

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de Espanhol Língua Estrangeira

Versão final após defesa

Mónica Alexandra Simões Gaspar

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Profa. Doutora Ana Rita Carrilho

Covilhã, agosto de 2020

Agradecimentos

No decorrer deste processo tão especial foi possível contar com o apoio de muitas pessoas importantes. Todos os momentos de esforço foram preciosos assim como os menos bons, nos quais pude contar com o apoio e motivação transmitidos de muitas pessoas a quem devo agradecer.

Às professoras orientadoras, professora Susel Fonseca e professora Sandra Espírito Santo, obrigada por tudo o que transmitiram, desde valores e trabalho a momentos especiais. Desde o começo, demonstraram uma enorme vontade de cooperação e que, ao longo do tempo, se transformou numa relação de amizade muito importante. Duas pessoas que levo com carinho no meu caminho futuro.

Às minhas colegas de estágio, Ana Ferreira e Maria Reto, que mostraram o quão aprazível é trabalhar em grupo. A partilha de receios e apoio em todos os momentos foi algo muito positivo. Foi com elas que percebi que era possível alcançar uma excelente harmonia de trabalho em grupo, através da partilha de incertezas e, por outro lado, de sucessos, fortalecendo assim, reciprocamente, uma relação de amizade.

A todos os alunos que me foi possível acompanhar e ensinar, lembrar-me-ei de todos na esperança de um dia mais tarde os encontrar em promissoras fases da vida e, acima de tudo, muito felizes.

Agradeço também o apoio da Escola Secundária Campos Melo que me recebeu tão bem, e a todos os que a ela de alguma forma estiveram ligados e contribuíram para esta experiência tão enriquecedora. Ganhei, sem dúvida, um carinho muito grande por esta equipa e a visão de que é possível ter um excelente ambiente e disposição no trabalho, ainda que por vezes surjam dificuldades.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Rita Carrilho, por todo o apoio, ajuda, orientação e por acreditar em mim sempre que surgiram momentos de incerteza. O meu profundo agradecimento por tudo.

Ao meu namorado, por acreditar todos os dias que o resultado iria ser muito positivo e se iria refletir naquilo que eu tanto ansiava, acreditava pelo qual sempre lutei.

Por fim, quero agradecer à minha família e amigos, que de alguma forma - e sem saberem - me deram confiança para trabalhar naquilo que foi e continuará a ser muito importante para mim, garantindo sempre que tudo iria correr bem, que era mais um desafio no qual eu iria demonstrar a minha capacidade de luta e dedicação.

Resumo

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira pode sempre representar uma mais-valia quando verdadeiramente valorizado, de diferentes formas, pelos seus intervenientes, sempre com a intenção de o agilizar. Parte dele fazem muitas vezes as estratégias de aprendizagem afetivas, que merecem uma “mirada” atenta e de especial consideração. As estratégias de aprendizagem sempre que utilizadas com o intuito de combater dificuldades e encorajar neste processo, que traça um caminho complexo, podem revelar-se realmente úteis, transformando-o em saber, sabedoria e conhecimento das capacidades do próprio aprendiz.

Com o passar do tempo, as estratégias de aprendizagem afetivas foram ganhando cada vez mais relevância por se reconhecer que a sua aplicação contribui, em muito, para o desenvolvimento da competência existencial dos aprendentes, concorrendo para uma aprendizagem igualmente motivadora e positiva.

Com o intuito de aferir melhor o impacto que estas poderão causar, no presente trabalho são definidos alguns conceitos de destaque, é abordada a sua evolução e complexidade, qual é o papel de alguns intervenientes e o uso e desenvolvimento das estratégias de aprendizagem afetivas. A fim de verificar se estas últimas marcam verdadeiramente a diferença e se constituem um contributo para um processo de ensino/aprendizagem enriquecedor e muito positivo, foi realizado um trabalho de pesquisa em consonância com a prática pedagógica.

Palavras-chave

Aprendente; aprendizagem; aquisição; competências; ELE; ensino; estratégias de aprendizagem afetivas; motivação

Resumen

El proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera puede representar algo muy positivo cuando es realmente valorado, de diferentes maneras, por sus intervinientes con la intención de simplificarlo. A menudo, forman parte de él muchas veces las estrategias de aprendizaje afectivas, merecedoras de una mirada atenta y de una consideración muy especial. Las estrategias de aprendizaje siempre que sean utilizadas con la finalidad de combatir dificultades y de incentivar en este proceso, que muchas veces puede ser complejo, pueden convertirse en saber, la sabiduría y el conocimiento de las capacidades personales.

Con el paso del tiempo, las estrategias de aprendizaje afectivas han logrado cada vez más relevancia al reconocer que su aplicación contribuye mucho al desarrollo de la competencia existencial de los aprendientes, coadyuvando así a un aprendizaje igualmente motivador y positivo.

Con el objetivo de evaluar mejor el impacto que pueden causar, en el presente trabajo son definidos algunos conceptos sobresalientes, se aborda su evolución y complejidad, cuál es el papel de algunos intervinientes y el uso y desarrollo de las estrategias de aprendizaje afectivas. Con el fin de comprobar si tienen un impacto efectivo y si contribuyen a un proceso de enseñanza/aprendizaje enriquecedor y positivo, se realizó un trabajo de investigación en conciliación con la práctica pedagógica.

Palabras clave

Adquisición; aprendiente; aprendizaje; competencias; ELE; enseñanza; estrategias de aprendizaje afectivas; motivación

Abstract

The process of teaching/learning of a foreign language can always represent an added value whenever it is truly valued, in different ways, by its participants with the intention of speeding it up. Part of it is frequently the use of affective learning strategies, which deserve a special attention and consideration. Each time learning strategies are used to combat issues and encourage in this process, that can be truly complex, can prove that can be very useful, turning the process into knowledge, insight, and value the personal skills.

As time goes by, affective learning strategies have become more relevant by recognizing that their application positively contributes to the development of the existential competence of learners, providing an equally motivating and positive learning.

In order to better consider the impact that they may cause, in the present work some prominence concepts are explained, as well the evolution and complexity, the role of some participants and the use and development of affective learning strategies. Also, to verify if they really make the difference contributing to an enriching and very positive teaching/learning process, a research work was developed in line with the pedagogical practice.

Keywords

Acquisition; learner; learning; competence; Spanish foreign language; affective learning strategies; motivation

Lista de Figuras

Figura 1 - Divisão e classificação - estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford (2003).....	17
Figura 2 – Divisão de estratégias de aprendizagem - O'Malley e Chamot (1990)	18
Figura 3 - Faixa etária e género dos alunos inquiridos	29
Figura 4 - Local onde a língua espanhola é mais praticada pelos alunos	31
Figura 5 - Intervenientes com os quais praticam mais ELE	32
Figura 6 - Materiais utilizados para a prática de ELE.....	33
Figura 7 - "1. Quando estava a falar em espanhol, notei que estava com algum medo”	34
Figura 8 - "2. Quando estava a falar em espanhol, notei que sentia algum nervosismo" ...	34
Figura 9 - Questão 1: detetar receio (género masculino)	35
Figura 10 - Questão 1: detetar receio (género feminino).....	35
Figura 11 - Questão 2: detetar nervosismo (género masculino).....	36
Figura 12 - Questão 2: detetar nervosismo (género feminino)	36
Figura 13 - "3. Tentei manter-me descontraído/a sempre que falei em espanhol"	37
Figura 14 - "4. Perante uma dificuldade ou uma falha, tentei não desistir"	38
Figura 15 - Questão 4: contornar a frustração (género masculino)	38
Figura 16 - Questão 4: contornar a frustração (género feminino)	39
Figura 17 - "5. Sempre que senti receio ou nervosismo de falar em espanhol, pensei que ia ser capaz de o fazer"	40
Figura 18 - "6. Usei a minha criatividade nas atividades/tarefas que me foram solicitadas"	40
Figura 19 - "7. Prestei atenção durante as aulas”	41
Figura 20 - Questão 7: manter a atenção e concentração (género masculino).....	41
Figura 21 - Questão 7: manter a atenção e concentração (género feminino).....	42
Figura 22 - "8. Quando tive alguma dúvida, recorri à ajuda da professora ou de colegas"	42
Figura 23 - "9. Perante uma dificuldade, tentei adaptar o meu trabalho"	43
Figura 24 - Questão 9: contornar dificuldades (género masculino)	43
Figura 25 - Questão 9: contornar dificuldades (género feminino)	43
Figura 26 - "10. Ao desenvolver as atividades/tarefas ao longo das aulas tentei estabelecer um ritmo de trabalho"	44
Figura 27 - Questão 10: planear o tempo (género masculino).....	45
Figura 28 - Questão 10: planear o tempo (género feminino).....	45
Figura 29- "11. Ao longo das aulas troquei impressões com os meus colegas sobre a matéria e as atividades/tarefas"	46

Figura 30 - "12. Durante a interação com os meus colegas, no debate realizado na aula, foi importante ouvir e reconhecer a visão dos outros relativamente ao tema"	46
Figura 31 - Questão 12: partilhar experiências (género masculino)	47
Figura 32 - Questão 12: partilhar experiências (género feminino)	47
Figura 33 - "13. Os conteúdos lecionados despertaram o meu interesse"	48
Figura 34 - "14. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com situações do quotidiano"	49
Figura 35 "15. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com os de outras disciplinas"	49
Figura 36 - Escola Secundária Campos Melo	53
Figura 37 – Cartazes - países "hispanohablantes"	61
Figura 38 - Material atividade "¿Quién eres?"	62
Figura 39 - Cartão motivacional.....	63
Figura 40 - "Día de la Hispanidad"	67
Figura 41 - Exposição "Día de la Hispanidad".....	67
Figura 42 - Atividade "Día de la Hispanidad"	67
Figura 43 - Exposição "Día de los Muertos"	68
Figura 44 - "Día de los Muertos"	68
Figura 45 - Participação do grupo de estágio na marcha	68
Figura 46 – Faixa -Marcha contra a violência no namoro	68
Figura 47 - Cartaz - Marcha contra a violência no namoro.....	69
Figura 48 - Marcha contra a violência no namoro.....	69
Figura 49 - Postal de Natal elaborado pelo grupo de estágio.....	69
Figura 50 - Festa de Natal - Núcleo de estágio.....	69
Figura 51 – Cartaz - Festa de Natal ESCM 19/20.....	70
Figura 52 - Almoço de Natal 19/20	70
Figura 53 - Atividade “Amigo invisível”	70
Figura 54 - <i>Show</i> de Ciência 10 ^o A.....	71
Figura 55 – Cartaz - <i>Show</i> de Ciência 10 ^o A	71
Figura 56 - Sobral de São Miguel	72
Figura 57 - Percorso pedestre - <i>Workshop</i> para professores "Recursos Endógenos"	72

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Fatores contribuidores da competência existencial de acordo com o QECR	8
Tabela 2 - Classificação e divisão de estratégias de aprendizagem com base em Oxford (1990)	15
Tabela 3 - Oferta Educativa ESCM 2019/2020.....	54
Tabela 4 - Tópicos de interesse de algumas disciplinas - <i>Workshop</i> "Recursos Endógenos"	72

Lista de Acrónimos e Siglas

BE	Biblioteca Escolar
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
ESCM	Escola Secundária Campos Melo
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
POCH	Programa Operacional do Capital Humano
QECR	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract.....	viii
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Acrónimos e Siglas	xii
Introdução	1
1ª Parte: Dissertação	3
Capítulo 1 - Aprendizagem e aquisição de uma Língua Estrangeira	3
1.1. Definição dos conceitos de Aquisição e Aprendizagem	3
1.2. Estratégias de aprendizagem e competências estratégicas	5
1.3. Competência existencial	7
Capítulo 2 – Percursos, complexidades e intervenientes no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.....	10
2.1. Evolução e complexidade	10
2.2. O papel do professor e do aprendente no processo de ensino/aprendizagem	12
Capítulo 3 – Pertinência do uso de estratégias de aprendizagem.....	14
3.1. Estratégias de aprendizagem	14
3.2. Estratégias de aprendizagem afetivas.....	17
3.2.1. Competência existencial e estratégias de aprendizagem afetivas – uma união de mais-valia	20
3.3. Desenvolvimento de autonomia	21
Capítulo 4 – Uso de estratégias de aprendizagem afetivas no ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) - Estudo empírico.....	24
4.1. Objetivos.....	24
4.2. Metodologia	25
4.2.1. Questionário	26
4.2.2. Recolha de dados.....	27
4.3. Caracterização sociolinguística dos inquiridos.....	29

4.3.1. Apresentação e análise de dados	30
4.3.2. Limitações ao estudo.....	50
4.3.3. Considerações Finais.....	51
2ª parte: Relatório do estágio pedagógico	53
1. Contextualização do estágio pedagógico.....	53
1.1. Caracterização da Escola Secundária Campos Melo	53
1.2. Caracterização do núcleo de estágio.....	54
1.3. Caracterização das turmas atribuídas	54
1.3.1. Turmas de Português	54
1.3.2. Turmas de Espanhol.....	55
2. Prática Pedagógica	56
2.1. Prática pedagógica a Português.....	56
2.1.1. 1º Período, 9ºA – Um conto de Gabriel García Márquez.....	57
2.1.2. 2º Período, 10ºA – <i>Farsa de Inês Pereira</i> – Introdução ao estudo da obra.....	58
2.1.3. 2º Período, 10ºA – <i>Farsa de Inês Pereira</i> - Visões de um “casamento”	59
2.2. Prática Pedagógica a Espanhol.....	59
2.2.1. 1º Período, 7ºC - “¿Quién eres?”	60
2.2.2. 2º Período, 12º C - “¿Cómo aprender mejor?”	62
2.2.3. 2º Período, 12º C - “¿Cómo aprender mejor?”	64
3. Atividades extracurriculares	67
3.1. “Día de la Hispanidad”	67
3.2. “Día de los Muertos”	68
3.3. Marcha contra a violência no namoro.....	68
3.4. “Viver o Natal na Campos Melo”	69
3.5. “Amigo Invisível” e almoço de Natal	70
3.6. “Show de ciência” 10ºA	71
3.7. <i>Workshop</i> para professores “Recursos Endógenos”	71
4. Reflexão sobre a prática pedagógica.....	73
Bibliografia	78

Anexos 82

Introdução

O processo de ensino/aprendizagem sempre se revelou, na minha perspectiva, bastante pertinente e, desde cedo, considerei que este era marcado pela complexidade. Contudo, acredito que dele fazem parte inúmeras particularidades que podem trazer à nossa vida uma reviravolta otimizadora. Aspectos como a motivação, as próprias emoções e partilha de experiências podem fazer toda a diferença quando um aluno, e até mesmo um professor, duvidam, em certos momentos, das suas capacidades e do próprio trabalho. Como tal, o foco da investigação e do trabalho desenvolvido, bem como aspectos do estágio pedagógico, inserem-se neste âmbito, relacionado com as estratégias de aprendizagem afetivas, as quais englobam a afetividade, proporcionando desta forma um papel diferenciador.

Neste sentido, o uso de estratégias de aprendizagem afetivas por parte de um aluno, e encorajamento para as mesmas por parte de um professor, é cada vez mais comum nos dias de hoje, sobretudo desde que se tomou a consciência de que somos todos diferentes e que podemos tirar proveito disso quando chega a hora de enfrentar e combater dificuldades. Deste modo, as estratégias de aprendizagem afetivas acabam por ganhar um grau significativo para todos aqueles que acreditam que estas podem fazer a diferença, e ainda para aqueles que não têm consciência das mesmas, mas que as utilizam de uma ou outra forma.

Desta forma, a primeira parte do presente trabalho é constituída por uma dissertação, na qual consta a fundamentação teórica, com a abordagem a alguns conceitos essenciais e pontos relevantes, complementada com um estudo empírico desenvolvido no contexto de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). O tema em causa foi considerado de forma cuidadosa e, acima de tudo, relaciona-se com um tópico que sempre me despertou gosto e interesse e que parece não se esgotar.

Na segunda parte consta o relatório final da prática de ensino supervisionada, que decorreu ao longo do ano letivo 2019/20, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, e que teve lugar na Escola Secundária Campos Melo. No relatório é destacado que este foi um ano de muito trabalho, novas experiências, aquisição de novos conhecimentos, competências e sobretudo de ligação com um meio que irá fazer parte da futura carreira de docente. Uma motivação para o modelo que pretendo ser, consciente de que garantir a qualidade de ensino é essencial para a nossa sociedade.

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

A prática de ensino supervisionada encontrou, ainda, apoio na fundamentação teórica da presente dissertação, uma vez que esta contribuiu para o aprofundamento da mesma, colocando, por vezes, em prática o que fora aprofundado teoricamente, evidenciando assim perspectivas ainda mais autênticas.

1ª Parte: Dissertação

Capítulo 1 - Aprendizagem e aquisição de uma Língua Estrangeira

O conhecimento e uso de uma língua estrangeira (LE) percorre um longo caminho, assim como o nosso progresso na vida. Todo este processo pode levar ao conhecimento não só de uma nova língua bem como de uma nova cultura, formas de ver e até de um indivíduo se expressar. A verdade é que pode representar, de facto, um caminho complexo, encarado com interesse pela investigação, sobretudo num mundo em que, cada vez mais, o contacto com outras línguas e culturas é quotidiano e essencial. Esta evolução, de certa forma, acaba por ter impacto no modo como se aprende/adquire uma língua estrangeira, uma vez que é adaptado às realidades e tempos atuais.

Ao refletirmos de forma mais profunda sobre a aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira, é interessante conseguir estabelecer a distinção entre estes dois conceitos, dado que ambos revelam enorme valor e fazem parte do nosso quotidiano, de modo a tornar um indivíduo preferencialmente preenchido nos mais variados sentidos.

1.1. Definição dos conceitos de Aquisição e Aprendizagem

Qualquer reflexão sobre o processo de aprendizagem implica ter em mente que está presente ao longo de toda a nossa vida e que se trata de um conceito complexo, que para a investigação exige clarificação, sobretudo se considerarmos que a este conceito surge, muitas vezes, associado um outro igualmente complexo: o conceito de aquisição.

Para o presente trabalho, foi necessário distinguir os dois conceitos, numa tentativa de estabelecer qual seria o termo mais correto a aplicar e, após investigação, foi possível verificar que estes se distinguem na literatura dedicada ao tema consoante a forma como estes são aplicados e direcionados.

Desta forma, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QERC) é possível compreender que,

Os termos ‘aquisição de uma língua’ e ‘aprendizagem de uma língua’ são corretamente utilizados de formas muito diferentes. Muitos usam-nos indiferentemente. Outros usam um como termo geral e o outro com um sentido mais restrito. Assim, ‘aquisição de uma língua’ pode ser usado quer como termo geral, quer com ser confinado (...) (Conselho da Europa, 2001, p.195).

Neste sentido, é possível averiguar que existem várias interpretações. Quando o conceito “aquisição” é abordado de forma mais ampla, este associa-se a um processo de aquisição de conhecimentos e saberes, não apresentando especificidades ou condições. Já o termo aprendizagem é muitas vezes relacionado à existência de um ambiente institucional ou formal, no qual seja possível obter uma capacidade linguística (Conselho da Europa, 2001).

Apesar de se fazer a distinção entre estes dois conceitos, é necessário ter em consideração que a investigação não é consensual. Ellis e Gass (citados em Figueiredo, 1995) defendem que não é necessária, nem deve ser feita, uma distinção entre aquisição e aprendizagem de LE ou L2. Contudo, esta diferenciação representa demasiada importância para se desconsiderar, pelo qual no presente trabalho se ponderou distinguir.

De acordo com Krashen e McLaughlin (citados em Figueiredo, 1995) é essencial a distinção destes dois conceitos tão pertinentes. A aprendizagem, de acordo com McLaughlin, pode distinguir-se pelo facto de requerer um ambiente mais formal quando comparado com a aquisição, que parece mais natural, pois

(...) o termo *aquisição de L2* é empregado por McLaughlin (1978) para se referir ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais (...). No entanto, o termo *aprendizagem de L2* implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros etc., em um ambiente artificial (a sala de aula) no qual um aspeto da gramática é apresentado de cada vez (...) (Figueiredo, 1995, p.44).

Segundo Figueiredo (1995), a aquisição representa, por sua vez, um processo que acaba por não ser tão acompanhado e avaliado, no sentido em que não existe uma orientação específica, mas sim um desenvolvimento natural e mais idêntico (ou até inserido) à realidade.

Tal como é exequível fazer a distinção entre os dois conceitos através da existência de um contexto formal ou informal, sendo que o formal se encontra associado ao conceito de aprendizagem e o informal ao conceito de aquisição, é possível fazer uma distinção entre o grau de consciência ou de inconsciência que estes implicam, tal como é sugerido por Krashen (citado em Figueiredo, 1995). À forma consciente, associa-se a aprendizagem de uma língua segunda ou língua estrangeira, pois um indivíduo está a par do que está a aprender num contexto formal, no qual, existe um conjunto de regras (Figueiredo, 1995). Por outro lado, ao inconsciente associa-se o processo de aquisição de uma língua, no qual, e segundo Krashen (citado em Figueiredo, 1995), existe “um conhecimento consciente das regras da nova língua” (Figueiredo, 1995, p.45) que permite ao

aprendente fazer uso do seu inconsciente de forma automática e sistemática, com uma certa naturalidade.

Muitas das vezes, a aquisição pode revelar-se precoce acabando por ser fruto de algo verdadeiramente inconsciente para o sujeito, isto devido ao facto de não se pensar muitas vezes na correção de processos gramaticais e não se tomar muita atenção a eventuais erros que possam surgir (Figueiredo, 1995). Contudo, há algo muito cativante que nos leva a colocar estes dois conceitos tão importantes em interrogação e valorização. No que toca à sua distinção, parece importante que esta exista, pois não são a mesma coisa; no entanto, há que afirmar que são necessários um ao outro, acrescentando que ambos podem apresentar pontos fortes e fracos.

Podemos, assim, refletir sobre a ligação que os dois apresentam. Toda a complexidade da aprendizagem traduz-se num objetivo que pode ser a aquisição. O reter de todos os conhecimentos, processos tão específicos e especiais durante o processo de ensino/aprendizagem é deveras difícil, no entanto, é o caminho para que mais tarde se torne num uso inconsciente, mas simultaneamente consciente. Portanto, pode a aquisição ser o resultado da aprendizagem? A verdade é que num ambiente formal de aprendizagem são desenvolvidas estratégias que, futuramente, se podem refletir em competências e que numa fase final conduzirão à aquisição (Conselho da Europa, 2001; Figueiredo, 1995).

1.2. Estratégias de aprendizagem e competências estratégicas

A aquisição de uma língua estrangeira é um objetivo que pode ser alcançado tendo em conta as estratégias e competências que os aprendentes desenvolvem e constroem ao longo do tempo (Conselho da Europa, 2001). De acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001) espera-se que com o processo de aprendizagem ou aquisição os aprendentes desenvolvam e adquiram competências, e que saibam como as colocar em prática, aplicando as estratégias essenciais através da atuação de competências relacionadas.

Segundo Oxford (2003), no momento de distinguir conceitos, também as estratégias de aprendizagem e competências estratégicas necessitam de uma abordagem. Por estratégias de aprendizagem é importante indicar que estas são específicas, aplicadas e desenvolvidas com o intuito de ultrapassar dificuldades, permitindo muitas vezes

compreender o processo de aprendizagem de um aluno e possibilitando, simultaneamente ou não, a percepção de um possível progresso (Oxford, 2003).

Porém, é importante mencionar que as estratégias de aprendizagem nem sempre são perceptíveis, existindo assim dificuldades em compreendê-las e utilizá-las por parte de todos os aprendentes (Oxford, 2003). Estas podem representar mecanismos e procedimentos que permitem ativar habilidades durante o processo de ensino/aprendizagem, utilizando eventuais competências que possam ser adotadas por parte de um aprendente (Fernández López, 2004a). Além do mero interesse necessário à aprendizagem/ensino de uma língua estrangeira, são também indispensáveis competências, tal como referido anteriormente. Estas, tal como o nome indica, refletem as aptidões de um indivíduo e reforçam o processo de aprendizagem através da aplicação de estratégias de aprendizagem (Fernández López, 2004a).

No que toca às línguas estrangeiras, uma boa aprendizagem é aquela em que as diferentes competências se desenvolvem de forma sólida; porém, estas últimas não se desenvolvem da mesma forma, ou ao mesmo ritmo, durante a aprendizagem, pelo que a adoção de estratégias pode permitir que um aprendente progrida e desenvolva as mais diversas capacidades, tal como assume Fernández López (2004a):

(...) las estrategias que se movilizan en ese proceso de llegar a interaccionar lingüísticamente son, unas veces, generales, comunes a otros aprendizajes, y otras, específicas, de las capacidades de entender, interaccionar o expresarse, pero todas ellas conducentes al aprendizaje de la nueva lengua (p. 412).

Para além de desenvolver competências linguísticas, comunicacionais e culturais, o aprendente de língua poderá apostar no desenvolvimento de uma competência estratégica. Para Canale (citado em Fernández López, 2004b) a competência estratégica assume uma dupla função: compensação de eventuais limitações, sejam elas provocadas por falta de competência ou não, e, por outro lado, contribuir para uma boa comunicação. Já Bachman (citado em Fernández López, 2004b), indica que a competência estratégica se encontra relacionada com a competência comunicativa, a par da competência linguística e de mecanismos psicofisiológicos, sendo que relativamente à competência estratégica “se lleva a cabo a través de los procesos de evaluación, planificación y ejecución” (Fernández López, 2004b, p. 575).

Motivos como conhecer o melhor método para um aluno, estudo e adequação das estratégias a encorajar e competências a utilizar, tendo em conta determinados perfis, podem fazer toda a diferença no sucesso da aprendizagem. Note-se que tudo isto não é possível apenas com o uso de competências estratégicas, pois trata-se de um processo no qual é necessário desenvolver, trabalhar e planear, no qual os alunos deverão usar

estratégias de aprendizagem de acordo com as suas próprias competências, sempre adaptadas, e que poderão conduzir ao êxito e ao desenvolvimento de outras capacidades (Fernández López, 2004a; Fernández López, 2004b; Oxford, 2003).

Perante o exposto, verifica-se que, tal como os conceitos de aquisição e aprendizagem de uma língua, definidos no ponto anterior, são necessários um ao outro, também as estratégias de aprendizagem requerem competências. Isto demonstra que o processo ensino/aprendizagem é constituído por vários ramos essenciais uns aos outros que podem, eventualmente, proporcionar um fim no qual se cumpram objetivos sempre com adequação. Não se trata apenas de conceitos, mas sim de algo muito mais tangível, funcional e essencial à aprendizagem/aquisição de uma língua, símbolo de um grande desafio.

1.3. Competência existencial

O processo de ensino/aprendizagem envolve todo um conjunto de fatores muito importantes, e que podem igualmente contribuir de forma positiva. À semelhança das estratégias de aprendizagem, que visam otimizar muito mais todo o processo, também as competências o podem potenciar, mais concretamente a competência existencial, conceito que serve de base ao presente trabalho.

Com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), é salientada a importância destes aspetos e dos seus propósitos. Qualquer indivíduo, enquanto aprendente de uma língua estrangeira, necessita de competências que vão sendo desenvolvidas de acordo com experiências e progressos, tanto individuais como coletivos (Conselho da Europa, 2001). Com isto, e dado que as competências a desenvolver são muitas, foi importante proceder à sua divisão. Por um lado, existem competências gerais, das quais fazem parte o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001). Por outro, existem as competências comunicativas, que englobam as linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, de acordo com a divisão feita pelo Conselho da Europa (2001).

Ainda que todas elas sejam verdadeiramente importantes, o presente trabalho é focado na competência existencial, pois esta tem uma relação muito profunda com aspetos afetivos que se relacionam diretamente às estratégias de aprendizagem afetivas, tal como será perceptível, posteriormente, no trabalho.

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

A união que estas estabelecem pode contribuir, de forma muito específica e especial, para a aprendizagem, uma vez que além do conhecimento é, também, fulcral saber ser/estar num contexto onde a aprendizagem de uma LE é tão rica. É neste contexto que existem excelentes oportunidades para desenvolver uma competência existencial, visto que uma língua representa igualmente cultura, sendo uma forma de lidar simultaneamente com uma que não a do aprendente (Marins de Andrade & Guijarro Ojeda, 2010). Tudo isto ocorre porque todos os indivíduos são dotados de uma identidade pessoal, construída através de diversos aspetos, tal como o QECR (Conselho da Europa, 2001) defende, que variam entre a sua personalidade e as suas motivações, formando assim a sua competência existencial, que através de fatores pessoais poderá ter um grande impacto na aprendizagem do aprendente. Fatores mais específicos como a partilha e interesse por novas experiências/visões, motivações pessoais, valores éticos/morais e, inclusivamente, as características da personalidade do aprendente podem, ou não, vir a potenciar ainda mais o uso de estratégias de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001).

Através da tabela seguinte (tabela 1), elaborada com base no QECR (Conselho da Europa, 2001), é possível verificar que são vários os fatores pessoais que constroem toda uma personalidade individual, possível de distinguir de aprendente para aprendente. É essencial considerar que qualquer um apresenta diferenças e que o seu percurso de aprendizagem é desenvolvido de acordo com estas, seja com menor ou maior facilidade, confiança, autoconsciência ou não, menor ou maior sentido de ambição e motivações.

Tabela 1 - Fatores contribuidores da competência existencial de acordo com o QECR

Atitudes	Abertura e curiosidade por diferentes culturas, interesses e experiências.	Capacidade de expor o próprio ponto de vista e reconhecer/compreender outros.
Motivações	Internas/externas - instrumentais/ integrativas - necessidade de comunicar	
Valores	Éticos e morais	
Crenças	Filosóficas, ideológicas, religiosas, etc.	
Estilos cognitivos	Convergente/divergente	Holístico/ analítico/ sintético
Traços de personalidade	Otimismo/ pessimismo - Introversão/ extroversão - Autoestima (ou falta de), etc.	

As especificidades da aprendizagem e dos seus intervenientes constituem aspetos que, no seu sentido positivo, podem levar até um resultado, sendo maioritariamente uma contribuição e otimização. A competência existencial pode realmente ter grande impacto no âmbito educativo, dado que

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

As atitudes e os traços de personalidade afetam significativamente não só os papéis dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos atos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender (...) o desenvolvimento de uma “personalidade intercultural”, que envolve tanto as atitudes como a consciência, constitui uma finalidade educativa importante (Conselho da Europa, 2001, p. 153).

Considera-se que os aspetos mencionados na tabela anterior, quando voltados para a aprendizagem, podem realmente marcar a diferença (Conselho da Europa, 2001). O foco não recai apenas sobre os conteúdos temáticos e gramaticais e no interesse que o aprendente pode revelar sobre estes mesmos, estando também assim dependente de fatores pessoais. Desta forma, o processo de aprendizagem no qual os alunos utilizam as suas competências existenciais, poderá ser agilizado provando que diferentes visões, partilhas, valores e motivações, ainda que sejam diferentes, podem contribuir de forma muito enriquecedora para o sucesso na aprendizagem (Conselho da Europa, 2001).

Capítulo 2 – Percursos, complexidades e intervenientes no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira

O sistema de ensino/aprendizagem representa todo um mundo intrincado e, com o passar do tempo, foi sendo alvo de investigação, relevância e aposta. Assumindo que existe um padrão de ensino/aprendizagem, é bom pensar que, anteriormente ao vigente, existiam outros, cujas visões, relativamente ao seu valor, eram distintas. De facto, é pertinente conhecer as transformações resultantes do tempo e como se alteraram os paradigmas, estabelecendo, desta forma, uma escala para a sua valorização, algo que é possível apenas através da investigação.

2.1. Evolução e complexidade

A reflexão sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ganhou preponderância a partir das décadas de 70 e 80 do século passado (Chamot, 2005). Após a Segunda Guerra Mundial, a necessidade de aprender uma outra língua que não a materna aumentou consideravelmente, levando a investigação a debruçar-se sobre o desenvolvimento de estratégias que potenciasses a aprendizagem de uma LE (Chamot, 2005). Inicialmente, o processo de ensino/aprendizagem era profundamente focado no aspeto comunicativo, esquecendo, por vezes, muitos outros aspetos indispensáveis e que se revelavam primordiais para uma aprendizagem, de facto, significativa (Chamot, 2005).

Foi, então, nos anos 70 do século passado que trabalhos como o de Rubin e de Stern (citados em Chamot, 2005) alargaram horizontes relativamente à investigação das estratégias de aprendizagem, sugerindo que o sucesso de um “bom aprendente de línguas” poderia passar pelo uso de estratégias (Chamot, 2005). Assim,

(...) na segunda metade da década de 80 e início dos anos 90 do século passado, verificou-se uma relação direta entre o sucesso dos aprendentes de língua e o emprego de técnicas estratégicas, associadas a uma aprendizagem efetiva de uma língua (...) (Carrilho, 2015, p.171).

Posteriormente, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem por parte do aprendente passou a ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem, interação e comunicação sociocultural (Moreno Fernández, 2004). Este terá sido um dos motivos pelos quais se começou a investigar um pouco mais e tentar perceber quais as melhores metodologias para uma aprendizagem de sucesso, adequando-as, desta forma, a tanta

diversidade. Mais tarde, Oxford (2003) propôs que a consciência de que aspectos culturais, tipos de personalidade e diferenças biológicas poderiam causar impacto no processo de aprendizagem, permitindo que novos horizontes transparecessem e se tornassem objeto de investigação. A verdade é que, sendo que todos os indivíduos são diferentes, e por possuírem características específicas, é praticamente impossível delimitar um processo, havendo o risco de o padronizar e restringi-lo a conceitos meramente teóricos (Oxford, 2003).

Face ao exposto, a função que o aprendente passa a ter neste processo é alvo de curiosidade para muitos investigadores, ganhado assim maior visibilidade. Deste modo, em grande parte, este processo passa a ser centrado no papel do aprendente, em muito baseado na proposta de Rubin (1975) sobre as características que um bom aprendente apresenta e desenvolve ao longo do processo de aprendizagem e até daquilo que ele nos poderá ensinar. A investigação sobre o desenvolvimento de estratégias e o modo como estas seriam aplicadas durante o processo de ensino/aprendizagem passou a dedicar um olhar mais atento à didática de línguas estrangeiras. Surge, deste modo, o reconhecimento da existência de uma competência estratégica. O desenvolvimento desta mesma competência reflete-se num saber procedimental, permitindo que haja um maior foco no processo, que apesar de se revelar tão complexo, acaba por se tornar mais positivo pela devida atenção que lhe é dada (Fernández López, 2004b). Na verdade, a observação desta competência faz com que se reflita sobre a existência de diferentes estilos de aprendizagem que influenciam diretamente a forma como é desenvolvida a competência estratégica por parte do aprendente (Fernández López, 2004b).

