



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento de Letras

**Metodologia do Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira:
Recursos e Actividades Didácticas**

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo

Covilhã

Junho de 2010

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento de Letras

**Metodologia do Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira:
Recursos e Actividades Didácticas**

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo

Dissertação elaborada no âmbito do 2º ciclo de estudos conducentes ao grau de
Mestre em *Estudos Ibéricos*

Trabalho efectuado sob a orientação do Professor Doutor Paulo Osório e da
Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

Dissertação apresentada à Universidade da Beira Interior

Covilhã

Junho de 2010

A todos os que fazem parte da minha vida,
gracias
Pelos momentos de partilha e de felicidade.

Não: não Digas Nada!

Não: não digas nada! Supor o que dirá
A tua boca velada
É ouvi-lo já.

É ouvi-lo melhor
Do que o dirias.
O que és não vem à flor
Das frases e dos dias.

És melhor do que tu.
Não digas nada: sê!
Graça do corpo nu
Que invisível se vê.

Fernando Pessoa, in “*Cancioneiro*”

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	I
AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
RESUMEN	VII

INTRODUÇÃO.....	X
-----------------	---

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	XII
0.1 - O Problema	XII
0.2 - Objectivos do Estudo	XVI
0.3 - Pertinência do Estudo.....	XVIII
0.4 - Limitações do Estudo	XIX
0.5 - Organização da Dissertação.....	XX

I PARTE

1 - O ESPANHOL NOS <i>CURRICULA</i> DOS ALUNOS PORTUGUESES	2
2 - A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	8
2.1 - Teorias sobre a Aprendizagem	9
2.2 - Factores de Aprendizagem	11
2.3 - Estratégias de Aprendizagem e de Comunicação	14
3 - MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	18
3.1 - Da Génese ao Primeiro Método de Ensino.....	18
3.2 - Clarificação de Termos Científico-didácticos	19
3.3 - Um Breve Olhar Histórico pela Evolução dos Métodos	25
3.4 - Métodos a Partir dos anos 70.....	26
3.4.1 - O Enfoque Nócio-funcional	27
3.4.2 - O Enfoque Comunicativo.....	29
3.4.3 - O Enfoque por Tarefas.....	31
4 - A POLÍTICA LINGUÍSTICA DA UE	37
4.1 - Da Construção Europeia até aos Nossos Dias... ..	37
4.2 - Papel do <i>QEER</i> e do <i>PEL</i> na Aprendizagem de Línguas.....	40
4.3 - Papel do <i>PCIC</i> na Aprendizagem do E/LE	50
5 - AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ORAL.....	53
5.1 - Perspectiva Comparativa da Avaliação da Oralidade: <i>GAVE versus</i> Instituto Cervantes..	53
5.2 - Análise da Portaria nº 1322/2007.....	59

6 - PROGRAMA DE ESPANHOL DO ENSINO SECUNDÁRIO	63
6.1 - Análise do <i>Programa de Espanhol, Nível de Iniciação</i> - Objectivos, Conteúdos, Competências da Oralidade e Avaliação.	63
6.2 - Análise do Oral no <i>Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11.º Ano</i>	67
7 - RECURSOS E ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA A AULA DE E/LE	72
7.1 - Manuais de Espanhol Produzidos em Território Nacional	72
7.2 - A Oralidade no Manual Seleccionado: <i>Español 2, Nivel Elemental II (A2)</i>	79

II PARTE

1 – DESCRIÇÃO DO ESTUDO PRÁTICO.....	85
1.1 - Introdução.....	85
1.2 - População e Amostra.....	87
1.3 - Escola e Meio Envolvente	89
2 – A ORALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	91
2.1 - Características da Comunicação Oral	91
2.2 - Instrumentos para a Avaliação da Oralidade	92
2.3 - Actividades e Técnicas para Desenvolver a Expressão Oral.....	94
2.4 - Estratégias de Comunicação na Competência Expressiva Oral	95
2.5 - Critérios de Avaliação da Competência Comunicativa.....	97
2.6 - Planificação de uma Actividade de Expressão Oral	100
3 - APLICAÇÃO DE UMA ACTIVIDADE DE EXPRESSÃO ORAL	101
3.1 – Planificação da Tarefa Didáctica.....	102
3.2 - Planificação da Actividade de Expressão Oral.....	104
3.2.1 - Apresentação da Actividade.....	119
3.3 - Diagnose/Avaliação de Diagnóstico	120
3.4 - Proposta de Intervenção Pedagógico-didáctica	120
3.5 - Actividade: Execução e Avaliação	121
3.6 - Avaliação da Planificação da Actividade de Expressão Oral.....	128
3.7 - Estratégia: Autoscopia.....	131
3.8 - Autoscopia: Experiência em Contexto Escolar	132
CONCLUSÃO.....	137
Considerações Finais.....	137
Sugestões para Trabalhos Futuros.....	138
BIBLIOGRAFIA.....	139
Referências Bibliográficas.....	139
Outros Documentos.....	140
Webgrafia	141
ANEXOS	142

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1	<i>Crecimiento [del español] al curso 2007/08</i>	5
Figura nº 2	<i>Evolución de la enseñanza del español desde 1991</i>	5
Figura nº 3	<i>El Español en la Enseñanza Básica y Secundaria de Portugal – Evolución desde 1997</i>	6
Figura nº 4	<i>Evolución del número de Alumnos de Español en las Escuelas de Enseñanza Básica y Secundaria de Portugal</i>	6
Figura nº 5	<i>Evolución del número de Escuelas con Alumnos de Lengua Española en la Enseñanza Básica y Secundaria de Portugal</i>	7
Figura nº 6	<i>Quadro síntese da concepção de uma Unidade Didáctica segundo os diferentes métodos a partir dos anos 70, adaptado de Neus Sans</i>	34
Figura nº 7	Níveis Comuns de Referência do <i>QECR</i>	45
Figura nº 8	Critérios de Avaliação da disciplina de Espanhol – 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Escola Secundária de Latino Coelho – Lamego)	61
Figura nº 9	Critérios de Avaliação da disciplina de Língua Espanhola – Curso de Secretariado de Administração (Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego – Instituto Politécnico de Viseu)	62
Figura nº 10	Conteúdos – Competências Comunicativas – Compreensão oral (<i>Programa de Espanhol, nível de Iniciação, 11º Ano – 2002</i>)	69
Figura nº 11	Conteúdos – Competências Comunicativas – Expressão oral (<i>Programa de Espanhol, nível de Iniciação, 11º Ano – 2002</i>)	70
Figura nº 12	Cadernos de Apoio de Língua Espanhola: <i>¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!</i> - Vol. 1, 2, 3	73
Figura nº 13	Manual escolar: <i>Paso a Paso 1 – Iniciação</i>	74
Figura nº 14	Manual escolar e livro de exercícios: <i>Español 1 – Nivel Elemental e Libro de Ejercicios – Español 1 – Nivel Elemental</i>	74
Figura nº 15	Manual escolar e livro de exercícios: <i>Español 2 – Nivel Elemental II e Libro de Ejercicios – Español 2 – Nivel Elemental II</i>	75
Figura nº 16	Manual escolar e livro de exercícios: <i>Español 3 – Nivel Elemental III e Libro de Ejercicios – Español 3 – Nivel Elemental III</i>	76

Figura nº 17	Manual escolar e livro de exercícios: <i>ES-PA-ÑOL – Tres Pasos – Iniciación – 10.º Ano e Libro de Ejercicios – ES-PA-ÑOL – Tres Pasos – Iniciación - 10.º Ano</i>	76
Figura nº 18	Manual escolar e livro de exercícios: <i>ES-PA-ÑOL – Tres Pasos – Iniciación – 11.º Ano e Libro de Ejercicios – ES-PA-ÑOL – Tres Pasos – Iniciación – 11.º Ano</i>	77
Figura nº 19	Manual escolar e livro de exercícios: <i>Abrapalabra – 5.º Ano e Libro de Ejercicios – Abrapalabra – 5.º Ano</i>	78
Figura nº 20	Instrumentos de avaliação sugeridos pelos autores do <i>Programa de 3º Ciclo do Ensino Básico</i> para a avaliação das competências da oralidade: compreensão e expressão orais	92
Figura nº 21	CrITÉrios de avaliação da competência comunicativa – avaliação das competências de produção – <i>Programa de Espanhol do Ensino Secundário, 10º ano – Iniciación (2001:26)</i>	98
Figura nº 22	Planificação da Tarefa Didáctica	102
Figura nº 23	Planificação da Actividade de Expressão Oral	104
Figura nº 24	Gráfico com as notas atribuídas pelo professor a cada grupo (média de todos os alunos do grupo)	122
Figura nº 25	Gráfico com a avaliação feita por cada grupo aos restantes grupos (hetero-avaliação)	123
Figura nº 26	Quadro com as estratégias de comunicação utilizadas aquando da produção oral	123
Figura nº 27	Quadro com exemplos das estratégias de comunicação mais referidas aquando da produção oral	124
Figura nº 28	Gráfico com o desempenho de cada elemento no seu grupo de trabalho	125
Figura nº 29	Lista de verificação da actividade de expressão oral	126
Figura nº 30	Resultados da lista de verificação da actividade de expressão oral	127
Figura nº 31	Avaliação da planificação da actividade de expressão oral	129
Figura nº 32	Resultados da avaliação da actividade de expressão oral	130
Figura nº 33	Ficha de auto-avaliação final da actividade de expressão oral	133

AGRADECIMENTOS

Embora uma dissertação seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem nem devem deixar de ser realçados. Por essa razão, gostaria de fazer referência explícita aos que nela participaram, deixando aqui registados os meus sinceros agradecimentos:

À Senhora Professora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha e ao Senhor Professor Paulo Osório, professores orientadores, pela abertura de espírito revelada desde o primeiro momento em que nos conhecemos, que logo me encaminharam para o tema tratado nesta dissertação. Pela permanente disponibilidade e apoio, pelo manancial de informação que me facultaram (que em muito contribuiu para a execução desta dissertação) e, obviamente, por todas as críticas e sugestões relevantes feitas ao longo da orientação deste projecto.

À Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, nomeadamente ao senhor Director, Dr. Álvaro Teixeira Bonito, pelo apoio manifestado, que me permitiu reunir as condições que muito me ajudaram a realizar este projecto dentro desta instituição de ensino superior.

A todos aqueles que fazem parte da minha vida, amigos, familiares, colegas de trabalho, pela força e coragem transmitidos para conduzir “este barco a bom porto”.

A todos os alunos que sofreram as nossas experiências e que são a razão da existência desta dissertação, que sempre se disponibilizaram para colaborar comigo, pelo estímulo e apoio incondicional desde o primeiro momento em que lhes propus participar neste projecto, pela paciência e grande amizade com que sempre me ouviram e pela sensatez com que sempre me ajudaram.

Ao Paulo, pelas inúmeras trocas de impressões, comentários ao trabalho. Acima de tudo, pelo inestimável apoio familiar que preencheu as diversas falhas que fui tendo por força das circunstâncias, e pela paciência e compreensão reveladas ao longo deste período.

RESUMO

No contexto da União Europeia, torna-se necessária a intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas para possibilitar a consecução dos seus objectivos: uma maior mobilidade dos cidadãos, um melhor acesso à informação, uma comunicação internacional eficaz e um exemplar respeito pela identidade e pela diversidade culturais (QEER: 2001).

Num contexto cada vez mais globalizante, caracterizado por uma sociedade multifacetada, exigente, plurilinguística e pluricultural, onde impera a competitividade; saber línguas significa possuir um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação.

Deste modo, a Escola como palco de instrução formal influencia, claramente, na aprendizagem de línguas, quer seja materna ou estrangeira. Nesta perspectiva, a Escola tem cada vez mais peso na aquisição de línguas, devendo, por isso, estar atenta ao papel que desempenha no ensino das mesmas. A instrução formal influi, nitidamente, a língua não espontânea ou adquirida no espaço escolar. Logicamente a língua ensinada num contexto artificial depende de inúmeras variáveis.

Investigar sobre o processo de aquisição das segundas línguas obriga a que se tenha em conta o aprendiz, o objecto de aprendizagem e o produto linguístico. Cada um destes elementos é muito diferente para reflectir sobre a melhor pedagogia a aplicar no âmbito da instrução formal ou no contexto escolar.

Na presente dissertação, apresentaremos a contextualização da disciplina de Espanhol no Sistema Educativo português, faremos algumas reflexões pedagógicas sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, incidindo nas teorias sobre a aprendizagem, nos factores que a influenciam e nas estratégias de aprendizagem e de comunicação.

Posteriormente, debruçar-nos-emos sobre a evolução metodológica, elaborando um espectro dos principais métodos e respectivos contributos para o ensino e aquisição de segundas línguas (ASL). Focaremos a importância do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprender, ensinar, avaliar*; reflectiremos sobre a relevância do *Portfolio Europeu de Línguas* no Ensino Secundário e sobre o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* na programação da disciplina de Espanhol no Sistema Educativo português.

Seguidamente, apresentaremos uma perspectiva comparativa da avaliação da componente da oralidade através do projecto *Provas Experimentais de Expressão Oral*, desenvolvidas pelo

GAVE, *versus* as *Provas de Expressão Oral* para a obtenção do *D.E.L.E.*, concebidas pelo Instituto Cervantes.

Devido ao papel atribuído à comunicação oral no quotidiano de qualquer aprendente de línguas, surgiu a necessidade de serem integrados, obrigatoriamente, momentos formais de avaliação da oralidade no processo de ensino – aprendizagem no Ensino Secundário. Por esta razão, analisaremos a legislação de suporte para esta alteração na avaliação das aprendizagens neste Ciclo de Ensino, no modo como está a ser implementada em contexto escolar (“*Critérios de Avaliação*” da Escola Secundária de Latino Coelho – Lamego), além de proceder-se à sua visibilidade, quer nas orientações curriculares oficiais (*Programa de Espanhol, Nível de Iniciação*, com especial relevo para o 11.º ano), quer no manual adoptado para o 11.º ano, nível de iniciação.

A fim de dar corpo a este estudo, optou-se por centrar a acção pedagógica no método de trabalho: “simulação global”. Após negociar com os alunos conteúdos socioculturais do respectivo *Programa*, definiu-se que estes teriam como tarefa final apresentar, em grupo, trabalhos no registo oral.

A actividade foi aplicada a uma turma de 1.º ano do Curso de Secretariado de Administração (regime nocturno), da E.S.T.G.L. e derivou, essencialmente, da grande heterogeneidade de características dos alunos e dos resultados de uma diagnose que revelaram dificuldades de actuação dos discentes, no âmbito da oralidade em sala de aula, tendo, estes, afirmado que ao longo do processo de ensino-aprendizagem de outras línguas estrangeiras nunca tinham treinado as competências da oralidade em contexto escolar.

Configurando a comunicação oral formal como um processo que deve ser muito ponderado, torna-se imprescindível que o seu estudo seja devidamente orientado e estruturado, remetendo para elaboração de um plano de trabalho, previamente negociado e acordado com os alunos, para que estes se sintam verdadeiramente protagonistas ao apresentarem a sua opinião, sem qualquer tipo de constrangimentos, favorecendo neles a confiança própria, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo momentos de reflexão crítica ao longo do trabalho.

Para que o discente tenha consciência da relação entre o processo de aprendizagem e o produto de aprendizagem conseguido (tarefa final apresentada), é, primordial, proporcionar-lhe a oportunidade de se observar/analisar (autoscopia), de modo a *permitir ao aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, reflectir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos.* (in *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º Ciclo*).

Concluimos, assim, que a aquisição de uma língua estrangeira é um processo complexo tal como a linguagem humana, que é necessário ensinar o aluno a *aprender a aprender*, de forma a incrementar a sua competência comunicativa oral e/ou escrita.

RESUMEN

En el contexto de la Unión Europea, es necesaria la intensificación del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas para posibilitar la consecución de sus objetivos: una mayor movilidad de los ciudadanos, un mejor acceso a la información, una comunicación internacional eficaz y un ejemplar respeto por la identidad y por la diversidad cultural (*MCRE: 2002*)

En un contexto cada vez más globalizante, caracterizado por una sociedad multifacética, exigente, plurilingüística y multicultural, donde impera la competitividad; saber lenguas significa poseer un poderoso medio de desarrollo personal, de integración social, de adquisición cultural y de comunicación.

De este modo, la Escuela como escenario de instrucción formal influye, claramente, en el aprendizaje de lenguas, sea materna sea extranjera. En esta perspectiva, la Escuela tiene cada vez más importancia en la adquisición de lenguas, debiendo, por eso, estar atenta al papel que desempeña en la enseñanza de las mismas. La instrucción formal influye, nítidamente, la lengua no espontánea o adquirida en el espacio escolar. Lógicamente la lengua enseñada en un contexto artificial depende de inúmeras variables.

Investigar sobre el proceso de adquisición de las segundas lenguas obliga a que se tenga en cuenta el aprendiz, el objeto de aprendizaje y el producto lingüístico. Cada uno de estos elementos es muy diferente para reflexionar sobre la mejor pedagogía a aplicar en ámbito de la instrucción formal o en el contexto escolar.

En el presente trabajo, presentaremos la contextualización de la asignatura de Español en el Sistema Educativo portugués, haremos algunas reflexiones pedagógicas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, incidiendo en las teorías sobre el aprendizaje, en los factores que la influyen y en las estrategias de aprendizaje y de comunicación.

Posteriormente, analizaremos la evolución metodológica, elaborando un espectro de los principales métodos y respectivas aportaciones para la enseñanza y adquisición de segundas lenguas (ASL). Focalizaremos la importancia del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*; reflexionaremos sobre la relevancia del *Portfolio Europeo de Lenguas* en la Enseñanza Secundaria y sobre el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en la programación de la asignatura de Español en el Sistema Educativo portugués.

Seguidamente, presentaremos una perspectiva comparativa de la evaluación del componente de la oralidad a través del proyecto *Pruebas Experimentales de Expresión Oral*,

desarrolladas por el GAVE, *versus* las *Pruebas de Expresión Oral* para la obtención del D.E.L.E., concebidas por el Instituto Cervantes.

Debido al papel atribuido a la comunicación oral en el cotidiano de cualquier aprendiz de lenguas, surgió la necesidad de ser integrados, obligatoriamente, momentos formales de evaluación de la oralidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Enseñanza Secundaria. Por esta razón, analizaremos la legislación de soporte para esta alteración en la evaluación de los aprendizajes en este Ciclo de Enseñanza, en el modo como está a ser implementada en contexto escolar (“*Criterios de Evaluación*” de la Escola Secundária de Latino Coelho – Lamego), además de procederse a su visibilidad, sea en las orientaciones curriculares oficiales (*Programa de Español, nivel de Iniciación*, con especial relevo para el 11.º curso), sea en el libro de texto adoptado para el 11.º curso, nivel de iniciación.

Con el objetivo de dar cuerpo a este estudio, se ha optado por centrar la acción pedagógica en el método de trabajo: “simulación global”. Después de negociar con los alumnos contenidos socioculturales del respectivo *Programa*, se ha definido que estos tendrían como tarea final presentar, en grupo, trabajos en el registro oral.

La actividad ha sido aplicada a un grupo de 1.º curso de la Carrera de Secretariado de Administración (régimen nocturno), de la E.S.T.G.L. y ha sido motivada, esencialmente, debido a la gran heterogeneidad de características de los alumnos y de los resultados de una diagnosis que ha revelado dificultades de actuación de los discentes, en el ámbito de la oralidad en el aula de clase, habiendo, estos, afirmado que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas extranjeras nunca habían practicado las competencias de la oralidad en contexto escolar.

Configurando la comunicación oral formal como un proceso que debe ser muy ponderado, es imprescindible que su estudio sea debidamente orientado y estructurado, remetiéndolo para la elaboración de un plan de trabajo, previamente negociado y acordado con los alumnos, para que estos se sientan verdaderamente protagonistas al presentar su opinión, sin cualquier tipo de problemas, favoreciendo en ellos la confianza propia, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje y promocionando momentos de reflexión crítica a lo largo del trabajo.

Para que el discente tenga conciencia de la relación entre el proceso de aprendizaje y el producto de aprendizaje conseguido (tarea final presentada), es, primordial, proporcionarle la oportunidad de observarse /analizarse (*autoscopia*), de modo a *permitir al alumno controlar en pequeños pasos su aprendizaje, concienciar sus progresos y sus dificultades, no acumular deficiencias y lagunas, reflexionar sobre sus errores para ensayar otros caminos.* (in *Programa de Español de la Enseñanza Básica – 3.º Ciclo*).

Hemos concluido, pues, que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso complejo tal como el lenguaje humano, que es necesario enseñar el alumno a *aprender a aprender*, de forma a incrementar su competencia comunicativa oral y/o escrita.

INTRODUÇÃO

O Espanhol como segunda língua estrangeira (L2) ou língua estrangeira (LE) ocupa hoje um lugar proeminente, tanto pela sua excepcional expressão cultural de outrora e presente como pela sua ampla expansão actual, entre as línguas de cultura mais solicitadas pelo homem para a comunicação intercultural, interétnica e, obviamente, internacional.

Se algum facto linguístico não admite dúvidas é que o espanhol se converteu, na actualidade, no segundo idioma de comunicação internacional. Este facto deve-se, fundamentalmente, a duas grandes razões. Por um lado, ao número de falantes dispersos por todo o mundo que têm o espanhol como língua materna. Entre estes encontram-se os países que têm o Espanhol como língua oficial ou co-oficial (México, Colômbia, Espanha, Argentina, Peru, Venezuela, Chile, Equador, Guatemala, Cuba, Guiné Equatorial, República Dominicana, Bolívia, Honduras, El Salvador, Paraguai, Nicarágua, Costa Rica, Porto Rico, Uruguai e Panamá) e outros países que, apesar de não terem o espanhol como língua oficial ou co-oficial, têm uma presença significativa de hispano-falantes (EUA, Filipinas, França, Ilhas ABC, Canadá, Alemanha, Suíça, Austrália, Belice, Suécia, Bélgica, Israel, Brasil, Andorra, Turquia, Marrocos, Ilhas Virgens, Gibraltar, Luxemburgo, Guam).

Embora a maioria dos países se encontre no continente americano, actualmente, no contexto europeu, Espanha é um país com grande relevância no mundo da cultura e o número de falantes hispanos nos continentes europeus, africanos e orientais goza também de grande importância. Devido a estas circunstâncias, depois do inglês, o espanhol é a língua ocidental com maior quantidade de falantes.

Por outro lado, apesar dos crescentes processos de globalização, o espanhol é uma língua relativamente homogénea, por outras palavras, salvo algumas ocasiões, a comunicação linguística entre hispano-falantes de distintas latitudes geográficas é fluida e sem graves rupturas comunicativas.

Ambas as razões garantem, à partida, ao aprendente de espanhol que este pode falar com um número infinito de pessoas em diferentes partes do mundo, convicto de um entendimento sem dificuldades, independentemente das variedades regionais utilizadas por cada nativo.

Devido à inequívoca presença da língua de Cervantes em distintos sistemas educativos, espalhados por todo mundo, começou, no século XX, um longo percurso de investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem do espanhol: processos e estratégias que interactivam para

alcançar a competência comunicativa por partes dos falantes não nativos, factores que determinam o processo de ensino-aprendizagem, indagações científicas, etc.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

0.1 - O Problema

A Europa está finalmente em vias de se transformar, sem derrame de sangue, numa grande família; esta verdadeira mutação... continente dos valores humanistas... da liberdade, da solidariedade e, acima de tudo, da diversidade, o que implica o respeito pelas línguas, culturas e tradições dos outros.

(Declaração de Laeken)

Com a instituição da Comunidade Económica Europeia, em 1957, os povos da Europa agrupam-se formando uma comunidade composta por muitas nações e grupos linguísticos diferentes, milhões de europeus convivem com origens étnicas, culturais e linguísticas diversas. Deste modo, surge a necessidade de se aprender e falar a língua dos povos vizinhos, pois só desta forma poderá existir uma maior abertura aos outros, às suas culturas e às maneiras de ver o mundo.

Na Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico das Regiões, intitulada *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*, ficou bem vincada a ideia de que *a capacidade de compreender e comunicar em outras línguas é uma competência de base para todos os cidadãos europeus (...)* Cada cidadão europeu deve possuir competências de comunicação suficientes em, pelo menos, duas outras línguas, para além da sua língua materna. Trata-se de um objectivo ambicioso, mas os progressos já realizados por diversos Estados-Membros demonstram que é perfeitamente alcançável.

Promover a diversidade linguística significa incentivar activamente o ensino e a aprendizagem de um leque de línguas tão vasto quanto possível nas nossas Escolas, Universidades, centros de educação de adultos e empresas. O Ano Europeu das Línguas, assinalado em 2001, ilustrou as múltiplas possibilidades de promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística. O *Dia Europeu das Línguas (DEL)* que é comemorado desde 2001, no dia 26 de Setembro, tem como objectivos sensibilizar o público para o plurilinguismo na Europa, cultivar a diversidade cultural e linguística e incentivar as pessoas a aprenderem línguas, dentro e fora do contexto escolar.

Sendo a União Europeia um mosaico, composto por vinte e três línguas oficiais e de trabalho, reconhecendo, esta, que a língua e a identidade estão intrinsecamente ligadas e que a língua é a expressão mais directa da nossa cultura, facilmente se conclui que saber línguas é fundamental para uma Europa de sucesso. O multilinguismo permite a comunicação e a compreensão, elementos-chave para inspirar as muitas e diferentes culturas da Europa a trabalharem em conjunto com vista a alcançar metas comuns.

No plano de acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística», publicado pela Comissão Europeia, em 2003, afirma-se que é «mais importante do que nunca que os cidadãos possuam as competências necessárias para entender os seus vizinhos e comunicar com eles». Este plano de acção tem três elementos principais: promover a aprendizagem ao longo da vida (nomeadamente a aprendizagem precoce), melhorar o ensino das línguas e impulsionar o desenvolvimento de um ambiente favorável às línguas.

Por todas as razões já enumeradas, a União Europeia encoraja activamente a aprendizagem de línguas estrangeiras em todas as idades e os alunos dispõem de um vasto leque de possibilidades de escolha, a saber, programas que favorecem os intercâmbios linguísticos, a geminação entre escolas e a geminação electrónica, a formação de professores de línguas e a aprendizagem de línguas fora da escola.

Como consequência do papel atribuído às línguas estrangeiras, a Escola e outras instituições de formação surgem como locais propícios para impulsionar os jovens europeus a tornarem-se mais abertos a outras culturas, mais capazes de se movimentarem e trabalharem com maior liberdade além-fronteiras, mais capazes de competirem eficazmente na economia global.

Aprender um novo idioma na Escola é muito mais do que possuir mais uma disciplina no currículo, este simboliza a descoberta de novas possibilidades de vida, a oportunidade de fazer novas amizades noutros países, contactar com novas culturas, ampliar os horizontes e representa também um bom “exercício para o cérebro”, pois proporciona aos aprendentes mais facilidade em resolver problemas. As competências linguísticas podem aumentar as suas perspectivas profissionais, auxiliá-lo a viver num outro território e engrandecer a sua auto-confiança.

De acordo com o princípio orientador «Sensibilização à diversidade linguística e cultural», definido no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* - «As aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1.º Ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. A abertura da Escola a essa pluralidade traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas – eventualmente presentes no meio

envolvente – ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver.»

Num contexto de uma Europa multilingue, os professores de línguas têm um papel crucial, pois compete-lhes criar um ambiente favorável à aprendizagem de línguas em âmbito escolar, transformando-a numa experiência agradável e profundamente gratificante, porém, para que tal aconteça é, primordial, que os docentes encontrem um método adequado às necessidades de cada aprendiz e o tempo necessário.

Na sequência da valorização da aprendizagem das línguas estrangeiras, a partir das décadas de 60, 70 e parte dos anos 80 surgem estudos multidisciplinares muito relevantes no campo da aquisição de segundas línguas, nomeadamente as teorias que pretendiam explicar o processo desde a perspectiva formal. O que realmente interessava era encontrar os melhores métodos para ensinar L2, por estas razões foram desenvolvidas muitas investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto académico.

Contudo, a comunicação humana, sendo um processo muito complexo mas que todos os seres conseguem alcançar mesmo sem instrução, condiciona o seu estudo. Para haver comunicação tem que haver língua, um transmissor, um receptor e um canal oral ou escrito, no qual o primeiro transmite uma mensagem que deve ser entendida por um receptor, ou seja, há comunicação.

Neste projecto debruçar-nos-emos sobre a oralidade na língua espanhola e sobre o tratamento que a mesma tem tido no processo de ensino-aprendizagem. Contactando com o *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º Ciclo (1997)*, «a disciplina de Espanhol deverá proporcionar ao aluno meios que o levem a adquirir as competências básicas da comunicação na língua espanhola», entre as quais se destacam: «compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social», bem como «Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social».

Analisando as orientações metodológicas sobre a organização dos conteúdos, pode ler-se que «No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ter-se sempre presente que a linguagem é uma actividade humana complexa, que deve ser abordada de forma global. O desenvolvimento da competência comunicativa atinge-se integrando todos os conteúdos em situação de comunicação oral ou escrita».

Na mesma sequência de ideias, podemos comprovar, facilmente, que se pretende que o ensino-aprendizagem da língua espanhola proporcione aos alunos situações de comunicação «tão

autênticas quanto possível», devem propiciar-se «actividades de comunicação real», «actividades de simulação de comunicação na aula».

Quanto à avaliação, esta deverá «recair prioritariamente sobre as competências básicas de comunicação da Língua Espanhola»: «compreensão de textos orais e escritos de natureza diversificada, a expressão oral e escrita». Ainda no que toca à avaliação, podemos, inclusivamente, observar a existência de uma vasta lista de meios e instrumentos para aplicar na avaliação das competências receptivas e produtivas.

Ora, sendo o *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º Ciclo* (1997) o que vigora há mais tempo no Sistema Educativo português e que contempla, logo nos primeiros anos, a preocupação pela comunicação oral, cabe-nos indagar sobre as razões que levaram José Saramago a proferir que «A Escola, que tão mal ensina a escrever, não ensina, de todo, a falar».

Apesar das novas perspectivas metodológicas e da importância de qualquer indivíduo em possuir o domínio da competência de comunicação, tanto no registo escrito como no oral, há, porém, quem julgue, efectivamente, que a comunicação oral nem sempre foi estimulada, de forma consciente e objectiva, na sala de aula. Renasce, agora, necessidade de se reforçar a atenção sobre o domínio da oralidade, de mostrar ao aluno a sua importância, pois é pela oralidade que, no nosso quotidiano, interagimos no modo social a que pertencemos, como refere Cornaire «Passamos 45% do nosso tempo a ouvir, 30% a falar, 16% a ler e 9% a escrever».

A Escola surge, indubitavelmente, como espaço privilegiado para levar a cabo a missão de ensinar os alunos a dominar a comunicação oral, fazendo com que eles, no âmbito da compreensão oral, sejam capazes de proceder à «selecção da informação global e específica de mensagens emitidas em situação de presença, sobre temas familiares para os alunos, e detecção da ideia principal e das informações mais relevantes de textos sobre temas do domínio comum transmitidos através de suporte áudio», e que, no âmbito da expressão oral, sejam promovidas actividades que incluam «a participação em conversas e produção de mensagens orais para estabelecer relações, pedir e dar informações, expressar interesses e relatar experiências, num discurso compreensível e adequado à situação de comunicação.» (*Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano, 2001*).

Deste modo, se «a tarefa fundamental do professor é a de criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem», na aula de língua espanhola procuramos desenvolver com os discentes actividades que promovam a aquisição da competência comunicativa de forma global, e, neste caso particular, as competências do domínio da oralidade, nomeadamente, será proposto, aos alunos, a realização de tarefas concretas, a saber, «expressar gostos e preferências», «falar de

actividades quotidianas, presentes ou passadas». (*Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano, 2001*).

0.2 - Objectivos do Estudo

“Pessoas com poucas capacidades não conseguirão realmente assimilar com facilidade uma língua estrangeira: embora aprendam as suas palavras, empregam-nas apenas no significado do equivalente aproximado da sua língua materna e continuam a manter as construções e frases próprias desta última. Com efeito, esses indivíduos não conseguem assimilar o *espírito* da língua estrangeira, que depende essencialmente do facto do seu pensamento não se dar por meios próprios, mas, em grande parte, de ser emprestado pela língua materna, cujas frases e locuções habituais substituem os seus próprios pensamentos.”

Arthur Schopenhauer, in '*Da Língua e das Palavras*'

Devido ao aumento da necessidade de aprender idiomas nos países parceiros da União Europeia e à crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário, é, absolutamente, indispensável, como refere a *Organização Curricular e os Programas de Espanhol do Ensino Básico e do Ensino Secundário*, dar uma resposta às necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em mudança.

Esta resposta traduzir-se-á no uso e aprendizagem das línguas, fazendo com que o aprendente se torne um indivíduo competente. Assim, só se conseguirá atingir o domínio pleno ou global da competência comunicativa se os agentes educativos souberem ajustar a prática lectiva aos aprendentes e se os aprendentes forem conhecedores do seu processo de aprendizagem.

Pretendeu-se oferecer aos alunos uma oportunidade de interacção oral e escrita, desenvolver a sua autonomia e criar grupos cooperativos facilitadores da sua própria actuação, promotores do processo de ensino-aprendizagem de cada discente.

Para que a aprendizagem seja efectiva em todos os alunos, é fundamental manter um diálogo contínuo, proceder à reflexão e participação na sua avaliação no processo de ensino-aprendizagem, por este motivo para que a sua aprendizagem seja um sucesso educativo, o aluno deve estar consciente dos seus progressos ou obstáculos à sua aprendizagem, assim, aos alunos serão comunicados os aspectos que serão objecto de avaliação e os respectivos critérios.

