origem ao que se conhece como Movimento de Reforma. Surge o Método Direto que traz consigo uma nova orientação, defendendo um ensino no qual a língua oral tinha absoluta prioridade e propunha o ensino na própria língua estrangeira, dispensando o recurso à língua materna. O Movimento de Reforma surge com um interesse claro pela fonética e pela modernização do ensino das línguas estrangeiras. Em 1886, fundou-se a Associação Internacional de Fonética que defendia, entre outros, a primazia da língua falada e um enfoque indutivo no ensino da gramática. Em Espanha também se foi introduzindo a influência do movimento reformista em círculos especializados.

O Método Direto associa-se a Maximilian Berlitz (1852-1921), criador e fundador das Escolas Berlitz, espalhadas por todo o mundo. O objetivo principal deste método é ensinar a entender e a falar, ensinar o idioma como uma capacidade que se desenvolve desde a primeira aula. A língua materna dos estudantes é considerada como um fator de interferência, o estudante deveria eliminar da sua consciência a sua própria língua para assim poder chegar a uma nova formação de conceitos na língua estrangeira. Neste método, o ensino realiza-se por meio de conversação na língua meta. O professor aparece como modelo linguístico que o aluno deve imitar. Para Berlitz, é fundamental que todos os docentes sejam nativos e tenham grande habilidade linguística. Neste método dá-se grande importância à pronúncia. Este método pretende, desta forma, distanciar-se dos objetivos e procedimentos do Método Tradicional. Para o Método Direto, a aprendizagem de uma língua estrangeira segue um processo muito similar ao da aquisição da língua materna, daí que seja apelidado, também, de Método Natural.

Com o começo da Segunda Grande Guerra (1939), tornou-se evidente a falta de pessoas com conhecimentos de línguas estrangeiras. Por isso, entre 1942 e 1943, desenvolveram-se, por encargo do exército norte-americano, numerosos programas e métodos para o ensino/aprendizagem de línguas. Os chamados “Army Methods” eram cursos intensivos orientados para a compreensão auditiva e a expressão oral e tinham como meta formar intérpretes militares. Terminada a guerra, a partir de 1945, os conhecimentos de idiomas começaram a ser cada vez mais necessários devido às relações comerciais internacionais, às viagens e aos intercâmbios científicos e culturais. Ao longo dos anos cinquenta, foi-se estendendo pelos Estados Unidos o Método Audiolingual no ensino das línguas estrangeiras. No seu enfoque, encontramos os princípios da linguística estrutural, desenvolvidos por L. Bloomfield na sua obra *Language* (1933) e a influência da teoria condutista (Condutismo), procedente da psicologia da aprendizagem, representada por Skinner na sua obra *Verbal Behavior* (1957).

Na Europa, o Método Audiolingual adquire características próprias na sua variante britânica. Junta à base estrutural o conceito de situação e denomina-se de Enfoque Situacional. Segundo o linguista J. Firth (citado por Melero Abadía, 2000, p.61), as palavras só adquirem significado dentro de uma situação.

Praticamente contemporâneo do Método Audiolingual, surge em França o Método Audiovisual. Este foi desenvolvido pelo CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), seguindo o conceito metodológico de P. Guberina, que o denominou de Método Estruturo-global Audiovisual. Apesar de as raízes serem as mesmas, podemos assinalar duas grandes diferenças: no Método Audiovisual, a língua oral apresenta-se, sempre que possível, associada a imagens e a compreensão global da situação comunicativa terá de ser prévia ao estudo das estruturas linguísticas. No Método Audiolingual, a pessoa aprende por associação da imagem (estímulo) com o enunciado (resposta), o que se orienta pelas leis de aprendizagem condutista. Também neste método, a língua oral tem prioridade sobre a escrita.

Estes métodos baseados no estruturalismo (audiolingual, audiovisual e situacional) começaram a ser fortemente revistos até meados dos anos sessenta do século XX. De acordo com T. Bordón, os estudos da psicolinguística e da sociolinguística, a conceção da língua como ação, questionam o modelo de língua e o processo de aprendizagem da mesma proposto pelos métodos estruturalistas. Esta reação conduzirá ao desenvolvimento dos enfoques comunicativos.

1.1. O enfoque comunicativo – bases e características

A origem dos enfoques comunicativos surge, na Grã-Bretanha, em meados dos anos setenta, como reação aos métodos de base estrutural. Os linguistas começaram a pôr em causa as hipóteses sobre as quais se baseava o Enfoque Situacional. Também nos Estados Unidos, nos anos sessenta, se tinha começado a rejeitar a teoria linguística estrutural e a aprendizagem da língua reduzida à aquisição de um conjunto de hábitos, teorias sobre as que se apoiava o Audiolinguismo. A estes fatores juntou-se a desilusão crescente entre os docentes, devido à baixa motivação dos seus alunos, que não eram capazes nem de falar nem de compreender a língua que aprendiam, nem mesmo de superar os seus erros. Nas correntes metodológicas citadas, exercitava-se a construção correta de frases soltas, mas na verdade a comunicação não era efetiva. Daí que tenham surgido novas correntes que se encaminhavam para enfoques mais racionais e cognitivos, segundo os quais a linguagem começa a ser vista como uma atividade mental. O objetivo é que o aprendiz chegue a adquirir um certo nível de competência comunicativa que lhe permita usar a língua para interagir de forma correta e adequada.

É ao sociolinguista Hymes que vamos buscar o conceito de “competência comunicativa”, o qual nasce da crítica feita por Hymes ao conceito de “competência (linguística)” do linguista norte-americano Chomsky. Chomsky excluía do seu conceito a função social da língua. Para ele, “competência” é “el conocimiento inconsciente que el hablante-oyente tiene de las reglas del sistema de su lengua” (Melero Abadía, 2000, p.81). Segundo Hymes, “la competencia tiene que ir más allá del conocimiento gramatical, tiene que incluir los conceptos de adecuación y aceptación” (Melero Abadía, 2000, p.81). Vista desta forma, a competência comunicativa implica o conhecimento não só do código linguístico, mas também saber o que dizer, a quem e como dizê-lo de forma apropriada, numa situação determinada, ou seja, entender os enunciados não apenas como realidades linguísticas, mas também como realidades socialmente apropriadas.

O objetivo didático do enfoque comunicativo é o desenvolvimento da competência comunicativa ou a capacidade de interagir linguisticamente de forma apropriada nas distintas situações de comunicação, integrando as habilidades necessárias. Para se atingir esta competência comunicativa torna-se necessário percorrer um longo caminho no qual se vão aperfeiçoando as competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica. Em termos gerais, a competência comunicativa abarca, pelo menos, quatro níveis: gramatical, semântico, fonológico e de uso. Este último terá sido o mais descuidado no ensino tradicional das línguas

estrangeiras. O componente básico da competência comunicativa será a (sub)competência linguística: sem um certo domínio do léxico, das regras gramaticais e fonológicas, não é possível a comunicação verbal. Os outros componentes serão os já referidos acima: a competência sociolinguística, a competência discursiva, a competência estratégica, a competência sociocultural e, também, a competência social (Canale & Swain, 1980 e van Ek, 1986, citados por Cortés Moreno, 2000, p.18).

Passo a explicar cada uma das componentes. A competência sociolinguística implica, em essência, uma capacidade tanto de transmitir as intenções próprias como de interpretar as intenções dos demais. Na hora de interpretar ou de produzir um discurso, os interlocutores devem ter em conta a situação, ou seja, a importância do contexto. A competência estratégica pode ser definida como “la capacidad de transmitir con eficacia un mensaje, subsanando las deficiencias en la comunicación mediante alguna estrategia” (Cortés Moreno, 2000, p. 21). Mesmo na língua materna podem surgir problemas linguísticos na hora de expressarmos ou de compreendermos uma mensagem. Nessas circunstâncias podemos recorrer a uma série de estratégias para resolver o problema. Cabe ao professor incitar o aluno a servir-se de quantas estratégias possua e a não desistir no empenho de expressar as suas ideias pelo mero facto de que surja alguma dificuldade na língua meta. A competência sociocultural permite ao aprendente o acesso a outros modos de organizar e expressar a experiência, assim como de dialogar. Permite familiarizar-se não só com a língua meta, mas também com a cultura de quem a fala. Isto contribui para que se compreenda os sentimentos do próximo, aceite indivíduos de diferentes proveniências sociais e étnicas e evite posturas inflexíveis e estereótipos. Os aspetos culturais devem ter-se em conta na elaboração dos materiais didáticos, nas atividades da aula e em todas as facetas do processo instrutivo. O trabalho do professor consiste em facilitar aos aprendentes o acesso à outra cultura, ensinar-lhes a respeitá-la e a desenvolver-se nela. O trabalho didático é facilitado se se proporcionar um contacto direto com a realidade cultural da comunidade em estudo. Por fim, a competência social “es la voluntad y la capacidad de comunicarse (verbalmente) con los demás” (Cortés Moreno, 2000, p.25). Aparece como uma componente centrada não tanto na língua, mas na personalidade do aprendente, já que essa vontade de interagir implica motivação e confiança em si mesmo, assim como uma atitude de empatia, tolerância e recetividade. A capacidade de interagir implica, também, a habilidade para desenvolver-se em situações sociais.

As investigações de J.L. Austin e J.R. Searle, sobre a natureza dos atos de fala, também contribuíram para o desenvolvimento do Ensino Comunicativo. O que interessava mais a Austin

era “el acto ilocucionario”, associado aos atos de fala. Segundo estes autores, o significado implícito de um enunciado pode ser diferente do que expressa a sua forma. Com os contributos da filosofia da linguagem sobre os atos de fala, começou a desenvolver-se um novo conceito didático cujo objetivo de aprendizagem se centra naquilo que fazemos quando usamos a língua, ou seja, nas intenções comunicativas.

Ainda nos anos setenta, a semântica e a pragmática alcançaram grande importância quando se estudava a natureza da língua. O significado devia ser extraído em relação com as situações e o contexto social em que tinham lugar os atos de fala.

A Comunidade Económica Europeia também permitiu a procura de novos caminhos metodológicos, uma vez que se tornava cada vez mais necessário falar as línguas dos outros estados membros. Por encargo do Conselho da Europa, um grupo de especialistas (entre eles Wilkins) começou a investigar o desenvolvimento de cursos de língua segundo um sistema em que as atividades de aprendizagem eram organizadas em torno de unidades, correspondentes a necessidades dos alunos e relacionadas entre si. Foi Wilkins quem propôs a divisão em categorias nocionais (conceitos expressados através da língua) e categorias funcionais (de natureza pragmática, relacionadas com as intenções comunicativas). Este modelo nociofuncional foi levado à prática em inglês e espanhol, no entanto não constitui nem um método nem um enfoque de ensino. Como aponta A. García (1995, citado por Melero Abadía, 2000, p.84), “ha sido habitual en los últimos años la confusión terminológica entre la idea de nociofuncionalismo y la de enfoque comunicativo”. Posteriormente, estes termos começaram a diferenciar-se na medida em que o nociofuncionalismo passou a apresentar-se como uma descrição e organização dos conteúdos dos programas, enquanto o que se conhece como enfoque comunicativo passou a designar “un conjunto de principios que fundamenta una concepción particular de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera” (García, 1995, citado por Melero Abadía, 2000, pp.84-85).

Segundo Melero Abadía (2000), a orientação comunicativa do ensino da língua baseia-se em dois princípios: primeiro, o ensino na aula relaciona-se com o uso da língua e não com o conhecimento linguístico; segundo, o uso da língua em situações reais faz com que a aprendizagem seja mais eficaz. Relativamente ao primeiro aspeto, importa ressaltar que as línguas se aprendem para nos relacionarmos com outras pessoas, para usar a língua em situações comunicativas da vida real. O objetivo é que a pessoa desenvolva destrezas interpretativas (ler e escutar) e expressivas (falar e escrever) na língua que aprende. No que toca ao segundo aspeto,

torna-se agora imperioso pensar em como ensinar e não em que ensinar, tal como pensar nos procedimentos de ensino dos conteúdos e não apenas nos conteúdos a ensinar.

A estes princípios juntou-se a consideração do aluno como o elemento central do seu processo de aprendizagem. Tal como: as suas necessidades e expectativas, as diferentes formas de aprender e as suas experiências prévias com outras línguas.

O Ensino Comunicativo compartilha alguns princípios com o Método Audiolingual/Enfoque Situacional e o Método Audiovisual, o uso da língua em situações cotidianas. No entanto, apesar de terem como objetivo o uso da língua, os seus diálogos perdem naturalidade ao darem primazia ao elemento gramatical. Segundo Melero Abadía (2000), o Enfoque Comunicativo não descuida o uso da gramática, mas tenta conseguir um equilíbrio entre a exatidão gramatical e a eficácia comunicativa. A gramática aparece neste enfoque ao serviço da comunicação. Acredita-se que adquirimos melhor uma língua quando a utilizamos como meio de comunicação. Assim, a gramática didática deverá ser dirigida ao uso da língua.

Nos métodos tradicionais e enfoques estruturalistas era a gramática que estava no centro da progressão da aprendizagem. A progressão gramatical desenvolvia-se seguindo o princípio do aumento da complexidade das formas gramaticais. No Enfoque Comunicativo há outros fatores tão importantes como a gramática: as intenções comunicativas (das quais derivará a gramática), os temas (que determinarão o léxico), as situações comunicativas e os papéis que adotamos na comunicação. O elemento central em cada uma das fases da progressão didática poderá ser: a apresentação de um tema, o léxico, um novo conteúdo gramatical ou a compreensão de um texto ou de uma audição. A sequência das atividades de aprendizagem está definida pelo critério de controlo: do mais controlado, ao semicontrolado e, finalmente, ao mais livre. As atividades não estão isoladas umas das outras, mas antes encadeadas, uma vez que cada uma surge da anterior e prepara para a seguinte, criando, assim, interesse e mantendo o mesmo fio condutor. Um dos aspetos mais característicos do Enfoque Comunicativo é possivelmente a alteração da ordem tradicional do processo de aprendizagem, como se pode constatar no quadro seguinte (Melero Abadía, 2000, p.98):

1º	2º	3º
Comunicar, en la medida de lo posible, con los recursos disponibles.	Presentar los elementos lingüísticos necesarios para lograr la comunicación efectiva.	Hacer prácticas si es necesario.

Esta ordem tem a vantagem de gerar nos estudantes necessidades concretas reais de aquisição da linguagem.

Outra característica do Enfoque Comunicativo é a introdução de material autêntico na sala de aula. Desta forma, os estudantes aprendem a compreender a língua estrangeira tal como se usa no país de origem. Ao trabalhar textos autênticos, estimula-se o desenvolvimento de estratégias cognitivas para a aprendizagem da língua estrangeira. Como exemplos de materiais autênticos temos: revistas, folhetos turísticos, publicidade comercial, bilhetes de transporte público, mapas, entre outros. Ou seja, o livro do aluno não é o elemento central da instrução, podem usar-se outros materiais didáticos. Além dos referidos, temos, também, a possibilidade de utilizar objetos de uso corrente, como: uma câmara fotográfica, um relógio-despertador, entre outros (com os manuais de instruções correspondentes).

Acrescenta-se, também, o facto de que se o objetivo do Ensino Comunicativo é conseguir que a pessoa que aprende uma língua estrangeira seja capaz de comunicar-se com ela, os exercícios das diferentes correntes metodológicas anteriores não são suficientes (como: exercícios de tradução, com espaços em branco, de transformação, substituição ou repetição). A sequência dos exercícios deverá ser gradual, desde a compreensão até à expressão oral (ou escrita). Ou seja, se as tarefas são complexas, como “leer un artículo del periódico y explicar a sus compañeras/os lo que ha leído” (Melero Abadía, 2000, p.101), há que desenvolver, em primeiro lugar, exercícios de compreensão do texto e, em segundo lugar, exercícios de expressão oral para poder preparar a exposição.

Neste enfoque estima-se que a comunicação não é um mero produto, mas sim um processo que se leva a cabo com um propósito concreto, numa situação concreta, entre interlocutores concretos. Assim, não basta assimilar um conjunto de dados, é necessário saber utilizar esses conhecimentos para negociar o significado. É por esse motivo que os alunos precisam de oportunidades para desenvolver toda uma série de estratégias conversacionais que ajudam a interpretar o discurso. Resumindo, é comunicando-se que se desenvolve a competência comunicativa. O ideal é que os aprendentes participem em tarefas tão reais como as de fora da aula, isto é, tarefas nas quais a língua seja um meio para alcançar um fim, e não um fim em si mesma. Deste modo, o objetivo primordial das tarefas é extralinguístico.

Como forma de garantir uma comunicação real, as tarefas da aula devem seguir estes três princípios (Johnson e Morrow, 1981, citado por Cortés Moreno, 2000, p. 265): a) vazio de informação (entre os interlocutores existe uma necessidade real de comunicação, cada um tem

que averiguar algo que só o seu companheiro sabe, se não o faz, não poderá realizar a sua própria tarefa); liberdade de expressão (é o falante que decide o conteúdo, a forma, o tom, o momento; tais decisões estão condicionadas pelo que vai dizendo o interlocutor) e retroalimentação ou *feedback* (as reações verbais e não verbais do nosso interlocutor dizem-nos em que medida estamos a atingir o nosso objetivo na conversação).

A língua meta é um veículo para a comunicação na aula e não apenas o objeto de estudo. Por isso, deve usar-se tanto na realização das tarefas como nas explicações. Acredita-se que há maior possibilidade de despertar e potenciar a motivação dos alunos se estes estão conscientes de que estão a aprender algo útil com a língua meta. O que se pretende é que o que se aprende na aula tenha uma aplicabilidade direta ou indireta fora dela.

O papel do professor é, aqui, o de facilitador da aprendizagem, fomentando a cooperação entre os alunos. Não esquecendo que o verdadeiro protagonista é o aluno. Este apresenta-se, assim, como um modelo de ensino centrado no aluno. A interação entre os alunos deverá ser muito frequente, em pares, em trios, em grupos maiores ou entre toda a turma, com o objetivo de imitar o que fazem os nativos fora da aula. Como em outros modelos didáticos, também neste são típicos os jogos teatrais (*role play*), ou seja, a representação de papéis memorizados ou improvisados. Com estas representações espera-se ampliar o conjunto de papéis que o aprendente é capaz de desempenhar na língua meta. Os jogos linguísticos são também importantes porque se aproximam da comunicação real, na qual os participantes recebem retroalimentação (verbal ou física) imediata dos companheiros. Além de desenvolverem a competência comunicativa, os jogos funcionam muito bem para o aumento da motivação. Os erros cometidos toleram-se pois são considerados um indicador do grau de interlíngua do aluno, ou seja, permitem determinar o ponto em que se encontra no itinerário da sua aprendizagem.

No Enfoque Comunicativo, a avaliação dos alunos não se limita ao produto, mas abarca todo o processo. Trata-se de determinar em que momento ou em que sentido convém modificar algum aspeto do processo instrutivo. Nesta avaliação, atende-se tanto à correção como à fluidez.

Termino com a proposta de Nunan (1989, citado por Cortés Moreno, 2000, p. 271) sobre os requisitos que deve cumprir uma boa aula comunicativa:

- a) Obtém o *aducto* a partir de material autêntico;
- b) Envolve os alunos em atividades de resolução de problemas, nas quais negociarão o significado;
- c) Inclui tarefas que respondem às necessidades comunicativas do aluno na vida real;

- d) Dá opção aos alunos para que escolham o quê, como e quando aprender;
- e) Permite ensaiar na aula o que vai acontecer na rua;
- f) Exige de professores e alunos a adoção de um leque de papéis e o uso da língua em diversas situações dentro e fora da aula;
- g) Expõe os alunos perante a língua como sistema;
- h) Estimula os alunos a aprender a aprender;
- i) Integra as quatro destrezas;
- j) Proporciona uma prática controlada das destrezas capacitadoras;
- k) Envolve os alunos num uso criativo da linguagem.