A investigação multiplicou taxonomias de estratégias de aprendizagem e somaram-se artigos e trabalhos de investigações que mereceram publicação. Entre os diversos trabalhos de investigação destacam-se os de Oxford (1990) e de O'Malley e Chamot (1990), investigadores que prosseguiram o seu trabalho na área das estratégias de aprendizagem até aos dias de hoje, evidenciando a importância destas mesmas (Zhang, Thomas, & Qin, 2019). Atualmente, continuam a ser alvo de pesquisa, com o objetivo de aferir a sua pertinência no processo de aprendizagem de uma LE (Zhang et al., 2019). A verdade é que “(...) Pedagogical applications of language learning strategies in the classroom and beyond appear to be the mainstay (...)” Oxford (citada em Zhang et al., 2019, p. 88), salientando a existência de um interesse contínuo que, por sua vez, se traduz na existência de inúmeras publicações dedicadas às estratégias de aprendizagem de línguas (Griffiths & Oxford, 2014).

2.2. O papel do professor e do aprendente no processo de ensino/aprendizagem

A prossecução de um processo de ensino/aprendizagem bem-sucedido obriga a esforço, trabalho, rigor e, acima de tudo, que se estabeleçam objetivos. Vários são os intervenientes, no entanto, há que destacar dois protagonistas: o aprendente e o professor. Ao professor são, geralmente, atribuídas funções como a de cumprir programas, criar materiais e instrumentos de avaliação, planificar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, adaptar as tarefas aos alunos, reconhecer quais os melhores métodos e colmatar eventuais dúvidas ou dificuldades que possam surgir por parte dos alunos (Conselho da Europa, 2001). De acordo com o Conselho da Europa (2001), os professores possuem, com frequência, a capacidade de compreender os processos de aprendizagem, não propriamente através de uma reflexão teórica, mas sim transversalmente a uma reflexão inconsciente, fruto da realidade que vivem diariamente com os seus alunos em contexto sala de aula. Contudo, considera-se que uma reflexão teórica poderá, de facto, fazer toda a diferença.

Outro protagonista do processo ensino/aprendizagem é o aprendente. Por parte deste, deve existir, à partida, um interesse pela aprendizagem (Conselho da Europa, 2001). Por exemplo, sendo, geralmente, a escolha de Espanhol como Língua Estrangeira uma opção, esta é uma escolha baseada num grau de interesse, o que conduzirá o aprendente a conquistar diferentes competências por meio de estratégias. Através da realização de tarefas e atividades, espera-se que o aprendente desenvolva estas capacidades, um trabalho em que planificação e estruturação são necessárias.

Tanto o professor como o aluno têm um grande peso para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Por parte do professor, deverá existir a noção de que as suas atitudes e as capacidades que demonstra se podem converter num reflexo para os aprendentes. Desta forma, persiste uma necessidade de refletir quanto às estratégias a adotar, ou não, consoante os diversificados estilos de aprendizagem dos alunos. Qualquer professor deve ser capaz de compreender qual é a melhor forma de gerir e transmitir conhecimentos e saberes e de adaptar a sua abordagem perante dificuldades que uma turma, ou um determinado aluno, possa sentir, tornado o trabalho do professor num ato de permanente reflexão e questionamento (Conselho da Europa, 2001). A noção de que aprender é um ato consciente pode ser transmitida pelo professor, e a ação de incentivar para o desenvolvimento de diferentes estratégias pode conduzir os aprendentes a adequar e a beneficiar o seu percurso de aprendizagem.

Uma maior compreensão de tudo aquilo que é transmitido aos alunos e das estratégias a desenvolver beneficia não só os alunos como também o próprio professor, pelo que muitos autores advogam uma aposta constante na formação teórica e prática dos profissionais do ensino, baseada nos trabalhos de investigação mais recentes, abrindo o caminho para a variedade educacional (Oxford, 2003), isto é, combatendo uma certa tendência para a padronização, tantas vezes apontada ao ensino em contexto formal.

Por conseguinte, além de um bom desempenho por parte do professor, é igualmente essencial formar bom aprendentes, capazes de colaborar com o professor. De acordo com Rubin (1975), subsiste a necessidade de identificar os bons aprendentes de uma língua, pois o modelo de um eventual bom aprendente de línguas pode ajudar a que outros sejam, igualmente, casos de sucesso, promovendo o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de uma LE. Todavia, é necessário ter a consciência de que nem todos os aprendentes podem adotar as mesmas estratégias de aprendizagem e que tanto a frequência de uso como o tipo de estratégias usadas podem variar. Apesar de ser uma questão pressuposta, vários estudos comprovam-no, como é o caso de Ghani (citado em Hardan, 2013), que concluiu que, na aprendizagem de uma nova língua, os estudantes diferem tanto nos comportamentos como nas estratégias que adotam.

Conclui-se, portanto, que o sucesso no processo de ensino/aprendizagem depende do estabelecimento de uma relação estreita de colaboração entre o professor e os seus alunos, sublinhando-se a necessidade de o professor ajudar o aluno a aprender como aprender e, simultaneamente, oferecer apoio e orientação que favoreçam a aprendizagem (Coscarelli, 1997).

Capítulo 3 – Pertinência do uso de estratégias de aprendizagem

A relevância do uso e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem é acentuada pela investigação, a qual destaca o seu poder e utilidade enquanto ferramenta de aprendizagem. Ao longo dos anos, surgiram diferentes abordagens e concepções por parte de diversos investigadores, contudo considera-se que estas se complementam. Um dos pontos orientadores comuns a toda a investigação é a crença de que um aprendente, ao trabalhar com base em estratégias de aprendizagem, poderá desenvolver aspetos como a motivação e, sobretudo, a autonomia.

3.1. Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem, ao longo do tempo, têm vindo a marcar e a influenciar o ensino de uma língua, seja L2 ou LE, e a verdade é que podem desempenhar um papel fundamental, merecedor de grande destaque. Estas podem ser equiparadas a um conjunto de técnicas que contribuem para a superação de eventuais dificuldades que possam surgir durante a aprendizagem (Fernández López, 2004a). As estratégias de aprendizagem têm desempenhado um papel cada vez mais primordial, fazendo compreender que

(...) Hablar de aprendizaje significa hacer del *aprendiz* el eje de toda la tarea didáctica y concederle un papel activo y responsable en todo el proceso. El desarrollo de estrategias de aprendizaje, el aprender a aprender, pasa así a ocupar la primera posición entre las preocupaciones de la didáctica (...). (Fernández López, 2004a, p.413).

Pese a dificuldade em estabelecer em que consiste uma estratégia, verifica-se que na literatura o termo é associado a um processo que envolve técnicas variadas, desenvolvidas com o objetivo de atingir determinados objetivos e/ou ultrapassar certas dificuldades (Oxford, 2003). Por este motivo, reconhece-se que à aplicação de estratégias está associado um certo grau de consciência por parte de quem está a aprender uma língua, auxiliando, assim, a aprendizagem de forma direta ou indireta (Oxford, 2003). De resto, a assunção da existência de um determinado grau de consciência por parte do aprendente no momento de aplicar e desenvolver estratégias de aprendizagem conduziu Griffiths (citado em Griffiths & Oxford, 2014) a estabelecer um construto objetivo, definindo-as como “activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning” (Griffiths & Oxford, 2014, p. 2).

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

Um dos objetivos essenciais das estratégias de aprendizagem, utilizando certas ações/técnicas, passa por contribuir para o ganho de coragem, ultrapassando dificuldades e possibilitando ao aprendente não desistir perante eventuais dúvidas ou complicações (Oxford, 2003).

Sempre que a opção pelo uso de estratégias de aprendizagem passa pelo aprendente, deve existir consciência na regulação da sua própria aprendizagem. O aprendente assume o papel principal no momento em que toma consciência das suas próprias escolhas (Oxford, 2003).

Entre as várias classificações, destacar-se-ão, de seguida, algumas das mais reconhecidas pela investigação.

Por considerar que são vários os tipos de estratégias de aprendizagem, Oxford (1990, 2003) propõe uma classificação onde as estratégias de aprendizagem são divididas em seis subgrupos, desde as estratégias cognitivas, metacognitivas, às que estabelecem relação com a memória, as compensatórias, as afetivas e as sociais. Nesta taxonomia, reconhecem-se dois grandes grupos de estratégias: diretas e indiretas. Esta divisão é apresentada na seguinte tabela, elaborada com base no trabalho de Oxford (citado em Vilaça, 2011):

Tabela 2 - Classificação e divisão de estratégias de aprendizagem com base em Oxford (1990)

Estratégias diretas (deve existir um contacto direto com a língua-alvo e que englobe atividades, tarefas e uso linguístico)	Estratégias indiretas (não é estabelecido um contacto direto com a língua-alvo, ações que potenciam a gestão do processo de aprendizagem)
Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas
Estratégias de compensação	Estratégias afetivas
Estratégias de memória	Estratégias sociais

Segundo Vilaça (2011), as estratégias de aprendizagem englobam um conjunto de fatores que tendem “a possibilitar, facilitar ou acelerar a aprendizagem de uma língua” (Vilaça, 2011, p. 45), causando, assim, um impacto positivo e possivelmente mais eficaz. Além disso, a sua utilização permite também identificar o modo como os indivíduos aprendem, permitindo compreender se existem dificuldades e conduzindo à procura de soluções sempre adequadas (Coscarelli, 1997).

Outra taxonomia reconhecida pela investigação é a proposta por O’Malley e Chamot (1990). O construto de estratégias de aprendizagem assemelha-se ao anterior, pelo que Chamot (2004) concorda igualmente no facto de estas serem procedimentos que visam

facilitar tarefas relacionadas com a aprendizagem. Analisando ambas as classificações, é exequível alargar perspectivas em relação aos processos envolvidos e constar que será frutífero fazer uso delas com o intuito de ajudar os alunos menos bem-sucedidos, tornando assim o processo proveitoso para todos os envolvidos (Grenfell & Harris, 1999 citados em Chamot, 2005).

A necessidade de aplicar estratégias de aprendizagem na realização de tarefas torna-se, então, notória. Consoante o propósito das tarefas, é fundamental ser capaz de adaptar as estratégias a adotar à especificidade das tarefas. Isto resultará na ação de colocar em prática competências, adequando-as, através do uso de estratégias de aprendizagem. Esta é uma ação que deverá ser levada a cabo pelos aprendentes, os quais “(...) ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (...)” (Conselho da Europa, 2001, p.29).

Tanto as estratégias de aprendizagem como as competências devem ser devidamente ponderadas e analisadas, sendo necessária a consciência de que a opinião de alguns investigadores se modifica, não subsistindo, algumas vezes, um consenso quanto à sua veracidade, dificultando até a distinção de estratégias de aprendizagem aplicadas consoante as tarefas em causa (Cohen, 1996). De acordo com Cohen (1996), por exemplo, as estratégias compensatórias, por se destinarem ao uso da língua, não devem ser consideradas como estratégias de aprendizagem. Dada a situação, surgem então diferenças na distinção devido a diferentes perspectivas por parte de alguns investigadores.

Alguns autores optam por distinguir a função da estratégia, podendo ser de uso linguístico ou de aprendizagem, contudo tanto Oxford (1990) como Chamot (2005) concordam que o termo ‘estratégias de aprendizagem’ deve ser utilizado referindo-se às duas funções anteriormente referidas (Vilaça, 2011). Ainda que sobressaiam certas concordâncias e discordâncias, alguns investigadores como Cohen e Oxford (citados em Vilaça, 2011) sublinham que as classificações não são inflexíveis, visto que, de certa forma, também se interrelacionam, diferindo as interpretações e pontos de vista. Apesar de não persistir unanimidade, todos os trabalhos de investigação demonstram ser pertinentes, e é pela existência de vários contributos que será possível chegar, talvez, a conclusões mais completas e, conjuntamente, flexíveis.

3.2. Estratégias de aprendizagem afetivas

Ao longo do tempo, e com ‘miradas’ de maior atenção quanto às estratégias de aprendizagem, certas classificações ganharam destaque. No estudo aqui apresentado, consideraram-se, sobretudo, as classificações que contemplam as estratégias de aprendizagem afetivas, mais concretamente a proposta de Oxford (2003), que as integra numa subcategoria que será apresentada de seguida.

O reconhecimento da existência de estratégias de aprendizagem afetivas encontra base na atribuição de uma maior importância a fatores pessoais, intrínsecos ao aprendiz, durante o processo de aprendizagem de uma língua. No geral, as estratégias de aprendizagem revelam-se importantes tanto para aprendizes de sucesso como para aqueles que revelam mais dificuldades (Oxford, 2003) e as estratégias de aprendizagem afetivas, ainda que sejam de difícil observação, serão as que permitem ao aprendiz exercer controlo sobre as suas emoções perante e durante o processo de aprendizagem.

Como foi referido anteriormente, na classificação de Oxford (citado em Vilaça, 2011) é perceptível que estas merecem uma divisão de destaque, surgindo como subcategoria das estratégias indiretas, tal como apresentado na figura 1:

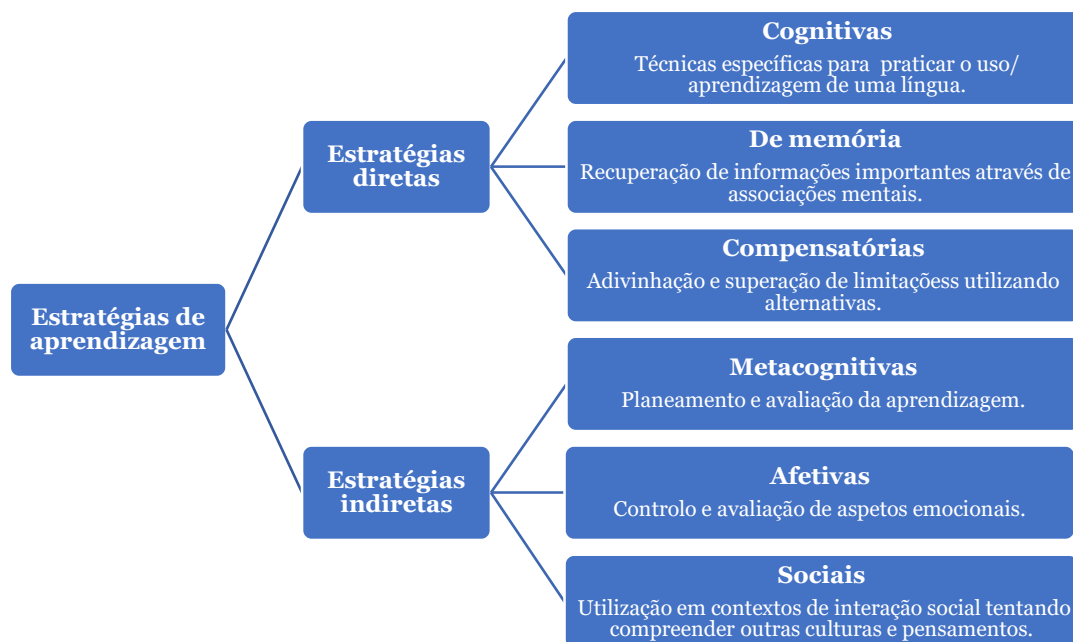


Figura 1 - Divisão e classificação - estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford (2003)

Oxford (2003) propõe que as estratégias afetivas, associadas ao controlo das emoções, envolvam ações como identificar as próprias emoções e a sua posterior gestão. Sendo do foro pessoal, a autora reconhece que estas agem sobre a autoconfiança do aprendiz, permitindo-lhe administrar os seus sentimentos não só durante a aprendizagem, mas

também durante os momentos de exposição e produção da LE. Oxford (2003) salienta que, quando bem utilizadas, estas estratégias podem representar uma ajuda significativa, atenuando eventuais desconfortos e sentimentos negativos.

Empregar as estratégias afetivas não envolve unicamente analisar um estado emocional, como também implica reconhecer esforços, permitindo que se desenvolvam mecanismos de recompensa pelos resultados e pelo bom trabalho. Isto resultará num maior foco na aprendizagem e elevar a própria autoestima, passos muito importantes na aprendizagem. Concordando com Fernández López (2004a), o desenvolvimento de estratégias afetivas contribuirá para que dificuldades sejam contornadas mais facilmente e, sobretudo, da uma forma mais adequada para cada aprendente.

Retomando a classificação de O'Malley e Chamot (citados em Oxford, 2003), estes autores não consideram a existência de subcategorias, agrupando as estratégias em três grandes grupos: metacognitivas, cognitivas e socio-afetivas (ver figura 2). É neste último grupo que O'Malley e Chamot conjugam estratégias afetivas e sociais, reconhecendo que a gestão de emoções conduzirá, igualmente, à adequação de comportamentos sociais.



Figura 2 – Divisão de estratégias de aprendizagem - O'Malley e Chamot (1990)

As estratégias ‘sócio-afetivas’ permitem que o aprendente as utilize com o intuito de atingir um equilíbrio emocional, contribuindo para uma aprendizagem significativa mais aprazível, que muitas vezes pode ser dificultada pela ausência de um equilíbrio emocional (Vilaça, 2011). Simultaneamente também a componente social está interligada, pois, aspetos como a entreaajuda, a interação e falar consigo próprio, para perceber o estado das suas emoções e sentimentos, permitem favorecer a aprendizagem (Vilaça, 2011).

Ainda que as classificações anteriormente apresentadas sejam muito completas e relevantes, o presente trabalho tem por base a classificação de Oxford (1990 citada em Vilaça, 2011). A razão desta preferência passa pelo facto de as estratégias de aprendizagem afetivas serem ali destacadas e englobarem aspetos muito pertinentes para o presente estudo, viabilizando uma análise e compreensão mais aprofundadas.

Sendo o professor um dos principais intervenientes no processo de ensino/aprendizagem é essencial que colabore com os aprendentes no desenvolvimento das estratégias, tendo sempre em consideração que a maior parte do controlo deverá ser exercido por parte de quem está a aprender e que todo o processo requiere, sempre, tempo e apoio de ambas as partes (Oxford, 2003). A ligação que se estabelece durante o processo de aprendizagem é incontornável, pelo que um aluno poderá encontrar no apoio de um professor um motor para o aumento da sua autoestima, motivação e deixar margem para a partilha de sentimentos, tornado o processo mais confortável.

Colocados em perspetiva os pontos positivos e os benefícios associados às estratégias de aprendizagem afetivas, é também essencial ter em conta outros aspetos. A possibilidade de uma reação contrária à ajuda e orientação dos professores pode influenciar negativamente e conduzir a uma certa desmotivação por parte do aprendente. A ausência de auxílio e de encorajamento do uso das estratégias de aprendizagem afetivas por parte dos professores poderá colocar em causa a motivação dos alunos (Coscarelli, 1997). Além disso, pode colocar-se em causa o seu grau de utilidade, que é, por vezes, relativo, uma vez que, à medida que um aluno vai evoluindo no processo de ensino/aprendizagem, a necessidade de recorrer a este tipo de estratégias poderá ser menos frequente. Este decréscimo na frequência de uso de estratégias afetivas justifica-se, pois, à medida que aumenta o nível de competências, o aluno sentirá cada vez menos a necessidade de gerir as suas emoções durante e perante o processo de aprendizagem. Além destes aspetos, certos estudos, como o de Mullins (citado em Oxford, 2003), demonstram que a valorização ou o impacto das estratégias varia igualmente de cultura para cultura, obtendo diferentes graus de credibilidade e reconhecimento.

Considera-se, no presente trabalho, que as estratégias de aprendizagem afetivas, à semelhança de outro tipo de estratégias, devem ser sempre valorizadas e tidas em conta para alcançar o melhor proveito. O uso mediado poderá, realmente, marcar a diferença, e cabe aos intervenientes reconhecer a sua importância, desenvolvendo-as e utilizando-as de forma gradual.

3.2.1. Competência existencial e estratégias de aprendizagem afetivas – uma união de mais-valia

Após uma reflexão dedicada à competência existencial e às estratégias de aprendizagem afetivas, compreende-se a relação que estas estabelecem. Assume-se que o desenvolvimento desta categoria de estratégias revela grande magnitude no que concerne à forma como otimiza e potencia a competência existencial. Por esta razão, as estratégias que qualquer indivíduo aplica e desenvolve ao longo da sua vida refletem-se na construção de uma competência que é também tradução de uma identidade pessoal, e que é comum que sofra alterações. É de acrescentar que o contacto com outras visões, culturas e experiências proporciona algo muito diferenciador e permite desenvolver competências mediante as estratégias que são utilizadas.

Ellis e Sinclair (citados em Coscarelli, 1997) defendem que existe uma adaptação quanto às estratégias a adotar, mediante as necessidades pessoais e respetivos traços de personalidade. A escolha concretiza-se mediante fatores específicos, associados à identidade e características pessoais do indivíduo, que deverão ser distinguidos no sentido positivo (Coscarelli, 1997). O reconhecimento da existência de diferentes ritmos e estilos de aprendizagem encontra espaço na escola da atualidade, numa era em que se assume que a diversidade e diferença são mais-valias no contexto formal de aprendizagem, pelo que fará todo o sentido que se perspetive o desenvolvimento de uma competência existencial por parte do aluno.

A união desta competência a estratégias afetivas representa um bem, pois, na verdade, são essenciais uma à outra. Perante traços específicos de personalidade, como por exemplo a existência ou não de autoestima, o aprendente pode adotar e desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem afetivas, adequando-as às dificuldades que surjam. Qualquer barreira poderá ser, então, ultrapassada através do próprio encorajamento, pela manutenção da sua motivação e pelo desenvolvimento de uma atitude otimista perante a aprendizagem.

Apesar de tudo isto se revelar extremamente positivo, é essencial que haja consciência de que poderá ser um verdadeiro desafio, uma vez que existe uma grande variedade de perfis de aprendizagem e que, na maioria das vezes, não é possível aos sistemas educativos conciliá-los, surgindo assim algumas barreiras (Conselho da Europa, 2001).

3.3. Desenvolvimento de autonomia

A investigação sustenta que o percurso de ensino/aprendizagem de uma língua, quando articulado com o uso de estratégias de aprendizagem, conduz ao desenvolvimento de autonomia. O papel do professor e do aprendente são essenciais a este desenvolvimento autónomo, visto que ambos o fortalecem constantemente e até, por vezes, reciprocamente. O desenvolvimento de processos e técnicas, estratégias e competências, direta ou indiretamente, dotam o aprendente de ferramentas que lhe permitem superar, de forma autónoma, dificuldades aquando da aprendizagem de uma LE, considerando que “from this perspective, the exercise and development of learner autonomy can be seen as educational goal which is cross-culturally valid” (Smith, 2008, p. 396). Considera-se, portanto, que o desenvolvimento de autonomia representa algo imprescindível, não sendo exclusivo ao contexto de aprendizagem escolar, pois reflete-se em diferentes aspetos da vida.

O destaque da autonomia no aprendente não constitui uma novidade, porém diversos estudos levaram a compreender aspetos que talvez deveriam ter sido já aprofundados, frisando que nunca é tarde. Desde o início da década de 70, a investigação em torno de “autonomia” converteu este conceito num desafio de interpretação, devido ao facto de ser multifacetado (Smith, 2008). Posteriormente, a pesquisa centrou-se na “autonomia do aprendente”, remetendo diretamente para a capacidade que os aprendentes possuem para dirigir a sua aprendizagem (Smith, 2008).

A “autonomia do aprendente”, ao assentar então numa capacidade, não deve ser generalizada dado que nem todos os aprendentes a possuem, ou usufruem de conhecimento suficiente sobre como gerir a sua própria aprendizagem com o intuito de desenvolver o seu trabalho autónomo. A noção de que as capacidades de cada aprendente são distintas com base no seu estilo de aprendizagem, nas estratégias que adotam e ainda na sua personalidade permite também compreender o porquê de a respetiva “autonomia” não ser abrangente a todos os aprendentes. Little (1991) aborda e chama a atenção para o processo árduo que envolve o reconhecimento e atingimento de autonomia, frisando que se trata de um percurso custoso e que nem todos os aprendentes possuem a maturidade suficiente e essencial que permite reconhecê-la e trabalhá-la. Neste contexto sobressai uma preocupação direta relativamente aos aprendentes, pois sempre que a ausência de introspeção relativamente às suas capacidades, motivações e atitudes prevalece surge uma dificuldade também por parte do professor em entender se existe ou não um desenvolvimento de autonomia nos seus alunos (Fandiño Parra, 2008). Além disso, mesmo que o aprendente consiga atingir determinado grau de

autonomia numa certa área, é colocada em causa a impossibilidade de se abranger a todas as áreas. A presença de determinadas dificuldades acaba por sobressair nestes casos, porém não simboliza que sejam impossíveis de combater, dado que uma das soluções pode passar por uma maior aposta na reflexão crítica por parte de ambos os intervenientes, na qual o professor deve transmitir a importância desta mesma aos seus alunos, de forma subtil, auxiliando-se de diferentes metodologias e atividades que permitam desenvolver a tão fundamental autonomia dos alunos (Fandiño Parra, 2008). Num professor, a capacidade de observação, de colocar em perspetiva diferentes ambientes e pedagogias de ensino é primária, subsistindo todo um fio condutor que leva à descoberta de eventuais adaptações que podem quebrar rotinas, comodismos e desmotivações, e por essa razão a adaptação pode converter-se também em evolução e numa melhoria do contexto de ensino/aprendizagem, tendo sempre em atenção que, tal como todos, os professores são diferentes tal como os aprendentes são (Fandiño Parra, 2008).

A generalização do conceito em causa, “autonomia do aprendente”, não deve ser então colocada em prática, pois há que ter em conta que subsistem fatores e diferenças que o assinalam como um universo de singularidades. O pertinente a reter deve ser o desenvolvimento da mesma, colocando sempre em perspetiva as particularidades que existem de aprendente para aprendente (Smith, 2008). À semelhança de outros conceitos que parecem simples, a aposta na investigação e na análise faz com que emergjam adversidades e complexidades que nos fazem ter em conta outros fatores que, inicialmente, poderiam nem estar em perspetiva, mas que na realidade são essenciais por se tratar de um conceito deveras relativo.

Além da relatividade existente, o desenvolvimento da autonomia remete a tantas outras questões e transparece determinadas arduidades, e no que toca à aprendizagem de uma língua estrangeira deve-se também à subsistência de fatores pessoais e de certo modo afetivos. Fandiño Parra (2008) aborda também estes aspetos referindo num estudo que “In general, EFL students seem to be unaware of the impact that certain affective and personal factors can have in their success in learning and speaking a foreign language (...)”, aspeto que é também defendido por Rubin e Thompson (citados em Fandiño Parra, 2008, p. 196). Para estes investigadores, muitos aprendentes, além de se distinguirem pelos seus aspetos pessoais e afetivos, não possuem qualquer visão relativamente à influência positiva que estes aspetos podem aportar a um desenvolvimento autónomo. Neste sentido, muito além do conhecimento transmitido e incentivo ao uso de estratégias, também as atitudes podem ser reforçadas ou trabalhadas com um propósito construtivo (Fandiño Parra, 2008). Nesta linha de pensamento ingressam os fatores

afetivos já indicados, pois não se trata apenas de que um aprendente se torne num caso de sucesso, mas sim num bom aprendente, que ao longo da sua vida experienciará diferentes tipos de aprendizagem e vivências e poderá vir a ter a capacidade de se adaptar (Fandiño Parra, 2008).

Após esta abordagem, e de acordo com Thanasoulas (citado em Fandiño Parra, 2008), a autonomia do aprendente deve passar por saber identificar, essencialmente, os seus objetivos, prevalecendo a necessidade de aplicar as estratégias mais adequadas. Verifica-se que a falta de autonomia por parte do aluno não revela a insignificância do professor, pelo contrário, uma vez que é ele quem pode potenciar situações e experiências educativas vantajosas (Fandiño Parra, 2008). Os professores devem ajudar os alunos com o intuito de que detenham maior importância no controlo sobre as suas aprendizagens, aludindo à consciência das melhores estratégias a adotar (Fandiño Parra, 2008). Com isto, prevalece a importância das estratégias de aprendizagem afetivas, pois controlar emoções e encorajar-se pode levar a que um aluno seja mais autónomo e que, constantemente, um professor pesquise e adapte o seu trabalho face às eventuais dificuldades que possam surgir num grupo de alunos, remetendo assim para táticas que estimulem a aprendizagem e gerem um nível de empatia fundamental, que se transformará num especial desenvolvimento de autonomia (Fandiño Parra, 2008).

Conclui-se assim que o desenvolvimento de autonomia num aluno, na aprendizagem de uma língua estrangeira, passa então pela reflexão crítica e tomada de decisões, sendo essencial, da parte do aprendente, um certo controlo e gestão das suas emoções (Little, 1991). O desenvolvimento de uma sólida competência comunicativa “depends on learners having the independence, self-reliance and self confidence to fulfil the variety of social, psychological and discourse roles which they are cast (...)” (Little, 1991, p. 27), encaminhando-o, consciente ou inconscientemente, para o seu próprio nível de independência na aprendizagem, que é tão vital (Little, 1991). O confronto e chamada de atenção dos professores junto dos alunos relativamente à importância da autonomia na aprendizagem demonstra ser um meio credível para a desenvolver (Fandiño Parra, 2008). Será através da criação de confiança e empatia, bem como pelo uso de estratégias adequadas, que uma maior motivação na aprendizagem crescerá junto dos alunos, o que, de certa forma, eliminará obstáculos e estimulará o trabalho autónomo.

Capítulo 4 – Uso de estratégias de aprendizagem afetivas no ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) - Estudo empírico

O uso e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem afetivas no ensino/aprendizagem de uma LE, tomando como base de trabalho o Espanhol Língua Estrangeira (ELE), pode realmente ter impacto se encarado com certo grau de interesse, e sempre que valorizado. Cada vez que os alunos se confrontam com o estudo e prática de uma língua que não a materna, poderão, eventualmente, surgir problemas de autoconfiança. A falta de atenção e o desinteresse podem afetar um fator tão decisivo como a motivação, ocasionando muitas vezes um pico de desinteresse. Com o desígnio de suprimir tais impedimentos e dificuldades, as estratégias de aprendizagem afetivas são, de facto, preponderantes e contribuidoras para um melhor ambiente em sala de aula e para o trabalho autónomo, constituindo até um caminho para a autoconfiança do aprendente (Fandiño Parra, 2008).

O percurso de aprendizagem de ELE, tal como em outras línguas, deveria ser perspectivado sob o uso de estratégias de aprendizagem, o que implica que em níveis de iniciação este fosse mais recorrente. Todos os intervenientes no processo de aprendizagem reconhecem que existem, geralmente, dificuldades, cujo combate se dá, por exemplo, através da aplicação de estratégias de aprendizagem afetivas, que, simultaneamente, são otimizadas pela competência existencial.

De seguida, apresenta-se um trabalho de pesquisa, realizado durante a prática pedagógica, através do qual se procurou obter uma perspectiva mais concreta sobre os conceitos e pontos abordados nos capítulos anteriores.

4.1. Objetivos

No seguimento de três aulas, lecionadas em blocos de 90 minutos a uma turma de nível 3 (Ensino Profissional) de Espanhol Língua Estrangeira, procurou-se perceber se existiria uma motivação, por parte dos alunos em causa, para a aprendizagem não só dos conteúdos da unidade temática lecionada (“¿Cómo aprender mejor?”), como também para o todo processo de ensino/aprendizagem da língua, e se eram adotadas estratégias de aprendizagem afetivas.

Deste modo, procura-se demonstrar que o uso de estratégias de aprendizagem afetivas poderá causar um impacto positivo, e que, por outro lado, um docente consciente da mais-valia que estas representam, poderá, também, contribuir de forma mais ativa para o sucesso dos seus alunos.

São objetivos específicos do presente trabalho compreender a frequência com que os alunos/aprendentes aplicam as estratégias de aprendizagem afetivas e quais as mais recorrentes, existindo a consciência de que nunca são aplicadas as mesmas pelos diferentes alunos, assim como uma única metodologia de ensino não deverá ser associada a todos os alunos (Oxford, 2003). Nesta mesma linha de pensamento, é necessário averiguar com que intenção os alunos as empregam, se será para suprimir sentimentos e pensamentos menos positivos, ou o contrário. Outro dos objetivos passa por aferir se contornar dificuldades é ou não importante para os alunos, permitindo verificar se estes desenvolvem um trabalho autónomo. Por fim, tenciona-se verificar em que medida a gestão e o controlo das próprias emoções estão associados à motivação daqueles alunos para aprender a língua espanhola.

4.2. Metodologia

De modo a proceder ao aprofundamento do estudo empírico em causa, foi preparado e aplicado um questionário. Ainda que avaliar a frequência e recorrência do uso de estratégias de aprendizagem afetivas seja algo difícil, não é impossível e esta é uma potencial forma de o demonstrar (Mizumoto, 2018). O questionário constitui-se, desta forma, como uma ferramenta que permitiu recolher dados que permitissem averiguar se, com base nas atividades e tarefas pensadas especificamente para a turma em questão, estas haviam tido impacto no que respeita ao uso e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem afetivas. Este meio de recolha de dados é um dos preferidos dos investigadores, pois permitem, de forma concreta, averiguar se as estratégias de aprendizagem são ou não usadas pelos alunos e otimizadas através da competência existencial (Mizumoto, 2018). Conscientes de que os dados poderiam ter sido recolhidos através de outras metodologias como, por exemplo, entrevistas ou observações diretas (Oxford, 2003), o recurso ao questionário permitiu uma melhor gestão entre o tempo disponível para o estudo e as horas de contacto com o grupo que através da amostra e do seu carácter anónimo poderá contribuir para que as respostas sejam mais reais e isentas.

4.2.1. Questionário

Nos estudos dedicados ao campo das estratégias de aprendizagem, os questionários apresentam-se como a ferramenta de opção dos investigadores, os quais consideram que estes permitem recolher dados fiáveis, passíveis de resultar em conclusões sustentáveis (Chamot, 2005; Mizumoto, 2018). Um questionário de perguntas fechadas, em que as respostas são classificadas dentro de uma escala de Likert, é, provavelmente, a ferramenta mais comum nos estudos sobre as estratégias de aprendizagem, tal como referem Griffiths e Oxford (citados em Mizumoto, 2018).

No presente estudo, foi aplicado um questionário a alunos de ELE de Ensino Profissional, correspondente ao 12^o ano escolar, com o objetivo de recolher dados e informações que permitissem responder às questões de partida.

A leitura da literatura dedicada a metodologias de investigação, sobretudo na área da Ciências Sociais e Humanas, permite verificar que não existe um método-padrão que determine a construção de um questionário, contudo é sempre recomendado que os investigadores tenham em consideração a realidade ou o contexto que pretendem abordar, pelo que o questionário deverá ser adaptado a esse mesmo contexto.

A aplicação de questionários como método de recolha de dados tem como características o facto de permitir recolher dados num curto espaço de tempo junto de um grande número de pessoas, proceder à comparação das respostas obtidas (Francisco, 2010), e, no caso de um questionário de respostas fechadas, todas as informações recolhidas podem ser facilmente convertidas em dados quantitativos (Barbosa, 1998).

