



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

O ensino de línguas baseado em tarefas: proposta de uma unidade didática a partir da utilização de meios audiovisuais nas aulas de língua espanhola

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino do
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol nos
Ensinos Básico e Secundário.**

Carla Isabel Vieira Ferreira



FACULDADE DE FILOSOFIA
MARÇO 2015



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

O ensino de línguas baseado em tarefas: proposta de uma unidade didática a partir da utilização de meios audiovisuais nas aulas de língua espanhola

Local do Estágio: Escola Secundária de Barcelos

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.**

Carla Isabel Vieira Ferreira

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Joaquín Sueiro Justel**



FACULDADE DE FILOSOFIA
MARÇO 2015

Agradecimentos

Ao orientador deste relatório, Doutor Joaquín Sueiro Justel, pela orientação, pelo apoio, pela disponibilidade e pela compreensão.

À minha orientadora de estágio, professora Laura Mendes, pelo auxílio prestado, pela disponibilidade, pela dedicação, pela experiência profissional transmitida.

Aos alunos das turmas H e J do 11º ano da Escola Secundária de Barcelos, pela colaboração, pelo respeito, pela amizade e pelo carinho.

À minha colega de estágio, pela amizade, pelo companheirismo e apoio constante.

À minha família, pela motivação e apoio incondicional.

Resumo

A sociedade atual é apelidada de sociedade do conhecimento e da informação. Face a esta realidade e às exigências que esta sociedade impõe à escola e aos docentes, torna-se obrigatório que os professores se adaptem a estas alterações e utilizem, além do manual adotado, outros materiais didáticos, tais como os audiovisuais.

Também os métodos de ensino de línguas foram evoluindo ao longo do tempo e, na atualidade, o ensino de línguas baseado em tarefas ou *enfoque por tareas* é o mais recente e o mais utilizado na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Neste trabalho de investigação, pareceu-nos assim pertinente equacionarmos se é possível e vantajoso aplicar o *enfoque por tareas*, através da utilização de materiais audiovisuais.

Deste modo, a partir da seleção e utilização em sala de aula de alguns materiais audiovisuais, procurámos planificar e propor uma unidade didática baseada em tarefas, que nos conduzisse à concretização de uma tarefa final, partindo do princípio que esta relação entre a utilização de recursos audiovisuais e a aplicação deste modelo de ensino de línguas teria imensas vantagens, dado que promoveria a aprendizagem da língua espanhola e tornaria as aulas muito mais motivadoras, tanto para os discentes como para os professores.

Palavras-chave: (aprendizagem, ensino, língua espanhola, materiais audiovisuais, tarefas, vantagens)

Abstract

Society nowadays is known as the Society of Knowledge and Information. In the face of this new reality and the demands that this society imposes upon schools and teachers, it has become obligatory that teachers adjust to these changes and be able to use other teaching materials beyond the handbook, such as audio-visual ones.

The language teaching methods have also evolved over the years until the most recent and more used today in the foreign language learning, that is the task-based method or *enfoque por tareas*.

In this research it felt relevant to consider the possibilities and advantages of implementing the *task-based method* by using audio-visual materials.

This way, through the selection and implementation of some audio-visual materials in the classroom, we tried to design and suggest a task-based unit plan that might lead to the carrying out of the final task, assuming that this relation between the use of audio-visual materials and the implementation of this model would have huge advantages, since it would promote the learning of the spanish language and make classes more motivating for both learners and teachers at the same time.

Keywords: (learning, teaching, spanish language, audio-visual materials, tasks, advantages)

Índice

1ª Parte- FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo I

1- O ensino de línguas baseado em tarefas	9
1.1. Definição de tarefa.....	9
1.2. Origens e definição do ensino de línguas baseado em tarefas ou <i>enfoque por tarefas</i> ..	12
1.3. Tipologia de tarefas de ensino de línguas	15
1.4. Planificação de uma unidade didática baseada em tarefas	16
1.4.1. Eleição do tema ou área de interesse	18
1.4.2. Especificação dos objetivos de comunicação da unidade didática	19
1.4.3. Planificação da tarefa final ou série de tarefas finais.....	19
1.4.4. Especificação dos elementos temáticos e linguísticos necessários para a realização da tarefa final	20
1.4.5. Planificação do processo: organização e sequenciadas tarefas e das aulas	20
1.4.6. Avaliação incorporada como parte do processo de aprendizagem	21
1.5. Realização e dificuldades de uma tarefa de aprendizagem	22
1.6. O papel do professor e dos alunos	24
1.7. Vantagens do ensino de línguas baseado em tarefas	25
2. Que materiais didáticos podem ser utilizados no ensino de línguas baseado em tarefas? ..	27

Capítulo II

1- Os meios audiovisuais.....	29
1.1. Definição	29
1.2. Tipologia.....	30
2- Os meios audiovisuais na didática das línguas estrangeiras e de segundas línguas	34
2.1. A entrada dos meios audiovisuais no ensino: contextualização	34
2.2. Os meios audiovisuais nos documentos orientadores do ensino de segundas línguas ..	36
2.3. Utilização e exploração de materiais audiovisuais	39
2.3.1. Seleção do material audiovisual.....	39
2.3.2. Preparação prévia dos materiais audiovisuais	41

2.3.3. Projeção e exploração do material audiovisual: atividades na sala de aula.....	41
2.4. Utilização de materiais audiovisuais nas aulas de línguas estrangeiras: uma ponte para a motivação dos alunos.....	43
2.5. Vantagens e desvantagens da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de E/LE ¹	45

2ª Parte- ESTUDO DE CASO

1- Contexto da ação.....	48
1.1. A Escola.....	48
1.2. A turma	50
2- Metodologia	51
2.1. Metodologia de investigação	51
2.2. Definição do objeto em estudo	52
2.3. A amostra.....	53
2.4. As variáveis	53
2.5. Técnicas de recolha de dados	53
3- Aulas lecionadas: considerações gerais	54
4- Unidade didática lecionada- <i>seguridad vial</i>	56
4.1. Materiais audiovisuais utilizados.....	56
4.1.1. Seleção de materiais audiovisuais.....	56
4.1.2. Preparação prévia dos materiais audiovisuais	60
4.1.3. Projeção e exploração dos materiais audiovisuais: atividades na sala de aula	60
4.2. Tipologia de tarefas	62
4.3. Desenho da unidade didática baseada em tarefas	64
4.4. Avaliação da unidade didática	68
5-Vantagens da utilização de materiais audiovisuais e do <i>enfoque por tareas</i>	73
6- Conclusão.....	76

Bibliografia

¹ Refere-se a Espanhol como língua estrangeira

ANEXOS

Anexo 1- Questionário inicial

Anexo 2- Planificação anual de espanhol da Escola Secundária de Barcelos

Anexo 3- Plano de aula- 11 de março de 2014

Anexo 4- Ficha de trabalho- 11 de março de 2014

Anexo 5- Plano de aula- 14 de março de 2014

Anexo 6- Ficha de trabalho- 14 de março de 2014

Anexo 7- Plano de aula- 18 de março de 2014

Anexo 8- Ficha de trabalho- 18 de março de 2014

Anexo 9- Plano de aula- 21 de março de 2014

Anexo 10- Ficha de auto-avaliação dos alunos

Anexo 11- Ficha de avaliação

Anexo 12- Projeto da Exposição dos trabalhos dos alunos sobre segurança rodoviária

Anexo 13- Fotografias da Exposição

Anexo 14- Resultados do questionário inicial

Anexo 15- Resultados da ficha de auto-avaliação dos alunos

Anexo 16- Resultados da ficha de avaliação

Introdução

O presente projeto de investigação-ação realizou-se durante a minha prática pedagógica supervisionada no ensino de Espanhol, enquanto língua estrangeira. Decorreu ao longo do ano letivo 2013/2014 no Agrupamento de Escolas de Barcelos, mais concretamente na Escola Secundária de Barcelos.

O trabalho está dividido duas partes. Na primeira, constituída por dois capítulos, um relacionado com o ensino de línguas baseado em tarefas e outro com os materiais audiovisuais, apresenta-se a fundamentação teórica do tema em estudo.

Na segunda parte, faz-se a descrição do estudo de caso realizado durante o estágio pedagógico, apresentam-se os resultados e as conclusões finais deste trabalho, bem como algumas sugestões para o desenvolvimento do tema em estudos futuros.

Os principais objetivos deste trabalho dividem-se em objetivos gerais e objetivos específicos.

Objetivos gerais:

- apresentar as principais características do ensino de línguas estrangeiras baseado em tarefas;
- definir tarefa e tarefas de aprendizagem;
- identificar as principais características das tarefas de aprendizagem;
- apresentar as etapas da programação de uma unidade didática baseada em tarefas;
- apresentar vantagens da aplicação do modelo de ensino de línguas estrangeiras baseado em tarefas;
- definir meios audiovisuais;
- apresentar exemplos da tipologia de materiais audiovisuais;
- contextualizar a entrada dos materiais audiovisuais no ensino;
- apresentar vantagens e desvantagens da utilização de meios audiovisuais nas aulas de língua estrangeira;

Objetivos específicos:

- defender a utilização de materiais audiovisuais no ensino da língua espanhola baseado em tarefas;
- defender a aplicação do ensino de línguas baseado em tarefas a partir da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de língua espanhola;

- apresentar a planificação de uma unidade didática elaborada segundo o modelo de ensino de línguas baseado em tarefas, através da utilização de alguns materiais audiovisuais na sala de aula;

- apresentar vantagens da aplicação do modelo de ensino de línguas baseado em tarefas, a partir da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de língua espanhola;

- analisar e avaliar os resultados da aplicação do modelo de ensino de línguas baseado em tarefas, a partir da utilização de materiais audiovisuais na sala de aula.

1ª PARTE – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I

1- O ensino de línguas baseado em tarefas

1.1. Definição de tarefa

Existem diversas definições, apresentadas por diferentes investigadores e linguistas, sobre o vocábulo tarefa. Deste modo, partimos de definições mais gerais, para outras que nos parecem mais concretas e apropriadas no âmbito didático.

Uma tarefa é, segundo o dicionário da Real Academia Espanhola, uma “obra o trabajo, trabajo que debe hacerse en tiempo limitado”². Partilham também desta opinião Fernández & Navarro (2010) ao considerarem, de um modo geral, que uma tarefa é “cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado” (Fernández & Navarro, 2010:6).

Neste momento, partindo das afirmações anteriores e sem nos limitarmos ao âmbito didático, todos nós poderíamos dar exemplos de inúmeras tarefas que realizamos ou pedimos a alguém para realizar quer em casa, como por exemplo preparar uma refeição, quer no trabalho, como por exemplo preparar uma encomenda.

No que diz respeito à didática de línguas estrangeiras, Long (1985, cit in Juan, 1999) considerou uma tarefa como

cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. [.. .] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión [.. .] En otras palabras, por «tareas» entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa (Long, 1985, cit in Juan, 1999:296).

Podemos verificar que, na opinião deste autor, os alunos têm que realizar algo. Neste caso, preencher um impresso, comprar uns sapatos e fazer uma reserva de avião constituíam os objetivos de aprendizagem que teriam de alcançar. Podemos considerar, também, que estas tarefas poderão resultar motivadoras, uma vez que se aproximam do quotidiano dos estudantes.

Breen (1989, cit in Estaire, 2011) definiu tarefa como um instrumento pedagógico, pois para o autor uma tarefa é “un plan estructurado para la creación de oportunidades para el

² Real Academia Española, Diccionario de la lengua Española, 22ª ed., s.v. “tarea”

desarrollo de conocimientos y capacidades implicados en el uso de una nueva lengua durante la comunicación” (Breen, 1989, cit in Estaire, 2011:4).

También en 1989, Numan propõe outra definição do vocábulo tarefa, centrando-o à realidade da aula, cenário onde alunos e professor se relacionam e utilizam a língua como ferramenta necessária para a realização das tarefas anteriormente propostas por Long. Assim sendo, Numan (1989, cit in Juan,1999) define tarefa como "una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se encuentra concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Numan, 1989, cit in Juan, 1999:296).

Em 1990, Candlin introduz na definição de tarefa novos conceitos, entre eles o conceito de conhecimento já existente nos estudantes, tanto a nível linguístico como extralinguístico, e o conceito de atividade geradora de problemas que têm de ser resolvidos pelos alunos. Assim, para o autor, uma tarefa é uma

una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social (Candlin, 1990: 39).

Em forma de resumo apresentado no seguinte quadro, Estaire & Zanón (1994, cit in Cerezal & Galvín, 1995) consideram que as tarefas:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Son actividades negociadas y realizadas en el aula que implican comprensión, producción e interacción por parte de los estudiantes.2. La atención del alumno está centrada más en el significado que en la forma.3. A semejanza de actividades realizadas en la vida real.4. Los temas de las unidades didácticas se basan en los bloques temáticos de más interés para las y los inmigrantes.5. Son parte de una secuencia: una tarea puede permitir realizar una u otra, o un proyecto más complejo.6. Pueden ser evaluadas por alumnos y profesores, tanto respecto al proceso como al resultado. |
|--|

Fig. 1- (Estaire & Zanón, 1994, cit in Cerezal & Galvín, 1995:474)

Posteriormente, Martín & Sans (1997, cit in Juan, 1999) falam da tarefa como “el modelo que conjuga dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación [nociones, funciones y estructuras lingüísticas] y los procesos de comunicación en el aula,

generando en el aula actividades comunicativas” (Martín & Sans, 1997, cit in Juan, 1999:297).

Anos mais tarde, em 2010, Fernández & Navarro referiram que, no contexto da aprendizagem das línguas, as tarefas são consideradas

Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana – no sólo académicas–, de interés para los alumnos, que se realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua (Fernández & Navarro, 2010:7).

As tarefas fazem parte da nossa vida diária em vários âmbitos (pessoal, público, educativo ou profissional) e a sua realização implica a presença de competências específicas para se levarem a cabo ações intencionais num âmbito concreto, com objetivos definidos e resultados específicos. Segundo o *Consejo de Europa*, as tarefas

pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida como, por ejemplo: actividades creativas [pintar, escribir historias], actividades basadas en destrezas [reparar o ensamblar algo], resolución de problemas [rompecabezas, crucigramas], transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje [de correo electrónico], etc. (*Consejo de Europa*, 2001:155).

Em relação aos limites de uma tarefa, não é fácil estabelecê-los. Ao lermos o documento anterior, concluímos que uma tarefa pode ser muito simples ou muito complexa e uma tarefa concreta pode supor um maior ou menor número de etapas ou de subtarefas incorporadas.

Uma parte essencial das tarefas é a comunicação, logo as tarefas realizadas na sala de aula são sempre comunicativas, quer espelhem o uso da vida real, quer sejam de carácter essencialmente pedagógico. De acordo com o *Consejo de Europa*, estas tarefas permitem aos alunos a realização de

actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar [de forma escrita] y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etc. (*Consejo de Europa*, 2001:155).

1.2. Origens e definição do ensino de línguas baseado em tarefas ou enfoque por tarefas

Os métodos de ensino de segundas línguas³ e línguas estrangeiras foram evoluindo ao longo do tempo. A título de exemplo, apresentamos o método estruturalista ou tradicional e o método comunicativo, que precederam o método baseado em tarefas, também conhecido como ensino baseado em tarefas ou *enfoque por tareas*.

De uma forma muito breve, faremos uma revisão dos dois primeiros métodos para, posteriormente, determos a nossa atenção no *enfoque por tareas*.

O método estruturalista ou tradicional, anterior ao método comunicativo, privilegiava a forma e a estrutura, baseava-se na memorização e repetição da gramática, considerava que aprender uma língua era aprender palavras e sons e que era mais importante saber ler e escrever do que falar. Pensava-se que, através da análise da gramática e da tradução de textos, preferencialmente literários, se poderia aceder ao conhecimento de uma língua. O professor usava a língua materna, ignoravam-se as competências oral e auditiva e não se tolerava o erro. O único objetivo que se propunha ao aluno era o de construir frases, desde a perspetiva gramatical.

Anos mais tarde, na década de 70, o método comunicativo ou *enfoque comunicativo* foi-se impondo, rompendo com o método estruturalista baseado em aprender a língua através da repetição e memorização de estruturas. Fala-se na aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua sem a necessidade de conhecer a gramática. É assim que nasce o *enfoque comunicativo*. Na opinião de Molero (2004), este método considera a língua

como un sistema de comunicación, no como un sistema de reglas. El método comunicativo expone la necesidad de enseñar al alumno unidades semejantes a nuestros actos de habla. La enseñanza se organiza mediante funciones enfocadas hacia el desarrollo de las destrezas [escritura, lectura, destrezas orales: comprensión auditiva y expression oral] (Molero, 2004:590).

Este novo modelo “centra su atención en el significado, en la interacción y en el uso funcional y comunicativo de la lengua, lo que ha supuesto en esos años importantes cambios en la enseñanza y aprendizaje” (Cerezal, 1997:63).

³ “Uma segunda língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contacto mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade” (Spinassé, 2006: 6)

De seguida, a partir da tabela elaborada por Cerezal (1997), baseada em Finnochiaro y Brumfit (cit in Richards y Rodgers, 1986), apresentam-se, de uma forma esquemática, as principais diferenças, algumas delas já mencionadas anteriormente, entre o estruturalismo e o *enfoque comunicativo*.

<i>Estructuralismo</i>	<i>Enfoque comunicativo</i>
1- Prioriza forma y estructura	Prioriza el significado
2- Memorización de estructuras y diálogos	No prioriza la memorización
3- Aprendizaje de aspectos de lengua fuera de contexto	Dar sentido y contextualizar es esencial
4- Prioriza el dominio de lengua	Prioriza la comunicación
5- Aprender lengua es aprender estructuras, palabras y sonidos	Aprender lengua es aprender a comunicarse
6- Los ejercicios de transformación repetitivos es una técnica principal	Pueden hacerse pero son secundarios
7- Se evita toda explicación grammatical	Si se considera adecuado a las necesidades del alumnado se puede hacer
8- Solo se hacen actividades comunicativas después de los ejercicios	Las actividades comunicativas pueden hacerse desde el inicio de las clases
9- No usa traducción	Puede ser utilizada
10- La lectura y la escritura se posponen a la lengua hablada	Lectura y escritura pueden hacerse desde el primer día
11- Se busca la competencia lingüística	Se busca la competencia comunicativa
12- La secuencia de las unidades está en función de su complejidad lingüística	La secuencia viene determinada por contenido relacionado con significado de interés para el alumnado
13- La lengua es repetición y hábito. Se evitan errores	La lengua se aprende a través de acierto/ error
14- Interacción del aprendiz con la lengua	Interacción del estudiante con sus compañeros, professor y otras gentes.

Fig. 2 – Cerezal (1997: 62) baseado em Finnochiaro y Brumfit (cit in Richards y Rodgers, 1986)

Posteriormente, dentro do método comunicativo, nasce na década de 80 o *enfoque por tareas*, considerado por Molero como um “intento de buscar la comunicación real en el aula para las personas que estudian una lengua extranjera que no tienen oportunidad de usarla en situaciones auténticas. Este método se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula” (Molero, 2004: 590).

Nos dias de hoje, o ensino baseado em tarefas “tiene ya un poso de años de lo que lo hace adulto y aporta un bagaje de experiencia y estudios que lo consolidan como metodología

consistente y eficaz” (Fernández & Navarro, 2010: 5). Como já foi referido, teve as suas origens na década de 80 e atualmente já é o modelo mais aplicado “a la hora de elaborar programaciones y materiales para enseñar lenguas extranjeras” (García, 2012:2).

Considerado como um modelo didático que constitui uma evolução do *enfoque comunicativo*, o *enfoque por tareas* veio, de certa forma, terminar com todos os métodos mais centrados na gramática.

Na aprendizagem baseada em tarefas o mais importante é o uso real da língua em situações concretas. Deste modo, a sintaxe, a norma, as regras e a gramática passam para segundo plano. Para Crespillo, neste método de aprendizagem

lo importante no es la sintaxis, ni las reglas, ni la norma, ni la gramática, ni se plantea tampoco la posibilidad de elegir entre forma y función, pues es ajeno a valorar como «mejor» o «peor» los métodos funcionales que los formales. Todo lo contrario a esto, dicho método persigue y realiza el concepto de «actuación lingüística», el uso real de la lengua en situaciones concretas. (Crespillo, 2011:13)

O autor acrescenta ainda que, o princípio dominante do *enfoque por tareas* “es que «la lengua se aprende por el uso»” (Crespillo, 2011:13).

Neste sentido, este modelo propõe o uso de tarefas como principal componente das aulas de línguas e pretende que, no final de cada unidade didática, os alunos tenham sido capazes de realizar tarefas que os conduzissem a uma tarefa final. O ensino baseado em tarefas “trata por lo tanto de diseñar las unidades didácticas a través de tareas” (Gil, 2000:128) e “su premisa principal se basa en que el alumno logre hacer una tarea como trabajo final de cada unidad didáctica, por ejemplo, presentarse, escribir una reclamación u organizar un viaje” (García, 2012:2).

Ao contrário dos modelos anteriores baseados em aspetos linguísticos, o *enfoque por tareas* tem em conta “la evaluación y el proceso de lo que ocurre en el aula, puesto que los objetivos no son determinantes de la actividad en clase” (Cerezal, 1997:65). Assim sendo, como refere este autor

estos modelos son más retrospectivos que dirigidos hacia el futuro y esa retrospectión se presenta en forma de informes en los que pueden aparecer: los objetivos iniciales de aprendizaje, naturaleza del contenido y de las tareas, modo de trabajo, explicaciones pedidas y dadas y por quién, tipo de interacción, tiempo planeado e invertido realmente, etc. La evaluación del proceso, consecuentemente,

es un aspecto de primordial importancia en este tipo de enfoque de enseñanza de lenguas (Cerezal, 1997:65).

Finalmente, devemos acrescentar que o *enfoque por tareas* “tiene en cuenta, obviamente, un conjunto de objetivos de aprendizaje considerados orientativos [y no prescriptivos, como en modelos anteriores], y planifica el contenido temático y las tareas de aprendizaje de un modo simultáneo” (Cerezal, 1997:65).

1.3. Tipologia de tarefas no ensino de línguas

Podemos classificar o tipo de tarefas de aprendizagem de muitas formas, de acordo com os seus objetivos. No entanto, por nos parecer a mais adequada ao tema desta investigação, seleccionamos a categorização proposta por Willis (1996) e agora adaptada por Oliveira & Weissheimer (2013:6), onde se classifica o tipo de tarefas, se apresenta o resultado (*outcome*) a ser atingido e se sugerem exemplos das mesmas.

Tipos de tarefas	<i>Outcome</i> a ser atingido	Exemplos de tarefas
Listagem	Lista de vocabulário, de argumentos etc. ou um mapa mental sobre um determinado tema.	<i>Brainstorming</i> (tempestade de ideias) sobre o vocabulário relacionado ao meio ambiente.
Ordenação, ranqueamento, categorização e classificação	Conjunto de informações sequenciadas, ranqueadas, categorizadas ou classificadas de acordo com um critério específico.	Um texto narrativo dividido em parágrafos e fora de ordem para ser ordenado.
Resolução de problemas	Soluções para os problemas colocados, podendo ainda avaliá-las.	Análise de situações reais e/ou hipotéticas; tomadas de decisão; problemas como quebra-cabeças ou problemas de lógica.
Socialização de informações pessoais	Permitir que os aprendizes conversem sobre si mesmos, narrem, descrevam e compartilhem experiências com o fim de socialização.	Tarefas que exijam discussão de opiniões, atitudes, reações.
Tarefas criativas	Projeto com várias etapas, demandando a realização de pesquisa e/ou exposição para um público do produto final.	Um projeto sobre o/ um tema específico que envolverá os outros tipos de tarefas.

Fig. 3- Oliveira & Weissheimer (2013:6)

No decorrer da minha prática pedagógica, a investigação-ação que desenvolvi enquadrou-se na tipologia de várias tarefas. No entanto, uma vez que o estudo que realizamos se debruçará sobre os resultados obtidos ao longo da lecionação da unidade didática sobre a segurança rodoviária, apenas referiremos as tarefas que foram realizadas nessa unidade.

Resumidamente, uma vez que desenvolveremos esta temática e apresentaremos exemplos na segunda parte deste trabalho, as tarefas realizadas foram as seguintes:

- tarefas de listagem: selecionar e agrupar palavras de uma nuvem de palavras sobre vocabulário relacionado com a segurança rodoviária (anexo 4, exercício A-1.1.);

- tarefas de socialização de informações pessoais: comentar se têm carta de condução e se têm uma condução segura (anexo 4, exercício B-6); expressar opinião pessoal sobre o uso de capacete ou de cinto de segurança (anexo 4, exercício C-1); expressar opinião sobre o sentido de uma frase (anexo 6, exercício A-1) ou partilhar experiências pessoais (anexo 8, exercício A-5);

- tarefas de resolução de problemas: completar a letra de uma canção, tendo como única pista a rima da mesma (anexo 6, exercício A-3); encontrar numa sopa de letras verbos com irregularidades vocálicas no imperativo (anexo 6, exercício A-8) e completar através de exemplos e por analogia uma tabela com verbos irregulares no imperativo.

- tarefas criativas: escrever 3 coisas que os jovens que vão e vêm de uma festa de carro devem fazer e 3 coisas que não devem fazer antes, durante e depois da festa; criar cartazes publicitários sobre segurança rodoviária que, posteriormente, foram expostos a toda a comunidade escolar.

Como tarefa final, os alunos criaram cartazes publicitários sobre segurança rodoviária, os quais posteriormente foram expostos junto à biblioteca da Escola Secundária de Barcelos, para que toda a comunidade escolar pudesse visitar a exposição e eleger o cartaz vencedor.

1.4. Planificação de unidades didáticas baseadas em tarefas

São várias as metodologias que podem ser aplicadas no ensino de línguas baseado em tarefas, uma vez que, como considera Ellis (2009, cit in por Hung, 2014), “there is no sing way of doing TLBT”⁴ (Ellis, 2009, cit in Hung, 2014:44).

⁴ Refere-se a *Task-based language teaching*, ou seja, ensino de idiomas baseado em tarefas

No âmbito da planificação de unidades didáticas, as tarefas de aprendizagem passaram a ser um elemento central, uma vez que é através delas que se vai organizar e desenvolver todo o trabalho da aula.

Preparar tarefas ou uma tarefa final no âmbito didático obriga a que se realizem, de uma forma sequencial, algumas etapas até à concretização das tarefas ou da tarefa final. Mas que passos ou que etapas devem os docentes e os alunos seguir?

Zanón & Estaire (2010) propoem um modelo constituído por seis passos consecutivos, durante os quais é necessário tomar uma série de decisões. Este processo pode ser realizado pelo professor sozinho ou pelo professor com a ajuda dos alunos, permitindo-lhes elaborar unidades didáticas com características muito diferentes de acordo com diversos fatores, entre eles: os materiais que se vão utilizar, o papel que desempenharão professor e alunos, o grau de participação dos mesmos. Importa também estabelecer se toda a turma irá realizar as mesmas atividades ou se se divide a turma em grupos e cada um realiza determinada tarefa. Seguidamente, apresentam-se os seis passos que devem ser respeitados na programação de uma unidade didática, propostos por Zanón & Estaire (2010), que se resumem ao esquema da figura 4:

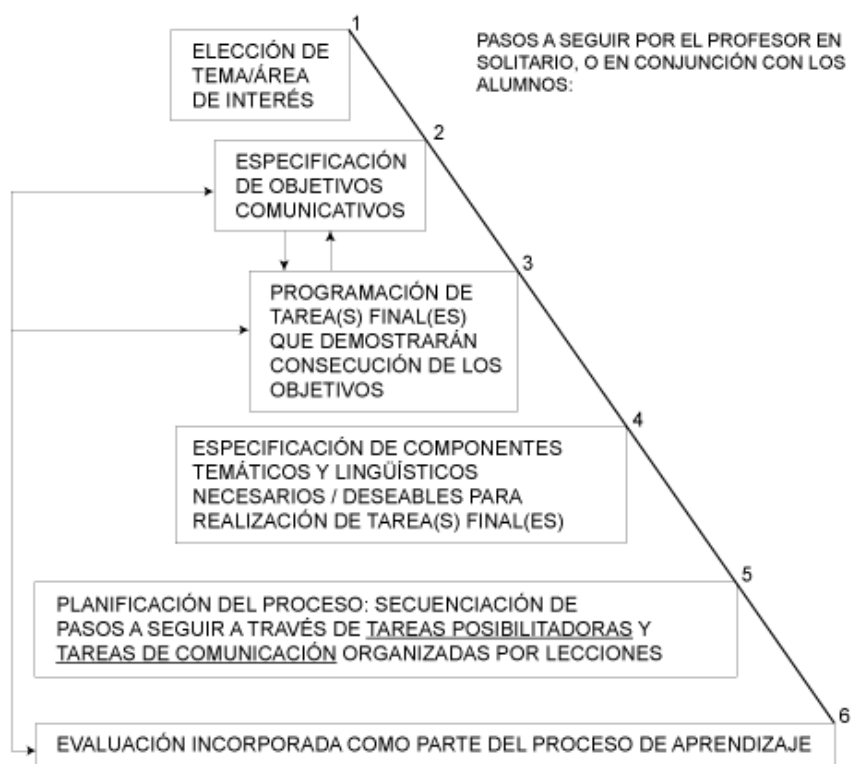


Fig.4- Zanón & Estaire (2010: 412)

1.4.1. Eleição do tema ou área de interesse

A seleção do tema ou da área de interesse constituem o ponto de partida da programação da unidade didática e deve ser feita “teniendo en cuenta los intereses, necesidades, características, etc. de los aprendices” (Zanón & Estaire, 2010: 412). O mesmo acontece em relação à escolha do tema da tarefa final, uma vez que as “tareas de la «vida real», «finales» o «de ensayo» se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo” (*Consejo de Europa*, 2001:155). Fernández & Navarro (2010) apresentam exemplos de alguns temas, tais como:

Por ejemplo, en el caso de estudiantes adolescentes y jóvenes: encuentros en redes sociales, intercambios escolares, amigos, viajes, visitas, canciones, programas de TV, fiestas, acercamiento a determinados personajes [deportistas, cantantes, pintores, escritores...].

- Las propias motivaciones de los alumnos al acercarse al español [conocer gente nueva, la música, el baile, el trabajo, las relaciones amistosas, profesionales, una estancia de estudios, etc].

- Temas generales: la inmigración, los aparatos electrónicos, la capa de ozono, las mujeres y los hombres en la sociedad actual, el reparto del trabajo, la validez del propio programa de estudios, etc. (Fernández & Navarro, 2010:7).

Se já se conhecer bem o grupo e os interesses dos alunos, o tema poderá ser previamente sugerido e as tarefas a realizar poderão ser antecipadas, sendo necessário apenas fazer as adaptações convenientes, uma vez que, tal como referem Fernández & Navarro, “Con frecuencia, conocemos el perfil de los alumnos y con tiempo podemos anticipar esas áreas de interés y preparar las posibles tareas, que luego se podrán adaptar fácilmente al grupo concreto”(Fernández & Navarro, 2010:7).

