



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Marques Paiva Dias Fernandes

**Desenvolver a Competência Gramatical na
Aprendizagem do Espanhol Língua
Estrangeira**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Marques Paiva Dias Fernandes

Desenvolver a Competência Gramatical na Aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira

Relatório de Estágio
Mestrado em ensino do Português no terceiro ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e do
Espanhol nos ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Joaquín Núñez Sabarís
e da
**Professora Doutora Maria de Lourdes da
Trindade Dionísio**

Outubro de 2012

Declaração

Paula Cristina Marques Paiva Dias Fernandes

Desenvolver a Competência Gramatical na Aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira

Orientadores:

Professor Doutor Joaquín Núñez Sabarís

Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Ano de conclusão: 2012

Mestrado em ensino do Português no terceiro ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos ensinos Básico e Secundário

É autorizada a reprodução integral deste trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, _____ Outubro de 2012

Assinatura: _____

Agradecimentos

A todos os docentes da Universidade do Minho que me transmitiram os conhecimentos teóricos necessários à minha formação, em especial à professora Maria de Lourdes Dionísio, pelas diligências que tomou, e ao professor Joaquín Núñez Sabarís, pelos seus sábios conselhos e pela sua constante boa disposição.

À professora cooperante Maria José Real, pela sua disponibilidade e companheirismo.

Aos alunos da turma onde realizei a prática pedagógica, pelo seu interesse, pela sua participação e pela sua afetividade.

Ao Nuno, pela sua presença constante e por tudo aquilo que representa na minha vida.

Ao Bruno e ao Francisco, sóis do meu pequeno planeta.

Aos meus pais, por serem o meu ombro amigo e os avós sempre disponíveis e carinhosos.

A todos aqueles, aqui não mencionados, que me apoiaram e permitiram a realização deste projeto.

A todos o meu “Bem-haja”.

Desenvolver a Competência Gramatical na Aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira

Paula Cristina Marques Paiva Dias Fernandes

Relatório de Estágio

Mestrado em ensino do Português no terceiro ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos ensinos Básico e Secundário
Universidade do Minho – 2012

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado e organizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional do Mestrado e pretende ser uma reflexão crítica sobre a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica, o seu desenvolvimento e a sua avaliação, no decorrer deste ano letivo. O tema do projeto assenta no desenvolvimento da Competência Gramatical na aprendizagem da Língua Espanhola, num contexto específico de uma turma do sétimo ano, nível 1 (iniciação) de uma Escola Secundária de Braga. A escolha deste tema prendeu-se com o facto da aprendizagem da Gramática ser uma matéria que, frequentemente, suscita dúvidas e dificuldades aos alunos, quer pela sua diversidade, quer pela sua complexidade. Para que esta aprendizagem decorra de uma forma eficiente e produtiva, é imprescindível desenvolver estratégias e atividades criativas e motivadoras que facilitem a compreensão e a aplicação desses conteúdos, sempre inseridos num contexto comunicativo e enfatizando-se a atenção à forma, numa pedagogia pela descoberta. Com base nestas questões e, tendo em conta, o contexto de intervenção, o Currículo Nacional, o Programa da Língua Espanhola, as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e a consulta de bibliografia sobre o tema apresentado, procurou-se dar cumprimento aos seguintes **objetivos**: (1) Observar as competências evidenciadas pelos alunos no domínio gramatical; (2) Aferir as perceções dos alunos quanto às suas dificuldades e/ou facilidades no domínio gramatical; (3) Desenvolver propostas de intervenção que promovam o desenvolvimento dessa competência inserida num contexto comunicativo; (4) Desenvolver a autorregulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da aprendizagem de conteúdos gramaticais; (5) Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento dessa competência e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor. Para uma melhor avaliação dos resultados das aprendizagens e, conseqüentemente, da eficácia da implementação do Projeto, utilizaram-se instrumentos de recolha de informação das perceções dos alunos relativamente ao domínio gramatical, antes e no final da intervenção. Na fase de desenvolvimento do Projeto utilizaram-se estratégias centradas na autoavaliação dos alunos e na reflexão conjunta desses resultados, o que proporcionou, ainda, a redefinição das estratégias e a melhoria das minhas práticas, enquanto professora.

Os resultados sugerem que a aprendizagem da gramática reveste-se de extrema importância na aquisição da competência comunicativa e é tanto mais interessante e útil, quanto mais é inserida em conteúdos lexicais e funcionais apropriados ao seu uso. Apesar de ser uma matéria que, por si só, desperta pouca motivação nos alunos, constata-se que o desenvolvimento de estratégias diversificadas e atrativas, em que o aluno assume um papel ativo, e a utilização de fichas de trabalho de aplicação de cada conteúdo gramatical são meios que facilitam a sua aquisição. Não obstante, o ensino e a aprendizagem da gramática continuam a ser um tema de trabalho muito produtivo e pertinente no campo da investigação.

Développer la compétence grammaticale dans l'apprentissage de l'Espagnol Langue Etrangère

Paula Cristina Marques Paiva Dias Fernandes

Relatório de Estágio

Mestrado em ensino do Português no terceiro ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos
ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho – 2012

Résumé

Le présent rapport a été élaboré et organisé à propos du stage professionnel du Master et prétend être une réflexion critique sur l'implémentation du Projet d'intervention pédagogique, son développement et son évaluation, pendant cette année scolaire. Le thème du projet s'appuie sur le développement de la Compétence Grammaticale dans l'apprentissage de la langue espagnole, dans un contexte spécifique d'une classe de septième année, niveau 1 (initiation) d'une école secondaire, à Braga. Le choix de ce thème s'attache au fait que l'apprentissage de la Grammaire est une matière que entraîne, souvent, des doutes et des difficultés aux élèves, soit pour sa diversité, soit pour sa complexité. Afin que cet apprentissage se déroule d'une manière efficace et productive, il faut développer des stratégies et des activités créatives et motivantes qui facilitent la compréhension et l'application de ces contenus, engagés toujours dans un contexte communicatif, d'attention à la forme, dans une pédagogie par la découverte. En prenant en compte ces questions, le contexte de l'intervention, *le Curriculum National*, le Programme de la Langue Espagnole, les orientations du Cadre Européen Commun de Référence pour Les langues (Conseil de l'Europe, 2001) et la consultation de la bibliographie sur le thème présenté, on a essayé de répondre aux objectifs suivants : (1) Observer les compétences des élèves dans le domaine grammatical ; (2) Vérifier les perceptions des élèves à propos de leurs difficultés et/ou facilités dans le domaine grammatical ; (3) Elaborer des propositions d'intervention pour développer ces compétences insérées dans un contexte communicatif ; (4) Développer l'autorégulation de l'apprentissage à partir de l'identification et de la résolution des difficultés au niveau de l'apprentissage des contenus grammaticaux ; (5) Évaluer l'impact des stratégies proposées dans le développement de cette compétence et dans de développement professionnel réflexif du professeur.

Pour une meilleure évaluation des résultats de l'apprentissage et, conséquemment, de l'efficace de l'implémentation du Projet, j'ai utilisé des instruments de recueil d'information sur les perceptions des élèves en relation au domaine grammatical, avant et à la fin de l'intervention. Dans l'étape de développement du Projet, j'ai utilisé des stratégies centrées dans l'autoévaluation des élèves et dans la réflexion conjointe de ses résultats, ce qui a permis, encore, la redéfinition des stratégies et l'amélioration de mes pratiques comme professeur.

Les résultats suggèrent que l'apprentissage de la grammaire est d'une extrême importance dans l'acquisition de la compétence communicative et c'est plus intéressante et utile, plus elle est engagée aux contenus lexicaux et fonctionnels appropriés à son usage. Malgré le fait d'être une matière qui, par soi-même, excite peu la motivation des élèves, on constate que le développement des stratégies diversifiées et attractives, dans lesquelles l'élève assume un rôle actif, et l'utilisation des fiches de travail d'application de chaque contenu grammatical sont des moyens qui facilitent son acquisition. Nonobstant l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire continuent à être un thème de travail très productif et pertinent dans le champ de l'investigation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	13
1.1. Breve evolução histórica do ensino da gramática.....	13
1.2. O princípio da <i>Atenção à Forma</i>	14
1.3. A aprendizagem da Gramática pela <i>Descoberta</i>	18
1.4. Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola.....	20
1.5. Contexto de intervenção	22
1.5.1. A Escola	22
1.5.2. A Turma de Espanhol	23
1.6. Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias.....	24
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	29
2.1. Fase Inicial:	29
2.1.1. Questionário sobre as percepções e expectativas dos alunos.....	30
2.2. Fase de aplicação: Atividades de desenvolvimento da competência gramatical	37
2.2.1. Sequência Didática 1	37
2.2.2. Avaliação da Sequência Didática	39
2.2.3. Sequência Didática 2	41
2.2.4. Avaliação da Sequência Didática	42
2.2.5. Sequência Didática 3	44
2.2.6. Avaliação da Sequência Didática	46
2.2.7. Sequência Didática 4	48
2.2.8. Avaliação da Sequência Didática	49
2.2.9. Sequência Didática 5	51
2.10. Avaliação da Sequência Didática	52
2.3. Fase de Avaliação: Questionário final sobre a aprendizagem da gramática	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	71
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	
ANEXO 1: Atividade para aquisição de vocabulário: características físicas e psicológicas/ gostos.....	71
ANEXO 2: Atividade de identificação e descrição de personalidades do mundo espanhol	72

ANEXO 3: Atividades de aplicação gramatical: verbos <i>Ser, Tener, Gustar, Molestar</i>	73
ANEXO 4: Atividade de produção escrita	74
<u>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2</u>	
ANEXO 5: Atividade para aquisição de vocabulário: Serviços e Direções	75
ANEXO 6: Atividade de compreensão auditiva	76
ANEXO 7: Atividades de aplicação gramatical: o Imperativo.....	77
ANEXO 8: Atividade de produção escrita	78
<u>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3</u>	
ANEXO 9: Atividades para aquisição de vocabulário: Clima e estações do ano.....	79
ANEXO 10: Atividades de aplicação gramatical: o Futuro do Indicativo.....	80
ANEXO 11: Atividade de produção escrita	82
<u>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4</u>	
ANEXO 12: Atividade de pré-leitura	83
ANEXO 13: Atividades de compreensão auditiva e escrita.....	84
ANEXO 14: Atividade para aquisição do vocabulário: Roupas e acessórios	86
ANEXO 15: Atividades de aplicação gramatical: adjetivos demonstrativos	87
ANEXO 16: Atividade de produção escrita e expressão oral	88
<u>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5</u>	
ANEXO 17: Atividades de compreensão auditiva e escrita.....	89
ANEXO 18: Atividade para aquisição do vocabulário: Corpo humano, sintomas de doença, tratamentos.....	90
ANEXO 19: Atividades de aplicação gramatical: verbos Doler e Sentirse; os Interrogativos	91
ANEXO 20: Atividade de produção escrita e expressão oral	92

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado e organizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional do Mestrado e pretende ser uma reflexão crítica sobre a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, o seu desenvolvimento e a sua avaliação, no decorrer deste ano letivo.

Ao longo deste relatório, pretender-se-á destacar os aspetos mais relevantes para a construção de um documento, de carácter essencialmente reflexivo, que visa apresentar de um modo coerente e inteligível o trabalho desenvolvido para a concretização dos objetivos do Projeto, através da seleção de documentos representativos da diversidade das tarefas formativas.

O objetivo central deste projeto foi desenvolver a Competência Gramatical na aprendizagem da Língua Espanhola, num contexto específico de uma turma do sétimo ano, nível 1 (iniciação) de uma Escola Secundária, em Braga.

A escolha do tema relaciona-se com o facto da aprendizagem da Gramática ser uma matéria que, frequentemente, suscita dúvidas e dificuldades aos alunos no processo de aquisição e de utilização, quer pela sua diversidade, quer pela sua complexidade.

Pela observação e pela reflexão conjunta com os alunos, depreendi que uma parte destes perspetivava a gramática de forma negativa, como uma espécie de tabu, desinteressando-se à partida. Uma das razões que aponto para este facto é a perspetiva que alguns têm de que não conseguem entender as regras gramaticais e os mecanismos do seu funcionamento, sobretudo, quando se abordam as exceções à regra. Por esta razão e, porque à partida se sentem desmotivados, os alunos não conseguem estudar sozinhos os conteúdos gramaticais e, por este motivo, encaram a gramática como algo complexo e difícil. Para que esta aprendizagem decorra de uma forma eficiente e produtiva, é imprescindível desenvolver estratégias e atividades criativas que facilitem a compreensão e a aplicação desses conteúdos, sempre inseridos num contexto comunicativo e numa pedagogia pela descoberta que favoreça a motivação dos alunos e a desmistificação de que a gramática é “um bicho-de-sete-cabeças”.

De modo a concretizar os objetivos propostos no projeto de intervenção, dar-se-á especial relevância às atuais teorias pedagógicas da *Atenção à Forma* e da aprendizagem da gramática pela *Descoberta*, tal como se especificará mais detalhadamente no capítulo I.

Relativamente à estrutura, o presente relatório é constituído por dois capítulos: no primeiro, proceder-se-á à fundamentação e contextualização histórica e teórica do tema do projeto, seguindo-se a

caraterização do contexto de intervenção, mais especificamente da escola e da turma em que foi aplicado o Projeto e, por fim, à apresentação do Plano Geral de Intervenção, destacando-se os objetivos pretendidos, as estratégias utilizadas e a justificação da sua relevância à luz do contexto e da literatura.

Posteriormente, no capítulo II, proceder-se-á à documentação do trabalho desenvolvido ao longo do estágio, desde a fase inicial do Projeto que consistiu na aplicação de um questionário sobre as expetativas e perceções dos alunos sobre o ensino da gramática e a análise dos seus resultados, passando pela apresentação de cinco aulas de sequências didáticas distintas, assim como a respetiva reflexão e justificação, apoiadas na análise de alguns exemplos de resultados de alunos e nos resultados do questionário de autoavaliação aplicado em cada sequência didática.

Seguidamente e, em modo de balanço, proceder-se-á à análise dos resultados do questionário final aplicado aos alunos para a Avaliação do Projeto sobre a aprendizagem da gramática, que contribuirá também para a fase da avaliação do Projeto.

Por último, concluirei este documento reflexivo através das considerações finais que constituirão o balanço deste meu percurso formativo, quer ao nível das limitações encontradas ou das recomendações didáticas e investigativas emergentes, quer ao nível do valor deste projeto no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

No final, serão listados todas as obras consultadas e apresentados os anexos que serão devidamente assinalados, ao longo do relatório.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

1.1. Breve evolução histórica do ensino da Gramática

Ao longo dos tempos, a gramática sempre desempenhou um papel essencial no ensino das línguas, assumindo maior ou menor relevância, de acordo com as diferentes teorias da linguagem e da aprendizagem vigentes em cada momento histórico.

Numa visão diacrónica¹, poderemos destacar a sua extrema importância no Método de Gramática e Tradução (séc. XVII) que promovia a memorização de regras gramaticais e a realização de exercícios controlados, de modo que o aluno não tinha um papel ativo na sua aprendizagem e não usava a língua como meio de comunicação, limitava-se a aprender sobre a língua, de um modo dedutivo.

Ao contrário, o Método Direto, cujo maior precursor foi Charles Berlitz (1852-1912), veio contrariar estes pressupostos e defender a aprendizagem da gramática, não através de explicações, mas através da utilização de frases-modelo que serviam de exemplo e que eram sucessivamente repetidas pelos alunos. Deste modo, a gramática aprendia-se de forma indireta e indutiva, valorizando-se, sobretudo, a oralidade e o uso real da língua. Estas estratégias foram sendo aprimoradas e, em meados do século XX, surgiram os Métodos Audiolinguais e Audiovisuais, baseados nas teorias linguísticas do estruturalismo norte-americano (Bloomfield:1933) e nas teorias condutistas de Darwin, que continuaram a valorizar a competência oral, de modo que o aluno aprendia a língua de uma forma natural e semelhante a um nativo. A competência gramatical adquiria-se através de estruturas repetitivas (*pattern drills*) e a sua prática exaustiva precedia qualquer explicação do professor e, quando esta existia, era sempre breve e sucinta.

Em reação a estes métodos, surge o programa Nociofuncional descrito por Wilkins (1976) que constituiu a base do Método Comunicativo, apoiado nos estudos da sociolinguística de Hymes, e que concebeu a competência comunicativa como uma habilidade que incluía a componente linguística, a social, a pragmática e a estratégica. Os conteúdos gramaticais selecionavam-se de acordo com o que era mais útil para a comunicação numa determinada situação sociolinguística e real.

Neste seguimento, Littlewood (1981), uma das figuras mais representativas dos estudos sobre o enfoque comunicativo, propõe uma distinção entre atividades pré-comunicativas, nas quais se

¹ Para uma análise mais ampla da evolução das metodologias de ensino, vid. Bordón (2007) e Abadía (2000).

proporciona ao aluno diferentes tipos de *drills* orientados à forma, para um controle do sistema linguístico e atividades comunicativas, em que o aluno ativa e integra o conhecimento anterior para uma completa comunicação efetiva de significados.

No desenvolvimento do Enfoque Comunicativo, surgiu, o enfoque por Tarefas cujo principal objetivo é obter um produto, a tarefa final, e para isso requer-se a utilização da língua para levar a cabo uma série de funções, as tarefas mediadoras, que permitirão a realização com êxito da tarefa final. Este enfoque implica uma conceção pragmática da língua, assim como a necessidade de dominar os aspetos gramaticais, lexicais e funcionais da mesma.

Como parte do Método Comunicativo, surge, por fim, com Sánchez (1993) o conceito do método integral que é um método que centra a sua atenção no conteúdo e cujo objetivo é fomentar a aprendizagem mediante o uso real da língua e não apenas mediante o domínio de unidades linguísticas. Segundo este método, os exercícios meramente formais ou linguísticos devem estar sempre ao serviço da comunicação, ou seja, subordinados ao conteúdo.

Toda esta evolução histórica acerca do papel que a gramática desempenhou no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras permite constatar, sem dúvida, a mutação da importância que os pedagogos e linguístas lhe atribuíram, segundo os diferentes momentos históricos e a falta de consenso que impera sobre a questão de qual a melhor forma de ensinar a gramática de uma língua.

1.2. O Princípio da *ATENÇÃO À FORMA*

No estudo que desenvolveu sobre o princípio da *Atenção à Forma*, Ortega (2000) afirma que foi na década de 80, passados apenas dez anos desde que a Aquisição de Segundas Línguas (ASE) se assumiu como campo de investigação independente, que Long (1983) desenvolveu uma série de argumentos defendendo que o principal objetivo do ensino das segundas línguas devia ser o desenho de pedagogias que favorecessem o desenvolvimento da interlíngua, iniciando-se, assim, o debate em torno da questão.

Segundo Long, os estudos empíricos demonstravam a superioridade da aquisição em contexto de sala de aula, sobre a aquisição em contextos naturais, defendendo que a instrução, apesar de não alterar o percurso evolutivo que ocorre naturalmente na aprendizagem da gramática, acelerava o ritmo dos processos de aquisição e melhorava os níveis últimos da aprendizagem, tal como se transcreve:

[...] mi opinión es que una atención hacia la forma es probablemente la característica esencial de la instrucción de idiomas, debido al relieve que aporta a las formas tratadas en el input lingüístico ofrecido

en el aula y también en el input fuera del aula, donde estas formas se hallen presentes. (Long, 1988: p.136)

No entanto, as maiores dificuldades prenderam-se com a resposta à questão de qual seria a instrução ideal. Três propostas surgiram neste sentido:

- As intervenções pedagógicas cujo objetivo era envolverem o aluno no processamento do conteúdo da mensagem (*Focus on Meaning*);
- As intervenções pedagógicas que permitissem fixar a atenção do aluno nas formas linguísticas isoladas (*Focus on Form S*);
- As intervenções pedagógicas que dirigissem a atenção do aluno para a integração de forma e conteúdo durante o processamento de material linguístico novo (*Focus on Form*).

Segundo Long, as duas primeiras propostas são insuficientes, uma vez que os estudos empíricos evidenciam que a aprendizagem que deriva da atenção às formas conduz a graus finais de competência pouco fluida e quase nunca natural ou adequada, o que produz nos alunos um alto nível de frustração e desmotivação. Por outro lado, o processamento do *Input* com fins exclusivamente de comunicação é também limitado, tanto em situações de aula, como fora de aula. Esta limitação não se estende apenas aos aspetos gramaticais formais da língua, mas também à competência sociolinguística e pragmática, uma vez que há aspetos formais e funcionais que contribuem para a competência comunicativa e que só se adquirem se o aluno aprender as relações de correspondência de forma e função adequada a cada caso.

Veja-se o que diz Ortega (2000, p.16) sobre este assunto:

[...] Puesto que desde el prisma del desarrollo de la interlengua las correspondencias de forma y función son la materia a adquirir, crucial en el principio de la atención hacia la forma es el requisito de que la atención del aprendiz sea primero involucrada en el procesamiento del contenido, y sólo entonces en el procesamiento de aspectos lingüísticos de la forma. Sólo una vez que el estado cognitivo de procesamiento del contenido es logrado, puede la intervención externa aspirar a fijar la atención del aprendiz en la forma por adquirir en una manera que sea psicolingüísticamente útil [...]

Existe, na atualidade, uma certa confusão terminológica e de definição do conceito de *ATENÇÃO À FORMA*. Poderemos distinguir, pelo menos três:

1. A conceção original em Long (1991) e a sua reformulação mais recente apresentada em Long y Robinson (1998) que defende a utilização do conteúdo da mensagem e o seu uso

comunicativo, com o objetivo de fixar a atenção do aluno em aspetos formais do *Input* que seriam, provavelmente, ignorados. Esta definição exige que as intervenções pedagógicas sejam reativas (ocorridas no momento em que surge o problema de comunicação) e implícitas (seguindo sempre um fio condutor, de modo subtil);

2. Outros estudiosos como Ellis (1998), Harley (1993), Spada (1997) e VanPatten (1993) preferem o termo “instrução enfocada na forma” (*form-focused instruction*) e sugerem que a atenção a determinada forma pode ser realizada a partir de técnicas proativas, planificadas anteriormente, e que exigem que a atenção do aluno esteja focada em determinados aspetos linguísticos demarcados.
3. Doughty e Williams (1998) tentaram conciliar estas duas posições, definindo o termo como “*uma qualidade psicolinguística de certas técnicas pedagógicas que pretendem atrair, orientar e fixar a atenção do aluno a aspetos formais do input que normalmente seriam ignorados durante a comunicação genuína em tempo real*”. É necessário, portanto, encontrar um equilíbrio nos modos de intervenção, dando relevo às formas linguísticas e mantendo o objetivo central de compreender e comunicar a mensagem na tarefa pedagógica.

