



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Isaura Gomes Espinheira

A importância do manual no âmbito das atividades comunicativas

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor
Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Orientadora de Estágio, Dr.^a Delfina Sá
Supervisor de Estágio, Dr.^a Andrea Rodríguez Iglesias

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Dezembro de 2015

A importância do manual no âmbito das atividades comunicativas

Isaura Gomes Espinheira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pelo Professor
Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Orientadora de Estágio, Dr.^a Delfina Sá
Supervisor de Estágio, Dr.^a Andrea Rodríguez Iglesias

Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Francisco José Fidalgo Enríquez
Faculdade de Artes e Letras – Universidade da Beira Interior

Mestre Mónica Barros Lorenzo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 14 valores

À minha Mãe

Agradecimentos

- Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, pela disponibilidade, atenção, orientação e preciosa partilha de conhecimentos;
- À supervisora de estágio, Dr.^a Andrea Rodríguez, pela presença serena nas aulas assistidas e pelos comentários rigorosos e adequados, necessários à evolução na prática profissional;
- À orientadora de estágio, Dr.^a Delfina Sá, pela prontidão, disponibilidade e partilha de conhecimentos;
- À minha colega de estágio, Alexandra Gomes, pelo apoio e carinho ao longo do ano de estágio;
- Aos meus amigos mais próximos, pelo apoio incondicional, em especial ao longo do último ano;
- À Mariana e à Salomé, pela amizade incondicional;
- Ao João, pelo amor e total apoio;
- Quase finalmente, à minha família mais íntima, por tudo o que representa para mim e pelo apoio constante;
- Finalmente, em especial, aos meus Pais, por todo o Amor, incentivo, dedicação, enfim, pelo Maravilhoso que as palavras não conseguem expressar.

Resumo

O objetivo do presente trabalho, inserido na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, consiste em demonstrar a importância, em sala de aula, das atividades comunicativas presentes nos manuais escolares. De facto, ao longo dos últimos anos, temos assistido ao desenvolvimento de metodologias direcionadas para o desenvolvimento das competências comunicativas, nomeadamente o Método Comunicativo e o Enfoque por Tarefas. Neste enquadramento, os manuais de editoras portuguesas adotados nos últimos anos evoluíram de forma significativa, principalmente nos últimos dois anos.

Além disso, é comumente aceite que o manual seja o pilar da aula e que o professor apresente um grau elevado de dependência em relação ao mesmo. No entanto, em que medida podemos afirmar que as atividades presentes no manual são adequadas à realidade e promotoras de uma aprendizagem eficaz? Serão as atividades apresentadas significativas para o aluno e promotoras da comunicação como objetivo último da aprendizagem? Estará o manual a cair em desuso ou, pelo contrário, funciona como um instrumento facilitador da aprendizagem?

Efetivamente, estas questões constituíram o *leitmotiv* deste trabalho de investigação, que culmina com a reflexão sobre o papel do professor na seleção de atividades comunicativas presentes no manual.

Palavras-chave: manual, atividades, competência comunicativa, metodologia

Resumen

El presente trabajo, integrado en la unidad curricular “Iniciação à Prática Profissional” del “Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário” tiene como objetivo demostrar la importancia en el aula de las actividades comunicativas presentes en los manuales escolares. De hecho, en los últimos años se han desarrollado las metodologías orientadas hacia las competencias comunicativas, en particular el Enfoque Comunicativo e el Enfoque por Tareas.

Desde este punto de vista, los manuales de editoras portuguesas adoptados en los últimos años han evolucionado significativamente, sobre todo en los últimos dos años.

Además, se reconoce generalmente que el manual es el pilar del aula y que el profesor muestra una gran dependencia con respecto a ello. Sin embargo, ¿en qué medida podemos afirmar que las actividades presentes en el manual son apropiadas a la realidad y promueven un aprendizaje eficaz? ¿Serán las actividades presentadas significativas para el alumno y favorecerán la comunicación como objetivo último del aprendizaje? ¿Estará el manual cayendo en desuso o, al contrario, funciona como un instrumento facilitador del aprendizaje?

Estas cuestiones funcionaron como el “leitmotiv” del presente trabajo de investigación, que culmina con una reflexión sobre el papel del profesor en la selección de actividades comunicativas presentes en el manual.

Palabras-clave: libro de texto, actividades, competencia comunicativa, metodología

Abstract

The aim of the present study, inserted in the subject “Iniciação à Prática Pedagógica (professional apprenticeship)” of the Master’s degree in English and Spanish teaching - lower secondary and secondary education”, is to show the importance of communicative activities from school textbooks in the classroom. In fact, over the past years there has been a development of methodologies directed to the communicative competences, namely the Communicative and the Task based approaches. Within this framework, the school textbooks from Portuguese publishers that have been adopted in the past few years have significantly evolved, mainly in the past two years.

Furthermore, it is well accepted that the school textbook is the classroom’s first pillar and that the teacher shows a high level of dependence on it. However, to which extent can we state that the school textbook activities are suitable to reality or that they promote an effective learning? Are these activities significant for the pupil and will they promote communication as the primary aim of learning? Is the school textbook falling into disuse or, on the contrary, does it work as a facilitating instrument for learning?

These matters have provided the “leitmotiv” of this investigation study, which culminates on a reflexion on the teacher’s role in the selection of the school textbook communication activities.

Keywords: coursebook, activities, communicative skills, methodology

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Resumen	6
Abstract	7
Índice	8
Introdução	10
Parte I	12
Capítulo I: Enquadramento teórico	12
1. A metodologia de ensino das línguas estrangeiras	13
1.1.O método comunicativo	13
1.2.O enfoque por tarefas	17
2. O programa de espanhol nível de iniciação 10º ano	21
3. A competência comunicativa	23
3.1. Compreensão oral	27
3.2. Compreensão escrita	33
3.3. Expressão oral	37
3.4. Interação oral	40

3.5. Expressão escrita	43
4. O manual como instrumento pedagógico facilitador da aprendizagem	51
4.1. A pertinência do manual no processo de ensino-aprendizagem	52
4.2. A importância do manual na aula	54
5. O papel do professor na seleção de atividades comunicativas presentes nos manuais	62
Parte II	64
Capítulo II: A intervenção pedagógica	64
1. Contexto e parte geral da intervenção pedagógica	65
1.1. A escola	65
1.2. A turma	66
2. Atividades práticas	67
Capítulo III: Reflexão sobre as atividades implementadas	84
Conclusão	88
Bibliografia	92
Anexos	

INTRODUÇÃO

Atualmente, a comunicação é a chave do desenvolvimento mundial. O maior privilégio do ser humano é ser capaz de comunicar com indivíduos de outras línguas e culturas, o que proporciona um enriquecimento cultural de valor inestimável e imaterial.

No entanto, a aprendizagem de novos idiomas pode ser um processo difícil, devido a fatores como a timidez, a falta de predisposição para as línguas ou a motivação. É necessário que os alunos sintam que a aprendizagem é útil e sirvam propósitos comunicativos. Os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira são «misteriosos», mas, essencialmente, têm de ser motivadores, como refere Estaire (1999:23)

Ojalá que el mismo interés y dedicación que puso en marcha la enseñanza del español mediante tareas alumbre nuevos proyectos que nos permitan saber más sobre los misteriosos procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Sonsoles Fernández (1999:429) refere que «La motivación es clave para aprender». Com efeito, vivemos numa sociedade em constante e rápida mudança, na qual o imediatismo e o rápido desenvolvimento das novas tecnologias tornam as pessoas, principalmente as crianças e os jovens, sedentas de novidades e insatisfeitas com o que possuem. As novidades e avanços tecnológicos sucedem-se a um ritmo alucinante e, infelizmente, aportam consequências nefastas em termos de motivação e concentração na vida quotidiana e em todos os setores da sociedade.

Neste âmbito, surge-nos o contexto escolar e as dificuldades inerentes à profissão docente. Das múltiplas questões possíveis, interessa-me abordar o papel e a importância do manual no processo de ensino-aprendizagem. Com a panóplia de recursos existentes atualmente, será que este objeto físico, palpável, maçudo, desperta interesse nos alunos e os motiva para a aprendizagem? Será este objeto, incontornável ao longo dos tempos, útil em termos de aprendizagem nos dias de hoje e, ulteriormente, em termos comunicativos ou, pelo contrário, é completamente obsoleto? Será que, como

questionava Sheila Estaire, há quinze anos, se desenvolveram novos projetos no âmbito do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira?

As questões apresentadas são, indubitavelmente, complexas e requerem uma análise criteriosa, no que se refere à concepção e apreciação de manuais e sua adequação às necessidades do aluno, tornando-o cada vez mais autônomo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Ao longo do ano em que realizei a prática de ensino supervisionada, a saber, 2013/2014, no âmbito do tema escolhido, utilizei atividades de diferentes manuais, tendo em conta a sua tipologia comunicativa, bem como outras atividades de elaboração própria, tal como requer um ano de estágio.

Relativamente à organização do presente relatório, considerei mais adequado dividi-lo em três capítulos. No primeiro capítulo, farei o enquadramento teórico do tema escolhido, explicitando as metodologias subjacentes ao ensino da língua espanhola, bem como o programa do 10.º ano iniciação, na medida em que a minha prática docente, durante este ano, se centrou numa turma deste nível. Referirei, ainda, as competências comunicativas, bem como a importância do manual e, sobretudo, o papel do professor na seleção de atividades. No segundo capítulo, apresentarei diferentes atividades comunicativas, retiradas de manuais e trabalhadas neste ano de prática docente, procurando mostrar a sua eficácia em termos comunicativos.

Relativamente ao terceiro e último capítulo, exporei algumas conclusões retiradas das várias experiências vividas e observadas ao longo deste ano letivo.

PARTE I CAPÍTULO I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A METODOLOGIA DE ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1.1.O ENFOQUE COMUNICATIVO

Terminei a minha primeira licenciatura no ano letivo de 2001 / 2002, tendo ainda assistido às iniciativas, realizadas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no dia 26 de setembro de 2001, no âmbito da celebração do Ano Europeu das Línguas. Faço esta referência a este ano tão importante, na medida em que, no decorrer do mesmo, foi lançado o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, «um instrumento linguístico essencial para a aprendizagem das línguas vivas na grande Europa.» (QECR, 2001:7). É um documento de cariz essencialmente reflexivo, que incita os membros envolvidos na aprendizagem a fundamentarem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes, baseado no pressuposto de que a finalidade da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa.

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

Além do mais, num contexto de importância crescente do plurilinguismo, constrói-se uma competência comunicativa:

(...) à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade

ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se interrelacionam e interagem.

(QECR, 2001:23)

Neste âmbito, o ensino centra-se no aluno como agente social, falante intercultural e aprendiz autónomo, que deve desenvolver as suas capacidades para a realização de tarefas:

(...) a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o "falante nativo ideal". Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue. Para além disso, uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida, torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar. As responsabilidades das autoridades que tutelam a educação, que qualificam júris de exame e professores, não podem, simplesmente, ser confinadas à exigência de aquisição de um determinado nível de proficiência numa determinada língua, num dado momento, por mais importante que isso seja.

(QECR, 2001:24)

Este paradigma será adotado, com maior ou menor dificuldade, pelas editoras na conceção dos seus manuais, os quais foram desenvolvidos a partir do programa oficial em vigor, contemplando as finalidades, os objetivos e os conteúdos enunciados no Programa de Espanhol e no QECR, como veremos adiante. No entanto, ainda segundo o QECR (2001:24):

As consequências desta mudança de paradigma não foram ainda totalmente regulamentadas e passadas à prática. A evolução mais recente do programa de línguas do Conselho da Europa foi pensada de modo a que pudessem ser produzidos instrumentos utilizáveis por todos os profissionais do ensino das línguas na promoção do plurilinguismo. O Portfolio Europeu de Línguas (PEL), em particular, fornece um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos. Com esta finalidade, o QECR fornece, para além de uma escala para todos os aspectos da proficiência linguística numa dada língua, uma análise do uso da língua e das competências linguísticas, o que torna mais fácil, para aqueles que trabalham na área, a definição de objectivos e a descrição de níveis de êxito em todas as capacidades, de acordo com as várias necessidades, características e recursos dos aprendentes.

Neste enquadramento, é importante abordar a evolução metodológica no ensino das línguas estrangeiras, particularmente no que se refere ao método comunicativo e ao enfoque por tarefas.

Então, por oposição às metodologias estruturalistas, surge, na segunda metade do século XX, o Enfoque Comunicativo. O mesmo preconiza que a aprendizagem é considerada um processo ativo e pretende capacitar o aprendente para uma comunicação real, conducente ao desenvolvimento da sua competência comunicativa. De facto, como refere Vilaseca (2000:14):

Con el desarrollo del conocimiento de la lengua que ha tenido lugar en las últimas tres décadas ha quedado atrás la convicción de que unicamente con el dominio de la fonología, la morfología y la sintaxis y un adecuado conocimiento del léxico se aseguraba un dominio suficiente de la lengua. Las aportaciones de la pragmática en el desarrollo de la idea de la importancia de la habilidad en el uso de la lengua y no como sistema descontextualizado han sido fundamentales en el desarrollo del concepto.

Podemos constatar então, segundo Oliveras Vilaseca (2000:19), que «la lengua se considera como una parte integrante de la realidad social y cultural y, a la vez, como un síntoma de esa realidad».

De facto, como refere Littlewood (1996:42):

no deberíamos olvidar que el aula en sí misma es también un contexto social real, en el que los estudiantes y el profesor entran en relaciones sociales igualmente reales entre ellos.

Neste sentido, a língua é um meio privilegiado de comunicação, que deve ser usada em contextos distintos. Neste caso em particular, a organização da aula deve ser feita em língua estrangeira para que os alunos percebam que a língua pode e deve ser utilizada sempre. Prosseguindo com a linha de raciocínio de Littlewood (1996:43),

La clase ha de comenzar y terminar, cada actividad se ha de organizar, surgen problemas prácticos, etc. Todo esto proporciona una rica fuente de necesidades comunicativas en la clase de lengua extranjera.

Portanto, se o professor não promove o uso da língua nas aulas, como poderemos desejar que os alunos fiquem convencidos da sua utilidade? Torna-se imprescindível que o professor adote a língua como meio de comunicação eficaz para satisfazer as necessidades comunicativas e, segundo o princípio comunicativo, a encare como um instrumento que se utiliza com a finalidade de transmitir mensagens, para que os alunos assimilem que a aprendizagem deve ser significativa e que o objetivo final é e sempre será a comunicação.

Pelo exposto, é possível concluir que o Enfoque Comunicativo rompe com os métodos estruturalistas do passado, que consideravam o aluno um mero recetor de informação e o relegavam para uma posição passiva. A partir de meados do século XX, o aluno torna-se o centro da aprendizagem e a sua autonomia é promovida, de forma a desenvolver uma interação eficaz e adequada num contexto comunicativo igualmente adequado.

A este propósito, é importante fazer a distinção, de acordo com Canale e Swain (1980), citado por Canale (1995:65) entre competência comunicativa e comunicação real. A primeira engloba os sistemas subjacentes de conhecimento e capacidades requeridos para a comunicação, enquanto que a última se refere à realização de tais conhecimentos e capacidades num contexto psicologicamente e ambientalmente limitador, devido, por exemplo, a falhas de memória, nervosismo ou distração. Então, e segundo Canale, a competência comunicativa refere-se tanto ao conhecimento como à capacidade de utilizar o mesmo em comunicação real. Ou seja, ambos são subjacentes à comunicação real, logo, o conhecimento e a capacidade estão incluídos na competência comunicativa. Esta competência, por sua vez, inclui quatro áreas de conhecimento e capacidade, nomeadamente, a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica (Canale 1995:66).

Por conseguinte, a abordagem comunicativa apresenta um objetivo orientado para o desenvolvimento da capacidade de interagir adequadamente em diferentes situações de comunicação, cujos conteúdos giram em torno das intenções comunicativas e, em prática letiva, na promoção de atividades de interação orientadas para a negociação de conteúdos.

1.2.O ENFOQUE POR TAREFAS

Neste contexto de evolução metodológica, havia algo em falta: trazer, para a sala de aula, atividades da vida real. O enfoque por tarefas dá esse “passo extra”, centrando-se nos processos, aprender como se faz algo e fazê-lo realmente, para que, conseqüentemente, a aprendizagem seja real e efetiva.

De facto, como refere Zanón (1999:16):

La enseñanza mediante tareas no es un método. Es una propuesta evolucionada dentro del *Enfoque Comunicativo* (...) La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo final o producto final para la unidad

(...) que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos de tareas (...) se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad.

A este propósito, Sonsoles Fernández (2001:14) acrescenta que:

queremos aprender una lengua extranjera para pedir una información, para decir lo que pensamos, para responder a un cumplido, para escribir un poema... De alguna manera, pasamos de la teoría a la acción, de los contenidos a los procesos.

Portanto, a tarefa converte-se no eixo da programação didática de uma unidade e a chave da avaliação é o grau de sucesso com que a tarefa foi levada a cabo. A concretização da tarefa final orienta os passos, os objetivos, os conteúdos e os processos. Mas o que é, afinal, a «tarefa»?

Nunan (1998:6) apresenta a tarefa como:

cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades para los que realizan la tarea. Se considera, pues, que 'tarea' se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas.

Também Sonsoles Fernández (2001:16), define, de forma muito clara e específica, a tarefa como «cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado». Devemos, contudo, distinguir a dupla definição de «tarefa», a saber, «tarefa em contexto extra-académico» e «tarefa em contexto de sala de aula». Se quisermos, por exemplo, definir uma lista de afazeres diários, como realizar uma chamada telefónica ou ir às compras, necessitamos de utilizar a linguagem numa série de situações concretas, através dos recursos adequados, para que possamos cumprir as nossas tarefas. Esta será a tarefa em contexto extra-académico, como refere a autora (Fernández, 2001:16):

si nos preguntamos, por ejemplo, qué voy a hacer mañana, pensaremos en una lista de tareas como: llamar por teléfono a X, buscar un regalo para un amigo, hacer la compra, preparar una clase, ir a ver una exposición, etc.

A mesma autora conclui, referindo que «la tarea (...) es también una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de esa ‘tarea’ elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación». (Fernández, 2001:16). Ou seja, a tarefa, neste caso em particular, será considerada em contexto de sala de aula, aproximando-se, assim, da perspectiva comunicativa da aprendizagem de línguas estrangeiras, preconizada pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, dado que «privilegia una perspectiva de acción para el aprendizaje de las lenguas: el aprendiz es un “actor social que tiene que cumplir tareas (no sólo lingüísticas), en circunstancias y en contextos dados, dentro de un dominio concreto de acción» (Fernández, 2001:16).

Evidentemente, o enfoque por tarefas aporta inúmeras vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, desperta e reforça a motivação dos alunos, suscitando curiosidade. Em segundo lugar, a eleição da tarefa é negociada com os alunos, o que os envolve diretamente no processo e, inerentemente, requer a utilização das estruturas mais necessárias e rentáveis ao grupo em questão.

Então, para Sonsoles Fernández (2001), o ponto de partida deste enfoque será a escolha do tema ou área de interesse para, de seguida, eleger a tarefa final. Por exemplo, se o tema for «excursões», poder-se-á eleger como tarefa final uma visita de estudo. Seguidamente, selecionar-se-ão as tarefas possibilitadoras ou intermédias, ou seja, as fases que possibilitam levar a cabo a tarefa final, fornecendo os instrumentos linguísticos necessários para a interiorização de novas aprendizagens. Não se tratando de um projeto (o qual, segundo a autora, é mais amplo), estes passos poderão ser mais breves.

Ainda segundo Sonsoles Fernández (2001), especificar-se-ão, igualmente, os objetivos, de preferência enquanto se delimitam as tarefas possibilitadoras, para que sejam adequados. Durante este processo de

negociação, devem ser especificados os conteúdos, de cariz funcional, discursivo, gramatical, léxico, fonológico, estratégico e sociocultural, bem como devem ser criadas as atividades interativas e previstos os materiais. Todo este processo deve ser temporalizado e organizado e, no final, deverá proceder-se a uma avaliação. Esta avaliação não é apenas final, mas sim contínua, no sentido em que avalia o produto, mas também o processo, e permite redefinir e melhorar o mesmo. Esta forma de trabalho envolve os alunos e responsabiliza-os pelo seu próprio processo de aprendizagem, permitindo-lhes tomar consciência das suas dificuldades e, principalmente, que estratégias devem adotar, de forma a ultrapassá-las.

Neste contexto, e de acordo com o tema do presente relatório, o manual *Endirecto.com 1*, da Areal Editores, foi o manual selecionado para análise, dado que se tratou do manual adotado na escola, durante o ano da minha prática letiva. O manual especifica que:

Todos os materiais didáticos refletem uma metodologia acional e comunicativa, sendo de destacar a aprendizagem por tarefas e as atividades significativas. (...) Cada unidade contempla, de forma integrada, as competências de comunicação, propõe uma tarefa final e conduz à sua realização. (Pacheco, L., Sá, D., 2013:2).

Depreendemos, então, que o manual é um dos materiais utilizados para desenvolver a competência comunicativa, através da realização de tarefas, pois faz parte de um banco de materiais utilizados para esse fim, como a Internet, meios de comunicação, materiais autênticos ou ainda o contacto com pessoas nativas.

Portanto, no âmbito do presente relatório, é possível afirmar que o manual de espanhol deve servir os fins comunicativos e, através das atividades apresentadas e que veremos mais diante, tiraremos conclusões. Para já, podemos adiantar que o manual *Endirecto.com1*, na sua planificação, engloba os conteúdos léxicos, funcionais, gramaticais e socioculturais, apresentando sempre uma tarefa, no final de cada unidade. Os mesmos encontram-se divididos em sete secções, nomeadamente, «apúntate», que engloba atividades de vocabulário, compreensão oral e expressão oral; «en el clavo», que

apresenta textos sobre o tema, atividades de pré-leitura e de compreensão escrita; «al grano», sobre esquemas gramaticais e exercícios de consolidação dos conteúdos gramaticais; «en vivo», onde encontramos atividades de compreensão oral a partir de textos gravados e canções; «en directo», que contempla a tarefa final e atividades de produção escrita a partir de tópicos; «a todo vapor», que inclui uma ficha de avaliação formativa e de autoavaliação da unidade e, finalmente, «en color», que apresenta atividades de descoberta cultural e civilizacional.