As autoras consideram ainda que, nesta fase, se deve também ter em conta se as tarefas seleccionadas são reais ou verossímeis. Imaginemos o seguinte exemplo:

«escribir un postal a un amigo» - en la lengua que se aprende - ¿cuándo se hace?, ¿todavía se escriben postales?, ¿no sería mejor un correo electrónico?, ¿a qué amigo escriben mis alumnos en español? Lo normal es que si escriben a sus amigos lo hagan en su lengua. A pesar de todo, se puede encontrar una salida verosímil a tareas como éstas, acercándolas a la clase y a los alumnos; en este caso es viable: escribirse unos a otros en la clase, escribir a otro grupo de estudiantes de español, del propio centro escolar o de otro centro (Fernández & Navarro, 2010:8).

1.4.2. Especificação dos objetivos de comunicação da unidade didática

Nesta fase, como consideram Zanón & Estaire (2010) devem ser tidas em conta “las cuatro destrezas [expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita] haciendo que aparezcan integradas en las tareas finales” (Zanón & Estaire, 2010:413). Deste modo, estes autores consideram que:

DURANTE LA UNIDAD LOS APRENDICES DESARROLLARÁN LA CAPACIDAD DE		
a. comprender y demostrar comprensión de información	relacionada con	en forma oral y escrita
b. pedir información (el tema escogido)	
c. dar información	(el tema escogido)	

Fig. 5- Zanón & Estaire (2010:413).

1.4.3. Planificação da tarefa final ou série de tarefas finais

Esta fase é extremamente importante, uma vez que “constituye el punto clave y diferenciador del marco de diseño de la unidad didáctica mediante tareas. Toda la labor que se realice en la unidad se derivará de la tarea final y ésta se especifica inicialmente, previamente al resto de decisiones que nos llevarán a determinar los pasos que forman el conjunto de la unidad” (Zanón & Estaire, 2010:413).

Segundo os autores, nesta fase devem-se fazer algumas questões, tais como: “¿Qué tarea(s) puede(n) demostrar consecución de los objetivos de comunicación especificados para la unidad?, ¿Cómo pueden reflejarse los objetivos de una forma concreta a través de tareas que realizaremos al final o hacia el final de la unidad? -tareas que permitan demostrar la capacidad de hacer algo concreto a través del lenguaje aprendido” (Zanón & Estaire, 2010:413).

1.4.4. Especificação dos elementos temáticos e linguísticos necessários/desejáveis para a realização da tarefa final

Nesta fase, uma questão muito importante prende-se com o facto de ao contrário “de las programaciones convencionales, desde el marco de la ELMT⁵ la especificación de los contenidos a trabajar en la unidad no se realiza previamente, sino como resultado de analizar el punto de llegada [las tareas finales] de la unidad” (Zanón & Estaire, 2010:414). Os elementos necessários são de dois tipos: temáticos e linguísticos.

Deste modo, uma vez seleccionadas as tarefas finais a realizar deve-se elaborar detalhadamente o tema seleccionado para a unidade didáctica e determinar os “elementos nocional-funcionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, etc., necesarios para realizar las tareas finales” (Zanón & Estaire, 2010:414).

1.4.5. Planificação do processo: organização e sequência das tarefas e das aulas

Nesta fase, a unidade didáctica aparece planificada utilizando o material elaborado nos passos anteriores. Como podemos verificar através da figura seguinte, figura 6, a unidade aparece articulada numa série de aulas, constituídas por tarefas, acabando por se ter uma visão mais concreta do trabalho que se irá realizar.

⁵ Refere-se a Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas

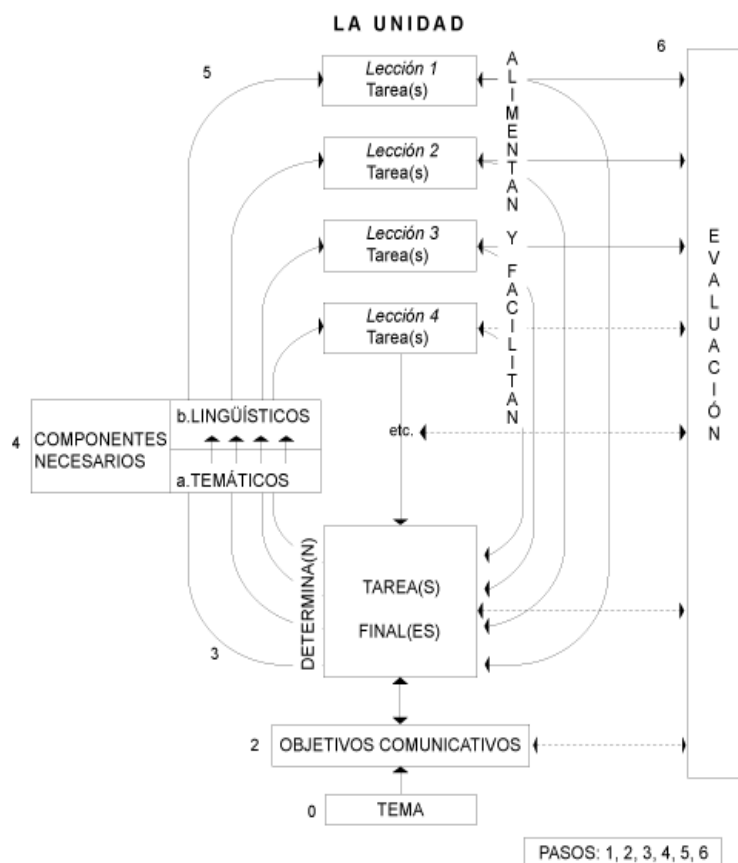


Fig. 6 - Interrelación entre los seis pasos del marco (Zanón & Estaire, 2010:415)

Desenhada a unidade didática e pronta para levar para a aula, a unidade aparece como um conjunto de tarefas de comunicação e de apoio linguístico determinadas pela tarefa final “que se divide en un número de sesiones de clase adecuado al contexto educativo y que culmina en la tarea final que se ha diseñado al principio del proceso de programación” (Estaire, 2010: 11). As tarefas têm uma ordem e uma sequência, sendo o seu objetivo a realização da tarefa final. “Cada una de las tareas de la secuencia tiene como objetivo «alimentar» y facilitar la realización de las tareas que le siguen, muy especialmente de la tarea final” (Estaire, 2010:11).

1.4.6. Avaliação incorporada como parte do processo de aprendizagem

Finalmente, na última etapa apresentam-se os critérios e os instrumentos necessários para a avaliação da tarefa, tendo em conta não só a avaliação e a opinião do professor, mas também a dos alunos. A este propósito, Cerezal (1997) considera que há diversos aspetos a avaliar:

- O papel dos alunos (participação, trabalho individual, em grupo,...) e o papel e atividades do professor;
- a utilidade e adequação dos materiais e dos conteúdos;

- desenvolvimento das tarefas até à concretização da tarefa final, adequação das tarefas às necessidades do grupo e aos objetivos de aprendizagem iniciais;
- etapas do trabalho para a realização das tarefas;
- competências da língua desenvolvidas;
- atitudes, valores e sentimentos demonstrados na aula (muito importantes, sobretudo se tivermos em conta a interculturalidade).

O autor considera ainda que, no que diz respeito à avaliação das tarefas ou da tarefa final, devemos ter em conta a receptividade e a opinião dos alunos. Uma forma de avaliar essas opiniões, segundo Cerezal (1997) poderá ser através de perguntas, questionários, entrevistas sobre o que aprenderam, o que mais gostaram, o que acreditam que devem melhorar; curtas gravações da aula para posteriormente serem vistas e analisadas; diários das aulas onde se podem ir anotando as atividades e tarefas realizadas e as ideias dos alunos; etc.

Na avaliação de uma tarefa, como o próprio nome indica, devemos avaliar os seus resultados, tendo em conta os objetivos propostos e o processo seguido.

Na minha prática pedagógica, depois de concluída a lecionação da unidade didática sobre a segurança rodoviária (objeto de análise na segunda parte deste trabalho) e de os alunos terem concluído a tarefa final (criação de cartazes publicitários), os mesmos realizaram uma ficha de auto-avaliação (anexo 10), na qual avaliaram se aprenderam muito ou pouco ao longo da unidade didática, o que mais gostaram e que vantagens extraíram da visualização dos materiais audiovisuais utilizados.

1.5. Realização e restrições de uma tarefa de aprendizagem

Durante a realização de uma tarefa no âmbito didático devemos ter em conta três parâmetros: as competências dos alunos, as condições e restrições de uma tarefa concreta e, finalmente, a interação entre as competências do aluno e os parâmetros da própria tarefa.

Todas as tarefas exigem a ativação de uma série de competências gerais, enumeradas pelo *Consejo de Europa*, tais como:

el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural [relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno]; destrezas tales como las interculturales [mediación entre las dos culturas], las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana (*Consejo de Europa*, 2001:156).

Além destas competências gerais, os alunos utilizam também as “competencias lingüísticas comunicativas [conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático]”(Consejo de Europa,2001:156).

Se estas competências forem previamente ativadas facilita-se o êxito da realização da tarefa. Para tal, na fase inicial da definição do objetivo da mesma, deve-se ter em conta a experiência e os conhecimentos prévios dos alunos, para que seja possível elaborar esquemas ou planificá-la mais facilmente.

No entanto, na realização das tarefas, além das características e das competências dos alunos, incidem na tarefa em causa determinadas condições e restrições, que podem variar de uma tarefa para outra. Deste modo, pode-se ajustar a tarefa para um nível mais ou menos exigente.

Segundo o *Consejo de Europa* (2001) as tarefas de compreensão podem-se planificar de forma a que se disponha do mesmo material de entrada (*input*) para todos os discentes. No entanto, podem-se prever diferentes resultados, quer quantitativos (dependendo da quantidade de informação requerida), quer qualitativos (dependendo do nível estabelecido). O *Consejo de Europa* (2001) considera ainda que

Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno [apoyo visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.]. El material de entrada puede elegirse por resultar de interés al alumno [motivación] o por motivos extrínsecos a él. Un texto puede escucharse o leerse tantas veces cuantas sea necesario, o pueden imponerse ciertos límites. El tipo de respuesta requerida puede ser algo muy sencillo [por ejemplo: «levanta la mano»] o algo más complejo [por ejemplo: «crea un nuevo texto»] (*Consejo de Europa*, 2001:157).

Relativamente às tarefas de interação e de expressão, o *Consejo de Europa* (2001), pensa que é possível manipular as condições para a sua realização. Desta forma, consegue-se tornar uma tarefa mais ou menos complexa, variando quer o tempo permitido para a planificação e realização da mesma, a duração da interação e da expressão, a quantidade e o tipo de apoio proporcionado. Na realização de uma tarefa interagem, por parte do aluno, diferentes competências e outros fatores relacionados com a tarefa em si e o aluno, procurando responder às exigências da mesma, ativa as estratégias gerais e comunicativas mais eficazes para a realização da tarefa. Como refere o *Consejo de Europa* (2001),

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y [cuando sea necesario] la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado (*Consejo de Europa*, 2001:157).

Deste modo, as estratégias gerais e comunicativas permitem uma união fundamental entra as competências inatas ou adquiridas do aluno e o sucesso na realização da tarefa.

1.6. O papel do professor e dos alunos

A evolução dos métodos de ensino de línguas estrangeiras e de segundas línguas obrigou tanto professores, como alunos a desempenharem novos papéis ou novos *roles* na sala de aula.

Não há dúvida de que a aplicação do *enfoque por tarefas* nas aulas de línguas implica que o professor esteja disponível para assumir um papel diferente daquele a que está habituado e, conseqüentemente, a dar a possibilidade aos seus alunos de também eles exercerem um papel diferente daquele que comumente lhes é atribuído.

Roca, Valcárcel & Verdú (1990) abordaram este novo papel do professor segundo três aspetos: o professor enquanto *manager* e facilitador; o professor em interação com os alunos e o professor “en su *rol* de suministrador de *feedback*”.

O docente enquanto *manager* e facilitador tem como papel organizar o conteúdo, a sequência, os recursos das tarefas, a situação onde se vai desenvolver a aprendizagem e facilitar a comunicação entre todos os participantes e entre estes e as atividades.

Ainda dentro deste papel, outra das funções do professor “es la de promover las estrategias de aprendizaje de los alumnos, desarrollando tanto sus estrategias directas para trabajar con la lengua, como las indirectas para que ellos organicen su propio aprendizaje”(Roca et al. , 1990:17).

Um outro papel, como já foi referido, aborda o professor em interação com os alunos. Neste sentido, o docente, enquanto elemento participante do grupo de ensino-aprendizagem, assume o papel de facilitador e de guia das atividades e tarefas da aula. Se necessário, esclarece dúvidas e oferece um *feedback* durante as atividades de ensino-aprendizagem.

Por último, considera-se o professor “en su *rol* de suministrador de *feedback*”, considerado pelos alunos como um dos mais importantes do professor, uma vez que, tal como referem Roca et al., é “un aspecto inevitable dada la interacción que se produce en el aula; y

es la función que mayormente distingue la interacción del aula de la que se da en la vida real” (Roca et al. ,1990:17).

Em relação aos novos papéis agora desempenhados pelos alunos (negociador, responsável pela sua própria aprendizagem e monitor) devemos, desde já, referir que “están íntimamente ligados a sus estrategias de aprendizaje y con el tipo de tarea a desarrollar, la cual debe reflejar los supuestos sobre las contribuciones que los alumnos tienen que aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje”(Roca et al. ,1990:17).

Estes novos *roles* que o aluno deve adotar estão, porém, diretamente relacionados com o tipo de grupo com que se trabalha na realização das tarefas e das atividades. Estamos-nos a referir ao trabalho individual, ao trabalho em pequenos grupos de dois a oito elementos ou ao trabalho em grande grupo, no qual toda a turma está envolvida. Quer se trabalhe individualmente, em grupos pequenos ou em grande grupo retiram-se daí inúmeras vantagens. Embora seja mais comum que na sala de aula se prefira o trabalho individual ou em grande grupo, uma investigação realizada por Long (1989) veio comprovar que “el trabajo en grupos bien organizados presenta una serie de ventajas que se apoyan sobre unos fundamentos pedagógicos y psicolingüísticos” (Long, 1989, cit in Roca et al. , 1990:19).

No que diz respeito à elaboração de unidades didáticas, professor e alunos também têm papéis a desempenhar ao longo do desenvolvimento das tarefas, sendo possível aceitar e negociar com os alunos as suas sugestões.

A organização e articulação das tarefas em cada aula, veja-se figura 4, pode-se realizar a partir de uma série de perguntas: “Quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos / medios / apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico” (Breen, 1987, cit in Zanón & Estaire, 2010: 416).

Cada uma das respostas a estas perguntas “proporciona elementos para la organización del trabajo en clase y su resolución conjunta es un instrumento de transformación de la dinámica en la clase” (Zanón & Estaire, 2010:416) e, uma vez que é possível a utilização de vários recursos, meios ou apoios didáticos, selecionamos os recursos audiovisuais, objeto de estudo deste trabalho de investigação.

1.7. Vantagens da aprendizagem de línguas baseada em tarefas

Investigações já realizadas comprovam que a aprendizagem de línguas baseada em tarefas apresenta vantagens.

A aplicação do ensino baseado em tarefas numa aula de idiomas possibilita, por um lado, que os alunos realizem atividades que lhes permitem praticar o uso da língua e, por outro lado, que o professor descubra as principais dificuldades dos alunos na prática da mesma. Podemos então dizer que a aprendizagem de línguas baseada em tarefas tem vantagens quer para os alunos, quer para o professor.

Permite ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que, como referem Martín & Sans, o *enfoque por tareas* “facilita la ejercitación de los procesos de comunicación, y no solo de los contenidos necesarios para ella. De ese modo, contribuye de manera más eficaz al desarrollo de la competencia comunicativa” (Martín & Sans, 2008: 6). Também Pinto (2011) partilha da mesma opinião dado que, na “execução da tarefa, os alunos envolvem-se numa atividade comunicativa que reflete muito de perto a linguagem utilizada fora da sala de aula” (Pinto, 2011: 29).

A interação é outro aspeto positivo resultante da aplicação do ensino baseado em tarefas, que permite que os alunos, trabalhando em conjunto, tenham a oportunidade de interagir muito mais. Larsen-Feeman (1986, cit in Pinto, 2001:30) defendem que tal “interação facilita a aquisição da língua, uma vez que estes têm de trabalhar para se entenderem uns aos outros e se exprimirem”.

Na investigação que terminou em 2011 sobre o ensino de línguas baseado em tarefas, Pinto concluiu que esta forma de aprendizagem gera uma participação mais ativa dos alunos na realização das atividades e é também muito mais motivadora, dada a diversidade de tarefas que os discentes realizaram, permitindo-lhes quebrar a monotonia das atividades que estavam habituados. O autor concluiu ainda que este tipo de ensino "permite, pois, que os alunos se sintam mais motivados para a aprendizagem da língua e que a vejam não só como um objeto de estudo difícil e aborrecido, mas como um meio de comunicação, com as suas particularidades, que eles aprendem, comunicando” (Pinto, 2011:37).

Em relação às vantagens que o *enfoque por tareas* oferece aos professores, Pinto, no anterior estudo constatou que os docentes consideraram que o ensino de línguas baseado em tarefas é

mais estimulante para eles, pois há muitas vezes uma inércia natural em repetir atividades já elaboradas há algum tempo e até algum receio ou falta de vontade em fazer alterações. Esta abordagem permite que eles tenham um papel menos interventivo, mais discreto, ainda que participante, e se limitem a orientar os alunos ao longo dos seus trabalhos, nas suas dúvidas e problemas, mas sem interferirem demasiado no funcionamento dos grupos (Pinto, 2011: 36).

Através da aprendizagem de línguas baseada em tarefas criam-se melhores condições para ativar os processos de aquisição dos alunos e promover a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em forma de conclusão podemos dizer que o enfoque por tarefas “contribuye a un aprendizaje más autónomo, más personalizado y más efectivo” (Martín & Sans, 2008: 7).

2- Que materiais didáticos podemos utilizar no ensino de línguas baseado em tarefas?

Existe uma variedade enorme de recursos didáticos, entendidos como aqueles materiais que podem ser manipulados e trabalhados de forma a permitirem que os alunos obtenham resultados finais de aprendizagem positivos, relativamente às atividades que estão a desenvolver na sala de aula.

De entre os diversos materiais didáticos destacamos os convencionais (manual, revistas, fotocópias,...), os audiovisuais (filmes, D.V.D., vídeos,...) e as novas tecnologias (computador, programas informativos, *internet*, ...).

“Com grande frequência os livros didáticos são vistos- ou pelo menos indiretamente tratados- como o material didático por excelência” (Vilaça, 2009:5). Talvez seja este o motivo que justifique que o livro didático continue a ser um instrumento pedagógico muito presente nas salas de aula de língua estrangeira.

Mas será o livro didático o único material e o mais indicado na aprendizagem de línguas baseada em tarefas ou existirão outros materiais mais adequados ao ensino de línguas baseado neste modelo?

Na opinião de Fernández & Navarro (2010), se trabalharmos com livros orientados para o ensino de línguas baseado em tarefas

debemos tener en cuenta que desde un libro es muy difícil o imposible negociar con los alumnos lo que se quiere hacer en cada clase por lo que también debemos examinar qué tareas plantea el libro y qué objetivos y contenidos propone para realizarla, pues con toda seguridad requerirá adaptaciones y modificaciones (Fernández & Navarro, 2010:8).

Assim sendo, podemos verificar que na opinião das autoras nem sempre os livros poderão ser os materiais mais completos e indicados para a aplicação do modelo de ensino de línguas baseado em tarefas.

Apoiando-nos em outras opiniões, consideramos que a seleção e utilização de outros materiais didáticos, entre eles os audiovisuais, pode ser posta em prática no ensino de línguas baseado em tarefas. García (2012), refere que na aplicação deste modelo podemos seleccionar

Materiales orales y escritos extraídos de la realidad [noticias de prensa, emisiones de radio, vídeos de *youtube*, etc.] y a través de ellos los alumnos realizan actividades con las que aprenden determinados conocimientos gramaticales, normativos, sociales y culturales. Con esos conocimientos adquiridos abordan la tarea final propuesta, que siempre pretende ser funcional y motivadora (García, 2012: 2).

Partindo desta afirmação, podemos concluir que no ensino de línguas estrangeiras baseado em tarefas é possível desenvolver e realizar tarefas de aprendizagem, tendo como materiais didáticos de apoio os recursos audiovisuais, dos quais falaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

1- Os meios audiovisuais

1.1. Definição

Começamos este segundo capítulo com uma tentativa de uniformização do vocábulo “audiovisual”, procurando, de igual modo, fazer o seu enquadramento teórico no contexto educativo, enquanto recurso didático possível de ser utilizado na sala de aula.

O termo “audiovisual” resulta da fusão das palavras áudio (do latim *audire*) e visual (do latim *videre*). Partindo da etimologia da palavra, constatamos, desde já, a referência a dois sentidos extremamente importantes para o ser humano: audição e a visão. Assim sendo, no contexto educativo, podemos dizer que “a expressão audiovisual integra todos os documentos que sincronizam o som e a imagem”(Carvalho, 1993: 114).

Também no dicionário da Real Academia Espanhola encontramos a expressão audiovisual que aparece definida como o “Que se refiere conjuntamente al oído y a la vista, o los emplea a la vez. Se dice especialmente de métodos didácticos que se valen de grabaciones acústicas acompañadas de imágenes ópticas”⁶.

Por sua vez, Silbiger (2005) acrescenta um pouco mais a esta definição referindo que “A obra audiovisual é o resultado da interação de imagens, música, texto falado e efeitos sonoros, formando uma unidade expressiva indissolúvel, com ritmo, desenvolvimento, proposta editorial e duração previamente estabelecidos” (Silbiger, 2005: 377).

A partir destas definições, podemos considerar os meios audiovisuais como o conjunto de aparelhos, de meios técnicos de representação, de materiais ou documentos que facilitam a aprendizagem, através da estimulação e do uso simultâneo da visão e da audição.

Que materiais são, então, considerados audiovisuais?

Cassany, Luna & Sanz (1994) englobam nos exemplos de materiais audiovisuais os seguintes: “televisión, grabaciones reales, en casete o cinta de vídeo, películas, etc” (Cassany et al., 1994: 73). Por sua vez, Fernández (2001) enumera como materiais audiovisuais que podem ser utilizados na aula de língua estrangeira os seguintes: “CD-ROM,DVD, vídeo-, filmes, vídeo- livros, documentários, vídeos turísticos, de informação, de promoção, etc”(Fernández, 2001:29).

⁶ Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, 22ªed., s.v. “audiovisual”

1.2. Tipologia

Depois de termos definido meios audiovisuais e termos esclarecido que materiais podem ser considerados como audiovisuais, apresentam-se algumas considerações teóricas sobre os mesmos.

Embora saibamos que não são os únicos, sugerimos principalmente os vídeos, as curtas-metragens, os documentários e os anúncios publicitários, com os quais tive oportunidade de trabalhar durante a minha prática pedagógica no ensino de língua espanhola. Parecem-me não só os mais adequados à aprendizagem de línguas estrangeiras ou de segundas línguas, mas também os que maiores benefícios poderão trazer para essas aulas, uma vez que com eles os docentes poderão trabalhar diversos conteúdos e desenvolver a aprendizagem da língua espanhola baseada em tarefas.

a) Vídeos

Entre as várias definições do vocábulo vídeo, sugerimos a que se encontra no dicionário da Real Academia Espanhola, que nos parece bastante completa, definindo-o como um “sistema de grabación y reproducción de imágenes, acompañadas o no de sonidos, mediante cinta magnética”.⁷

No que diz respeito ao aproveitamento didático, o vídeo é considerado uma ferramenta de grande utilidade nas aulas de línguas estrangeiras, uma vez que sensibiliza o “alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia la reflexión sobre los modos de vida, valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura”(Corpas, 2000:785). O mesmo autor refere ainda que o vídeo oferece possibilidades que outros suportes, tais como o áudio ou o texto escrito, não são capazes de oferecer. Na sua opinião, “permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin” (Corpas, 2000: 785).

Assim sendo, a utilização de vídeos na sala de aula oferece inúmeras vantagens. Na opinião de Corpas (2000) utilizar esporadicamente um vídeo introduz variedade, uma vez que rompe com a monotonia do uso do manual adotado e faz com que os alunos prestem mais

⁷ Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, 22ªed., s.v. “vídeo”

atenção e se sintam mais motivados. Não podemos esquecer que, na sociedade atual os alunos, principalmente os mais jovens, apresentam uma atitude bastante positiva face ao visual.

É importante também referir que o vídeo, ferramenta muito próxima dos alunos, permite levar a vida real até à sala de aula e desenvolver a compreensão, através da realização de atividades de compreensão muito próximas da realidade, o que não seria possível utilizando apenas os manuais adotados.

b) Curta-metragem

Uma curta-metragem é uma “película de corta e imprecisa duración”⁸, definição que se encontra no dicionário da Real Academia Espanhola, que nos sugere que estamos perante uma obra cinematográfica, não muito longa, embora sem esclarecer exatamente a duração do documento. Assim sendo, vamos procurar buscar resposta a esta questão ao dicionário *WordReference* que define “cortometraje” como “película cuya duración es entre ocho y treinta minutos”⁹.

Desta forma, cremos que podemos dizer que uma curta-metragem é uma produção audiovisual ou cinematográfica curta, com uma duração mínima de 8 e máxima de 30 minutos.

Neste sentido, e uma vez que alguns professores se queixam da falta de tempo nas aulas para a realização de atividades e tarefas ou inclusivamente para o cumprimento do programa, consideramos que a duração de uma curta-metragem é perfeita, uma vez que permite na sala de aula aos alunos uma visualização completa e ao professor uma exploração mais intensa e produtiva em aulas de 45 ou 50 minutos. Os docentes podem ainda, na mesma aula, utilizar paralelamente outros materiais complementares, tais como uma ficha de trabalho. Importa também referir que, se a curta-metragem não for muito interessante ou motivadora para os alunos, não os estamos a expor a longos períodos de visualização de algo que não gostam ou não entendem. Também nós, enquanto espetadores, já assistimos certamente a filmes ou mesmo curtas-metragens que não compreendemos muito bem ou que não nos suscitaram interesse. Mecías &Rodríguez (2009) acrescentam ainda que

⁸ Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, 22ªed., s.v. “cortometraje”

⁹ Diccionario Español-Portugués *WordReference*, s.v. “cortometraje”

Los cortos presentan una estructura que tiene elementos de trama básicos y sobre los cuales los estudiantes pueden organizar los hechos. Es importante recordar que la brevedad de los cortos facilitan que no sea la proyección el centro de la clase sino que el resto de la clase pueda girar en torno a ellos. Existe gran variedad de cortos con y sin sonido, lo cual nos permite explotar otro tipo de actividades como de anticipación o de redacción de los guiones que faltan (Mecías & Rodríguez, 2009:5).

c) Documentários

O vocábulo documentário surge no dicionário da Real Academia Espanhola com a seguinte definição: “Dicho de una película cinematográfica o de un programa televisivo; Que representa, con carácter informativo o didáctico, hechos, escenas, experimentos, etc., tomados de la realidad”¹⁰.

Penafria (1999, cit in Melo, 2002) refere que “o documentário não é um filme vazado de qualquer implicação. Ele sempre se posicionou como um gênero em que o essencial é estimular uma reflexão sobre o mundo” (Penafria, 1999, cit in Melo, 2002:36), porque os documentários mostram a realidade tal como ela é.

Embora a sua duração seja variável e exista uma grande diversidade de temas tratados nos documentários, a presença do real é um facto. Bruzzo (1998) considera que “Quando se anuncia um filme cinematográfico o público se prepara para ver «a vida como ela é»” (Bruzzo, 1998:23), ou seja, a realidade. Atribui-se, assim, ao documentário a enunciação da verdade e a conseqüente “possibilidade de se aprender alguma coisa. Logo este cabe perfeitamente na escola” (Bruzzo, 1998: 23).

O documentário é ainda considerado por Brandimonte (2003) um material autêntico ao referir que “Hablando de material auténtico nos referimos concretamente a las películas de cine y a toda la programación televisiva series, informativos, anuncios publicitarios, documentales, etc”(Brandimonte, 2003: 874).

Deste modo, podemos considerar que os documentários são recursos que mostram a realidade e que, pelo seu carácter didático, podem ser utilizados na sala de aula, uma vez que, “Para o espetador-aluno o documentário mostra uma situação, próxima ou distante, cuja realidade é inquestionável, porque comprovada por imagens” (Bruzzo, 1998: 24).

¹⁰ Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, 22ªed., s.v. “canción”

d) Anúncios publicitários

Um anúncio publicitário, como o próprio nome indica, é um anúncio, uma divulgação de algum serviço, ou de uma ação. Os anúncios publicitários associam-se à publicidade, entendida pelo dicionário da Real Academia Espanhola como um “ Conjunto de medios que se emplean para divulgar o extender la noticia de las cosas o de los hechos; divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores, espectadores, usuarios, etc.”¹¹ Os anúncios publicitários podem ser criados em linguagem verbal ou não verbal e têm como finalidade persuadir o espetador a consumir um produto ou a aderir a uma ideia. A linguagem utilizada nos anúncios publicitários normalmente está adequada às suas finalidades e às características do público ao qual se destinam. Brandimonte (2003) considera um anúncio publicitário um material autêntico, tal como foi citado na alínea anterior relativamente aos documentários.

Nos dias atuais, a publicidade tem uma força enorme, pelo que os docentes de língua espanhola a utilizam na sala de aula. O género publicitário é para Borges (2013) o que “proporciona um trabalho mais dinâmico e que é mais condizente com essa nova geração de adolescentes que está em nossas escolas e que nasceu nesta sociedade marcada pelo poder das mídias” (Borges, 2013:18). A mesma autora considera, ainda, que “Na publicidade, as imagens substituem uma presença real que atua nos cinco sentidos do consumidor, daí a geração de estratégias dos textos publicitários para atraí-lo”(Borges., 2013:18).

Por sua vez, Bravo (2005) considera os anúncios publicitários como um dos materiais reais que gera motivação nos alunos ao referir que “Hay bastantes recursos didácticos que pueden provocar la motivación de los alumnos de E/LE¹², especialmente si se trata de materiales reales tales como anuncios publicitarios, textos periodísticos, *internet*, películas, videoclips, canciones...”(Díaz, 2005:302).

Também as autoras Mecías & Rodríguez (2009) se referem ao poder dos anúncios publicitários. Para estas autoras, “Estos videos son de una riqueza inconmensurable. La publicidad transmite fielmente el grupo social, las características y los comportamientos lingüísticos de una comunidad” (Mecías & Rodríguez, 2009: 5).

Na minha opinião, qualquer um destes materiais reúne as condições necessárias para ser utilizado numa sala de aula de língua espanhola. Durante a minha prática pedagógica no ensino da língua espanhola, selecionei aqueles materiais audiovisuais que me pareceram os

¹¹ Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, 22ªed., s.v. “publicidad”

¹² Refere-se a Espanhol como Língua Estrangeira

mais adequados aos interesses, à idade e às motivações dos alunos, aqueles que permitiram ir de encontro aos objetivos e conteúdos do tema das unidades didáticas e que, em simultâneo, facilitaram a aplicação do modelo de ensino de línguas baseado em tarefas, sendo possível realizar atividades de pré-visualização, visualização, pós-visualização dos materiais audiovisuais. Deste modo, durante a unidade didática que será objeto de estudo, selecionei um anúncio publicitário e um documentário, como veremos mais à frente na segunda parte deste relatório.