Ao elaborar e estruturar esta ferramenta de recolha de dados, o investigador não poderá esquecer que a aplicação de questionários apresenta também desvantagens e limitações que passam pelo facto de ser impossível pedir qualquer esclarecimento sobre as respostas, ou pela probabilidade de os inquiridos indicarem como resposta não a verdade, mas aquilo que pensam ser o mais adequado à situação (Chamot, 2005).

Como indica Barbosa (1998), as questões não deverão ser demasiado longas, apresentando uma estrutura simples. É também recomendado que as perguntas se encontrem organizadas de forma lógica, atenuando os constrangimentos que poderão advir do facto de não haver interação direta entre o investigador e os inquiridos.

Seguindo as indicações de Francisco (2010), durante a elaboração do questionário, procurou-se que este fosse objetivo, redigido de forma compreensível (atendendo às

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

características do público), que não influenciasse as respostas, que não suscitasse preconceitos ou juízos de valor e que não exigisse esforço de raciocínio ou reflexões, tudo na tentativa de não comprometer a veracidade e validade dos dados recolhidos.

4.2.2. Recolha de dados

Os participantes integravam a turma de Espanhol do 12^oC da Escola Secundária Campos Melo, do ano letivo 2019/2020. Trata-se de um grupo de 12 alunos.

Com o propósito de aferir se os alunos usavam e desenvolviam estratégias de aprendizagem afetivas, o questionário (anexo 1) divide-se em duas partes. Na primeira parte, procurou-se obter dados que permitissem traçar o perfil sociolinguístico dos participantes, através de perguntas semifechadas, permitindo perceber em que medida praticavam ELE e quais os meios que utilizavam. Além disso, mais três perguntas compõem a primeira parte, correspondentes à prática de ELE. Sendo apresentadas várias opções de resposta nas três questões, os alunos deveriam assinalar onde consideravam praticar mais a língua (sendo as opções “escola”, “casa”, “redes sociais” e “outros”), com quem (“professor”, “colegas”, “amigos”, “familiares”, “turistas”, visto que os alunos se inserem no curso profissional técnico de comércio, e “outros”), e a que tipo de materiais recorriam para a prática da língua espanhola (tendo como possibilidades de resposta “música”, “jornais impressos”, “séries”, “filmes”, “jornais digitais” e “outros”).

A fim de obter respostas mais conclusivas, a segunda parte, constituída por 15 questões, foi elaborada com o desígnio de aferir a frequência da utilização de estratégias de aprendizagem e outros fatores contribuidores, bem como com que intenção por parte dos alunos. Assim recorreu-se a questões fechadas e a uma escala de Likert de 1 a 5, sendo “1. Nunca” e “5. Sempre”, para conseguir perceber a frequência com que as utilizam.

As duas primeiras questões, “1. Quando estava a falar em espanhol, notei que estava com algum medo” e “2. Quando estava a falar em espanhol, notei que sentia algum nervosismo”, foram elaboradas de modo a compreender com que frequência os alunos medem as suas próprias emoções no processo de aprendizagem, através da deteção de receio e tensão/nervosismo, respetivamente.

Na questão seguinte, “3. Tentei manter-me descontraído/a sempre que falei em espanhol”, o objetivo passou por perceber, em concreto, se existe um controlo da ansiedade, que é normal surgir, visto que se trata da aprendizagem de uma língua.

Também de modo a descobrir se foram contornadas eventuais frustrações durante o processo de aprendizagem por parte do próprio aluno, a questão “4. Perante uma

dificuldade ou uma falha, tentei não desistir” permite apreciar se realmente existiu ou não esse estímulo tão relevante, que faz com que, perante dificuldades, não se desenvolva uma tendência para desistir. A pergunta “5. Sempre que senti receio ou nervosismo de falar em espanhol, pensei que ia ser capaz de o fazer” vai também ao encontro dos aspetos referidos na questão anterior, pois contornando a frustração acabará por existir um encorajamento, que é tão essencial para ultrapassar complicações.

O contornar de uma frustração, bem como o encorajamento são conseguidos quando existe motivação e interesse em mantê-la, pois é algo que é necessário ser trabalhado. Desse modo, a pergunta “6. Usei a minha criatividade nas atividades/tarefas que me foram solicitadas” pretendeu averiguar a frequência com que os alunos estabelecem e mantêm a referida motivação durante a aprendizagem, através de atividades/tarefas criativas, talvez pouco convencionais, tornando, assim, o processo de ensino /aprendizagem mais atrativo e motivador.

A atenção e concentração são também aspetos fundamentais para o sucesso na aprendizagem e, através da questão “7. Prestei atenção durante as aulas”, foi possível verificar o grau de relevância com que são encarados pelos alunos. Com as respostas às questões “8. Quando tive alguma dúvida, recorri à ajuda da professora ou de colegas” e “9. Perante uma dificuldade, tentei adaptar o meu trabalho” foi exequível verificar se a estratégia de contornar dificuldades é aplicada e com que regularidade, visto que é isto que os pode levar a transformarem-se em alunos/aprendentes de sucesso.

Uma vez que o planeamento do tempo dedicado às tarefas e atividades propostas representa também uma ótima estratégia de aprendizagem, foi pertinente colocar a questão “10. Ao desenvolver as atividades/tarefas ao longo das aulas, tentei estabelecer um ritmo de trabalho” de modo a apurar se é uma das estratégias recorrentes, sendo esta de grande pertinência pois cada indivíduo goza um ritmo de trabalho muito próprio.

A partilha de experiências é igualmente muito interessante, podendo contribuir de um modo muito estimulante para a aprendizagem, envolvendo assim aspetos afetivos como a partilha de ideias e ou experiências que podem significar sempre novas aprendizagens, simbolizando assim uma valorização de diferentes visões. Deste modo, as perguntas “11. Ao longo das aulas, troquei impressões com os meus colegas sobre a matéria e as atividades/tarefas” e “12. Durante a interação com os meus colegas, no debate realizado na aula, foi importante ouvir e conhecer a visão dos outros relativamente ao tema” vão ao encontro dos aspetos referidos anteriormente. Todas estas questões, de um modo geral, levam a confirmar se as estratégias de aprendizagem afetivas são utilizadas pelos alunos com o intuito de contribuir para um melhor processo de ensino/aprendizagem,

tendo sempre em conta as suas próprias capacidades, dificuldades, motivações e outras visões.

Nas três últimas questões procurou-se averiguar se os conteúdos lecionados tiveram impacto, tendo como formulação “13. Os conteúdos lecionados despertaram o meu interesse”, que coloca em consideração o interesse dos alunos, “14. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com situações do quotidiano”, referindo-se a uma possível utilização e transposição dos conteúdos para situações quotidianas, e, por fim, “15. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com os de outras disciplinas”, uma referência à existência do carácter multidisciplinar dos conteúdos a que se encontram expostos na escola. Apesar de não serem classificadas como estratégias de aprendizagem afetivas, representam aspetos que poderão contribuir para o seu desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem é um processo que pode ser encarado como um todo.

Com o desígnio de obter respostas isentas, o questionário foi aplicado na última aula lecionada à turma em causa, que coincidiu temporalmente com o término da unidade temática, evitando assim que aspetos importantes fossem esquecidos.

4.3. Caracterização sociolinguística dos inquiridos

Os alunos inquiridos, tal como foi anteriormente referido, integravam a turma 12^oC de Espanhol, num total de 12 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos (figura 3). Alguns dos alunos já tinham tido um contacto com a língua espanhola, visto já terem frequentado a disciplina no 3^o ciclo do Ensino Básico, porém outros iniciaram, apenas, a partir do momento em que começaram a sua jornada no Ensino Secundário. Apesar disso, todos se inserem no nível 3 do Ensino Profissional.

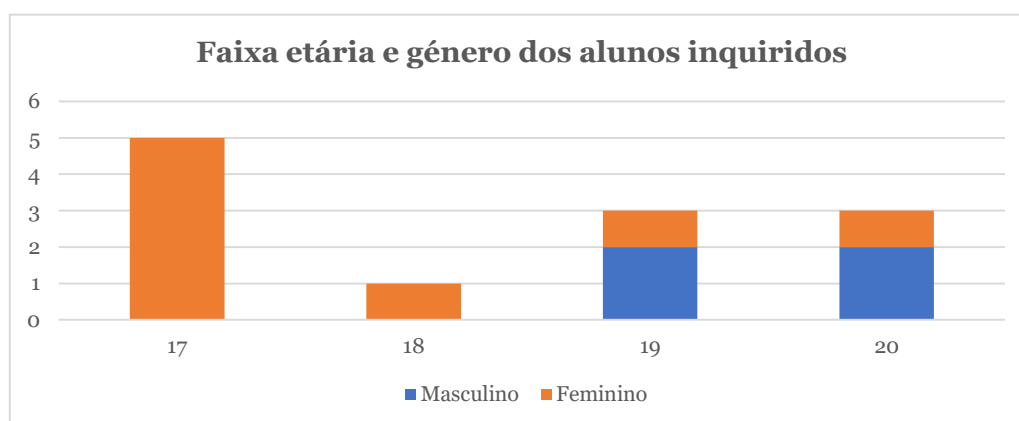


Figura 3 - Faixa etária e género dos alunos inquiridos

Estando no curso profissional de Técnico Comercial, estes alunos usufruem de várias oportunidades para praticar a língua espanhola. A possibilidade de frequentarem estágios em contexto de formação de trabalho proporciona grandes vantagens de colocarem em prática o que aprendem, incluindo a língua. Visto que alguns estágios se realizam na zona da Beira Interior e em localidades próximas do país vizinho, Espanha, muitas vezes estabelece-se um contacto com a língua espanhola que os alunos apreciam, sendo também uma motivação para a sua aprendizagem, devido ao contacto e proximidade com a realidade.

4.3.1. Apresentação e análise de dados

Na primeira parte do questionário, através das perguntas semifechadas é possível analisar um paradigma inicial da prática que os alunos estabelecem com a língua espanhola. Além das estratégias de aprendizagem afetivas que podem utilizar, é também necessário ter conta a prática que fazem da língua. Por esse motivo, as opções assinaladas relativamente à questão “4. Assinala, sempre que se aplique, onde é que consideras que praticas mais a língua espanhola” são de grande importância para conseguir perceber onde é realmente mais praticada por este grupo de alunos. Através do gráfico seguinte (figura 4), é possível verificar que a grande maioria indicou a “escola” (73%), visto que é, provavelmente, a maior possibilidade de contacto que têm com a língua, devido às aulas lecionadas da disciplina de Espanhol.

Deste modo, verifica-se que o processo de ensino/aprendizagem tem grande impacto na prática da língua espanhola e que outras opções acabam por ser utilizadas, mas com menos recorrência. A escola acaba por ser a instituição na qual praticam mais, no entanto nada invalida a sua prática noutros locais, como nas redes sociais e em casa, simplesmente parece não existir tanta oportunidade nestes espaços. Fatores como gostos pessoais dos alunos, jogos e atividades que impliquem contacto com a língua como, por exemplo, a “pesca”, indicada por um dos alunos, podem levar a uma prática diferente da língua, onde os participantes também se encontrarão expostos a registos linguísticos muito específicos.

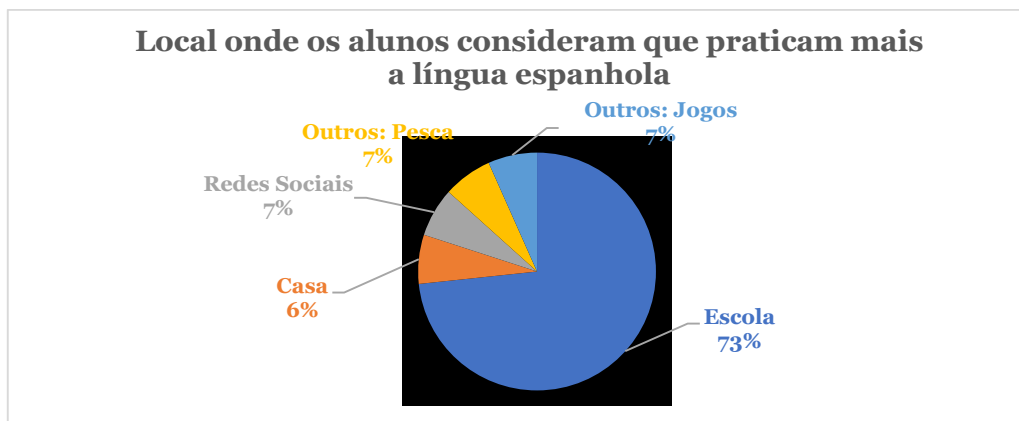


Figura 4 - Local onde a língua espanhola é mais praticada pelos alunos

Além do local da prática, também outros fatores são essenciais, como é o caso dos intervenientes, tais como colegas, amigos, familiares, turistas, entre outros. À questão “5. Assinala, sempre que se aplique, com quem é que praticas mais a língua espanhola” uma das respostas mais assinaladas foi “professor” o que demonstra, uma vez mais, que a escola desempenha um papel muito importante. Mais do que se proceder à aquisição/aprendizagem, é o local no qual os alunos também têm mais possibilidade de praticar, tendo assim o professor como protagonista. É com este que os alunos interagem, sentindo-se, certamente, mais à vontade para praticar, sendo que também poderão ver, a qualquer momento, as suas dúvidas esclarecidas e receber conselhos baseados nos seus perfis de aprendizagem.

O gráfico seguinte (figura 5) demonstra também que a prática de ELE com os seus colegas e amigos tem também um peso importante, sendo as segundas opções mais recorrentes. Ainda que com menos frequência sejam referidas as opções “familiares” e “turistas”, estas são também existentes. Talvez por não possuírem familiares ligados à língua espanhola, ou contacto com turistas, estas opções sejam menos assinaladas, contudo não invalida que para alguns destes alunos sejam um meio de prática. O facto de várias opções terem sido assinaladas pode representar um ponto positivo, pois ainda que o professor represente um papel principal a prática não deve ser limitada a um único interveniente, uma vez que deve ser variada e não focada apenas num fator.

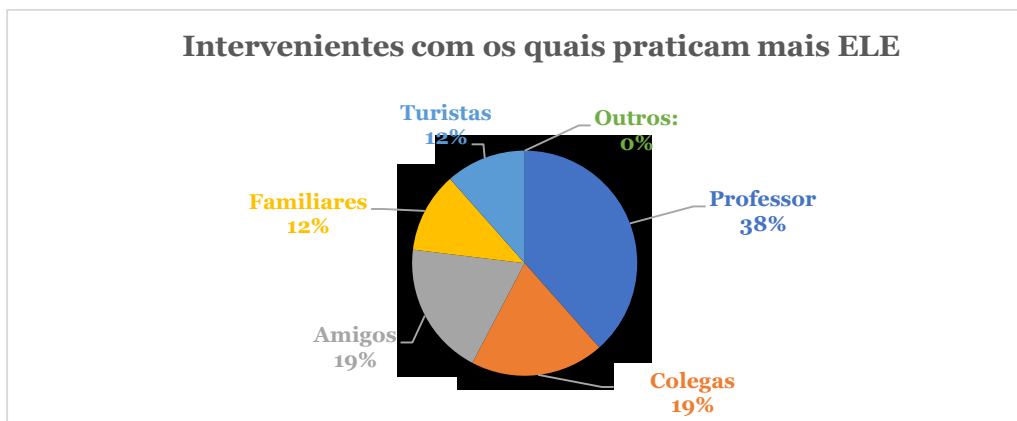


Figura 5 - Intervenientes com os quais praticam mais ELE

Ainda na primeira parte do questionário, é importante destacar a última questão, “6. Assinala, sempre que se aplique, que tipo de materiais utilizas para praticar e aprender a língua espanhola”, que abrange a variedade de materiais que os alunos utilizam e a que, felizmente, têm acesso. Não se deve focar apenas um material, pois a verdade é que diferentes suportes e possibilidades tornam a prática mais regular e atrativa devido ao facto de ser adequada às preferências de cada aluno.

No gráfico abaixo (figura 6) é possível averiguar que as opções assinaladas foram várias e, até, de certa forma, equilibradas. Tanto a música como os filmes são os materiais mais recorrentes, tornando-se assim os mais atrativos para este grupo de alunos. Ainda nesta linha de materiais audiovisuais insere-se o visionamento de séries, pois estas têm alcançado grande destaque nestes últimos anos, sobretudo no que toca a séries espanholas. Talvez por se inserirem em temas da atualidade, estas podem revelar-se de grande interesse para os que a assinalaram como opção. Com menor percentagem, foram igualmente indicados os jornais digitais e jogos, possivelmente porque podem não ser os materiais que usam mais frequentemente para a prática da língua, ou por não representarem, nos seus casos, o material mais viável. Grande exemplo disso acabam por ser os jornais impressos, que neste grupo de alunos não é utilizado, por possivelmente não terem acesso. Porém, não significa que não seja um material que não deva ser valorizado, pelo contrário, deve ser impulsionado e aconselhado, pois representam objetos reais, contemplando tudo o que está em torno da língua e cultura espanholas.

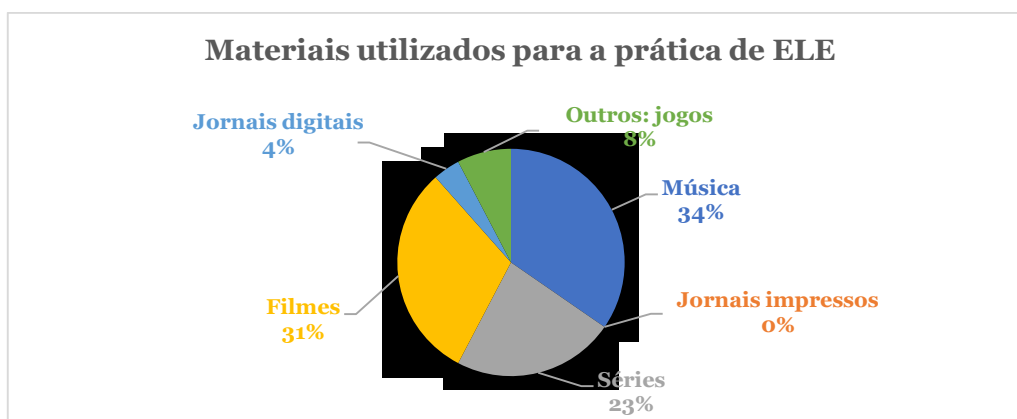


Figura 6 - Materiais utilizados para a prática de ELE

Os dados obtidos, no que diz respeito à primeira parte do questionário, permitem compreender que a escola e o professor constituem um papel de grande importância, quanto à prática de Espanhol Língua Estrangeira, para estes doze alunos. Isto pode suceder por ser o local onde os cujos respetivos intervenientes têm mais oportunidade de uma boa prática. Além disso, podem estar patentes fatores como a escola ser o local onde conseguem atingir uma melhor amplitude para a colocar em prática, seja pelas tarefas/atividades desenvolvidas em sala de aula, pela maior facilidade de acesso a materiais importantes, ou até pela relação de confiança que pode ser estabelecida entre os alunos e o professor, fatores que deverão ser considerados na análise e compreensão das opções assinaladas.

As 15 questões que compõem a segunda parte do questionário permitiram aferir como as estratégias de aprendizagem afetivas podem marcar a diferença durante o processo de aprendizagem formal da língua espanhola e em que medida são utilizadas de forma recorrente no contexto sala de aula e não só.

Relativamente às questões “1. Quando estava a falar em espanhol, notei que estava com algum medo” e “2. Quando estava a falar em espanhol, notei que sentia algum nervosismo”, é possível perceber que, por vezes, os alunos sentiram algum receio e nervosismo, como se pode verificar pelos dados apresentados nos gráficos abaixo (figuras 7 e 8), o que à partida é bom indicador, pois o medo e o receio também são parte da aprendizagem.

Durante a aprendizagem de uma LE, é importante ter em mente que o “à-vontade” nunca será o mesmo que se tem face à língua materna. A consciência deste facto é profundamente importante, pois se o aprendente conseguir identificar algum receio ou nervosismo estará, simultaneamente, a medir as suas próprias emoções, e é com essa perceção que pode decidir qual o melhor caminho para superar ou apaziguar tais fatores.

Portanto, seja com menor ou maior frequência, o importante é que os alunos identifiquem as suas emoções. Neste caso (figuras 7 e 8), a maioria dos inquiridos respondeu “às vezes” e “raramente”, permitindo assim perceber que todos, de uma ou outra forma, medem as suas próprias emoções, ainda que seja com menor frequência. É também curioso perceber que os alunos sentiram menos receio do que nervosismo. Em causa poderá estar o nervosismo associado à expressão em ELE devido ao facto de não serem fluentes em Espanhol Língua Estrangeira. Apesar deste fator, é algo de que presumivelmente gostam, traduzindo assim mais nervosismo do que receio.

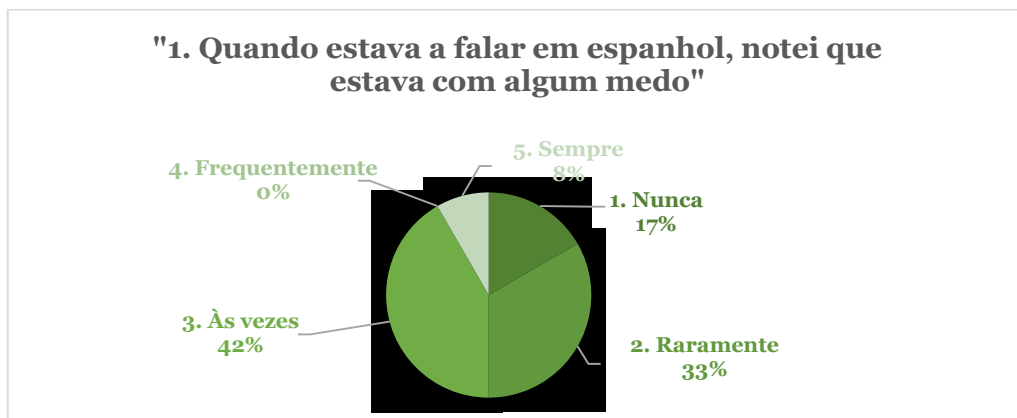


Figura 7 - "1. Quando estava a falar em espanhol, notei que estava com algum medo"

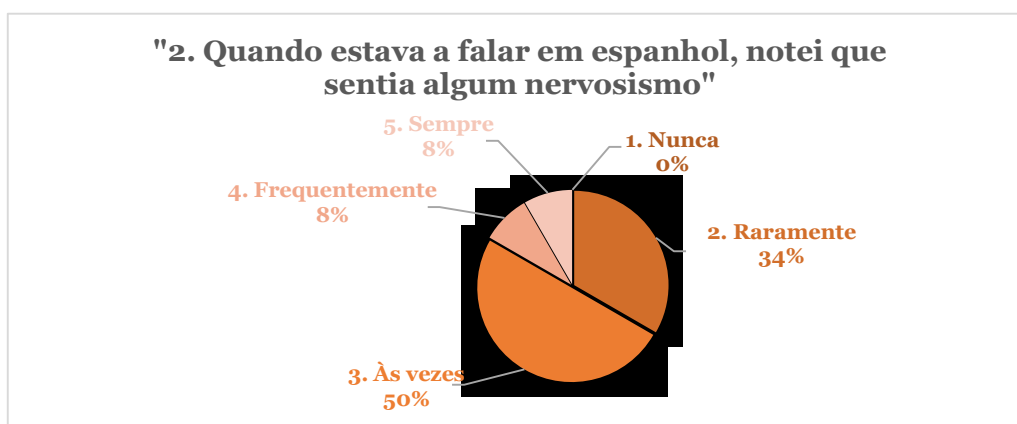


Figura 8 - "2. Quando estava a falar em espanhol, notei que sentia algum nervosismo"

Sobre a presença de emoções como o medo e o receio, e tendo em conta que, culturalmente, estes sentimentos são considerados como sintomas de fraqueza ou associados a um género, no presente trabalho estes dados foram também analisados do ponto de vista do género, e procurou-se verificar se medo e receio eram manifestados na mesma proporcionalidade. Aferiu-se que a maioria dos inquiridos do género masculino terão notado que estavam com algum medo ao falarem em espanhol, uma vez que, 50% revela que sentiu receio “às vezes”, mas, por outro lado, 25% respondeu que “raramente” sentia receio e os restantes 25% indicaram “nunca”.

Junto dos indivíduos do género feminino, por outro lado, aferiu-se uma maior variedade de respostas. Note-se que existe uma percentagem muito próxima nas respostas “às vezes” (38%) e “raramente” (37%), seguidas de “sempre” em 13% das respostas e por “nunca” (12%). Estes dados indicam que parece existir uma maior noção sobre as próprias emoções por parte de indivíduos do género feminino, o que poderá levantar questões quanto à relação que os géneros estabelecem com o reconhecimento das emoções e se este poderá, ou não, ser influenciado por questões culturais.

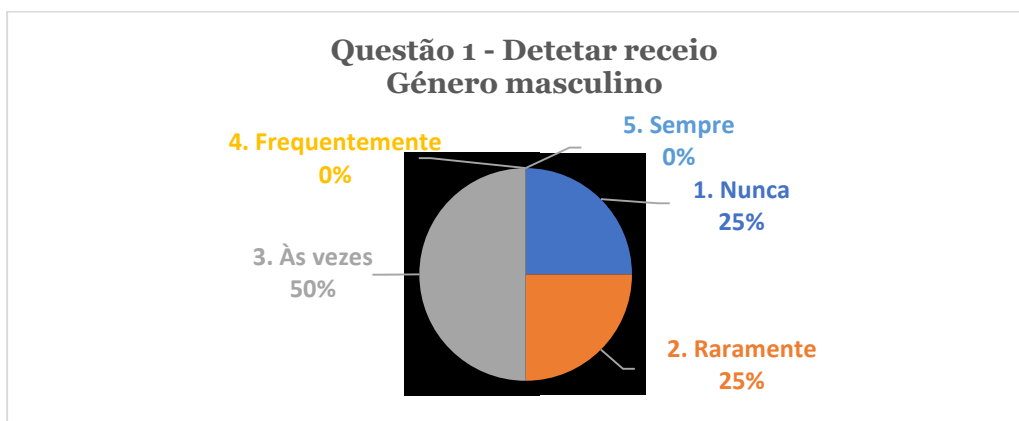


Figura 9 - Questão 1: detetar receio (género masculino)

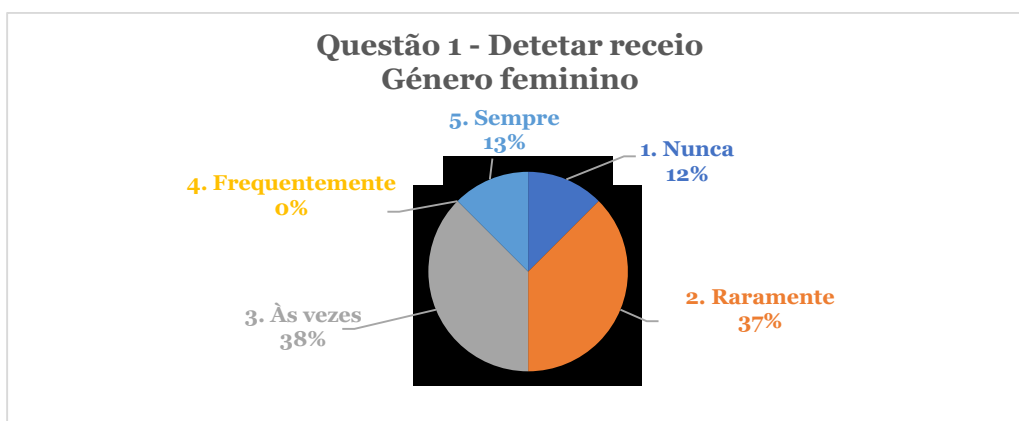


Figura 10 - Questão 1: detetar receio (género feminino)

No que respeita ao sentimento de nervosismo, este foi mais identificado pelos participantes, contudo foi igualmente interessante verificar a forma como os participantes se manifestaram atendendo à variável género. Tal como é possível verificar nos gráficos seguintes (figuras 11 e 12), enquanto que o género masculino sente “raramente” (50%) nervosismo no momento de falar em espanhol, o género feminino sente nervosismo “às vezes” (62%). As restantes percentagens demonstram que ambos, com menor ou maior frequência, sentem nervosismo, no entanto é o género feminino que parece detetar e sentir mais nervosismo.

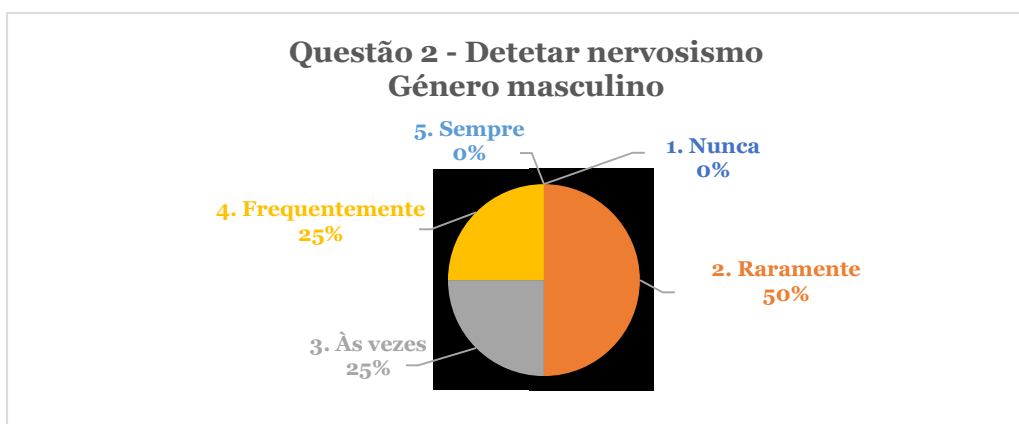


Figura 11 - Questão 2: detetar nervosismo (género masculino)

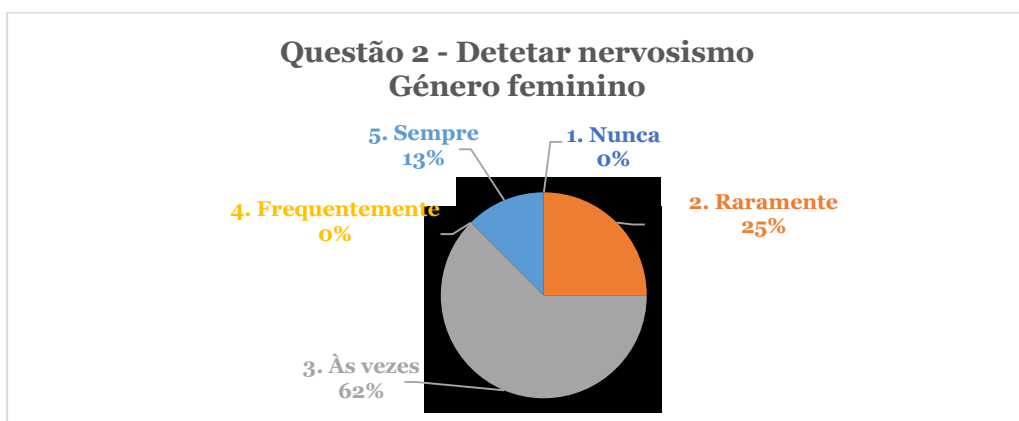


Figura 12 - Questão 2: detetar nervosismo (género feminino)

Quanto à questão “3. Tentei manter-me descontraído/a sempre que falei em espanhol”, é possível verificar através do gráfico seguinte (figura 13) que a maioria dos alunos tentou manter, com frequência, um certo grau de descontração, fazendo com que conseguissem superar eventuais fatores, como o receio e o nervosismo. Deste modo, aferiu-se que a maioria dos inquiridos aplica o controlo da sua ansiedade como estratégia de aprendizagem afetiva, revelando um provável traço da sua personalidade que, associado à sua competência existencial, pode ser fruto de uma consciência de si próprio, levando à regulação e controlo das suas emoções e que pode auxiliar, muitas vezes, no processo de ensino/aprendizagem.

Num total de 12 alunos, 4 demonstraram que procuraram frequentemente manter-se descontraídos e outros 4 indicaram que “sempre”. Estes dados podem significar que, ao controlar a sua ansiedade, os alunos percebem que pode ser mais positivo e que pode realmente ajudar no momento de comunicar em espanhol.

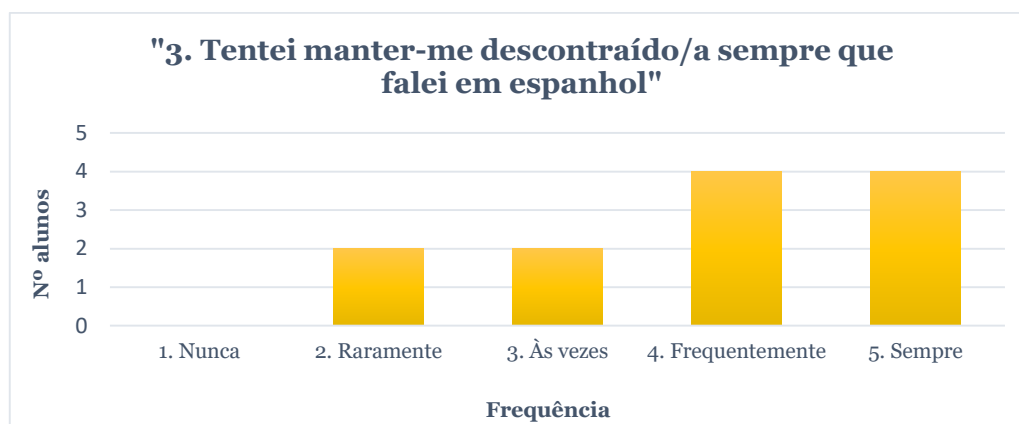


Figura 13 - "3. Tentei manter-me descontraído/a sempre que falei em espanhol"

Perante o processo de aprendizagem de uma língua, é comum que o aprendente se confronte com dificuldades e que ultrapassá-las dependa de fatores como a sua personalidade e até mesmo da dificuldade em questão. Muitas vezes, face a uma dificuldade ou a uma falha, pode desenvolver-se uma tendência para desistir ou cair em desânimo, no entanto este padrão de comportamento pode ser ultrapassado com recurso a uma estratégia de contorno da frustração, que dependerá da personalidade de cada indivíduo.

Através da questão “4. Perante uma dificuldade ou uma falha, tentei não desistir” (figura 14) foi possível aferir que 9 dos alunos inquiridos, perante dificuldades ou falhas, tentaram “sempre” não desistir, continuando, desta forma, a impulsionar a aprendizagem, pois podem perceber que, possivelmente, ao falhar poderão estar simultaneamente a aprender. Este sentimento de poder perante a adversidade poderá estimular a autoestima do aluno, eliminando um sentimento mais negativo e convertendo-o em algo positivo. Porém, nem todos revelaram contornar sempre este aspeto, uma vez que 2 inquiridos afirmaram que tentaram não desistir “às vezes” e um deles, inclusivamente, referiu que “nunca” tentou não desistir. O facto de estes três inquiridos não procurarem contornar com tanta frequência eventuais dificuldades, poderá estar relacionado com o seu grau de ambição ou expectativa para com a matéria em aprendizagem, inserindo-se num traço de personalidade que poderá integrar a sua competência existencial, conduzindo-o ou não ao uso de estratégias de aprendizagem afetivas.

