

Mariana Adosinda de Oliveira Ramos

2º Ciclo de Estudos em  
Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

O Vídeo Como Instrumento Pedagógico Para o Ensino da LE/2

2013

Orientador: Rogélio José Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

**2013**

Departamento de Estudos Anglo – Americanos e  
Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**O Vídeo Como Instrumento Pedagógico Para o Ensino da LE/2**

Mariana Adosinda de Oliveira Ramos  
Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas,  
variante Português / Inglês, ramo educacional

Relatório apresentado para a obtenção do grau de  
Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol  
no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Professora Orientadora Diana Antunes  
Professora Supervisora María de Pilár Nicolás Martínez  
Professor Orientador: Rogélio José Ponce de León Romeo  
Porto, maio de 2013

## **Resumo**

O produto final deste trabalho assenta na defesa do potencial educativo e didático do uso vídeo (material audiovisual) na sala de aula de língua estrangeira. Ao mesmo tempo pretende-se que este trabalho consiga esclarecer potenciais dúvidas na gestão da aplicação do vídeo na sala de aula, pois, apesar de ser um tipo de material com o qual estamos em contacto diariamente fora da sala de aula, nem sempre o professor consegue explorá-lo de uma forma plena, revelando todo o seu potencial educativo. Para tal, este trabalho discrimina as vantagens e desvantagens do uso de materiais em formato de vídeo na sala de aula, assim como elenca alguns critérios de seleção de vídeos e conselhos para retirar o resultado máximo possível dos vídeos.

Para além do suporte teórico, este trabalho apresenta propostas práticas de utilização de diferentes tipos de vídeo que foram aplicadas na sala de aula de língua estrangeira (Espanhol).

## **Abstract**

The final product of this assignment is based on the defence of the educational and didactic potential of using video (audiovisual material) in the second language classroom. At the same time it is aimed that this work/project can enlighten any doubts that might exist in terms of managing the appliance of videos in the classroom since the teacher can't get the most out of it most of the times, regardless of video being a material/resource with which the majority of people is in daily contact outside the classroom. Hence, this work outlines not only the advantages and disadvantages of using video materials in the classroom, but it also presents some of the basic video selection criteria and some advices on how to get the ultimate best outcome of video.

Besides the theoretical support/background, this assignment presents activities using several types of video that were put into practice in the second language (Spanish) classroom.

Ao meu marido, André,  
pelo sacrifício de estar longe em prol de um futuro melhor

## **Agradecimentos**

À minha família, pela dedicação, carinho, persistência e companhia nas horas de maior aperto.

Às minhas amigas e colegas nesta viagem estudantil, Carina, Abbey, Sara e Carla, pela força que me deram ao longo destes quatro anos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rogélio Ponce de León pela paciência e esforço demonstrado na revisão e orientação da elaboração deste trabalho.

À minha orientadora de estágio, Diana Antunes, e à supervisora de estágio, Pilar Nicolás Martínez, pela ajuda e orientação ao longo do ano de estágio.

# Índice

Índice .....	1
Abreviaturas.....	3
Introdução.....	4
Fundamentos Teóricos.....	7
1. Os Meios Audiovisuais (AVM).....	8
2. O que é o vídeo? .....	11
Tipos e formas de vídeo .....	11
3. Vantagens e desvantagens do uso do vídeo.....	14
a) Vantagens.....	14
b) Desvantagens .....	19
4. Formas de rentabilizar o vídeo .....	20
5. Critérios para a seleção de materiais .....	25
6. Tipologia de atividades.....	26
a) O vídeo como motivação .....	28
b) A aula onde se utiliza o vídeo como recurso principal .....	30
7. O vídeo para desenvolver competências .....	33
a) Competência Comunicativa .....	33
Desenvolvimento da Compreensão .....	34
Desenvolvimento da Expressão .....	38
b) Competência Cultural .....	40
Casos Práticos.....	42
1.Contextualização.....	43
a) Centro Educativo .....	43
b) Caracterização das Turmas de Estágio .....	44
2. Objetivos e Metodologias .....	46
3. Descrição e Análise das Atividades .....	49
<i>Programa de Televisão</i> .....	50
<i>Videoclip Musical “Que le den candela”</i> .....	53
<i>Vídeo do Youtube realizado com fins didáticos – “La ropa”</i> .....	56

<i>Vídeo Didático</i> “Cómo comprar en una tienda” .....	59
<i>Spot Publicitário</i> : “Seguridad Vial” .....	61
Conclusão .....	64
Bibliografia.....	65
Anexos.....	69

## **Abreviaturas**

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

AVM – Método Audiovisual

Desde que o Homem adquiriu a linguagem (...) ele próprio determinou as modalidades da sua evolução biológica, sem disso ter necessariamente consciência.

Claude Lévi-Strauss

## **Introdução**

Ao longo dos meus anos em contacto com o sistema de ensino, senti o que Sherman refere como «the compelling power of the vídeo in the classroom» (SHERMAN, 2003:2) quer enquanto aluna, quer enquanto professora. Pois, também para mim, a «authenticity [do] video is an inducement: there is a special thrill in being able to understand and enjoy the real thing» (SHERMAN, 2003:2).

De facto, eu sou testemunha do efeito poderoso de motivação que o vídeo surtia na sala de aula quando a minha professora de língua deixava de lado o manual e quebrava a rotina da sala de aula com algo a que não tinha acesso diariamente fora da escola, naquela altura. Nesse tempo, os audiovisuais ainda não eram muito utilizados pela maioria dos professores e a Internet muito menos. O que hoje em dia está à distância de um clique, naquela altura, só era acessível através do que a professora de língua me facultava na sala de aula ou na biblioteca da escola. O mundo de qualquer cultura estrangeira só chegava a mim através do cinema ou da escola.

No entanto, rapidamente, os materiais audiovisuais foram sendo cada vez mais utilizados na sala de aula e assim o vídeo alcançou um novo estatuto:

video is today's medium. Print may still be powerful but many people spend more time with audio-visual media; video techniques, discourses and clichés are more familiar to them (students) than the world of books and papers (SHERMAN, 2003:2).

Numa época em que a informação é essencial ao conhecimento e em que este se assume como o cerne de toda a estrutura das sociedades modernas, numa época em que quase toda a informação se transmite por meios audiovisuais, é absolutamente imprescindível incentivar o ensino (...) do audiovisual (...) para se poder ter

«consumidores de imagens e de sons» cada vez mais atentos, mais críticos, mais despertos para as informações que lhes chegam de todo o lado (ANTÓNIO, 1998:25).

É um facto que vivemos na era das tecnologias, da informação de acesso rápido e o resultado é que as crianças praticamente já nascem a saber manusear um computador. Como já referi anteriormente, eu própria também sou vítima desta *afición* pela tecnologia. O seu poder cativante também me prendeu, daí que tenha escolhido como tema deste trabalho o uso do vídeo na sala de aula de língua estrangeira.

Desta forma, é assim evidente que corroboro a apologia do uso dos materiais audiovisuais, tecida por Lauro António (1998:20): «com o audiovisual se pode ensinar tudo o mais, desde literatura a história, da música à matemática [quando] utilizado como mero auxiliar de ensino».

No entanto, apesar do poder magnético do vídeo, é necessário saber como estimular e dosear este poder para que se possa explorar todo o seu potencial na sala de aula. Assim, este trabalho reflete a pesquisa que fiz sobre conhecimentos teóricos relativos à utilização do vídeo na sala de aula. É de referir que quando utilizo a palavra vídeo, não me refiro à utilização do instrumento audiovisual (leitor, gravador de vídeo) mas sim ao formato de saída de um documento (digital, imagem e som).

Este relatório está dividido em duas partes. A primeira parte engloba uma reflexão teórica sobre o vídeo como instrumento pedagógico para o ensino da LE/2 com o intuito de tentar corrigir a *miopia acentuada*<sup>1</sup> de alguns professores. A segunda parte apresenta algumas propostas de atividades de utilização do vídeo que realizei na sala de aula.

Neste momento, discriminarei o que será abordado na primeira parte deste trabalho. Em primeiro lugar, será apresentada uma definição do termo vídeo enquanto material audiovisual. Seguidamente, serão especificadas algumas vantagens e desvantagens do uso do vídeo na sala de aula. Também serão discriminados diferentes tipos de vídeo e a sua utilidade na sala de aula, referindo as competências que podem

---

<sup>1</sup> Este é um termo utilizado por Luís Soares (in ANTÓNIO,1998:39) quando se refere ao facto de que nós não dominamos os media e que como tal a questão nos surge de uma forma nebulosa: «Os media são algo que não dominamos, e que nos surge de uma forma nebulosa. São algo em relação ao qual temos uma miopia acentuada que devemos corrigir.»

ser estimuladas. Ainda nesta parte serão referidos alguns conselhos de rentabilização do vídeo, apontando estratégias a seguir quer na preparação anterior à aplicação na sala de aula, quer posterior.

Em suma, centrar-me-ei em alguns dos pontos que Plo, no seu artigo «El video: presupuestos teóricos y técnicas prácticas» (CEREZO, 1990:194), diz que se devem incluir num resumo do estudo do vídeo como instrumento pedagógico para o ensino da L2:

- Critérios para a seleção de materiais.
- Para que se deve utilizar o vídeo.
- Técnicas.
- Planificação de Unidades Didáticas.
- Vantagens e inconvenientes do vídeo.

# C A P Í T U L O I

## Fundamentos Teóricos

## 1. Os Meios Audiovisuais (AVM)

Os meios audiovisuais são os instrumentos de trabalho e auxílio ao ensino preconizados pelo AVM. Este método foi concebido para o ensino de uma língua estrangeira a principiantes e

da prioridad al lenguaje oral, sin por ello desatender el lenguaje escrito; las primeras sesiones (...) del método se dedican al lenguaje oral y a continuación se comienza el aprendizaje del lenguaje escrito. Se considera que el aprendizaje de la LE se canaliza a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación); ello explica el empleo combinado de grabaciones de diálogos en soporte magnético (...) e imágenes en “filminas” (...). Los recursos materiales reciben una atención especial, se procura que la presentación resulte lo más atractiva posible (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE ELE).

O AVM surge assim como uma das primeiras tentativas concretas de conceber e pôr em prática a caracterização de uma LE tendo por base os atos de fala (HOWATT, 1987: 16 *in* DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE ELE).

A vertente oral da língua torna-se o ponto de partida para a aprendizagem de uma LE,

(...) dedicando una atención especial a la pronunciación, incluidos el ritmo y la entonación; en una fase ulterior se trabaja el lenguaje escrito. (...) Entre las principales aportaciones del método audiovisual a la didáctica de la LE, cabe resaltar estas dos: los medios audiovisuales favorecen el empleo de un lenguaje más natural y próximo a la realidad de los hablantes nativos; se procura suministrar a cada grupo meta un tipo de lengua acorde con sus características (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE ELE).

A atenção especial dada pelo AVM aos recursos materiais teve grande amplitude na educação, como podemos constatar pelo recurso cada vez mais frequente aos meios audiovisuais. Assim como afirma Silva e Figueiredo (1997:2), «...os meios

audiovisuais constituem hoje, não só uma aliciante fonte de divertimento e lazer, mas, também, um excelente recurso educativo...».

Atualmente é inegável o facto que instrumentos de comunicação como o computador, a internet, a televisão, tornaram-se indispensáveis para a integração social dos cidadãos, pelo que qualquer pessoa das diferentes faixas etárias é permeável ao seu poder magnetizante. Sendo esta uma sociedade regida pelo audiovisual e pela multiplicidade de meios de comunicação, é premente «existir uma simbiose entre o audiovisual e a formação do indivíduo» (SILVA & FIGUEIREDO, 1997:5).

Lauro António (1998:25) corrobora desta opinião ao afirmar que «o conhecimento adquire-se hoje em dia sobretudo através dos meios audiovisuais». Porém, o conhecimento proveniente dos meios audiovisuais nem sempre estimula o desenvolvimento de competências do indivíduo que entra em contacto com eles.

É importante ressaltar que o magnetismo destes meios, por vezes, reduz o indivíduo a um estado de apatia assumindo uma posição de desleixo. Hoje em dia é muito fácil chegar à informação através da internet, e esta facilidade leva a que os alunos deixem de trabalhar por si, estimular as suas capacidades cognitivas. Para que o aluno assuma uma posição proactiva é necessário que uma outra pessoa supervisione o seu contacto com este meio de comunicação. Silva e Figueiredo (1997:5) defendem que «o audiovisual fornece à criança um conjunto “mínimo” de conhecimentos, o professor deve supervisionar e acompanhar a aprendizagem através deste processo tecnológico».

Silva e Figueiredo (1997:5) apelam ao cultivo de um espírito crítico para combater a passividade e o consumismo provocado pelos *media* nas pessoas:

os audiovisuais podem reduzir a interpretação do mundo pelo Homem, ao mesmo tempo que podem conduzir este a uma vida psíquica demasiado pobre. A mensagem audiovisual deverá permitir ao receptor (...aluno) uma atividade perceptiva cada vez mais perfeita. O professor (...) deve ensinar o aluno a ter um espírito crítico em relação aos documentos/imagens anulando o efeito consumidor que os media produzem nas pessoas. Face à passividade da criança à imagem audiovisual e à sua permeabilidade às ideologias, é necessário termos a preocupação de formar espíritos críticos; cultivar na criança o seu espírito crítico de maneira a torná-la um ser intelectualmente e socialmente livre.

Feijó Abi, no seu artigo *Ateliers de Ensino de Cinema de Animação*, (in ANTÓNIO, 1998:56) aborda esta problemática que rodeia os meios de comunicação e os alunos ao referir que:

hoje em dia os miúdos (...) passam tanto tempo diante da televisão e raramente são acompanhados pelos pais ou pelos educadores. Os miúdos têm acesso a um media do qual não têm informações; não sabem ler; não têm nenhum acompanhamento que lhes permita defenderem-se desta manipulação; porque os media (...) são manipulações, não é a realidade que está ali e que eles vêem.

Pelo que foi dito anteriormente, conclui-se que é essencial cultivar o recurso aos meios audiovisuais na sala de aula, para que os alunos sejam dotados de estratégias e competências tais que lhes permitam selecionar a informação pertinente para a sua formação como indivíduos.

Mais se conclui que este processo deve ser acompanhado pelo professor, como orientador, fazendo-se necessária formação adequada nesta área, para que estes possam saber quais os critérios de escolha dos materiais a implementar na sala de aula. Só assim poderão exponenciar o potencial dos meios audiovisuais, e simultaneamente incentivar o aluno a adotar uma postura proactiva no processo de ensino-aprendizagem.

Mais adiante, neste trabalho, serão abordados alguns critérios de seleção referidos por diferentes autores, a par de conselhos ou linhas orientadoras para a sua exploração (incidindo particularmente no recurso ao vídeo).

Entre os meios audiovisuais está o vídeo que ao conciliar o som e a imagem é, a meu ver, o recurso que melhor personifica os pressupostos do método audiovisual.

## 2. O que é o vídeo?

Para Tomalin (1986:3), «video is sound and vision recorded onto videotape and played through a video recorder onto a TV screen». O aparelho de vídeo que, na altura de Tomalin, era considerado um meio de tecnologia de ponta, tornou-se um meio obsoleto ao longo destes anos. De facto, a videocassete deu lugar ao CD, ao computador, às *pendrives* e à Internet. No entanto, as vantagens apresentadas por Tomalin na defesa do uso do vídeo continuam a vigorar. Estas vantagens serão elencadas mais à frente neste trabalho, mais precisamente, na parte em que se reflete sobre vantagens e desvantagens do uso de vídeos na sala de aula.