2- Os meios audiovisuais na didática de línguas estrangeiras e de segundas línguas

2.1. A entrada dos meios audiovisuais no ensino: contextualização

A afirmação de Silva (2001), “A escola não pode ficar indiferente ao fenómeno do audiovisual” (Silva, 2001:314), leva-nos a concordar que na sociedade atual, a sociedade do conhecimento e da informação, é insuficiente que os professores utilizem apenas como material pedagógico o manual escolar. Face às exigências e às inovações tecnológicas da sociedade na qual vivemos, é essencial que os professores se adaptem a essas alterações e utilizem, além do manual adotado, outros materiais didáticos, tais como os recursos audiovisuais, que hoje em dia se encontram facilmente ao seu dispor.

“O audiovisual irrompeu na década de 60 com a generalização do fenómeno televisivo” (Silva, 2001:313). Foi nessa altura que se começou a defender a entrada dos meios audiovisuais no ensino e que alguns autores começaram a demonstrar interesse por esta temática e a defender a entrada destes recursos nas escolas. Dieuzeid (1973, cit in Silva, 2001) “foi um dos autores pioneiros a defender essa posição, justificando-a por proporcionar uma melhor aprendizagem” (Dieuzeid, cit in Silva, 2001: 313). Entretanto, outros autores foram-se debruçando sobre este tema. Silva (2001) dá-nos o exemplo de Moderno, ao referir que “Moderno (1992) é um dos autores que mais tem defendido a utilização do audiovisual na escola e na prática pedagógica, relacionando também a utilização do audiovisual com a melhoria da aprendizagem” (Silva, 2001: 314). Por sua vez, Silbiger (2005), a propósito da aprendizagem promovida através da exibição de materiais audiovisuais, concorda com Moraes (2001) para quem “tanto o cinema quanto o vídeo podem estimular uma forma de conhecimento ao acionar operações articuladas de memória, atenção, raciocínio e imaginação” (Moraes, 2001, cit in Silbiger, 2005: 377). Esta autora é ainda da opinião de

Claude Santelli, que afirmava que “ a linguagem audiovisual é aquela que comunica as ideias por meio das emoções” (Claude Santelli, cit in Silbiger, 2005: 377).

Uma vez que, “O potencial educativo dos meios de comunicação de massa, em especial dos audiovisuais, é inquestionável” (Silbiger, 2005: 375), por que razão alguns professores, e em particular os de língua estrangeira, não os utilizam nas suas aulas? Por que motivo não entendem, ou não querem aceitar o valor didático dos recursos audiovisuais?

Talvez por acreditarem que se não estiverem diante de uma turma ou de um grupo a utilizar um livro de texto, a falar ou a atuar, a aprendizagem não se realiza. Foram assim ensinados e é assim que entendem que devem ensinar. Cassany et al (1994) referem que “la función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a leer y a escribir” (Cassany et al., 1994: 134). Deste modo, no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras parecia suficiente a utilização de um livro de textos e de uma gramática, uma vez que “la habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura” (Cassany et al., 1994:134). Falar bem não era considerada uma necessidade e acreditava-se que “los niños y las niñas aprenden a hablar por su cuenta, en casa o en la calle, con sus familiares y los amigos, y no hace falta enseñarles en la escuela” (Cassany et al., 1994: 134).

Neste sentido, alguns docentes, que também receberam esta educação e exercem ainda hoje a sua profissão, continuam a optar fundamentalmente pela utilização dos recursos didáticos tradicionais, porque o “libro marca el ritmo del aula, el orden del programa, el tipo de actividades, etc. y, además, no cambia en nada de un curso a otro aunque los grupos sean diametralmente diferentes” (Cassany et al., 1994: 73).

Existem, todavia, outros docentes que não os utilizaram e não os utilizam por receio ou mesmo por mera comodidade, pois utilizar recursos audiovisuais na sala de aula requer um longo trabalho de pesquisa e de preparação, como será apresentado mais à frente, no ponto 2.3. deste capítulo (Utilização e exploração de materiais audiovisuais).

Também no passado, utilizar materiais audiovisuais nas salas de aula teve as suas dificuldades. Não se podia considerar uma tarefa fácil, uma vez que não existiam os meios tecnológicos que hoje em dia encontramos ao nosso dispor nas escolas. Por um lado, era necessário requisitar com bastante antecedência quer o material audiovisual, quer o equipamento e, por outro lado, os aparelhos, alguns deles difíceis de transportar, por vezes não funcionavam como os professores desejavam. Deste modo, considerava-se que não valia muito a pena utilizar filmes ou outros recursos nas aulas, pois perdia-se muito tempo.

Outro motivo que não agradava muito aos docentes prendia-se com o facto de os materiais comerciais, mais concretamente os filmes, deixarem muito a desejar em relação às necessidades dos alunos e aos objetivos que os professores pretendiam alcançar num determinado momento ou circunstância. O típico filme educativo incluía demasiados conceitos, que os alunos não conseguiam reter e, na maioria das vezes, apenas uma pequena parte do filme abordava o tema que se estava a estudar.

Contudo, “alguns professores arriscaram e usaram filmes como recurso didático na sala de aula. Com o passar dos anos e o aprimoramento das primeiras experiências, o audiovisual foi, por fim, reconhecido como um meio educativo em potencial” (Silbiger, 2005: 375) e, por isso, os recursos audiovisuais formam considerados por alguns docentes uma afronta à educação formal. Muitos defendiam a ideia de que os meios audiovisuais substituíam o professor, considerado até à data como único detentor de todo o saber.

Paulatinamente, o audiovisual mostrava-se “muito mais atrativo do que as aulas tradicionais. Os alunos, acostumados a ficar horas em frente à televisão ou a uma tela de cinema, seduzidos por efeitos especiais, ficção, música, etc, já não se motivavam diante de uma lousa”(Silbiger, 2005:375).

Na atualidade, apesar de existir um grupo de professores que não utilizam materiais audiovisuais nas suas aulas, existe também outro grupo que utiliza tanto o manual adotado e os recursos aí disponíveis, como outros materiais, entre eles os audiovisuais, apesar da sobrecarga de trabalho que isso representa.

2.2. Os meios audiovisuais nos documentos orientadores do ensino de segundas línguas

O processo ensino-aprendizagem na sala de aula exige cada vez mais dedicação por parte do professor para que as temáticas abordadas e as tarefas realizadas sejam dinâmicas, eficientes e motivadoras. Não podemos esquecer que vivemos numa sociedade cada vez mais exigente, a sociedade da informação e do conhecimento, na qual o professor deve ser criativo e flexível na estruturação da aula.

Hoje o ensino, em contexto escolar, não deve estar confinado apenas ao livro didático, existindo a necessidade da utilização de outros recursos que auxiliem o ensino, com o intuito de dinamizar os conteúdos abordados na sala de aula. No caso concreto do ensino de segundas línguas é também importante a utilização de outros materiais didáticos, além dos manuais

adotados, uma vez que “de hecho, para quienes estudian una lengua extranjera es muy importante el contacto con el idioma hablado, o escrito, a través de materiales auténticos, para no reducir la relación con la lengua extranjera exclusivamente a lo que le proponen los manuales, es decir, los materiales pensados y preparados para la enseñanza del idioma” (Bruni, 2008: 47).

Face a esta problemática, muitas vezes os docentes não se conformam com o material didático que lhes proporcionam os manuais, julgando que é insuficiente para que os alunos assimilem e adquiram determinados conteúdos e também não sugerem as tarefas mais indicadas que conduzam os alunos à aquisição da língua que estão a aprender “A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos [que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica]” (*Consejo de Europa*, 2001:139). Desta forma, cabe a cada professor selecionar e utilizar nas suas aulas aqueles materiais que lhe pareçam mais adequados aos interesses e características de cada grupo.

Neste sentido, ao longo deste ano letivo de prática pedagógica no ensino da língua espanhola, além do manual adotado¹³ pela Escola Secundária de Barcelos, selecionei e utilizei outros materiais que também me pareceram apropriados e adequados aos interesses e características da turma com a qual trabalhei, tendo sempre como objetivo o sucesso do ensino- aprendizagem da língua espanhola baseado em tarefas, recorrendo à utilização de materiais audiovisuais.

Esta escolha baseou-se em leituras de documentos orientadores do ensino de segundas línguas nos quais procurei verificar se se abordava ou não a utilização em sala de aula de recursos audiovisuais. Terminada essa pesquisa, pude verificar que são vários os documentos orientadores do ensino- aprendizagem das línguas que sugerem a integração de materiais audiovisuais nas aulas. Refiro-me, de um modo geral, ao *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, a partir de agora MCER e, mais concretamente no caso específico da língua espanhola, ao Programa de Espanhol do 10^o¹⁴ e 11^o¹⁵ anos iniciação e à planificação anual de espanhol do 11^o ano de escolaridade (anexo 2) elaborada pelos docentes do grupo disciplinar de espanhol da Escola Secundária de Barcelos, onde realizei a minha prática pedagógica.

¹³ Prisma Continúa (A2)- “Método de Español para Extranjeros”.Equipo Prisma

¹⁴ Fernández, S. (2001). Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 10^o ano

¹⁵ Fernández, S. (2002). Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 11^o ano

No primeiro documento, MCER, é possível encontrar referências aos materiais audiovisuais, quando se procura responder à seguinte questão:

En general, ¿cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o una lengua extranjera (L2¹⁶)? ¿De una o más de las siguientes formas?:

- a) mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas:
 - cara a cara con el hablante o los hablantes nativos;
 - oyendo conversaciones;
 - escuchando la radio, grabaciones, etc.;
 - viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.; [...] (*Consejo de Europa*, 2001: 141)

No capítulo 4.4.2.3., o MCER refere-se às atividades de compreensão audiovisual, favorecida pelo uso de recursos audiovisuais, como podemos constatar através da seguinte leitura: “En la comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada [*input*] auditiva y visual. Dichas actividades incluyen: comprender un texto leído en voz alta; ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos; utilizar las nuevas tecnologías [multimedia, CD-ROM, etc.]” (*Consejo de Europa*, 2002:73).

No mesmo documento, um pouco mais à frente, no capítulo 6.4.2. -*El papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales*- propõem-se algumas atividades com materiais audiovisuais chamando-se a atenção para o seguinte:

“¿Qué uso se puede y se debería hacer de los medios audiovisuales [cintas de audio y de vídeo, ordenadores, etc.]?”

- a) ninguno;
- b) en demostraciones, repeticiones etc.; para toda la clase;
- c) en una modalidad de laboratorio de lengua/ vídeo/ ordenador;
- d) en una modalidad individual de aprendizaje autónomo;”[...] (*Consejo de Europa*, 2002:143).

O Programa de Espanhol do 10º ano, recomenda também a utilização de diversos materiais pedagógicos que o professor de espanhol pode utilizar na sala de aula. Entre outros materiais autênticos para a aprendizagem da língua espanhola, o Programa propõe “programas em espanhol de televisão e de rádio” (Fernández, 2001: 28) e “material audiovisual [canções-cassete, CD-ROM,DVD, vídeo-, filmes, vídeo- livros, documentários, vídeos turísticos, de informação, de promoção, etc.]” (Fernández, 2001:33).

¹⁶ Refere-se a uma segunda língua estrangeira

No terceiro documento, planificação anual de espanhol do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária de Barcelos, no ponto relativo aos materiais auxiliares podemos verificar que em cada unidade didática cada professor poderá seleccionar os materiais didáticos que lhe pareçam estar mais adequados aos interesses e necessidades dos alunos. Deste modo, para além “do manual adotado [manual, livro de atividades, CD], um vasto manancial de recursos será explorado, de acordo com a planificação individual de cada professor: sites de *internet*, CDs, filmes, fotocópias e acetatos suplementares, dicionários e gramáticas, livros para leitura extensiva, etc...”¹⁷

Assim sendo, podemos confirmar a relevância do tema que irá ocupar as páginas deste relatório, considerando, desde já, que o uso de meios audiovisuais nas aulas de línguas oferece enormes possibilidades. Estes podem-se transformar não só numa aposta didaticamente interessante, mas também em recursos pedagogicamente alternativos.

2.3. Utilização e exploração de materiais audiovisuais

2.3.1. Seleção do material audiovisual

Seleccionar o material audiovisual é, sem dúvida, uma tarefa difícil mas própria do professor. É ele quem conhece os alunos, é ele quem tem noção do nível linguístico, comunicativo e cultural dos discentes, bem como dos seus conhecimentos prévios e interesses, é ele quem sabe quais os objetivos didáticos que deseja alcançar e é ele quem prevê o tempo que tem disponível para a realização de cada tarefa. Não existem dúvidas que “La selección adecuada de recursos didácticos en la clase de E/LE es fundamental para que se lleve a cabo el aprendizaje significativo de los alumnos y para crear en ellos la necesidad de comunicarse en la lengua española” (Bravo,2005:299).

Deste modo, esta seleção deve ser feita com muito cuidado. Dela dependerão o êxito ou o fracasso das atividades e da concretização da tarefa final e, conseqüentemente, o sucesso ou insucesso do ensino-aprendizagem da língua.

Neste sentido, quando chega a hora de seleccionar um documento, neste caso de um documento audiovisual, são vários os critérios que o docente deverá ter em conta.

O docente “deve ter em atenção por um lado, o conteúdo a lecionar, os objetivos curriculares, o nível etário e cognitivo dos alunos e, por outro lado, deve atender à estrutura,

¹⁷ Pág. 2 da planificação anual de espanhol do 11º ano da Escola Secundária de Barcelos

às imagens, ao comentário, ao ritmo e à duração do documento” (Carvalho, 1993: 114), que não deve ser demasiado longa, caso contrário a realização das atividades na sala de aula poderá estar condicionada. Vidal (1987, cit in Carvalho, 1993), considera que “A atenção dos alunos também está dependente da sua idade: as crianças entre os 4 e os 7 anos seguem com interesse um filme de 5 minutos; entre os 8 e os 10 anos, de 10 minutos; entre os 11 e os 13 anos, de 15 minutos; a partir dos 14 anos, 20 minutos ou mais”(Vidal, 1987, cit in Carvalho, 1993:114). Assim sendo, o professor deve ter consciência que a duração demasiado longa do documento poderá limitar as atividades de exploração da aula.

A tipologia de documentos audiovisuais é também um critério a considerar. Neste sentido, o professor deverá selecionar o material que melhor servirá aos propósitos pedagógicos que tem em mente e que cumprem os critérios anteriormente referidos. De entre os diversos materiais audiovisuais, tais como os referidos no ponto 1.2 deste capítulo (tipologia), o professor pode optar também por selecionar materiais audiovisuais autênticos “aos quais se deve recorrer para a aprendizagem da língua” (Fernández, 2001: 28). Entende-se por materiais autênticos os que não tenham sido concebidos com fins educativos ou didáticos, baseando-se “en muestras de lenguaje auténtico, hecho por nativos y para los nativos” (Brandimonte, 2003: 874).

Assim sendo, o professor procederá à escolha do tipo de documento que contenha a maioria dos elementos que possam fazer dele um recurso facilitador e motivador da aprendizagem dos alunos.

Hoje em dia, felizmente, os docentes encontram ao seu dispor uma lista enorme de páginas *web* onde podem encontrar os materiais audiovisuais mais adequados às exigências do grupo com o qual estão a trabalhar, ao tema estudado e aos objetivos que pretendem alcançar na aprendizagem da língua espanhola. Sugerem-se, entre outros, os seguintes:

<http://marcoele.com/>

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

<http://formespa.rediris.es/>

<http://www.auladiez.com/>

<http://www.ticele.es/>

<http://www.ver-taal.com/>

<http://www.aprenderespanol.org/>

2.3.2. Preparação prévia dos materiais audiovisuais

Feita a seleção do material audiovisual tendo em conta os critérios anteriormente referidos, o professor deverá planificar previamente as atividades que irá desenvolver na aula. Agora, todas as etapas, tarefas e atividades deverão ser muito bem pensadas e estruturadas, uma vez que, como refere Casas (1987, cit in Carvalho, 1993: 115) “os audiovisuais não toleram improvisação”.

Esta fase de preparação prévia é também ela bastante exigente para o docente. Prats (1987, cit in Carvalho, 1993), considera que “tudo deve ser previsto e planeado pelo professor: os objetivos a alcançar, a sequência e a articulação da aula, as perguntas a serem feitas, o momento em que se vai inserir o documento, os exercícios a realizar e os recursos técnicos de apoio à aula” (Prats, 1987, cit in Carvalho, 1993: 115). O professor terá como tarefa analisá-lo e visioná-lo as vezes que forem necessárias, verificando se possui uma estrutura lógica e coerente, se será compreensível por todos e se o tipo de linguagem utilizado é perceptível e adequado ao nível e interesses dos alunos. O docente deverá elaborar os exercícios que lhe parecem mais adequados para os alunos realizarem individualmente, em grupo ou em grande grupo conjuntamente com o professor. “Depois de os elaborar, deve verificar se as tarefas ou os exercícios a realizar são adequados ao nível etário e cognitivo dos alunos e se estão estruturados atendendo ao grau crescente de dificuldade- deve-se começar pelos exercícios ou tarefas mais simples passando gradualmente aos mais complexos”(Rogers & Medley, 1988, cit in Carvalho, 1993: 115).

Outro aspeto importante que o professor necessita ter em conta é que antes do início da aula e da projeção do material audiovisual, deverá requisitar atempadamente todo o material complementar necessário à apresentação do material audiovisual selecionado.

2.3.3. Projeção e exploração do material audiovisual: atividades na sala de aula

As atividades de exploração de um documento audiovisual são inúmeras. Todavia, “frente a una clase donde nuestra herramienta será una proyección audiovisual, debemos considerar tres momentos fundamentales: la previsualización, la visualización misma y la posvisualización” (Mecías & Rodríguez, 2009:8). Estas autoras consideram ainda que “Lo importante es definir los objetivos de la visualización, tener claro el “para qué”. Ese objetivo

nos dará la pauta de las actividades previas y de las de posvisualización” (Mecías & Rodríguez, 2009:8).

A fase de pre-visualização de um documento audiovisual é bastante importante. As atividades que aqui se desenvolvem podem condicionar o interesse dos alunos pelas atividades posteriores de exploração do documento audiovisual, por isso, "nuestras actividades deberían darle al alumno un motivo concreto para realizar la visualización, buscar actividades que se asemejen a la realidad es fundamental para que tengan más interés en su resolución”(Mecías & Rodríguez, 2009: 9).

Esta introdução ao documento audiovisual, que não deve ser longa, “condiciona e predispõe os alunos para a sua recepção” (Carvalho,1993: 116), permite que os discentes criem expectativas sobre o que vai ser apresentado, que o professor informe o grupo sobre algum aspeto geral do documento (autor, prémios,...) e que mostre interesse e motive os alunos para a sua visualização. Nesta primeira etapa não se deve “interpretar antes da exibição, não prejudicar [para que cada um possa fazer a sua leitura]” (Moran, 1995:31).

Como atividades de pre-visualização, Mecías & Rodríguez (2009) sugerem as

Actividades de conocimiento del tema. Actividades de expectativas. Avance de hipótesis sobre el contenido. Algunos ejemplos son: Comentarios de la situación presentada visualmente. Discusión sobre temas o asuntos relacionados con el contenido. Práctica de vocabulario. Trabajo de interacción entre alumnos. Comentario de las características del tipo de discurso que se va a escuchar. Predicción del desarrollo de la acción, entre otros (Mecías & Rodríguez, 2009:9).

É importante referir ainda que Casas (1987, cit in Carvalho, 1993) considera que “o professor deve elucidar os alunos sobre o que devem fazer. E deve dirigir a atenção dos discentes para os pontos básicos do documento”(Casas, 1987, cit in Carvalho, 1993: 116).

Segue-se a fase de projeção ou visualização do documento audiovisual, que poderá ser exibido com ou sem pausas. Na opinião de alguns autores “nesta etapa os alunos não devem tomar notas, porque perdem informação e há uma ruptura com o impacto emotivo do documento” (Decaigny, 1972, Prats,1987, cit in Carvalho, 1993). Além disso, fazendo anotações pensa-se que os alunos prestarão mais atenção à mensagem auditiva do que à audiovisual.

Carvalho (1993) citando os mesmos autores refere-se ainda ao papel que o professor deve adotar. Segundo estes autores, o professor, enquanto apresenta o documento audiovisual, deve

mostrar interesse pelo que está a visualizar e a ser apresentado, por mais vezes que já o tenha feito, para não causar a passividade dos alunos.

Após a visualização do documento, seguem-se as atividades de compreensão e de exploração, durante as quais se pretende que “os alunos reajam ao que ouvirem e viram. Basicamente os alunos discutem ideias, escrevem textos, investigam o assunto aprofundando-o” (Carvalho, 1993:117), existindo portanto uma série de atividades que se podem realizar, tirando sempre partido das opiniões dos alunos, que se sentirão muito mais envolvidos se a sua participação for tida em conta.

A título de exemplo, Carvalho (1993) sugere: responder a um questionário escrito sobre imagens, noções essenciais ou vocabulário sobre o documento; ordenar e classificar assuntos pela sua importância; escrever palavras-chave; resumir numa frase o essencial do documento ou elaborar questões sobre o que viram ou ouvirem.

Na opinião de Brandimonte (2003) estas atividades “se basan en ejercicios de mecanización destinados a fijar las estructuras según los argumentos específicos tratados y que pueden ser anteriores, simultáneos o posteriores a la proyección” (Brandimonte, 2003:875).

Esta fase é considerada a mais importante de todas as referidas anteriormente, pois com a simples visualização do documento não alcançaríamos nenhuns resultados. Individualmente, em pares, em grupos ou em grande grupo os alunos podem “realizar una infinidad de actividades que pueden abarcar las cuatro destrezas” (Brandimonte, 2003: 875).

2.4. Utilização de materiais audiovisuais nas aulas de segundas línguas: uma ponte para a motivação dos alunos

A motivação é considerada um fator determinante na aprendizagem dos alunos. Mas o que é a motivação? Como defini-la?

Não existe uma única definição desta palavra, por isso vamos procurar as que melhor se adaptam ao contexto desta investigação.

O dicionário da Real Academia Espanhola define motivação como “Acción y efecto de motivar; motivo (causa); Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”¹⁸. Entendemos assim que para existir motivação deve

¹⁸ Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, 22ªed., s.v. “motivación”

existir sempre uma razão para realizarmos determinada tarefa, já que “la motivación es algo individual, que cambia de persona a persona” (Bruni, 2008: 46).

A motivação dos alunos assume um papel determinante dentro de uma sala de aula. Todos os professores desejam ter nas suas aulas alunos motivados, sendo esse um dos seus objetivos pois, “Motivated students are every teacher’s dream” (Winke, 2005:1). Os discentes, por sua vez, precisam sentir interesse e gosto pelo que estão e vão efetivamente aprender. Assim sendo, a motivação foi e é encarada com grande preocupação por parte dos docentes, revelando-se um fator crucial na aprendizagem dos alunos, conduzindo-os ao empenho, ao sucesso e ao desenvolvimento da autonomia.

Na realidade, tal como refere Winke, “teachers often see it as their job to motivate students by creating classroom tasks that are interesting and engaging and by using authentic materials to stimulate further interest in the language and the people who speak it” (Winke, 2005: 1).

Neste sentido e de acordo com a ideia desta autora, o professor assume um papel determinante no processo de motivação do aluno e, muitas vezes, procura fazê-lo através da seleção e utilização, na sala de aula, de materiais autênticos que estimulem o interesse dos alunos, ou que pelo menos, tornem as atividades mais interessantes.

Num estudo realizado em 2008, Bruni considera que se existisse motivação os alunos atingiriam mais facilmente os objetivos propostos, ampliariam os seus conhecimentos, não ficando apenas pela aprendizagem de informações. A autora reconhece ainda que “el uso de materiales y actividades que estimulen en los estudiantes el deseo de conocimiento ayuda, tanto a los alumnos que tienen más dificultades como a los que sobresalen positivamente por sus calificaciones, a llegar a una adquisición estable y profunda del idioma y de la cultura extranjera estudiada”(Bruni, 2008: 46).

De acordo com Silbiger, o “ potencial educativo dos meios de comunicação de massa, em especial dos audiovisuais, é inquestionável” (Silbiger, 2005: 375). Assim sendo, a utilização de materiais audiovisuais como suplemento, poderá ser uma excelente forma de tentar alcançar este objetivo, pois permite diversificar os materiais e as tarefas na sala de aula e despertar a curiosidade nos alunos, pois, como refere a mesma autora, o audiovisual tenta “seduzir o receptor. O objetivo é oferecer ao público algo que ele busca ou de que necessita, proporcionando-lhe assim satisfação”(Silbiger, 2005: 377).

É inegável que a utilização destes materiais na sala de aula proporciona inúmeras vantagens, pois por um lado os meios audiovisuais facilitam a interpretação e compreensão da

mensagem e, por outro lado, estimulam o interesse dos alunos, entretêm-nos e motivam-nos para a aprendizagem da língua, pois “Trabajar con materiales que le dan variedad a la clase genera más motivación y acción” (Mecías & Rodríguez, 2009:2). Ao estarem motivados, têm vontade de realizar as tarefas solicitadas com mais empenho e interesse, podendo a motivação ser considerada uma das estratégias para se conseguir captar a atenção dos discentes, conduzindo-os à realização de tarefas de aprendizagem, já que “to be motivated means to be moved to do something” (Ryan & Deci, 2000: 54). Neste sentido, na opinião de Mecías & Rodríguez, “A través de las labores con videos, publicidades o cortometrajes intentamos fomentar un ambiente en el cual las interacciones entretengan, interesen y motiven, no solamente a los alumnos sino a toda la clase, incluyendo al profesor” (Mecías & Rodríguez, 2009:2).

Ao existir interesse e motivação por parte dos alunos também existirá uma maior produção tanto oral como escrita.

2.5. Vantagens e desvantagens da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de E/LE

Os recursos audiovisuais, enquanto documentos didáticos, ocupam um importante papel no contexto educativo e têm vindo a ser considerados uma importante ferramenta de apoio para o ensino das línguas. Como referem Cassany et al (1994) hoje em dia “una clase de lengua es casi inimaginable sin disponer del áudio, del vídeo o de ambas cosas” (Cassany et al., 1994: 116).

Com base nesta afirmação e tendo igualmente em conta que vivemos numa sociedade na qual a força e a presença do audiovisual são incontestáveis, reconhecemos que a sua utilização e exploração no contexto educativo trazem vantagens na aquisição de uma língua estrangeira.

Sem especificarmos exatamente o tipo de material audiovisual a que nos estamos a referir, apresentamos a partir de agora algumas vantagens, para além da motivação referida no ponto anterior, da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de língua espanhola.

Na opinião de Mecías & Rodríguez (2009),

Trabajar con materiales audiovisuales:

- Trabaja con varios contenidos simultáneamente: socio-culturales, lingüísticos, paralingüísticos, gramaticales, variedades del español, etc.
- Colabora con la ruptura de la clase tradicional profesor-expositor

- Motiva a los estudiantes a superar un nuevo desafío
- Mejora la interacción entre los alumnos y el profesor
- Distiende el clima formal de la clase por medio de los trabajos en grupo / parejas
- Provoca como disparador nuevas discusiones, intercambios, participación oral y más comunicación entre los estudiantes y el profesor (Mecías & Rodríguez, 2009:3).

Verificamos, assim, que utilizar materiais audiovisuais nas aulas de língua espanhola, além de permitir trabalhar diversos conteúdos simultaneamente (socio-culturais, linguísticos, gramaticais,...), motiva os alunos na aprendizagem da língua, rompe com a tradicional aula de professor expositor, possibilita o trabalho em grupo ou em pares, contribui para uma maior participação oral entre os alunos e o professor, entre outros aspetos apresentados.

Além destas vantagens mencionadas pelas autoras, não podemos também esquecer que os recursos audiovisuais são ferramentas bastante versáteis e flexíveis. Estas podem ser introduzidas em diversos momentos da aula e podem ser aplicadas a diversos níveis e com finalidades bastante distintas, de acordo com os objetivos definidos e estipulados pelo professor.

No ensino de línguas estrangeiras, no qual incluímos a língua espanhola, os documentos audiovisuais permitem, igualmente, trazer a realidade para a sala de aula, sendo adequados para transferir ou recriar acontecimentos que seriam impossíveis de trazer para a aula se o docente utilizasse unicamente o livro de textos. Carvalho (1991, cit in Carvalho, 1993) considera que no “ensino de línguas estrangeiras, estes documentos permitem recriar situações reais, aprender a usar expressões contextualizadas e a absorver dados socio-culturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico” (Carvalho, 1991, cit in Carvalho, 1993: 114). É ainda importante acrescentar que “a combinação das linguagens áudio e visual permite uma maior retenção mnemónica e, por isso, uma maior facilidade na aprendizagem” (Ferreira & Júnior, 1986, Casas, 1987, cit in Carvalho, 1993:114.)

Apresentadas as vantagens, apontaremos seguidamente, algumas das desvantagens da utilização destes recursos nas aulas de língua espanhola.

Mecías & Rodríguez (2009), referenciam as seguintes:

- El profesor debe contar con recursos de manejo de *Internet* / vídeo
- El profesor puede pensar que no sabe utilizar los recursos y por eso no se acerca a ellos para encontrar la sencillez de su manipulación
- El material debe estar probado para que no falle en clase

- La clase tiene como soporte un recurso que puede no funcionar perfectamente por lo cual recomendamos siempre tener un plan alternativo
- Calidad del material, generalmente son buenas las condiciones aunque a veces podemos hallar buen material de trabajo con muy mala calidad (Mecías & Rodríguez, 2009:3).

Outra desvantagem da utilização destes meios poderá ser a passividade que possam gerar nos alunos, sobretudo se a seleção do material e as atividades desenvolvidas não forem suficientemente motivadoras e interessantes para os discentes. Considera-se que “sentar os alunos em frente a um écran e esperar que eles absorvam os conteúdos não é suficiente. Não se pode permitir que os alunos adoptem uma atitude de espectador, e para que isso não aconteça, eles têm que sentir que o documento está a ser usado de uma forma oportuna e que está enquadrado nos conteúdos” (Decaigny, 1972, Casas, 1987, cit in Carvalho, 1993:114).

Deste modo, apesar de existirem estas desvantagens, que não parecem muito significativas, podemos considerar que os recursos audiovisuais são, sem dúvida, ferramentas poderosas no apoio à aprendizagem de línguas. No entanto, para que o sucesso do ensino-aprendizagem se verifique, o professor deverá preparar minuciosamente cada passo da utilização destes materiais na sala de aula, desde a seleção dos mesmos até às atividades que pretende realizar com os alunos ao longo de cada uma das aulas lecionadas.

2ª PARTE- ESTUDO DE CASO

1- Contexto da ação

1.1. A escola

A investigação-ação explorada no presente relatório teve lugar na Escola Secundária de Barcelos, localizada em Barcelos. Importa, desde já, referir que a maior parte da informação que se segue foi retirada do sítio *www.esbarcelos.pt*.