Da panóplia de atividades oferecidas pelo livro, selecionei algumas que serão analisadas na segunda parte deste relatório.

2. O PROGRAMA DE ESPANHOL NÍVEL DE INICIAÇÃO 10º ANO

O programa de Espanhol nível de iniciação do 10º ano baseia-se numa abordagem comunicativa, mais particularmente, no enfoque por tarefas, isto é, na realização de tarefas significativas, que levem à utilização da língua em situações autênticas, conforme foi referido anteriormente.

A aprendizagem de uma língua estrangeira proporciona, ao aluno, um desenvolvimento holístico. A aprendizagem de línguas estrangeiras constitui uma ferramenta importantíssima no desenvolvimento civilizacional, na medida em que contribui para o aumento da tolerância e respeito pela língua e cultura alheias. Hoje em dia, infelizmente, a falta de poder de comunicação, a intolerância e o desrespeito pelos valores e culturas humanas é uma realidade omnipresente e aterradora. Recordando a célebre frase de Néelson Mandela, “Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.” De facto, a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo e os valores transmitidos pelas escolas deveriam ser basilares na formação do indivíduo, já que, por muitas vezes, a escola assume o papel de transmissão de valores que muitas famílias descartam ominosamente.

Neste contexto, Sonsoles Fernández (2001:3) refere que:

Subjaz a estes programas um conceito de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do eu e como instrumento para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade. Assim, ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i. e., o modo de interpretar a realidade.

Portanto, é possível confirmar uma perspectiva de desenvolvimento holístico, preconizada pelo próprio programa de espanhol, nível de iniciação.

Além disso, ao nível do desenvolvimento do programa, verificamos que o primeiro bloco de conteúdos está relacionado com o objetivo básico de desempenho da competência comunicativa, através do desenvolvimento das competências de compreensão e expressão escritas. Deste modo, verificamos que, no final do 10.º ano, se pretende que, numa visão de conjunto, o grau de desempenho esperado seja o seguinte, de acordo com a coordenadora-autora Fernández (2001:10)

10º ano

- Interpretação da informação global e específica em textos orais e escritos, ativando conhecimentos prévios e usando o contexto.
- Identificação de diferentes tipos de texto: descritivo, narrativo, conversacional, etc.
- Percepção de informações gerais ou avaliação dos dados requeridos.
- Identificação da informação irrelevante para não se centrar nela em função da tarefa.
- Interação com interlocutores de forma controlada nas situações trabalhadas, próprias das actividades da aula e da escola.
- Desenvolvimento de competências comunicativas que permitam superar interrupções na comunicação e reconhecimento dos erros como parte do processo de aprendizagem.
- Escrita de textos curtos de interação com colegas e seguimento de modelos para relatar experiências e exprimir gostos.

No que se refere aos recursos, no Programa de Espanhol indicam-se obras designadas como materiais de aula, desde os manuais ao material de

apoio para o desenvolvimento de cada uma das competências, assim como para a interiorização do vocabulário e da gramática e para uma abordagem dos aspetos socioculturais.

Então, procurei, no âmbito do tema do meu relatório, implementar em aula atividades comunicativas extraídas de manuais, que se adequassem aos parâmetros acima mencionados. Verifiquei que os manuais mais recentes, como o *Endirecto.com 1*, da Areal Editores, e o *Contigo.Es*, da Porto Editora, foram elaborados em consonância com as indicações acima mencionadas e apresentam atividades bastante interessantes e uma panóplia de recursos não existentes em manuais anteriores. Desta forma, selecionei atividades que apresentarei no Capítulo II, de forma a ir de encontro ao tema do presente relatório.

Em suma, o programa nacional valoriza o método comunicativo no ensino das línguas estrangeiras, encarando a competência comunicativa como uma macro competência que se desenvolve em torno das competências acima referidas.

3. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O mundo atual, face a uma maior mobilidade e internacionalização dos cidadãos, requer a aprendizagem de mais de uma língua. Neste contexto, o desenvolvimento da competência comunicativa afigura-se-nos como primordial e o conceito de competência em língua é um dos fundamentos teóricos do Quadro Europeu Comum de Referência. Essa competência é complexa e engloba um conjunto de componentes, como se verifica pela citação abaixo:

A natureza taxonómica do QECR significa, inevitavelmente, uma tentativa de abordagem da enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes. É-se confrontado com alguns problemas de carácter psicológico e pedagógico mais ou menos complexos. A comunicação envolve todo o ser humano. As capacidades abaixo isoladas e classificadas interagem de forma complexa com o desenvolvimento

da personalidade singular de cada ser humano. Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (Conselho da Europa, 2001:19)

Neste âmbito, é importante referir a definição de «competência comunicativa», de William Littlewood (1996) O autor alicerça, primeiramente, a competência comunicativa em dois pontos de vista: o funcional e o estrutural. De facto, «el punto de vista estructural de la lengua se concentra en el sistema gramatical, describiendo cómo se pueden combinar los elementos lingüísticos» (Littlewood, 1996:1). Este ponto de vista estrutural, segundo Littlewood (1996) é sólido, enquanto que o ponto de vista funcional, «su función comunicativa es variable y depende de factores relacionados con la situación y el entorno social». (Littlewood, 1994:2), podendo ser uma frase imperativa ou interrogativa, por exemplo. Ora, segundo o autor, uma mesma forma linguística pode expressar várias funções, assim como uma mesma função comunicativa pode ser expressa através de várias formas linguísticas.

Então, como refere Littlewood (1994:4)

El comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre la persona que mejor maneja las estructuras. Com frecuencia es la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa en la que se incluye tanto a sí misma como a su oyente, teniendo en cuenta qué conocimientos son ya compartidos (por ejemplo, a partir de la conversación precedente), así como es hábil al seleccionar los elementos que comunicarán su mensaje de manera eficaz.

Portanto, Littlewood (1994) considera que é necessário adquirir não só estruturas linguísticas, como também utilizar recursos em situações que permitam ao aprendente desenvolver a sua competência de forma significativa,

tendo como fim a eficácia comunicativa imediata, por vezes, em detrimento da precisão gramatical. Para Littlewood (1994), a competência comunicativa deve incluir quatro campos. Em primeiro lugar, o aprendiz deve atingir um grau de competência o mais elevado possível, manipulando o sistema linguístico para que seja quase espontâneo e transmita efetivamente a mensagem. Em segundo lugar, deve distinguir as formas que domina como parte da sua competência linguística e as funções comunicativas que desempenham, para que o sistema linguístico faça parte do sistema comunicativo. Além disso, o aprendiz deve desenvolver estratégias e capacidades para comunicar significados de um modo o mais eficaz possível, em situações concretas, aprendendo com as reações que provoca, sejam de êxito ou fracasso. Por fim, o aprendiz deve ter consciência do significado social das formas linguísticas, de forma a não causar ofensa e a respeitar as formas aceitáveis.

Pelo exposto acima, confirma-se que a competência comunicativa engloba um conjunto de componentes, pois as expressões utilizadas, ainda que corretas gramaticalmente, podem adquirir um significado diferente, bastando, para isso, que se altere o contexto comunicativo, daí que seja tão importante considerar os vários elementos que contribuem para a construção de um significado num ato de comunicação concreto.

Neste contexto, Canale e Swain (1980:27) já tinham ampliado o conceito de competência comunicativa, referindo que o mesmo é constituído por um conjunto de quatro subcompetências:

A communicative approach must be based on and respond to the learner's communication needs. These needs must be specified with respect to the grammatical competence (...), sociolinguistic competence (...) and strategic competence.

Portanto, em primeiro lugar, há a competência gramatical ou linguística, que compreende os aspetos gramaticais da língua; em segundo lugar, a competência sociolinguística refere-se à capacidade de o falante adaptar as formas linguísticas ao contexto social no qual ocorre a intenção comunicativa,

para que não seja desadequada; a terceira e última concerne a competência estratégica, que deve dotar os falantes de recursos verbais e não-verbais diversificados, que lhe permitam resolver problemas e tornar um ato comunicativo eficaz.

Ora, o manual selecionado, *Endirecto.com 1*, apresenta, na sua programação, uma divisão por conteúdos que abarca estas competências, como já foi referido anteriormente.

Neste âmbito, e de acordo com o programa de espanhol, nível de iniciação, o primeiro bloco de conteúdos está relacionado com o objetivo básico de desempenho da competência comunicativa, através do desenvolvimento das competências de compreensão e expressão tanto orais como escritas, no seguimento das atividades descritas no *Quadro Europeu Comum de Referência*, correspondentes ao mesmo nível. Será oportuno referir que, para este efeito, as atividades consideradas são eminentemente comunicativas.

Em primeiro lugar, apresenta-se a definição de «atividades comunicativas», segundo o *Diccionario de términos clave de ELE*:

Una actividad comunicativa es una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses. Una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo, p. ej., consultar unos horarios de trenes para decidir qué combinación conviene al viajero; por tanto, está más orientada hacia el significado que hacia la forma, más hacia la fluidez que hacia la corrección. Se entiende que la práctica oral y escrita auténticamente comunicativa es la vía óptima para el desarrollo del uso de la lengua.

Através desta definição, é possível aferir do cariz pragmático das atividades comunicativas, bem como da necessidade de corresponder aos verdadeiros interesses e necessidades dos alunos. Tal como refere Cunningsworth (1995:116),

Students need to know that the language they are going to learn will enable them to communicate their needs, ideas and opinions. Motivation (...) comes from knowing that language activities in the classroom are at all times meaningful and aimed at real-life communication.

Ainda no seguimento da ideia “usar la lengua para conseguir algo”, é possível explorar diversas atividades apresentadas nos manuais mais recentes, dado que as mesmas estão orientadas para a comunicação e, consequentemente para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A propósito das atividades comunicativas, é pertinente referir o trabalho de William Littlewood (1994), que apresenta os seguintes objetivos das atividades comunicativas: permitem a prática de “tarefas globais”, a saber, a utilização de várias atividades comunicativas no sentido de se adaptarem ao nível dos alunos; melhoram a motivação, permitem uma aprendizagem natural e podem criar um contexto que favoreça a aprendizagem. Neste âmbito, divide as atividades comunicativas em atividades de comunicação funcional e atividades de interação social. As primeiras têm como objetivo transmitir significados da forma mais eficaz possível e as segundas centram-se na sua adequação à situação social em que se desenrolam. Neste âmbito, o manual selecionado apresenta-nos atividades de comunicação funcional e de interação social. A título de exemplo, uma das atividades selecionadas (aula n.º 12, anexo 7) refere-se à interpretação de informação, a qual, nas palavras de Littlewood (1994:34):

prescinde completamente de la necesidad de compartir información. Los estudiantes ya tienen acceso a todos los datos importantes. El estímulo para la comunicación surge de la necesidad de comentar y valorar esos datos, en parejas o grupos, para resolver un problema o tomar una decisión.

3.1. COMPREENSÃO ORAL

Creio poder afirmar que tive a sorte de realizar estágio, no ano letivo de 2013/2014, lecionando a um 10.º ano de nível iniciação, formação geral e específica, na medida em que, no ano transato, assistimos à produção de

novos manuais escolares que contemplam, de forma mais satisfatória, o desenvolvimento da competência comunicativa. De facto, os manuais em questão, nomeadamente o *Endirecto.com 1*, da Areal Editores, e o *Contigo.es 10*, da Porto Editora, apresentam uma panóplia de atividades comunicativas bastante satisfatória, tendo em conta que, nos anos anteriores, os manuais apresentavam algumas lacunas, principalmente ao nível da compreensão oral. Ainda que seja necessário recorrer a materiais alternativos, as atividades de compreensão oral apresentam uma melhoria significativa em relação aos manuais anteriores.

A tipologia de atividades relativas à compreensão do oral suscita algumas questões. Em primeiro lugar, devemos ter em atenção se as atividades de compreensão presentes nos manuais favorecem o desenvolvimento das microcompetências cognitivas. Caballero de Rodas (2001:270) defende que «El desarrollo de la comprensión oral es el primer paso crucial en el aprendizaje de una LE y para llegar a ser un oyente competente es preciso haber desarrollado no una destreza, sino diversas micro-destrezas interdependientes de forma simultánea.» Segundo Caballero de Rodas (2001), compreender implica a existência de microcompetências perceptivas, analíticas e de síntese. As primeiras ajudam o ouvinte a processar o som, estabelecendo fronteiras entre as palavras e discriminando sons. Valorizam os padrões de acentuação e de entoação. Os próprios alunos não estão habituados à realização destas atividades, mas após a consecução das mesmas, reconhecem que são atividades essenciais na discriminação de sons e reconhecimento das palavras. Nos manuais de espanhol que abordei, existem lacunas a esse nível, sendo necessário recorrer a outros recursos para colmatar essa lacuna. As microcompetências analíticas processam o significado e permitem ao ouvinte recordar e interpretar o que se escutou. Normalmente, o ouvinte recorda o conteúdo essencial ou intenção da mensagem, mas não as palavras exatas ou as estruturas utilizadas. Ora, o desenvolvimento destas microcompetências contribui para o desenvolvimento dos mecanismos de coesão e coerência, pois permite ao aluno reconhecer as formas do discurso e os conectores, identificar a redundância e prever o que se pode dizer em função do que foi ouvido até

então. Pode ainda inferir o significado do que não se ouviu com clareza a partir da linguagem não-verbal e reter a informação na memória, preparada para ser utilizada assim que necessário. Uma vez mais, também não encontramos o desenvolvimento destas microcompetências nas atividades apresentadas nos manuais. Assiste-se, sim, à sua presença nos manuais de língua inglesa e, agora com mais frequência, nos manuais de Português de ensino secundário. No entanto, os manuais de espanhol ainda não as incluem. Finalmente, as microcompetências de síntese permitem ao ouvinte estabelecer relações entre as pistas linguísticas e não-linguísticas, como o contexto, e interpretar a mensagem, num sentido global. Nas palavras de Caballero de Rodas (2001:272):

El desarrollo de estos tres bloques de microdestrezas es lo que permite al aprendiz alcanzar la *habilidad de comprender*. Las microdestrezas perceptivas se adquieren de forma más automática, mientras que las de análisis y de síntesis tienen un carácter marcadamente cognitivo. Como se puede apreciar, el considerar la habilidad de comprender como una habilidad “pasiva” no resulta acertado, ya que no responde a la realidad.

Portanto, a compreensão oral não se refere apenas ao «ouvir», mas sim ao «saber escutar» e, dificilmente, hoje em dia, encontramos alunos jovens com essas capacidades, pois é-lhes difícil manter a concentração e utilizar estratégias que os ajudem nesse sentido.

Os manuais de Espanhol adotados nas escolas portuguesas não apresentam propostas comunicativas que desenvolvam as microcompetências cognitivas e há ainda um longo caminho a percorrer até que se alcance o nível dos manuais de Inglês, relativamente a esta questão.

Em segundo lugar, pode questionar-se a limitação da tipologia, nomeadamente, na utilização de atividades de escolha múltipla e de preenchimento de espaços. No entanto, não se pode afirmar veementemente

que esta tipologia seja limitativa, pois, como se refere no artigo de Teresa Martín Sánchez. (n.d.)

El alumno que está aprendiendo una segunda lengua y se enfrenta a una comprensión auditiva tiene una serie de limitaciones que se encuentran en la base de la adquisición de esta habilidad, como la motivación para aprender o la cantidad y calidad del *input* disponible, limitaciones que afectan en mayor o menor medida al desarrollo de las competencias comunicativas (Gil-Torresano, 2004:899-915). Estas dificultades aparecen como problemas para el estudiante de una L2 (reconocimiento de palabras, registro, acento etc.). Estos huecos, que no plantean ningún problema a un oyente de L1, el oyente de L2 no los puede resolver con la misma facilidad. Existe en el estudiante una *avidez* por entenderlo todo. De ahí se deduce que el éxito equivale a la comprensión del cien por cien del mensaje. El oyente de una L2 no aplica las estrategias cognitivas y sociales que le facilitarían la comprensión del mensaje como haría si estuviera escuchando el mismo mensaje en su propia lengua.

Portanto, e segundo este prisma, não podemos afirmar que uma atividade de preenchimento de espaços ou de escolha múltipla seja “fácil”, na medida em que o aluno de língua estrangeira, sobretudo num nível de iniciação, apresenta dificuldades e lacunas ao nível do reconhecimento de palavras, registo ou sotaque. Inerentemente, surge o nervosismo decorrente da necessidade e da ideia errada de que se deve perceber a mensagem na sua totalidade. Neste contexto, Pinilla (2004:886) apresenta estratégias de comunicação, para incrementar a eficácia da interação e as possíveis lacunas comunicativas, dado que (Santos Gargallo, 1999:44, citado por Pinilla, 2004:886):

el componente estratégico en toda su complejidad contribuye de manera fundamental al logro de la competencia comunicativa, es decir, a que el hablante no nativo sea capaz de interactuar en la lengua meta de forma próxima a como lo haría un hablante nativo.

Desta forma, é necessário introduzir, nos programas curriculares diversas atividades que potenciem o comportamento estratégico dos alunos. Neste âmbito, Pinilla sugere uma tipologia de estratégias de comunicação

relativamente à compreensão oral. Então, propõe o seguinte (Pinilla, 2004:886)

- Ignorar palavras não relevantes para a compreensão global do texto, ainda que se desconheça o seu significado;
- Buscar informação concreta, prescindindo do resto;
- Fazer uso dos conhecimentos culturais prévios, assim como os relacionados com o tema e o tipo de discurso;
- Reconhecer a relação entre os interlocutores, segundo o registo que usem e a situação comunicativa;
- Deduzir o significado de uma palavra pelo contexto linguístico e pela forma das palavras;
- Utilizar o contexto visual e verbal como chaves para averiguar a intenção e atitude do falante.

Tendo em conta estes pressupostos, é fácil deduzir que a seleção das atividades comunicativas de compreensão oral deve ser feita de forma criteriosa e orientada. Efetivamente, antes de realizar a audição propriamente dita, é necessário preparar o aluno através da introdução do tema, preparando-o para a audição. A este propósito, é adequado citar os métodos de trabalho de Gelabert et al. (2002:17), nomeadamente, a realização de um trabalho de pré-audição, a exposição clara do trabalho a realizar e o propósito da atividade, a existência de três audições, para toma de contato, resposta à atividade apresentada e comprovação dos resultados da atividade, respetivamente e atividades de pós-audição. Este método de trabalho, anteriormente aplicado apenas à leitura, é perfeitamente adequado à audição, até porque, no caso da leitura, os alunos dispõem sempre de um suporte escrito, o que não acontece na compreensão oral, daí que faça todo o sentido preparar convenientemente estas atividades, para evitar possíveis dificuldades e facilitar o processo de aprendizagem.

De facto, como refere Gareth Rees (2003):

In our first language we rarely have trouble understanding listening. But, in a second language, it is one of the harder skills to develop dealing at speed with unfamiliar sounds, words and structures. This is even more difficult if we do not know the topic under discussion, or who is speaking to whom. So, simply asking the students to listen to something and answer some questions is a little unfair, and makes developing listening skills much harder. Pre-listening tasks aim to deal with all of these issues: to generate interest, build confidence and facilitate comprehension.

Pelo exposto, uma atividade apresentada, se bem preparada, seja um simples exercício de escolha múltipla ou de preenchimento de espaços, adquire um cariz funcional e eminentemente prático. Ora vejamos: o QECR sugere, ao nível das atividades de compreensão oral, centradas na compreensão de informação específica, a audição de anúncios públicos, dos meios de comunicação. Assim, é possível integrar materiais autênticos e diversificar a tipologia de exercícios, de forma a corresponder ao nível dos alunos. Ambos os manuais apresentam atividades deste género. Ainda que não abundem, é possível verificar um avanço em relação aos manuais anteriores, os quais apresentavam materiais de audição de carácter eminentemente estruturalista e defetivos em termos de qualidade de som e tom de voz. A este propósito, lembro-me perfeitamente, ao lecionar 10.º ano Português, há uns anos, de uma experiência similar. O manual em questão apresentava unicamente um falante, para todos os textos, com um sotaque do norte bastante acentuado. Para além das limitações óbvias, eu lecionava numa escola do centro do país, onde a diferença de sotaque já é, em grande medida, assinalável. Claro que a reação dos alunos à exposição a essa audição foi, previsivelmente, de riso, sendo completamente impossível trabalhar a compreensão oral com o manual adotado. O tom de voz, a diversidade de pronúncias e a sua aproximação à faixa etária dos alunos é um fator determinante no sucesso das atividades de compreensão oral. Nos manuais de espanhol anteriores a 2013, também se verificavam situações similares e uma das características que destaco nestes novos manuais é a utilização de um registo de língua corrente, que nos permite utilizar estas atividades mais facilmente e sem medo da reação dos alunos, o que compromete seriamente o objetivo das mesmas. De facto, os mesmos, perante um registo de língua diferente, reagem, mesmo que inconscientemente,

desviando-se do objetivo da atividade e centrando-se na pronúncia utilizada. O estudo das diferentes pronúncias e registos linguísticos é assinalável e deve ser apresentado aos alunos, mas não se insere no âmbito do presente relatório.

Além disso, com a opção do manual interativo e dos recursos digitais do professor, é possível não só ouvir como também visualizar os materiais, o que cria imediatamente um contexto situacional de comunicação, com elementos verbais e não-verbais, que envolve imediatamente o aluno no mesmo.

Mais ainda, e retomando as palavras de Rodas, B. (2001: 278) «la manera más eficaz de ayudar a los alumnos a comprender en una LE es rodearlos de esa lengua, creando en la clase una situación en la que se sientan obligados y a la vez motivados a intentar comprender en una lengua diferente a la propia.»

Para o desenvolvimento das microcompetências cognitivas que favorecem o processo de compreensão, a autora acima referida sugere atividades de preparação e sensibilização, como escutar o silêncio ou o som de atividades diárias, como tomar banho. Para além de preparar o aluno para a compreensão da LE, ajuda-os a tornarem-se mais conscientes do mundo que os rodeia. Uma vez mais, coloca-se a ênfase no «saber escutar», e não no «ouvir». Sugere, ainda, as atividades prévias, durante e posteriores à audição, mas essas já fazem parte do conhecimento comum. Creio que Beatriz Caballero de Rodas apresenta propostas bastante interessantes no sentido de desenvolver as microcompetências cognitivas conducentes ao aperfeiçoamento do processo de compreensão.