De acordo com o dicionário Merriam-Webster, a palavra vídeo está associada a (MERRIAM-WEBSTER DICTIONARY):

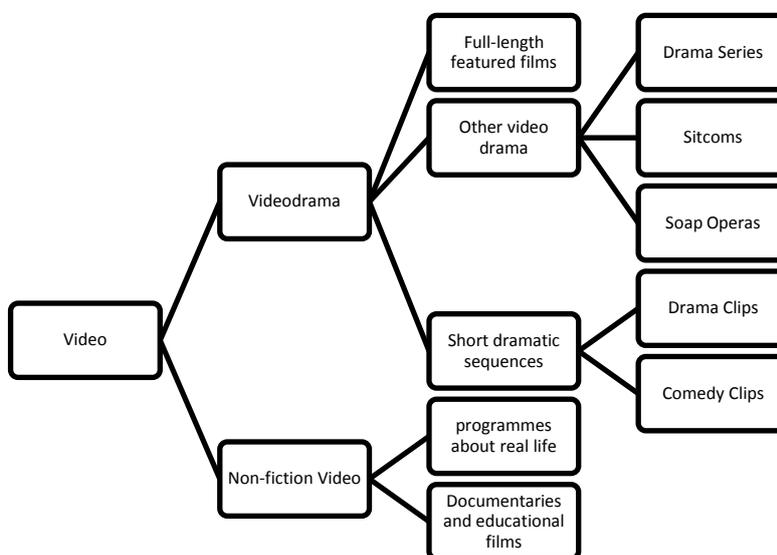
- Television; also: the visual portion of television
- Videotape: as
  - a) a recording of a motion picture or television program through a television set.
  - b) a videotape performance of a song often featuring an interpretation of the lyrics visual images.
- A recording similar to a videotape but stored in digital form (as an optical disk or a computer's hard drive)

José Manuel Morán no seu artigo “O vídeo na sala de aula”, define o vídeo como sendo também uma «forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano» (MORÁN, 1995:28).

### Tipos e formas de vídeo

Não há um sistema universal de classificação de vídeos. Como se pode ver a seguir, a nomenclatura varia de autor para autor.

Sherman divide os vídeos em duas grandes categorias, subdividindo-as noutras subcategorias. O esquema seguinte sintetiza e explica a nomenclatura utilizada por Sherman:



Elaboração própria do esquema baseado em Sherman, 2003.

Já para Compte (1993:10), a distinção dos vários tipos de vídeo é feita a partir do seu objetivo primordial. Sobre este aspeto refere que:

le style du document vidéo dépend de son objectif d'origine: sa construction est différente selon qu'il illustre une marque, qu'il est la carte de visite d'une entreprise, le support d'une démonstration didactique ou qu'il expose une information détaillée sur un sujet.

Desta forma, Compte divide os vídeos em: «les catalogues» (documentos disponibilizados por editoras escolares especializadas acompanhados de guiões de exploração didática), «les cours télévisées» (cursos de língua disponibilizados em suporte vídeo) e, finalmente, «les émissions télévisées» (programas de televisão).

Tomalin, por sua vez, distingue «direct teaching video» e «resource video». Tal como o próprio nome indica, o «direct teaching video teaches the class directly and openly from the TV screen». É um personagem do vídeo que orienta a visualização e a aprendizagem e não o professor. Já o «resource video» tem como objetivo a ilustração

de um conteúdo que está a ser lecionado num determinado momento da aula (TOMALIN, 1986:16).

Por outro lado, Lonergan (1984:7) discrimina os seguintes tipos de vídeo:

video recordings of language-teaching broadcasts and films, video recordings of domestic television broadcasts, video recordings of specialist films and television programs, video language-teaching materials made for classroom e, self-made video films, involving teachers and learners.

Acresce-se mais uma nomenclatura que pode sintetizar todas as apresentadas anteriormente. Jeremy Harmer (2002:284) engloba os vídeos que podem ser utilizados na sala de aula em três grupos: «off-air programmes, real-world vídeos and language learning vídeos» (HARMER, 2002:284).

Harmer integra no primeiro grupo, os excertos de gravações de programas de televisão feitas em casa. No segundo grupo estão inseridos os vídeos comercializados, como por exemplo, filmes, documentários da vida selvagem e comédias. No terceiro grupo estão englobados os vídeos que são comercializados pelas editoras de livros e que foram elaborados com objetivos didáticos específicos. Sendo a sua elaboração programada para o ensino /aprendizagem de uma LE, assume-se que sejam de compreensão mais acessível e apelativa para os alunos. Porém, não possuem a autenticidade de linguagem presente nos dois primeiros tipos de vídeos e a sua produção programada também pode causar aborrecimento nos alunos.

Nesta secção do trabalho foram apresentadas várias nomenclaturas de classificação de vídeos que variavam de autor para autor. Segue-se a enumeração das várias vantagens e desvantagens do uso do vídeo na sala de aula de LE.

### **3. Vantagens e desvantagens do uso do vídeo**

#### **a) Vantagens**

De acordo com Viñals (2004:1), a utilização do vídeo como um recurso pedagógico vigente provem da crescente necessidade de corresponder às expectativas cada vez mais exigentes da comunidade discente.

Atualmente, a maioria dos alunos está exposta a estímulos diversos e cada vez mais atrativos. A televisão e a rádio que, outrora, consistiam nos meios de comunicação por excelência, nos dias de hoje, cederam o seu lugar privilegiado de destaque junto das massas populares, aos computadores e à Internet. Estes últimos oferecem um leque de estímulos variados, díspares e mais apelativos ao mundo sensorial dos adolescentes.

Tal avanço a nível tecnológico repercute-se não só no declínio da rádio e da televisão como primeira escolha dos cidadãos, no que concerne ao campo dos meios de comunicação, mas também no campo da Educação, nomeadamente na escolha dos meios auxiliares a implementar no processo de ensino/aprendizagem. Hoje em dia, a simples amostra e comentário de uma imagem ou a mera audição de um texto ou de uma música apresenta-se como uma tarefa banal aos olhos dos alunos. De facto, como estes são confrontados com objetos que estimulam vários dos seus sentidos diariamente, urge que se implemente ou proponha na sala de aula tarefas que sejam capazes de incitar simultaneamente no mínimo dois sentidos.

Analisando os recursos pedagógicos existentes podemos verificar que o suporte áudio consegue estimular apenas a audição dos alunos e o suporte textual limita-se a estimular o visual, se aliarmos o texto às imagens. Ao passo que o vídeo consegue conjugar os dois recursos anteriores e adicionar um outro fator muito importante, o contexto da situação comunicativa. Fator este que se apresenta crucial na fomentação da independência do aluno, que se supõe ser um dos objetivos do processo de aprendizagem: desenvolver no aluno competências que lhe permitam enfrentar uma situação comunicativa fora da sala de aula e torná-lo num cidadão autónomo e ativo na sociedade. Não basta debitar conhecimentos e estruturas e fazer com que o aluno as reproduza mecanicamente; é vital que o professor consiga mostrar ao aluno como se desenrola o processo comunicativo na LE, e que este consiga assimilar os conteúdos e

estruturas para que mais tarde os utilize de forma consciente e independente. O desenvolvimento das capacidades de autonomia do aluno é facilitado pelo uso do vídeo uma vez que, ao apresentar o contexto que envolve a situação comunicativa e ao facultar informações paralinguísticas, lhe permite observar as atitudes dos intervenientes, ao mesmo tempo que facilita a compreensão e a aquisição dos comportamentos comunicativos da sociedade em questão. (VIÑALS, 2004:1)

No que concerne ao facto do vídeo ser um estímulo de múltiplos sentidos referido anteriormente, Morán (1995:28), afirma que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços (MORÁN, 1995:28).

Jaime Corpas Viñals (2004:1-2) aponta várias vantagens sobre a utilização do vídeo na sala de aula:

- comparando o vídeo com outro recurso pedagógico, como por exemplo, o manual, aquele aparece como uma novidade quando utilizado esporadicamente, pois quebra a utilização rotineira do manual e mobiliza a motivação dos alunos para as diferentes atividades a realizar na sala de aula, captando mais facilmente a sua atenção.
- permite trabalhar elementos não verbais através da demonstração de atitudes, reações, gestos, interações e costumes culturais próprios da civilização que está a ser estudada.
- desenvolve a compreensão de uma forma mais abrangente do que o recurso a uma simples amostra áudio, uma vez que dá a conhecer ao aluno todos os elementos que envolvem uma situação comunicativa real: localização temporal, localização espacial, gestos, atitudes, modos de expressão e de interação dos intervenientes nativos.

- é um recurso frequentemente usado pelos alunos que estão a ser cada vez mais estimulados por imagens provenientes de filmes, séries, programas que veem na televisão ou no cinema, assim como de jogos e *sites* provenientes da Internet. Este estímulo contínuo decorrente do desenvolvimento da tecnologia faz com que os discentes estejam cada vez mais propensos à aquisição de conhecimentos através do visual, em detrimento do estímulo da leitura. De facto, nota-se que é mais rentável para o professor utilizar um vídeo como estímulo e posteriormente abordar um texto existente no vídeo ou simplesmente construir um a partir deste suporte, pois o aluno revela uma predisposição para ver um vídeo que não revela para ler um simples texto escrito.
- permite trabalhar elementos linguísticos e não linguísticos a partir de um contexto em concreto, «real» e não de forma isolada partindo do nada na sala de aula.
- é uma forma de levar um pouco da vida real para a sala de aula uma vez que o vídeo retrata situações que ocorreram ou podem ocorrer no quotidiano, apesar de alguns serem de ficção (como é o caso de alguns filmes).

Mais uma vantagem a apontar é o facto de o vídeo ser material autêntico, *realia*, isto é, um objeto ou uma representação de eventos ou de diálogos reais do mundo exterior à sala de aula. Os *realia* são utilizados para conferir mais autenticidade aos conteúdos que são abordados na aula de LE e, geralmente, funcionam como um meio auxiliar de ilustração ou ensino de vocabulário. Para além desta função também podem servir como meio de motivação para o ensino e uma forma de facilitar a aquisição da LE, assim como de estimular *output* fornecendo exemplos reais de comunicação na LE.

Por conseguinte, o vídeo como *realia* permite aos alunos ver e ouvir representações do mundo real que para além de servirem de exemplos reais de produção de língua, à partida, são mais verosímeis, mais ricos em termos linguísticos e mais apelativos do que os exercícios do manual.

Jane Sherman realça a importância da utilização do vídeo autêntico na sala de aula por duas razões: é de fácil acesso e tem o poder de motivar os aprendentes. A autora destaca que «audio-visual input is now as accessible as print. It's a resource we can't ignore, and our students certainly won't» (SHERMAN, 2003:1). De facto, as escolas

estão equipadas com televisores ou computadores e projetores multimédia que permitem a exploração de documentos audiovisuais. O docente consegue também aceder a este tipo de documentos através de diversas fontes, nomeadamente através de DVDs alugados ou comprados, de programas de televisão gravados ou, como é cada vez mais comum, através da internet.

Acrescidas a estas duas abrangentes razões, a autora (SHERMAN, 2003:2) indica que o vídeo deve ser utilizado com o objetivo de que:

- os aprendentes contactem com a língua-alvo, através da visualização de notícias, anúncios publicitários ou filmes. A autora explica que um dos objetivos da aprendizagem da língua estrangeira é poder utilizar a língua-alvo como «normal consumers», pelo que o docente deverá estar preparado para ensinar os alunos a manterem uma conversação ou a lerem um jornal.
- compreendam a língua falada. Por um lado, a dimensão visual do vídeo facilita o entendimento de um diálogo. Por outro, diferentes documentos de vídeo fornecem uma variedade de sotaques, interações entre os interlocutores e padrões de discurso.
- sirva de modelo linguístico, na medida em que o vídeo como material autêntico proporciona recursos linguísticos atualizados, nomeadamente os recursos que se relacionam com sotaque, vocabulário, gramática, sintaxe e todos os tipos de discurso.
- se explore a cultura da língua-alvo.

Para Sherman (2003:2), um vídeo apresenta-se como um «livro de imagens em movimento» através do qual temos acesso a objetos, lugares, pessoas, acontecimentos e comportamentos e que equivale a milhares de dicionários de imagens e revistas. A autora acresce que tal instrumento, ao desempenhar esta variedade de funções, equivale a uma experiência de vivência no país da segunda língua estrangeira. Na sua perspetiva, tal facto é bastante compensador para os aprendentes, visto que nem todos têm a possibilidade de se deslocar ao estrangeiro para aprender uma segunda língua. Com efeito, o vídeo apresenta-se como um meio bastante apelativo e útil na sala de aula uma vez que: permite desenvolver a memória visual dos alunos ao levá-los a recordar alguns aspetos específicos da história que visualizaram; consegue cativar crianças com diferentes estilos de aprendizagem; introduz informação atual para a sala de aula; e

expõe os alunos a pessoas, lugares e acontecimentos que outros recursos não o podem fazer.

Harmer (2002:282) para além de corroborar as ideias dos autores anteriores no que concerne às vantagens do uso do vídeo na sala de aula, acrescenta outras vantagens. Entre estas estão o facto de os alunos poderem ver a língua em uso e de criarem um vídeo original. Outra vantagem apresentada é a formação de uma consciência intercultural<sup>2</sup>.

Tomalin (1986:4-7) apresenta os seguintes aspetos como positivos no uso do vídeo:

First, the program can be played as many times as the learner wishes.

Secondly, (...) a short sequence from the program can be selected for intensive study and worked on by the teacher in the classroom. (...) It can be run in slow motion or at half speed, with or without sound. It may be possible to stop at a particular point in the program and 'freeze' the picture on the screen in order to pay a special attention to a point.(...)

Thirdly, the learner can concentrate on the language in detail and interpret what has been said, repeat it, predict the reply and so on. But the learner can also concentrate in detail on visual clues to meaning such as facial expression, dress, gesture and posture and on details of the environment.(...)

Fourthly, video can aid meaning by showing relevant information in close-up.(...)

Fifthly, (...) allows the learners to examine the culture in detail» [pois ajuda a desmistificar alguns estereótipos generalizados].

Lonergan (1984:4), tal como os autores anteriores, ressalta o valor comunicativo dos vídeos:

the outstanding feature of video films is their ability to present complete communicative situations. The combination of sound and vision is dynamic, immediate, and accessible. This means that communication can be shown in a

---

<sup>2</sup> Termo traduzido do que Harmer define como *cross-culturalawareness*, isto é, o facto de vídeo ser o único meio que permite aos alunos testemunhar algo que ocorre muito para além da sala de aula. Harmer dá alguns exemplos que ajudam a cultivar a *cross-culturalawareness*: a visualização da linguagem corporal típica de um britânico quando convida alguém para sair ou o modo como os americanos se dirigem aos empregados de mesa. Outro exemplo ver quais são os hábitos alimentares e de vestir de pessoas que vivem noutros países. (Harmer, 2002:282)

context, and the many factors in communication can be perceived easily by the viewers.

Em forma de síntese e dado que, como já referido anteriormente, os alunos com o vídeo têm o apoio visual e que este favorece a compreensão, parte-se do princípio que os alunos compreendem melhor o conteúdo de um vídeo do que de uma música ou de um texto.

Conclui-se que este apoio visual advém dos elementos de informação linguística e paralinguística, como é o caso das expressões faciais, gestos, emoções e comportamentos demonstrados pelos personagens do vídeo.