1.1.1. O ensino por tarefas

Segundo S. Fernández (2001, pp.16-17):

“el enfoque por tareas recoge (...) la filosofía del enfoque comunicativo e intenta revitalizarla, asume, además, aportaciones posteriores sumamente enriquecedoras para la activación de procesos auténticos de comunicación, para alentar la motivación y la participación activa del aprendiz y para fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje que rentabilicen el propio esfuerzo y favorezcan la autonomía”.

O ensino mediante tarefas nasce na década de oitenta, na procura da comunicação real na aula. Surge como uma proposta inovadora no desenho do ensino comunicativo de línguas estrangeiras e centra-se na forma de organizar, sequenciar e levar a cabo as atividades de aprendizagem na aula. Trata-se de organizar o trabalho da aula, não como uma representação de uma situação fictícia, mas como um marco de atuação em que tem lugar o intercâmbio comunicativo. O uso da língua na aula converte-se num objetivo em si mesmo. Pode acrescentar-se que uma característica que deve ter toda a tarefa é que apresente processos comunicativos da vida real, que seja cooperativa e realizada em pares ou em grupos. As tarefas devem ser, ainda, interessantes para os alunos, motivadoras e próximas da sua realidade. O objetivo é fomentar o uso da língua estrangeira para fazer coisas reais.

O ensino das línguas estrangeiras mediante tarefas consolidou-se na década de noventa e aparece como uma opção inovadora dentro do chamado Enfoque Comunicativo.

Segundo Cortés Moreno (2000), este modelo aspira ao desenvolvimento da correção, da fluidez e da complexidade. A meta continua a ser o desenvolvimento da competência comunicativa.

No entanto, a ênfase é posta nos processos que têm lugar na mente do aprendente quando usa a linguagem, tais processos são considerados mais importantes que o produto linguístico em si. Trata-se de adquirir um domínio de comunicação na língua meta: “aprender no sólo el sistema com que se comunican los nativos, sino también con quién, cómo, cuándo, por qué, para qué... se emplea” (Cortés Moreno, 2000, p.268). A forma de desenvolver esses processos é participar ativamente numa série de tarefas, refletindo, tomando decisões, cooperando na língua meta.

De acordo com o mesmo autor, uma tarefa é uma unidade completa de trabalho, na qual se imita a comunicação dos nativos e que está mais centrada no significado do que na forma. A tarefa tem uma coerência interna, o aluno sente-se mais seguro pois sabe o que vem no seguimento da atividade. Ao mesmo tempo, permite, à partida, que os alunos se sintam mais motivados a participar na tarefa e se tornem mais responsáveis pela sua própria aprendizagem, levando à sua autonomia. Como limitação, temos o facto de que por mais empenho que se ponha em imitar a vida real, uma tarefa didática nunca é igual a uma tarefa que realizam os nativos na sua vida cotidiana, uma vez que tem como função essencial aprender a língua meta. Acresce o facto de que nem todas as tarefas são comunicativas, existem as chamadas tarefas de aprendizagem, pré-comunicativas, de ensaio ou pré-tarefas, que estão focadas para aspetos puramente linguísticos.

No entanto, “el enfoque por tareas, al pretender llevar al aula la realización de tareas reales y no sólo simuladas, está favoreciendo la puesta en marcha de procesos de comunicación auténticos” (Férrandez, 2001, p.18). Neste processo, usam-se os mecanismos normais da comunicação: na resolução de problemas, na negociação do significado e no intercâmbio de reações. Se o enfoque comunicativo coloca a tónica no processo cognitivo de construção, ou seja, o aprendiz vai formando as suas hipóteses, de acordo com a situação de comunicação na qual se encontra envolvido, o enfoque por tarefas dinamiza todo este processo, isto é, o aprendiz quer fazer algo e, ao tentar, dinamiza a formação de hipóteses e torna-se mais consciente daquilo que necessita aprender para levar a cabo a tarefa (Férrandez, 2001).

Não convém avançar sem focar o tema das estratégias de aprendizagem, as quais costumam definir-se como os mecanismos que se põem em marcha de forma mais ou menos consciente para resolver um problema de comunicação - estratégias de comunicação - ou “para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, eficaz y transferible a nuevas situaciones” - estratégias de aprendizagem (R. Oxford, 1999, citado por Férrandez, 2001, p.20).

Fomentar o desenvolvimento de estratégias que ajudem na aprendizagem e na autonomia do aluno requer uma mudança por parte de professores e alunos. O professor passa a ter um papel

de suscitar, motivador. O aluno, por seu lado, responsabiliza-se pela sua própria aprendizagem e treina a melhor forma de aprender – autoaprendizagem.

A adoção do ensino mediante tarefas oferece uma mudança de perspectiva dos papéis de professores e alunos. Este novo sistema de trabalho, materiais inovadores e objetivos diferentes implicam uma reflexão por parte do professorado.

Uma tarefa pode ser construída seguindo os mesmos passos do desenho curricular, fazendo-se a análise das necessidades dos alunos, seleccionando um tema de interesse geral e adequado ao grupo meta, definindo os objetivos e determinando as tarefas possibilitadoras para chegar à tarefa final. A avaliação integra-se de forma contínua ao longo de cada etapa. Existe, também, a possibilidade de se fazer a autoavaliação.

Alguns exemplos de tarefas finais são: “Elaborar una encuesta sobre la ciudad donde vivimos y proponer un debate sobre sus problemas y posibles soluciones; Elaborar una guía para vivir cien años en forma” (Zanón, 1999, p.17). Costuma trabalhar-se com materiais diversos e cada unidade está organizada em prol da realização da tarefa final. A sequência de trabalho pode ser modificada ou ampliada em função da dinâmica de negociação e da participação dos alunos. A progressão no enfoque comunicativo e, por consequência, no enfoque por tarefas obedece ao critério da funcionalidade e da rentabilidade das estruturas em jogo.

O enfoque por tarefas corresponde, assim, ao que preconiza o QECR quando privilegia uma perspectiva de ação para a aprendizagem das línguas: os aprendentes são “actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p.29).

2. O papel da gramática no ensino das línguas estrangeiras

Chegado este momento, parece imprescindível refletir sobre o papel da gramática no ensino das línguas estrangeiras. Mas antes convém distinguir entre as variadas aceções do termo gramática. Segundo García García (in Larrañaga Domínguez, 2001), no ensino das línguas podem estabelecer-se quatro aceções básicas da palavra gramática:

- a) Gramática normativa: é a gramática que diz o que é correto e incorreto, seguindo critérios de bom ou mau uso da linguagem, a partir de cânones como, por exemplo, da Real Academia Espanhola;

- b) Gramática descritiva: é a que descreve as regras de funcionamento de uma língua a partir de um determinado modelo teórico procedente da linguística. Pode dizer-se que é a aplicação a uma língua de um marco teórico;
- c) Gramática teórica: os distintos modelos teóricos que podem seguir as gramáticas descritivas. Também denominada metateórica;
- d) Gramática interiorizada ou gramática objeto: as regras gramaticais que os falantes nativos têm interiorizadas. É a faculdade da linguagem manifestada historicamente nos membros de uma dada comunidade.

A projeção da linguística sobre o ensino das línguas tornou-se um debate em torno de dois grandes marcos teóricos agrupados na teoria do paradigma: por um lado, o paradigma formal; por outro, o paradigma funcional. Ou seja, modelos de descrição da língua como um conjunto de regras ou modelos de descrição quanto ao uso que os falantes fazem desse sistema. Desta forma, as três primeiras gramáticas poderiam corresponder-se ao paradigma formal, enquanto modelos de descrição entre as anteriores e a gramática interiorizada se corresponderiam com o paradigma funcional. Com modelos de aquisição e construção gramatical, que se corresponderiam com modelos didáticos nos quais se procuraria um ecletismo dos modelos psicolinguísticos (aquisição e aprendizagem) e linguísticos (formais e funcionais), teríamos a gramática pedagógica, um modelo eclético e aplicável ao ensino de ELE (García García, *in* Larrañaga Domínguez, 2001).

Uma gramática pedagógica não deve limitar-se às regras de gramaticalidade, mas encerrar as regras de uso. De pouco nos serve aprender a produzir enunciados corretos se não sabemos como, quando e com quem podemos empregá-los. Como assinala Fernández (1987, pp. 77-78) este conceito de gramática pedagógica exige uma descrição global da língua, apoiando-se nas várias teorias, conceitos e métodos que se adaptem a cada um dos níveis de análise e ao processo de aquisição e aprendizagem da língua meta. O papel do professor passa por estimular a linguagem dos alunos, motivando-os a enriquecer e a desenvolver a sua competência gramatical. Segundo a mesma autora, é considerável o conhecimento implícito da gramática da língua materna que os alunos detêm para a análise contrastiva dos aspetos gramaticais e os benefícios da gramática pela descoberta. Começa a defender-se a importância do descobrimento da gramática por parte do aluno, ou seja, o aluno é exposto uma primeira vez perante um determinado *input*, formula hipóteses e chega a uma regra possível que será projetada sobre novas mostras de língua. No caso de não se confirmar essa regra, o aluno formulará outra hipótese que substituirá a anterior.

A gramática pedagógica engloba tanto o conhecimento implícito como o conhecimento explícito da gramática, uma vez que se consideram ambos necessários. O seu propósito é facilitar a compreensão tanto do sistema da língua como dos seus distintos usos por parte dos falantes não nativos. De acordo com Matte Bon (1985), a gramática deve ser mais comunicativa e vista numa perspetiva dinâmica. Os alunos devem aprender não apenas sobre a língua, mas a usar a língua em contextos comunicativos com objetivos reais. A forma da língua não deve, pois, ser descurada uma vez que o seu uso incorreto pode afetar o objetivo comunicativo. Posto isto, pode considerar-se que a gramática ocupa um lugar de relevo ao longo do processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

3. Contextualização da intervenção

Neste ponto, procederei a uma descrição do contexto físico e humano no qual se desenvolveu a minha intervenção pedagógica.

3.1. A escola

O agrupamento de escolas onde teve lugar a intervenção teve a sua génese a 4 de julho de 2012. Trata-se de uma escola secundária, sede de agrupamento. Esta foi submetida a uma intervenção arquitetónica, ao abrigo do projeto *Parque Escolar*.

Pelo já observado enquanto estagiária nesta Escola Secundária, posso concluir que se trata de uma escola com excelentes condições materiais e não materiais para um bom percurso escolar de todos os alunos. À primeira vista, parece oferecer aos alunos tudo aquilo que é necessário para o seu estudo, trabalho e investigação. Apesar de não ter conseguido nenhum documento de avaliação externa da escola (o agrupamento será objeto de avaliação externa no ano letivo em análise), sei por experiência própria que é uma escola desejada para o ensino secundário e onde se pratica, ainda, a exigência necessária para um bom processo de ensino/aprendizagem. Todos os intervenientes neste processo parecem estar empenhados em cumprir os princípios, valores, metas e estratégias do projeto educativo, o qual se revela muito completo e “humano”.

Como missão, o agrupamento destaca a promoção do “desenvolvimento intelectual, físico, social e moral de todos os alunos, de forma a torná-los cidadãos responsáveis e ativos”. As metas

do agrupamento são, por exemplo, aumentar o sucesso escolar, diminuir as taxas de abandono, integrar os alunos com necessidades educativas especiais, entre outros, todos eles importantes e igualmente fundamentais em qualquer escola/agrupamento. As áreas prioritárias, como não podia deixar de ser, prendem-se com preocupações acerca do meio ambiente, da saúde, da cidadania, desporto, artes, e outros. Para conseguirem implementar tudo isto, pois trata-se, na verdade, de um projeto ambicioso, desenvolverão estratégias para atingirem os objetivos do Agrupamento, ou seja, “a participação de cada um para que a missão e as metas do Agrupamento sejam cumpridas” (alunos, docentes, não docentes, pais e encarregados de educação e toda a comunidade envolvida).

Relativamente à avaliação, “sendo o projeto educativo um plano de intenções, concretizado em ação, através dos planos anual e plurianual de atividades, ele é objeto de uma avaliação anual, ao longo dos três anos, para aferição da consecução das suas metas e objetivos”. Posso considerar, então, que existe aqui uma preocupação com a concretização deste projeto e em que medida ele é adequado ao seu contexto e ajustado à prática.

Resta, apenas, uma referência à visão da educação, que se pretende que cumpra os propósitos de “autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (alínea a) do ponto 2 do artº9º-A) com economia de processos e eficácia nos resultados.

Assim, o projeto educativo deste Agrupamento de Escolas apresenta-se como um documento reflexivo, que repensa continuamente a sua prática/ação.

3.2. A turma

O meu Plano de Intervenção Pedagógica Supervisionada foi implementado numa turma de 9º ano do Ensino Básico, nível B1 de Espanhol, composta por 23 alunos (12 raparigas e 11 rapazes), com uma média de idades de 14 anos.

Segundo os dados recolhidos pelo diretor de turma na ficha socioeconómica preenchida pelos alunos no início do ano letivo e transmitido aos professores na reunião do Conselho de Turma, a turma tem um aproveitamento pouco satisfatório, à exceção de três alunos que têm resultados de excelência, sendo que as dificuldades sentidas pelos alunos se devem, de uma forma geral, à falta de hábitos de estudo, falta de atenção/concentração e a alguma indisciplina na sala de aula. Assim, a turma foi considerada como tendo um comportamento pouco satisfatório,

com uma ligeira melhoria relativamente a anos anteriores. Quanto à assiduidade, não há nada a registar.

Com base em dados recolhidos através da observação direta de aulas, trata-se de uma turma heterogénea, com alguns alunos participativos, mas outros que participam apenas quando solicitados pela professora. Acresce a dificuldade que alguns alunos demonstram em comunicar perante os colegas ou a professora.

Em relação às atividades gramaticais, verifica-se que os alunos revelam algumas dificuldades, nomeadamente em construções que se assemelham à língua portuguesa. Por outro lado, demonstram ter alguma capacidade de reflexão relativamente às estratégias que utilizam ou podem utilizar para os auxiliar a ultrapassar as dificuldades surgidas, pois quando se deteta um erro recorrente e lhes é pedido para o identificar, corrigir e deduzir as causas possíveis, são capazes de o fazer.

4. Documentos orientadores do processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola

Com base no Programa de Espanhol do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997, p.5), o paradigma metodológico implementado foi o comunicativo, no qual o processo de aquisição de uma língua estrangeira assenta numa construção criativa na qual o aluno formula hipóteses para formular regras. Interessa aquilo que se aprende, mas também a forma como se aprende. Este processo permite encarar a língua de uma forma mais significativa e produzir mensagens nos mais diversos contextos comunicativos.

Na mesma ordem de ideias, encontramos, no ponto 4 das Competências Gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico (p.15), a indicação de que o aluno deverá ser capaz de “usar a língua estrangeira para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação”.

Em consonância com o que refere Abadía (2000, p.90):

“El enfoque comunicativo no descuida la enseñanza de la gramática [...] más bien intenta conseguir un equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa. No hay que olvidarse que la gramática está al servicio de la comunicación. El procedimiento de su enseñanza debe ser inductivo, es decir, la/el estudiante es quien colige la regla a través del uso, lo cual, en general, tiene la ventaja de que dicha regla o estructura se aprende y se pone en práctica con más facilidad, simplemente porque es él/ella quien llega a la regla”.

Entendido desta forma, o ensino/aprendizagem da gramática permite a tomada de consciência e a sistematização do conhecimento da língua, com base em metodologias ativas de descoberta e resolução de problemas. O aluno é chamado a tomar consciência e a refletir sobre as operações que realiza quando usa uma língua estrangeira. Corrobora-se, como aponta Ortega Olivares (1998), a necessidade de promover o conhecimento gramatical consciente nos alunos. Alonso Raya (2004) sustenta também esta ideia, a necessidade de tornar o aluno consciente da importância dos instrumentos gramaticais através da prática de atividades de *input* estruturado. Por sua vez, Silva (2008, p.105) postula que o ensino/aprendizagem da gramática aperfeiçoa as outras competências, como as de leitura e de escrita, promovendo, ainda, “as capacidades de análise, síntese e de abstração que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais”.

Segundo o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹, “las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación”.

Neste sentido, e com base em investigações recentes, conclui-se com o que afirma Cortés Moreno (2000, p.108): “la enseñanza explícita de la gramática, así como la práctica mediante ejercicios significativos (no mecánicos), ejercen una incidencia positiva (incluso a largo plazo) en la competencia gramatical de los aprendientes. Lo ideal es que esta enseñanza vaya acompañada de oportunidades para la comunicación real”.

Também o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, apresenta como um dos seus principais objetivos descrever “exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001, p.19). A abordagem aqui adotada é orientada para a ação, uma vez que considera “o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específicos” (p.29). Para tal, mobilizam as estratégias que lhes parecem mais adequadas para o desempenho das tarefas a cumprir.

¹ Retirado da versão digital do PCIC, do apartado “2. Gramática. Introducción” disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm

5. Plano de intervenção pedagógica supervisionada

O meu plano de intervenção, inserido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, tinha como objetivo essencial o desenvolvimento da competência gramatical, no contexto específico de uma turma de espanhol do Ensino Básico, nono ano, de uma Escola Secundária.

O objetivo deste trabalho consistiu em verificar até que ponto se desenvolve o domínio da competência gramatical no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol, à luz das mais recentes tendências metodológicas. Para tal, foi posta em prática a abordagem comunicativa da gramática na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Sendo a gramática vista, habitualmente, pelos alunos como algo pouco estimulante, pretendeu-se saber que aspetos contribuem para esse facto e que medidas deveriam ser tomadas para tentar inverter esta situação.

Após a observação e o reconhecimento do contexto de intervenção, colocaram-se as seguintes questões de investigação:

- Em que medida é preciso fazer refletir os alunos sobre a importância da gramática e o papel que a mesma ocupa na aprendizagem de uma língua estrangeira?
- Que estratégias usam os alunos para desenvolver a competência gramatical e resolver as suas dificuldades, com vista à sua progressiva autonomia?
- Será que as novas tendências metodológicas no ensino/aprendizagem da gramática, como a abordagem comunicativa, conseguirão cativar os alunos para a importância do domínio da competência gramatical para uma comunicação eficaz?

Com base nestas questões e tendo em conta o contexto de intervenção, o Currículo Nacional do Ensino Básico, o Programa de Espanhol, emanado do Ministério da Educação, os documentos de referência para o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, e para a língua espanhola em particular, neste caso o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, a consulta de alguma bibliografia sobre o tema apresentado neste plano de intervenção, procurou-se dar cumprimento aos seguintes objetivos:

1. Aferir representações dos alunos sobre a competência gramatical e a sua importância no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira;
2. Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da gramática do ELE;

3. Desenvolver estratégias que fomentem a competência gramatical em contexto comunicativo, recorrendo, quando necessário, ao contraste com a L1;
4. Promover a reflexão sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira, com destaque para a identificação e resolução de dificuldades ao nível da competência gramatical;
5. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento da competência gramatical, na autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento profissional reflexivo da professora

Para o cumprimento dos objetivos deste plano de intervenção, foi necessário implementar estratégias que visassem a sua aplicação e a sua autorregulação. Assim, na fase de planificação, foi necessário criar e aplicar instrumentos de recolha de informação, como questionários e grelhas de observação. O questionário foi elaborado no sentido da recolha de informações relativamente à importância que atribuem à gramática nos diversos contextos comunicativos, ao domínio da competência gramatical dos alunos e às estratégias que utilizam para resolver as dificuldades sentidas. As informações recolhidas no referido questionário foram complementadas com outras obtidas através da observação direta na sala de aula e registadas em grelhas de observação.