É inquestionável o reconhecimento por todos da oralidade, todavia, assiste-se a uma desvalorização desta componente, não garantindo, assim, a sua efectiva e eficiente realização em

contexto escolar. Deste modo, o objectivo basilar deste projecto é o de destacar a necessidade de repensar as técnicas tradicionais de ensino, encorajando a promoção do desenvolvimento equitativo das distintas competências essenciais da comunicação.

Face ao exposto, podemos elencar um conjunto de macro e de micro-objectivos que nortearam a concepção desta dissertação:

Macro – objectivos:

- apresentar a evolução da disciplina de Espanhol em Portugal;
- reflectir sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias, factores e estratégias de aprendizagem de comunicação;
- apresentar uma síntese sobre a evolução dos métodos de ensino de línguas;
- salientar o papel do *QECR*, do *PEL* e do *PCIC* na aprendizagem de línguas;
- perceber os contributos facultados pelas perspectivas do GAVE ou do Instituto Cervantes na avaliação da componente da oralidade;
- verificar a importância atribuída à oralidade no *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano (2001)* corroborada pela legislação em vigor;
- examinar a presença do oral no manual seleccionado;
- avaliar o perfil de desempenho, ao nível da oralidade;
- aplicar diferentes estratégias com vista à melhoria da competência da oralidade;
- promover o oral como objecto de estudo/ de ensino.

Micro - objectivos:

- analisar uma situação concreta de aprendizagem do oral;
- activar a competência da expressão oral;
- desenvolver hábitos de programação e mecanismos de automatização.
- validar técnicas de estruturação do discurso conducentes a um bom desempenho ao nível da oralidade;
- fomentar a autoscopia como forma de atingir a proficiência oral;
- promover novos instrumentos de avaliação.

0.3 - Pertinência do Estudo

O presente projecto visa contribuir, de alguma maneira, para uma reflexão sobre as práticas da oralidade em contexto escolar num momento em que a comunicação oral começa a ser valorizada na aprendizagem da língua estrangeira, assumindo um papel mais relevante, consideramos ser pertinente e oportuno um estudo um pouco mais aprofundado neste domínio da língua espanhola.

Estando convictos da primazia que deve ser dada ao domínio da oralidade, os responsáveis políticos pela Educação reconheceram a importância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem, como se pode constatar na Portaria nº 1322/2007 (*Diário da República, 1.ª série — N.º 192 — 4 de Outubro de 2007*), na qual se definem os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do Ensino Secundário, e se introduzam diversas alterações, nomeadamente a instituição de momentos formais de avaliação da componente da oralidade nas línguas estrangeiras, correspondente a um peso de 30% (ponto 6. b) do art. 9º), documento que será posteriormente objecto de reflexão.

Sabendo que através da promoção de actividades didácticas com enfoque na comunicação oral o aprendente desenvolverá estratégias pessoais de aprendizagem e de comunicação e que estas fomentarão estratégias de superação de dificuldades e de resolução de problemas, podemos concluir que, desta maneira, o aprendente será mais capaz de tornar-se competente em línguas.

Ora, segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001)*: “Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver.”

Além disso, a gravação de actividades/provas orais tem um enorme interesse no campo da ASL e na análise dos níveis de interlíngua, e, sobretudo, neste caso particular por serem duas línguas afins (português e espanhol), permitindo o estudo de diversos níveis de actuação

linguística dos aprendentes de L2 e as amostras de língua recolhidas podem utilizar-se para ajustar os critérios de avaliação e reformular o tipo de exercícios/provas de expressão oral.

0.4 - Limitações do Estudo

O nosso estudo apresenta algumas limitações, sendo que a primeira diz respeito ao factor tempo. Estamos convictos que um trabalho desenvolvido tendo em conta outra amplitude temporal resultaria, indubitavelmente, num projecto mais íntegro.

A disciplina em análise, pela introdução muito recente nos *curricula* dos portugueses e o objecto de estudo (comunicação oral em Espanhol) são de algum modo limitadores, pois, nestes existe ainda um vazio de referências teóricas, uma escassa investigação responsável no âmbito da intervenção pedagógica. Saliente-se o facto da descrição da língua e da gramática serem essencialmente da língua escrita, havendo poucos estudos que abordem a questão da oralidade em contexto escolar. Além disso, devido à sua objectividade, em termos avaliativos, sempre foi dada primazia à escrita.

Refiram-se ainda as escassas oportunidades que os professores têm de ver discutida cientificamente a didáctica do oral, para além da reduzida ou nula formação inicial e contínua dos docentes neste âmbito. Porém, a partir de 2006, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) começou a dinamizar o projecto Avaliação da Comunicação Oral em Língua Estrangeira com as Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira com objectivo principal de preparar os docentes de língua estrangeira para a avaliação da expressão oral em condições de fiabilidade, designadamente através do desenvolvimento de competências para a elaboração de guiões de provas orais estandardizadas e da familiarização com procedimentos a observar na sua aplicação.

Efectivamente, em todas as leituras que realizámos reconhece-se o primado da oralidade na aula e são propostos vários tipos de actividades “possibilitadoras” ou “facilitadoras” da comunicação oral, porém devido ao carácter subjectivo da sua avaliação e a outros factores, estas nem sempre são levadas a cabo pelos agentes educativo em contexto de instrução formal. Factos que são corroborados por Figueiredo (2005):

- a dificuldade em objectivar e avaliar os desempenhos dos alunos e a falta de precisão de definição de objectivos;

- o desconforto dos professores diante do ensino e da avaliação da comunicação oral;
- a ausência de material didático e a utilização de métodos de ensino intuitivos;
- a confusão entre o oral escolar (discurso pedagógico-didático) e o oral em situação escolar (actividades planeadas – praticar e reflectir).

Perante esta especificidade da comunicação na sala de aula, coloca-se o problema de como incrementar o domínio do oral, uma vez que este só se pode desenvolver se os alunos forem colocados em situações de comunicação real de forma mais ou menos controladas.

0.5 - Organização da Dissertação

A presente dissertação encontra-se dividida em duas partes distintas, sendo que, na primeira, tratamos de temáticas de um ponto de vista mais teórico e, na segunda, abordamos as questões inerentes ao estudo de um caso prático.

A primeira parte divide-se em sete capítulos que assentam *grosso modo* na investigação da aquisição de línguas estrangeiras, privilegiando a língua espanhola.

Assim, no primeiro capítulo, abordamos o crescimento da implementação da disciplina de Espanhol em Portugal; no segundo capítulo, apresentamos as teorias, os factores e estratégias de aprendizagem e de comunicação subjacentes à aprendizagem de uma língua estrangeira; no terceiro capítulo, analisamos a evolução dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, tendo incidido nos surgidos a partir da década de 70; no quarto capítulo, estudamos as opções políticas da União Europeia a nível linguístico, focando principalmente os documentos *QEER* e *PEL* na aprendizagem de línguas estrangeiras e no *PCIC* na aprendizagem do E/LE; no quinto capítulo, apresentamos um espectro comparativo da avaliação da comunicação oral, tomando como exemplos os modelos das provas experimentais dinamizadas pelo GAVE e das provas orais integradas nos exames que conferem o *D.E.L.E.*; no sexto capítulo, analisamos o *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano (2001)*; e, o sétimo capítulo, abordamos os recursos didáticos produzidos em Portugal e actividades específicas que promovem a integração da oralidade na aula de Espanhol.

A segunda parte divide-se em três capítulos que norteiam os aspectos relacionados com o estudo de um caso prático.

Deste modo, no primeiro capítulo, apresentamos a descrição do estudo prático, no que concerne à caracterização da população e da amostra em análise, bem como à Escola e ao seu meio envolvente.

No segundo capítulo, abordamos distintas especificidades da oralidade no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente as características da comunicação oral, os instrumentos para a avaliação da oralidade, as actividades e técnicas para desenvolver a expressão oral, as estratégias de comunicação na competência expressiva oral, os critérios de avaliação da competência comunicativa e questões relacionadas com a planificação de uma actividade de expressão oral.

No terceiro capítulo, apresentamos todos os aspectos subjacentes à aplicação de uma actividade de expressão oral em contexto de sala de aula, que passam pela planificação da tarefa didáctica, planificação da actividade de expressão oral, apresentação da actividade, diagnose/avaliação de diagnóstico, proposta de intervenção pedagógico-didáctica, actividade: execução e avaliação, avaliação da planificação da actividade de expressão oral, autoscopia como estratégia e autoscopia como experiência em contexto escolar.

No final da tese, apresentamos as conclusões do nosso estudo bem como propusemos sugestões para trabalhos futuros. Posteriormente, facultamos todas as informações relativas à bibliografia utilizada na elaboração desta dissertação, nomeadamente as referências bibliográficas, a indicação de outros documentos e webgrafia consultada.

Finalmente, na secção designada por “Anexos” constam alguns documentos importantes no domínio da ASL, na aprendizagem do E/LE, entre outros, cuja pertinência nos motivou a facultá-los para consulta no final desta dissertação.

I PARTE

1 - O ESPANHOL NOS CURRICULA DOS ALUNOS PORTUGUESES

«*De Espanha nem bom vento nem bom casamento*».

Provérbio Popular Português

Muitas são as interpretações dadas a este adágio português, seguramente os dramas históricos poderiam ilustrar este adágio, porém independentemente da explicação que se encontre, uma coisa parece certa, além dos maus ventos e presságios, todos se relacionam com a atracção que ao longo da História muita tinta fez correr entre os dois países Ibéricos.

No primeiro inventário geral dos provérbios portugueses, publicado em 1651 por António Delicado, só aparece a versão: “De Castela, nem bom vento, nem bom casamento”.

Enrique Martínez-López, citado por Arnaldo Saraiva, supôs que a variante “antiespanhola” do provérbio “é relativamente moderna”, pois ainda hoje em Portugal “Castela” pode valer sinodoquicamente como sinónimo de “Espanha”, do mesmo modo que pode haver equivalência ou confusão entre “espanhóis” e “castelhanos”. Para Arnaldo Saraiva, em ambas as versões, este considera “estar perante um provérbio eminentemente nacional e nacionalista (...)”.

Esta dualidade de termos revela-se ainda mais curiosa, pois influencia também a designação do próprio idioma junto da comunidade escolar, confundindo o público em geral quanto à língua estrangeira que se estuda nas nossas escolas.

Para Arnaldo Saraiva, “as duas culturas nem sempre viraram as costas uma à outra, e nem sempre favoreceram o ponto de vista evidenciado no nosso provérbio, cujo conteúdo anti-espanhol contrasta com ou na forma importada certamente de Espanha. (...)” (in Arnaldo Saraiva, *De Espanha nem bom vento... ler.lettras.up.pt*)

Podemos, assim, terminar as várias interpretações dadas ao nosso provérbio popular, concluindo que é muito relativo o nacionalismo ou o anti-espanholismo do provérbio; porém é certo que este adágio surge sempre marcado por uma carga semântica negativa, a qual poderá representar um tópico cultural que traduz identidades ou preconceitos de vizinhos, daí a razão do afastamento entre Portugal e Espanha no que diz respeito a distintas temáticas, nomeadamente, a que nos interessa, a indiferença pelo conhecimento das línguas e culturas ibéricas por parte de cada um dos países opostos.

Cabe ainda salientar que «*De Espanha nem bom vento nem bom casamento*» é um aforismo bem conhecido por todos os portugueses e que reflecte séculos de vizinhança e a

apresentação de uma imagem das relações entre Portugal e Espanha que passa pela sobrevalorização das nossas capacidades e desvalorização das dos outros. Esta é uma posição que frequentemente continua a pertencer ao nosso imaginário e a influenciar as nossas vidas, sem disso nos apercebermos; e continuamos a falar de uma Espanha, que é uma combinação de regiões muito diferentes, com uma imagem do passado, sem darmos importância a outros aspectos.

Contudo, não é com a continuidade destes ditados que promoveremos a interculturalidade, o respeito pelo outro, o estreitamento das relações que a globalização impõe, por isso, neste trabalho, resolvemos *olvidar* as relações do passado e centramo-nos nas que vivemos no presente, na aproximação linguística existente nestas duas *lenguas hermanas* e na crescente procura ou *atracção* dos portugueses pela aprendizagem da língua de Cervantes.

No artigo de Luís Maneta, *Alunos de espanhol quadruplicam em Portugal*, extraído do Jornal Diário de Notícias, datado de 27 Julho de 2009, pode constatar-se que o Espanhol como língua estrangeira surge com grande relevância no Sistema Educativo português, senão vejamos as seguintes opiniões:

“Muitas pessoas começam a apostar no espanhol enquanto língua de interesse cultural, económico e social nestas zonas de fronteira”, sublinha António Delgado, professor auxiliar na Universidade de Évora e comissário para as relações com as Universidades espanholas.

“Há uma vontade muito grande das famílias em juntar a opção do espanhol ao inglês como língua estrangeira e este crescimento exponencial ultrapassa as zonas de fronteira, estendendo-se a todo o País”, diz José Verdasca, director regional de Educação do Alentejo.

Na região alentejana, o Espanhol está a converter-se na segunda língua estrangeira mais procurada em muitas escolas públicas e hoje é bem conhecido, por todo o País, o interesse dos portugueses pela área da Saúde, nomeadamente pelos cursos de Medicina ministrados nas universidades espanholas, arrastando todos os anos um número considerável de estudantes lusos para a aprendizagem do idioma de Cervantes antes de prosseguirem estudos no país vizinho.

O ensino do Espanhol em Portugal tem sido tradicionalmente minoritário, devido a distintas razões de natureza histórica e cultural, e também a certos preconceitos sobre o Espanhol, que o identificam como um idioma que não é necessário estudar porque se percebe, tanto na compreensão oral como na escrita, e também porque não parece relevante, num contexto cultural, em que, afirmam alguns portugueses que os espanhóis não se importam com a língua de Camões. Contudo, este panorama felizmente tem vindo a alterar-se significativamente.

No que diz respeito ao ensino do Espanhol em Portugal, de acordo com documento “*La enseñanza de la lengua española en Portugal – curso 2008/2009*”, publicado pela Consejería de

Educación de España, vinculada à Embajada de España em Lisboa, do Ministerio de Educación y Ciencia de España, em 1991, os Governos de Espanha e de Portugal acordaram introduzir no currículo português o Espanhol e no currículo espanhol o português.

Esta experiência pedagógica, em território português, teve carácter limitado, tendo sido restrita a poucas escolas até 1997. Após esta data, formalizou-se oficialmente a admissão do Espanhol na *Lei de Bases do Ensino Básico* (artigo 59), no 3.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido também elaborado e homologado o respectivo *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação (7.º, 8.º e 9.º anos)*.

A partir de 2001, caso o aluno tivesse frequentado apenas uma língua estrangeira ao longo do Ensino Básico, foi-lhe dada a possibilidade de iniciar uma segunda língua estrangeira no Ensino Secundário, nomeadamente o Espanhol; por esta razão, neste ano foi homologado o respectivo *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano*.

Como consequência do aumento de alunos a estudar Espanhol no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e da possibilidade de se poder dar continuidade a esta língua estrangeira no Ensino Secundário, surge, em 2002, o *Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 10.º Ano*.

A partir do ano de 2006 foi introduzido o Espanhol como terceira língua estrangeira, nível de iniciação, no Ensino Secundário. Ainda durante este ano foi homologado o *Programa de Espanhol para os Cursos Profissionais de Nível Secundário e para os Cursos de Educação e Formação* (Componente de Formação Sociocultural), tendo-se, deste modo, implementado também o ensino de Espanhol nos CEF, nos EFA, no Ensino Recorrente e no Ensino Profissional.

Em 2008 começaram a ser criadas as condições para ser iniciado o Espanhol no Segundo Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos), com a aprovação do respectivo Programa da disciplina, tendo-se implementado onze experiências-piloto em escolas portuguesas com o 2º Ciclo do Ensino Básico no presente ano lectivo (2009/10).

Em 2009 foi disponibilizado para consulta pública o *Programa de Espanhol, Nível de Continuação, no 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos)*.

No Ensino Superior público e/ou privado, várias Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Superiores disponibilizam, actualmente, nos respectivos Cursos a possibilidade de ser estudada a disciplina de Espanhol.

Segundo o documento «*El mundo estudia español 2007*», pode concluir-se que os dados estatísticos oficiais referentes aos últimos anos, divulgados pela Consejería de Educación de España, reflectem um aumento progressivo do estudo do Espanhol relativamente ao número de

alunos, de professores e de escolas do Ensino Básico, do Ensino Secundário, bem como do Ensino Universitário.

No ano lectivo de 2006/07, o interesse pelo estudo do Espanhol intensificou-se nos currículos oficiais do Ensino Secundário, o seu crescimento foi notável, contando com 6.973 alunos matriculados nesta disciplina, cresceu relativamente ao ano anterior 68,12 %, senão vejamos o seguinte quadro disponibilizado, on-line, pela Consejería de Educación, Embajada de España en Portugal:

Consejería de Educación
Embajada de España en Portugal

CRECIMIENTO RESPECTO AL CURSO 2007/08

	CURSO 2007/08	CURSO 2008/09	AUMENTO	PORCENTAJE
ESCUELAS	309	428	119	38,5%
ALUMNOS	32.788	50.988	18.200	55,5%
PROFESORES	395	* 541	146	37%

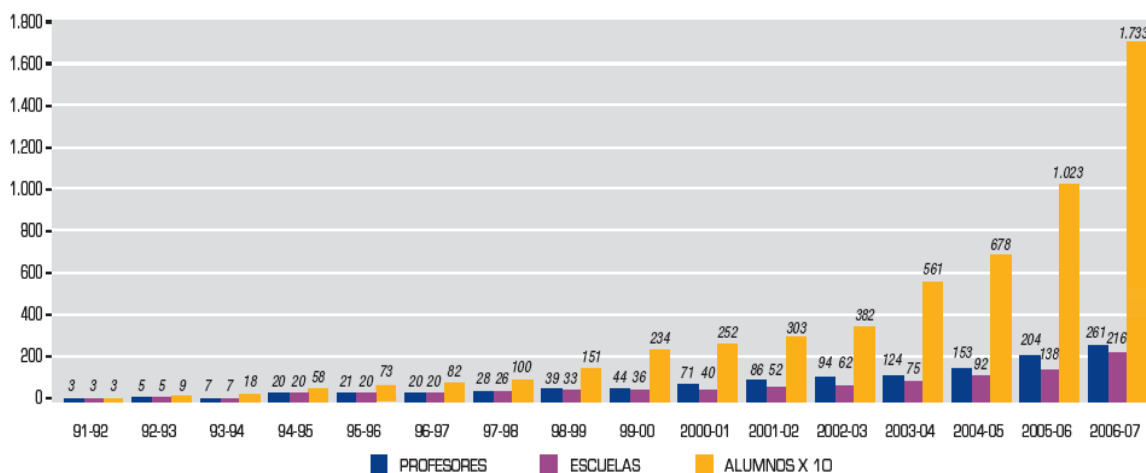
Figura nº 1

* Segundo fontes do Ministério da Educação português, dado que alguns docentes leccionam em diferentes escolas e níveis de ensino, estima-se que o número de professores de Espanhol seja apenas de 350.

Em suma, talvez devido à obrigatoriedade do início do estudo de uma segunda língua estrangeira no 3.º Ciclo a partir do ano lectivo 2002/2003, o ensino do Espanhol, a partir do ano lectivo de 2003/04 até ao presente momento, registou um crescimento bastante acentuado, como pode ser comprovado pelos gráficos apresentados de seguida:

Figura nº 2

Evolución de la enseñanza del español desde 1991



EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA DE PORTUGAL
EVOLUCIÓN DESDE 1997

(el número de alumnos debe ser multiplicado por 10)

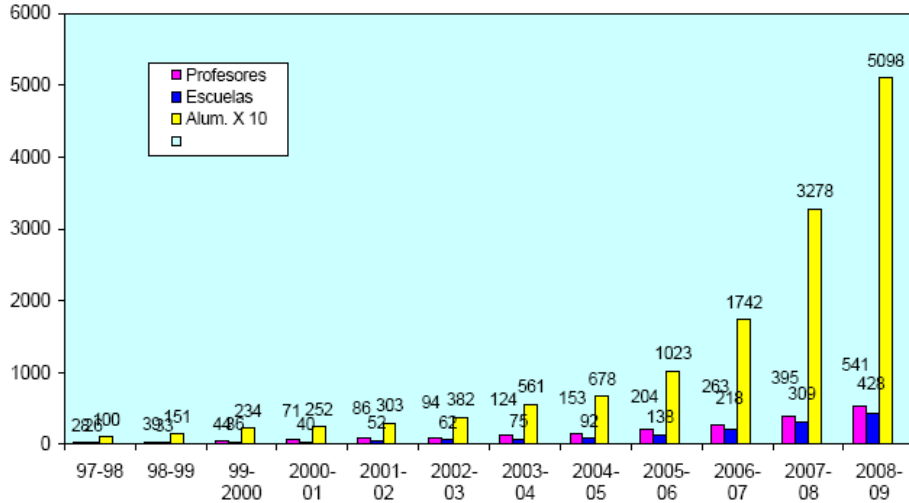


Figura nº 3

Os dados apresentados anteriormente reflectem uma visão muito otimista no que toca ao crescimento do estudo do Espanhol em Portugal, já que nos últimos três anos tanto o número de alunos como o número de Escolas teve um incremento substancial, tendo o número de discentes quintuplicado e o número de estabelecimentos de ensino triplicado.

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS DE ESPAÑOL EN LAS ESCUELAS DE ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA DE PORTUGAL

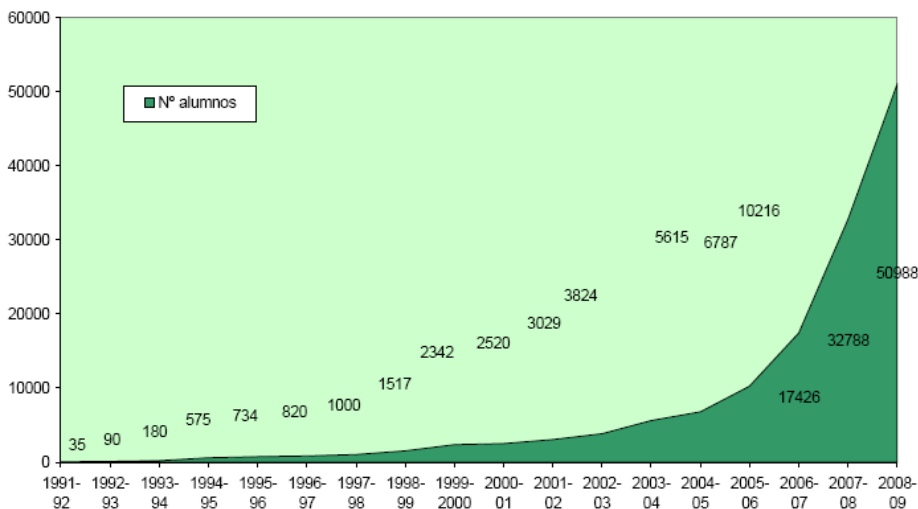


Figura nº 4

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESCUELAS CON ALUMNOS DE LENGUA ESPAÑOLA
EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y SECUNDARIA
EN PORTUGAL

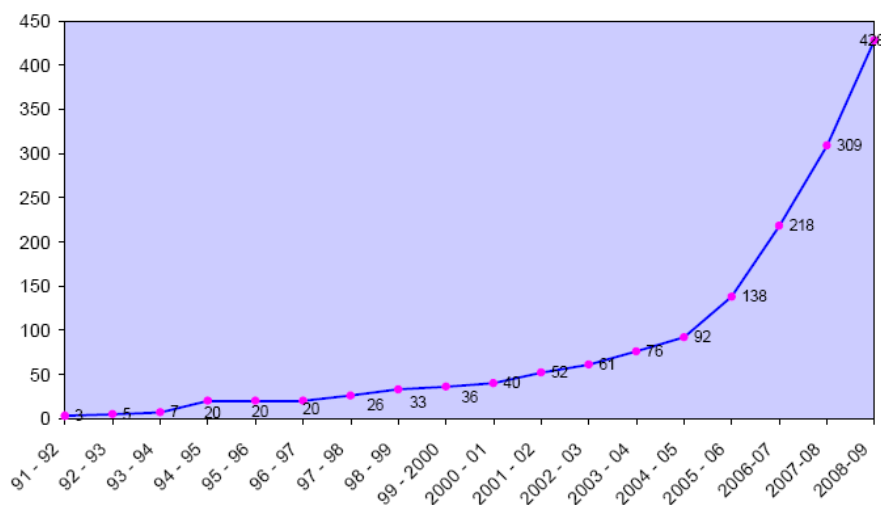


Figura nº 5

A presença de Portugal e Espanha na União Europeia, o aumento das trocas comerciais, o surgimento de intercâmbios ou outro tipo de mobilidade, o crescimento do turismo e a presença de empresas espanholas no mercado português e das portuguesas em território espanhol contribuíram para uma atitude mais positiva do nosso actual Governo e da sociedade portuguesa em relação a Espanha.

Todos estes factores promoveram o surgimento do Espanhol como língua estrangeira de opção em todos os Ciclos de Ensino, tendo contribuído para o crescimento considerável de alunos, de escolas e de professores de Espanhol em Portugal.

Definitivamente, a sociedade civil constatou que o Espanhol é, efectivamente, um idioma importante, por ser a segunda língua de comunicação a nível internacional e a segunda língua ocidental com maior quantidade de falantes, e útil, pois a sua aprendizagem amplia claramente as opções profissionais dentro e fora do território português, como refere José Verdasca, director regional de Educação do Alentejo, no artigo de Luís Maneta, *Alunos de espanhol quadruplicam em Portugal*, extraído do Jornal Diário de Notícias, a 27 de Julho de 2009: “As famílias interiorizaram que o espanhol poderá ser vantajoso relativamente a outras possibilidades de ingresso no superior”, já no mercado de trabalho “o domínio da língua permite procurar trabalho com mais facilidade, num ou noutro lado da fronteira”.

2 - A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Es sin duda una de las características de la didáctica de las lenguas apropiarse, primeramente, rápidamente, de ciertas nociones complejas (...) para reducir las a aplicaciones prácticas inmediatas (...) [y después] retomarlas para hacer interpretaciones y utilizaciones didácticas más ricas.

Richterich (1994:113)

Aprender línguas deixou de ser uma mera ocupação: converteu-se numa necessidade de milhões de pessoas que se movimentam por todo o mundo e precisam de estabelecer contactos com outras gentes, outros povos, outras culturas.

Se surgiram novas razões para aprender uma língua estrangeira, este facto afecta também a selecção do que temos que aprender e inclusivamente como a aprender. Deste modo, questionamo-nos sobre as implicações que surgem na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A aprendizagem de línguas é necessária, mas não é um trabalho fácil e simples, envolve muito esforço pessoal e, por vezes, económico. Estas são razões mais do que suficientes para entender o interesse que através dos tempos tem havido para encontrar um método ideal. A razão das dificuldades que apresenta a aprendizagem de qualquer idioma reside na própria essência da língua.

Deste modo, podemos concluir que o ensino e a aprendizagem de línguas são um processo muito complexo, tendo surgido vários autores que buscam incessantemente o método perfeito de ensino de uma língua estrangeira; por conseguinte, os métodos de ensino despertam grande interesse, curiosidade e fascínio no ensino das línguas estrangeiras. Conforme Nunan (1995) aponta, acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos.

Esta laboriosa descoberta pelo “método perfeito” de ensino de uma língua estrangeira surge nos inícios do século XX de forma obsessiva (Lefta: 1988; Brown: 2001; Celce-Murcia: 2001b; Richards & Rodgers: 1986 e 2001). Durante este período surgiu um grande número de métodos novos e outros já existentes foram reformulados ou melhorados.

A aparição de tantos métodos de ensino deveu-se, em grande parte, às teorias defendidas em várias áreas científicas ou disciplinas: Linguística, Psicologia, sobretudo a Psicologia da Educação, a Sociologia e a Sociolinguística, entre outras. Assim, de acordo com as teorias ou

conceitos apresentadas por estas, Prator afirma (1979: 05) que os defensores e adeptos de um método novo “negavam a validade” dos métodos anteriores.

2.1 - Teorias sobre a Aprendizagem

A natureza taxonómica do QEER significa, inevitavelmente, uma tentativa de da enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes. É-se confrontado com alguns problemas de carácter psicológico e pedagógico mais ou menos complexos. A comunicação envolve todo o ser humano.

(QEER:2001)

A linguagem humana é um fenómeno muito complexo daí que tenha originado o aparecimento de inúmeras teorias ao longo do século XX, deste modo, os termos “aprendizagem” e “aquisição” aparecem frequentemente utilizados de forma indiscriminada, porém estes têm significados muito diferentes na sua origem.

O vocábulo “aquisição” reserva-se à língua materna (L1), todas as demais línguas (L2) aprendem-se, não se adquirem (Thatcher: 2000). Corroborando esta mesma ideia surge Vygotsky (1979), relacionando a “aquisição” à L1, referindo que a criança adquire de modo inconsciente o vocabulário e a gramática, enquanto a “aprendizagem” se refere à aquisição consciente da língua.

Krashen (1981) estabeleceu outra linha de pensamento, ampliando o seu significado de “aquisição” à aprendizagem de uma L2 que se realiza de forma similar à como uma criança aprende a sua L1: por simples contacto directo. O termo “aprendizagem” costuma implicar, por seu lado, o estudo formal da L2, geralmente na aula, com o professor, explicações gramaticais, exercícios de conhecimento explícito da língua, simulação de situações para fomentar o diálogo na L2, etc..

Na mesma direcção segue Lefta (1988: 212) afirmando por aprendizagem “o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras [...] o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar a L2”; prossegue, a aquisição define-a como sendo “o desenvolvimento informal e espontâneo da L2, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente [...] o enunciado já se origina directamente na L2”.

Com Ellis (1994) estes conceitos evoluíram, não se distingue entre o biológico e o escolar, mas sim os tipos de conhecimento que integram a estrutura cognitiva; conhecimentos implícitos e explícitos. Assim, o implícito representaria a parte do processo de desenvolvimento não intencionado, aleatório, espontâneo, “sem esforço”, subconsciente, não resultado de uma instrução formal. O explícito seria um processo cognitivo diferente, resultante de uma formação intencionada, consciente, reflexo de uma instrução formal.

Também Sausure e Chomsky indagaram sobre estes conceitos, referimo-nos concretamente a *langue* e *parole* do primeiro, e *competence* e *performance* do segundo. Actualmente, as palavras aplicadas pela Linguística Aplicada ao ensino das línguas estrangeiras são *conhecimento* e *uso* (Kim Griffin: 2005).

Aproximando-nos dos estudos mais recentes, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR: 2001:195-196), também surge referida a indiferenciação existente na utilização dos termos ‘aquisição de uma língua’ e ‘aprendizagem de uma língua’, sublinhando que se usa o primeiro como termo geral e o segundo com um sentido mais restrito.

No *QECR*, por uma parte, a aquisição representa “as interpretações da língua de falantes não nativos em termos das teorias correntes da gramática universal, e, por outra, a “aprendizagem” refere-se “ ao conhecimento não orientado e à capacidade de utilização de uma língua não materna, resultantes quer da exposição directa ao texto quer da participação directa em acontecimentos comunicativos.”

As razões que pautam as diferenças entre a “aquisição” e a “aprendizagem” prendem-se com os matizes que cada uma possui segundo as teorias e os autores que as sustentam, ambas se referem ao conhecimento linguístico de cada aprendente e ambas se inserem nos estudos metodológicos no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras. Apesar da “aquisição” se referir à L1 e a “aprendizagem” à L2, a corrente de pensamento *Construção Criativa* é da opinião que a aquisição da L2 só será realmente efectiva quando se produz da mesma forma como se adquire a L1.

2.2 - Factores de Aprendizagem

Aunque se han correlacionado muchas características con la adquisición lingüística, no hay mecanismos para decidir cuáles son los fenómenos descritos, o de los que se dice que el aprendiz debe abordar, son los que realmente llevan a la adquisición de la lengua.

Seliger (1984:37)

Todos os seres humanos nascem com a capacidade inata de aprender uma língua, alguns melhor que outros e em alguns casos é necessário superar algum tipo de barreira psicológica, fisiológica ou inclusivamente social, constituindo um processo bastante complexo.

A aquisição de línguas encontra-se pautada pela necessidade de uns e pelo gosto de outros. Aprender uma língua por obrigação para poder sobreviver numa comunidade linguística diferente à de origem ou aprender uma língua por desejo para poder viajar, melhorar a sua situação laboral ou simplesmente por interesse intelectual marcam, claramente, o processo de aprendizagem de segundas línguas (Kim Griffin: 2005).

Relativamente às línguas aprendidas, é importante relembrar a distinção de conceitos entre “segunda língua” e “língua estrangeira”. Para Kim Griffin, a “segunda língua” representa uma língua aprendida depois da primeira, enquanto se reside num país onde se utiliza essa mesma língua como língua de comunicação; por seu lado, uma “língua estrangeira” refere-se a uma língua que se aprende depois da primeira (geralmente com instrução formal), num país no qual não se usa esta língua como meio de comunicação.

Para Kim Griffin (2005), além dos diferentes processos de aprendizagem existem distintos motivos, sendo a aprendizagem da “segunda língua” marcada por razões extrínsecas ao indivíduo, ou seja, o aprendente necessita da língua para “sobreviver” nesse país; por outro lado a “língua estrangeira” surge por razões intrínsecas, a saber, o aprendente estuda-a por gosto ou porque o levaria a uma determinada situação.