## **b) Desvantagens**

Apesar de as vantagens da utilização do vídeo serem várias, existem também alguns entraves à sua utilização. Jaime Corpas Viñals (2004: 2) aponta alguns:

- a complexidade linguística pode exceder o nível de compreensão do aluno, quando a tarefa proposta ao aluno é demasiado exigente para o seu nível linguístico.
- supõe muito trabalho de preparação fora da sala de aula para o professor pois há que ver mais de uma vez o vídeo antes de aplicá-lo para ver em que unidade didática pode ser inserido, quais os conteúdos linguísticos e gramaticais que poderão ser trabalhados com eles e que tipo de tarefa será a mais estimulante e produtiva para os alunos. Tudo isto exige que o professor veja e reveja o vídeo, tome notas e, por vezes, refaça continuamente o plano da tarefa em casa.
- pode gerar inércia nos discentes se as atividades propostas não forem suficientemente apelativas para o aluno.

Lonergan também considera que, apesar de o vídeo ser um instrumento motivador e interessante e que «the learner will want to watch, even if comprehension is limited» (LONERGAN, 1984:5), há que ter em conta que os alunos estão habituados a ver

televisão, passivamente, em casa, somente por lazer. Portanto, esta tendência de ver apenas *for relaxation and entertainment* pode ser um fator contraproducente na sala de aula, onde se pretende que haja interação com o vídeo.

Estas desvantagens supra referidas podem ser ultrapassadas por uma boa gestão e preparação da parte do professor, uma vez que tem de fazer uma aferição dos conhecimentos dos alunos para, a partir daí, adaptar o nível da tarefa ao nível de exigência do aluno. No que se refere à pesada carga de trabalho que recai sobre o professor, esta desvantagem já pode ser ultrapassada, hoje em dia, uma vez que existem materiais interativos didáticos, com guias didáticos para facilitar o trabalho de preparação do professor, assim como incentivar a utilização deste tipo de recursos mediáticos.

#### **4. Formas de rentabilizar o vídeo**

Como foi mencionado anteriormente, o vídeo é um recurso riquíssimo e de grande potencial quando usado corretamente no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tal, torna-se necessário ter em conta determinados pressupostos quando se planeia alguma atividade de exploração de vídeo, antes da sua aplicação na sala de aula, para que o professor consiga tirar o máximo proveito de tão motivador recurso que é o vídeo.

Independentemente de o vídeo ser um recurso extremamente cativante, o professor continua a ter um papel preponderante na sala de aula: «ultimately successful language learning depends on the teacher's effective use of each aid, which is why the teacher remains the fundamental classroom aid to language learning» (TOMALIN, 1986:11).

Lonergan (1984:5) vai mais longe referindo que «it is the teacher who must harness the power of the video films; it is the teacher who has the prime responsibility for creating a successful learning environment».

Seguidamente são apresentados alguns conselhos elencados por vários autores para potenciar o uso efetivo do vídeo pelo professor na sala de aula de LE. Atentemo-nos primeiramente no que refere Viñals (2004:3) a este respeito.

Em primeiro lugar, explica que na seleção de um material em formato de vídeo há que ter em conta as características da turma: a sua faixa etária, os seus interesses, isto é tudo que é inerente aos indivíduos que compõem a turma onde vai ser explorado um vídeo. Na minha opinião, acrescentaria também um outro fator, para além da sua faixa etária e dos seus interesses: o seu contexto socioeconómico. O aluno é, na sua essência, o produto da interação de várias realidades e não uma *tábula rasa*, pelo que devemos ter em conta o seu «background» de forma a fazer uma escolha acertada dos materiais e motivá-lo para a realização de determinada tarefa. O aluno não é um recipiente vazio, para onde se possa verter aleatoriamente qualquer tipo de conteúdos. Pelo contrário, ele também deve ser um dos fatores que influi na escolha dos materiais usados pelo professor, caso contrário, a aplicação do professor corre o risco de sair frustrada porque não foi ao encontro dos interesses dos alunos, não os motivou (VIÑALS, 2004:3).

Em segundo lugar, acrescenta que é importante manter o grupo ativo através de atividades e não limitar os alunos a apenas ver o vídeo, passivamente, pois isso poderá gerar inércia e desmotivação no grupo discente. Pelo contrário, há que evitar colocar o vídeo e pedir-lhes unicamente para vê-lo. O que deve ser feita é uma previsão das atividades que os alunos poderão fazer a partir da observação de tal vídeo e escolher as que serão mais motivadoras para eles. Aliás, o ser motivador e estimulante é uma das pedras basilares da escolha do professor (VIÑALS, 2004:3).

Em terceiro lugar, alerta para a necessidade de adaptar as atividades ao nível do aluno. De facto, a dificuldade deve residir na tarefa que se propõe ao aluno e não no vídeo em si. É possível graduar atividades de natureza e níveis de dificuldade variados a partir do mesmo material de acordo com o nível de língua e os interesses do grupo-alvo. Mormente, não devemos excluir um vídeo meramente porque ele é difícil de compreender (VIÑALS, 2004:3). Pelo contrário, de acordo com Sherman (2003:5) há varias formas para contornar a dificuldade de compreensão.

Em quarto lugar, acrescenta ainda que é conveniente trabalhar com reportagens ou documentos curtos, breves, com a duração de cinco a dez minutos no máximo. Este segue explicando que caso haja necessidade, é preferível voltar a passar as imagens e aprofundar os aspetos que tenhamos estipulado como objetivos da aula (VIÑALS, 2004:3).

Em quinto lugar, comenta que antes de mostrar o vídeo é imprescindível introduzir o tema e motivar os alunos para a atividade ou atividades que vão realizar ao longo da aula, assim como para o tema que irá ser trabalhado. Não se trata de, apenas, adiantar verbalmente o conteúdo temático da aula, mas sim de uma boa introdução para ambientar, criar um clima, situar, gerar expectativas e, ao mesmo tempo, informar o aluno sobre o tipo de documento que vai visionar (VIÑALS, 2004:3).

Por último, aclara também que à semelhança de outras atividades, o visionamento de um vídeo deve ser antecedido por uma explicação clara das instruções para que o aluno possa realizar as tarefas que lhe tenham sido ou irão ser propostas. É fulcral que o discente saiba e compreenda o que o professor espera que ele faça para que o aluno não se sinta perdido ou frustrado aquando da visualização do vídeo e realize a tarefa com sucesso (VIÑALS, 2004:3).

Ainda que o vídeo seja um material com bastante potencial para motivar os alunos para a aprendizagem de novos conteúdos, nem todo o professor consegue explorá-los eficazmente, pois pressupõe uma série de tarefas a realizar antes, durante e após a sua aplicação em contexto de sala de aula, bem como a reflexão sobre os vários componentes e participantes no processo de ensino/aprendizagem (alunos, professores, espaço da escola).

Sherman (2003:4) também reflete sobre a rentabilização do uso do vídeo na sala de aula e alerta para um pré-requisito fundamental: as condições físicas da escola. Nomeadamente, o posicionamento da tela em relação aos alunos e aos pontos de entrada de luz na sala (janelas), o tamanho da tela, entre outras.

Atualmente a maioria das escolas por onde passei já têm quadros interativos estrategicamente colocados para otimizar a aprendizagem dos alunos. No entanto, continua a ser relevante pensar e verificar as condições físicas da sala, pois podem surgir sempre imprevistos.

Também relevante continua a ser o controlo prévio do vídeo, ou seja, é aconselhável que se faça a projeção do vídeo a ser utilizado na aula antes que esta tenha lugar, para que se examine o material e se evite a ocorrência de imprevistos que impeçam o decurso normal da aula. Porém, ainda que o professor verifique tudo com

antecedência, Sherman (2003:4) aconselha a ter sempre um plano de aula alternativo («back-up lesson»).

Relativamente à seleção de material, Sherman (2003:5, 118-119), tal como Viñals (2004:3), aconselha a não rejeitar de imediato o material que contem algum tipo de linguagem que possa ser difícil de compreensão para os alunos, pois, existem muitas formas de contornar este problema de compreensão. Há que simultaneamente esperar que o aluno consiga compreender o enunciado de uma forma particular (palavra a palavra) e geral. Para tal, é fulcral que o professor dote o aluno de estratégias de compreensão geral sem minimizar a importância do particular de determinada palavra ou gesto.

Sherman (2003:119) justifica esta ideia dizendo que «telling the students to just relax and listen for the general meaning helps to overcome tension, but it doesn't always keep them happy as learners. There is a great desire to understand the words.»

Sherman (2003:9-10) aponta alguns conselhos para uma boa exploração de materiais em formato de vídeo na sala de aula: experimentar tudo antes de pôr em prática a atividade e verificar se o equipamento está a funcionar, se será/está visível e audível para todos os alunos; evitar interromper a visualização para fazer algum esclarecimento ou colocar alguma questão aos alunos, sempre que possível, as atividades de compreensão devem ser feitas antes ou depois da visualização e não durante a mesma; minimizar as atividades de escrita e leitura enquanto a visualização está a decorrer, uma vez que realizar tantas tarefas em simultâneo é algo difícil até para os falantes nativos; se a intenção do professor for a de focar a atenção do aluno apenas no som, será mais prazenteiro e menos frustrante para os alunos sentarem-se de olhos fechados e de costas voltadas para o ecrã, em vez de forçá-los a olhar para um ecrã em negro, para além do que também fará com que os alunos se concentrem mais na audição, facilitando as atividades imaginativas; dar a opção de escolha aos alunos, nomeadamente, no número de vezes que necessitem visualizar o vídeo para compreendê-lo, qual o vocabulário que devem registar, quais os papéis a desempenhar nas atividades de grupo, entre outras – a escolha pessoal não só é motivadora como também faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois estimula a independência e a focalização no que é realmente necessário; devem ser repetidas frequentemente as atividades de funcionamento da língua que estimulam estratégias de aprendizagem

independente, por exemplo, «wordhunt» e «interactive language», para que os alunos criem o hábito de reparar nos detalhes linguísticos usados em contextos reais; deve-se exemplificar a atividade, visto que os alunos geralmente, realizam melhor uma atividade quando esta foi previamente demonstrada pelo professor.

Para Tomalin (1986:7) o vídeo não deve ser a aula, mas sim um material de auxílio ao professor, como por exemplo o quadro. No entanto, o maior auxílio do professor na sala de aula é o trabalho que este fez previamente, pois «the key to a successful lesson is preparation» (TOMALIN, 1986: 28).

Segundo Tomalin (1986: 28) esta preparação prévia pode resumir-se em quatro passos:

1. seleção de um extrato de vídeo de cerca de dois minutos;
2. seleção do item gramatical ou linguístico que irá ser trabalhado ou focado através do extrato;
3. preparação de um plano de aula que inclua fichas de trabalho para a compreensão e seguimento do vídeo. Estas devem contemplar atividades de *active viewing*, *sequencing*, *observation of behavior*, *extension* e *roleplay*;
4. conhecimento do equipamento que vai ser utilizado.

Como súpula, pode inferir-se que os fatores essenciais para uma boa rentabilização do vídeo são os seguintes: as condições físicas, os alunos poderem ver e ouvir o vídeo (HARMER, 2002: 283); a escolha de estratos curtos de vídeo que se coadunem com os objetivos do professor e os conteúdos que este quer lecionar ou destacar; a visualização prévia do vídeo para selecionar informação e ajustá-la aos seus objetivos; e por último, a articulação da visualização com tarefas simples para que se consiga focalizar a atenção do aluno e ao mesmo tempo, incentivar a visualização ativa do vídeo.

## 5. Critérios para a seleção de materiais

Uma das questões com que qualquer professor que queira pôr em prática o uso de vídeos se depara é: como escolher um vídeo?

Sierra Plo (1990:195) afirma que na hora de selecionar os materiais de vídeo a utilizar na sala de aula o professor deve estar atento à relação entre a duração da sequência de vídeo e a duração da aula.

Relativamente ao primeiro fator (SIERRA PLO, 1990:195),

la duración ha de ser adecuada a los alumnos y al tiempo de clase de que disponemos. Conviene recordar que una secuencia de vídeo que va a ser explotada activamente no puede ser muy larga. Dos o tres minutos de vídeo pueden ser suficientes para una hora de clase. (...) En teoría, secuencias más largas deberían tener ciertos puntos de ruptura, como un cambio de tema o de escena, de manera que el visionado de la secuencia se pueda dividir para ser utilizado en diferentes lecciones.

Tomalin (1986: 27) também acentua que um vídeo curto é suficiente para uma aula extensa, referindo que uma sequência de dois minutos é suficiente para uma aula de uma hora, porque (TOMALIN, 1986: 14)

by the time the students have the opportunity to familiarize themselves with the situation in the video, learn the language, practice it, observe and note points of behavior and cultural difference and do some extension work on the basis of what has been learned, then the hour will soon be up. Video is a dense medium. It is packed with opportunities for generating language. Therefore it is ultimately more useful as a short extract for intensive study than as along extract for extensive use.

Por seu lado, Compte (1993: 22) refere dois princípios a seguir para a seleção de vídeos: fazer uma primeira visualização do vídeo inteiro sem som, permitindo «juger de la relation image/verbe et de s'assurer que les éléments non verbaux et les composantes techniques fournissent suffisamment de points d'accroche pour la

compréhension»; seleccionar os elementos socioculturais presentes no vídeo, tendo em conta que «leur présence à l'écran ou leur évocation doit être faite en fonction du niveau de l'apprenant. Si el niveau est faible, leur présence doit être limitée» (COMPTE, 1993: 22).

Pelo que foi dito anteriormente, o extrato de vídeo deve ser escolhido e/ou manipulado de forma a que fique curto, conciso, assertivo, de fácil compreensão e apelativo para o aluno. Mais se conclui que para ultrapassar uma eventual barreira linguística e/ou cultural, pode ser feita a edição dos vídeos, complementando-os com atividades práticas e simples, capazes de gerar debate e interação entre os alunos à volta dos conteúdos do extrato e, ao mesmo tempo, facilitando a sua compreensão e motivando os discentes para a aprendizagem.

## **6. Tipologia de atividades**

Sherman (2003:5) refere que se pode utilizar os vídeos de formas variadas: na íntegra ou através de extratos; inteiro ou apenas curtos extratos; apenas para os alunos disfrutarem do seu conteúdo; para contactar com a cultura-alvo; como exercícios de compreensão auditiva; para fornecer modelos de linguagem/língua falada; como «input» ou estímulo para uma outra atividade; como livro de imagens em movimento.

Morán (1995, 30-31) apresenta também diferentes formas de usar o vídeo, nomeadamente: como sensibilização, como ilustração de um fato, como simulação de um cenário e como conteúdo de ensino, ao mostrar determinado assunto de forma direta ou indireta (MORÁN, 1995:30-31). Para Morán (1995:30), o vídeo pode também ser usado para documentar o processo de ensino/aprendizagem: «registro de eventos, aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos». O vídeo aparece assim como uma ferramenta que facilita a autoavaliação dos dois personagens intervenientes do processo de ensino/aprendizagem: o professor e o aluno.

O vídeo surge assim como uma ferramenta essencial para o processo de ensino/aprendizagem da perspectiva do professor, uma vez que permite a reflexão sobre

as suas práticas letivas, através de um feedback real, possibilitando uma autoavaliação mais completa. Segundo o Conselho da Europa, a autoavaliação é um momento que todos os professores deveriam realizar sistematicamente, dado que a forma como o professor desempenha o seu papel terá influência no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e na forma como estes encaram a LE:

Os professores devem compreender que as suas acções, reflexo das suas atitudes e das suas capacidades, constituem uma parte importante do ambiente da aprendizagem/aquisição de uma língua. Os professores apresentam papéis-modelo que os estudantes poderão seguir no uso futuro da língua e nas suas práticas como futuros professores (CONSELHO DA EUROPA, 2001:202).