Na fase de intervenção, com base nas informações recolhidas e fundamentando a ação em literatura sobre o tema, foram planificadas as aulas e elaborados instrumentos didáticos e de recolha de informação. As atividades implementadas privilegiaram as competências gramaticais, não menosprezando todas as outras competências fundamentais no ato comunicativo (assentes nas quatro macro competências: ouvir, falar, ler, escrever). Esperava-se, com estas atividades, que os alunos desenvolvessem a sua competência gramatical, progressivamente e com vista à sua autonomia. De acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001, p.151), esperava-se que os alunos o fizessem “inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos” e, entre outras possibilidades, “pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis [...] y, cuando sea necesario, las reformulen”. Através deste processo, os alunos aprendem a “regular a sua actividade cognitiva através do envolvimento em tarefas de planeamento activo, verificação, testagem, monitorização, revisão, selecção de estratégias, análise da sua eficiência e reflexão sobre o desempenho” (Jiménez, Lamb e Vieira, 2007, p.32).

Numa última fase, procedeu-se à avaliação global da implementação do projeto através da observação direta e de um questionário fornecido aos alunos, de forma a analisar os resultados

obtidos e o seu impacto no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, na autonomia do aluno e no desenvolvimento profissional reflexivo da professora.

Por fim, apresenta-se um quadro-síntese das estratégias de intervenção, indicando-se a sua relação com os objetivos do projeto e o tipo de informação a recolher para avaliação da experiência:

Quadro síntese das Estratégias de Intervenção		
Objetivos	Estratégias/Atividades	Instrumentos de Investigação
<p>Aferir representações dos alunos sobre a competência gramatical e a sua importância no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira;</p> <p>Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da gramática do ELE;</p> <p>Desenvolver estratégias que fomentem a competência gramatical em contexto comunicativo, recorrendo, quando necessário, ao contraste com a L1;</p> <p>Promover a reflexão sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira, com destaque para a identificação e resolução de dificuldades ao nível da competência gramatical;</p> <p>Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento da competência gramatical, na autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento profissional reflexivo da professora.</p>	<p>Elaboração e preenchimento de grelhas de observação de aulas e registos reflexivos da professora (objetivos: 1,2,5);</p> <p>Preparação de um questionário inicial e interpretação dos resultados (objetivos: 1,2,3);</p> <p>Desenvolvimento de atividades didáticas de promoção da competência gramatical (objetivos: 3,4);</p> <p>Elaboração e análise de grelhas de autorregulação sobre o desempenho dos alunos nas tarefas propostas (objetivos: 4);</p> <p>Construção de um questionário final e análise dos resultados (objetivos: 5).</p>	<p>Representações dos alunos sobre a competência gramatical;</p> <p>Principais dificuldades evidenciadas pelos alunos na aprendizagem da gramática de uma língua estrangeira;</p> <p>Perceções dos alunos sobre a eficácia das estratégias propostas no seu processo de ensino/aprendizagem;</p> <p>Perceções dos alunos sobre o seu papel como aprendentes progressivamente autónomos;</p> <p>Registos da professora sobre o impacto do projeto no ensino/aprendizagem dos alunos e na sua formação profissional reflexiva.</p>

Quadro 1: Síntese das Estratégias de Intervenção

CAPÍTULO II: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

1. Metodologia de investigação

Este projeto adotou uma metodologia reflexiva cíclica, característica de um projeto de investigação-ação. Segundo Latorre, na sua obra *La investigación-acción*, a investigação-ação é vista como uma indagação prática realizada pelo professorado, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão. Como forma de autoavaliação, a investigação-ação consiste em que o professorado avalie as qualidades do seu próprio “eu”, tal como se manifestam nas suas ações. Nesta perspetiva, essas ações entendem-se como práticas morais. A autoavaliação pressupõe, assim, a autorreflexão.

A investigação-ação foi descrita pelo psicólogo social Lewin (1946) como uma espiral de passos: planificação, implementação e avaliação do resultado da ação. A investigação-ação entende-se melhor como a união destes termos e tem um duplo propósito: de ação, para mudar uma organização ou instituição, e de investigação, para gerar conhecimento e compreensão. Visto desta forma, “la investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción” (Latorre, 2003, p.27).

Foi com base nestes pressupostos que implementei o meu projeto de investigação-ação, analisando, refletindo e reformulando as minhas práticas, em prol do sucesso da minha missão como professora/mediadora.

2. Fase de Planificação

Para o cumprimento dos objetivos deste trabalho, foi necessário implementar estratégias que visassem a sua aplicação e a sua autorregulação. Assim, na fase de planificação, foi fundamental criar e aplicar instrumentos de recolha de informação, como os questionários e as grelhas de observação de aulas. O questionário inicial foi elaborado no sentido da recolha de informações relativamente à importância que os alunos atribuem à gramática nos mais diversos contextos comunicativos, ao domínio da competência gramatical dos alunos e às estratégias que utilizam para resolver as dificuldades sentidas. As informações recolhidas no referido questionário foram complementadas com outras obtidas através da observação direta na sala de aula e registadas em grelhas de observação de aulas.

Para melhor conhecer os alunos e as suas competências e dificuldades, nas grelhas de observação de aulas (cf. anexo 1), foram observados e anotados, também, os desempenhos dos alunos nas diversas atividades da aula. Estas grelhas resultaram num bom instrumento de recolha de dados para a posterior realização do questionário. Uma vez que tinha, também, posse dos dados da ficha socioeconómica dos alunos, através da presença na reunião intercalar da turma, pude optar por dirigir o meu questionário diretamente ao tema do meu projeto de investigação-ação, neste caso, o domínio da competência gramatical. O questionário foi fornecido aos alunos em suporte papel (cf. anexo 2), com perguntas de carácter anónimo e obedecendo a uma escala de 1 a 4 (1=nunca; 2=às vezes; 3=muitas vezes; 4=quase sempre).

Os objetivos deste questionário eram:

- Obter uma informação mais detalhada sobre a importância que os alunos atribuem à gramática (perguntas 1 e 2);
- Conhecer as suas preferências em relação à aprendizagem da gramática e às atividades gramaticais (p. 3 a 5);
- Identificar as dificuldades dos alunos nos conteúdos gramaticais e que estratégias utilizam para solucioná-las (p. 6 a 8);
- Conhecer os seus gostos relativamente ao desenvolvimento das aulas de língua/gramática (p. 9).

Os conteúdos implícitos no questionário são:

- Importância da gramática/regras gramaticais na comunicação;
- Enfoque comunicativo vs tradicional;
- Tipos de atividades/agrupamento;
- Conteúdos gramaticais com mais dificuldades;
- Estratégias utilizadas pelos alunos;
- Estratégias a utilizar pela professora.

Em seguida, apresento os resultados dos questionários, num total de nove questões.

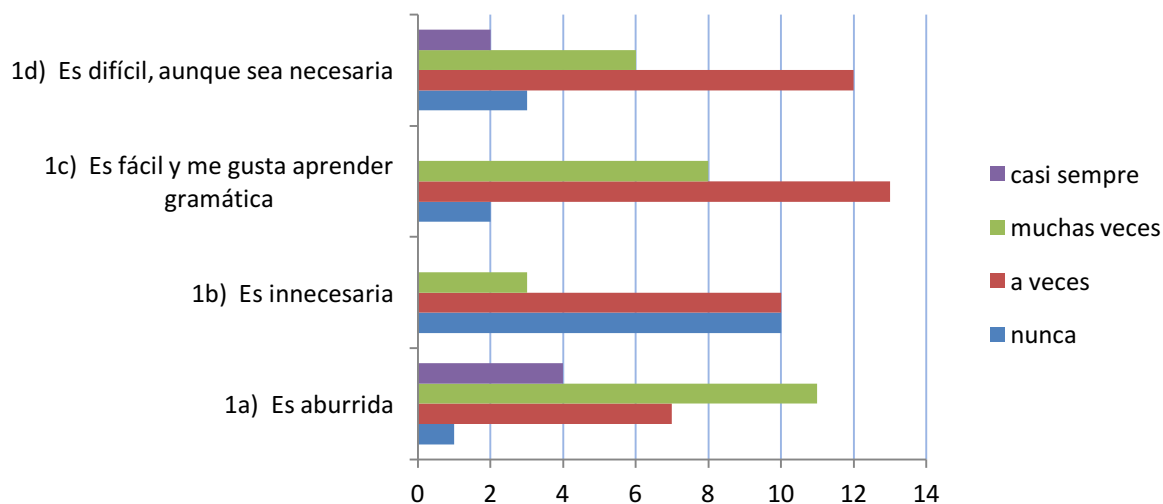


Gráfico 1: ¿Qué importancia tiene para ti la gramática?

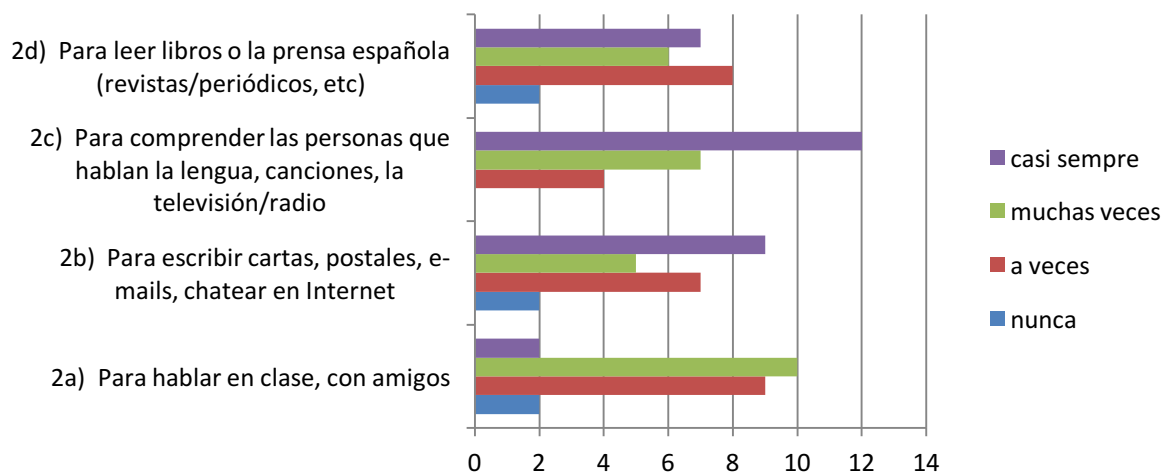


Gráfico 2: ¿Crees que es importante saber las reglas gramaticales para comunicar en español?

Comentário gráficos 1 e 2: destaca-se que para 15 alunos a gramática “es aburrida” quase sempre ou muitas vezes. De uma forma geral, os alunos consideram importante saber as regras gramaticais para comunicar em diferentes contextos. Penso que a maioria dos alunos revela consciência da importância da gramática na comunicação. Partindo dessa consciência, tive a intenção de que as atividades a levar para a aula fossem o mais comunicativas possível.

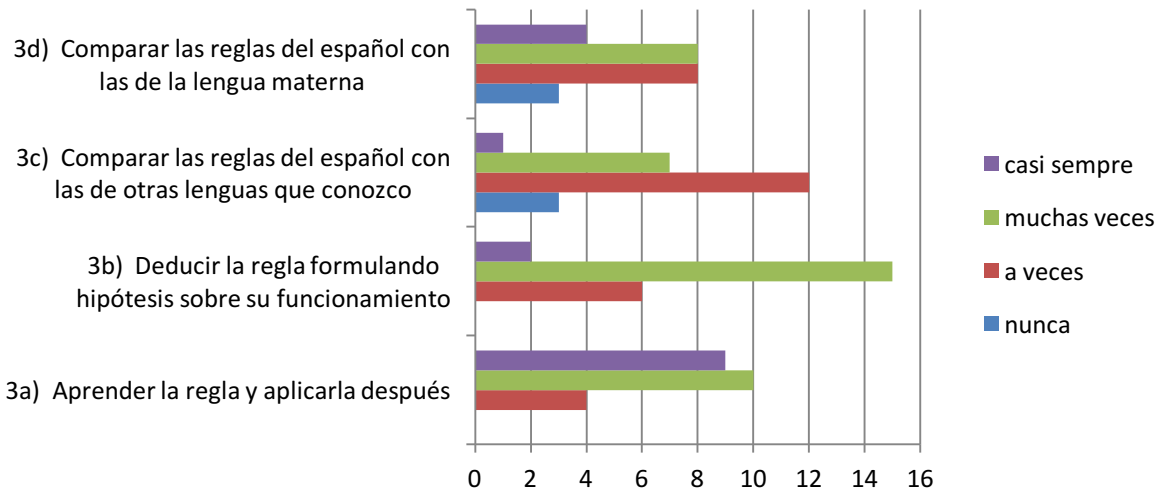


Gráfico 3: ¿Cómo piensas que es más interesante aprender gramática?

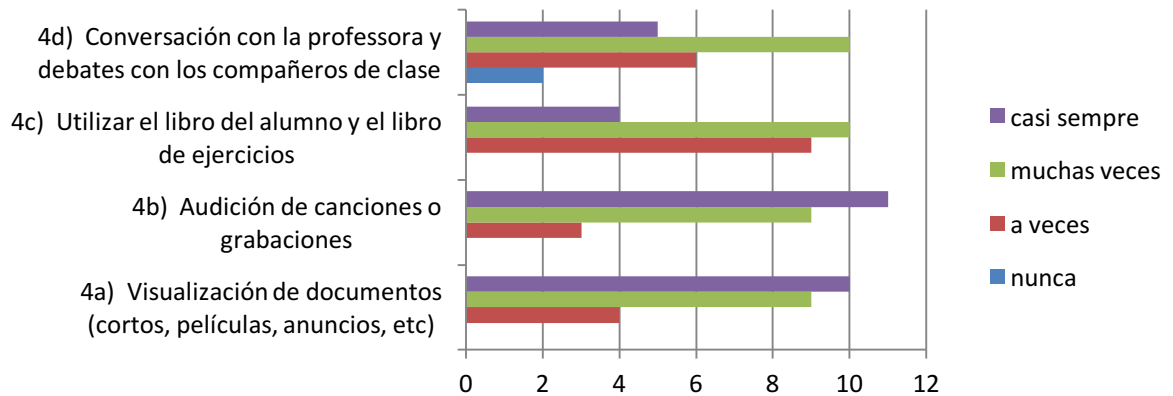


Gráfico 4: ¿Qué tipo de actividades son más eficaces para aprender gramática en las clases de español?

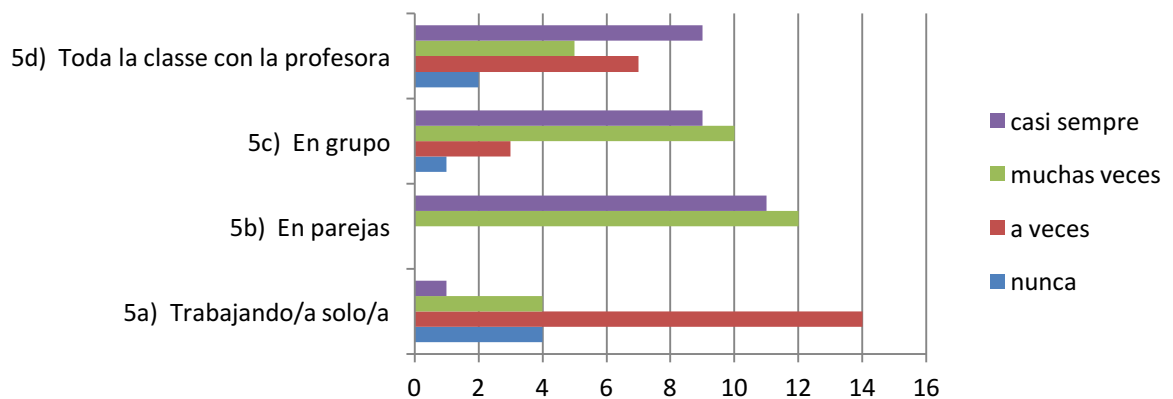


Gráfico 5: ¿Cómo crees que practicas mejor la gramática?

Comentário gráficos 3 a 5: 17 alunos (em 23) referem que é mais interessante aprender gramática segundo o chamado enfoque comunicativo, não gostam de aprender gramática de uma forma tradicional. Esta informação foi muito relevante para as minhas planificações. Nota-se a preferência pelos documentos audiovisuais, ainda que também considerem eficaz a utilização dos métodos mais tradicionais. Os alunos preferem trabalhar a gramática em grupos ou em pares. Não gostam de trabalhar individualmente.

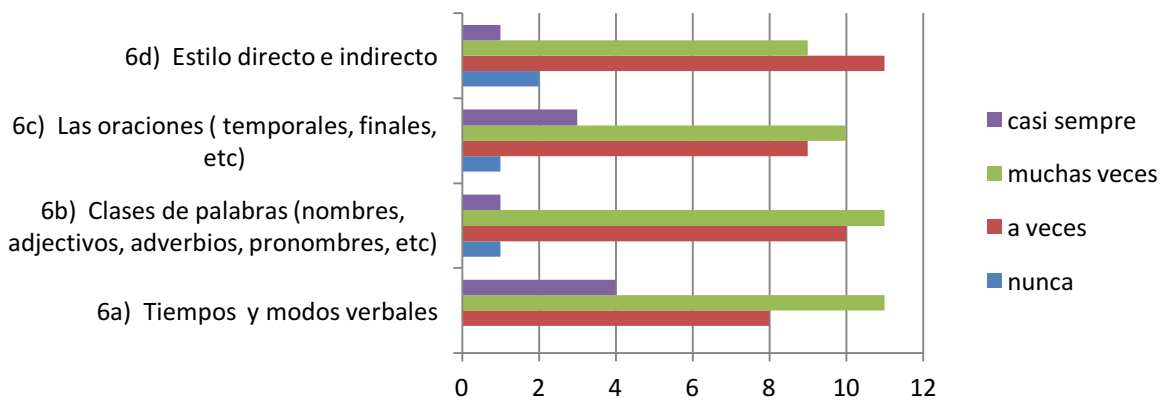


Gráfico 6: ¿Cuáles de los contenidos gramaticales abajo son más difíciles para ti?

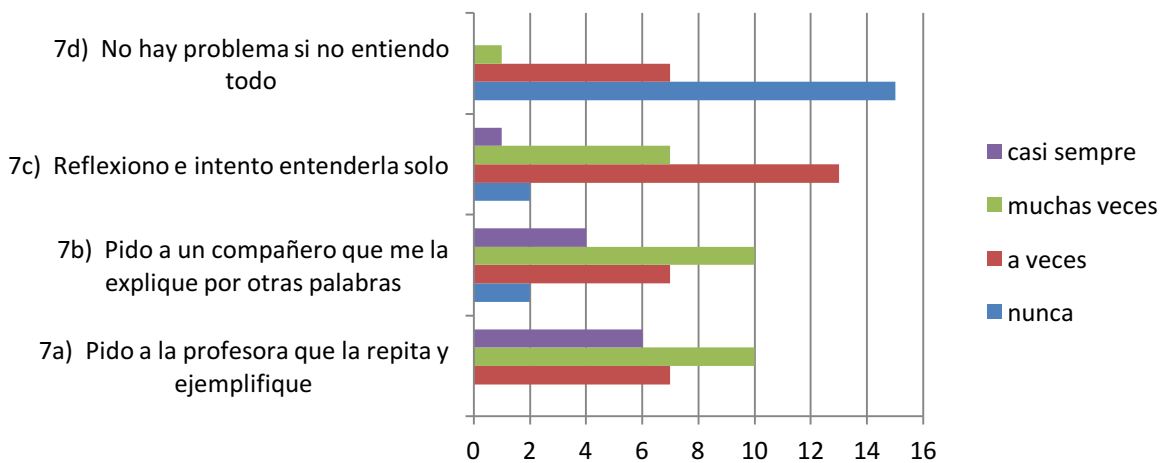


Gráfico 7: ¿Qué haces cuando tienes dificultades en entender una regla gramatical?