Nos últimos anos, tem sido objeto de investigação um grande número de técnicas pedagógicas que Ortega (2000) classifica em quatro grupos:

- a) Técnicas centradas na aprendizagem metalinguística de regras (explicação tradicional, descoberta indutiva de regras...);
- b) Técnicas centradas na “*provisión de la evidencia negativa*” ou na correção de erros;
- c) Técnicas para a manipulação externa do *input* abordado na aula, através da “*anegación del input*” (exposição do aluno a uma alta quantidade da forma linguística) ou do “*relieve tipográfico añadido*” (as formas são tipograficamente assinaladas através de cor, sublinhados, itálico...);
- d) Técnicas de manipulação da prática de produção (por exemplo, a instrução dá-se através do processamento do *input*).

No entanto, os estudos empíricos em relação a estas questões, ainda, estão numa fase de desenvolvimento precoce, o que não permite que se retirem conclusões definitivas acerca da maior ou

menor eficácia de uma determinada técnica em relação a outra. É, portanto, um campo de investigação muito fértil que importa desenvolver e aprofundar.

No projeto de intervenção que desenvolvi com vista a desenvolver a Competência Gramatical dos alunos, entendi a utilização do princípio da *Atenção à Forma* salvaguardando a súpula destas teorias e técnicas, naquilo que de mais positivo oferecem ao contexto específico do ensino aprendizagem da língua espanhola.

Importa ressaltar, no entanto, que, quando se fala em *Atenção à Forma*, não se pretende defender a utilização de um método estruturalista, baseado numa visão mecanicista, explicando a organização e o funcionamento das formas linguísticas através de técnicas repetitivas, que não dão conta dos inúmeros fatos e riquezas da língua enquanto meio de comunicação. Trata-se, sobretudo de reconhecer a importância da aprendizagem da gramática para uma melhor atuação linguística, pois, como já Chomsky defendia, adquirir uma língua consiste em descobrir as regras que configuram a sua gramática e aprender a utilizá-las para compreender e produzir. Daí o conceito de Gramática Universal que, segundo o mesmo autor, e seguindo os princípios básicos da psicologia cognitiva, pressupõe que a inteligência humana é capaz de reconhecer e de produzir sequências linguísticas totalmente novas e nunca antes ouvidas, uma vez que o ser humano está geneticamente preparado para a aprendizagem linguística.

Importa, sobretudo, investigar e compreender de que forma a instrução gramatical facilita o processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira e como se pode operar de forma produtiva, rentável e criadora.

Há que assinalar a existência de dois tipos de conhecimentos no âmbito da psicologia cognitiva: o conhecimento declarativo (saber) e o procedimental (saber fazer). Do primeiro faz parte a instrução formal da gramática que aumenta o conhecimento explícito que o aluno tem da língua meta. Do segundo a prática dos diferentes aspetos gramaticais que só se realiza através do ensino das formas linguisticamente contextualizadas e relacionadas com uma intenção comunicativa.

Daí que o conhecimento explícito, resultado de atividades centradas na forma, favorece a aquisição do implícito, resultado de atividades centradas no significado, a partir do momento em que o aluno toma consciência dos aspetos linguísticos, que de outra forma poderiam ser ignorados. Assim, uma das grandes preocupações é a necessidade de valorizar a instrução formal através de uma intervenção didática e do trabalho de consciencialização gramatical em aula, de forma a proporcionar ao aluno oportunidades de realizar práticas centradas quer no significado, quer na forma.

1.2. A aprendizagem da Gramática pela *Descoberta*

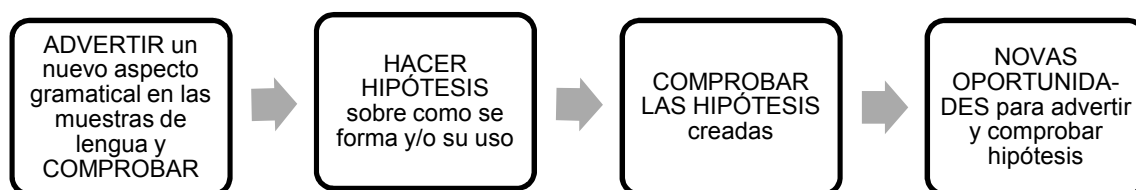
Assiste-se, na atualidade, a uma crescente preocupação pela busca de métodos que permitam desenvolver, de uma forma mais concreta e eficiente, o processo do ensino e da aprendizagem da gramática. De todos, ressalta o método pela descoberta que tem sido largamente defendido.

Hudson (1992), desenvolveu uma série de argumentos que assenta no princípio de que o estudo gramatical deve ser orientado pelo professor como uma atividade de descoberta, sendo o aluno uma espécie de investigador que conhece através dessa descoberta (“*discovery learning*”).

Também, Gila (2009, p.168) é apologista deste método, ao afirmar que:

[...] lo que se ha puesto de manifiesto en la investigación sobre la adquisición es que el proceso de descubrimiento de las regularidades formales del lenguaje es en muchas ocasiones un proceso de AUTODESCUBRIMIENTO: los alumnos no aprenden necesariamente lo que nosotros, profesores, con nuestra mejor intención, les damos, sino a partir de lo que les ofrecemos. No interiorizan las reglas, sino que las construyen o reconstruyen a partir de los ejemplos y las oportunidades de uso que encuentran en su camino de aprendizaje. Pues bien, si, como parece ser, nuestros alumnos van a reflexionar con nuestra ayuda o sin ella y van a intentar formular sus propias explicaciones acordes con su representación mental de la lengua, parece que lo más sensato es echarles una mano y guiarles para que sus reflexiones, sus hipótesis y sus intuiciones sobre el lenguaje sean lo más acertadas posible.

Para ilustrar o seu pensamento, Gila (2009: p.169) utiliza o seguinte esquema que traduz um modelo de processo que se poderá utilizar em contexto de sala de aula, quando o objetivo é ensinar aspetos gramaticais da língua.



ESQUEMA 1

Na perspetiva deste autor, é também essencial repensar as metodologias para ensinar a gramática, evitando os métodos tradicionais que somente visam a explicação das regras gramaticais e investindo naqueles que promovem a reflexão e o pensamento crítico dos alunos. O autor utiliza o seguinte esquema para justificar os seus argumentos, pondo em paralelo os dois métodos:

EXPLICAR GRAMÁTICA	HABLAR SOBRE GRAMÁTICA
- El profesor o el libro poseen toda la información y el alumno espera recibirla.	- Se tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe y su capacidad de inducción / reflexión. El profesor ayuda.
- El discurso es unidireccional. No hay interacción.	- El discurso creado es pluridireccional. Hay interacción.
- Actitud receptiva del alumno.	- Actitud productiva del alumno: toma decisiones.
- No tiene en cuenta los procesos mentales del aprendiz.	- Intenta facilitar los procesos mentales del aprendiz.
- El lenguaje es considerado una suma de "entidades acumuladas".	- Los aspectos gramaticales se derivan del discurso y de la comunicación

ESQUEMA 2

Nesta linha de pensamento e, incidindo os seus estudos no âmbito da aprendizagem da gramática da Língua Portuguesa, é também importante salientar a importante posição de Assunção & Belo (2000, p.23) na defesa da aprendizagem gramatical pela descoberta, conforme dados obtidos em Silva, A.C. (2008). Segundo estes autores, há dois princípios que devem orientar esta aprendizagem:

(1) Os aprendentes desenvolvem processos associados com a descoberta e a investigação, através da observação, inferência, formulação de hipóteses, previsão e comunicação;

(2) Os professores usam um estilo de ensino que apoia os processos de descoberta e investigação; [...]

Delgado-Martins & Duarte (1993) promoveu também uma série de estudos nesta área de investigação, defendendo que o ensino da gramática pela descoberta favorece a autonomia do aluno e deve ser fundamentado em propostas pedagógica e cientificamente válidas. O objetivo é a aquisição do conhecimento explícito do funcionamento da língua, através do método pela descoberta.

Duarte (1998: pp.119-120) é também uma das autoras portuguesas cuja investigação tem trazido mais luz a estas questões. A autora sugere um esquema composto por quatro fases, que visa orientar a ação do professor na estruturação do processo de ensino e aprendizagem da gramática pela descoberta:

1. O professor seleciona e estuda o aspeto gramatical a trabalhar, organizando os "dados linguísticos" para as atividades;
2. De seguida, os alunos analisam e descrevem esses dados, descobrindo diferenças, regularidades e aprendendo os conceitos gramaticais designativos dessa realidade;

3. A terceira etapa consiste na realização de exercícios de treino, destinados a garantir a interiorização das “generalizações descritivas descobertas”.
4. Finalmente, procede-se à “avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado”.

Duarte (1998: p.121) defende ainda que o conhecimento da gramática é também um contributo para as restantes competências (leitura, escrita, oralidade...).

Por fim, importa salientar o facto de ganhar cada vez mais força a necessidade de se construir uma gramática pedagógica que relacione as gramáticas formais e o trabalho em aula, ativo e personalizado, no qual a reflexão gramatical seja algo vivo e rentável, que parta do uso, de realizações linguísticas concretas e da experiência linguística, também concreta dos alunos. Como assinala (Fernández, 1987: pp.77-78) este conceito de gramática pedagógica requer uma descrição global da língua, apoiando-se nas distintas teorias, conceitos e métodos que se adaptem a cada um dos níveis de análise e ao processo de aquisição e aprendizagem da língua meta. O papel do professor será o de estimular a linguagem do aluno, motivando-o a enriquecer e a desenvolver a sua competência gramatical. É significativo, também, segundo esta autora, o conhecimento implícito da gramática da língua materna que os alunos possuem, para a análise contrastiva dos aspetos gramaticais e os benefícios, para estes, da aprendizagem da gramática pela descoberta.

1.3. Documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola

Para além desta contextualização, é importante salientar o enquadramento teórico que está subjacente a este projeto de intervenção e, no qual, assenta todo o trabalho de pesquisa e de investigação que se pretendeu levar a cabo, em especial, os documentos que orientam o processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, enquanto língua estrangeira.

O Programa de Espanhol Ensino Básico 3º Ciclo, nível iniciação, do Ministério da Educação (1997: p.5) prevê que “*o processo de aquisição da língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do input linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema. É o que se aprende, mas também o como se aprende. Este processo permite organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação.*” Em relação a este aspeto, é importante frisar a importância que o

Programa atribui à capacidade de refletir sobre o funcionamento da língua, como forma de melhorar a sua compreensão sobre a sua própria língua, através de estratégias, como por exemplo, a análise contrastiva.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001: p.53), o aluno deve possuir, também, na vertente do Saber Aprender, *“a competência de utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira, entre as quais, analisar e inferir princípios que regem a organização e a utilização da língua, de modo a favorecer a integração dos conhecimentos novos num quadro estruturado que progressivamente se vá enriquecendo e estabelecer relações de afinidade/contraste entre os sistemas da língua materna e das línguas estrangeiras”*.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2011: pp.34-35), *“[...]a competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos, mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado e com a sua acessibilidade (ativação, memória, disponibilidade)”*.

Ainda segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001: p.161)

A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar. Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução). Neste sentido, a gramática de qualquer língua é muitíssimo complexa e, até agora, tem sido muito difícil o seu tratamento definitivo e exaustivo. Existe um certo número de teorias e de modelos concorrentes sobre a organização de palavras em frases. Não é função do QECR julgá-los e promover o uso de um deles em particular. Compete-lhe, sim, encorajar os utilizadores a justificar a sua escolha e as consequências que daí advêm para a sua prática.

O quadro com os descritores para o domínio e correção gramaticais apresenta-se, em seguida:

CORRECÇÃO GRAMATICAL	
A2	Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática, p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
A1	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.

Esquema 3 (QECR, 2001, p.161)

De salientar que as referências à competência gramatical, ao longo de todo o documento que constitui o QECR, são bastante escassas, o que confirma a tendência dos últimos anos de desvalorizar uma aprendizagem mais formal da gramática, metodologia essa que se pode tornar insuficiente na aquisição de uma língua estrangeira, conforme alguns estudos realizados nessa área.

1.5. Contexto de Intervenção

1.5.1. A Escola

De acordo com o texto de apresentação apresentado na sua página web, a escola é uma escola do ensino básico e secundário, integrada num contexto sociocultural suburbano, caracterizado por uma maioria de famílias com pais trabalhadores manuais (indústria, comércio e serviços) com habilitações académicas baixas. É marcada por algum insucesso e abandono escolar devido, em grande medida, à falta de motivação dos alunos e ao fraco empenho nas tarefas escolares.

O seu PEE, para além da instrução, pretende potencializar a inserção dos alunos na sociedade, cultivando ao mesmo tempo valores, como liberdade e tolerância, mas também a participação, responsabilidade e solidariedade. Tem, pois, como fim último a formação de jovens cidadãos que seguem para o nível superior de ensino ou se integram profissionalmente na vida ativa. A partir dessa grande finalidade, a escola tem vindo a criar condições – no espaço físico, nas relações pedagógicas, no apoio educativo, na educação cívica e ocupação dos tempos livres - que permitam uma maior integração dos alunos e mais sucesso educativo.

Este agrupamento tem como ambição estratégica a sua consolidação como uma instituição de referência ao nível educativo e formativo, partindo do lema “Do conhecimento à cidadania ativa”, com vista à concretização da grande missão da escola em geral - construir o sucesso escolar para todos.

1.5.2. A Turma de Espanhol

O projeto de intervenção teve como contexto específico uma turma do 7º ano nível 1 (iniciação) constituída por 24 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com uma média de idades de 12,6 anos.

Segundo os dados obtidos, a partir da observação direta, dos resultados da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa e pelas informações veiculadas através do Projeto Curricular de Turma, tratou-se de um grupo de alunos bastante heterogéneo e com ritmos de aprendizagem algo distintos. Dado tratar-se de um nível de iniciação, os alunos encontravam-se, pela primeira vez, a contactar com a Língua Espanhola – Língua Estrangeira II, adquirindo as competências linguísticas/gramaticais segundo os mecanismos da aprendizagem da sua própria língua e da Língua Estrangeira I, iniciada já noutra ciclo, o que permite problematizar, de antemão, as dificuldades que alguns conteúdos gramaticais, levantam em qualquer ensino/aprendizagem de uma Língua, quer seja materna, quer seja estrangeira. Neste sentido, o tema do plano de intervenção revestiu-se de fulcral importância, na medida em que procurou dar resposta a este tipo de problemas que se levanta, comumente, na aquisição da competência gramatical por parte dos alunos.

De acordo com os dados extraídos do questionário para a caracterização socioeconómica da turma do Projeto Curricular de Turma, 18 alunos nunca ficaram retidos, 4 ficaram retidos uma vez, 2 ficaram retidos duas vezes e 1 ficou retido três vezes. Relativamente à nacionalidade, 23 são portugueses e um aluno é brasileiro. O encarregado de educação é predominantemente a mãe e as habilitações do pai e da mãe dividem-se entre o 1º ciclo e o ensino secundário, havendo apenas três que possuem licenciatura ou bacharelato.

Em relação às atividades fora da escola, 75% admite frequentar pelo menos uma: A.T.L./centro de explicações (25%), Música (8%), Desporto (42%).

Como modo de ocupação de tempos livres, os alunos preferem: ver televisão (75%), conversar com amigos (46%), ouvir música (38%), praticar desporto (29%), passear (25%), estar no computador/jogos digitais (17%), ler (17%), ajudar em casa (17%) e brincar (13%). De referir que 92% dos alunos tem computador em casa, sendo que 88% tem acesso à internet em casa.

Em relação ao interesse dos Pais/ E.E. pela escola, 91% dos alunos afirma que os pais/E.E. vão à escola, 78% que os ajudam a estudar e 57% que verificam os seus cadernos.

Quando sentem dificuldades na matéria, 75% recorre aos professores, 75% aos pais, 42% aos irmãos, 42% a colegas de turma e 13% a ninguém. A maioria dos alunos costuma estudar sozinho (71%). As causas para o insucesso são sobretudo: dificuldade em compreender a matéria (42%),

desinteresse pela disciplina (25%), falta de hábitos de estudo (25%), falta de oportunidade de esclarecer dúvidas e complexidade dos conteúdos (17%).

Relativamente às atividades preferidas nas aulas, 67% dos alunos prefere trabalho de pares/grupo, 50% pesquisa, 46% fichas de trabalho, 42% aulas experimentais, 25% recurso a TIC e 17% aula expositiva. Por último, é de referir que nove alunos foram sujeitos a Plano de Recuperação por terem tido mais de três níveis inferiores a três e quatro tiveram Plano de Acompanhamento, por serem alunos já retidos no ano letivo anterior.

Em conclusão, a turma 7^o8 demonstrou ser uma turma algo problemática no que se refere às atitudes e ao comportamento na sala de aula. No entanto, devido às estratégias adotadas pelo Conselho de Turma e pela uniformização de modos de atuação dos professores notou-se uma significativa melhoria em relação a estes aspetos, ao longo do ano letivo.

No que concerne à disciplina de espanhol é de referir que a turma demonstrou sempre uma grande motivação e entusiasmo por estar a aprender uma nova língua estrangeira.

1.6. Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias

Aquando da elaboração do plano de intervenção e, após a observação e a tomada de consciência do contexto em questão, considerei pertinente e essencial colocar as seguintes questões de investigação:

- Que competências demonstram os alunos no âmbito da aprendizagem dos conteúdos gramaticais?
- Que representações têm os alunos da aprendizagem da gramática e que consciência têm das suas competências/dificuldades nesse âmbito?
- Que estratégias usam os alunos para desenvolver a competência gramatical e resolver as suas dificuldades?
- Que estratégias e atividades podem ser implementadas para desenvolver a competência gramatical dos alunos?

Com base nestas questões e, tendo em conta, o contexto de intervenção, o Currículo Nacional, o Programa da Língua Espanhola, as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e a consulta de bibliografia sobre o tema apresentado neste plano de intervenção, procurei dar cumprimento aos seguintes **objetivos**:

- Observar as competências evidenciadas pelos alunos no domínio gramatical;

- Aferir as percepções dos alunos sobre as suas dificuldades e/ou facilidades no domínio gramatical;
- Desenvolver propostas de intervenção que promovam o desenvolvimento dessa competência inserida num contexto comunicativo;
- Desenvolver a autorregulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de dificuldades ao nível da aprendizagem de conteúdos gramaticais;
- Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento dessa competência e no desenvolvimento profissional reflexivo do professor.

- Estratégias de Intervenção

Para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, foi necessário implementar estratégias que visaram a sua aplicação e a sua autorregulação, em contexto de sala de aula, ao longo do ano letivo em questão.

Tendo como base o princípio da Atenção à Forma, e os estudos de Long (1991); Long y Robinson (1998) e Doughty y Williams (1998) que referem que é um erro promulgar como princípio pedagógico a atenção exclusiva ao conteúdo ou a atenção exclusiva à forma, defendendo, ao contrário, que o tipo de instrução ideal é aquele que induza o aluno a dirigir a sua atenção à forma, quando esta é o veículo essencial através do qual o conteúdo é expresso, de modo a fomentar a competência comunicativa. Assumindo-se como essencial o ensino da gramática, importou refletir na forma como deve ser planeado e posto em prática o ensino desta mesma competência. O ensino da gramática deverá, tanto quanto possível, seguir uma lógica de desenvolvimento progressivo do grau de dificuldade, hierarquizando-se os conteúdos a trabalhar do mais simples para o mais complexo e sistematizando-se, o mais possível o tipo de tarefas para que o processo de ensino e aprendizagem seja progressivo. O objetivo não é apenas incentivar o aluno a memorizar regras gramaticais que depois não sabe utilizar, mas sim dar-lhe oportunidade para que possa observar, colocar hipóteses para descobrir por si mesmo os mecanismos de funcionamento da língua, de forma a compreender as regras que vai deduzindo.

Como afirma Silva, M. (2008: p.98)

Ao ser chamado a tomar consciência e a refletir sobre as operações que realiza quando usa a sua língua, o aluno desenvolve uma capacidade de elaboração mental, para a qual contribui a capacidade da memória e atenção focadas sobre os dados linguísticos. É a partir da observação destes que o aluno,

sistematizando e generalizando, formula regras pelas quais treina a capacidade de abstração e a própria criatividade, na busca de soluções adequadas aos problemas que sucessivamente se lhe vão colocando.

A par desta conceção metodológica, dever-se-á desenvolver atividades, em contexto de sala de aula, utilizando não apenas exercícios gramaticais formais, mas também todo um repertório de documentos escritos, orais e audiovisuais que apoiem a construção do saber na sua vertente pluridimensional e, acima de tudo, comunicativa e, a partir daí, refletir sobre as questões específicas da competência gramatical. As tarefas terão como finalidade a aquisição do saber, mas também o desenvolvimento da autonomia e a perceção pessoal sobre a sua própria aprendizagem e dar-se-á especial ênfase á utilização conjunta das estratégias/ técnicas defendidas pelos estudiosos do princípio de *Atenção Á Forma*, a saber:

- a) “*provisión de la evidencia negativa*” ou na correção de erros;
- b) “*anegación del input*” (exposição do aluno a uma alta quantidade da forma linguística)
- c) “*relieve tipográfico añadido*” (as formas são tipograficamente assinaladas através de cor, sublinhados, itálico...);
- d) manipulação da prática de produção (por exemplo, a instrução dá-se através do processamento do *input*).

Deste modo, a avaliação da implementação do Projeto deverá realizar-se através da observação direta e de questionários fornecidos aos alunos, antes, durante e após a sua implementação, de forma a avaliar os resultados obtidos e o seu impacto.

As fases de desenvolvimento do projeto foram as seguintes:

Fase de planificação (1º semestre)

Pesquisa bibliográfica; desenho do plano de intervenção (presente documento); planificação de instrumentos didáticos e de recolha de informação.

Fase de intervenção (2º semestre)

Ao longo da intervenção: pesquisa bibliográfica; planificação de aulas e de instrumentos didáticos e de recolha de informação; construção do portefólio do projeto.