Esta diversidade é alargada ao momento em que é utilizado na aula. Segundo Tomalin (1986:7),

Teachers who use video sometimes talk of video lesson planning or the video lesson. (...) Video is an aid to the teacher in the same way as the audiocassette recorder, the magnet board and the flash cards. Teachers may plan lessons around a video or plan lessons using video as one of the aids, but they should never plan video lessons.

Neste sentido, o vídeo não tem um momento exato para ser executado na sala de aula, ele pode ser utilizado em vários momentos numa aula. Nomeadamente, como motivação para a aprendizagem de um determinado conteúdo linguístico, como atividade de preparação para uma outra atividade, como atividade em si ou como consolidação de uma atividade realizada antes.

No ponto seguinte será focado o uso do vídeo como motivação e posteriormente será discriminado um exemplo de esquema de uma aula de vídeo.

## **a) O vídeo como motivação**

De acordo com o Programa de Espanhol – Nível de Iniciação - 10º ano (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2001:3-4) o paradigma metodológico escolhido para lecionar esta disciplina foi a abordagem comunicativa onde se privilegia

um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro competência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2001:3-4).

Propicia-se assim uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas.

O papel do professor é o de dotar o aluno de destrezas tais que lhe permitam recorrer ao Espanhol numa situação real fora do contexto de sala de aula, como se esta fosse a sua língua materna. Sendo o aluno o elemento central da aprendizagem é necessário que o professor seja capaz de construir um ambiente propício à aprendizagem na sala de aula. A fase de motivação do aluno, na maioria das vezes, determina o resultado da aplicação da tarefa, isto é, se o aluno revelar interesse pela tarefa realizá-la-á competentemente e de forma rápida. Por outro lado, se o material apresentado não tiver suscitado o interesse no aluno, este automaticamente se desligará da aula e conseqüentemente do momento de aprendizagem. Portanto, cabe ao professor planejar uma série de estratégias de aquecimento para captar a atenção do aluno e suscitar a curiosidade do aluno para o que virá a seguir. Só assim o aluno participará voluntariamente e positivamente nas atividades propostas.

Sendo o vídeo um dos recursos que estão mais próximos do mundo do aluno, exterior à sala de aula, nada mais lógico do que utilizá-lo para criar este clima de surpresa para o aluno, simultaneamente informando-o e divertindo-o. Viñals (2004:3-4) sugere uma série de atividades que o professor pode pôr em prática, nomeadamente:

- congelamento de uma imagem que o professor pretenda destacar do vídeo. Seguidamente, o professor questiona os alunos sobre aspetos inerentes a essa

imagem de modo a que estes especulem sobre o tema da aula ou da unidade didática que estão a iniciar. Viñals propõe esta atividade numa fase de motivação. No entanto, a atividade pode também ser utilizada neste momento para recuperar conhecimentos prévios, conteúdos que já tenham sido abordados em aulas anteriores ou ainda como a atividade principal de uma aula para explorar vocabulário ou utilizar de forma implícita/explorar um conteúdo gramatical. De facto, qualquer atividade poderá ser utilizada em qualquer fase da aula. Cabe ao professor ter a capacidade de imaginação para o explorar de formas diversas em ocasiões diversas;

- elaboração de um resumo escrito ou oral do que foi visionado que posteriormente colocado em plenário permitirá a confrontação de diferentes interpretações através da verbalização de diversas perceções de uma mesma realidade. Esta atividade pode ser realizada para desenvolver a compreensão oral e a expressão oral e escrita em momentos diversos;
- redação de uma lista de aspetos novos que os alunos descobriram a partir de um determinado programa, explicitando o que os surpreendeu ou o que gerou uma mudança de opinião relativa a um determinado facto explícito no vídeo. Viñals apresenta esta atividade com uma finalidade intercultural e de autoavaliação;
- dobrar ou legendar algumas partes de um determinado programa partindo de duas formas de visualização: sem som, em que os alunos imaginam o que os personagens podem estar a dizer, e com som (relembrando o que ouviram anteriormente na visualização do programa completo). Através desta atividade poder-se-á estimular a compreensão e expressão oral e escrita;
- localização de um personagem, um objeto, um edifício ou outros motivos visuais que aparecem num vídeo ou em vários;
- contraste do que ouvem ou veem no vídeo com as informações que fornecem ao aluno, identificando e eliminando as falsas;

- relacionar informações em grupo: cada grupo de alunos recebe uma ficha de trabalho com a descrição de uma sequência que forma parte de um documento mais longo ou que se poderá visualizar entre outras sequências. A tarefa do grupo será a de identificar a sequência descrita na ficha de trabalho quando esta apareça no ecrã. Viñals (2004:4) explica que esta atividade pode ser muito adequada para a exploração de documentos de duração mais longa, nomeadamente, reportagens e documentários.

## **b) A aula onde se utiliza o vídeo como recurso principal**

Relativamente à aula em si, Tomalin (1986: 29) divide a aula de vídeo em três estádios que podem ser representados pelo esquema seguinte:

<b><u>Video: a basic lesson plan</u></b>
<b>Stage 1 Comprehension</b>
1. Set up the situation, preteach (if absolutely necessary) minimum language.
2. Set an active viewing task.
3. FIRST VIDEO PLAY. Right through without stopping; once or twice.
4. Elicit answers to the active viewing task.
<b>Stage 2 Language Study</b>
1. SECOND VIDEO PLAY Stop at selected points, using the pause button.
2. Consolidate language taught through the video.
3. Language exercises and drills from textbook.
4. THIRD VIDEO PLAY Use this for <i>observation of behavior</i> exercises and for cultural background.
<b>Stage 3 Extension and transfer</b>
1. Transfer exercises using roleplay, acting out, etc.
2. Extension into further reading and writing.

No que concerne ao primeiro estágio, Tomalin refere que quando vemos televisão temos tendência para desligarmos a nossa mente e adotarmos uma postura descontraindo. Para o professor alcançar os objetivos delineados é necessário que consiga contrariar esta tendência instintiva dos alunos. Assim, o professor deve implementar atividades de «active viewing» para que os alunos despertem a sua mente e a focalizem para o que estão a ver.

Como se pode observar no quadro anterior, por vezes são realizadas atividades de pré-visualização (Stage 1, ponto 1) que permitem verificar conhecimentos adquiridos anteriormente/em aulas anteriores, ao mesmo tempo que também podem introduzir vocabulário novo e necessário para a compreensão do vídeo e da concretização dos objetivos da aula, assim como preparar o cenário para a nova aprendizagem.

Já no segundo estágio é realizado um trabalho mais intensivo e focado na aprendizagem do item linguístico a ser trabalhado nesta aula. Feita a sistematização do item, os alunos já visualizaram várias vezes o vídeo e agora estão prontos para observar o comportamento das personagens e, ao mesmo tempo, focarem algumas questões culturais. (TOMALIN, 1986:39)

O uso de um extrato de vídeo para introdução de um conteúdo linguístico, seja ele gramatical, funcional ou lexical, também é preconizado por Harmer (2002:285): «the lesson can be greatly enhanced by a video extract which shows that language in operation».

Por último, o terceiro estágio contempla a transferência “of the language learned through the video to the students’ own situation”. (TOMALIN, 1986:40) Para concretizar esta transferência Tomalin sugere a realização de *mini situations* (TOMALIN, 1986:40). Atente-se no exemplo dado por Tomalin (1986:40):

### Quadro 1

<i>Mini Situation</i>
<b>What would you say?</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Someone lights a cigarette in the non smoking compartment of a train.</li><li>2) Someone has parked a car and blocked your own car.</li><li>3) You are on a bus. A person next to you is playing a «walkman» personal stereo. You can hear the sound in spite of the fact that the person is wearing earphones. The noise disturbs you.</li></ol>

Neste tipo de atividade sugerido por Tomalin é solicitado aos estudantes que deem uma ou duas respostas frásicas.

O mesmo autor (TOMALIN, 1986:41) sugere também a realização de atividades de *roleplay*. Observe o seguinte exemplo:

### Quadro 2

<i>Roleplay</i>
You are A. You don't speak much English. Ask an English person to tell you the time

Fonte: TOMALIN, Barry, *Video, TV and Radio in the english class: an introductory guide*, London: Macmillan, 1986, p41

Esta atividade impele os alunos a desempenhar um papel específico, utilizando vocabulário ou estruturas presentes no segmento de vídeo visualizado anteriormente. Desta forma facilita a transferência da informação observada no vídeo para a produção oral do aluno.

Para além da ampliação para a expressão oral, também podem realizar-se atividades de ampliação para a escrita. Morán (1995:33) sugere a execução de uma atividade onde se pode desenvolver quer a expressão oral, quer a escrita: completar o vídeo. Esta desenrola-se nos quatro passos seguintes (MORÁN, 1995:33):

1. Exibe-se um vídeo até um determinado ponto;
2. Os alunos desenvolvem, em grupos, um final próprio e justificam o porquê da escolha;
3. Exibe-se o final do vídeo;
4. Comparam-se os finais propostos e o professor manifesta também a sua opinião.

Concluindo, de uma forma geral, as atividades aplicadas depois da visualização devem ser pensadas de forma a que permitam ao aluno, ao mesmo tempo, reforçar, rever, aplicar ou ampliar o seu conhecimento novo de uma forma prática ativa e significativa.

## **7. O vídeo para desenvolver competências**

Neste ponto será focado como a visualização de vídeos pode ajudar a no desenvolvimento da competência comunicativa e cultural.

### **a) Competência Comunicativa**

No que concerne à competência comunicativa, Cenoz Iragui (2004:451) refere que

hoy en día es evidente que los estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras deben aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación (CENOZ IRAGUI, 2004:462).

Também é importante que os alunos desenvolvam a sua competência comunicativa, ou seja, que adquiram estratégias que lhes permitam utilizar a LE em vários contextos sociais, fazendo um uso correto dos diferentes registos de língua: formal, informal ou familiar.

Mais ainda, como refere Cenoz Iragui (2004:451), pretende-se que os alunos sejam capazes de «hablar con personas de los distintos estatos, conocer rutinas en la alternancia de turnos u otros relacionados con el uso de la lengua en contextos sociales específicos.»

Tomalin (1986:9) faz a apologia do recurso ao vídeo como o recurso tecnológico por excelência para levar a cabo a abordagem comunicativa justificando:

it brings the outside world into the classroom and the teacher can use the flexibility of video to encourage the learners to interact in response to what they see on the screen. Video becomes the focus of interaction and an excellent stimulus for communicative activities in the classroom (TOMALIN, 1986:9).

De facto, Tomalin (1986:9) sugere a execução de algumas técnicas comunicativas, nomeadamente, visualização silenciosa, audição sem imagem, imagem sem som, previsão do conteúdo, guiões com lacunas, *gapped scripts*, *jigsaw viewing* e *register and emotion*.

Estas técnicas para a exploração do vídeo em contexto sala de aula possibilitam o desenvolvimento de diferentes vertentes de competência comunicativa. De seguida, será feita uma breve apresentação da forma como se pode desenvolver as macrocapacidades da compreensão e a da expressão recorrendo ao vídeo.

## **Desenvolvimento da Compreensão**

Harmer (2002:199) engloba no desenvolvimento da macrocapacidade de compreensão o desenvolvimento de destrezas recetivas («receptive skills») definindo-as como: «the ways in which people extract meaning from the discourse they hear or say» (HARMER, 2002:199). Para este autor, compreender a mensagem de um texto ou de um enunciado oral implica um processo em que se conjugam dois fatores: o conhecimento prévio do recetor e a aplicação das suas destrezas recetivas em função do objetivo da leitura ou audição. Entre estas destrezas recetivas Harmer (2002:201-202) apresenta as seguintes: identificar o assunto; prever ou adivinhar; ler na diagonal («*skimming*») e ouvir para identificar a ideia geral; ler e ouvir para procurar informação específica; interpretar um texto.

No âmbito do desenvolvimento da macrocapacidade de Compreensão, Silva e Figueiredo (1997:5) afirmam que

o ambiente audiovisual permite captar, reter, concentrar a atenção de um auditório. Ultrapassando o constrangimento do espaço e do tempo, [o vídeo como audiovisual] facilita a compreensão e melhora a memorização.

Segundo Proença (1990:106), este facto pode ser comprovado através dos seguintes dados recolhidos segundo um estudo centrado na forma como os alunos aprendem.

Observem-se os quadros seguintes:

**Quadro 3**

<b>DADOS RETIDOS PELOS ALUNOS</b>	
<b>Dados provenientes da:</b>	<b>%</b>
<b>Visão e audição</b>	50
<b>Visão</b>	30
<b>Audição</b>	20
<b>Leitura</b>	10

Fonte: PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/Aprender História*, Lisboa: Livros Horizonte, 1990:106

**Quadro 4**

<b>COMO APRENDEMOS</b>	
<b>Sentidos</b>	<b>%</b>
<b>Através da visão</b>	83,0
<b>Através da audição</b>	11,0
<b>Através do olfacto</b>	3,5
<b>Através do tacto</b>	1,5
<b>Através do gosto</b>	1,0
<b>Total</b>	100,0

Fonte: PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/Aprender História*, Lisboa: Livros Horizonte, 1990:106

**Quadro 5**

<b>RETENÇÃO DE DADOS SEGUNDO O MÉTODO DE ENSINO</b>		
<b>Método de Ensino</b>	<b>DADOS</b>	<b>DADOS RETIDOS APÓS 3 DIAS (%)</b>
	<b>RETIDOS APÓS 3 HORAS (%)</b>	
<b>Oral</b>	70	10
<b>Visual</b>	72	20
<b>Oral e Visual</b>	85	65

Fonte: PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/Aprender História*, Lisboa: Livros Horizonte, 1990:106

Como se pode comprovar através dos quadros acima transcritos, devido às suas características o vídeo como audiovisual

ao utilizar o som, a imagem, e o movimento, permite visualizar e clarificar noções abstratas, estimular uma situação e comunicar uma mensagem assegurando a perfeita fidelidade de transmissão. A imagem mobiliza todo um conjunto de capacidades cognitivas, afectivas e até psicomotoras». (SILVA & FIGUEIREDO, 1997:5-6)

Sherman (2003:2) realça a importância do vídeo para desenvolver a compreensão oral, primeiramente através da compreensão da língua falada já que o vídeo proporciona uma variedade de sotaques, interações entre os interlocutores e padrões de discurso que os alunos devem compreender para posteriormente utilizarem de forma adequada ao contexto específico.

Também Compte (1993:22) afirma que o vídeo é um facilitador da compreensão:

Certaines formes d'écriture télévisuelles facilitent la compréhension par l'apprenant:

- lorsque le sujet de l'action est présent à l'écran, s'il est dans le champ pendant qu'il agit ou parle, l'image et l'audio sont alors plus transparentes que si on évoque (en parlant dans l'image ou en voix off) une action que se déroule hors champ. D'où la préférence, pour les débutants, de scènes dialoguées à des scènes commentées (à condition qu'elles ne soient pas uniquement une suite de gros plans des interlocuteurs);
- lorsqu'on utilise des structures narratives classiques et transculturelles (avec un début, un développement et une conclusion);
- lorsqu'on emploie des stéréotypes et des archétypes «universaux» comme le font généralement les feuilletons (scènes d'amour, de haine, de vengeance, etc.);
- lorsque l'écriture ne s'appuie pas trop sur des effets humoristiques à forte connotation socioculturelle.