3.2. COMPREENSÃO ESCRITA

A variedade de textos escritos existentes no manual *Endirecto.com 1* permite trabalhar, de forma bastante completa, a compreensão escrita, que registou uma evolução assinalável, em termos de tipologia textual apresentada nos manuais mais recentes. Com efeito, o manual referido apresenta uma maior variedade de textos autênticos, tal como anúncios publicitários, receitas, canções e textos de autor. Essa diversidade é ainda mais notória no manual *Endirecto.com 5*, de 11.º ano, o qual não constituiu objeto de estudo. No

entanto, a título de referência, dado que foi lançado este ano, é possível afirmar que o mesmo possui um vasto leque de textos escritos de autores de renome, tal como do Prémio Nobel Gabriel García Márquez e do cantautor Joaquín Sabina, o qual também se encontra presente no manual de 10.º ano. O manual em questão apela à compreensão escrita de forma inequívoca, bem como a uma aproximação à cultura. Houve colegas que, na sessão de apresentação, consideraram o manual desadequado às necessidades dos aprendentes, na medida em que apresenta bastantes textos. Todavia, o manual apresenta uma diversidade textual muito interessante, bem como atividades de compreensão escrita diferentes da tipologia habitual, de pergunta e resposta, verdadeiro e falso ou escolha múltipla. A compreensão escrita do manual em questão centra-se na exploração de vocabulário, no fornecimento de um final inacabado e na explicitação das ideias principais fornecidas no texto. Como referi anteriormente, não me foi possível trabalhar com o manual referido, por ser de nível 5 e por ter sido lançado este ano, mas considero que o mesmo apresenta uma evolução assinalável, principalmente no que se refere à compreensão escrita e também à expressão escrita.

Então, os manuais devem apresentar, sempre que possível, materiais autênticos, que possam despertar interesse e motivação no aluno. O *Diccionario de términos clave de ELE* apresenta-nos alguns tipos de leitura, abaixo indicados:

Lectura globalizada (*skimming*): pasar la vista por un texto, conformándose con captar la esencia; generalmente, es así como uno lee el diario.

Lectura focalizada (*scanning*): buscar uno o varios datos incluidos en un texto, sin atender a la totalidad de la información, p. ej., cuando alguien busca en su agenda el teléfono de un amigo.

Lectura extensiva: leer textos largos, buscando una comprensión global, p. ej., cuando se lee una novela en la L1. Este tipo se suele emplear en la LM para desarrollar la fluidez.

Lectura intensiva: leer textos para extraer información específica, p. ej., cuando se lee el libro de texto. Este tipo se suele emplear en la LM para aumentar la corrección.

Lectura crítica: leer con el propósito de evaluar el texto, analizando la calidad literaria, la actitud del autor, etc. Un ejemplo sería cuando el profesor lee un ejercicio escrito por los alumnos.

Além disso, o *Diccionario de términos clave de ELE* refere alguns princípios para o desenvolvimento da compreensão escrita em aula, preconizados por Grellet (1981) e Williams (1986), a saber:

- tomar o parágrafo ou o texto como unidade de trabalho;
- usar textos autênticos e interessantes, na medida do possível;
- partir da compreensão global e avançar para os pormenores,
- o trabalho em aula deve ser um reflexo da natureza da leitura real, com um propósito determinado e de forma interativa;
- as atividades devem ser flexíveis e variadas;
- a leitura intensiva deve ser encadeada com a leitura extensiva;
- o professor deve apenas orientar e monitorizar;
- explicar aos alunos o significado de um texto não equivale a desenvolver a sua compreensão escrita pois, para isso, é necessário ajudá-los a desenvolver as estratégias cognitivas que lhes permitam reconstruir a mensagem original do autor, interpretá-la e valorizá-la.

No entanto, a existência de várias propostas de leitura nos manuais não significa que os alunos se tornem bons leitores. Rodas, B. (2001:295) refere que:

Un análisis detallado de las propuestas de lectura que aparecen en los materiales pedagógicos permite observar que un gran número de ellas no parece tener como objetivo que los alumnos aprendan a leer mejor, a “leer para comprender”, sino para mejorar sus conocimientos de lengua. Actividades de lectura del tipo “Lee el siguiente texto y complétalo con la forma adecuada del presente del verbo ser”. “Lee las siguientes frases y emparéjalas con cada uno de los dibujos” (...). Propuestas de este tipo son muy abundantes en la práctica docente y no son en sí mismas rechazables, ya que indubitablemente facilitan

el aprendizaje de la LE. No obstante, si lo que se pretende es enseñar al alumno a *leer para comprender*, se tendrán que plantear actividades de lectura que se centren en el desarrollo de las destrezas y las estrategias lectoras con ese objetivo.

A compreensão escrita é ativa, à semelhança da compreensão oral, pois para entender um texto é necessário que o leitor realize um processo construtivo constante. Então, tal como no processo de compreensão oral, é necessário que se trabalhem microcompetências perceptivas e cognitivas, no processo de compreensão escrita. Portanto, segundo Beatriz Caballero de Rodas (2001), há microcompetências perceptivas, de ordem mais mecânica e que ajudam o leitor a processar a letra impressa, permitindo-lhe soletrar palavras, reconhecer sinais de pontuação, recordar o significado de palavras de forma rápida, reconhecer diferentes textos graças à sua disposição gráfica, aumentar a velocidade de leitura e poder decifrar um texto escrito manualmente; há, também, as microcompetências cognitivas, que são consideradas superiores e exigem ao leitor a realização de processos mentais mais complexos e englobariam microcompetências de análise e de síntese, de forma a processar significados e realizar ações, tais como, identificar palavras e frases-chave e organizar o texto que se está a ler em blocos significativos, através do reconhecimento dos conectores, que permitem processar o significado de forma mais rápida.

Relativamente aos manuais de Espanhol, mais uma vez, não encontramos o desenvolvimento destas microcompetências, essenciais aos processos de compreensão. De facto, catorze anos volvidos após a publicação deste trabalho de Beatriz Caballero de Rodas, os manuais de Espanhol adotados em Portugal não acompanharam essa evolução, apesar de já apresentarem propostas interessantes. No entanto, este trabalho minucioso de desenvolvimento de microcompetências merecia mais atenção na conceção e elaboração dos manuais. É necessário que o aluno interaja com o texto, ativando os seus conhecimentos prévios sobre o tema e sobre a língua e que, fundamentalmente, se sinta motivado para tal. Caballero de Rodas (2001) realça que, para favorecer o desenvolvimento da compreensão escrita, é essencial selecionar textos que sejam do interesse do leitor e apresentar tarefas com um nível adequado às suas capacidades cognitivas

e aos seus conhecimentos do mundo e da língua.

As tarefas de preparação das atividades de compreensão escrita são cruciais, dado que permitem ao aluno familiarizar-se, neste caso, com o tipo de texto a ser tratado e servem de base para uma posterior expressão escrita.

3.3. EXPRESSÃO ORAL

A expressão oral reveste-se de grande complexidade para os alunos, na medida em que se lhes exige, de forma espontânea, uma produção oral, a qual requer um certo domínio da pronúncia, vocabulário e gramática. Os alunos normalmente afirmam que “até percebem a língua, mas falar é mais complicado”. Esta expressão, tão usual e tão ouvida na sala de aula, alerta para a necessidade de trabalhar esta destreza com mais afinco. Mais ainda, a língua é para ser falada, logo, é inconcebível que a interação oral não seja contemplada, de forma mais alargada, em sala de aula. Obviamente, o ensino da expressão oral não é fácil. No entanto, o manual selecionado apresenta atividades que facilitam a expressão oral (aula n.º 2, anexo 1, 2 e 3), dado que lhes proporciona atividades comunicativas que favorecem a expressão oral, como por exemplo, através da sua própria descrição. O uso da língua, por parte dos alunos, é o objetivo da expressão oral. Portanto, a atividade do manual utilizada permitiu momentos de expressão oral sobre um tema no qual se sentiam confortáveis, dando lugar a uma posterior interação oral.

Segundo Pinilla (2004:889), «En la expresión oral, el objetivo de aprendizaje es el uso de la lengua por parte de los alumnos, en actos de comunicación con uno o más interlocutores, a fin de satisfacer sus necesidades comunicativas concretas en esos contextos.»

O *Diccionario de términos clave de ELE* acrescenta que:

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

Ou seja, a expressão oral toma, então, em consideração os conhecimentos socioculturais e pragmáticos. Mais do que saber falar, importa saber «como falar», aplicando um conjunto de microdestrezas que, segundo Caballero de Rodas (2001), definem um comunicador eficaz. Então, Caballero de Rodas, define que é necessário desenvolver simultaneamente diversas microdestrezas interdependentes, a saber, «microdestrezas perceptivo-motoras y microdestrezas de interacción» (Rodas, 2001:282). Estas permitirão o desenvolvimento da expressão e da interação oral, pois as microdestrezas perceptivo-motoras remetem para ações como perceber, recordar e articular. As microdestrezas de interação incluem as ações de planificação da mensagem, gestão da interação, negociação do significado e, finalmente, a sua produção. (Rodas, 2001:282). Ora, a competência da expressão oral, de acordo com o que foi expresso acima, não incide de forma direta nos manuais, pois a maioria dos alunos não leem simplesmente a instrução nem se expressam espontaneamente. Como veremos adiante, o manual apresenta atividades direcionadas para a expressão oral. No entanto, as mesmas devem ser direcionadas e contextualizadas, de forma a que o aluno possua as ferramentas necessárias para poder expressar-se. Não existindo um manual «ideal», verificamos que existem esforços convergentes para que o manual tenha incidência no desenvolvimento da competência comunicativa, neste caso em particular, da expressão oral.

Ainda segundo a perspectiva de Pinilla (2004:889)

La práctica de la destreza de expresión oral no es una tarea sencilla, ya que para muchos estudiantes la consecución de esta destreza es la que más dificultad ofrece de las cuatro, teniendo en cuenta factores personales como la timidez o el sentido del ridículo, que pueden entorpecer y retrasar en gran medida su desarrollo.

Neste âmbito, Pinilla (2004:889) propõe uma metodologia utilizada por Gelabert et al. (2002:39), a qual delinea a existência de pré-atividades, exposição clara do objetivo da atividade e passos seguintes, desenvolvimento da atividade e sua avaliação e, finalmente, uma atividade posterior. Ou seja, à semelhança do que foi referido a propósito da compreensão oral, também a expressão oral requer uma preparação rigorosa e um fator fundamental, em particular, o facto de a atividade ser significativa para o aluno. O manual selecionado apresenta, de facto, algumas atividades significativas para o aluno. No entanto, o facto de ser em contexto de sala de aula e durante o tempo limitado da aula limita igualmente o alcance das atividades propostas, uma vez que, assim que a campainha toca, os alunos esquecem o que estavam a fazer. Um possível meio de contornar esta situação seria o envolvimento dos alunos em projetos. Os manuais, hoje em dia, apresentam tarefas no final de cada unidade. Por que não envolver os alunos em projetos atuais, do seu interesse e da sociedade, úteis e significativos? O manual, *per se*, poderia servir como impulso e banco de tarefas possibilitadoras que permitissem, aos alunos, desenvolver um projeto interessante. Sonsoles Fernández (2001:16) realça que «la diferencia entre la tarea y el proyecto radica en la mayor envergadura de éste último, que puede integrar una serie de tareas intermedias, todas encamiñadas a conseguir la tarea final». Por exemplo, realizar uma excursão ou algum projeto de apoio aos desfavorecidos, que obrigaria os alunos a comunicar efetivamente. Todavia, estes projetos de maior envergadura não se enquadram nos moldes da escola atual e, para já, o objetivo essencial é trazer, para a aula, atividades da vida real. «La perspectiva comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera pretende que esas tareas sean lo más cercanas posibles a la realidad y a los intereses de los aprendices, no sólo porque así la motivación es mayor, sino también porque se responde mejor a sus necesidades comunicativas» (Fernández, 2001:16)

Neste contexto, o manual selecionado apresenta, no final de cada unidade, uma tarefa final, como, por exemplo, a organização de um fim-de-semana, organização de um jantar ou de um programa de férias para a turma.

Evidentemente, dadas as limitações de carga horária, a execução de todas as tarefas é impossível. No entanto, a existência destas propostas permite ao professor selecionar o que trabalhar a partir do manual, o que, há uns anos, não era possível, pois, como refere Clara María Molero Perea (2004:590) «Si echamos la vista atrás y recordamos nuestro aprendizaje de lenguas extranjeras, inmediatamente se inundará nuestra memoria de huecos y más huecos»

3.4. INTERAÇÃO ORAL

É pertinente referir, neste enquadramento, que o QECR preconiza uma distinção entre produção oral e interação oral. Então, para o nível A1, o descritor da grelha de autoavaliação referente à interação oral é o seguinte:

Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.

Por seu turno, o descritor da grelha de autoavaliação relativo à produção oral e correspondente ao mesmo nível, apenas refere que:

Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.

Se considerarmos o programa de espanhol nível iniciação de 10.º ano, formação geral (2001:10), verificamos que, ao nível das competências comunicativas, não se efetua esta distinção, esperando-se, ao nível da expressão oral, o seguinte grau de desempenho:

Participação em conversas e produção de mensagens orais para estabelecer relações, pedir e dar informações, expressar interesses e relatar experiências, num discurso compreensível e adequado à situação de comunicação.

Assistimos, portanto, à integração dos descritores preconizados no QECR e, por conseguinte, aos seguintes objetivos de aprendizagem explícitos no programa (2001:33):

- Participar de forma compreensível em breves diálogos relacionados com situações de comunicação habituais, nomeadamente em situações escolares, usando as expressões mais actuais da comunicação em sociedade.
- Falar de actividades quotidianas e da realidade circundante. Expressar interesses e gostos.
- Utilizar estratégias de comunicação para suprir as carências linguísticas.

As atividades propostas no programa, no entanto, distinguem-se ao nível da interação e da produção geral. Relativamente ao primeiro aspeto, prevê-se a interação em situações habituais, no âmbito da escola, estabelecer contactos sociais, formas de cortesia, expressar gostos e preferências, pedir e oferecer objetos e serviços de uso quotidiano, pedir e dar informações, bem como disponibilizar e pedir dados pessoais. No que se refere ao segundo aspeto, de produção geral, contempla-se a descrição e comparação de pessoas, lugares e objetos, atividades quotidianas, presentes ou passadas, e contar experiências passadas e projetos futuros.

Estas atividades estão contempladas no manual *Endirecto.com 1*, adotado na escola onde realizei estágio, bem como no manual *Contigo.Es 10*, de forma bastante mais apelativa do que nos manuais mais antigos, o que torna a aprendizagem bastante mais interessante e significativa para o aluno. No entanto, ainda é possível desenvolver as atividades de expressão oral presentes nos manuais, acompanhando e utilizando os avanços tecnológicos da sociedade atual. Gostaria de referir, a este propósito, que uma das estratégias preconizadas no programa de espanhol é gravar as suas produções e procurar conseguir maior fluência e correção. Não pude realizar esta atividade, por limitações de horário, mas tive a oportunidade de visualizar algumas gravações realizadas pela minha orientadora, no ano anterior. Os alunos participaram ativamente e demonstraram gosto e motivação pela

mesma. Daí advém um grande benefício a nível pedagógico, em termos de motivação para os alunos, mas, no âmbito do tema do meu relatório, levanta uma grande questão. Como é possível englobar as novas tecnologias no âmbito supostamente restrito de um manual? Atualmente, os recursos digitais permitem incorporar materiais interativos desenvolvidos em estreita relação com o manual. Portanto, em vez de se considerar o manual como algo desfasado em termos de expressão oral, pode-se e deve-se integrá-la no manual, com a ajuda dos avanços tecnológicos, permitindo, posteriormente, a execução de uma tarefa, como, por exemplo, a criação de um vídeo. Será muito mais fácil e motivador para o aluno exprimir-se oralmente se não lhe for pedido, de forma nua e crua, que exprima, por exemplo, uma opinião, ou simule uma situação, perante a turma toda. Ainda que a mesma atividade seja preparada e resulte eficaz em termos comunicativos, o contexto situacional pode interferir. Se o manual contemplar atividades de expressão oral com a opção de recurso a materiais digitais, sendo necessário criar um contexto situacional comunicativo, as mesmas atividades tornar-se-ão determinantes na aprendizagem do aluno. Hoje em dia é extremamente simples realizar um vídeo, com recurso a um dispositivo eletrónico móvel. Se aplicarmos tal ideia ao contexto de sala de aula, por que não tirar partido destes recursos e utilizá-los para interagir em espanhol?

Como refere Pinilla (2004: 891),

A la hora de desarrollar en la clase la destreza de expresión oral contamos con una amplia variedad de actividades para cada momento del programa de enseñanza y para casa objetivo. En función del nivel de conocimientos de los estudiantes, el grado de formalidad de la lengua hablada y el canal comunicativo utilizado, podemos distinguir las siguientes: a) diálogos o conversaciones; b) encuestas y entrevistas; c) técnicas dramáticas-dramatizaciones, -juegos de rol y simulaciones-; d) exposiciones de temas; e) debates; f) conversaciones telefónicas y mensajes de contestador automático y g), actividades de carácter lúdico.

Por conseguinte, dispomos de uma grande variedade de atividades que, hoje em dia, aplicamos em sala de aula sem que seja necessário recorrer ao manual do aluno. Apesar dos avanços nestes últimos anos, por que não incorporar estas atividades criadas pelos alunos nas “ferramentas” interativas do manual? Constituiria uma ferramenta muito útil em termos de motivação, em termos de eficácia na autoavaliação e, além disso, acompanharia as tendências atuais ao nível do desenvolvimento informático. O manual selecionado inclui uma série de recursos digitais apelativos e motivadores, principalmente os iniciais, referentes aos conteúdos socioculturais e geográficos. Refiro a unidade 0 do manual, apesar de não me ter sido possível trabalhá-la, por ter começado o estágio numa fase mais tardia. No entanto, a mesma apresenta atividades de compreensão oral e escrita bastante apelativas sobre as regiões autónomas, sobre o espanhol pelo mundo e mapas em linha, que permitem aos alunos desenvolver o seu conhecimento geográfico e cultural e, conseqüentemente, expressar-se e interagir oralmente. De facto, como defende Clara Molero (2004:591), «La utilización de imágenes reales responde al mismo fin de concienciar al alumno de que está aprendiendo español no como algo aislado, sino como un elemento vivo y útil para el diálogo y la comunicación.»

3.5. EXPRESSÃO ESCRITA

Até há poucos anos, a expressão escrita, em aula, era considerada, pela maioria dos alunos como algo extremamente aborrecido e, por parte dos professores, apenas como um instrumento de reforço da oralidade. Esta ideia plasma-se nas seguintes palavras de Cassany (1999:6), «Se escribe poco, sólo para recordar o preparar la práctica de diálogos orales y con un estándar correcto y gramaticalmente elaborado.»

Normalmente, encontramos estas propostas no manual, onde se pede ao aluno que ponha por escrito o que se praticou oralmente, o que se revela extremamente maçador, já para não mencionar as dificuldades que os alunos apresentam ao nível da escrita. A falta de imaginação, os erros ortográficos, as

limitações gramaticais e de construção frásica constituem grandes obstáculos à fluidez e correção escrita que se pretende. Além disso, os manuais não apresentavam propostas interessantes nem, muitas vezes, forneciam modelos que pudessem apoiar os alunos na sua expressão.

É possível e de todo desejável correlacionar a escrita com a leitura. Hoje em dia, já verificamos uma evolução ao nível dos manuais de língua inglesa e encontramos manuais de espanhol que apresentam textos autênticos, como artigos, *emails*, cartas ou anúncios publicitários, como nos manuais já referidos, *Endirecto.com 1* e *Contigo.Es 10*. A partir dos mesmos, os alunos adquirem ferramentas que lhes permitam realizar uma expressão escrita mais adequada, principalmente se o manual fornecer grelhas de autoavaliação da expressão escrita, o que, felizmente, já acontece com mais frequência. O manual *Endirecto.com 5* já se revela muito mais ambicioso em termos de expressão escrita, não apenas pelo nível mais avançado, mas também pelas propostas de expressão escrita apresentadas, que incluem artigos, textos de opinião sobre temas do interesse dos alunos, entrevistas de trabalho, criação de finais de texto narrativo ou reescrita de estrofes. Serão estas propostas demasiado ambiciosas? Estarão os alunos preparados para as mesmas? Não o serão, certamente, pois a expressão escrita deve ser integrada com as outras destrezas, em função da realização da tarefa final e, além disso, os materiais apresentados são, na sua maioria, materiais autênticos e do interesse dos alunos. É fundamental inculcar, nos alunos, o sentido de responsabilidade e saber motivá-los, pois, como já foi referido antes, a motivação é determinante para o sucesso da aprendizagem. Mais uma vez, é fundamental referir que as aprendizagens dos alunos devem ser significativas, o que, por si só, desbloqueia o caminho e abre portas ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

É extremamente importante que os alunos comecem a considerar a expressão escrita como algo fundamental no seu processo de aprendizagem. Não me refiro apenas ao espanhol, mas a qualquer língua. Cada vez mais assistimos a um empobrecimento da escrita em todas as línguas e o facilitismo provocado pelas redes sociais e pelas mensagens de telemóvel empobrece conhecimentos linguísticos das pessoas, principalmente dos mais jovens. Até mesmo nos meios sociais, atualmente, vemos notícias com erros ortográficos e

construções fráscas extremamente deficitárias. Logo, é essencial não descurar a expressão escrita, principalmente em sala de aula. De facto, como refere Marta Sanz Pastor (1998:103):

muchas veces, los estudiantes de L2 no escriben nada en su lengua materna (...) y la escritura, en el momento de enseñar E/LE, queda reducida a mero vehículo para el aprendizaje de otro tipo de contenidos; un vehículo ajeno a los propósitos comunicativos / cotidianos con los que normalmente se aborda la enseñanza de las destrezas.

A escola assume, cada vez mais e apesar de todas as dificuldades, um papel importantíssimo na formação e educação do indivíduo. É realmente aplicar a máxima «aprender a escrever» com os alunos, em qualquer nível de ensino. Tal como refere Cassany (1999:10),

En resumen, la escritura ejerce dos funciones básicas en el aula de E/LE. En primer lugar, es una *herramienta de adquisición lingüística*: muchas de las prácticas escritas que realiza el aprendiz tienen funciones intrapersonales (recurso mnemotécnico, preparación de producciones orales y escritas, análisis y estudio de muestras discursivas) y se relacionan con el desarrollo de la competencia lingüística y de la actuación oral. Además, la escritura también constituye por sí misma una *habilidad comunicativa* que el alumnado puede desarrollar en ámbitos sociales, académicos o laborales particulares.