Em aula:

1. Questionário inicial sobre as perceções e expetativas sobre a aprendizagem da gramática.

2. Observação direta dos conhecimentos gramaticais dos alunos e das suas capacidades e dificuldades.

3. Reflexão com os alunos sobre as percepções das suas capacidades e dificuldades ao nível gramatical (consciencialização).

4. Atividades didáticas de promoção de competências gramaticais, acompanhadas de um questionário de autoavaliação; observação focalizada e registos reflexivos.

5. Avaliação do desempenho dos alunos durante a intervenção;

6. Reflexão com os alunos sobre os resultados dos questionários de autoavaliação;

6. Questionário aos alunos de avaliação final da experiência.

Fase de avaliação e redação do relatório (Maio a Outubro)

Pesquisa bibliográfica; avaliação global da experiência; redação do Relatório de Estágio.

Capítulo II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

2.1. Fase Inicial

Ao longo do 1º semestre, a assistência e a observação das aulas da professora cooperante permitiram delinear o Projeto de Intervenção e conhecer o contexto da turma em questão, com vista à definição de temas, objetivos e estratégias de ação decorrentes da observação e análise das práticas do processo de ensino aprendizagem. De salientar a importância do conhecimento do contexto em questão, quer da turma, em particular, quer da escola, em geral, através da leitura e interpretação dos diferentes documentos: Currículo nacional; Projeto Curricular da escola / da turma; Regulamento Interno; Recursos tecnológicos e espaços educativos da Escola; Programa, Planificação da disciplina, Manual adotado e outros materiais didáticos da disciplina. Destaca-se, também, o contributo dos diferentes módulos e submódulos do estágio profissional.

O principal objetivo deste contacto foi, sem dúvida, conhecer o perfil da turma e o seu funcionamento em sala de aula, de modo a desenhar um Projeto que se adequasse ao seu contexto, enquanto grupo, e às características do seu nível de aprendizagem.

Destacaram-se aspetos positivos relativamente à motivação e ao interesse dos alunos pela aprendizagem de uma nova língua estrangeira que consideravam divertida e fácil de aprender. Por esta razão, por vezes, assistia-se a uma certa participação desorganizada, já que todos queriam responder e ir ao quadro, situações que, rapidamente, eram controladas e geridas pela professora cooperante.

Os alunos mostraram-se, particularmente, recetivos à utilização de meios audiovisuais na aula, pelo que demonstravam sempre o seu entusiasmo, quando realizavam atividades de compreensão auditiva, quer através de audição de exercícios do manual, quer pela audição e visualização de músicas.

Um dos aspetos menos positivos relacionou-se com o facto da aula de espanhol de terça-feira ser lecionada ao último bloco da tarde, imediatamente após a disciplina de Educação Física, o que originava, quase sempre, ligeiros atrasos, pela escassez de tempo no intervalo para tomar banho e lanchar.

O questionário que se segue constituiu um instrumento de fulcral importância nesta fase preparatória, uma vez que permitiu conhecer as expectativas e perceções dos alunos sobre a aprendizagem da gramática, com vista a delinear as estratégias mais adequadas à concretização dos objetivos do Projeto de Intervenção.

2.1.1. Questionário inicial sobre as percepções e expectativas dos alunos

Ano Letivo de 2011/2012

Questionário inicial sobre percepções e expectativas da aprendizagem da Gramática - Turma 7^ª8

Observações: Este questionário foi elaborado pela professora estagiária Paula Fernandes e apenas constitui um instrumento de trabalho para o estágio que está a desenvolver na tua turma. É anónimo e não tem carácter avaliativo.

Responde às questões, assinalando, apenas, aquelas que se melhor se adequam ao teu caso.

1. Para ti, a gramática é algo: (marca apenas 3 opções)

- Interessante
- Aborrecido
- Fácil
- Difícil
- Necessário
- Desnecessário
- Outro _____

2. Para aprenderes a gramática, em casa, que estratégias usas? (marca apenas 2 opções)

- Fazes exercícios do caderno de atividades/do livro.
- Fazes cópias e resumos da matéria
- Fazes exercícios *on-line*
- Não costumavas estudar a gramática
- Outro _____

3. Dos seguintes tipos de exercícios, assinala os que preferes. (marca apenas 4 opções)

- Preenchimento de espaços
- Ligação de frases
- Ditado
- Tradução
- Escolha múltipla
- Ordenar partes de frases/textos
- Preencher quadros/tabelas
- Verdadeiro/Falso
- Resposta direta
- Escrever textos
- Descrever imagens
- Ouvir/ Ver textos audiovisuais
- Outro _____

**4. Dos seguintes conteúdos gramaticais, refere aqueles em que tens mais dificuldades.
(marca apenas 4 opções)**

- Tempos e modos verbais
- Determinantes e Pronomes possessivos
- Determinantes e Pronomes Demonstrativos
- Pronomes Interrogativos
- Pronomes Pessoais
- Género e número dos Nomes
- Género e número dos Adjetivos
- Grau dos adjetivos
- Advérbios
- Outro: _____

5. Nos testes de avaliação, na parte gramatical, costumas ter (marca apenas 1 opção)

- Boas classificações
- Classificações razoáveis
- Más classificações

6. Para comunicares, através de um texto ou oralmente, pensas que é indispensável saber as regras gramaticais? (marca apenas 1 opção)

- Sim
- Não
- Talvez

7. Nas aulas, preferes (marca apenas 1 opção)

- Que te sejam explicadas as regras gramaticais, antes de fazer os exercícios.
- Descobrir, por ti mesmo, as regras gramaticais, depois ouvir a explicação do professor e, por fim, fazer os exercícios.
- Outro _____

8. Que estratégias/atividades preferias que o professor utilizasse para aprenderes melhor a gramática?

Obrigada pela tua colaboração!

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO:

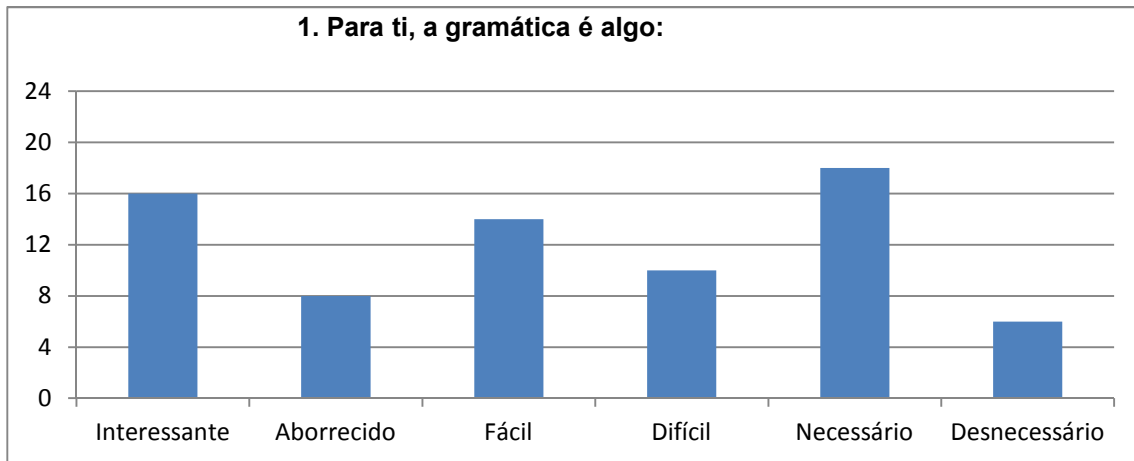


Gráfico 1: Resultado das respostas à pergunta nº1 do questionário

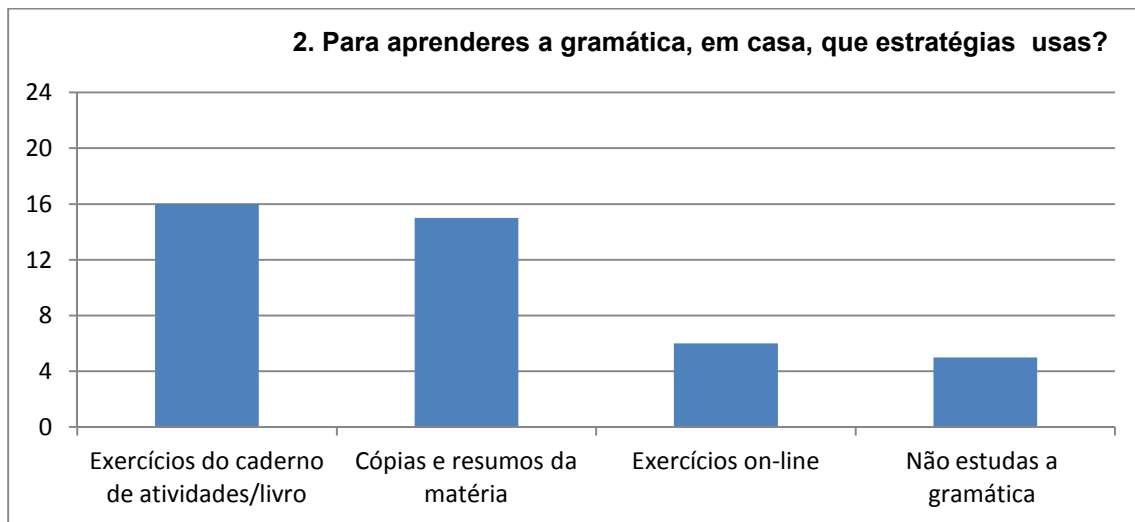


Gráfico 2: Resultado das respostas à pergunta nº2 do questionário

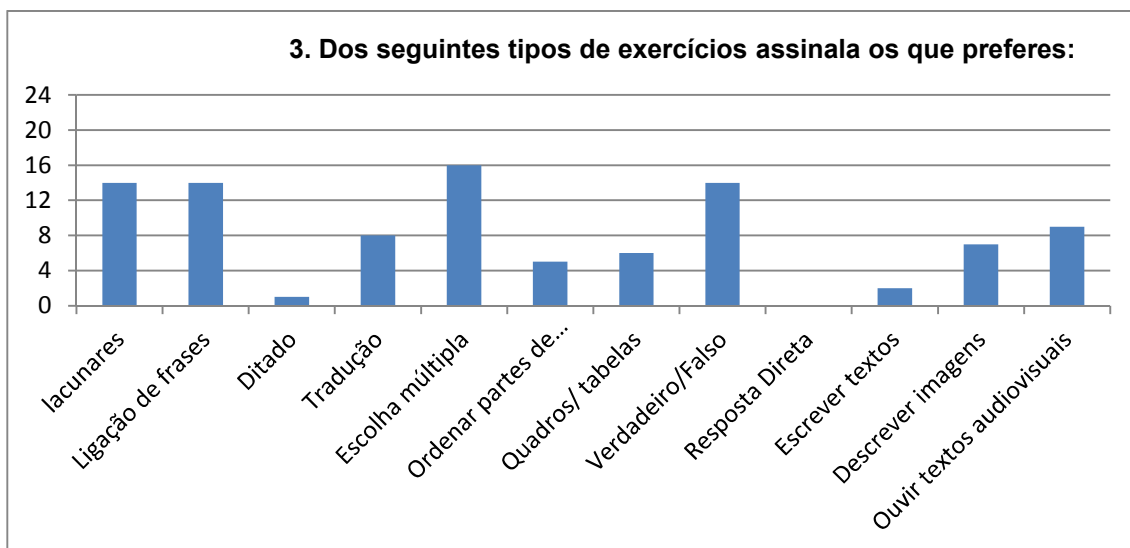


Gráfico 3: Resultado das respostas à pergunta nº3 do questionário

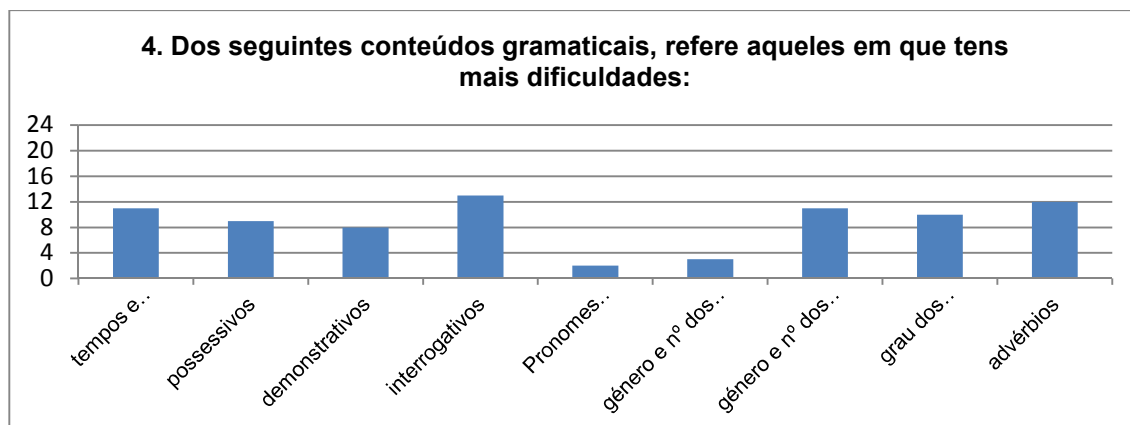


Gráfico 4: Resultado das respostas à pergunta nº4 do questionário

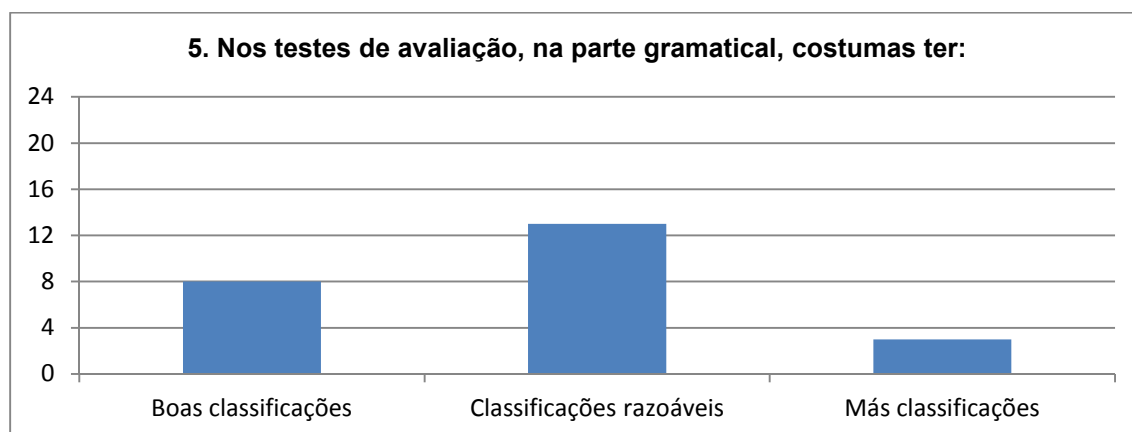


Gráfico 5: Resultado das respostas à pergunta nº5 do questionário

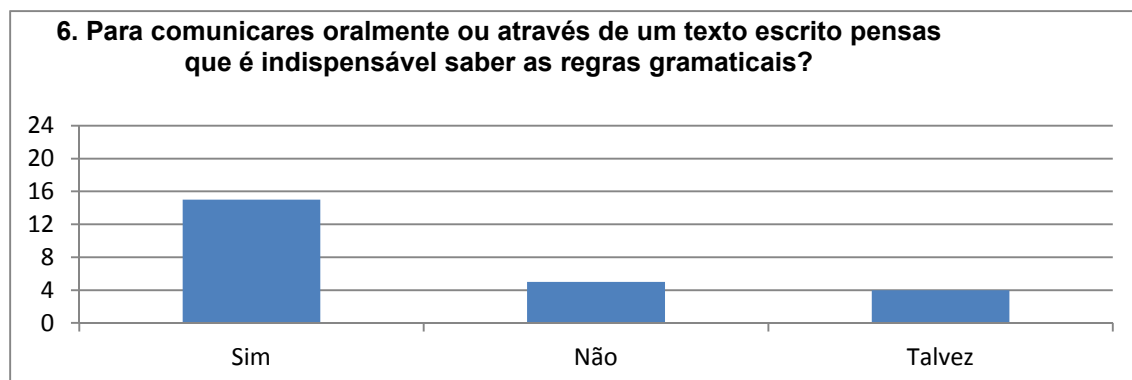


Gráfico 6: Resultado das respostas à pergunta nº6 do questionário

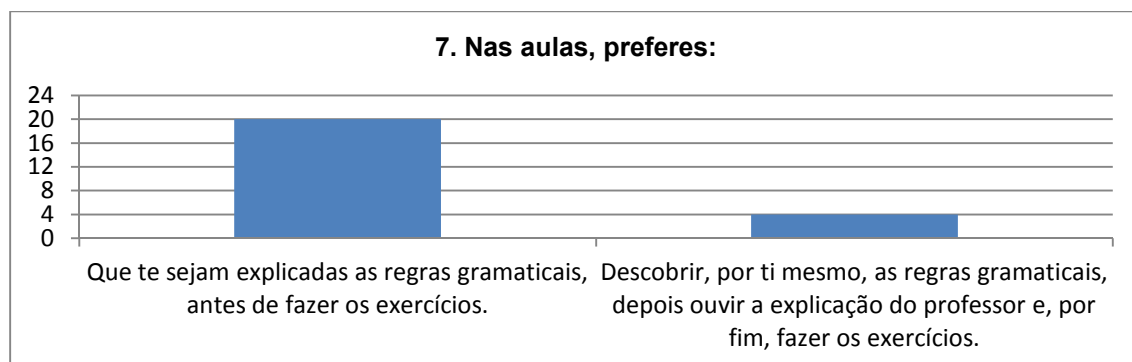


Gráfico 7: Resultado das respostas à pergunta nº7 do questionário

Pela observação dos resultados do questionário sobre as percepções e expectativas dos alunos em relação à aprendizagem da gramática, conclui-se que 67% dos alunos considera a gramática interessante, contra 33% que a considera aborrecida; 58% considera-a fácil e 42% difícil; 75% necessária e 25% desnecessária. Nota-se, portanto uma prevalência no interesse e na necessidade da sua aprendizagem, havendo, no entanto uma relativa equidade no que se refere à dificuldade/facilidade.

Em relação às estratégias que os alunos utilizam para aprender em casa a gramática, nota-se uma prevalência de 67% que realiza exercícios no livro ou no caderno de atividades e de 63% que faz cópias e resumos da matéria. Apenas 25% utiliza exercícios *on-line* e 21% afirma que não estuda a gramática.

Dos diferentes tipos de exercícios, nota-se uma maior incidência nos de preenchimento de espaços (58%), ligação de frases (58%), escolha múltipla (67%), verdadeiro/falso (58%) e ouvir/ver textos audiovisuais (38%). Os exercícios que requerem um maior grau de expressão escrita, tal como escrever textos, resposta direta e ditado foram aqueles que os alunos menos assinalaram.

Relativamente aos conteúdos gramaticais que originam uma maior dificuldade, nota-se que há uma distribuição bastante equitativa entre todos, à exceção dos pronomes pessoais e do género e número dos nomes que apenas constituem 8% e 13% respetivamente dos resultados.

Cerca de 54% dos alunos afirma ter classificações razoáveis na parte gramatical dos testes de avaliação e 33% uma boa classificação, contra apenas 13% que tem más classificações.

Por outro lado, a maioria dos alunos (63%) considera indispensável saber as regras gramaticais para uma melhor comunicação escrita e oral.

Nas aulas, 83% dos alunos prefere que lhe sejam explicadas as regras gramaticais, antes de fazer os exercícios, e apenas 17% prefere descobrir, por si mesmo, as regras, depois ouvir o professor e, por fim, fazer os exercícios. Nota-se, portanto uma preferência pelo método dedutivo, em detrimento do indutivo, talvez por ser este um método com o qual tiveram mais contacto na escola.

Em relação à última questão, de resposta aberta, a maioria dos alunos referiu estratégias/atividades que o professor devia utilizar para facilitar a aprendizagem da gramática tais como: resolução de exercícios no quadro, realização de jogos com a gramática, projeção de *PowerPoint*, audição de música, visionamento de vídeos/filmes, fazer resumos da matéria, explicação dos conteúdos por parte do professor e observação de imagens.

Em conclusão, os resultados obtidos permitem consolidar a ideia de que se trata de uma turma bastante interessada e motivada no seu processo de aprendizagem. De salientar, ainda, o facto

de se tratar de um grupo de alunos muito heterogéneo, no que se refere às dificuldades/ facilidades de aprendizagem, coexistindo alunos com um alto rendimento escolar e alunos com um baixo rendimento escolar, o que origina que a média dos resultados se situe, frequentemente, nos patamares intercalares.

Importa ainda salientar que, na fase de aplicação que se segue, a escolha dos conteúdos obedeceu às orientações para o nível de ensino e que houve sempre, da minha parte, uma constante preocupação em conceber e produzir atividades pedagógicas de autoria própria, pelo que apenas as que estão assinaladas nos Anexos foram utilizadas ou adaptadas de outras fontes.

O seguinte esquema apresenta a adequação dos conteúdos selecionados nas diferentes seqüências didáticas para a Implementação do Projeto de Intervenção ao Programa de Espanhol (Ministério da Educação) e ao Plano Curricular do Instituto Cervantes.