O nascimento da Escola Secundária de Barcelos ocorreu no dia 25 de agosto de 1966, quando foi criado em Barcelos um Liceu, funcionando como secção mista do Liceu Sá de Miranda, em Braga. Ainda nesse ano começou a funcionar o Liceu com duas turmas, do 1º e 3º anos de escolaridade, em Barcelinhos, num antigo palacete pertencente à família Sá Carneiro.

Em 1967/68 já havia 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. Em 1968/1969 aumentou imenso a população escolar do Liceu, que passou a funcionar juntamente com o Ciclo Preparatório e, nesse mesmo ano, houve pela primeira vez exames do 5º ano em Barcelos. Em 1970/1971 foi criado o 6º ano e em 1971 o Liceu conseguiu a sua autonomia, dado que até essa data era uma secção mista do Liceu Sá de Miranda.

O Liceu de Barcelos acompanhou naturalmente as vicissitudes da década de 70, passando pelo 25 de abril e pelas suas convulsões que se lhe seguiram.

Assim viveu o Liceu até 1985, altura em que foi construído um edifício raiz, transferindo-se para as novas instalações na Quinta do Bessa, espaço que hoje ocupa, como Escola Secundária de Barcelos.

Instalada num local privilegiado pela situação geográfica, a marca que a evidencia entre outras escolas do concelho e do país é o amplo espaço arborizado- o Arboreto de Flora Autóctone de Portugal Continental.

A Escola Secundária de Barcelos é constituída por um bloco central, dois blocos destinados a atividades letivas e um pavilhão gimnodesportivo.

O bloco central inclui os serviços de administração escolar, a sala de convívio dos alunos, o bufete, a cantina, o gabinete de psicologia e orientação, as salas de atendimento de encarregados de educação, o gabinete de diretores de turma e a sala de reuniões.

Nos restantes blocos situam-se a sala de professores, a papelaria, a reprografia, um anfiteatro e as salas destinadas às atividades letivas, todas elas com as condições e os equipamentos necessários à utilização de materiais audiovisuais no decorrer das aulas.

O edifício e a área circundante estão bem cuidados. Nas zonas exteriores há espaços verdes que estão organizados segundo sistemas de diferenciação climática e ecológica em 5 polos distintos: atlântico, termo-atlântico, oro-atlântico, mediterrâneo e ibérico.

Recentemente, no dia 4 de julho de 2012, a Escola Secundária de Barcelos e o Agrupamento de Escolas Abel Varzim agregaram-se e deram origem ao Agrupamento de Escolas de Barcelos.

Trata-se de um Agrupamento de Escolas com uma dimensão significativa, com implantação num vasto território do concelho de Barcelos, nas duas margens do Cávado e oferece resposta educativa à população estudantil desde a zona urbana de Barcelos até aos limites das fronteiras concelhias com Póvoa de Varzim e Esposende.

No ano letivo 2013/ 2014 o Agrupamento de Escolas de Barcelos contava com 2460 alunos, 239 professores, 80 profissionais não docentes e 4 psicólogos e outros técnicos.

O Agrupamento de Escolas oferece um percurso que se desenvolve desde o pré-escolar até ao 12º ano.

Para todos os ciclos, o Agrupamento de Escolas de Barcelos tem recursos humanos para poder oferecer, como opção de língua estrangeira, o ensino de espanhol, francês, inglês e alemão.

No ensino secundário, o Agrupamento de Escolas de Barcelos oferece todos os cursos científico-humanísticos. O Agrupamento tem, igualmente, capacidade e recursos humanos e materiais, bem como experiência acumulada para disponibilizar Ofertas Formativas Qualificantes de diversos níveis nas áreas de Animação Sociocultural, do Apoio à Infância, da Comunicação, *Marketing*, Relações Públicas e Publicidade, do Desporto, do Turismo, de diversas áreas de Informática, de Eletrónica, das Energias Renováveis, da Higiene e Segurança no Trabalho e outras áreas afins.

Este Agrupamento apoia também vários projetos, dinamizados e promovidos por diversas disciplinas, nos quais os alunos participam empenhadamente. A Academia do Rio, o Arboreto de Barcelos, o Espaço +, o Gabinete de Promoção para a Saúde, o MAT XYZ, o Museu de Ciências Naturais, o Port ABC, a Rede de Pequenos Cientistas, a Revista Amanhecer, são exemplos de alguns deles. No caso mais concreto de línguas estrangeiras torna-se importante referir o caso do projeto Clube Europeu e do projeto *Speak Up*.

O Clube Europeu do Agrupamento de Escolas de Barcelos tem como principal objetivo dar a conhecer à comunidade escolar os países, símbolos e instituições da União Europeia, assim como a diversidade e heterogeneidade cultural europeia. Pretende-se que as atividades do clube possam contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania europeia participada, promovendo a coesão social, a compreensão da diversidade e a aceitação multicultural, favorecendo o respeito pelos direitos humanos.

O projeto *Speak Up* apoia todos os alunos do 3º ciclo básico regular com mais dificuldades a inglês (designadamente, os alunos com nível negativo à disciplina), bem como da vontade de prestar apoio aos alunos que obtendo regularmente nível positivo, pretendem melhorar o seu desempenho na disciplina.

1.2. A turma

A turma envolvida era constituída por 29 alunos, dos quais 14 pertenciam à turma H e 15 à turma J do 11º ano de escolaridade. Semanalmente estes alunos usufruíam de 270 minutos de espanhol, distribuídos da seguinte forma: terça-feira, 90 minutos (turmas H e J); quarta-feira, 135 minutos (turma H); quinta-feira, 135 minutos (turma J) e sexta-feira, 45 minutos (turmas H e J).

A turma H do 11º ano era uma turma do curso de Línguas e Humanidades, constituída por 20 alunos, 2 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, dos quais 14 estavam matriculados e a frequentar a disciplina de Espanhol. Destes 14 alunos, 2 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Durante o 1º período, 2 destes alunos frequentaram o Projeto Mobilidade Individual de Alunos (M.I.A.), permitindo-lhes estudar num país europeu durante 3 meses, numa escola parceira deste projeto.

Todos os alunos têm em casa computador e acesso à *internet* e ocupam maioritariamente os seus tempos livres a ver televisão ou a utilizar o computador no mínimo 1 hora por dia. Um número significativo de alunos não se dedica diariamente ao estudo e as disciplinas de línguas são as preferidas dos alunos.

A maioria dos discentes pretende prosseguir estudos no ensino superior.

A turma J do 11º ano é também ela uma turma do curso de Línguas e Humanidades, constituída por 29 alunos, 11 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, dos quais 15 estão

matriculados e a frequentar espanhol. Destes 15 alunos 6 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Todos os alunos têm acesso à *internet* e ocupam maioritariamente os seus tempos livres a ver televisão, a utilizar o computador, a ler ou a praticar desporto, no mínimo 1 hora por dia. Um dos alunos frequenta o Clube de Teatro e outro o Clube Europeu. Todos se dedicam diariamente ao estudo e poucos beneficiam da ajuda dos pais ou dos irmãos. Os alunos apontam como fatores de insucesso escolar os hábitos e métodos de estudo, a falta de atenção nas aulas, o desinteresse, a indisciplina e o esquecimento, entre outros. O tipo de atividades que mais lhes interessam são as que recorrem à utilização de materiais audiovisuais, ao trabalho de grupo ou em pares e aos trabalhos que promovem a interação. Mais de metade dos alunos pretende prosseguir estudos no ensino superior, embora alguns deles ainda não tenham opinião formada.

Os dados apresentados foram recolhidos no início do ano letivo e fornecidos pelos diretores de turma das referidas turmas.

2-A Metodologia

2.1. Metodologia da investigação

Esta investigação resultou do trabalho efetuado na Escola Secundária de Barcelos, ao longo do ano letivo 2013/2014, durante o qual realizei a minha prática pedagógica no ensino da língua espanhola.

A metodologia de investigação utilizada foi a designada de “estudo de caso”, que, de acordo com a própria designação, estuda um caso em particular. Mas o que se entende por caso? “Un caso, pues, puede ser algo simple o complejo, un individuo o una institución, un alumno o un docente. En cualquier ejemplo caso simple lo que importa es su carácter único y específico y, desde luego lo que podemos aprender de su indagación” (Grupo L.A.C.E.HUM 109, 1999:4).

Ao falarmos de estudo de caso não nos podemos esquecer que, tal como considera o Grupo L.A.C.E.HUM 109:

un estudio de caso es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con sujetos cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de caso consiste [y define] un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es

siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente «inmersa» en el caso nos quiera contar (Grupo L.A.C.E.HUM 109, 1999:6).

Creswell (1997, cit in Maffezzolli & Boehs, 2008), define o estudo de caso como a “exploração de um sistema limitado ou um caso [ou múltiplos casos] [...] que envolve coleta de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação em um contexto” (Creswell, 1997, cit in Maffezzolli & Boehs, 2008: 98). Por sua vez, Walker (1983, cit in Grupo L.A.C.E.HUM 109, 1999) considera que “El estudio de caso es el examen de un ejemplo en acción” (Walker, 1983, cit in Grupo L.A.C.E.HUM 109, 1999:4).

Assim sendo, um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um grupo, uma disciplina, uma instituição, um sistema educativo, um aluno, um programa ou um curso.

O estudo de caso, tem como objetivo conhecer em profundidade o “como” e os “porquês”, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias. É uma investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica, neste caso concreto sobre um grupo de alunos, que se supõe ser única em muitos aspectos, uma vez que pretende descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desta forma, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse.

Importa também referir que este estudo apresenta uma metodologia de natureza qualitativa, através da recolha de dados obtidos pela realização de um questionário inicial aos alunos, pela realização da auto-avaliação da unidade didática lecionada sobre a segurança rodoviária e pelos resultados obtidos na ficha de avaliação que os alunos realizaram no final da leção da referida unidade didática.

2.2. Definição do objeto em estudo

A presente investigação pretendeu estudar quais as vantagens da aplicação do modelo de ensino de línguas baseado em tarefas através da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de espanhol, ou seja, pretendeu-se analisar se é possível e vantajoso realizar e preparar tarefas ou tarefas finais a partir da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de espanhol, enquanto segunda língua estrangeira.

Assim sendo, ao longo do ano letivo 2013/2014, acompanhei e avaliei o processo de aplicação do modelo de ensino da língua espanhola baseado em tarefas, utilizando como

recursos didáticos de apoio, além de outros materiais didáticos, alguns materiais audiovisuais em sala de aula.

2.3. A amostra

A amostra é constituída pelos alunos das turmas H e J do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária de Barcelos, inscritos e a frequentar, durante o ano letivo 2013/2014, a disciplina de espanhol, enquanto segunda língua estrangeira. São alunos de nível A2 (usuário básico, plataforma).

2.4. Variáveis

No campo da investigação, a variável é um conceito central e fundamental. As variáveis dependente e independente são consideradas as mais relevantes, entre as quais procuramos estabelecer uma relação de causa-efeito.

Neste sentido, no estudo de caso em questão, consideramos como variável independente a aplicabilidade do modelo de ensino de línguas baseado em tarefas a partir da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de espanhol. Quanto à variável dependente, consideramos que será o número de vantagens retiradas da aplicação do modelo de ensino de línguas baseado em tarefas, através da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de espanhol.

2.5. Técnicas de recolha de dados

Para uma investigação realizada segundo a metodologia do estudo de caso, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando.

Nesta investigação em concreto, enquanto investigadora, fui recolhendo informação através das seguintes técnicas:

- técnicas baseadas na observação- através das quais observei em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- técnicas baseadas na conversação- centradas nas perspetivas dos participantes e enquadradas nos ambientes de diálogo e interação, tais como um questionário inicial (anexo

1), uma ficha de auto-avaliação realizada no final da lecionação da unidade didática (anexo 10) e uma ficha de avaliação de conhecimentos (anexo 11);

- análise de documentos oficiais- através da pesquisa e leitura de documentos escritos, os quais constituiram uma boa fonte de informação, tais como: artigos de revistas, planificação anual de espanhol do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária de Barcelos (anexo 2), Programa de Espanhol do 11º ano de escolaridade, *Marco Comum Europeo de Referencia para las lenguas*, manual do aluno, entre outros.

3- Aulas lecionadas: considerações gerais

Durante o estudo do ensino de línguas baseado em tarefas, nas aulas de Didática de Espanhol I e II, apercebi-me, mesmo antes de iniciar o estágio pedagógico, das evidentes mais-valias de uma aprendizagem baseada em tarefas.

Apercebi-me também, no início da prática pedagógica, através da observação de algumas aulas lecionadas pela minha orientadora, que a utilização de materiais audiovisuais motivava os alunos para a aprendizagem de língua espanhola e para a realização de atividades de aprendizagem.

Considerando, assim, que este modelo de ensino seria muito vantajoso, procurei aplicar nas aulas de espanhol, segunda língua estrangeira, as características básicas do *enfoque por tareas*, utilizando como recursos didáticos auxiliares alguns materiais audiovisuais.

Ao longo da minha prática letiva lecionei 10 aulas de 90 minutos, durante as quais, se realizaram tarefas e tarefas finais, seguindo o modelo de ensino de aprendizagem de línguas baseado em tarefas e, em simultâneo, utilizando entre outros materiais didáticos (manual, canções, *powerpoint*, ...) alguns materiais audiovisuais (curtametragens, anúncios publicitários, documentários, vídeos....)

De seguida, de uma forma muito breve, apresento o tema das unidades didáticas nas quais lecionei algumas aulas, os materiais audiovisuais utilizados e as tarefas finais de cada uma delas.

► Unidade didática 1 (duas aulas de 90 minutos):

- Tema: *La inmigración en España*
- Materiais audiovisuais utilizados:

- entrevista *Inmigrantes con éxito en España*, disponível em <http://youtu.be/vyKbbzXprEc>

- curtametragem *El viaje de Said*, disponível em <http://youtu.be/jvEDtGGAbFg>

▪ Tarefa final: *juego de rol*

► Unidade didática 2 (duas aulas de 90 minutos):

▪ Tema: *Las fiestas navideñas en España*

▪ Materiais audiovisuais utilizados:

- anúncio publicitário do sorteio da lotaria do Natal *Pon tus sueños a jugar*, disponível em <http://youtu.be/sTgdG9jWxX8>

- vídeo sobre *El día de los Inocentes*, disponível em http://youtu.be/ZWODk-OiC_I

▪ Tarefa final: criação de um vídeo sobre as festas de Natal com a ferramenta *Windows movie maker*.

► Unidade didática 3 (quatro aulas de 90 minutos):

▪ Tema: *Seguridad Vial*

▪ Materiais audiovisuais utilizados:

- anúncio publicitário sobre segurança rodoviária *¿Estás seguro?*, disponível em <http://youtu.be/Oy6-iATKavw>

- documentário *En un segundo cambia tu vida*, disponível em frag. 1 <http://youtu.be/fWTYHJQ0HT4> e frag. 2 <http://youtu.be/XKGI1pbsPFI0>

▪ Tarefa final: criação e exposição de cartazes publicitários sobre segurança rodoviária e realização de um concurso para a eleição de melhor cartaz publicitário

► Unidade didática 4 (duas aulas de 90 minutos):

▪ Tema: *El turismo en España*

▪ Materiais audiovisuais utilizados:

- anúncio publicitário *Campofrío- Fofito, el curriculum de todos...*, disponível em <http://youtu.be/Lawy94ymrP8>

- vídeo *El Rocío, una romería de Andalucía*, disponível em <http://youtu.be/LanUgv6seuk>

▪Tarefa final: escrever um *email* a um amigo. Nesse *email*, os alunos aconselham o amigo a visitar determinado lugar em Espanha, indicando-lhe o que podem e devem visitar nesse lugar.

Todas as unidades didáticas foram planificadas e executadas segundo as linhas propostas pelo *enfoque por tareas*.

Neste estudo, dar-se-á especial atenção à Unidade Didática 3 cujo tema foi a segurança rodoviária.

4- Unidade didática lecionada- *Seguridad Vial*

Esta unidade didática, repartida por quatro aulas de 90 minutos, destinou-se, como já referimos, aos alunos das turmas H e J do 11º ano de escolaridade, nível A2 de língua espanhola, segunda língua estrangeira.

O tema da segurança rodoviária deu cumprimento e continuidade à planificação proposta pela Escola Secundária de Barcelos (anexo 2) e à sequência de aprendizagem nº 12 do manual adotado pela Escola.

4.1. Materiais audiovisuais utilizados

Durante as 10 aulas lecionadas ao longo da minha prática pedagógica supervisionada no ensino da língua espanhola, foram diversos os materiais didáticos utilizados (canções, *powerpoints*, notícias escritas, jogos, curtametragens, vídeos, anúncios publicitários, documentários, ...). No entanto, no presente estudo, as nossas atenções deter-se-ão nos materiais audiovisuais utilizados durante a leção da unidade didática sobre a segurança rodoviária, a saber: um anúncio publicitário *¿Estás seguro?* e um documentário *“En un segundo cambia tu vida”*.

4.1.1. Seleção dos materiais audiovisuais

Na seleção destes dois recursos didáticos tive em conta, em primeiro lugar, que são ambos materiais que se encontram na tipologia dos materiais audiovisuais, conforme foi tratado no ponto 1.2 da primeira parte do segundo capítulo (tipologia).

Em segundo lugar, considerei o interesse demonstrado pelos alunos na continuação da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de espanhol, tal como no ano letivo anterior. Foi possível chegar a esta conclusão através da análise dos resultados obtidos no questionário inicial (anexo 1).

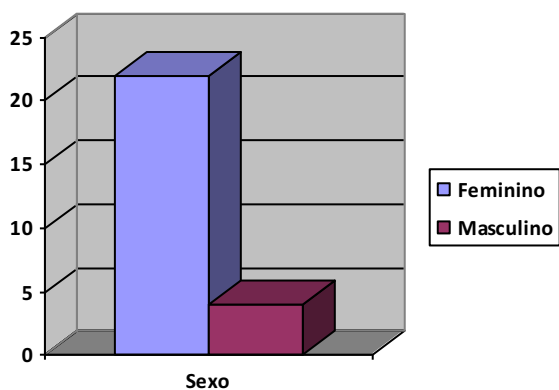


Gráfico 1

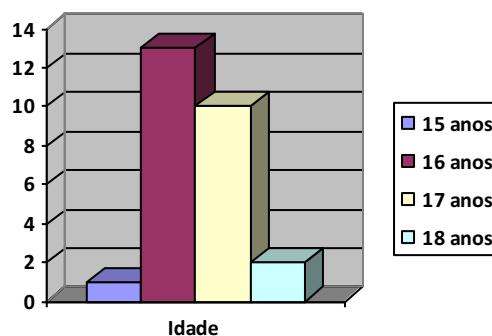


Gráfico 2

O referido questionário foi aplicado no início do ano letivo a 26 alunos, das turmas H e J do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária de Barcelos, a frequentar a disciplina de espanhol, enquanto segunda língua estrangeira.

Os alunos são maioritariamente do sexo feminino, uma vez que dos 26 alunos da turma, que responderam ao questionário, apenas 4 são rapazes.

Têm idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, embora a faixa etária mais representativa se situe entre os 16 (13 alunos) e os 17 (10 alunos) anos de idade.

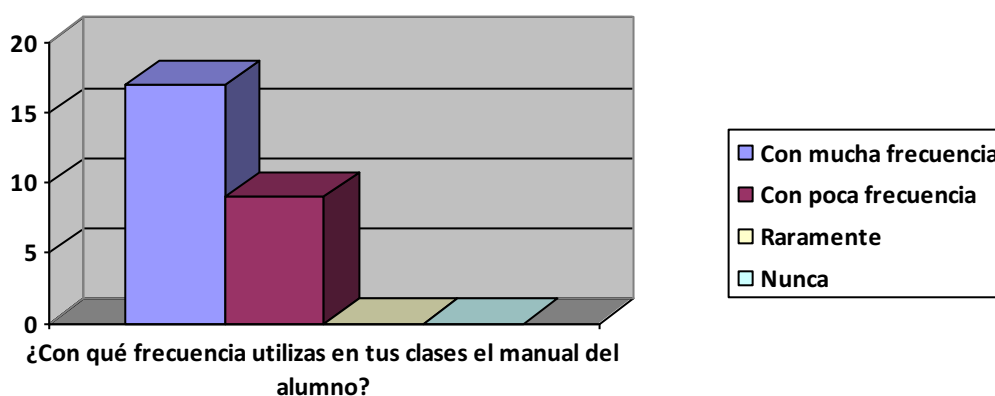


Gráfico 3

Respondendo à primeira pergunta do questionário, *¿Con qué frecuencia utilizas en tus clases el manual del alumno?* 17 alunos consideraram que utilizavam o manual adotado com muita frequência, 9 com pouca frequência e 0 raramente ou nunca.

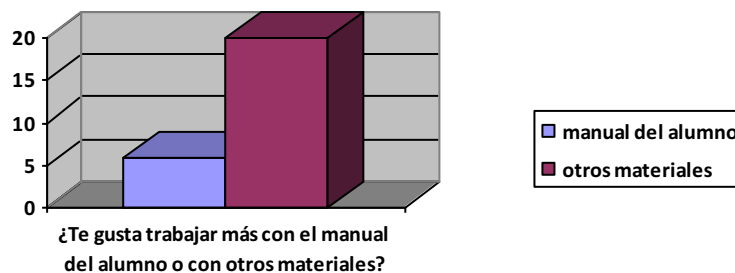


Gráfico 4

No entanto, ao responderem à questão seguinte, *¿Te gusta trabajar más con el manual del alumno o con otros materiales?* constatamos que apenas 6 alunos preferem trabalhar com o manual adotado, ao contrário da esmagadora maioria (20 discentes) que prefere trabalhar com outros materiais didáticos. Neste sentido, quisemos saber que materiais eram esses e as respostas dos alunos foram as que se encontram no gráfico seguinte: vídeos, canções, fichas de trabalho, *powerpoint* e curtametragens.

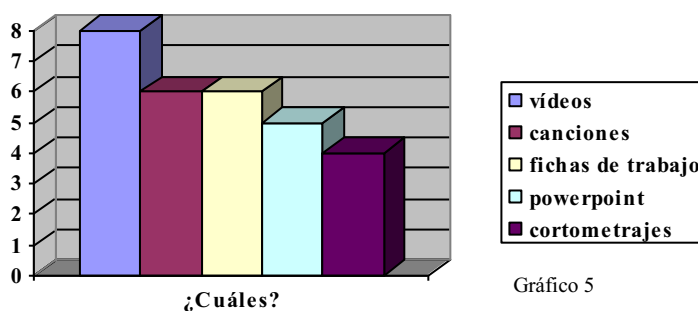


Gráfico 5

Gráfico 5

Do gráfico 5 constam, assim, os exemplos de outros materiais sugeridos pelos 20 discentes que responderam que preferiam trabalhar com outros materiais e o número de vezes que determinado material foi referido. Importa mencionar que alguns alunos apresentaram 1 exemplo, outros 2 exemplos e ainda outros 3 exemplos.

Através da análise do gráfico 5 verificamos que os vídeos, considerados recursos audiovisuais, foram o material mais vezes mencionado, já que 8 dos 20 alunos consideraram que gostariam de trabalhar com esses recursos didáticos, seguidos das canções e fichas de trabalho (6 alunos). A utilização do *powerpoint* foi também sugerida por 5 alunos e a das curtametragens, outro material audiovisual, por 4 discentes.

Em relação a estas sugestões propostas pelos alunos devo mencionar que nesta unidade didática, como recursos auxiliares foram utilizadas 3 fichas de trabalho (anexos 4,6, e 8), uma canção, *Pisa el acelerador*, (anexo 6, exercício A-4) e 1 *powerpoint*. Os vídeos e as curtametragens foram materiais audiovisuais utilizados em outras aulas ao longo da minha prática pedagógica, como já foi referido no ponto 3 da segunda parte deste relatório (aulas lecionadas: considerações gerais).

Em terceiro lugar tive em conta os conteúdos e objetivos gerais da unidade didática sobre a segurança rodoviária. Neste caso, os materiais audiovisuais selecionados permitiram-me trabalhar com os alunos conteúdos gramaticais (o imperativo dos verbos), lexicais (vocabulário relacionado com a segurança rodoviária) e socio-culturais (normas de segurança rodoviária) da unidade didática bem como os objetivos gerais (o aluno como agente autónomo, o aluno como falante intercultural e o aluno como aprendiz autónomo) e os objetivos específicos da unidade didática (conhecer e ampliar o léxico sobre segurança rodoviária, escutar testemunhos de acidentes rodoviários, apresentar e conhecer causas e consequências dos acidentes de trânsito, expressar opinião sobre o uso de cinto de segurança ou capacete, reconhecer e utilizar verbos quer no imperativo regular ou irregular, quer no imperativo afirmativo ou negativo).

Em quarto lugar tive em consideração um dos objetivos deste projeto de investigação: avaliar as vantagens e desvantagens da utilização de um anúncio publicitário e de um documentário no ensino da língua espanhola.

Em quinto lugar tive em conta o nível etário e cognitivo dos alunos: eram discentes do nível A2 de língua espanhola e tinham idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, muito próximas às dos protagonistas quer do anúncio publicitário, quer do documentário.

Em sexto lugar foram tidas em conta as imagens de ambos os documentos: atendendo ao tema em estudo, as imagens dos documentos estiveram adequadas e causaram impacto em alguns alunos que, através do que viram e ouviram, repensaram alguns dos seus hábitos e atitudes na estrada, posto que alguns discentes da turma já tinham carta de condução e o hábito de saírem à noite.

Em sétimo lugar considerei o ritmo e a duração dos documentos: não se tratam de documentos muito extensos, logo apropriados, não gerando aborrecimento nos alunos, opinião defendida anteriormente por Carvalho (1993) no ponto 2.3.1. da segunda parte do primeiro capítulo (seleção do material audiovisual) deste relatório.

Em último lugar acreditei que ambos os materiais permitiriam a aplicação do *enfoque por tarefas*, através da realização de atividades que conduziriam a uma tarefa final.

Todos estes critérios de seleção foram de encontro ao que consideram alguns autores citados na primeira parte deste trabalho, nomeadamente Carvalho (1993), Brandimonte (2003) e Bravo (2005).

4.1.2. Preparação prévia dos materiais audiovisuais

Feita a seleção dos materiais audiovisuais, na fase seguinte preparei e planifiquei as atividades que se iriam realizar na sala de aula.

Nesta fase todas as etapas, as tarefas e as atividades foram muito bem pensadas e estruturadas. Tal como na fase anterior (seleção de material audiovisual) tive em conta os objetivos da unidade didática que iria lecionar, a escolha, a sequência e articulação das atividades que se iriam realizar através da visualização destes materiais e se as atividades que os alunos iriam realizar seriam individualmente, aos pares, em grupos pequenos ou em grande grupo. Tive também o cuidado de verificar se estava a começar por exercícios mais simples, passando gradualmente para os mais complexos, como é sugerido por Rogers & Medley, 1988, cit. por Carvalho (1993), no ponto 2.3.2. do segundo capítulo deste relatório (preparação prévia dos materiais audiovisuais).

4.1.3. Projeção e exploração dos materiais audiovisuais: atividades na sala de aula

Como já foi referido ao longo deste relatório, é possível realizar uma série de atividades com materiais autênticos, entre eles os materiais audiovisuais.

a) anúncio publicitário: “¿Estás seguro?”

Antes da visualização do anúncio, os alunos, em grande grupo, puderam partilhar com o grupo experiências pessoais. Deste modo, foram informando o grupo se tinham moto ou se

costumavam usar capacete mesmo em distâncias curtas e foram expressando a sua opinião sobre o uso do capacete e sobre a importância do uso do mesmo (anexo 4, exercício C-1).

Seguiu-se a visualização por partes do anúncio, com o objetivo de ajudar os alunos a responderem individualmente às questões de interpretação sobre o mesmo (anexo 4).

Após a visualização do anúncio, a partir de frases transcritas do mesmo, os alunos, em grande grupo, tiveram como tarefa identificar o tempo verbal sublinhado nas frases apresentadas para, de seguida, ser possível introduzir o estudo dos verbos regulares no imperativo (anexo 4- exercícios C-10 e 10.1.).

b) documentário: “En un segundo cambia tu vida”

Antes da visualização do documentário os discentes, em grande grupo, expressaram opinião sobre o sentido do título do documentário “En un segundo cambia tu vida” (anexo 6, exercícios A-1.1.e A-1.2.)

Seguiu-se a visualização do documentário, do qual se selecionaram dois fragmentos. O primeiro com a duração de 1:31mns e o segundo com a duração de 2:25mns. Os alunos visualizaram o primeiro fragmento e responderam a questões de interpretação do mesmo e, seguidamente, visualizaram o segundo fragmento e responderam às respetivas questões de interpretação (anexo 6).

Depois da visualização do documentário realizaram-se algumas tarefas. A primeira permitiu aos alunos, em grande grupo, partilharem experiências pessoais ou familiares relacionadas com acidentes rodoviários (anexo 6, exercício A-5). As atividades que se seguiram permitiram, por um lado, introduzir o estudo do imperativo negativo e, por outro lado, verificar o que acontece aos pronomes no imperativo afirmativo, dado que no documentário foram proferidas frases onde se utilizou esse tempo verbal nas condições assinaladas (anexo 6, exercícios A-6, A-6.1., A-6.2. e A-6.3.).

De um modo geral considero que, através da seleção, preparação e projeção destes dois materiais audiovisuais fui de encontro ao proposto, sobretudo, por Carvalho (1993), Brandimonte (2003) e Bravo (2005).

4.2. Tipologia de tarefas

Como foi explicado no ponto 1.3. do primeiro capítulo deste trabalho (tipologia de tarefas de ensino de línguas) existe uma diversidade de tarefas que podem ser realizadas numa aula de línguas.

Ao longo das aulas que lecionei durante o meu estágio pedagógico, os alunos foram realizando diversas tarefas de acordo com os objetivos e conteúdos de cada unidade didática, os interesses e características do grupo e os objetivos das tarefas finais.

No que diz respeito às tarefas realizadas ao longo da lecionação da unidade didática sobre a segurança rodoviária, na qual foram lecionadas 4 aulas de 90 minutos, os alunos realizaram, tarefas de listagem, tarefas de socialização de informações pessoais, tarefas de resolução de problemas e tarefas criativas, como já havia sido referido no ponto 1.3. do primeiro capítulo deste trabalho. Todas as tarefas realizadas ao longo das primeiras três aulas desta unidade didática foram importantes e decisivas para a realização da tarefa final: criação de cartazes sobre segurança rodoviária.

a) 1ª aula- 11 de março de 2014

Nesta aula fez-se a introdução do tema da nova unidade didática: a segurança rodoviária. Deste modo, no início da aula, sem se revelar aos alunos qual o tema da unidade que iriam estudar, foi-lhes projetada no quadro uma nuvem de palavras relacionadas com a segurança rodoviária. Os discentes leram-nas e, de seguida, em grande grupo, foram respondendo às questões quem?, por quê?, onde?, que meios de transporte?, que consequências? (anexo 4, exercícios A-1.1.). Foram assim agrupando as palavras da nuvem por categorias até que conseguiram descobrir o tema da nova unidade didática (anexo 4, exercício A- 1.1.1).

Esta tarefa de listagem, realizada no início da aula, permitiu não só motivar os alunos para o estudo do tema da unidade em questão, mas também reconhecer e ampliar vocabulário relacionado com a segurança rodoviária, que lhes seria útil para realização da tarefa final, ou seja, para a criação de cartazes publicitários.