Há várias propostas de estímulos que impulsionem a prática da escrita, como a chuva de ideias, a técnica do «cadavre-exquis», a estrela, perspectivas múltiplas, entre outras, que podem potenciar a imaginação e o desenvolvimento de ideias. Os alunos normalmente revelam gosto por estes estímulos, tornando-se muito mais fácil a criação de ideias e expansão vocabular. A partir desses estímulos, torna-se muito mais fácil realizar as diversas atividades comunicativas de expressão escrita, já mencionadas anteriormente e cada vez mais presentes nos manuais de espanhol.

É necessário combater a resistência de que se reveste a expressão escrita, hoje em dia. Retomando as palavras de Marta Sanz Pastor (1998:118):

No se puede olvidar la fase imaginativa de la escritura dentro de una práctica docente que tiende a la transmisión exclusiva de moldes retóricos y conocimientos gramaticales. Enseñar a pensar, a imaginar y a ordenar las ideas también es importante. Despertar la chispa, la semilla, el embrión de la idea es un objetivo prioritario.

No entanto, há microcompetências de expressão escrita que devem ser tidas em conta, nomeadamente as microcompetências psicomotoras e as cognitivas, como realça Caballero de Rodas (2001). No caso das primeiras, inclui-se a aquisição da ortografia e diversas formas de trabalhar um texto. No que se refere às segundas, há um conjunto de ações implícitas, tais como, reconhecer a situação de comunicação, os diferentes tipos de texto, as suas características e finalidades, planificar a mensagem, escrever e rever o texto e, finalmente, controlar o processo. Não podemos afirmar que este tipo de atividades não esteja presente nos manuais, pelo menos nos mais recentes. No entanto, mais do que a sua existência no manual, é a importância que o professor lhe vai dar que faz toda a diferença. O trabalho desenvolvido no sentido de aperfeiçoar as microcompetências é fundamental, na medida em que contribui para o fortalecimento do indivíduo enquanto leitor e escritor.

4. O MANUAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

Atualmente, pela minha experiência como professora, observo que o manual continua no centro da aula e urge que a comunidade educativa seja cada vez mais consciente que ensinar a comunicar é muito mais do que realizar atividades do manual. De facto, e como refere Cunningsworth (1995:7), «It is generally accepted that the role of the coursebook is to be at the service of teachers and learners but not to be their master».

Esta ideia é comumente aceite pelos professores, que sempre procuram alternativas para colmatar as lacunas dos manuais, no sentido de corresponder às necessidades e especificidades de cada turma em particular. Ora, como constata Tessa Woodward (2001:213), «It's strange that we tend to regard heterogeneous classes as a special category when

they are our everyday reality».

Portanto, o manual deve ser sempre considerado como um instrumento pedagógico da aprendizagem que cada vez mais apresenta mais recursos. No entanto, é necessário ser-se criterioso na escolha dos manuais, tendo em conta que os mesmos devem corresponder às necessidades dos alunos e ir ao encontro dos objetivos do programa da disciplina. Tal tarefa não é fácil, sobretudo se considerarmos as contingências de mercado e interesses editoriais que açambarcam a comunidade escolar. Todos sabemos que nenhum manual é absolutamente ideal para um grupo específico, como ilustra Cunningsworth, na seguinte afirmação, mas é indubitável que o mesmo desempenha um papel fundamental enquanto facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Cunningsworth (1995:5),

No coursebook designed for a general market will be absolutely ideal for your particular group of learners, but the aim is to find the best possible fit, together with potential for adapting or supplementing parts of the material where it is inadequate or unsuitable.

4.1. A PERTINÊNCIA DO MANUAL NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Para atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que os materiais concorram para essa concretização, bem como é necessário avaliar, não só o resultado final, mas também o processo. Ou seja, neste contexto de aprendizagem, é fundamental que o professor atue e delineie estratégias, de forma a não comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, o professor deve estar preparado para proceder ao desenho de novos recursos, de forma a suprir eventuais lacunas nos materiais originalmente propostos no manual adotado.

Neste âmbito, pode parecer questionável a pertinência do uso do manual no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, como ilustra a citação supra, não há um manual específico para cada grupo. No

entanto, já há quinze anos, Zanón (1999:18) afirmava que:

Los profesores disponemos ya en el mercado de varios manuales completos (libro del alumno, cuaderno de actividades, libro del profesor, casetes, materiales complementarios) organizados mediante tareas. Representan la primera apuesta editorial por el modelo y una oportunidad única para experimentar sus propuestas.

Se atentamos nas palavras de outro autor (Martín Peris, 2000:102), verifica-se a alteração do paradigma estruturalista subjacente à elaboração dos manuais:

En la actualidad, los textos se conciben, en primer lugar, como fuente de datos (o punto de arranque) de la actividad o tarea. No se les pide, pues, que en sus párrafos o oraciones incluyan necesariamente los contenidos de aprendizaje; la relación entre estos y aquellos puede establecerse de forma indirecta, en la medida en que los textos supongan un estímulo a partir del cual se realizarán actividades en las que se trabaje con los contenidos. Es fácil imaginar que esta función de estímulo puede ser desempeñada no sólo por los típicos “diálogos” de los cursos tradicionales, sino por cualquier texto (...) o por cualquier otro documento no necesariamente lingüístico o textual.

O mesmo Ernesto Martín Peris mostra que a relação entre o manual e as tarefas não é tanto de dependência, mas sim de complementaridade. Vejamos: há várias relações entre a tarefa comunicativa e os manuais. Em primeiro lugar, o manual é considerado como fonte de *input* para uma tarefa, na medida em que o manual dispõe de textos abundantes, desenhos, fotografias e reproduções de documentos impressos. O manual funciona, assim, «como un almacén al que podemos acudir en busca de sus numerosos y variados documentos para utilizarlos como “input” de diversas tareas». (Martín Peris, 1999:45). Em segundo lugar, o manual funciona como referência e serve de apoio linguístico aos alunos para a realização da tarefa, desde que os alunos estejam familiarizados com a sua estrutura e secções. Daí que seja importante o professor certificar-se de que «sean los alumnos quienes manejen el libro de texto, y no éste quien maneje la clase.» (Martín Peris, 1999:45).

Portanto, segundo Martín Peris (1999:46):

En muchas ocasiones, en la programación de sus clases (el profesor) conjuga la utilización de los ejercicios y actividades del libro con otros que toma de otros libros o que elabora él mismo. Esta programación de clases y la consiguiente adaptación y ampliación de los contenidos del libro resultan más fáciles de realizar adoptando el modelo de las tareas. Y no sólo más fáciles, sino también más eficaces.

Por conseguinte, é possível afirmar que, mesmo à luz da sociedade atual, imbuída num constante e rápido desenvolvimento tecnológico, o manual reveste-se de particularidades únicas, essenciais à manutenção da estabilidade em sala de aula. Evidentemente que, segundo a perspectiva estudantil, o manual deve acompanhar a evolução dos tempos. Com efeito, como refere Cunningsworth (1995:1)

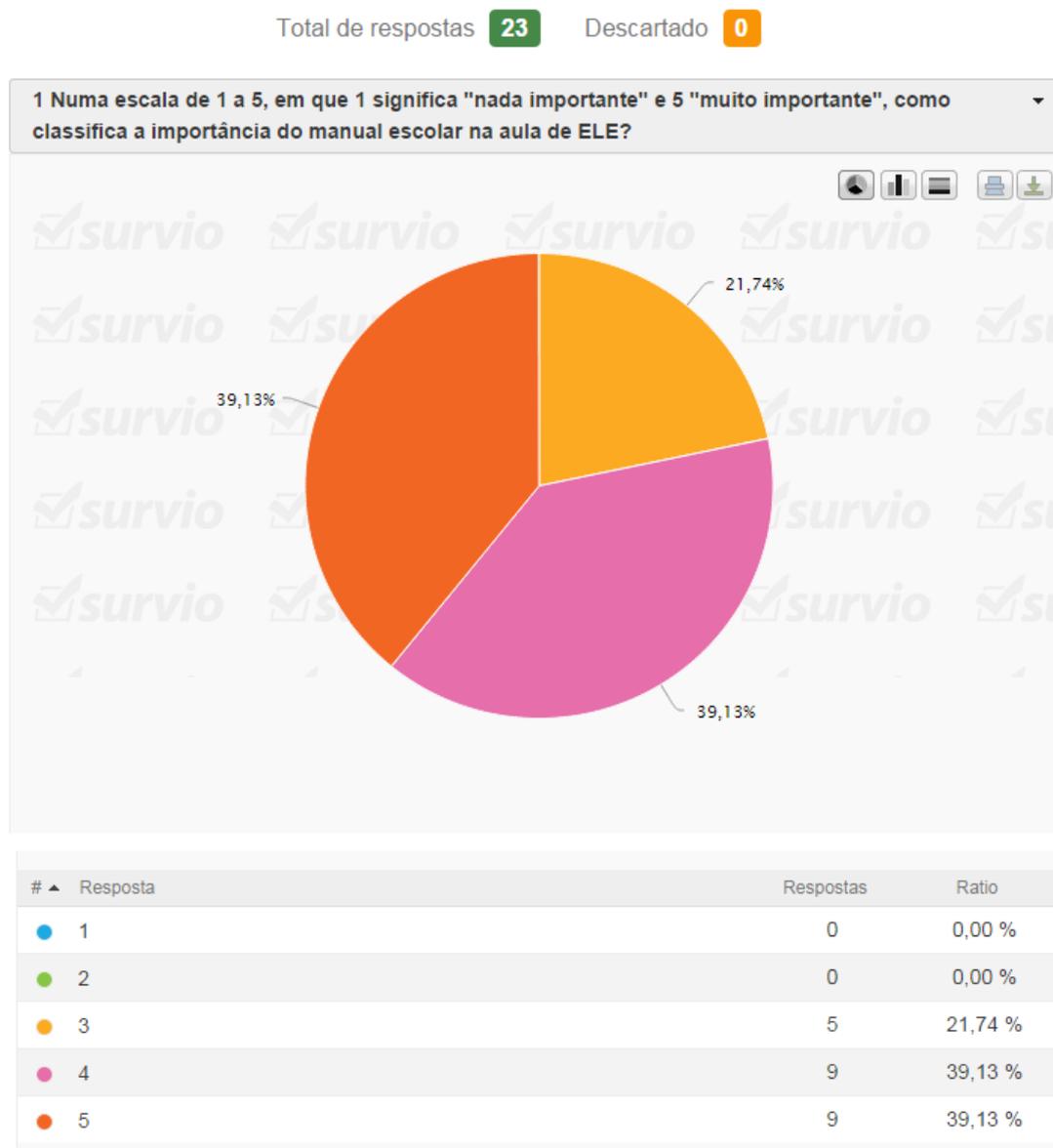
Learners (...) also expect textbooks to make learning easier and more enjoyable and can be quick to lose interest in dull and uninspiring material.

Portanto, é de todo o interesse desenvolver materiais que acompanhem a evolução dos tempos, no sentido de fomentar a motivação do aluno e, principalmente, adequar o manual às suas necessidades comunicativas reais.

4.2.A IMPORTÂNCIA DO MANUAL NA AULA

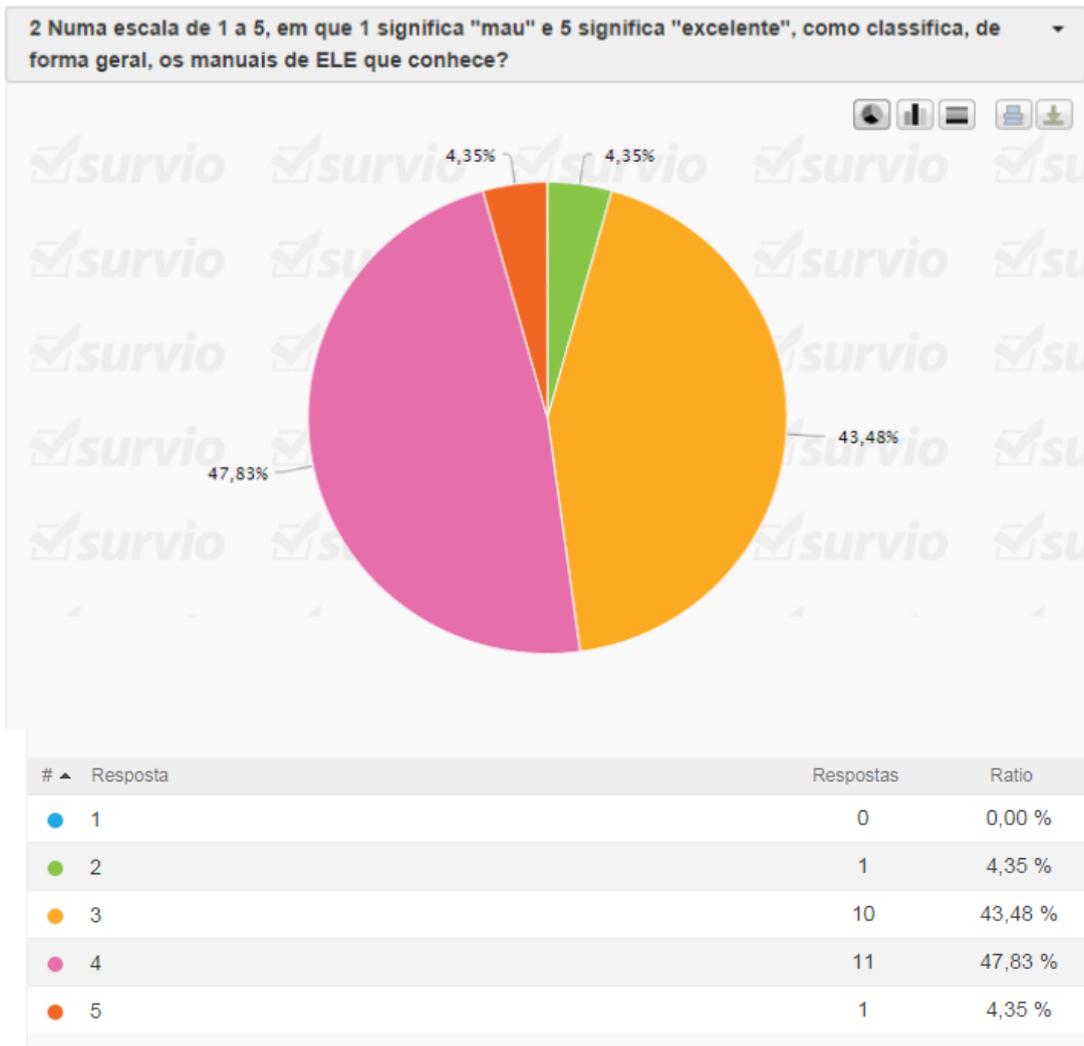
À luz dos rápidos avanços tecnológicos, decidi questionar os meus colegas sobre este assunto. Na minha perspectiva, o manual continua a ser extremamente importante em sala de aula, mas optei por consultar colegas professores de espanhol, todos eles mestrados ou já mestres em ensino de espanhol, na faixa etária entre os 30 e os 40 anos. Num universo de vinte e

três professores de Espanhol, mestrandos e colegas que já terminaram o curso e se encontram a lecionar, realizei um questionário *online*, no qual coloquei as seguintes questões:

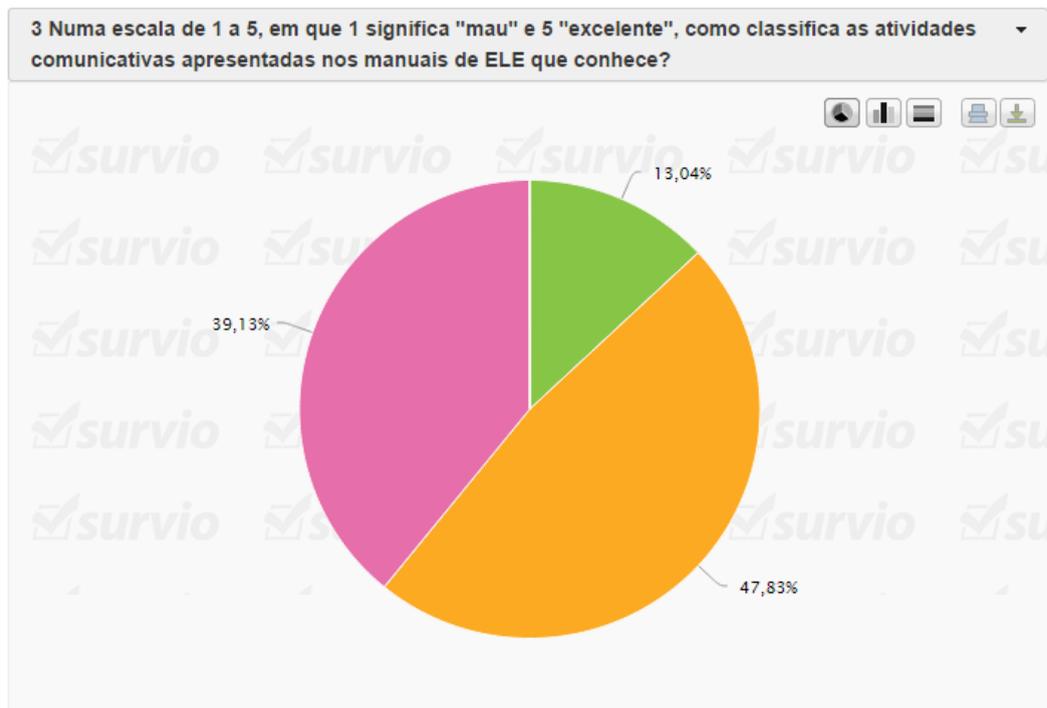


A totalidade dos colegas considerou que o manual continua a ser muito importante, ou importante, em sala de aula. Não houve uma única resposta em sentido oposto. De facto, o manual continua a ser a «alavanca» da aula de ELE, daí que seja necessário ser rigoroso e criterioso na sua conceção, de forma a corresponder às necessidades comunicativas atuais.

Outra questão que se colocou centra-se na qualidade dos materiais existentes, ao que a maioria respondeu de forma positiva, mas não excelente.



Também no que se refere às atividades comunicativas presentes nos manuais, os colegas optaram por classificá-las de forma intermédia:



#	Resposta	Respostas	Ratio
1	1	0	0,00 %
2	2	3	13,04 %
3	3	11	47,83 %
4	4	9	39,13 %
5	5	0	0,00 %

As respostas às duas questões anteriores denotam, a meu ver, uma insatisfação clara, por parte dos colegas, no que se refere às atividades comunicativas nos manuais. De facto, e considerando que há outros recursos disponíveis e facilmente acessíveis para desenvolver a competência comunicativa, depreende-se que as atividades comunicativas apresentadas pelos manuais podem e devem ser aperfeiçoadas. No entanto, não podemos esquecer que a realização das atividades não deve ser «compartimentada». A utilização do manual deve fluir na sala de aula, que também é um espaço real, de contexto social. Tendo em conta o contexto social, o manual deve ser imbuído na aula, utilizando-se a LE para a organização da mesma. Como refere Littlewood (1996:43) «La classe há de comenzar y terminar, cada actividad se ha de organizar, surgen problemas prácticos, etc. Todo esto proporciona una rica fuente de necesidades comunicativas en la clase de lengua extranjera».

Além disso, as opiniões encontram-se bastante divididas, relativamente à apresentação de propostas inovadoras, no sentido de fomentar a comunicação. Na conceção de manuais, é essencial, sobretudo, considerar as necessidades dos alunos. Não sendo possível elaborar manuais perfeitos ou à medida de cada aluno, é necessário que os mesmos apresentem propostas inovadoras, que fomentem a comunicação. Neste âmbito, Littlewood (1996) aborda as atividades de comunicação funcional e de interação social. Relativamente às primeiras, Littlewood (1996:21) refere que «El principio en que se basan las actividades de comunicación funcional es que el profesor organiza la situación de modo que los estudiantes tengan que salvar un vacío de información o resolver un problema». Nesta medida, a situação comporta o estímulo para a comunicação e o critério para medir o êxito, visto que os alunos têm de encontrar uma solução ou tomar uma decisão concreta. O uso da língua para partilhar e interpretar informação organiza-se, segundo Littlewood (1996), em grupos de partilha de informação com colaboração restringida, partilha de informação com colaboração sem restrições, partilha de informação e interpretação da mesma. Atividades como identificar imagens, descobrir duas imagens idênticas, descobrir segredos, sequências ou características em falta, descobrir diferenças, seguir instruções ou reconstruir sequências narrativas, por exemplo, não estão presentes de forma consistente nos manuais atuais. O manual selecionado, *Endirecto.com 1*, apesar de apresentar atividades comunicativas em trabalho de pares, como descobrir informação em falta, apenas as apresenta num bloco final, ou seja, em seis páginas, num total de 208.

Podemos tomar como exemplo as atividades A e B, retiradas do manual *Endirecto.com 1*. A atividade A permite que os alunos interajam, sendo obrigados a formular as perguntas corretas, de forma a obter a resposta necessária à caracterização dos jovens. Ou seja, os alunos têm que resolver o vazio de informação criado, de forma a solucionar o exercício, como preconiza Littlewood (1996). Além disso, esta atividade poderia servir de base para outras atividades, como por exemplo, proceder à descrição dos companheiros de

turma, o que seria bastante profícuo em termos de desenvolvimento da competência comunicativa.

170 actividades en parejas

alumno A

Haz preguntas a tu compañero/a para completar la ficha.

Nombre	Lorena	
Apellido	Pereira	
Nacionalidad	Brasileña	
Ciudad	São Paulo	
Estudiante	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Edad	18	
Número de móvil	7840-2031	
Correo electrónico	lorenapereira@gmail.com	

¿Cuál es el apellido de Leandro?

Nombre	Leandro	
Apellido	_____	
Nacionalidad	_____	
Ciudad	_____	
Estudiante	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Edad	_____	
Número de móvil	_____	
Correo electrónico	_____	

Atividade A

Por outro lado, a atividade B, retirada do mesmo manual, *Endirecto.com* 1, apesar de solicitar aos alunos que completem os vazios de informação, acaba por ser uma atividade pouco motivadora, dado que os dados apresentados são semelhantes e a pergunta acaba por ser a mesma.