CONTEÚDOS PRESENTES NO PROJETO DE INTERVENÇÃO	PROGRAMA DE ESPANHOL (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO) 7º ANO	PLANO CURRICULAR DO INSTITUTO CERVANTES A1/A2
TEMÁTICOS:	4.6. Aspectos socioculturais	9. Nociones Específicas
- Descrição física	- Eu e os outros: identificação e caracterização	1. Individuo: dimensión física 1.1. Partes del cuerpo 1.2. Características físicas
- Caracterização Psicológica	- Eu e os outros: identificação e caracterização	2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica 2.1. Carácter y personalidad
- Gostos e Preferências	- Relações humanas:[...]os jovens; locais de encontro da juventude;[...]o tempo livre;[...]	2.2. Sentimientos y estados de ánimo
- Serviços e Direções	- O meio que se vive em Espanha: caracterização física das cidades e povoações; ruas; serviços públicos;[...]	11. Servicios 20.3. Espacios urbanos o rústicos 20.3.1. Ciudad
- Clima, meses e estações do ano	- Espanha: geografia física e humana. [...]	20.2. Geografía 20.4. Clima y tiempo atmosférico
- Roupa e acessórios	- O meio que se vive em Espanha:	12. Compras, tiendas y

	[...] comércio e lojas;[...] o consumo;[...]	establecimientos 12.2. Ropa, Calzado y Complementos
- Saúde/Doença e Sintomas	- O meio que se vive em Espanha: [...]a qualidade de vida;[...]	13. 1. Salud y enfermedades 13.3. Síntomas 13.5. Medicina y medicamentos
GRAMATICAIIS:	Anexo II- Conteúdos Gramaticais	2. La Gramática
Presente do Indicativo: verbos <i>Ser, Tener, Gustar e Molestar</i>	11. Verbo - Verbos irregulares mais comuns: - Outras irregularidades	9. El verbo 9.1.1. Presente . Irregularidades propias
O Imperativo Afirmativo	11. Verbo . Imperativo afirmativo	9.3. El Imperativo . Imperativos afirmativos regulares en 2ª persona del singular . Imperativo en las formas de tratamiento usted/ustedes
O Futuro do Indicativo	²	³
Os Demonstrativos	6. Demonstrativos	4. Los Demostrativos
Os Pronomes Interrogativos	8. Interrogativos	7.3. Los Interrogativos
Presente do Indicativo: verbos <i>Doler e Sentirse</i>	11. Verbo - Verbos irregulares mais comuns: . Irregularidade vocálica: e>ie; o>ue - Outras irregularidades	9. El verbo 9.1.1. Presente . Irregularidades propias

Esquema 3: Quadro de adequação dos conteúdos presentes no Projeto de Intervenção

² O Futuro do Indicativo (*Futuro Imperfecto* em espanhol) surge como conteúdo do 8ºano (Programa de Espanhol) e integrado no nível B1 (Plano Curricular), no entanto, dada a relevância do seu uso no conteúdo nociofuncional “Previsão do Tempo Atmosférico” e dada a semelhança que tem com o português, decidiu-se introduzi-lo neste nível.

³ Idem

2.2. FASE DE APLICAÇÃO: Atividades de Desenvolvimento da Competência Gramatical

2.2.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

La descripción física y de carácter; Los verbos Ser, Tener, Gustar e Molestar

A integração desta aula no desenvolvimento do Projeto de Intervenção assumiu uma importante função, uma vez que se tratou da primeira intervenção pedagógica, na qual foram desenvolvidas e aplicadas as estratégias previamente definidas para a consecução dos principais objetivos do Projeto.

No início da aula e a partir do título do vídeo musical “*¿Cómo eres?*”⁴ que foi posteriormente visionado, os alunos foram convidados a identificar a forma verbal “*eres*”, o tempo verbal (Presente do Indicativo), o seu Infinitivo (*Ser*) e a pessoa em que está conjugado (2ª singular – *tú*). Esta primeira observação serviu como ponto de partida para apresentar os objetivos da aula e os conteúdos a desenvolver, além de permitir uma chamada de atenção para a conjugação do verbo *SER*, mais precisamente, na 2ª pessoa do singular (*tú eres*) que, comumente é confundida com a 3ª pessoa do singular, por interferência da língua materna (*tu és*). Deste modo, o facto desta forma verbal se repetir diversas vezes, ao longo da canção, permitiu aos alunos, de uma forma indutiva, uma maior memorização e distinção do uso destas formas verbais.

Ainda antes da visualização e audição do vídeo musical, os alunos foram questionados acerca das possíveis respostas ao título do vídeo “*¿Cómo eres?*”, com vista a descobrirem os conteúdos que seriam objeto de estudo, durante a aula, a saber, conteúdos gramaticais: Presente do Indicativo dos verbos *Ser, Tener, Gustar, Molestar*, conteúdos lexicais: a caracterização física e psicológica; conteúdos funcionais: descrever pessoas e expressar gostos e preferências.

De salientar que a introdução de conteúdos lexicais e funcionais numa aula que se insere num projeto cujo principal objetivo é desenvolver a competência gramatical na aprendizagem da língua espanhola justifica-se pelo facto de se pretender implementar o projeto utilizando estratégias de «atenção à forma», mas sempre integradas num processo de ensino aprendizagem segundo um enfoque comunicativo, em que as estruturas e regras gramaticais estarão sempre ao serviço da comunicação.

Tal como afirma Pérez (1995: pp.229) “[...] la gramática interactúa con otros componentes y que a menudo constituye el mecanismo possibilitador fundamental a través del cual se logran determinados efectos sociolingüísticos o discursivos. Esto viene a demostrar que la competencia gramatical, la competencia

⁴ Vídeo retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=TxWugQUw2us>

sociolingüística y la discursiva no son componentes opacos de la competencia comunicativa, sino que están en continua relación los unos con los otros. En concreto, podemos afirmar que la competencia gramatical es imprescindible para la consecución de las otras competencias.”

Desta forma, durante o visionamento e audição do vídeo, os alunos tiveram de prestar atenção ao vocabulário e aos verbos que apareceram, de modo a completar uma ficha, previamente fornecida, com espaços destinados a este fim (v. anexo 1). Esta atividade foi complementada com a seguinte que pressupôs a observação de fotografias de pessoas famosas do mundo hispânico e a sua descrição física e psicológica (v. anexo 2), de modo que, numa primeira etapa, os alunos, através da expressão oral, produziram pequenas frases utilizando, obrigatoriamente, as estruturas verbais e lexicais necessárias à descrição. Além disso, promoveu a aquisição de conhecimentos relativos à cultura hispânica. Todas estas estratégias foram utilizadas como forma de produzir o *input* nos alunos e de induzir a sua atenção para a Forma como veículo através do qual se expressa o conteúdo, tal como está bem expresso na seguinte citação de Raya (2006: p.10):

La instrucción basada en el procesamiento del input y en su manipulación, impulsada por VanPatten (1996; 2002; 2003), se sitúa en este marco metodológico, (Atención a la Forma). Concretamente, la INSTRUCCIÓN BASADA EN EL PROCESAMIENTO (processing instruction) pretende atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del input que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real.

Posteriormente, chegou o momento em que os alunos aplicaram os conteúdos gramaticais da aula de uma forma mais estruturada e consolidada, realizando, para este efeito, exercícios de tipologia variada e metodologicamente adequados à aquisição desta competência gramatical (v. anexo 3). O primeiro exercício consistiu em emparelhar elementos de frases, com conteúdo lexical apropriado ao tema da aula, de modo a relacionar corretamente pessoas e formas verbais. Um segundo exercício consistiu em preencher uma tabela com as diversas formas verbais em falta, o que permitiu uma observação mais direta e sistematizada da conjugação dos verbos estudados e, finalmente, os alunos, num terceiro exercício, completaram espaços de frases adequadas, quanto ao seu significado e sentido, com as formas verbais corretas. De referir que a sequência dos exercícios seguiu uma lógica do mais simples ao mais complexo.

Na última atividade, que funcionou como a passagem da frase ao texto, os alunos aplicaram todos os conhecimentos que adquiriram inserindo os conteúdos gramaticais num texto cujo significado era relevante para eles, numa adequada dimensão comunicativa. Assim, os alunos responderam à questão colocada no início da aula “*¿Cómo eres?*”, escrevendo um texto em que se descreveram física e psicologicamente, expressando ainda os seus gostos e preferências (v. anexo 4). Estes textos

produzidos, individualmente, foram corrigidos pela professora e os seus resultados foram alvo de posterior análise para a identificação de problemas ocorridos e possíveis soluções. Uma das medidas de remediação consistiu na cópia do texto já corrigido, sublinhando-se todas as formas verbais utilizadas, de modo a favorecer a atenção do aluno no aspeto gramatical trabalhado.

2.2.2. Avaliação da Sequência Didática

Após a correção dos textos, verificou-se que a maioria dos alunos utilizou corretamente as formas verbais, inserindo-as num contexto frásico adequado. Notou-se, no entanto, ainda alguns erros na conjugação do verbo “Gustar”, por interferência com a língua materna. Nestas situações e, aquando da correção, escrevi um comentário de modo a chamar a atenção dos alunos para o erro. Esta atividade serviu, portanto, como uma forma de avaliar a repercussão das metodologias e das estratégias adotadas no âmbito do Projeto de Intervenção, utilizando-se a competência da produção escrita, como instrumento de avaliação da aquisição da competência gramatical ensinada nesta aula.

Aqui se apresentam alguns textos de diferentes alunos que serviram também de base a esta análise dos resultados.

¿CÓMO ERES?

Ahora, vas a **describirte físicamente y psicológicamente**, expresando también lo que **te gusta** y lo que **te molesta**. (mínimo 70 palabras)

Yo soy joven y alta.
Yo tengo ^{el} pelo largo, rizado y ~~de~~ marrón claro.
Mis ojos son de color marrón, no son grandes ni popurrós, son normales.
Mis cualidades son: soy divertida, simpática, corajosa y soy alegre.
Yo soy muy ^{celosa} siemata. Es mi mayor defecto.
A mí me gusta la pizza y el helado.
No me gusta limpiar la casa y la clase de matemáticas.
Yo soy un poco perezoso y soy muy testarudo.
Yo peso cuarenta y siete Kg.

¿CÓMO ERES?

Ahora, vas a **describirte físicamente y psicológicamente**, expresando también lo que **te gusta** y lo que **te molesta**. (mínimo 70 palabras)

Me llamo Clara y tengo 12 años, pero voy ^a hacer cumpleaños en la semana próxima.
Soy una chica mediana y delgada.
Tengo ^{el} pelo muy largo, liso y rubio oscuro.
Tengo ^{los} ojos azules y son grandes.
Soy muy trabajadora, calma, simpática, intelectual y enamorada.
Soy un poco perezosa y tímida.
A mí me gusta dibujar, pintar, cantar, tocar piano, y muchas más cosas. Pero también me gusta mucho los animales especialmente los gatos.
A mí me molesta ^{en} los amigos falsos y deshonestos, ~~de~~ los días de lluvia y ~~de~~ la política.

¿CÓMO ERES?

Ahora, vas a **describirte físicamente y psicológicamente**, expresando también lo que **te gusta** y lo que **te molesta**. (mínimo 70 palabras)

¡Hola! Me llamo Matilde y soy una niña de estatura baja y ^{soy} de Ojada. Tengo el pelo moreno, liso y mojado. Mis ojos son morenos y grandes. A mí me gusta ~~los~~ llevar gafas. Yo soy esmeralda, extrovertida, calma y cariñosa, pero también soy un poco perezosa y nerviosa. A mí me gustan las películas de misterio, los libros de aventura, los hamburguesas y los helados de chocolate. También me gustan mucho los animales y bailar ballet, pero no me gustan los mentirosos, los amigos malos y los libros de amor. Yo soy así.

O seguinte questionário foi fornecido aos alunos no final da aula para possibilitar uma autoavaliação das aprendizagens e uma posterior reflexão sobre os seus resultados. O gráfico 8 apresenta esses resultados.

1. *Describo físicamente una persona (estatura, peso, ojos, pelo...)*
2. *Describo el carácter de una persona (cualidades y defectos)*
3. *Reconozco gustos y preferencias.*
4. *Identifico verbos en Presente de Indicativo.*
5. *Conjugo correctamente los verbos Ser, Tener, Gustar, Molestar*
6. *Escribo con corrección y coherencia un texto descriptivo.*
7. *Participo oralmente con adecuación y corrección.*

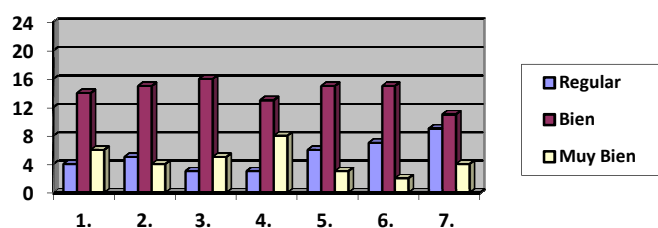


Gráfico 8: Resultado do questionário de autoavaliação da sequência didática 1

De acordo com a análise dos resultados do questionário de autoavaliação, conclui-se que a maioria dos alunos teve a percepção de ter adquirido os conhecimentos e as competências de uma forma bem positiva. Nota-se que nas perguntas 4 e 5, referentes aos conteúdos gramaticais, as respostas situam-se, na sua maioria, entre o *Bien* e o *Muy Bien*, salientando-se apenas um ligeiro aumento no Regular na pergunta 5, em resultado de algumas confusões na conjugação dos verbos *Gustar* e *Molestar*,

conforme comentários dos alunos, aquando da reflexão conjunta sobre os resultados do questionário. Isto deveu-se, sobretudo, à diferença de conjugação deste verbo, na língua portuguesa.

2.2.3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: *Los Servicios y las Direcciones; El Imperativo Afirmativo*

A integração desta 2ª aula no desenvolvimento do projeto revestiu-se de uma grande importância na medida em que possibilitou, novamente, a aplicação das estratégias e das metodologias planificadas para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos.

Com vista a integrar o conteúdo gramatical “*El Imperativo*”, num contexto comunicativo e, tendo por base a planificação anual da disciplina de Espanhol para o ano letivo em questão, desenvolveram-se atividades, cumulativamente, para a aquisição dos conteúdos temáticos e funcionais “*Los Servicios*” e “*Indicar y pedir direcciones*”.

A aula em questão iniciou-se com a projeção de imagens de serviços e setas que indicavam direções para que os alunos, através dessa visualização, colocassem hipóteses sobre o tema da aula, o que foi prontamente bem-sucedido. De seguida, os alunos realizaram um exercício de legendagem de imagens sobre “*Servicios y Direcciones*” com vista a adquirir vocabulário necessário e facilitador para o prosseguimento da aula (v. anexo 5). Após este exercício que foi corrigido pelos alunos, procedeu-se à entrega de uma ficha com um mapa que os alunos observaram atentamente, para, posteriormente, realizarem um exercício de compreensão auditiva. Este exercício consistiu na audição de dois diálogos em que alguém pergunta a direção, primeiro, para uma “*gasolinera*” e, segundo, para uma “*cabina de teléfono*» a duas pessoas, mas em que só uma indica a direção corretamente (v. anexo 6). Após duas audições de cada diálogo, os alunos facilmente indicaram as respostas corretas. Este exercício permitiu um primeiro contato com o modo verbal “*El imperativo*” que foi usado nos diálogos. Posteriormente, projetou-se um destes diálogos, que foi lido por dois alunos e todos foram convidados a identificar os verbos presentes e o modo verbal em que se encontravam, de modo a consciencializá-los para a utilização do Imperativo neste contexto comunicativo.

Para uma sistematização deste conteúdo gramatical, foram deduzidas e explicadas, através de uma projeção em PowerPoint, as regras e as diferentes conjugações deste modo verbal, para que os alunos adquirissem os conhecimentos necessários à realização de uma série de exercícios constantes numa ficha de trabalho que foi entregue (v. anexo 7). A sucessão dos exercícios obedeceu a uma ordem do mais simples para o mais complexo, utilizando-se o método indutivo, preferencialmente, com vista a desenvolver nos alunos a capacidade, primeiro, de refletir sobre o uso e as regras e, segundo,

de aplicar este conhecimento de um modo mais sistemático e racional. Por esta razão, optou-se por estruturar a ficha da seguinte maneira: primeiro, identificação de verbos de frases, sublinhando-os e indicando o tempo verbal em que estavam conjugados; segundo, uma questão que visou a identificação, por parte dos alunos, da função comunicativa das frases apresentadas (*Indicar y pedir direcciones*); terceiro, o completamento de frases com palavras dadas, de modo a completar as regras do uso do Imperativo; quarto, a correspondência de pessoas com verbos conjugados neste modo verbal; quinto, o preenchimento de uma tabela com verbos (regulares e alguns irregulares) para uma maior chamada de atenção à forma e, por último, um exercício lacunar para preenchimento com os verbos no modo imperativo, segundo o infinitivo e a pessoa entre parênteses.

Considero que esta aplicação foi bastante produtiva e permitiu que os alunos praticassem, em diferentes tipologias de exercício, o conteúdo gramatical em questão.

Por último e como tarefa final, foi distribuído um mapa de uma cidade com diferentes serviços, devidamente assinalados, e, em pares, os alunos redigiram um diálogo, onde se perguntava e indicava uma direção para um determinado serviço (v. anexo 8). Após a atividade preparatória de redação, cada par simulou para a restante turma este diálogo, sem indicar o nome do serviço, e os outros, através da observação do mapa, tiveram que adivinhar de que serviço se tratava. Esta atividade final permitiu a aplicação de todos os conteúdos adquiridos no decorrer da aula: serviços, direções e o modo imperativo de uma forma integrada e contextualizada, sempre com a participação dos alunos que foram desenvolvendo as diferentes competências de compreensão oral e escrita e de expressão oral e escrita.

2.2.4. Avaliação da Sequência Didática

Pela análise da autoavaliação que os alunos realizaram e pela correção escrita dos diálogos, conclui-se que a grande maioria compreendeu e soube aplicar facilmente os conhecimentos aprendidos, o que permite fazer um balanço muito positivo da aula, na medida em que as atividades e as estratégias adotadas surtiram o efeito desejado, o desenvolvimento da competência gramatical, neste caso o Imperativo, inserido num contexto de aprendizagem comunicativa pela descoberta e de atenção à forma. De salientar o especial interesse que os alunos demonstraram na utilização do PowerPoint para a dedução e explicação das regras do Imperativo e na actividade final de simulação de diálogo, para que a restante turma adivinhasse de que serviço se tratava. Apesar de se ter assistido a uma certa monopolização de alguns alunos que procuravam participar de forma desorganizada, foi possível constatar que todos queriam responder. Para fazer face a este problema, foi concertado que

se daria a vez a quem ainda não tivesse participado na aula, de modo a participarem todos de um modo mais uniforme e organizado.

Vejam-se alguns exemplos de diálogos redigidos pelos alunos.

Diálogo:

- ¡ Por favor, puedes decirme dónde encontrar (el hotel) ?
- ¡ Si por supuesto ! Sigue recto por esta calle hasta llegar a la glorieta y luego gira a la izquierda. Ahí está (el hotel) !
- ¡ Muchas gracias por las indicaciones !
- ¡ De nada, hasta luego !

Diálogo:

- ¡ Por favor, puede decirme cómo encontrar el centro comercial ?
- ¡ Si, por supuesto ! Siga recto por esta calle hasta llegar a los semáforos, luego, gire a la derecha. Está ahí el centro comercial.
- ¡ Muchas gracias por las indicaciones !
- ¡ De nada, hasta luego !

Diálogo:

- ¡ Por favor, puedes decirme dónde encontrar ?
- ¡ Si por supuesto ! Siga recto hasta los semáforos, entra en la glorieta y salga en la tercera salida y gire a la derecha.
- ¡ Muchas gracias por las indicaciones !
- ¡ De nada, hasta luego !

No gráfico 9 apresentam-se os dados recolhidos do questionário de autoavaliação preenchido pelos alunos.

1. Conozco el vocabulario relativo a: servicios/lugares/direcciones
2. Identifico verbos en Imperativo
3. Conjugo correctamente los verbos regulares en Imperativo
4. Indico correctamente una dirección a alguien.
5. Participo oralmente con adecuación y corrección.

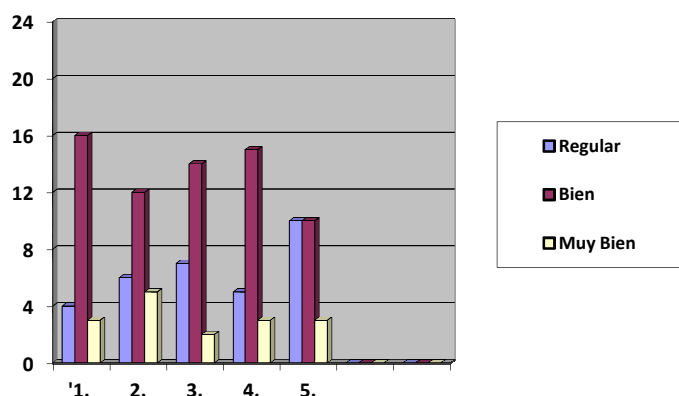


Gráfico 9: Resultado do questionário de autoavaliação da sequência didática 2

Relativamente à primeira questão do questionário de autoavaliação, conclui-se que a grande maioria admite ter adquirido um bom conhecimento sobre o vocabulário inerente à aula, notando-se, desta forma, alguma preferência dos alunos relativamente às atividades centradas no significado.

Em relação ao conteúdo gramatical aprendido nesta aula, notou-se um ligeiro acréscimo do *Regular*, sobretudo no que diz respeito à conjugação dos verbos no Imperativo. Isto deveu-se, em parte, a uma certa confusão que alguns alunos demonstraram, por interferência da língua materna. No entanto, a grande maioria situou-se nos parâmetros do *Bien* e *Muy Bien*.

2.2.5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: *El Tiempo atmosférico; El Futuro de indicativo*

A aula em questão foi lecionada na última semana do segundo período e constituiu mais uma fase da aplicação do projeto, desta vez com o objetivo de desenvolver a competência gramatical dos alunos, em geral, e, especificamente a aquisição das regras da formação do Futuro do Indicativo (regular e irregular) inserida no conteúdo temático "*El Tiempo Atmosférico*".

Numa fase inicial, os alunos, mais uma vez, foram convidados a descobrir o tema da aula pela projeção de um mapa climático de Espanha. De seguida, foi entregue, a cada um, uma ficha (v. anexo 9) com um primeiro exercício de vocabulário que um aluno leu para que todos, previamente, tivessem oportunidade de expor dúvidas sobre o significado dessas palavras relacionadas com o tempo atmosférico. Após o esclarecimento das dúvidas, seguiu-se a atividade de visualização e audição de um vídeo⁵ que permitiu a realização do primeiro exercício que consistiu em assinalar através de uma cruz

⁵ Vídeo retirado de: http://www.videoele.com/A2_Que_tiempo_hace.html

as palavras que eram ditas pela locutora do vídeo. Esta atividade de compreensão auditiva, permitiu um primeiro contato com o vocabulário necessário ao prosseguimento da aula. De seguida, os alunos continuaram a realizar o segundo e o terceiro exercícios, de forma a adquirir vocabulário sobre o tema e, ainda, sobre as estações do ano. Nesta fase, o objetivo foi proporcionar aos alunos uma utilização, ainda que de modo indutivo, do Futuro do Indicativo. O exercício número dois, que consistiu no preenchimento de uma tabela com vocabulário, teve como finalidade a aquisição de estruturas linguísticas utilizadas para falar de previsões atmosféricas, daí, o advérbio de tempo “*Mañana*” e os verbos “*Habrá, Hará, Estará*”.