Ainda nesta aula se realizaram tarefas de socialização de opiniões pessoais. Através da sua realização os alunos puderam comentar se tinham carta de condução e se realizavam uma condução segura (anexo 4, exercício B-6), puderam expressar a sua opinião pessoal sobre o uso de capacete ou de cinto de segurança (anexo 4, exercício C-1) e expressar a sua opinião

sobre qual seria o objetivo de um anúncio publicitário “¿Estás seguro?” (anexo 4, exercício C-9).

b) 2ª aula- 14 de março de 2014

Na aula do dia 14 de março de 2014, os alunos realizaram três tarefas de resolução de problemas.

Na primeira, conseguiram completar a letra de uma canção (*Pisa el acelerador*), antes de a escutarem, tendo apenas como única pista a rima dos versos da canção. Mais uma vez, as palavras descobertas pertenciam à área vocabular da segurança rodoviária (anexo 6, exercício A-3).

Na segunda, conseguiram encontrar numa sopa de letras verbos no imperativo com irregularidades vocálicas (anexo 6, exercício A-8).

Na terceira, a partir dos exemplos fornecidos e por analogia, os discentes foram capazes de completar uma tabela com verbos irregulares no imperativo (anexo 6, exercício A-8.2.).

c) 3ª aula- 18 de março de 2014

Na terceira aula, lecionada no dia 18 de março de 2014, os discentes realizaram tarefas de socialização de problemas pessoais, tais como: expressar opinião sobre o sentido de uma frase (anexo 8, exercícios A 1.1. e 1.2.), partilhar experiências pessoais ou familiares relacionadas com acidentes rodoviários (anexo 8, exercício A-5) e, a partir de imagens projetadas num *powerpoint* deram conselhos sobre segurança rodoviária, utilizando vocabulário relacionado com esta temática e verbos no imperativo afirmativo e negativo (ver anexo 8, exercício B- 1).

No final da aula, realizaram uma tarefa criativa através da qual, em grupos de 3 ou 4 elementos, escreveram 3 coisas que os jovens que vão e vêm de uma festa de carro devem fazer e 3 coisas que não devem fazer antes, durante e depois da festa. De seguida, cada grupo partilhou as suas respostas com toda a turma. Esta pode-se considerar uma tarefa criativa uma vez que a sua realização só foi possível depois de os alunos terem realizado as tarefas anteriores.

d) 4ª aula- 21 de março de 2014

Na quarta e última aula da unidade didática, os alunos tiveram como tarefa final criar, em grupos de 4 ou 5 elementos, cartazes publicitários sobre segurança rodoviária, nos quais, além de imagens e vocabulário relacionado com o tema tiveram de utilizar verbos no imperativo. Esta tarefa final só foi possível realizar-se com sucesso após a realização de todas as tarefas das aulas anteriores, nas quais os alunos tiveram, sobretudo, oportunidade de adquirir léxico sobre segurança rodoviária e identificar e conjugar verbos regulares e irregulares no imperativo afirmativo e negativo.

Nos dias seguintes preparou-se e fez-se uma exposição, aberta a toda a comunidade escolar, com estes cartazes elaborados pelos alunos. Para finalizar a exposição, realizou-se um concurso de eleição do melhor cartaz publicitário.

4.3. Desenho da unidade didática baseada em tarefas

Atendendo ao que foi tratado no capítulo 1.4. (Planificação de unidades didáticas baseadas em tarefas) deste relatório, apresenta-se a planificação da unidade didática lecionada durante 4 aulas de 90 minutos, segundo a perspetiva de Zanón & Estaire (2010):

Passo 1- Tema

Segurança rodoviária

Passo 2- Objetivos de comunicação

Durante a unidade didática os alunos desenvolverão a capacidade de:		
- compreender e demonstrar compreensão de informação - pedir informação - dar informação	relacionada com a segurança rodoviária	oralmente e por escrito

Fig. 7

Passo 3- Tarefas finais

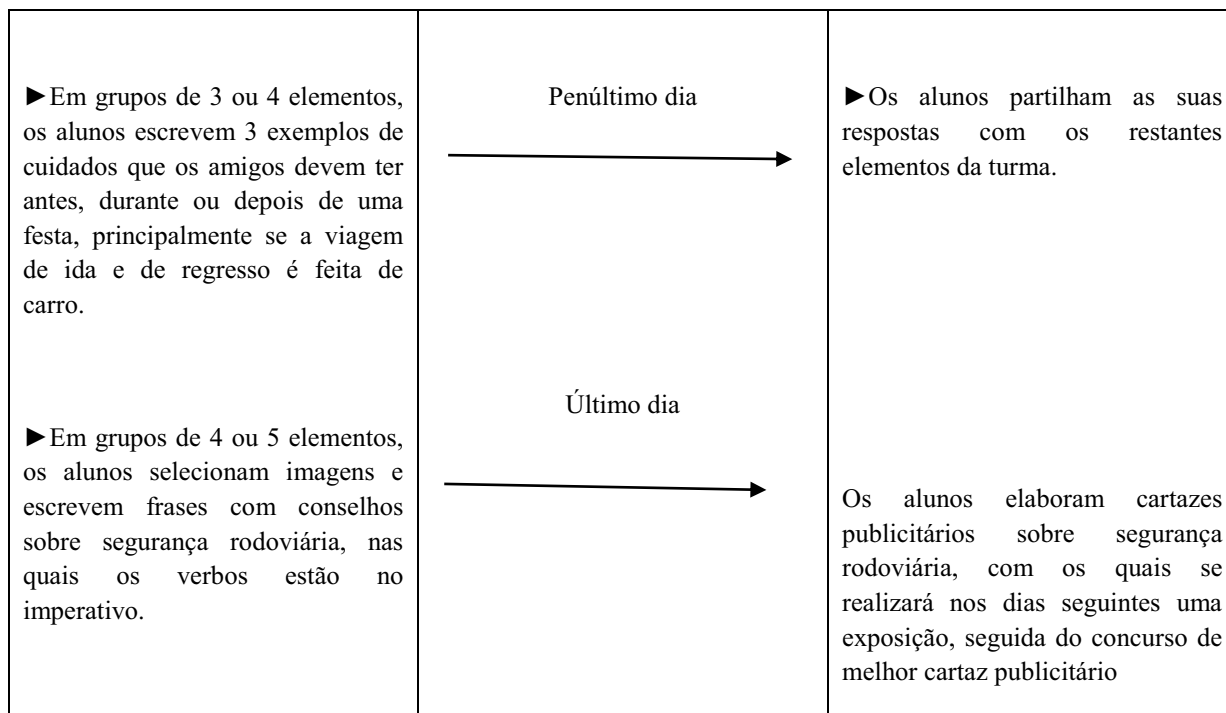


Fig.8

Passo 4- Componentes necessários/desejáveis

a) Componentes temáticos

- Infrações rodoviárias (excesso de velocidade, bebidas alcoólicas, telemóvel, distrações, fadiga,...)
- Transportes (carro, moto,...)
- Normas de segurança (cinto de segurança, capacete, respeitar limites de velocidade...)
- Auto-estrada, rua, berma, passadeira, ...
- (...)

b) conteúdos linguísticos

- pedir informação sobre os limites de velocidade;
- apresentar causas dos acidentes rodoviários;
- compreender as consequências dos acidentes rodoviários;
- (...)

Passo 5- Sequência das tarefas

Ao longo do ponto 4.2. (tipologia de tarefas) da segunda parte deste trabalho, apresentámos as tarefas de aprendizagem que os alunos realizaram em diversos momentos das aulas lecionadas, conduzindo-os à concretização da tarefa final. Neste momento falaremos apenas das que se realizaram no final das primeiras três aulas e da atividade final, realizada na última aula.

As atividades que se realizaram no final de cada aula da unidade didática e que também ajudaram à criação dos cartazes publicitários foram as seguintes:

- atividade realizada no final da 1ª aula

Tendo conhecimento que em Espanha existe um sistema que sanciona os condutores que cometem infrações ao volante (*carné por puntos*), no final da primeira aula, os alunos, individualmente, atribuíram 2,3,4 ou 6 pontos, consoante o grau de gravidade, a infrações rodoviárias causadas pelos maus condutores.

Posteriormente, toda a turma foi apresentando e comparando os seus resultados com os que estão estabelecidos pela Direção Geral de Trânsito em Espanha (anexo 3, exercícios 1 e 1.1.).

- atividade realizada no final da 2ª aula

No final da segunda aula, sabendo neste momento identificar e conjugar no imperativo afirmativo verbos regulares e irregulares, os alunos tiveram como atividade final da aula um jogo: Bingo de verbos (anexo 6, exercício 10).

- atividade realizada no final da 3ª aula

No final desta aula, os alunos realizaram duas atividades.

A primeira foi realizada em grupos de 3 ou 4 alunos. Os discentes imaginaram que os seus amigos foram a uma festa e que a viagem de ida e de volta foi de carro. Em segundo lugar, escreveram 3 coisas que os amigos deviam e 3 coisas que os amigos não deviam fazer

antes, durante e depois da festa, utilizando as formas verbais no imperativo. Por último, cada grupo leu o seu texto aos restantes grupos (anexo 8, exercício C-1).

A segunda foi realizada em grande grupo, através da qual os alunos jogaram aos *mandatos graciosos*. Neste jogo, à vez, um aluno selecionava um cartão com uma ordem que tinha que cumprir e que, de seguida, os restantes elementos da turma tinham que adivinhar. Logo que se descobisse qual era o *mandato*, escrevia-se no quadro. Esta atividade, além de motivadora, permitiu aos alunos praticarem o imperativo dos verbos (anexo 8, exercício D).

- Tarefa final- 4ª aula

Os alunos, em grupos de 4 ou 5 elementos, criaram cartazes publicitários sobre segurança rodoviária, com a ajuda do computador e da *internet*. Para tal, selecionaram imagens relacionadas com a segurança rodoviária e escreveram frases com conselhos sobre a mesma, utilizando os verbos no imperativo. Nos dias seguintes, fez-se uma exposição com estes cartazes (anexos 12 e 13) e um concurso de eleição do melhor cartaz publicitário, aberto a toda a comunidade escolar (anexo 9).

Passo 6- Avaliação da tarefa final

Para avaliar a tarefa final tive em conta alguns critérios.

Em primeiro lugar, foram considerados os resultados obtidos na ficha de auto-avaliação (anexo 10) realizada pelos discentes no final da referida unidade didática.

Nessa ficha, os alunos responderam se gostaram muito, se gostaram pouco ou se não gostaram de criar os cartazes publicitários.

Uma das questões colocadas aos alunos, gráfico 6, foi a seguinte: *En estas clases sobre seguridad vial ¿me gustó mucho, me gustó poco o no me gustó crear el cartel publicitario?*

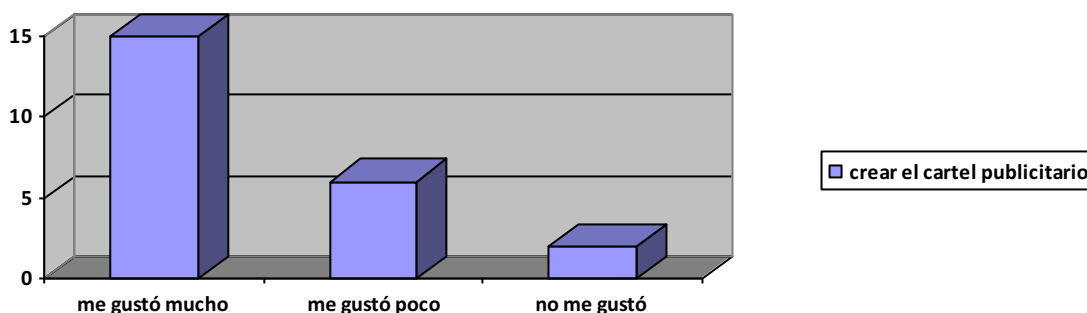


Gráfico 6

Constatamos que mais de metade da turma (15 alunos) gostou muito desta atividade. Assim sendo, podemos considerar que a atividade final foi de encontro aos interesses e às motivações dos alunos e que os objetivos estipulados no início da unidade didática, no que diz respeito à realização da tarefa final, foram atingidos.

Em segundo lugar, considero que a avaliação da atividade foi bastante positiva através das frases incluídas nos cartazes publicitários, nas quais os alunos utilizaram léxico adquirido ao longo da unidade didática e verbos regulares e irregulares no imperativo afirmativo e negativo.

Por último, menciono a motivação e o interesse que os alunos demonstraram, ao trabalharem em grupos, ao longo da criação dos cartazes publicitários, elaborados quase única e exclusivamente pelos discentes. Considero que a minha colaboração na elaboração destes cartazes praticamente não foi necessária, pelo que os alunos assumiram um papel ativo na realização da tarefa final, o que vai de encontro aos novos *roles* que professor e alunos assumem no enfoque por tarefas, referidos no ponto 1.6. do primeiro capítulo da primeira parte deste relatório (O papel do professor e dos alunos).

4.4. Avaliação da unidade didática

No final da última aula da unidade didática, 23 dos alunos das turmas H e J do 11º ano de escolaridade responderam às questões de uma ficha de auto-avaliação (anexo 10), na qual escreveram palavras relacionadas com a segurança rodoviária e expressaram a sua opinião sobre os materiais audiovisuais utilizados e a atividade realizada.

Na primeira questão, os alunos teriam de escrever palavras relacionadas com a segurança rodoviária. A totalidade das respostas dos alunos culminou na seguinte lista de palavras: *autopista, acelerador, accidente, autovía, atropello, bebida, carretera, carné/carné de*

conducir, casco, cinturón, cruce, imprudencia, jóvenes, lesionados, medios de transporte, pasajeros, paso de cebra, peatones, seguridad, velocidad, víctimas (anexo 15).

Analisando esta lista, podemos concluir que, na globalidade, os alunos conseguiram recordar-se de um grande número de palavras o que nos leva a concluir que as tarefas realizadas e os materiais didáticos utilizados permitiram aumentar o vocabulário dos alunos.

Na segunda questão responderam à pergunta: *En estas clases sobre seguridad vial ¿ me gustó mucho, me gustó poco, no me gustó? el spot publicitario ¿Estás seguro? y el documental En un segundo cambia tu vida:*

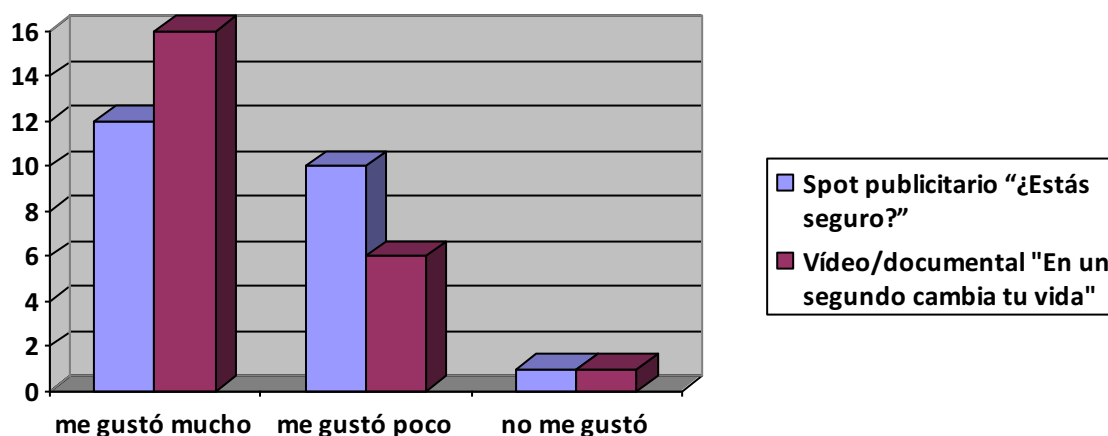


Gráfico 7

Como podemos verificar na globalidade os alunos gostaram bastante dos dois materiais audiovisuais, sobretudo do documentário "En un segundo cambia tu vida", o que nos leva a crer que ambos os materiais foram de encontro aos interesses e características dos alunos desta turma. cremos, igualmente, que a seleção e preparação prévia dos materiais audiovisuais forma bem conseguidas.

Outra questão colocada foi a seguinte: *Estás de acuerdo que el visionado del spot publicitario "¿Estás seguro?" y del vídeo/documental "En un segundo cambia tu vida":*

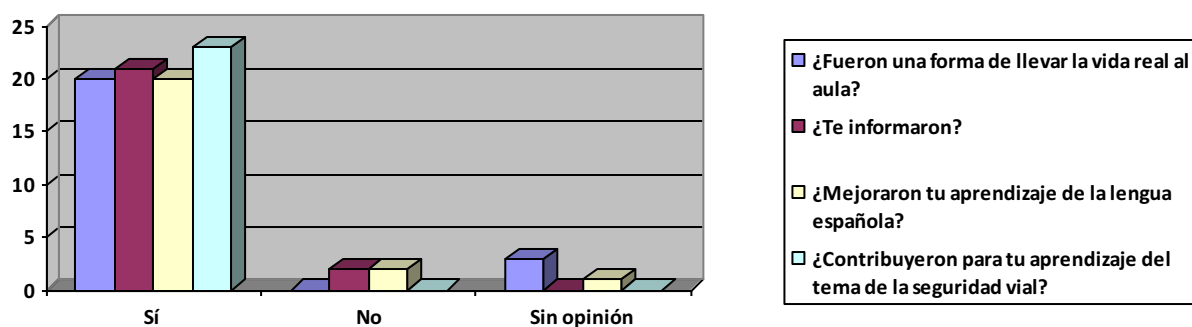


Gráfico 8

Como podemos verificar, quase a totalidade dos alunos consideraram que estes documentos os informaram, melhoraram a aprendizagem da língua espanhola, foram uma forma de levar a vida real à aula e contribuíram para a aprendizagem do tema da segurança rodoviária. Estes resultados vão de encontro ao que defendem Mecías & Rodríguez (2009), citadas no ponto 2.5, segundo capítulo da primeira parte deste relatório (vantagens e desvantagens da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de E/LE), quando enumeram as vantagens da utilização dos recursos audiovisuais nas aulas de espanhol, língua estrangeira.

Na última questão da ficha de auto-avaliação, os discentes responderam à questão *¿Aprendí mucho sobre seguridad vial?*

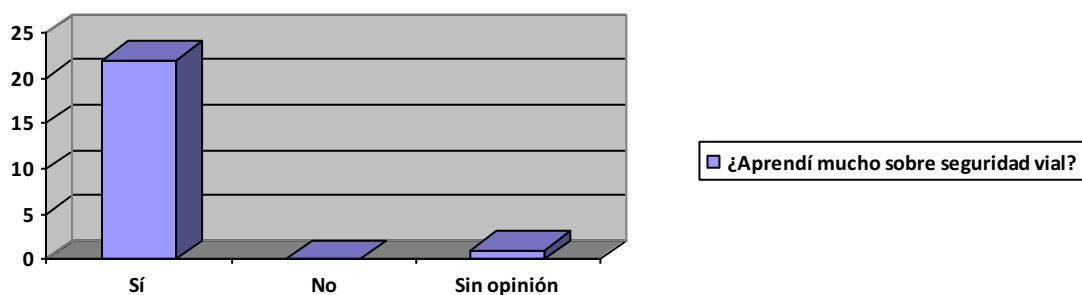


Gráfico 9

Através do gráfico 9, podemos concluir que, quase por unanimidade todos os alunos consideraram que aprenderam muito sobre segurança rodoviária, uma vez que apenas um aluno respondeu não ter opinião.

Deste modo, atendendo aos resultados obtidos considero que o modelo de ensino utilizado e os materiais didáticos selecionados nesta unidade didática permitiram aos discentes obterem bons resultados na aprendizagem da língua espanhola.

Outro fator que nos leva a considerar que, na globalidade, os resultados da avaliação da unidade didática são extremamente positivos, prende-se com as classificações obtidas pelos alunos na ficha de avaliação, realizada no final da unidade sobre segurança rodoviária (anexos 11 e 16).

No final da lecionação das quatro aulas da unidade didática sobre segurança rodoviária, os 29 alunos da turma realizaram uma ficha de avaliação escrita.

Através dos resultados obtidos na ficha de avaliação podemos concluir que o modelo de ensino de línguas baseado em tarefas e os materiais utilizados, entre eles os audiovisuais, contribuíram para os bons resultados obtidos, nas diversas componentes da ficha de avaliação, como podemos constatar através dos 3 gráficos seguintes. No primeiro, gráfico 10, avalia-se a compreensão escrita, no segundo, gráfico 11, o vocabulário e a gramática e no terceiro, gráfico 12, a escrita.

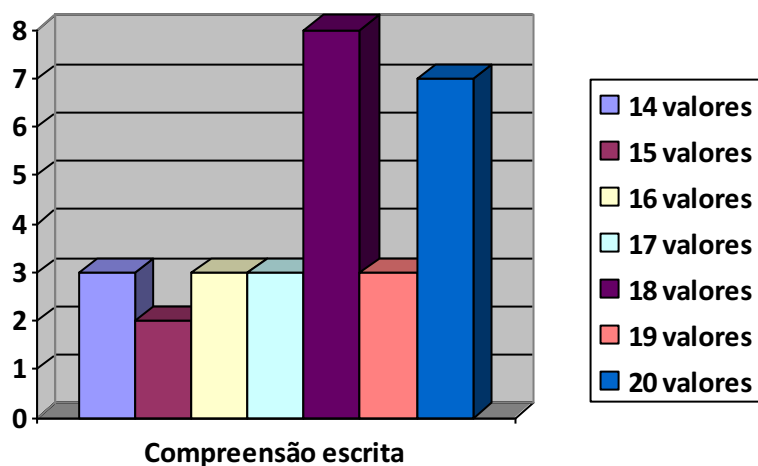


Gráfico 10

Na avaliação da compreensão escrita, num total de 29 alunos, a classificação mais elevada foi de 20 valores e a mais baixa de 14. Podemos constatar também que 18 alunos

obtiveram classificações iguais ou superiores a 18 valores (7 obtiveram 20 valores, 3 obtiveram 19 valores, 8 obtiveram 18 valores), 6 conseguiram classificações superiores ou iguais a 16 valores (3 obtiveram 16 valores e 3 obtiveram 17 valores) e os restantes alunos obtiveram classificações iguais ou superiores a 14 valores (3 obtiveram 14 valores e 2 obtiveram 15 valores).

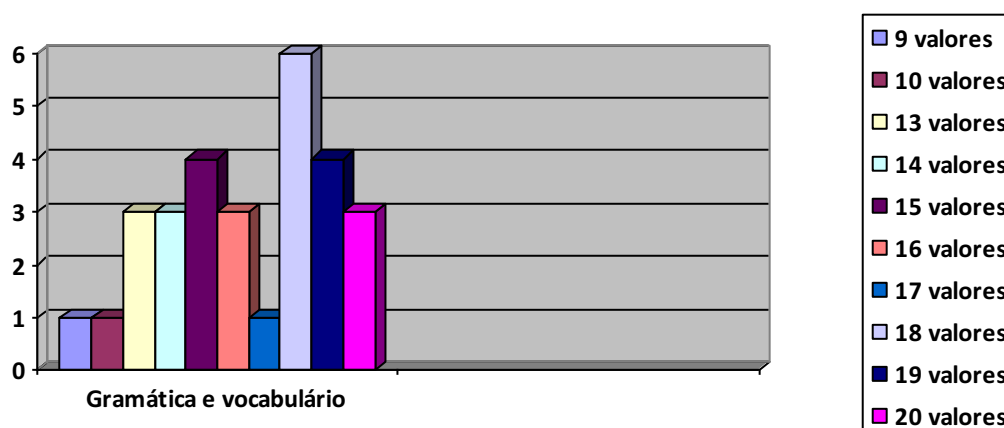


Gráfico 11

Na gramática também podemos concluir que os resultados foram bons, uma vez que apenas um aluno não conseguiu alcançar uma classificação positiva. Através do gráfico, podemos verificar que 14 alunos obtiveram classificações iguais ou superiores a 17 valores (1 obteve 17 valores, 6 obtiveram 18 valores, 4 obtiveram 19 valores e 3 obtiveram 20 valores), 13 alunos obtiveram classificações iguais ou superiores a 13 valores (3 obtiveram 13 valores, 3 obtiveram 14 valores, 4 obtiveram 15 valores e 3 obtiveram 16 valores), um aluno obteve 10 valores e apenas um aluno obteve classificação negativa, obtendo 9 valores.

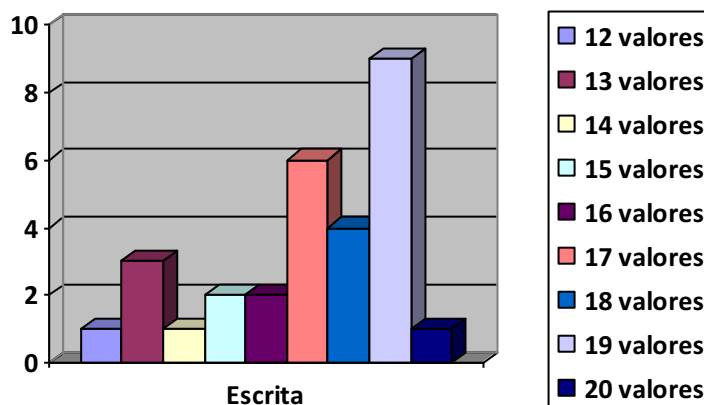


Gráfico 12

Na parte escrita os resultados também foram extremamente positivos. Nenhum aluno obteve classificação negativa e as classificações obtidas situam-se entre os 12 e os 20 valores.

Como podemos verificar 20 alunos conseguiram obter classificação igual ou superior a 17 valores (6 obtiveram 17 valores, 4 obtiveram 18 valores, 9 obtiveram 19 valores e um aluno obteve 20 valores), 4 alunos obtiveram classificação igual ou superior a 15 valores (2 alunos obtiveram 15 valores e 2 obtiveram 16 valores), os restantes alunos obtiveram classificações entre os 12 e os 15 valores (1 aluno obteve 12 valores, 3 alunos obtiveram 13 valores e 1 aluno obteve 14 valores).

De um modo geral, podemos concluir que os alunos obtiveram melhores resultados na compreensão escrita e na escrita, apesar de na gramática e vocabulário também se verificarem bons resultados.

5- Vantagens da utilização de materiais audiovisuais e do *enfoque por tarefas* nas aulas de língua espanhola

Ao longo da minha prática pedagógica supervisionada no ensino da língua espanhola, apliquei, em todas as aulas lecionadas, o *enfoque por tarefas* e utilizei materiais didáticos diversificados, dando sempre especial relevância aos materiais audiovisuais.

Assim sendo, neste momento torna-se importante e pertinente apresentar as principais vantagens, que se apuraram ao longo deste estudo, algumas delas já referidas nos pontos 4.3 (desenho da unidade didática- passo 6) e 4.4. (avaliação da unidade didática) da segunda parte deste relatório.

Através da análise dos resultados obtidos na questão 2.1. do questionário inicial (anexos 1 e 14), concluímos que os materiais audiovisuais, entre eles os documentários, utilizados na unidade didática sobre a *seguridad vial*, permitiram aos alunos conhecerem melhor aspetos culturais e as diferentes variedades do espanhol, como podemos verificar a partir dos gráficos 13 e 14.

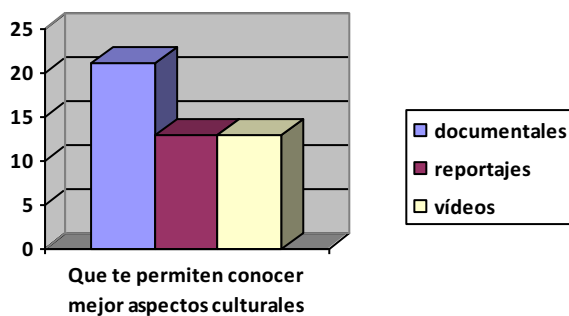


Gráfico 13

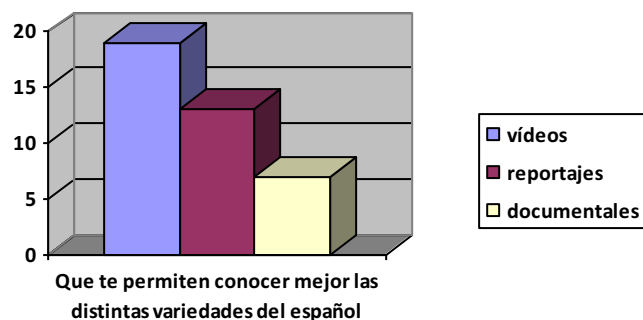


Gráfico 14

Também consideramos que os materiais audiovisuais informaram e divertiram os discentes e que foram uma forma de levar a vida real para a aula, entre eles os anúncios publicitários, material igualmente utilizado na unidade didática alvo da nossa investigação.

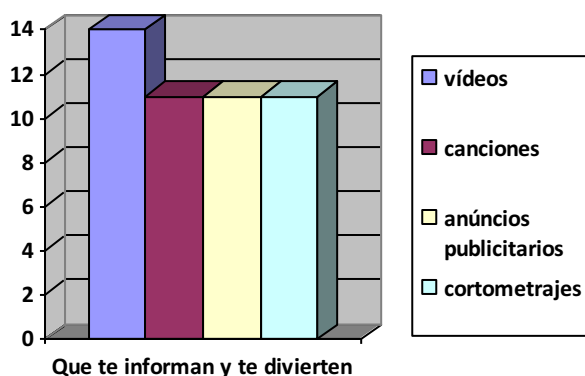


Gráfico 15

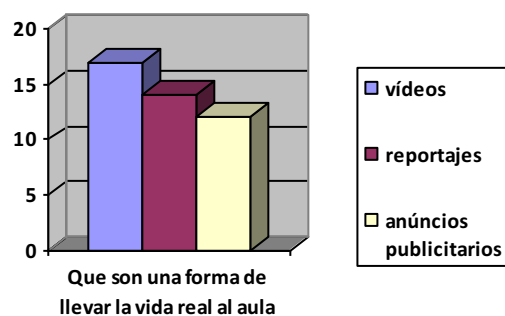


Gráfico 16

Do mesmo modo, através da lecionação desta unidade didática e dos resultados obtidos no gráfico 8, podemos concluir que os materiais audiovisuais permitiram levar a vida real para a sala de aula, informam os alunos, melhoram a aprendizagem da língua espanhola e contribuíram para a aprendizagem do (s) tema (s) em análise.

Ao longo das aulas lecionadas, a aplicação do *enfoque por tareas* permitiu que as aulas fossem mais dinâmicas e promoveu a interação entre os alunos, uma vez que, como foi referido os discentes realizaram quer individualmente, quer em grupos de 2 ou mais alunos, tarefas de aprendizagem que os conduziram à concretização da tarefa final (criação do cartaz publicitário). Ao trabalharem em grupo os alunos tiveram de se entender uns com os outros, logo tiveram de se exprimir, de comunicar, o que consequentemente facilitou a aprendizagem e a aquisição da língua espanhola. É importante acrescentar que, a realização das diversas tarefas de aprendizagem foi possível e as tarefas foram interessantes porque os materiais

audiovisuais selecionados e utilizados ao longo das aulas assim o permitiram, realizando-se sempre atividades antes, durante e após a visualização dos materiais utilizados.