Para cada uma destas situações podem-se enumerar vários factores que caracterizam a maneira de aprender uma L2. Segundo Kim Griffin, estes factores têm que ver com dois factos fundamentais: a presença ou não de uma comunidade linguística e a língua aprendida que se utiliza no entorno imediato ao aprendente. Caso esta se utilize no entorno imediato ao aprendente, esta aprendizagem implica uma motivação mais aliciante e uma exposição linguística e cultural mais frequente.

Cada aprendiz de uma segunda língua poderá representar uma maneira distinta de aprender influenciada por uma combinação de factores internos e externos, os quais afectam o percurso, a velocidade e a consecução ou nível de competência do processo de aprendizagem.

Ellis (1994) classifica os factores que influenciam a aprendizagem das segundas línguas (ASL) em três grandes blocos: factores externos (ou sociais ou pessoais), o conhecimento prévio e os factores individuais ou gerais do aprendiz. Os primeiros têm diferentes efeitos segundo a pessoa, os segundos e os últimos afectam de maneira semelhante todos os aprendizes.

1 – Factores externos ao indivíduo: *o input*: os factores externos mais importantes são o contexto e a situação do aprendiz. Estes factores são a causa da variabilidade em relação ao ritmo de aprendizagem e ao grau de aproximação à fala do nativo que se possa alcançar.

Destacam-se neste âmbito os seguintes factores pessoais:

a) a dinâmica de grupo a que pertence - aprendizagem dentro de um entorno didáctico num grupo escolar ou dentro de um entorno natural num grupo social – produz certo grau de ansiedade que pode afectar a sua participação.

b) as atitudes face à aprendizagem. A aprendizagem de qualquer conteúdo é mais ou menos afectada pelo grau de gosto de cada aprendiz, esta atitude poderá ser influenciada pelo método pedagógico utilizado, pela personalidade e estilo do professor, pela relação que este estabelece com o aprendente e pelo tipo de materiais didácticos empregues pelo docente. Todos estes factores contribuem para a formação de uma atitude positiva ou negativa, determinada pela interacção entre o aprendiz e as pessoas com as quais comunica.

c) As estratégias de aprendizagem. No momento de aprender conhecimentos novos, o aprendiz mune-se de uma gama ampla de estratégias com o objectivo de alcançar o processamento cognitivo de informação: umas dizem respeito ao estudo da L2 e outras servem para obter o acesso à L2.

2 – Factores internos – transferências da língua materna, do conhecimento do mundo e do conhecimento linguístico.

Odlin (1989: 27), citado por José Miguel Martín (2008), propõe a seguinte definição de transferência: *la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida*. Não há dúvidas que a língua materna influencia claramente a L2 tanto no que diz respeito aos diferentes níveis de língua como também os efeitos concretos que a mesma produz.

Para Liceras, 1991:25) a L1 é um factor central na aprendizagem da L2, não sendo possível entender o processo de aprendizagem de uma língua não nativa sem ter presente o papel da L1.

3 – Factores individuais ou *influências não linguísticas* (Gass e Selinker: 2000: 329) – idade, personalidade, inteligência, aptidões, estilo cognitivo, a motivação, factores afectivos e socioculturais, e outros factores (sexo, ordem de nascimento na família, crenças do aprendiz relativamente à aprendizagem de uma L2, ...)

a) A idade é um tema muito complexo porque interacciona com todos os factores. Ao longo do processo de aquisição da segunda língua, a idade a que se começa a aprender a L2 é um factor de influência bem como a duração da aprendizagem. Esta marca o percurso de aprendizagem, o seu efeito e o seu nível de competência, sendo que esta última depende mais da duração da aprendizagem, porém a idade do início da aprendizagem também é importante, nomeadamente na aprendizagem da pronúncia.

Sobre a idade desenvolveram-se várias teorias, de entre as quais se destaca a teoria do “período crítico” (Penfield e Roberts: 1959; Lenneberg: 1967; Lamendella: 1957; e Selinger: 1978). Esta teoria relaciona-se com o desenvolvimento neurolinguístico e com determinadas etapas de aprendizagem das línguas estrangeiras, afirmava-se que em determinadas idades se aprendia línguas mais facilmente, pois o cérebro processava a informação linguística que recebia de acordo com as possibilidades cognitivas.

Existem porém outros factores relacionados com a idade que afectam a aprendizagem, entre estes, destacam-se os factores sócio-psicológicos, os factores cognitivos e os de informação linguística assimilada (*input*).

b) Inteligência e aptidão. Kim Griffin (2005), refere que a inteligência representa um conjunto de habilidades gerais, como a habilidade de aprender em geral e a aptidão é um conjunto de habilidades específicas relacionadas com uma matéria em concreto, sendo que esta também pode influenciar a velocidade e o nível de competência do aprendiz.

c) Estilo cognitivo. Segundo Ellis (1985) cada aprendiz percebe o mundo de uma determinada perspectiva, recolhe uma informação nova na L2, organiza-a, associando-a a conhecimentos já acumulados na sua estrutura cognitiva e, em tempo oportuno, utiliza-a. As perspectivas cognitivas que dependem do “campo” costumam ser melhor comunicadores e as são independentes do “campo” são melhores aprendizes académicos.

d) A motivação – este será talvez o tema mais estudado como factor que influencia a ASL, discutindo sobre qual será a motivação que melhor estimule e promova a ASL.

e) Outros factores existem que influenciam a ASL, porém todos se inter-relacionam e se retro-alimentam.

Em suma, existem, efectivamente, factores determinantes que podem facilitar ou dificultar a velocidade do aprendiz bem como o respectivo nível de competência ao longo do processo de aprendizagem de uma L2. A chave para o sucesso escolar pode iniciar-se com o controlo dos aspectos que afectam o decurso natural do processo de aprendizagem da L2.

2.3 - Estratégias de Aprendizagem e de Comunicação

A nadie se le puede enseñar nada, sólo ayudarle a descubrirlo dentro de uno mismo.

Galileo Galilei

A aprendizagem de cada novo conteúdo implica que o aprendiz active, de forma mais ou menos consciente, mecanismos ou estratégias para conseguir alcançar os fins propostos. Ao longo do processamento da nova informação, o aprendiz percebe a nova matéria, organiza-a, armazena-a e, em momento oportuno, recupera-a e utiliza-a com eficácia. Este processo implica que o aprendiz tenha a memória desenvolvida a curto e a longo prazo.

Para que os novos conhecimentos se possam recuperar a longo prazo, o aprendiz tem necessidade de utilizar estratégias para aprender, estas têm um aspecto complementar e as servem para comunicar. As estratégias de aprendizagem são as utilizadas para processar o *input*. As estratégias de comunicação têm mais relação com o *output* (Brown: 1987: 91). Ambos os tipos de estratégias são fundamentais para uma aprendizagem efectiva.

As estratégias são utilizadas pelos aprendizes com intenções muito concretas, específicas e de forma consciente, sendo muito úteis no momento de resolver problemas, no sentido mais amplo da palavra, para que estes possam comunicar-se, de forma automática, na L2.

Ao longo do percurso de aprendizagem podemos distinguir entre dois tipos de estratégias e três processos diferentes, sendo que as estratégias dizem respeito a um plano mais ou menos consciente e os processos são as operações realizadas para executar esse plano (Kim Griffin: 2005).

No primeiro processo, o aprendiz forma hipóteses; para resolver este problema tenta simplificar a língua mediante a aplicação do que aprendeu em situações semelhantes ou pela transferência de informação que possui da L1 ou utiliza a inferência. Apesar da falta de recursos,

estas estratégias ajudam o aprendiz a passar para o segundo processo que consiste na verificação das hipóteses formuladas como correctas.

No segundo processo, o aprendiz verifica as hipóteses formuladas. Para este efeito necessita de mais quatro tipos de estratégias: receptivas, produtivas, metalinguísticas e interactivas.

No terceiro processo, o aprendiz automatiza a aplicação das hipóteses verificadas a uma variedade ampla de situações. Esta automatização promove a criação contínua de novas hipóteses que passarão sucessivamente pelos três processos mencionados anteriormente.

As estratégias utilizadas pelo aprendiz podem ser clarificadas de acordo com três propósitos diferentes: estratégias de aprendizagem, de produção e de comunicação.

As estratégias de aprendizagem servem para que o aprendiz possa aceder ao input ou informação linguística e, posteriormente, convertê-la em língua que possa encontrar na compreensão ou expressão. Desta maneira aprende novos recursos que facilitam a formação, a verificação e a automatização de hipóteses (Kim Griffin: 2005).

Outra maneira de entender as estratégias de aprendizagem (O'Malley, et. Al.: 1985b) é pensar em todas as técnicas que os aprendizes usam para recordar a informação linguística, a saber: técnicas metacognitivas, cognitivas e sócio-afectivas.

As estratégias de produção são utilizadas pelos aprendizes para poder aplicar os recursos que possuem com o maior aproveitamento possível. Também o aprendiz necessita de uma série de técnicas para poder fazer coincidir os conhecimentos linguísticos com as necessidades comunicativas. As estratégias de produção constam de três processos fundamentais: planificação, articulação e execução (Clark e Clark: 1977).

Nas estratégias de comunicação, o aprendiz pode aprender a utilizar todas as estratégias descritas anteriormente. As estratégias de comunicação necessitam de ser conscientes e orientadas para conseguir resolver um problema, ou seja, conseguir alcançar a tarefa comunicativa proposta.

Para que um aprendiz de L2 possa superar obstáculos até chegar à comunicação, sugere-se uma lista de estratégias adaptadas de Faerch e Kasper (1984), citadas por Kim Griffin (2005):

a) Estratégias de redução: trata-se de uma maneira de eliminar totalmente o problema, evitando regras desconhecidas ou incertas (redução formal) e evitando temas ou funções (redução informal).

b) Estratégias de logro: trata-se de manter o objectivo comunicativo mas, ao mesmo tempo, compensar as deficiências nos recursos linguísticos disponíveis, transmitindo mensagens,

não como se quer (estratégias compensatórias) e, por outro lado, não mudar de ideia até transmitir a mensagem como se quer (estratégias de recuperação).

Todos os aprendizes de uma segunda língua seleccionam e utilizam as estratégias apresentadas em algum momento do respectivo processo de aprendizagem, de acordo com quatro factores: o nível de domínio de língua, a situação e o problema comunicativo ou a tarefa a realizar, a personalidade e o respectivo contexto.

Uma das preocupações que motivaram a observação e a análise de estratégias foi encontrar a justificação para a variedade de resultados de aprendizagem de uma língua. Para dar resposta a esta situação nasceram trabalhos sobre o perfil de um bom aprendiz. De todos os estudos realizados, constituiu-se uma lista de características com sucesso que, em princípio, serão as mais rentáveis para aprender línguas.

Assim, segundo Rubin (1975); Naiman et al. (1978), o aprendiz de LE “idóneo” responde à dinâmica de grupo evitando a ansiedade e inibição; procura oportunidades para usar a L2; maximiza oportunidades para usar a L2; atende ao significado do que à forma; completa o estudo formal com o contacto directo; é adolescente; é analítico (para poder categorizar); está motivado; está disposto a arriscar-se; adapta-se a diferentes contextos de aprendizagem; está disposto a adivinhar e é hábil em acertar; está muito motivado para comunicar; não tem inibições; está atento à forma e ao significado; ensaia, procura oportunidades; e, vigia a própria comunicação e observa a dos outros.

Desenvolver a capacidade de “saber aprender” uma nova língua, de forma mais rentável, produz um treino intenso, promove e desenvolve a capacidade estratégica. Ao longo da instrução formal, o conhecimento de estratégias são fundamentais para favorecer de forma consciente o processo de aprendizagem de uma L2 por parte do próprio aprendiz e do docente.

Na instrução formal a aula surge como uma oficina onde se treinam distintos tipos de estratégias para construir a aprendizagem da língua e da comunicação. Assim, o processo será sempre mais motivador e pessoal e o resultado mais estimulante; para isso é necessário confiar na capacidade do aprendiz, delegar e dar-lhe responsabilidades, levar a cabo um treino específico que seja necessário e proporcionar-lhe os instrumentos de “aprender a aprender” (Sonsoles Fernández: 2008).

Citando as sugestões de Sonsoles Fernández, oferecemos as estratégias de aprendizagem sugeridas por esta autora, a saber, o aprendiz deve fazer uma breve reflexão tendo em conta os seguintes tópicos: a motivação é a chave para aprender; qual é o teu estilo de aprendizagem; toma

a iniciativa e assume a responsabilidade de aprendizagem; cria as tuas oportunidades de praticar e de comunicar; os erros são necessários para aprender; e, ferramentas gramaticais e léxico.

Tendo em consideração a mensagem do adágio chinês, “Se vires uma pessoa com fome, não lhe dê um peixe. Dá-lhe uma cana e ensina-o a pescar”, também na aprendizagem de uma língua, devemos dar ferramentas ao aprendiz para que este possa aprender, autonomamente, para toda a vida, deste modo, concederemos ao aprendiz um papel activo e responsável em todo o seu processo e a sua aprendizagem será mais eficaz e personalizada.

3 - MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

3.1 - Da Génese ao Primeiro Método de Ensino

Nadie sabe exactamente como se aprende una lengua, a pesar de todas las investigaciones y todas las teorías formuladas sobre el tema.

F. Castro (1994)

A aprendizagem de outras línguas e culturas foi e será uma necessidade imperativa para o ser humano, pois para a evolução dos povos era fundamental contactar directamente com outras civilizações de línguas diferentes e, só através desta interacção em meio natural, seriam resolvidas as questões económicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares. Se por um lado, havia a possibilidade de aprender uma língua estrangeira através do contacto directo com o estrangeiro, por outro lado, surgia a necessidade, por parte de alguns povos, de aprender e ensinar, de forma metódica, alguns idiomas estrangeiros.

Segundo Germain (1993), as primeiras marcas da existência do ensino de uma língua estrangeira situam-nos por volta do ano 2350, aquando da conquista dos sumérios pelos acadianos, sendo que estes últimos adoptaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época.

À semelhança dos acadianos, os romanos também procuravam aprender a língua falada pelos povos por eles conquistados. Assim, desde o século 3.º a.C. nasce o ensino bilingue, os romanos aprenderam o grego como segunda língua, sendo que o aparecimento dos primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira estão datados do século 3.º da nossa era e são utilizados sobretudo pelos falantes do latim que aprendiam o grego.

Com o prestígio que começa a ganhar o latim, este é ensinado nas escolas francesas por volta do século 9, o latim ensinado nas escolas tem o *status* de uma língua estrangeira - língua culta - em relação à língua francesa - língua popular (Germain: 1993).

Contudo, o latim como língua culta de muito prestígio durante a Idade Média perde importância no início do Renascimento, sendo que as línguas vernáculas, como o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês, tornaram-se cada vez mais importantes como línguas de comunicação e objecto de aprendizagem escolar.

A nível metodológico, o latim era ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas de frases isoladas, na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos. Devido ao facto de ter sido utilizado o mesmo modelo de ensino nas línguas vivas ou modernas, o primeiro modelo de ensino de línguas estrangeiras fracassa e, neste momento, surge o fundador da didáctica das línguas como disciplina científica e autónoma - Jan Amos Komensky, Comenius em latim, criando o seu próprio método de ensino, em 1638, com a publicação da obra intitulada “*Didáctica magna*” (Germain: 1993).

Contudo, a partir do século XVIII, os textos em língua estrangeira tornam-se objecto de estudo; os exercícios de versão/ gramática passam a substituir a forma anterior de ensino que partia de frases isoladas tiradas da língua materna, consagrando-se o “método gramática-tradução”, geralmente denominado “tradicional” ou “clássico” (MT).

3.2 - Clarificação de Termos Científico-didáticos

Pela importância que assumem na exposição das abordagens do ensino das línguas estrangeiras, consideramos ser pertinente clarificar alguns termos ou conceitos científicos relevantes, a saber, *método, metodologia, abordagem, enfoque, linguagem oral e oralidade, destreza, competência e competência comunicativa, tarefa pedagógica*, enquadrando-os no momento em que surgiram e reflectindo sobre a sua importância no domínio da didáctica.

Método, metodologia e abordagem

Qualquer investigador que faça umas breves pesquisas sobre o ensino das línguas estrangeiras, aperceber-se-á que durante muito tempo houve uma obsessão por encontrar um *método perfeito* (Brown: 2001). Tal como refere Nunan (1995), acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem sucedido em todos os contextos e com todos os alunos. Cada nova descoberta originava uma nova metodologia e rejeitavam-se os métodos anteriores (Prator: 1979).

Contudo, se mudam os métodos, também parece que há variações respeitantes ao conceito de “método” na literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras, senão vejamos: “Manera sistemática y ordenada de hacer o llevar a cabo algo” e “Conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y

procedimientos usadas para la enseñanza o el aprendizaje de algo” – *Gran Diccionario de Uso del Español Actual* (SGEL: 2001). Esta definição acompanha a etimologia do termo grego *métodos*, um vocábulo composto por *meta*, que significa sucessão ou ordenação e *hodós* que significa via ou caminho.

Partindo desta etimologia, o conceito de método restringe-se apenas a procedimentos, porém desde o ponto de vista da sua aplicação didáctica, este termo implica, segundo Mackey (1965), uma análise mais aprofundada dos componentes que subjazem na aplicação de um método: o porquê, o quê e como.

Na mesma linha de pensamento, Rampazzo (2002) afirma que actualmente a palavra método se refere a “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”, sublinhando que um método deve possuir um trajecto linear, seguindo etapas ordenadas com vista à obtenção de um fim previamente planificado.

Apesar do conceito de método ser bastante abrangente e polissémico, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, destacam-se duas concepções sobre métodos elaboradas por Edward Anthony (1963) e por Richards e Rodgers (1986).

A primeira concepção, elaborada e defendida por Anthony (1963), apresenta uma proposta que estabelece diferenças e uma clara hierarquização entre os termos abordagem, método e técnica, sendo que a abordagem (“enfoque”) contém e implica o método e, este por sua vez, contém a técnica (“procedimento” ou actividades), marcando uma relação de dependência muito estabelecida entre os três componentes, escalonada da seguinte maneira: primeiro a abordagem, depois o método e, por fim, a técnica.

Anthony considera o método como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as diferentes técnicas adoptadas pelo professor, a abordagem refere-se ao elemento mais abrangente e a técnica ao mais específico. Por abordagem, o autor considera as concepções do professor relativamente à natureza da linguagem e aos processos de ensino e aprendizagem, referindo-se à visão geral do que é uma língua e do que é ensinar e aprender uma língua. As técnicas são, portanto, os recursos, as estratégias e as actividades práticas empregues pelo docente, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

Concluindo, o conceito de método (elemento intermediário nesta hierarquia) resulta da abordagem do professor e, por consequência, influencia directamente a selecção de técnicas de ensino. Cabe, portanto, ao método a função básica de planeamento da actividade docente, tendo em conta as concepções de linguagem e de aprendizagem do professor.

É importante destacar que uma abordagem pode gerar diferentes métodos e que um método se realiza na prática por diferentes técnicas. Uma mesma técnica, por sua vez, pode ser adotada em métodos diferentes. A concepção de método de Anthony representou um marco no estudo e na pesquisa de métodos de ensino de línguas estrangeira, sendo amplamente adotada e citada até à actualidade.

Bosco e Di Pietro (1970), e um pouco mais tarde Krashen e Seliger (1975), propuseram um modelo, inspirado na análise de aspectos binários ou diferenciais, para analisar sistematicamente os métodos aplicados no ensino de línguas.

Richards e Rodger (1986) apresentam uma reformulação e conseqüente ampliação do conceito de método. Para estes autores, um método diferencia-se em três âmbitos: abordagem, o desenho (design) e os procedimentos. As diferenças residem nas funções que cada componente implica.

Segundo Brown (2001), os conceitos de método e técnica, de Anthony, foram substituídos, pelos de Richards e Rodgers, por desenho e procedimentos, respectivamente. Porém, para Richards e Rodgers, o método deixa de ser um estágio hierárquico intermediário para tornar-se numa combinação harmoniosa de três factores: a abordagem, o desenho e os procedimentos.

Em suma, para Richards e Rodgers (1986), a abordagem, é compreendida pelas concepções do professor sobre língua e aprendizagem, o desenho é constituído por objectivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais de instrução, tipos de tarefas e, por fim, os procedimentos referem-se às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didácticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula.

Ambas as concepções sobre método defendidas por Anthony e Richards e Rodgers oferecem aos investigadores de ensino de línguas estrangeiras meios e parâmetros que podem auxiliar na descrição e na análise dos diferentes métodos existentes (Richards e Rodgers: 1986; Brown: 2001). Um método de ensino de língua estrangeira deve ser regido por princípios, que, devidamente planeados e organizados, devem conduzir a uma actividade docente coerente (Brown, 2001).

Puren (1988) chama de *método* o próprio material de ensino; *metodologia* estaria num nível superior, englobando os objectivos gerais, os conteúdos linguísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e subentendem a elaboração de um método. Já o termo *abordagem* (“approach” do inglês) é definido por Leffa (Leffa apud Bohn e Vandersen, 1988) como os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.

Concluimos, portanto, que o conceito de método, no campo de ensino de línguas estrangeiras, tem sido tratado por vários autores ao longo dos tempos e, devido à multiplicidade das visões de estudiosos, também tem sofrido inúmeras críticas de autores (Larsen-Freeman, 2003), de entre as quais se destaca o seu carácter prescritivo, a sua descontextualização, o seu carácter polissémico e abrangente que ocasionam a imprecisão terminológica e a inexistência de um método perfeito.

A busca pelo *método perfeito* transformou-se na busca de um “*método mais adequado*” ou um *método eclético*. Duque (2004). Deste modo, na era pós-método, o professor encara novos papéis e desafios e o aluno tem uma participação muito mais activa no seu processo de ensino/aprendizagem.

Enfoque

Se o termo método causa algumas interpretações, também parece que há algumas ambiguidades na utilização dos conceitos “método” e “enfoque” na literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras, substituindo-se mutuamente, vejamos a definição de “enfoque” oferecida pelo Gran Diccionario de Uso del Español Actual (SGEL: 2001): “Dirigir y concentrar la atención o el esfuerzo en la consecución de un objetivo determinado”. Comparando as definições, o termo “enfoque” é mais genérico, enquanto o termo “método” é mais concreto. Para Aquilino Sánchez (2009), o primeiro implica manter uma direcção pouco definida para atingir um fim, enquanto o segundo, além de manter uma direcionalidade nítida e concreta, define com precisão os meios para alcançar os objectivos, deste modo entende-se, claramente, que a utilização de um ou de outro se trata apenas de uma clarificação prévia no uso dos mesmos do que significam propriamente.

Para Pilar Melero Abadía (2000), o termo “enfoque” resume-se a uma “teoria sobre a aprendizagem da língua e sobre a natureza da aprendizagem que constitui a base teórica e determina os princípios metodológicos e as práticas de ensino. Em termos gerais, o enfoque é um modo particular de entender o ensino e a aprendizagem.”

Linguagem oral

No que respeita à linguagem oral, consideramos interessante a definição de Pereira e Viana (s/data), que a caracterizam como sendo uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é, sem qualquer margem para dúvida, o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento. Na produção e na compreensão dos enunciados verbais, cada falante activa uma competência gramatical, que mais não é que um número finito de regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas, que são conhecidas apenas intuitivamente e que são adquiridas com base numa capacidade inata; uma competência lexical, que inclui o conhecimento da forma e dos significados das palavras, tal como convencionados na sua comunidade linguística; e ainda uma competência pragmática, que diz respeito ao conhecimento das normas de uso desse conhecimento linguístico, formas de tratamento, níveis de linguagem adequados ao contexto e às finalidades da comunicação.

Oralidade

No presente trabalho, adoptou-se a definição incluída na *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (2004)*: “oralidade é o modo primário, natural e universal da realização da língua. No modo oral, o aparelho fonador produz os enunciados que, transmitidos pelo ar, são percebidos auditivamente pelo (s) receptor (es). A realização fónico-acústica ou vocal auditiva dos enunciados e dos textos determina que a comunicação oral seja de tipo próximo e instantâneo, com o emissor e o (s) receptor (es) *in praesentia*, isto é, situados no mesmo contexto situacional, e possua uma duração efémera (...)”.

Destreza

Para Pilar Melero Abadía (2000), o termo “destreza” significa “cada um dos diferentes modos de utilização da língua: a compreensão oral (compreende a língua falada), a expressão oral (fala-a), a compreensão escrita (lê-a) e a expressão escrita (escreve-a).”

Competência

Quando falamos em competência, assumimos a noção que lhe é atribuída no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001). É um termo que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que é entendida como saber em acção ou em uso. Assim, a competência dirá respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversas situações. Associa-se ao desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Competência comunicativa

No *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano* (2001), o desempenho da competência comunicativa surge como sendo o objectivo principal da aprendizagem das línguas, por outras palavras, esta consiste na capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Esta competência engloba subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-aprender).

Tarefa pedagógica

Outro conceito que gera grande discussão é o termo “tarefa”, surgindo no campo do ensino das línguas também denominada de “tarefa didáctica” ou “tarefa pedagógica”. Este conceito em termos gerais deriva e baseia-se no conceito de tarefa na vida real, sendo que uma tarefa pedagógica tem como único fim aprender uma determinada línguas. Esta ideia é corroborada por D. Nunan (1989), definindo-a como: “una unidad didáctica de trabajo en el aula que implique a los aprendices a la comprensión, manejo, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), encontramos a seguinte descrição: “Uma tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo.”

3.3 - Um Breve Olhar Histórico pela Evolução dos Métodos

Ao longo da história do ensino de línguas, os investigadores procuraram estruturar os processos de ensino e aprendizagem através de inúmeros princípios metodológicos ou orientações teóricas que estabeleceram os objectivos, conteúdos e procedimentos de uma língua estrangeira. Por estes motivos, foram surgindo diferentes métodos, enfoques ou concepções metodológicas que programaram o ensino da língua e alteraram a prática lectiva.

De acordo com Aquilino Sánchez (2009), podemos elencar os seguintes métodos ou enfoques do ensino de idiomas nos últimos cem anos:

- métodos do início do século XX marcados pela herança do passado: método tradicional/clássico ou de “gramática e tradução” e o método directo (MT);

- os métodos de base e de componente estruturalista: o método áudio-oral/audiolingual, método situacional, método audiovisual (SGAV);

- métodos orientados para a comunicação: os programas nócio-funcionais e o Conselho da Europa, método comunicativo, método natural, método por tarefas, método baseado no conteúdo (MBC), Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).

- o método cognitivo;

- o enfoque holístico: métodos humanistas e globalizadores (alternativos): método baseado na sugestopedia e sugestologia, método da resposta física total, método do silêncio, método comunitário, método baseado nas Inteligências Múltiplas, método da linguagem como um todo indivisível (MLTI);

- métodos centrados no léxico: método do léxico e método das mil palavras (mais frequentes);

- método baseado em competências linguísticas (MBC);

- o enfoque cultural

- métodos marginais: método de aprendizagem durante o sono (hipnopedia) e método de Vaughan:

- do método “único” ao método “total”: método integral.

Embora a teoria da evolução metodológica do ensino das línguas estrangeiras pareça linear, na prática os métodos e enfoques sobrepõem-se no tempo, dado que correntes metodológicas muito diferentes conviveram ou convivem na mesma época.

De seguida, serão apresentados os métodos e os enfoques que tiveram maior repercussão na história do ensino das línguas estrangeiras a partir dos anos 70 e, sobretudo, que estão na base da elaboração dos *Programas de Espanhol do Ensino Básico* e do *Ensino Secundário* vigentes no Sistema Educativo português.

3.4 - Métodos a Partir dos anos 70

Tendo em conta que os métodos e os enfoques metodológicos evoluíram à medida que se produziram mudanças nas teorias de aprendizagem, nas novas concepções de língua e nos enfoques didáticos que suportam as correntes metodológicas, também os programas e planos de estudos, o papel do docente e do aprendiz, a política e a sociedade começam a sofrer alterações, porém essa evolução não era feita de forma estanque, visto que um método não começava apenas quando o outro acabava, deste modo o ensino comunicativo ou o enfoque comunicativo caracteriza-se pela coexistência de diferentes visões das distintas correntes metodológicas e pelo ecletismo.

O ensino comunicativo surgiu devido às rejeições da teoria linguística estrutural e à aprendizagem da língua reduzida à aquisição de um conjunto de hábitos, teorias sobre as quais se apoiava o Audiolinguismo, em meados dos anos 50 nos Estados Unidos. Até esta fase, as correntes metodológicas exercitavam apenas a construção correcta de frases soltas, não levando a cabo a comunicação.

Neste ambiente surgem questionamentos metodológicos marcados por enfoques mais racionais e cognitivos, nos quais a língua começa a ser vista como uma actividade mental (Chomsky: 1957).

As novas indagações metodológicas tiveram na sua base diferentes ciências: a Sociolinguística, a Antropologia, a Filosofia da Linguagem e, obviamente, a Linguística. Para a evolução do ensino comunicativo foram determinantes os seguintes factores:

- a crítica do sociolinguista Hymes (1972) ao conceito de competência (linguística) proposto por Chomsky (1965). Face ao conceito chomskyano “competência linguística” surge o termo “competência comunicativa” de Hymes, no qual defende que a “competência” do aprendiz tem que ir mais além do conhecimento gramatical, incluindo os conceitos de “adequação” e de “adaptação” no contexto social em que a língua era usada.

- os contributos da Filosofia da Linguagem sobre os actos de fala por parte dos investigadores J. L. Austin (1962) e J. R. Searle (1969), no quais se destaca o acto ilocutório, devido ao seu significado implícito expresso pela sua forma.

- o papel adquirido pela semântica e pela pragmática na Linguística. Nos anos setenta, a Linguística destacou-se devido ao protagonismo dado ao indivíduo e ao uso da língua em interacção social.

3.4.1 - O Enfoque Nócio-funcional

Com a implantação das democracias na Europa inicia-se uma mudança educativa com importantíssimas consequências sociais, visto que todos os cidadãos passam a ter direito à educação e esta pode conduzir, por conseguinte, à melhoria das respectivas condições sociais de cada um.

Devido à massificação da educação, surge a necessidade, por parte dos governos, de elaborarem programas de aprendizagem, com objectivos claros sobre o que se deve ensinar e sobre o que se deve avaliar no sistema educativo, por estas razões recorrem a trabalhos de técnicos em educação.

Deste modo, surge o esquema educativo concebido por Taba (1962), seguindo as directrizes básicas enunciadas por parte de Tyler (1949), considerado por muitos como o pai das ciências curriculares. Os princípios de Tyler referem-se a três grandes áreas: definição do conteúdo devidamente articulado de acordo com os objectivos predefinidos; a organização desse conteúdo de tal maneira que seja alcançável, aplicando os meios adequados; e, a avaliação do processo na sua fase final para verificar se os fins foram ou não alcançados.

Os procedimentos de trabalho, concebidos nos esquemas educativos de Tyler e de Taba, estão bem presentes nas concepções metodológicas de base estrutural, sendo que o método áudio-oral conjuga a definição de objectivos com a maneira de os atingir e as variantes situacional, audiovisual e estruturoglobal acrescentam outros factores e aspectos complementares.

Em 1971, a pedido do Conselho da Europa, foi constituído um grupo de investigadores composto pelos seguintes investigadores: D. A. Wilkins, J. A. Van Ek, J. M. Trim e R. Richterich.

Pouco tempo depois nasce o Projecto Número 4, por iniciativa do Conselho da Europa (1973), que na opinião de Taba retrata, fidedignamente, o esquema de trabalho construtivista, porém possui alguns aspectos inovadores.

Assim, da investigação desenvolvida por estes autores, partindo da análise dos sistemas de significados latentes nos usos comunicativos da língua, Wilkins propôs um modelo teórico com as seguintes características: na construção do programa começa-se a ter em conta as necessidades de comunicação dos alunos; os objectivos surgem divididos em duas secções: noções (conceitos expressos através da língua) e funções (natureza pragmática, a função corresponde ao que se faz com a língua, às intenções do falante no uso da mesma); e, a prioridade dos critérios de selecção dos objectivos passa do campo gramatical para o funcional.

A ênfase da componente comunicativa e funcional da linguagem demarcam-se, claramente, dos métodos de base estrutural e caracterizam, efectivamente, o aparecimento do novo enfoque – o enfoque nocio-funcional; por outras palavras, a reflexão sobre a língua torna-se no factor mais decisivo na mudança metodológica, começando, deste modo, a serem delineados os princípios da metodologia comunicativa.

Em 1976 dois dos membros do Projecto Número 4, do Conselho da Europa, publicam duas obras diferentes. Em *Notional Syllabuses*, D. A. Wilkins descreve as bases teóricas nas quais se apoiaram os trabalhos dos investigadores do referido grupo de trabalho. Em *The threshold level for modern language learning in schools*, J. A. Van Ek propõe um exemplo prático de referidos princípios em termos úteis para a programação do ensino da língua inglesa.

Contudo, a grande atenção dada a estas obras e a outras publicações com materiais complementares originaram na consolidação e no desenvolvimento do que viria a chamar-se de enfoque nocio-funcional e o *Threshold Level*, publicado pelo Conselho da Europa, passa a ser também aplicado a outras línguas. Em Espanha foi criada a versão realizada por Slagter (1979) intitulada *Nivel Umbral*, a qual é considerada por Sánchez Pérez (1992) como “muito dependente do modelo inglês e com escassa autonomia no desenvolvimento linguístico”.