Após a ênfase à utilização do Futuro do Indicativo nestas estruturas linguísticas, sistematizou-se de uma forma mais explícita este tempo verbal, através de uma projeção em PowerPoint, em que os alunos descobriram as regras de formação nos verbos regulares e irregulares.

Seguiu-se a aplicação deste conteúdo gramatical e, para este efeito, foi distribuída uma ficha de trabalho com exercícios de tipologia variada, mais uma vez do mais simples ao mais complexo, neste caso, dos verbos regulares aos irregulares, dando-se atenção à forma e sempre integrando este tempo verbal nos conteúdos temáticos e funcionais da aula (v. anexo 10).

O primeiro exercício consistiu na correspondência de pessoas e frases iniciadas com verbos conjugados no Futuro do Indicativo, de modo a permitir aos alunos a observação das formas verbais e as suas terminações, para, posteriormente, num segundo exercício, completarem com essas mesmas terminações uma tabela com o radical dos verbos. De seguida e seguindo uma lógica indutiva, os alunos realizaram um terceiro exercício, completando, agora, uma tabela com as formas verbais em falta. De referir, que se utilizaram também os verbos “*llover*” e “*nevar*”, para que a turma depreendesse que estes verbos são impessoais e, portanto, somente se conjugam na terceira pessoa do singular.

Seguiu-se mais um exercício de completamento de uma tabela com formas verbais em falta, desta vez, de alguns verbos irregulares utilizados, frequentemente, nas previsões atmosféricas. De modo a facilitar o entendimento da formação do Futuro do Indicativo dos verbos irregulares, proporcionou-se no próprio exercício o radical de cada verbo.

Por último, os alunos realizaram o quarto exercício da ficha, conjugando os verbos de cada frase que estavam entre parênteses no Futuro do Indicativo. Estas frases tinham como tema previsões atmosféricas em diferentes cidades e regiões espanholas e possuíam marcadores temporais, tais como “*La próxima semana*”, de modo a possibilitar aos alunos estruturas linguísticas necessárias à tarefa final que consistiu na redação de um correio eletrónico em resposta a um pedido de um amigo

estrangeiro que queria passar as férias da Páscoa em Espanha, na semana seguinte, mas que estava indeciso entre três cidades, Madrid, Barcelona e Sevilha. Com base na observação de um mapa de Espanha, constante na ficha, com previsões meteorológicas para estas diferentes cidades, os alunos redigiram este correio eletrónico, aplicando os conhecimentos adquiridos, ao longo da aula, e utilizando, obrigatoriamente o Futuro do Indicativo (v. anexo 11). De realçar o facto de se ter pretendido adotar um tipo de texto o mais real e autêntico possível, conforme é defendido pelo enfoque comunicativo.

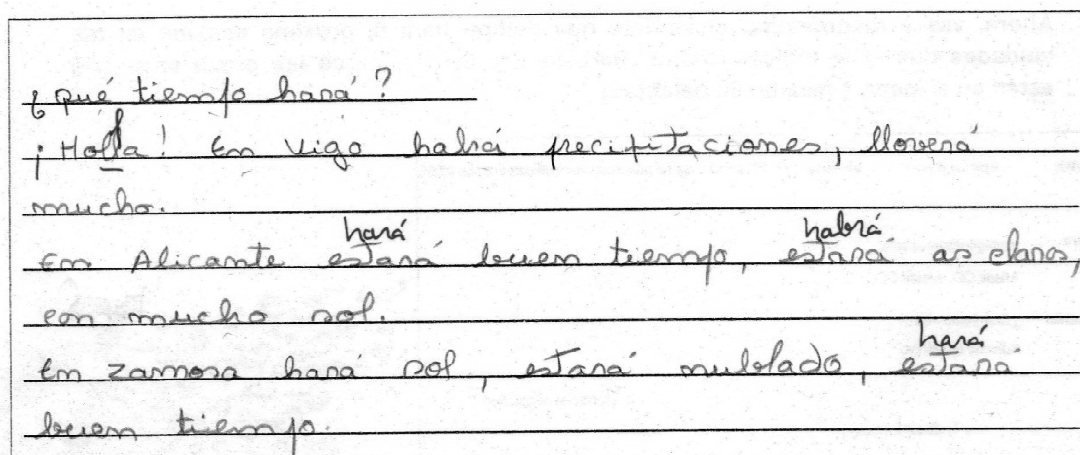
2.2.6. Avaliação da Sequência Didática

Pela correção dos textos, concluiu-se que a maioria aplicou corretamente as estruturas lexicais e funcionais relativas ao clima e conjugou corretamente os verbos no Futuro do Indicativo. Apenas em situações de conjugação de verbos irregulares se notaram algumas incorreções, devido sobretudo à interferência da língua materna (fará em vez de *hará*, por exemplo). De notar que todos estas incorreções foram assinaladas e corrigidas, como medida de remediação.

Vejam-se alguns textos que os alunos produziram.

¡Hola! Mi cara amigo Pierre
 Mira, estoy ^{viendo} a ^{ver} la ^{meteorología} ~~metreologia~~ para la semana santa y ~~habrá~~ ^{estará} tormenta en Barcelona
 y ~~habrá~~ diez grados; ~~habrá~~ ^{habrá} sol con nubes en Madrid y ~~habrá~~ ^{estará} catorce grados y en
 Sevilla, ~~habrá~~ ^{habrá} sol y ~~estará~~ ^{estará} ~~muy~~ ^{muy} calor, ~~habrá~~ ^{habrá} veintidós grados.
 ¿A dónde vas?
 Yo, quizás, voy ~~✗~~ a Sevilla ^{en} ~~na~~ semana santa.
 Si ^{quieres} ~~quieres~~ ir ^a ~~para~~ Sevilla, ~~me~~ ^{me} ~~conectame~~
^{Hasta pronto!}
 Ate ^{breve!}

mi amigo
 En ^a ~~ta~~ ^a ~~consejo~~ ^{consejo} ciudad de Vigo, ~~estará~~ ^{estará} 16 °C, ~~mo~~ ^{me} ~~te~~ ^{te} ~~aconsejo~~ ^{aconsejo} ~~esta~~ ^{esta} ciudad porque ~~habrá~~ ^{habrá} mejores
 temperaturas; ~~esta~~ ^{en esta} ciudad ~~habrá~~ ^{habrá} ~~buena~~ ^{buena} tiempo.
 En la ciudad de Alicante, ~~estará~~ ^{estará} 30 °C, ~~aconsejo~~ ^{aconsejo} ~~te~~ ^{te} ~~esta~~ ^{esta} ciudad, ~~pues~~ ^{pues}, ~~estará~~ ^{estará} una temperatura ~~muy~~ ^{muy} ~~buena~~ ^{buena}.
 En la ciudad de Zamora, ~~estará~~ ^{estará} 13 °C, ~~esta~~ ^{esta} ciudad
~~habrá~~ ^{habrá} ~~mal~~ ^{mal} ~~tiempo~~ ^{tiempo}.



No gráfico 10 apresentam-se os dados recolhidos do questionário de autoavaliação preenchido por cada aluno.

1. Conozco el vocabulario relativo a: tiempo atmosférico y meses, estaciones del año.
2. Identifico verbos en Futuro de Indicativo
3. Conjugo correctamente los verbos regulares e irregulares en Futuro de Indicativo
4. Escribo con facilidad un correo electrónico hablando del tiempo.
5. Participo oralmente con adecuación y corrección.

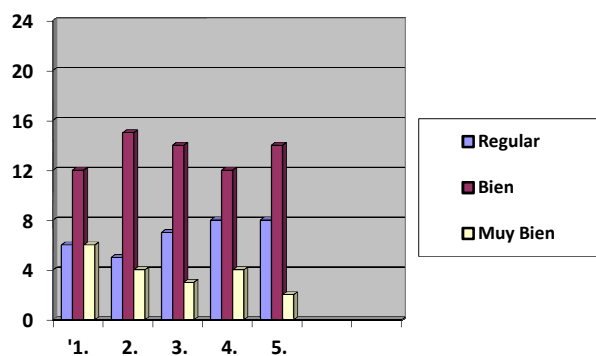


Gráfico 10: Resultado do questionário de autoavaliação da sequência didática 3

Pela análise dos resultados da autoavaliação de cada aluno, conclui-se que a maioria situa o seu conhecimento entre o *Bien* e o *Muy Bien*, o que permite deduzir que a implementação das estratégias teve bastante êxito na prossecução dos objetivos definidos para esta sequência didática.

Notou-se uma melhoria na gestão da palavra por parte da turma, sendo que foram os alunos, geralmente, menos participativos que procederam à correção dos exercícios no quadro.

A utilização do PowerPoint e das fichas gramaticais foram, de acordo com a opinião dos alunos, uma boa estratégia para a compreensão e a prática do conteúdo gramatical «El Imperativo»,

sendo que a conjugação das estratégias da “*anegación del input*” (exposição do aluno a uma alta quantidade da forma linguística), do “*relieve tipográfico añadido*” (as formas são tipograficamente assinaladas através de cor, sublinhados, itálico...) e das técnicas de manipulação da prática de produção (redação de um tipo de texto cujos objetivos funcionais exigem o uso da aspeto gramatical em causa) permitiram bons resultados.

Salientou-se, ainda, o trabalho cooperativo, entre pares, que possibilitou a troca de ideias e de opiniões e a partilha de conhecimentos, algo que é muito enriquecedor e produtivo num contexto de sala de aula.

2.2.7. SEQUÊNCIA DIDÁTICA Nº4: *La Ropa y los complementos; Los adjetivos demostrativos*

Tal como nas outras aulas, a metodologia utilizada teve como principal objetivo incorporar os conteúdos gramaticais num contexto comunicativo e, para esse efeito, optei por selecionar um conteúdo gramatical adequado (os adjetivos demonstrativos) à compra de roupa, que constituiu a tarefa final. Na fase preparatória e de pré-leitura, foram selecionadas algumas imagens relacionadas com o tema da aula, designadamente, marcas de roupa espanhola (v. anexo 12), de modo a introduzir também os conteúdos socioculturais inerentes à aula.

O desenho da atividade seguinte foi, a meu ver, muito adequada didaticamente, já que permitiu associar à competência da leitura e da compreensão auditiva, os conteúdos gramaticais e lexicais da aula, de modo que os alunos contactaram imediatamente, a partir do preenchimento da tabela, com os diferentes conteúdos da aula. Além disso, esta atividade permitiu, ainda, aplicar as estruturas funcionais necessárias à tarefa final, sendo que o próprio texto serviu como modelo para a sua realização (v. anexo 13).

A aquisição do vocabulário sobre a roupa foi realizada através de um exercício de legendagem de imagens e de correspondência (v. anexo 14), exercícios esses que foram realizados com muito entusiasmo pelos alunos, o que demonstrou a sua vontade de aprender este tipo de léxico.

Na atividade posterior, que consistiu em descrever a roupa de um(a) colega, de modo a que os outros adivinhassem de quem se tratava, os alunos aplicaram o vocabulário aprendido e desenvolveram a sua competência oral, tendo sido um momento muito divertido da aula.

No momento seguinte, dois alunos leram o pequeno diálogo presente na ficha e todos foram convidados a identificar os adjetivos demonstrativos aí existentes, assim como a finalidade da sua utilização. Seguidamente, preencheram uma tabela com todos os demonstrativos, de modo a sistematizar este conteúdo. Para uma aplicação mais consolidada, realizaram o exercício seguinte que

consistiu no preenchimento de espaços com o demonstrativo correto, integrado em frases relacionadas com a compra de roupa e calçado (v. anexo 15)

Por último, os alunos, em pares, redigiram um diálogo em que simularam uma compra numa loja de roupa, seguindo as orientações pedidas, de modo a aplicar todos os conhecimentos adquiridos, ao longo da aula (v. anexo 16).

2.2.8. Avaliação da Sequência Didática

Os alunos realizaram as atividades sem demonstrar grandes dificuldades e a tarefa final foi redigida, pela maioria dos alunos, de modo satisfatório e sem que se tenham suscitado muitas dúvidas, salientando-se apenas alguns erros ortográficos devido à interferência da língua materna que foram devidamente assinalados e corrigidos, conforme se evidencia nos exemplos dos diálogos, em seguida, apresentados.

O balanço final da aula foi muito positivo, o que permitiu concluir que as estratégias adotadas e os materiais utilizados surtiram o efeito desejado e tiveram êxito.

Notou-se que na aquisição do conteúdo gramatical “*Los adjetivos demostrativos*”, os alunos demonstraram alguma facilidade na compreensão e aplicação os mesmos, pois, segundo eles, esses são muito semelhantes aos da sua língua materna, à exceção de alguns que favorecem algumas confusões e que, por tal, mereceram uma maior chamada de atenção.

Vejam-se alguns exemplos de diálogos redigidos pelos alunos.

Preparad aquí el diálogo...

Panica: Buenas tardes, ¿que querías?

Luisa: ¡Hola! Quería ^{probar} experimentar unas faldas, algunos pañuelos y abrigos. Y también quiero ^{unos} unos zapatos de tacón.

Daniela: Con certeza! Aquí tenemos unas faldas rojas y amarillas con lunares blancas. Los pañuelos tienen varios colores: azules, marrón, roja, ... Los abrigos son grises y negros.

Luisa: ¿Me la puedo probar estas ^{prendas} ropas más?

Daniela: Sí, los zapatos de tacón son de que color?

Luisa: Negros y rojos.

Luisa: Quería pagar con dinero estas ^{cosas} cosas.

Daniela: Sí, aquí tiene. Muchas gracias.

Luisa: Gracias.

Preparad aquí el diálogo...

Vendedora: Buenas tardes, ¿qué querías?
Jorge: ¡Hola! Buscaba un jersey verde y blanco.
Vendedora: Tenemos aquellos que están aquí, y
Monge: Son bonitos. También quería un abrigo, una camisa blanca y unos pantalones amarillos.
Vendedora: Están aquí las 3 cosas.
Monge: ¿Puedo probar?
Vendedora: Sí, por supuesto los probadores están al fondo a la derecha.
Monge: ¿Cuánto cuestan las 3 cosas?
Vendedora: 33 €.
Monge: ¿Admiten tarjetas de crédito?
Vendedora: Sí, por supuesto. ¡Muy bien!
Monge: Está aquí.
Vendedora: Muchas gracias.

Evalúa tus conocimientos

Preparad aquí el diálogo...

VENDEDORA: Buenas tardes, ¿Puedo ayudarle?
ANA: ¡Hola! Yo quería esta falda verde y aquellos zapatos de tacón negro. ¿Puede ser?
VENDEDORA: Sí, claro. ¿Que tamaño usas?
ANA: La mediana.
VENDEDORA: Aquí está. ¿Algo más?
ANA: Sí, quería aquellas pantalones cortos azules y esta camiseta naranja.
VENDEDORA: Aquí está. ¿Algo más?
ANA: No. ¿Puedo probarlos?
VENDEDORA: Por supuesto, los probadores están al fondo a la derecha.
ANA: Esto es todo. ¿Cuánto es?
VENDEDORA: Son veintiseis euros.
ANA: Gracias. ¡Muy bien!

No gráfico 11 apresentam-se os dados recolhidos pela análise do questionário de autoavaliação preenchido por cada aluno, relativamente a esta sequência didática.

1. Conozco el vocabulario relativo a prendas de vestir.
2. Identifico adjetivos demostrativos
3. Aplico correctamente los adjetivos demostrativos
4. Escribo con facilidad un diálogo en una tienda de ropa.
5. Participo oralmente con adecuación y corrección.

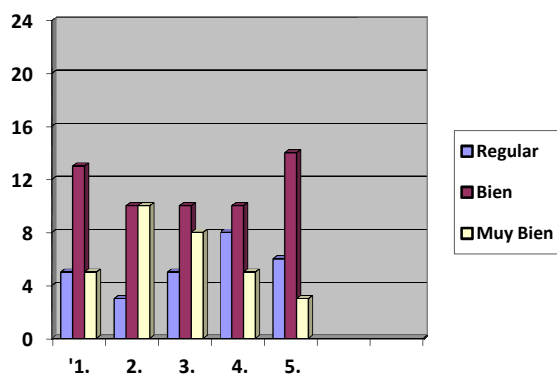


Gráfico 11: Resultado do questionário de autoavaliação da sequência didática 4

Segundo a observação atenta do gráfico e, comparativamente aos gráficos das sequências didáticas anteriores, notou-se um aumento das respostas no parâmetro *Muy Bien* e uma conseqüente diminuição do *Regular* nas questões relativas ao conteúdo gramatical da aula. Isto resulta do facto de este conteúdo gramatical ter sido considerado muito fácil pelos alunos, como já anteriormente se havia referido. Nas restantes questões, salienta-se a prevalência do parâmetro *Bien*, do que resulta uma avaliação bastante positiva na perspectiva dos alunos, no que concerne ao desenvolvimento das diferentes competências da língua.

2.2.9. Sequência Didática 5

El cuerpo humano; Salud / Enfermedad; Los interrogativos; Los verbos doler y sentirse

Esta aula, constituindo mais um meio de aplicação do projeto de intervenção pedagógica, desenvolveu-se segundo a metodologia adotada nas etapas anteriores, prevalecendo a intencionalidade de integrar os conteúdos gramaticais no contexto comunicativo específico de cada uma.

Nesta aula, cuja tarefa final resultou na redação e posterior simulação de um diálogo entre o(a) aluno(a) numa situação de doença e o(a) médico(a), seleccionaram-se os conteúdos gramaticais adequados a esta situação potencialmente real: os pronomes interrogativos utilizados num diálogo onde se indaga sobre sintomas de doença e o Presente do Indicativo dos verbos “*Doler*” e “*Sentirse*”, verbos que se usam quando se fala de estados de saúde/doença e que, sendo irregulares, merecem um tratamento mais específico na unidade didática.

Após a fase preparatória e de pré-leitura que consistiu no comentário de imagens relacionadas com o tema da aula, os alunos procederam a uma atividade de compreensão auditiva e de leitura do texto, de modo a ordenar os parágrafos do diálogo (v. anexo 17). Dado tratar-se de um nível de iniciação, facilitou-se a tarefa, numerando o primeiro e o último parágrafos. Esta atividade foi

complementada com o preenchimento de uma tabela, onde os alunos inseriram palavras retiradas do diálogo e relacionadas com partes do corpo e sintomas de doença. De referir que, logo neste momento, se chamou a atenção dos alunos para a utilização dos verbos “*Doler*” e “*Sentirse*” e dos pronomes interrogativos, nomeadamente, aquando da realização do exercício subsequente cujo objetivo era a aplicação de estruturas funcionais relativas ao tema da aula.

Posteriormente, foram realizados exercícios de legendagem de imagens para a aquisição de vocabulário: o primeiro do corpo humano e o segundo de objetos e materiais para o tratamento de situações de doença (v. anexo 18). A simplicidade das tarefas e o facto de os exercícios serem visualmente atrativos, fomentaram a motivação dos alunos para a sua realização.

Seguidamente, a turma realizou uma ficha para a aplicação e aquisição dos conteúdos gramaticais através de uma série de exercícios de tipologia variada, numa primeira fase, de correspondência e preenchimento de espaços, e, numa segunda fase, de redação de duas frases utilizando os verbos aprendidos (v. anexo 19). A complexidade das tarefas foi gradual, da mais simples à mais complexa, e o principal objetivo foi a utilização do método indutivo, de modo a permitir que os alunos, por si mesmos, depreendessem as regras de conjugação e a sua utilização.

Por fim e após todas as tarefas possibilitadoras, os alunos redigiram, em pares, um diálogo onde desempenharam o papel de doente e o papel de médico(a), seguindo as orientações constantes no item do exercício e integrando todos os conteúdos aprendidos, no decorrer da aula (v. anexo 20).

2.2.10. Avaliação da Sequência Didática

Através da observação direta do trabalho desenvolvido em aula e pela correção dos textos produzidos pelos alunos, considerou-se que a maioria dos alunos demonstrou bastante facilidade na realização dos exercícios propostos e na redação final do diálogo, tendo perguntado apenas a tradução de algumas palavras que pretendiam utilizar na sua produção escrita.

Pela observação atenta dos diálogos, notou-se que os alunos seguiram o modelo do diálogo apresentado na primeira atividade, o que demonstra alguma acomodação à estratégia de seguir a estrutura do modelo. Desta forma, notou-se que aplicaram corretamente as estruturas funcionais e os conteúdos gramaticais, tendo cometido apenas alguns erros ortográficos e algumas incorreções pontuais na conjugação de outros verbos não lecionados nesta aula, tal como se pode verificar nos exemplos aqui apresentados.

Imagínate que no te sientes muy bien y que tienes que ver al médico. Explícale tus síntomas. Él te dirá lo que debes hacer. Prepara con tu compañero ese **diálogo** y después presentadlo a la clase.



Doctor: Buenos tardes, Diana. ¿Qué te pasa?
 yo: ¡Qué mal doctor! ¡Me ^{viene} encima fatal! Me duele la cabeza y,
 También, me duelen las piernas, los brazos y la espalda, tengo
 mucha tos.
 Doctor: Eso ^{es}! Diana, lo que tienes es una fuerte gripe. Lo mejor
 es quedarte en casa unos días. Toma un jarabe cuatro veces al día.
 Diana: Gracias por las recomendaciones doctor. Ahora mismo voy
 a la farmacia a comprar las medicinas.
 Doctor: Toma un cuclavadita antes de cada una de las comidas.
 Bueno, abrigate bien y te recuperas en un par de días.
 yo: Muchas, doctor.
 Doctor: ¡Qué te mejores!

Imagínate que no te sientes muy bien y que tienes que ver al médico. Explícale tus síntomas. Él te dirá lo que debes hacer. Prepara con tu compañero ese **diálogo** y después presentadlo a la clase.



Doctor: Buenos tardes, ¿qué te pasa?
 Pacia: ¡Me siento fatal! Me duele el brazo, me duelen
 las muñecas y me duele la pierna.
 (Paciada un poco) Doctor: Tienes una grande inflamación.
 Tienes que ^{poner} ponerle la paracetamol tres veces al día en la
 herida de la pierna. Cuanto al brazo y a la muñeca vas a tener
 que poner una escayola.
 Pacia: ¡Muchas gracias!
 Doctor: ¡Las mejores!

Imagínate que no te sientes muy bien y que tienes que ver al médico. Explícale tus síntomas. Él te dirá lo que debes hacer. Prepara con tu compañero ese **diálogo** y después presentadlo a la clase.