O *enfoque por tarefas* também contribuiu para uma aprendizagem mais autónoma por parte dos discentes, uma vez que, na realização das referidas tarefas de aprendizagem, o professor assumiu o papel de guia, tema abordado anteriormente na primeira parte deste relatório no ponto 1.6. (o papel do professor e dos alunos) do primeiro capítulo, permitindo, de certa forma, que se rompesse com a tradicional aula de professor-expositor.

Para apurarmos as vantagens da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de espanhol, tivemos igualmente em conta os resultados obtidos no questionário inicial realizado pelos alunos (anexos 1 e 14). Respondendo à questão 1.3 do referido questionário, os discentes consideraram que os materiais audiovisuais devem ser utilizados nas aulas de espanhol, pelos motivos que passamos a transcrever (anexo 14, questão 1.3.):

- *porque los alumnos están más atentos;*
- *porque cautiva a los alumnos;*
- *porque motivan a los alumnos;*
- *porque es más cautivador para los alumnos;*
- *porque son materiales más didácticos, que nos ayudan a comprender las cosas;*
- *porque son más interesantes;*
- *porque son más atractivos, me hacen estar más atento;*
- *pienso que despiertan más el interés en los alumnos;*
- *porque atraen la atención y facilitan el aprendizaje;*
- *porque me gustan y despiertan interés en los alumnos;*
- *porque nos ayudan a comprender mejor el español;*
- *porque son más interesantes;*
- *porque permiten oír personas hablando en español y captan la atención de los alumnos;*
- *porque nos ayudan en nuestros estudios;*
- *porque nos motivan y escuchamos más la lengua española;*
- *porque son divertidos y despiertan más nuestro interés;*
- *porque permiten oír la lengua;*
- *porque nos captan la atención, cautivan y despiertan el interés;*
- *son los que ayudan más, son más interesantes*

De um modo geral, a partir destas opiniões podemos concluir, desde já, que os recursos audiovisuais captam a atenção e despertam o interesse nos alunos; motivam os discentes para a aprendizagem, tal como foi abordado no primeiro capítulo da primeira parte, no ponto 2.4. (Utilização de materiais audiovisuais nas aulas de línguas estrangeiras: uma ponte para a motivação dos alunos); permitem ouvir a língua espanhola e facilitam a aprendizagem deste idioma.

Aplicar o *enfoque por tarefas* através da utilização de materiais audiovisuais nas aulas de língua espanhola facilitou, ainda, aos alunos a aquisição de vocabulário, tal com o podemos comprovar através da lista de palavras formada pelos alunos (anexo 15, questão 1) e dos resultados da ficha de avaliação (anexo 16); permitiu trabalhar conteúdos gramaticais, tais como o imperativo afirmativo e negativo dos verbos regulares e irregulares; permitiu que os alunos desenvolvessem a expressão escrita, através da criação do cartaz publicitário e da realização de algumas tarefas realizadas no final das aulas, que permitiram que os alunos obtivessem bons resultados na ficha de avaliação, no que diz respeito à parte escrita (gráfico 12).

Além destas vantagens, devem igualmente ser referidas a versatilidade e flexibilidade destes materiais, que podem ser utilizados em diversos momentos da aula (o anúncio publicitário foi utilizado a meio e o documentário no início de uma aula) e podem ser aplicados a diversos níveis e com finalidades distintas, de acordo com os objetivos definidos e estipulados pelo docente nas diferentes aulas ou unidades didáticas.

6- Conclusão

A sociedade na qual vivemos impõe à escola e aos docentes novas exigências. Assim sendo, torna-se obrigatório que também os professores de línguas estrangeiras se adaptem a essas alterações. Por um lado, além do manual adotado, os docentes devem utilizar outros materiais didáticos, tais como os audiovisuais e, por outro lado, devem aplicar modelos de ensino que promovam o ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Neste trabalho de investigação, equacionámos se era possível e vantajoso aplicar o *enfoque por tarefas*, através da utilização de materiais audiovisuais.

Deste modo, a partir da seleção e utilização em sala de aula de alguns materiais audiovisuais, planificámos uma unidade didática baseada em tarefas, que nos conduziu à concretização de uma tarefa final.

No final deste trabalho, consideramos que esta relação entre a utilização de recursos audiovisuais e a aplicação deste modelo de ensino de línguas é possível e que trouxe imensas vantagens para a aprendizagem e aquisição da língua espanhola, tal como foi referido no ponto anterior.

Acreditamos que os recursos audiovisuais estiveram bem enquadrados nos temas estudados ao longo do ano letivo e na unidade didática avaliada (*seguridad vial*).

Deste modo, consideramos que os recursos audiovisuais, quando bem explorados, e a aplicação do *enfoque por tareas* podem e devem ser poderosos aliados ao serviço dos docentes e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Não quero com esta investigação dizer que não devemos utilizar textos escritos ou o manual adotado. Considero que a sua utilização também é necessária, por isso recorri, de igual modo, a textos escritos e ao manual adotado ao longo da lecionação da unidade didática sobre a *seguridad vial*, como de pode comprovar através dos planos de aula e das fichas de trabalho constantes dos anexos 3, 4, 5 e 6. Defendo sim, além da utilização destes dois materiais, mais tradicionais, o recurso por parte dos docentes de língua espanhola, a outros materiais didáticos, tais como os recursos audiovisuais.

Com este trabalho, cremos que é possível reconhecer e ressaltar a importância dos recursos audiovisuais e do *enfoque por tareas* e apoiar e defender o seu uso nas aulas de língua espanhola.

Os meios audiovisuais, como os vídeos, os documentários, as curtametragens ou os anúncios publicitários, representam uma fonte inesgotável de recursos para a aprendizagem e aquisição desta língua, através dos quais é possível realizar diversas tarefas de aprendizagem que permitem auxiliar a realização de uma tarefa final, onde o aluno se torna o centro da aprendizagem e compreensão e o professor um guia de todo este processo.

Embora com a realização deste trabalho tenhamos obtido os resultados esperados, julgamos ser pertinente, em estudos futuros, dividir uma turma em dois grupos e planificar uma unidade didática, utilizando materiais didáticos diferentes. Num dos grupos, o docente aplicaria o *enfoque por tareas* e utilizaria como materiais didáticos apenas textos e o manual adotado e, no outro grupo, o professor aplicaria também o *enfoque por tareas* mas utilizaria como materiais didáticos alguns recursos audiovisuais. No final da lecionação da unidade didática, ambos os grupos realizariam a mesma tarefa final e a mesma ficha de avaliação, para se poderem avaliar e comparar os resultados de ambos os grupos.

Bibliografía

- Borges, T.S.V. (2013). A utilização de anúncios publicitários na aula de língua espanhola: o desenvolvimento da competencia intercultural. *Cocar*, 7, 15-21.
- Brandimonte, G. (2003). *El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión*. Comunicação apresentada no XIV Congreso Internacional de ASELE, 870-881.
- Bruni, A. (2008). Selección de material cinematográfico en la enseñanza de un idioma extranjero desde una perspectiva intercultural. *Revista Núcleo*, 25, 37-60.
- Bruzzo, C. (1998). O documentário em sala de aula, *Ciência & Ensino*, 23-25., consultado em 20 de outubro de 2014 em <http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewFile/32/39>
- Candlin, C.N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.
- Carvalho, A.A.A.S. (1993). Utilização e exploração de documentos audiovisuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 6, 113-121.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cerezal, F.S. & Galvín, I.A. (1995). Propuesta de organización curricular de la enseñanza-aprendizaje por tareas del castellano para inmigrantes. *Didáctica*, 7, 469-480.
- Cerezal, F.S. (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, 55-78.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya
- Corpas, J. (2000). *La utilización del vídeo en el aula de E/LE en el componente cultural*. Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional de ASELE, 784-791.
- Crespillo, E.Á. (2011). Enfoque Comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. *Gibralfaro. Revista de Creación Literaria y Humanidades*, nº 71, 13-13.
- Díaz, R. B. (2005). La música española en la clase de E/LE: una propuesta didáctica. *Revista Interlingüística*, 6, 299-310.
- Diccionario Español-Portugués *WordReference*. Consultado em 3 de novembro de 2014 <http://www.wordreference.com/espt>
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Marco Ele- Revista de didáctica español como lengua extranjera*, nº12, 1-19.
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 10º ano*, consultado no dia 10 de setembro de 2014 em www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_10.pdf

- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 11º ano* consultado no dia 10 de setembro de 2014 em www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_11.pdf
- Fernández, S.L. & Navarro, A.B. (2010). *Enfoque por tareas- propuestas didácticas*. Brasília: Secretaría General Técnica- Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- García, G.M.M. (2012). El enfoque por tareas: la pragmática llega a las aulas. *Revista de Estudios Filológicos, n° 23*, 1-5.
- Gil, N.P. (2000). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11*, 127-140.
- Grupo L.A.C.E. HUM 109 (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Juan, O. L. (1999). La enseñanza mediante tareas. *Actas XXXIII (AEPE). Centro Virtual Cervantes*, 295-310.
- Hung, N. V. (2014). Review of notion and framework of task-based language teaching. *International Journal of English Language and Linguistics Research, 2*, 39-48.
- Mecías, M.L. & Rodríguez, N. (2009). Diseño de Materiales Audiovisuales para la clase de ELE. *Suplementos Marco ELE, 9*, 1-16.
- Maffezzolli, E. C. F. & Boehs, C.G. E. (2008). Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista da FAE. 11*, 95-110.
- Melo, C. (2002). O documentário como gênero audiovisual. *Revista Informação e Comunicação, 5*, 25-40.
- Molero, C.M.P (2004). Diferentes enfoques de los manuales en la clase de E/LE. *ASELE. Centro Virtual Cervantes, Actas XV*, 590-598.
- Moran, J.M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação e Educação, 2*, 27-35.
- Oliveira, S.F. & Weissheimer, J. (2013). *A influência das tarefas de aprendizagem de inglês mediadas pela Lousa Digital Interativa: efeitos sobre a motivação situacional dos aprendizes*. Comunicação apresentada no 5º simpósio Hipertexto e Tecnologias. 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias, Pernambuco. Consultado no dia 10 de janeiro de 2015 em <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/A%20influ%C3%Aancia%20das%20tarefas%20de%20aprendizagem%20de%20ingl%C3%AAs%20mediadas%20pela%20Lousa%20Digital%20Interativa%20-%20efeitos%20sobre%20a%20motiva%C3%A7%C3%A3o%20situacional%20dos%20aprendizes.pdf>

- Pinto, J. (2011). O Ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. *Revista Linguarum Arena*, 2, 27-41.
- Real Academia Española de la Lengua. (2012). *Diccionario de la lengua española* (DRAE). 22º ed. , consultado no dia 26 de setembro de 2014 em <http://www.rae.es/>
- Roca, J., Valcárcel, M., & Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, 1-24.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Silbiger, L.N. (2005). O potencial educativo do audiovisual na educação formal. *ACTAS DO III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*, IV, 375-381.
- Silva, B. D. (2001). *Questionar os pressupostos da utilização do audiovisual no ensino: audiovisual / rendimento da aprendizagem / democratização do ensino*. Comunicação apresentada no Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga.
- Spinassé, K.P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1-10.
- Vilaça, M.L.C. (2009). O material didático no ensino de línguas estrangeiras: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 8, 1-14.
- Winke, P.M. (2005). Promoting Motivation in the Foreign Language Classroom. *Clear News*, 9, 1-11.
- Zanón, J. & Estaire, S. (2010). El Diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de Español. *Marcoele*, nº11, 410-418.

ANEXOS

Anexo 1- Questionário Inicial



El siguiente cuestionario tiene como objetivo obtener datos sobre la utilización de los medios audiovisuales en las clases de español. Es anónimo y tu colaboración es bastante importante.

Sexo: ____ M ____ F edad: ____ curso: 11er

1- ¿Con qué frecuencia utilizas en tus clases de español el manual del alumno?

____ Con mucha frecuencia ____ Con poca frecuencia
____ Raramente ____ Nunca

1.1. ¿Te gusta trabajar más con el manual del alumno o con otros materiales?

____ manual del alumno
____ otros materiales. ¿Cuáles? _____

1.2. Además del manual del alumno, ¿con qué materiales sueles más trabajar en las clases de español? Escribe de 1 a 6, siendo que 6 significan los materiales que sueles trabajar con más frecuencia y 1 los que sueles trabajar con menos frecuencia/ raramente o nunca:

____ vídeos
____ películas/ cortometrajes
____ anuncios publicitarios
____ powerpoint
____ textos
____ juegos

1.3. ¿Crees que los 3 primeros que has elegido son los más adecuados para el aprendizaje de la lengua española?

____ Sí ¿Por qué? _____
____ No ¿Por qué? _____

1.4. ¿Además de los materiales anteriores añadirías más alguno?

Sí- ____ ¿Cuál/Cuáles? _____

No- ____ Sin opinión- ____

2. Imagina que tu profesora va a empezar en tus clases una nueva unidad didáctica y te propone trabajar con los siguientes materiales:

vídeos	canciones	powerpoint	textos	noticias escritas
reportajes	documentales	anuncios publicitarios	manual del alumno	
	juegos	cortometrajes.		

2.1. De los anteriores elige tres:

- a) Con los que te gustaría trabajar _____
- b) Con los que no te gustaría trabajar _____
- c) Que despiertan tu interés _____
- d) Que te fastidian _____
- e) Que te motivan para el aprendizaje de la lengua española _____
- f) Que te permiten ampliar vocabulario español _____
- g) Que te permiten conocer mejor aspectos culturales _____
- h) Que te permiten conocer mejor las distintas variedades del español _____
- i) Que aumentan tu interés por el aprendizaje de la lengua española _____
- j) Que te informan y te divierten _____
- k) Que desarrollan tu autonomía _____
- l) Que son una forma de llevar la vida real al aula _____
- m) Que rompen con la tradicional clase profesor- expositor _____

Gracias por tu colaboración

Carla Ferreira

Anexo 2- Planificação anual de espanhol da Escola Secundária de Barcelos

PLANIFICAÇÃO ANUAL - 11º ANO - NÍVEL II

ESPAÑHOL (Formação Específica) – LÍNGUA ESTRANGEIRA III

CALENDARIZAÇÃO

1º PERÍODO - 16 de Setembro a 17 de Dezembro

Nº de AULAS: 14(90') + 14(45') + 14(135') = 42 (14 semanas)

2º PERÍODO - 6 de Janeiro a 4 de Abril

Nº de AULAS: 12(90') + 12(45') + 12(135') = 36 (12 semanas)

3º PERÍODO - 22 de Abril a 06 de Junho

Nº de AULAS: 8(90') + 8(45') + 8(135') = 24 (8 semanas)

COMPETÊNCIAS DE USO DE LÍNGUA A DESENVOLVER

na Componente oral	
Compreensão	Expressão
<ul style="list-style-type: none">Identificar informações globais e específicas em mensagens orais, sobre temas do âmbito familiar (escola, lazer...), emitidas em situações de comunicação directa.Captar o essencial das emissões de rádio e TV sobre temas da actualidade ou de interesse pessoal, quando forem proferidas em linguagem padrão e pausadamente.	<ul style="list-style-type: none">Participar, de forma compreensível, em diálogos relacionados com situações de comunicação habituais, nomeadamente em situações escolares, usando as expressões mais frequentes da comunicação em sociedade.Falar de actividades quotidianas presentes, passadas ou futuras e expressar interesses e gostos.Fazer uma breve exposição sobre um tema familiar e responder às questões relacionadas com esse tema.Utilizar estratégias de comunicação para suprir as carências linguísticas.
na Componente Escrita	
Compreensão	Expressão

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar informações globais e específicas, ideias principais e secundárias, dados e opiniões, em documentos autênticos, de extensão limitada, relacionados com temas gerais e com os temas do programa. • Antecipar o significado de alguns elementos através do contexto e dos aspectos socioculturais. • Ler individualmente textos com apoio visual (banda desenhada, histórias gráficas, publicidade, cartazes, anúncios, etc.) e literatura para jovens, usando eficientemente o dicionário e demonstrando a compreensão através de uma actividade específica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir cartas e outro tipo de mensagens sobre temas conhecidos, adequando-as à situação e utilizando as normas básicas da comunicação escrita.
---	---

COMPETÊNCIAS SOCIOCULTURAL E DE APRENDIZAGEM A DESENVOLVER

Abordagem sociocultural

- Relacionar as suas próprias experiências com as dos jovens dos países da língua-alvo, a partir de materiais trabalhados na aula (revistas, banda desenhada, folhetos, canções, etc.).

Desenvolvimento da autonomia

- Usar conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre o novo sistema linguístico, como instrumento de controlo e autocorreção das suas produções e como recurso para compreender melhor as produções alheias.
- Mobilizar as estratégias de comunicação e aprendizagem disponíveis, para superar as dificuldades de compreensão e expressão e para rendibilizar o estudo e o progresso na língua.

AVALIAÇÃO:

Privilegiar-se-á uma avaliação regular dos processos de aprendizagem. A avaliação será contínua, formativa e sistemática com recurso a múltiplos processos de observação e recolha de informação. As técnicas a utilizar serão definidas por cada professor com as suas turmas. Registos de observação diária da participação e atitudes do aluno serão também utilizados.

A avaliação de produto incidirá em: fichas de trabalho realizadas em casa e na sala de aula; testes orais e escritos; trabalhos de projecto e sua apresentação; estudos de caso; etc. Será dada particular atenção aos processos de reflexão e auto-avaliação dos alunos como mecanismo de auto-regulação e de definição de objectivos de aprendizagem.

Os aspectos a valorizar na avaliação e na autoavaliação são os seguintes: realização da tarefa final; consecução das tarefas intermédias; o que se aprendeu a fazer e a dizer (objectivos comunicacionais); as estruturas, palavras, formas, frases (conteúdos linguísticos); o que se sabe em relação a...(aspecto sociocultural); como se trabalhou e aquilo que favoreceu mais a aprendizagem (componente estratégica); o uso da língua-alvo; os aspectos a melhorar no processo e nos resultados. Será negociada com os alunos a avaliação de atitudes e empenho face às aulas e à disciplina.

A transformação dos dados de avaliação recolhidos ao longo dos períodos observará os parâmetros definidos pela escola e pelo Departamento de Línguas Estrangeiras (SABER/SABER-FAZER – 90%: Compreensão e produção de mensagens escritas – 60%, Compreensão e produção de mensagens orais – 30%; SER – 10%: Empenho/Criatividade/Autonomia/Organização – 5%, assiduidade/Pontualidade – 2,5%; Comportamento/Relação com os outros – 2,5%)

MATERIAIS AUXILIARES:

Os recursos a utilizar em cada unidade temática serão seleccionados por cada professor e negociados com as suas turmas, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Para além do material adoptado para o 10ºano (manual, livro de actividades, CD), um vasto manancial de recursos será explorado, de acordo com a planificação individual de cada professor: *sites da Internet*, CDs, filmes, fotocópias e acetatos suplementares, dicionários e gramáticas, livros para leitura extensiva, etc.

****Planificação elaborada por referência ao Programa de Espanhol – Nível de Iniciação e ao manual 2 adoptado para este nível de ensino. O processo de gestão do programa será sempre sujeito a acertos, de acordo com as características de cada situação educativa” (In Programa de Espanhol – 11º), podendo ser alvo de reformulações.**

Anexo 3- Plano de aula- 11 de março de 2014



SEGURIDAD VIAL



Mestranda: Carla Isabel Vieira Ferreira

Orientadora: Laura Manuela Domingues Mendes

Data: 11/03/2014

PLAN DE CLASE

Asignatura	Curso	Clases	Fecha	Hora	Aula
Español	11er	H-J	11-03-14	10h10m/ 11h-40m	A.17-E

Guía didáctica para el docente

TÍTULO	SEGURIDAD VIAL
RECURSOS	- Nube de palabras; - “Jóvenes y coches”- texto - http://youtu.be/Oy6-iATKavw - spot publicitario “¿Estás seguro?”
NIVEL	A2
DESTINATARIOS	Alumnos de la enseñanza secundaria- 11er curso
OBJETIVOS GENERALES (P.C.I.C.)	- El alumno como <i>agente social</i> - El alumno como <i>hablante intercultural</i> - El alumno como <i>aprendiente autónomo</i>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS UNIDAD	- fijar el léxico sobre seguridad vial; - ampliar el léxico sobre seguridad vial; - conocer algunas normas de seguridad vial en España; - presentar causas y consecuencias de los accidentes de tráfico; - conocer algunas causas y consecuencias de los accidentes de tráfico; - advertir a los alumnos para las causas y consecuencias de los accidentes de tráfico; - expresar opiniones sobre el uso del casco, del carné de conducir por puntos; - reconocer verbos en imperativo regular afirmativo; - estudiar el imperativo afirmativo de los verbos regulares.
OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	- evaluar las ventajas y desventajas de la utilización de un <i>spot publicitario</i> en la enseñanza de la lengua española
CONTENIDOS GRAMATICALES (P.C.I.C.)	- Imperativos afirmativos regulares en 2. ^a persona del singular y del plural; - Imperativos afirmativos regulares en las formas de tratamiento usted / ustedes. (P.C.I.C.- 9- El verbo, 9.3. El imperativo)
CONTENIDOS LÉXICOS	- Léxico sobre seguridad vial
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES (P.C.I.C.)	- <i>Saberes y comportamientos socioculturales:</i> 1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras (P.C.I.C.) - Comportamientos sociales relacionados con el cuidado del coche - El carné por puntos - Infracciones y sanciones de tráfico <i>exceso de</i>

	<i>velocidad, retirada del permiso de conducir...</i>
ACTIVIDADES	Nube de palabras, ejercicios de comprensión lectora, ejercicios de comprensión auditiva (rellenar huecos, contestar preguntas), ejercicios gramaticales (elegir la opción correcta), “debate”.
DESTREZAS	Comprensión auditiva/ Comprensión lectora/ Expresión e interacción oral.
DINÁMICAS	Individual/ / En gran grupo
MATERIALES	Ordenador/ Proyector/ Pizarra/ Ficha de trabajo/ Libro de ejercicios
DURACIÓN	90 minutos

PROCEDIMIENTO

Entrada en el aula	Presencias	(4-5 mns)
---------------------------	-------------------	------------------

La profesora va a verificar las presencias y, en seguida, va a empezar la clase. No va a escribir los contenidos al principio del aula una vez que tiene como objetivo que los alumnos, en el ejercicio siguiente (nube de palabras), descubran el tema que van a estudiar. Después va a entregar a los alumnos una ficha de trabajo que van a realizar a lo largo de la clase.

NUBE DE PALABRAS



Motivación al tema Pre calentamiento	Habla/Escritura 	Trabajo en gran grupo 	(8-10mns)
---	---	--	------------------

Como motivación para el tema de la seguridad vial, la profesora va a enseñar a los alumnos una nube de palabras sobre seguridad vial que va a proyectar en la pizarra. Con este ejercicio se pretende que los alumnos, en gran grupo, a partir de las palabras de la nube, las agrupen por categorías (ejercicio A-1. de la ficha de trabajo), con ayuda de una tabla que la profesora va a dibujar en la pizarra y que así lleguen al tema de la unidad que van a estudiar (ejercicio A-2. de la ficha de trabajo). Me parece una buena actividad para que el grupo reconozca y adquiera más vocabulario relacionado con este tema.

Introducción	Habla	Trabajo en gran grupo	(2-3 mns)
Pre lectura			

Se sigue una actividad de pre lectura (ejercicio B-1. de la ficha de trabajo), en la que se espera que la clase aporte con ideas/ informaciones relacionadas con las estadísticas o con el número de accidentes de tráfico entre los jóvenes en España o en su país. Se aprovechan así los conocimientos previos y las experiencias de los alumnos.

TEXTO “JÓVENES Y COCHES”



Lectura	Lectura	Trabajo individual	(10-12mns)
	Comprensión lectora		
	Escritura		
			

Ahora, primero en silencio, cada alumno va a leer el texto “Jóvenes y coches” de la ficha de trabajo (ejercicio A-2), después van a leerlo a toda la clase y, por último, van a contestar a las preguntas de la ficha de trabajo (ejercicios 3,4 y 5) oralmente y por escrito. Con estas actividades los alumnos practican la lectura y la comprensión lectora, ampliando vocabulario sobre la seguridad vial y conociendo la realidad de las estadísticas y de los números sobre los accidentes de tráfico entre los jóvenes en España, así como las principales causas y consecuencias de los accidentes.



Pos lectura	Habla	Trabajo en gran grupo	(3-4mns)
			

Se sigue un ejercicio de pos lectura. La profesora va a preguntar a los alumnos si tienen carné de conducir y si son conductores con una conducta temeraria (ejercicio B-6.), con el objetivo que hablen sobre sus experiencias como conductores o como pasajeros.

SPOT PUBLICITARIO “¿ESTÁS SEGURO?”

Pre visualización	Habla 	Trabajo en gran grupo 	(3-4 mns)
--------------------------	---	--	------------------

Antes de la visualización del spot publicitario “¿Estás seguro?” los alumnos, en gran grupo van a hablar sobre la opinión que tienen de las motos y de sus riesgos, así como de la opinión que tienen sobre los anuncios publicitarios.(ejercicio C-1.)

Visualización por partes	 Comprensión auditiva	Trabajo individual/ en gran grupo 	(10-12 mns)
---------------------------------	--	---	--------------------

En seguida, van a ver por partes el spot publicitario “¿Estás seguro?” con el objetivo que consigan más fácilmente contestar a las preguntas (C-3,4,5,6,7,8) de comprensión auditiva y expresar su opinión sobre el anuncio en la pregunta C-9. Se pretende con la visualización de este anuncio que los alumnos tengan más conciencia de los riesgos de la conducción de motos, sobre todo cuando no se cumplen las reglas de seguridad.

Pos visualización	Gramática 	Trabajo en gran grupo 	(25-30mns)
--------------------------	---	--	-------------------

Al final de la realización de los ejercicios anteriores, los alumnos a partir de la transcripción de una frase del spot publicitario (ejercicio C-10.), van a intentar descubrir el tiempo de los verbos subrayados, así como la función de ese tiempo verbal. Se pretende que los alumnos inductivamente lleguen a la respuesta correcta, sepan reconocer verbos en imperativo e identificar su función.

En seguida, cada alumno va a intentar responder intuitivamente a la pregunta D-3, para que después, a partir de la corrección oral de este ejercicio, en gran grupo la clase conteste a las preguntas D- 4 y 5 y así llegue a la regla del imperativo regular afirmativo. Los ejercicios 4 y 5 se corrigen en la pizarra.

Después, los alumnos individualmente van a practicar un poco más el aprendizaje del imperativo afirmativo regular realizando el ejercicio 12.1 (1-10) de la página 71 de su libro de ejercicios. Se corrige el ejercicio en la pizarra.

"Debate"	Trabajo en gran grupo 	(8-10-mns)
----------	---	-------------------

Como actividad final, la clase va a realizar el ejercicio 7, que se puede considerar una especie de debate, en el que los alumnos van a sacar puntos en el carné de conducir a las infracciones de los malos conductores. Me parece que va a ser un buen ejercicio para que conozca la opinión de los alumnos sobre las infracciones a las normas de tráfico. Al final, van a comparar sus resultados con la tabla que establece la DGT (Dirección General de Tráfico) para ver si han coincidido.

Por fin la profesora va a escribir los contenidos del aula en la pizarra.

Contenidos:

Introducción al tema de la seguridad vial.

Nube de palabras.

Lectura y análisis del texto "Jóvenes y coches".

Visionado del Spot publicitario "¿Estás seguro?". El imperativo afirmativo- verbos regulares.

B- TEXTO

PRE LECTURA

1- ¿Tienes conocimiento de las estadísticas relacionadas con el número de accidentes de tráfico entre los jóvenes en España o en tu país?

LECTURA

2- Lee el siguiente texto.

Jóvenes y coches

La combinación joven y volante supone una peligrosa unión, ya que se ha comprobado que en España la principal causa de muerte entre los jóvenes menores de 25 años son los accidentes de tráfico. Según un estudio realizado por el INTRAS (1) un 56% de jóvenes conductores llevan a cabo conductas temerarias ante la conducción como pueden ser conducir sin tener carné, infringir las normas de tráfico, velocidad excesiva y consumo de alcohol. Un dato también interesante del informe es que un 10% de los conductores jóvenes lo hace con vehículos que han sido modificados o "tuneados" en sistemas que pueden afectar a la seguridad (como son las suspensiones, la carrocería, los neumáticos, etc.).

Como hemos mencionado, el consumo de alcohol por parte de los jóvenes conductores es un tema preocupante para todos los sectores de la sociedad, ya que en España cada fin de semana 20

jóvenes pierden la vida y otros 50 sufren lesiones o secuelas irreversibles. Es difícil proponer soluciones para estas actitudes, aunque dos son las que más se han barajado: la promoción de una "cultura de la seguridad vial" que en otros países como Holanda y Reino Unido ya está arraigada y que en España todavía dista mucho de imponerse, aunque muchos de los jóvenes entre 16 y 24 años se prestarían voluntarios si se designara un sistema de "conductor alternativo" y la nueva imposición del carné por puntos.

En un intento de reducir la alta siniestralidad de las carreteras españolas la DGT (Dirección General de Tráfico) impuso el pasado julio el carné por puntos. El sistema funciona de la siguiente manera: todos los conductores tendrán 12 puntos de saldo, excepto los que acaben de sacarse el permiso de conducción, es decir, los conductores noveles o los que recuperen el carné después de una retirada que empezarán con 8 puntos. Este sistema beneficia a los buenos conductores y castiga a los conductores temerarios, ganando puntos los que conducen bien y perdiendo puntos los malos (2, 3, 4 y 6 según el tipo de infracciones). Las personas que hayan perdido su permiso de conducción o algún punto y quieran recuperarlo deberán realizar cursos de sensibilización y reeducación vial.



In TECLA (febrero 2007)

(1) Instituto de Tráfico y Seguridad Vial de la Universidad de Valencia

3- ¿A qué se refieren los siguientes números/ cifras?

- a) <25- _____
- b) 56%- _____
- c) 10%- _____
- d) 20- _____
- e) 50- _____
- f) 2,3,4 y 6- _____

4- ¿Qué significa la frase "un 56% de jóvenes conductores llevan a cabo conductas temerarias ante la conducción"? Elige la opción correcta.

- a) Tienen miedo de conducir; b) Conducen con imprudencia; c) Respetan las reglas de tránsito;

5- ¿Según el texto cuáles son las principales causas y consecuencias de los accidentes de tráfico entre los jóvenes?

causas: _____
consecuencias: _____

POS LECTURA

6- ¿Y tú? ¿Tienes carné de conducir? ¿Eres un conductor (a) con una conducción temeraria?

C- SPOT PUBLICITARIO

PRE VISUALIZACIÓN

1- ¿Tienes moto?, ¿Usas siempre el casco incluso en distancias cortas?, ¿Qué piensas sobre el uso del casco?, ¿Das importancia a los anuncios publicitarios/ campañas sobre seguridad vial?