Este modelo, como todos os anteriores, também foi alvo de críticas, destacando-se a observação de A. García (1995), afirmando que o modelo nocio-funcional não constitui nem um método nem um enfoque do ensino, pois, para este autor, pode-se ser nocio-funcional sem ser comunicativo e comunicativo sem ser nocio-funcional.

Relativamente ao primeiro manual de E/LE baseado num programa nocio-funcional, Aquilino Sánchez (1992), no livro onde ele próprio figura entre os autores, *Entre Nosotros*, reconhece que o mesmo não chega a desprender-se totalmente dos modos e das maneiras dos métodos estruturais, nem a perfilar-se como um novo método, concluindo que o livro revela uma tentativa de encontrar um novo caminho, mas que este não está claramente traçado.

Em 1990, Van Ek e Trim publicam uma nova versão de *Threshold Level*, na qual, segundo García (1995) são introduzidos explicitamente os seguintes aspectos: estratégias discursivas, componente sociocultural, estratégias de compensação e um componente específico sobre o “aprender a aprender”, tratamento explícito da entoação e a adição de novas categorias relativas às funções (organização do discurso e controlo da comunicação).

Apesar da sua importância e de algumas características inovadoras preconizadas, o *Threshold Level* esteve sujeito a importantes limitações face aos componentes que deviam integrar uma metodologia. O próprio Van Ek (1975) afirmara que “Não se trata de propor uma determinada metodologia, [...] embora isto não queira dizer que os objectivos descritos aqui não tenham implicações metodológicas ou de outra índole.”

Em suma, a falta de informação para pôr em prática os princípios enunciados e os materiais apresentados nos programas nocio-funcionais (as actividades de aula), bem como a ausência de pautas para realizar a avaliação (técnicas de avaliação), conduzem este enfoque ao fracasso e as soluções procuradas para suplantar estes procedimentos resultaram na configuração de uma nova metodologia. De acordo com a perspectiva actual, os programas nocio-funcionais constituem uma espécie de ponte entre a metodologia de base estrutural e a metodologia comunicativa.

3.4.2 - O Enfoque Comunicativo

O ensino comunicativo recolhe alguns princípios do Método Audiolingual/Enfoque Situacional e do Método Audiovisual (o uso da língua em situações quotidianas, que a língua oral tenha primazia sobre a escrita...) e tem na sua base dois princípios fundamentais, a saber: o ensino na aula tem que ver como o uso da língua e não com o conhecimento linguístico, ou seja, o objectivo principal é fazer com que o aprendente desenvolva destrezas interpretativas (ler e ouvir) e expressivas (falar e escrever) na língua meta, e, o uso da língua em situações reais faz com que a aprendizagem seja mais eficaz. Estes princípios complementam-se com o facto de o aluno aparecer como o centro da aprendizagem, sendo que as necessidades, as expectativas, as diferentes formas de aprender e as experiências com outra língua são fundamentais no processo de aprendizagem.

Com as teorias desenvolvidas pela Filosofia da Linguagem sobre os actos de fala, surgiu um novo conceito metodológico cujo objectivo de aprendizagem se centra no que fazemos quando usamos a língua: as intenções comunicativas.

Pilar Melero Abadía (2000) no livro *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, refere que o ensino comunicativo se caracteriza pelos seguintes aspectos:

- no ensino da gramática procura-se conseguir um equilíbrio entre a exactidão gramatical e a eficácia comunicativa, devendo o ensino dos recursos linguísticos ser feito de forma indutiva, considerando-se que a língua se aprende melhor quando esta é utilizada como meio de comunicação e não estudada de modo explícito. A gramática deve ser aprendida de forma progressiva e não é necessário que o aprendente a domine totalmente, esta deve ser selectiva, concreta, clara e dirigida ao uso da língua;

- os temas e o vocabulário básico devem ser seleccionados em função das necessidades de aprendizagem. No *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994), os conteúdos dividem-se em partes: conteúdos funcionais, gramaticais, temáticos e pedagógicos.

- uma actividade importante no ensino comunicativo é o “juego de papeles”, na qual se pretende que o aprendente domine uma série de papéis passíveis e possíveis de serem desempenhados numa determinada situação utilizando a língua estrangeira.

- tal como a gramática se desenvolve seguindo o princípio do aumento da complexidade nas formas gramaticais, existem outros factores também muito relevantes no ensino comunicativo e que contribuem para a progressão na aprendizagem, a saber: as intenções comunicativas (das quais derivam a gramática), os temas (que determinam o léxico), as situações comunicativas e os papéis que adoptamos na comunicação. A sequência das actividades de aprendizagem está definida por critérios de controlo, desde o mais controlado até ao mais livre e surgem encadeadas umas nas outras.

Para o enfoque comunicativo, no processo de aprendizagem, é fundamental que o aprendente comunique, na medida do possível, com os recursos disponíveis, estude os elementos linguísticos necessários para atingir a competência comunicativa e os pratique se for necessário; a sua aprendizagem é motivada pelas suas necessidades concretas e reais de aquisição de linguagem.

- com a introdução de textos autênticos aprende-se a compreender a língua estrangeira *ipsis verbis* se usa no país de origem, tendo em conta a sua importância pragmática, estimulando-se desta forma o desenvolvimento de estratégias cognitivas para a aprendizagem da língua.

- tendo em conta que o objectivo primordial do ensino comunicativo é fazer com que o aprendente seja capaz de comunicar utilizando a língua estrangeira, surgem novos tipos de exercícios que privilegiam as quatro destrezas comunicativas.

O ensino comunicativo caracteriza-se pelos seguintes conceitos metodológicos: ser aberto e flexível, por ver a língua como um instrumento de comunicação, por promover as actividades que implicam a comunicação real, utilizando a língua para realizar tarefas com objectivos bem definidos, etc.

Uma aula preparada tendo em conta o enfoque comunicativo caracteriza-se por definir os conteúdos mais significativos para o estudante, por atribuir um papel activo ao aprendiz durante o seu processo de aprendizagem, solicitando a sua intervenção no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e na aplicação de critérios de auto-avaliação, proporcionando-lhe uma maior autonomia, por estabelecer várias formas de trabalho social (trabalho individual/grupo/pares), por atribuir um novo papel ao professor, cabendo-lhe agora facilitar a aprendizagem e estimular a cooperação nas relações interpessoais dos intervenientes do processo educativo, por os materiais utilizados no ensino da língua serem abertos e adaptáveis em função dos objectivos e das necessidades dos aprendentes.

Na evolução do ensino comunicativo surgiram inúmeras críticas, de entre as quais, salientamos as seguintes: o ensino que se centra nos programas nocio-funcionais que continuam a pôr em prática, isoladamente, exercícios de memorização de determinadas estruturas; por alguns manuais terem centrado o ensino, unicamente, na língua oral, rejeitando as demais destrezas comunicativas; por este enfoque persistir no uso da língua com fins comunicativos e quase não se preocupar com os conteúdos gramaticais; por não poder avaliar-se a competência comunicativa; por este método não chegar a desenvolver processos de comunicação e apenas tratar os conteúdos necessários para a comunicação.

Nos finais dos anos 70, autores como Allwright (1979), Johnson (1979) ou Newmark (1979) defendem abertamente um ensino das línguas estrangeiras centrado em processos e não em conteúdos, acreditando que para aprender a comunicar-se é necessário que na sala aula se promovam actividades de comunicação real, como consequência destas teorias nasce o ensino mediante tarefas.

3.4.3 - O Enfoque por Tarefas

O ensino mediante tarefas nasceu na década de 80 e surge como resposta e continuidade do enfoque comunicativo, pretendendo inserir a comunicação real na aula de língua estrangeira,

centrando-se na forma de organizar, sequenciar e pôr em prática as actividades de aprendizagem na aula utilizando a língua como instrumento de comunicação.

O ensino mediante tarefas caracteriza-se por todas as tarefas mostrarem processos comunicativos da vida real, serem cooperativas e realizadas a pares ou em grupo, as tarefas serem interessantes para os aprendentes, motivadoras e próximas da sua realidade, tendo como objectivos apresentar e fomentar o uso do idioma em situações reais e concretas.

No ensino mediante tarefas, as tarefas, os projectos e as simulações surgem como metodologias específicas ou métodos de trabalho que promovem uma maior dinâmica de trabalho e implicam um maior envolvimento dos estudantes no seu processo de aprendizagem.

É de salientar que o *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º ano* (2001) é baseado no paradigma metodológico comunicativo e que nele encontramos previstos os métodos de trabalho da abordagem comunicativa referidos no enfoque por tarefas, a saber: trabalho por tarefas ou projectos e simulação global.

Segundo o referido *Programa* (24 e 25), o trabalho por tarefas ou projectos consiste na realização de acções concretas significativas para os alunos, que exijam resolver situações de comunicação para as quais é necessária a aprendizagem de determinados elementos sociolinguísticos. Esta metodologia tem como característica principal a apresentação da complexidade da comunicação de uma forma global, com a atenção posta no processo, trabalhando todos os seus elementos de um modo inter-relacionado, tal como se processa na vida real. Ao programar, o professor organiza tarefas finais e, a partir destas, prepara as tarefas intermédias, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação.

O trabalho por projecto diferencia-se do trabalho por tarefa pela sua maior amplitude, sendo necessário mais tempo para o realizar e multiplicando-se em tarefas intermédias, cada uma delas com os seus próprios objectivos de aprendizagem.

A simulação global, sendo um caso específico de projecto, procura ilustrar ou reflectir, através da simulação na sala de aula, aspectos da realidade ou da ficção.

Embora no trabalho por projectos os aprendentes trabalhem como investigadores e na simulação global sejam os protagonistas, a metodologia de ensino mais utilizada, neste enfoque, é o trabalho por tarefas pelas seguintes razões: por um lado, as várias tarefas prévias conducentes a uma tarefa final são muito reduzidas quanto à sua extensão e, por outro, estas podem realizar-se como uma unidade mais breve ocupando poucas aulas.

Estaire (1990) e Zanón (1990), dois grandes investigadores do ensino mediante tarefas em Espanha, afirmam que esta corrente tem como objectivos proporcionar à programação de um

curso de uma língua um carácter globalizante capaz de integrar diferentes eixos do processo educativo: objectivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

No ensino mediante tarefas a negociação com os estudantes é uma técnica de trabalho fundamental, é um ingrediente indispensável para a promoção da participação activa do aprendiz e representa um motor indispensável de aprendizagem. As decisões são negociadas entre alunos e professores, envolvendo-os e responsabilizando-os, deste modo, no seu processo de ensino-aprendizagem. Esta tónica também está presente em todos *Programas de Espanhol* vigentes.

Após a divulgação das teorias propostas pelos defensores do ensino mediante tarefas, Kumaravadivelu publicou, quatro anos mais tarde, um artigo, no qual declara um afastamento do conceito de método em detrimento do que ele denomina de “a condição pós-método”, a saber, a procura de uma alternativa ao método, porém não investiga um método novo nem um novo método. Para este autor todos os métodos de ensino/aprendizagem consistem numa série de princípios teóricos (enfoques) e numa série de procedimentos que os docentes devem utilizar na aula.

Kumaravadivelu defende o distanciamento do conceito de “método”, acreditando que apenas, deste modo, o docente terá autonomia para desenvolver o seu próprio enfoque, adequado e adaptado à sua realidade escolar, contudo para este autor, a sua teoria é diferente de ecletismo, ou seja, de um conjunto de misturas aleatórias de técnicas procedentes de vários métodos/enfoques seleccionadas sem critérios prévios.

O *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano* (2001: 3) encontra-se, portanto, *grosso modo*, esboçado tendo por base as linhas de pensamento das distintas teorias surgidas a partir dos anos 70, visto que nele “Os princípios orientadores da acção pedagógica (...) determinam assim práticas pedagógicas orientadas para a acção, centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos e as atitudes, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos, além de atribuírem um papel central à avaliação formativa e à autoavaliação, integradas no processo de aprendizagem.”

Considerando as afirmações mencionadas no parágrafo anterior, devemos concluir, portanto, que o referido *Programa* se encontra bastante actualizado, visto que “bebe” das teorias mais recentes e possui os aspectos mais inovadores e/ou mais positivos dos enfoques subjacentes à metodologia comunicativa.

Consideramos pertinente ter, então, em conta as principais características dos três métodos ou enfoques analisados anteriormente, por esta razão, apresentaremos um quadro-resumo com os aspectos que os diferenciam e/ou que os assemelham ou que são, simplesmente, comuns (adaptado de Neus Sans).

Quadro síntese da concepção de uma Unidade Didáctica segundo os diferentes métodos a partir dos anos 70:

Figura nº 6

	Enfoque Nócio-funcional	Enfoque Comunicativo	Enfoque por Tarefas
As amostras de língua são...	Diálogos em contextos tipificados, entendidos como modelo.	Textos reais ou semi-reais a partir dos quais se apresenta a língua ou uma actividade.	Textos reais que sustentam ou provocam as tarefas.
A reflexão sobre as formas linguísticas	Descrevem-se formas relacionadas com o seu contexto de emissão. Tem primazia acima de tudo a conversação.	Descrevem-se formas quanto ao contexto de emissão. Pretende-se alcançar o maior grau possível de competência comunicativa.	Descrevem-se as formas necessárias para a resolução da tarefa. Consideram-se os recursos relativamente às tipologias textuais.
Unidades didácticas organizadas em torno de...	Noções e funções.	Actividades motivadoras.	
As actividades de aula mais frequentes são...	As simulações e interacções pautadas (quanto à forma e ao conteúdo).	As negociações, a resolução de problemas, a criação cooperativa.	
Aprender uma língua é, sobretudo, ...	Dominar os recursos adequados para situações tipificadas.	Pode actuar socialmente com a gente meta desde o próprio meio vital.	
Porque...	Podemos prever que os recursos necessitarão os alunos. Só é necessário treiná-los.	Interactuando desde a perspectiva da motivação e a própria identidade constrói-se a competência comunicativa.	

Tendo por base todas as considerações feitas até este momento e partilhando a mesma opinião de Pilar Melero Abadía (2000), consideramos que o futuro metodológico passará pelo “enfoque comunicativo e integral” ou “método integral”, no qual se complementam dois ou mais enfoques com as seguintes características: as actividades estão ao serviço da comunicação, o ensino/aprendizagem consiste num processo dinâmico em que participam todos os intervenientes educativos (professor e alunos), a língua é um instrumento de comunicação, as actividades de aprendizagem são “motivadoras” e “possibilitadoras”, o ensino é centrado no aluno e no seu desenvolvimento da autonomia, a ênfase é dada nos processos de aprendizagem, as variáveis individuais que caracterizam os aprendentes são tidas em conta, o trabalho é cooperativo na aula, a consciência intercultural é também fomentada, etc., pois, só assim a aprendizagem de uma língua estrangeira poderá traduzir-se num poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação, colaborando decisivamente na formação para a cidadania democrática.

Reforçamos as linhas de pensamento sublinhadas anteriormente, referindo a concepção educacional de Dante Augusto Galeffi, na qual, este professor, defende que a solução pedagógica para ultrapassar uma determinada situação ocorrida no processo de ensino-aprendizagem é buscar sempre uma metodologia *própria e apropriada*, ou seja, “o método adequado”.

Deste modo, o ecletismo no ensino das línguas estrangeiras surge como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas, onde o professor deve ser capaz de atender às características e às necessidades do seu contexto pedagógico, possuir uma formação mais ampla, crítica e autónoma, ser mais responsável pelas suas escolhas e práticas lectivas; agora não se requer apenas um docente que execute um método, pelo contrário, a formação do professor tem que ser composta pelo conhecimento e estudo crítico dos métodos e das abordagens metodológicas.

Na era pós-método é fundamental que o docente seja também um pesquisador no seu contexto de ensino, especialmente na sua própria sala de aula, obrigando-o a acompanhar as exigências actuais, fazendo com que este ponha em prática um ensino mais rápido e produtivo, fazendo com que o aluno aprenda mais e melhor e num curto espaço de tempo.

Estando o campo das línguas estrangeiras em grande expansão devido à globalização, à internet e ao mercado de trabalho, é essencial que o docente fundamente a sua prática lectiva em princípios teórico-metodológicos, competências, conhecimentos sólidos e compatíveis com a sociedade e o tempo em que vive de forma a promover, conscientemente, o sucesso educativo de todos os seus pupilos.

Em termos conclusivos, apesar dos avanços da investigação metodológica até aos nossos dias, a profissão de professor impõe actualmente mais dilemas que soluções, os contributos transmitidos pelas distintas teorias devem servir para que “os doutos” fundamentem as suas escolhas, para que aprendam com a sua *praxis* docente e para que estejam mais preparados para enfrentar os desafios deste milénio.

4 - A POLÍTICA LINGUÍSTICA DA UE

Tratado da União Europeia – Artigo 159

1. A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.
2. A acção da Comunidade tem por objectivo desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados – membros; (...)

4.1 - Da Construção Europeia até aos Nossos Dias...

O Conselho da Europa, com sede em Estrasburgo (França), foi fundado a 5 de Maio de 1949, no final da II Guerra Mundial, é uma organização intergovernamental, com carácter político integrando quarenta e sete Estados, incluindo todos os Estados-membros da União Europeia e vinte e um países da Europa Central e Oriental. O Conselho da Europa é a mais antiga instituição europeia em funcionamento e tem como línguas oficiais o inglês e o francês.

Os pressupostos basilares desta organização internacional são a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento democrático e a estabilidade político-social na Europa; porém, esta pretende ainda promover uma série de actividades e programas de cooperação no domínio da Educação, de entre as quais se destacam: a Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos as Políticas linguísticas, o Pestalozzi - Programa de Formação Contínua para Profissionais de Educação, a Educação das crianças ciganas na Europa, Ensinar a memória; o Ensino da História e a Educação intercultural.

A Divisão das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa, desde há aproximadamente 50 anos, motiva os parceiros europeus a promover reciprocamente o ensino e a aprendizagem das línguas nacionais no quadro da diversidade linguística no continente europeu.

Na sequência de um Simpósio do Conselho da Europa sobre “Transparência e Coerência na aprendizagem das Línguas: objectivos, avaliação e certificação” (Rüchlikon, Suíça: 1991),

começou a debater-se a coerência e a transparência na oferta em matéria de línguas vivas na Europa.

Tendo como objectivos nucleares chamar a atenção para a diversidade e a identidade culturais e promover o entendimento entre os povos, no âmbito das actividades dinamizadas pela Divisão de Línguas Vivas, um grupo de peritos começou a desenvolver, desde 1995, dois grandes projectos de importância fundamental para as políticas de educação no campo das línguas, a saber: Aprendizagem das Línguas e Cidadania Europeia e Políticas para uma Europa Multilingue e Multicultural.

No seio do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”, o Conselho da Europa alcançou, em 2001, mais um desafio com a publicação de dois instrumentos essenciais de base comum de referência para a harmonização do ensino, da aprendizagem e da avaliação das línguas vivas na grande Europa, referimo-nos concretamente ao *Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas: aprender, ensinar, avaliar (QECR)* e ao *Portfolio Europeu de Línguas (PEL)*. Com o intuito de chamar a atenção para o imenso património linguístico europeu, a União Europeia e o Conselho da Europa tomaram a iniciativa de comemorar o Ano Europeu das Línguas (AEL), na qual participaram quarenta e cinco países europeus em diversas actividades em toda a Europa para comemorar a diversidade linguística e fomentar a aprendizagem das línguas.

Para aproveitar a dinâmica do Ano Europeu das Línguas e visto que as línguas são um dos fundamentos da construção europeia, surgiu outra iniciativa europeia, referimo-nos, obviamente, ao Dia Europeu das Línguas (DEL). Este dia festivo, de celebração anual a partir de 2001, no dia 26 de Setembro, baseia-se em três grandes pressupostos: sensibilizar o público para o plurilinguismo na Europa, cultivar a diversidade cultural e linguística e incentivar as pessoas a aprenderem línguas, dentro e fora do contexto escolar.

No final do Ano Europeu de Línguas, em 2002, o Parlamento Europeu adoptou uma resolução que recomenda a adopção de medidas destinadas a promover a diversidade linguística e a aprendizagem de línguas, constituindo-se, assim, as etapas fundamentais em que assenta o plano de acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística».

Na *Comunicação da Comissão, de 22 de Novembro de 2005*, a Comissão das Comunidades Europeias comunicou ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões a sua estratégia sobre o multilinguismo, intitulada «Um novo quadro estratégico para o multilinguismo»

O Conselho da Educação da UE, reunido a 12 de Maio de 2009, salientou a importância do objectivo estabelecido pelo Conselho de Barcelona de 2002, que se caracterizava pela promoção da aprendizagem de duas línguas estrangeiras desde a infância (multilinguismo) e, no que diz respeito ao quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (“EF 2020”), registou as seguintes conclusões: prosseguir os trabalhos para permitir aos cidadãos comunicar em duas línguas estrangeiras, promover o ensino de línguas, se necessário, no âmbito do ensino e da formação profissionais e do ensino para adultos, e proporcionar aos migrantes oportunidades de aprenderem a língua do país de acolhimento.

As políticas linguísticas do Conselho da Europa, desenvolvidas no quadro do Programa Políticas Linguísticas para a Cidadania Democrática e a Coesão Social (2006 - 2009), visaram promover o plurilinguismo, a diversidade linguística, a compreensão mútua, a cidadania democrática e a coesão social.

Finalmente, num contexto de uma Europa caracterizada pela multiculturalidade, integrando instituições e línguas tão variadas, tornou-se fundamental possuir um sistema de reconhecimento de qualificações linguísticas de referência a nível europeu (avaliação e certificação), por estas razões, surgiram a par do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* e do *Portfolio Europeu de Línguas (PEL)*, a *Carteira Europeia das Línguas (CEL)* / o *Europass-Carteira Europeia de Línguas* / o *CV Europass*, a Associação Europeia para os exames e avaliações no domínio das línguas (EALTA) e a Associação dos Examinadores de Línguas na Europa (ALTE).

Em 2010, a ALTE realizará um inquérito a nível europeu, designado por Indicador Europeu de Competência Linguística (IECL), que pretende facultar aos Estados Membros, aos decisores políticos, aos professores e aos profissionais dados fiáveis e comparáveis sobre as competências em línguas estrangeiras em toda a União Europeia.

Na sequência das suas conclusões obtidas a partir do IECL, acreditamos que serão traçados, certamente, novos rumos nas políticas linguísticas, no intuito de continuar a fazer esforços que contribuam para a promoção de uma Educação de qualidade, que permitirão, efectivamente, incrementar, no território europeu, a cidadania europeia e a mobilidade de cidadãos melhor preparados para desafios vindouros.

Seguidamente analisaremos, detalhadamente, o papel do *QECR* e do *PEL* na aprendizagem de línguas na União Europeia e do *PCIC* na aprendizagem da língua espanhola.

4.2 - Papel do *QECR* e do *PEL* na Aprendizagem de Línguas

QECR

O *Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas: aprender, ensinar, avaliar* (2001) foi elaborado pensando em todos os profissionais que trabalham na área das línguas modernas e pretende suscitar uma reflexão sobre os objectivos, a metodologia de ensino e da aprendizagem, bem como facilitar a comunicação entre esses profissionais e oferecer uma base comum para o desenvolvimento curricular, a elaboração de programas, exames e critérios de avaliação, contribuindo deste modo para facilitar a mobilidade entre o âmbito educativo e o profissional.

O *QECR* é, pois, um documento cujo fim é facultar uma base comum, destinada a assegurar o reconhecimento mútuo das qualificações, a harmonização de programas de línguas, a definição de orientações curriculares, de exames, de manuais e de materiais para o ensino na Europa.

Neste documento encontra-se apresentado, de maneira clara e acessível, o que os aprendentes de línguas terão que fazer para utilizar uma língua com o intuito de estabelecer a comunicação.

O *QECR* (2001) está organizado em nove capítulos, intitulados da seguinte maneira:

1. O *Quadro Europeu Comum de Referência* no seu contexto político e educativo;
2. Abordagem adoptada;
3. Níveis Comuns de Referência;
4. O uso da língua e o utilizador/aprendente;
5. As competências do utilizador/aprendente;
6. Aprendizagem e ensino das línguas;
7. As tarefas e o seu papel no ensino das línguas;
8. Diversificação linguística e currículo;
9. Avaliação.

Nos apêndices encontram-se os descritores de desenvolvimento da Proficiência (Apêndice A), as escalas exemplificativas de descritores (Apêndice B), as escalas DIALANG (Apêndice C) e os descritores da ALTE (Apêndice D).

Se aplicarmos os critérios definidos no conceito de “método”, não seria correcto afirmar que o *QECR* constitui um novo método porque lhe falta a definição de objectivos e falta definir a tipologia de actividades para alcançar os objectivos propostos. Este instrumento pedagógico não pretende ser um método e, tal como afirmam os seus autores: “Não se trata de modo algum de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas. A função do *Quadro Europeu Comum de Referência* não é nem formular os objectivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar” (*QECR*: 2001: 11 e 12).

Contudo, podemos afirmar que apenas se trata de um “enfoque”, pois pelo que observamos contém inúmeras informações sobre o que é a língua e propõe conselhos sobre como ensinar, elaborar programas e avaliar, como constatamos nas seguintes afirmações “Mais uma vez, o objectivo do Quadro não é prescrever nem mesmo recomendar determinado método, mas apresentar opções, convidando o utilizador a reflectir sobre a sua prática actual, levá-lo conseqüentemente a tomar decisões e a descrever exactamente aquilo que faz.” (*QECR*: 2001: 15).

Em suma, o *QECR* não implica uma ruptura com a situação metodológica existente no momento da sua publicação, ao invés, este consolida o trabalho que o Conselho da Europa desenvolveu com a elaboração dos programas núcleo-funcionais e os seminários dinamizados posteriormente.

Poderíamos, então, concluir que no *QECR* se encontram sistematizados princípios metodológicos desenvolvidos ao longo de trinta anos pelos investigadores do Conselho da Europa e que o *QECR* se baseia, em termos gerais, na abordagem do método metodológico, tendo reforçado determinadas linhas de pensamento, nomeadamente, o desenvolvimento de tarefas, a presença da cultura da língua aprendida (o plurilinguismo e o pluriculturalismo), a reflexão do ensino da língua como “acção” ou o desenvolvimento da responsabilidade do aluno no seu processo de aprendizagem.

Como podemos confirmar na seguinte passagem, pretende-se que a abordagem a adoptar no ensino das línguas seja “orientada para a acção, considerando o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.” (*QECR*: 2001: 22).

De acordo com as Notas para o Utilizador (*QECR*: 11 e 12), o Conselho da Europa estimulará todos os profissionais envolvidos na aprendizagem de línguas a assentarem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes que, por conseguinte, tornará

os aprendentes competentes e proficientes na língua aprendida, e, conseqüentemente, poderão concretizar-se princípios fundamentais que englobam a melhoria da qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais e a promoção de uma cidadania democrática.

Considerando os princípios fundamentais apresentados e pretendendo ultrapassar as dificuldades e diferenças existentes no ensino de línguas de diferentes sistemas de ensino europeus, o *QEER* define critérios unificadores no ensino de idiomas na Europa; esta intenção encontra-se registada nas seguintes passagens: “Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objectivos, conteúdos e métodos, o *QEER* reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas” (2001:19) e “O *QEER* responde ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho de Ministros”: “conseguir maior unidade entre todos os seus membros”, atingindo-se este objectivo “com a adopção de uma acção comum na área da cultura”.” (*QEER*: 2001: 20).

Em termos gerais, os autores do *QCER* para além de delinearem objectivos no campo do ensino das línguas, pretendem ainda que os aprendentes alcancem outros valores, a saber: a compreensão e a tolerância recíprocas, o respeito pela identidade, a colaboração, a construção de atitudes, de saberes e de capacidades.

Denotando estar actualizado o *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º ano (2001)*, podemos constatar na sua Introdução os mesmos propósitos do Conselho da Europa e as intenções manifestadas no *QEER*: “De acordo com o interesse europeu de equiparar os níveis de domínio das línguas, para facilitar os intercâmbios de estudantes e profissionais dentro da Comunidade Europeia, neste programa, assinala-se, para cada ano, a correspondência com os níveis definidos pelo Conselho da Europa no citado *Quadro Europeu Comum de Referência*”. (*QEER*: 2001: 4).

No âmbito das reflexões teóricas, o *QEER* possui uma série de descrições analíticas, de entre as quais salientamos as considerações em torno da comunicação mediante a linguagem: a sua natureza, os seus componentes, a sua realização, ao âmbito a que se refere, as estratégias de que se vale.

Nesta sequência, consideramos como mais importante a referência descritiva feita sobre a competência comunicativa em língua. Assim, logo no capítulo I, encontram-se os critérios gerais que o *QEER* deve satisfazer e as fundamentações para o seu aspecto classificatório e descritivo, explicando que as mesmas se devem à própria complexidade da comunicação humana, que para ser abordada também precisa de ser compartimentada:

“A natureza taxonómica do *QECR* significa, inevitavelmente, uma tentativa de abordagem da enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes. É-se confrontado com alguns problemas de carácter psicológico e pedagógico mais ou menos complexos. A comunicação envolve todo o ser humano. As capacidades abaixo isoladas e classificadas interagem de forma complexa com o desenvolvimento da personalidade singular de cada ser humano. Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.” (*QECR*: 2001: 19).

Deste modo, podemos concluir que “a competência em língua” surge como um conjunto de capacidades, permitindo a todo o ser humano o seu desenvolvimento como indivíduo e como ser social; considerando que a educação em língua contribui, ainda, para o desenvolvimento não só da sua personalidade como da sua identidade.

O termo “competência comunicativa” é um dos fundamentos teóricos principais do *QECR* e surge na sequência de outro termo, que mereceu destaque pelos responsáveis do Conselho da Europa: o plurilinguismo (conhecimento de um certo número de línguas). De seguida apresentamos, então, uma passagem do *QECR* ilustrativa do conceito de plurilinguismo:

“Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. Na ausência de um mediador, esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se accionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialectos, explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o seu uso da língua.” (*QECR*: 2001: 23 e 24).

Podemos verificar pela descrição anterior, que o plurilinguismo se distingue do multilinguismo, na medida em que o primeiro abrange tanto a língua materna como as outras línguas em que indivíduo consiga estabelecer uma comunicação.

Retomando o facto de o *QECR* estar inerente à “enorme complexidade da linguagem humana analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes” debruçar-nos-emos, agora sobre os três aspectos que a compõem, a saber, “A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: *linguística*, *sociolinguística* e *pragmática*. (...) A *competência linguística* inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas (...) As *competências sociolinguísticas* referem-se às condições socioculturais do uso da língua. (...) As *competências pragmáticas* dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (...). Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. (...) (*QERC*: 2001: 156)

Recorrendo ao *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano*, (2001: 18), a competência comunicativa surge como uma macrocompetência que abarca as seguintes subcompetências: *linguística*, que é constituída pelas seguintes componentes: gramatical, semântica, fonologia, ortográfica e ortoépica; *pragmática*, que faculta a relação entre os elementos linguísticos, o contexto e os utilizadores; *sociolinguística*, que se pode incluir na pragmática – tem a ver com o conhecimento das convenções da língua, dos registos adequados, dos dialectos e da capacidade de interpretar referências culturais; *discursiva ou textual*, que corresponde à capacidade de relacionar as frases para produzir mensagens coerentes nos diversos tipos de texto (narração, descrição, ensaio) e nas intervenções orais; e *estratégica*, que representa a capacidade de activar mecanismos para resolver problemas de comunicação (estratégias de comunicação), e fazer com que a aprendizagem seja mais fácil e tenha mais sucesso (estratégias de aprendizagem).

Concluindo as considerações sobre as distintas subcompetências da competência comunicativa do aprendente/utilizador da língua, cabe ainda referir que esta “é activada no desempenho de várias *actividades linguísticas*, incluindo a *recepção*, a *produção*, a *interacção* ou a *mediação* (especialmente no caso da interpretação ou da tradução)”, no âmbito da oralidade e/ou da escrita, em quatro sectores diferentes, denominados de “*domínio público*, *domínio privado*, *domínio educativo* e *domínio profissional*.” (*QECR*: 2001: 36).

Em paralelo com as preocupações manifestadas pelo docente no momento de seleccionar a metodologia a utilizar deveriam estar também as questões relativas à avaliação, todavia esta realidade nem sempre foi habitual nas propostas dos diferentes métodos de ensino existentes, no entanto, considerando que o objectivo principal de aprendizagem de uma língua estrangeira é

tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em questão, surge, no *QEER*, a necessidade de avaliar essas mesmas competências. Por esta razão, a avaliação aparece como sendo outra das linhas de grande força do *QEER*, tendo os seus autores desenvolvido orientações específicas sobre este aspecto tão importante do ensino formal de idiomas.

Embora o *QEER* se apresente como um manual aberto, oferecendo múltiplas propostas de actuação, em alguns momentos os seus autores propõem pautas muito claras e facilmente aceitáveis como norma, como são o caso das actividades comunicativas, das estratégias e das competências que servem de base para estabelecer o sistema de descritores ilustrativos referentes aos níveis comuns de referência.

Assim, para auxiliar a avaliação do desempenho e para ajudar os parceiros institucionais a certificar de forma avaliativa os níveis de proficiência dos aprendentes, os autores do *QEER* criaram, no Capítulo 3, “instrumentos de calibragem” para os aprendentes europeus de línguas, a saber: os Níveis Comuns de Referência e o Esquema Descritivo. A seguir apresentaremos os três níveis gerais:

Figura nº 7

A		B		C	
Utilizador elementar		Utilizador independente		Utilizador proficiente	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Iniciação	Elementar	Limiar	Vantagem	Autonomia	Mestria

No final desta dissertação consta o esquema descritivo com um resumo global e simplificado dos níveis gerais: “Quadro 1 – Níveis Comuns de Referência: escala global” (*QEER*: 2001: 49) (anexo nº 1).