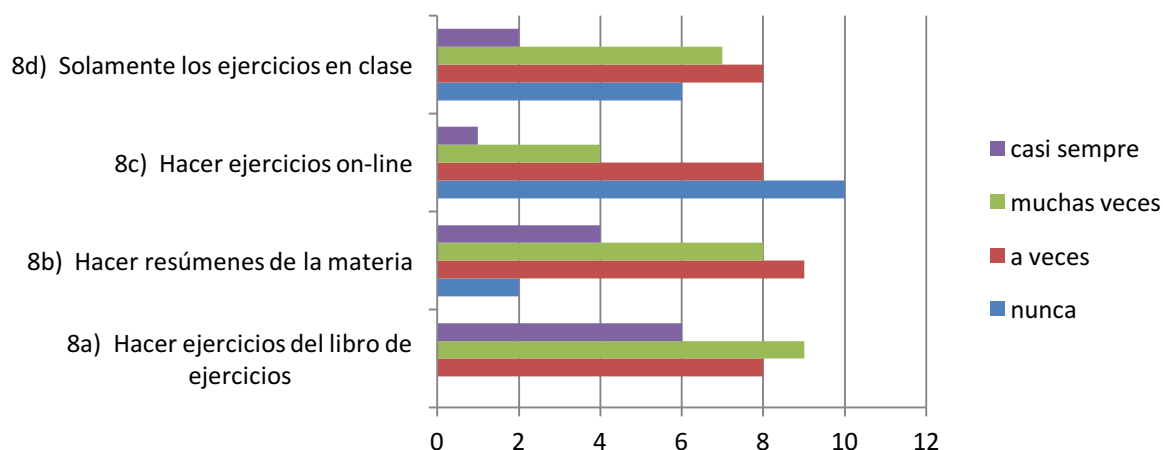


Gráfico 8: ¿Qué estrategias usas para estudiar gramática?

Comentário gráficos 6 a 8: os tempos e modos verbais foram os conteúdos gramaticais nos quais os alunos apontaram sentir mais dificuldades, seguidos das orações. Penso que, deixando de parte os exercícios mais tradicionais, muitos alunos deixaram de sentir esta dificuldade. Quando têm dúvidas, os alunos pedem ajuda à professora ou a um companheiro. 15 alunos declaram ficar preocupados se não entendem as regras gramaticais. A maioria dos alunos referiu que continua a estudar gramática resolvendo os exercícios do livro ou fazendo resumos.

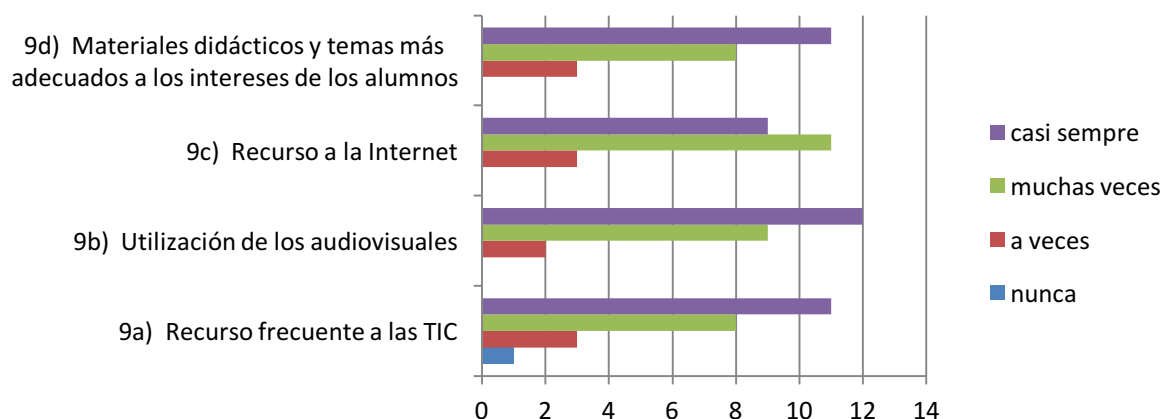


Gráfico 9: ¿Qué actividades/estrategias piensas que la profesora debería utilizar para que la gramática sea más atractiva?

Comentário gráfico 9: ficou claro que os alunos gostam de trabalhar com as novas tecnologias e temas do seu interesse. Desta forma, as mesmas foram utilizadas na aula, sempre que se justificava, para que sentissem motivação e interesse pelos conteúdos gramaticais. Também se

procurou dar uma atenção especial à seleção dos temas das aulas, para que se sentissem integrados.

3. Fase de Intervenção – implementação do projeto

Neste ponto, passo a apresentar algumas das principais atividades realizadas no âmbito do meu projeto, são elas, essencialmente, as tarefas finais das aulas, nas quais os alunos aplicariam os conhecimentos/conteúdos das aulas numa tarefa final, geralmente de escrita e apresentação dos trabalhos, fossem eles realizados em pares ou em grupos.

Algumas atividades destacaram-se mais que outras na implementação do meu projeto. Posso adiantar que para o sucesso de algumas delas, contribuíram em muito as TIC. A tecnologia é um fator motivador para a realização de determinadas atividades em aula. Será, também, algo que terei em mente no meu futuro profissional, pois as escolas estão cada vez mais dotadas de tecnologia e devemos tirar o melhor proveito da mesma, no caminho do sucesso educativo.

3.1. Sequência didática 1

A primeira sequência didática apresentada tem como tema o mundo do trabalho (cf. anexo 3). Foi meu interesse colocar os alunos perante situações o mais aproximadas possível à realidade. Para isso, apresentei-lhes material diverso relativo ao mundo laboral, com muito vocabulário associado, específico deste meio. Assim, forneci-lhes anúncios de ofertas de emprego e ofertas de serviços, tanto da imprensa como da Internet.

Importante empresa inmobiliaria necesita:

Se requiere:

- Experiencia mínima de 3 años en gestión de agendas, organización de viajes, reuniones y eventos, realización de informes, traducción de documentación, contacto con personalidades y todas las tareas derivadas del puesto.
- Alto grado de discreción y responsabilidad.
- Persona **muy activa**, dinámica y capaz de trabajar de forma autónoma e independiente.
- Nivel **muy alto** de inglés y francés.

Se ofrece:

- Contrato indefinido.

- Jornada completa.
 - Horario laboral: L-V, 9-14/16-19.
 - Ingresos: 22 000 euros brutos anuales.
 - Formación a cargo de la empresa.
- Interesados**, enviar C.V. con fotografía reciente al fax 91 323 45 68 o a la dirección de correo electrónico: recursoshumanos@inmo.es.

Figura 1: Anuncio de oferta de empleo

www.buscotrabajo.com

<p>DISEÑO GRÁFICO EN JULIO 1/6/2007 ¡Hola! Estoy terminando la carrera y me gustaría hacer prácticas en julio en alguna empresa de diseño. ¡Gracias! ☞ Contactar con Patricia (949478905)</p> <p>BUSCO TRABAJO ALICANTE 2/6/2007 Busco trabajo de dependiente, conductor, socorrista o camarero a tiempo parcial en Alicante. Tengo 31 años. ☞ Contactar con José Luis (965054820)</p> <p>MADRID // TRABAJO EN CASA 3/6/2007 Desearía encontrar un trabajo para realizar desde casa, pasando trabajos a ordenador o como traductor inglés-español. ☞ Contactar con Miguel (919981120)</p> <p>BARCELONA // FONTANERO 3/6/2007 Se ofrece fontanero con mucha experiencia y muy responsable para trabajar en Barcelona. ☞ Contactar con Alexis (642232786)</p>	<p>VALLADOLID // CLASES FRANCÉS JULIO Y AGOSTO 3/6/2007 Soy estudiante de 4.º curso de Filología Francesa. Me gustaría impartir clases de francés particulares o en academia. Segunda quincena de julio y todo agosto. ☞ Contactar con Sonia (645455221)</p> <p>PRÁCTICAS VETERINARIAS 2/6/2007 ¡Hola! Soy Doctora en Veterinaria y estudio un máster en la U. A. de Barcelona en Zoología. Quiero hacer prácticas en alguna clínica veterinaria, tengo libres todas las mañanas y desde el 15 de junio hasta el 15 de septiembre en horario completo. ☞ Contactar con Karina (670043223)</p> <p>BUSCO TRABAJO COMO CANGURO 3/6/2007 ¡Hola! Soy una chica de 21 años que he estudiado Educación Infantil y busco trabajo como canguro. Tengo experiencia cuidando niños. ☞ Contactar con Nuria (699839605)</p>
---	---

Figura 2: Anuncio de oferta de servicios

Seguindo a mesma metodologia, procurei, na seleção desse material, que os textos contemplassem as estruturas gramaticais que precisaríamos para esta aula, os graus dos adjetivos, como se pode confirmar nas figuras 1 e 2. Da mesma forma, as atividades a realizar pelos alunos, contemplavam a estrutura gramatical necessária, como se pode verificar na figura 3.

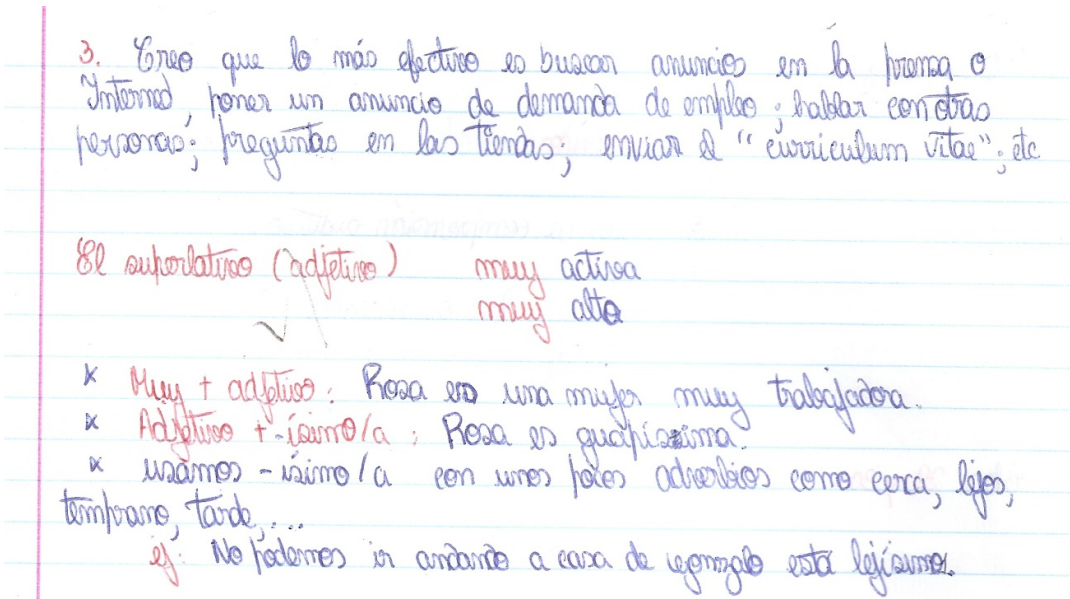


Figura 3: Exemplo de exercício realizado pelos alunos

Uma vez que muitos trabalhos exigem determinadas características pessoais e profissionais, como *input* da aula preocupei-me em que os alunos pensassem um pouco acerca das suas próprias características, habilidades e aptidões. Para isso, forneci-lhes um questionário sobre o tema (cf. anexo 4). Posteriormente, pedi-lhes que refletissem se essas características os poderiam condicionar no futuro profissional, ou não, e de que forma elas determinam a escolha das futuras profissões. Com isto pretendi que os alunos se identificassem com o tema da aula e sentissem a importância de começarem a pensar nestas questões.

Como tarefa final, sugeri que os alunos produzissem um anúncio próprio de oferta de serviços, no qual poderiam aplicar os conhecimentos gramaticais da aula (ao mencionarem as suas aptidões) e os conhecimentos adquiridos no que diz respeito ao vocabulário. Como as produções escritas foram lidas aos colegas e estes comentaram se contratariam esse serviço ou não e porquê, conseguiu-se uma comunicação significativa com esta atividade, assim como uma boa adesão por parte dos alunos.

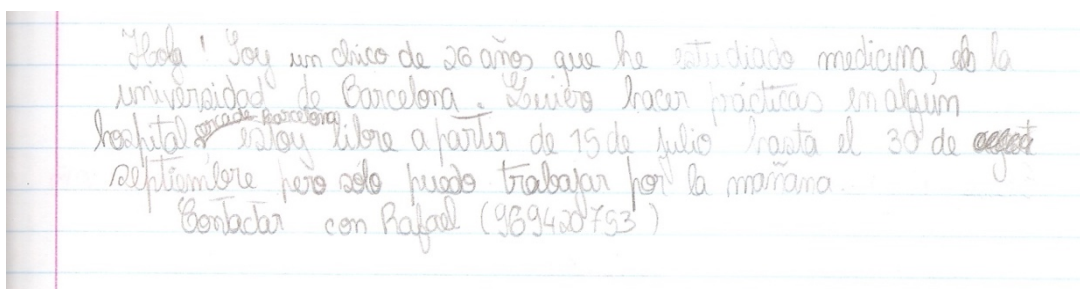


Figura 4: Tarefa final da sequência didática 1

3.1.1. Avaliação da sequência didática 1

Esta aula, no todo, decorreu com tranquilidade. Infelizmente não consegui terminar todas as atividades previstas, uma vez que iniciei a aula com o que ficou por fazer na aula anterior. Apesar de não comprometer a aprendizagem dos alunos, teria sido muito melhor se eles tivessem tido mais oportunidades para aplicar e praticar os conteúdos da aula.

Há aspetos positivos a salientar nesta aula, nomeadamente uma ligeira melhoria na participação dos alunos, ao mesmo tempo que um maior à vontade para falar com a professora estagiária.

Em relação aos materiais, julgo que foram úteis, motivadores e com uma extensão adequada.

Da minha parte, penso que fiz muito uso do quadro ao escrever todas as respostas da ficha de trabalho e alguma informação complementar, o que talvez tenha tornado a aula menos dinâmica. Será mais um aspeto a ser melhorado nas aulas seguintes.

Considero que foi um inconveniente não termos terminado a tarefa final, devido ao que vinha de atraso da aula anterior, pois teria sido bastante útil para eles, em termos de comunicação em grande grupo, e para mim, para uma melhor avaliação das suas capacidades comunicativas. Mais precisamente, teria sido relevante para verificar a aplicação dos conteúdos gramaticais de uma forma indutiva e implícita.

3.2. Sequência didática 2

Com esta aula, pretendeu-se despertar a consciência dos alunos para as problemáticas sociais, como o desemprego, a fome, o racismo, o alcoolismo, entre outros (cf. anexo 5). A ponte para o conteúdo gramatical da aula foi feita através de uma frase que surge no vídeo e que serviu como *input* da aula (“Y si fueras tú, ¿qué harías?”). Nessa frase temos uma construção verbal do pretérito imperfeito do conjuntivo, que foi analisada e explorada, levando os alunos a chegarem a conclusões sobre essa formação, bem como quando se utilizava.

Como tarefa final, os alunos tiveram um papel ativo na apresentação de soluções para os problemas sociais que lhes foram colocados (a fome, a miséria, o desemprego, a contraceção, a homossexualidade, o aborto, a SIDA, o alcoolismo, o conflito geracional, o tráfico de drogas e a violência). Em primeiro lugar, fizeram uma exposição de ideias na tentativa de solucionarem ou amenizarem essas problemáticas. De seguida, ao mesmo tempo que refletiam sobre esse tema,

foram aplicando a estrutura gramatical nos seus textos. A atividade foi direcionada para que se focalizassem na tomada de decisões, dando-lhes responsabilidade social perante esse problema. Apesar de se tratar de uma situação hipotética, penso que o envolvimento dos alunos na atividade foi notável. Deixo um exemplo dessa atividade.

Tema: el hambre

Y tú, ¿Qué harías?

1. En parejas, pensad qué haríais si tuvierais este problema o vivierais esta situación. Luego, escribid vuestras ideas.



¡OJO!

Si + Pret. Imperfecto de Subjuntivo + Condicional

Ejemplo: Si yo fuera presidente del gobierno exigiría que la ley tratara igual al rey y al mendigo.

Figura 5: Tarefa final da sequência didática 2

No final desta aula, foi passado um questionário intermédio (cf. anexo 6), no qual se pretendia avaliar de que forma é que o projeto estava a surtir o efeito desejado e de que forma os objetivos delineados anteriormente estavam a ser atingidos. Este questionário foi fornecido aos alunos no final da quarta aula assistida, ou seja, a meio das aulas previstas para a implementação do meu projeto de intervenção. O objetivo de ser entregue nesta fase foi avaliar e refletir sobre o impacto que as minhas aulas estavam a ter nos alunos, mais precisamente se havia mudanças na visão que os mesmos tinham da gramática. Foi de especial relevância verificar que os alunos mencionaram ter preferência por serem eles mesmos a chegar à formulação das regras gramaticais, ao invés de ser a professora a expô-las. O que vem corroborar a ideia de que, realmente, a gramática ensinada de forma tradicional, com exposição das regras e posterior realização de exercícios, se torna aborrecida para os alunos. Nas suas respostas, os alunos acreditam, também, que a gramática comunicativa lhes trará benefícios, ao permitir dotá-los de ferramentas que lhes permitam comunicar melhor em espanhol, em situações reais, quer por escrito, quer oralmente. Este questionário permitiu-lhes, ainda, pensar que estratégias poderão

mobilizar nas suas aprendizagens futuras para melhor compreenderem as estruturas gramaticais em espanhol. Por fim, não se mostraram, na sua maioria, nada perdidos quando lhes perguntava como se sentiam quando a professora lhes pedia que realizassem determinada atividade, mas não lhes dava qualquer ficha informativa gramatical para esse efeito. Esta conclusão vem reforçar a ideia de que a abordagem comunicativa da competência gramatical é a preferida dos alunos e foi com base nela que pensei e planifiquei as aulas seguintes.

3.2.1. Avaliação da sequência didática 2

Penso que esta aula foi muito útil para perceber que alguns alunos não gostam de gramática, mas são capazes de a utilizar corretamente em determinadas situações. Foi o que aconteceu com os tempos verbais, que os alunos apontaram no questionário inicial como o conteúdo gramatical mais difícil. Se perceberem que estão a “aprender” um tempo verbal novo, as suas caras ficam automaticamente desmotivadas, mas se lhes pedirmos que façam a tarefa sem falarmos no conteúdo gramatical, ou seja, sem mencionarmos que vão aplicar esses conteúdos gramaticais novos, já o fazem com maior facilidade e de forma indutiva. Foi o que aconteceu com a atividade final, na qual todos os alunos expuseram as suas soluções para determinado problema social, sem que se apercebessem imediatamente que estavam a aplicar o pretérito imperfeito do conjuntivo. Penso que o sucesso desta atividade esteve relacionado com o facto de a tarefa estar bem orientada com uma questão direta que os levava, quase obrigatoriamente, a responder com a estrutura pretendida. Imagino que nem seria necessário ter colocado a nota final que os ajudava na elaboração dos textos, caso necessitassem dessa ajuda, pois eles mostraram muita facilidade na execução da tarefa.

Nesta aula, a atividade final foi um dos melhores exemplos de sucesso na aplicação dos conhecimentos anteriormente trabalhados. Apesar de demonstrarem algumas dúvidas no desenrolar da aula, quanto ao conteúdo gramatical, por si mais complexo ou difícil, julgo que foi a atividade onde as construções dos alunos foram mais corretas e certas. Provavelmente, também eles sentiram a responsabilidade de se empenharem na realização da tarefa pois adivinhavam-na complexa. Considero que, neste ponto, foi conseguido um bom empenho por parte dos alunos, quer na participação nas atividades propostas, como nos resultados atingidos. Apesar de no início parecerem um pouco perdidos quanto ao conteúdo gramatical da aula, verificou-se no final que conseguiram aplicar muito bem os conhecimentos adquiridos, de forma indutiva.