Haz preguntas a tu compañero/a para completar los números que faltan.

¿Cuál es el número de teléfono del aeropuerto?

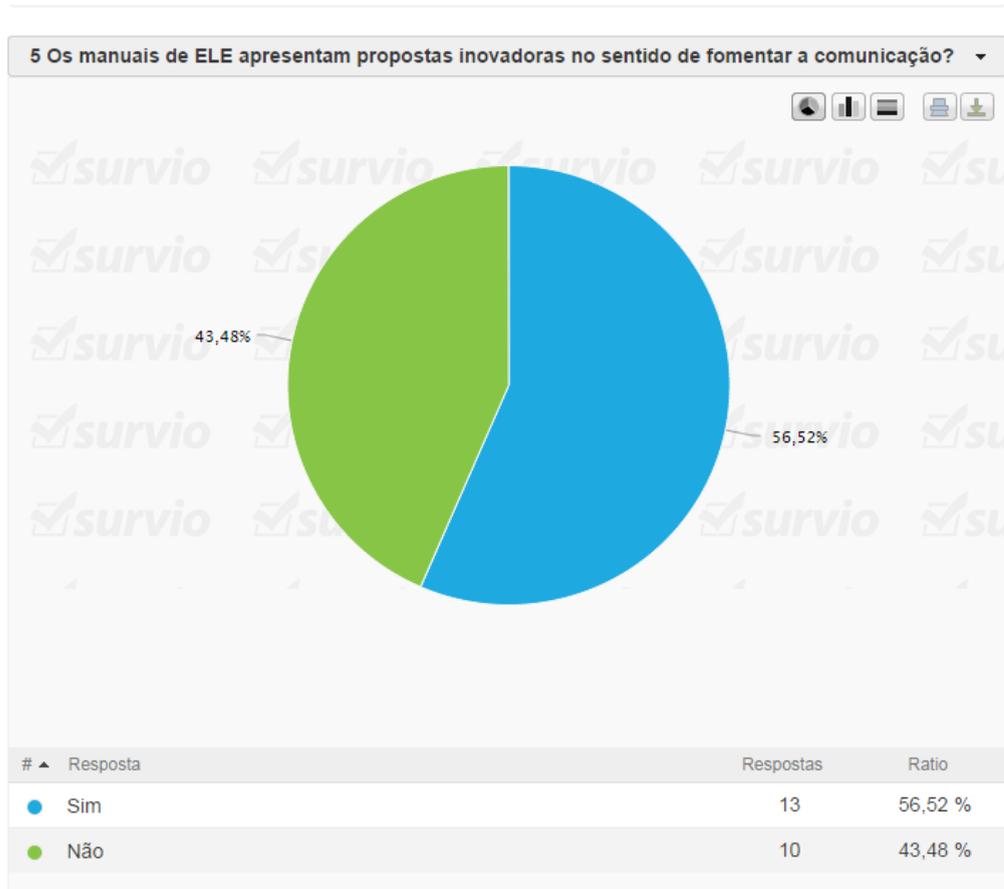
	Restaurante Don Pepe 952 780 316		Centro Deportivo 950 213 708
	Instituto de lenguas 958 532 760		Aeropuerto _____
	Hotel Ideal _____		Farmacia _____

Atividade B

Portanto, é possível verificar que as atividades de comunicação funcional de interesse dos alunos ainda estão pouco presentes no manual.

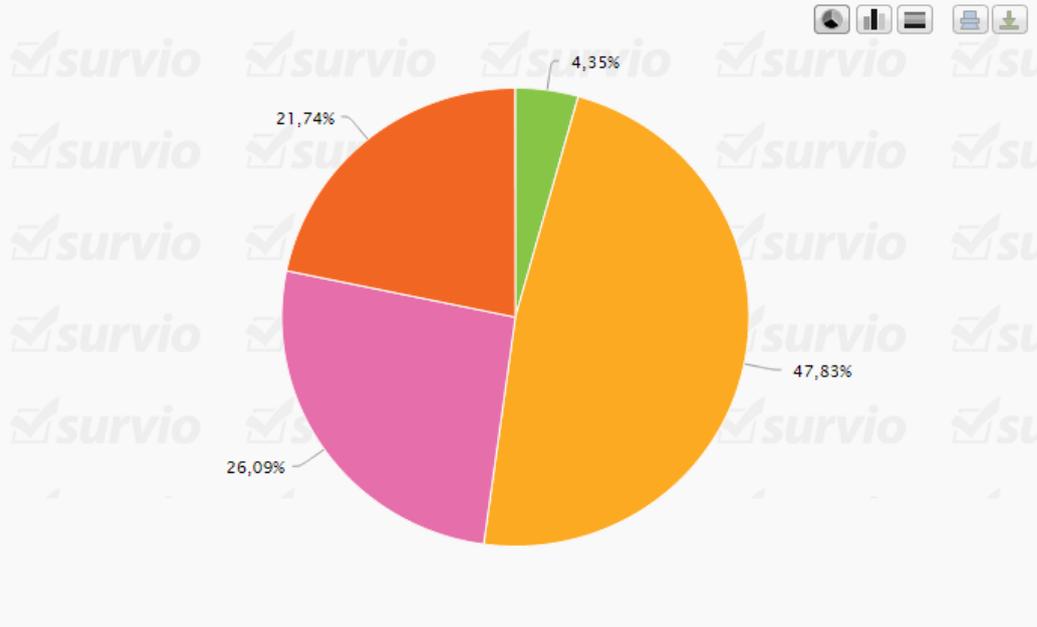
No que se refere às atividades de interação social preconizadas por Littlewood (1996), já encontramos algumas propostas de jogos de papéis e simulação. No entanto, ao representar diálogos, o controlo do professor é máximo e a criatividade do estudante é mínima. Como poderemos ver mais à frente, nos resultados dos inquéritos aos alunos, a atividade que lhes exigia mais criatividade foi a que menos gostaram.

A proposta de Littlewood (1996) neste âmbito passa pelo uso de *diálogos com pautas*, mais ou menos detalhadas, para que os jogos de papéis se tornem suficientemente comunicativos para pensar num uso comunicativo da língua. Seria importante que os manuais de espanhol incluíssem mais atividades deste género, no sentido de fomentar a comunicação, pois, comparativamente aos manuais de inglês, principalmente de editoras britânicas, este tipo de atividades já se encontra disponível nos recursos do professor. Há propostas bastante interessantes que se inserem na tipologia preconizada por Littlewood e que resultam muito bem em sala de aula.



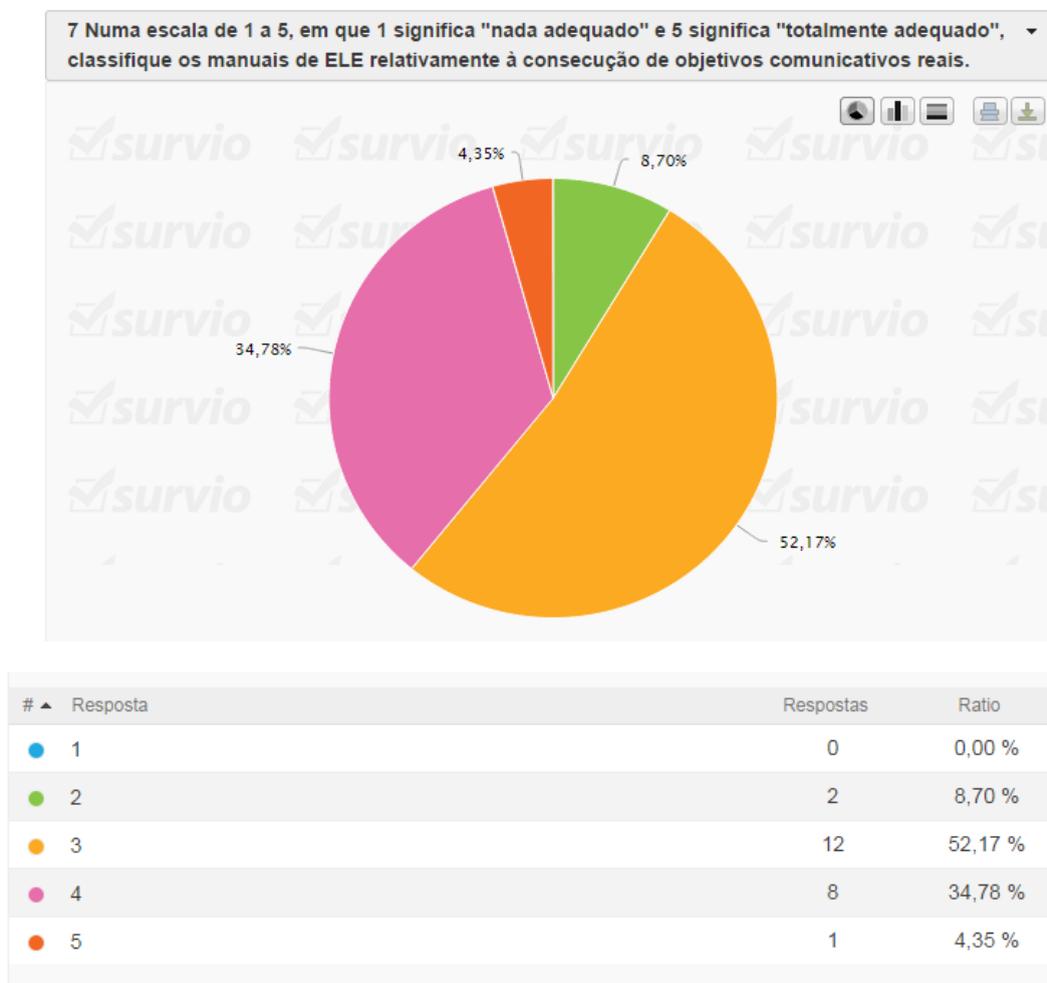
As opiniões também se dividem enquanto à evolução da qualidade dos manuais, sendo que a grande maioria optou por classificar este parâmetro no nível intermédio.

6 Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa "não evoluiu" e 5 "evoluiu bastante", como avalia a evolução dos manuais de ELE no âmbito dos processos comunicativos reais?

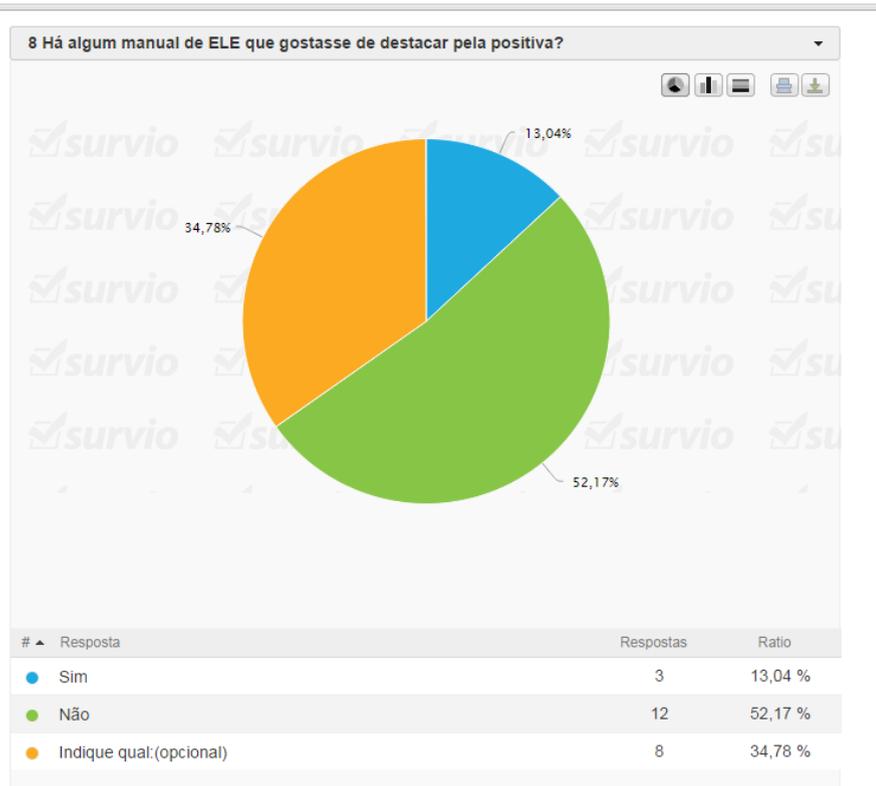


#	Resposta	Respostas	Ratio
1	1	0	0,00 %
2	2	1	4,35 %
3	3	11	47,83 %
4	4	6	26,09 %
5	5	5	21,74 %

Em termos de consecução de objetivos comunicativos reais, o padrão de resposta mantém-se:



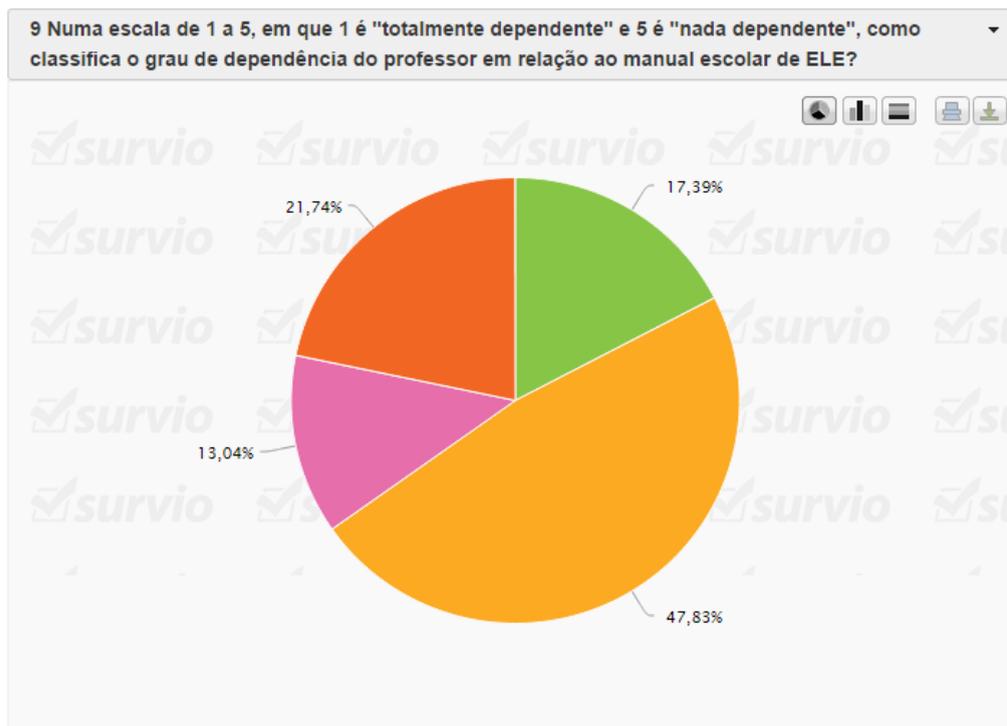
De entre os novos projetos de manuais apresentados para Espanhol 10.º ano nível iniciação, os colegas optam, na sua maioria, por não destacar um, ainda que haja algumas respostas nesse sentido:



Indique qual:(opcional): ●

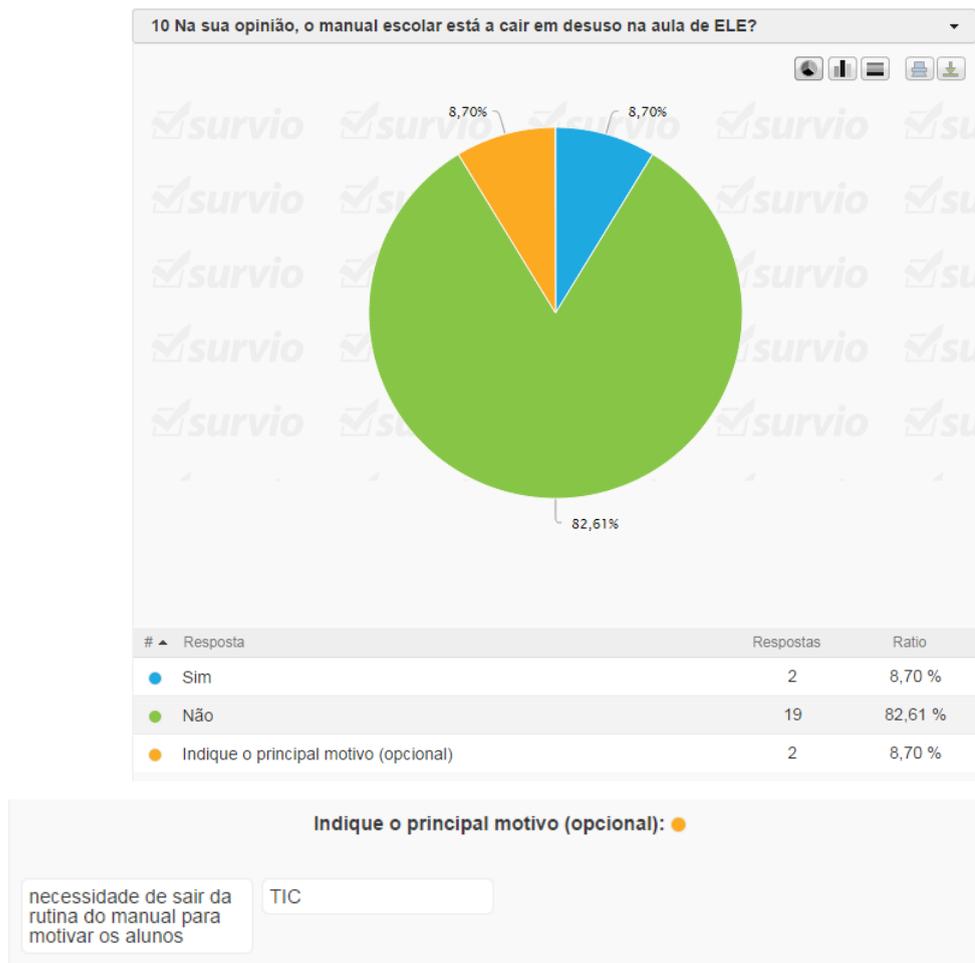
Os Lengua Viva e os novos da AREAL	Mochila, Santillana	Embarque -SGEL	ENDIRECTO.COM
Compañeros	endirecto.com	Endireto.com	Os da Areal

As opiniões mantêm alguma divergência, desta feita no que se refere à dependência do professor em relação ao manual.



#	Resposta	Respostas	Ratio
1	1	0	0,00 %
2	2	4	17,39 %
3	3	11	47,83 %
4	4	3	13,04 %
5	5	5	21,74 %

Consideram, no entanto, que o manual não está a cair em desuso na sala de aula e, de entre os poucos motivos assinalados, assinalam-se as TIC e a monotonia da rotina provocada pelo manual:



Finalmente, a maioria dos professores inquiridos considera que os manuais digitais não são mais profícuos que os manuais impressos, no que se refere à dinamização das atividades comunicativas. Pelo exposto e pelos dados apresentados, facilmente concluímos que, atualmente, o manual ainda se encontra no cerne da aula. No entanto, não se pode abdicar da evolução tecnológica nem das propostas de atividades comunicativas preconizadas por diversos autores já referidos. Pelo contrário, esses recursos podem e devem ser otimizados, no sentido de se tirar o máximo proveito do processo de ensino-aprendizagem. Só assim o manual poderá ser considerado importante em termos de atividades comunicativas.

5. O PAPEL DO PROFESSOR NA SELEÇÃO DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS PRESENTES NOS MANUAIS.

Efetivamente, cada grupo apresenta as suas especificidades, a heterogeneidade é a palavra de ordem, nos dias de hoje e, portanto, o professor desempenha um papel central na seleção de atividades. Um bom professor sabe selecionar e adequar as atividades à turma em questão. Cunningsworth (1995: 10) advoga que:

Heavy dependence on coursebooks is far from ideal as it reduces the importance of the individual contributions that good teachers make at all levels in the learning process.

Considero que, se os alunos adquiriram o manual, devem utilizá-lo. É importante ter em conta a questão económica, dado o investimento dos pais em projetos cada vez mais dispendiosos e o professor quase que se sente na “obrigação” de cumprir a totalidade do manual. No entanto, em termos pedagógicos, tal atitude não se coaduna com a prática letiva. O professor deve, sim, selecionar as atividades comunicativas que considere mais eficazes e adequadas ao grupo, no sentido de promover uma aprendizagem bem-sucedida. Tendo em conta, como já foi dito, que a comunicação é o fim primordial da aprendizagem de idiomas, e considerando que os manuais apresentam, cada vez mais, propostas interessantes e significativas para os alunos, o professor deve apostar na seleção. A velha máxima «quantidade não é sinónimo de qualidade» aplica-se na perfeição a este contexto.

Como deve, então, o professor proceder a essa seleção? Cunningsworth (1995:5) considera que:

A sound way to approach the selection of coursebooks is to firstly identify the aims and objectives of your teaching programme and secondly to analyse the learning/teaching situation in which the material will be used.

Efetivamente, a seleção de manuais e atividades tem que ser significativa, exequível e adequada à realidade. Além disso, Cunningsworth (1995:15) oferece-nos duas linhas de orientação, relativamente a este tópico:

Guideline One: Coursebooks should correspond to learners' needs. They should match the aims and objectives of the language-learning programme. Guideline Two: Coursebooks should reflect the uses which learners will make of the language. Select coursebooks which will help to equip students to use language effectively for their own purpose.

Como se depreende da afirmação supracitada, o manual deve ser escolhido em função da realidade. Como instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, o mesmo desempenha uma função importantíssima, por isso, deve ser escolhido criteriosamente, assumindo o professor um papel central na seleção dos manuais a serem adotados.

PARTE II
CAPÍTULO II
A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. CONTEXTO E PARTE GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1.1. A ESCOLA

No âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Pedagógica, inserida no Mestrado em Ensino do Espanhol e do Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizei estágio pedagógico monodisciplinar, no ano letivo de 2014 / 2015, na Escola Secundária Alexandre Herculano, no Porto.

A Escola Secundária Alexandre Herculano foi construída no início do século XX. Trata-se de uma escola situada na Freguesia do Bonfim, centro urbano da cidade do Porto, caracterizado pela vulnerabilidade económica, social e familiar da população. Neste sentido, a escola oferece várias valências a nível de cursos, tais como: o ensino regular (3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), cursos profissionais e CEF. Além disso, este mega agrupamento acabou por receber, no último ano, vários alunos de diferentes escolas, o que aumentou grandemente o número de alunos e contribuiu para a heterogeneidade já existente.