Com o intuito de orientar os aprendentes, os professores e outros utilizadores, para além do resumo global e simplificado dos níveis gerais (dimensão vertical), foram desenvolvidas escalas exemplificativas, em forma de grelha, com as principais categorias de uso da língua em cada um dos seis níveis (dimensão horizontal).

Com o objectivo de facilitar ao aprendente o reconhecimento do seu nível de proficiência linguística foi concebido um instrumento de auto-avaliação, em forma de grelha, com os descritores de forma mais detalhada (*QEER*: 2001: 53 - 55) e outras escalas com descritores específicos sobre as actividades comunicativas, estratégias e competências comunicativas linguísticas em cada um dos seis níveis.

Embora consideremos pertinentes todas as escalas com descritores, não é possível expô-las todas aqui, por isso remetemos para a sua consulta para o documento original, porém, devido à importância que a grelha para a auto-avaliação goza no documento *Portfolio Europeu de Línguas*, esta será apensa ao final desta dissertação (anexo nº 2).

Recorrendo ao próprio documento, o último capítulo trata, de modo especial, as questões relativas à avaliação da proficiência do utilizador da língua. Este capítulo explica a pertinência do *QEER* na abordagem do processo de avaliação, destacando três razões fundamentais, a saber: “para a especificação do conteúdo dos testes e dos exames; para a explicitação de critérios para atingir determinado objectivo de aprendizagem, tanto em relação à avaliação de uma determinada produção oral ou escrita como em relação a uma avaliação contínua, seja ela auto-avaliação, hetero-avaliação ou avaliação realizada pelo professor; para a descrição de níveis de proficiência nos testes e exames existentes, permitindo, assim, comparar diferentes sistemas de classificações.” (*QEER*: 2001:244)

Sintetizando, o *QEER* constitui, assim, um documento “exaustivo, transparente, coerente” (2001:13) e fundamental para reflectir sobre a aprendizagem, o ensino e a avaliação de línguas. Como os próprios autores afirmam que o “QEER deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas. O *QEER* deverá ser: *multiusos, flexível, aberto, dinâmico, amigável, não-dogmático*” (2001: 26), pois não pretendendo impor-se como um método a aplicar no ensino das línguas, este trata de adaptar-se à realidade plurilingue da Europa, procurando que o ser humano possa enfrentar melhor o mundo sustentado pela globalização.

Reiteramos, novamente, que as propostas metodológicas que constituem o *QEER* não passam, efectivamente, de sugestões didácticas, pois não dispõem de ferramentas necessárias para serem levadas à prática; por estas razões, concluímos, então, que este novo impulso do Conselho da Europa poucos benefícios trouxe à *praxis* docente.

Contudo, apesar do *QEER* possuir mais reflexões metodológicas atinentes à componente teórica que procedimentos relativos à aplicação prática, julgamos que o *QEER* desempenha, actualmente, um papel relevante no contexto das políticas da União Europeia, porque, por um lado, as suas recomendações já se encontram referenciadas nos currículos europeus, e, por outro, os programas ao reproduzirem as teorias do *QEER*, podem fomentar, pelo menos, nos profissionais educativos, uma reflexão íntegra sobre a essência do seu labor, podendo, conseqüentemente, ocorrer uma aprendizagem mais eficaz para o aprendente no ambiente escolar.

Em suma, valorizando, naturalmente, os pressupostos teóricos subjacentes ao *QECR* e respeitando os princípios orientadores da acção pedagógica contidos no *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano (PE, NI, 10º Ano: 2001: 3 e 4)* no nosso Sistema Educativo, acreditamos que com a aplicação das políticas linguísticas europeias, o aprendente de línguas de hoje poderá representar, efectivamente, um ser humano não só mais competente linguisticamente, um indivíduo com uma personalidade e identidade mais desenvolvidas, como também ser um cidadão melhor preparado para enfrentar os desafios do nosso tempo.

PEL

Com a intenção de harmonizar o ensino e a aprendizagem das línguas vivas no âmbito europeu surge o projecto denominado *Portfolio Europeu de Línguas (PEL)*, baseado no *QECR*, o *PEL* é um documento pessoal e intransferível, na opinião dos autores do *QECR* o “*Portfolio Europeu de Línguas (PEL)*, em particular, fornece um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos” (*QECR: 2001: 24*).

Considerado como um suporte de registo que permite ao indivíduo a compilação de informações sobre diferentes aspectos da sua biografia linguística e sobre as suas experiências multiculturais vivenciadas, “o *Portfolio* permitirá aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilingue, registando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficaria por certificar e por conhecer. Pretende-se que o *Portfolio* encoraje os aprendentes a actualizar regularmente os registos sobre a sua auto-avaliação (em todas as línguas). Será fundamental para a credibilidade do documento que os registos sejam feitos de forma responsável e transparente. A referência ao *QECR* será a garantia dessa validade.” (*QECR: 2001: 44*).

No processo de elaboração de Portfolios de Línguas, Portugal integrou o grupo de trabalho impulsionador constituído por 15 países e na sequência da investigação levada a cabo, o Ministério da Educação publicou, em 2001, três modelos do *Portfolio Europeu de Línguas* dirigidos a três grupos etários diferentes, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos), aprendentes do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (10 a 15 anos) e discentes do Ensino Secundário (+ de 16 anos/adultos). Em 2005, publicou o *PEL – Guia para Professores e Formadores (PEL*

GPF); este guia surgiu com a intenção de auxiliar cursos formais sobre o *PEL* e ser um manual para os docentes que utilizam o *PEL* nas suas aulas.

Analisando o *Portfolio Europeu de Línguas*, constatamos que esta ferramenta pedagógica se encontra dividida em três secções: a primeira parte, diz respeito ao *Passaporte* linguístico; a segunda parte, à *Biografia Linguística*; e, a última parte, é composta por um Dossiê.

De acordo com o *PEL para a Educação Básica*, o *Passaporte de Línguas* “É um registo das competências linguísticas, qualificações e experiências interculturais do seu portador. As competências são definidas segundo os níveis de proficiência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprender, ensinar, avaliar*. A escala faz parte integrante do *Passaporte de Línguas* (Grelha para Auto-avaliação) No *Passaporte* são registadas informações relativas ao perfil das competências nas várias línguas, o aprendente pode apresentar um resumo das experiências linguísticas e interculturais e procede ao registo de certificados e diplomas.” (*PEL EB: 2001: 6*).

O *Passaporte de Línguas (Europass)* é um complemento do *CV Europass* e pela importância que ocupa no âmbito das competências adquiridas tanto de maneira formal como informal e na possibilidade de poder fornecer a quem o consulta um conjunto de informações muito úteis que podem ser usadas em termos comparativos a nível internacional, a grelha para auto-avaliação será disponibilizada no final desta dissertação (anexo nº 2).

Na *Biografia de Línguas*, o aprendente “documenta a história pessoal da aprendizagem linguística, ajuda a definir metas de aprendizagem e contém descritores que ajudam o aprendente a avaliar o seu desempenho linguístico e o seu progresso nas aprendizagens.” (*PEL EB: 2001: 6*).

O Dossiê “contém vários tipos de trabalhos executados durante o processo de aprendizagem e certificados obtidos.” (*PEL EB: 2001: 6*).

Segundo o que consta no *PEL – Guia para Professores e Formadores*, o *Portfolio Europeu de Línguas* tem duas funções fundamentais: função de registo e função pedagógica.

Assim, por um lado, o *Portfolio Europeu de Línguas* enquanto instrumento de recolha de informação registada não ambiciona substituir o papel dos diplomas e dos certificados conseguidos através da realização de exames formais, pelo contrário, este deve ser entendido como um complemento desses documentos proporcionando informação adicional. Esta função de registo coincide com os objectivos e interesses do Conselho da Europa em tornar mais fácil a mobilidade individual e de relacionar qualificações adquiridas a nível regional e nacional com níveis aprovados a nível internacional (*QECR: 2001*), tomando todo o processo de reconhecimento de qualificações transparente e coerente.

A relevância desta função documental oscila, naturalmente, de acordo com a idade do portador do *Portfolio*, sendo muito mais pertinente para aqueles que já estão a concluir o seu percurso escolar ou que se já encontram no mundo laboral, pelas razões acabadas de enunciar, o Conselho da Europa introduziu um Passaporte estandardizado só para adultos, visto que para estes portadores é fundamental que o *PEL* tenha aceitação e reconhecimento a nível internacional.

Por outro lado, o *Portfolio* contribui também para que o processo de aprendizagem seja mais transparente para os próprios utilizadores, ajudando-os a estimular a sua capacidade de reflexão e de auto-avaliação, promovendo a responsabilização nas suas aprendizagens. Deste modo, esta função do *Portfolio* baseia-se nas linhas de pensamento do Conselho da Europa na medida em que se pretende o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes e a promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Destacamos ainda outra função, ainda que apresentada de forma indirecta, referimo-nos, especificamente, à função política do *PEL*, na medida em que este instrumento pedagógico foi desenvolvido tendo por base os seguintes objectivos definidos pelo Conselho da Europa: garantir a preservação da diversidade linguística e cultural na Europa e promover a tolerância linguística e cultural, o plurilinguismo e a educação para a cidadania democrática.

Por outras palavras, sendo o *PEL* um documento pedagógico que pertence ao aprendente, que reproduz as suas experiências de aprendizagem e as vivências interculturais adquiridas ao longo da vida, que apoia o a aprendizagem de línguas em contexto formal ou não formal, que tem uma função informativa e uma função pedagógica ao longo do processo de aprendizagem, que ajuda a entidade patronal a avaliar as competências linguísticas do trabalhador, baseando-se numa análise oferecida através das escalas, dos níveis e dos descritores do *QECR* (grelha de auto-avaliação), este instrumento reforça, efectivamente, a promoção do ensino, aprendizagem e avaliação de línguas sustentado por uma atitude reflexiva de todos os elementos envolvidos neste processo.

Em termos conclusivos, o *PEL* é a constatação, em forma de documento oficial, das equivalências entre os sistemas educativos europeus no que se refere à aprendizagem de línguas, permitindo aos cidadãos assegurar a validade das suas competências em situação de mobilidade.

Finalizamos as considerações relativas ao papel do *PEL* na aprendizagem das línguas, sublinhando, abertamente, que o mesmo desempenha um papel de relevância visto que cumpre objectivos fundamentais subjacentes à construção europeia que passam pela *manutenção da diversidade linguística e cultural, pela promoção da tolerância linguística e cultural, pela promoção do plurilinguismo e a educação para uma cidadania democrática.* (*PEL GPF: 2005:86*)

4.3 - Papel do PCIC na Aprendizagem do E/LE

O Instituto Cervantes é uma instituição cultural pública criada a 11 de Maio de 1990 pelo Conselho de Ministros, dependente do Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha. Este organismo tem como principais tarefas a promoção e o ensino da língua espanhola, assim como a difusão da cultura de Espanha e dos países Hispano-americanos. Esta entidade deve o seu nome ao escritor Miguel de Cervantes e tem sedes centrais em Madrid e em Alcalá de Henares, terra natal do referido escritor.

O Instituto Cervantes desenvolve, através dos seus mais de sessenta centros educativos, actividades de defesa e expansão do espanhol no mundo, realizando, deste modo, um trabalho de Estado, aberto à participação e à colaboração dos demais países que têm o espanhol como língua materna.

Como já foi referido, o Instituto Cervantes, no contexto das suas funções legais, entendeu que tinha chegado a hora de projectar internacionalmente o espanhol pelas seguintes razões: ser uma língua de uma riqueza cultural e científica inquestionável e representar mais de quatrocentos milhões de pessoas, constituindo, assim, um valiosíssimo património não só cultural como também económico e, deste compromisso, nasce uma obra sem precedentes.

O Instituto Cervantes apresentou, no ano de 2006, um projecto intitulado *Plan Curricular*, cuja publicação contém os princípios orientadores e os conteúdos sistematizados para o ensino do espanhol como língua estrangeira, estruturados em seis níveis em conformidade com os que avaliarão os conhecimentos de língua espanhola. Este documento foi concebido como o intuito de servir de ferramenta de grande utilidade para os docentes da disciplina de Espanhol de todo o mundo e para os restantes profissionais relacionados com o ensino da língua de Cervantes.

Publicado em três volumes, perfazendo, no seu total, um conjunto de 2.000 páginas, o *Plan Curricular* desenvolve e fixa os níveis de referência para a disciplina de Espanhol segundo as recomendações emanadas pelo Conselho da Europa em 2001. O Instituto Cervantes foi o primeiro organismo cumprir a referida directriz: nenhuma outra língua europeia conta ainda até ao momento com um documento definitivo que sistematize o ensino do respectivo idioma para os falantes não nativos.

O primeiro volume da obra inclui os níveis A1 e A2 (etapa básica ou de iniciação); o segundo contém os níveis B1 e B2 (etapa intermédia ou de uso independente da língua); e o terceiro, os níveis C1 e C2 (etapa avançada/superior ou de uso competente da língua). Esta estrutura ajusta-se aos seis níveis de progressão na aprendizagem de línguas estabelecidos pelo Conselho da Europa no *QEER* (2001).

O *Plan Curricular* situa o Espanhol no nível de desenvolvimento mais avançado na descrição e na análise do material linguístico para estudo por parte de falantes de outras línguas e pretende-se que esta ferramenta de trabalho seja utilizada não só pelas equipas docentes dos mais de sessenta centros do Instituto Cervantes na Europa, América, Ásia e África, como também para todos os profissionais relacionados com a aprendizagem, o ensino e a avaliação do Espanhol como língua estrangeira.

O Instituto publica esta obra como instrumento de referência decisivo e útil na análise e descrição do idioma. As suas aplicações por parte das diversas indústrias do Espanhol são múltiplas: desenvolvimento de materiais didácticos, coordenação de sistemas de certificação linguística do Espanhol e adequação dos exames e provas de conhecimento do idioma, actualização dos planos de estudo de todas as instituições e entidades que se ocupam do ensino do Espanhol como língua estrangeira no mundo, etc.

Em termos gerais, os três volumes que constituem os Níveis de Referência para o Espanhol do *Plan Curricular do Instituto Cervantes* são, resumidamente, um material desenvolvido especificamente para o espanhol que se situa nas coordenadas da acção institucional do Conselho da Europa no campo do ensino das línguas e que responde a uma análise actual da língua desde a perspectiva da comunicação. Esta análise foi levada a cabo com base nos descritores dos seis níveis comuns de referências estabelecidos pelo *MCER (QEER)* e tendo em conta os documentos desenvolvidos no âmbito do Nivel Umbral nas suas distintas actualizações.

Esta obra assenta, deste modo, no modelo ou paradigma científico que se consolidou no campo do ensino das línguas ao longo dos últimos trinta anos, desde os primeiros passos do *Threshold Level*, nos inícios dos anos 70, até à publicação do *MCER* em 2001.

Neste sentido, o Instituto Cervantes cumpre o seu compromisso de contribuir para o ensino e difusão do Espanhol, e os *Niveles de Referencia (PCIC)* representam um marco especial de transcendência na tentativa de avançar em direcção a grandes objectivos de colaboração internacional no campo da investigação sobre as línguas e o desenvolvimento de instrumentos que permitam a comparação entre sistemas nacionais e o intercâmbio de ideias entre os profissionais.

Cabe ainda acrescentar que a par da actualização dos programas curriculares de Espanhol segundo as orientações constantes no *Plan Curricular do Instituto Cervantes*, surgiram, imediatamente, no mercado económico manuais escolares de Espanhol com uma nota de publicação referindo que o mesmo já se encontrava conforme o *PCIC* e os *Níveis de Referência do QECR*.

No contexto de certificação das aprendizagens realizadas, surgiu o Sistema Internacional de Certificação de Espanhol como Língua Estrangeira (SICELE), em Março de 2007, tendo-se promovido a unificação do Espanhol não nativo por todo o mundo, permitindo-se ao seu aprendente o reconhecimento dos seus conhecimentos no campo dos estudos universitários e no exercício profissional.

Finalmente, por delegação do Ministerio de Educación y Ciencia de España, o Instituto Cervantes procedeu à certificação do conhecimento do Espanhol através do *Diploma de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.)*, no qual tem vindo a incorporar os distintos níveis previsto no *QECR (2001)*.

A título de curiosidade, o *D.E.L.E.* goza, actualmente, de grande importância em Portugal, visto que tem tido uma enorme procura por diversas razões, a saber: a nível profissional, por parte de docentes que desejam certificar as suas competências para poder leccionar a disciplina de Espanhol; a nível educativo, por parte de estudantes que necessitam provar os seus conhecimentos no domínio da língua espanhola para candidatar-se ao Ensino Superior Espanhol.

As línguas abrem Caminho
Slogan do DEL (2001)

Em suma, no contexto da política linguística da União Europeia, tanto o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (2001), como o *Portfolio Europeu das Línguas* (2001) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), desempenham papéis de grande relevo, contribuindo todos, significativamente, para a promoção da aprendizagem das línguas estrangeiras, em geral, e o último da língua espanhola, em particular.

Por último, estes documentos sendo instrumentos com enorme interesse serão também ferramentas muito úteis e precisas no momento de comprovar e certificar de forma homogénea os conhecimentos de línguas dos cidadãos europeus e unificar, assim, os sistemas de acreditação do conhecimento de línguas estrangeiras.

5 - AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ORAL

5.1 - Perspectiva Comparativa da Avaliação da Oralidade: GAVE versus Instituto Cervantes

Antes de procedermos à análise comparativa da avaliação da comunicação oral por parte do GAVE e do Instituto Cervantes, é conveniente fazer uma breve apresentação da primeira entidade.

Assim, o GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional – é um serviço central do Ministério da Educação que tem por missão desempenhar, no âmbito da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo, funções de planeamento, coordenação, elaboração, validação, aplicação e controlo de instrumentos de avaliação externa das aprendizagens.

Citando o site do próprio GAVE «A missão do GAVE consiste em contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos portugueses através do estudo, desenvolvimento, elaboração, aplicação e divulgação de técnicas e de instrumentos de avaliação educacional, os quais, pelas suas características de correcção, robustez e fiabilidade se constituam como utensílios indispensáveis ao trabalho dos professores – estabelecendo padrões adequados de qualidade e de inovação para os ensinos básico e secundário; como estímulo ao trabalho dos alunos - pelos desafios que comportam; e, finalmente, como elemento fundamental para o diagnóstico do Sistema Educativo nacional.»

Considerando a sua missão no Sistema Educativo nacional, este gabinete ganhou grande projecção no âmbito das línguas estrangeiras com a iniciação do projecto “Provas de Expressão Oral” para o Ensino Secundário, integrado no projecto de Avaliação Externa da Comunicação Oral, no ano lectivo de 2004/2005.

Como foi referido no Capítulo 4.3 desta dissertação, o Instituto Cervantes, doravante designado apenas por Cervantes, procedeu à certificação do conhecimento de Espanhol através do *Diploma de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.)*. O *D.E.L.E.* é um título oficial, que certifica o grau de competência e o domínio do idioma Espanhol. Este diploma de competência linguística está concebido de acordo com os níveis de referência definidos no *MCRE (2002) /QECR (2001)*, elaborado pelo Conselho da Europa.

Para obter um *D.E.L.E.* é necessário realizar um exame que consta de cinco provas, organizadas em três grupos: primeiro, compreensão leitora e expressão escrita; segundo, gramática e vocabulário; terceiro, compreensão auditiva e expressão oral. Para obter o referido diploma, o

examinando tem que obter a classificação de “apto” em todas provas realizadas na mesma convocatória.

Uma vez que o trabalho desenvolvido pelo GAVE no âmbito do projecto de Avaliação Externa da Comunicação Oral se cingiu a um projecto sobre “Provas de Expressão Oral” para o Ensino Secundário, apenas faremos uma análise comparativa entre as provas experimentais de expressão oral do GAVE com as provas de expressão oral constantes no exame que confere o *D.E.L.E.*.

Como foi referido anteriormente, o Projecto “Provas de Expressão Oral” para o Ensino Secundário iniciou-se em 2004/05, porém desde 1998 o GAVE concebeu e experimentou instrumentos de avaliação externa para a compreensão oral e entre 2004 e 2006 concebeu e experimentou instrumentos de avaliação externa para a expressão oral para o Ensino Secundário.

Na sequência destes projectos e tendo como principal objectivo preparar os docentes de língua estrangeira para a avaliação da expressão oral em condições de fiabilidade, designadamente através do desenvolvimento de competências para a elaboração de guiões de provas orais estandardizadas e da familiarização com procedimentos a observar na sua aplicação, o GAVE ministrou um conjunto de acções de formação nesta área, no âmbito das quais foram construídos guiões de provas de expressão oral, nomeadamente na disciplina de Espanhol, assim como os procedimentos para a sua aplicação.

No final destas várias acções de formação, os guiões foram validados pelo GAVE e as provas foram postas em prática pelos docentes envolvidos nos respectivos estabelecimentos de ensino. Após a sua aplicação foram retiradas as principais conclusões e feitas as oportunas recomendações.

Visto que já são muitas as provas elaboradas até ao momento, o nosso estudo vai incidir apenas nas Provas Experimentais de Expressão Oral de Línguas Estrangeira, realizadas ano lectivo de 2008/09.

Quanto ao exame que confere o *D.E.L.E.*, optamos por analisar um modelo de uma prova de nível A.2. salientamos o facto de o Cervantes se encontrar, neste momento, a reorganizar os níveis dos *D.E.L.E.* de acordo com as directrizes do *QECR* e, por conseguinte, o primeiro *D.E.L.E.*, nível A2, foi realizado a 21/05/2010; faltando-lhe ainda realizar exames de nível C1.

Passamos, de seguida, a apresentar as características dos dois tipos de provas.

As Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira – Espanhol - elaboradas para o 11.º ano, nível de iniciação, correspondem ao nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001)*. O documento com as Categorias e Descritores para a

Avaliação da Produção Oral elaborado no âmbito da Proposta para Provas Estandarizadas de Espanhol, Nível de Iniciação – 2 anos de aprendizagem, será disponibilizado no final desta dissertação (anexo nº 3).

Passaremos a apresentar o formato e a duração das provas experimentais de expressão oral. Assim, a prova encontra-se dividida em três momentos distintos: 1.º Momento – Interacção Examinador-Examinando; 2.º Momento – Produção Individual do Examinando; 3.º Momento – Interacção em Pares e em Grupo. A legislação prevê que esta prova tenha a duração de máxima de vinte e cinco minutos (Portaria nº 1322/2007: anexo 1: 7111)

No primeiro momento, Interacção Examinador-Examinando, pretende-se levar a cabo um pequeno questionário sobre temas de âmbito pessoal, social ou académico. Este momento serve de “pré-calentamiento” para as fases seguintes, pretende-se activar no aluno conhecimentos que numa fase posterior serão necessários, pretende-se que os examinados participem na entrevista de forma eficaz e espontânea. A prova durará cerca de três minutos.

No segundo momento, Produção Individual do Examinando, pretende-se fornecer ao aluno um documento em suporte escrito com estímulos visuais através do qual o examinando deve construir um monólogo, sem ser interrompido, sobre o tema atribuído. A prova durará cerca de 2 minutos e será concedido ao aluno um minuto para se preparar.

O terceiro momento é bastante inovador, pois prevê a interacção em pares e em grupo. A cada aluno é-lhes atribuído um documento diferente em suporte escrito com estímulos visuais. Pretende-se que os alunos abordem o tema atribuído, sem preparação prévia e de forma espontânea, que interajam ou colaborem no sentido de realizar uma tarefa única. Esta actividade por ser a mais difícil é também a mais interessante, pois cada examinando deve contribuir activamente para a execução de apenas uma tarefa. A prova durará cerca de 4 minutos e serão concedidos ao aluno dois minutos para se preparar.

Na secção “Anexos” será disponibilizada uma Prova Experimental de Expressão Oral de Espanhol, realizada no ano lectivo de 2008/09, prova A, (anexo nº 4).

No âmbito das Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira, 2008/09, os elementos que participaram nesta iniciativa formularam um documento com as principais conclusões e recomendações para a avaliação da expressão oral em condições fidedignas.

De entre as várias conclusões emitidas, destacamos as seguintes:

- “O 1.º momento continua a ser o preferido e considerado o mais fácil em todas as disciplinas, indo de seguida a preferência, embora pouco acentuada, para o 3.º momento e,

finalmente, para o 2.º. Em termos de dificuldade invertem-se as posições, sendo o 2.º momento considerado ligeiramente mais difícil do que o 3.º.”

- “São levantadas algumas objecções ao 3.º momento que não se prendem com a actividade em si, que é considerada válida, mas sim, em grande medida, com a heterogeneidade de níveis dos alunos.” (*Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira, 2008/09, GAVE*)

Destacamos estas conclusões porque consideramos que o professor de línguas ainda continua muito preso à metodologia tradicional e vê-se ainda muito “limitado” face à inovação, denotando “receio em arriscar” experiências novas.

Quanto às recomendações, na sequência do que acabamos de comentar, salientámos apenas a seguinte:

“Deverá continuar a promover-se a integração mais sistemática de actividades de interacção oral na prática lectiva, de modo a melhorar o desempenho dos alunos neste tipo de prova. O “sucesso” do 3.º momento está dependente de soluções que a equipa do GAVE pode ajudar a encontrar, mas também, essencialmente, de alterações que são necessárias na prática lectiva, para que os alunos possam melhorar o desempenho neste tipo de actividade. Em suma, é necessário insistir em estratégias de interacção e em atitudes que potenciem o trabalho cooperativo. Para tal, seria também desejável que fosse revista a forma como são constituídas as turmas nas escolas, nomeadamente no que se refere ao número de alunos.” (*Provas Experimentais de Expressão Oral de Língua Estrangeira, 2008/09, GAVE*)

O *D.E.L.E.*, Nível A2, é o diploma de competência linguística de Espanhol equivalente ao Nível Plataforma (A2) do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, do Conselho da Europa. Este diploma acredita que o candidato é capaz de compreender frases e expressões quotidianas de uso frequente relacionadas com áreas de experiência que lhe são especialmente relevantes (informação básica sobre si mesmo e a sua família, compras, lugares de interesse, etc.).

O exame que confere o *D.E.L.E.* consta de quatro provas que abrangem distintos âmbitos de uso general da língua: compreensão de leitura, compreensão auditiva, expressão e interacção escrita, expressão e interacção oral.

No *Guía para la Obtención de los Diplomas de Español (D.E.L.E.) – Nivel Inicial* (2001: 17 e 18), consta a informação que passaremos a transcrever sobre os tipos de actividades comunicativas e os descritores para as actividades de expressão.

Assim, nas actividades de “Expresión e interacción orales: el candidato, de modo general, será capaz de negociar significados en intercambios orales breves, con funciones elementales

secuenciadas de forma natural y congruente con el contexto. Las conversaciones breves, que incluirán elementos narrativos y descriptivos básicos, serán el núcleo de las pruebas.

Los asuntos de las conversaciones son en este nivel más enunciativos (de transmisión de información) que interactivos y, en todo caso, se atienden estrictamente a las funciones previstas para el nivel. Los criterios fundamentales de juicio son siempre la eficacia y la adecuación.

El candidato debe ser consciente de que está resolviendo tareas naturales mediante su actividad lingüística y contará siempre con el apoyo del entorno durante la prueba, a través de intervenciones informativamente redundantes por parte de sus interlocutores.

Por ámbitos, el candidato será capaz de:

- En el ámbito público: adquirir artículos en tiendas; pedir una comida en un restaurante y hacer preguntas sobre los platos del menú o la posibilidad de pagar con tarjeta de crédito; reservar por teléfono una habitación de hotel y desenvolverse en la mayoría de las situaciones posibles durante su hospedaje; desenvolverse en intercambios de información rutinarios en bancos u oficinas de correos; concertar por teléfono una cita médica y explicar con sencillez su dolencia a un médico o farmacéutico; obtener información básica en una oficina de turismo y seguir las explicaciones de una visita guiada, incluso pidiendo aclaraciones.

En el ámbito profesional: intercambiar opiniones con compañeros de trabajo siempre que el tema de conversación sea conocido y previsible; transmitir mensajes sencillos, siempre circunscritos a su área de conocimiento.

En el ámbito educativo: hacer preguntas sencillas; pedir aclaraciones.”

Quanto ao formato e à duração das provas de expressão e interação orais, no *D.E.L.E.*, nível A2, o candidato deverá realizar quatro tarefas durante os quinze minutos de duração da prova. Nas duas primeiras tarefas, o candidato deverá proporcionar informação básica sobre si mesmo. Nas tarefas números três e quatro levará a cabo diferentes intercâmbios breves com o entrevistador, que se mostrará cooperativo e comunicará lenta e claramente com ele. O candidato realizará tarefas a partir de material gráfico e seguindo pautas e instruções do entrevistador.

A prova de expressão e interação oral é constituída por quatro tarefas, sendo que na primeira – monólogo – o aluno tem que falar, durante três ou quatro minutos, sobre um tema proposto num documento com estímulos verbais.

Na segunda tarefa – descrição a partir de uma fotografia – o aluno tem que descrever uma fotografia durante dois ou três minutos. Ao candidato é dada uma fotografia que reflecte uma situação da vida quotidiana e facultadas indicações sobre o conteúdo da descrição que deve realizar.

Na terceira tarefa – simulação – o aluno deverá dialogar, durante dois ou três minutos, com o entrevistador sobre uma situação simulada a partir da fotografia que descreveu na segunda tarefa. Neste momento o candidato deve participar em conversações breves, de tipo transaccional, com o objectivo de satisfazer necessidades de sobrevivência básica.

Na quarta tarefa – simulação – o aluno terá que manter com o entrevistador uma conversa informal breve ou simples, durante três ou quatro minutos, sobre um aspecto da vida quotidiana: intercâmbios simples e informação directa, opiniões e pontos de vista simples, gostos, desejos e preferências, planos, experiências, sugestões e propostas, etc.. A tarefa consiste em conversar com o examinador simulando uma situação determinada a partir de uma tarefa de “juego de rol”. O candidato dispõe de um documento com estímulos verbais ou visuais muito simples, como desenhos, imagens ou fotografias sobre o tema da conversação e a função que deve desempenhar.

Ao aluno serão concedidos quinze minutos para preparar a prova; para as tarefas 1 e 2, o candidato pode tomar notas e fazer um rascunho das suas respostas. Durante a prova, o aluno pode consultar as suas notas, porém não as pode ler.

Não há referências relativas aos parâmetros de avaliação, contudo dado que as provas respeitam os níveis de referências do *QEER*, julgamos que os parâmetros serão os que se encontram no *MCER* elaborados para o Espanhol.

No final desta dissertação será disponibilizada a Prova Modelo de Expressão Oral de Espanhol realizada a 21/05/2010, no nível A2, no âmbito do exame para obtenção do *D.E.L.E.* (anexo nº 5).

Como facilmente se poderá deduzir há muitas diferenças entre os dois tipos de provas apresentadas, porém destacaremos, de seguida, as que nos parecem mais relevantes.

Em primeiro lugar, as provas experimentais num dado momento permitem a interacção com outro aluno, enquanto as provas de *D.E.L.E.* nunca prevêem este tipo de avaliação.

Em segundo lugar, nas duas provas há a preocupação de dar ao aluno tempo para se preparar antes de apresentar a sua prova diante do júri.

Em terceiro lugar, em ambas as provas oferecem-se estímulos visuais aos alunos.

Em quarto lugar, nas duas provas existe a tarefa designada por “monólogo” no início da prova, julgamos que esta actividade foi pensada com o memo objectivo, a saber, servir de “rampa de lançamento” e momento de “rompe hielo” para activar conhecimentos para utilizar ao longo da prova.

Em quinto lugar, em ambas as provas há a preocupação de tratar os conteúdos próximos da realidade dos alunos; e, por último, nas duas provas, a metodologia subjacente está orientada para a acção, o aluno é protagonista assumindo papéis de relevo nas tarefas de simulação.

Em suma, independentemente do tipo de prova que adoptemos na nossa *praxis* docente, esta deve corresponder ao nível de competência referido no *Programa* ministrado, as actividades devem ser previamente treinadas em aula, a elaboração de critérios, bem como a sua aplicação devem ser transparentes para a avaliação da expressão oral em todo o processo de ensino-aprendizagem.

5.2 - Análise da Portaria nº 1322/2007

Estando convictos da primazia que deve ser dada ao domínio da oralidade, os responsáveis políticos pela Educação reconheceram a importância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem, como se pode constatar na Portaria nº 1322/2007 (*Diário da República, 1.ª série — N.º 192 — 4 de Outubro de 2007*).

Neste documento definem-se os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, da avaliação e certificação das aprendizagens do Ensino Secundário introduzem-se diversas alterações, nomeadamente a instituição de momentos formais de avaliação da componente da oralidade nas disciplinas de línguas estrangeiras, correspondente a um peso de 30% (ponto 6. b) do art. 9º), que a seguir se transcreve:

Ponto 6: São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as alíneas seguintes:

b) Na disciplina de Língua Estrangeira a componente de oralidade tem um peso de 30 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 14.º.

A leitura imediata deste documento leva-nos a deduzir que, efectivamente, havia docentes que na sua prática lectiva não concebiam actividades promotoras da comunicação oral nem previam a avaliação das competências da oralidade no Ensino Secundário.

Conforme o citado documento (anexo nº 6), este tipo de avaliação deve ocorrer em momentos formais, ou seja, não se pode limitar a “ideias” recolhidas superficialmente e sem rigor aquando da participação oral espontânea ou ocasional em sala de aula.