A competência da compreensão pode ser também estimulada através do fomento do “*active viewing*” que se traduz em tarefas que se caracterizam como «visually simple to absorb and therefore gives the students the minimum distraction from watching the Tv screen» (TOMALIN, 1986:30) Ao realizar este tipo de tarefas de execução simples pretende-se que estas sejam imbuídas de um sentido de orientação, guia, apoio à visualização e compreensão do que está a ser visualizado e não de submeter os alunos a um teste, como diz Tomalin (1986:34), «the aim is to help the students, not to test them». O objetivo é manter os alunos interessados na compreensão do vídeo e não desanimá-los.

As tarefas de “*active viewing*” adequam-se aos vários níveis de língua dos alunos, quer inicial, quer avançado. Estas facilitam a introdução de vocabulário com o qual os aprendentes podem não estar familiarizados. Segundo Tomalin (1986:34), através da resolução de uma tarefa/problema os aprendentes assimilam de forma mais significativa os conteúdos do que através da mera transmissão direta pelo professor. Esta impede que o aluno adote uma postura passiva na sala de aula.

Um exemplo de uma tarefa de “*active viewing*” é uma atividade de escolha múltipla em que se pretende que o aluno escolha de uma lista de ações, o que viu no vídeo. Atente-se no quadro proposto por Tomalin:

### Quadro 6

**What happened?**

Tick three things that annoy the man.

- a) She sneezes.
- b) She touches his elbow.
- c) She eats her lunch.
- d) She talks to someone else.
- e) She has too many books.
- f) She drums her fingers on the table.

Para além desta atividade também constituem tarefas de *active viewing* a realização de *diagrams* e *charts* (TOMALIN, 1986:35) em que o número de palavras que os alunos têm de ler é bastante reduzido, e a realização de exercícios de verdadeiro ou falso. Observe-se o seguinte exemplo:

**Quadro 7**

<b>How do they feel?</b>		
Thick the right column		
	<i>The man</i>	<i>The woman</i>
angry		
happy		
friendly		
hungry		
busy		

Fonte: TOMALIN, Barry, *Video, TV and Radio in the english class: an introductory guide*, London: Macmillan, 1986, p.35

As atividades propostas por Tomalin estimulam a competência de compreensão por parte do aluno, uma vez que é solicitado ao mesmo que compreenda o que está escrito na instrução e o que é dito no vídeo. Desta forma, estas atividades permitem desenvolver tanto a compreensão oral como a escrita.

Em suma, o vídeo facilita a compreensão do discurso oral e escrito, visto que o aluno apoia-se nas pistas visuais (cenários, cores, gestos,...) para decifrar a mensagem: «o jovem lê o que pode visualizar, precisa de ver para compreender» (MORÁN, 1995:29).

## **Desenvolvimento da Expressão**

De acordo com o Harmer, desenvolver a Expressão é desenvolver a fala e a escrita, isto é, as destrezas produtivas (Harmer, 2002:246-252). O Conselho da Europa corrobora a opinião de Harmer ao referir que «as atividades de produção e as estratégias incluem atividades de escrita e de oralidade» (Conselho da Europa, 2001:90).

Pela minha experiência obtida na sala de aula de LE, enquanto aluna e professora, foi possível verificar que as atividades de produção podem ser as mais difíceis de implementar na sala de aula porque, na sua maioria, os discentes sentem-se inibidos no momento de falar numa LE. Desta forma, depreende-se que a participação dos alunos será tão mais rentável quanto melhor for a capacidade do professor de os motivar para a tarefa.

Segundo Tomalin, a visualização de vídeos é uma forma bastante apelativa e geradora de conversação: «Tv, more than anything else in the classroom, can give the class something to talk about» (TOMALIN, 1986:25).

De facto, Tomalin (1986:27) distingue três momentos na aula em que é estimulada a expressão oral: um primeiro momento em que os alunos visualizam o vídeo pela primeira vez e o professor dá a oportunidade aos alunos de expressarem as suas opiniões sobre o que estão a ver; um segundo, quando os alunos já estão familiarizados com o vídeo e o professor os incita a explicar o comportamento de alguns personagens; e o terceiro em que é estimulado o diálogo em grupo ou a pares a partir de uma determinada questão levantada no vídeo, com o objetivo de «encouraging general fluency and finding out what personal difficulties students have in expressing themselves» (TOMALIN, 1986:27) na LE.

Viñals (2004:3) também afirma que a visualização do documento em formato de vídeo pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento da competência oral ou escrita através da ampliação do tema do documento visto gerar atividades de debate de ideias, discussão, redações, solicitação de opiniões, entre outras.

Jane Sherman (2003:2) explica a importância de um vídeo dramático: «drama video is particularly valuable because it illustrates the kind of interactive language most foreign-students seldom encounter». Através da exploração de vídeos dramatizados, nomeadamente da maneira como as pessoas interagem, do que se diz e como se diz, os alunos tornam-se aptos a dramatizar na sala de aula de uma forma mais natural e real para posteriormente o fazerem de forma autêntica sempre que se deparem com situações idênticas às exploradas na sala de aula.

A dramatização (*roleplay*), já mencionada anteriormente, é uma técnica comunicativa considerada bastante motivadora e a que mais naturalmente se adequa

para dar seguimento à visualização de um vídeo: «it allows students the opportunity, in a guided situation, to transfer the language they have learned in the video to their own use» (TOMALIN, 1986:42).

Outra técnica pode facilitar e promover o desenvolvimento da expressão oral é a técnica de visualização parcial (*partial viewing*) sugerida por Jeremy Harmer (2002:286-287). O autor sugere que se desperte a curiosidade dos alunos através da visualização parcial das imagens que surgem no ecrã. Harmer acrescenta ainda que sejam usados pedaços de cartão para cobrir a maior parte do ecrã, deixando visíveis apenas os cantos. Desta forma, à medida que vão sendo retirados os pedaços de cartão, os acontecimentos vão sendo revelados.

Deduz-se, assim, que uma vez desperta a curiosidade nos alunos, o diálogo e a iteração aluno/aluno e aluno/professor flua de imediato. Por conseguinte, o professor pode, através de um questionário oral dirigido, mediar a participação oral dos alunos até que estes consigam visualizar tudo o que se está a passar no vídeo.

Em suma, «video should not be seen just as a source of language input but as a valuable stimulus for language output» (TOMALIN, 1986:27).

## **b) Competência Cultural**

O vídeo é um material autêntico capaz de cativar a atenção do aluno, despertando o seu interesse tanto pelo aspeto linguístico como pela realidade cultural que este material apresenta. Ao mesmo tempo possibilita que o aluno receba informação sobre a LE de uma forma recreativa (VIÑALS, 2004:4).

De acordo com Viñals (2004:7), hoje em dia o conceito de que aprender a falar numa língua é aprender como funciona a cultura que encerra essa língua, na comunicação entre os seus falantes, é um conceito já adquirido como facto. Perante tal argumento, torna-se indubitável e inquestionável o facto de não se poder ensinar uma língua isolada da componente cultural que lhe é inerente e o vídeo é um dos suportes que a podem transmitir melhor e de uma forma mais fidedigna.

Jane Sherman salienta a importância do vídeo como meio de conhecer a cultura da língua-alvo: «Video is a window on English-language culture» (SHERMAN, 2003:2). Também Tomalin (1986:4) partilha esta opinião pois o vídeo, como já citado anteriormente, «allows the learners to examine the culture in detail». Segundo este autor, o vídeo, ao examinar a cultura em detalhe, consegue eliminar várias ideias pré-concebidas de determinadas pessoas, objetos ou situações e corrigir os estereótipos que possam existir na mente dos alunos. Concomitantemente, facilita a superação das dificuldades sentidas pelos alunos em saber quando utilizar um registo formal e quando utilizar um registo informal, pois o «video shows acceptable social behaviour in action, especially in the difference between formal and informal behaviour and language» (TOMALIN, 1986:7).

Pelo que foi dito anteriormente, pode-se concluir que o aluno, ao visualizar um vídeo em que se evidencie um determinado costume da cultura da LE, confronta a realidade do país estrangeiro com a realidade do seu próprio, estabelecendo analogias, questionando-se sobre o que é igual e o que é diferente e gerando assim uma mais abrangente consciência intercultural e conseqüentemente um maior desenvolvimento da sua competência intercultural. Mormente, ao levar esta reflexão individual para a discussão, o debate em plenário na sala de aula, através da verbalização das opiniões e impressões sentidas pelos diversos alunos constituintes de uma turma, faz com que a sala de aula se converta num espaço ideal para a sensibilização das diferenças culturais e para a tolerância e respeito das mesmas (TOMALIN, 1986; SHERMAN, 2003; VIÑALS, 2004).

# C A P Í T U L O I I

## Casos Práticos

## **1.Contextualização**

### **a) Centro Educativo**

A Escola Secundária Dr. Manuel de Laranjeira está situada à entrada da cidade de Espinho e a sua construção remonta ao ano de 1967. Inicialmente começou por ser uma escola destinada a lecionar apenas dois níveis de escolaridade, nomeadamente o 1º e o 3º ano da época (atuais 5º e 7º anos de escolaridade).<sup>3</sup> No entanto, a escola foi, ao longo destes anos, sendo remodelada de forma a criar as infraestruturas necessárias para albergar mais níveis de ensino.

No ano em que fiz lá o estágio de Espanhol (2010/2011), a escola encontrava-se em obras o que levantou alguns percalços no primeiro período escolar. Concomitantemente, como em todas as obras de remodelação, que decorrem em paralelo com o funcionamento de um edifício, as obras de remodelação dificultaram o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos não tinham as condições ideais em termos de infraestruturas, sendo nalguns casos mesmo precárias. Como exemplo disso, no início do ano, a maioria das aulas funcionava em unidades modelares onde, quando chovia, havia infiltrações de água no decorrer das aulas, tendo esta situação sido solucionada, no final do primeiro período, com a finalização da construção de um dos novos blocos de salas. Agora, as condições físicas são excelentes e não há perturbação de ruídos provenientes das obras. Todas as salas estão equipadas com projetor multimédia e quadros brancos, o que propicia a utilização de recursos multimédia, proporcionando a motivação dos alunos para a aprendizagem de novos conteúdos. Para além de recursos multimédia, a escola possui também uma panóplia de outras infraestruturas e serviços, nomeadamente, a secretaria, a biblioteca, a cantina/buffet, salas de informática e laboratórios bem equipados, assim como um salão onde a comunidade discente pode desfrutar de várias atividades de lazer, nomeadamente jogos diversos, karaoke ou simplesmente conviver e relaxar.

No ano letivo de 2010/2011 a escola possuía 52 turmas (25 turmas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e 27 turmas do Ensino Secundário), sendo que cinquenta por cento das turmas aderiu à disciplina de Espanhol.

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://www.esmlaranjeira.net/escola/escola.html> (consultado a 30 de Janeiro de 2011)

O Projeto Educativo elaborado pela Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira visa o desenvolvimento de um ambiente de interajuda entre todos os membros da comunidade escolar, onde se trabalhe para a criação de uma escola de sucesso e qualidade de ensino.<sup>4</sup>

O sucesso deste Projeto Educativo baseia-se na formação cívica do aluno, orientando-o para a sua inserção na sociedade e inculcando-lhe saberes técnicos e culturais para que este desenvolva o gosto pela aprendizagem.<sup>5</sup>

No que concerne à consciencialização da diferença entre culturas, o departamento de línguas propôs uma série de atividades a serem executadas ao longo do ano letivo de 2010/2011. Com destaque para a comemoração de datas festivas como o *Día de la Hispanidad*, e outras como a Semana das Línguas e a Festa do Cinema Francês. Este último no âmbito do intercâmbio existente entre a Escola Secundária Dr. Manuel de Laranjeira e a Escola de Brunoy (França) promovido pelo Grupo de Francês, o que constitui o *ex libris* do desenvolvimento da interculturalidade.

## **b) Caracterização das Turmas de Estágio**

A prática pedagógica tem como princípio e objetivo final desenvolver capacidades e estratégias de ensino a pôr em prática ao longo de toda a nossa vida de ensino. Assim, a prática que estivemos a desenvolver no ano de estágio seria tão rica quanto maior fosse a sua amplitude em termos de faixa etária e nível de ensino. Desta forma, foi acordado em reunião de Orientação de Estágio, no início do ano letivo, entre a orientadora, Professora Diana Antunes e todas as professoras estagiárias, que estas lecionariam as Regências em turmas diferentes e de níveis diferentes, aproveitando-se o facto de a orientadora ter a seu cargo uma variedade de turmas de diversos níveis de ensino. No entanto, para este estudo, apresentarei apenas duas turmas com as quais tive mais contacto no ano de estágio (2010/2011).

---

<sup>4</sup> Fonte: [http://www.esmlaranjeira.net/regulamentacao/proj\\_educativo/introd.html](http://www.esmlaranjeira.net/regulamentacao/proj_educativo/introd.html) (consultado a 30 de Janeiro de 2011)

<sup>5</sup> Fonte: [http://www.esmlaranjeira.net/regulamentacao/proj\\_educativo/princip.html](http://www.esmlaranjeira.net/regulamentacao/proj_educativo/princip.html) (consultado a 30 de Janeiro de 2011)

Passo agora a discriminá-las. O 10º D era uma turma constituída por vinte e quatro alunos, distribuídos em termos de sexo por catorze raparigas e dez rapazes. Desta turma, apenas dezanove alunos frequentavam a disciplina de Espanhol – nível de Iniciação. As suas idades estavam compreendidas entre os catorze e os dezoito anos. Através desta disparidade em termos de faixa etária, a este nível, podemos inferir que grande parte dos alunos desta turma já tinha sido alvo de retenções em anos anteriores, não propriamente na disciplina de Espanhol, onde de facto existia um aluno que já frequentara a disciplina no ano transato e não tivera aproveitamento. Tal facto surge por vezes como elemento de desmotivação para a aprendizagem.

A disparidade apresentada por esta turma em termos de faixa etária alastrava-se também ao nível das habilitações literárias dos elementos constituintes do seu agregado familiar, estendendo-se desde o 4º ano até à licenciatura.

Sendo, na altura do meu estágio a Espanhol, o primeiro ano de um novo ciclo de aprendizagem para os alunos da turma, alguns ainda revelavam alguma hesitação e insegurança relativamente à sua vocação, estando ainda em aberto a escolha entre dois ou três cursos. Porém, a maioria manifestava o seu interesse em profissões díspares, existindo alunos que gostariam de seguir jornalismo, direito, marketing e publicidade, música, bailado, criminologia, psicologia e educação de infância. Naquele momento, estavam inscritos no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Relativamente ao contexto de sala de aula, a maioria preferia a execução de atividades que envolvessem o uso de material audiovisual e multimédia, optando pela estratégia de trabalho em grupo ou pares, em detrimento do trabalho individual. Esta preferência do trabalho individual por parte desta turma prendia-se com a sua predisposição para falar, facilitando a ocorrência de ações disciplinares, nomeadamente a falta disciplinar. Mormente, esta predisposição para falar promovia o surgimento de bloqueadores da aprendizagem como é o caso da falta de atenção e concentração nas atividades implementadas na sala de aula.