VISUALIZACIÓN

Vas a ver por partes un spot publicitario que tiene como título “¿Estás seguro?” <http://youtu.be/Oy6-iATKavw> (06:25mns)

1ª parte (00:00- 01:25mns)

- 2- ¿Adónde se dirigían las chicas? _____
3- ¿En qué viajaban? _____
4- ¿Qué regla no han cumplido? _____

2ª parte (01:26mns-02:55mns)

5- “Estas niñas no saben ni conducir. A nosotros no nos puede pasar esto.”

5.1. A partir de la frase anterior ¿qué actitud crees que tuvieron los chicos en relación al accidente que vieron en la tele? _____

6- ¿Qué normas de seguridad vial no han cumplido estos chicos? _____

3ª parte (02:56- 06:25mns)

7- Completa el diálogo, presente en el spot publicitario.

Chico- ¿Qué haces? _____ el casco.

Chica - Estás _____ ?

Chico- ¡Que sí!

Chica- Y la poli?

Chico- La policía _____.

Chica- Y las _____ ?

Chico- Las paga mi _____ que para eso está.

8- Imagina que eres la chica. Además de las preguntas anteriores, ¿qué otra más importante harías al chico? _____

9- En tu opinión, ¿cuál es el principal objetivo del spot publicitario? _____

POS VISUALIZACIÓN

10- En este spot publicitario has escuchado estas frases “deja el casco” y “con la moto usa el casco”.

10.1.- ¿En qué tiempo están los verbos subrayados y cuál es su función? _____

D- GRAMÁTICA

1- Intenta realizar el siguiente ejercicio.

1.1. Escribe los verbos en **imperativo**. Elige la opción correcta.

a) _____ (Hablar, ustedes) de seguridad vial.

- Habláis ●hablen

b) _____ (Aprovechar, vosotros) la vida.

- Aprovechad ●aprovechan

c) _____ (Beber, usted)poco.

- Bebe ●Beba

d) _____ (Aprender, vosotros) con vuestros padres.

- Aprended ● aprendáis

e) _____ (leer, ustedes) esta noticia sobre los accidentes de tráfico .

- lean ●leen

f) _____(Escribir, tú) un mensaje sobre seguridad vial.

- Escriban ●escribe

g) _____(Escribir, ustedes) las normas de tráfico.

- Escriben ●escriban

h) _____(usar, usted) el casco.

- usen ●use

i) _____(Cuidar) tu seguridad .

- cuidad ●cuida

j) _____(aprender, tú) a conducir.

- Aprende ●aprended

k) _____(cumplir, vosotros) la normativa.

- cumplid ●cumplen

l) _____(Vivir, usted) la vida.

- Viva ●vivid

2-¿Cuántas personas crees que tiene el imperativo? _____

¿Cuáles? _____

3- ¿Cuáles son las terminaciones de cada conjugación?

1ª conjugación (-ar)	2ª conjugación (-er)	3ª conjugación (-ir)

4- Realiza el ejercicio 12.1 (1-10) de la página 71 de tu libro de ejercicios.

ACTIVIDAD FINAL

1- Si tuvieras en tus manos poner puntos a las infracciones de los malos conductores, ¿cuántos puntos quitarías a cada una de estas infracciones 2, 3, 4 o 6?

Puntos	Infracciones
	conducir superando en más del 50% el límite de velocidad máxima autorizada.
	saltar un stop, ceda el paso o semáforo.
	parar o estacionar causando riesgo para la circulación o para los peatones.
	negarse a pasar las pruebas de alcoholemia o estupefacientes .
	superar el límite de velocidad entre 31 y 40 km/h.
	conducir bajo los efectos de estupefacientes, psicotrópicos o estimulantes.
	hacer uso del móvil, auriculares u otros aparatos prohibidos.
	conducir con una tasa de alcohol superior a 0,50 mg/l en aire espirado.
	superar el límite de velocidad entre 21 y 30 km/h.
	adelantar creando una situación de riesgo.
	conducir sin cinturón o casco en ciclomotores.



1.1. Compara tus resultados con la tabla que establece la DGT (Dirección General de Tráfico) para ver si has coincidido.



SEGURIDAD VIAL



Mestranda: Carla Isabel Vieira Ferreira

Orientadora: Laura Manuela Domingues Mendes

Data: 14/03/2014

PLAN DE CLASE

Asignatura	Curso	Clases	Fecha	Hora	Aula
Español	11er	H-J	14-03-14	08h 25 m/ 09h-55m	A.17-E

Guía didáctica para el docente

TÍTULO	SEGURIDAD VIAL
RECURSOS	- "Pisa el acelerador"- canción- http://youtu.be/QyxFglelD-Q
NIVEL	A2
DESTINATARIOS	Alumnos de la enseñanza secundaria- 11er curso
OBJETIVOS GENERALES (P.C.I.C.)	- El alumno como <i>agente social</i> - El alumno como <i>hablante intercultural</i> - El alumno como <i>aprendiente autónomo</i>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS UNIDAD	- fijar el léxico sobre seguridad vial; - ampliar el léxico sobre seguridad vial; - reconocer el imperativo irregular afirmativo; - conocer las irregularidades del imperativo afirmativo.
OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	- evaluar las ventajas y desventajas de la utilización de una canción en la enseñanza de la lengua española
CONTENIDOS GRAMATICALES (P.C.I.C.)	- Imperativos afirmativos irregulares; - Colocación de los pronombres personales de OD / OI (enclíticos) <i>(P.C.I.C.- 9- El verbo, 9.3. El imperativo)</i>
CONTENIDOS LÉXICOS	Léxico sobre seguridad vial
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	<i>Saberes y comportamientos socioculturales: 1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras (P.C.I.C.)</i> -Comportamientos sociales relacionados con el cuidado del coche - Infracciones y sanciones de tráfico <i>exceso de velocidad, ...</i>
ACTIVIDADES	- ejercicios de comprensión lectora (rellenar huecos), ejercicios de comprensión auditiva (contestar preguntas), ejercicios gramaticales (sopa de letras, completar tabla); juego (BINGO)
DESTREZAS	- Comprensión auditiva/ Comprensión lectora/ Expresión e interacción oral.

DINÁMICAS	- Individual/ / en gran grupo/ en parejas
MATERIALES	- Ordenador/ Proyector/ Pizarra/ Ficha de trabajo/ libro de ejercicios
DURACIÓN	90 minutos

PROCEDIMIENTO

Entrada en el aula	Presencias	Contenidos	(4-5 mns)
---------------------------	-------------------	-------------------	------------------

La profesora va a verificar las presencias y escribir los contenidos del aula en la pizarra.

Contenidos:

Continuación del estudio de la seguridad vial.

Ficha de trabajo: canción "Pisa el acelerador" de Joaquín Sabina.

El imperativo afirmativo- verbos irregulares.



Bingo de verbos en imperativo afirmativo.

En seguida, la profesora va a preguntar a los alumnos si tienen dudas sobre los contenidos estudiados y qué estudiaron en la última clase. Después, va a entregarles una ficha de trabajo que van a realizar durante el aula.

VÍDEO/ DOCUMENTAL



Introducción Pre audición	Habla 	Trabajo en gran grupo 	(2- 3 mns)
--	---	--	-------------------

Ahora, a partir del título de la canción los alumnos, en gran grupo, van a plantear hipótesis sobre el tema de la misma (ejercicio A-1.) e indicar el tiempo verbal del verbo del título (ejercicio A-2.), que se encuentra en imperativo afirmativo regular, estudiado en la clase anterior. Esta actividad inicial va a permitirles relacionar los contenidos de la clase anterior con los contenidos de la presente clase.



Pre audición	Comprensión lectora 	Trabajo individual 	(3-4 mns)
---------------------	---	---	------------------

En seguida, aún antes de la audición de la canción, individualmente van a intentar rellenar algunos huecos de la misma con palabras relacionadas con los coches.

Este ejercicio va a permitirles trabajar la comprensión lectora, una vez que por el contexto y por la rima van a plantear hipótesis sobre la letra correcta.

Audición	Comprensión auditiva 	Trabajo individual 	(5-6 mns)
-----------------	---	--	------------------

Después, los alumnos van a escuchar la canción y comprobar las hipótesis que plantearon. Se corrige el ejercicio oralmente. Elegí esta canción, porque además de estar relacionada con el tema de la seguridad vial, está llena de verbos en imperativo regular e irregular, permitiéndome hacer una buena introducción al estudio del imperativo afirmativo de los verbos irregulares (ítem gramatical).

Pos audición	Gramática 	Trabajo individual y en gran grupo  	(55-60 mns)
---------------------	---	--	--------------------

Después, individualmente, van a realizar el ejercicio A-5., con el que van a revisar los verbos en presente de subjuntivo, tiempo verbal estudiado en las clases anteriores y bastante importante para el estudio del imperativo negativo, que van a estudiar en la clase siguiente. Se corrige oralmente el ejercicio.

En seguida, van a completar la tabla del ejercicio A-6. Con los verbos de la canción que están en imperativo, van a agruparlos según su característica: regulares o irregulares. Se pretende que los alumnos sean intuitivamente capaces de identificar verbos en imperativo afirmativo (regular e irregular), sin que conozcan la regla. Realizarán después el ejercicio A-7, que permitirá a los alumnos

verificar que en imperativo afirmativo los pronombres van siempre detrás del verbo y unidos a éste, formando una sola palabra.

Se sigue el ejercicio A-8, que consiste en una sopa de letras sobre los verbos con irregularidades vocálicas en imperativo afirmativo. Los alumnos tienen que encontrarlos y, en seguida, en el ejercicio A-8.1., llegar a algunas conclusiones: la forma vosotros es siempre regular, el imperativo afirmativo mantiene las irregularidades vocálicas del presente de indicativo. Se escribe esta regla en los cuadernos. Se escriben/dan ejemplos de otros verbos con las mismas irregularidades.

Una vez que ya saben que la forma vosotros es siempre regular y con los ejemplos dados en la tabla, los alumnos van a intentar realizar el ejercicio A-8.2. sobre verbos totalmente irregulares en imperativo afirmativo.

Después van a realizar el ejercicio A-9, sobre el tema de la música estudiada, que tiene como objetivo concluir es estudio de la canción de Joaquín Sabina.

Para practicar el imperativo afirmativo, verbos regulares e irregulares, y la utilización de los pronombres realizarán en parejas los ejercicios 12.2. y 12.3 del libro de ejercicios, página 72. La corrección de los ejercicios será realizada por los alumnos en la pizarra.

<p>Actividad final</p>	<p>juego</p> 	<p>Trabajo en gran grupo</p> 	<p>(8-10 mns)</p>
-------------------------------	--	---	--------------------------

Como actividad final se realizará el juego “BINGO”, que servirá para concluir el estudio del imperativo afirmativo. Me parece una actividad interesante y motivadora para el final de la clase.

Anexo 6- Ficha de trabajo- 14 de marzo de 2014



FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL

11er curso- 2013/2014

Nombre: _____ Fecha: 14/03/14

A- CANCIÓN PRE AUDICIÓN

- 1- ¿Qué te sugiere el título de la canción "Pisa el acelerador" de Joaquín Sabina?
- 2- ¿En qué tiempo está el verbo?
- 3- Intenta completar la letra de la canción con palabras relacionadas con los coches (ojo a la rima a negrita).

AUDICIÓN

- 4- Escucha la canción "Pisa el acelerador" (<http://youtu.be/QyxFgleID-Q>) y comprueba tus respuestas.

Dentro de algún tiempo estarás acabada,
Metida en tu casa, haciendo la colada,
Nadie te dirá "muñeca ven conmigo"
Dónde irás cuando no tengas un amigo,
Pisa el acelerador... gasta las (1) _____
Pisa el acelerador... hasta **puedas**
Pisa el acelerador... siéntete viva
Pisa el acelerador... no estés cautiva
Mientras tenga gasolina tu (2) _____ Pisa el **acelerador...**
Desconfía de quien te diga "ten cuidado"
Sólo busca que no escapes de su lado,
Antes de que te aniquilen sus reproches
Déjalo que duerma y a la media **noche**
Sal por la ventana, pon en marcha el (3) _____ y
Pisa el acelerador... es estupendo
Pisa el acelerador... salir corriendo
Pisa el acelerador... sal disparada
Pisa el acelerador... de madrugada Pasa de mirar por el
(4) _____ Y pisa el **acelerador**.
Cuando la ceremonia de vivir se te empiece a repetir,

Si en la película de ser mujer estás harta de tu papel,

Pisa el acelerador... márchate lejos
Pisa el acelerador... es mi consejo Pisa el
acelerador... huye del nido Pisa el
acelerador... ¡qué divertido! Rompe el
código de la circulación Y pisa el acelerador.
Písalo.
¿De dónde vienes, eso qué más da?, sólo importa a donde vas,
¿Qué haces ahí, tirada en el arcén?, venga, atrévete a correr
Pisa el acelerador... písalo nena
Pisa el acelerador... vale la penas
Pisa el acelerador...con desenfreno



Joaquín Sabina

Pisa el acelerador... es muy ameno
 Pisa el acelerador... písalo fuerte
 Pisa el acelerador... que tengas suerte
 Pisa el acelerador... no te despidas
 Pisa el acelerador... vive tu vida
 Pisa el acelerador... con entusiasmo
 Pisa el acelerador... hasta el orgasmo
 Pisa el acelerador... no te **resistas**
 Pisa el acelerador... a la _____
 Pisa el acelerador... ¡ven!, que te **espera**
 Pisa el acelerador... la(5) _____
 Pisa el acelerador... ponte las pilas
 Pisa el acelerador... da la barrila Pisa el
 acelerador... con osadía
 Pisa el acelerador... hoy es tu día.

Joaquín Sabina

POS AUDICIÓN

- 5- ¿En qué tiempo están los verbos subrayados? _____
- 6- Intenta encontrar en la canción verbos que estén en imperativo afirmativo y agrúpalos según regularidad o irregularidad.

regulares	Con irregularidades vocálicas	Con otras irregularidades

7- ¿Qué pasa con los pronombres en imperativo afirmativo? _____

8- Encuentra en la sopa de letras verbos con irregularidades vocálicas que estén en imperativo afirmativo.

A	D	Y	D	N	O	L	K	H	T	Y	I	N	F	O	H	B	M	L	E	H	O	J
V	G	A	S	P	B	V	A	T	S	H	L	A	E	C	V	E	G	U	H	N	I	U
U	C	X	V	E	E	A	U	U	I	D	E	O	V	E	G	O	T	U	T	O	P	G
E	S	Y	U	A	O	D	C	E	O	H	F	G	Z	R	H	G	A	E	J	A	F	A
L	D	P	I	D	E	P	I	G	L	A	V	T	J	R	J	H	I	O	V	U	I	D
V	U	I	O	P	G	B	T	D	C	V	B	E	G	A	I	E	T	L	I	M	V	H
E	F	Y	F	E	T	A	S	F	P	N	A	G	F	D	H	B	L	U	Z	L	I	B
T	H	I	J	U	E	G	A	H	L	O	L	N	O	U	I	V	O	L	V	E	D	A
I	A	S	K	I	A	H	F	H	R	E	T	G	E	V	J	N	V	N	L	I	U	N
R	H	Y	A	E	B	T	Z	O	S	J	H	A	C	U	A	F	H	Y	I	D	Q	P
A	E	O	R	A	S	C	J	U	E	G	U	E	G	E	I	H	B	L	H	L	V	O
U	T	Z	S	O	S	H	N	E	M	H	V	H	T	L	K	C	I	E	R	R	E	N
C	I	E	R	R	A	X	O	T	C	A	U	G	H	U	L	V	T	I	L	V	L	T
R	T	A	M	O	R	J	A	H	A	U	O	P	I	D	A	F	U	E	U	A	J	N

8.1. ¿A qué conclusión/conclusiones has llegado? (cuadernos).

8.2. Intenta completar la tabla a partir de los ejemplos.

	venir	salir	tener	hacer	poner	decir	saber	conocer	ir	ser	oír	huir
Tú		Sal		haz		di	sabe			sé	oye	
Usted	venga				ponga		sepa			sea		
Vosotros												
ustedes		salgan	tengan	hagan		digan		conozcan	vayan		oigan	huyan

9- Completa la frase que resume la idea principal de la canción con las palabras del recuadro:

Carreteras metáfora riesgo incentivo

“Pisa el acelerador” es una _____ a la vida y no, como pueda parecer, un _____ a un comportamiento de _____ en las _____.

10- Realiza los ejercicios 12.2 y 12.3 de las páginas 71 y 72 de tu libro de ejercicios.

JUEGO

Vamos a jugar al BINGO.

Aquí tienes una lista de verbos en infinitivo.

Ir, hacer, ser, oír, soñar, medir, despertar, construir, jugar, recordar, hablar, vivir, beber, seguir

Elige ocho y rellena las casillas vacías del cartón. Transfórmalos únicamente en las 2ª personas del imperativo afirmativo.

	BINGO		BINGO	
BINGO		BINGO		BINGO
	BINGO		BINGO	

Y ahora, marca los que el profesor vaya diciendo. Gana el alumno que complete antes el cartón.



SEGURIDAD VIAL



Mestranda: Carla Isabel Vieira Ferreira

Orientadora: Laura Manuela Domingues Mendes

Supervisor: Joaquín Sueiro

Data: 18/03/2014

PLAN DE CLASE

Asignatura	Curso	Clases	Fecha	Hora	Aula
Español	11er	H-J	18-03-14	10h10m/ 11h-40m	A.17-E

Guía didáctica para el docente

TÍTULO	SEGURIDAD VIAL
RECURSOS	- “En un segundo, cambia tu vida” - vídeo/ documental http://youtu.be/fWTYHJQ0HT4 http://youtu.be/XKG1pbsPF10
NIVEL	A2
DESTINATARIOS	Alumnos de la enseñanza secundaria- 11er curso
OBJETIVOS GENERALES (P.C.I.C.)	- El alumno como <i>agente social</i> - El alumno como hablante intercultural - El alumno como aprendiente autónomo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS UNIDAD	- fijar el léxico sobre seguridad vial; - ampliar el léxico sobre seguridad vial; - escuchar a testimonios de accidentes de tráfico; - reconocer verbos en imperativo afirmativo; - reconocer verbos en imperativo negativo; - conocer las reglas del imperativo negativo. - utilizar verbos en imperativo afirmativo; - utilizar verbos en imperativo negativo.
OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	- evaluar las ventajas y desventajas de la utilización de un vídeo/documental en la enseñanza de la lengua española
CONTENIDOS GRAMATICALES	- Imperativo negativo;
CONTENIDOS LÉXICOS	Léxico sobre seguridad vial
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	Saberes y comportamientos socioculturales: 1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras (P.C.I.C.) -Comportamientos sociales relacionados con el cuidado del coche - Infracciones y sanciones de tráfico exceso de velocidad, ...
ACTIVIDADES	- ejercicios de comprensión auditiva (escritura), ejercicios gramaticales (trabajo en grupo); ejercicios de expresión escrita (escritura); juego (Los mandatos graciosos)

DESTREZAS	- Comprensión auditiva/ Expresión escrita/ Expresión e interacción oral.
DINÁMICAS	- Individual/ / en gran grupo/ en grupos
MATERIALES	- Ordenador/ Proyector/ Pizarra/ Ficha de trabajo
DURACIÓN	90 minutos

PROCEDIMIENTO

Entrada en el aula	Presencias	Contenidos	(4-5 mns)
---------------------------	-------------------	-------------------	------------------

La profesora va a verificar las presencias y escribir los contenidos del aula en la pizarra.

Contenidos:

Continuación del estudio de la seguridad vial.



Ficha de trabajo: visionado del vídeo/ documental “En un segundo cambia tu vida” El imperativo negativo.

Juego “Los mandatos graciosos”.

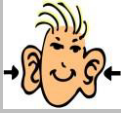

En seguida, la profesora va a preguntar a los alumnos si tienen dudas sobre los contenidos estudiados y qué

estudiaron en la última clase. Después, va a entregarles una ficha de trabajo que van a realizar durante el aula.

VÍDEO/ DOCUMENTAL

Introducción Pre audición	Habla 	Trabajo en gran grupo 	(3- 4 mns)
--------------------------------------	---	--	-----------------------



A partir del título del vídeo/ documental, en gran grupo, los alumnos van a expresar su opinión sobre esa frase (A-1.1.) y van a plantear hipótesis sobre la relación que tendrá con el tema que están estudiando (A-1.2.). Este ejercicio les va a permitir trabajar el habla, plantear hipótesis que van a comprobar en seguida y expresar sus opiniones.

Audición	Comprensión auditiva 	Trabajo individual 	(12-13 mns)
-----------------	--	---	--------------------

Ahora la profesora va a enseñar a los alumnos dos fragmentos del vídeo/ documental “En un segundo, cambia tu vida”.

Primero van a ver el fragmento 1 y a contestar individualmente a las respectivas preguntas (A-2) de comprensión auditiva de la ficha de trabajo. Después van a ver el fragmento 2 y a responder a las preguntas A- 3 (verdadero y falso) y A- 4 (explicar oralmente el significado de la frase “todos estamos en el bombo” de la ficha).

Elegí este vídeo/ documental porque me pareció bastante representativo de la realidad de algunos accidentes de tráfico y de sus consecuencias, sobre todo entre los jóvenes. Son testimonios importantes para que los alumnos piensen que “En un segundo, cambia” nuestra vida; que ni los coches, ni las motos son juguetes; que no solo de los accidentes graves resultan muertes o lesiones irreversibles; que hay que cumplir las normas de seguridad vial.

Pos visualización	Habla 	Trabajo en gran grupo 	(4-5 mns)
--------------------------	---	---	------------------

Después del visionado, los alumnos van a hablar del conocimiento que tienen de los peligros referidos en el vídeo/documental, del posible conocimiento que tengan de esa realidad en su familia o en personas más cercanas y de la opinión que tienen del vídeo. Se pretende también que hablen de otras películas que conozcan relacionadas con seguridad vial.

Pos visualización	Gramática 	Trabajo en gran grupo 	(12-14mns)
--------------------------	---	---	-------------------

En seguida, a partir de los verbos subrayados en una frase del vídeo/ documental (A-6.) se empieza el estudio del imperativo negativo. Primero los alumnos van a agruparlos en imperativo afirmativo y negativo (A- 6.1.) y después acordarse del tiempo verbal semejante al imperativo negativo (A-6.2.) o sea el presente de subjuntivo, ya estudiado. Se pretende que los alumnos lleguen

a la regla inductivamente. Con la pregunta (A-6.3.) se pretende que los alumnos descubran que los pronombres en imperativo negativo van siempre delante y separados del verbo.

En este momento la profesora, con la ayuda de los alumnos, va a construir y a escribir la regla del imperativo negativo en la pizarra, a partir de ejemplos de otros verbos en presente de subjuntivo. Es una actividad que se va a realizar en gran grupo, aprovechándose así los conocimientos previos de los alumnos.

<p>Gramática/ escritura</p> 	<p>Trabajo en gran grupo</p> 	<p>(10-12 mns)</p>
--	---	---------------------------

En seguida, la clase va a trabajar en gran grupo. La profesora va proyectando imágenes, verbos y palabras sobre una infracción de seguridad vial. Lo que los alumnos van a tener que hacer es partir de esa imagen, de ese verbo y de esa palabra y escribir un consejo sobre seguridad vial, utilizando el imperativo negativo (ejercicio B-1). Lo que se pretende es que practiquen la escritura y el imperativo negativo.

La corrección del ejercicio se va a realizar de la siguiente manera: la profesora va a proyectar cada una de las imágenes, de los verbos y de las palabras en la pizarra y, en gran grupo, los alumnos van dando el consejo de cada imagen. Se escriben los consejos en la pizarra.

En seguida van a realizar el ejercicio B-2 para que sigan practicando el imperativo negativo. Es un ejercicio de transformación del imperativo afirmativo a negativo, que va a servir también para que practiquen la colocación de los pronombres detrás del verbo en imperativo negativo.

<p>Escritura</p> 	<p>Trabajo en grupos</p> 	<p>(10-12mns)</p>
---	---	--------------------------

Una vez que muchos accidentes de tráfico entre los jóvenes suceden por la noche y después de las fiestas, se pretende con el ejercicio siguiente (C-1.) practicar la escritura, dando consejos de seguridad vial y simultáneamente utilizar el imperativo afirmativo y negativo, regular o irregular. Los alumnos en pequeños grupos van a escribir 3 cosas que deben y 3 cosas que no deben hacer los jóvenes antes/ durante o después de una fiesta.

<p>Juego</p> 	<p>Trabajo en gran grupo</p> 	<p>(20-25 mns)</p>
---	---	---------------------------

Como actividad final la clase va a jugar a “Los mandatos graciosos”. En este juego, a la vez, la profesora deja a un alumno elegir 1 ficha con 1 mandato. Ese alumno tiene que cumplir el mandato de la ficha y sus compañeros adivinarlo. Cuando lo descubra, se escribe el mandato en la pizarra.

Me parece una actividad interesante y motivadora para concluir el aula y practicar el imperativo de los verbos.

Anexo 8- Ficha de trabalho- 18 de março de 2014



FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL

11er curso- 2013/2014

Nombre: _____ Fecha: 18/03/14

A- VÍDEO/ DOCUMENTAL

PRE VISIONADO

1- “En un segundo, cambia tu vida” es el título de un vídeo/ documental del que vas a ver dos fragmentos.

1.1. ¿Estás de acuerdo con esta frase? Justifica.

1.2. ¿De qué manera estará relacionada con el tema que estamos trabajando?

VISIONADO

Fragmento 1- <http://youtu.be/fWTYHJQ0HT4> (01:31mns)

2- Contesta a las siguientes preguntas de acuerdo con las informaciones del vídeo.

2.1. Dani y Fabiola sufrieron un accidente de tráfico.

2.1.1. ¿Por qué motivo?

Dani _____

Fabiola _____

2.1.2. ¿Cuáles fueron las consecuencias? _____

2.2. ¿Qué edad tenía Nadia cuando tuvo el accidente y qué le pasó?

2.3. ¿Qué infracción estaba cometiendo Santi en el momento del accidente?

Fragmento 2- <http://youtu.be/XKG1pbsPFI0> (02:25mns)

3- Escribe V (verdadero) o F (falso) de acuerdo con la información del vídeo.

a) Podemos jugar con los coches, una vez que no son peligrosos.

b) La segunda protagonista se quedó en una silla de ruedas.

c) Los jóvenes tienen conciencia de las consecuencias que pueden causar los accidentes.

d) Solo los accidentes graves provocan lesiones irreversibles.

4- ¿Qué significa la expresión “Todos estamos en el bombo”?

POS VISIONADO

5. ¿Y tú, eres consciente de estos peligros? ¿Conoces a alguien en esta situación o a quién le pasó algo casi semejante?, ¿Qué te pareció el vídeo/ documental? ¿Ya has visto alguna película relacionada con el tema que estamos trabajando?

6. En el vídeo hemos escuchado el siguiente: “Mi madre siempre me decía: no cojas la moto”...y yo le decía: déjame tranquila. Mira si tengo un accidente, pues, me mato y ya está...”

6.1. Los verbos subrayados están en imperativo. Agrúpalos en:

Imperativo afirmativo _____

Imperativo negativo _____

6.2. ¿Qué otro tiempo verbal te recuerda el imperativo negativo? _____

6.3. ¿Qué pasaba con los pronombres en imperativo afirmativo? Y ahora ¿qué crees que va a pasar? _____

B- GRAMÁTICA

1- Mira las imágenes del *power point* sobre seguridad vial ¿Qué consejos darías en cada una de ellas? Utiliza el imperativo negativo.

2- Cambia de imperativo afirmativo a negativo estos verbos:

Ejemplo: ¡Venid ya!..... ¡No vengáis ya!

a) ¡Tened cuidado! _____

b) ¡Date prisa! _____

c) ¡Ve despacio! _____

d) ¡Vuelvan pronto! _____

e) ¡Traed los cascos! _____

f) ¡Abróchate el cinturón! _____

g) ¡Tráeme mi casco, por favor! _____

h) ¡Pensad en las consecuencias! _____

i) ¡Vive la vida! _____

j) ¡Conozcan los riesgos! _____

C-ESCRITURA

1- Imaginad que:

- vuestros amigos van de fiesta; -el viaje va a ser en coche.

Escribidles 3 cosas que deben y 3 cosas que no deben hacer antes/ durante o después de la fiesta. Utilizad el imperativo.



D- JUEGO

“LOS MANDATOS GRACIOSOS”

El profesor deja a los alumnos elegir fichas con mandatos. Cada alumno tiene que cumplir el mandato de la ficha y sus compañeros adivinarlo.

Escribe tu nombre en la pizarra	Di el nombre de tu profesora de español	Canta en portugués	Salta
Siéntate en la mesa	Abre la puerta	Repite tu nombre muchas veces	Duerme
Habla en inglés	Respira hondo	Lee los nombres de los autores del manual	Despiértate
Pon las manos en la cabeza	Vete al lado de la profesora	Ríete	Dibuja un coche en la pizarra
Levanta un manual de la mesa	Dale tu cuaderno a alguien	Coge el bolígrafo de un (a) compañero (a)	Borra la pizarra



SEGURIDAD VIAL



Mestranda: Carla Isabel Vieira Ferreira

Orientadora: Laura Manuela Domingues Mendes

Data: 21/03/2014

PLAN DE CLASE

Asignatura	Curso	Clases	Fecha	Hora	Aula
Español	11er	H- J	21-03-14	08h 25m/ 09h-55m	de los ordenadores

Guía didáctica para el docente

TÍTULO:	Seguridad vial
RECURSOS:	- Imágenes sobre seguridad vial
NIVEL:	A2
DESTINATARIOS:	Alumnos de la enseñanza secundaria- 11er curso
OBJETIVOS GENERALES (P.C.I.C.)	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno como <i>agente social</i> - El alumno como <i>hablante intercultural</i> - El alumno como <i>aprendiente autónomo</i>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> - fijar el léxico sobre seguridad vial; - utilizar el léxico sobre seguridad vial; - crear un cartel publicitario sobre seguridad vial; - utilizar verbos en imperativo.
CONTENIDOS GRAMATICALES:	Verbos en imperativo
CONTENIDOS LÉXICOS	Léxico sobre la seguridad vial
CONTENIDOS SOCIOCULTURALES	Normas de seguridad vial
ACTIVIDADES	Cartel publicitario- (creación)
DESTREZAS	Expresión escrita
DINÁMICAS	En grupos
MATERIALES	Ordenador
DURACIÓN:	90 minutos

PROCEDIMIENTO

Entrada en el aula	Presencias	Contenidos	(4-5 mns)
---------------------------	-------------------	-------------------	------------------



La profesora va a verificar las presencias y escribir los contenidos del aula en la pizarra.

Contenidos: Creación de un cartel publicitario sobre seguridad vial en España.

Auto-evaluación.

Motivación al tema: Precalentamiento	Habla 	Trabajo en gran grupo 	(4-5 mns)
---	---	--	------------------

Se empieza el aula preguntando a los alumnos: ¿qué estudiasteis en la clase anterior? y ¿qué dudas tenéis?

Cartel publicitario	Escritura 	Trabajo en grupos 	(70-75 mns)
----------------------------	---	---	--------------------

En seguida, la docente va a explicar a los alumnos que durante el aula, se pretende que consigan, en grupos de 4 o 5 alumnos, crear un cartel publicitario sobre seguridad vial, con imágenes, que van a buscar en *internet*, y frases con consejos sobre seguridad vial. En las frases deben escribir verbos en imperativo. Es una actividad para realizar en el aula de los ordenadores.