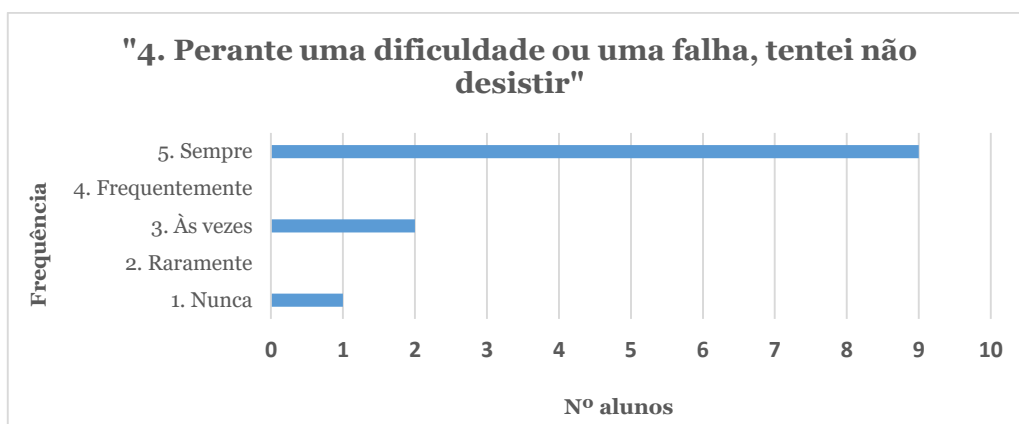


Figura 14 - "4. Perante uma dificuldade ou uma falha, tentei não desistir"

Ainda que grande parte da turma inquirida tenha referido que perante uma falha ou dificuldade tenta não desistir, contornando de certa forma a sua frustração, é interessante analisar que este comportamento é manifestado pela maioria de participantes do género feminino, uma vez que 88% identificou “sempre” como sendo a atitude que adotam perante a adversidade, dados que se encontram registados nos gráficos seguidamente apresentados (figuras 15 e 16). Coloca-se a hipótese de que os participantes do género feminino desenvolveram, com mais facilidade, uma estratégia de contorno de frustração em contexto de aprendizagem. Contudo este dado deve ser apreciado com reservas, não devendo ser generalizado. Seriam necessários outros dados que permitissem aprofundar esta questão e por isso deverão ser considerados exclusivamente como indicadores para o grupo em análise.

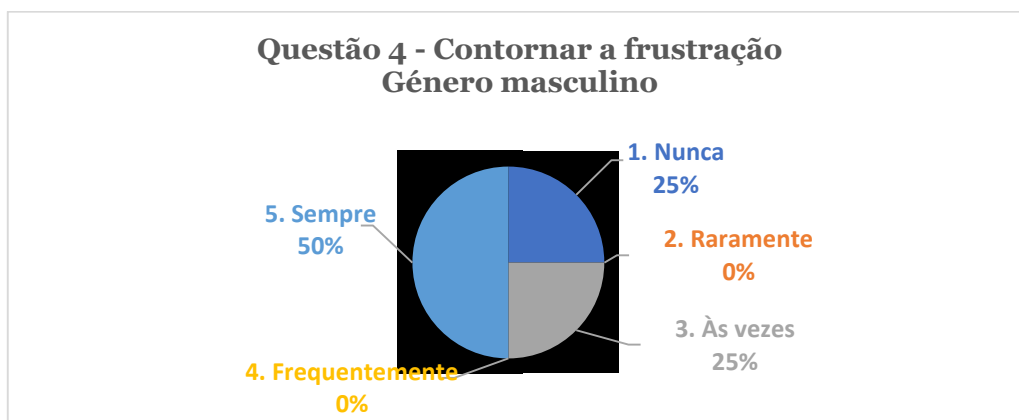


Figura 15 - Questão 4: contornar a frustração (género masculino)

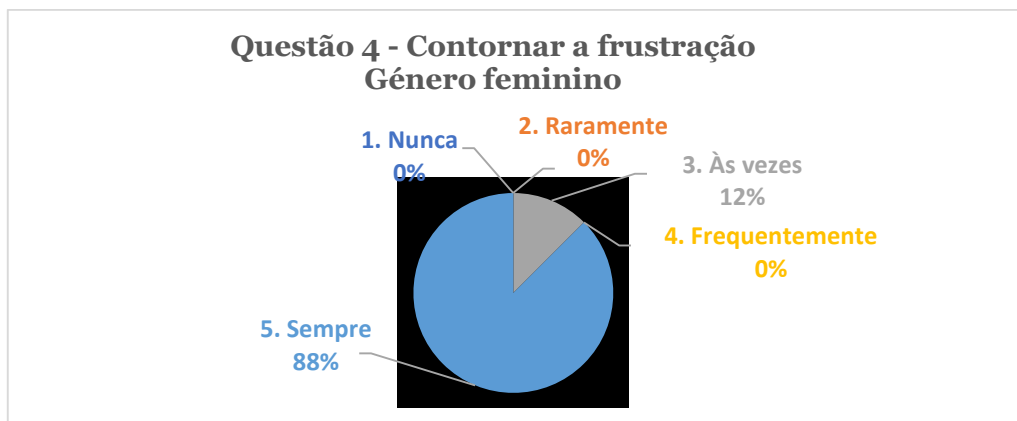


Figura 16 - Questão 4: contornar a frustração (género feminino)

Além das estratégias de aprendizagem afetivas já referidas ao longo desta análise, uma das principais e que pode, verdadeiramente, contribuir para uma aprendizagem mais positiva, colocando de parte eventuais sentimentos mais negativos, é o auto encorajamento. O papel autónomo por parte do aprendente é fulcral numa aprendizagem e, à medida que a o nível de aprendizagem vai progredindo, pode fazer com que o “encorajar-se” vá subsistindo e impulsionando o aluno a ter mais confiança em si próprio e no seu trabalho.

A questão “5. Sempre que senti receio ou nervosismo de falar em espanhol pensei que ia ser capaz de o fazer”, elaborada no seguimento da questão 1, permite verificar se, além de medirem as suas próprias emoções, existe por parte do aprendente alguma reação relativamente ao receio e nervosismo no processo de ensino/aprendizagem.

Como é apresentado no gráfico seguinte (figura 17), é possível perceber que 5 alunos se encorajaram “frequentemente” perante as emoções referidas e que outros 4 indicaram fazê-lo “sempre”, o que constitui uma maioria de participantes a revelar ter capacidade para promover a sua própria confiança. Todavia, é necessário ter em conta que nem todos procederam ao encorajamento, pois um dos inquiridos só o fez “às vezes” e outros 2 “raramente”. Possivelmente, estes registos refletem a ausência de uma certa autoconfiança e/ou autoestima, pelo que esta deverá ser trabalhada e explorada, não só por parte dos alunos, mas também pelo professor como interveniente, que num período de maior acompanhamento teria possibilidade de detetar quais os alunos que demonstrariam levar a cabo menos ações de encorajamento, ajudando-os a estimulá-lo.

Além destes fatores é necessário ter também em linha que os inquiridos podem apresentar uma personalidade mais aberta ao otimismo ou, por outro lado, aproximar-se do pessimismo, aspetos importantes em situações em que é necessário incentivarem-se por si mesmos.

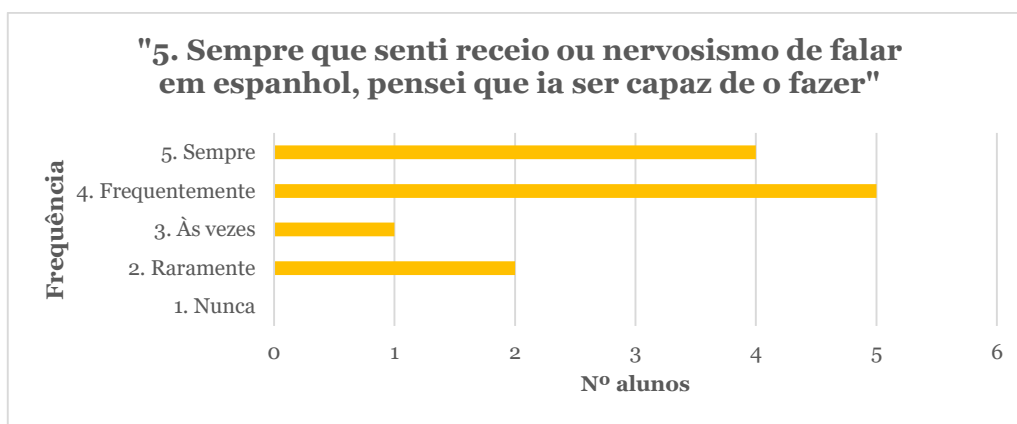


Figura 17 - "5. Sempre que senti receio ou nervosismo de falar em espanhol, pensei que ia ser capaz de o fazer"

No seguimento das aulas lecionadas durante a prática pedagógica, foram planificadas e preparadas atividades/tarefas a fim de motivar a aprendizagem dos alunos, visando estimular a sua criatividade e contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia. Por este motivo, a questão “6. Usei a minha criatividade nas atividades/ tarefas que me foram solicitadas” foi elaborada com a intenção de averiguar se os inquiridos estabeleceram e mantiveram a motivação perante a hipótese de colocarem em prática a sua criatividade nas atividades apresentadas.

A análise do gráfico abaixo (figura 18) permite verificar que existe variedade dos dados obtidos. Dos 12 inquiridos, 5 afirmaram que usaram “sempre” a sua criatividade nas atividades propostas e 2 “frequentemente”. Por outro lado, 4 revelaram que faziam uso da sua criatividade “às vezes” e apenas 1 “raramente”. Estes dados demonstram que a maioria procurou usar a sua criatividade, mantendo, consciente ou inconscientemente, a sua motivação, pois colocaram empenho e criatividade em algo que lhes foi proposto.



Figura 18 - "6. Usei a minha criatividade nas atividades/tarefas que me foram solicitadas"

Um fator que contribui para uma aprendizagem positiva é a concentração e atenção por parte do aprendente. Com o propósito de perceber se os alunos aplicaram esta estratégia,

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

a fim de manter o seu foco no processo de ensino/aprendizagem, as respostas para a questão “7. Prestei atenção durante as aulas” (figura 19) revelam que 4 alunos prestaram “sempre” atenção e que 6 alunos o fizeram “frequentemente”. Estes dados revelam que a generalidade do grupo prestou atenção durante as aulas, talvez por terem a noção de que é essencial prestar atenção durante uma aula de língua estrangeira, pois este é, como pôde ser aferido na primeira parte do questionário, o local privilegiado para o contacto com a língua em aprendizagem. Quanto aos 2 alunos que assinalaram “às vezes” como sendo a frequência com que prestaram atenção durante as aulas, poderão ser equacionados na análise dos dados fatores como a dificuldade em conseguir manter a concentração e atenção ou o desinteresse pelos conteúdos em aprendizagem, sendo necessários mais dados que permitissem uma conclusão.

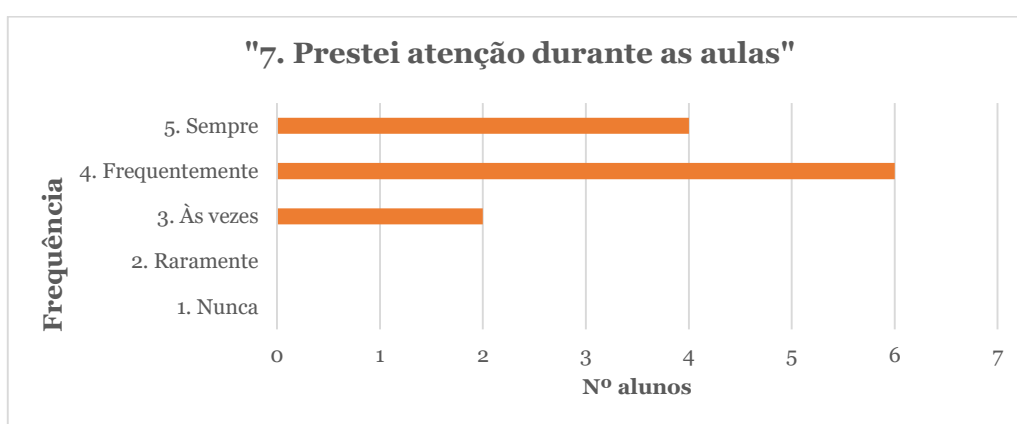


Figura 19 - "7. Prestei atenção durante as aulas"

É também interessante verificar que os participantes de ambos os géneros prestaram atenção durante as aulas, sendo que ambos assinalaram, na mesma proporção, a resposta “frequentemente” (figuras 20 e 21), representando assim a sua capacidade de atenção e concentração. Será ainda interessante referir que este comportamento se revela acentuado entre os participantes do género feminino, por apresentar uma percentagem de 50% na resposta “sempre”.

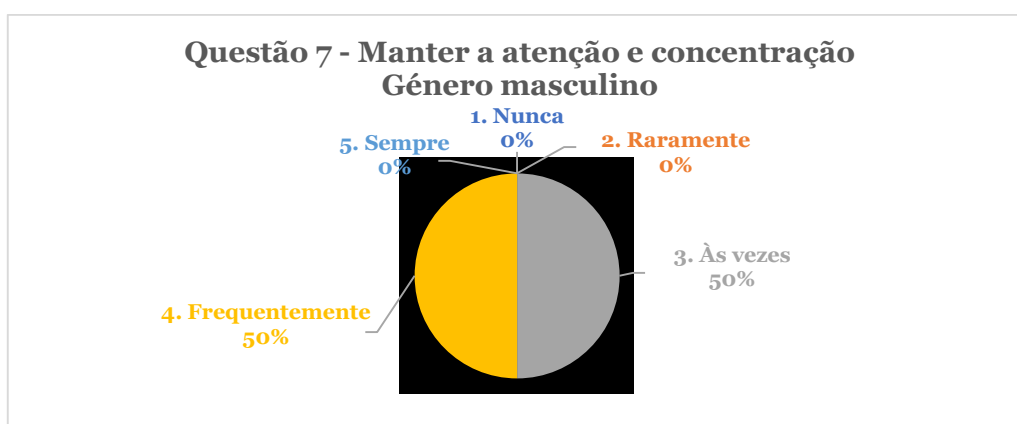


Figura 20 - Questão 7: manter a atenção e concentração (género masculino)

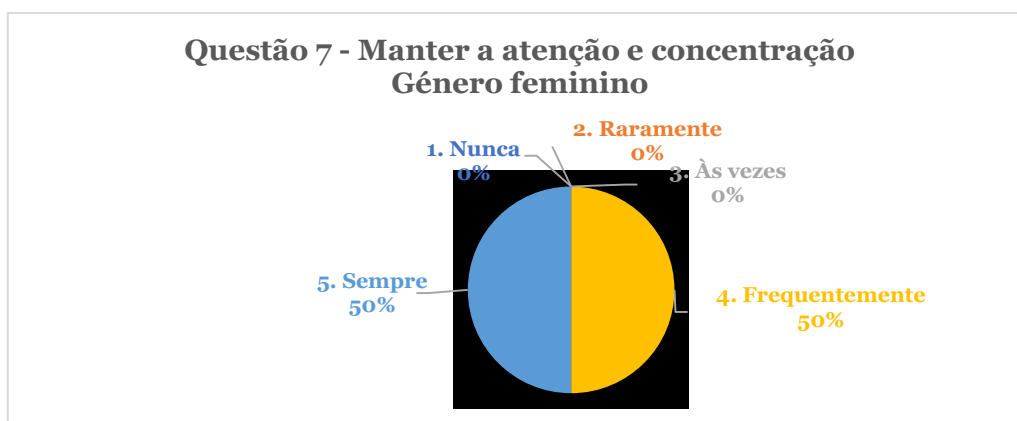


Figura 21 - Questão 7: manter a atenção e concentração (género feminino)

Ao longo da aprendizagem de ELE é comum surgirem dificuldades. Sendo a aprendizagem um processo, este implica complicações, mas que, no entanto, se podem transformar em sucesso. Claramente, nem todas as dificuldades são iguais e muito menos sentidas da mesma forma entre os aprendentes. Desta forma, é necessária a consciência, tanto por parte do professor como do aluno, de que as estratégias que os aprendentes aplicam com a intenção de suprimir ou agilizar o impacto das dificuldades também diferem, sobretudo se forem tidas em linha de conta as competências que cada um apresenta, e é natural que as estratégias sejam aplicadas com frequências diferentes.

Os gráficos abaixo (figuras 22 e 23) refletem aspetos de grande valor, pois participantes revelaram que, sempre que surgiu alguma dúvida, procuraram recorrer à ajuda da professora, ou que houve uma tentativa de adaptar o trabalho.

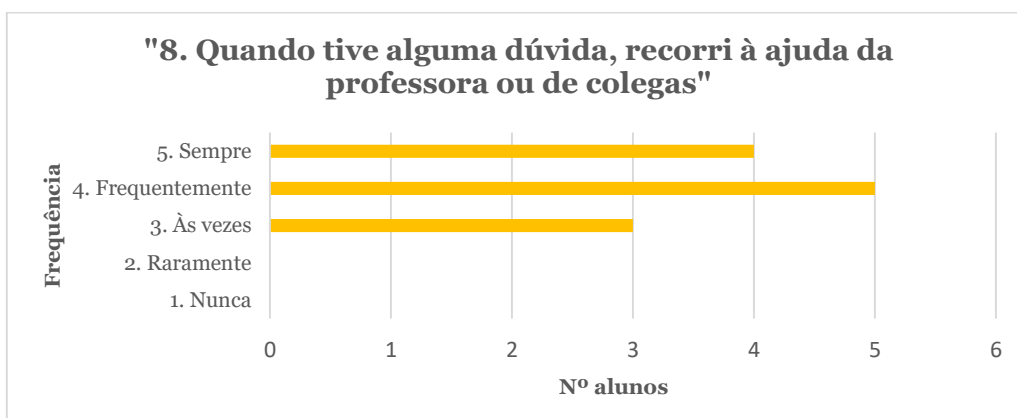


Figura 22 - "8. Quando tive alguma dúvida, recorri à ajuda da professora ou de colegas"

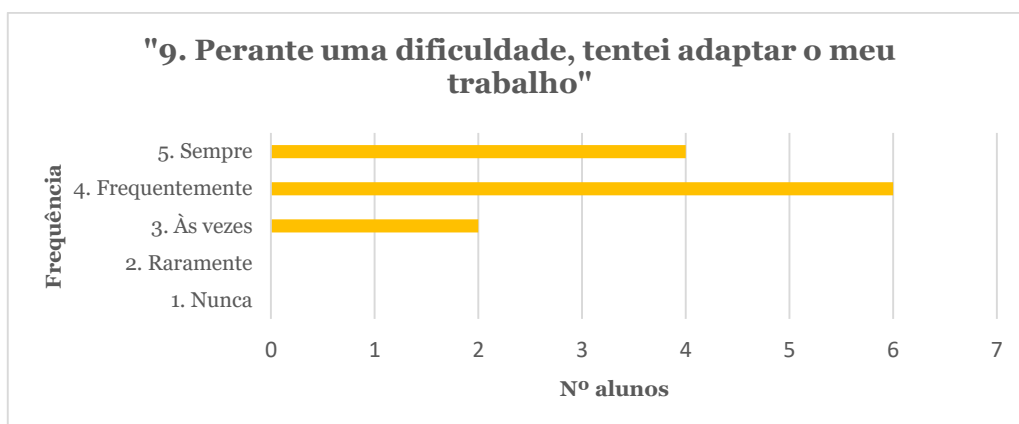


Figura 23 - "9. Perante uma dificuldade, tentei adaptar o meu trabalho"

Estes dados demonstram que, por parte dos inquiridos, foi aplicada como estratégia contornar as suas dificuldades, utilizando como meio a ajuda da professora ou a sua própria capacidade de adaptação, revelando, desta forma, um certo grau de autonomia e autoconsciência. Além disso, é curioso que, uma vez mais, os participantes do género feminino revelaram procurar ajudar ou adaptar o seu trabalho com mais frequência, dados patentes nos gráficos que se seguem (figuras 24 e 25).

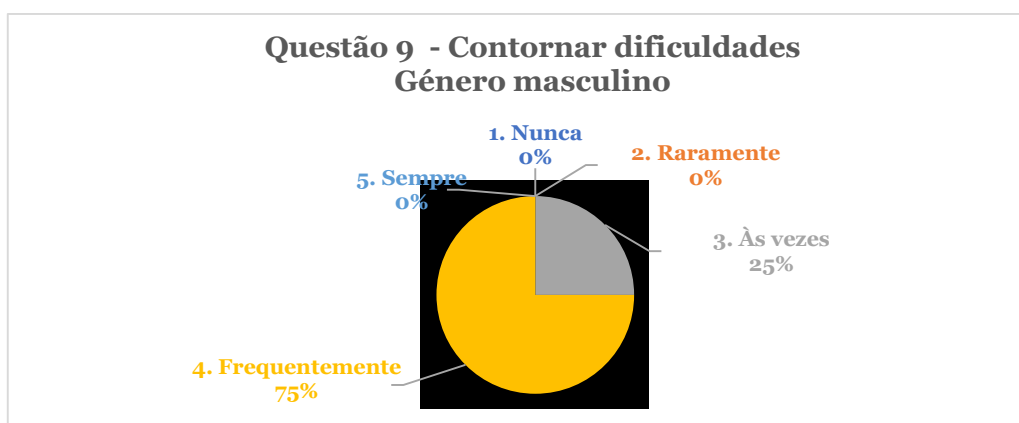


Figura 24 - Questão 9: contornar dificuldades (género masculino)

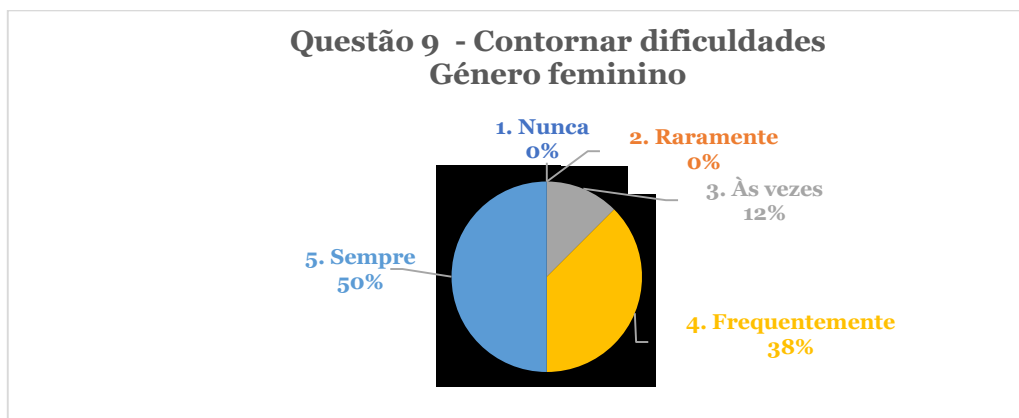


Figura 25 - Questão 9: contornar dificuldades (género feminino)

Ao longo da análise das respostas ao inquérito verifica-se que os inquiridos revelaram aplicar com regularidade estratégias de aprendizagem afetivas, mas isto envolve um fator muito importante: o tempo. É assumido, na investigação, que cada indivíduo apresenta ritmos de aprendizagem e de trabalho específicos, e este é um aspeto a ter em conta no momento de apreciar quais são as estratégias desenvolvidas ao longo da aprendizagem. O fator tempo pode abrir uma porta para a descoberta de estratégias de aprendizagem afetivas, bem como quais se aplicam melhor à situação em que se encontram, tendo sempre em conta as suas competências, ainda que por vezes isto se dê de forma pouco consciente.

Através da realização de várias tarefas, parte-se do pressuposto que os alunos trabalham e estabelecem o seu próprio ritmo de trabalho, contudo é interessante analisar o gráfico seguinte (figura 26). Dado que as tarefas e atividades são parte integrante do trabalho desenvolvido em sala de aula, é essencial que estes alunos recorram à estratégia de planeamento do tempo. Verificou-se que 5 inquiridos tentaram estabelecer “às vezes” um ritmo de trabalho, mas a maioria tentou fazê-lo “frequentemente” (3 respostas) e “sempre” (4 respostas). Estes dados, permitem então perceber os inquiridos reconhecem a importância desta estratégia que, futuramente, poderá refletir-se num maior sucesso no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades e tarefas.

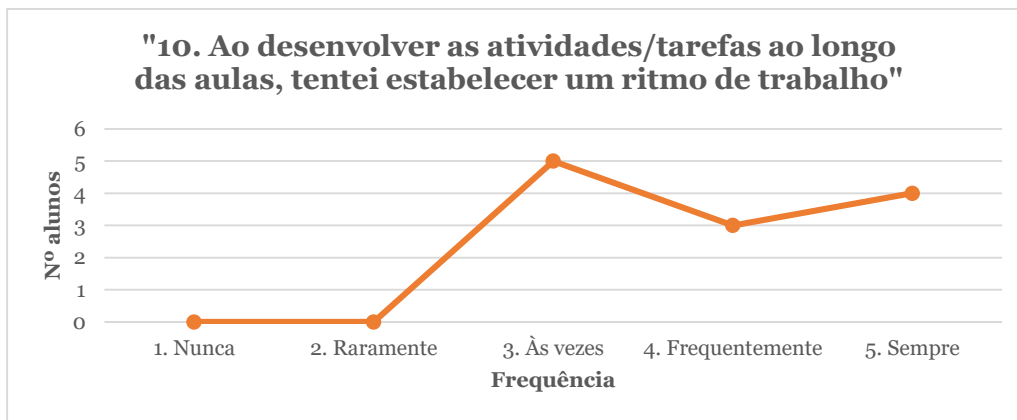


Figura 26 - "10. Ao desenvolver as atividades/tarefas ao longo das aulas tentei estabelecer um ritmo de trabalho"

Enquanto estratégia de aprendizagem afetiva, o planeamento do tempo dedicado às atividades acaba por ser um pouco mais acentuado juntos dos participantes do género feminino (figuras 27 e 28), isto porque 50% das inquiridas afirmou tentar adaptar “sempre” o seu ritmo de trabalho, enquanto que nenhum dos participantes do género masculino indicou fazê-lo com esta mesma frequência.

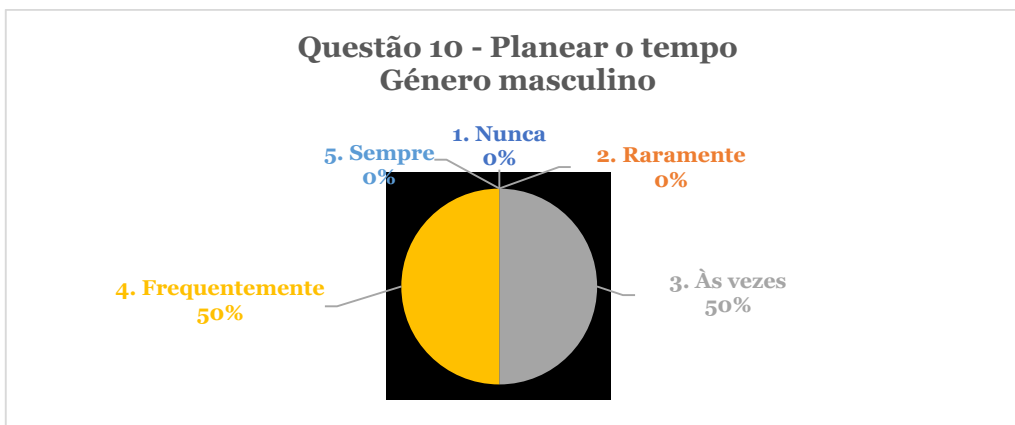


Figura 27 - Questão 10: planear o tempo (género masculino)

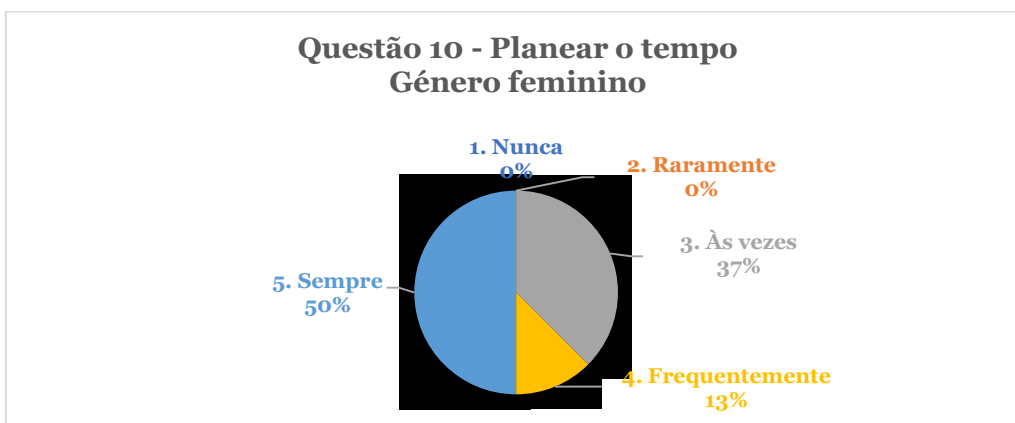


Figura 28 - Questão 10: planear o tempo (género feminino)

O processo de ensino/aprendizagem não é individual, sendo por isso uma mais-valia, caracterizada pela possibilidade de partilhar e construir este processo em conjunto, ou de acordo com a opinião e experiências de outros intervenientes. A abertura ou não perante novas experiências e situações é, segundo o exposto no QECR (Conselho da Europa, 2001), uma das características da competência existencial do aprendente, pelo que no presente trabalho se considerou importante estabelecer se os participantes desenvolveram como estratégia de aprendizagem afetiva a partilha de experiências. Neste sentido, as questões 11 e 12 foram elaboradas com o intuito de compreender se a troca de opiniões e experiências foi importante para este grupo e os dados obtidos apresentam-se expostos no gráfico (figura 29). Verificou-se que, durante o curto período das aulas lecionadas, apenas 2 alunos partilharam “sempre” as suas experiências relativamente à matéria e às atividades/tarefas. Não obstante, 5 alunos trocaram impressões com os seus colegas “frequentemente” e outros 5 “às vezes”. É possível averiguar que existe, em grande parte, mais frequência de partilha de experiências, associando esta prática a um provável interesse pela temática e pelas atividades projetadas, notoriamente voltadas para o desenvolvimento da competência existencial através da partilha de experiências.

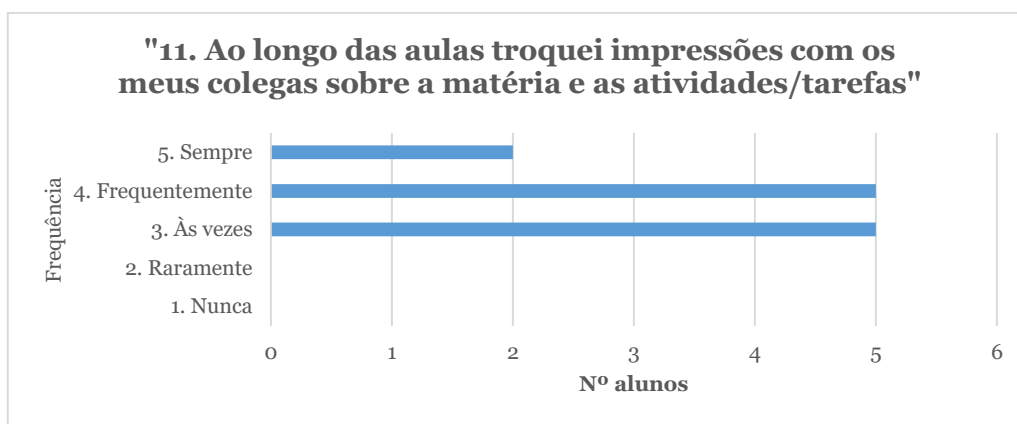


Figura 29- "11. Ao longo das aulas troquei impressões com os meus colegas sobre a matéria e as atividades/tarefas"

Contudo, a análise dos dados obtidos com a questão 12 (figura 30), colocada na sequência de uma atividade de debate dedicado ao tema “¿Cómo aprender mejor?”, permitiu verificar que “conhecer a visão dos outros” é desenvolvida pela maioria dos participantes, constituindo, desta forma, uma estratégia de aprendizagem afetiva de relevo. Entre os participantes, a maioria dos alunos (7 respostas) assinalou que foi pertinente conhecer a opinião dos colegas “frequentemente”, e ainda 3 alunos referiram que foi “sempre” importante. 2 dos inquiridos referiram que foi importante “às vezes”, pois poderão não ter considerado o debate como uma boa oportunidade para conhecer outras experiências e visões que não as suas.

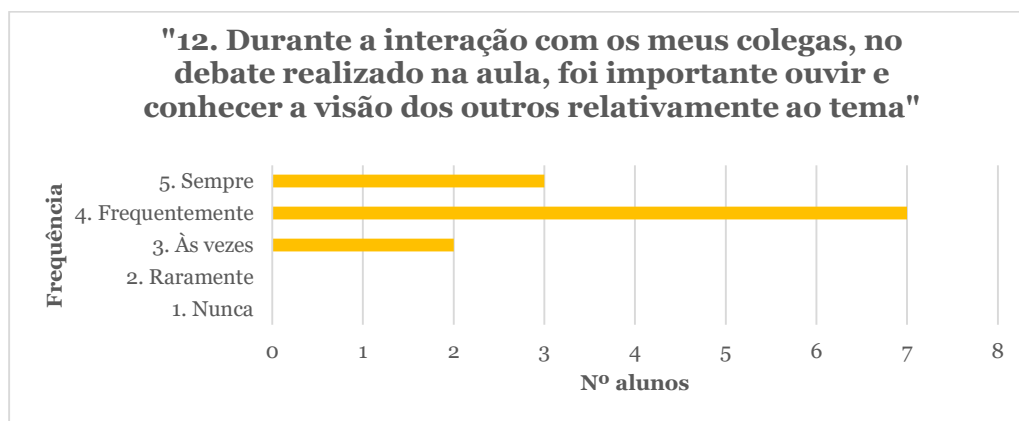


Figura 30 - "12. Durante a interação com os meus colegas, no debate realizado na aula, foi importante ouvir e reconhecer a visão dos outros relativamente ao tema"

Uma vez mais, a análise dos dados obtidos com a questão 12, e tendo em conta as frequências por género (figuras 31 e 32), os participantes do género feminino destacaram-se pela indicação de um maior interesse pelo conhecimento da visão dos outros. Estes dados podem indicar um maior grau de abertura para a partilha, mas não significa que esta não exista por parte dos participantes do género masculino, uma vez que nenhum dos inquiridos assinalou “nunca” ou “raramente”. Tal como em situações

anteriores, estes dados deverão ser analisados com reserva, pois não é possível deixar de colocar a hipótese de que o interesse por outras visões e a partilha de perspetivas se prenda, exclusivamente, com o tema proposto para o debate que foi levado a cabo na aula. Os resultados talvez fossem distintos perante um tema de debate diferente. Contudo, e no âmbito do presente estudo, os dados obtidos não deixam de ser encorajadores, pois demonstram que a maioria dos participantes desenvolveu estratégias de aprendizagem afetivas com base na partilha e troca de impressões, o que terá, certamente contribuído para o desenvolvimento da competência existencial dos membros do grupo em análise.