Doctor: ¡Buenos días! ¿Cómo te sientes?
 Lucas: ¡Me siento muy mal! Tengo mucha tos, me duele la cabeza
 y hoy vomité.
 Doctor: Desáptate, voy a auscultarte. Respira hondo un más profun-
 damente. Lucas, tienes una gripe. Lo mejor es quedarte en casa unos días.
 ¡No eches frío!
 Madre: Comprendo.
 Doctor: Toma este jarabe para la tos, ¡dos veces al día!
 Madre: ¡Sí, muchas gracias!
 Lucas: Gracias, doctor.
 Doctor: ¡Qué te mejores!

No gráfico 12, apresentam-se os dados recolhidos do questionário de autoavaliação preenchido por cada aluno.

1. *Conozco el vocabulario relativo al cuerpo humano.*
2. *Hablo de síntomas de enfermedad y de tratamientos.*
3. *Conjugo correctamente los verbos doler y sentirse.*
4. *Aplico correctamente los interrogativos.*
5. *Escribo con facilidad un diálogo en un consultorio medico*
6. *Participo oralmente con adecuación y corrección.*

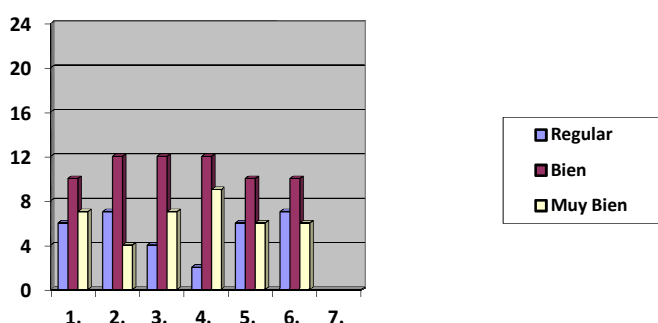


Gráfico 12: Resultado do questionário de autoavaliação da sequência didática 5

Pela observação do gráfico, constatou-se, mais uma vez, um aumento das respostas dos alunos nos parâmetros *Bien* e *Muy Bien*, nas questões relativas aos conteúdos gramaticais da aula, o que comprova que as estratégias utilizadas surtiram o efeito desejado e que as atividades possibilitaram uma boa aquisição dos mesmos. Ressaltou-se também uma ligeira melhoria nas respostas relativas à participação oral, o que demonstra uma maior desinibição da maioria dos alunos, que, quase no final do ano, já foi desenvolvendo a sua autonomia e adquirindo mais conhecimentos da língua espanhola.

2.3. FASE DE AVALIAÇÃO: Questionário Final sobre a aprendizagem da gramática

O seguinte questionário foi aplicado como etapa final da intervenção pedagógica e teve por objetivo a avaliação do impacto que o Projeto surtiu nos alunos relativamente à aprendizagem da gramática. Os resultados obtidos permitiram, ainda, estabelecer um paralelo com os resultados do Questionário Inicial aplicado, na fase preparatória, antes da intervenção pedagógica.

**Questionário Final para Avaliação do Projeto sobre
Aprendizagem da Gramática - Turma 7^a**

Observações: Este questionário foi elaborado pela professora estagiária Paula Fernandes e apenas constitui um instrumento de avaliação para o projeto de estágio que desenvolveu na tua turma. É anónimo e não tem carácter avaliativo.

Responde às questões, assinalando, apenas, aquelas que se melhor se adequam ao teu caso.

1. Consideras que aprender a gramática, ao longo das aulas lecionadas pela professora estagiária, foi: (marca apenas 3 opções)

- | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Interessante | <input type="checkbox"/> Fácil | <input type="checkbox"/> Útil |
| <input type="checkbox"/> Aborrecido | <input type="checkbox"/> Difícil | <input type="checkbox"/> Desnecessário |

2. Em geral, achas que aprendeste os diferentes conteúdos lecionados nas aulas de modo... (marca apenas 1 opção)

- | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Insuficiente | <input type="checkbox"/> Suficiente | <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Muito Bom |
|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|

3. Quais foram os meios utilizados, nestas aulas, que melhor te ajudaram a aprender a gramática?

- Explicação da professora através de projeção e PowerPoint;
- Realização de exercícios de gramática e sua correção;
- Aplicação da gramática nos textos escritos;
- Aplicação da gramática na oralidade;
- Outro _____

4. Assinala os conteúdos gramaticais que aprendeste com mais facilidade, durante as aulas.

- Presente do Indicativo dos verbos 'Ser' e 'Tener'
- Presente do Indicativo do verbo 'Gustar' e 'Molestar'
- O Imperativo
- O Futuro do indicativo

- Os demonstrativos
- O presente do indicativo dos verbos 'Doler' e 'Sentirse'
- Os interrogativos

5. Assinala os conteúdos gramaticais em que sentiste mais dificuldades.

- Presente do Indicativo dos verbos 'Ser' e 'Tener'
- Presente do Indicativo do verbo 'Gustar' e 'Molestar'
- O Imperativo
- O Futuro do indicativo
- Os demonstrativos
- O presente do indicativo dos verbos 'Doler' e 'Sentirse'
- Os interrogativos

6. Para comunicares, através de um texto escrito ou oralmente é indispensável saber as regras gramaticais. Assinala o modo como concordas com esta afirmação. (marca apenas 1 opção)

- Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

7. A relação dos conteúdos gramaticais com os temas das aulas foi útil para a aprendizagem. Por exemplo: Aprender o Imperativo quando se aprende a indicar direções ou Aprender o Futuro quando se aprende a fazer previsões de tempo. Indica de que modo concordas com esta afirmação. (marca apenas 1 opção)

- Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

8. A escrita de textos no final de cada aula e a sua correção pela professora foram úteis para aprender melhor a matéria. Indica de que modo concordas com esta afirmação. (marca apenas 1 opção)

- Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

9. Dos seguintes itens, assinala aqueles que, na tua opinião, permitem caracterizar melhor o trabalho da professora estagiária, durante as aulas:

- | | |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Planificação adequada das aulas | <input type="checkbox"/> Profissionalismo /competência |
| <input type="checkbox"/> Capacidade de comunicar/
explicar | <input type="checkbox"/> Motivação dos alunos |
| <input type="checkbox"/> Esclarecimento de dúvidas | <input type="checkbox"/> Preocupação pela aprendizagem
de todos |
| <input type="checkbox"/> Dinamismo | <input type="checkbox"/> Incentivo à participação |

10. Pensas que a professora estagiária realizou um bom trabalho no modo como lecionou as aulas? Porquê? (Podes apontar aspetos positivos e negativos)

Obrigada pela tua colaboração!

Análise dos resultados do Questionário Final

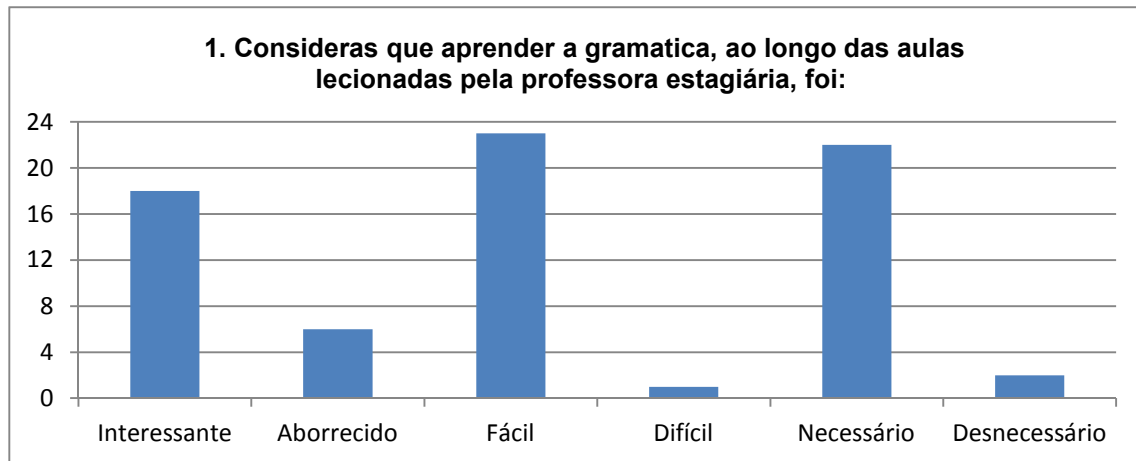


Gráfico 13: Resultado das respostas à pergunta nº1 do questionário final

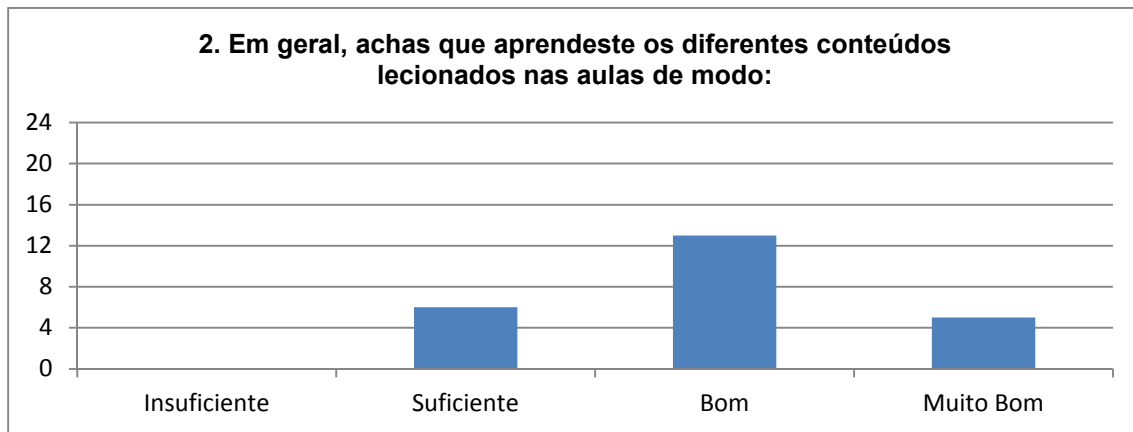


Gráfico 14: Resultado das respostas à pergunta nº2 do questionário final

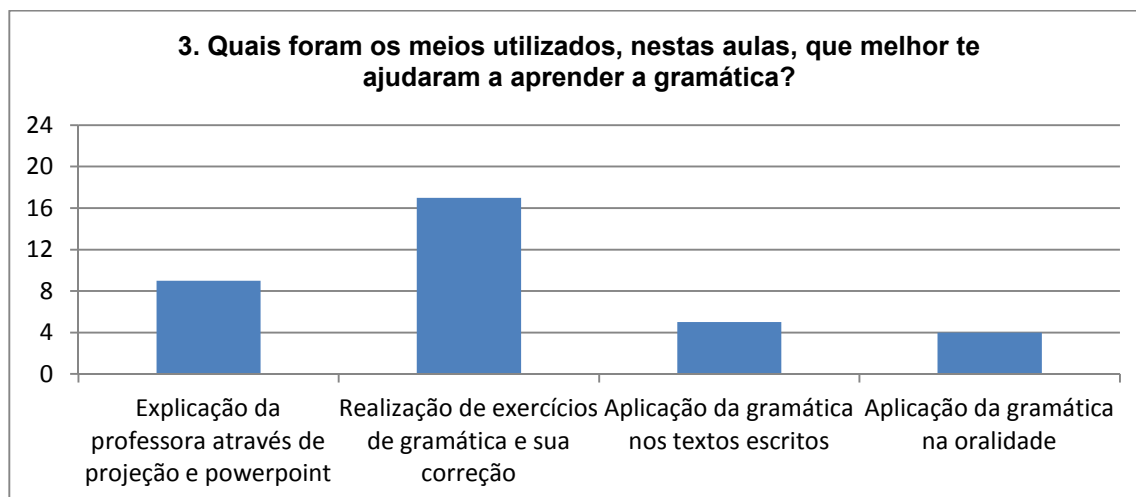


Gráfico 15: Resultado das respostas à pergunta nº3 do questionário final

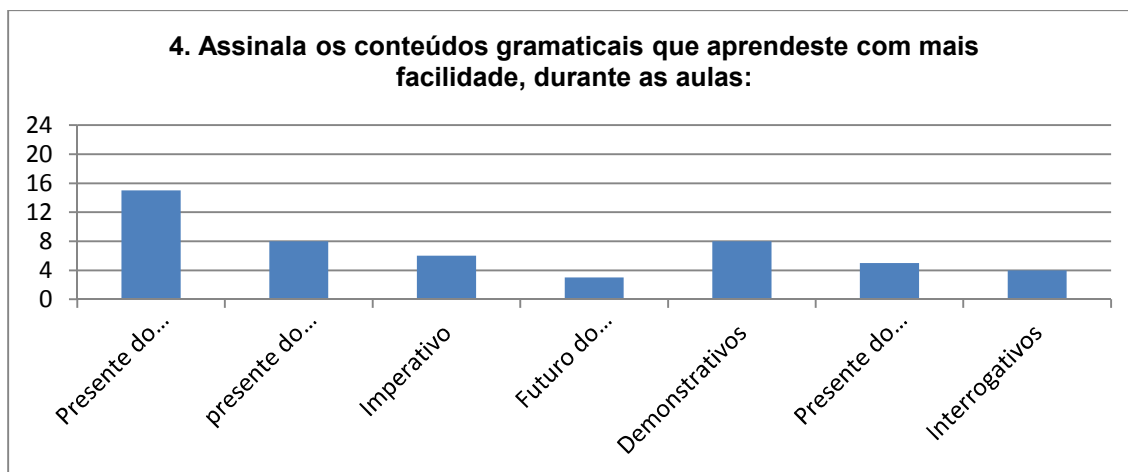


Gráfico 16: Resultado das respostas à pergunta n°4 do questionário final

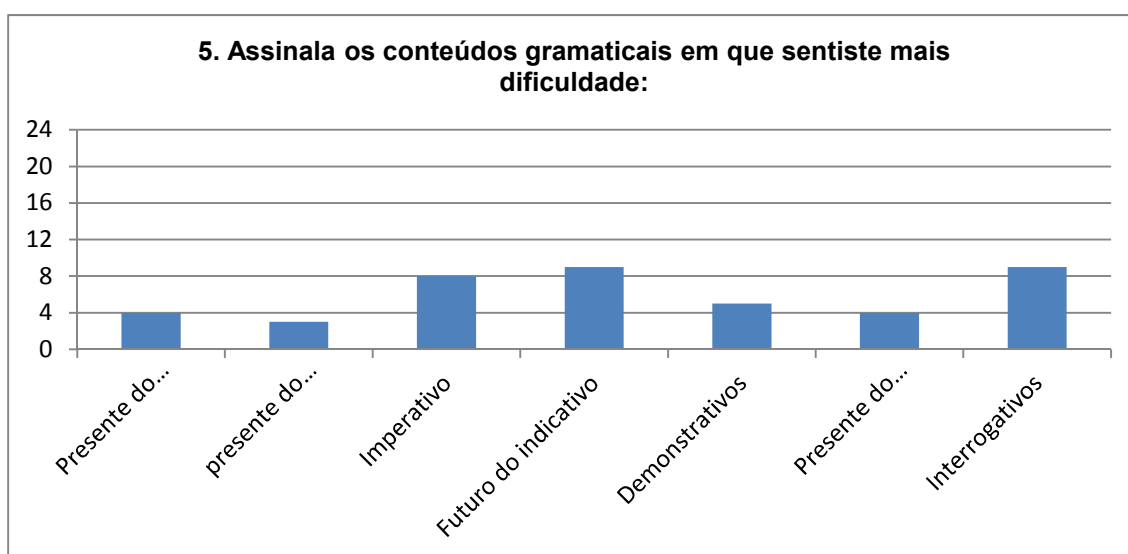


Gráfico 17: Resultado das respostas à pergunta n°5 do questionário final

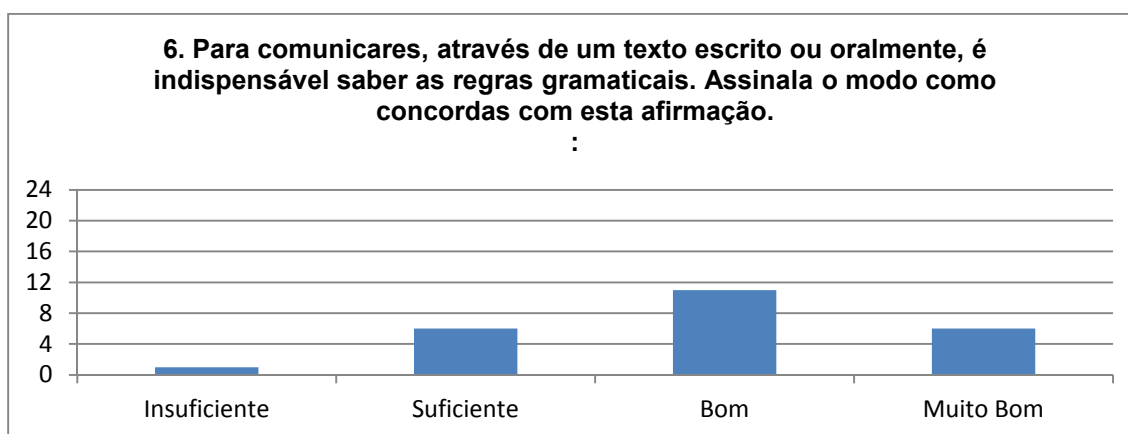


Gráfico 18: Resultado das respostas à pergunta n°6 do questionário final

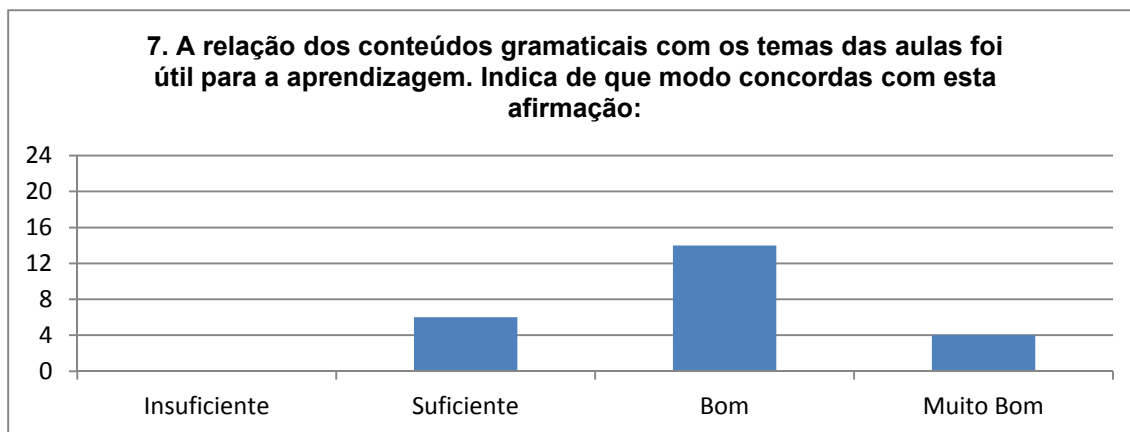


Gráfico 19: Resultado das respostas à pergunta n.º7 do questionário final

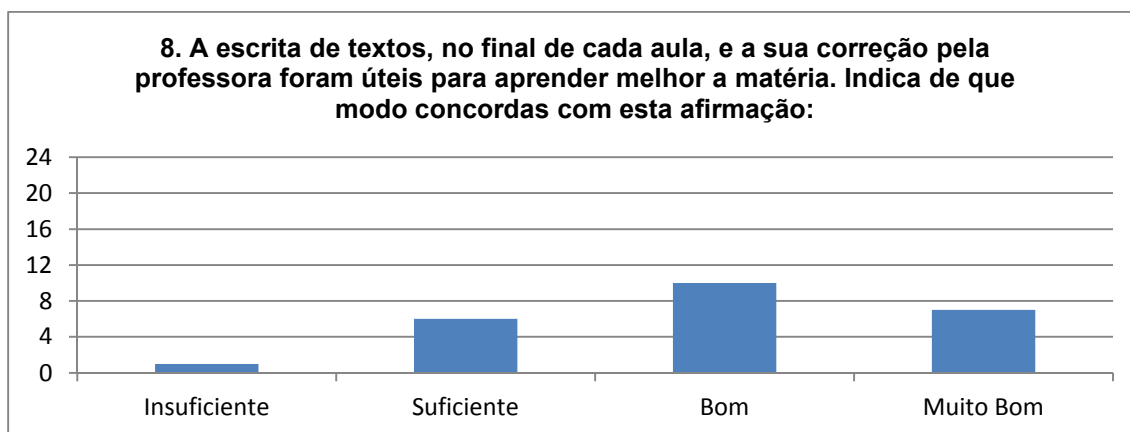


Gráfico 20: Resultado das respostas à pergunta n.º8 do questionário final

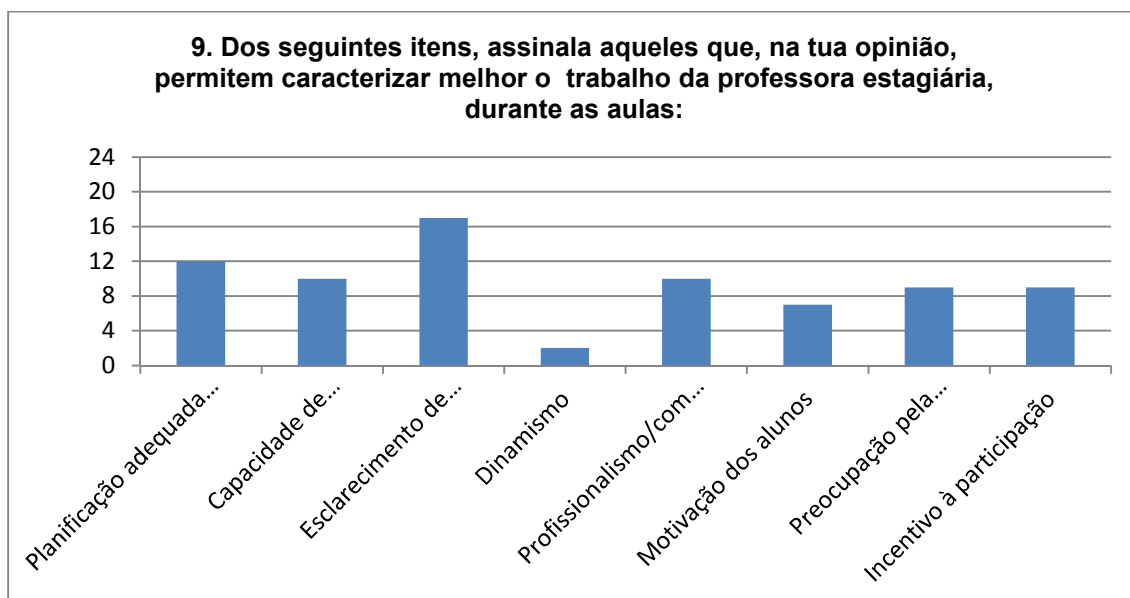


Gráfico 21: Resultado das respostas à pergunta n.º9 do questionário final

Pela observação atenta dos resultados do questionário, conclui-se que 75% dos alunos considerou que aprender a gramática, ao longo das aulas integradas no Projeto de Intervenção, foi interessante, contra apenas 25% que o considerou aborrecido; 96% considerou que foi fácil e só 4% difícil; 92% referiu que aprender a gramática foi útil e apenas 8% desnecessário. Em contraste com as respostas do questionário inicial à primeira pergunta, em que 66% considerou que aprender a gramática era interessante e 33% aborrecido; 58% fácil e 42% difícil; 75% necessário e 25% desnecessário, notou-se um acréscimo de interesse por parte dos alunos e uma acentuada diferença no modo como perspetivam a facilidade/dificuldade e a necessidade de aprender a gramática, já que, no último questionário, a grande maioria optou pela facilidade e pela sua utilidade, o que poderá traduzir o impacto positivo das estratégias implementadas, durante as aulas.