Neste momento deter-me-ei sobre a caracterização do 12º D/E. Esta turma de Espanhol era constituída por vinte elementos com idades compreendidas entre os dezassete e os dezoito anos. Este grupo surgiu da junção de elementos de duas turmas, o 12º D e o 12º E, ambas pertencentes ao Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades. É de ressaltar, porém, que a maioria dos alunos pertencia à turma D,

apenas dois alunos eram provenientes da turma E. Apesar desta diferença numérica, este grupo manteve-se coeso e não existiram situações de rivalidade ou de marginalização, uma vez que comungaram do mesmo espaço durante três anos letivos, estando todos os elementos perfeitamente integrados.

Esta era uma turma com um ritmo de aprendizagem célere, despoletado porventura pelo facto de terem realizado um exame nacional referente à disciplina de Espanhol, no ano letivo transato (2009/2010), que exigiu que assimilassem os conteúdos programáticos para os três anos de nível de iniciação de Espanhol. Sendo o ano de 2010/2011, um ano de aprofundamento de conhecimentos, os alunos revelaram-se muito interessados, motivados e muito competitivos.

Esta competição ‘saudável’ surgiu pela necessidade de alcançar as médias impostas pelas faculdades, uma vez que a maioria destes alunos pretendia concluir o décimo segundo ano e seguir os estudos ingressando numa faculdade. Contudo, ainda persistia alguma indecisão quanto às profissões que gostariam de ter no futuro e consecutivamente ao curso a frequentar na Universidade.

Em termos de progressão escolar, a maioria dos alunos não tinha sofrido qualquer retenção em anos anteriores. Todavia, alguns alunos beneficiavam de apoio educativo a algumas disciplinas, nomeadamente a Matemática e a Inglês.

Relativamente ao núcleo familiar dos discentes, a maioria era constituído por três pessoas: pai, mãe e irmã(o). Os pais destes alunos apresentavam habilitações literárias díspares abrangendo desde o nível do Primeiro Ciclo do Ensino Básico até ao nível do Ensino Superior, diversificando o leque de profissões apresentadas.

## **2. Objetivos e Metodologias**

Todo o ser humano aprende melhor e mais rapidamente consoante o interesse que tem e o entusiasmo que lhe desperta o tema que irá ser apreendido. Desta forma, é muito importante que na sala de aula seja criado um ambiente propício à geração de um laço afetivo entre o aluno e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é pertinente questionar qual o recurso que mais motiva os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Como pudemos constatar no capítulo anterior, este recurso é o vídeo.

O uso do vídeo é cada vez mais frequente na sala de aula de língua estrangeira pelo que procurei utilizá-lo de formas diversas nas minhas aulas. As atividades que implementei à volta do vídeo preconizavam o estímulo do laço afetivo entre o aluno e o conteúdo que iria ser trabalhado na sala de aula para que este se concentrasse e aplicasse mais nas tarefas que iriam ser propostas. Procurei que a compreensão do vídeo por parte dos alunos fosse guiada através de atividades de *active viewing*, como propõem Tomalin (1986) e Lonergan (1984).

No que concerne aos procedimentos metodológicos são duas as abordagens que surgem como pilares a sustentar as atividades aqui propostas. Nomeadamente, a abordagem por tarefas e a abordagem comunicativa. Desta forma, pretende-se que os alunos desenvolvam a sua autonomia, ao mesmo tempo que fortalecem a sua competência comunicativa e cultural.

Devido à escolha tardia do tema de reflexão deste trabalho, não foi possível realizar fichas de avaliação específicas a este tema, logo desde o início do período de estágio. Por conseguinte, o método de avaliação de resultados foi feito através de uma análise qualitativa feita a partir da observação da reação dos alunos (por minha parte e pelas minhas colegas de estágio e orientadora) e de questionários orais de síntese aplicados na aula seguinte. Também houve o recurso a fichas de trabalho que permitiram, através da sua correção e da verbalização das respostas dos alunos, verificar se estes haviam assimilado ou não o conteúdo que estava a ser abordado. Todas as aulas foram analisadas antes e depois da sua execução pela minha orientadora de estágio e também foram assistidas pela mesma e pelas minhas colegas de estágio. A partir desta análise e observação foram elaborados registos em forma de ata com os comentários das intervenientes, o que facultou a obtenção de dados para a análise dos resultados das atividades apresentadas a seguir.

É relevante acrescentar que no final de cada unidade didática foi distribuída pelos alunos uma ficha de autoavaliação que contemplava o nível de compreensão e aquisição dos conteúdos lecionados em cada unidade didática. Estas fichas de autoavaliação foram elaboradas segundo o modelo apresentado por Sheila Estaire (1999:69) e tinham como objetivo levar os alunos a refletir sobre a sua aprendizagem, o seu trabalho e o seu progresso no domínio do Espanhol e não fazer uma análise quantitativa dos resultados dos alunos. Mormente, pretendeu-se com este momento de

autoavaliação no final de cada unidade didática seguir o apelo à autoavaliação realizado pelo Conselho da Europa (2001:43).

Esta parte do relatório tem como intuito elencar algumas propostas didáticas de exploração de vídeos aplicadas na aula de LE. Estas propostas didáticas estão inseridas em aulas que incluem atividades de motivação, «valorización de los conocimientos previos», de «desarrollo», de «síntesis» e de «consolidación» (ESCAMILLA, 1993:136-137).

Desta forma, em todas as aulas há uma fase na qual se desenvolvem atividades de motivação nas quais se pretende que os alunos identifiquem o tema geral da aula, para além de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos face às atividades que lhes serão propostas no seguimento da aula. No decurso de cada aula existem também momentos em que se aplicam atividades de «valoración de los conocimientos previos» onde se preconizam os conhecimentos, as ideias, as opiniões, os juízos de valor ou os erros conceptuais dos alunos sobre os conteúdos a que vão ser expostos. Estes «conocimientos previos» podem não só corresponder a conhecimentos que tenham da LE (Espanhol), uma vez que foram formuladas tendo em vista alunos inseridos em turmas de um nível inicial de aprendizagem de língua. De facto, podem refletir conhecimentos que tragam das suas experiências, da sua vida exterior à sala de aula de LE.

Estes momentos que integram atividades de «valoración de los conocimientos previos» por vezes coincidem com instantes em que são desenvolvidas atividades de *desenvolvimento* que permitem interiorizar os conceitos, os procedimentos ou as novas atitudes e ao mesmo tempo comunicar aos outros a tarefa a realizar. São também apresentadas fases que contemplam atividades de *síntese* que facilitam a associação entre os diferentes conteúdos apreendidos, estimulando uma visão geral sobre os conteúdos abordados na aula.

Todas estas fases culminam com atividades de *consolidação* onde se propicia a aplicação dos conteúdos trabalhados nos momentos anteriores, ao mesmo tempo que se estimula a autonomia do aluno para que este possa assimilar os conteúdos e saber como aplicá-los corretamente numa situação específica. Estas atividades de *consolidação* servem para que os alunos possam experimentar, ainda que de uma forma controlada, uma situação da vida real exterior à aula de Língua Estrangeira.

No decurso do meu estágio procurei utilizar vídeos que abarcassem todas estas atividades sugeridas por Escamilla (1993:136-137). Seguidamente serão apresentados os vídeos trabalhados e as atividades propostas aos alunos.

É de referir também que a criação de materiais para as atividades apresentadas neste trabalho, teve em atenção pontos discriminados por García García (1995:395) para criar materiais didáticos eficazes: «la autenticidade de las muestras; contextualización; motivación; creatividad; finalidad; integración; progreso y fases dentro de una unidad; integración de destrezas».

No que concerne à escolha dos vídeos procurei apresentar aos alunos materiais diversificados, provenientes de fontes variadas e familiares, isto é, fontes a que os próprios alunos recorrem todos os dias: televisão, Internet, YouTube, anúncios publicitários, filmes, videoclips, etc. O meu recurso a tais materiais prendeu-se com o facto de querer estimular nos alunos a ideia de que podem auxiliar a sua aprendizagem e estudo de uma Língua Estrangeira através dos meios que os rodeiam, tentando estimular a sua aprendizagem autónoma e o gosto pela prática da Língua Estrangeira.

Relativamente à escolha do tema das unidades didáticas, esta não foi feita de forma voluntária. Coube à orientadora de estágio atribuir os temas e as turmas em que eram realizadas as regências. Logo, a minha tarefa foi a de usar a minha imaginação e criatividade para produzir e planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e do seu desenvolvimento na aquisição da língua meta.

### **3. Descrição e Análise das Atividades**

Neste momento proceder-se-á à explanação duma série de atividades postas em prática no meu período de Estágio na disciplina de Espanhol, em contexto de sala de aula.

É de referir que, apesar de o Mestrado que me encontro a frequentar ser bilingue, uma vez que assenta no ensino de duas línguas, a saber o Inglês e o Espanhol, neste relatório serão apresentadas apenas atividades planeadas para a disciplina de Espanhol,

pois o meu Estágio foi realizado unicamente à disciplina de Espanhol por eu já ter realizado um Estágio a Inglês aquando da minha licenciatura anterior em Línguas e Literaturas Modernas – variante estudos portugueses e ingleses.

Mais acrescento que uma das atividades aqui apresentadas (“O médico cubano”) não foi aplicada nas turmas de estágio mas sim em turmas que me foram atribuídas na escola onde estava colocada (Escola Secundária de Maximinos, Braga). No entanto, como é uma atividade de exploração de vídeos considero ser relevante para este trabalho.

### ***Programa de Televisão***

#### “O médico cubano”

Esta atividade surgiu integrada numa unidade inicial de abordagem à língua espanhola, na qual os alunos faziam comparações entre a sua língua materna e a língua estrangeira que estavam a aprender. Nesta fase os alunos acabaram de contactar com o alfabeto espanhol, familiarizando-se com os sons distintos da sua língua materna.

Foi assim neste clima de contraste que surgiu a atividade dedicada às palavras homófonas cujo vocábulo é semelhante nas duas línguas mas o seu significado é distinto. Estas palavras são apelidadas de “falsos amigos” uma vez que, isoladas de um contexto, geram equívoco nos alunos por lhes serem familiares na sua língua materna.

A atividade foi implementada numa turma de 10º ano em nível de iniciação à língua e tinha como objetivos: alargar a área lexical; identificar o significado de palavras; apreender pela visualização de um vídeo o significado de palavras; contrastar o significado de várias palavras existentes na língua portuguesa e espanhola; desenvolver a competência auditiva; aplicar corretamente vocábulos redigindo frases; e consolidar vocabulário aprendido ao longo da aula.

Para atingir estes objetivos foram utilizados os seguintes recursos: uma ficha de trabalho (Anexo 1); um vídeo (Anexo 2); um quadro branco e um projetor multimédia.

Para desenvolver esta atividade foram executados os seguintes procedimentos:

**1** A professora distribuiu uma ficha de trabalho e pediu aos alunos para lerem em silêncio as palavras que constavam do exercício **1** da ficha de trabalho (Anexo 1).

**2** A professora explicou que iam ver um excerto de um programa de televisão (Anexo 2) que poderia ser-lhes familiar e que iam escutar algumas das palavras que constavam no exercício **1** (Anexo 1), outras não.

**3** A professora informou os alunos que deviam cortar as palavras que iriam aparecer no vídeo (Anexo 2) e no final da visualização deviam copiar aquelas que tinham escutado para o caderno diário.

**4** A professora projetou o vídeo (Anexo 2) e os alunos realizaram as tarefas solicitadas.

**5** Neste passo, a professora repetiria a projeção do vídeo (Anexo 2) se fosse necessário para a realização da tarefa anterior.

**6** A professora verificou se todos os alunos conseguiram captar todas as palavras, solicitando a um aluno de cada vez que dissesse em voz alta uma das palavras que não conseguira escutar. As palavras referidas pelos alunos foram registadas pela professora no quadro para que os alunos pudessem confirmar as suas escolhas.

**7** A professora solicitou a um aluno que enumerasse as palavras que escutara de facto e ao mesmo tempo fazia uma lista no quadro para que os alunos pudessem verificar as suas escolhas. Os alunos registaram esta lista de palavras no seu caderno diário.

**8** A professora questionou os alunos sobre o significado das palavras que tinham registado no caderno diário (Anexo 1, exercício **2**). Os alunos verbalizaram as suas respostas.

**9** A professora indicou aos alunos que iriam confirmar as suas respostas visualizando o vídeo (Anexo 2) novamente e solicitou aos alunos que escrevessem o significado das palavras à medida que as escutavam.

**10** A professora projetou o vídeo (Anexo 2) novamente e os alunos realizaram a tarefa proposta.

**11** A professora pediu a um aluno de cada vez para lhe dizer o significado das palavras, registando-os no quadro branco, ao lado da respetiva palavra. Os alunos conferiram as suas respostas, colocando eventuais dúvidas.

**12** A professora solicitou aos alunos que escolhessem três das palavras registadas no caderno diário e redigissem uma frase simples com essas três palavras.

**13** Os alunos realizaram a tarefa a pares.

**14** A professora solicitou aos alunos que verbalizassem as suas frases, corrigindo eventuais erros e aclarando dúvidas que pudessem surgir.

De seguida será feita uma análise sobre os resultados da implementação desta atividade.

A atividade tinha como intuito trabalhar um item lexical: os chamados “falsos amigos”. Estes, geralmente, são um tópico em cujo processo de assimilação os alunos revelam alguma estranheza. Tal poderá dever-se ao facto de constituírem palavras que o aluno já utiliza frequentemente na sua língua materna e, como tal, ele pressupõe que o significado seja o mesmo na língua-alvo. Por conseguinte, ao verificar que o significado não é o mesmo, o aluno, num primeiro momento, sente dificuldades na sua assimilação. Para colmatar esta estranheza surge o vídeo que por si só já é um estímulo, pois sendo um programa de sátira humorística, é divertido e pode provocar a gargalhada dos alunos. Ao mesmo tempo, também funciona como facilitador da compreensão e aprendizagem, uma vez que uma das personagens utiliza a língua materna dos alunos.

Através desta atividade os alunos trabalharam as quatro macrocapacidades (ler, ouvir, falar e escrever) contactando com um instrumento que lhes é muito familiar e querido fora da sala de aula – o vídeo. Porém, é de ressaltar que esta atividade foi aplicada a um nível inicial de aprendizagem de língua estrangeira, para além de que o momento em que foi aplicada corresponde também a um instante de contacto inicial dos alunos com a língua-alvo, pelo que os enunciados escritos e orais por eles produzidos foram muito simples e redutores.

Refletindo ainda sobre os resultados da aplicação da atividade, os alunos revelaram bastante entusiasmo pelo conteúdo do vídeo e conseguiram atingir os

objetivos que foram estipulados na preparação da atividade, pois, assimilaram o contraste lexical entre as duas línguas (materna e alvo). No entanto, a nível de escrita houve alguns alunos que sentiram dificuldades na realização do exercício 3 da ficha de trabalho (Anexo 1) pois queriam construir uma frase complexa e nesta fase inicial de aprendizagem de língua ainda não se pretende que o façam. Foi necessário a professora explicar que a intenção do exercício era ver se os alunos tinham assimilado o conteúdo lexical que estava a ser trabalhado e não avaliar a produção escrita.

Esta verificação foi continuada numa aula seguinte com a realização de uma outra ficha de vocabulário (Anexo 3), na qual se pedia que os alunos realizassem associações de palavras e imagens segundo o seu significado. Estes realizaram-na com grande apreço e correção pelo que pôde ser constatado que o conteúdo trabalhado na aula anterior tinha sido assimilado.