Relativamente ao espaço físico e condições estruturais, há vários constrangimentos. Efetivamente, as salas de aula encontram-se visivelmente degradadas e não estão equipadas com as novas tecnologias da informação. A utilização do videoprojetor revelou-se bastante difícil, não por problemas em requisitá-lo, mas sim pelas janelas enormes e sem qualquer tipo de cortinas. O núcleo de estágio, em colaboração com a orientadora, tentou colmatar estas lacunas da melhor forma possível, para que as aulas decorressem de forma agradável e de modo a que houvesse sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

A minha colega de estágio foi a Margarida Alexandra dos Santos Oliveira de Nóbrega Gomes, aluna de Mestrado em Ensino do Português e de Língua

Estrangeira. Havia uma terceira colega, sobre a qual nunca obtivemos qualquer tipo de informação ou tentativa de contacto, o que atrasou o início das nossas práticas. A minha colega e eu tivemos um grande espírito de equipa, assente numa relação cordial de trabalho e de entreaajuda. A nossa orientadora na escola foi a Dr.^a Delfina Sá e a nossa supervisora da FLUP foi a Dr.^a Andrea Rodríguez Iglesias. Além do início tardio da nossa prática, houve outro constrangimento, nomeadamente, a existência de blocos de 50 minutos, apenas. Calendarizamos as aulas a fim de termos práticas uma vez por semana. Obviamente que cumprimos os blocos necessários ao desenvolvimento da prática profissional, mas a planificação das aulas tornou-se bastante mais limitada devido ao facto de apenas podermos lecionar 50 minutos, contrastando com os anos anteriores e com a duração estabelecida na maioria das escolas, o que nos obrigou a realizar ajustes e não permitiu a realização de uma maior número de atividades. Contudo, sempre apostamos em atividades comunicativas, dado que a comunicação é o objetivo principal do processo de ensino-aprendizagem e, além disso, a nossa orientadora sempre nos guiou nesse sentido.

1.2. A TURMA

A turma atribuída para a realização de práticas foi o 10.^oH, que era constituída por 24 alunos, 8 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com uma média de idades de 16 anos. Os alunos eram provenientes, na sua maioria, de um meio social bastante desfavorecido e apresentavam algumas dificuldades de concentração, o que exigia, da nossa parte, um esforço constante de motivação, o qual se revelou profícuo, pois, ao apresentarmos atividades lúdicas e comunicativas, os alunos participavam com maior empenho e interesse. Além disso, o facto de as aulas serem apenas de 50 minutos contribuiu para que as aulas fossem mais interessantes para os alunos, que apresentavam períodos de concentração bastante reduzidos. O que, para nós, professoras, se revelava como um constrangimento temporal, para os alunos funcionava como motivação extra, pois exigia que apresentássemos objetivos

bastante específicos e atividades mais apelativas, que funcionassem numa aula de 50 minutos.

Em termos de comportamento, havia alguns elementos perturbadores e desinteressados, mas, na sua globalidade, a turma era razoável e apresentava bons resultados, apesar de haver uma falta de interesse generalizada, por parte dos encarregados de educação.

2. ATIVIDADES PRÁTICAS

Considerando que o tema do meu relatório é «A importância do manual no âmbito das atividades comunicativas», confesso que tive alguma dificuldade em saber o que aplicar em aula, dada a abrangência de temáticas relacionadas com o manual e a multiplicidade de tópicos passíveis de serem abordados. Por outro lado, considere o tema extremamente interessante, dado que, nos últimos dois anos, assistimos à evolução na elaboração de manuais de editoras portuguesas. Neste aspeto, considero que tive sorte ao poder lecionar o nível de iniciação a uma turma de 10.º ano, visto que o manual adotado na escola era, precisamente, um dos novos projetos, nomeadamente, o *Endirecto.com 1*, da Areal Editores.

O manual em questão é da autoria da Dr.^a Delfina Sá e da Dr.^a Luísa Pacheco, sendo que a primeira foi a minha orientadora de estágio. Neste sentido, considero que tive a sorte de ter ouvido, na primeira pessoa, as justificações metodológicas inerentes à escolha de determinadas atividades. As autoras elaboraram o manual numa perspetiva comunicativa e reflexiva. Por exemplo, reduziram ao mínimo a existência de atividades de escolha múltipla ou preenchimento de espaços e apostaram no fornecimento, em cada unidade, dos meios de expressão necessários à interação em situações da vida real, na integração das competências socioculturais e comunicativas e, obviamente, na proposta de uma tarefa no final de cada unidade. Além do mais, dispusemos de uma panóplia de recursos digitais que em muito facilitam a tarefa do professor.

Não posso deixar de realçar que, num contexto de prática pedagógica, apenas pude realizar algumas atividades retiradas de manuais, nomeadamente do *Endirecto.com 1*, da Areal Editores, e do *Contigo.Es 10*, da Porto Editora, visto que tive que apresentar, obviamente, materiais e atividades alternativos, próprios de um ano de estágio, já para não mencionar a redução da carga horária por aula, que me limitou a escolha de atividades. Tive oportunidade, no entanto, de assistir às aulas da minha orientadora, nas quais pude observar a colocação em prática de atividades do manual.

Por conseguinte, passo a apresentar somente as atividades retiradas de manuais que coloquei em prática, dado que são as relevantes, no âmbito do presente relatório. Portanto, as aulas não se encontram sequencializadas cronologicamente.

Aula n.º 2

Duração: 50 minutos

Unidade didática 2: *A describirse*

Atividade apresentada: Descrição psicológica

Material utilizado: Imagem da família “Los Serrano” (Anexo 1), retirada do manual *Contigo.es 10*; Imagem dos signos do zodíaco e dos signos maia, retirados do manual *Endirecto.com 1* (anexos 2 e 3, respetivamente)

Descrição da atividade:

- Projeção da imagem e revisão do vocabulário anteriormente trabalhado sobre a família em questão e sua descrição física;
- Escrita no quadro do vocabulário relacionado com a descrição física;
- Introdução do tema da descrição psicológica, questionando os alunos sobre o carácter das personagens, levando-os a fazer suposições;
- Expansão vocabular para posterior descrição psicológica.

- Escrita da sua própria descrição psicológica num papel, de forma anónima, para que os colegas pudessem adivinhar de quem se tratava.

Objetivos:

- Inferir aspetos de carácter a partir de imagens;
- Descrever-se psicologicamente;

Observações:

Optei por mesclar atividades de ambos os manuais, na medida em que a família Serrano é protagonista de uma série bastante famosa e divertida em Espanha, sendo os membros da família bastante expressivos e, conseqüentemente, motivadores. Como a minha colega de estágio já tinha utilizado o mesmo tópico para abordar o tema da família, apostei na utilização da mesma família como referência, dado que os alunos já estavam familiarizados com a família Serrano, tendo, inclusive, visionado excertos da série. A minha colega, anteriormente, optou pela visualização de um programa de TV. A compreensão oral pode desenvolver-se dentro e fora da aula. De facto, e como refere Caballero de Rodas (2001:267), «El aprendiz tiene cada vez más oportunidades en la “vida real” de estar en contacto con la LE: programas de TV y películas en versión original, canciones, juegos de ordenador, etc.». Portanto, a inclusão de uma atividade comunicativa deste género, de carácter «real», no manual, constitui uma mais-valia no âmbito da prática da compreensão oral como uma competência «ativa», até porque pode incentivar os alunos a visualizarem programas fora do contexto de sala de aula, caso se sintam motivados. Efetivamente, Beatriz Caballero de Rodas (2001) classifica a compreensão oral como uma competência «ativa», na medida em que o ouvinte tem que manter um estado de alerta para entender e interpretar com eficácia o conteúdo da mensagem que está a ser veiculada. Decidi, então, aproveitar os conhecimentos previamente adquiridos e retomar a mesma família como referência, dado que os alunos já possuíam alguns conhecimentos sobre o tema. Este revelou-se apelativo, tendo incrementado o seu vocabulário e, ao relacioná-lo com as características dos signos do zodíaco, foi possível realizar uma atividade de interação oral divertida, motivadora e comunicativa, dado que os alunos já possuíam conhecimentos suficientes para poderem exprimir-se. De facto, como refere Caballero de

Rodas (2001:265), «Las propuestas que se planteen en el aula deben tener muy en cuenta esta doble necesidad *conocimiento-destreza*», não esquecendo que a autora considera «destreza» como a capacidade de levar a cabo um processo de maneira eficaz.

Além disso, o manual *Endirecto.com 1* apresenta (cf Anexo 2) uma proposta de visualização de mais características zodiacais *online*, o que, normalmente, é do interesse das adolescentes, sobretudo. Já o anexo 3 integra o verbo «gustar», o qual já tinha sido abordado em aula, o que permitiu a prática do verbo em contexto comunicativo, bem como uma revisão de conteúdos já lecionados, o que vem ao encontro das palavras de Cunningsworth (1995:15) «Select coursebooks which will help to equip students to use language effectively for their own purpose.»

Esta aula inclui alguns aspetos facilitadores do desenvolvimento da compreensão oral, que Beatriz Caballero de Rodas (2001:277) considera, como por exemplo:

Crear un ambiente en el que los alumnos entiendan el interés y se sientan inclinados a utilizar la LE como lengua de comunicación (al menos en parte) en las actividades que realizan entre ellos – trabajo en parejas o en grupos - . Para ello se debe generar un ambiente en el grupo en el que los alumnos se sientan cómodos y libres de inhibiciones y miedos.

Portanto, e tratando-se ainda de uma aula de início de 1º Período, a mesma permitiu aos alunos «quebrar o gelo», expondo um pouco das suas características psicológicas e conhecerem-se melhor.

Aula n.º 4

Duração: 50 minutos

Unidade didática : *Día a día*

Atividade apresentada: Anúncio publicitário a um robot que realiza tarefas domésticas

Material utilizado: Imagem retirada do manual *Endirecto.com 1* (anexo 4)

Descrição da atividade: Escrita, em grupos de 3, de um anúncio publicitário, com eleição de um grupo vencedor.

Objetivos: - Escrever um anúncio publicitário;
- Aplicar vocabulário relacionado com as tarefas domésticas.

Observações: Esta atividade foi uma das realizadas no final da unidade *Día a día*, que abordou os conteúdos das atividades diárias, bem como das tarefas domésticas. Para a realização desta atividade, os alunos, em aulas anteriores, trabalharam o vocabulário específico sobre o tema, incluindo ações e objetos de limpeza. Esta atividade permitiu a consolidação de conhecimentos, bem como o uso da imaginação e criatividade. Acrescentei, à atividade, a escolha de um nome para o robot e de um preço, para que os grupos pudessem trocar impressões entre si e decidir qual a proposta mais vantajosa.

Enquanto que a atividade anterior se apresenta de cariz eminentemente oral, esta incide na comunicação escrita. Com efeito, e como refere Caballero de Rodas (2001:293), «La importancia de la comunicación oral en los currículos escolares no significa relegar la lengua escrita a un segundo término».

Acrescentei um matiz lúdico à atividade, com a eleição de um vencedor e escolha de um nome para o robot, dado que a expressão escrita, por si mesma, é uma atividade «difícil» para os alunos, principalmente num nível de iniciação, daí também a opção pela realização da atividade em grupo. Foi possível constatar que os alunos apresentavam lacunas ao nível do vocabulário e não se revelaram extremamente criativos. Este facto pode relacionar-se com a tipologia mais usual de atividades presentes nos manuais

escolar, nomeadamente, a escrita para praticar o código, ou seja, a gramática e o vocabulário. Urge que os manuais incluam atividades de expressão de ideias.

Neste âmbito, escrever no ato de aprendizagem de LE cobre duas finalidades claramente distintas. Como refere Caballero de Rodas (2001:311):

escribir para aprender a expresar ideas y transmitir mensajes y escribir para aprender la lengua. De estas dos finalidades, si se observa la realidad del aula y los contenidos de los materiales didácticos y libros de texto, es la segunda la que más atención recibe.

Por este motivo, tentei que a atividade se focasse na primeira finalidade, pois pretendi que os alunos, primeiramente, escrevessem para transmitir uma mensagem, partindo de um estímulo visual, nomeadamente, a imagem, e desenvolvessem, também, a sua criatividade. De facto, como refere Marta Sanz Pastor (1998:118), a propósito do prazer da escrita, «para aprender a escribir, también es imprescindible poner el acento en la creatividad, descubrir no sólo la necesidad – tan cuestionable en nuestros días – sino el placer de la escritura».

O resultado da atividade foi bastante positivo, dado o seu carácter lúdico e competitivo. A atividade era direcionada, no sentido em que apresentava as perguntas «diz como é», «o que faz» e «que vantagens há em adquiri-lo». Além disso, o espírito de entreajuda presente na expressão escrita em grupo permitiu aos alunos com mais dificuldades acompanharem os colegas, aliando o prazer da escrita à finalidade de transmissão de uma mensagem, pois, como refere Cassany, D. (1999:18), a propósito do espírito de cooperação:

El aprendiz puede escribir de modo cooperativo con otros compañeros. La escritura a cuatro o seis manos permite que cada alumno asuma responsabilidades o tareas complementarias en la gestión del texto (revisar la puntuación, buscar en el diccionario, oralizar en voz alta, etc.), lo cual facilita el control sobre toda la composición y permite que los aprendices se regulen entre sí, además de mostrarse distintas formas de resolver cuestiones concretas de composición.

Esta citação deixa no ar outro tipo de atividade, que não experimentei, mas que se revela bastante interessante, nomeadamente, o assumir de diferentes responsabilidades por parte dos alunos, no processo de composição. Não encontrei este tipo de atividades nos manuais que selecionei, mas considero que, sob um ponto de vista responsável e de autonomia no processo de ensino-aprendizagem, os manuais deveriam incluir atividades mais dinâmicas e concretas. À falta da presença desta tipologia de atividades em manual, o professor assume um papel preponderante na sua organização, mas seria uma questão pertinente na elaboração de atividades comunicativas nos manuais, de forma a resolver questões concretas de composição textual, como refere Cassany. No entanto, selecionei esta atividade, por duas razões. Em primeiro lugar, reforça o cariz de atividade de interação social, preconizado por Littlewood (1996), na medida em que os alunos devem ouvir os companheiros e selecionar um vencedor. Devem saber agir socialmente, respeitando a vez dos colegas e participar de forma pertinente. Apesar de não ter havido simulação ou jogo de papéis, com esta atividade, os alunos «han de intentar no sólo comunicarse de manera efectiva desde un punto de vista funcional, sino también adecuarse a las convenciones sociales que regulan cómo unos amigos se expresarían en esa situación» (Littlewood, 1996:41). Em segundo lugar, esta atividade permitiu, nas palavras de Caballero de Rodas (2001:311), «escribir para aprender a expresar ideas», apelando à criatividade dos alunos, o que normalmente não acontece nos manuais. Apesar da timidez revelada, esta atividade de manual permitiu aos alunos escrever para expressar ideias ao invés de praticar estruturalmente a língua. Além disso, ao nível da oralidade, os alunos, através desta atividade, tiveram que aplicar as microdestrezas perceptivo-motoras e de interação preconizadas por Caballero de Rodas (2001:282) e já referidas anteriormente.

Aula n.º 5

Duração: 50 minutos

Unidade didática : *Día a día*

Atividade apresentada: Descrição de um dia sob o ponto de vista de outra personagem

Material utilizado: Atividade de compreensão escrita retirada do manual *Endirecto.com 1* – descrição de um dia sob o ponto de vista de outra personagem - (anexo 5)

Descrição da atividade: Escrita, em pares, de um dia na vida de uma personagem. Os demais companheiros, no final, tiveram que adivinhar de que personagem se tratava.

Objetivos: - Escrever um texto sobre rotina diária;
- Aplicar vocabulário relacionado com a rotina diária.

Observações: Tal como a atividade anterior, esta foi uma das realizadas no final da unidade *Día a día*, que abordou os conteúdos das atividades diárias, bem como das tarefas domésticas. Para a realização desta atividade, os alunos, em aulas anteriores, trabalharam o vocabulário específico sobre o tema, incluindo as horas e as atividades quotidianas. Esta atividade permitiu a consolidação de conhecimentos, bem como o uso da imaginação e criatividade, ao adotarem a perspetiva de uma personagem diferente. O elemento surpresa é extremamente motivador, bem como o facto de os alunos terem que selecionar o melhor texto, dado que os obriga a estar atentos à produção textual dos companheiros. Sendo atividades curtas em termos de duração e simples, em termos de consolidação de conhecimentos, apresentam um fator de motivação extra, pois, tratando-se de um nível de iniciação, é possível produzirem pequenos textos, tendo em conta os modelos trabalhados anteriormente em aula. Não se lhes pede que escrevam, de forma nua e crua, um texto desprovido de qualquer suporte. Pelo contrário, é-lhes solicitado que

apliquem os conteúdos trabalhados anteriormente, sob o ponto de vista de uma personagem diferente, daí que seja uma atividade de expressão escrita individual.

A expressão escrita, neste caso, permite o desenvolvimento do que Beatriz Caballero de Rodas (2001) denomina de «microdestrezas cognitivas», que incluem o reconhecimento da situação de comunicação e o conhecimento do tipo de texto, a sua finalidade e características. Além disso, ainda neste âmbito, os alunos devem planificar a mensagem, gerando, selecionando e organizando as ideias, bem como produzir e rever o texto, controlando o processo. Logo, por mais simples que o texto pareça, o cerne da atividade é o aperfeiçoamento da expressão escrita, estimulado pelo processo de escrita a partir de um ponto de vista diferente.

Efetivamente, o que normalmente acontece é que as atividades de expressão escrita utilizadas nos manuais de iniciação são apenas propostas de prática da gramática ou vocabulário, favorecimento da compreensão oral ou para comprovar os conhecimentos dos alunos. De facto, os manuais existentes possuem várias atividades deste género. No anexo apresentado, apesar de ser pedido a aplicação de conhecimentos prévios dos alunos, podemos encontrar, já de uma forma consistente, para um nível inicial, uma atividade que considera a expressão escrita centrada nas propriedades textuais, bem como no contexto de comunicação, o que costuma acontecer apenas nos níveis mais avançados. Podemos comprovar esta ideia nas palavras de Caballero de Rodas (2001:316):

La lengua escrita pocas veces se plantea para que el alumno *aprenda a escribir*, a expresarse por escrito, sino con el objetivo de que *aprenda el código*. Un alto porcentaje de las propuestas didácticas son ejercicios para practicar la gramática o el vocabulario, favorecer la comprensión oral o escrita, etc., o tests para comprobar los conocimientos de los alumnos. Se pueden encontrar también algunas actividades que persiguen el desarrollo de las destrezas de la escritura de menor rango, como la ortografía, la puntuación, etc. Sin embargo, las actividades especialmente diseñadas para promover las destrezas de escribir centradas en las propiedades textuales, como la coherencia o la cohesión, y aquellas de orden más global, tales como la consideración del contexto de la comunicación, la planificación del mensaje y la organización y

selección de las ideas, la realización de borradores, etc., son mucho menos frecuentes. Si aparecen, suele ser en materiales para niveles muy avanzados.

Estas palavras remetem-nos para uma questão essencial que os manuais normalmente descuram: as propriedades textuais e a sua globalidade em termos de contexto e planificação da mensagem. A escrita como atividade comunicativa deve, não só gerar prazer, mas também servir os interesses comunicativos dos alunos, principalmente em situações significativas. Frequentemente observamos que, em L1 ou L2, a expressão escrita deixa transparecer enormes dificuldades ao nível da organização de ideias e dos processos de coerência e coesão. A atividade sugerida neste caso, a descrição de um dia sob o ponto de vista de uma personagem diferente, ainda que de nível elementar, poderia ser utilizada para a realização de exercícios de coesão e coerência, adaptados ao nível em questão. A planificação e o rascunho deveriam ser atividades incluídas nos manuais com mais frequência, nas atividades de compreensão escrita, o que não acontece neste caso. Ou seja, a atividade *per se* é motivadora e pede a aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas poderia ser aproveitada para reforçar mecanismos de coesão e coerência, aperfeiçoando esta competência.

Os processos de coesão referencial, frásica e interfrásica são cada vez mais abordados, no sentido de produzir um texto coerente e coeso. Ao nível dos manuais de espanhol, esta lacuna deve ser tomada em atenção, para que os alunos possam desenvolver o processo de expressão escrita, ainda que adaptado ao nível em questão.

Aula n.º 11

Duração: 50 minutos

Unidade didática: *A la mesa*

Atividade apresentada: Audição de uma canção «Vámonos de tapas»

Materiais utilizados: Letra da canção (anexo 6); computador e projetor (visualização do *videoclip*.);

Descrição da atividade: Primeira audição da canção; segunda audição da canção para preenchimento de espaços; terceira audição e visualização do *videoclip* para confirmação das respostas. Comparação de costumes portugueses e espanhóis;

Objetivos: - Identificar os diversos tipos de tapas;

- Comparar costumes culturais;

Observações: Estas atividades fazem parte de um conjunto de tarefas possibilitadoras conducentes à realização da tarefa final numa outra aula, neste caso em particular, a organização de um jantar para a turma. Estas duas atividades foram postas em prática de forma sequencial, dado que as outras tarefas foram executadas na aula da orientadora. Em primeiro lugar, o tema da alimentação é sempre do agrado dos alunos. Adoram apresentar diferenças e semelhanças entre a comida de ambos os países e fazem questão de mostrar o quanto sabem acerca do assunto. A audição da canção, dada a rapidez do discurso e o sotaque, teve que ser bem preparada e feita em três momentos, de forma a que os alunos pudessem acompanhar a canção, tal como foi referido no enquadramento teórico deste trabalho. A este propósito, é adequado citar os métodos de trabalho de Gelabert et al. (2002:17), nomeadamente, a realização de um trabalho de pré-audição, a exposição clara do trabalho a realizar e o propósito da atividade, a existência de três audições, para toma de contato, resposta à atividade apresentada e comprovação dos resultados da atividade, respetivamente e atividades de pós-audição. A visualização final permitiu-lhes aferir das suas respostas e apenas uma minoria não tinha conseguido preencher alguns espaços. Havia poucos espaços a preencher, pois a ênfase da atividade foi colocada no vocabulário, de forma a que os alunos obtivessem informação sobre as diferentes tapas. Os objetivos desta atividade centraram-se na identificação dos diversos tipos de tapas e comparação de costumes culturais. Logo, como foi referido no enquadramento teórico, é necessário introduzir, nos programas curriculares e nos métodos de ensino-aprendizagem de ELE diversas atividades que potenciem o

comportamento estratégico dos alunos e os ajude a resolver, de forma autónoma, os diversos problemas ao nível da interação oral. Neste âmbito, Pinilla sugere uma tipologia de estratégias de comunicação relativamente às destrezas orais, neste caso em particular, à compreensão oral.