Relativamente à segunda pergunta, 25% dos alunos referiu que aprenderam os conteúdos de modo suficiente, 54% de modo bom e 21% de modo muito bom, não havendo nenhum aluno que tenha referido o modo insuficiente. Por esta razão, considera-se que os alunos têm, no global uma boa opinião sobre a sua aquisição dos conhecimentos.

Refira-se que se optou por este tipo de nomenclatura (Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom) em algumas perguntas de modo a facilitar o entendimento da classificação, aproximando-se, desta forma, do tipo de classificação que é utilizado pelos professores, na escola.

No que concerne à terceira pergunta, de salientar que 71% afirmou que preferiu realizar exercícios de gramática e proceder à sua correção; 38% preferiu ouvir a explicação da professora através de projeção e PowerPoint e apenas 21% aplicar a gramática nos textos escritos e 16% na oralidade.

Os resultados desta pergunta não deixam de surpreender ligeiramente, uma vez que seria de esperar que os alunos preferissem em 1º lugar as novas tecnologias, em detrimento dos exercícios formais de gramática. No entanto, considera-se esta escolha bastante ilustrativa dos resultados que se pretendiam num Projeto cuja fundamentação teórica assenta, sem dúvida, na teoria de dar *Atenção a Forma*, apesar de uma das estratégias adotadas no Projeto, a aplicação da gramática na escrita e na oralidade, não ter sido, para os alunos a mais relevante. Ressalta, contudo, um aspeto essencial que se prende com o facto de os alunos terem preferido a utilização do método indutivo, que se incentivou e promoveu nas aulas através da utilização de uma diversidade de instrumentos que pretendiam levar o aluno a deduzir, por si mesmo, as regras gramaticais e a utilização dos diferentes conteúdos gramaticais num contexto específico e cuja aplicação resultou sempre como uma descoberta. Deste modo, notou-se uma mudança significativa da atitude dos alunos, relativamente ao primeiro

questionário, onde o método dedutivo, ou seja, aquele em que o professor explica as regras e o aluno se limita a ouvir, era tido como o favorito. Creio que, no geral, os alunos compreenderam a importância de se tornarem sujeitos mais ativos e interventivos no seu processo de aprendizagem, questionando, refletindo e tirando as suas próprias conclusões. A realização das diferentes fichas de trabalho foram, sem dúvida, um meio que permitiram testar estas descobertas e as respetivas correções desempenharam um papel preponderante na sua própria autoavaliação.

Em relação à pergunta número quatro, os resultados não são conclusivos, uma vez que as respostas dos alunos dividiram-se um pouco por quase todos os conteúdos gramaticais lecionados, notando-se, contudo uma ligeira preferência pelos conteúdos iniciais, de menor complexidade. Em conformidade com as respostas à pergunta cinco, são, na maioria, os conteúdos linguisticamente considerados de maior grau de complexidade, aqueles que despertam mais dificuldades.

Relativamente à pergunta número seis, de salientar que 46% dos alunos considera bom o facto de saber as regras gramaticais para comunicar por escrito ou oralmente; 25% muito bom; 25% suficiente e apenas 4% insuficiente, o que permite constatar que quase todos os alunos têm consciência da necessidade das regras gramaticais, o que é muito positivo.

Por sua vez, os resultados à questão número sete indicam que 58% considera, de modo Bom, que a relação dos conteúdos gramaticais com os temas das aulas foi útil à aprendizagem; 25% de modo Suficiente e 16% de modo Muito Bom, não havendo nenhuma resposta para o Insuficiente. Ressalta, portanto, o facto de os alunos atribuírem importância à integração da gramática num contexto comunicativo específico, metodologia essa, que foi um dos princípios estruturantes de todo o Projeto de Intervenção, tal como a estratégia de aplicar os conteúdos gramaticais na produção escrita, que está patente na oitava pergunta do questionário. Relativamente a esta última estratégia, de referir que 42% dos alunos é da opinião que a estratégia foi boa, 29% muito boa, 25% suficiente e apenas um aluno (4%) a considerou insuficiente. De realçar os resultados, um pouco contraditórios, desta pergunta em comparação com os resultados da pergunta número três, em que apenas 21% dos alunos preferiu a opção da aplicação da gramática nos textos escritos. Presume-se que esta poderá não ser a estratégia preferida para a aplicação da gramática, mas é, sem dúvida, uma das que os alunos consideram mais úteis na aplicação da totalidade dos conteúdos, quer sejam lexicais, funcionais ou gramaticais.

Relativamente à pergunta número nove, que pretendia, de alguma forma, auscultar a opinião dos alunos sobre a atitude pedagógica da professora, houve uma distribuição bastante equitativa pelos diferentes itens. Por ordem decrescente, os resultados foram: esclarecimento de dúvidas (71%),

planificação adequada das aulas (50%), capacidade de comunicar/explicar (42%); profissionalismo/competência (42%); incentivo à participação (38%); preocupação pela aprendizagem de todos (38%); motivação dos alunos (29%) e dinamismo (8%). Os resultados obtidos nesta pergunta conformam-se com os da décima e última pergunta, uma vez que todos referiram que a estagiária realizou um bom trabalho. Nos aspetos positivos apontados, destaca-se a importância que os alunos atribuíram às fichas de trabalho que se utilizaram nas aulas e que lhes serviram também para o estudo e preparação dos testes de avaliação; o recurso aos meios digitais (PowerPoint e projeção dos materiais) e audiovisuais que despertaram a atenção dos alunos e os motivaram para a matéria; o incentivo da professora à participação de todos de modo igualitário e o facto de considerarem que a professora explicava bem.

Como aspetos negativos, destaca-se o facto de alguns alunos considerarem que as aulas eram dadas um pouco de modo apressado e de haver necessidade de a professora explicar os conteúdos, de modo mais individual, aos alunos com mais dificuldades.

Relativamente a estes aspetos, poder-se-á justificar o primeiro alegando-se que, dado tratar-se de uma turma que era constituída por alunos que se distraíam com muita facilidade caso não estivessem a realizar uma tarefa, era necessário estipular os minutos para a realização de cada atividade, de forma a mantê-los concentrados nos objetivos da aula. Daí, alguns terem entendido essa estratégia como pressa e não como meio de controlar o comportamento e a concentração dos alunos.

Relativamente ao segundo aspeto, considera-se que houve uma especial preocupação em atender às necessidades e solicitações de todos os alunos, circulando permanentemente pela sala aquando da realização dos exercícios. No entanto, dado tratar-se de uma turma com 24 alunos, provavelmente foi impossível conseguir esclarecer, de modo individual, as dúvidas de todos eles, ainda mais que uma das características da turma se prendia com o facto de os alunos apelarem constantemente a ajuda da professora.

Não obstante, considero que houve sempre a preocupação de esclarecer em voz alta, para todos, as dúvidas que foram surgindo em cada aula e que poderiam ser comuns a vários alunos.

Em definitiva, os resultados deste questionário final permitiram avaliar de um modo positivo as diferentes estratégias e metodologias adotadas, assim como a concretização dos objetivos, ao longo de todo o processo de implementação do Projeto de Intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando toda as diferentes dimensões que orientam e definem o estágio profissional, concluo que, ao longo deste ano, empreendi um percurso formativo deveras enriquecedor, quer ao nível do desenho de atividades didáticas motivadoras, quer ao nível da capacidade reflexiva sobre o tema do projeto e sobre os diferentes aspetos da profissão docente, em geral. O conhecimento da organização da escola, do funcionamento da turma e de todos os seus documentos reguladores permitiram também a adequação da minha ação aos contextos da escola e da turma em questão, com a finalidade de compreender e melhorar a prática pedagógica e desenvolver a minha formação, enquanto professora estagiária.

Deste modo, a aquisição de conhecimentos sobre as distintas fundamentações ético-conceptuais inerentes à problemática e às questões pertinentes ao meu Plano de Intervenção possibilitaram o desenvolvimento da minha capacidade investigativa, de modo que a elaboração final do projeto e do presente relatório foi o resultado de um exaustivo trabalho de pesquisa e de uma elevada reflexão pessoal acerca da relevância do tema à luz dos pressupostos éticos e conceptuais atuais, orientados também para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo.

Para a avaliação do Plano de Intervenção, adotei mecanismos de recolha e análise de informação que permitiram um tratamento, que se quis o mais objetivo e o mais fiável possível. Deste modo, apliquei um questionário inicial à turma relativamente às suas expectativas e perceções sobre a aprendizagem da gramática e um questionário final para avaliação do Projeto implementado nas aulas. Além disso, em cada aula, as expressões escritas dos alunos foram objeto de uma avaliação formativa e os resultados permitiram uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem, utilizando-se, também uma ficha de autoavaliação individual dos conhecimentos adquiridos.

Outro aspeto a ressaltar é a capacidade desenvolvida ao nível da planificação de aulas, articulando o conhecimento teórico e a sua validade científica com os objetivos curriculares e pedagógicos, num contexto de sala de aula e de acordo com o nível para o qual os materiais didático-pedagógicos foram elaborados, tendo sempre em conta possíveis melhorias e reformulações que permitiram uma melhor compreensão e avaliação da ação, assim como a utilização de estratégias motivadoras e promotoras do sucesso dos alunos.

Com vista a envolver todos, estabeleci com os alunos uma relação pedagógica sempre pautada pelo rigor, cooperação, respeito e sã convivência. Preocupei-me em criar um clima na aula propício à

aprendizagem, onde os alunos participassem ativamente, comunicando e exprimindo as suas dúvidas e dificuldades, de modo a incentivar a sua autonomia e sentido de responsabilidade. Encarei sempre cada aluno como um ser individual, dotado de uma personalidade própria e de ritmos de aprendizagem distintos.

Considero que, apesar do tema do projeto não ser atrativo para todos, é imprescindível encarar o ensino da gramática como algo necessário à aprendizagem de uma língua e procurar desenvolver estratégias e atividades que despertem o interesse e a atenção dos alunos. Em relação a este aspeto, creio que outras estratégias poderiam ter sido testadas e avaliadas, mas o reduzido número de aulas destinadas à implementação do Projeto e o facto de se tratar de um nível de iniciação, em que os conceitos gramaticais eram os básicos, impossibilitaram o recurso a outras medidas e estratégias pedagógicas, que poderiam ser, igualmente, interessantes.

Fazendo um exame retrospectivo e crítico, a modo de balanço, julgo poder concluir que me dei com entusiasmo e lucidez às tarefas educativas, que utilizei métodos adequados e que obtive resultados compensadores. No entanto, sei que me deve ser possível, nos próximos anos, reforçar e qualificar as minhas iniciativas, especialmente na área da educação, em geral, e no ensino das línguas, em particular, onde as perspectivas são tão largas que sempre mais e melhor se pode fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadía, M. P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsea Grupo Didascalía.
- Assunção, C. & Belo, J. (2000). *Glossário de Didáctica das Línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Delgado-Martins, M. R. & Duarte, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento* (pp. 9-16). Braga: Universidade do Minho.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.
- Bordón, T. (2007). Enfoques metodológicos en la enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas. *Enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: UNED.
- Conselho Da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Centro Virtual Cervantes (2012). *Método Integral*. Acedido em 25/08/2012 em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodointegral.htm
- Doughty, C. & J. Williams (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA.VV. *A Língua e a paixão de aprender* (pp.110-123). Porto: Areal Editores.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. In *TESOL Quarterly vol.32* (pp. 39 -60).
- Fernández, S. (1987), *Didáctica de la gramática - Teorías lingüísticas y sistema de la lengua*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. In *Studies in Second Language Acquisition n°15* (pp. 245 - 260). Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Hudson, R. (1992) *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.

- García, M. C. (2004), Universidad Antonio de Nebrija. Gramática para el profesorado; Gramática para el aula para mejorar la competencia comunicativa. In *ASELE Actas XIV*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Gila, M. P. (2009). Actividades para la reflexión gramatical en el aula de Español/ LE. In revista *Marco ELE n°9 Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Expolingua 2009.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. In *TESOL Quarterly n°17* (pp.359 - 382).
- Long, M. H. (1991), Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp.39 - 52). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty, C. J., & Williams, J. (eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol - Programa e Orientação Curricular. Ensino Básico. 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcard, Lda.
- Ortega, O. J. (1998). Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje de Español/LE. Reedición de RILCE, *Revista de Filología Hispánica 14.2* (pp.325 - 347). Navarra: Universidad de Navarra.
- Ortega, O. J. (2002). La Enseñanza de la gramática y el aprendizaje del Español. In Revista *MarcoELE, n°10 (2010) Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Expolingua 2002.
- Ortega, L. (2000), (Georgia State University). *Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación*. Colección Estudios de Lingüística. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez, C. K. (1995), (Universidad de Nebrija-Madrid). La gramática como componente de la competencia comunicativa. In *ASELE Actas VI*, Madrid: Centro Virtual Cervantes.

- Raya, R. A. (2006). Cómo mejorar tu vida con la gramática. In *Revista MarcoELE n°10 (2010)*.
- Sánchez, A. (1992). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid: Ed. SGEL.
- Silva, A. C. (2008). *Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. In *Revista Saber (e) Educar, 13* (pp. 89 – 106). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Spada, N. (1997). Form - focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. In *Language Teaching n° 29* (pp 1–15). New York: Taylor & Francis.
- Torrego, L. G. (2001). *Gramática Didáctica Del Español*. Madrid: Editora Sm.
- Vanpatten, B. & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. In *Studies in Second Languages Acquisition n°15* (pp. 225 - 243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.

ANEXOS

Sequência didática 1:

ANEXO 1: Atividade para aquisição de vocabulário: Características físicas e psicológicas; gostos.

FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL 1

7º

1. LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS « ¿Cómo es?»

ESTATURA	PELO	OJOS
Es...(verbo: _____)	Tiene(n) (verbo: _____)	Tiene... (verbo: _____)
OTROS		

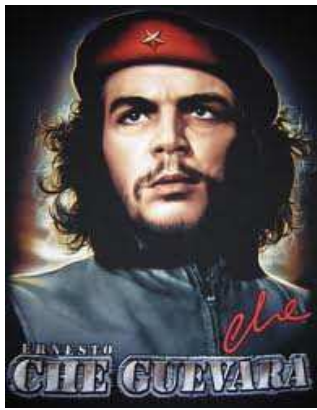
1. EL CARÁCTER

CUALIDADES	Ni defecto ni cualidad	DEFECTOS
Es... (verbo: _____)	Es...(verbo: _____)	Es...(verbo: _____)

2. LOS GUSTOS

Le(s) gusta(n) (verbo: _____)	No le(s) gusta(n) (verbo: _____)

ANEXO 2: Actividade de identificação e descrição de personalidades do mundo espanhol.



1. _____ 2. _____ 3. _____



4. _____ 5. _____ 6. _____



7. _____ 8. _____



9. _____ 10. _____

ANEXO 3: Atividades de aplicação gramatical: Verbos *Ser, Tener, Gustar e Molestar*.

Para hablar de la descripción física y psicológica debes saber estos verbos – Presente de Indicativo

1. Relaciona las columnas.

VERBOS SER Y TENER

VERBOS GUSTAR Y MOLESTAR

1. Yo	a. <u>es</u> maleducado y grosero.	1.A ti	a. <u>le gusta</u> cantar y bailar.
2. Ella	b. <u>eres</u> cariñoso y comprensivo.	2.A ellos	b. <u>me gusta</u> el cine.
3. Nosotros	c. <u>soy</u> divertido, pero muy tozudo.	3.A nosotros	c. <u>les encantan</u> las pastas italianas.
4. Ellos	d. <u>tenéis</u> la misma estatura.	4.A mí	d. <u>te molesta</u> la gente falsa.
5. Tú	e. <u>tenemos</u> los mismos gustos.	5.A usted	e. <u>les gusta</u> el fútbol.
6. Juan	f. <u>tienen</u> las mismas cualidades.	6.A vosotros	f. <u>os molesta</u> cocinar.
7. Vosotros	g. <u>tiene</u> el bigote pelirrojo.	7.A ustedes	g. <u>nos encantan</u> las películas.
8. Ustedes	h. <u>son</u> aburridos y tontos.	8.A ellas	h. <u>no le gustan</u> los zapatos de tacón.
9. María y Laura	i. <u>tiene</u> el pelo corto y rizado.	9.A él	i. <u>les molestan</u> las películas violentas.
10.Usted	j. <u>tienen</u> los ojos grises y rasgados.	10.A ella	j. <u>le encantan</u> los animales.

2. Completa la tabla.

SER	TENER	GUSTAR	MOLESTAR
Yo soy			
	Tú tienes		
		Le gusta(n)	
			Nos molesta(n)

3. Rellena los huecos con los verbos en Presente de Indicativo.

- Tú _____ (ser) un chico guapo, pero _____ (tener) un mal carácter.
- Yo _____ (ser) simpática y por eso _____ (tener) muchos amigos.
- Antonio _____ (tener) quince años y _____ (ser) un chico amable.
- A vosotros _____ (gustar) los viajes, pero _____ (molestar) los aviones.
- A ellas _____ (encantar) el español, porque _____ (ser) un idioma divertido.
- A mí _____ (gustar) jugar al fútbol con mis amigos que _____ (ser) muy deportistas.

ANEXO 4: Atividade de produção escrita

¿CÓMO ERES?

Ahora, vas a **describirte físicamente y psicológicamente**, expresando también lo que **te gusta** y lo que **te molesta**. (mínimo 70 palabras)

¡Buen Trabajo!

Sequência didática 2 - ANEXO 5: Ficha de aquisição de vocabulário – Serviços e direções

1. Observa los edificios, lugares y objetos que puedes encontrar en una ciudad.
Haz la correspondencia entre cada imagen y el nombre que le corresponde.



1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____



6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____

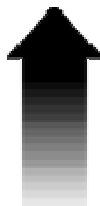
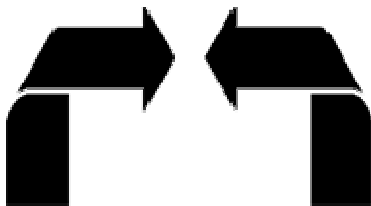


11. _____ 12. _____ 13. _____ 14. _____ 15. _____

Cabina de teléfono
Gire a la izquierda
Lejos
Cerca
Oficina de Turismo
Banco
Oficina de Correos

Hotel
Glorieta
Siga recto
Gire a la derecha
Estación de tren
Iglesia
Museo

Parada de autobús
Gasolinera
Farmacia
Hospital
Calle
Parque



16. _____ 17. _____ 18. _____ 19. _____ 20. _____

ANEXO 6: Actividad de comprensión auditiva

2. a) Te encuentras en el punto rojo y preguntas por una **gasolinera** a dos personas. Solamente una de ellas te indica la dirección correcta. Escucha la conversación y contesta cual de las dos es la que te responde con exactitud.



A

B

3.a) Te encuentras en el punto rojo y preguntas por una **cabina de teléfono** a dos personas. Solamente una de ellas te indica la dirección correcta. Escucha la conversación y contesta cual de las dos es la que te responde con exactitud.



A

B

b) Escribe el nombre de los **tres servicios** que están en el mapa de la ciudad.

Adaptado de MansionSpanish.com (curso de español – lección 5). Idem para anexo 5.

ANEXO 7: Atividades de aplicação gramatical - o Imperativo

Para indicar direcciones puedes utilizar **El Imperativo**.

1. **Subraya los verbos de las frases y di en qué tiempo verbal están conjugados.**

- a) Pase por semáforos y luego pare a la izquierda, es ahí la oficina de correos.
 - b) En la glorieta, circula siempre por la derecha y gira en la segunda salida.
-

2. ¿Qué expresan las frases anteriores?

3. Completa la regla con las siguientes palabras.

tercera indicativo direcciones órdenes

El imperativo sirve para dar _____, consejos e indicar _____.

a) En los verbos regulares, la 2ª persona del singular, **TÚ**, es igual a la ____ persona del singular del Presente de _____

→ (Imperativo) (tú) Entra = (Presente de Indicativo) (Él entra).

b) La 3ª persona del singular **USTED** se conjuga como el Presente de Subjuntivo (Entre / Responda/ Escriba)

Hay algunos imperativos irregulares.

4. Haz la correspondencia entre las dos columnas.

1. (tú)	a) ¡Respecte siempre la señal!
2. (usted)	b) ¡Gira a la derecha!
3. (tú)	c) ¡Pase por el puente!
4. (usted)	d) ¡Sigue todo recto!