### ***Videoclip Musical “Que le den candela”***

Esta atividade foi planificada para uma turma de 10º Ano de nível iniciação e tinha como objetivos: introduzir vocabulário relacionado com a descrição psicológica; exercitar os verbos *ser* e *tener*; depreender através da visualização de um vídeo o carácter de um indivíduo; descrever psicologicamente e fisicamente; desenvolver a compreensão auditiva; aplicar corretamente o vocabulário e as estruturas utilizadas para descrever física e psicologicamente.

Esta atividade surgiu integrada na primeira aula de uma unidade didática em que se pretendia trabalhar a introdução de vocabulário relacionado com a caracterização física e psicológica. Ao mesmo tempo foram apresentadas e postas em prática as estruturas gramaticais também relacionadas com esse tema: verbos *ser*, *tener* e *llevar*; os adjetivos e a concordância adjetivo-nome, fulcral para que os alunos pudessem construir frases gramaticalmente corretas.

O processo de aprendizagem da descrição começou com a introdução e explicitação de vocabulário, assim como, das estruturas gramaticais relacionadas com a

descrição física. Depois foi abordado o vocabulário relacionado com a descrição psicológica que se iniciaria com o desenvolvimento desta atividade.

Assim, após os alunos terem escutado e interpretado a letra da canção «La Flaca» de um grupo espanhol chamado Jarabe de Palo, estes iniciaram a descrição física da personagem *Flaca*. Aqui foi introduzido novo vocabulário. Simultaneamente, foram exercitados os verbos *ser* e *tener* quer a nível de flexão, quer a nível de sintaxe. A assimilação destes novos conteúdos foi feita através de um jogo onde se pretendia que os alunos ordenassem frases desconexas e as associassem às respetivas imagens. Seguiu-se a sistematização dos novos conteúdos através da resolução de uma ficha de trabalho. Após realizarem uma atividade de escrita em que descreveram um dos companheiros de turma, os alunos estavam prontos para iniciar outro tipo de descrição – a psicológica. Dessa forma, foram introduzidas outras personagens: Antonio e a namorada, como sendo amigos da personagem inicial da música *La Flaca*. Estando estabelecida a ligação com a primeira parte da aula, os alunos ficaram curiosos por saber quem eram estas personagens. A sua curiosidade seria satisfeita com a visualização do vídeo adaptado (Anexo 4).

Após ter sido descrito o contexto em que se inseriu a atividade acima referida, serão elencados os procedimentos adotados para a exploração do videoclip musical adaptado (Anexo 4):

**1** A professora explicou que iam conhecer um casal amigo da *Flaca* através da visualização de um vídeo curto (Anexo 4), referindo que no final iam opinar sobre a relação do casal e alertando para que os alunos se concentrassem nas suas ações.

**2** A professora registou uma série de adjetivos no quadro e explicou aos alunos que teriam de escolher da lista um ou mais adjetivos que considerassem mais apropriados.

**3** A professora colocou o vídeo, alertando para o facto de que este era rápido e que exigia a concentração dos alunos para a realização da tarefa.

**4** A professora parou o vídeo aos trinta e três segundos e recolheu a opinião dos alunos sobre a relação do casal: Paloma e Antonio.

**5** Os alunos opinaram.

**6** A professora questionou os alunos sobre a forma como teria acabado a história do casal (final do vídeo).

**7** Os alunos deram a sua opinião.

**8** A professora explicou aos alunos que iam verificar se as suas opiniões eram corretas escutando uma música. Referiu ainda que o vídeo anterior fora compilado com extratos do videoclip da música que iam escutar.

**9** A professora distribuiu uma ficha de trabalho (Anexo 5) pelos alunos e explicou o seu conteúdo referindo que teriam de ordenar a letra da canção.

**10** A professora colocou o videoclip original da música (Anexo 6).

**11** Os alunos viram o videoclip e resolveram a ficha de trabalho.

**12** A professora corrigiu o exercício e os alunos verificaram as suas respostas.

**13** A professora solicitou aos alunos que relacionassem as imagens da ficha de trabalho com os parágrafos da letra.

**14** Os alunos realizaram o exercício.

**15** A professora corrigiu o exercício e os alunos verificaram as suas respostas.

**16** A professora esclareceu eventuais dúvidas de vocabulário e incitou os alunos a interpretar o poema e a descobrir qual era a opinião da cantora sobre Antonio e qual foi o conselho que deu a Paloma.

**17** A professora colocou o final do vídeo editado (Anexo 4) para que os alunos confirmassem qual tinha sido a reação de Paloma e se ela tinha seguido o conselho da sua amiga.

**18** Os alunos visualizaram o final e verificaram que a Paloma terminara a sua relação com o Antonio.

Seguidamente será feita uma análise sobre os resultados da implementação desta atividade.

Nesta atividade foram usados dois vídeos: um videoclip original e um editado por mim. Escolhi introduzir vocabulário com uma canção por razões diversas: é um

elemento que pertence ao quotidiano, familiar do aluno e como tal o aluno já está recetivo e sensibilizado para este; ao ouvir uma canção são desencadeadas tanto no aluno como no professor sensações e reações diferentes, cuja comunicação introduz uma situação pedagógica geradora de enriquecimento mútuo (MATA BARREIRO, 1990:159).

A partilha de opiniões criada em torno da história representada no videoclip suscitou controvérsia e curiosidade nos alunos, como era esperado. Os alunos criaram empatia com as personagens, nomeadamente Paloma, o que facilitou o desenvolvimento da expressão oral na língua espanhola. Também conseguiram interpretar a letra e a mensagem da canção através de atividades simples de *active viewing*.

Um outro fator que motivou a minha escolha de música foi dar a conhecer aos alunos um pouco da cultura de um outro país *hispanohablante* diferente de Espanha. Escolhi um tema de *salsa cubana* porque o seu ritmo é contagiante e acreditei que seria capaz de gerar sensações de bem-estar dentro da sala de aula, partilhando com os alunos algo da cultura que está por detrás da língua.

Para além de «transmitir/compartir», são também objetivos da aprendizagem «informar/formar» (MATA BARREIRO, 1990:159) e como tal, o professor deve ajudar o aluno: a avançar, a descobrir algo e a enriquecer-se pessoalmente. Ainda que a atividade tenha surtido resultados positivos e motivado os alunos para a assimilação de estruturas e vocabulário relacionado com a descrição, poderia ter sido abordada uma questão cultural e social muito importante: os maus tratos. Este é um flagelo da sociedade que deve ser erradicado apelando à sensibilização nas escolas. Pelas imagens do videoclip que editei, o espectador pode depreender que o Antonio era violento com a Paloma e, de facto, este foi um dos adjetivos que os alunos usaram para descrever o Antonio. No entanto, devido à preocupação em cumprir o tempo e a planificação, não abordei esta questão importante. Porém fica a sugestão relatada neste trabalho.

### ***Vídeo do Youtube realizado com fins didáticos – “La ropa”***

Esta atividade foi posta em prática numa turma do 10º Ano de nível inicial e tinha como objetivo introduzir vocabulário relacionado com roupa e praticar o verbo *llevar*.

Neste sentido, foi necessário dividir a atividade em duas partes, sendo que a primeira envolveu a introdução de vocabulário relacionado com roupa e a segunda parte, a prática do verbo *llevar*.

### ***Parte I***

A primeira parte da atividade surgiu depois de uma fase inicial de «valoración de conocimientos» em que se fez uma recuperação dos conteúdos abordados na aula anterior (descrição física e psicológica). Seguidamente, os alunos foram induzidos a recordarem-se da personagem principal da aula anterior, a *Flaca*, e estabeleceu-se uma ligação à aula anterior ao introduzir uma nova personagem como sendo o irmão da *Flaca*. Numa tentativa de motivar os alunos para a visualização do vídeo, estimulou-se a sua curiosidade ao não revelar muitos pormenores sobre a identidade do personagem. Desta forma, os alunos foram convidados a descobrir o seu nome, a sua profissão e o lugar onde vivia.

Para a exploração do vídeo foram desencadeados os seguintes procedimentos:

**1** A professora colocou o vídeo e os alunos visualizaram-no para retirar informações relativas ao nome, profissão e lugar onde vivia o irmão da *Flaca*.

**2** A professora questionou os alunos: *¿Cómo se llama el hermano de la Flaca? ¿A qué se dedica? ¿Dónde vive? ¿Qué tiempo hace? ¿Qué está haciendo en el video? ¿Qué ropa lleva?*

**3** Após a verbalização das respostas dos alunos a professora distribuiu uma ficha de trabalho (Anexo 8) e explicou que iam realizar o exercício **1**, no qual teriam de escrever a palavra correta para cada definição. Seguidamente, a professora solicitou aos alunos que lessem as definições para facilitar o registo das peças de roupa.

**4** A professora colocou o vídeo novamente e os alunos resolveram o exercício **1**.

**5** O exercício foi corrigido. Os alunos retificaram as suas respostas e a professora registou no quadro as respostas dadas oralmente pelos alunos.

**6** A professora chamou a atenção dos alunos para algumas expressões utilizadas por Agustín no vídeo e questionou os alunos sobre o seu significado.

7 Os alunos realizaram o exercício 2 da ficha de trabalho (Anexo 8) e verbalizaram as suas respostas.

8 O exercício foi corrigido e os alunos retificaram as suas respostas.

## **Parte II**

Na segunda parte da exploração do vídeo foram desencadeadas tarefas que permitiram a prática do verbo *llevar*, bem como o desenvolvimento da competência oral e escrita. É de ressaltar que, estando os alunos numa fase inicial de aquisição de LE, as frases produzidas oralmente e por escrito foram bastante simples.

Segue-se a enumeração dos procedimentos implementados na segunda parte da exploração do vídeo:

9 A professora perguntou aos alunos se estes se recordavam da pergunta inicial que aparecia registada no vídeo. Os alunos verbalizaram a pergunta.

10 A professora projetou o vídeo, parando a imagem onde constava a pergunta (*¿Qué ropa llevo?*) e registou-a no quadro. Ao mesmo tempo, os alunos fizeram o seu registo no caderno diário.

11 A professora questionou os alunos sobre a forma verbal presente na pergunta e o tempo verbal em que estava conjugada.

12 A professora corrigiu o exercício e os alunos verificaram as suas respostas.

13 A professora incitou os alunos a conjugar o verbo e foi registando frases no quadro utilizando o vocabulário introduzido anteriormente (*yo llevo unos pantalones vaqueros*). Os alunos registaram as frases no caderno diário.

Relativamente à análise dos resultados da atividade, é de referir que foi utilizado um «direct teaching vídeo» (TOMALIN, 1986:16) para que o vocabulário da roupa fosse introduzido de uma forma diferente da habitual ilustração de vocabulário no manual. Sendo a motivação um fator essencial para o sucesso na aprendizagem (HARMER, 2002:51), a escolha deste vídeo em particular deveu-se ao facto de o apresentador

*Agustín* ser um personagem carismático, divertido e que conseguiria despertar curiosidade nos alunos. E de facto, os discentes reagiram de uma forma bastante positiva à apresentação do *Agustín* e conseguiram assimilar os conteúdos propostos para esta atividade de uma forma rápida, lúdica e eficiente.

### **Vídeo Didático “Cómo comprar en una tienda”**

Esta atividade, apesar de ter sido planeada para um 10º Ano de nível iniciação, poderia também ter sido posta em prática numa turma de 7º Ano.

A planificação desta atividade teve como objetivo exemplificar aos alunos qual o vocabulário e as estruturas utilizadas numa situação de compra e venda de roupa numa loja.

É importante referir que esta atividade fez parte de uma série de atividades de preparação para a simulação (*roleplay*) de uma situação real: comprar roupa numa loja. Antes de dar início a esta atividade os alunos aprenderam vocabulário relacionado com roupa e calçado, por conseguinte, já seriam capazes de aplicá-lo corretamente nesta fase. A par da abordagem ao campo lexical da roupa e do calçado, os alunos também já possuíam conhecimento do verbo frequentemente utilizado na descrição da roupa: *ponerse*. Após a sistematização deste verbo e do vocabulário aprendido através do registo no quadro e no caderno diário, os alunos consolidaram ambas as estruturas realizando o exercício 3 de uma ficha de trabalho (Anexo 10). Desta forma, os alunos estavam prontos para realizar a última tarefa de preparação para a atividade final: o *roleplay*.

Para a exploração deste vídeo, os procedimentos postos em prática foram os seguintes:

1. A professora explicou aos alunos que iriam ver um vídeo curto onde se simulava um diálogo numa loja de roupa, alertando para o facto de que deviam estar

atentos à estrutura do diálogo e às expressões que eram frequentemente utilizadas naquele contexto.

2. A professora prosseguiu focando a atenção dos alunos para o exercício 4 da ficha de trabalho (Anexo 11), esclarecendo que tinham de completar o diálogo com as expressões que encontrariam no vídeo.

3. A professora colocou o vídeo.

4. O exercício foi corrigido através da verbalização das respostas dos alunos e o registo das expressões omissas no quadro.

5. A professora incitou os alunos a recordarem-se do conteúdo do vídeo, questionando-os sobre a inexistência de representação de um passo fundamental num processo de compra e venda de um produto. Solicitou ainda aos alunos que identificassem qual seria esse passo que estava em falta no vídeo. (Supôs-se que os alunos dissessem que era o pagamento)

6. A professora introduziu um item cultural explicando que em Espanha e nos Países *Hispanohablantes* há dois tipos de pagamento, como em Portugal, *en efectivo* ou *con tarjeta*. Também elucidou os alunos sobre a unidade do sistema monetário vigente no vídeo, o *peso cubano*.

7. A professora focalizou a atenção dos alunos para o quadro que estava na ficha de trabalho (Anexo 11) ao lado do exercício 4 para que estes visualizassem o *peso cubano* e assimilassem as formas de pagamento aí elencadas.

Após a exploração deste vídeo, verificou-se que este era um vídeo de compreensão simples, uma vez que continha apenas duas personagens cuja dicção era bastante clara e fácil de entrar no ouvido dos alunos.

No seguimento do que foi dito na primeira parte deste trabalho, os alunos compreendem melhor se tiverem um exemplo real a seguir. A escolha deste vídeo prendeu-se justamente com o facto de ser semelhante a um exemplo de dramatização que geralmente é posto em prática na sala de aula de LE. Este vídeo serviu assim de modelo para a redação e dramatização do diálogo que foi posto em prática no final da

aula. É de referir que o recurso frequente a tarefas simples de «active viewing», tornou possível a assimilação das estruturas e do vocabulário utilizado num ato de compra e venda por parte da turma. Como já referido anteriormente, seria solicitado aos alunos que transferissem o conhecimento extraído do vídeo para a realidade da sala de aula, simulando um ato de compra e venda. No entanto, devido à falta de tempo real na sala de aula, não foi possível realizar esta tarefa final. Ressalve-se ainda que esta atividade de dramatização foi também implementada em turmas fora da escola descrita neste trabalho e os resultados obtidos foram francamente positivos.

### ***Spot Publicitário: “Seguridad Vial”***

A atividade aqui apresentada foi planificada para uma turma de 12º Ano de nível 3 de iniciação à LE. Esta foi introduzida no início da aula e como tal, tinha o objetivo de introduzir o tópico de análise da aula e motivar os alunos para a realização das tarefas que iriam ser propostas ao longo da aula. Paralelamente, pretendia-se também que os alunos se consciencializassem da necessidade de zelar pela segurança na estrada, alertando-os para os perigos em que os prevaricadores incorrem, assim como, prepará-los para analisar o sistema de infrações implementado em Espanha: *el carné de conducir por puntos*.