Segundo a dita *Portaria*, estes momentos formais deverão estar integrados, obrigatoriamente, no processo de ensino-aprendizagem, devendo, para tal efeito, serem planificadas e calendarizadas actividades ao longo do ano lectivo, com o intuito de treinar e, posteriormente, avaliar, rigorosamente, a oralidade dos discentes.

Contrariando de alguma maneira os pressupostos subjacentes ao aparecimento desta *Portaria*, constatamos que, quase sempre, nas aulas de Espanhol, os alunos são confrontados com um ensino sistemático e devidamente aprofundado no que toca à oralidade, facto que promove, obviamente, boas aprendizagens no que diz respeito à competência do oral (tanto na compreensão como na expressão). Esta realidade deve-se ao facto de tanto os *Programas de Espanhol do Ensino Básico – 3.º Ciclo* como os *Programas de Espanhol do Ensino Secundário* girarem em torno dos mesmos princípios metodológicos, os manuais e os materiais de aula contemplarem, normalmente, um ensino integrador das quatro destrezas da comunicação.

É com muita convicção que afirmamos que desde o seu primeiro dia de aulas, o aluno que aprende espanhol é confrontado com o conceito de língua como “instrumento privilegiado de comunicação” (*Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º Ciclo*, 1997: 5)

Finalizando as nossas considerações sobre a comunicação oral, a *Portaria* refere que para a avaliação sumativa interna das línguas, o respectivo Departamento Curricular de cada Escola deve propor ao Conselho Pedagógico critérios de avaliação para a oralidade e estabelecer instrumentos de registo (grelhas de observação).

Assim, apresentaremos de seguida os critérios de avaliação da disciplina de Espanhol e de Língua Espanhola das Escolas onde leccionamos, Escola Secundária de Latino Coelho e Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego; critérios esses que, como se pode averiguar nas páginas seguintes, são comuns para 3.º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário e quase iguais para Ensino Superior (figuras nº 8 e nº 9).



ESCOLA SECUNDÁRIA DE LATINO COELHO – LAMEGO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESPANHOL
3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO – 2009/ 2010

100%			
<u>80%</u>	<u>20%</u>		
<u>CONHECIMENTOS E CAPACIDADES</u>	<u>ATITUDES E VALORES</u>		
<p><u>30% - MOMENTOS FORMAIS ESCRITOS</u></p> <p>TESTES ESCRITOS POR COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreensão Escrita ❖ Gramática e Vocabulário ❖ Expressão Escrita 	Participação oportuna nas actividades da aula e de casa	Muito Bom	14%
<p><u>30% - MOMENTOS FORMAIS ORAIS</u></p> <p>TESTES ORAIS POR COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreensão Auditiva – 15% ❖ Expressão Oral – 15% 		Bom	12%
		Suficiente	8%
		Medíocre	6%
		Mau	0%
	Comportamento (4%)	Muito Bom	4%
<p><u>30% - MOMENTOS FORMAIS ORAIS</u></p> <p>TESTES ORAIS POR COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreensão Auditiva – 15% ❖ Expressão Oral – 15% 	Comportamento (4%)	Bom	3%
		Suficiente	2%
		Medíocre	1%
		Mau	0%
		Apresentação/ organização dos materiais (2%)	Muito Bom
<p><u>30% - MOMENTOS FORMAIS ORAIS</u></p> <p>TESTES ORAIS POR COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Compreensão Auditiva – 15% ❖ Expressão Oral – 15% 	Apresentação/ organização dos materiais (2%)	Suficiente/Bom	1%
		Mau/Medíocre	0%

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESPANHOLA
2.º SEMESTRE **2009/ 2010**

CURSO DE SECRETARIADO DE ADMINISTRAÇÃO (REGIME NOCTURNO)

AVALIAÇÃO CONTÍNUA

A avaliação contínua está organizada em dois grandes blocos: saber/saber-fazer (80%) e em saber ser (20%). Este último bloco será mais adiante designado por avaliação de elementos pró-ativos.

1 – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DA COMUNICAÇÃO – 80%

1.1 - MOMENTOS FORMAIS ESCRITOS: TESTE ESCRITO QUE INCIDE SOBRE AS SEGUINTE COMPETÊNCIAS – 40%:

- ❖ Compreensão Escrita
- ❖ Gramática e Vocabulário
- ❖ Expressão Escrita

1.2 - MOMENTOS FORMAIS ORAIS: TESTES ORAIS QUE INCIDEM SOBRE AS SEGUINTE COMPETÊNCIAS – 40%:

- ❖ Compreensão Auditiva – 20%
- ❖ Expressão Oral – 20%

2 – AVALIAÇÃO DE ELEMENTOS PRÓ-ACTIVOS- 20%:

- ❖ Interesse e empenho demonstrados na participação nas actividades de aula: 10%
- ❖ Interesse e empenho demonstrados na realização dos trabalhos de casa: 5%
- ❖ Atitudes face ao processo de ensino-aprendizagem: organização de forma autónoma do trabalho, atitudes de iniciativa, inovação e criatividade demonstradas, desenvolvimento da capacidade crítica, modo como coopera com os colegas e se insere no grupo de trabalho, a forma como participa na resolução de problemas e na tomada de decisões – 5%

6 - PROGRAMA DE ESPANHOL DO ENSINO SECUNDÁRIO

Antes de procedermos a qualquer análise, é fundamental salientar a forma como está elaborado o *Programa de Espanhol, nível de iniciação*, para o Ensino Secundário. Ora, o referido documento encontra-se estruturado em três anos de ensino (10.º, 11.º e 12.º), sendo que no *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação*, para o 10.º ano, encontram-se orientações comuns aos três anos. Assim, este programa está estruturado em quatro partes: introdução, apresentação do *Programa*, desenvolvimento do *Programa* (10.º ano) e bibliografia; nos restantes *Programas*, apenas se encontra a parte relativa ao desenvolvimento do programa específico para o 11.º e 12.º anos, respectivamente.

O *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação*, foi definido pelo Ministério da Educação para o 10.º ano, em 2001; para o 11.º ano, em 2002; e para o 12.º ano, em 2004; e é comum para todos os Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos.

6.1 - Análise do Programa de Espanhol, Nível de Iniciação - Objectivos, Conteúdos, Competências da Oralidade e Avaliação.

O *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano* (doravante designado por *PE, NI: 2001*) que vigora actualmente no Ensino Secundário, considera que “O aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação” (2001:4), visto que este visa, por um lado, a aquisição de capacidades e competências de comunicação, e, por outro, o desenvolvimento da cidadania democrática.

Tendo presente as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência* relativamente aos níveis de domínio das línguas, o *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano* (2001) encontra-se estruturado, por anos, de acordo com os níveis estabelecidos pelo Conselho da Europa, assim, pretende-se que um aluno no 10.º ano consiga atingir os níveis A1 e A2.1; no 11.º ano, os níveis A2.1 e A2.2 e, para o final do Ciclo, prevê-se que atinja os níveis A2.2 e B1.1. (o nível mais elevado para as competências receptivas e o menos elevado para as produtivas).

Tendo em consideração o interesse europeu em unificar as questões relativas à aprendizagem, ao ensino e à avaliação das línguas dentro da União Europeia, consideram-se como fundamentais os seguintes objectivos gerais do *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano (2001: 8)*: “adquirir as competências essenciais da comunicação na língua espanhola” e “progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros, e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação”.

Entende-se, claramente, a razão de ser deste objectivo geral, visto que a aprendizagem de qualquer língua é tornar o seu aprendiz competente quer no domínio escrito quer no domínio oral. O seguinte objectivo geral é fundamental pois estimula o desenvolvimento de valores essenciais para a construção de uma Europa mais coesa.

Retomando a Introdução do referido *Programa de Espanhol*, este “não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a apreender, mas antes pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica.” (*PE, NI: 2001: 6*).

Analisando o *Programa* este apresenta-nos, efectivamente, um conjunto de conteúdos organizados em quatro secções, a saber: competências comunicativas, autonomia da aprendizagem, aspectos socioculturais e conteúdos linguísticos.

Elencados os conteúdos passaremos a abordar os que dizem respeito às competências comunicativas, especificamente, à competência da oralidade, abrangendo a competência da compreensão e da expressão orais, e cingir-nos-emos, apenas, ao 11.º ano, visto que o nosso estudo se centra entre o nível A1 e A2 do *QECR (2001)*.

Ora, na “visão geral dos conteúdos”, exposta no *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano (2001)* espera-se que, através das seguintes actividades, o aluno tenha atingido um determinado grau de desempenho como competências comunicativas.

Na compreensão oral, o aluno deve saber proceder à “ selecção da informação global e específica de mensagens emitidas em situação de presença, sobre temas familiares para os alunos, e detecção da ideia principal e das informações mais relevantes de textos sobre temas do domínio comum transmitidos através de suporte áudio.” (*PE, NI: 2001: 9*).

Na expressão oral o aluno, deve ser capaz de promover a “participação em conversas e produção de mensagens orais para estabelecer relações, pedir e dar informações, expressar interesses e relatar experiências, num discurso compreensível e adequado à situação de comunicação.” (*PE, NI: 2001: 10*).

Ao nível do 11.º ano espera-se, por parte do aluno, a “antecipação sucessiva de ideias durante a audição e a leitura; a identificação da estrutura de diferentes tipos de texto: carta, narração, etc.; a distinção entre informação relevante e irrelevante em função da tarefa proposta; a interacção com interlocutores de forma semi-controlada e livre; o relato de histórias oralmente ou por escrito; a iniciativa para ler de forma autónoma; o uso de modelos de textos tanto orais como escritos para produzir textos personalizados.” (PE, NI: 2001: 10 e 11).

Relativamente às “competências a desenvolver”, o *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º ano*, é bastante claro, definindo que o “objectivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da **competência comunicativa**” (PE, NI: 2001: 18).

De salientar que a competência comunicativa é entendida como a “capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação” e que a mesma deve contemplar momentos tanto do domínio oral como do escrito.

Clarificado o objectivo da aprendizagem de línguas, torna-se igualmente importante referir que o desempenho das subcompetências comunicativas (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) surge também, de forma interactiva, previsto tanto no código oral como no escrito: “Todas estas subcompetências têm momentos de preparação específica, mas sempre tendo em vista o desenvolvimento da comunicação. Portanto, todas elas se desenvolvem tendo como alvo a compreensão oral e escrita, a expressão oral e escrita, assim como a interacção dos dois códigos.” (PE, NI: 2001: 18).

No que concerne às sugestões metodológicas gerais, o mesmo documento refere a preocupação em relação à comunicação nos diferentes códigos: “No processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, deve ter-se sempre presente que a linguagem é uma actividade humana complexa, que deve ser abordada em situações de comunicação oral ou escrita.” (PE, NI: 2001: 19).

Fundamentado numa metodologia orientada para a acção, o *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano*, realça a importância da concepção de actividades que utilizem a língua em situações autênticas:

“É, portanto, importante propiciar actividades de comunicação real, entre as quais destacamos as relacionadas com intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros, que podem culminar numa visita de estudo.” (PE, NI: 2001: 20).

“Para **compreender**, é importante que o aluno seja exposto à língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível, a fim de poder elaborar hipóteses de sentido que irá verificando mediante a interacção.” (PE, NI: 2001: 20).

Tendo em conta a abordagem comunicativa, o *Programa* sugere três metodologias de trabalho (tarefas, projectos e simulação global), colocando o aluno no centro da aprendizagem: “O trabalho de pares e de grupo rompe esta estrutura e permite aos alunos falarem mais tempo e de forma mais autêntica. Aos alunos devem, pois, oferecer-se muitas oportunidades para manter uma interacção oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre os falantes de espanhol.” (PE, NI: 2001: 20 e 21).

De acordo com os momentos e as situações de avaliação e tendo em conta os objectivos e os conteúdos programados, torna-se necessária a elaboração de documentos específicos e diversificados, que permitam a avaliação fundamentada em critérios previamente definidos pelos intervenientes. Assim, no mencionado *Programa*, salientam-se também a avaliação formativa e contínua por serem as que mais favorecem o processo de aprendizagem:

“Os aspectos seleccionados no processo de avaliação devem corresponder aos objectivos e aos conteúdos que, no processo ensino-aprendizagem, foram enfatizados nas áreas de compreensão e expressão oral, interacção, compreensão e expressão escrita, abordagem sociocultural e desenvolvimento da autonomia.” (PE, NI: 2001: 25).

“De um ponto de vista didáctico, o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a formativa e contínua, integrada no processo, que analisa as dificuldades e procura soluções quando ainda é possível superá-las. Por outro lado, a natureza dos aspectos a avaliar, relacionados com a capacidade de interagir de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, orienta-nos para uma avaliação contínua, de processos e de carácter eminentemente qualitativo.” (PE, NI: 2001: 25).

Para além da avaliação das competências de comunicação, existem outros tipos de aprendizagem que constituem meios avaliação, a saber: “trabalhos individuais e de grupo, entrevistas, discussões e debates, exposições, *portfolios*, trabalhos de projecto, intercâmbios culturais (...), bem como os próprios diários dos alunos, ou as cassetes áudio e vídeo produzidas pelos mesmos.” (PE, NI: 2001: 26).

Considerando que o aluno se encontra no centro da aprendizagem, a auto e co-avaliação surgem como modalidades de avaliação privilegiadas por permitirem ao aluno um acompanhamento consciente do seu processo de aprendizagem: “A auto-avaliação e a co-avaliação – ou a capacidade de avaliar os próprios progressos – é a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem. É esta uma das linhas de força do *Quadro Europeu Comum de Referência*.” (PE, NI: 2001: 26)

Ainda no que diz respeito à avaliação, o *Programa de Espanhol* referenciado vai mais além no que toca à definição de critérios específicos, referindo-se, concretamente, à avaliação da competência comunicativa, definindo critérios exclusivos para as competências produtivas devido à sua natureza mais subjectiva, senão vejamos: “ (...) para as quais [competências produtivas, a expressão oral e escrita] é necessário definir com clareza os critérios de avaliação e delimitar o nível de desempenho.” (PE, NI: 2001: 26).

Neste sentido, o mesmo *Programa* propõe três blocos de critérios, a saber: o nível pragmático e a eficácia comunicativa; o nível discursivo; e, o uso da língua e a correcção; referindo que é também necessário definir-se para cada critério o grau de desempenho que o aluno deve atingir no final de Ciclo.

Para concluir, é importante acrescentar ainda que no referido *Programa*, na secção destinada aos recursos, os seus autores referem que, na Bibliografia, podem ser encontradas referências a materiais de apoio para o desenvolvimento de cada uma das competências, vincando, deste modo, a integração das distintas destrezas, na aula de Espanhol, através da utilização de “documentos ditos “autênticos”.

6.2 - Análise do Oral no *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11.º Ano*

Dado que optamos por analisar um manual adoptado no 11.º ano, consideramos pertinente, apresentar, neste momento, os objectivos de aprendizagem do *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11.º Ano* (PE, NI: 2002).

Assim, no âmbito da comunicação oral, pretende-se que o aluno possa “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.” (PE, NI, 2002: 3)

Quanto à expressão oral pretende-se que ele possa “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.” (PE, NI: 2002: 3)

Relativamente aos conteúdos a abordar, pretende-se que o aluno, na compreensão oral, atinja o nível A.2.2, e, na expressão oral, atinja o nível A.2.1. Por serem fundamentais para o nosso estudo apresentaremos de seguida os conteúdos para as competências da oralidade.

Figura nº 10

CONTEÚDOS – COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS

<p style="text-align: center;">COMPREENSÃO ORAL</p>
<p style="text-align: center;">ACTIVIDADES</p> <p style="text-align: center;"><i>Compreensão Geral</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender os pontos principais de intervenções sobre temas relacionados com a escola, as actividades de lazer e as necessidades imediatas, quando são feitas de forma clara, pausada e em linguagem comum; e, reconhecer expressões e palavras significativas relacionadas com os domínios de prioridade imediata (como por exemplo: informação pessoal e familiar, compras, localização, geografia local). <p style="text-align: center;"><i>Narrações e exposições</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender relatos curtos, captando a linha argumental e os episódios mais importantes; e, seguir o plano geral de exposições curtas sobre temas familiares, em linguagem padrão e apresentadas com uma dicção clara. <p style="text-align: center;"><i>Anúncios e instruções orais</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender indicações para ir a um sítio a pé ou de transporte; e, captar o conteúdo de anúncios e de mensagens breves. <p style="text-align: center;"><i>Rádio, emissões gravadas, TV, filmes</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender e extrair informação essencial de textos curtos gravados, sobre temas familiares e de conteúdo mais ou menos previsível; captar os pontos principais de noticiários e de emissões gravadas que tratem de um tema familiar, quando apresentadas com clareza e sem ruídos; captar partes da letra de canções gravadas, sobre as quais se tenham formulado previamente hipóteses de conteúdo e sempre que estas sejam claras para um nativo; acompanhar

os telejornais e outros programas televisivos, quando apresentados com clareza, sem ruído e em linguagem padrão, mesmo que não se compreendam todos os detalhes; e, identificar os elementos principais de telejornais e outros programas televisivos (informação, divulgação, curtas-metragens, reportagens) acompanhados de suporte visual.

Locutores nativos em interacção

- Compreender as questões e instruções que lhe são dirigidas de forma directa; seguir um discurso em interacção, sempre que se possa controlar as lacunas de informação pedindo esclarecimentos e/ou a repetição de excertos da conversa; compreender o suficiente para poder gerir interacções sobre temas familiares, sem esforço excessivo; identificar o tema de uma conversa não demasiado rápida, proferida em linguagem padrão, mesmo que se perca informação e não se captem todos os matizes; e, identificar as intenções comunicativas que os elementos prosódicos e quinésicos transmitem.

ESTRATÉGIAS

- Formular hipóteses sobre aquilo que se vai ouvir, a partir dos conhecimentos prévios e da situação de comunicação; utilizar o sentido geral de enunciados sobre temas conhecidos para deduzir, através do contexto, o que não se compreende; identificar dificuldades de compreensão e procurar solucioná-las; inferir o significado de termos desconhecidos a partir do contexto e da análise das palavras (derivação, composição, famílias de palavras, palavras-chave); contrastar o significado de vocábulos que têm a mesma forma em português e em espanhol; controlar o que não se compreende na interacção e tentar ultrapassar as dificuldades; e, avaliar os progressos na compreensão de mensagens.

ATITUDES

- Ter uma atitude positiva de sucesso para compreender mensagens; aceitar e promover a língua estrangeira como instrumento de comunicação na sala de aula; reconhecer a utilidade da transferência de conceitos e procedimentos próprios da comunicação oral, entre a língua materna e a língua-alvo; e, valorizar os progressos na compreensão de mensagens como um elemento motivador.

in Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11.º Ano (2002: 5 e 6)

EXPRESSÃO ORAL

ACTIVIDADES

Interacção

- Interagir, com certa fluidez, em situações habituais, especialmente no âmbito da escola, ainda que com algumas repetições e interferências; estabelecer contactos sociais numa ampla gama de situações; utilizar formas de cortesia habituais para chamar a atenção e cumprimentar; expressar gostos e preferências, oferecer ajuda, convidar, aceitar / recusar e desculpar-se; relatar acções quotidianas; resolver situações de “vazio de comunicação” com fórmulas sociais (falar do tempo, das crianças, da saúde, etc.); planejar uma actividade, fazer sugestões, reagir a propostas, expressar acordo ou desacordo; pedir e oferecer objectos e serviços de uso quotidiano (nas compras, nos transportes, nos correios, na residência...); pedir e dar informação sobre a localização de um lugar, assim como sobre o caminho a seguir, com a ajuda de gestos e planos; disponibilizar e pedir dados pessoais: nacionalidade, residência, actividades de trabalho e de tempos livres, preferências, amizades...); solicitar ou emitir um ponto de vista pessoal numa discussão, sobre um tema de interesse geral; fazer compreender as suas opiniões e reacções para encontrar uma solução para questões práticas; e, expressar ideias e opiniões, numa reunião, sobre temas conhecidos, embora com dificuldades e com a ajuda dos interlocutores.

Produção geral

- Descrever e comparar pessoas, condições de vida e interesses, de forma simples; falar de actividades quotidianas, presentes ou passadas; contar experiências passadas e falar de projectos futuros, mesmo que de forma linear, recorrendo a expressões temporais, tempos e verbos de uso frequente; contar uma história ou acontecimento de forma coerente; explicar um projecto e os seus preparativos; expressar sensações físicas e sentimentos, como dor, fome, frio, calor, agrado, simpatia, amor... através de frases simples e de uso frequente; justificar uma proposta ou opinião; e, fazer uma pequena exposição sobre um tema familiar e responder às questões relacionadas com esse tema.

Controlo do discurso

- Manifestar as lacunas de compreensão; verificar se os interlocutores compreenderam; utilizar diferentes meios linguísticos para clarificar significados; pedir para repetir ou solicitar o significado de uma palavra; reformular em parte as ideias do interlocutor para confirmar a compreensão; e, convidar outros para dar a sua opinião.

ESTRATÉGIAS

- Aproveitar todas as ocasiões com os colegas ou com possíveis interlocutores nativos, para interagir em espanhol; comparar as convenções linguísticas próprias da interacção social com as utilizadas na língua materna, especialmente no que se refere à adequação ao registo;

utilizar e identificar estratégias pessoais de facilitação e compensação para ultrapassar dificuldades de expressão oral; chamar a atenção, para conseguir a sua vez de falar; preparar frases para começar, interromper, terminar uma intervenção; parafrasear, repetir, resumir para assegurar a compreensão; servir-se de gestos e imagens para apoiar a expressão verbal; pedir ajuda ao interlocutor, directa ou indirectamente; e, gravar as suas produções e procurar conseguir maior fluência e correcção.

ATITUDES

- Reconhecer a importância de ser capaz de se exprimir em espanhol como meio para satisfazer as necessidades de comunicação com diferentes interlocutores e como forma de entendimento entre as pessoas; mostrar interesse em comunicar oralmente com falantes nativos; arriscar comunicar em espanhol; participar reflexiva e criticamente em diferentes situações comunicativas; aceitar a língua estrangeira como instrumento de comunicação na sala de aula; reconhecer a utilidade da transferência de conceitos e procedimentos próprios da comunicação oral, entre a língua materna e a língua-alvo; controlar a ansiedade; perder o medo de errar e reconhecer os erros como parte integrante do processo de aprendizagem; mostrar interesse em ultrapassar as dificuldades decorrentes da falta de elementos linguísticos, explorando ao máximo os conhecimentos e as estratégias comunicativas disponíveis; querer superar as interferências entre o português e o espanhol, desenvolvendo para isso estratégias adequadas; e, avaliar os progressos na expressão oral.

in Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 11.º Ano (2002: 9 e 10)

7 - RECURSOS E ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA A AULA DE E/LE

(...) Los manuales deben concebirse como instrumentos “flexibles y maleables”, como “cajas de herramientas” y no como “moldes”; “como mapas orientadores y sugerentes” y no como recetas “prescriptivas y directivas”, de modo que permitan activar los muy diversos mecanismos que actúan en el aprendizaje.

Garmenida, A. (2007) (Adaptado de M. Peris, 1996)

7.1 - Manuais de Espanhol Produzidos em Território Nacional

Como consequência da implantação recente da disciplina de Espanhol no Sistema Educativo português existem poucos recursos de Espanhol produzidos em Portugal, pelo que, normalmente, os docentes têm necessidade de recorrer a editoras espanholas para seleccionarem materiais adequados para utilizar na sua prática lectiva.

Considerando que para seleccionar o material de aula será sempre necessário ter em conta as necessidades dos discentes, a forma eficaz de aprendizagem dos alunos, o currículo nacional, a planificação definida e a disponibilidade do material, consideramos pertinente apresentar um estudo sobre os manuais de espanhol produzidos em Portugal e disponíveis para adopção no site do Ministério da Educação.

Mas antes de procedermos à apresentação dos manuais escolares, consideramos pertinente, referir alguns aspectos que devem ser analisados no momento da apreciação dos mesmos. Assim, todo docente, aquando da selecção de um manual como recurso pedagógico, deve considerar que um bom material de aula tem que cumprir alguns requisitos, a saber: apresentar a língua em contexto; apresentar amostras reais de língua; fomentar a interacção comunicativa em aula; permitir trabalhar conjuntamente a forma e o significado; trabalhar de forma coerente e integrada as cinco destrezas; desenvolver a autonomia da aprendizagem; fomentar o desenvolvimento de estratégias; ser motivador; estar próximo da faixa etária dos alunos; apresentar realidades sociais aproximadas às dos alunos; (...)

Para mais esclarecimentos sobre aspectos relacionados com a selecção de manuais escolares, deve o docente ter também em consideração um documento elaborado pelo Ministério de Educação para este efeito e que pode ser obtido junto de qualquer estabelecimento de ensino.

Seguidamente, apresentaremos, de forma cronológica, os manuais escolares, de acordo com a sua publicação, desde o mais antigo até ao mais recente.

Um ano após a introdução do Espanhol no *Currículo Nacional* (1997), surgiram, por iniciativa, da Editorial do Ministério da Educação três Cadernos de Apoio de Língua Espanhola. Esta publicação foi co-financiada pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal – PRODEP.



Figura nº 12

Ficha identificativa dos Cadernos de Apoio – Língua Espanhola		
<i>¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya! - vol. 1</i>	<i>¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya! - vol. 2</i>	<i>¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya! - vol. 3</i>
1998 Juliana Ortega García Ministério da Educação ISBN: 972 – 8417 – 05 – 5 Páginas: 113	1998 Juliana Ortega García Ministério da Educação ISBN: 972 – 8417 – 12 - 8 Páginas: 158	1999 Juliana Ortega García Ministério da Educação ISBN: 972 – 8417 – 36 - 5 Páginas: 142

Na sequência do aumento do número de alunos de Espanhol inscritos, surge, em 2003, o primeiro manual escolar publicado por uma editora portuguesa:

Ficha identificativa do manual escolar
<i>Paso a Paso 1 - Iniciação</i>
Secundino Vigón Artos, M. Moreira
Código: 40711.10
1ª Edição e única: 2003
Páginas: 224
Editor: Porto Editora
ISBN: 972-0-40711-5



Figura nº 13

Em 2006 publica-se o segundo manual escolar de Espanhol, que julgamos que será neste momento o livro mais adoptado nas Escolas portuguesas, de entre todos os que, aqui, apresentarei por se tratar de um manual que pode ser adoptado no 7.º e/ou no 10.º anos de escolaridade:

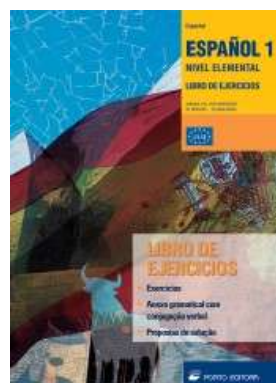


Figura nº 14

Ficha identificativa do manual escolar e respectivo livro de exercícios	
<i>Español 1 – Nivel Elemental</i>	<i>Libro de Ejercicios - Español 1 – Nivel Elemental</i>
Manuel del Pino Morgádez, M. Moreira, Suzana Meira; revisão de	Manuel del Pino Morgádez, M. Moreira, Suzana Meira; revisão de Manuel del Pino Morgádez

Manuel del Pino Morgádez Código: 31351.01 Edição/reimpressão: 2009 Páginas: 208 Editor: Porto Editora ISBN: 978-972-0-31351-5 1ª Edição em 2006, 4.500 exemplares	Código: 31354.14 Edição/reimpressão: 2009 Páginas: 80 Editor: Porto Editora ISBN: 978-972-0-31354-6
---	---

Em 2007 publica-se o nível 2 do manual escolar anterior, que pode ser adoptado no 8.º e/ou no 11.º anos de escolaridade:

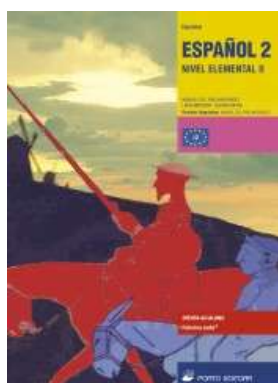


Figura nº 15

Ficha identificativa do manual escolar e respectivo livro de exercícios	
<i>Español 2 – Nivel Elemental II</i>	<i>Libro de Ejercicios - Español 2- Nivel Elemental II</i>
Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira; revisão de Manuel del Pino Morgádez Código: 31352.01 Edição: 2009 Páginas: 160 Editor: Porto Editora ISBN: 978-972-0-31352-2 1ª Edição em 2007, 7.500 exemplares	Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira; revisão de Manuel del Pino Morgádez Código: 31355.10 Edição: 2009 Páginas: 80 Editor: Porto Editora ISBN: 978-972-0-31355-3

Em 2008, publica-se o nível 3 do manual escolar anterior, que pode ser adoptado no 9.º e/ou 12.º anos de escolaridade:



Figura nº 16

Ficha identificativa do manual escolar e respectivo livro de exercícios	
<i>Español 3 - Nivel Elemental III</i>	<i>Libro de Ejercicios - Español 3 - Nivel Elemental III</i>
Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira; revisão de Manuel del Pino Morgádez	Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira; revisão de Manuel del Pino Morgádez
Código: 31353.01	Código: 31356.10
Edição/reimpressão: 2009	Edição/reimpressão: 2009
Páginas: 144	Páginas: 80
Editor: Porto Editora	Editor: Porto Editora
ISBN: 978-972-0-31353-9	ISBN: 978-972-0-31356-0
1ª Edição em 2008, 6.750 exemplares	

Finalmente, devido ao acentuado número de alunos a optar pela iniciação da disciplina de Espanhol no Ensino Secundário, surge, em 2009, um manual escolar dedicado exclusivamente ao 10.º ano:



Figura nº 17

Ficha identificativa do manual escolar e respectivo livro de exercícios	
<i>ES-PA-ÑOL - Tres Pasos - Iniciação - 10.º Ano</i>	<i>Libro de Ejercicios – ES-PA-ÑOL – Tres Pasos - Iniciação - 10.º Ano</i>
Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira; ilustração de Alexandre Algarvio; revisão de Manuel del Pino Morgádez Código: 40702.01 Edição: 2009 Páginas: 160 Editor: Porto Editora ISBN: 978-972-0-40700-9 1ª Edição em 2009, 1.100 exemplares	Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira; revisão de Manuel del Pino Morgádez Código: 40703.01 Edição: 2010 Páginas: 80 Editor: Porto Editora ISBN: 978-972-0-40701-6

Em 2010, publica-se o nível 2 do manual escolar anterior, um manual escolar dedicado exclusivamente ao 11.º ano:



Figura nº 18

Ficha identificativa do manual escolar e respectivo livro de exercícios	
<i>ES-PA-ÑOL - Tres Pasos - Iniciação - 11.º Ano</i>	<i>Libro de Ejercicios – ES-PA-ÑOL - Tres Pasos - Iniciação - 11.º Ano</i>
Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira; ilustração de Alexandre Algarvio; revisão de Manuel del Pino	Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira; revisão de Manuel del Pino Morgádez

Morgádez	Código: 20852.01
Código: 20851.01	Edição: 2010
Edição: 2010	Páginas: 64
Páginas: 177	Editor: Porto Editora
Editor: Porto Editora	ISBN: 978-972-0-40703-0
ISBN: 978-972-0-40702-3	
1ª Edição em 2010: 3500 exemplares	

Em 2010, publica-se o primeiro manual escolar dedicado exclusivamente ao 5.º ano:



Figura nº 19

Ficha identificativa do manual escolar e respectivo livro de exercícios	
<i>Abrapalabra - 5.º Ano</i>	<i>Libro de Ejercicios – Abrapalabra - 5.º Ano</i>
Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meira; ilustração de Célia Fernandes, Ernesto Brochado, Luís Prina e Ricardo Ferrand; revisão de Manuel del Pino Morgádez	Manuel del Pino Morgádez, Luísa Moreira, Suzana Meirs; revisão de Manuel del Pino Morgádez
Edição: 2010	Edição: 2010
Páginas: 129	Páginas: 96
Editor: Porto Editora	Editor: Porto Editora
ISBN: 978-972-0-20851-4	ISBN: 978-972-0-20852-1
1ª Edição em 2010: 3500 exemplares	

De salientar que o aumento de alunos a estudar espanhol trouxe também consigo melhorias evidentes na economia livreira, visto que além dos manuais produzidos até ao momento, já podemos encontrar outros tipos de materiais didácticos e/ou literários, como dicionários, livros de verbos, obras de literatura, etc., cuja aquisição era até há bem pouco tempo muito difícil ou quase impossível no nosso país.

7.2 - A Oralidade no Manual Seleccionado: *Español 2, Nivel Elemental II (A2)*

O manual é, pois, uma ferramenta muito útil, sobretudo se for bem escolhido, também é, por um lado, um material de apoio fundamental que orienta os alunos e, por outro, um instrumento de trabalho muito prático que norteia o labor dos professores, porém nenhum livro se adapta totalmente ao seu público-alvo, dado que nem sempre corresponde ao enfoque metodológico, aos objectivos e/ou aos conteúdos do Programa da disciplina.

Tal como refere A. Garmenida: (...) Los manuales deben concebirse como instrumentos “flexibles y maleables”, como “cajas de herramientas” y no como “moldes”; “como mapas orientadores y sugerentes” y no como recetas “prescriptivas y directivas”, de modo que permitan activar los muy diversos mecanismos que actúan en el aprendizaje. (2007, adapt. de M. Peris, 1996)

Assim, por considerarmos o manual escolar um recurso didáctico flexível e orientador no processo de ensino/aprendizagem do Espanhol, dada a sua grande utilização, tanto por parte de docentes e como por parte de discentes na prática pedagógica, entendemos analisar o que o manual adoptado na Escola onde leccionamos, *Español 2, Nivel Elemental II (A2)*, Porto Editora (2007), pode facultar acerca do “oral” aos seus usuários.