O facto de terem trabalhado em pares foi, também, positivo, uma vez que é mais produtivo e proporciona-lhes mais momentos de comunicação, que acabam por trazer muitas vantagens à aprendizagem e ao sucesso destes alunos.

3.3. Sequência didática 3

Uma vez que o tema desta aula se relacionava com personalidades espanholas e hispanoamericanas (cf. anexo 7), procurei que os materiais utilizados fossem ao encontro quer do tema da aula quer do conteúdo gramatical a ser explorado, o pretérito mais-que-perfeito do indicativo (tempo verbal novo) e os outros tempos do passado (como revisão).

Como se tratava de um conteúdo gramatical novo e talvez mais complexo para os alunos, resolvi fornecer-lhes mais exercícios de consolidação que nas aulas anteriores. Baseei-me, para esta elaboração, nos resultados dos questionários intermédios, nos quais os alunos referem que preferem chegar às regras gramaticais por eles mesmos, embora reconheçam que poderá ser mais difícil.

Inicialmente, coloquei o vídeo da canção *Marieta* de Javier Krahe (cf. Anexo 8). Os alunos escutaram a canção completa com a letra à sua frente, mas com espaços em branco. Durante a audição, os alunos foram preenchendo esses espaços de onde foram retiradas intencionalmente as formas verbais. Para verificar se os alunos tinham compreendido o uso dos tempos do passado na prática, solicitei-lhes que realizassem um exercício onde deveriam escrever as formas verbais da canção no decorrer de uma linha temporal. Pretendi, com esta atividade, que os alunos deduzissem com que finalidade são usados esses tempos do passado. Apenas nos casos em que não conseguiram verificar essas diferenças, procedi eu mesma à sua explicação, colocando ênfase no novo conteúdo gramatical – o pretérito mais-que-perfeito.

Para fazer a ponte com o tema da aula, entreguei aos alunos uma biografia de Javier Krahe, na qual podem constatar a utilização de tempos passados para relatar acontecimentos e justificar o seu uso.

1. Aquí tienes una breve biografía del autor de *Marieta*.



[Javier Krahe](#) es un cantautor español que **nació** en Madrid, en 1944. **Pasó** sus años de infancia y adolescencia en el Colegio del Pilar y posteriormente se **matriculó** en estudios empresariales, estudios que **abandonó** para dedicarse al cine como ayudante de dirección.

En 1967 Javier se **fue** a vivir a París, donde **empezó** a escribir sus primeras canciones, a las que **ponía** música su hermano Jorge. Las canciones de Javier Krahe se caracterizan por el humor negro y la ironía.

Años después Chicho Sánchez Ferlosio le **animó** a que actuase en "La Aurora", bar en el que **conoció** a su amigo Joaquín Sabina, y **fue** con él que, junto a Alberto Pérez, **grabó** *La Mandrágora*, un genial disco en directo, que **tuvo** un gran éxito unos años después. Este disco **fue** grabado en 1981 y pasados unos años se **convirtió** en indispensable para los amantes de la música de autor.

Antes, en 1980 **había grabado** su primer disco *Valle de Lágrimas*, en el que destacan canciones como "La hoguera", "La oveja negra" o "Marieta". En el 84 y 85 **grabó** "Aparejo de Fortuna" y "Corral de Cuernos", respectivamente.

Entre el 86 y el 99 Javier Krahe se **dedicó** a dar conciertos por pequeños locales de toda la geografía española, acompañado de sus músicos. En esos años se **editaron** "Haz lo que quieras", "Elígeme", "Sacrificio de dama", "Versos de tornillo" y "Dolor de garganta".

En el año 2004, unos cuantos amigos de Javier Krahe **decidieron** hacerle un disco homenaje, llamado "Y todo es Vanidad".

En marzo de 2006, **lanzó** *Cinturón negro de karaoke* y hasta hoy ya **ha grabado** más cuatro discos, en 2007, *Querencias y extravíos*, en 2010 *Toser y Cantar*, en 2013 *Las diez de últimas* y en 2014 *En el Café central de Madrid*.

1.1. ¿Qué tiempos verbales se destacan en la biografía?

1.1.1. ¿Por qué?

Figura 6: Biografía de Javier Krahe

Partindo da biografía, solicitei aos alumnos, como tarefa final de produción, que fizessem uma pesquisa sobre a vida e obra de uma personalidade espanhola ou hispanoamericana e escrevessem uma biografía sobre a mesma. Para a realização desta atividade, os alunos trabalharam em grupos e entreguei vários cartões com imagens e nomes de distintas

personalidades (Pedro Almodóvar, Shakira, Lionel Messi, Vicente del Bosque, Sofía Vergara, Rafael Nadal, Antonio Banderas, Penélope Cruz, Fernando Alonso, Iker Casillas, Felipe VI de Espanha e Letizia de Espanha).

Como tarefa final desta aula, solicitei aos alunos a redação de uma breve biografia, aplicando os tempos verbais do passado, incluindo nela o novo tempo verbal aprendido, mesmo que sentissem alguma dificuldade. A tarefa foi elaborada tendo como base de informação a internet, uma vez que é do agrado dos alunos trabalhar nos computadores e também é uma útil ferramenta na agilidade das atividades.

Biografía

1. Hay muchas personalidades españolas e hispanoamericanas que se volvieron muy famosas.

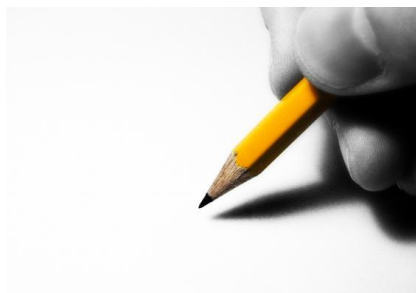
En grupos de 4 personas, vas a hacer una búsqueda sobre la vida y obra de una de esas personalidades y vas a escribir una minibiografía sobre ella. Enseguida, vas a presentarla a la clase.

Puedes hacer tu pesquisa aquí: <http://www.buscabiografias.com/>

OJO: No te olvides de utilizar los tiempos verbales repasados y también el nuevo tiempo verbal que has trabajado en esta clase – el pretérito pluscuamperfecto de indicativo.

Algunas sugerencias:

- Fecha de nacimiento / muerte;
- Lugar de nacimiento;
- Dónde vive / vivió;
- Qué hace / hizo;
- Características personales;
- Curiosidades;
- Etc.



Nombre de la personalidad:

¡Buen trabajo!

Figura 7: Tarefa final da sequência didática 3

3.3.1. Avaliação da sequência didática 3

Contrariamente ao que tinha previsto, os alunos manifestaram mais dificuldades na elaboração das biografias por causa da utilização em conjunto de diferentes tempos verbais, ou seja, houve ainda alguma confusão na distinção dos diversos tempos verbais do passado em espanhol. Conclui-se que se for abordado apenas um conteúdo gramatical de cada vez, a

assimilação faz-se de forma mais eficaz do que se forem tratados vários tempos verbais. No entanto, a diferenciação dos tempos passados em espanhol é útil, na medida em que se cometem muitas falhas nesta área, possivelmente devido à interferência do português.

De realçar, também, nesta aula, que, apesar de terem instruções claras sobre a atividade a realizarem e a mesma ter sido explicada pela professora, alguns alunos continuavam com dúvidas, o que pode significar que precisavam de explicações ainda mais precisas e claras acerca do que se tratava a atividade. Penso que foi uma grande aprendizagem para mim, pois o que me parece claro, muitas vezes pode não o ser para alguns alunos. Notei, ainda, alguma falta de empenho da parte de alguns alunos. Ou seja, alguns alunos dizem que perceberam a tarefa, mas ao circular e monitorizar a realização da atividade, verifiquei que não estavam concentrados na tarefa a realizar. Este facto é importante na medida em que requer mais atenção da minha parte para com estes alunos e a necessidade de me certificar de que todos os alunos estão nas mesmas condições aquando da realização da atividade. Infelizmente, é uma desvantagem no trabalho de grupos, há alguns alunos que se acomodam, porque os outros fazem o trabalho. É necessário estar constantemente alerta para estas situações e mostrar-lhes que o seu contributo é tão valioso como qualquer outro.

4. Fase de avaliação – avaliação da implementação do projeto

Neste apartado, pretendo fazer uma reflexão sobre a forma como se desenrolou a implementação do meu plano de intervenção, os pontos fracos/pontos fortes, a adequação de estratégias e materiais, mediante a recolha de informação perante os alunos (através de questionários e observação direta) e a orientadora cooperante. Contribuíram, também, para esta avaliação as reações dos alunos perante as atividades solicitadas nas aulas e o *feedback* que fui tendo dos mesmos e da orientadora cooperante.

O questionário final foi fornecido aos alunos depois da sétima aula assistida (cf. anexo 9), no sentido de verificar como tinha sido a evolução na visão de cada um relativamente ao processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente em torno das questões gramaticais. Apesar de muitos alunos continuarem a considerar que a gramática é aborrecida, reconhecem que a mesma é necessária. Há alguns, até, cerca de metade da turma, que dizem gostar de aprender gramática. Reconhecem ser importante saber as regras gramaticais para comunicar corretamente, quer oralmente quer por escrito. Quanto à questão de como é mais interessante aprender gramática,

encontrei respostas muito diversas, enquanto alguns dizem que preferem aprender a regra e aplicá-la depois, os restantes dizem preferir deduzir a regra formulando hipóteses sobre o seu funcionamento. Na questão seguinte, sobre o tipo de atividades que são mais eficazes para aprender gramática nas aulas de espanhol, as respostas dos alunos são claramente a favor da utilização dos meios audiovisuais, deixando para o fim a utilização do livro do aluno e do livro de exercícios. Também manifestam muito interesse em debates com os colegas. De seguida, os alunos revelam o seu gosto por trabalhos de pares e de grupo, poucos são os alunos que gostam de trabalhar individualmente. Quando têm dúvidas quanto a uma regra gramatical, os alunos responderam que, geralmente, pedem ajuda ou à professora ou a um colega. Na sua maioria, mostram preocupação quando não entendem uma regra. Quanto ao estudo, muitos alunos referem que utilizam o livro de exercícios e muitos mencionam que nunca fazem exercícios *online*. Como atividades/estratégias que a professora deverá utilizar, continuam a preferir os documentos audiovisuais e o recurso à *Internet*. No ponto 10, as respostas dos alunos foram um pouco deficitárias, uma vez que se centraram, na maioria, no seu gosto pessoal pela gramática e não responderam de encontro ao que pedia. No entanto, há algumas respostas relevantes e que ajudam a concluir que os alunos manifestam muito interesse em aulas/atividades com recurso às TIC e aos audiovisuais, sendo este um aspeto a investir continuamente.

									X
<p>10. Ahora, da tu opinión sobre las clases, más específicamente sobre el aprendizaje de la gramática. (Por ejemplo, ¿Qué más/menos te gustó?, contenidos más fáciles/difíciles, estrategias más o menos eficaces, etc.).</p> <p>Que mas me gustó fue la audiciones e lo que mas me gustó fue la practicar de ejercicios</p> <p>Muchas gracias por tu colaboración.</p>									

Figura 8: Resposta pessoal 1

<p>10. Ahora, da tu opinión sobre las clases, más específicamente sobre el aprendizaje de la gramática. (Por ejemplo, ¿Qué más/menos te gustó?, contenidos más fáciles/difíciles, estrategias más o menos eficaces, etc.).</p> <p>Me gusta las actividades en ordenador. En fin</p> <p>Muchas gracias por tu colaboración.</p>									

Figura 9: Resposta pessoal 2

Não posso terminar sem fazer uma referência aos objetivos a que me propus no meu Plano de Intervenção, são eles:

1. Aferir representações dos alunos sobre a competência gramatical e a sua importância no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira;
2. Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da gramática do ELE;
3. Desenvolver estratégias que fomentem a competência gramatical em contexto comunicativo, recorrendo, quando necessário, ao contraste com a L1;
4. Promover a reflexão sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira, com destaque para a identificação e resolução de dificuldades ao nível da competência gramatical;
5. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento da competência gramatical, na autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento profissional reflexivo da professora.

De um modo geral, penso que os mesmos foram cumpridos, no entanto seria preciso mais tempo de leção para que alguns deles fossem explanados mais plenamente, nomeadamente o objetivo 3, que seria melhor conseguido com mais tempo, e consequentemente o objetivo 5, que poderia, também, obter mais/melhores resultados com uma fase de avaliação mais prolongada.

Relativamente às questões de investigação constantes do meu plano de intervenção pedagógica supervisionada, às quais me propus dar resposta, exponho uma síntese do que concluí:

- Em que medida é preciso fazer refletir os alunos sobre a importância da gramática e o papel que a mesma ocupa na aprendizagem de uma língua estrangeira?

Na sua maioria, os alunos consideram que é importante saber as regras gramaticais para comunicar corretamente nos mais variados contextos. Isto revela alguma tomada de consciência gramatical por parte dos alunos. O reconhecimento da importância do domínio da competência gramatical para uma comunicação eficaz. E, ainda, a sua importância em outros domínios da língua, como a leitura e a escrita.

- Que estratégias usam os alunos para desenvolver a competência gramatical e resolver as suas dificuldades, com vista à sua progressiva autonomia?

No treino de estratégias de desenvolvimento da competência gramatical, mesmo que muitas vezes de forma inconsciente, os alunos mostraram fazer uso de determinadas estratégias para um bom domínio da competência gramatical. Este facto pode ser confrontado com as respostas dadas pelos mesmos ao questionário de pós-intervenção sobre as estratégias que mobilizam. Este questionário revelou-se de particular importância para a metacognição dos alunos no processo de aprendizagem de estratégias gramaticais.

- Será que as novas tendências metodológicas no ensino/aprendizagem da gramática, como a abordagem comunicativa, conseguirão cativar os alunos para a importância do domínio da competência gramatical para uma comunicação eficaz?

Esta questão surge como a de mais difícil resposta, pois foi com ela que me debati mais vezes e mais tempo. Posso dizer que sim, que a abordagem comunicativa poderá cativar a maioria dos alunos para a importância do domínio da competência gramatical para uma comunicação eficaz. No entanto, também acredito que nem todos se conseguem cativar com esta abordagem e a razão para isso acontecer poderá nem ter a ver com a abordagem que é feita, mas com fatores externos a este processo. A abordagem comunicativa é realmente interessante, motivadora e cativante, no entanto, há momentos em que julgo fazer falta alguma sistematização e consolidação dos conteúdos gramaticais. Há, até, alguns alunos que referem que se sentem um bocado perdidos com a falta dessa sistematização. Neste sentido, concluo com o que afirma Cortés Moreno (2000, p.108): “la enseñanza explícita de la gramática, así como la práctica mediante ejercicios significativos (no mecánicos), ejercen una incidencia positiva (incluso a largo plazo) en la competencia gramatical de los aprendientes. Lo ideal es que esta enseñanza vaya acompañada de oportunidades para la comunicación real”. Imagino que uma e outra abordagem trazem benefícios. Há que prestar atenção às necessidades dos alunos/turma e em determinados momentos optar por uma ou outra abordagem, consoante a sua dificuldade ou importância, dando, no entanto, primazia à abordagem comunicativa, por ser a mais aproximada à realidade comunicativa.

A tarefa a que me propus tornou-se mais delicada do que aquilo que previra. Digamos que o tema do meu projeto, ainda que do meu agrado, não é um tema que interesse a muitos e causa, até, alguma desmotivação em alguns alunos quando ouvem falar de gramática ou competência gramatical. Neste sentido, procurei levar para as aulas materiais mais motivadores e implementar a abordagem comunicativa da competência gramatical, sem fazer a sistematização dos conteúdos gramaticais. Procurei verificar como se desenrolavam as aulas sem uma abordagem direta ao

tema gramatical da aula. O meu objetivo era reunir informações acerca da reação dos alunos com uma abordagem feita desta forma.

Como fiquei com algumas dúvidas quanto à eficácia desta abordagem por si mesma, procurei, em aulas posteriores, fazer a consolidação dos conteúdos gramaticais, com a intenção de verificar se os alunos se sentiam mais ou menos perdidos desta forma. Pois, apesar de a maioria referir que prefere a abordagem comunicativa da gramática, pareciam ficar confusos quanto aos conteúdos gramaticais e às respostas que deviam dar. Posso acrescentar aqui que esta poderá ser, também, uma dificuldade minha, uma vez que todo este processo foi novo para mim e senti-me em fase de experimentação e “aperfeiçoamento”. No entanto, estes alunos estão já familiarizados com esta abordagem comunicativa por parte da professora orientadora cooperante, ou seja, não é nada de novo para eles. Concluo, por isso, que será algo em que tenho de trabalhar mais. São mudanças necessárias para o sucesso de todo este processo. Notei, no entanto, que alguns alunos se sentiam mais descansados quando encontravam nas fichas de trabalho uma sistematização dos conteúdos gramaticais. Daí que me leva a pensar que podemos tirar vantagens deste processo ao utilizarmos, como complemento à abordagem comunicativa da gramática, uma sistematização dos conteúdos gramaticais, de uma forma simples e direta, sem demasiados detalhes.

É, também, de realçar que aquilo que funciona com determinados alunos ou em determinada turma/ano/nível, pode não funcionar com outros alunos de outra turma ou ano ou nível. Existem demasiadas variáveis no processo de ensino/aprendizagem. Conseguir o sucesso educativo é algo que requer muitas investidas, muitas mudanças, alguns erros.

O objetivo primordial do meu projeto, e daí o título do mesmo, *Gramática para Todos*, era levar a gramática a todos os alunos de uma forma que eles considerassem “natural”, o que só se consegue através da comunicação. Para tal, tentei colocá-los perante situações o mais reais e autênticas possível, para que esta comunicação fosse significativa. Para tal, procurei elaborar as tarefas finais das aulas sempre com esta ideia em mente, situações do quotidiano, situações que os alunos se identificassem e que pudessem, na verdade, vir a ocorrer nas suas vidas, isto é, situações prováveis de vir a acontecer.

Não posso afirmar que cheguei a uma conclusão definitiva após a minha intervenção. Penso que tenho, ainda, muito que investigar e refletir, em prol do sucesso do processo educativo, o qual passa, também, pelo meu processo de desenvolvimento profissional.

Relembro uma frase que ouvia muitas vezes de uma pessoa próxima e me veio à cabeça nesta fase da minha intervenção: “quando terminamos uma obra é que devíamos estar a começar o projeto”. Sinto o mesmo em relação à minha intervenção. Após as minhas práticas, consigo perceber melhor onde falhei, onde podia ter feito melhor, o que deveria ter feito de forma diferente e o que faria com certeza de outra maneira. No entanto, penso que a ideia será, também, essa mesma, refletir sobre as nossas opções para podermos melhorar o nosso desempenho futuro.

5. Questionário pós-intervenção

No sentido de verificar que estratégias mobilizavam os alunos para aprenderem gramática, decidi implementar um questionário sobre estratégias gramaticais (cf. anexo 10) para poder observar até que ponto o meu projeto teve implicações na forma de os alunos perceberem a gramática e de que forma utilizam estratégias gramaticais para o sucesso da sua aprendizagem. Quanto ao total de pontos deste questionário, que podia ir até 75 pontos atribuídos, a maioria dos alunos situou-se na média, com resultados entre os 36 e os 52 pontos (15 alunos), sendo que os restantes se situaram no topo, com pontos entre os 56 e os 68 (8 alunos). Nenhum aluno se situou abaixo dos 35 pontos, o que correspondia ao item mais baixo.