Relativamente ao contexto no qual se inseriu esta atividade, é importante referir que esta estava incluída numa unidade didática de duas aulas, onde foi apresentado vocabulário relacionado com a segurança rodoviária. Uma vez que os alunos desta turma se encontravam na faixa etária propícia para tirar a carta de condução, considerou-se pertinente que fossem sensibilizados, como referido anteriormente, para o facto de que o carro não é um brinquedo e que a sua condução não deve ser encarada como um ato leviano.

Após o registo do sumário e a verificação das presenças, foram desenrolados os seguintes procedimentos:

1. A professora explicou aos alunos que iam ver um vídeo curto onde estava representado o tema que seria abordado na aula.

2. A professora prosseguiu referindo que os alunos deviam estar atentos ao vídeo, pois no final iriam identificar o tema da aula.

3. A professora projetou o vídeo.

4. A professora levou os alunos a comentarem o conteúdo do vídeo e a induzirem o tema da aula colocando várias questões: *¿Qué habéis visto en el vídeo? ¿Qué pasó con el niño? ¿Quién fue el culpable? ¿Por qué rompió la cerca con el coche? ¿Cómo se habrá sentido el hombre del coche? ¿Y el padre del niño? ¿Qué habrá pasado con el niño? ¿Qué estaría por detrás de este incidente? ¿Vosotros conocéis a alguna causa más de accidentes en las carreteras? ¿Cuál sería la intención del video que os he presentado ahora?*

5. A professora continuou o seu questionário, dirigindo-o para a importância da manutenção da segurança rodoviária: *¿Si vosotros fuerais presidentes de la república que haríais para cambiar las actitudes de las personas? ¿Conocéis a algún tipo de estrategia que suele ponerse en marcha para sensibilizar a las personas respecto a los peligros que resultan de las infracciones a la ley?*

Feita a análise da atividade, verificou-se que tal como pretendido, a tentativa de sensibilização dos alunos através da publicidade do vídeo gerou um choque na sua maioria. Ao visualizarem que a criança, feliz no início do vídeo, foi vítima de um atropelamento fulminante completamente inesperado, os alunos ficaram mudos e estarecidos. Foi curioso observar que esta não fora a forma como eles tinham esperado começar o dia escolar. O silêncio absoluto do primeiro instante seguiu-se um turbilhão de comentários e de reações por parte dos alunos. Gerava-se assim uma interação positiva entre aluno-aluno e aluno-professora à volta do conteúdo do vídeo.

Por conseguinte os resultados da atividade não poderiam ser melhores, pois, esta estabeleceu o clima de controvérsia e o desenvolvimento da expressão oral necessários para a realização da atividade seguinte: análise do sistema de pontos da carta de condução espanhola.

Este clima de controvérsia e de curiosidade despertado nos alunos provou que o vídeo é, sem dúvida,

interessantíssimo para introduzir um novo assunto (...), despertar a curiosidade, a motivação para os novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria (MORÁN, 1995:30).

## Conclusão

O presente relatório teve como principal premissa comprovar que o vídeo é um dos meios auxiliares do ensino que mais versatilidade pedagógica tem no ensino de uma língua estrangeira: «video is an immensely flexible tool in the hands of the teacher» (Tomalin, 1986:7).

Apesar de neste relatório se fazer uma apologia ao recurso do vídeo na sala de aula, ilustrando as suas vantagens e desvantagens, não se pretende assumir uma postura ditatorial face ao seu uso. Isto é, não é intenção deste relatório impor o uso de vídeos a todos os professores. Cada docente é livre para escolher os materiais com que vai trabalhar na sala de aula. A única condição que é imposta ao professor é a de satisfazer os interesses dos alunos, de forma a motivá-los e mantê-los interessados na aprendizagem.

No entanto, para mim, o vídeo é o melhor meio para atingir a finalidade do ensino da língua: «tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa» (CONSELHO DA EUROPA, 2001:13) uma vez que: motiva; transmite conhecimentos linguísticos e paralinguísticos; facilita a sensibilização cultural e a transferência de conhecimentos da ficção para o real; e está próximo dos alunos quotidianamente. Os resultados positivos obtidos com a exploração dos vídeos aqui apresentados no capítulo II deste relatório atestam a minha opinião.

Em suma, o trabalho realizado com os alunos no ano de Estágio foi bastante gratificante, tanto para mim como para os alunos. Eu pesquisei e coloquei em prática algo que me fascina – o vídeo e as novas tecnologias. Por seu lado, os alunos puderam aprender de uma forma lúdica e cativadora, diferente da tradicional aula com manual. De facto, pude constatar que os alunos sentiram esta experiência como uma lufada de ar fresco, pelas suas opiniões. Desta forma, pretendo continuar com esta prática e desenvolver mais o meu trabalho com vídeos e as novas tecnologias porque transmite algo inerente ao processo de ensino aprendizagem – a troca de experiências: «pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos» (MORÁN, 1995:28).

## Bibliografía

ANTÓNIO, Lauro (coord.), *O Ensino, o Cinema e o Audiovisual. Comunicações do 1º Encontro Nacional. O Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino*, Porto: Porto Editora, 1998.

CENOS IRAGUI, Jasone “El concepto de competencia comunicativa” in SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sociedad Española de Librería, 2004.

CEREZO, Sergio Sánchez (dirección), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana, 1990.

COMPTE, Carmen, *La vidéo en classe de langue*, 2ª edição, Paris: Hachette, 1993.

CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições ASA, 2001.

ESCAMILLA, Amparo, *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo de aula*, Madrid: Edelvives, 1993, pp. 136-137.

ESTAIRE, Sheila, “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria”, *La enseñanza del español mediante tareas*, Javier Zanón (coord.), Madrid: Edinumen, 1999, pp.69.

FERNANDÉZ, Sonsoles (coord.), *Tareas y proyectos en clase. Español Lengua Extranjera*, Madrid: Edinumen, 2001.

GARCÍA GARCÍA, Pilar, 1995. “La creación de materiales. Producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España”, in *Didáctica*, 7, Madrid: Servicio de Publicaciones UCM, 1995, pp. 393-396 (disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148659>, consultado pela última vez em 19/12/2012).

HARMER, Jeremy, *The practice of English language teaching*, 3<sup>rd</sup> ed. rev., London: Longman, 2002.

INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave ELE*, in Centro Virtual Cervantes: (disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm), consultado a pela última vez a 15 de Janeiro de 2013)

LONERGAN, Jack, *Video in Language Teaching*, Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1984.

MATA BARREIRO, C. “Las Canciones como refuerzo de las cuatro destrezas” in CEREZO, Sergio Sánchez (dirección), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana, 1990.

MERRIAM-WEBSTER, *Merriam-Webster Dictionary* (disponível em: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/video>, consultado pela última vez a 15 de Janeiro de 2013)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Espanhol. Nível de iniciação. 10º ano*, 2001 (disponível em [www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_10.pdf), consultado pela última vez em 15/01/2013).

MORÁN, José Manuel, “O Vídeo na sala de aula” in *Comunicação & Educação*, São Paulo: Eca-ed. Moderna, 1995, pp.27-35.

PROENÇA, Maria Cândida, *Ensinar/Aprender História*, Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 1997.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALLO, Isabel (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sociedad Española de Librería, 2004.

SIERRA PLO, J. M. “El Vídeo: Presupuestos Teóricos y Técnicas Prácticas” in CEREZO, Sergio Sánchez (dirección), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana, 1990.

SILVA, Carlos; FIGUEIREDO, Jorge, *Audiovisuais – Retroprojecção, diaporama e vídeo. Cadernos Pedagógico-didáticos A.P.H. - 16*, Lisboa: Associação de Professores de História, 1997.

SHERMAN, Jane, *Using authentic video in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

TOMALIN, Barry, *Video, TV and Radio in the english class: an introductory guide*, London: Macmillan, 1986.

VIÑALS, Jaime Corpas, “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”, in *Revista electrónica de didáctica RedELE*, número 1, 2004, (disponível em [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_03Corpas.pdf?documentId=0901e72b80e0680f](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_03Corpas.pdf?documentId=0901e72b80e0680f), consultado pela última vez em 25 de Outubro de 2012).

### **Outras Referências Bibliográficas**

Câmara Municipal de Espinho, consultado a 31 de agosto de 2011 em

[www.cm-espinho.pt/](http://www.cm-espinho.pt/)

Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, consultado a 31 de agosto de 2011 em

<http://www.esmlaranjeira.net/>

Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, consultado pela última vez a 20 de setembro de 2012 em

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html>

Plataforma digital *English as a Second Language Online*, consultado pela última vez a 15 de janeiro de 2013 em

<http://www.usingenglish.com/weblog/archives/000228.html>

Plataforma digital *Sparks Fly* consultado pela última vez a 15 de janeiro de 2013 em

[http://cynthiasparks.tripod.com/effective\\_use\\_of\\_video\\_in\\_the\\_cl.htm](http://cynthiasparks.tripod.com/effective_use_of_video_in_the_cl.htm)

# Anexos

1. Observa el video y tacha las palabras que no escuches. Luego copia las palabras que has escuchado para tu cuaderno.

Habana	Casa	carpeta	grasa	vale
Conejo	Vaso	exquisito	modesto	molestar
Bolígrafo	Presunto	muñecos	muñecas	zurda
Lentillas	surda	borrar	rato	bocadillo

2. No todo es lo que parece. Fijate en el video y escribe en tu cuaderno el sinónimo portugués de las palabras que has escuchado.
3. Ahora escribe una frase utilizando tres de los falsos amigos de la lista de palabras del ejercicio 1.

---

---

---

---

Elaboração própria.

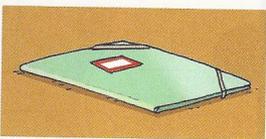
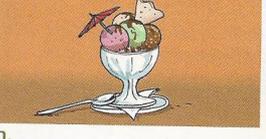


<http://youtu.be/E3x1syJaM3E>

A. No todo es lo que parece. Corta la palabra que no se relaciona con la imagen.

		
a. asignatura • firma	b. embarazada • avergonzada	c. habitación • cuarto
		
d. oficina • taller	e. perejil • salsa	f. cola • fila
		
g. raro • exquisito	h. carpeta • alfombra	i. suceso • éxito

B. Ahora, con las palabras que has eliminado en el ejercicio 1, pon título a las imágenes que aparecen a continuación.

		
a.	b.	c.
		
d.	e.	f.
		
g.	h.	i.

Adaptado de MORGÁDEZ, Manuel Del Pino; MOREIRA, Luísa & MEIRA, Suzana, *Español 2 Nivel Elemental II*, Porto: Porto Editora, p20



Érase  
una vez...

Edição própria com base em <http://www.youtube.com/watch?v=dr6F7Xfhv2c>

1. Paloma y Antonio están representados en una música de Celia Cruz intitulada 'Que le den candela'. Como has visto en el video su relación es algo rara, vais a comprobarlo ahora escuchando la canción. Sólo hay un problemita: la letra está desordenada y tienes que ordenarla, colocando los números en el . Después relaciona las imágenes con el párrafo adecuado, colocando la letra en el .



Él duerme la mañana y tú trabajas.  
Y luego por la noche se te escapa.



Ese hombre que tú tienes, buena amiga, si yo fuera tú, le dejaría las maletas en la puerta y una nota que dijera: a partir de este momento que te cocine tu abuela.



Te exige que tú le laves, que lo vistas y lo calces... y si acaso tu protestas se indigna y quiere pegarte.



Ese hombre que tú tienes no está en nada.  
En vez de enamorarte, te desgasta.  
No tiene buenos modales y no es atento contigo.  
Ese hombre no se merece que le des tanto cariño.

**Estribillo:**

Que le den candela, ¡Ay! Que le den castigo, que lo metan en una olla y que se cocine en su vino... Que le den candela, que le den castigo, que lo cuelguen de una cometa y luego corten el hilo.



<http://www.youtube.com/watch?v=dr6F7Xflv2c>



<http://www.youtube.com/watch?v=-AaoZk22Y9o>

<http://www.youtube.com/watch?v=-AaoZk22Y9o>

1. Agustín está dando una clase de español sobre las prendas de vestir. Escúchalo y escribe a continuación los nombres de las prendas de vestir que están descritas en las siguientes afirmaciones.
  - a. Prenda de vestir que sirve para proteger las manos del frío. \_\_\_\_\_ 
  - b. Prenda de vestir que sirve para proteger de la lluvia, del frío y del viento. \_\_\_\_\_
  - c. Prenda de vestir que es muy cálida, hecha de lana y que se lleva en la cabeza para protegerla del frío. \_\_\_\_\_
  - d. Prenda de vestir que sirve para proteger del frío en el cuello. \_\_\_\_\_ 
  - e. Parte de una prenda de vestir que sirve para meter las manos y protegerlas del frío. \_\_\_\_\_
  - f. Parte de una prenda de vestir que se pone por encima de la cabeza y que sirve para protegerla del frío. \_\_\_\_\_ 
  - g. Prenda de vestir que es caliente y de ajedrez. \_\_\_\_\_
  - h. Prenda de vestir tiene dos tipos de mangas una para el invierno y otra para el verano. \_\_\_\_\_
  - i. Prenda de vestir muy cómoda que se pone por los pies y no por la cabeza. \_\_\_\_\_
  - j. Prenda de vestir que se utiliza para correr y hacer deporte. \_\_\_\_\_

2. A continuación están algunas expresiones que Agustín utiliza en su video. Léelas y relaciónalas con el significado correcto.

1. "Me cantan los pies"
2. "los pantalones vaqueros son muy cómodos"
3. "me siento muy bien"

a. De fácil uso, confortables.
b. Me queda fenomenal
c. Huelen mal

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

Elaboração própria.



<http://www.youtube.com/watch?v=6SE21mngt2s>

3. Lee las frases siguientes y rellena los espacios en blanco. Tienes que escribir lo que ves en las imágenes y aplicar correctamente el verbo ponerse para formar frases correctas.

1		yo _____	(ponerse) un		_____.	
2		vosotras _____	(ponerse) un		_____.	
3		vamos a _____,	(ponerse) un		_____.	
4		van a _____, ellos _____	(ponerse) un		_____.	
5		vas a la _____,	tú _____	(ponerse) una		_____.

Elaboração própria.

4. Ahora que ya sabes algún vocabulario relacionado con la ropa, estás listo para irte de compras en una tienda de ropa. Sólo necesitas de saber algunas expresiones propias del diálogo de la tienda. Ve el video y descúbrelas. Después escríbelas en el diálogo a continuación.

**Dependiente:** Sí, señor, ¿\_\_\_\_\_?

**Cliente:** \_\_\_\_\_ una camisa.

**Dependiente:** Una camisa. ¿\_\_\_\_\_ señor?

**Cliente:** Una camisa blanca.

**Dependiente:** De acuerdo, ¿\_\_\_\_\_ usa usted?

**Cliente:** Treinta y seis.

**Dependiente:** ¿\_\_\_\_\_ es?

**Cliente:** Ciento y cincuenta pesos.

**Dependiente:** Bien, ¿\_\_\_\_\_ aquí o en la caja?

**Cliente:** En la caja, por favor.



Quando se va a pagar la prenda de vestir es frecuente la dependiente preguntar:

- ¿Cómo va a pagar? ¿Con tarjeta o en efectivo?



TARJETA



EFFECTIVO



<http://www.youtube.com/watch?v=mRQcz-Z8ik4>