Logo nas primeiras páginas está patente a intenção dos seus autores em querer trabalhar a oralidade, pois, na parte relativa à apresentação do manual, há a indicação de que o mesmo “presenta gran variedad de situaciones reales y cotidianas para estimular la participación activa de los alumnos, que trabajan las cuatro destrezas de forma integrada, a un nivel elemental”.

De seguida, podemos verificar que o livro está composto por doze unidades temáticas e que em cada uma das unidades se encontram as seguintes secções: “para empezar”, “consultorio gramatical”, “ahora dilo tú”, “ahora oye bien”, “leer para contar” e “ahora escribe tú”.

De acordo com as diferentes secções apresentadas anteriormente, podemos encontrar variadas tipologias de actividades, a saber: actos de fala, actividades de vocabulário, actividades de compreensão e produção oral; exercícios de aplicação sobre conteúdos relativos ao funcionamento da língua; actividade de leitura fonética e de leitura expressiva, bem como de expressão oral; actividades de compreensão oral e de discriminação auditiva; actividades de compreensão escrita e de produção de frases; e, por último, actividades de produção escrita e actividades que fomentam a competência cultural e civilizacional, respectivamente. Sublinhamos o facto de que todos os textos de leitura expressiva se encontram também em suporte áudio e todos são lidos por uma pessoa nativa.

Salientamos que no final do índice encontramos também uma secção denominada “canciones”, na qual encontramos um conjunto de actividades didácticas com canções para utilizar na aula, e, um pouco mais abaixo, existem um espaço dedicado à localização de actividades relativas às quatro destrezas essenciais da comunicação, ou seja, encontramos referências explícitas e bem organizadas sobre o conjunto de actividades que o livro proporciona para abordar as competências de recepção e de produção; seguidamente, analisaremos algumas actividades que dizem respeito à oralidade, nomeadamente à compreensão e expressão orais, ou seja, analisaremos, em distintas unidades didácticas, actividades de expressão oral e de compreensão auditiva.

Na Unidade Didáctica número um, o aluno é convidado a realizar um trabalho a pares subordinado ao tema “Español, ¡cuánto te quiero!”, vejamos, então, a proposta dos autores: “En parejas, buscad vuestras motivaciones a la hora de estudiar un idioma extranjero. Al final, presentad los resultados a la clase”. (pág. 14)

Realçamos nesta actividade a importância dada à metodologia de trabalho por tarefas e em pares. Há, efectivamente, uma preocupação em envolver os alunos em tarefas da vida real, interessantes e muito próximas do aprendente, relembramos que o manual de destina a discentes que se encontram a frequentar pela segunda vez a disciplina de Espanhol, no Ensino Secundário (nível A2).

Na página seguinte (pág. 15), os autores apresentam uma actividade de compreensão auditiva que consiste em escutar um documento “autêntico”, seleccionar informação e fazê-la corresponder ao respectivo falante. Nesta actividade, é de destacar, por uma lado, a preocupação em tratar uma realidade próxima aos alunos, ou seja, em expor um diálogo com indivíduos de outras nacionalidades cujo objectivo é abordar a relação que os dois jovens têm com a língua

espanhola, e, por outro, através da emissão das opiniões é possível colocar os nossos alunos na “pele” dos referidos estrangeiros.

No início da Unidade Didáctica número dois, encontramos na secção “para empezar” (pág. 20) uma série de actividades que pretendem integrar várias destrezas simultaneamente, ou seja, para que o aluno consiga realizar, por escrito, as quatro actividades previstas é, essencial, que o aluno comunique com o professor e com os seus colegas de carteira, pois precisará de obter informações acerca do léxico e terá necessidade de partilhar as suas opiniões com os seus colegas.

Ao longo do manual é frequente encontrarmos uma actividade intitulada “test”; relativamente a este tipo de actividade, entendemos que são muito úteis para “romper el hielo”, são necessárias para estimular a aprendizagem através de actividades lúdicas e aumentar, assim, a motivação dos aprendentes.

Logo de seguida, deparamo-nos com algumas actividades de fonéticas (pág. 26); pretende-se que o aluno pratique a pronúncia e exercite as regras de acentuação, tão necessárias para conseguir uma boa pronúncia na língua estrangeira. Na página imediatamente a seguir (pág. 25), encontramos uma actividade de compreensão auditiva; assinalamos a preocupação dos autores em promover actividades para desenvolver a competência cultural através da realização do exercício “¿Los españoles son diferentes de nosotros?”, permitindo o contraste de costumes entre os países ibéricos.

Na Unidade Didáctica número quatro, os autores propõem, novamente, actividades centradas na acção, oferecendo a actividade “juegos de roles” (pág. 44). Evidentemente que ao executar-se uma actividade desta natureza, caracterizada por ser muito próxima da realidade, os alunos desempenham um papel de protagonistas e, por conseguinte, manifestam muito empenho e motivação. Este tipo de actividade goza de grande sucesso por parte dos alunos na sala de aula, sendo, possivelmente, uma das preferidas para a maioria dos nossos alunos.

O exercício de compreensão auditiva apresentado *a posteriori* surge como reforço da actividade de expressão oral descrita anteriormente. Julgamos que esta tarefa é fundamental para que os alunos se familiarizem com diferentes modelos de texto passíveis de serem produzidos nos seguintes contextos: “ir al centro de salud” ou “ir a la farmacia” (pág. 45).

Na Unidade Didáctica número seis, o aluno é confrontado com a possibilidade de entrevistar “algunos famosos del mundo hispanohablante”. Mais uma vez se denota a preocupação por introduzir questões culturais, neste caso, sublinhamos o facto de este livro contemplar tanto a realidade vivida em Espanha como a Hispano-americana. Novamente o discente é convidado a desempenhar uma função bastante interessante e que na vida real é muito desejada, pois trata-se da

possibilidade de imaginar que os alunos estão a comunicar com os seus ídolos. Realçamos, mais uma vez, que a metodologia apresentada por este livro centra todo o trabalho didáctico no seu protagonista: o aluno.

Na Unidade Didáctica número sete, os autores do manual propõem um exercício baseado em diversas situações do quotidiano (pág. 78), tendo como objectivo fazer com que o aluno seja capaz de estabelecer uma comunicação oral, obrigando-o a utilizar expressões adequadas ao contexto em questão: bar, supermercado, restaurante e hotel.

Na página seguinte (pág. 79), a actividade de compreensão oral versa, novamente, sobre um tema cultural “ir de tapas”, um costume muito enraizado na vida dos espanhóis e que, por isso, merece destaque no contexto de aprendizagem. Neste exercício promove-se, nitidamente, o conhecimento e o respeito pela cultura do país vizinho, e fomenta-se a pluriculturalidade.

Na Unidade Didáctica número nove, os alunos são confrontados com informações relativas ao sistema educativo espanhol e são convidados a estabelecerem comparações com o seu, nomeadamente sobre os horários escolares, os períodos de férias, as avaliações/classificações, os anos de ensino versus tipos de estabelecimento de ensino, etc. Consideramos esta actividade de expressão oral como sendo muito útil para os alunos, pois permite-lhes, por um lado, conhecer o funcionamento do sistema educativo do país vizinho e, por outro, estabelecer comparações entre diferentes realidades europeias.

Já na actividade de compreensão auditiva (pág. 99), pretende-se que o aluno faça corresponder a uma imagem um determinado conselho sobre “aprender espanhol”. Depois o aprendente é levado a escolher o conselho que lhe parece mais importante, ordenando-o do mais ao menos importante para depois poder estabelecer comparações com os seus colegas. Esta actividade é de facto muito pertinente na medida em que, actualmente, assistimos à partida de alunos portugueses para Espanha para frequentar cursos universitários, por isso, torna-se necessário tratar as preocupações dos aprendentes na sala de aula, ensinando-lhes a resolver determinadas questões. Este tipo de actividade promove, efectivamente, a autonomia do aluno e estimula a aprendizagem de línguas ao longo da vida.

Na Unidade Didáctica número onze, os autores apresentam uma actividade que pretende focar um tema transversal do currículo, referimo-nos concretamente à educação para a cidadania (pág. 118); neste caso, a actividade trata da sinistralidade rodoviária – uma das maiores causas de morte na Europa. A mensagem da canção escutada pretende sensibilizar os cidadãos para a prática de “bons” comportamentos.

Finalmente, na última parte do livro, encontramos inúmeras actividades que exploram didacticamente canções, algumas bem conhecidas dos nossos alunos e que pretendem mais uma vez propiciar um clima muito agradável de trabalho na sala de aula (págs. 136 a 145).

Quanto ao livro de exercícios que acompanha este manual, o mesmo trata apenas conteúdos relativos ao funcionamento da língua através de um leque muito diverso de actividades gramaticais.

Através das exposições sobre os distintos tipos de actividades constantes no livro *Español 2, Nivel Elemental II (A2)*, Porto Editora (2007), verificamos que os seus autores revelam uma grande preocupação em oferecer actividades bastante diversificadas, motivadoras, “possibilitadoras” ou “facilitadoras” da comunicação e, simultaneamente, da aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira e, que na construção destas mesmas actividades, estão subjacentes as sugestões metodológicas indicadas no *Programa* da referida disciplina.

Folheando os outros manuais produzidos em Portugal, apercebemo-nos, de igual modo, da existência de diversos instrumentos de abordagem didáctica da oralidade e de actividades que integram, simultaneamente, as quatro destrezas básicas da comunicação. Esta coincidência prende-se como o facto de os livros terem sido elaborados pelos mesmos autores e pertencerem à mesma Editora (Porto Editora), seguindo, conseqüentemente, a mesma linha editorial.

II PARTE

1 – DESCRIÇÃO DO ESTUDO PRÁTICO

1.1 - Introdução

Partindo da investigação-acção, este estudo pretende retratar a nossa *praxis* em contexto escolar, tendo como finalidades reflectir e debater as metodologias utilizadas na sala de aula, analisando a eficácia das práticas lectivas promovidas, de forma a traçar novos “caminhos” e/ou reformulações nas metodologias implementadas. Para Cohen e Manion, citados por Bell: “Uma abordagem da investigação-acção é um procedimento essencial *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...) de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.” (2004: 20,21).

Julgamos que esta metodologia de trabalho é muito pertinente para a instrução formal, pois tal como se refere no *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano (2001)*, através da investigação-acção, o docente promove “uma metodologia orientada para a acção” (2001: 3 e 4), tendo como base práticas pedagógicas orientadas para a acção, centradas na resolução de problemas e que preconizam a valorização dos processos e das atitudes, contemplam a negociação de processos e de produtos; conduzem à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos; e, atribuem um papel central à avaliação formativa e à auto-avaliação.

Através da integração de todos os aspectos enumerados anteriormente no processo de aprendizagem, esta metodologia de trabalho permitirá ao docente conhecer as capacidades e conhecimentos dos seus alunos, de forma individualizada e personalizada, promovendo, assim, a aplicação de estratégias adequadas a cada um dos seus discentes, ajudará o professor a “preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o, assim, mais autónomo e mais eficiente na aprendizagem da língua.” (*PE, NI*: 2001: 11).

Deste modo, o professor deverá ser capaz de incrementar novas práticas pedagógicas, podendo reformulá-las em função de determinados objectivos e/ou finalidades, nas palavras de

Bell (2004), esta metodologia de trabalho não se esgota quando termina o projecto visto que os elementos envolvidos nele podem revisitá-lo, avaliá-lo e melhorá-lo.

Retomando as palavras de Elliot, referenciado por Bell, uma metodologia centrada na pesquisa-acção espelha claramente o trabalho a desenvolver pelo docente na sua prática lectiva:

“A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-acção, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática.” (Bell: 2004: 21).

A metodologia de trabalho baseada na investigação-acção, em que todo o trabalho didáctico se centra exclusivamente no aluno, revela-se muito útil à prática lectiva na medida em que analisa as dificuldades e procura soluções quando ainda é possível superá-las, incitando os professores a negociarem, sistematicamente, com os seus alunos os aspectos mais significativos para estes atinjam o sucesso educativo de todos.

Tendo em consideração as ideias explanadas anteriormente, o nosso trabalho basear-se-á no estudo de caso por ser a metodologia de trabalho que, em termos didácticos, “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo.” (Bell: 2004: 23).

Assim, nesta dissertação, através da análise de uma situação concreta de oralidade, pretendemos retirar aspectos positivos e negativos e formular ilações com o intuito de aperfeiçoar a nossa prática pedagógica.

Tendo em conta a abordagem comunicativa, pretendemos que através da incrementação de actividades “possibilitadoras ou facilitadoras” da comunicação, como é o caso da “simulação global”, os alunos se sintam protagonistas, pois desempenharão um papel e/ou uma função específica, subjacente a uma tarefa pedagógica que corresponderá a uma tarefa da vida real, próxima dos seus interesses e motivações, realizável com os recursos de um primeiro contacto com a nova língua.

Com a implementação deste tipo de actividades arriscamos a afirmar que o envolvimento dos alunos será de cem por cento na preparação do trabalho de grupo, porém, contrariamente ao seu desempenho, surgem, por parte de um grupo de alunos, dificuldades de actuação por não estarem habituados a expressar-se, oralmente, utilizando a língua estrangeira, em público, neste caso concreto, em grande grupo; contudo, por parte de outro grupo de alunos, devido ao seu à-vontade, à sua personalidade e às suas vivências, denotam muita autonomia e aproveitando a

aprendizagem de uma língua próxima “aventuram-se” na utilização da língua espanhola como meio de comunicação.

Embora os factores de aprendizagem que afectam o primeiro grupo de alunos sejam de difícil abordagem metodológica, o segundo grupo parece-nos mais difícil tratar porque, por vezes, os discentes “aventuram-se” demasiado, não se apercebendo dos aspectos diferenciadores, sendo, por isso, necessário trabalhar e reflectir sobre as diferenças e as semelhanças, obrigando a que ao longo da *praxis* lectiva, o docente preveja o tratamento específico das interferências linguísticas, nomeadamente nas competências de produção oral e/ou escrita.

O cenário traçado ilustra a nossa experiência no âmbito do ensino-aprendizagem da língua de Cervantes a discentes lusos, e, será, neste cenário, que desenvolveremos a “simulação global” de uma situação de comunicação oral.

Perseguir a ideia de promover a competência comunicativa, no seu sentido mais amplo, e a competência da expressão oral, no domínio específico; e, inculcar estratégias de aprendizagem e de comunicação são objectivos que farão com que o aprendiz se torne competente na língua objecto de aprendizagem.

1.2 - População e Amostra

A população-alvo desta experiência foi a Turma do 1º ano do Curso de Secretariado de Administração, que se encontra matriculada na disciplina de Língua Espanhola, nível de iniciação, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, do Instituto Politécnico de Viseu, no ano lectivo de 2009/2010.

Esta amostra é constituída por trinta e seis alunos que frequentam a disciplina de Língua Espanhola, em regime de avaliação contínua, sendo dezassete do sexo feminino e dezanove do masculino. Ao nível das idades regista-se uma grande heterogeneidade, sendo que no sexo feminino, esta varia desde os vinte e três até aos trinta e nove anos de idade, e no sexo masculino varia desde os vinte e cinco até aos quarenta e nove anos de idade. À excepção de um aluno que é de nacionalidade angolana, todos os outros possuem a nacionalidade portuguesa e, actualmente, todos os trinta alunos residem num concelho pertencente ao distrito de Viseu, sendo que a maioria vive em Lamego ou num concelho limítrofe.

Relativamente à sua proveniência/origem sócio-cultural e económica, verificamos na turma uma grande homogeneidade, na medida em que apenas quatro alunos entraram no Ensino Superior pelo contingente normal, tendo entrado os restantes ao abrigo das condições para maiores de 23. A nível profissional quase todos se encontram a exercer uma profissão numa área afim do Curso que frequentam, encontrando-se apenas quatro em situação de desemprego.

Relativamente ao percurso escolar ao longo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, os discentes aprenderam duas línguas estrangeiras: francês e inglês, não tendo nenhum aluno frequentado o Espanhol, por esta razão, todos se encontram no nível de iniciação.

No que respeita aos interesses dos alunos, questionados sobre as razões da escolha da língua espanhola no Ensino Superior, apesar de a disciplina ter sido a única opção como língua estrangeira no respectivo Curso, estes afirmaram por unanimidade que, caso tivessem que escolher entre as línguas estrangeiras habituais, escolheriam a língua espanhola, em primeiro lugar, devido ao gosto e ao interesse pela língua; e posteriormente devido a uma série de razões, de entre as quais destacamos as seguintes: a projecção de Espanha a nível internacional, a relação entre Portugal e os países hispano-falantes, o grau de facilidade/compreensão da língua, por terem familiares a viver em países hispano-falantes, por mera curiosidade ou prazer em aprender uma língua nova, por estar relacionada com a profissão desejada ou desempenhada, etc.

Quanto às suas aspirações futuras, todos eles pretendem concluir o Curso de Secretariado de Administração e ponderar prosseguir estudos para aumentar as suas qualificações.

No que concerne à sua sensibilidade em relação a esta nova língua estrangeira, notamos algo bastante curioso, a saber, alguns filhos de alguns dos nossos alunos frequentam a disciplina de Espanhol no Ensino Básico e Secundário, sendo esta mais uma razão para aumentar a sua motivação, tendo afirmado, inclusivamente, que existe a partilha de conhecimento intergeracional.

Optámos por esta Turma dado que a consideramos bastante heterogénea a nível da faixa etária, contudo possuem em comum o facto de que quase todos entraram ao abrigo das condições de maiores de 23, este facto porém não é vinculativo em termos de aproveitamento, pois encontramos nesta turma discentes cujo aproveitamento é satisfatório e outros com um desempenho de excelência.

Ao nível da aprendizagem das línguas estrangeiras estudadas até ao Ensino Secundário, destaca-se a não exploração das competências do domínio da oralidade: compreensão e expressão orais, tendo sido, por isso, um grande desafio preparar e pôr em prática actividades promotoras destas competências.

1.3 - Escola e Meio Envolvente

A Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, doravante designada por E.S.T.G.L., é uma Unidade Orgânica do Instituto Superior Politécnico de Viseu e, na *Mensagem do seu Director*, Dr. Álvaro Teixeira Bonito, esta instituição “está vocacionada para a formação inicial em domínios científicos que, mais directamente, possam intervir na actividade dos sectores económico-productivos da sua área de abrangência, constituída pela parte norte do Distrito de Viseu, na denominada sub-região da Beira-Douro ou Douro-Sul. Esta sub-região abrange uma vasta área que, de alguma forma, coincide na margem Sul do Douro com os concelhos que formam a Região de Turismo do Douro-Sul e a Coordenação da Área Educativa com a mesma designação constituída pelos concelhos de Armamar, Cinfães, Lamego, Moimenta da Beira, Penedono, Resende, S. João da Pesqueira, Sernancelhe, Tabuaço, Tarouca (Distrito de Viseu), Meda e Vila Nova de Foz Côa (Distrito da Guarda).” (in site da E.S.G.T.L.)

Esta instituição pretende promover cursos superiores que abarquem as necessidades de formação da região, nomeadamente ao nível das qualificações dos recursos humanos, formando técnicos necessários para colmatar as lacunas desta área geográfica, sendo para isso fundamental conjugar os planos de desenvolvimento estratégico da região com os diversos subsistemas de ensino (o ensino secundário, técnico-profissional e as escolas de formação profissional).

Segundo a informação constante na página da instituição disponibilizada, on-line, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego foi “criada pelo Decreto-Lei 264/99 de 14 Julho, porém só entrou em funcionamento no ano lectivo de 2000/2001, com os Cursos de Gestão e Informática e Gestão Turística, Cultural e Patrimonial. Em 2002/03 entrou em funcionamento o Curso de Engenharia Informática e Telecomunicações, em 2004/2005 os Cursos de Contabilidade e Auditoria e Serviço Social e em 2005/2006 os Cursos de Informação Turística e de Secretariado de Administração. (...) é uma Unidade Orgânica do Instituto Politécnico de Viseu com autonomia Científica, Pedagógica e Administrativa, não tendo porém autonomia financeira. Como órgãos não autónomos tem o Conselho Administrativo, o Conselho Geral e a Comissão Permanente que funcionam no Instituto Politécnico de Viseu e autónomos o Director, o Conselho Científico, o Conselho Pedagógico que integra os Conselhos de Curso e o Conselho Consultivo.”

Ainda segundo a mesma fonte, a E.S.T.G.L. “embora vocacionada para a formação inicial em domínios científicos que mais directamente possam intervir na actividade dos sectores económico-productivos da sua área de abrangência, procura desenvolver áreas relacionadas com a

Gestão, Contabilidade, Administração, Turismo, Informática, Telecomunicações e Serviço Social, tem também em funcionamento os Cursos de Especialização Tecnológica de Nível IV de Desenvolvimento de Produtos Multimédia, Telecomunicação e Redes, Técnicas e Gestão em Turismo e Aplicações Informáticas de Gestão.”

Destacamos ainda que a E.S.T.G.L. tem como missão “desenvolver global e equilibradamente no aluno, competências intelectuais, de investigação e de actualização permanente ao longo da vida, numa perspectiva de rentabilização de sinergias entre as necessidades e as ofertas de formação, com vista à correcta integração do aluno na comunidade e no mercado de trabalho.” (in site da E.S.G.T.L.).

Para finalizar a caracterização da Escola e do meio envolvente, sublinhamos o aumento exponencial de alunos que frequentam esta instituição de ensino superior, que conta com setecentos e cinquenta alunos matriculados no ano de 2008/09, sendo que trinta e oito discentes frequentaram o primeiro ano do Curso de Secretariado de Administração (regime nocturno).

2 – A ORALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1 - Características da Comunicação Oral

Tendo em consideração que existe uma gramática própria do discurso oral, caracterizada por um conjunto de factos verbais e não verbais, é necessário para o nosso estudo proceder ao levantamento de alguns desses factos verbais e não verbais.

Devemos considerar como fundamental para o estudo da comunicação oral as seguintes características do discurso oral, a saber: a rapidez no tempo e no espaço, o modo de manifestar-se as relações sociais entre os interlocutores, o tempo no qual decorre a mensagem e os limites de memória na sua retenção, a articulação do discurso ou dos signos linguísticos e dos elementos prosódicos, paralinguísticos e da paralinguagem, a entoação, o acento e as pausas (sinais de pontuação).

Devemos ainda destacar a existência de inúmeros elementos prosódicos que caracterizam o discurso oral, como o tom da voz, o ritmo, a clareza ou nitidez da voz, os suspiros, os risos; a quinésica e a proxémica, nomeadamente o movimento de mãos, o olhar, o afastamento ou a aproximação do respectivo interlocutor.

Além das características referidas anteriormente, salientamos a estruturação sintáctica no discurso oral, caracterizada pelo predomínio de enunciados concatenados – coordenação aditiva ou justaposição, a frequência do uso de marcadores discursivos, os conectores, inúmeras seqüências de repetições, as reformulações, a presença de orações suspensas, a inversão da ordem das palavras, o emprego de léxico, a elipse, a presença contínua de procedimentos deícticos, etc.

Numa língua estrangeira surgem como aspectos com grande relevância a pronúncia adequada, segmental ou não segmental, como o acento, a entoação, o ritmo e as pausas com que o falante produz o seu discurso oral.

Para evitar o acento típico ou a pronúncia especial nos falantes de uma língua estrangeira, é frequente os alunos utilizarem as seguintes estratégias prosódicas: a entoação, que consiste na modificação expressiva, segundo a curva melódica, o tom mais alto/baixo; a demora silábica e a acentuação marcada, que modificam a força ilocutiva do enunciado proferido, a velocidade na emissão do enunciado, o tom mais ou menos marcado e os alargamentos fónicos.

Fazem parte da comunicação oral diversos elementos paralinguísticos, tais como a linguagem gestual, caracterizada pela utilização propositada ou espontânea de gestos, os movimentos do corpo e outros recursos paralinguísticos, como interjeições e muletas da comunicação, bem como gestos simbólicos (significados convencionais), gestos icônicos (significados ocasionais) e gestos rítmicos (marcam o ritmo da elocução).

2.2 - Instrumentos para a Avaliação da Oralidade

Segundo o *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º Ciclo* “torna-se necessária a elaboração de instrumentos específicos e diversificados, que permitam uma avaliação fundamentada em critérios previamente definidos pelos intervenientes” (1997: 34).

De seguida apresentaremos os instrumentos de avaliação sugeridos pelos autores do *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º Ciclo* para a avaliação das competências da oralidade: compreensão e expressão orais (1997: 34 e 35):

Figura nº 20

<u>COMPREENSÃO ORAL:</u>	
Testes de discriminação fonética: reconhecimento de palavras semelhantes; reconhecimento de palavras; e, oposições mínimas.	Testes de reconhecimentos de estruturas prosódicas: sinais convencionais para discriminar frases interrogativas, exclamativas, enunciativas e imperativas; localização de elementos enfatizados numa frase lida pelo professor; e, reconhecimentos, no texto, de elementos que interessa pôr em relevo.
Questionários: pergunta - resposta (pergunta fechada e/ou aberta); verdadeiro/falso; e, e escolha múltipla.	
Exercícios de Cloze (preenchimento de lacunas num texto previamente escutado).	Exercícios de interpretação não verbal do verbal (mímica, desenho, ...)
Exercícios de emparelhamento.	Exercícios de identificação.
Desenho de uma gravura ou indicação de um itinerário num mapa.	Ordenação de gravuras, falas de diálogos, de estrofes de canções...

Exercícios de associação (gravuras e frases, ...)	Explicação de temas.
Fichas, formulários, tabelas, diagramas, mapas, gráficos.	
<u>EXPRESSÃO ORAL:</u>	
Repetição de frases.	Leitura oral.
Formulação de enunciados relativos a situações dadas.	Respostas a perguntas sobre uma série de imagens.
Relato de acontecimentos e vivências.	Questionários
Completação de um diálogo.	Debate.
Entrevista.	Resumo oral.
Discurso em grupo.	Dramatização.
Relato.	Relações espontâneas a situações de aula.
Simulação.	«Juegos de papeles».

Para os autores do *Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3.º Ciclo* (1997: 34) “constituem meios de avaliação todas as actividades de aprendizagem, tais como trabalhos individuais e de grupo, entrevistas, discussões e debates, exposições, *portfolios*, trabalhos de projecto, intercâmbios culturais... bem como os próprios diários dos alunos, ou as cassetes áudio e vídeo produzidas pelos mesmos.”

De entre os vários instrumentos de avaliação da expressão oral proporcionados pelo referido *Programa*, seleccionamos para o nosso estudo prático a actividade «Juegos de papeles» por razões que passo a enumerar: em primeiro lugar, por ser aquela que melhor se adapta ao nosso público-alvo; em segundo lugar, por ser a mais facilitadora da comunicação oral dos nossos alunos, atribuindo-lhes um papel de protagonistas dentro do contexto da sala de aula, proporcionando-lhes uma tarefa pedagógica muito semelhante a uma tarefa da vida real; e, em último lugar, por ser uma actividade muito motivadora e integradora de todos os alunos na vida quotidiana.

2.3 - Actividades e Técnicas para Desenvolver a Expressão Oral

Os autores do livro *Producción de Materiales para la Enseñanza de Español* (2002), sugerem-nos uma vasta lista de diferentes tipos de actividades e diversas técnicas para desenvolver a capacidade de expressão oral do falante, de entre as quais destacamos as seguintes: jogos em tabuleiros, úteis para fazer apresentações na sala de aula de novos estudantes e/ou para a prática de algumas estruturas simples que surgem nos níveis iniciais; jogos para descobrir a personagem misteriosa, jogos das profissões, jogos de descoberta com fragmentos de textos escritos; jogos de diferenças com desenhos; jogos de detectives; questionários preparados pelos alunos e/ou professores; trabalhos em pares para completar informação com fichas de trabalho; exposições; diálogos dirigidos nos quais os alunos seguem instruções dadas pelos professores para completar a informação do diálogo; diálogos abertos para completar livremente a informação; entrevistas; jogos de papéis; debates onde cada aluno ou grupo defende uma posição ou opinião; fotos e desenhos para fazer descrições ou para criar histórias fantásticas, jogos linguísticos existentes no mercado, por exemplo, “Tabú”, “Scattegories”, “Pictionary” para trabalhar o léxico, etc.

De entre as actividades apresentadas anteriormente aquelas que são mais utilizadas na aula de língua espanhola são as seguintes: vazios de informação, diálogos dirigidos, jogos de papéis, solução de problemas, histórias e contos, exposição, debates e discussões.

A actividade “vazios de informação” deriva da necessidade que um aluno tem em pedir uma informação que possui um colega.

A actividade “diálogos dirigidos” é formada por um conjunto de exercícios constituídos por diálogos nos quais os alunos praticam, de forma controlada, determinadas estruturas linguísticas já estudadas anteriormente.

Na actividade “jogos de papéis”, o aluno assume um papel e/ou uma função que tem que ver com situações diversas, por exemplo, a profissão, a idade, os interesses, as atitudes, etc., que podem ser diferentes da sua personalidade, tendo sido estabelecida anteriormente por outra pessoa.

A actividade “solução de problemas” consiste na criação de situações imaginárias, normalmente muito longe da realidade, com um tema gerador de controvérsia que fomenta a discussão e o debate em aula. São actividades motivadoras e abertas que promovem a fluidez expressiva.

A actividade “histórias e contos” consiste em modificar uma história conhecida e/ou inventar uma nova história.

A actividade “exposição” é um dos exercícios de expressão oral mais praticados na aula.

As actividades de expressão oral referidas anteriormente são as mais utilizadas na aula de Espanhol pelas seguintes razões: devido às características das turmas, que se caracterizam por ser exageradamente grandes; pelas características dos alunos, por existirem capacidades e interesses muito diferentes dentro de um mesmo grupo; e, por serem as que surgem com mais frequência nos manuais seleccionados. Devido ao facto dos professores terem que rentabilizar ao máximo os manuais seleccionados, o professor nem sempre tem liberdade para introduzir outros tipos de material.

As actividades de expressão oral causam normalmente muitos problemas em aula, porque, por um lado, para o aluno, podem ser entendidas como um passatempo ou uma perda de tempo e, por outro, para o professor, podem ser momentos geradores de problemas, nomeadamente no que toca a perdas de tempo para impor a disciplina e controlar o nível de ruído...

Contudo para atenuar os problemas supra apresentados, é fundamental fazer ver ao aluno a utilidade da actividade de expressão oral e é essencial existir uma planificação rigorosa dos conteúdos e dos objectivos da mesma.

2.4 - Estratégias de Comunicação na Competência Expressiva Oral

O *Plan Curricular* do Instituto Cervantes (1994: 95) define o objectivo da expressão oral da seguinte maneira:

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa.

Na expressão oral se o objectivo de aprendizagem é o uso da língua para a comunicação, por parte dos alunos, sabemos que nem sempre os falantes de uma língua estrangeira conseguem comunicar adequadamente com os seus interlocutores, tendo, por vezes, necessidade de utilizar estratégias de comunicação e, deste modo, desenvolverem a sua competência estratégica.

Citando os autores do *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano* (2001): “O caminho para a autonomia passa pelo aprender a aprender, pelo desenvolvimento consciente de estratégias de aprendizagem.”

Citando a mesma fonte, segundo autores como Rubin (1975), Stern (1975), Naiman *et al.* (1976), Omaggio (1978), Ellis (1985), Wiling (1989), as estratégias mais rendíveis na aprendizagem das línguas são as seguintes: “possuir uma razão consistente para aprender a língua estrangeira (que reflecta uma motivação instrumental ou de integração) e desenvolver, para além disso, a motivação para realizar as tarefas de aprendizagem; ter uma atitude positiva face à nova língua e cultura, assim como a capacidade de se adaptar a novas situações; acreditar que se é capaz de aprender uma nova língua; ser capaz de responder às situações de aprendizagem sem ansiedade ou inibição; aproveitar todas as oportunidades para usar a língua que se aprende; comunicar o mais possível na língua estrangeira, centrando a atenção no sentido mais do que na forma; tentar transmitir a mensagem ensaiando diferentes formas (paráfrases, sinónimos, palavras inventadas, etc.); estar disposto a arriscar, mesmo que isso implique a possibilidade de cair no ridículo: inferir e intuir ou adivinhar o que não se conhece; completar a aprendizagem que resulta do contacto directo com os falantes da língua estrangeira com a aprendizagem realizada através de técnicas de estudo (como, por exemplo, fazer listas de vocabulário). Isto implica a atenção à forma; e, possuir suficiente competência analítica para perceber, categorizar e memorizar as características da língua estrangeira e também para aprender com os próprios erros.

No nosso estudo de caso prático analisaremos se os nossos alunos utilizarão algumas das seguintes estratégias de comunicação: pedidos de ajuda ao interlocutor (informação/confirmação); recursos não verbais (gestos, mímica, movimentos corporais e faciais); transferências lexicais (baseadas na língua materna [traduções literais e estrangeirismos] e baseadas na língua meta [criações originais próprias]); recursos à língua materna (empréstimos); paráfrase (aproximações [sinónimos, antónimos]).