Durante el aula, la profesora va a ayudar a los alumnos en la creación del cartel.

En las semanas siguientes se va a realizar en la escuela una exposición con estos carteles y un concurso:

“Mejor cartel publicitario sobre seguridad vial”.

Me parece que es una actividad motivadora e interesante para concluir el estudio de la seguridad vial y advertir también a los restantes alumnos de la escuela para las normas de seguridad vial/ causas y consecuencias de los accidentes de tráfico.

Auto-evaluación	(4-5 mns)
------------------------	------------------

En los últimos minutos de clase, los alumnos van a realizar su propia auto-evaluación, que es anónima. (ficha de auto-evaluación)

Por fin, la profesora va a coger las hojas y a analizar los resultados del aprendizaje de los alumnos en estas cuatro clases. Pretende así proponer algunas estrategias de mejora en clases futuras.

Anexo 10 - Ficha de auto-avaliação dos alunos da unidade didática

AUTO-EVALUACIÓN – SEGURIDAD VIAL

1- Sé cuatro palabras sobre seguridad vial

2- En estas clases sobre seguridad vial:

- Me gustó mucho •
- spot publicitario “¿Estás seguro?”
 - canción “Pisa el acelerador”
- Me gustó poco •
- vídeo/ documental “En un segundo, cambia tu vida”
 - juego “Los mandatos graciosos”
- No me gustó •
- crear un cartel publicitario

3- Estás de acuerdo que el visionado del spot publicitario “¿Estás seguro?” y del vídeo/ documental “En un segundo cambia tu vida” :

	Sí	No	Sin opinión
3.1. ¿Te permitieron trabajar aspectos socio-culturales?			
3.2. ¿Fueron un material capaz de atraer tu atención?			
3.3. ¿Despertaron tu interés?			
3.4. ¿Fueron una forma de llevar la vida real al aula?			
3.5. ¿Te informaron?			
3.6. ¿Mejoraron tu aprendizaje de la lengua española?			
3.7. ¿Contribuyeron para tu aprendizaje del tema de la seguridad vial?			

4- Aprendí mucho sobre seguridad vial

Sí _____ No _____ Sin opinión _____

5- En las próximas clases me gustaría _____

Anexo 11- Ficha de avaliação



PROVA DE ESPANHOL

Nome: _____ Nº: _____
_____º ANO TURMA _____
2013/2014 Data ___/___/___

B. COMPRESIÓN LECTORA

1. Utiliza estas dos palabras para describir la imagen en una frase.
CARRETERA/ACCIDENTE



(40 puntos)

2. Lee el siguiente texto.

Me queda toda una vida para arrepentirme

Recuerdo estar borracho, **la madrugada se abría** y giraba en mi cabeza. **Yo jugaba al escondite con el alcohol**. Apretaba el acelerador, la calle, como en un videojuego, palpitaba detrás, volaba en una burbuja de tristeza. Los edificios estaban borrosos, los semáforos. Pensaba que estaban en verde y que yo los gobernaba, en una nave espacial.

Fue cuando ocurrió. No sentí nada ni escuché el golpe. De repente estaba en el exterior, sentado en el bordillo de la acera, rodeado por una multitud que me había sacado del coche y me contemplaba con espanto. (...)

Me palpé la cara, sangre, afluentes rojos y espesos en la parte derecha, nublando las luces de red de la mañana. Lo siguiente fue el sonido de una sirena. Me desmayé. Despierto al día siguiente, me dicen que la operación ha sido un éxito. (...)

Adoro a mis amigos. Llevan años a mi lado, **soportándome en la risa y cuando nieva**. (...) Hoy mis amigos me han sacado a pasear, pretenden invitarme a cenar en Zumolandia. No sería mala idea si no fuera una broma.

Los días transcurren, las semanas. Después de un mes aún conservo la hinchazón de la cara.

Veo a mis hijos, están enormes. Se ríen, se persiguen alrededor de la mesa. Me besan con ternura y me acarician el zarpazo de la cara. He intentado ocultarlo con barba, no ha resultado. Al regresar del colegio me regalan dibujos. Se empeñan en que me han colocado una tira de hierro en la boca. Hablan a menudo del hombre malo que me ha atropellado, del autobús homicida. Y juegan, juegan, juegan, y mi mujer está conmigo. Sólo ha sido un accidente. Me queda toda una vida para arrepentirme.

Daniel Múgica, *La ciudad de abajo*, Barcelona, Plaza y Janés, 1996 (adaptado)

- 2.1. ¿Qué le pasó al protagonista? Resume los hechos contestando a las preguntas.

- a) ¿Quién? _____
b) ¿Qué? _____
c) ¿Cuándo? _____
d) ¿Dónde? _____
e) ¿Por qué? _____

(5x10= 50 puntos)

- 2.2. Busca en el texto sinónimos de las siguientes palabras o expresiones.

- a) ebrio _____
b) pito que se oye a mucha distancia _____
c) inflamación por herida o golpe _____
d) golpazo _____
e) causante de la muerte de alguien _____

(5x10= 50 puntos)

2.3. ¿Qué significan las siguientes frases? Elige la opción correcta.

- a) "la madrugada se abría" (I.1)
 Rompía el día
 El cielo estaba despejado
 Empezaba a anochecer
- b) "yo jugaba al escondite con el alcohol" (I.1)
 Hacía un juego sobre los peligros del alcohol
 Intentaba que la bebida no me dominara
 Me escondía en la bebida
- c) "soportándome en la risa y cuando nieva" (I.8)
 Apoyándome en el mal tiempo
 Manteniéndome feliz
 Cuidándome en cualquier circunstancia
(3x20=60 puntos)

C- USO DE LA LENGUA

1. Escribe las palabras que corresponden a cada imagen.



A) _____

B) _____

C) _____

D) _____



E) _____

F) _____

G) _____

H) _____

(8X 4 =32 puntos)

2. Haz las combinaciones más evidentes de manera a utilizar todas las palabras.

a) Aparcar		1. móvil mientras conduces el coche
b) conducir en		2. la línea continua
c) llamar por		3. indebidamente
d) pisar		4. el cinturón de seguridad
e) no ponerse		5. estado de ebriedad
f) tocar		6. un stop
g) saltarse		7. la bocina en poblado

(7X2=14 puntos)

3. Completa las siguientes oraciones con los verbos del recuadro en el tiempo correcto. Recuerda: solo puedes usar cada verbo una vez y al final sobra uno.

exceder, poner, hacer, conducir, beber, pensar, salir, tratar, ser, usar

- a) Le aconsejo que _____ un poco antes de tomar una decisión.
- b) Les recomiendo que _____ con cuidado en la autopista.
- c) Espero que _____ (nosotros) un buen viaje.
- d) Te prohíbo que _____ los límites de velocidad.
- e) Os pido que _____ el casco.
- f) Deseo que _____ (tú) un buen conductor.
- g) Te permito que _____ mi coche.
- h) Os sugiero que _____ el cinturón de seguridad.
- i) No quiero que _____ (ustedes) borrachos de la discoteca.
- j) No te permito que _____ así a los peatones.

(10x4=
40 puntos)

4. Completa con la forma correcta de imperativo afirmativo.

- a) _____ (reducir, vosotros) la velocidad y _____ (respetar) las normas de tráfico. b) Si tenéis sueño, _____ (descansar).
- c) Si tienes algún problema, _____ (pedir) ayuda.
- d) _____ (ponerse, vosotros) el cinturón de seguridad.
- e) _____ (ser, tú) prudente, _____ (conducir) con seguridad.
- f) _____ (cerrar, tú) los vidrios del coche durante el viaje.
- g) _____ (hacer, tú) lo que te piden tus padres.
- h) _____ (salir, vosotros) del coche despacio.
- i) _____ (saber, ustedes) que desde ahora no se permitirá beber aquí.

(11x4= 44 puntos)

5. Cambia de imperativo afirmativo a negativo las siguientes frases:

- a) ¡Ten cuidado! _____
 - b) ¡Usa el chaleco reflectante! _____
 - c) ¡Venga despacio! _____
 - d) ¡Date prisa! _____
 - e) ¡Llama a Juan! _____
- (5x5=25 puntos)

6. Corrige el error si es necesario.

- a) ¡Hace un buen trabajo! _____
 - b) ¡Os callad un segundo! _____
 - c) ¡Cógeme el casco, por favor! _____
 - d) ¡Te pone el cinturón de seguridad! _____
 - e) ¡No vas allí, es peligroso! _____
- (5x5=25 puntos)

7. Transforma las siguientes frases utilizando el estilo indirecto. Empieza como indicado:

“Adoro a mis amigos. Llevan años a mi lado, soportándome en la risa y cuando nieva.”

En el texto, el protagonista declara que.... _____

(20 puntos)

D- ESCRITURA

1- **Escribe un decálogo con recomendaciones sobre seguridad vial. Usa el imperativo.**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

(100 puntos)

2- **Imagina que tus amigos van a hacer un viaje. Escríbeles una tarjeta (entre 50 a 80 palabras) llena de buenos deseos y algunas recomendaciones para su viaje. Usa el presente de subjuntivo.**

(100 puntos)



©Original Country Clipart by Lisa www.countrijclipart.com

¡Buen trabajo!

Anexo 12- Projeto da exposição dos trabalhos dos alunos sobre segurança rodoviária



Agrupamento de Escolas de Barcelos

Exposição de trabalhos sobre Segurança Rodoviária.

Ano Letivo: 2013-2014

Organização: Núcleo de estágio de espanhol

Turmas envolvidas: 11ºA+B, 11ºH+J

Destinatários: comunidade escolar

Razões justificativas da exposição:

- Sensibilizar os alunos para os perigos existentes nas estradas tanto para peões como para condutores;
- Dar a conhecer estatísticas sobre o número de acidentes nas estradas portuguesas e espanholas;
- Alertar toda a comunidade escolar dos perigos subjacentes à condução;
- Promover a aquisição de um conjunto de valores e de preocupação em relação à segurança rodoviária;
- Recorrer a estratégias mais ativas que levem os alunos à reflexão sobre os seus comportamentos enquanto peões ou condutores;
- Conhecer diferentes culturas;
- Alargar os horizontes, bem como a cultura geral dos alunos;
- Proporcionar experiências que favoreçam a maturidade cívica;
- Despertar o interesse pela língua Espanhola;

Objetivos da exposição:

- Desenvolver os conteúdos adquiridos nas aulas (imperativo);
- Desenvolver conhecimentos relacionados com segurança rodoviária;
 - Gerar nos alunos autoestima a partir da exposição dos seus trabalhos;
 - Desenvolver o interesse pelo estudo de línguas estrangeiras;

- Conhecer a vertente cultural espanhola;
- Desenvolver atitudes de cidadania em ato;
- Fazer a ponte entre os alunos e a comunidade escolar.

Objectivos do Projecto Educativo:

- “Desenvolver nos alunos a auto -estima, respeito mútuo e responsabilidade visando a sua integração plena na sociedade como cidadãos autónomos, justos e organizados;
- Assegurar a formação escolar prevista para o ciclo de aprendizagem abrangente;
- Promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar contribuindo para um não abandono da Escola e, criando nos alunos, a imagem de uma Escola útil, aberta e agradável;
- Favorecer o desenvolvimento da Escola na sua autonomia, eficácia e capacidade de intervenção comunitária;
- Sensibilizar os alunos para uma cidadania responsável. “

Aprendizagens e resultados esperados:

- sensibilização para as regras de segurança rodoviária;
- Alargamento do léxico através da utilização de *slogans* publicitários;
- Interesse pela língua espanhola.

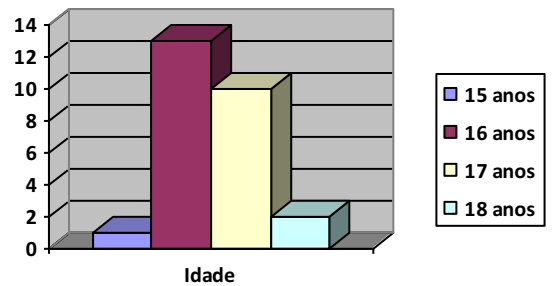
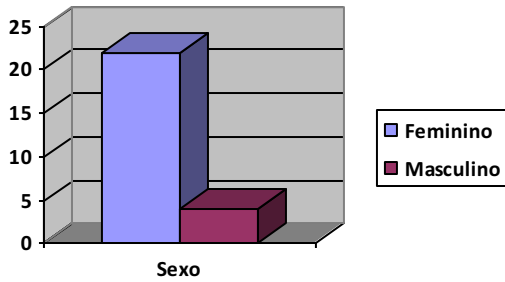
Núcleo de estágio de Espanhol

Anexo 13- Fotografia da Exposição com os cartazes sobre a segurança rodoviária realizada na Escola Secundária de Barcelos

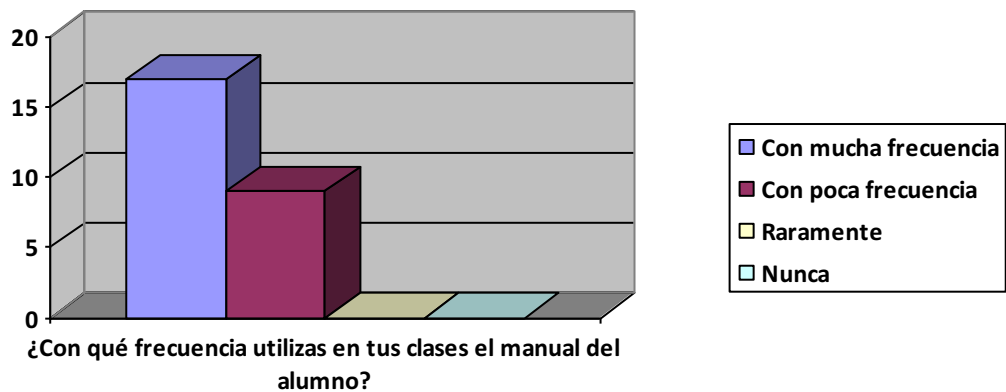


Anexo 14- resultados do questionário inicial

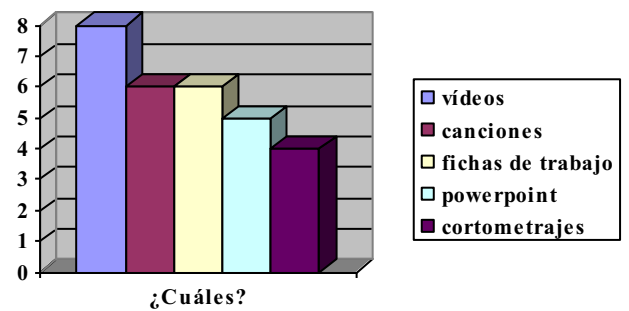
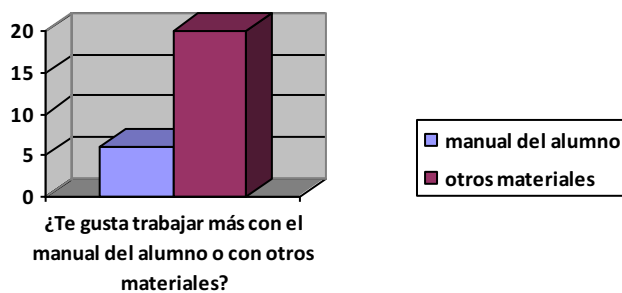
Este questionário inicial foi aplicado, no início do ano letivo 2013/2014, a 26 alunos das turmas H e J do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária de Barcelos, a frequentar a disciplina de espanhol, enquanto segunda língua estrangeira.



QUESTÃO 1- *¿Con qué frecuencia utilizas en tus clases de español el manual del alumno?*



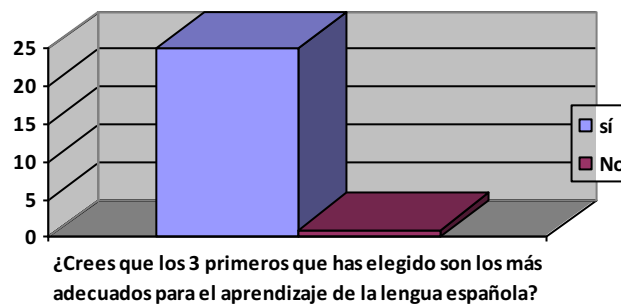
QUESTÃO 1.1. - *¿Te gusta trabajar más con el manual del alumno o con otros materiales?
¿Cuáles?*



QUESTÃO 1.2.- *Además del manual del alumno, ¿con qué materiales sueles trabajar más en las clases de español? Escribe de 1 a 6, siendo que 6 significan los materiales que sueles trabajar con más frecuencia y 1 los que sueles trabajar con menos frecuencia/ raramente o nunca:*

- 6- *videos*
- 5- *películas*
- 4- *anúncios*
- 3- *juegos*
- 2- *textos*
- 1- *powerpoint*

QUESTÃO 1.3.- *¿Crees que los 3 primeros que has elegido son los más adecuados para el aprendizaje de la lengua española?*



Sí- ¿Por qué?

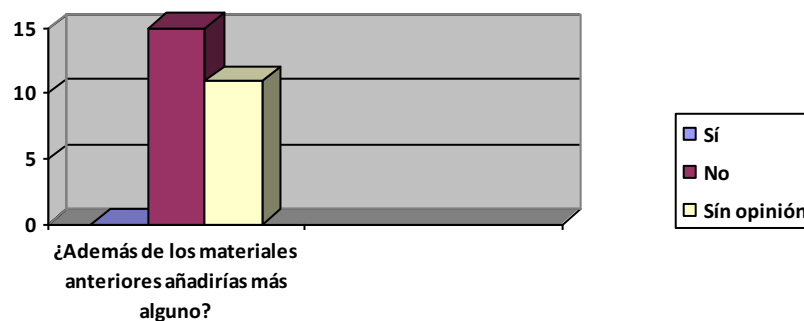
- *porque los alumnos están más atentos;*
- *porque cativa a los alumnos;*
- *porque motivan a los alumnos;*
- *porque es más cautivador para los alumnos;*
- *porque son materiales más didácticos, nos ayudan a comprender las cosas;*
- *porque son más interesantes;*
- *porque son más atractivos, me hacen estar más atento;*
- *pienso que despiertan más el interés en los alumnos;*

- *porque atraen la atención y facilitan el aprendizaje;*
- *porque me gustan y despiertan interés en los alumnos;*
- *porque nos ayudan a comprender mejor el español;*
- *porque son más interesantes;*
- *porque permiten oír personas hablando en español y captan la atención de los alumnos;*
- *porque nos ayudan en nuestros estudios;*
- *porque nos motivan y escuchamos más la lengua española;*
- *porque son divertidos y despiertan más nuestro interés;*
- *porque permiten oír la lengua;*
- *porque nos captan la atención, cautivan y despiertan el interés;*
- *son los que ayudan más, son más interesantes.*

No- ¿Por qué?:

- *es siempre relativo*

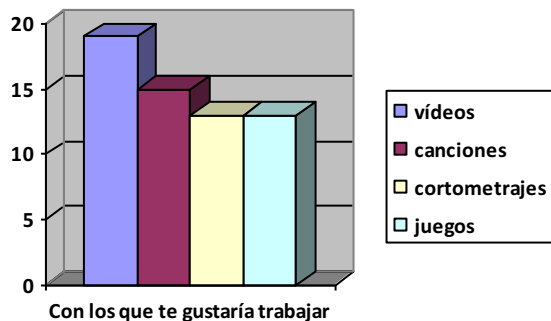
QUESTÃO 1.4.- *¿Además de los materiales anteriores añadirías más alguno?*



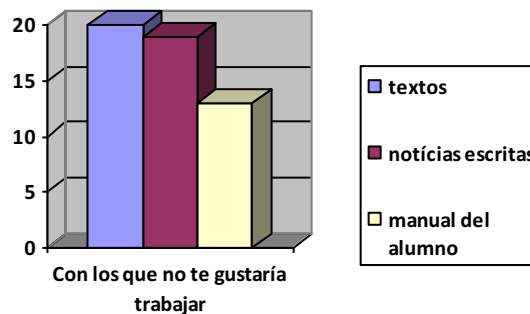
QUESTÃO 2- *Imagina que tu profesora va a empezar en tus clases una nueva unidad didáctica y te propone trabajar con los siguientes materiales: vídeos, canciones, powerpoint, textos, noticias escritas, reportajes, documentales, anuncios publicitarios, manual del alumno, juegos, cortometrajes.*

QUESTÃO 2.1. - De los anteriores elige 3

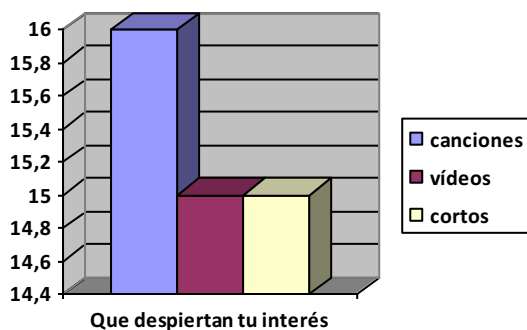
a)



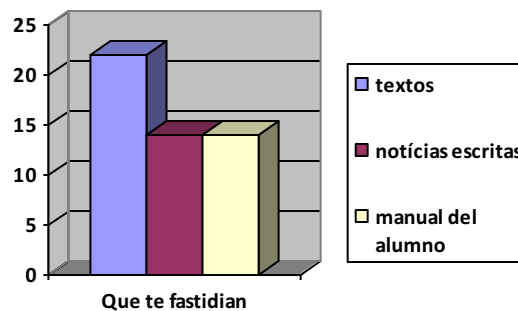
b)



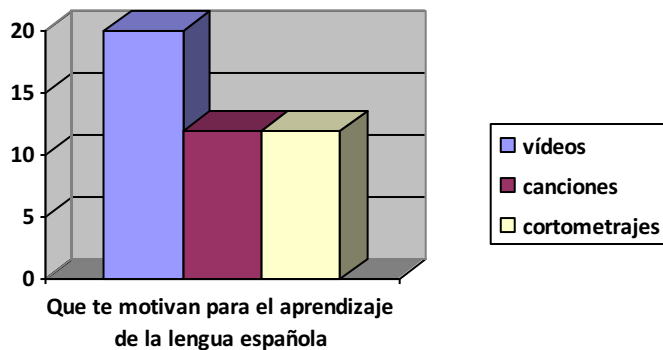
c)



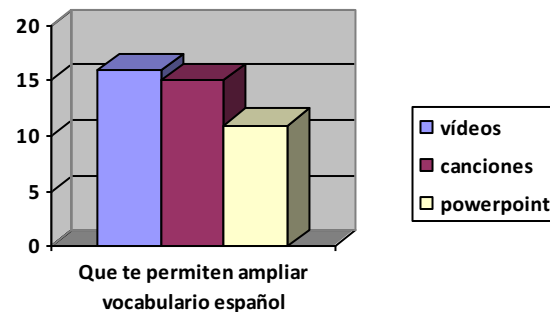
d)



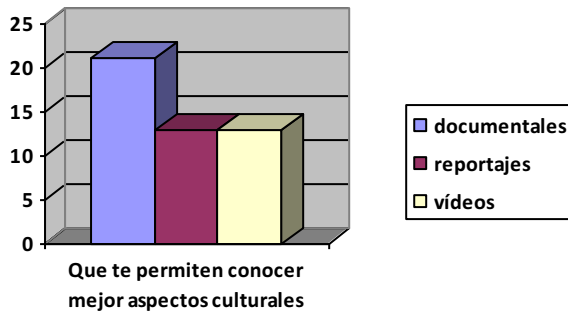
e)



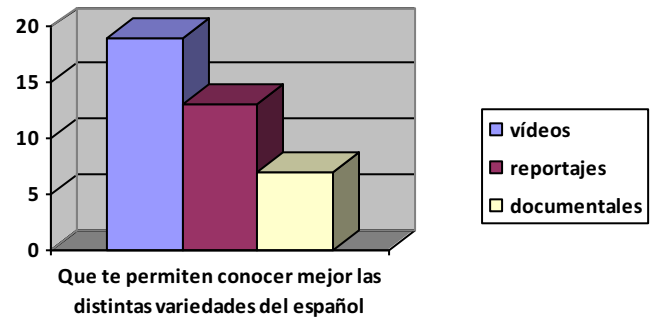
f)



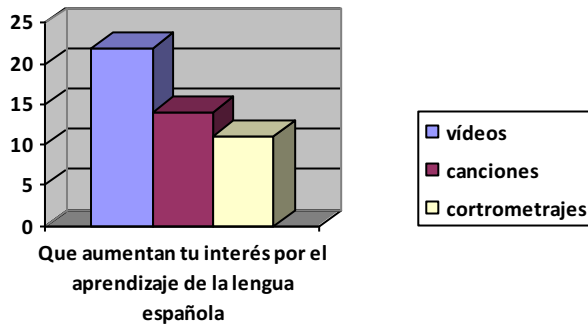
g)



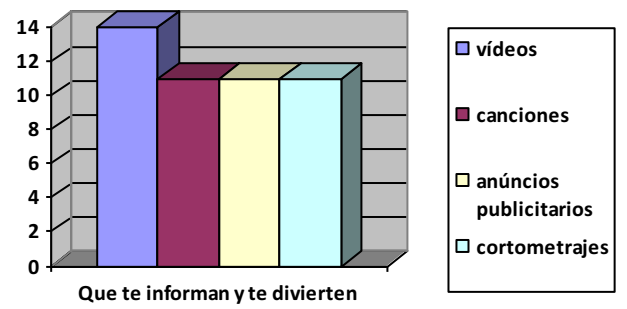
h)



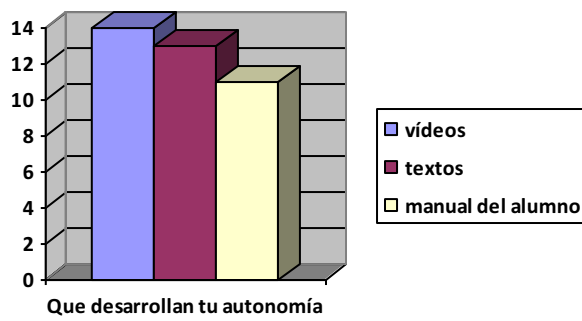
i)



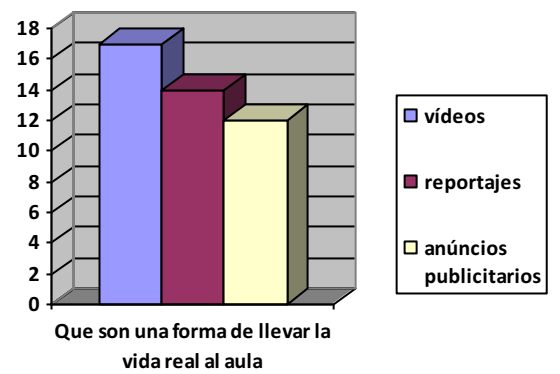
j)



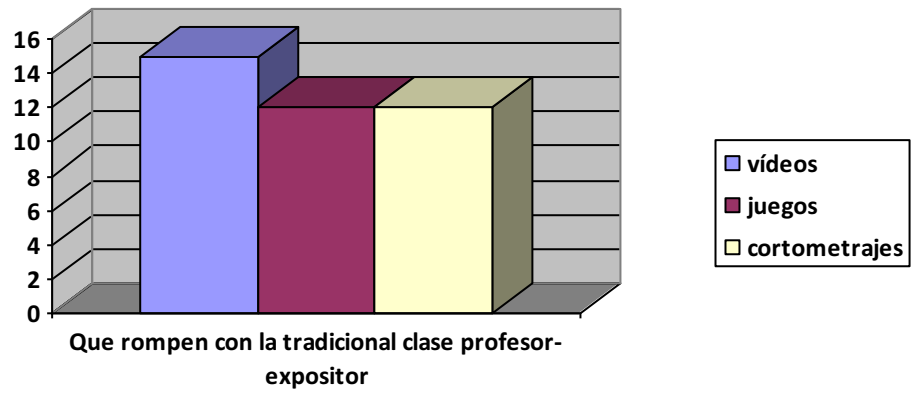
k)



l)



m)



Anexo 15- resultados da ficha de auto-avaliação dos alunos

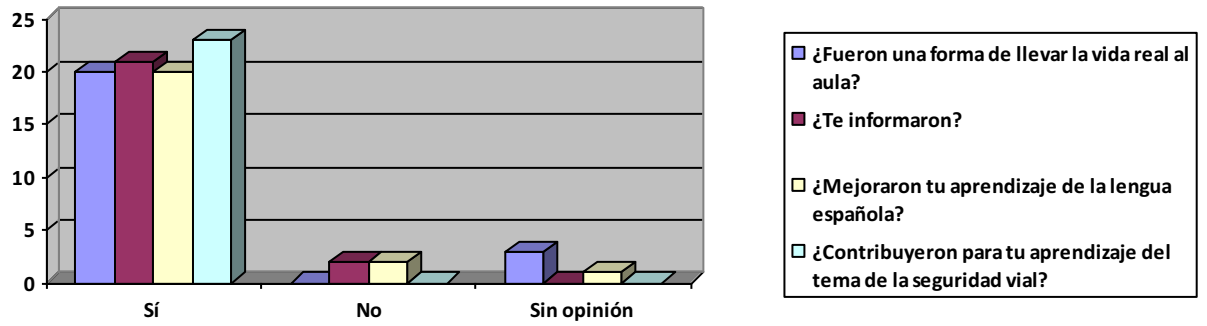
1- Sé cuatro palabras sobre seguridad vial

Palabras	Nº alumnos
Autopista	11
Acelerador	1
Accidente	11
Autovía	2
Atropello	2
Bebida	2
Carretera	6
Carné/carné de conducir	4
Casco	13
Cinturón	11
Cruce	2
Imprudencia	3
Jóvenes	1
Lesionados	1
Medios de transporte	1
Pasajeros	1
Paso de cebra	1
Peatones	7
Seguridad	2
Velocidad	7
Víctimas	3

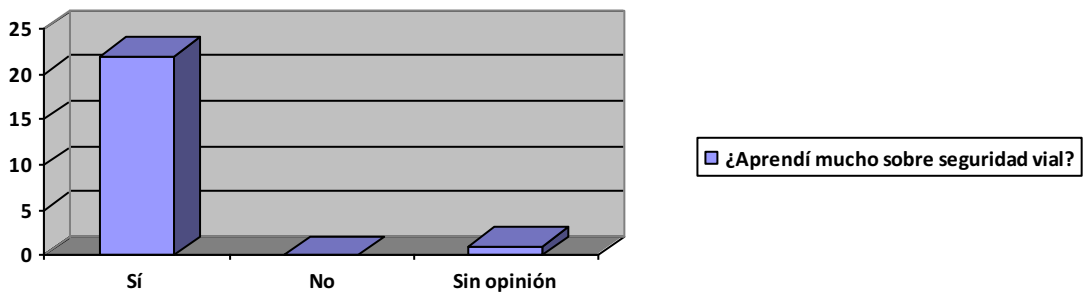
2- En estas clases me gustó mucho, me gustó poco, no me gustó...



3- *Estás de acuerdo que el visionado del spot publicitario ¿Estás seguro? y del vídeo/documental En un segundo cambia tu vida:*



4- *¿Aprendí mucho sobre seguridad vial?*



Anexo 16- resultados da ficha de avaliação