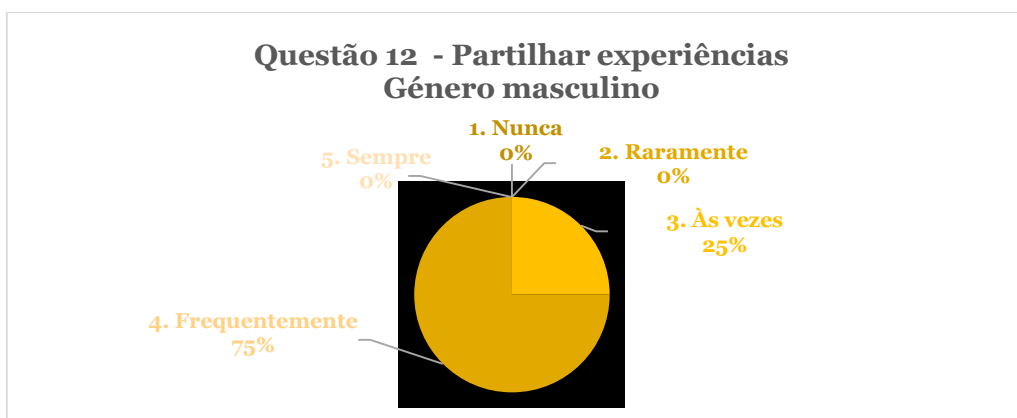


Figura 31 - Questão 12: partilhar experiências (género masculino)

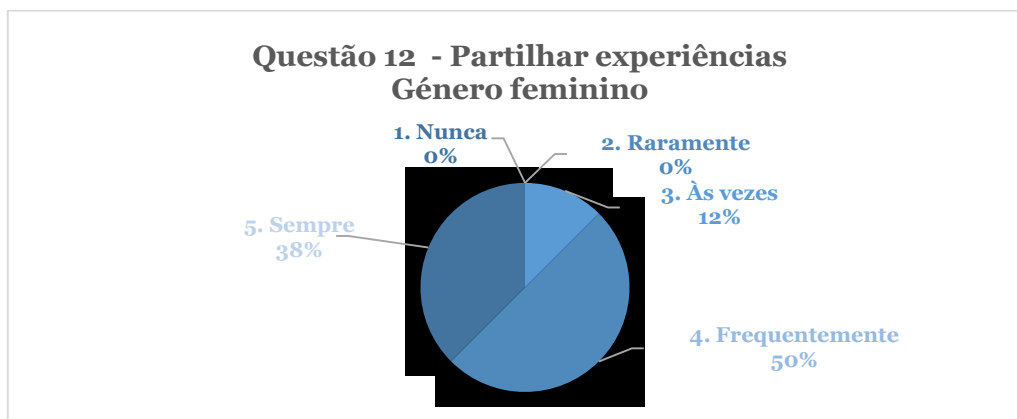


Figura 32 - Questão 12: partilhar experiências (género feminino)

Todas as questões anteriores foram elaboradas com o intuito de verificar se os alunos aplicaram, durante aquele curto espaço de tempo, estratégias de aprendizagem afetivas, tendo sempre em conta o seu contributo para o desenvolvimento da competência existencial. Por sua vez, as três últimas questões do inquérito não refletem propriamente as estratégias afetivas, porém são aspetos que contribuem para o desenvolvimento das mesmas, através do reconhecimento, por parte dos alunos, da importância dos conteúdos lecionados, aspeto que contribui, logo de início, positiva ou negativamente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Num momento inicial, algo que pode motivar ou não de imediato os aprendentes é o conteúdo, assim como o grau de interesse por este mesmo. Através do gráfico abaixo apresentado (figura 33), correspondente à questão “13. Os conteúdos lecionados despertaram o meu interesse”, verifica-se que para 7 dos inquiridos os conteúdos despertaram “sempre” interesse, o que representa mais de metade do grupo, e para 4 participantes o seu interesse pelos conteúdos foi despertado “frequentemente”. A frequência de interesse aqui expressa pode representar uma motivação nos alunos, que se pode converter, posteriormente, no uso de estratégias de aprendizagem afetivas.

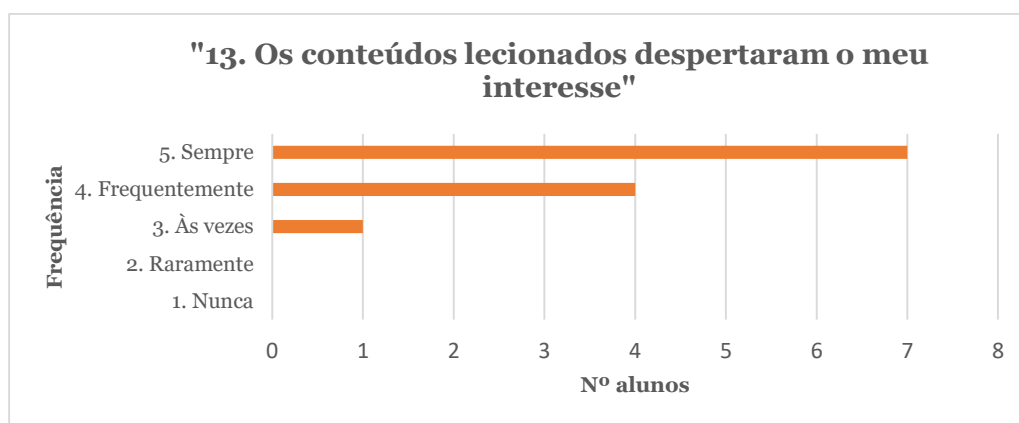


Figura 33 - "13. Os conteúdos lecionados despertaram o meu interesse"

O reconhecimento da importância dos conteúdos lecionados pode ter grande impacto e influência no processo de ensino/aprendizagem, pois transpor os conteúdos para a realidade permite que haja uma maior motivação, sobretudo se estes se relacionarem com o quotidiano, tornando a aprendizagem atrativa e, simultaneamente, motivadora para o próprio aprendente.

Os dados registados no gráfico referente à questão “14. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com situações do quotidiano” (figura 34) permitem perceber que 7 dos inquiridos tentaram estabelecer uma relação “frequentemente” e que 4 inquiridos o fizeram “sempre”, dados que são considerados muito positivos pois acentuam, não só a adequação dos conteúdos explorados, mas também a adoção de uma estratégia de aprendizagem afetiva por parte dos alunos, ainda que estes não tenham consciência que esse procedimento atua como uma estratégia que contribuirá muito para o desenvolvimento da sua competência existencial.

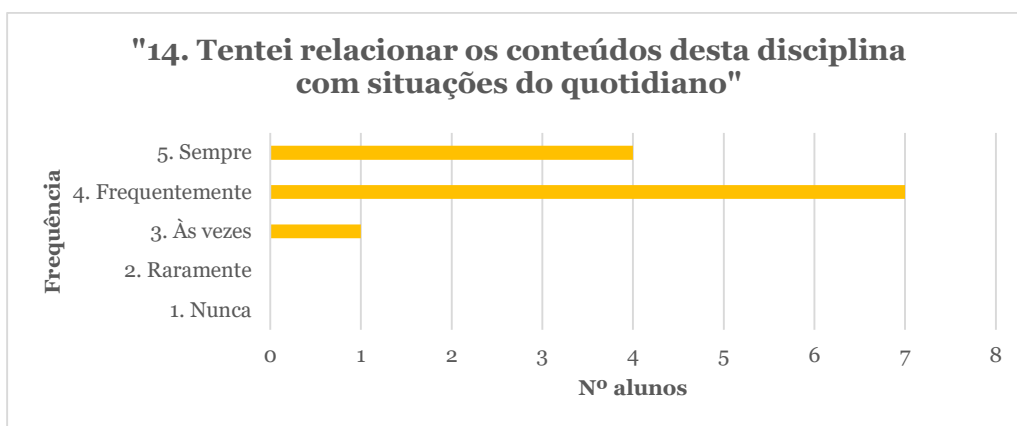


Figura 34 - "14. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com situações do cotidiano"

Um dos principais objetivos na aprendizagem, seja de uma língua estrangeira ou não, consiste no estabelecimento de interdisciplinaridade. Uma disciplina nunca deve ser encarada como uma unidade isolada, pois relaciona-se sempre com os conteúdos desenvolvidos em outras. Esta é uma das características de um processo de ensino/aprendizagem bem-sucedido e bastante enriquecedor. Deste modo, a última questão do inquérito, “15. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com os de outras disciplinas”, foi pensada de modo a entender até que ponto os conteúdos podem ser transpostos para outras disciplinas escolares (ou unidades curriculares).

No gráfico seguinte (figura 35) estão patentes os dados referentes à última questão do questionário, onde se pode verificar que na maioria dos casos foram feitas tentativas para relacionar os conteúdos em aprendizagem com os de outras disciplinas, com 5 indicações de “frequentemente” e 2 para “sempre”. Com menor frequência, 4 alunos referiram que tentaram relacioná-los “às vezes” e apenas 1 respondeu que “raramente”.

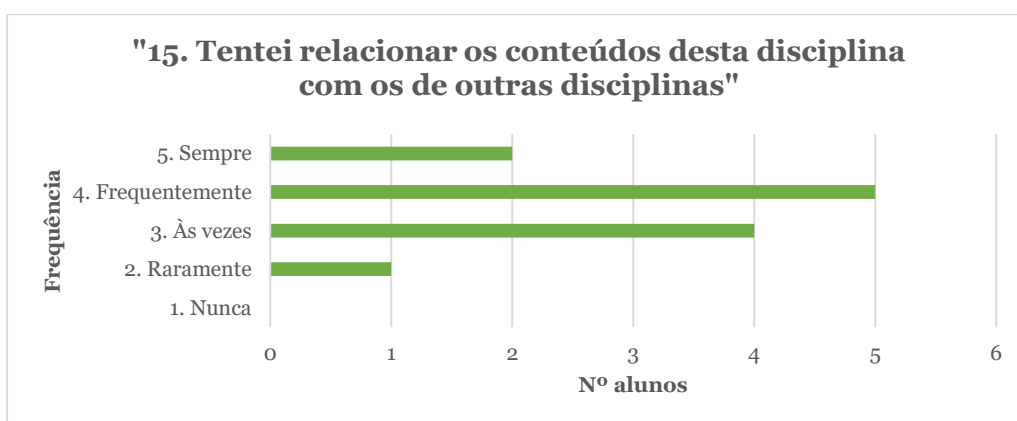


Figura 35 "15. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com os de outras disciplinas"

Em termos gerais, verifica-se uma tentativa acentuada de estabelecer uma relação entre matérias, indicando que existe a capacidade de colocar os conteúdos em causa, sob uma

perspetiva diferente, e associá-los a outras disciplinas, contribuindo para o desenvolvimento da motivação e para o reconhecimento da pertinência dos conteúdos desenvolvidos durante o percurso escolar.

4.3.2. Limitações ao estudo

Na sequência da realização de estudos empíricos é comum surgirem limitações. São vários os constrangimentos com que a investigação se depara, variando entre as limitações de tempo, a dimensão dos grupos em análise ou a adequação da metodologia ao estudo.

No caso do presente estudo, o uso de um questionário como ferramenta para a recolha dos dados poderá ser apontada como uma limitação, uma vez que não é garantida a isenção das respostas dadas pelos participantes. Ainda que seja anónimo, poderá existir um certo receio, por parte dos inquiridos, em responder de uma forma que consideram não ser a adequada, assinalando as respostas por parecer a opção mais correta e não a que corresponde à realidade.

O tempo poderá ser igualmente encarado como uma limitação à realização do presente estudo. Ainda que se tenham obtido vários dados pertinentes, o período temporal, de carácter reduzido, mais propriamente um total de três blocos de 90 minutos, e tendo em conta que o questionário foi elaborado com base apenas nestas, o recorte temporal é muito curto, o que não permite generalizar as observações e consequentes conclusões.

Visto que o tempo representa uma das principais adversidades, também a unidade temática pode ser identificada como uma limitação. As respostas providenciadas pelos alunos foram restringidas apenas a uma unidade “¿Cómo aprender mejor?”, o que pode ter influenciado os resultados.

A opção por perguntas de resposta fechada, balizada por uma escala de Likert, informa-nos exclusivamente sobre a frequência de uso e não no que concerne aos porquês, pelo que esta limitação poderá ser um convite para investigações futuras.

Perante o exposto, seria interessante analisar e verificar com que frequência as estratégias de aprendizagem afetivas seriam utilizadas com base num maior recorte temporal e com base no trabalho desenvolvido em diferentes unidades temáticas. Futuramente, pelos motivos expostos, seria interessante acompanhar a evolução de um grupo de alunos ao longo de um ano letivo completo.

4.3.3. Considerações Finais

O presente estudo empírico possibilita tecer considerações importantes sobre o uso de estratégias de aprendizagem afetivas por parte deste grupo de alunos, indo ao encontro dos objetivos estabelecidos para o presente trabalho.

Foi possível verificar que, apesar de a maioria dos inquiridos conseguirem contornar a sua ansiedade e frustração, a frequência com que conseguiram medir as suas emoções perante a aprendizagem não foi tão expressiva, ou seja, este dado pode refletir que os alunos, ao contornarem as suas dificuldades, o façam de forma inconsciente, perspetivando-se que não exista real consciência do uso que fazem de estratégias de aprendizagem afetivas, que lhes permitem medir e avaliar as próprias emoções. Contudo, não invalida que, perante outras situações, não o tenham feito. Isto remete para a ideia que, por parte do professor, é importante reforçar o uso das estratégias de aprendizagem afetivas, através da orientação dos alunos no contexto da sala de aula (Oxford, 2003).

Verificou-se que o uso da estratégia de contornar dificuldades, de acordo com as respostas assinaladas pelos inquiridos, foi aplicada com muita regularidade, uma vez que, perante dificuldades, os alunos tentaram adaptar o seu trabalho e, além disso, foi possível perceber que também a ajuda da professora foi igualmente relevante. Estas considerações permitem afirmar que não sentir constrangimento em solicitar ajuda ou esclarecimentos constituiu um fator de motivação para não desistir, levando o aluno a ultrapassar as suas dificuldades pelo reconhecimento de ligações afetivas com os colegas e professores.

Quanto à motivação dos alunos, tanto para os conteúdos de uma unidade como para o processo de ensino, esta esteve presente com frequência e, inclusivamente, foi manifestada por parte dos inquiridos, o que poderá ter contribuído para o desenvolvimento de várias estratégias de aprendizagem.

Perante os dados, é possível constatar que foram utilizadas, maioritariamente, várias estratégias de aprendizagem afetivas que variaram consoante a competência existencial de cada um dos alunos. Apesar de se perceber que, de facto, foram utilizadas durante o processo de aprendizagem, é também essencial referir que estes fatores podem, por vezes, ser relativos e que estão sempre em causa os conteúdos a lecionar, a unidade temática, a personalidade dos alunos e até mesmo do professor. Ainda que os inquiridos nem sempre tenham medido e avaliado as suas próprias emoções, é já muito positivo que exista, de forma inconsciente, esta avaliação, pois poderia ser trabalhada futuramente se existisse a oportunidade de continuar a lecionar à turma em questão.

Para que todo este processo surta efeito, um professor deve identificar previamente o uso, ou a ausência de uso, de estratégias de aprendizagem afetivas por parte dos seus alunos. Afinal o papel de qualquer professor passa por ensinar a aprender, adequando os procedimentos às características dos alunos (Coscarelli, 1997). Contudo, se existir um interesse de ambas as partes, é possível proporcionar um ambiente de harmonia que levará a uma maior compreensão e motivação, tornado assim a aprendizagem mais positiva e variada (Oxford, 2003).

Perspetivadas todas estas considerações finais, percebe-se que o presente estudo empírico, à semelhança de outros, revela pontos fortes e positivos, bem como algumas fraquezas. Note-se que, muitas vezes, são as fraquezas que podem potenciar ainda mais um trabalho, pois estas permitem aprofundar certas particularidades que muitas vezes poderão não ser perceptíveis ou simplesmente difíceis de conciliar. Desta forma, este estudo, apesar de ter como amostra um grupo específico e reduzido, faz sobressair a relevância do uso de estratégias de aprendizagem afetivas, visto que são realmente utilizadas de diferentes formas e com frequências variáveis. Todas estas diferenças são perfeitamente plausíveis, dado que todos os indivíduos possuem traços característicos, que conduzem constantemente à descoberta e a um possível aprofundamento de outros aspetos. Ainda que não seja possível generalizar os resultados obtidos, o estudo que aqui se apresenta visa documentar com dados a forma como a identificação e a aplicação de estratégias de aprendizagem afetivas poderão contribuir para o desenvolvimento da competência existencial dos aprendentes de uma língua, sendo neste caso em particular o Espanhol como Língua Estrangeira.

2ª parte: Relatório do estágio pedagógico

1. Contextualização do estágio pedagógico

1.1. Caracterização da Escola Secundária Campos Melo

A Escola Secundária Campos Melo marca um imponente papel pela sua história e de quem dela faz parte. Uma história que se tem prolongado por 136 anos e que, apesar da extensa atividade, se distingue pela sua constante evolução e pelo apoio a toda a comunidade escolar. Além dos docentes e não docentes que a compõem, e que se transformam no seu rosto, é de realçar as oportunidades que a mesma oferece aos seus alunos, através de uma vasta oferta educativa (ver tabela 3), bem como percursos alternativos para todos aqueles que, por algum motivo, não tiveram oportunidade de concluir os seus estudos e que o desejem fazer a qualquer instante.

Uma diversidade que se traduz numa riqueza, pois possibilita a escolha de diversos caminhos e aposta na educação, garantindo que qualquer indivíduo tenha as mesmas oportunidades no desenvolvimento dos seus interesses e motivações. Símbolo da valorização do complexo conceito de educação e formação, a Escola Secundária Campos Melo recebe, sem dúvida, muito bem todos os que por ela passam e a frequentam, oferecendo espaços bem equipados, como é o caso da Biblioteca Escolar, da Sala do Futuro e diversos clubes e projetos.



Figura 36 - Escola Secundária Campos Melo

Tabela 3 - Oferta Educativa ESCM 2019/2020

3º Ciclo Ensino Básico	Clubes; Projetos; ATL.
Cursos Científico-Humanísticos	Ciências e Tecnologias; Línguas e Humanidades; Artes Visuais.
Cursos Profissionais	Técnico Comercial; Técnico de Desenho Digital 3D; Técnico de Auxiliar de Saúde; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Manutenção Industrial – Eletromecânica; Técnico de Manutenção Industrial – Mecatrónica Automóvel.
Cursos de Educação e Formação de Jovens	Eletrónica/Computadores; Florista.
Cursos de Educação e Formação de Adultos	RVCC Escolar; RVCC Profissional; EFA (Tipo C).

1.2. Caracterização do núcleo de estágio

Sendo um núcleo constituído por vários elementos, o Núcleo de Estágio de 2019/20 da Escola Secundária Campos Melo reuniu vários elementos, nomeadamente, os supervisores de prática pedagógica, Prof. Doutor Ignacio Vázquez, na área disciplinar de Espanhol, e a Prof.^a Doutora Ana Rita Carrilho, na área disciplinar de Português, da Universidade da Beira Interior, as professoras orientadoras Prof.^a Sandra Espírito Santo, de Espanhol, e a Prof.^a Susel Fonseca, de Português, docentes da Escola Secundária Campos Melo. O percurso do estágio pedagógico foi também partilhado com duas colegas do mestrado, Ana Ferreira e Maria Reto, com as quais pude desenvolver um sólido trabalho de equipa e incontáveis momentos de partilha, que muito contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional.

1.3. Caracterização das turmas atribuídas

1.3.1. Turmas de Português

Numa reunião, prévia ao arranque do ano letivo 2019/2020, foram atribuídas duas turmas, com as quais iria trabalhar durante os três períodos. De modo a obter uma experiência em diferentes níveis de ensino, a professora orientadora, Susel Fonseca, indicou que as turmas atribuídas seriam o 9ºA (26 alunos), do 3º ciclo do Ensino Básico, e a turma 10ºA (20 alunos), do Ensino Secundário.

No decorrer dos períodos, a turma do 9ºA, cujas idades estavam compreendidas entre os 13 e 14 anos, sofreu algumas alterações, uma vez que o número de alunos passou a ser 28, pois dois alunos entraram posteriormente ao arranque do ano letivo. Durante o 1º período, também foi feita uma avaliação às NEE (Necessidades Educativas Especiais), e

dois de três alunos assinalados passaram a ser acompanhados, uma vez por semana, por uma professora de Ensino Especial. Era uma turma com grande número de alunos, sendo que, a maioria eram raparigas (17 alunas e 11 alunos).

A turma do 10^oA, cujas média das idades rondava os 15 anos, caracterizava-se, essencialmente, pelo número de rapazes, sendo que era composta por 16 alunos e apenas 4 alunas. Esta turma revelou ser bastante equilibrada na maneira como os alunos se relacionavam e trabalhavam, pois apoiavam-se sempre. Uma das alunas apresentava NEE, não tendo, contudo, acompanhamento específico em aula, visto que era capaz de realizar as tarefas autonomamente e com muita dedicação.

1.3.2. Turmas de Espanhol

À semelhança da disciplina de Português, a professora orientadora, Sandra Espírito Santo, estabeleceu no início do ano letivo quais seriam as turmas atribuídas. Desta forma, foram atribuídas o 7^oC (14 alunos), cuja média de idades era de 12 anos, e a turma 12^oC (13 alunos), uma turma de Ensino Profissional - Técnico Comercial, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos.

Na turma do 7^oC, um dos alunos entrou também mais tarde, no final do 1^o período, constituindo um grande desafio, pois a sua LM não era o Português. Este aluno passou por um período de adaptação e, apesar de se ter confrontado com diversas dificuldades, com a dedicação e apoio por parte dos professores (e do próprio aluno) foi possível agilizar o seu processo de adaptação. Também a turma 12^oC sofreu alterações, visto que inicialmente era composta por 13 alunos e ficou reduzida a 12, devido à desistência por parte de uma aluna no decorrer do 2^o período.

Após a distribuição das turmas, foi decidido que o núcleo de estágio iria assistir a todas as aulas de ambas as turmas, começando por lecionar à turma do 7^oC, no 1^o período e posteriormente ao 12^oC no segundo período.

2. Prática Pedagógica

Nos pontos seguintes serão abordadas três aulas lecionadas, sendo apresentados os planos e descrições, tanto das aulas de Português como de Espanhol. A seleção das aulas descritas encontra justificação no facto de irem ao encontro do tema da dissertação e durante as quais, muitas vezes, os materiais elaborados e a sua própria dinâmica conduziram à utilização de estratégias de aprendizagem afetivas por parte dos alunos, com o objetivo de trilhar caminhos de superação de dificuldades e de estímulo à autonomia.

Há que salientar que nas subsecções 2.2.2. e 2.2.3 do presente capítulo são apresentadas as aulas onde foram recolhidos os dados trabalhos na primeira parte deste trabalho, contudo todas as aulas lecionadas à turma do 12^oC foram pensadas e trabalhadas de forma mais particular e intensiva, de modo a construir uma ligação pertinente entre a componente teórica e a prática pedagógica, complementando assim o estudo empírico. Além das duas primeiras aulas lecionadas ao 12^oC, descritas no presente relatório de estágio, consta também, em anexo, o plano (*vide* anexo 21), a descrição e respetivos materiais (*vide* anexo 22) da terceira e última aula, na qual foi aplicado o questionário dedicado ao tema ‘O uso de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de Espanhol Língua Estrangeira’.

2.1. Prática pedagógica a Português

A prática pedagógica a Português foi iniciada no 1^o período, com a turma 9^oA, tendo por base o currículo da disciplina (*vide* anexo 2). A unidade a trabalhar intitulava-se ‘Havia que forçar-se o dicionário...’, da qual fazia parte o texto narrativo. Cada professora estagiária deveria explorar um conto, tendo como possibilidades “A Aia”, de Eça de Queirós, “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, e “A sesta de terça-feira”, de Gabriel García Márquez, os quais foram previamente distribuídos, por esta mesma ordem, respeitando a sequência do manual *Conto Contigo 9*.

Com o objetivo de estudar também autores estrangeiros, e de acordo com as Aprendizagens Essenciais, da Direção-Geral da Educação, trabalhei com os alunos o conto “A sesta de terça-feira”, de Gabriel García Márquez, contemplando ainda a vida e obra do autor. A distribuição das aulas foi feita de acordo com o horário da turma 9^oA, cuja carga horária semanal era de duas aulas de 90 minutos e uma de 45 minutos, num total de três aulas.

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

No segundo período foi decidido que seriam lecionadas também três aulas de 90 minutos à turma 10^oA, seguindo o currículo da disciplina de Português do 10^o ano (*vide* anexo 3). Com base na planificação anual e nos conteúdos estabelecidos para a Educação Literária, foi estudada a obra *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente, cuja lecionação foi distribuída de forma equitativa a cada professora estagiária, pois foram repartidos excertos específicos para trabalhar em aula.

2.1.1. 1^o Período, 9^oA – Um conto de Gabriel García Márquez

A 25 de novembro de 2019, lecionei a minha primeira aula à turma 9^oA, cujo plano de aula consta em anexo (*vide* anexo 4). A aula teve a duração de 90 minutos e consistiu na introdução ao estudo da vida e obra do autor Gabriel García Márquez. Com base numa apresentação *PowerPoint* (*vide* anexo 4) e num excerto de uma reportagem realizada pela RTP, intitulada ‘Gabo – A Magia da Realidade’, os alunos tinham de registar, nos seus cadernos, aspetos relevantes e que pudessem identificar Gabriel García Márquez enquanto marco na história da Literatura. Este exercício permitiu conduzir os alunos à compreensão do enredo do conto e ao conhecimento de temas comuns no conjunto da obra do autor, tais como, aspetos biográficos do autor, contextualização da época, ideologias e dimensão da sua obra no mundo. Os alunos foram convidados a debater e trocar impressões sobre os aspetos a sublinhar e, posteriormente, alguns alunos procederam à leitura expressiva, em voz alta, do conto.

À semelhança do que sucede com outros textos, surgiram dúvidas de vocabulário, e dado que a unidade ‘Havia que forçar-se o dicionário’ era dedicada à importância deste último, a aula terminou com uma atividade de pesquisa de sinónimos em grupos. Com base em vocabulário previamente selecionado pela professora, como é possível verificar na tabela elaborada (*vide* anexo 4), a atividade permitiu reforçar o valor do dicionário, desenvolver a capacidade de pesquisa por parte dos alunos, a autonomia e o trabalho em grupo. É importante sublinhar que a pesquisa foi feita com dicionários requisitados previamente na biblioteca da escola, facto que permitiu lembrar aos alunos como se procede à consulta de um dicionário em formato papel. Para este trabalho de grupo foi estabelecida a meta de concluir a tarefa de pesquisa no menor espaço de tempo, o que levou os alunos a sentirem-se motivados para a conclusão da mesma.

Ao longo das aulas assistidas da professora orientadora Susel Fonseca, foi possível verificar que a turma em questão tinha uma capacidade de trabalho autónomo reduzida. Além deste aspeto, existiam também certas dificuldades na aprendizagem e aquisição de conhecimentos, sendo, muitas vezes, possível afirmar que se revelavam desmotivados no

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

que toca à aprendizagem e trabalho em sala de aula. Contudo, na planificação das aulas estes aspetos foram tidos em conta, com o objetivo de adaptar as aulas à turma e às adversidades em questão. Assim, sendo a primeira aula mais adaptada e dinâmica, foi notório um maior interesse por parte dos alunos, tal como um ligeiro progresso no desenvolvimento do seu trabalho autónomo perante a atividade de pesquisa proposta para a aula.

2.1.2. 2º Período, 10ºA – *Farsa de Inês Pereira* – Introdução ao estudo da obra

A 14 de janeiro de 2020, lecionei a primeira aula ao 10ºA, cujo plano de aula consta em anexo (*vide* anexo 5). Sendo que uma nova unidade fora introduzida, “Gil Vicente – *Farsa de Inês Pereira*,” correspondente ao texto dramático, a aula foi iniciada com uma revisão das categorias do texto dramático, ativando assim conhecimentos adquiridos no ano anterior, 9º ano, e consolidando-os com o ano de escolaridade em questão. Com base na obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, foi possível debater com os alunos aspetos que caracterizam o texto dramático, procedendo, desta forma, a uma revisão. Posteriormente, também alguns aspetos importantes da vida e obra do autor foram abordados e recordados através de uma apresentação *Powerpoint* (*vide* anexo 5).

De modo a conduzir à descoberta da obra *Farsa de Inês Pereira*, foi solicitado aos alunos que lessem a didascália inicial da obra e que tentassem, posteriormente, interpretar o sentido do provérbio “Mais quero asno que me leve, que cavalo que me derrube”. Após um sentido de interpretação muito próximo e bem conseguido, foi exposto o porquê de o provérbio em questão ser tão importante, referindo que foi este que inspirou a peça de teatro.

Seguidamente, procedeu-se à leitura expressiva e análise do excerto “Não te apresses tu, Inês”, no qual foi abordado o papel fundamental das três personagens que dele fazem parte. Visto que o casamento na obra em questão é também encarado como um dos temas principais, focou-se este aspeto e, por esse motivo, este foi o tema de destaque não só na 1ª aula, mas também nas aulas seguintes.

Para esta primeira aula, estava também planificado, para os momentos finais, a realização de uma atividade didática através do jogo *Kahoot* “Teatro Vicentino”, com questões cuidadosamente elaboradas (*vide* anexo 6), cujo objetivo era que os alunos respondessem a questões sobre os conteúdos abordados na aula. No entanto, devido à ausência de alguns alunos, que pediram para ser dispensados após 45 minutos de aula,

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

por motivo de uma reunião sobre a sua participação no Parlamento dos Jovens, esta atividade foi realizada na aula seguinte.

2.1.3. 2º Período, 10ºA – *Farsa de Inês Pereira* - Visões de um “casamento”

No dia 21 de janeiro de 2020, conclui a última aula observada de Português do 2º período à turma do 10ºA, seguindo o plano de aula previamente elaborado (*vide* anexo 7). O foco desta última aula concentrou-se num artigo de divulgação científica. Sendo a temática do artigo a analisar relacionada com o casamento, a aula iniciou-se com a visualização de um vídeo sobre casamento infantil, chamando, desta forma, a atenção dos alunos para outras realidades no mundo que não a sua. Após a visualização, criou-se um momento de debate, tentando evidenciar as principais diferenças e semelhanças entre a personagem de Inês na *Farsa de Inês Pereira* (rapariga que procurava o casamento como o caminho e solução para a felicidade e liberdade) e a rapariga refugiada retratada no vídeo de apelo da UNICEF “Casamento infantil – Não!” (uma jovem forçada a casar perante as condições da sua vida, com o objetivo de obter segurança e, de certa forma, um meio de subsistência).

Após a conclusão desta introdução, e estabelecendo uma ligação entre conhecimentos e aprendizagens anteriores, procedeu-se à leitura do artigo de divulgação científica “Laços de família”, de Miguel Sabadell. Visto ser um conteúdo novo na aprendizagem destes alunos, foi elaborado um esquema que apresentasse a estrutura do artigo de divulgação científica, juntamente com a realização de alguns exercícios de compreensão de leitura do artigo em análise, que permitiram abranger o assunto e a sua estrutura.

Sendo este um artigo de divulgação científica de estrutura completa, e um material que pode introduzir novos conteúdos, foi solicitado aos alunos que descobrissem complementos do nome, tendo em conta expressões retiradas do texto e lidas pela professora. Esta foi uma forma indireta de introduzir esta função sintática e que fez com que os alunos a reconhecessem e quais as condições para o seu uso. De modo a consolidar conhecimentos sobre este ponto gramatical, foi então distribuída uma ficha de trabalho (*vide* anexo 8), realizada em conjunto com os alunos.

2.2. Prática Pedagógica a Espanhol

No início do ano letivo, procedeu-se à distribuição das aulas a lecionar, tendo em conta as turmas e unidades do 1º período. Sendo o 1º período lecionado ao 7ºC, foram distribuídas três unidades do manual *iAhora Español! 1* por cada professora estagiária,

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

mais concretamente as três primeiras: “¿Quién eres?”, “¿Cómo eres?” y “En el instituto”. A primeira unidade foi da minha responsabilidade, num total de quatro aulas, duas de 90 minutos e duas de 45 minutos.

No 2º período a situação foi um pouco diferente, pois a turma 12ºC era de Ensino Profissional, cuja organização é diferente. A disciplina está dividida em módulos, e o número total de módulos eram dois. Ainda assim, cada módulo estava subdividido. Foi com base no módulo 6.2. (o último) que trabalhei a subunidade 6.2.4. “¿Cómo aprender mejor?”, patente no manual *Espanhol 3*. O número total de aulas observadas foram também três, repartidas por blocos de 90 minutos.

2.2.1. 1º Período, 7ºC - “¿Quién eres?”

A 22 de outubro de 2019, lecionei a última aula da unidade que me foi proposta “¿Quién eres?”, com uma duração de 90 minutos, lecionada tendo por base o plano de unidade (*vide* anexo 9), o plano de aula (*vide* anexo 10), bem como o plano de descrição de aula (*vide* anexo 11). Esta aula era de grande importância, uma vez que, além de introduzir novos conteúdos, serviu também de consolidação, contemplando todos os conteúdos previstos no plano de unidade.

A aula foi iniciada como habitualmente, sendo que os alunos escreveram o sumário no caderno. De modo a seguir a linha condutora das aulas anteriores, os alunos foram capazes de identificar aspetos importantes relativamente à apresentação pessoal. Através da projeção de algumas imagens de uma apresentação *Powerpoint* (*vide* anexo 11), a turma foi capaz de perceber quais os dados pessoais importantes, como nome e apelido, nacionalidade, data de nascimento, número de telemóvel, entre outras. De seguida, e tendo sido destacados pelos alunos dados como a data de nascimento e o número de telemóvel essenciais na apresentação de dados pessoais, foi introduzido ainda o estudo dos numerais cardinais, de 0 a 30.