Então, propõe o seguinte (Pinilla, 2004:886)

- Ignorar palavras não relevantes para a compreensão global do texto, ainda que se desconheça o seu significado;
- Buscar informação concreta, prescindindo do resto;
- Fazer uso dos conhecimentos culturais prévios, assim como os relacionados com o tema e o tipo de discurso;
- Reconhecer a relação entre os interlocutores, segundo o registo que usem e a situação comunicativa;
- Deduzir o significado de uma palavra pelo contexto linguístico e pela forma das palavras;
- Utilizar o contexto visual e verbal como chaves para averiguar a intenção e atitude do falante.

Tendo em conta estes pressupostos, é possível inferir que a atividade de manual apresentada busca informação concreta e faz uso dos conhecimentos culturais prévios, bem como utiliza o contexto visual, este último com o intuito de verificação das respostas. Deste modo, motivou os alunos para a troca de ideias sobre costumes culturais, fomentando a aprendizagem intercultural, que é bastante importante no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

O manual revelou-se importante para a realização desta atividade, na medida em que disponibilizou aos alunos um suporte visual dos diversos tipos de tapas. Ainda que a qualidade do vídeo não fosse a melhor, permitiu aos alunos identificar imagens e relacioná-las com o vocabulário em questão. Poder-se-ia ter organizado a atividade de forma diferente, com imagens de melhor qualidade e criando vazios de informação. Desta forma, tratar-se-ia de uma atividade de comunicação funcional que, segundo Littlewood (1996:27) «(...) puede crear un vacío de información y así estimular marcos sencillos de interacción comunicativa», com o objetivo de resolver o vazio de informação e, posteriormente, destacar os significados a comunicar.

Aula n.º 12

Duração: 50 minutos

Unidade didática: *A la mesa*

Atividades apresentadas: Organização de um jantar para os colegas

Material utilizado: atividade de compreensão escrita do manual para a elaboração de um jantar para os colegas e posterior atividade de interação oral, simulando uma ida às compras (anexo 7)

Descrição da atividade: Elaboração de um menu tipicamente espanhol para os colegas, pesquisa dos ingredientes necessários e simulação de uma ida às compras.

Objetivos: - Pedir algo em lojas;

- Expressar quantidades

Observações: Na elaboração de um menu para os companheiros, acrescentei a informação de que o jantar devia ser tipicamente espanhol, o que os obrigou a utilizar o vocabulário já trabalhado e a pesquisar sobre os ingredientes necessários à confeção dos pratos. Além disso, tiveram que elaborar um diálogo, simulando uma ida às compras. Tal atividade, sendo bastante aproximada de um contexto real, é extremamente significativa, pois os alunos sentem que estão efetivamente a aprender. Como refere Caballero de Rodas (2001:288), a propósito da interação oral, «se aprende a hablar, hablando» e o professor deve gerir a aula de forma a que todos os alunos tenham oportunidades de falar. Para tal, é necessário favorecer o trabalho a pares ou em pequenos grupos, para que todos os participantes tenham necessidade de falar. A atividade de manual apresentada nesta aula engloba estes aspetos, reduzindo a polaridade professor-aluno e multiplicando as ocasiões de negociação de significado. (Rodas, 2001:288) Considero, portanto, que os manuais têm evoluído, nestes últimos dois anos, no sentido de apresentar atividades comunicativas que sejam do interesse dos alunos e promovam, efetivamente, o desenvolvimento da competência comunicativa, neste caso em particular, através da interação oral.

Idealmente, poder-se-ia realizar a semana da gastronomia espanhola, em que os alunos tivessem que efetivamente pôr em prática estes conhecimentos e confeccionassem, eles mesmos, os pratos. No entanto, as limitações existentes não nos permitiram desenvolver tal atividade. Porém, aquando da visita de estudo a Santiago de Compostela, os alunos puderam contatar com alguns pratos típicos e aplicar os seus conhecimentos, ao realizarem os pedidos de almoço. A realização da atividade anterior (aula número 11) também lhes permitiu adquirir um conhecimento cultural significativo, que puderam pôr em prática nesta visita de estudo. São estas aprendizagens que se revelam profícuas e significativas e, neste sentido, o manual apresenta propostas bastante mais próximas da realidade que até então tínhamos encontrado. Esta atividade em particular tinha como suporte lexical a atividade anterior, da aula 11, nomeadamente o vocabulário sobre tapas. Sendo um nível elementar, a atividade do manual poderia ter sido organizada como uma atividade de comunicação funcional de interpretação de informação (Littlewood, 1996), na qual os alunos teriam que escolher o que utilizariam, a partir de uma lista que poderia estar presente na atividade. Seria uma atividade de interpretação de informação, na qual «los estudiantes no sólo han de analizar información sino también razonar, justificar y convencer para tomar una decisión común. Por consiguiente, proporcionan contexto para un abanico aún más amplio de funciones comunicativas». (Littlewood, 1996:36).

Além disso, a atividade de simulação de ida às compras, conforme proposta na atividade do manual escolhida, permitiu que os alunos aplicassem as microdestrezas de interação para, nas palavras de Littlewood (1996:36):

desarrollar sus destrezas con el fin de orientar la interacción en un plano interpersonal. Además, la ausencia de una sola respuesta correcta ofrece a los estudiantes suficiente campo de actuación para expresar su propia individualidad por medio de la lengua extranjera, lo que frecuentemente origina un alto grado de implicación personal entre los participantes.

Portanto, as atividades comunicativas selecionadas para esta aula aproximam-se da realidade, devido ao seu cariz de interação social e de conteúdo significativo, o que demonstra que o manual vai-se aproximando,

gradualmente, do objetivo principal de desenvolver a competência comunicativa em situações significativas.

Aula n.º 14

Duração: 50 minutos

Unidade didática: *Vamos a divertirnos*

Atividade apresentada: Análise contrastiva e conclusiva sobre os hábitos de diversão dos jovens espanhóis e sobre os seus próprios hábitos de diversão.

Material utilizado: *Encuesta* do *El País* apresentada no manual *Contigo.es 10*, sobre os hábitos televisivos dos adolescentes espanhóis comparativamente aos seus. (Anexo 8)

Descrição da atividade: Em grupos, os alunos analisaram um inquérito e, posteriormente, apresentaram conclusões sobre os seus próprios hábitos de lazer.

Objetivos: - Interpretar inquéritos;

- Expressar hábitos de lazer;
- Expressar frequência;
- Comparar hábitos culturais.

Observações:

Esta atividade revelou-se bastante eficaz e motivadora, na medida em que abordou um tema do interesse dos alunos, nomeadamente, as suas preferências de diversão e atividades de tempos livres. Devo realçar que, para alguns alunos, foi bastante difícil retirar conclusões em grupo. Como a atividade foi realizada em grupo, houve lugar à promoção um espírito de entreajuda, que levou à resolução eficaz do problema, mas é de salientar que os alunos, em grande parte, apresentam bastantes dificuldades de interpretação.

Atualmente, os manuais «incluyen una gama más amplia de actividades para promover el desarrollo de la comprensión lectora en la LE.» (Rodas, 2001:308). Estas atividades, segundo a mesma autora, devem ser analisadas de forma crítica antes da sua utilização, pois as mesmas devem refletir as motivações reais dos alunos para ler e suscitar o interesse pela leitura em LE.

A atividade apresentada não se centra diretamente nos hábitos de leitura dos alunos, dadas as características da turma e o nível de iniciação que frequentavam. No entanto, sob a forma de inquérito, que se revela mais personalizado e simples de realizar, seria possível desenvolver um conjunto de atividades posteriores que incentivassem à leitura de pequenos contos, por exemplo, ou então de um debate sobre os hábitos dos adolescentes.

Como refere Caballero de Rodas (2001:310), « (...) para favorecer el desarrollo de la lectura es esencial seleccionar textos que sean del *interés del lector* y plantear *tareas con un nivel adecuado* a sus capacidades cognitivas y a sus conocimientos del mundo y de la lengua.»

Através da atividade selecionada, podemos inferir que os manuais estão a abrir caminhos no sentido de promover o desenvolvimento das capacidades de forma harmoniosa. Ainda não são suficientes, mas apresentam evoluções notórias relativamente aos manuais de há uns anos, apresentando atividades comunicativas mais significativas e do interesse dos alunos. Além desta atividade, também o manual *Endirecto.com 1* apresenta, no âmbito deste tema, atividades de comunicação funcional e de interação social, como pedir um bilhete na estação, pedir informações no gabinete de turismo e seguir instruções de um mapa. No entanto, não me foi possível aplicá-las, dado o meu horário de aulas assistidas e seguimento da planificação da orientadora. Contudo, considero que são atividades interessantes e significativas para os alunos, com ilustrações apelativas, em contraste com o tradicional método estruturalista de compreensão e leitura e posterior desenvolvimento da competência gramatical descontextualizada. Como refere Perea (2004:591):

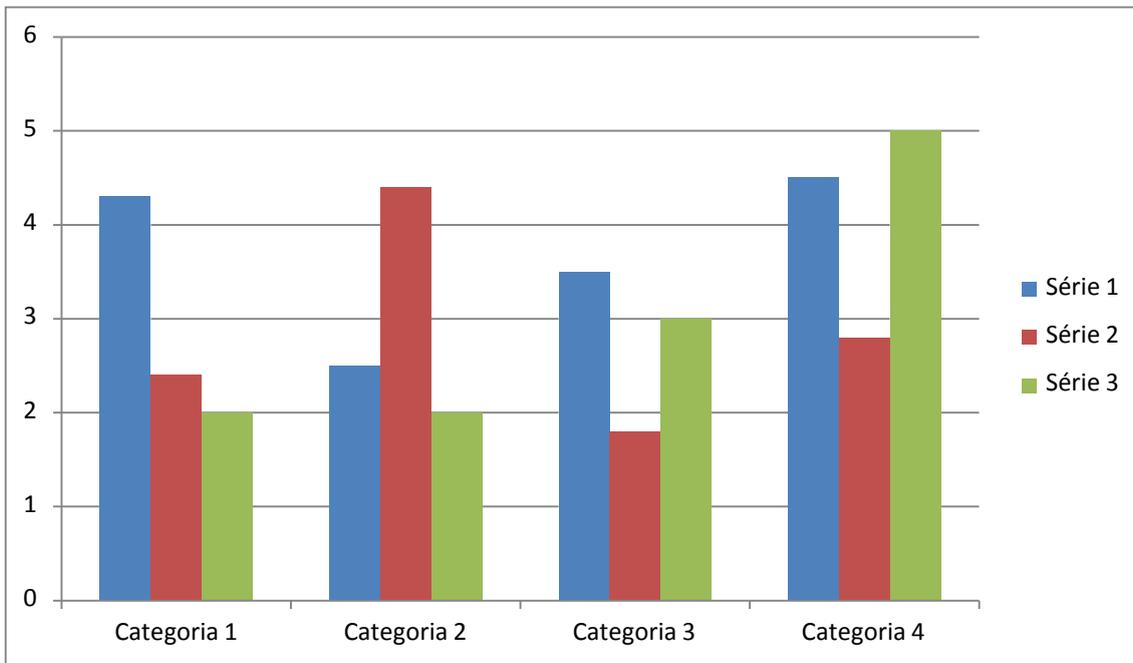
podemos decir que el fin de las ilustraciones en los métodos comunicativos es facilitar al alumno la comprensión y aprendizaje de la lengua que estudia por un lado, y por otro, el hacer más ameno y entretenido los contenidos gramaticales

que tiene que estudiar. Esta última finalidad es muy importante para los manuales que siguen este método, ya que si el libro del alumno se presenta lleno de colorido, ilustraciones, dibujos, etc. el alumno se sentirá más motivado a estudiar el subjuntivo o la diferencia entre ser/estar que si está frente a un manual en donde lo único que encuentre sea ejercicio tras ejercicio sin ninguna ilustración.

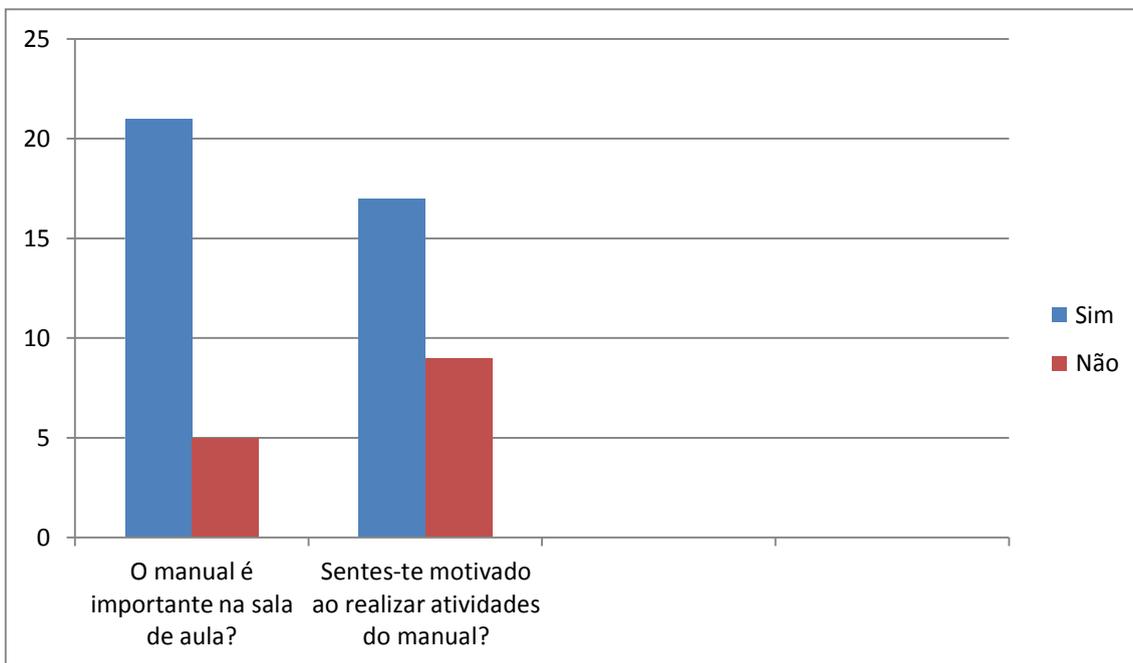
CAPÍTULO III: REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS

No que se refere à análise de atividades postas em prática, retiradas do manual, realizei, em primeiro lugar, um pequeno inquérito de satisfação aos alunos, em que eles apenas selecionavam a opção «Gostei muito», «Gostei» ou «Não gostei». Num universo de 24 alunos, de uma turma de 10º ano nível iniciação, os alunos revelaram um elevado grau de satisfação. As opções mais votadas recaíram na produção textual e na elaboração do menu de um jantar. Numa consideração inicial, pensei que as atividades comunicativas de expressão oral, como a descrição psicológica, iriam revelar-se mais intimidatórias para os alunos, que normalmente têm alguma vergonha de se expor, nesta faixa etária. No entanto, tal consideração não se coaduna com os resultados expressos no inquérito abaixo. Podemos conjecturar que, ao preencher o inquérito por escrito, seja mais fácil responder que, de facto, gostaram, até porque se identificam com o tema, mas, em termos práticos, a maioria dos alunos demonstra pouco à-vontade, quando se trata de se expressarem oralmente, mesmo que se trate de um tema do seu interesse. A elaboração de um anúncio publicitário também não obteve o maior número de votos, o que pode exprimir alguma falta de criatividade e não pouca vontade de escrever, uma vez que os alunos revelaram preferência pela rotina diária e pela elaboração do jantar.

	Gostei muito	Gostei	Não gostei
Descrição psicológica	20	4	0
Anúncio robot	18	4	2
Rotina diária	22	2	0
Jantar	23	1	0
Hábitos diversão	21	3	0



Os alunos também foram questionados sobre a utilização do manual na sala de aula e, à questão «Consideras o manual importante na sala de aula?», responderam, na sua maioria, que sim.



Deste breve, mas importante questionário, depreendemos que os alunos ainda sentem que o manual funciona como «âncora» da aula, na medida em que serve como compêndio de conteúdos e atividades. Todavia, os níveis de motivação são ligeiramente mais baixos, no que se refere à realização de

atividades do manual. Este último inquérito foi realizado no início do ano. No final do ano, teve lugar uma breve reflexão oral sobre as atividades realizadas retiradas dos manuais citados. Os alunos expressaram as suas opiniões, considerando o manual apelativo e referindo que, em termos comunicativos, o mesmo resultou de forma eficaz. Contudo, as suas atividades preferidas foram, sem dúvida, as atividades lúdicas e os jogos interativos, que utilizei noutras aulas. Ou seja, apesar de os manuais apresentarem uma evolução significativa em termos de atividades comunicativas e aproximação à realidade dos alunos, principalmente nestes últimos dois anos, conclui-se que tem de haver um equilíbrio entre a utilização do manual e outro tipo de atividades, mais lúdicas, no sentido de fomentar uma aprendizagem mais eficaz e motivadora para os alunos.

Em segundo lugar, devo retirar conclusões para além dos gostos e preferências dos alunos. A motivação é, indubitavelmente, crucial, no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, relativamente às atividades de manuais que pude apresentar, não é possível verificar um desenvolvimento ao nível das microcompetências cognitivas. Poderíamos concluir que tal se deve ao nível de iniciação, mas é possível adequar o nível dos alunos ao desenvolvimento das microcompetências, que desenvolvem os processos de compreensão, expressão e interação.

Passemos a exemplos concretos: no anexo 1, utilizado para a primeira atividade, poder-se-ia ter utilizado um jogo, tal como o «Quem é Quem», de forma a promover a interação oral e as microcompetências percetivo-motoras e de interação que Caballero de Rodas (2001) preconiza.

Tomemos como outro exemplo o anexo 3. Ao invés de apresentar apenas a folha com as características zodiacais, poder-se-ia ter criado, à semelhança do que Littlewood (1996) preconiza, uma atividade de comunicação funcional, criando vazios de informação. Então, a atividade tornar-se-ia mais comunicativa, pois os alunos teriam que descobrir a informação que os colegas possuíam, partilhando e interpretando informação.

Depois de efetuar um trabalho de pesquisa rigoroso, é possível criar uma panóplia de atividades comunicativas. Tanto os contributos de Littlewood, como de Beatriz Caballero de Rodas, entre outros, permitiram-me aferir que, apesar de notar evolução na qualidade dos manuais e recursos didáticos, é

necessário uma análise mais rigorosa e criteriosa aquando da conceção e elaboração dos mesmos, pelos seguintes motivos. Em primeiro lugar, os alunos não estão motivados para a aprendizagem nem gostam de manuais «pesados», com muitos textos. Tive a sorte de trabalhar com uma turma de nível iniciação, em que a parte lúdica foi bastante valorizada, mas, se tivermos em consideração as reais necessidades dos alunos, tal não é suficiente. Para servir um propósito comunicativo e eficaz, é necessário recorrer a um conjunto de recursos que nos permitam comunicar. Após o trabalho realizado e após a reflexão sobre as atividades implementadas, creio que seria de maior importância que os manuais valorizassem as microcompetências inerentes aos processos de compreensão e expressão, adequados ao seu nível de aprendizagem.

Hoje em dia, assistimos à crescente importância dos mecanismos de coesão e coerência, dos processos fonéticos ou da entoação. É necessário que estes aspetos sejam incluídos na elaboração dos manuais para que os alunos possam «saber escutar» e não só «ouvir», para que saibam expressar-se com clareza e lógica, para que aprendam estratégias de leitura que lhes permitam, de facto, interpretar os significados e que aprendam a escrever de forma correta. Isto não ocorre apenas na aprendizagem de LE, acontece, também, na aprendizagem da sua língua materna. As dificuldades de interpretação e expressão são crescentes e, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa, urge trabalhar as microcompetências que lhe são inerentes.

Concluindo, no início do ano, considerei que os manuais apresentaram uma evolução significativa e mantenho essa opinião. No entanto, longe de pretender a criação de um manual perfeito, concluo que, cada vez mais, o manual deve apresentar um conjunto de atividades comunicativas que permita, de facto, aos alunos, desenvolver as suas capacidades e não apenas armazenar informação. O manual deve ser apelativo, apresentar temas e grafismos do interesse dos alunos, tendo sempre presente que é necessário diversificar a tipologia de atividades apresentadas, no sentido de fazer com que os alunos, efetivamente, comuniquem e que a aprendizagem seja significativa.

CONCLUSÃO

O tema do presente relatório, «A importância do manual no âmbito das atividades comunicativas», bem como a sua elaboração, não constituíram tarefas fáceis para mim. Creio que, se tivesse elaborado este relatório há uns anos, iria, provavelmente, sentir frustração perante a desadequação entre os avanços tecnológicos e os manuais existentes. Considero que o processo de ensino-aprendizagem deve pautar-se pela introdução de materiais na sala de aula que permitam ao aluno desenvolver a sua própria aprendizagem de forma autónoma, ativa e em contextos situacionais o mais autênticos possível, colmatando as suas necessidades comunicativas. Neste sentido, e longe de haver o manual perfeito, creio que os manuais de Espanhol, nestes últimos dois anos, têm evoluído bastante a esse nível, proporcionando aos alunos uma aproximação à língua e à cultura, no âmbito dos descritores preconizados no QECR, no sentido de desenvolver a competência comunicativa. Apresentam, ainda, uma panóplia de recursos audiovisuais que podem ser utilizados e motivadores para os alunos. Considero, ainda que, à semelhança dos manuais de Inglês, a sua elaboração continuará a evoluir. A facilidade com que se acede a vídeos, canções, imagens e jogos *online* é incomparável, daí que se possa pensar que o manual perca importância, no contexto de ensino-aprendizagem e, neste sentido, o próprio tema do presente relatório, «A importância do manual no âmbito das atividades comunicativas» pode parecer ultrapassado. Todavia, não posso concordar com este facto, pois o manual, além de servir de suporte para o aluno, apresenta-se como um compêndio de informação bastante importante no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é fundamental motivar os alunos para a sua utilização e apostar na conceção de manuais mais interessantes para os alunos, adequados ao seu nível de aprendizagem e correspondentes às suas necessidades comunicativas.