5. Completa la tabla.

	GIRAR	SEGUIR	PASAR	COGER	TOMAR
(tú)	Gira				
(Usted)		siga		coja	

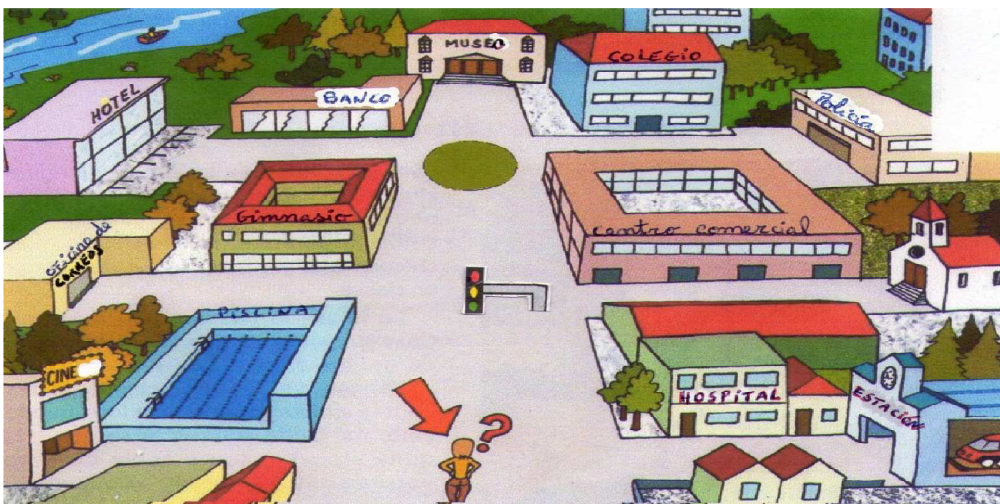
6. Conjuga los verbos en las personas indicadas.

- a) _____ (SEGUIR – tú) siempre recto hasta al fondo de la calle.
- b) _____ (TENER – tú) cuidado y _____ (CRUZAR- tú) en los pasos de cebra.
- c) _____ (TOMAR – usted) el tren de las ocho.
- d) _____ (CIRCULAR – usted) por la derecha.
- e) _____ (PASAR – usted) por los semáforos.
- f) _____ (IR –tú) hasta la iglesia y _____ (GIRAR –tú) a la izquierda.

ANEXO 8: Atividade de produção escrita e expressão oral

7. Ahora, con tu compañero(a), mira este plano de una ciudad e imagina una situación real en la que alguien te pide una dirección.

Selecciona un lugar/servicio y a partir de la posición de la chica, simula un diálogo, dando las indicaciones necesarias. Puedes tratar la persona de tú o usted.



Diálogo:

Mapa adaptado de COSTA, Suzana, *Mots Croisés 1*, Porto Editora, (pp145).

Sequência didática 3

Anexo 9: Atividades para aquisição de vocabulário – Clima e estações do ano

1. Escucha y ve el video « ¿Qué tiempo hace?» y marca las palabras del ejercicio anterior que son dichas por la locutora.

<input type="checkbox"/> Lloviendo	<input type="checkbox"/> Tormenta	<input type="checkbox"/> Calor
<input type="checkbox"/> Nieve	<input type="checkbox"/> Chubascos	<input type="checkbox"/> Viento
<input type="checkbox"/> Sol	<input type="checkbox"/> Hielo	<input type="checkbox"/> Grados
<input type="checkbox"/> Frio	<input type="checkbox"/> Temperatura	<input type="checkbox"/> Nubes
<input type="checkbox"/> Nublado	<input type="checkbox"/> Aguacero	<input type="checkbox"/> Termómetro
<input type="checkbox"/> Helado	<input type="checkbox"/> Precipitaciones	<input type="checkbox"/> Rayo
<input type="checkbox"/> Trueno	<input type="checkbox"/> Niebla	<input type="checkbox"/> Claros
<input type="checkbox"/> Despejado	<input type="checkbox"/> Buen tiempo	<input type="checkbox"/> Mal tiempo

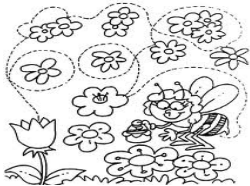



2. Completa la tabla con las palabras anteriores.

MAÑANA

Habrá	Har�	Estar�	Otros

3. Observa las imágenes y completa con los meses y estaciones del año.

invierno	septiembre	otoño	diciembre	noviembre	enero
junio	julio	abril	febrero	primavera	marzo
octubre	mayo	verano	agosto		

 <p>↓</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>↓</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>↓</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>↓</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vídeo retirado de: http://www.videoele.com/A2_Que_tiempo_hace.html

ANEXO 10: Atividades de aplicação gramatical – o Futuro do Indicativo.

Para hablar del tiempo que hará puedes utilizar **EL FUTURO**.

1. Haz la correspondencia entre las dos columnas.

1. yo	a. irás a la playa, en verano.
2. usted	b. estaré con mi familia, el domingo de Pascua.
3. vosotros	c. haremos los deberes de español, mañana.
4. tú	d. serán invitadas a una fiesta, el próximo sábado.
5. nosotros	e. vivirán grandes aventuras con los amigos.
6. ellos	f. visitará a su tía, durante el mes de julio.
7. ella	g. hará muchas actividades deportivas.
8. ustedes	h. vendrán en avión, en Agosto.
9. él	i. comeréis castañas, en otoño.
10. ellas	j. tendrá muchas historias para contar.

2. Fíjate y completa: El Futuro de Indicativo de los verbos regulares: INFINITIVO+ terminaciones

Personas	HABLAR	COMER	VIVIR
Yo	Hablar ____	Comer ____	Vivir ____
Tú	Hablar ____	Comer ____	Vivir ____
Él /ella/usted	Hablar ____	Comer ____	Vivir ____
Nosotros	Hablar ____	Comer ____	Vivir ____
Vosotros	Hablar ____	Comer ____	Vivir ____
Ellos/ellas/ustedes	Hablar ____	Comer ____	Vivir ____

3. Completa la tabla.

VERBOS REGULARES

Personas	ESTAR	SER	IR	LLOVER	NEVAR
Yo					
Tú		serás			
Él /ella/usted					
Nosotros	estaremos				
Vosotros					
Ellos/ellas/ustedes			irán		

VERBOS IRREGULARES

RAIZ alterada + terminaciones

HABER (habr +)	TENER (tendr +)	HACER (har +)	VENIR (vendr +)
	tendré		
		hará	
habréis			vendréis

4. Conjuga los verbos en Futuro de Indicativo.

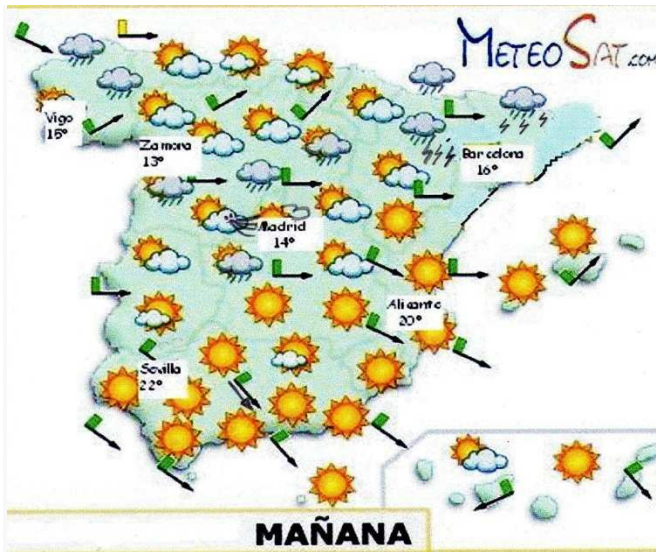
- En Andalucía _____ (soplar) el viento.
- Las temperaturas _____ (bajar) muchísimo.
- En el centro de España _____ (haber) tormentas.
- En Galicia el sol _____ (lucir) todo el día.
- En Cataluña _____ (haber) muchas nubes.
- En Madrid _____ (nevar) mucho.
- En la zona de los Pirineos las temperaturas _____ (subir) mucho.
- En las Islas Baleares _____ (caer) granizo todo el día
- El lunes _____ (haber) una mejoría en todo el país
- La próxima semana _____ (llover) fuerte.



ANEXO 11: Actividad de producción escrita

Un amigo tuyo que vive en Francia te envía el siguiente mensaje de correo electrónico.

Ahora, vas a responderle, diciéndole que tiempo hará la próxima semana en las ciudades que él te indica: **Madrid, Barcelona y Sevilla**. Sigue las previsiones que están en el mapa y utiliza el **futuro de Indicativo**. (mínimo 60 palabras)



ENVIAR Guardar ahora Descartar El borrador se ha guardado automáticamente en 00:56

Para
Añadir CC Añadir CCO

Asunto
Adjuntar un archivo

 « Texto sin formato [Corrector ortográfico](#)

iHola!
Soy yo, tu amigo Pierre,
Mira, estoy pensando pasar la Semana Santa en España, pero no sé qué ciudad ir a visitar...
Madrid, Barcelona o Sevilla...depende del tiempo. ¿No me podrás decir cuáles son las previsiones del tiempo para estas ciudades?
¡Muchas gracias y un gran abrazo para ti!

Mapa adaptado de:

http://www.meteosat.com/imagenes/mapas/sp/prevision_dia1_manana.jpg?1286775142

Sequência Didática 4 – ANEXO 12: Atividade de pré-leitura.



ANEXO 13: Actividades de comprensión auditiva e escrita

Vas a escuchar un diálogo entre una clienta y una vendedora. Completa los espacios según lo que oyes.

Vendedora: Buenas tardes, ¿qué querías?

Marina: ¡Hola! Buscaba una _____ marrón, algo moderno.
¡_____ chándal verde no me favorece!

Vendedora: Tenemos una muy bonita que te puede _____ muy bien. ¿Qué talla usas?

Marina: Normalmente, la mediana.

Vendedora: A ver, ¿qué te parecen _____? Una es corta y la otra larga. ¿Cuál te gusta más?

Marina: ¡La corta es preciosa! ¿Me la puedo _____?

Vendedora: Por supuesto, los probadores están al fondo a la derecha. ¿Necesitas algo más?

Marina: Bueno, también, quería unos _____ azules.

Vendedora: Tenemos _____ azules y _____
_____. ¿Te gustan estrechos?

Marina: No, no. Los prefiero un poquito anchos, por favor.

Vendedora: Aquí tienes unos que sientan estupendamente.

Marina: Gracias, voy a probarme _____ dos cosas.



1. Completa la tabla con las palabras que has escrito en el diálogo.

Nombres de prendas de vestir	Verbos	Adjetivos demostrativos

2. Ahora, copia las expresiones del texto que se refieren a:

a) Una forma de saludo.

b) Una aceptación.

c) Un agradecimiento.

(Texto retirado de:

http://brip.escolavirtual.pt/lessons/import_090903_193006/8esp/8esp_content/media/8esp_205_01_01.pdf)

ANEXO 14: Atividade para aquisição do vocabulário – Roupas e acessórios

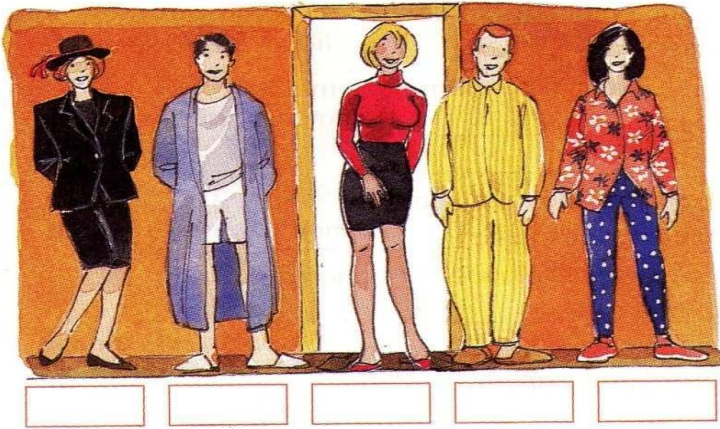


3. A cada prenda haz corresponder un vocablo.

- las zapatillas	- el abrigo	- la bufanda	- el pijama	- el jersey
- el vestido	- el pañuelo	- las bragas	- la camiseta	- los pantalones cortos
- la corbata	- el chaleco	- la chaqueta	- las medias	- la falda
- los zapatos	- las botas	- la sudadera	- la camisa	- el sombrero
- los vaqueros	- los guantes	- las sandalias	- los calcetines	- la gorra
	- el cinturón		- los pantalones	

Imagens retiradas de: Gueidão, A. *Manège*, 10º ano nível 2. Porto Editora (2006).

4. Lee las frases y escribe **el nombre de la persona** que corresponde a cada una de las descripciones.



- Antonia** lleva un traje de chaqueta.
- Xaquín** viste unos calzoncillos, una camiseta y una bata.
- Ana** lleva puestos unos pantalones elásticos y una camisa de flores.
- Leticia** lleva una falda corta y un jersey de cuello vuelto.
- Juanes** lleva un pijama a rayas.

(Imagem retirada de: Gueidão, Ana, *Manège*, 10º ano nível 2, Porto Editora, (2006))

5. **PARA HABLAR:** ahora, mira a uno(a) de tus compañeros(as) y di qué ropa lleva puesto a ver se alguien descubre quién es el/la alumno(a) que describiste.

ANEXO 15: Ficha de aplicação gramatical - os Adjetivos Demonstrativos

PARA DESIGNAR LAS PRENDAS DE ROPA



- **Esta** falda verde con **esa** camisa **blanca** y **aquella** chaqueta roja, ¿qué tal?

- Mmm...no, prefiero **este** chaleco con **esos** vaqueros y **aquellos** zapatos de tacón...

- ¡Todo **esto** es precioso! Yo no sé que llevar... Tal vez **estos** pantalones, o **ese** vestido, o **aquel** abrigo...

- Tú decides... **eso** es contigo...

1. Completa con los adjetivos demostrativos que faltan.

		Masculino	Femenino	Neutro
Singular	(aquí)	este	_____	_____
	(ahí)	_____	esa	_____
	(allí)	_____	_____	_____
Plural (aquí)		_____	estas	_____
	(ahí)	_____	_____	_____
	(allí)	aquellos	_____	_____

Completa con el adjetivo demostrativo adecuado.

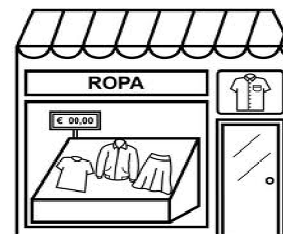
- a) - ¿Te gusta esta falda? / - No, prefiero _____ camiseta. (allí)
- b) - ¿Quieres probar ese vestido? / - No, voy a probar _____ chaquetón. (aquí)
- c) - ¿Te sirven aquellos zapatos? / - No, me sirven _____ sandalias. (ahí)
- d) - ¿Te llevas esta camisa o aquella blusa? / - No, me llevo _____ pantalones. (aquí)
- e) - ¿Me llevo esa camisa blanca? / - No, prefiero _____ vestido azul. (allí)
- f) - ¿Te gustan estos pantalones amarillos? - Si, pero me llevo _____ vaqueros negros. (ahí)
- g) - ¿Puedo probar esos zapatos rojos? - Si, y también puede probar _____ botas verdes. (aquí)
- h) - Quiero pagar con tarjeta. ¿Cuál es la caja? / - Es _____ caja allí, por favor. (allí)

ANEXO 16: Atividade de produção escrita e expressão oral

Imagina que estás en una tienda de ropa. Simula un **diálogo** con tu compañero.

Uno(a) será la vendedor(a) y otro(a) el/la cliente(a). Debéis:

- Hablar de cuatro prendas de vestir
- Indicar cuatro colores
- Pedir permiso para probar
- Pagar
- Utilizar adjetivos demostrativos



Preparad aquí el diálogo...

Sequência Didática 5 – Anexo 17: Atividades de compreensão auditiva e escrita.

1. Ordena este diálogo entre un médico y un enfermo acompañado de su madre. Después escúchalo y comprueba tus respuestas.

1. **Doctor:** Buenas tardes, Pablo. ¿Qué te pasa? ¿Tenías un examen y no querías ir a clase?

Doctor: O sea, fuerte congestión y dolor en las articulaciones. ¿Tienes tos o vómitos?

Pablo: ¡Qué va doctor! ¡Me encuentro fatal! Tengo muchos mocos, me duele un montón la cabeza y, también, me duelen las muñecas y los tobillos.

Doctor: Destápate hijo que voy a auscultarte. Respira hondo... más profundamente. ¡Eso es! Pablo, lo que tienes es una fuerte gripe. Lo mejor es guardar cama unos días. Toma estas pastillas para el dolor, este jarabe tres veces al día, come dieta blanda y no cojas frío.

Pablo: Tos no, pero anoche la cena me sentó mal y vomité.

Madre: Comprendo. Gracias por las recomendaciones doctor. Ahora mismo vamos a la farmacia y perdone... ¿ha dicho que el jarabe lo tome dos veces al día?, ¡ay quería decir tres!, ¿no es así?

Pablo: Gracias, doctor.

Doctor: En efecto, tres veces. Una cucharadita antes de cada una de las comidas. Bueno, majo, abrígate bien y con los mimos de los papás te recuperarás en un par de días.

9. **Doctor:** ¡Qué te mejores!



2. Completa la tabla con las palabras que encuentres en el diálogo.

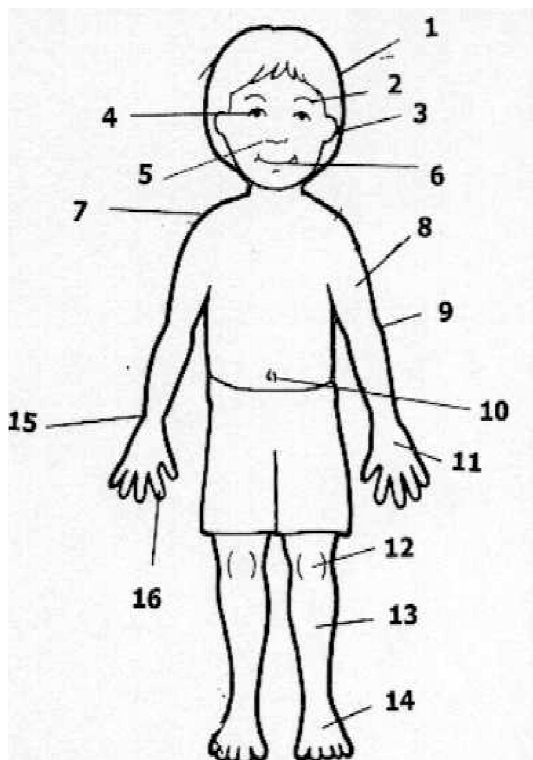
Partes del cuerpo	Síntomas de enfermedad

3. Busca en el texto una expresión para:

- Preguntar sobre el estado de salud _____
- Decir que se siente mal _____
- Desear las mejoras _____

ANEXO 18: Atividade para aquisição do vocabulário: Corpo humano, sintomas e tratamentos

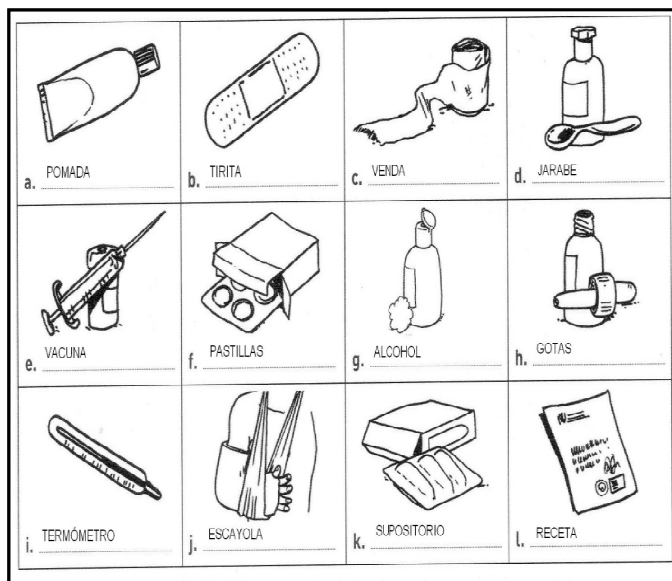
1. Ahora, completa los espacios con las palabras correctas



La cabeza
 El brazo
 La boca
 La espalda
 La mano
 Los ojos
 El pie
 El codo
 La oreja
 El vientre
 La pierna
 La muñeca
 La ceja
 La nariz
 La rodilla
 El dedo

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____

2. Indica el objeto/material más adecuado para cada una de las situaciones.



- a) Una torcedura del tobillo: _____
- b) Una inflamación de los ojos: _____
- c) Picaduras de insectos: _____
- d) Comprar medicinas en la farmacia: _____
- e) Cubrir un pequeño corte: _____
- f) Un brazo roto: _____
- g) Desinfectar una herida: _____
- h) Dolor de muelas: _____
- i) Tos: _____
- j) Bajar la temperatura: _____
- k) Mordedura de un perro desconocido: _____
- l) Medir la temperatura: _____

ANEXO 19: Atividades de aplicação gramatical – Verbos *Doler*, *Sentirse* e *Interrogativos*

Para hablar/ preguntar de **estados de salud y enfermedad** debes saber aplicar los contenidos gramaticales que se siguen.

1. Haz la correspondencia correcta entre las formas verbales y las frases y después conjuga el verbo.

- | | |
|---------------|----------------------------|
| 1. A ti | a) Les duelen los pies. |
| 2. A nosotros | b) Me duele la cabeza. |
| 3. A mí | c) Os duelen las manos. |
| 4. A ellos | d) Te duelen las rodillas. |
| 5. A ella | e) Nos duele la barriga. |
| 6. A vosotros | f) Le duelen los tobillos. |

DOLER	
A mí	
A ti	
A él/ ella/usted	
A nosotros	
A vosotros	
A ellos/ellas/ustedes	

2. Completa con las formas correctas del verbo SENTIRSE.

- a) Yo _____ muchísimo bien de salud.
 b) Ella _____ fatal.
 c) Ustedes _____ cansadísimos.
 d) Nosotros _____ muy mal.
 e) Tú _____ en perfecta salud.
 f) Vosotros _____ enfermos.

SENTIRSE
Yo me siento
Tú te sientes
Él se siente
Nosotros nos sentimos
Vosotros os sentís
Ellas se sienten

3. Rellena los espacios con los **interrogativos** correctos.

- a) ¿_____ te sientes?
 b) ¿_____ no has ido al médico?
 c) ¿_____ te pasa?
 d) ¿_____ voy a tomar el jarabe?
 e) ¿_____ pastillas puedo tomar al día?
 f) ¿_____ va a entrar enseguida?
 g) ¿_____ es el nombre de la medicina?

Cuál
Cuántas
Qué
Cómo
Por qué
Quién
Cuándo

ANEXO 20: Atividade de produção escrita e de expressão oral.

Escribe ahora una frase utilizando el verbo doler y el verbo sentirse.

4. TAREA FINAL:

Imagínate que no te sientes muy bien y que tienes que ver al médico. Explícale tus síntomas. Él te dirá lo que debes hacer. Prepara con tu compañero ese diálogo y después presentadlo a la clase.