Os alunos confirmam que dão conta de exceções às regras que formularam ou que lhes ensinaram e melhoram essas regras para incluir as exceções. No que diz respeito à língua materna, os alunos referem que comparam fenómenos gramaticais de uma e outra língua, o mesmo se passa com as outras línguas que conhecem; do mesmo modo revelam conseguir identificar fenómenos gramaticais do espanhol que são diferentes, mas muito semelhantes à língua materna, tal como referem que são capazes de compreender um fenómeno gramatical que seja totalmente diferente na sua língua ou em outras que conhecem. Também mencionam que são capazes de traduzir ao espanhol fenómenos gramaticais da sua língua. Na sua maioria, os alunos referem que utilizam as regras gramaticais quando falam ou escrevem; que confirmam com outras pessoas que o que disseram está correto; que analisam o que disseram quando lhes dizem que está errado e que se autocorrigem quando se dão conta de que cometeram um erro.

Podemos considerar que, quando questionados sobre as suas estratégias, os alunos refletem sobre as mesmas e tomam consciência das estratégias que mobilizam para a aprendizagem da gramática e, conseqüentemente, para um bom domínio da competência gramatical na comunicação. Penso que este é um fator positivo no seu processo de aprendizagem da gramática.

Embora façam questão de referir que não gostam de gramática, penso que este projeto lhes permitiu, de um modo geral, tomar consciência da importância do domínio da competência gramatical para uma comunicação mais eficaz. De uma forma mais alargada, tomar consciência, também, da importância da competência linguística quer na oralidade quer na escrita.

Para concluir, este pequeno teste permitiu-lhes fazer uma reflexão sobre as suas próprias estratégias e consciencializarem-se de que elas existem e podem fazer uso das mesmas sempre que necessitem delas no futuro. Foi um bom exercício de autorreflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem comunicativa da competência gramatical no âmbito do ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Foi este o tema a que me propus no meu projeto de investigação ação. Um tema bem mais complexo e exigente do que poderia imaginar. Revelou-se como uma tarefa árdua para mim, enquanto professora estagiária, uma vez que veio exigir de mim algumas mudanças a nível pedagógico, algumas dúvidas quanto à sua aplicação e algumas resistências por parte dos intervenientes neste processo.

Considero que, apesar de todas estas dificuldades, saio a ganhar desta intervenção pedagógica, porque não há mudança que não custe, mas também não há mudança que não nos traga vantagens. Ao fim de alguns anos na lecionação do português e do espanhol, vejo, agora, que a minha pedagogia estava a necessitar de ser revista e atualizada. Julgo que este estágio me trouxe, acima de tudo, muitas aprendizagens na forma de lecionar a gramática. Não digo que esta aprendizagem esteja completa, porque as aulas que temos para implementar o nosso projeto são escassas. Penso, sim, que seja algo que vá ajustando com o tempo no meu futuro profissional. Acredito que seja uma aprendizagem importante para o meu desenvolvimento profissional, este repensar e reajustar as minhas práticas ao contexto, aos alunos, às necessidades de cada um, em prol do sucesso da nossa missão.

Apesar do exposto, digo que não mudaria o meu tema, pois além de gostar bastante de aprender/ensinar gramática, penso que foi uma excelente oportunidade para rever os meus métodos, provavelmente mais tradicionalistas, fruto de uma formação inicial que conta já com alguns anos, que integrava um estágio profissional noutros moldes. Este estágio, com este tipo de intervenção, permitiu-me refletir sobre o que se espera de um professor/educador nos dias de hoje. Daí que o meu projeto adotou uma metodologia reflexiva cíclica, característica de um projeto de investigação-ação.

Para o cumprimento dos objetivos do meu plano de intervenção, implementei estratégias que visassem a sua aplicação e a sua autorregulação. Assim, na fase de planificação, foi necessário criar e aplicar instrumentos de recolha de informação, como questionários e grelhas de observação. O questionário foi elaborado no sentido da recolha de informações relativamente à importância que os alunos atribuem à gramática nos diversos contextos comunicativos, ao domínio da competência gramatical dos alunos e às estratégias que utilizam para resolver as dificuldades sentidas. As informações recolhidas no referido questionário foram complementadas

com outras obtidas através da observação direta na sala de aula e registadas em grelhas de observação.

Na fase de intervenção, com base nas informações recolhidas e fundamentando a ação em literatura sobre o tema, foram planificadas as aulas e elaborados instrumentos didáticos e de recolha de informação. As atividades implementadas privilegiaram as competências gramaticais, não menosprezando todas as outras competências fundamentais no ato comunicativo (assentes nas quatro macro competências: ouvir, falar, ler, escrever). Pretendi, com estas atividades, que os alunos desenvolvessem a sua competência gramatical, progressivamente e com vista à sua autonomia. Através deste processo, os alunos aprendem a “regular a sua actividade cognitiva através do envolvimento em tarefas de planeamento activo, verificação, testagem, monitorização, revisão, selecção de estratégias, análise da sua eficiência e reflexão sobre o desempenho” (Jiménez, Lamb e Vieira, 2007, p.32).

Numa última fase, procedi à avaliação global da implementação do projeto através da observação direta e de um questionário final fornecido aos alunos, de forma a analisar os resultados obtidos e o seu impacto no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, na autonomia do aluno e no desenvolvimento profissional reflexivo da professora.

Termino este meu trabalho com uma afirmação pertinente de Paulo Freire (2012): “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Considero que esta afirmação vem corroborar tudo o que foi explorado nas aulas dos módulos do Estágio Profissional. Há que pensar um currículo, um projeto, o papel do professor/educador, as metodologias de ensino, os instrumentos que utiliza, as estratégias que implementa, a avaliação que faz de todo o processo, e todos estes elementos estão sujeitos a um ciclo em que se reflete sobre as ações, se reformulam estratégias e se põem em prática novamente, depois de identificados os pontos fracos. Trata-se de um processo flexível e em constante adequação aos contextos da prática. Existe uma ligação entre todos eles, logo o papel do professor passa também por refletir sobre este mecanismo. Para a elaboração do meu projeto, foram relevantes as reflexões efetuadas nestas aulas, uma vez que me fizeram repensar todo a minha prática docente e atualizar os conceitos que tinha em mente sobre projeto curricular, e outros. De destacar as reflexões sobre “currículo” e “avaliação” que foram especialmente pertinentes para mim, pois é algo que, por força do hábito, consideramos como dados adquiridos, quando na verdade precisam de maior atenção e reflexão.

Também me enriqueceu, especialmente, o trabalho realizado nestes módulos sobre a tecnologia, pois, apesar de todos sabermos que realmente as TIC trouxeram uma mudança significativa dentro das escolas, dificilmente ou raramente pensamos nas suas implicações e repercussões a nível organizacional/institucional. É das maiores mudanças dos nossos tempos e um dos melhores recursos que temos em mãos. Uma excelente estratégia, sem dúvida. Há que aprender e saber como utilizá-la em função dos objetivos que pretendemos atingir. Será também uma tarefa longa e em constante aprendizagem.

Da mesma forma, também o módulo de Gestão de problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem se mostrou bastante pertinente e oportuno. Julgo que veio colmatar uma grande lacuna da formação inicial, pelo facto de não confrontar aqueles que se preparam para abraçar a profissão docente com a diversidade que se encontra nas nossas escolas. Foi uma mais-valia a existência deste módulo e os conteúdos nele explorados.

Considero importante não terminar estas considerações sem fazer uma ponte com a filosofia de ensino subjacente a este trabalho. A sociedade está em constante transformação e, como tal, também a escola se transforma. Desta forma, o papel do professor como um mediador/facilitador no processo de aprendizagem surge como um aspeto de primordial importância na escola dos nossos dias. Da mesma forma que se espera de uma escola que esteja voltada para as dimensões do “ser” e o “ajudar a ser”, entrando aqui a noção de solidariedade, e não apenas para o “saber” e o “saber-fazer”; uma escola que devolva aos alunos a sua responsabilidade na aprendizagem, promovendo, assim, a sua autonomia; uma escola na qual o professor possa construir a sua identidade com autonomia e “onde o saber não seja transmitido, mas sim construído” (Alarcão, 1996,p.69).

Segundo Moreira & Ferreira (2010), estamos a atravessar “uma mudança paradigmática no campo da formação, no seio do qual se descobre um novo significado para formar e formar-se, uma nova racionalidade, onde surge o paradigma da reflexividade crítica, o qual se estrutura de acordo com as complexas dinâmicas contextuais.”

O aluno surge no centro do processo de ensino-aprendizagem e deve ter uma participação ativa dentro e fora da sala de aula, sendo o professor o principal agente condutor e orientador do sistema. Acredita-se que a aprendizagem só é efetiva quando aplicada na prática. O professor tem, assim, o dever de desenvolver um trabalho centrado no aluno, procurando torná-lo participativo, consciente, crítico, investigativo e ético. Essas qualidades são a garantia de que os conhecimentos adquiridos serão aplicados na prática e, deste modo, formarão agentes transformadores na

sociedade. O conhecimento dos conteúdos por si só já não é garantia de qualidade das aulas. O professor atual precisa ir além, precisa ser curioso e estar muito bem informado, para poder estabelecer ligações entre os conteúdos que ensina e os assuntos da atualidade que estão correlacionados. Espera-se, também, de um bom profissional que desenvolva no aluno um espírito crítico e investigativo, estimulando raciocínios mais complexos e estabelecendo relações que levam o aluno a aplicar os conhecimentos na vida prática, desvalorizando o acúmulo de fórmulas e informações por atacado. É esta a filosofia de ensino que se imporá como ferramenta indispensável para que o professor consiga atingir estes objetivos. Para tal, as aulas devem ser significativas e cativar a atenção do aluno, munindo-se o professor de recursos e estratégias que prendam a atenção e envolvam a participação do aluno, o que se consegue mais do que com a simples exposição oral dos conteúdos, sem a participação dos alunos). Esta filosofia de ensino assenta na ideia de construtivismo apresentada por Fernando Becker (1992), com a qual termino, segundo a qual:

“construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade – a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ('acervo cultural da Humanidade')”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I.(org.) e outros (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Alonso Raya, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0. Acedido novembro 5, 2014, em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b
- Becker, F. (1992). O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15. Acedido junho 5, 2015, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf
- Bordón, T. (2007). *Enseñanza del español como segunda lengua. Enfoques metodológicos en la enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas*. Máster Universitario. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Camps, A. & Zayas, F. (coords.), et al. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carmen, L. & Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*, Madrid: C.I.D.E..
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya. Acedido novembro 19, 2014, em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, S. (coord.) et al. (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, P. (2012). *Desenvolver a Competência Gramatical na Aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira*. Relatório de Estágio, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. [s.l.] Edições Pedagogo, Lda.
- Fumega, N. (2012). *Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa: A abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira*. Relatório de Estágio, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Acedido dezembro 12, 2015, em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Acedido dezembro 12, 2015, em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Jiménez Raya, M. J., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.

- Larrañaga Dominguez, A. (coord.) (2001) Forma 1. *Gramática y Comunicación*. Cuadernos de Didáctica ELE. Madrid: SGEL.
- Latorre Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó. Acedido fevereiro 4, 2016, em <http://pt.calameo.com/read/0039996618d631852ca12>
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Tomo 1. De la lengua a la idea. Tomo 2. De la idea a la lengua. Madrid: Difusión.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. *Programa de Espanhol: Programa e Orientação Curricular*. Ensino Básico. 3º Ciclo. Acedido outubro 29, 2014, em <http://www.dge.mec.pt/espanhol>
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Acedido outubro 29, 2014, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt>
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J., & Ferreira, M. J. (2010). webfolios reflexivos: contributos para o desenvolvimento profissional do professor. *Educação, Formação & Tecnologias* (novembro, 2011), 4 (2),61-75. Acedido junho 5, em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/255/146>
- Moreira, J., & Ferreira, M. J. (2010). Os webfolios como contributo para o desenvolvimento profissional docente e como dispositivo de avaliação. *Revista Electrónica de Ciências da Terra*. Porto: Universidade do Minho. Acedido junho 5, em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/113/16/TME%20436%20tese.pdf>
- Ortega Olivares, J. (1998). Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 4, pp. 325-347. Acedido novembro 5, 2014, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/ortega01.htm
- Pacheco, J.A. (2006), *Curriculo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Ruhstaller, S. & Berguillos, F. L. (coords.) (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla): Editorial Edinumen.
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Silva, B. (2001). A Tecnologia é uma estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (org.). *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001*. Braga: Centro de Competências da Universidade do Minho do Projecto Nónio, pp. 839-859.
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, pp. 89-106. Acedido outubro 29, 2014, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/158/SeE_13ValorConhecimento.pdf?sequence=2
- Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. N° 2. Serie recursos. Colección E. Madrid: Editorial Edinumen.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelhas de observação de aulas da orientadora cooperante

Observación de clases de español

Tipo de observación: hoja en blanco*	<i>Tema: observación general</i>
--------------------------------------	----------------------------------

<u>Profesora observadora:</u> Elsa Dias <u>Profesora observada:</u> Sandra Rodrigues Nivel: B1 (9º)	Fecha: Tiempo de clase: 90m Nº de alumnos: 23
DESCRIPCIÓN OBJETIVA	MIS COMENTARIOS

*(basado en Nuria Sánchez Quintana, La observación de clases y el desarrollo de la competencia docente, curso del IC, *in* La observación y la retroalimentación de la actuación docente, Elena Verdía)

Tipo de observación: hoja en blanco*	Tema: observación general
--------------------------------------	---------------------------

Profesora observadora: Elsa Dias	Fecha: 16-10-2014
Profesora observada: Sandra Rodrigues	Tiempo de clase: 90m
Nivel: B1 (9º)	Nº de alumnos: 23
DESCRIPCIÓN OBJETIVA	MIS COMENTARIOS
<p>1. Escritura de los contenidos.</p> <p>2. Ejercicios de oralidad →</p> <p>3. Ejercicio de rellenar huecos (canCIÓN de Manu Chao) x corrección en la pizarra.</p> <p>4. Ejercicio / actividad oral / Multimedia</p> <p>5. Ejercicio escrito: juego de rol x escribir un diálogo, con base en las tarjetas dadas por la profesora.</p>	<p>A los alumnos... les gusta:</p> <ul style="list-style-type: none"> x ver películas; x escuchar canciones. <p>No les gusta:</p> <ul style="list-style-type: none"> x hacer ejercicios de gramática; x leer. <p>Un alumno se pregunta porque habla tanto del verbo <u>gustar</u> (diferencia con el portugués)</p> <p>→ La tarea final fue muy interesante y los alumnos la presentaron a los compañeros.</p>

*Basado en Nuria Sánchez Quintana. La observación de clase...

Anexo 2 - Questionario inicial

Questionario diagnóstico de análisis de necesidades

El objetivo de este cuestionario es saber cómo los alumnos ven la gramática, su opinión sobre la mejor forma para aprenderla y qué podrá hacerse para que su aprendizaje sea más atractivo.

Hay una escala que deben seguir para contestar a este cuestionario: 1=nunca; 2=a veces; 3=muchas veces; 4=casi siempre. Marca tu respuesta con una X.

Questionario	1	2	3	4
1. ¿Qué importancia tiene para ti la gramática?				
a) Es aburrida				
b) Es innecesaria				
c) Es fácil y me gusta aprender gramática				
d) Es difícil, aunque sea necesaria				
2. ¿Crees que es importante saber las reglas gramaticales para comunicar en español?				
a) Para hablar en clase, con amigos				
b) Para escribir cartas, postales, e-mails, chatear en Internet				
c) Para comprender las personas que hablan la lengua, canciones, la televisión/radio				
d) Para leer libros o la prensa española (revistas/periódicos, etc)				
3. ¿Cómo piensas que es más interesante aprender gramática?				
a) Aprender la regla y aplicarla después				
b) Deducir la regla formulando hipótesis sobre su funcionamiento				
c) Comparar las reglas del español con las de otras lenguas que conozco				
d) Comparar las reglas del español con las de la lengua materna				
4. ¿Qué tipo de actividades son más eficaces para aprender gramática en las clases de español?				
a) Visualización de documentos (cortos, películas, anuncios, etc)				
b) Audición de canciones o grabaciones				
c) Utilizar el libro del alumno y el libro de ejercicios				
d) Conversación con la profesora y debates con los compañeros de clase				
5. ¿Cómo crees que practicas mejor la gramática?				

1. Trabajando solo/a				
2. En parejas				
3. En grupo				
4. Toda la clase con la profesora				
6. ¿Cuáles de los contenidos gramaticales abajo son más difíciles para ti?				
a) Tiempos y modos verbales				
b) Clases de palabras (nombres, adjetivos, adverbios, pronombres, etc)				
c) Las oraciones (temporales, finales, etc)				
d) Estilo directo e indirecto				
7. ¿Qué haces cuando tienes dificultades en entender una regla gramatical?				
a) Pido a la profesora que la repita y ejemplifique				
b) Pido a un compañero que me la explique por otras palabras				
c) Reflexiono e intento entenderla solo				
d) No hay problema si no entiendo todo				
8. ¿Qué estrategias usas para estudiar gramática?				
a) Hacer ejercicios del libro de ejercicios				
b) Hacer resúmenes de la materia				
c) Hacer ejercicios on-line				
d) Solamente los ejercicios en clase				
9. ¿Qué actividades/estrategias piensas que la profesora debería utilizar para que la gramática sea más atractiva?				
a) Recurso frecuente a las TIC				
b) Utilización de los audiovisuales				
c) Recurso a la Internet				
d) Materiales didácticos y temas más adecuados a los intereses de los alumnos				

Gracias por tu colaboración.

Anexo 3 – Planificação da sequência didática 1

Planificación de clase de español – 2ª clase

Supervisor: Pedro Dono	Profesora Cooperante: Sandra Rodrigues	Profesora en prácticas: Elsa Dias
Unidad: <i>Quien algo quiere, algo le cuesta</i> (Unidad 5 del Libro del alumno, <i>Español 3</i> , Nivel Elemental III, Porto Editora)		
Grupo: 9º C	Nivel: B1	Fecha: jueves, 22 enero 2015
Aula: A.18D	Hora: 08:25 - 09:55	Duración: 90 minutos
Contenidos: El mundo del trabajo: características personales y profesionales. Los grados de los adjetivos.		
Tema del Proyecto: Gramática para todos		

Articulación con el proyecto de intervención	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aferir representações dos alunos sobre a competência gramatical e a sua importância no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira; ▪ Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na aprendizagem da gramática do ELE; ▪ Desenvolver estratégias que fomentem a competência gramatical em contexto comunicativo, recorrendo, quando necessário, ao contraste com a L1.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar sobre experiencias y actividades relacionadas con la formación y el trabajo; ▪ Entender un anuncio de una oferta de trabajo; ▪ Comprender tanto la información general de los anuncios de empleo como su vocabulario específico; ▪ Diferenciar entre lo que una empresa ofrece y lo que pide a los candidatos para un empleo; ▪ Interpretar información personal y ocupacional detallada; ▪ Comprender anuncios de empleo en <i>Internet</i>;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversar sobre distintos perfiles profesionales y tipos de trabajo; ▪ Escribir un documento relacionado con el ámbito laboral; ▪ Intercambiar información oral y escrita sobre profesiones y empleos; ▪ Aplicar los grados de los comparativos; ▪ Transferir los contenidos gramaticales para la comunicación oral y escrita.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción oral; ▪ Comprensión oral; ▪ Expresión oral; ▪ Comprensión lectora; ▪ Expresión escrita.
Contenidos	Funcionales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar opinión, argumentar y sacar conclusiones.
	Gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los grados de los adjetivos.
	Léxicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario relacionado con los anuncios de trabajo; lugares de trabajo; educación y formación; cualidades y capacidades.
	Socioculturales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ El mercado laboral; los tipos de contrato que hay en España.
	Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilizar conocimientos previos transfiriéndolos a otras situaciones; ▪ Activar informaciones y aplicarlas a nuevas situaciones comunicativas; ▪ Participar eficazmente en grupos de trabajo y parejas; ▪ Reflexionar sobre progresos y dificultades de su propio aprendizaje.
Actividades didácticas / Estrategias / Agrupamiento	

Leer abajo la descripción y desarrollo de la clase.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libro del alumno; ▪ Cuaderno; ▪ Fotocopias; ▪ Pizarra; ▪ Fichas de ejercicios.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continua; ▪ Observación directa.