Se considerarmos os manuais de língua inglesa, por exemplo, os mesmos já apresentam, no final do manual, compêndios de situações comunicativas e de atividades de comunicação funcional e interação social, preconizadas por Littlewood (1996), em trabalho de pares. Os manuais de

Espanhol evoluirão, certamente, nesse sentido, apresentando cada vez mais recursos propiciadores da comunicação.

Ainda no âmbito do primeiro estágio realizado em 2001/2002, encontro diversas diferenças, relativamente ao uso do manual e das suas características. Em primeiro lugar, seria impensável utilizarmos o manual em aulas assistidas. No entanto, como lecionamos durante todo o ano letivo, os manuais foram bastante utilizados. Noto, sobretudo, evolução ao nível da qualidade de imagem e das tecnologias da informação. É interessante observar a dificuldade que constituía para nós, jovens estagiárias, utilizar um vídeo em VHS ou, com menor dificuldade, utilizar uma gravação em cassete. Em termos de imagens, o acetato era o meio privilegiado. Relativamente aos conteúdos dos manuais, ainda incidiam bastante sobre a gramática e apresentavam um cariz estruturalista. Foi nesse ano que se celebrou o Ano Europeu das Línguas e, a partir daí, ao longo desta década, houve uma grande evolução. Os alunos de hoje em dia desconhecem os acetatos, as cassetes e o VHS.

Um outro aspeto a ser destacado diz respeito ao estágio, propriamente dito. Em termos comparativos, este estágio revelou-se totalmente diferente do primeiro estágio que realizei, no ano letivo de 2001/2002. Durante esse ano letivo, tive duas turmas a meu cargo, para além das duas turmas das orientadoras, visto que se tratou de um estágio bidisciplinar. Ora, esse estágio permitiu-nos um acompanhamento bastante mais próximo dos alunos e um conhecimento efetivo das suas capacidades e necessidades, bem como dos seus estados de espírito. Estávamos com os alunos todos os dias, o que nos permitia um contacto e uma preparação totalmente diferentes. Relativamente ao estágio monodisciplinar de espanhol, não posso afirmar que conheci a turma em profundidade, pois a nossa presença resumia-se a uma vez por semana, na turma da orientadora. Os conhecimentos sobre a turma que nos eram transmitidos advinham da orientadora ou do que apreendíamos das observações nas aulas assistidas.

Se tiver em conta as observações diretas ao longo das aulas, dado que não fui responsável por nenhum momento de avaliação formal, posso afirmar que, apesar do contexto socioeconómico mais desfavorecido da turma em questão, os alunos revelaram gosto e interesse pelas atividades apresentadas, retiradas do manual ou sendo materiais didáticos alternativos.

Tanta coisa haveria por dizer relativamente à nobre profissão de ensinar. Atualmente, os professores deparam-se com imensas dificuldades, o que em nada enobrece a profissão docente nem, muito menos, contribui para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é necessário enfrentar obstáculos, desbravar terreno num país sem oportunidades e lutar por uma profissão mais digna. Evidentemente, açambarcados por tantos entraves e dificuldades, urge incentivar os agentes do processo educativo, no sentido de encontrarem a alegria de ensinar, para que os alunos possam sentir a alegria de aprender. O professor desempenha um papel crucial, mas muitas vezes negligenciado, no percurso de aprendizagem dos alunos. Os professores de línguas, em particular, observam, de ano para ano, uma degradação ao nível da carreira. Como pedir-lhes, então, que se sintam motivados, perante tantas dificuldades?

A resposta é simples e encontra-se no interior de cada um de nós. Na vocação, no chamamento. Ser professor, hoje em dia, é um ato de coragem. Coragem para, muitas vezes, percorrerem centenas de quilómetros para lecionar. Coragem para enfrentar uma comunidade escolar nem sempre recetiva. Coragem para lidar com a instabilidade contínua. Coragem, sobretudo, para lidar com a frustração do desemprego. Não haja dúvidas, portanto, que ser-se professor é um ato de coragem. A coragem alia-se ao profissionalismo. Apesar de todas as dificuldades e da incerteza do futuro, ainda me sinto orgulhosa por ser professora. Não me parece que tal sentimento desapareça, pois são demasiados anos numa profissão cujo futuro nos é agourado desde que terminamos a licenciatura, há mais de uma década. Eu ainda acredito no futuro da educação. O provérbio «se acha que a educação é cara, experimente a ignorância» é um sinal de alerta claro para os perigos da falta de instrução. No caso das línguas, em concreto, creio firmemente que a aprendizagem de línguas estrangeiras contribui estrondosamente para uma aproximação linguística e cultural entre nações. A tão proclamada «construção de pontes ao invés de muros» assenta, claramente, na comunicação, daí a importância da aprendizagem de idiomas. A motivação deve ser, não só como referi no início, pelas palavras de Sonsoles Fernández, «clave para aprender»,

mas também «clave para enseñar». O professor não pode baixar os braços, deve ter sempre presente as suas funções, os seus objetivos e as suas próprias motivações para se manter na carreira docente. A constante reflexão serve de suporte e de equilíbrio a uma profissão, já de si, tão abalada nos seus fundamentos. Além do mais, os jovens de hoje em dia não apresentam as mesmas características dos jovens de há uma década. São bastante mais rebeldes, ativos e, enquanto que muitos não sabem o que querem e estão completamente desmotivados, outros há que já possuem objetivos perfeitamente definidos e pretendem aprender uma língua estrangeira para acrescentar mais-valias ao currículo e, provavelmente, emigrar. É neste contexto que as atividades comunicativas no processo de ensino-aprendizagem fazem todo o sentido, na medida em que servem de resposta a uma necessidade do aprendente.

Este ano de estágio, onze anos após o primeiro, fez-me recordar que, apesar de realista e ciente das condições precárias que nos rodeiam, o ensino é o que me motiva. É o que, na verdade, gosto de fazer, e esse fator leva-me a continuar a investir e a apostar na minha formação. Eu gosto de ensinar e sinto-me realizada quando o faço. Esse fator-chave leva-me a assumir a multiplicidade de papéis que se exige a um professor, sempre em prol do sucesso da aprendizagem e acompanhando a evolução dos tempos. «O saber não ocupa lugar» e uma mente aberta é uma porta escancarada para a expansão de novos horizontes. Sejamos, nós, professores, sempre sedentos de conhecimento e transmissores de motivação e alegria num processo de ensino-aprendizagem, já por si, tão complicado.

BIBLIOGRAFIA

Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Madrid: En LLOBERA, M (coord), Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras . Madrid: Edelsa

Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing Applied Linguistics (1): 1–47*. Acedido a 30 de agosto de 2014, em <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas –Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

CASSANY, D. (1999). *Los procesos de escritura en el aula de E/LE*. En *Carabela* n.º 46 – La expresión escrita en el aula de E/LE. Madrid, SGEL.

CENOZ, J. (2004). *El concepto de competencia comunicativa*. En: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. pp. 449-465. Madrid, SGEL.

CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan.

FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen

GELABERT, M. et al. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Editora Arco/Libros.

HERNÁNDEZ, M. J. y ZANÓN, J. (1990). *La enseñanza de la comunicación en la clase de español*. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp.12-19.

INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva y Edelsa, 2006, accedido a 23/03/2014 [em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge. Cambridge University Press

MOLERO, C. (2004). *Diferentes enfoques de los manuales en la clase E/L/E*. En *ASELE. Actas XV*, Madrid, Instituto Cervantes, accedido a 30/08/2015 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0588.pdf

MOREIRA, L. et al. (2013). *Contigo. Es 10 iniciação*. Porto. Porto Editora

NUNAN, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid. Cambridge University Press.

OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

PACHECO, L.; SÁ, D. (2013). *Endirecto.com 1*. Porto. Areal Editores

PERÍS, E. (2002). *Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera*. En *Lenguaje y textos*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

PINILLA GÓMEZ, R. (2004). *La expresión oral*. En: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. pp. 879-897. Madrid, SGEL.

Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. (1997). *Programa Espanhol: Programa e Organização curricular | Ensino Secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

REES, G. (2003). *Pre-listening activities*. Acedido em 04/08/2014, em <http://www.teachingenglish.org.uk/article/pre-listening-activities> .

SÁNCHEZ, T. (s.d.). *Análisis de textos de la comprensión oral*. Acedido em 07/05/2015, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0823.pdf

SANZ PASTOR, M. (1998). *La escritura como destreza creativa*. En *Carabela* nº46: *La expresión en el aula de E/LE*. Madrid, Sociedad General Española de Librería, pp. 103-118.

V.V.A.A. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

WOODWARD, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge: Cambridge University Press

Dicionário:

Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*.

ANEXOS

Anexo 1

Imagem retirada da página 60 do manual *Contigo.Es 10*, da Porto Editora



1

LOS SIGNOS MAYA

Lee la información sobre tu signo Maya. ¿La descripción está de acuerdo con tu perfil? ¿Por qué?



27/6 – 25/7
TORTUGA
Son sabios, tranquilos, pacíficos, inteligentes, bien educados y hogareños. No confían en los trabajos rápidos.



26/7 – 22/8
MURCIÉLAGO
Son luchadores, impulsivos y de personalidad fuerte. Saben tomar decisiones. No temen los desafíos.



23/8 – 19/9
ALACRÁN
Son observadores, reservados y celosos. Son seguros de sí, algo tercos y testarudos.

30/5 – 26/6
ARDILLA
Son trabajadores, charlatanes, simpáticos y divertidos. Tienen muchos amigos. Son inquietos.



20/9 – 17/10
VENADO
Son delicados, sensibles, frágiles, miedosos, soñadores, idealistas. Van siempre elegantes.

2/5 – 29/5
SERPIENTE
Son inteligentes, sociables, luchadores, románticos y sensibles. Les gusta el confort y la elegancia.



LOS SIGNOS MAYA



18/10 – 14/11
LECHUZA
Son soñadores y misteriosos. Entre amigos, son sociables y comunicativos, pero con extraños son tímidos.

4/4 – 1/5
ZORRO
Son nobles, comprensivos y sensibles. Son trabajadores, pacíficos, justicieros y protectores de los pobres.



15/11 – 12/12
PAVO REAL
Son divertidos, imaginativos y optimistas. Son extrovertidos y les gusta ser el centro de atención.

7/3 – 3/4
JAGUAR
Son apasionados, valientes, independientes y luchadores. Incondicionales en la amistad, siempre estarán a tu lado.



7/2 – 6/3
HALCÓN
Tienen una personalidad muy fuerte. Son ambiciosos e independientes, tranquilos, sinceros y responsables.



10/1 – 6/2
MONO
Son activos, alegres, sociables y juguetones. Les gusta reírse de los demás y de sí mismos también.



13/12 – 9/1
LAGARTO
Son generosos, bondadosos, sencillos y ordenados. A veces son lentos en sus decisiones.

» Para saber más sobre Los Mayas consulta el sitio <http://www.mayadiscovery.es>

GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN

B. Verbo gustar

Hablar

1. Tu signo del zodiaco, ¿se corresponde con tu forma de ser o no? Justifica tu respuesta.



Aries
"Yo quiero"

Te gusta mandar.
No te gusta obedecer.
Te gustan las personas objetivas, determinadas y valientes.
No te gustan las personas indisciplinadas.



Tauro
"Yo tengo"

Te gusta ahorrar.
No te gusta la intolerancia ni la agresividad.
Te gustan las personas afables y solidarias.
No te gustan las personas extremistas.



Géminis
"Yo voy"

Te gusta comunicarte y con humor.
No te gusta estar parado.
Te gustan las aventuras.
No te gustan las personas monótonas.



Cáncer
"Yo siento"

Te gusta estar en casa con la familia.
No te gusta el estrés.
Te gustan las personas románticas.
No te gustan las personas impacientes.



Leo
"Yo soy"

Te gusta ser líder y resolver problemas.
No te gusta perder.
Te gustan los desafíos.
No te gustan las personas que no reconocen tu valor.



Virgo
"Yo analizo"

Te gusta tener todo organizado.
No te gusta el desorden.
Te gustan los detalles de los acontecimientos.
No te gustan los cambios de la sociedad y del mundo.



Libra
"Yo amo"

Te gusta el equilibrio en todo lo que haces en la vida.
No te gusta tomar decisiones.
Te gustan las personas intuitivas.
No te gustan las personas incoherentes.



Escorpio
"Yo domino"

Te gusta la imaginación y la creatividad.
No te gusta perder tu libertad y siempre luchas por conservarla.
Te gustan las situaciones nuevas.
No te gustan las personas sin voluntad firme.



Sagitario
"Yo veo"

Te gusta vivir al aire libre y sin depender de nadie.
No te gusta mentir.
Te gustan las personas sinceras como tú.
No te gustan las personas pesimistas.



Capricornio
"Yo puedo"

Te gusta la honestidad y la prudencia.
No te gusta nada discutir ni pelear.
Te gustan las personas leales.
No te gustan los falsos elogios.



Acuario
"Yo sé"

Te gusta ayudar a todo el mundo.
No te gusta la falta de objetividad.
Te gustan las personas que luchan por sus derechos.
No te gustan las personas que aceptan todo sin protestar.



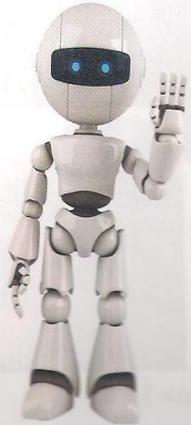
Piscis
"Yo pido"

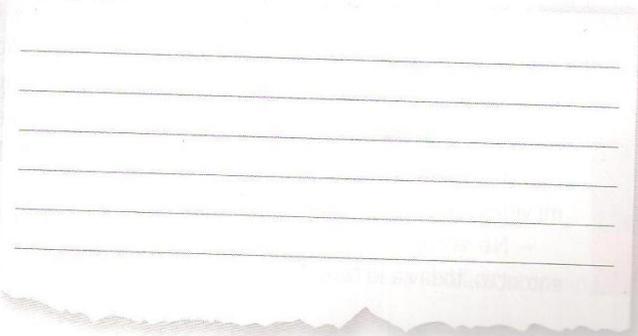
Te gusta la mística y el sueño.
No te gusta mucho la realidad.
Te gustan las personas humildes.
No te gustan las actitudes precipitadas.

Anexo 4

Atividade retirada da página 60 do manual *Endirecto.com 1*, da Areal Editores

 Una empresa ha inventado un robot para hacer las tareas domésticas.
 Haz una publicidad para presentarlo: di cómo es, qué hace, qué ventajas hay en comprarlo.





Anexo 5

Atividade retirada da página 67 do manual *Endirecto.com 1*, da Areal Editores

en directo

Un día en tu vida

1 Tú eres uno de estos personajes. Cuenta un día en tu vida.

Un perro callejero Un/a modelo
Un/a actor/actriz
Un/a deportista famoso/a Un/a cantante famoso/a
Un/a príncipe/princesa Un caballo Un pájaro



en vivo

1 Escucha la canción.
a. Complétala.

41

Vámonos de tapas El Combo Linga

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!
Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Caracol-caracoles. Patatas bravas.
Boquerón, 1 _____ en vinagre.
Y alio-alioli, chopito y setas,
2 _____ y pisto.

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Aceitu-aceitunas, 3 _____ de patatas.
Pesca(d)ito (1) frito y gambas, 4 _____ y sepia.

Y una cañita bien tirá(da)
A ver si compras más tabaco.
Mira lo que tienen por allá,
A ver con qué lo acompañamos.
Y un vino tinto o un vermú
Ya que has comprado, dame un cigarro
Híncale ya el diente a todo de acá,
De tanto hablar se está enfriando.

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!
Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Pipirra-pipirrana, magra con tomate.
5 _____, cazón y chirlas, migas y 6 _____
7 _____, lacón, cecina, 8 _____ y queso.

Y una cañita bien tirá(da)
...

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!
Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

EX. 1

- boquerones;
- Morcilla;
- Tortilla;
- pulpo;
- Oreja;
- callos;
- Paella;
- chistorra.

Sugerencia
Visualización del videoclip de la canción
Vámonos de tapas

El Combo Linga
De Tapas

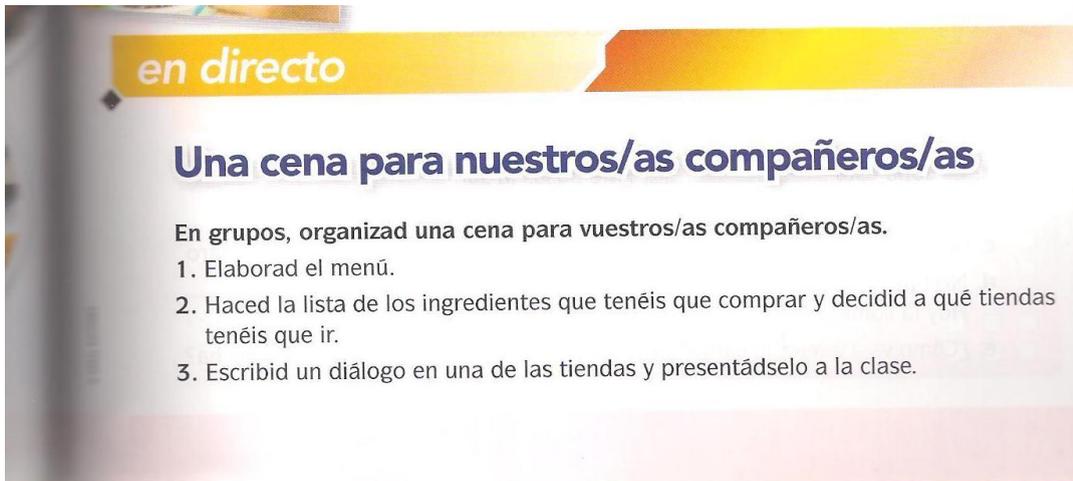
<http://www.youtube.com/watch?v=p4ZblkIy0KE>

b. Escribe el nombre de las tapas de las imágenes.

c. Ir de tapas es una costumbre muy típica española.
De existir, compárala con alguna costumbre parecida de tu país.

Anexo 7

Atividade retirada da página 109 do manual *Endirecto.com 1*, da Areal Editores



en directo

Una cena para nuestros/as compañeros/as

En grupos, organizad una cena para vuestros/as compañeros/as.

1. Elaborad el menú.
2. Haced la lista de los ingredientes que tenéis que comprar y decidid a qué tiendas tenéis que ir.
3. Escribid un diálogo en una de las tiendas y presentádselo a la clase.

Anexo 8

Atividade retirada das páginas 138, 139 e 151 do manual *Contigo.es 10*, da Porto Editora

PRIMERAS IMPRESIONES

Expresión oral

1. ¿Cómo os divertís? ¿Qué hacéis con frecuencia?

- 1.1. Discutidlo en grupo a partir de las pautas dadas y de la información de la página 151.
- 1.2. Luego organizad las conclusiones para presentárselas al grupo. ¡Ojo! Cada elemento del grupo debe presentar por lo menos una conclusión.



¡OJO!

Expresar la frecuencia

(no) suelo leer/escuchar...
todos los días
casi todos los días
frecuentemente
de vez en cuando
una o dos veces por semana
solo los fines de semana
algunas veces al mes
alguna vez al año
casi nunca
nunca
rara vez

Lectura

N.º de libros leídos en los últimos 12 meses.
Tipo de libros leídos.
Frecuencia con la que lees.
Periódico y revista que lees con más frecuencia.

Música

Escuchar música y dónde.
Asistir a conciertos.

Películas

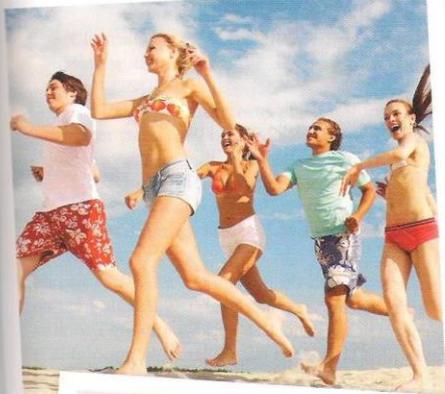
Frecuencia con la que ves películas en la tele o en el cine.
Tipo de películas que ves en la tele o en el cine.

Actividades deportivas

Tipo de deporte que practicas y con qué frecuencia.
Asistencia a competiciones deportivas.

Ocio

Salir con los amigos a tomar algo.
Ir a discotecas, bailar.
Hacer excursiones, viajar.
Salir al campo o a la playa.
Actividades asociativas.
Voluntariado (ONG).
Ir de compras.
Gastos medios mensuales con las actividades de ocio.



Televisión, radio, móvil e internet

- Horas semanales dedicadas a ver la tele.
- Programas que ves con más frecuencia.
- Acceso a canales de pago.
- Tipo de programas y frecuencia con que escuchas la radio.
- Principales usos del ordenador.
- Uso de internet y para qué lo utilizas.
- Usos más frecuentes del móvil.
- Gasto mensual del móvil.

Otras actividades relacionadas con la cultura

- Visitar museos, exposiciones artísticas o culturales.
- Visitar parques naturales.
- Asistir a una feria de artesanía.
- Ver o escuchar un programa cultural en TV o radio.



Los españoles y la tele

Compara los resultados de una **encuesta** de *El País* sobre las costumbres de los adolescentes españoles respecto a la televisión con tus propias costumbres.



1. ¿Con qué frecuencia semanal ves la televisión?

- 1.º lugar: todos los días;
- 2.º lugar: cinco o seis días a la semana;
- 3.º lugar: uno o dos días a la semana;
- 4.º lugar: tres o cuatro días a la semana.

2. Ordena de uno a cuatro el tipo de programa que más te gusta:

- 1.º lugar: películas;
- 2.º lugar: dibujos animados;
- 3.º lugar: deportivos;
- 4.º lugar: concursos y otros.

3. ¿Cuánto tiempo dedicas a ver la televisión a la semana?

- 1.º lugar: entre tres y cuatro horas;
- 2.º lugar: entre una y dos horas;
- 3.º lugar: menos de una hora;
- 4.º lugar: más de cinco horas.

4. ¿Qué canales ves con más frecuencia?

- 1.º lugar: nacionales;
- 2.º lugar: regionales;
- 3.º lugar: por cable;
- 4.º lugar: ninguno en especial.

El país (adaptado).