Para que os alunos se familiarizassem com a pronúncia, procedeu-se à resolução de exercícios de compreensão oral e posteriormente de uma ficha de trabalho (*vide* anexo 12), na qual os alunos tinham de completar os numerais em falta. Após a prática de compreensão oral e escrita, foi solicitado à turma que, em conjunto com a professora, praticasse a pronúncia dos numerais cardinais de 0 a 30, contando com a ajuda do *slide Powerpoint* projetado. Com o intuito de insistir um pouco mais na prática deste conteúdo, os alunos resolveram ainda uma sopa de letras (*vide* anexo 12), cujo exercício fazia também parte da ficha de trabalho, seguida da correção.

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

De maneira a fazer uma revisão dos conteúdos da unidade lecionados nas aulas anteriores, foram colocadas questões dedicadas à matéria lecionada em aulas anteriores. Quando questionados, os alunos foram capazes de recuperar os conteúdos, evidenciando assim a sua atenção nas aulas anteriores e recordando aspetos importantes já mencionados.

A revisão das nacionalidades foi feita através da projeção de bandeiras de diferentes países, com o auxílio de diversos diapositivos (*vide* anexo 11), sendo identificadas na sua maioria pelos alunos, devendo ainda indicar as respetivas nacionalidades tendo em conta a flexão em género.

É importante destacar que algumas das bandeiras de países “hispanohablantes” apresentadas eram já conhecidas pela turma devido a uma atividade desenvolvida na primeira aula, na qual, foram elaborados cartazes com base num sorteio de diversos países. Tendo em conta o país sorteado a cada um dos alunos, foi pedido que imprimissem ou desenhassem a bandeira do país e indicassem a capital, a nacionalidade e uma personalidade famosa. Os cartazes foram afixados na sala de aula (figura 37), e visto que era sempre a mesma sala em que decorria a aula de Espanhol, os alunos puderam deixar uma marca do seu trabalho.



Figura 37 – Cartazes - países "hispanohablantes"

Alguns verbos importantes para uma apresentação pessoal foram novamente trabalhados através da resolução oral de exercícios, sendo que para cada verbo foi pedido um voluntário e, posteriormente, procedeu-se ao preenchimento de espaços em frases com as formas verbais adequadas.

A aula terminou com duas atividades, uma escrita e outra oral. Para a atividade escrita foi solicitado aos alunos que, com bases em duas imagens projetadas, identificassem o contexto de comunicação, indicando se se tratava de uma situação formal ou informal, para proceder, de seguida, à escrita de pequenos diálogos, adaptando-os corretamente aos contextos e ambientes em causa.

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

A atividade de prática oral foi elaborada e pensada para que os alunos conseguissem trabalhar a maioria dos conteúdos da unidade. Como tal, da minha parte foram elaborados materiais específicos para este fim, tendo em conta as idades e conteúdos. Após a seleção de várias personalidades hispânicas, de diferentes épocas, foram elaboradas “placas identificadoras” (figura 38). Na parte da frente constava a fotografia da personalidade em questão e no verso foram apresentados dados como nome e apelido, nacionalidade, ocupação/profissão e um número de telemóvel fictício (*vide* anexo 13).

Estes materiais foram distribuídos pelos alunos e a reação aos materiais e à atividade foi muito positiva e de entusiasmo. O objetivo da atividade foi que cada aluno, tendo em conta a personalidade famosa que lhe havia sido entregue, fosse capaz de praticar a oralidade fazendo a apresentação da personalidade à turma.



Figura 38 - Material atividade "¿Quién eres?"

Uma aula que, apesar de ter sido muito trabalhosa, devido à introdução de um novo conteúdo, revisões e práticas escritas e orais, foi sem dúvida muito bem-sucedida tanto pela condução que teve, como pela participação dos alunos e pelo espírito de cooperação que se criou na sala de aula.

2.2.2. 2º Período, 12º C - “¿Cómo aprender mejor?”

No dia 5 de março de 2019, lecionei a minha primeira aula à turma 12ºC. Sendo a subunidade a lecionar “¿Cómo aprender mejor?” (*vide* anexo 14), foi possível trabalhar também alguns aspetos relacionados com o tema da dissertação, o que foi, sem dúvida, uma mais-valia para o meu trabalho e durante a qual pude explorar vários aspetos e diferentes atividades com os alunos, tal como é possível perceber através do plano de aula elaborado (*vide* anexo 15) e através da sua descrição (*vide* anexo 16).

A aula iniciou-se com a minha apresentação aos alunos, apesar de eles já terem conhecimento de quem eu era. Esta ação serviu para realçar que era comigo que iriam trabalhar a subunidade em questão, eliminando assim possíveis constrangimentos. De modo a principiar a aula de uma maneira diferente, foi-lhes dada uma primeira abordagem ao título da subunidade, sendo também questionados se sabiam como podiam aprender melhor ou se havia algo ou alguma técnica lhes permitisse uma melhor aprendizagem. Tendo alguns respondido que sim, e outros afirmaram não ter certeza, procurou-se criar um efeito de surpresa junto dos alunos, tendo-lhes sido dito que haveria uma forma de aprender melhor, que podia ser explicado em apenas uma palavra, mas que esta não iria ser revelada, pelo menos não naquele instante, pois tinham de o descobrir com a ajuda de uma pista que cada um deles tinha próximo de si. Na parte inferior da cadeira de cada aluno, havia sido previamente colado um envelope que continha um cartão específico (figura 39), com uma frase motivacional, indo ao encontro de traços de personalidade de cada um deles, sendo que todas as frases eram diferentes.

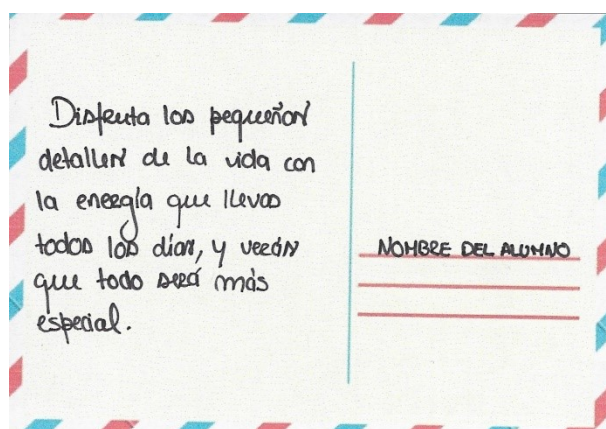


Figura 39 - Cartão motivacional

Os alunos revelaram logo uma reação de surpresa e de felicidade. Muitos afirmaram que a sua personalidade estava presente nas frases e perguntaram se a autoria era minha, ao qual respondi que sim, questionando imediatamente como é que eu os conhecia tão bem.

Com esta atividade, alguns perceberam de imediato que a chave para aprender melhor podia passar pela motivação. Os restantes alunos compreenderam logo de seguida, após a visualização do vídeo “*Sigue siempre tus instintos. Cree. Vuela. Vídeo Motivacional.*” (ligação disponível no anexo 16), cuja mensagem principal é a de que nunca se deve desistir de um objetivo e que a nossa motivação é essencial para tornar algo idealizado em realidade, ou algo que parece impossível em possível.

Sendo as gerações tão diferentes e para que os alunos compreendessem algumas destas diferenças e paradigmas que muitas vezes se criam, que poderão ou não ser aplicados a toda uma geração, os alunos visualizaram o vídeo “*Aon Next Generation | La generación*

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

Millennial” (ligação disponível no anexo 16) que aborda este mesmo assunto. Uma geração “Millennial” que é identificada como pouco trabalhadora, de certa forma desmotivada, e o impacto que pode ter nas suas características pessoais e até nas suas rotinas. Seguidamente, procedeu-se a um debate iniciado com a questão “Sentem que a vossa geração é assim?”. Muitos alunos participaram, dando lugar a um debate muito interessante e trabalhando conteúdos da unidade, patentes no vídeo, selecionado exatamente com esse intuito. Desta forma, e tendo estado então expostos a vocabulário relacionado com a subunidade, foi possível explorar mais o campo lexical. A participação dos alunos foi solicitada pela indicação de possíveis boas rotinas e técnicas de estudo. Como forma de consolidação, procedeu-se à realização de um exercício no manual.

A aula prosseguiu com a pré-leitura de um texto “Técnicas de estudio: ¿Cómo estudiar en el último momento?”, presente no manual, com o objetivo inicial de perceber a reação dos alunos, sendo que muitos disseram que podia ser um texto essencial, pois não dominavam técnicas estudo e outros afirmaram que já sabiam quais eram as suas. No entanto, depois de perceber que o texto se tratava de uma ridicularização, com o propósito de originar uma crítica construtiva sobre a falta de técnicas de estudo, este despertou mais o interesse dos alunos. A verificação da leitura foi feita através de uma ficha de trabalho (*vide* anexo 17), especificamente elaborada para o texto em causa.

A aula terminou com a indicação do trabalho que os alunos teriam de resolver para a aula seguinte. Foi distribuída uma folha com as indicações da atividade “El truco para motivar mi rutina” (*vide* anexo 18), cujo objetivo era que os alunos gravassem vários vídeos, de curta duração, de momentos que lhe proporcionassem felicidade e motivação para as suas rotinas diárias, externas à escola. A reação dos alunos após a explicação da atividade foi de grande interesse. Foi uma aula muito positiva, pois os alunos participaram muito e de forma adequada.

2.2.3. 2º Período, 12º C - “¿Cómo aprender mejor?”

A 10 de março de 2020, foi lecionada a minha segunda aula à turma 12ºC seguindo o plano de aula previamente estabelecido (*vide* anexo 19) e o plano de descrição de aula (*vide* anexo 20). Uma aula em que a expectativa se fazia sentir, uma vez que, no seguimento da aula anteriormente descrita, os alunos tinham uma atividade para desenvolver: “El truco para la motivación de mi rutina”. A turma em questão, muitas vezes, demonstrava pouco interesse durante as aulas, pelo que existia um certo nervosismo para saber se atividade tinha despertado, ou não, o seu interesse, sobretudo porque esta fora especificamente pensada para eles. Por ser uma aula de carácter mais

prático, este decorreu na ‘Sala do Futuro’, uma sugestão da professora orientadora Sandra Espírito Santo, um espaço que, tal como o nome indica, permitiu acesso a materiais que não estão disponíveis numa sala convencional. Esta sala, para além de ter uma disposição muito atrativa para os alunos e mesmo para os professores, está equipada com um quadro interativo, computadores, *tablets*, sendo, de facto, um ambiente que estimula o trabalho. Como tal, os alunos quando obtiveram a informação de que a aula seria nesta sala revelaram grande curiosidade relativamente ao que se iria fazer.

No início da aula, os alunos foram questionados sobre a tarefa que lhes tinha sido atribuída e se iriam fazer a apresentação dos vídeos. Os alunos mostraram-se entusiasmados e as apresentações foram feitas através da projeção dos vídeos por eles realizados. Foi curioso observar como, ainda que não fosse uma turma numerosa, os alunos revelaram muitas diferenças nas suas rotinas e motivações.

Das várias motivações apresentadas é importante destacar parte delas, tais como, o convívio com amigos e família, viajar, a companhia dos animais de estimação, dançar, caçar, tirar fotografias e praticar desporto. A mensagem transmitida aos alunos foi de que todos podemos e devemos ter algo que nos dê motivação diária, para além de fazer aquilo de que mais gostamos, sendo que todos as devemos valorizar. Com isto, foi deveras agradável ver o interesse por parte deles e do resultado da atividade.

Após a apresentação e comentários feitos às motivações e atividades comuns, como estar com os amigos e família, introduziram-se, de forma subtil, as orações temporais. Comentários como “Siempre que/ Cuando estáis con vuestros amigos y familia, estáis felices” e relembrando e tomando como exemplo algumas das frases distribuídas na primeira aula, em algumas das quais constava a locução “Siempre que”, tornou-se mais flexível a abordagem a este conteúdo gramatical. Procedeu-se à explicação da importância e da utilização das conjunções e orações temporais no quadro, sendo possível aos alunos escrever apontamentos.

Apesar de no plano de aula estar programada a resolução de dois exercícios do manual para consolidação, foi realizado apenas o exercício 1, pelo facto de o tempo estimado para a apresentação dos vídeos dos alunos ter sido ultrapassado, fazendo assim com que a atividade programada para o final da aula acabasse também por não ser realizada, sendo simplesmente mencionada e apresentada com a indicação que seria desenvolvida na aula seguinte. A atividade consistia em elaborar frases em cartazes, a pares (grupos previamente decididos pela professora), sobre “Cómo aprender mejor”, tomando como referência os conhecimentos adquiridos e explorados nestas duas aulas, perspetivando

que os alunos tinham conquistado de forma alargada as suas próprias visões relativamente ao processo de ensino/aprendizagem, originando assim diversas opiniões.

Ainda que não tenha sido possível cumprir na totalidade o plano de aula proposto, persistiu a sensação de que os objetivos estabelecidos para a aula tinham sido cumpridos. A maior parte do tempo estimado da aula focava-se na apresentação da atividade “El truco para la motivación de mi rutina” e o que aconteceu na realidade foi que o foco se fez sentir nesta mesma, no entanto, demorou mais tempo do que o previsto. Contudo, esta alteração resultou em algo positivo, nomeadamente o interesse e adesão dos alunos.

Sendo pouco provável conseguir estabelecer o tempo exato, pois não tinha ideia do número de alunos que poderiam ou não aderir, a adesão foi tão positiva por parte de quem participou, que a atividade acabou por tomar mais tempo. Isto demonstra que os tempos de uma aula são, de facto, difíceis de controlar, mas é necessário fazer uma estimativa, pois estes permitem ter noção sobre qual será o ritmo de trabalho a estabelecer durante a aula. Neste caso, o desvio não foi algo negativo, sendo que foi por um bom motivo. A adesão dos alunos foi, de facto, inesquecível e demonstrou que, quando trabalhamos com as suas características em mente, podemos sentir o interesse da sua parte.

Relativamente à elaboração dos cartazes, os alunos afirmaram também que era uma atividade muito interessante, demonstrando entusiasmo na sua realização e que, apesar de não a terem realizado na aula, gostariam de a fazer na aula seguinte.

Após as duas aulas foi perceptível que os pequenos detalhes podem fazer toda a diferença, ainda que algumas turmas representem alguns desafios. No final de ambas as aulas, alguns alunos chegaram a confidenciar que estavam a gostar imenso das sessões, afirmando que foi uma surpresa para eles que uma professora pudesse conhecer tão bem alguns deles apenas por observar as suas atitudes e disposição em contexto sala de aula.

3. Atividades extracurriculares

No decorrer do ano letivo foi possível participar em várias atividades extracurriculares. Estas representaram, sem dúvida, uma mais-valia e ainda um maior enriquecimento para esta experiência, que se reflete um processo de construção, tanto a nível laboral como pessoal.

3.1. “Día de la Hispanidad”

O “Día de la Hispanidad”, celebrado a 12 de outubro em Espanha, é a celebração do património cultural, e é, de facto, importante celebrá-lo com o intuito de que os alunos de Espanhol compreendam a sua dimensão, e até para que toda a comunidade escolar tenha conhecimento do mesmo. Em conjunto com o grupo de espanhol da ESCM, o núcleo de estágio organizou uma exposição na Biblioteca Escolar e um jogo didático com questões de cultura geral, através da plataforma *Kahoot*. Foi organizada uma exposição que revelou e despertou muito interesse aos alunos, os quais foram convidados a explorá-la. Para alguns, pequenas curiosidades foram muito importantes e tornaram-se cativantes, até mesmo para alunos que não estudavam espanhol.



Figura 40 - "Día de la Hispanidad"



Figura 41 - Exposição "Día de la Hispanidad"



Figura 42 - Atividade "Día de la Hispanidad"

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

3.2. “Día de los Muertos”

De forma a comemorar o *Halloween*, e o equivalente “Día de los Muertos”, a ESCM, juntamente com alunos e professores, organizou um desfile e concurso de abóboras e máscaras, personalizadas pelos alunos. O grupo de estágio de português e espanhol colaborou na logística que envolvia as votações dos alunos. Um dia celebrado com imensa criatividade e entusiasmo por parte de quem dele fez parte. É de valorizar o trabalho e dedicação dos alunos participantes, pois apresentaram trabalhos fantásticos e extremamente criativos.



Figura 44 - "Día de los Muertos"



Figura 43 - Exposição "Día de los Muertos"

3.3. Marcha contra a violência no namoro

A 25 de novembro de 2019 a Escola Secundária Campos Melo uniu-se a outras escolas de modo a promover uma causa maior, nomeadamente uma marcha contra a violência no namoro. Uma iniciativa na qual o núcleo de estágio teve todo o interesse em participar. Um assunto que muitas das vezes é silenciado e esquecido e que deve ser encarado como algo preocupante. Imensos alunos, professores e assistentes operacionais saíram à rua com cartazes de modo a espalhar uma mensagem essencial, numa marcha que parou parte da cidade por uma causa maior.



Figura 46 – Faixa - Marcha contra a violência no namoro



Figura 45 - Participação do grupo de estágio na marcha



Figura 47 – Cartaz - Marcha contra a violência no namoro



Figura 48 - Marcha contra a violência no namoro

3.4. “Viver o Natal na Campos Melo”

De forma a comemorar o final do primeiro período, e revestidas de espírito natalício, várias turmas do 3º ciclo participaram na festa de Natal “Viver o Natal na Campos Melo”. Sendo esta dirigida aos encarregados de educação e familiares dos alunos, foram elaborados convites pelo núcleo de estágio, para assinalar esta festa tão especial, celebrada no dia 13 de dezembro de 2019. Foi um fim de tarde marcado por um programa rico em momentos inesquecíveis, desde musicais, apresentação de *book trailers* e representações dramáticas, como as adaptações teatrais do conto “A Aia”, de Eça de Queirós, e da obra *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, esta última representada por uma das turmas à qual o grupo de estágio teve oportunidade de lecionar, o 9ºA.

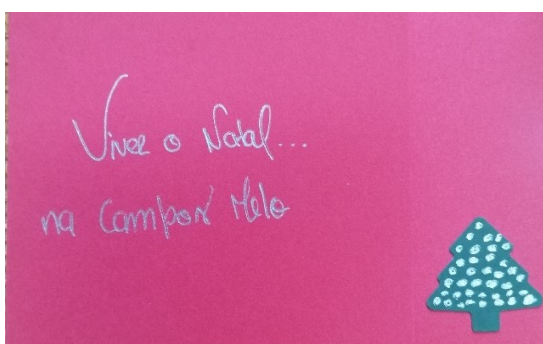


Figura 49 - Postal de Natal elaborado pelo grupo de estágio



Figura 50 - Festa de Natal - Núcleo de estágio



Figura 51 – Cartaz - Festa de Natal ESCM 19/20

3.5. “Amigo Invisível” e almoço de Natal

Na sequência da tradição de anos anteriores e para celebrar a época natalícia, o grupo de educação física organizou a atividade “Amigo Invisível”, desenvolvida durante o mês de dezembro. Após um sorteio, cada participante tinha um “amigo” correspondente, a quem deveria surpreender a pessoa durante todo o mês, até ao dia do almoço de Natal. No almoço estiveram presentes vários professores e respetivos familiares, assistentes operacionais e antigos docentes e não docentes. Um ambiente de descontração, repleto de espírito natalício, boa disposição e no qual foi possível conviver de forma mais intimista, dando-nos a conhecer melhor aos nossos colegas.



Figura 52 - Almoço de Natal 19/20



Figura 53 - Atividade “Amigo invisível”

3.6. “Show de ciência” 10^ºA

Com o propósito de angariar dinheiro para uma viagem com destino aos Açores, os alunos do 10^ºA foram ao longo de vários meses organizando atividades para este fim. Sendo uma turma de Ciências e Tecnologias, alguns dos alunos organizaram, juntamente com algumas professoras, um “Show de Ciência”. Dado que foi uma das turmas na qual o grupo de estágio lecionou a Português, não só fomos como também pudemos ajudar os nossos alunos. Um espetáculo que envolveu física e química, muito bem conduzido e adaptado, até na forma como foi apresentado.



Figura 54 - Show de Ciência 10^ºA



Figura 55 – Cartaz - Show de Ciência 10^º A

3.7. Workshop para professores “Recursos Endógenos”

A importância de valorizar diversos recursos, tanto naturais como culturais, deve ser mantida e, sempre que possível, transmitida e aplicada em diversos contextos. Foi por esse motivo que, no âmbito do Projeto Ciência Viva e com o apoio do POCH, vários professores e familiares participaram no *workshop* “Recursos Endógenos – Aplicação em contexto escolar, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular”, realizado a 15 de fevereiro, em Sobral de São Miguel. Um *workshop* destinado a professores e em consonância às mais variadas áreas disciplinares. Com o intuito de conseguir levar e aplicar até ao contexto escolar diferentes conteúdos relacionados com o quotidiano, realidade e cultura do meio envolvente dos alunos, nomeadamente da zona interior do país, foram atribuídos a cada área disciplinar tópicos de interesse a aplicar em contexto sala de aula, reforçando e valorizando o sentido destes mesmos.

Tabela 4 - *Workshop* "Recursos Endógenos" - Tópicos de interesse de algumas disciplinas

Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de expressão artística da cultura local • Materiais usados no artesanato local
Biologia e Geologia	<ul style="list-style-type: none"> • Espécimes autóctones da flora e fauna regional • Principais formações geológicas da região • Tipos de rochas e solos existentes na região
Economia	<ul style="list-style-type: none"> • Importância relativa dos setores primário, secundário e terciário na economia da região • Matérias-primas exploradas na região • Indústrias transformadoras existentes na região
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades da região para realização de desportos • Jogos tradicionais
História	<ul style="list-style-type: none"> • Vestígios históricos de ocupação humana de épocas anteriores • Importância relativa das várias épocas de ocupação humana na região
Línguas: Espanhol, Inglês, Francês	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução do vocabulário específico da região no que diz respeito a objetos, profissões, flora, fauna, ... • Importância da emigração no surgimento de novos termos empregues pela população local
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades de medida tradicionais e respetiva conversão para as atualmente em vigor • Métodos de medida de volumes, áreas e comprimentos
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário específico da região no que diz respeito a objetos, profissões, flora, fauna, ... • Regionalismos (termos e expressões) • Contos e lendas da região
TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades para o desenvolvimento de aplicações informáticas

O programa deste *workshop* demonstrou uma enorme organização e, no espaço de uma manhã e tarde, foi possível usufruir de um dia bastante enriquecedor. Na parte da manhã procedeu-se a uma visita guiada à zona das Aldeias de Xisto, através de um percurso pedestre de 8km, distância que foi percorrida com um grande espírito de animação e aventura, na companhia da arqueóloga Suzete Ferreira. Depois de um almoço com gastronomia local, tivemos o prazer de assistir a uma palestra relacionada com uma atividade económica típica regional, intitulada “O Mundo das Abelhas”, tendo como oradores dois grandes especialistas, Eng. Afonso Silva e a Arq. Filipa Almeida. Uma sessão de grande pertinência, que contribuiu, de facto, para alargar horizontes e conseguir perceber que muitos dos aspetos mencionados podem ser abordados no contexto sala de aula e apresentar novas curiosidades aos alunos. O dia terminou com uma visita guiada ao Lagar de Varas da Erada, onde foi possível observar o processo de trabalho num antigo lagar.



Figura 56 - Sobral de São Miguel



Figura 57 - Percurso pedestre - *Workshop* para professores "Recursos Endógenos"

4. Reflexão sobre a prática pedagógica

Sendo um ano letivo completo e dedicado a esta prática, é de atribuir o devido valor que este reflete. Vários meses de muito trabalho, novas experiências, aquisição de novos conhecimentos e competências e, sobretudo, ligação com um meio que irá fazer parte do meu futuro enquanto docente. Além disso, deve ser encarado também como uma motivação para o modelo de professor que pretendemos ser, garantindo a qualidade de ensino, o que jamais deve ser ignorado em qualquer circunstância. Este não só foi um processo integrante, como também representou uma chave para o crescimento e desenvolvimento, tanto profissional como pessoal.

A prática pedagógica na Escola Secundária Campos Melo foi, sem dúvida, um percurso que marca um momento da minha vida. Um caminho de muito trabalho, ansiedade, receio, mas que, ao mesmo tempo, se revelou motor de coragem e de grande paixão pelo trabalho desempenhado.

O companheirismo é um outro aspeto muito importante e de destaque. Foi, de facto, notório o espírito de equipa, apoio, compreensão e entreaajuda cultivados entre os elementos núcleo/grupo de estágio e que demonstrou que, quando as pessoas certas se juntam, é possível fazer muito e diferente. Trabalhei no sentido de alcançar o meu melhor desempenho, mas tal só foi possível com o apoio das minhas colegas, as quais tentei sempre apoiar também. Este aspeto é dos que mais acarinho e que tornou toda esta experiência em algo tão positivo e memorável, para tomar como exemplo para o início de uma nova etapa da minha vida.

A forma como rapidamente me senti acolhida pelos colegas de profissão foi sem dúvida muito especial. Carinhosa é o adjetivo que melhor expressa a forma como fui acolhida, sendo possível senti-lo diariamente. Além das professoras orientadoras, também outros colegas e de outras áreas disciplinares se demonstraram sempre disponíveis para ajudar, dirigindo-nos saudações que traduziam companheirismo, preocupação e felicidade.

Um desafio que, inicialmente, levantou dúvidas quanto às minhas capacidades, pois o receio de não estar à altura era real, mas que, repentinamente, se transformou em confiança. Os alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar e investir nesta prática foram, realmente, marcantes e dos principais fatores de motivação para confiar também nas minhas capacidades, bem como as minhas colegas, professoras orientadoras, familiares e amigos. Desde o respeito, à intrigante confiança que fui ganhando ao longo dos meses com os alunos e colegas de profissão, foi sem dúvida uma experiência muito

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

especial. Foi uma prática pedagógica muito positiva, que se tornou inesquecível também devido, em muito, à parte humana colocada nela e por todos os que estiveram envolvidos.

Além destes aspetos, foi também perceptível o quão precioso é o tempo. O tempo que dediquei à planificação e preparação das minhas aulas foi muito positivo, pois permitiu-me pensar em atividades específicas para os diferentes anos e níveis, tanto a Português como a Espanhol. A realidade é que, muitas vezes, há certos obstáculos como o tempo que podem dificultar a realização de diferentes e inovadoras metodologias em aula.

Por vezes, houve dificuldade em conseguir cumprir o tempo estimado para os vários momentos dos planos de aula, mas o objetivo mais importante foi sempre que o alunos realmente aprendessem, ultrapassassem dificuldades, se sentissem confortáveis e, acima de tudo, que tirassem sempre proveito das atividades que foram especificamente pensadas para várias turmas e às quais a esmagadora maioria aderiu com tanto interesse, revelando assim hábitos e gosto pelo desenvolvimento das mesmas.

A capacidade de observação foi trabalhada de forma tão especial que demonstrou, muitas vezes, o efeito positivo que esta pode ter. Reconhecer eventuais dúvidas, compreender atitudes e avaliar comportamentos permitiu perceber melhor diferentes situações e ponderar sobre o que e fazer e não fazer, dizer e não dizer.

De um modo geral, posso afirmar que a minha evolução e aumento de confiança foram notórios do primeiro período para o segundo. O que nas primeiras aulas me deixava receosa passou a ser tomado com confiança e fui ganhando a noção de que realmente era capaz, que, com esforço, tudo se consegue e que todos os dias devemos trabalhar em prol de melhorias.

Foi com a ajuda e encorajamento das minhas professoras orientadoras de Espanhol e de Português, sempre portadoras de um bom conselho, que as minhas ideias encontraram impulso. Os comentários realizados nas reuniões com os professores da universidade, as professoras orientadoras e as minhas colegas de estágio, na sequência das aulas avaliadas, foram também sempre muito construtivos, sempre com o objetivo de poder melhorar o que havia para melhorar e fazer uma autorreflexão.

Após um inesperado e antecipado término do 2º período, devido à pandemia que certamente vai ser sempre lembrada, que obrigou ao encerramento das escolas em todo o país a partir do dia 16 de março de 2020, várias atividades de carácter extracurricular foram canceladas. Em vista e programadas estavam atividades relacionadas com a semana da leitura, durante a qual estava programado que alguns alunos do 9ºA fossem declamar poemas, previamente seleccionados pelo núcleo de estágio de Português, por

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

diferentes espaços da escola como, por exemplo, a sala de professores, a direção, a secretaria e a BE, sendo solicitado aos presentes que declamassem um poema sorteado.

No seguimento da celebração desta semana tão importante, estava também previsto receber o jovem e promissor escritor Isaac Jaló, no dia 24 de março de 2020, atividade para a qual o grupo de estágio tinha sido convidado, por parte da BE, a fazer a apresentação do escritor e destacar os respetivos aspetos biográficos.

A pandemia e o conseqüente Estado de Emergência impediram a realização de atividades enriquecedoras e importantes, no entanto, e ainda que tudo tenha terminado mais cedo e de forma imprevisível na modalidade presencial, esta foi, de facto, uma experiência inesquecível e da qual, sem dúvida, retirei sempre o melhor partido e da qual guardarei excelentes recordações. O tempo que damos como garantido é realmente relativo. Todos os momentos de confraternização, trabalho, aprendizagem, dificuldades e alegrias contribuíram para que este caminho fique gravado na minha memória.

Apesar de toda a situação inesperada, é com grande orgulho que refiro o esforço que a ESCM fez, de imediato, para contornar a situação, promovendo sempre o melhor para os seus alunos e transmitindo confiança também aos professores, encorajando a comunidade escolar a não desistir perante alguns desafios que se iriam avizinhar.

Um terceiro período diferente e inimaginável para qualquer um, mas que de certa forma veio provar que perante dificuldades devemos agir, tentar procurar soluções e estratégias que as contornem. Através de plataformas *online* foi possível dar seguimento às aulas a partir de casa, e continuar em comunicação e a par do trabalho.

Com isto, posso afirmar que verifiquei uma evolução ao longo do ano letivo, em ambas as disciplinas. Uma evolução da qual me sinto muito feliz e orgulhosa, pois a sensação de fazer o que se gosta, de ter a oportunidade de devotar máxima dedicação e fazer o melhor na nossa profissão é extremamente gratificante.

Conclusão

O processo de ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira, à semelhança de outras línguas, é realmente cativante por toda a sua evolução e complexidade. Não se trata de algo simples, e é a multiplicidade de todos os aspetos referidos que nos faz perceber que são estas mesmas especificidades que permitem motivar o interesse pela sua descoberta.

Uma aprendizagem sem motivação é difícil de gerir, todavia a verdade é que pode ocorrer com frequência, pelo que deve ser realçado o valor do uso de estratégias de aprendizagem afetivas. Muitas vezes, os alunos/aprendentes não têm perceção da existência de estratégias e da sua importância. Na verdade, os alunos não têm real consciência da extensão das suas competências e como as poderão desenvolver, pelo que as estratégias de aprendizagem afetivas devem ser exploradas por eles com mais afinco, desenvolvendo também, de certa forma, a sua própria autonomia.

Por parte do professor, que pode orientar e aconselhar sobre este mesmo aspeto, é também possível construir um processo de aprendizagem mais cativante, agilizado e focado em algo tão importante como são os aspetos pessoais e que nos rodeiam diariamente, seja em contexto de sala de aula ou não. Dois intervenientes tão essenciais um ao outro e que, de diferentes formas, detêm um papel potenciador no uso das estratégias, pois podem contribuir para que seja mais fácil ultrapassar dificuldades e obstáculos, durante e após o percurso de aprendizagem.

O facto de a escola ser um dos locais onde os aprendentes usufruem de mais oportunidade para praticar, e o professor e colegas serem os intervenientes com os quais se pratica mais uma língua estrangeira, reforça a ideia de que é uma excelente oportunidade para construir uma metodologia didática atenta às estratégias de aprendizagem afetivas, lembrando sempre que não deve ser baseada apenas nestas últimas. O seu uso contribuirá, certamente, para o desenvolvimento da autonomia do aluno, podendo ser aplicada também no quotidiano.

O estudo empírico aqui presente assenta na pertinência deste tema, acreditando no seu impacto no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e no modo como as estratégias de aprendizagem afetivas contribuem para o desenvolvimento da competência existencial do aprendente. Os resultados obtidos e analisados sublinham a importância dos professores tomarem para si um papel ativo no impulsionamento do uso de estratégias de aprendizagem afetivas, uma vez que são estes que, em primeira instância, poderão “dar asas” aos seus alunos durante o longo e complexo processo de

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

ensino/aprendizagem, cujo resultado não é só a obtenção de informação ou de um grau por parte dos alunos, mas sim a conquista de sabedoria e enriquecimento da vida de um indivíduo.

Bibliografia

- Barbosa, E. F. (1998). Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. Disponível no *website* Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais–Educativa: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf
- Carrilho, A. R. (2015). Estratégias de aprendizagem de língua: uma área de investigação. *Revista ...à Beira*, 10, 169-183.
- Chamot, A. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. Disponível em <https://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. doi: 10.1017/S0267190505000061
- Cohen, A. D. (1996). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. (1-26) Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Coscarelli, C. (1997). Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. *Belo Horizonte*, 4(4), 23-29.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais -3º Ciclo – Português - 9º ano*. Disponível do *website* da Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf
- Fandiño Parra, Y. J. (2008). Action Research on Affective Factors and Language Learning Strategies: A Pathway to Critical Reflection and Teacher and Learner Autonomy. *Profile*, 10, 195-210.
- Fernández López, S. (2004a). Las estrategias de aprendizaje. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 411-433). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Fernández López, S. (2004b). La subcompetencia estratégica. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 573-592). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Fernández López, S. (2004c). Los contenidos estratégicos. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 853-876). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Figueiredo, F. J. (1995). Aquisição e aprendizagem de segunda língua. *Signótica*, 7, 39-57. doi: 10.5216/sig.v7i1.7380

Francisco, M. (2010). A recolha de dados. Disponível no *website Metodologias de Investigação na Educação*: <https://miemf.wordpress.com/act2/>

Griffiths, C., & Oxford, R.L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: introducing to this special issue. *System*, 43, 1-10. doi: 10.1016/j.system.2013.12.009

Hardan, A. A. (2013). Language Learning Strategies: A General Overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712-1726. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.194

Hsiao, T., & Oxford, R. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383. doi: 10.1111/1540-4781.00155

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, Issues and Problems* (s.e.). Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Marins de Andrade, P. & Guijarro Ojeda, J. (2010). Afectividad y competência existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil. *Revista de Lingüística Teórica e Aplicada*, 48(1), 51-74. doi: 10.4067/S0718-48832010000100004

Mizumoto, A. (2018). On Questionnaire Use in Language Learning Strategies Research. *The Journal of Asia TEFL*, 15 (1), 184-192. doi: 10.18823/asiatefl.2018.15.1.12.184

Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la Formación de Profesores –*

Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de ELE

Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE) (pp. 287-304).
Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Neto, C., Guimarães, L., Brochado, O., Amaral, R., & Nunes, S. (2013). *Conto Contigo 9 – Manual do Professor* (1ª ed.). Porto: Areal Editores.

Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An overview. *GALA*, 1-25.

Pacheco, L. (2010). *Espanhol 3- Módulos 5,6 – Ensino Profissional* (s.e.). Porto: Areal Editores.