Descripción y desarrollo de la 2ª clase			
Fases	Objetivos	Actividades didácticas / Estrategias / Agrupamiento	Tiempo
Comienzo	Reflexionar sobre experiencias y actividades relacionadas con la formación y el trabajo;	La clase empezará con una actividad en la que los alumnos van a rellenar un cuestionario sobre sus aptitudes y competencias (anexo 1). El objetivo es que reflexionen sobre sus capacidades y competencias y de qué forma las mismas pueden (o no) influir en su futuro. Esta actividad servirá como una tarea de motivación para la clase.	20m
	Entender un anuncio de una oferta de trabajo;		
Secuencia	Comprender tanto la información general de los anuncios de empleo como su vocabulario específico;	Enseguida la profesora entregará a los alumnos un anuncio con una oferta de trabajo para que lean y se haga una puesta en común sobre cuál es el puesto que la empresa desea cubrir (anexo 2). A continuación, los alumnos leerán una vez más el anuncio y responderán a las preguntas del cuestionario. La profesora explicará las dudas de vocabulario. Se pretende que los alumnos se acerquen del léxico característico del mercado laboral. Además del vocabulario de las profesiones, se añadirá léxico relacionado con los lugares de trabajo y expresiones relacionadas con el ámbito laboral.	15m
	Diferenciar entre lo que una empresa ofrece y lo que pide a los candidatos para un empleo;		
		Partiendo del mismo anuncio, la profesora sugerirá a los alumnos que busquen en el texto expresiones con los grados de los adjetivos. Luego se introducirá el contenido	10m

	Interpretar información personal y ocupacional detallada;	gramatical de esta clase para enseguida practicarla a lo largo de la clase.	
	Comprender anuncios de empleo en <i>Internet</i> ; Conversar sobre distintos perfiles profesionales y tipos de trabajo;	A continuación, la profesora solicitará a los alumnos que lean una serie de anuncios breves que aparecen en una página web especializada en ofrecer servicios profesionales (anexo 3). Les pedirá a los alumnos que comparen este tipo de anuncios con los que aparecen en la prensa. Se aclarará las palabras que no conozcan. Luego los alumnos completarán la tabla que acompaña a los anuncios. Deben marcar cuál o cuáles de las personas que firman cada anuncio de empleo plantean las condiciones descritas en la tabla.	15m
	Escribir un documento relacionado con el ámbito laboral; Intercambiar información oral y escrita sobre profesiones y empleos; Aplicar los grados de los adjetivos;	Enseguida la profesora pedirá a los alumnos que escriban sus propios anuncios a partir del modelo anterior. Para eso deberán poner en práctica el vocabulario aprendido y el contenido gramatical de la clase. Al final, les será pedido que intercambien su anuncio con el de un compañero y que discutan si contratarían a alguien, por qué, cuál es el mejor anuncio, por qué resulta atractivo, etc. Para la escritura del anuncio de oferta de servicios, los alumnos tendrán a disposición el vocabulario del libro del alumno, de las fotocopias y la ayuda de la profesora que va a circular por las mesas.	20m
Cierre	Transferir los contenidos gramaticales para la comunicación oral y escrita.	Al final de la clase, la profesora preguntará a los alumnos si tienen alguna(s) duda(s) sobre todo lo que fue practicado en la clase. Si las hay, la profesora las aclarará con la ayuda de los alumnos. Enseguida, solicitará a un/una alumno/a que escriba los contenidos de la clase en la pizarra, pidiendo a los otros que contribuyan.	10m

Anexo 4 – Aptidões pessoais e profissionais

¿Cuáles son tus aptitudes y competencias?

1. ¿Tu personalidad te puede condicionar en la vida? Señala la respuesta que mejor se adecúe a ti. Luego suma los puntos que hayas obtenido y lee las conclusiones.

Cuestiones	me describe	no me describe
1. Más de una vez he deseado ser otra persona	0	1
2. Me cuesta mucho hablar ante un grupo	0	1
3. Hay muchas cosas en mí que cambiaría si pudiera	0	1
4. Tomar decisiones no es algo que me cueste	1	0
5. En casa me enfado a menudo	0	1
6. Me cuesta mucho acostumbrarme a algo nuevo	0	1
7. Soy una persona popular entre mis compañeros	1	0
8. Mi familia espera demasiado de mí	0	1
9. En casa se respetan bastante mis sentimientos	1	0
10. Suelo ceder con bastante facilidad	0	1
11. En mi vida todo está muy embarullado	0	1
12. Hay muchas ocasiones en las que me gustaría irme de casa	0	1
13. A menudo me siento hart(a) de ir a clase	0	1
14. Soy más feo(a) que la media	0	1
15. Si tengo algo que decir, normalmente lo digo	1	0
16. Me siento presionado(a) por mi familia	0	1
17. Cuando hago algo, frecuentemente me desanimo antes de acabarlo	0	1

De 0 a 6 puntos, BAJA AUTOESTIMA

Aunque no te crees inferior al resto, sí que te sientes en una posición retrasada en relación a los que te rodean a la hora de iniciar o realizar alguna acción. Careces de confianza sobre tus propios actos, considerando como un fracaso cualquier pequeño bache que tengas. Al sentirte de esta manera estás creando un efecto de derrota previa que no te ayudará a conseguir tus metas.

De 7 a 14 puntos, AUTOESTIMA MEDIA

Tienes una buena confianza en ti mismo(a), pero en ocasiones esta puede llegar a ceder. Vives de una forma relativamente dependiente de los demás, es decir, si ves que te apoyan en alguna acción tu autoestima crecerá pero, por el contrario, cualquier error que alguien te eche en cara servirá para que tu confianza caiga un poco. Estos vaivenes en los que te ves pueden controlarse con un poco de racionalidad a la hora de enfrentarte a los retos.

De 15 a 18 puntos, ALTA AUTOESTIMA

Nacido(a) para triunfar en todos los aspectos de tu vida, te crees en posesión de la verdad en todo momento. Te resulta muy difícil cambiar de ideas. Para ti, el fracaso no supone ninguna alteración de tus planes puesto que es una oportunidad única para aprender y no volver a equivocarte. Pero, por otro lado, esta forma de actuar no te ayuda en tus relaciones sociales puesto que dar una imagen de superioridad producirá en algunas personas un sentimiento de rechazo.

2. Abajo encontrarás una lista de aptitudes y competencias. Coméntalas con tus compañeros.

Creo	md	so	ta
<i>que no se deben transgredir las normas.</i>			
<i>que el trabajo constante es importante para lograr las metas.</i>			
<i>que tengo dotes artísticas y mucha imaginación.</i>			
Quando es necesario			
<i>sé ejercer la autoridad sobre mis compañeros.</i>			
Disfruto			
<i>trabajando en grupo.</i>			
Me considero			
<i>dotado(a) para la música y creo que tengo "buen oído".</i>			
<i>una persona dinámica que afronta los desafíos con entusiasmo.</i>			
<i>una persona habilidosa.</i>			
<i>una persona persuasiva y dialogante.</i>			
<i>una persona reflexiva.</i>			
Tengo			

<i>don de gentes: me encanta el contacto con los demás.</i>			
Me gusta			
<i>leer y no me disgusta estudiar.</i>			
<i>observar los pequeños detalles en las personas y cosas.</i>			
Me resulta			
<i>fácil tomar la iniciativa antes que los demás.</i>			
<i>fácil y divertido aprender idiomas.</i>			
No me importaría			
<i>viajar mucho si mi profesión me lo exigiera.</i>			
No pierdo			
<i>la calma con facilidad.</i>			
Soy			
<i>capaz de resolver situaciones nuevas e improvisar cuando necesario.</i>			
<i>una persona organizada: planifico y cumplo lo que me he marcado.</i>			
Tengo			
<i>facilidad para resolver problemas numéricos.</i>			
<i>muchos reflejos y reacciono con rapidez.</i>			
<i>sangre fría ante situaciones complicadas.</i>			

Muy en desacuerdo (md)	Sin opinión (so)	Totalmente de acuerdo (ta)
---------------------------------	---------------------------	-------------------------------------

Anexo 5 - Planificação da sequência didática 2

Planificación de clase de español – 4ª clase		
Supervisor: Pedro Dono	Profesora Cooperante: Sandra Rodrigues	Profesora en prácticas: Elsa Dias
Unidad: <i>Haz el bien sin mirar a quien</i> (Unidad 7 del Libro del alumno, <i>Español 3</i> , Nivel Elemental III, Porto Editora)		
Grupo: 9º C	Nivel: B1	Fecha: jueves, 26 febrero 2015
Aula: A.18D	Hora: 08:25 - 09:55	Duración: 90 minutos
Contenidos: Los problemas sociales. El pretérito imperfecto de subjuntivo.		
Tema del Proyecto: Gramática para todos		

Articulación con el proyecto de intervención	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver estratégias que fomentem a competência gramatical em contexto comunicativo, recorrendo, quando necessário, ao contraste com a L1. ▪ Promover a reflexão sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira, com destaque para a identificação e resolução de dificuldades ao nível da competência gramatical; ▪ Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento da competência gramatical, na autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento profissional reflexivo da professora.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraer información específica de un fichero audiovisual; ▪ Contrastar realidades socioculturales; ▪ Identificar diversos temas sociales; ▪ Reflexionar sobre los problemas sociales; ▪ Valorar la diversidad de puntos de vista; ▪ Deducir las reglas de funcionamiento del pretérito imperfecto de subjuntivo;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transferir los contenidos gramaticales para la comunicación oral y escrita; ▪ Aplicar el imperfecto de subjuntivo en contextos específicos; ▪ Evaluar el impacto de las estrategias utilizadas en el aprendizaje de la gramática.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción oral; ▪ Comprensión oral; ▪ Expresión oral; ▪ Comprensión lectora; ▪ Expresión escrita.
Contenidos	Funcionales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar opiniones, sentimientos y emociones.
	Gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ El pretérito imperfecto de subjuntivo (y repaso del condicional).
	Léxicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario relacionado con los problemas sociales.
	Socioculturales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Temas sociales: el paro, el racismo, el alcoholismo, la violencia, el aborto, el tráfico de drogas, el hambre, la miseria, el conflicto generacional, la contracepción, el SIDA, la homosexualidad, etc.
	Estratégicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar eficazmente en parejas; ▪ Reflexionar sobre progresos y dificultades de su propio aprendizaje.
Actividades didácticas / Estrategias / Agrupamiento Leer abajo la descripción y desarrollo de la clase.	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenador ▪ Proyector;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libro del alumno; ▪ Cuaderno; ▪ Tarjetas; ▪ Pizarra.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continua; ▪ Observación directa.

Descripción y desarrollo de la 4ª clase			
Fases	Objetivos	Actividades didácticas / Estrategias / Agrupamiento	Tiempo
Comienzo	<p>Extraer información específica de un fichero audiovisual;</p> <p>Contrastar realidades socioculturales;</p>	<p>La clase empezará con la visualización del vídeo Para ti, que te quejas por todo (https://www.youtube.com/watch?v=SyA4F8zxdY), para introducir el tema de los problemas sociales. Enseguida se hará una puesta en común sobre los temas mencionados y las imágenes más fuertes del vídeo. La profesora escribirá en la pizarra las respuestas de los alumnos y les pedirá que reflexionen sobre la crítica implícita en estos contrastes. Para eso, se pondrá el vídeo una segunda vez.</p>	15m
Secuencia	<p>Identificar diversos temas sociales;</p> <p>Reflexionar sobre los problemas sociales;</p> <p>Valorar la diversidad de puntos de vista;</p> <p>Deducir las reglas de funcionamiento del pretérito</p>	<p>La profesora destacará del vídeo la frase “Ellos quisieran no despertar” y solicitará a los alumnos que piensen qué forma verbal les parece, si la conocen o se asemeja a alguna que ya conocieron. Se espera que los alumnos identifiquen la similitud con el pretérito indefinido. Para ayudarles, la profesora escribirá en la pizarra otras formas verbales, como “fuera” o “fueron”. Cuando lleguen al indefinido, se les preguntará cuál la diferencia que existe entre esa forma y la nueva. Se espera que destaquen la terminación de las formas verbales en análisis y luego la profesora les pedirá que piensen de qué tiempo verbal se trata. Cuando lo hagan, se harán actividades para aplicar y consolidar ese contenido nuevo. Si no consiguen llegar al tiempo verbal, se espera que perciban al menos su función y cuando se utiliza el imperfecto de subjuntivo.</p>	15m
		<p>Tras la realización de las actividades gramaticales de consolidación del imperfecto de subjuntivo, se volverá al</p>	15m

	<p>imperfecto de subjuntivo;</p> <p>Transferir los contenidos gramaticales para la comunicación oral y escrita;</p> <p>Aplicar el imperfecto de subjuntivo en contextos específicos;</p>	<p>tema de los problemas sociales como ejemplo de uso del imperfecto. Y si fueras tú, ¿qué harías? Con esta estructura se espera que los alumnos entiendan que se trata de una condición, repasando el condicional. Así, podrán hacer frases y dar soluciones posibles para los problemas sociales que hablaron antes.</p>	
		<p>Para terminar, se pedirá a los alumnos que apliquen por escrito el contenido gramatical de la clase en una tarea final (anexo 1) y que después presenten sus trabajos a la clase. Esta tarea se hará en parejas. La profesora pasará por todas mesas para ayudar con las dudas de vocabulario u otras.</p>	30m
		<p>Con el objetivo de evaluar el aprendizaje de la gramática hasta el momento, la profesora pasará un cuestionario (anexo 2) para que los alumnos rellenen.</p>	10
Cierre	<p>Evaluar el impacto de las estrategias utilizadas en el aprendizaje de la gramática.</p>	<p>Al final de la clase, la profesora preguntará a los alumnos si tienen alguna(s) duda(s) sobre todo lo que fue practicado en la clase. Si las hay, la profesora las aclarará con la ayuda de los alumnos.</p> <p>Enseguida, solicitará a un/una alumno/a que escriba los contenidos de la clase en la pizarra, pidiendo a los otros que contribuyan.</p>	5m

Anexo 6 - Questionário Intermédio

El aprendizaje de la gramática

Ahora, reflexiona. <u>Questionario</u>	Nunca	A veces	Muchas veces	Casi siempre
1. En tu opinión, ¿llegar a la regla gramatical a partir de tus propias reflexiones te ha traído beneficios?				
1.1. Sí, muchos. Sé que aprenderé más y mejor si llego a las reglas por mí mismo.				
1.2. Sí, algunos. Me parece que comprendo mejor, pero sigue siendo muy difícil. Necesito todavía ayuda.				
1.3. No, ningunos. Sigo prefiriendo las fichas elaboradas por la profesora. Sólo tengo que aprender de memoria.				
2. ¿Para qué crees que te servirá la gramática comunicativa?				
2.1. Para tener herramientas que me permitan comunicar mejor en español, en situaciones reales, por escrito y oralmente.				
2.2. Para tener herramientas que me permitan interactuar en clase, haciendo las actividades propuestas.				
2.3. Sólo para hacer ejercicios y contestar a las preguntas de la prueba de evaluación.				
3. ¿Qué estrategias podrás utilizar en tus aprendizajes futuros para comprender estructuras gramaticales en español?				
3.1. Observar las estructuras en contexto comunicativo y, a partir de ellas, hacer las transformaciones necesarias para construir otras.				
3.2. Inspirarme en mi lengua materna, pues el español y el portugués son idiomas muy próximos.				
3.3. Consultar la gramática de mi libro de ejercicios.				
4. Cuando la profesora te pide que hagas una actividad pero no te da ninguna ficha informativa gramatical para hacerla, ¿cómo te sientes?				
4.1. Tranquilo. He entendido que podría proponer las respuestas que me pareciesen más correctas y que después se corregirían en conjunto.				
4.2. Poco confortable. No estoy acostumbrado(a) a hacer ejercicios sin conocer las reglas gramaticales, pero intenté hacerlo.				
4.3. Totalmente perdido. Decido esperar la corrección de la ficha.				

Gracias por tu colaboración.

Fonte: *Para una gramática integrada, indutiva e atrativa*, Relatório de Estágio, Natália Fumega, 2012

Anexo 7 – Planificação da sequência didática 3

Planificación de clase de español – 5ª clase		
Supervisor: Pedro Dono	Profesora Cooperante: Sandra Rodrigues	Profesora en prácticas: Elsa Dias
Unidad: <i>Caras vemos, corazones no sabemos</i> (Unidad 9 del Libro del alumno, <i>Español 3</i> , Nivel Elemental III, Porto Editora)		
Grupo: 9º C	Nivel: B1	Fecha: jueves, 9 abril 2015
Aula: A.18D	Hora: 08:25 - 09:55	Duración: 90 minutos
Contenidos: La biografía. El pretérito pluscuamperfecto de indicativo. Repaso de los tiempos del pasado.		
Tema del Proyecto: Gramática para todos		

Articulación con el proyecto de intervención	<p>3. Desenvolver estratégias que fomentem a competência gramatical em contexto comunicativo, recorrendo, quando necessário, ao contraste com a L1;</p> <p>4. Promover a reflexão sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira, com destaque para a identificação e resolução de dificuldades ao nível da competência gramatical;</p> <p>5. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento da competência gramatical, na autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento profissional reflexivo da professora.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraer información específica de un fichero audiovisual; ▪ Inferir significados del vocabulario; ▪ Revisar los tiempos del pasado; ▪ Deducir las reglas de funcionamiento del pretérito pluscuamperfecto de indicativo; ▪ Contrastar los tiempos del pasado;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer la biografía de una personalidad española; ▪ Analizar una biografía; ▪ Reconocer los verbos relacionados con la biografía; ▪ Transferir los contenidos gramaticales para la comunicación oral y escrita; ▪ Leer biografías de personalidades españolas y hispanoamericanas famosas; ▪ Seleccionar información sobre hechos, acontecimientos y acciones pasadas; ▪ Relatar sucesos en pasado; ▪ Escribir una minibiografía; ▪ Aplicar los tiempos del pasado en contextos específicos.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción oral; ▪ Comprensión oral; ▪ Expresión oral; ▪ Comprensión lectora; ▪ Expresión escrita.
Contenidos	Funcionales:
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatar sucesos en pasado.
	Gramaticales:
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El pretérito pluscuamperfecto de indicativo. ▪ Contraste entre los tiempos del pasado (pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito imperfecto).
	Léxicos:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario relacionado con las biografías. 	
Socioculturales:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalidades españolas e hispanoamericanas. 	
Estratégicos:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilizar conocimientos previos transfiriéndolos a otras situaciones; ▪ Participar eficazmente en grupos de trabajo y parejas; ▪ Reflexionar sobre progresos y dificultades de su propio aprendizaje. 	
<p>Actividades didácticas / Estrategias / Agrupamiento</p> <p>Leer abajo la descripción y desarrollo de la clase.</p>	

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenador y proyector; ▪ Libro del alumno; ▪ Cuaderno; ▪ Pizarra; ▪ Fichas de trabajo; ▪ Ordenadores; ▪ Tarjetas.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continua; ▪ Observación directa.