Pacheco, L. & Barbosa, M.J. (2012). *¡Ahora Español! 1* (1ª ed.). Porto: Areal Editores.

Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2019). *Outras Expressões* (1ª ed.). Porto: Porto Editora

Smith, R. (2008). Learner Autonomy. *ELT Journal Volume*, 62(4), 395-397.
doi:10.1093/elt/ccn038

Vilaça, M. L. (2011). Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 10(36), 43-56.
Disponível em
<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1921/0>

Zhang, L., Thomas, N., & Qin, T. (2019). Language learning strategy research in *System*: Looking back and looking forward. *System*, 84, 87-92. Doi: 10.1016/j.system.2019.06.002

Anexos

Questionário

O uso de estratégias de aprendizagem afetivas no Ensino de Espanhol Língua Estrangeira

O seguinte questionário foi elaborado no âmbito das aulas de Espanhol e da dissertação de mestrado intitulada *Uma “mirada” sobre a relevância de estratégias de aprendizagem afetivas no ensino de Espanhol Língua Estrangeira*.

Pelo presente, procura-se aferir o impacto das estratégias de aprendizagens afetivas no processo de ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira.

O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão utilizados, unicamente, na fundamentação do estudo empírico.

Parte I -Perfil Sociolinguístico

1. Idade: _____
2. Nacionalidade: _____
3. Género: Masculino Feminino
4. Assinala, sempre que se aplique, onde é que consideras que praticas mais a língua espanhola.
Escola Redes sociais
Casa Outros: _____
5. Assinala, sempre que se aplique, com quem é que praticas mais a língua espanhola.
Professora Familiares
Colegas Turistas
Amigos Outros: _____
6. Assinala, sempre que se aplique, que tipo de materiais utilizas para praticar e aprender a língua espanhola.
Música Filmes
Jornais impressos Jornais digitais
Séries Outros: _____

Parte II - Utilização de estratégias de aprendizagem

Numa escala de resposta de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a “Nunca” e 5 a “Sempre”, indica com que frequência as seguintes situações ocorreram.

	1. Nunca	2. Raramente	3. As vezes	4. Frequentemente	5. Sempre
1. Quando estava a falar em espanhol, notei que estava com algum medo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Quando estava a falar em espanhol, notei que sentia algum nervosismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tentei manter-me descontraído/a sempre que falei em espanhol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Perante uma dificuldade ou uma falha, tentei não desistir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sempre que senti receio ou nervosismo de falar em espanhol, pensei que ia ser capaz de o fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Usei a minha criatividade nas atividades/tarefas que me foram solicitadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Prestei atenção durante as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando tive alguma dúvida, recorri à ajuda da professora ou de colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Perante uma dificuldade, tentei adaptar o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Frequentemente	5. Sempre
10. Ao desenvolver as atividades/tarefas ao longo das aulas, tentei estabelecer um ritmo de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ao longo das aulas, troquei impressões com os meus colegas sobre a matéria e as atividades/tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Durante a interação com os meus colegas, no debate realizado na aula, foi importante ouvir e conhecer a visão dos outros relativamente ao tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os conteúdos lecionados despertaram o meu interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com situações do quotidiano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Tentei relacionar os conteúdos desta disciplina com os de outras disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2

Departamento de Línguas

Currículo da Disciplina - Português – 9ºA

Conteúdos Programáticos	Calendarização
<p>Leitura</p> <p>- <i>Texto de divulgação científica</i></p> <p>Escrita</p> <p>- <i>Artigo de Opinião</i></p> <p>Educação Literária</p> <p>- <i>Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente</i></p> <p>- <i>Contos de autores portugueses e estrangeiros</i></p>	1º Período
<p>Leitura</p> <p>- <i>Comentário</i></p> <p>Escrita</p> <p>- <i>Comentário</i></p> <p>Educação Literária</p> <p>- <i>Os Lusíadas, Luís de Camões</i></p>	2º Período
<p>Leitura</p> <p>- <i>Recensão crítica</i></p> <p>Escrita</p> <p>- <i>Crítica</i></p> <p>Educação Literária</p> <p>- <i>Poemas de vários poetas</i></p>	3º Período

* A desenvolver ao longo do ano:

Gramática;

Compreensão/Expressão Oral;

Projeto de Leitura.

Anexo 3

Departamento de Línguas Currículo da Disciplina - 2019/2020 Português – 10^ºA

Conteúdos Programáticos (Educação Literária)	Calendarização
<ul style="list-style-type: none"> ● Poesia Trovadoresca: * Cantigas de Amigo (escolher 4) * Cantigas de Amor (escolher 2) * Cantigas de Escárnio e Maldizer (escolher 1 de escárnio e de maldizer) ● Crónica de D. João I, de Fernão Lopes (1^a parte: capítulos 11 e 148) 	1 ^º Período
<ul style="list-style-type: none"> ● Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i> (leitura integral) ● Luís de Camões, <i>Rimas</i> (escolher 4 redondilhas e 8 sonetos) 	2 ^º Período
<ul style="list-style-type: none"> ● Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i> (reflexões do Poeta: canto I, ests.105 e 106; canto VIII, ests.96 a 99; canto X, ests.145 a 156) 	3 ^º Período

* A desenvolver ao longo do ano:

Oralidade: Compreensão: reportagem; documentário.

Expressão Oral: apreciação crítica; síntese.

Leitura: relato de viagem; exposição sobre um tema; apreciação crítica e cartoon.

Escrita: apreciação crítica; síntese; exposição sobre um tema.

Gramática: A origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo; Processos fonológicos; Funções sintáticas; A frase complexa (divisão e classificação de orações); Os valores semânticos de palavras; Processos de formação de palavras;

A modalidade (epistémica, deontica e apreciativa); Mecanismos de coesão textual (anáfora); registos de língua; o modo oral/escrito.

Projeto de Leitura: 1/2 obras de literatura - avaliação na “expressão oral” do 3^º período).

2019/2020

 DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

Anexo 4

Plano de aula					
Unidade Didática: “Havia que forçar-se o dicionário...” (Texto narrativo)		Ano / Turma: 9.ºA		Ano letivo: 2019/2020	
Aulas n.º 50, 51	Sumário: Educação Literária: Vida e obra de Gabriel García Márquez. Leitura expressiva do conto “A sesta de terça-feira”, das páginas 228-232 do manual. Gramática: Relações entre palavras – atividade de pesquisa de sinónimos. Tempo estimado: (10 minutos)				
Data: 25- 11- 2019					
Tempo: 90 minutos					
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
Oralidade Compreensão Expressão	Compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para: <ul style="list-style-type: none"> • Seleção e registo de informação relevante para um determinado objetivo. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral: <ul style="list-style-type: none"> • Retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação; • Estabelecer relações com outros conhecimentos; • Debater e justificar ideias e opiniões; • Considerar pontos de vista contrários e reformular posições. 	Visionamento de uma parte do documentário “Gabo – A Magia da Realidade”, disponível no site <i>Youtube</i> , através do qual os alunos devem registar as ideias chave, de modo, a motivar o início do estudo da vida e obra do autor, Gabriel García Márquez; Debate e justificação de ideias com os alunos em relação ao tema que poderá estar presente no conto tendo em	Quadro; Manual <i>Conto Contigo 9</i> , pp. 228-232; Vídeo “Gabo – A Magia da Realidade”, <i>Youtube</i> ; Apresentação de Diapositivos – <i>Powerpoint</i> .	Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.	30 minutos

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO


2019/2020

Educação Literária	<p>Relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer antecipações do desenvolvimento do tema, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos. <p>Ler e interpretar textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos; Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros. 	<p>conta a vida e obra, estudados em relação ao autor.</p> <p>Pré-leitura realizada através do título do conto e tendo em conta os temas habituais nas obras do autor;</p> <p>Após a leitura expressiva do conto, questiona-se os alunos relativamente às características que permitem identificar o texto como um conto, de forma sintetizada.</p>	<p>Apresentação de diapositivos – <i>Powerpoint</i>;</p> <p>Manual <i>Conto Contigo 9</i>, pp. 228-232.</p>	<p>Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos;</p>	<p>10 minutos</p>
Leitura	<p>Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura.</p>	<p>Leitura expressiva em voz alta do conto.</p>	<p>Manual <i>Conto Contigo 9</i>, pp. 228-232.</p>	<p>Avaliação da leitura expressiva dos alunos.</p>	<p>25 minutos</p>
Escrita	<p>Não se aplica.</p>	<p>Não se aplica.</p>			
Gramática	<p>Explicitar relações semânticas entre as palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilização de palavras com diferentes relações de sentido (semelhança). 	<p>Pesquisa, em grupos, de sinónimos relativamente a vocabulário presente no texto, previamente selecionado e através do uso do dicionário.</p>	<p>Dicionário; Quadro.</p>	<p>Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.</p>	<p>15 minutos</p>


2019/2020

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO


Texto narrativo – conto
"A sesta de terça-feira"



Fonte: Google Imagens




Gabriel García Márquez




<https://www.youtube.com/watch?v=h6moDspg-E>





Vida e obra

Gabo

- Data de nascimento 6 de março de 1927.
-  Aracataca, Colômbia
- Prémio Nobel da Literatura 1982.
- Realismo Mágico.



Gabriel García Márquez

Escritor Editor Jornalista Político

Pesquisa de sinónimos

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
"trepidante" (l.1)	"modesta" (l.10)	"franzino" (l. 16)	"estrépito" (l.43)	"tenacidade" (l. 69)	"prostrado" (l.144)	
"sufocante" (l.3)	"locomotiva" (l.11)	"sotaina" (l.17)	"ladrilhos" (l.51)	"réplica" (l.81)	"inescrutável" (l. 148)	
"emperrada" (l.9)	"pobre" (l.14)	"regaço" (l. 18)	"oprimida" (l.53)	"evidente" (l. 90)	"imóvel" (l. 171)	

3

★

4

Anexo 5

Plano de aula					
Unidade Didática: “Gil Vicente – <i>Farsa de Inês Pereira</i> ”		Ano / Turma: 10ºA		Ano letivo: 19/20	
Aulas n.º 59, 60 Data: 14- 01- 2020	Sumário: Educação Literária: Vida e obra de Gil Vicente. Revisão das características do texto dramático. Introdução ao estudo da <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente – didascália inicial e excerto “Não te apresses tu Inês” das páginas 130-132 do manual. Realização de uma atividade prática (sistematização de conhecimentos). Tempo estimado: 10 minutos				
Tempo: 90 minutos					
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
Oralidade Expressão e compreensão	Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. Compreensão de textos para: <ul style="list-style-type: none"> • Observação de regularidades associadas a géneros textuais; • Identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais; • Seleção e registo de informação para um determinado objetivo. 	Participação dos alunos no jogo interativo <i>Kahoot</i> cujo objetivo é responder, acertadamente, a questões relativas à matéria lecionada (vida e obra de Gil Vicente, características do texto dramático e temas presentes no excerto em questão).	Manual <i>Outras expressões</i> , pp.130-132; Apresentação <i>Powerpoint</i> ; Jogo interativo <i>Kahoot</i> ; Manual <i>Outras expressões</i> , pp.130-132;	Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.	20 minutos

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

2019/2020

<p>Leitura</p>	<p>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade.</p> <p>Analisar a organização interna e externa do texto;</p> <p>Compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliar o texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do autor e a situação de comunicação. <p>Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista;</p> <p>Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas;</p> <p>Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa (ironia, comparação).</p>	<p>Leitura em voz alta da didascália inicial e do excerto “Não te apresses tu, Inês” das pp. 130-132 do manual;</p> <p>Compreensão e interpretação dos temas presentes nos excertos e sentido do texto, tendo em conta as características do teatro vicentino;</p> <p>Resolução de exercícios de compreensão leitora da página 132 do manual (Ex. 1 e 2 - resolução escrita) e (Ex. 3 e 4 - resolução oral).</p>	<p>Quadro.</p> <p>Manual <i>Outras expressões,</i> pp.130-132; Apresentação <i>Powerpoint.</i></p>	<p>Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.</p>	<p>30 minutos</p>
-----------------------	---	--	--	--	-------------------

2019/2020

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

<p>Educação Literária</p>	<p>Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>. <p>Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.</p>	<p>Interpretação dos valores culturais e éticos presentes na didascália inicial da <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente. Comparação da relação do percurso da vida e obra do autor com os excertos interpretados.</p>	<p>Manual <i>Outras expressões</i>, pp.130-132; Quadro.</p>	<p>Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Escrita</p>	<p>Aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de comunicação.</p>	<p>Síntese das características do texto dramático e divisão dos temas na obra de Gil Vicente.</p>			<p>10 minutos</p>
<p>Gramática</p>	<p>Não se aplica.</p>	<p>Não se aplica.</p>			

Professora orientadora: Maria Susel Fonseca
 Professora estagiária: Mónica Gaspar

2019/2020

Texto dramático

Características

- ▶ Estrutura externa (teatro tradicional e clássico) → Divisão em
 - atos
 - cenas
- ▶ Falas das personagens (texto principal)
 - Monólogo
 - Diálogo
 - Aparte
- ▶ Texto secundário
 - Didascálias

1



Texto dramático

Características




- ▶ Processos de cómico
 - Linguagem
 - Situação
 - Carácter

2



Gil Vicente

"Pai do teatro português"



- ▶ Data de nascimento: cerca de 1465;
- ▶ Data de falecimento: cerca de 1536;
- ▶ Autor de várias farsas e autos;
- ▶ Reputação colocada em causa;
- ▶ Entre 1502 e 1536 - marco na sua atividade enquanto dramaturgo.

"rindo castigat mores"

3

Teatro de Gil Vicente

Classificação das obras



Temas profanos	
Comédia Fábula fantasiada	Farsa (Sátira - Elementos do quotidiano)
↓	
Temas religiosos	
Moralidade Distinção entre o Bem e o Mal	

4

Anexo 6

Perguntas *Kahoot* – 1ª aula (14.01.2020)

1. Gil Vicente é conhecido como
 - “pai da poesia portuguesa”;
 - ✓ “pai do teatro português”.

2. Gil Vicente terá nascido por volta de
 - ✓ 1465;
 - 1432;
 - 1425;
 - 1560.

3. Entre 1502 e 1536 escreveu mais de
 - 55 peças de teatro;
 - 60 peças de teatro;
 - ✓ 40 peças de teatro.

4. Em 1562 foi publicado o livro com as obras de Gil Vicente, intitulado
 - Todalas obras de Gil Vicente;*
 - Obras de Gil Vicente;*
 - ✓ *Compilaçam de todalas obras de Gil Vicente;*
 - Obras completas de Gil Vicente.*

5. A *Farsa de Inês Pereira* é dividida em cenas e atos
 - Verdadeiro;
 - ✓ Falso.

6. Na obra *Farsa de Inês Pereira* é feita uma referência à sociedade da época através
 - Do elogio;
 - ✓ Da sátira.

2019/2020

7. Nesta obra, Gil Vicente aborda temas
- ✓ Profanos;
 - Religiosos.
8. Gil Vicente foi desafiado a comprovar a sua originalidade tendo em conta o provérbio
- "Bem querer e bem fazer, muito importam para bem viver";
 - ✓ "Mais quero asno que me leve, que cavalo que me derrube";
 - "O pior cego é aquele que não quer ver";
 - "Depois da batalha aparecem os valentes".
9. No excerto “Não te apresses tu, Inês” participam
- 5 personagens;
 - ✓ 3 personagens;
 - 4 personagens;
 - 2 personagens.
10. Tanto Inês como a Mãe apresentam ideias diferentes relativamente ao
- Passado;
 - Trabalho;
 - ✓ Casamento;
 - Sucesso.

2019/2020

 DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

Anexo 7

Plano de aula					
Unidade Didática: “Gil Vicente – <i>Farsa de Inês Pereira</i> ”		Ano / Turma: 10ºA		Ano letivo: 19/20	
Aulas n.º 63,64 Data: 21- 01- 2020	Sumário: Visualização de um vídeo relacionado com a temática do casamento. Debate com os alunos. Leitura e interpretação do artigo de divulgação científica “Laços de família” de Miguel Sabadell, das páginas 138 e 139 do manual. Características do artigo de divulgação científica. Gramática: Função sintática (complemento do nome). Resolução de uma ficha de trabalho. Tempo: 10 min				
Tempo: 90 minutos					
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
Oralidade Compreensão e expressão	Interpretar textos orais de diferentes géneros: <ul style="list-style-type: none"> Distinguir diferentes intenções comunicativas; Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais; Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	Visualização de um vídeo relativamente ao tema do casamento, de modo a introduzir o artigo de divulgação científica, a abordar na aula, e estabelecimento de relação com a temática da <i>Farsa de Inês de Pereira</i> . Debate com os alunos. Link: https://www.youtube.com/watch?v=Nvm3A8caYYc	Manual <i>Outras expressões</i> , pp.138-139; Vídeo <i>Youtube</i> “Casamento infantil não!” (UNICEF)	Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.	15 minutos

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

2019/2020

<p>Leitura</p>	<p>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer inferências, fundamentando; • Explicitar a estrutura do texto: organização interna; • Explicitar o sentido global do texto, fundamentando. <p>Utilizar procedimentos adequados ao registo e tratamento de informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar criteriosamente informação relevante. 	<p>Leitura e interpretação do artigo de divulgação científica “Laços de família”, de Miguel Sabadell.</p> <p>Resolução de exercícios de compreensão de leitura (ex. 1.1., 1.3. e 1.5.).</p>	<p>Manual <i>Outras expressões</i>, pp.138-139; Quadro.</p>	<p>Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Educação Literária</p>	<p>Ler e interpretar textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o ponto de vista das diferentes personagens; • Estabelecer relações de sentido. <p>Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais;</p> <p>Comparar diferentes textos no que diz respeito a temas, ideias e valores.</p>	<p>Debate com os alunos de forma a estabelecer relações de sentido do vídeo, com o artigo de divulgação científica “Laços de família” e a <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente.</p>	<p>Manual <i>Outras expressões</i>, pp.138-139.</p>	<p>Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.</p>	<p>15 minutos</p>

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

2019/2020

<p>Escrita</p>	<p>Redigir textos com coerência e correção linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação. 	<p>Registo de respostas corretamente formuladas relativamente à compreensão de leitura do artigo de divulgação científica “Laços de família”.</p>	<p>Manual <i>Outras expressões</i>, pp.138-139;</p> <p>Quadro.</p>	<p>Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Gramática</p>	<p>Explicitar aspetos essenciais da sintaxe e do português.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar funções sintáticas indicadas no Programa: complemento do nome. 	<p>Abordagem à função sintática de complemento do nome e posterior resolução de uma ficha de trabalho, com os alunos.</p>	<p>Manual <i>Outras expressões</i>, página 372;</p> <p>Ficha de trabalho – complemento do nome;</p> <p>Quadro.</p>	<p>Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.</p>	<p>25 minutos</p>

Professora orientadora: Maria Susel Fonseca

Professora estagiária: Mónica Gaspar

Anexo 8

Ano: 10º

Turma: A

Data: ____/____/____

Ficha de trabalho Função sintática – Complemento do nome

Complemento do Nome

Função sintática, selecionada por um nome e que completa o sentido do mesmo que o antecede.

Este complemento surge sempre à direita do nome que pode ter mais do que um complemento.

Exemplos de nomes que selecionam complementos:

Nomes que indicam ideias e conceitos ex.: «ideia», «hipótese», «possibilidade».	Nomes icónicos (referentes a imagens) ex.: «fotografia», «pintura».
Nomes que se referem a obras culturais ex.: «filme», «livro».	Nomes que regem a preposição ex.: «hábito», «carência»
Nomes que designam parentesco/relação ex.: «mãe», «primo», «amigo».	Nomes deverbais (que têm origem em verbos) ex.: «visita», «regresso», «oferta», «adoção».

1. Assinala nas seguintes frases o constituinte que desempenha a função sintática de complemento do nome.
 - 1.1. A mãe de Inês apresenta uma perspetiva diferente em relação ao casamento.
 - 1.2. A obra de Gil Vicente é bastante conhecida.
 - 1.3. Na perspetiva das personagens existe a necessidade de um casamento para efeitos sociais.
 - 1.4. A visita de Lianor Vaz acaba por ser símbolo de uma mudança na vida de Inês Pereira.

2019/2020

2. Assinala a função sintática destacada em cada frase, elegendo a opção correta.

2.1. Inês considera a mãe **despreocupada com a procura do casamento**.

- Predicativo do complemento direto
- Complemento direto
- Predicativo do sujeito

2.2. Pêro Marques enviou um recado **a Inês Pereira**.

- Predicativo do sujeito
- Complemento agente da passiva
- Complemento indireto

2.3. O autor **da farsa** é Gil Vicente.

- Sujeito simples
- Modificador apositivo do nome
- Complemento do nome

2.4. Inês, **rapariga contrariada com a vida**, faz de tudo para que mude.

- Modificador apositivo do nome
- Complemento do nome
- Modificador restritivo do nome

2.5. Lianor Vaz parece **exaltada** quando se encontra com Inês e a mãe de Inês.

- Complemento oblíquo
- Complemento do nome
- Predicativo do sujeito

2.6. Pêro Marques, através de uma carta, sugere a ideia **de casar com Inês**.

- Complemento do nome
- Vocativo
- Predicativo do complemento direto

Ficha de trabalho elaborada pela professora estagiária: Mónica Gaspar

Professora orientadora: Susel Fonseca

2019/2020

PLAN DE LA UNIDAD «¿Quién eres?»
Anexo 9
Fecha: 08, 10, 15 y 17 de octubre de 2019 Grupo: 7º C N° de clases: 4
Profesora en prácticas: Mónica Gaspar Profesora Cooperante del Instituto: Sandra Espírito Santo Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Ignacio Vázquez

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS	TAREAS	EVALUACIÓN	TIEMPO
Identificar datos personales; Escuchar y completar textos; Leer y pronunciar; Interaccionar en contextos simples; Identificar el uso de tú/usted. Escuchar/ Identificar números de teléfono y edad.	Culturales	Funcionales	Léxicos	Gramaticales	Interacción oral;	Ordenador, altavoces y proyector;	Audición de diálogos;	Observación directa de la resolución de fichas de trabajo y realización de otras actividades;	90 m
	Formas de tratamiento en España (tú/usted);	Saludar, despedirse;	Saludos y despedidas;	Pronombres personales;	Producción oral de frases;	Pizarra y rotulador;	Presentación a los compañeros;	Observación directa de la resolución de fichas de trabajo y realización de otras actividades;	45m
	Tipos de saludos “¡Buen día!” (Argentina) – “¡Buenos días!” (España);	Presentarse y presentarse a alguien;	Datos personales (nombre, apellido, etc.);	Interrogativos;	Observación de imágenes;	Libro de texto <i>¡Ahora español! 1;</i>	Pesquisa de información de países hispanohablantes.	Observación directa del dominio de las actitudes y valores;	90 m
	Orden de apellidos españoles; Personalidades hispanas.	Pedir /dar información; Identificar a alguien;	Países y nacionalidades; Números.	Signos de puntuación; Presente de indicativo: llamarse, ser y tener;	Ejercicios de comprensión auditiva;	Juego didáctico;		Observación directa del dominio de las actitudes y valores;	45m
		Hablar de alguien;		Género de los adjetivos;	Trabajo individual, en parejas y en grupo;	CD Audio.		Deberes.	
		Pronunciar.		Números cardinales: 1-30.	Actividades lúdicas.				

2019/2020

Anexo 10

PLAN DE CLASE

Unidad Didáctica: “¿Quién eres?”

La profesora en prácticas: Mónica Gaspar

Grupo: 7ºC (11 alumnos)

Clases nº: 16 y 17 (aula 32)

Grupo: 1º ESO, nivel I

Fecha: martes, 22 de octubre de 2019

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
Presentarse en español; Repasar algunos contenidos de las clases anteriores; Interaccionar de forma simples; Expresar dudas y dificultades; Producir pequeños diálogos.	Escuchar, identificar y pronunciar números; Identificación; Presentar y presentarse a alguien; Pedir/dar datos personales.	Tú/ Usted; Presente de Indicativo: ser, llamarse, tener (repaso). Contenidos léxicos Numerales cardinales: 0-30; Datos personales: nombre, apellido, país, nacionalidad, edad; Países y Nacionalidades.	Formas de tratamiento (tú/usted); Identificación de varias nacionalidades y países.	Audición e interpretación de pequeños diálogos; Pronunciación de los numerales cardinales; Repaso de algunos puntos de la materia e interacción oral – explotación de un PPT; Práctica escrita: escribir pequeños diálogos (tú/usted); Dialogar con el grupo sobre personalidades famosas y sus datos personales.	Ordenador, proyector, rotuladores y pizarra; CD audio (19, 20); Diapositivas – <i>Powerpoint</i> ; Libro de texto <i>¡Ahora español I!</i> (pág.20); Ficha de trabajo; Juego didáctico.	Observación directa de la participación e interés de los alumnos y de su comportamiento en el aula.

Anexo 11

Plan de clase

Lecciones nº: 16 y 17

Fecha: martes, 22 de octubre de 2019

Tiempo: 90 minutos

7°C

11 alumnos

Aula 32

Contenidos:

Numerales cardinales: 0-30. Pronunciación. Ejercicios de consolidación.

Repaso de algunos contenidos de la unidad. Resolución de ejercicios.

Práctica escrita: elaboración de pequeños diálogos.

Práctica oral: interacción con el grupo – personalidades hispanas.

La clase se inicia con el habitual saludo a los alumnos y se proyectan los sumarios.

(lecciones 13 y 14 – día 14 de octubre) y las lecciones de la clase en cuestión.

(diapositivas 1 y 2).

5 minutos

Se introduce el estudio de los numerales cardinales con la explotación de un PPT.

(diapositiva 3) Se hacen ejercicios de comprensión auditiva (ejercicios 1 y 2 -

página 20 - CD Audio 19 y 20).

10 minutos

Resolución de una ficha de trabajo – rellenar los huecos con los numerales

cardinales (página 5) y se practica la pronunciación de los numerales cardinales: 0-

30 con los alumnos.

10 minutos

Consolidación de los numerales a través de una sopa de letras (continuación de la

ficha de trabajo).

5 minutos

Repaso de algunos contenidos de las ultimas clases. Los alumnos deben saber cuáles los principales contenidos fueron abordados y como: los saludos, nacionalidades, interrogativos, etc.	5 minutos
Las nacionalidades y los géneros (masculino y femenino) - Repaso. Los alumnos intentan adivinar la bandera y las nacionalidades correspondientes. (diapositivas 6,7,8,9 y 10)	5 minutos
Resolución oral de ejercicios para practicar el uso del presente de indicativo de los verbos: llamarse, ser y tener y de los pronombres personales a través de la explotación de un PPT (diapositivas 11 y 12).	10 minutos
Actividad de práctica escrita: la profesora presenta a los estudiantes dos imágenes con contextos diferentes, ambiente formal e informal. En grupo, se escriben dos pequeños diálogos. (diapositivas 13 y 14).	20 minutos
Actividad de práctica oral: cada alumno presenta datos de personalidades hispanas practicando así la oralidad.	20 minutos

La profesora en prácticas: Mónica Gaspar

Profesora Cooperante del Instituto: Prof. Sandra Espírito Santo

Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Dr. Ignacio Vázquez

LECCIONES Nº 13 Y 14 MARTES, 14 DE OCTUBRE DE 2019

SUMARIO

Participación en la actividad “Semana da Saúde - Higiene do Sono: tudo o que precisas de saber”.

LECCIONES Nº 16 Y 17 MARTES, 22 DE OCTUBRE DE 2019

SUMARIO

Numerales cardinales: 0-30. Pronunciación. Ejercicios de consolidación.

Repaso de algunos contenidos de la unidad. Resolución de ejercicios.

Práctica escrita: elaboración de pequeños diálogos.

Práctica oral: interacción con el grupo – personalidades hispanas.

IDENTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN



Fuente de las imágenes: Google Imágenes

NUMERALES CARDINALES: 0-30

0	cero	8		16	dieciséis	24	
1	uno	9		17	diecisiete	25	
2		10	diez	18		26	
3		11	once	19		27	veintisiete
4		12	doce	20	veinte	28	
5		13	trece	21	veintiuno	29	
6		14	catorce	22		30	treinta
7		15	quince	23	veintitrés	31	treinta y uno

Fuente: Libro de Texto ; Ahora Español! 1 (pág.20)

SOPA DE LETRAS

- catorce cero
- dieciocho diez
- nueve once
- treinta tres
- veintiséis veintiuno



www.educima.com

PAÍSES Y NACIONALIDADES



Chile
chilena/o

España
española
español

Dinamarca
danesa
danés

Fuente de las imágenes: Google Imágenes

PAÍSES Y NACIONALIDADES

Estados Unidos
estadunidense

Francia
francesa
francés

México
mexicana/o

Fuente de las imágenes: Google Imágenes

7

*

PAÍSES Y NACIONALIDADES

Italia
italiana/o

Uruguay
uruguaya/o

Venezuela
venezolana/o

Fuente de las imágenes: Google Imágenes

8

*

PAÍSES Y NACIONALIDADES

Portugal
portuguesa
portugués

Argentina
argentina/o

Colombia
colombiana/o

Fuente de las imágenes: Google Imágenes

9

*

PAÍSES Y NACIONALIDADES

Inglaterra
inglesa
inglés

Guatemala
guatemalteca/o

Marruecos
marroquí

Fuente de las imágenes: Google Imágenes

10

*

PRESENTE DE INDICATIVO: LLAMARSE, SER Y TENER (REPASO)

	llamarse	ser	tener
Yo			
Tú			
El/Ella/Usted			
Nosotros/as			
Vosotros/as			
Ellos/Ellas/Ustedes			

Fuente: Libro de Texto ; *Ahora Español! 1* (pág.21)

11

*

PRESENTE DE INDICATIVO (REPASO)

Hola, ¹ _____ (llamarse, yo) Jorge Bernal. ² _____ (tener, yo) diez años. Nací en Madrid y ³ _____ (ser, yo) español.
Antonio y María ⁴ _____ (ser) mis amigos argentinos.
⁵ _____ (tener, ellos) 13 años. Y tú, ¿de dónde ⁶ _____ (ser)? ¿? _____ (tener) muchos amigos?

Fuente: Libro de Texto ; *Ahora Español! 1* (pág.25)

12

PRÁCTICA ESCRITA

Fuente: Google Imágenes

13

PRÁCTICA ESCRITA

Fuente: Google Imágenes

14

UNIDAD 1 ¿QUIÉN ERAS?

¿TODO CLARO?

Ahora actividades p. 8

1 Escucha y señala la edad que oyes.



- a. nueve diecinueve
b. veinte veintidós
c. dieciséis veintiséis
d. veintiocho dieciocho
e. trece quince



2 Escucha y relaciona los bocadillos con sus correspondientes móviles.

1 605 707 492	2 689 467 171	3 657 922 384	4 635 714 82
Seis, cinco, siete, nueve, dos, dos, tres, ocho, cuatro.	Seis, tres, cinco, siete, uno, cuatro, ocho, dos.	Seis, ocho, nueve, cuatro, seis, siete, uno, siete, uno.	Seis, cero, cinco, siete, cero, siete, cuatro, nueve, dos.



3 Completa el cuadro con los numerales que faltan.

¿Tienes dudas? DELP p. 3

0	cero	8	_____	16	dieciséis	24	_____
1	uno	9	_____	17	diecisiete	25	_____
2	_____	10	diez	18	_____	26	_____
3	_____	11	once	19	_____	27	veintisiete
4	_____	12	doce	20	veinte	28	_____
5	_____	13	trece	21	veintiuno	29	_____
6	_____	14	catorce	22	_____	30	treinta
7	_____	15	quince	23	veintitrés	31	treinta y uno

4 Completa con las palabras de la nota.

a. En el aeropuerto:

- Buenos días. ¿_____ usted David Rubio?
- Sí, soy yo.
- ¿Es _____ español?
- No, soy mexicano.
- ¿_____ teléfono fijo?
- No, no tengo.

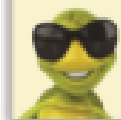
tú eres tienes
usted es tiene

b. Entre jóvenes:

- María, ¿_____ italiana?
- Sí, ¿y _____, Jorge?
- Yo soy francés.
- ¿_____ correo electrónico?
- Sí, claro.

¡OJO!

Los numerales del 21 al 29 se escriben en una sola palabra.



2019/2020

Anexo 12

Español 1 – Unidad temática “¿Quién eres?”

Nombre: _____ N.º: _____

Grupo: 7.ºC

Fecha: martes, 22 de octubre de 2019

Numerales Cardinales

1. Completa el cuadro con los numerales que faltan, con la ayuda de las columnas.

0	<i>cero</i>	8	_____
1	<i>uno</i>	9	_____
2	_____	10	<i>diez</i>
3	_____	11	<i>once</i>
4	_____	12	<i>doce</i>
5	_____	13	<i>trece</i>
6	_____	14	<i>catorce</i>
7	_____	15	<i>quince</i>

siete
nueve
dos
cinco
ocho
tres
cuatro
seis

veintidós
veintinueve
dieciocho
veintiséis
veinticuatro
diecinueve
veintiocho
veinticinco

16	<i>dieciséis</i>	24	_____
17	<i>diecisiete</i>	25	_____
18	_____	26	_____
19	_____	27	<i>veintisiete</i>
20	<i>veinte</i>	28	_____
21	<i>veintiuno</i>	29	_____
22	_____	30	<i>treinta</i>
23	<i>veintitrés</i>	31	<i>treinta y uno</i>

Fuente: Adaptado del Libro de texto *¡Ahora español! 1*, (página 20)

2019/2020

2. Busca en la sopa de letras los numerales cardinales indicados. Están todos en la horizontal.

Numerales Cardinales



www.educima.com

catorce	cero
dieciocho	diez
nueve	once
treinta	tres
veintiséis	ventiuno

Elaborado por la profesora en prácticas: Mónica Gaspar

2019/2020

Anexo 13

Nombre y apellido

García Lorca

Nacionalidad

Española

Ocupación

Dramaturgo y poeta

Móvil

642 472 316



Nombre y apellido

Salvador Dalí

Nacionalidad

Española

Ocupación

Pintor y escultor

Móvil

689 142 764

Nombre y apellido

Pablo Picasso

Nacionalidad

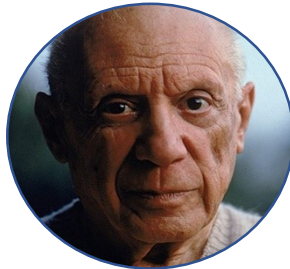
Española

Ocupación

Pintor

Móvil

611 721 648



Nombre y apellido

Antonio Banderas

Nacionalidad

Española

Ocupación

Actor y productor

Móvil

621 974 085

Nombre y apellido

Iker Casillas

Nacionalidad

Española

Ocupación

Futbolista

Móvil

688 067 341



Nombre y apellido

Ricky Martín

Nacionalidad

Española y puertorriqueña

Ocupación

Cantante y actor

Móvil

671 068 167

2019/2020

Nombre y apellido

Rafael Nadal

Nacionalidad

Española

Ocupación

Tenista profesional

Móvil

607 246 364



Nombre y apellido

Pablo Neruda

Nacionalidad

Chilena

Ocupación

Poeta y político

Móvil

611 467 250

Nombre y apellido

Shakira Ripoll

Nacionalidad

Colombiana

Ocupación

Cantante

Móvil

674 112 953



Nombre y apellido

Enrique Iglesias

Nacionalidad

Española

Ocupación

Cantante y actor

Móvil

663 028 741

Nombre y apellido

Frida Kahlo

Nacionalidad

Mexicana

Ocupación

Pintora



Nombre y apellido

Penélope Cruz

Nacionalidad

Española

Ocupación

Actriz y cantante

2019/2020

PLAN DE LA UNIDAD «¿Cómo aprender mejor?»

Anexo 14

Fecha: 5,10 y 12 de marzo de 2020 - Grupo: 12º C (Enseñanza Profesional) - Nº de clases: 3

Profesora en prácticas: Mónica Gaspar Profesora Cooperante del Instituto: Sandra Espírito Santo Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Ignacio Vázquez

OBJECTIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS	TAREAS	EVALUACIÓN	TIEMPO
	Culturales	Funcionales	Léxicos	Gramaticales					
Comprender la importancia de la motivación en las rutinas del día a día;	La generación "Millennial"; Ciudades españolas y curiosidades (lugares para estudiar, visitar y relajar).	Describir rutinas;	Hábitos de estudio;	Oraciones temporales;	Visionado de cortos;	Pizarra;	Realización de videos "El truco para la motivación de mi rutina";	Observación directa de la participación de los alumnos y su comportamiento.	90 min
Interaccionar en situaciones sencillas;		Valorar características personales;	Características personales;	Futuro de indicativo;	Debate con los alumnos;	Rotuladores;	Elaboración de carteles en grupos;		90 min
Conocer características personales;		Compartir ideas y expresar hábitos;	Técnicas de estudio;		Explotación de vocabulario;	Proyector;	Participación de los alumnos en un cuestionario.		
Identificar técnicas de estudio efectivas;		Expresar motivaciones;	Rutina.		Lectura de textos relacionados con la unidad temática;	Ordenadores;			
Conocer y valorar diferentes tipos de		Explicar técnicas de aprendizaje;			Libro de texto <i>Espanhol 3</i> ;				
					Diapositivas Powerpoint;				
					Resolución de ejercicios;	<i>Canva</i> , Website.			
					Comentario de las tareas a				

2019/2020

<p>rutinas y motivaciones;</p> <p>Comprender la importancia del uso de las técnicas de estudio y que se puede hacer para aprender mejor;</p> <p>Valorar diferentes gustos personales;</p> <p>Conocer algunas ciudades españolas y curiosidades.</p>		<p>Expresar gustos y preferencias;</p> <p>Valorar maneras de aprender mejor.</p>			<p>desarrollar por los alumnos;</p> <p>Explotación de diapositivas PPT;</p> <p>Actividades de práctica oral.</p>				
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

La profesora en prácticas: Mónica Gaspar

Profesora Cooperante del Instituto: Prof. Sandra Espírito Santo

2019/2020

PLAN DE CLASE

Anexo 15

Unidad Didáctica: “¿Cómo aprender mejor?”

La profesora en prácticas: Mónica Gaspar

Grupo: 12°C

Clases nº: 87 y 88

Nivel III, Enseñanza Profesional

Fecha: jueves, 05 de marzo de 2020

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
<p>Comprender la importancia de la motivación en las rutinas del día a día;</p> <p>Interaccionar en situaciones sencillas;</p> <p>Conocer características personales;</p> <p>Identificar técnicas de estudio efectivas.</p>	<p>Describir rutinas;</p> <p>Valorar características personales;</p> <p>Compartir ideas y expresar hábitos.</p>	<p>Oraciones temporales;</p> <p>Futuro del indicativo.</p> <p>Contenidos léxicos</p> <p>Hábitos de estudio;</p> <p>Características personales.</p>	<p>La generación “Millennial” y expresiones actuales de la jerga juvenil de la actualidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reparto de frases motivadoras como actividad de precalentamiento (usando el futuro de indicativo conjunciones temporales); - Visionado de dos cortos “Sigue siempre tus instintos. Cree. Vuela. Video Motivacional” y “Aon Next Generation La generación Millennial”; - Debate con los alumnos sobre el tema de los dos cortos; - Explotación de vocabulario relacionado con la unidad “¿Cómo aprender mejor?”, a través de diapositivas de <i>Powerpoint</i>; - Lectura del texto “Técnicas de estudio: ¿Cómo estudiar en el último momento?” y explotación a través de la resolución de una ficha de trabajo; - Indicación de la actividad a desarrollar para la próxima clase. . 	<p>Pizarra;</p> <p>Rotuladores;</p> <p>Proyector;</p> <p>Cortos <i>Youtube</i> https://www.youtube.com/watch?v=O0UGC-TmNMo https://www.youtube.com/watch?v=UfYhu3H_tOY</p> <p>Diapositivas <i>Powerpoint</i>;</p> <p>Libro de texto <i>Espanhol 3</i>, Areal Editores (pág. 60 y pp. 62-63);</p> <p>Ficha de trabajo en anexo.</p>	<p>Observación directa de la participación de los alumnos y de su comportamiento.</p>

Anexo 16

Plan de clase

Lecciones nº: 87 y 88

Fecha: jueves, 05 de marzo de 2020

Tiempo: 90 minutos

12º C Nivel III

13 alumnos

Aula 16

Contenidos:

Introducción al estudio de la unidad “¿Cómo aprender mejor?”.

Visionado de dos cortos y debate sobre ellos con los alumnos.

Técnicas de estudio y rutinas. Resolución de ejercicios.

Lectura del texto “Técnicas de estudio: ¿Cómo estudiar en el último momento?” y resolución de una ficha de trabajo.

La clase se inicia con el saludo a los alumnos. A continuación, los alumnos escriben el sumario en sus cuadernos. **10 minutos**

Como actividad de precalentamiento, los alumnos leen frases de motivación previamente colgadas por la profesora en la silla de cada alumno (frases de motivación con el futuro de indicativo y conjunciones temporales). **7 minutos**

De modo a introducir contenidos de la unidad temática, “¿Cómo aprender mejor?”, se procede al visionado de dos cortos “Sigue siempre tus instintos. Cree. Vuela. Video Motivacional.” y “Aon Next Generation | La generación Millennial” relacionados con la motivación y el impacto que esta puede tener en la generación actual de los jóvenes españoles, sus características personales y rutinas. **5 minutos**

“Sigue siempre tus instintos. Cree. Vuela. Video Motivacional”

<https://www.youtube.com/watch?v=00UGC-TmNM0>

“Aon Next Generation | La generación Millennial”

https://www.youtube.com/watch?v=Ufyhu3H_tOY

Después del visionado del primero corto se procede con un debate de manera a introducir el tema del segundo video debatiéndolo también después con los alumnos pidiendo la participación de todos, introduciendo así, a la vez, la unidad. **13 minutos**

A continuación, se explota vocabulario relacionado con técnicas de estudio y rutinas a través de diapositivas de <i>Powerpoint</i> .	10 minutos
Como consolidación, los alumnos deben realizar el ejercicio 1 de la página 60 del libro de texto <i>Espanhol 3</i> , seguido de la corrección.	5 minutos
A continuación, los alumnos deben leer el texto “Técnicas de estudio: ¿Cómo estudiar en el último momento?” de las páginas 62 y 63 del libro de texto. Los alumnos deben hacer primero una lectura en silencio y después en voz alta.	15 minutos
Como consolidación del texto se explota una ficha de trabajo con ejercicios de comprensión del texto.	20 minutos
La clase finaliza con la indicación y explicación de la actividad que los alumnos deben desarrollar para la próxima clase. El objetivo es que graben pequeñas partes del día a día para demostrar cuales las partes del día que les dan motivación.	5 minutos

La profesora en prácticas: Mónica Gaspar

Profesora Cooperante del Instituto: Prof. Sandra Espírito Santo

Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Ignacio Vázquez

2019/2020

“¿Cómo aprender mejor?”

Lecciones nº 87 y 88

jueves, 05 de marzo de 2020

Sumario: Introducción al estudio de la unidad “¿Cómo aprender mejor?”.

Visionado de dos cortos y debate sobre ellos con los alumnos.

Técnicas de estudio y rutinas. Resolución de ejercicios.

Lectura del texto “Técnicas de estudio: ¿Cómo estudiar en el último momento?” y resolución de una ficha de trabajo.

1

Rutinas



2

Técnicas de estudio



3

2019/2020

¿Cómo aprender mejor?

PARA HABLAR

1. Lee las afirmaciones de un test sobre técnicas de estudio (a-g) y relaciónalas con sus correspondientes apartados (1-6).



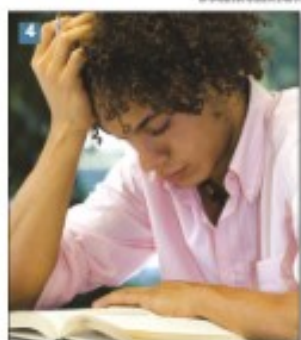
Ambiente de estudio



Atención y trabajo en clase



Planificación



Concentración, esfuerzo



Técnica



Autoestima

a Hago esquemas que luego utilizo para estudiar.

b Tengo un horario habitual de estudio que intento cumplir.

c Sé decir 4 cualidades mías de las que me siento orgulloso.

d Estudio en una habitación sin ruidos (tele, radio, etc, ...) que me distraigan.

e Soy capaz de estudiar durante un buen rato sin perder la concentración.

f Estudio con buena luz.

g En clase estoy atento.

2. Habla de tus hábitos de estudio, a partir de las afirmaciones del ejercicio 1. Utiliza las palabras del recuadro.

Siempre
A veces
Nunca

3. Presenta oralmente otra técnica de estudio que consideres importante.

60



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO



Escola Secundária
Campos Melo

2019/2020

Fuente: Libro de Texto *Espanhol 3*

Cofinanciado por:

120



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

TÉCNICAS DE ESTUDIO: ¿CÓMO ESTUDIAR EN EL ÚLTIMO MOMENTO?

Mis manos tiemblan como nunca. Mi cuello, totalmente contracturado. Mi espalda, sudorosa...
 Estoy sentado, viendo cómo los docentes reparten esos temidos exámenes. Avanzan fila por fila, haciendo zigzag entre sus víctimas, casi a cámara lenta. El papel
 5 llega a mis manos.
 No tengo escapatoria. Realizo una primera lectura rápida, y me da la sensación de haber leído en árabe. ¡Estas preguntas estaban en la carpeta! ¿¡Por qué no estudié!?! Seguro que les pasa a muchos de ustedes.
 En mi vida es algo que se repite con bastante frecuencia. Demasiada.
 10 Comienza el nuevo cuatrimestre. Me prometo a mí mismo que no voy a repetir la escena antes descrita, a fin de cuentas tengo cuatro semanas.
 Primera semana de clases. Es ya bastante tarde, y estoy yendo a casa. Voy con la mente centrada en cumplir mi propia meta. Pero ya en mi cuarto, la cama se presenta demasiado atractiva. Y me tiro a dormir.
 15 Segunda semana. Llego a casa y un capítulo de *Dr. House* y de *Los Simpsons* impide que vea los libros de texto.
 Tercera semana. Llego, y ¡cómo no ponerse a chatear con esa simpática chica que vive a solo 2000 km de distancia!
 Viernes por la noche. Ya sea yendo al cine o a bailar, necesitamos olvidarnos de ese
 20 maldito tema que nos molestó durante cinco días seguidos.

Sábado por la mañana. Si salimos anoche, este momento no existe.
 Sábado al mediodía. Almorzamos tranquilos. Nos sentamos frente al televisor un poco, navegamos un rato por Internet,
 25 y sin que nos demos cuenta... "¡Son las 19:30! ¡Mi sábado está perdido!".
 Sábado por la noche. ¡En toda mi vida, juro que no he escuchado a nadie decir que hubiera estudiado en este momento sagrado!
 30 Domingo por la mañana. No logro levantarme antes de las doce y media, con suerte.
 Domingo al mediodía. Empieza la comida a la una y termina a las dos y media. ¡Qué sueño!. Una hora y media de siesta, fútbol o televisión. Y ya son las siete y media. Hora de comer algo y leer el diario del domingo...
 35 Y así se nos pasan volando las semanas de clase.
 Y sin darnos cuenta... ¡finalmente llega el gran día! Me despierto a las 4:30 ¡de la madrugada! Le echo un vistazo al resumen y salgo de mi casa con la esperanza de encontrar un paro docente, una amenaza de derrumbe, o cualquier catástrofe que me
 40 dé unos días más. No pasa nada. Llego y busco un asiento por el medio...
 Mis manos tiemblan como nunca. Mi cuello, totalmente contracturado. Mi espalda, sudorosa... Y todo se repite.



<http://www.altillo.com/articulos/estudiando.asp> (adaptado)

Anexo 17

Ficha de trabalho

Nombre: _____ Grupo: 12^oC Módulo 6

Fecha: ___/___/___

“Técnicas de estudio: ¿Cómo estudiar en el último momento?”

(páginas 62-63 del libro de texto, *Espanhol 3*)

1. Organiza las siguientes frases de acuerdo con el orden del texto.

- a. El estudiante se pierde porque hay algo que lo impide de ver los libros de texto, por ejemplo, las series.
- b. Para estudiar un poco el estudiante se despierta a las 4:30h.
- c. La promesa cuando comienza el nuevo trimestre es siempre la misma.
- d. Al final de la semana indica que es necesario olvidarse de lo pasó durante la semana.
- e. El chico se demuestra listo para hacer el examen, pero no tiene ningún problema si algo pasa hasta llegar al asiento en el aula.
- f. Para este estudiante los profesores hacen presión en los alumnos.

_____ - _____ - _____ - _____ - _____ - _____

2. Lee las siguientes frases y di si son verdaderas (v) o falsas (f).

- 2.1. El estudiante sólo se pone nervioso en el día del examen.
- 2.2. El sábado y domingo tienen en común una razón para que no estudie.
- 2.3. A veces las preguntas del examen están más cercanas de lo que él piensa.
- 2.4. Para hacer el repaso se acuesta a las 4:30 de la madrugada.
- 2.5. En la primera semana intenta organizar su rutina.

“... ¡finalmente llega el gran día! Me despierto a las 4:30 ¡de la madrugada! Le echo un vistazo al resumen y salgo de mi casa con la esperanza de encontrar un paro docente, una amenaza de derrumbe, o cualquier catástrofe que me dé unos días más. No pasa nada. Llego y busco un asiento por el medio...”

Libro de texto *Espanhol 3*, páginas 62-63

3. En este fragmento del texto es posible verificar la existencia de técnicas de estudio que el estudiante aplica, indicando que pueden llevar al éxito. Indica cuáles son las cuatro técnicas.

1ª técnica _____

2ª técnica _____

3ª técnica _____

4ª técnica _____

4. Relaciona las dos columnas de manera a completar las técnicas de estudio correctamente.

- | | |
|--|---|
| A. Hacer la gestión del tiempo es... | 1. hacer esquemas es una buena solución. |
| B. Priorizar las tareas... | 2. puede ser muy productivo. |
| C. Cuando hay dificultades en la organización del estudio... | 3. el mejor camino para ser un buen estudiante. |
| D. El ritmo de trabajo puede... | 4. nos ayuda en la organización del trabajo. |
| E. La atención y el trabajo en la clase son... | 5. esencial para organizar la rutina. |
| F. Utilizar mis cualidades en mi estudio... | 6. variar dependiendo de nuestra actitud. |

A- _____ B- _____ C- _____ D- _____ E- _____ F- _____

Ficha elaborada por la profesora en prácticas Mónica Gaspar

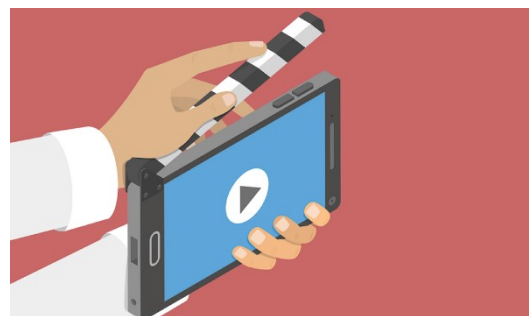
Anexo 18

“El truco para motivar mi rutina”

(Actividad para la clase del día 10 de marzo)

De modo a saber lo que te da motivación en tu rutina, esta actividad tiene como objetivo grabar pequeñas partes del día que consideres importantes.

Para que sea más fácil grábalo con tu móvil y con la ayuda de un editor junta los videos, y añade una canción a tu gusto.



Informaciones importantes:

- La duración mínima del video es de 1 minuto y la máxima de 2 minutos;
- Sugestiones de aplicaciones: iMovie (IOS), Youcut video editor (Android);
- Puedes elegir partes de un día en concreto o de varios días;
- No hay que hablar en el video.

2019/2020

Anexo 19

PLAN DE CLASE Unidad Didáctica: “¿Cómo aprender mejor?”

La profesora en prácticas: Mónica Gaspar

Grupo: 12°C

Clases nº: 89 y 90

Nivel III, Enseñanza Profesional

Fecha: martes, 10 de marzo de 2020

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
<p>Conocer y valorar diferentes tipos de rutinas y motivaciones;</p> <p>Comprender la importancia del uso de técnicas de estudio y que se puede hacer para aprender mejor;</p>	<p>Describir rutinas;</p> <p>Expresar motivaciones;</p> <p>Explicar técnicas de aprendizaje.</p>	<p>Oraciones temporales.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">Contenidos léxicos</div> <p>Técnicas de estudio;</p> <p>Características personales.</p>	<p>No se aplica.</p>	<p>Presentación de los videos de la actividad “El truco para la motivación de mi rutina”, elaborados por los alumnos;</p> <p>Comentario de las diferentes rutinas presentadas por los alumnos e introducción a las oraciones temporales;</p> <p>Resolución de los ejercicios 1 y 2, de las páginas 66-67 sobre las oraciones temporales;</p> <p>Elaboración de carteles en grupos sobre cómo aprender mejor, utilizando los contenidos adquiridos (rutinas, características personales, motivaciones y técnicas de estudio).</p>	<p>Pizarra;</p> <p>Rotuladores;</p> <p>Proyector;</p> <p>Ordenadores;</p> <p>Libro de texto <i>Espanhol 3</i>;</p> <p>Canva, Website.</p>	<p>Observación directa de la participación de los alumnos y de su comportamiento.</p>



Anexo 20

Plan de clase

Lecciones nº: 89 y 90	12ºC Nivel III
Fecha: martes, 10 de marzo de 2020	12 alumnos
Tiempo: 90 minutos	Aula “Sala do Futuro”

Contenidos:

Presentación de la actividad “El truco para la motivación de mi rutina”.

Oraciones temporales: resolución de ejercicios.

Elaboración de carteles “Cómo aprender mejor”.

La clase se inicia con el habitual saludo a los alumnos y se escribe el sumario.	10 minutos
Corrección del ejercicio 4 de la ficha de trabajo “Técnicas de estudio: ¿Cómo estudiar en el último momento?” de la clase anterior.	5 minutos
Los alumnos presentan la actividad de deberes “El truco para la motivación de mi rutina”. La actividad consiste en la presentación de videos que demuestren pequeñas partes del día de los alumnos, que contribuyen para la motivación de sus rutinas.	30 minutos
Una vez que los alumnos al describir la rutina de sus videos podrán utilizar oraciones o conjunciones temporales, se empiezan a explotar estas mismo a través de sus discursos y teniendo en cuenta la actividad de motivación inicial de la clase anterior (frases repartidas de motivación, en las cuales las oraciones temporales estaban presentes). Después se procede a la explicación en la pizarra.	10 minutos
Resolución y corrección de los ejercicios 1 y 2 de las páginas 66-67 del libro de texto como consolidación de las oraciones temporales.	15 minutos
La clase termina con la consolidación de los contenidos de las dos clases impartidas realizando una actividad práctica. La actividad consiste en elaborar carteles en grupos, a través del website <i>Canva</i> , cuyo objetivo es indicar como se puede aprender mejor, valorando la importancia de rutinas, características personales, motivaciones y técnicas de estudio.	20 minutos

La profesora en prácticas: Mónica Gaspar



Profesora Cooperante del Instituto: Prof. Sandra Espírito Santo
Professor Orientador de la Universidad: Prof. Ignacio Vázquez

¿Cómo aprender mejor?

B ORACIONES TEMPORALES

Conjunciones

- Cuando
- Desde que
- Siempre que
- Mientras (que)
- Hasta que
- Antes de que¹
- Después de que²

El verbo de la oración subordinada va en	indicativo cuando se refiere a acciones presentes o pasadas.	Cuando voy a Madrid, visito a Pablo.
	subjuntivo cuando se refiere a acciones futuras.	Cuando vaya a Madrid, visitaré a Pablo.

¹ Antes de que + subjuntivo

² Después de que + subjuntivo / indicativo

1. Elige la conjunción adecuada.

- a. Alex empieza a cantar **desde que** / **antes de que** se despierta.
- b. **Cuando** / **Hasta que** salimos, encontramos a David.
- c. **Cuando** / **Hasta que** una puerta de felicidad se cierra, otra se abre.
- d. He hecho este trabajo **mientras** / **desde que** dormías.
- e. Juanita era muy tímida **siempre que** / **hasta que** conoció a Pablo.
- f. No voy a acostarme **antes de que** / **a medida que** llegues.
- g. No voy a decir nada **hasta que** / **mientras** se sepa la verdad.
- h. **A medida que** / **Cuando** pasan los años, Ana está cada vez más guapa.
- i. **Después de que** / **Antes de que** me desperté, no conseguí dormir más.
- j. Serás bien recibido **mientras** / **siempre que** vuelvas.
- k. **Cuando** / **Antes de que** veas esta película, verás la vida de manera diferente.

2. Completa las frases con la forma verbal adecuada.

- a. ¿Qué haces cuando _____ con tus amigos?
1. sales 2. salgas
- b. Cuando _____ un móvil, estaremos mejor comunicados.
1. compras 2. compres
- c. Cuando _____ un amigo, cuenta conmigo.
1. necesitas 2. necesites
- d. Cuando _____ en Madrid, me quedé en este hotel.
1. estuve 2. esté





Fuente: Libro de Texto *Espanhol 3*

álbum 6

- e. Antes de que _____, apaga la luz.
1. sales 2. salgas
- f. Escríbeme cuando _____.
1. puedes 2. puedas
- g. Cuando _____ unas gafas, voy a darte éstas.
1. compro 2. compre
- h. Cuando _____ hambre por la tarde, como un yogur.
1. tengo 2. tenga
- i. Siempre que te _____ algo, nunca respondes.
1. pregunto 2. pregunte
- j. Cuando Nacho _____ a casa temprano, se acuesta en el sofá.
1. llega 2. llegue
- k. ¿Qué haces cuando _____ con tus amigos?
1. sales 2. salgas
- l. Cuando _____ a verme, tráeme el libro del que me has hablado.
1. vienes 2. vengas

3. Completa las frases con el verbo en presente de indicativo o de subjuntivo.

- a. Mientras _____ (ver, tú) el partido de fútbol, yo leo este libro.
1. ves 2. veas
- b. Cuando _____ (saber, tú) las fechas del viaje, mándame un e-mail.
1. sabes 2. sepas
- c. Cuando _____ (comprar, tú) tu nuevo móvil, ten en cuenta el precio.
1. compras 2. compres
- d. Debes hacer este trabajo cuando te _____ (ser, tú) posible.
1. es 2. sea
- e. Cuando _____ (escribir, tú) un texto, ten cuidado con la puntuación.
1. escribo 2. escribas
- f. Mientras _____ (estar, yo) contigo, no me pasará nada.
1. estoy 2. esté
- g. Cuando _____ (ver, yo) a Pablo, nunca está solo.
1. veo 2. vea
- h. ¿Qué vas a hacer cuando _____ (terminar, tú) este curso?
1. terminas 2. termines

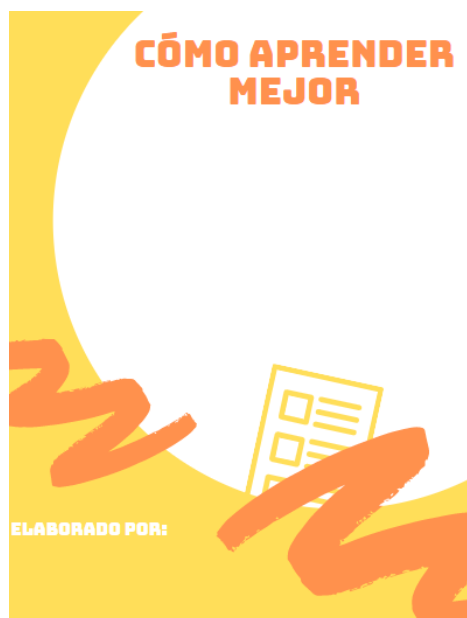
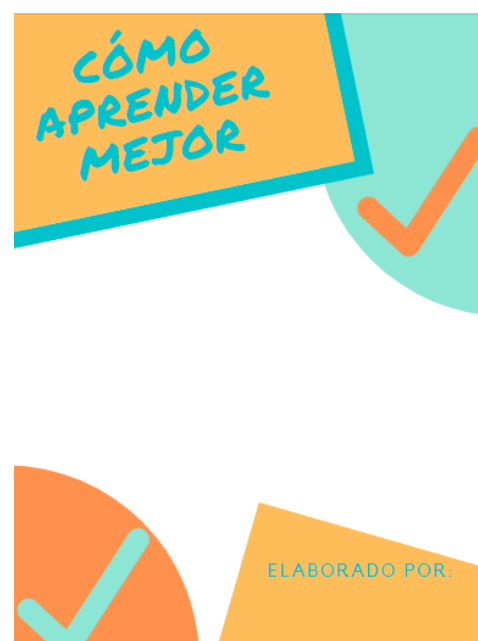
© 2019, 2020

67

Fuente: Libro de Texto *Espanhol 3*



Cárteles - “Cómo aprender mejor”



Elaborados por la profesora en prácticas en el *website* Wix

2019/2020

Anexo 21

PLAN DE CLASE

Unidad Didáctica: “¿Cómo aprender mejor?”

La profesora en prácticas: Mónica Gaspar

Grupo: 12ºC

Clases nº: 91 y 92

Nivel III, Enseñanza Profesional

Fecha: jueves, 12 de marzo de 2020

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
<p>Comprender la importancia de la existencia de diferentes formas de aprender mejor;</p> <p>Conocer algunas ciudades españolas;</p> <p>Valorar diferentes gustos personales;</p> <p>Conocer algunas ciudades españolas y curiosidades.</p>	<p>Expresar gustos y preferencias;</p> <p>Valorar maneras de aprender mejor.</p>	<p>Futuro de indicativo.</p> <p>Contenidos léxicos</p> <p>Rutina;</p> <p>Técnicas de estudio;</p> <p>Características personales.</p>	<p>Algunas ciudades españolas y curiosidades (lugares para estudiar, visitar y relajar).</p>	<p>Elaboración de los carteles, “Cómo aprender mejor”, indicados a los alumnos en la clase anterior.</p> <p>Lectura y comentario del texto “Intercambio de estudiantes de secundaria israelí y españoles”, de la página 70 del libro de texto;</p> <p>Explotación de diapositivas PPT sobre el futuro de indicativo y resolución de los ejercicios 3 y 4, de la página 65 del libro de texto;</p> <p>Actividad de práctica oral sobre algunas ciudades españolas y sugerencias de lugares para estudiar, visitar y relajar;</p> <p>Participación de los alumnos en un cuestionario.</p>	<p>Pizarra;</p> <p>Rotuladores;</p> <p>Proyector;</p> <p>Ordenadores;</p> <p>Libro de texto <i>Espanhol 3</i>;</p> <p>Diapositivas <i>Powerpoint</i>.</p>	<p>Observación directa de la participación de los alumnos y de su comportamiento.</p>



Anexo 22

Plan de clase

<p>Lecciones nº: 91 y 92 Fecha: jueves, 12 de marzo de 2020 Tiempo: 90 minutos</p>	<p>12ºC, nivel III 12 alumnos Aula “Sala do Futuro”</p>
<p>Contenidos: Elaboración de los cárteles propuestos en la clase anterior. Lectura del texto “Intercambio de estudiantes de secundaria israelís y españoles”. Futuro de indicativo – resolución de ejercicios. Actividad de práctica oral. Participación en un cuestionario sobre el uso de estrategias de aprendizaje.</p>	
<p>La clase empieza con el habitual saludo a los alumnos y se escribe el sumario.</p>	<p>10 minutos</p>
<p>A continuación, los alumnos elaboran frases para los cárteles propuestos en la clase anterior, “Cómo aprender mejor”.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>De manera a introducir el futuro de indicativo se lee el texto “Intercambio de estudiantes de secundaria israelís y españoles”, de la página 70 del libro de texto, comentándolo y preguntando a los alumnos cual es el tiempo y modo verbal que está más presente en el texto.</p>	<p>5 minutos</p>
<p>De modo a practicar el futuro de indicativo se explotan diapositivas de PPT para proceder a la resolución de los ejercicios 3 y 4 de la página 65.</p>	<p>25 minutos</p>
<p>A continuación, para practicar el futuro de indicativo y consolidarlo con los contenidos de la unidad, los alumnos deben participar en una actividad de práctica oral. La actividad consiste en sortear 12 ciudades españolas entre los alumnos y después elegir un lugar para estudiar, relajar y visitar, teniendo en cuenta las hipótesis que son presentadas y explicando el porqué de las preferencias.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>La clase termina con la aplicación de un cuestionario relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje.</p>	<p>10 minutos</p>

La profesora en prácticas: Mónica Gaspar

Profesora Cooperante del Instituto: Prof. Sandra Espírito Santo

Profesor Orientador de la Universidad: Prof. Ignacio Vázquez



¿Cómo aprender mejor?

PARA CONOCER

INTERCAMBIO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA ISRAELÍES Y ESPAÑOLES



Tel Aviv, Israel.



Madrid, España.

Un grupo de 20 alumnos procedentes de diferentes institutos públicos del área de Tel Aviv llegará a Madrid a finales de este mes de febrero para convivir con familias españolas durante **10 días**, en el marco de Intercambio de Estudiantes entre Israel y España.

A principios de mayo este grupo de **25 alumnos españoles de los colegios Gredos San Diego de Madrid** viajará a su vez a Tel Aviv para ser acogidos, entre otras, por esas mismas familias que ya habrán enviado a sus hijos a España.

Los objetivos de este programa son diversos: promover la educación en valores mediante el conocimiento y el respeto mutuo; potenciar la práctica de idiomas; y, sobre todo, tender puentes entre la sociedad israelí y la española.

Tanto los alumnos españoles como los israelíes, además de **compartir experiencias con las familias de acogida y en el colegio de cada alumno**, tendrán la ocasión de **realizar actividades culturales y educativas programadas** en el país de destino, que incluirán la asistencia a clases.

Ambos grupos realizarán visitas guiadas a sitios históricos de España e Israel de los que podrán extraer enseñanza en valores de convivencia, y que contrastarán con sus experiencias en sociedades modernas.

No cabe duda de que el intercambio de estudiantes entre Israel y España acercará a ambas sociedades modernas, a ambas culturas, y se convertirá en el germen de nuevas alianzas duraderas.

http://www.casasefarad-israel.es/ES/Adebate/Intercambio-de-Estudiantes-de-Secundaria-israelies_5662.aspx (adaptado)

FUTURO DE INDICATIVO



USOS:

Describir una acción futura

Expresar una suposición del futuro

Indicar seguridad en el futuro

Ej.: La próxima semana **iré** a España.

Ej.: No lo **conseguirás** tan deprisa.

Ej.: Mis amigos **estarán** también en España.

1
★

FUTURO DE INDICATIVO



	Viajar	Hacer	Ir
Yo	Viajar é	Har é	
Tú	Viajar ás		
É/ella/usted	Viajar á		
Nosotros/as	Viajar emos		
Vosotros/as	Viajar éis		
Ellos/ellas/ustedes	Viajar án		

Algunos verbos irregulares:

Decir - Dir**é**

Salir - Saldr**é**

Poner - Pondr**é**

Tener - Tendr**é**

⚠

2
★



3. Completa con la forma adecuada del verbo en futuro de indicativo.

- a. Mañana _____ (tener, tú) que estar muy tranquilo.
- b. Tus amigas _____ (deber) esperar el próximo tren.
- c. _____ (poder, yo) ver esta película en mi casa.
- d. _____ (encontrar, usted) ese libro en cualquier librería.
- e. _____ (confirmar, nosotras) mañana el viaje.
- f. Me parece que este CD _____ (ser) un éxito.
- g. Te _____ (decir, yo) más tarde lo que debes hacer.
- h. Creo que tus hermanas _____ (sentirse) bien aquí.
- i. Estoy segura de que _____ (conseguir, tú) lo que quieres.
- j. No te pongas triste porque _____ (haber) más oportunidades.
- k. Con este libro, _____ (poder, tú) aprender mucho.
- l. No te preocupes porque nosotros _____ (descubrir) el camino.
- m. El próximo año, _____ (intentar, yo) cambiar mi vida.

4. Completa con la forma correcta del verbo en futuro de indicativo.

“El año que viene ¹ _____ (hacer, yo) muchas cosas. Primero, ² _____ (ir, yo) a Siria en Damasco con mis compañeras para estudiar árabe en una universidad. Luego, ³ _____ (volver) a España y ⁴ _____ (empezar) a enseñar árabe a los niños de una escuela que se encuentra en mi ciudad. Además, si tengo dinero, ⁵ _____ (ir) a China con mi madre o a Tokio con mi novio porque siempre ha sido mi sueño. Pero ⁶ _____ (tener) también que estudiar mucho porque el otoño que viene ⁷ _____ (graduarse).

Fuente: Libro de texto *Espanhol 3*



CUANDO TENGA LA OPORTUNIDAD IRÉ A...
ACTIVIDAD DE PRÁCTICA ORAL



1



SAN SEBASTIÁN




2



SAN SEBASTIÁN – PARA ESTUDIAR

HOTEL ZENIT – SAN SEBASTIÁN

BIBLIOTECA MUNICIPAL SAN SEBASTIÁN

3



SAN SEBASTIÁN – PARA VISITAR





AQUARIUM DONOSTIA

PARTE VIEJA SAN SEBASTIÁN

CASTILLO DE LA MOTA

4



SAN SEBASTIÁN – PARA RELAJAR





PLAYA DE LA CÓNCHA

MONTE URGULL

PASEO NUEVO

5



TOLEDO




6



TOLEDO – PARA ESTUDIAR






BIBLIOTECA REGIONAL DE TOLEDO

CAFETERIA CENTRAL PERKS

7



TOLEDO – PARA VISITAR




PUERTA DE BISAGRA

CATEDRAL DE TOLEDO

8