Descripción y desarrollo de la 5ª clase			
Fases	Objetivos	Actividades didácticas / Estrategias / Agrupamiento	Tiempo
Comienzo	Extraer información específica de un fichero audiovisual;	La profesora comenzará la clase preguntando a los alumnos si conocen a Javier Krahe y si saben que es un cantautor. Se intentará que deduzcan el significado de la palabra, la profesora añadirá lo necesario. Se aprovechará para introducir el tema de la clase – la biografía, a través de este cantautor y del tema de su canción.	10m
	Inferir significados del vocabulario;		
Secuencia	Revisar los tiempos del pasado;	Enseguida, pondrá el vídeo de la canción <i>Marieta</i> de Javier Krahe. Los alumnos escucharon la canción completa con la letra delante, con huecos (anexo 1, ejercicio 1). La profesora aclarará todo el léxico desconocido, para eso pedirá a algún alumno que lo intente explicar. Durante la audición, los alumnos van a rellenar los huecos donde fueron retiradas intencionalmente las formas verbales. Caso no consigan terminar la tarea, la profesora pondrá el vídeo una segunda vez para que intenten rellenar lo máximo posible. Al final se corregirá la actividad oralmente y en la pizarra para que no queden dudas.	15m
	Deducir las reglas de funcionamiento del pretérito pluscuamperfecto de indicativo;		
	Contrastar los tiempos del pasado;	Cuando esté completa la canción con todas las formas verbales, se pedirá a los alumnos que piensen y luego hablen sobre el tema de la canción, justificando su título.	5m
	Leer la biografía de una	Para verificar si los alumnos han comprendido el uso de los tiempos del pasado en la práctica, la profesora	10m

<p>personalidad española;</p> <p>Analizar una biografía;</p> <p>Reconocer los verbos relacionados con la biografía;</p> <p>Transferir los contenidos gramaticales para la comunicación oral y escrita;</p> <p>Leer biografías de personalidades españolas y hispanoamericanas famosas;</p> <p>Seleccionar información sobre hechos, acontecimientos y acciones pasadas;</p> <p>Relatar sucesos en pasado;</p> <p>Escribir una minibiografía;</p> <p>Aplicar los tiempos del pasado en</p>	<p>llevará a cabo una actividad utilizando las formas verbales de la canción. Para eso, los alumnos van a hacer una actividad con todas las formas verbales de los tiempos del pasado que aparecen en la canción, escribiéndolas a lo largo de una línea temporal (anexo 1, ejercicio 2). Se pretende que deduzcan con qué finalidad son utilizadas. Sólo en el caso de que los alumnos no lo hayan deducido por sí mismos, la profesora explicará las diferencias entre los diversos tiempos de pasado, poniendo especial énfasis en los verbos que en la canción aparecen en pretérito pluscuamperfecto, por se tratar de un nuevo contenido gramatical.</p>	
	<p>Como forma de revisar los tiempos del pasado, se hará otra actividad en la que los alumnos podrán conectar los tiempos verbales a su respectiva definición (anexo 1, ejercicio 3). Se pretende con esto únicamente que el alumno sistematice los contenidos gramaticales relacionados con los tiempos del pasado.</p>	5 m
	<p>Cuando esté claro el uso del pretérito pluscuamperfecto con relación a los otros tiempos de pasado, la profesora llevará a cabo otra actividad en la que los alumnos van a completar las formas verbales que faltan en la tabla (anexo 1, ejercicio 4). Si necesario se hará un repaso de los participios regulares e irregulares.</p>	10m
	<p>Para volver al tema de la clase, la profesora entregará a los alumnos una breve biografía de Javier Krahe (anexo 2), en la cual pueden verificar la utilización de los tiempos del pasado para relatar sucesos en pasado y justificar su uso. Se aprovechará para hacer la distinción entre biografía y bibliografía.</p>	10 m
	<p>Partiendo de la biografía de Krahe, se pedirá a los alumnos, como tarea final de producción, que hagan una búsqueda sobre la vida y obra de otra personalidad española o hispanoamericana y escriban una minibiografía sobre ella. Para la realización de esta actividad, los alumnos se agruparán en grupos de 4 personas y la profesora les entregará la actividad (anexo 3). La profesora llevará unas tarjetas con varias personalidades (anexo 4) y un alumno de cada grupo sacará una tarjeta. Al final de la tarea de escritura, cada</p>	20 m

	contextos específicos.	grupo va a presentar la “biografía” de la personalidad y para que todos sepan de quién se habla la profesora proyectará la imagen de la respectiva personalidad (Power Point).	
Cierre		<p>Al final de la clase, la profesora preguntará a los alumnos si tienen alguna(s) duda(s) sobre todo lo que fue practicado en la clase. Si las hay, la profesora las aclarará con la ayuda de los alumnos.</p> <p>Enseguida, solicitará a un(a) alumno(a) que escriba los contenidos de la clase en la pizarra, pidiendo a los otros que contribuyan.</p>	5m

Anexo 8 – Ejercicios con o uso dos tempos verbais do pasado

1. Escucha con atención la canción y rellena los huecos.

Y yo que _____(1) a rondarle
la otra noche a Marieta
la bella, la traidora
_____ (2) a escuchar a Alfredo
Kraus

Y yo con mi canción
como un gilipollas, madre
Y yo con mi canción
como un gilipollas

Y _____(3) con el salero
al comedor de Marieta
la bella, la traidora
ya _____(4) acabando el flan

Y yo allí con la sal
como un gilipollas, madre
Y yo allí con la sal
como un gilipollas.

Y cuando por su santo
le _____(5) una bicicleta
la bella, la traidora
ya se _____(6) un
Rolls.

Pegado al manillar
hice el gilipollas, madre
pegado al manillar
hice el gilipollas.

Y le _____(7) una orquídea
a nuestra cita en la Glorieta
la bella se _____(8) con un
chulo
y apoyada en un farol

Y yo allí con mi flor
como un gilipollas, madre
y yo allí con mi flor
como un gilipollas.

Y cuando ya por fin
_____ (9) a degollar a Marieta
la bella, la traidora
de un soponcio
se me _____
_____ (10) ya

Y yo con mi puñal
como un gilipollas, madre
y yo con mi puñal
como un gilipollas.

Y lúgubre _____(11)
al funeral de Marieta.
A la bella, la traidora
le _____(12) por resucitar.

Y yo con mi corona
hice el gilipollas, madre
y yo con mi corona
hice el gilipollas.

2. En parejas, ordena las formas verbales que escribiste en el ejercicio anterior en la tabla de abajo, según la secuencia cronológica correcta.

Pasado

--

→ Presente

--	--	--

3. Ahora que ya ordenaste las formas verbales de acuerdo con la línea del tiempo, intenta hacer corresponder cada tiempo verbal a su definición.

- 3.1. Expresa acciones concluidas en el pasado y que no perduran en el presente. • a) Pretérito imperfecto
- 3.2. Expresa una acción pasada, anterior a otra acción pasada. • b) Pretérito indefinido
- 3.3. Expresa acciones habituales, acción durativa o contexto de una acción puntual y se utiliza en las descripciones. • c) Pretérito perfecto
- 3.4. Expresa acciones concluidas en el pasado, pero que perduran en el presente. • d) Pretérito pluscuamperfecto

4. Estás ante un nuevo tiempo verbal – el pretérito pluscuamperfecto de indicativo. ¿Has entendido cómo se forma? Intenta completar la tabla siguiente.

PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO DE INDICATIVO					
			HABLAR	COMER	PARTIR
Yo	Había	}			
Tú					
Él /Ella/Usted					
Nosotros (as)	habíamos				
Vosotros (as)	Habíais				
Ellos/Ellas/ Ustedes					

ATENCIÓN:

El pretérito pluscuamperfecto de indicativo es un tiempo verbal compuesto formado por el **verbo auxiliar haber** en el **pretérito imperfecto de indicativo** seguido por el **participio del verbo conjugado**.

Anexo 9 – Questionario Final

Questionario final

Para contestar a este cuestionario, utiliza la siguiente escala: 1=nunca; 2=a veces; 3=muchas veces; 4=casi siempre. Marca tu respuesta con una X.

Questionario	1	2	3	4
1. ¿Qué importancia tiene para ti la gramática?				
e) Es aburrida				
f) Es innecesaria				
g) Es fácil y me gusta aprender gramática				
h) Es difícil, aunque sea necesaria				
2. ¿Crees que es importante saber las reglas gramaticales para comunicar en español?				
e) Para hablar en clase, con amigos				
f) Para escribir cartas, postales, e-mails, chatear en Internet				
g) Para comprender las personas que hablan la lengua, canciones, la televisión/radio				
h) Para leer libros o la prensa española (revistas/periódicos, etc.)				
3. ¿Cómo piensas que es más interesante aprender gramática?				
e) Aprender la regla y aplicarla después				
f) Deducir la regla formulando hipótesis sobre su funcionamiento				
g) Comparar las reglas del español con las de otras lenguas que conozco				
h) Comparar las reglas del español con las de la lengua materna				
4. ¿Qué tipo de actividades son más eficaces para aprender gramática en las clases de español?				
e) Visualización de documentos (cortos, películas, anuncios, etc.)				
f) Audición de canciones o grabaciones				
g) Utilizar el libro del alumno y el libro de ejercicios				
h) Conversación con la profesora y debates con los compañeros de clase				
5. ¿Cómo crees que practicas mejor la gramática?				
5. Trabajando solo/a				
6. En parejas				

7. En grupo				
8. Toda la clase con la profesora				
6. ¿Cuáles de los contenidos gramaticales abajo son más difíciles para ti?				
e) Tiempos y modos verbales				
f) Clases de palabras (nombres, adjetivos, adverbios, pronombres, etc.)				
g) Las oraciones (temporales, finales, etc.)				
h) Estilo directo e indirecto				
7. ¿Qué haces cuando tienes dificultades en entender una regla gramatical?				
e) Pido a la profesora que la repita y ejemplifique				
f) Pido a un compañero que me la explique por otras palabras				
g) Reflexiono e intento entenderla solo				
h) No hay problema si no entiendo todo				
8. ¿Qué estrategias usas para estudiar gramática?				
e) Hacer ejercicios del libro de ejercicios				
f) Hacer resúmenes de la materia				
g) Hacer ejercicios on-line				
h) Solamente los ejercicios en clase				
9. ¿Qué actividades/estrategias piensas que la profesora debería utilizar para que la gramática sea más atractiva?				
e) Recurso frecuente a las TIC				
f) Utilización de los audiovisuales				
g) Recurso a la Internet				
h) Materiales didácticos y temas más adecuados a los intereses de los alumnos				
10. Ahora, da tu opinión sobre las clases, más específicamente sobre el aprendizaje de la gramática. (Por ejemplo, ¿Qué más/menos te gustó?, contenidos más fáciles/difíciles, estrategias más o menos eficaces, etc.).				

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 10 – Questionário pós-intervenção

¿Cómo es mi aprendizaje de la gramática del español?

¿Has realizado alguna vez un test para saber cómo eres?

Se trata de asignar una puntuación a una serie de preguntas. Después se suman todas las puntuaciones y, según el total, te corresponde un perfil de personalidad.

Aquí vas a realizar un test de estrategias gramaticales para saber cómo aprendes la gramática del español y qué puedes hacer para mejorar ese aprendizaje. Marca en la tabla la frecuencia con que utilizas estas estrategias, siguiendo estas puntuaciones:

1. **Casi nunca**
2. **Pocas veces**
3. **Bastantes veces**
4. **Muchas veces**
5. **Casi siempre**

Ejemplo:

1. Puedo fijarme en un fenómeno gramatical del español (por ejemplo, el pretérito imperfecto) cuando leo o me hablan.			+3		
---	--	--	----	--	--

Esta persona puede fijarse «bastantes veces» en un fenómeno gramatical cuando le hablan o cuando lee.

ESTRATEGIAS	1	2	3	4	5
1. Puedo fijarme en un fenómeno gramatical del español cuando leo o cuando me hablan.					
2. Analizo el contexto en que se utiliza un fenómeno gramatical cuando leo o me hablan.					
3. Formulo mis propias reglas sobre el funcionamiento de un fenómeno gramatical que desconozco.					
4. Compruebo si funcionan las reglas gramaticales que yo he formulado o que me han enseñado cuando leo o me hablan.					
5. Me doy cuenta de excepciones a las reglas que yo he formulado o que me han enseñado.					
6. Mejoro las reglas que yo he formulado o que me han enseñado para incluir las excepciones.					
7. Memorizo excepciones a las reglas que yo he formulado o que me han enseñado.					
8. Comparo fenómenos gramaticales del español con otros de mi lengua u otras lenguas cuando leo o me hablan.					
9. Reconozco fenómenos gramaticales del español que no se parecen superficialmente a los de mi lengua (u otras lenguas), pero que en el fondo son muy semejantes.					
10. Comprendo un fenómeno gramatical del español aunque sea diferente de los de mi lengua u otras lenguas.					

11. Traduzco al español fenómenos gramaticales de mi lengua u otras lenguas haciendo algunos cambios.					
12. Utilizo una regla gramatical que yo he formulado o que me han enseñado cuando hablo o escribo.					
13. Pregunto a la persona con la que hablo si está bien lo que he dicho.					
14. Analizo lo que he dicho cuando me corrigen o me dicen que está mal.					
15. Me corrijo cuando hablo o escribo si me doy cuenta de que hay un error.					
TOTAL DE PUNTOS					

Puntuaciones:

- De 0 a 35.** ¿Crees que tienes problemas con tu español? ¿Te gustaría mejorar tu aprendizaje de la gramática? Parece difícil, pero no lo es tanto. Te vamos a dar unos consejos. Revisa las estrategias que has puntuado con 1 o 2 e intenta descubrir por qué las utilizas con poca frecuencia. Muchas veces es muy difícil pensar en las reglas de gramática cuando hablamos, porque lo que nos importa es que nos entiendan. Sin embargo, cuando leemos o escribimos tenemos mucho más tiempo y tranquilidad. Intenta utilizar estas estrategias cuando leas o escribas en español. Seguro que va a mejorar mucho tu comprensión y dominio de la gramática. ¡Ánimo!
- De 35 a 55.** ¿Piensas que la gramática es importante? ¿Te gustaría hablar o escribir más correctamente en español? No es muy difícil: tú ya sabes el camino. Revisa las estrategias que has puntuado con 1 o 2 e intenta descubrir por qué las utilizas con poca frecuencia. A veces no nos damos cuenta de que podemos hacer muchas más cosas con la gramática. Procura utilizar con más frecuencia las estrategias que has puntuado con 3 o 4, especialmente cuando leas o escribas porque hay más tiempo, pero también cuando hables o escuches. Sabes que la gramática te ayuda mucho a mejorar tu español. Haz un pequeño esfuerzo y verás enseguida los resultados.
- De 55 a 75.** Ya sabes que la gramática es importante para mejorar tu dominio del español. El uso que haces de ella es excelente. Sin embargo, revisa las estrategias que has puntuado menos e intenta utilizarlas con más frecuencia, especialmente cuando leas o escribas, pero también cuando hables o escuches. Tu manera de aprender la gramática es excelente: continúa trabajando así porque conseguirás un gran dominio del español. Sin embargo, hay personas que sólo piensan en la gramática y les resulta muy difícil hablar con fluidez. ¿Es tu caso? Si es así, intenta olvidarte un poco de las reglas cuando hables para que la comunicación no se interrumpa. Piensa en lo que has dicho cuando estés solo/a e intenta entonces descubrir tus errores.

Fonte: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_02/14102002.htm

Test de estrategias gramaticales

Por Mario Gómez del Estal Villarino

Descripción

“En esta actividad se presenta un test que versa sobre quince estrategias gramaticales, o procesos inteligentes que solemos llevar a cabo para aprender, corregir, formular o utilizar reglas gramaticales. Gracias a él, los estudiantes pueden reflexionar sobre su manera de aprender gramática y así mejorar el uso que hacen de dichas estrategias.

Para introducir la actividad, te sugerimos que hagas en la clase una puesta en común o «lluvia de ideas» sobre las estrategias que tus alumnos emplean para aprender gramática.

Reparte a cada uno de tus estudiantes una copia del test «[¿Cómo es mi aprendizaje de la gramática del español?](#)» y explícales cómo completarlo. Los estudiantes deben puntuar de 1 a 5 cada una de las estrategias según la frecuencia con que las utilizan. Sumando las puntuaciones, se obtiene un total que permite catalogar a los estudiantes en tres grandes tipos según su actitud ante el aprendizaje de la gramática.

Las quince estrategias gramaticales del test corresponden a tres grupos distintos según el tipo de proceso que ponen en juego:

- De la pregunta 1 a la 7, se trata de estrategias que tienen como objetivo la construcción de conocimiento gramatical a partir del *input*, es decir, la construcción de reglas que sirvan al estudiante para entender y analizar la gramática del español a partir de lo que escucha o lee.
- De la pregunta 8 a la 11, se trata de estrategias de comparación o transferencia entre la gramática del español y la de su propia lengua u otras lenguas.
- De la pregunta 11 a la 15, se trata de estrategias propias de la aplicación de reglas gramaticales a lo que dicen o escriben (*output*).

Esta clasificación puede ser de gran utilidad para afinar e individualizar los resultados que el test arroje. Sin embargo, no es estricta y, por la propia complejidad de los procesos que las estrategias intentan describir, algunas de ellas pueden pertenecer también a otro grupo, inclusive alguno no definido aquí.

Una vez que los estudiantes han completado el test «¿Cómo es mi aprendizaje de la gramática del español?» y han obtenido el total de sus puntuaciones, reparte a cada uno una fotocopia de [las puntuaciones](#). Según la puntuación obtenida, cada estudiante podrá determinar cuál es su perfil con relación a su actitud ante la gramática. Los tres perfiles básicos son los que se describen a continuación:

- **Poco preocupado por la gramática.** En general, se trata de estudiantes con un nivel bajo de competencia comunicativa, poco preocupados por la gramática o la reflexión metalingüística. Esto puede deberse a diversos factores, como pueden ser la falta de formación escolar, la incompreensión ante las descripciones gramaticales a las que tienen acceso, la falta de costumbre o el simple desinterés. También puede ser el caso de estudiantes que han adquirido el español casi como nativos, es decir, que no lo han aprendido dentro de una institución educativa, y que, independientemente de su nivel, no están acostumbrados a reflexionar sobre la gramática. Aparte de los consejos que en «Las puntuaciones» se da a los estudiantes que caen en este perfil, el profesor puede intentar descubrir las causas de su escasa reflexión gramatical y actuar en consecuencia.
- **Medianamente preocupado por la gramática.** En general, se trata de estudiantes con un nivel medio de competencia comunicativa, preocupados por la corrección gramatical de sus producciones, pero con dificultades a la hora de tratar con reglas gramaticales. Las causas, básicamente, pueden ser las apuntadas para el perfil anterior. Sin embargo, se encuentran más habituados a la reflexión metalingüística que los anteriores, por lo que el profesor debe animarles a ampliar y profundizar su trabajo gramatical siguiendo los consejos que se suministran en «[Puntuaciones](#)».
- **Muy preocupado por la gramática.** En general, se trata de estudiantes con un nivel alto o superior de competencia comunicativa, muy hábiles en lo que se refiere a manipulación de las producciones lingüísticas, tanto en *input* como en *output*, es decir, tanto cuando escuchan o leen como cuando hablan o escriben. El profesor puede animarles a proseguir con su forma de trabajar la gramática, en especial con aquellas estrategias que hayan puntuado con menor número. Sin embargo, hay un tipo de estudiantes, acostumbrados a un aprendizaje exclusivamente gramatical de la lengua, que puede caer dentro de este perfil sin poseer un nivel alto de competencia. En este caso, la excesiva conciencia de las restricciones gramaticales puede bloquear la fluidez comunicativa. Si es éste el caso, el profesor, en la línea apuntada en los consejos, debe animarles a olvidarse un poco de las reglas gramaticales con el fin de facilitar la comunicación.

Cuando los estudiantes han terminado de leer sus puntuaciones, se puede agrupar a aquéllos que han obtenido el mismo perfil de aprendizaje de la gramática, para que trabajen en común sobre el uso que hacen de las estrategias y establezcan objetivos para mejorarlo. También se puede agrupar a estudiantes de cada uno de los perfiles para que comparen las diferencias entre unos y otros. De esta manera, los estudiantes con puntuaciones superiores pueden dar a los que han obtenido puntuaciones inferiores consejos más directos y apropiados que los proporcionados en el texto de «[Puntuaciones](#)».