Por considerarmos as estratégias de comunicação, na competência expressiva oral, de grande interesse e pertinência para o nosso estudo do caso prático, na fase final da planificação das actividades de expressão oral, constarão dois tipos de actividades, a saber, uma actividade de auto-avaliação da competência estratégica, na qual o aluno revelará as técnicas/estratégias comunicativas, de carácter verbal e não verbal, utilizadas para compensar as deficiências na sua comunicação e para fazer a sua comunicação de forma mais eficaz; e uma actividade de sistematização lexical, na qual serão trabalhados “os erros” mais comuns produzidos frequentemente pelos nossos alunos, criando-se, deste modo, um momento de trabalho

“possibilitador”, centrado na forma, para favorecer a aquisição da língua estrangeira e, assim, promover a progressão do processo de ensino-aprendizagem dos nossos discentes.

2.5 - Critérios de Avaliação da Competência Comunicativa

Para a avaliação da competência comunicativa, destacaremos algumas ideias constantes no *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano* (2001):

“De um ponto de vista didáctico, o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a formativa e contínua, integrada no processo, que analisa as dificuldades e procura soluções quando ainda é possível superá-las.” (*PE, NI*: 2001: 25).

Segundo os mesmos autores, a avaliação contínua corresponderá ao “ensino que tem em consideração as necessidades dos alunos requer uma avaliação individualizada, que fixe as metas que o aluno deverá alcançar, a partir de critérios estabelecidos, em função do diagnóstico efectuado. Para isso, os alunos devem conhecer previamente os aspectos que serão objecto de observação, bem como os critérios que orientam a avaliação. Assim, na sua prática pedagógica, o professor, quando avalia, deve valorizar a relação entre os processos e os produtos de aprendizagem seguidos e conseguidos pelos alunos. Negociar os critérios de avaliação com os alunos e aplicá-los de forma coerente não só é formativo como também concede fiabilidade à avaliação.” (*PE, NI*: 2001: 25 e 26).

Para estes autores e retomando a mesma linha de pensamento referida no *Quadro Europeu Comum de Referência*, “a auto-avaliação e co-avaliação – ou a capacidade de avaliar os próprios progressos – é a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem.” (*PE, NI*: 2001: 26).

Os autores do referido *Programa* sublinham, claramente, a importância da auto-avaliação dos alunos (*PE, NI*: 2001: 25):

“A auto-avaliação, como todo o desempenho da autonomia na aprendizagem, não se improvisa e requer um treino específico, que passa por uma mudança de atitudes tanto do professor, que deve acreditar na capacidade do aluno para se avaliar, como do próprio aluno, que deve assumir a responsabilidade da sua aprendizagem. Para que essa auto-avaliação ou co-

avaliação seja possível, é imprescindível que os alunos tenham claros os objectivos e os critérios de avaliação.”

Seguindo o *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano* (2001: 26), devido à especificidade dos critérios de avaliação da competência comunicativa, salientamos os que se referem à avaliação das competências de produção:

“As competências receptivas podem ser avaliadas com parâmetros bastante objectivos. O mesmo não acontece com as competências produtivas, a expressão oral e escrita, para as quais é necessário definir com clareza os critérios de avaliação e delimitar o nível de desempenho. Apresentam-se, a seguir, três blocos de critérios (Nível pragmático e eficácia comunicativa, Nível discursivo, Uso da língua e Correção) e para cada critério define-se o grau de desempenho que o aluno deve atingir no final do ciclo.”

Assim, devido à sua importância na avaliação da expressão oral e visto que os utilizaremos na avaliação do nosso estudo prático, exporemos, de seguida, os três blocos de critérios de avaliação para as competências produtivas.

O parâmetro “eficácia comunicativa” encontra-se subdividido nos seguintes aspectos: inteligibilidade ou clareza, o cumprimento das funções, bem como a adequação à situação.

O parâmetro “nível discursivo” encontra-se subdividido nos seguintes aspectos: coerência e organização, coesão e precisão.

O parâmetro “uso da língua” encontra-se subdividido nos seguintes aspectos: fluência, variedade, riqueza linguística.

O parâmetro “correção” encontra-se subdividido nos seguintes aspectos: utilização de estruturas frequentes, pronúncia, ortografia e complexidade do léxico utilizado.

Abaixo disponibilizaremos a informação constante no *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10.º Ano* (2001: 27 e 28):

Figura nº 21

Crítérios de avaliação da competência comunicativa	
1 - Eficácia comunicativa	
Inteligibilidade, clareza	Cumprimento das funções
Compreende-se o que expressa tanto na linguagem oral como na escrita, embora sejam necessárias algumas clarificações, repetições ou releituras.	Consegue exprimir o essencial do que se pretende (funções: cumprimentar, pedir, aconselhar, pedir um favor, opinar, reclamar, justificar uma opinião...).

Na linguagem oral, reage adequadamente, dando informação, perguntando pelo que não se conhece ou não se compreende, respondendo, de acordo com a situação.	<p align="center">Adequação à situação</p> Reconhece o interlocutor e distingue o registo familiar do formal. Quando escreve cartas, respeita as características desse tipo de texto
2. Nível discursivo	
<p align="center">Coesão</p> Pode utilizar os conectores mais frequentes para relacionar enunciados quando narra uma experiência ou descreve uma situação	<p align="center">Coerência e organização</p> Exprime-se dando um significado de conjunto, as ideias não se contradizem e pode apresentá-las de forma organizada. Porém, podem aparecer algumas repetições e algumas ideias incompletas.
<p align="center">Precisão</p> Pode transmitir o essencial de uma informação de forma compreensível.	
3. Uso da língua	
Possui um bom repertório de vocabulário elementar, embora apresente dificuldades quando aborda um tema abstracto.	<p align="center">Variedade</p> Pode explorar uma gama ampla de frases e expressões simples para exprimir o essencial do que deseja transmitir.
<p align="center">Riqueza linguística</p> Possui meios linguísticos suficientes para se expressar sobre os temas do programa, ainda que com algumas hesitações, perífrases, repetições e inclusivamente dificuldades de formulação.	<p align="center">Fluência</p> Pode expressar-se de maneira compreensível, se bem que com reformulações e pausas para procurar palavras e expressões, especialmente nas sequências mais longas de produção livre.
4. Correção	
Pode utilizar estruturas frequentes com certa correção, ainda que possam aparecer os típicos erros de desenvolvimento e as interferências mais persistentes.	A pronúncia é suficientemente clara para ser compreendido, mesmo que seja necessária alguma repetição e que se note o sotaque estrangeiro.
Quando escreve sobre temas conhecidos, a ortografia é bastante correcta; apresenta dificuldades no léxico menos conhecido.	

2.6 - Planificação de uma Actividade de Expressão Oral

Citando Raquel Pinilla Gómez, no artigo “La Expresión Oral”, em *Vademécum para la Formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua Extranjera (LE)* (2008): “A prática da destreza de expressão oral não é uma tarefa simples, já que para muitos estudantes a consecução desta destreza é a que mais dificuldade oferece das quatro, tendo em conta os factores pessoais como a timidez ou o sentido do ridículo, que podem entorpecer ou atrasar em grande medida o seu desenvolvimento.”

Como referimos aquando da apresentação das actividades e técnicas de expressão oral, para realizar uma actividade que contemple a destreza expressiva oral é essencial a existência de uma planificação rigorosa dos conteúdos e dos objectivos da mesma.

Assim, de acordo com Gelabert, Bueso e Benitez (2002: 39), citados por Raquel Pinilla Gómez, qualquer actividade de expressão oral tem que ter cinco fases de preparação, a saber, a primeira relaciona-se com actividades prévias que englobam actividades de motivação, de conhecimento do tema, de trabalho gramatical e de léxico, e actividades de avanço de hipóteses sobre o conteúdo a tratar; a segunda expõe de forma clara o objectivo da actividade e os passos que devem ser seguidos para a realizar; a terceira trata do desenvolvimento da actividade propriamente dita; a quarta centra-se na avaliação da actividade; e, a quinta prende-se com a realização de actividades posteriores à apresentação da “tarea final”, contemplando exercícios que impliquem a dedução de regras gramaticais, a prática de conteúdos gramaticais, o trabalho do léxico, o trabalho com outras destrezas, jogos, etc..

Adoptaremos a estrutura ou esquema de trabalho apresentado para proceder à elaboração das actividades de expressão oral para o nosso estudo de caso prático.

3 - APLICAÇÃO DE UMA ACTIVIDADE DE EXPRESSÃO ORAL

Na sequência do que temos afirmado, qualquer tipo de actividade exige momentos de preparação, por conseguinte, negociamos com os nossos alunos uma temática a tratar e solicitamos-lhes o seu melhor desempenho da competência comunicativa em língua espanhola.

Como também foi mencionado na introdução do nosso estudo, optámos por planificar uma tarefa centrada na oralidade, com o intuito de exercitar especificamente a expressão oral, propondo-nos a realizar uma tarefa pedagógica que consiste na “simulação” de uma tarefa da vida real: “ir de compras a um supermercado a Espanha”.

Seguidamente apresentaremos a planificação da tarefa didáctica bem como a planificação da actividade de expressão oral.

A planificação da tarefa didáctica encontra-se delineada tendo em conta os seguintes aspectos: “ámbito”, “tarea final”, “tiempo”, “destinatarios”, “pasos intermedios”, “objetivos de aprendizaje”, “actividades comunicativas”, “recursos lingüísticos”, “estrategias y actitudes”, “aspectos socioculturales” e “evaluación”.

A planificação da actividade de expressão oral encontra-se estruturada de acordo com as fases previstas para as actividades de expressão oral, segundo Gelabert, Bueso e Benitez (2002:39), citados por Raquel Pinilla Gómez.

Assim, a nossa actividade de expressão oral consta de cinco partes, sendo que na primeira, propusemos várias pré-actividades, privilegiando a introdução do tema através da utilização de actividades de motivação, de conhecimento do tema, de trabalho gramatical e de léxico prévio à actividade e uma actividade de avanço de hipóteses sobre o conteúdo a tratar na seguinte fase; na segunda, optámos por uma actividade de exposição clara do objectivo da tarefa e dos passos que devem seguir-se para a realizar; em terceiro lugar, sugerimos o desenvolvimento da actividade propriamente dita; em terceiro lugar, apontámos várias actividades que contemplaram a avaliação da actividade e do desempenho dos alunos no que diz respeito à sua produção oral; e, em último lugar, sugerimos várias pós-actividades, que incidiram sobre a prática de conteúdos gramaticais, o trabalho do léxico, o trabalho com outras destrezas e jogos didácticos.



3.1 – Planificação da Tarefa Didáctica

Ámbito	La tarea responde a la necesidad que pueden sentir alumnos de la Carrera de Secretariado de Administración que tengan que desplazarse en negocios al país vecino y tengan necesidad de hacer compras en el supermercado en España.
Tarea final	Realizar la actividad oral “juego de papeles”: “ir de compras a un supermercado a España”
Tiempo:	4 horas
Destinatarios	Nivel básico: A1/A2
Pasos intermedios	Conocer los nombres de los productos alimenticios y los nombres de las tiendas Aprender estructuras lingüísticas Construir diálogos en grupo
Objetivos de aprendizaje	Dar la opinión Solicitar un producto y ponderar un producto Pedir y dar información sobre precios Reaccionar ante los precios, comparar precios y cualidades Preguntar y responder por la existencia de un producto Potenciar el uso de las cuatro destrezas Reforzar el uso del español en el aula Reforzar la creatividad
Actividades comunicativas	<p><u>Comprensión escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - seleccionar información a partir de materiales auténticos (folletos) y materiales preparados (fichas de trabajo) <p><u>Comprensión oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>centrar la atención en momentos específicos</u> <p><u>Expresión escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - redacción de un diálogo en grupo <p><u>Expresión oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - reproducción oral de un texto simulando una ida al supermercado <p><u>Interacción oral y escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - dramatizar en grupo una situación de la vida cotidiana

<p>Recursos lingüísticos</p>	<p>Léxico: los alimentos las comidas del día los pesos y las medidas</p> <p>Gramática: Conjugación verbal: presente de indicativo de los verbos: <i>querer, preferir, costar, gustar y encantar</i> Numerales cardinales del 0 al 100 Expresar gustos y preferencias: “me gusta”/”no me gusta” Indicar cantidad: mucho, poco, nada, un poco de Hacer preguntas y contestar a las preguntas Dar la opinión</p>
<p>Estrategias y actitudes</p>	<p>Desarrollo de estrategias personales para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observación de documentos - lectura de documentos para búsqueda, organización y presentación de la información - lectura recreativa y expresiva - ejercicios de completamiento de información - registro de nuevas estructuras y de léxico - desarrollar la expresión personal - inferir de los modelos las estructuras necesarias - producción oral y escrita de diálogos - motivación para ir de compras a España - actividades de simulación - ejercicios de memorización - autoevaluar las propias producciones
<p>Aspectos socioculturales</p>	<p>Comparación de precios de productos entre los países ibéricos</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Fichas de observación directa Fichas de autoevaluación y heteroevaluación Fichas de evaluación de los trabajos en grupo</p>

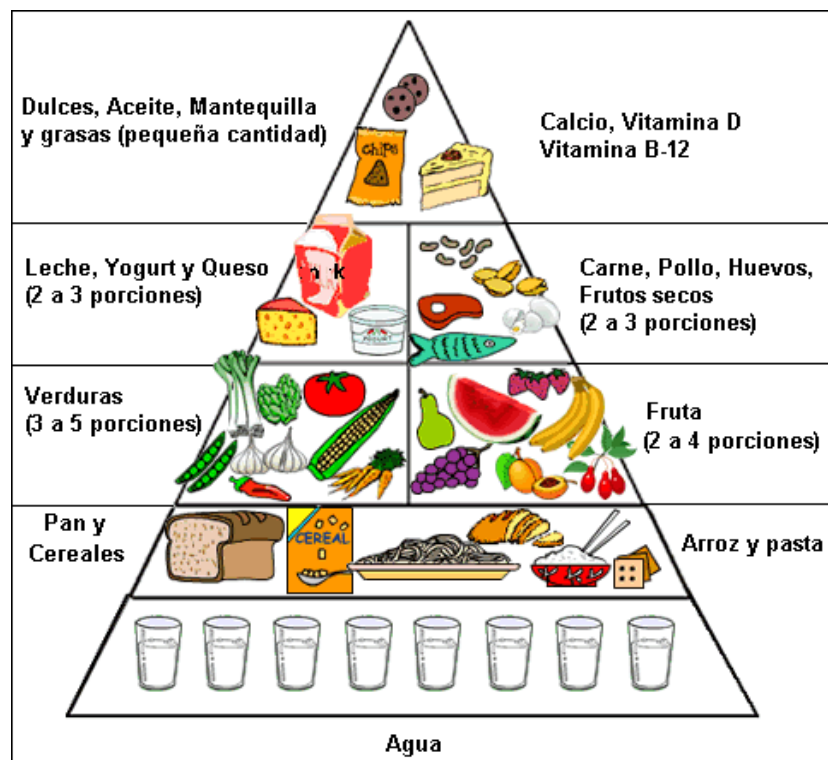
3.2 - Planificação da Actividade de Expressão Oral

Tarea final: ir de compras a un supermercado a España

I – Actividades previas:

a) Actividad de motivación

- Mira la siguiente pirámide alimentaria y di si sueles respetar las cantidades recomendadas:



www.gastronomicaadaggio.cl/

Dar la opinión:

Sí, suelo respetar las cantidades recomendadas, porque...

No, no suelo respetar las cantidades recomendadas, porque como más...que

b) Actividad de conocimiento del tema

Al final de esta ficha de trabajo, con tus compañeros vas a preparar un trabajo de grupo para presentar a la clase. El trabajo de grupo consiste en elaborar un diálogo para luego representar.

Ahora, lee el siguiente diálogo en el supermercado:

Vendedor/a Buenos días. ¿Qué desea?
Dependiente/a

Cliente Quería comprar 1kg de cerezas y otro de plátanos, dos filetes de ternera, tres merluzas, una botella de agua, una barra de pan, una lechuga y medio kilo de tomates.

Vendedor Aquí tiene. ¿Algo más?

Cliente Bueno, sí, también quiero dos limones y una col para la sopa.

Vendedor Siento mucho, pero no me queda ninguna col. ¿Quiere una berza?

Cliente No gracias, prefiero llevar dos brócolis. ¿Cuánto es todo?

Vendedor Son 20, 50 € (veinte euros con cincuenta céntimos).

Cliente ¿Puede darme una bolsa, por favor?

Vendedor Sí, claro. Aquí tiene sus vueltas. Gracias.

Cliente Adiós y muchas gracias.

Vendedor Adiós y vuelva siempre.

- **Con la información del texto, completa el cuadro que se sigue:**

Saludar / Despedirse	Preguntar por un producto	Preguntar por el precio
Agradecer	Pedir un producto	Decir el precio

- **Antes de irte de compras, debes tener en cuenta la siguiente información:**

Pesos y medidas:

CIEN GRAMOS	UN CUARTO DE KILO	UN KILO	UN PAQUETE DE AZÚCAR
UN LITRO	UN LITRO Y MEDIO	MEDIO LITRO	1 POLLO
UNA DOCENA DE HUEVOS	MEDIA DOCENA DE HUEVOS	UN BOTE DE COCA-COLA	5 MANZANAS
UNA BOTELLA DE VINO	UN RAMO DE PEREJIL	UNA BARRA DE PAN	UNA LATA DE ATÚN

- Quiero un kilo de manzanas.

- Quiero un litro de leche.

- **Para decir el precio:** 22, 50 € - veintidós euros con cincuenta céntimos.
- **Para decir los numerales fraccionarios:** 22, 3 – veintidós coma tres.
- **Completa el cuadro con el presente de indicativo de los siguientes verbos con diptongación verbal:**

e – ie

Querer/Preferir

o – ue

Costar

¡Ojo!

La diptongación verbal ocurre en las personas que se encuentran **en negrita:**

Querer

Preferir

Costar

Yo

Tú

Él/ella/usted

Nosotros/as

Vosotros/as

Ellos/ellas/ustedes

c) Actividades de trabajo de léxico previo a la actividad

- A continuación te presentaremos una lista de tiendas donde puedes hacer tu compra.
- Corta las palabras de la página siguiente y haz corresponder los productos a la tienda donde los puedes comprar:

Panadería y pastelería	Carnicería	Pescadería
Tiendas de ultramarinos (charcutería y lácteos)	Frutería	Verdulería
Tienda de golosinas	Bebidas	Casa/hogar

la mandarina	el agua	la lima	la langosta	el haba	el jamón	el limón
el guisante	el pan	el pescado	el pollo	el pulpo	el zumo	el maíz
el bambú	el apio	la pasta	la soja	la ternera	las galletas	las patatas
el nabo	el tomate	las gomas	los pasteles	el berro	las natas	el yogur
las naranjas	el conejo	la frambuesa	el fiambre	el vino	el mejillón	el melocotón
el albaricoque	el muffin	el calamar	la leche	la carne	los bollos	la almendra
las lentejas	las gambas	la judía verde	las verduras	la nuez	la mora	la col
los calamares	la cebolla	los bombones	la lechuga	la pera	la guindilla	los chicles
la nata montada	el pan de maíz	los altramuces	la tarta de cumpleaños	el calabacín	los caramelos	la margarina
las manzanas	el cerdo	el helado	los huevos	la ostra	el queso	la sandía
el pastel de cabello de ángel	la col de bruselas	el pan con semillas	los garbanzos	el pastel de chocolate	la magdalena	la mantequilla
la zanahoria	la coca-cola	el pimiento	el tomate	la raya	el cordero	la trucha
los plátanos	el dátil	el aguacate	el pepino	la espinaca	la fresa	el brócoli
el champiñón	el caqui	el puerro	la cereza	la piña	el pavo	la coliflor
la merluza	el pato	las salchichas	el pez espada	el bacalao	la nectarina	el higo
el atún	el bacon	la berza	el salmón	el coco	la almeja	la papaya
el chorizo	el kiwi	el mango	la sardina	la trufa	la uva	la lubina
el pan moreno	el cangrejo	la sepia	el melón	el ajo	el cangrejo	la alcachofa
servilletas	la calabaza	berenjena	el cacahuete	el hojaldre	naranja	la ciruela
el pan de centeno	la remolacha	aceite de girasol	la nata para montar	el pan de molde	la rebanada de pan	la tartaleta de frutas
la cucharita	castaña	mantel	vasos	platos	cuchara	cuchillo
tenedor	arroz	aceite de oliva	el piñón	aceite	sal	vinagre

- Ahora, consulta el glosario de español – portugués para comprender mejor el léxico presentado anteriormente.
- Si acaso ha habido alguna palabra más desconocida, busca su significado y júntala a la lista.

Español	Portugués	Español	Portugués
la sepia	o choco	el pan de molde	o pão de forma
la berza	a couve-galega	el pan moreno	o pão de mistura
el calabacín	a courgette	la rebanada de pan	a fatia de pão
la calabaza	a cabaça/abóbora	el pan con semillas	o pão com sementes
la remolacha	a beterraba	el muffin	o queque
el albaricoque	o alperce	el hojaldre	a massa folhada
la ciruela	a ameixa	la tartaleta de frutas	a tarte de frutas
la sandía	a melancia	el pastel de chocolate	o bolo de chocolate
el aguacate	o abacate	el pastel de cabello de ángel	o pastel de chila
el caqui	o dióspiro	la guindilla	o pimentão
el cacahuete	o amendoim	los garbanzos	o grão-de-bico
los altramuces	os tremoços	la nata montada	o chantilly
el dátil	a tâmara	la nata para montar	a nata para bater

d) **Actividades de trabajo gramatical previo a la actividad**

En el supermercado...analiza, atentamente, la información de los varios cuadros...

Ofrecer ayuda

¿Puedo ayudarle en algo?

Rechazar la ayuda

Gracias, solo estoy mirando.

Pedir ayuda

¿Podría ayudarme?

Comentar el aspecto de los productos:

Preguntar

¿Cómo están las merluzas?
¿Cómo están los kiwis?

Comentar

Están frescas/son congeladas.
Están maduras/ verdes.
Están muy ricas.
Un poco/demasiado maduras.
Es de color verde, amarillo, marrón...

Preguntar el precio

¿Cuánto es?
¿A cuánto están las patatas?
¿Cuánto cuesta la piña?

Formas de pago

Pagar con tarjeta.
Pagar en metálico.

Funciones:

- **Expresar sorpresa y admiración:** ¡Qué malo!; ¡Qué bueno!; ¡Qué barato!; ¡Qué caro!..
 - **Expresar gustos:** Me gustan mucho estas fresas/ me gusta mucho este mango...
 - **Expresar desagrado:** No me gusta nada este pescado; Tampoco me gusta esta carne.
- Expresar preferencias:** Esas manzanas tienen buen aspecto, pero me gustan más éstas.

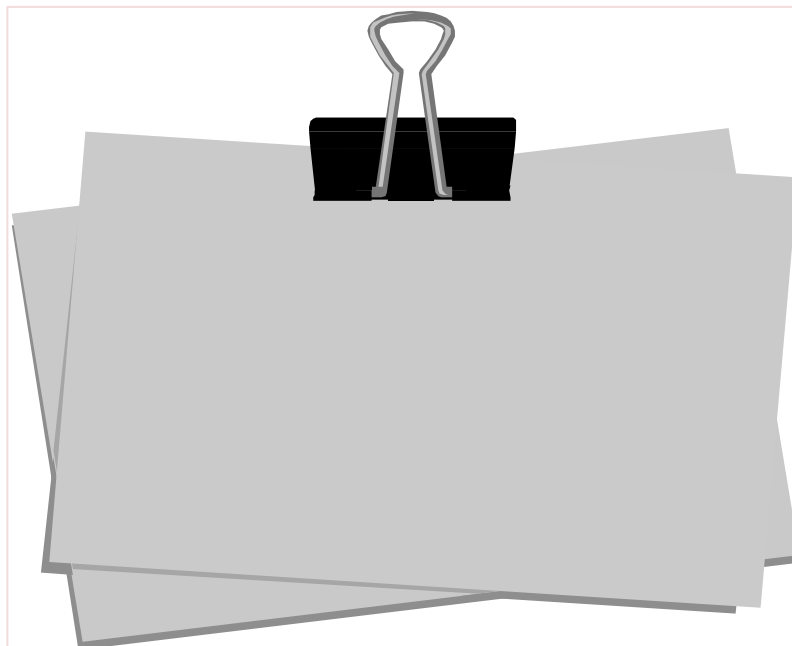
II - Exposición clara del objetivo de la actividad y de los pasos que deben ser seguidos para su consecución

✚ **Imagina la siguiente situación:** el cumpleaños de tu mejor amiga es el próximo fin de semana, tus amigos y tú les vais a preparar una gran fiesta de aniversario, pero, para eso, tenéis que ir al supermercado, pues tenéis que preparar la comida para treinta personas.

Tenéis que preparar una cena española, por eso, no olvidéis comprar:

- entremeses variados
- productos para confeccionar el primer plato: ensalada mixta y sopa de legumbres
- productos para confeccionar el segundo plato: paella mixta (de carne y pescado) y otro plato
- postres variados: frutas y pasteles
- bebidas variadas y pan

1 - Antes de empezar a pensar en el diálogo, elaborad una lista de compras con todo lo que necesitáis:



2 - Vuestro diálogo debe incluir los siguientes elementos:

- el saludo inicial y de despedida;
- dos dependientes/vendedores y cuatro clientes;
- los dependientes están responsables por determinadas tiendas;
- cada cliente tiene que ir a una tienda diferente pedir productos, pero sus compañeros le acompañan;
- tiene que haber varias intervenciones de cada cliente, por eso, el cliente tiene que volver a la tienda a pedir algo que se olvidó;
- los clientes tienen que ir juntos al supermercado: los clientes 1 y 2 piden productos al dependiente 1 y los clientes 3 y 4 piden productos al dependiente 2;
- los productos pedidos por los clientes son todos diferentes;
- los dependientes tienen que estar identificados con las tiendas por las que son responsables;
- al final de la compra, los clientes juntan los productos y van a pagar a la caja al dependiente 1;
- expresiones para pedir productos y referencia a distintos productos;
- expresiones para indicar pesos y medidas;
- expresiones para preguntar el precio y para pagar;
- expresiones para agradecer.

Notas:

- 1** - Todos los elementos del grupo tienen que redactar el texto en el cuaderno (hacer un borrador).
- 2** El grupo debe elegir un responsable, éste a su vez debe entregar el texto final a la profesora para corregir y evaluar.
- 3** La tarea final consiste en representar el texto elaborado, por eso, se recomienda que el grupo practique muy bien el diálogo preparado, pues, éste no puede ser leído.

III - Desarrollo propiamente dicho de la actividad

Escribe aquí el diálogo:

FRUTERÍA			
1,95€ MELÓN DE AGUA		1,20€ MANZANAS VERDES	1,25€ ESPINACAS
		0,85€ AGUACATES	1,69€ KIWI
3,50€ NARANJA		0,75€ ESPINACA CONGELADA	1,05€ TOMATE
PESCADERÍA			
6,45€ PESCADO		9,65€ CAMARONES	5,90€ CAMARONES
1,95€ PESCADO		2,90€ PESCADO	3,35€ PESCADO

CHARCUTERÍA

 <p>8,75 SALAMI PREPARADO CON CARNE DE CERDO Y CEBOLLA 100g</p>		 <p>4,75 HAM PREPARADO CON CARNE DE CERDO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>6,45 CURE PREPARADO CON CARNE DE CERDO Y CEBOLLA 100g</p>
 <p>6,95 CURE PREPARADO CON CARNE DE CERDO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>3,89 CURE PREPARADO CON CARNE DE CERDO Y CEBOLLA 100g</p> <p>79,00 CURE PREPARADO CON CARNE DE CERDO Y CEBOLLA 100g</p>		
 <p>6,95 CURE PREPARADO CON CARNE DE CERDO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>3,89 CURE PREPARADO CON CARNE DE CERDO Y CEBOLLA 100g</p> <p>79,00 CURE PREPARADO CON CARNE DE CERDO Y CEBOLLA 100g</p>		

CARNICERÍA

 <p>5,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>		 <p>3,99 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>7,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>
 <p>5,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>15,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>		
 <p>6,99 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>15,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>15,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>1,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>
 <p>6,99 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>15,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>15,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>	 <p>1,95 POLLO PREPARADO CON CARNE DE POLLO Y CEBOLLA 100g</p>

IV - Evaluación de la actividad:

Para proceder a los diferentes tipos de evaluación, la profesora te dará una ficha de trabajo con las categorías y descriptores para efectuar la evaluación de la producción oral (anexo nº 8) y también las siguientes fichas de trabajo temáticas:

- a) Autoevaluación del desempeño de los elementos en el trabajo de grupo (anexo nº 7).
- b) Auto y heteroevaluación de los trabajos realizados en el trabajo de grupo por parte de los alumnos:
 - el grupo debe hacer la autoevaluación del trabajo que ha presentado y la evaluación de los trabajos de los demás compañeros de clase (anexo nº 9).
- c) Autoevaluación: cada alumno debe hacer la evaluación de su producción oral (anexo nº 10).
- d) Evaluación de su competencia estratégica: cada alumno debe realizar una actividad de evaluación de las estrategias de comunicación que ha utilizado a lo largo del trabajo de expresión oral y registrar ejemplos de las estrategias por sí utilizadas (anexos nº 11 e 12).
- e) Autoevaluación final de la actividad de la expresión oral (anexo nº 13)
- f) Evaluación por parte del profesor, utilizando las mismas fichas de trabajo facultadas a los alumnos:
 - El profesor realizará la evaluación de la producción individual de cada alumno.
 - El profesor registrará, en las fichas de evaluación de la competencia estratégica, los errores más comunes cometidos entre los estudiantes a lo largo de la presentación de los trabajos.

V – Actividades posteriores

a) Práctica de contenidos gramaticales

1 - Completa los espacios en blanco con los artículos determinados convenientes:

	naranjas		pan		huevos
	agua		zumos		haba
	piña		patatas		dátil
	ciruela		melones		mango
	melocotón		salchichas		cebollas
	col		cerdo		merluza
	leche		ternera		albaricoque
	pez		pavo		caqui

2 - Completa con el verbo gustar y expresa tus gustos sobre tus productos alimentarios:

A mí	me	gusta/encanta	
		gustan/encantan	
A él	se	gusta/encanta	
A nosotros		gustan/encantan	
	os	gusta/encanta	
A ellos		gustan/encantan	

b) Práctica de contenidos lexicales

1 - Completa las frases con el alimento adecuado:

- a) Nadie puede vivir sin beber por lo menos 5 vasos al día: _____
- b) Se utilizan mucho en las sopas y en las ensaladas: _____
- c) Con el pan tostado es muy buena para desayunar o merendar: _____
- d) Hay muchas formas de beberla, pero normalmente me gusta con café: _____
- e) Si está en el mar se llama pez, pero si está en el plato se llama: _____

c) **Trabajo con otras destrezas – expresión escrita**

1 - **Contesta a las siguientes preguntas y justifica tus respuestas:**

- **“¿Estás de acuerdo con la nueva pirámide alimentaria? ¿Por qué?”**

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

- **¿Crees que los niños de hoy tienen una alimentación equilibrada? ¿Por qué?**

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

- **¿Qué piensas de la comida basura?**

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

d) Juegos

1 - “Empieza el juego”: tu compañero te dirá **tres características** de un producto alimentario y tú tienes que adivinar qué es.

Producto alimentario	Características

2 – Encuentra 10 FRUTAS en la siguiente sopa de letras:

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



¡Buen trabajo!

3.2.1 - Apresentação da Actividade

No início do segundo semestre, propusemos aos alunos a realização de actividades de “simulação global”, em grupo, sobre aspectos do quotidiano, para apresentar oralmente à Turma, de entre as quais, destacamos a actividade “ir de compras a Espanha”, com os objectivos que se pretendiam atingir e procedeu-se à calendarização da tarefa.

Decidimos efectuar três exposições orais por aula, pois julgamos ser um procedimento mais eficiente do que concentrá-las todas em aulas consecutivas, o que se torna, segundo a nossa experiência, um pouco fastidioso para os discentes e até mesmo para o professor, e, também porque a Turma é francamente numerosa.

Esta actividade foi, especialmente, calendarizada para duas aulas consecutivas, com a duração de duas horas cada.

Após negociar com os discentes os seis grupos de trabalho, constituídos, cada um, por seis elementos, foi-lhes apresentada a actividade através da ficha de trabalho denominada “planificación de la actividad de expresión oral” e foram-lhes facultados e analisados todos os instrumentos elaborados para a avaliação da tarefa por sua parte.

Posteriormente, a cada grupo de trabalho foi-lhe proposto a realização, na sala de aula, da referida ficha de trabalho. Após a realização da tarefa solicitada, todos os grupos apresentaram oralmente o seu trabalho à Turma.

De referir que na aula de realização desta actividade, por motivos diversos, seis alunos não puderam comparecer à aula, por esta razão, apenas pudemos formar cinco grupos de trabalho, contando, assim, a nossa experiência com trinta alunos da Turma.

Por fim, tanto o professor como todos os alunos procederam à avaliação do trabalho apresentado de acordo com as diversas fichas de trabalho fornecidas para este efeito.

Após a apresentação de todos os trabalhos, solicitámos aos alunos que, extra-aula, procedessem à visualização do seu desempenho ao longo do trabalho, utilizando um ficheiro audiovisual, e que procedesse à sua auto-avaliação, tendo previamente fornecido e analisado fichas de trabalho para o efeito com todos os alunos da Turma. Foi também explicado aos alunos que as fichas de trabalho entregues foram concebidas com o intuito de analisar a competência oral de cada discente de forma a melhorar a sua *performance* no domínio da expressão oral.

3.3 - Diagnose/Avaliação de Diagnóstico

Embora tenhamos tido sempre muito cuidado com a preparação de todo o trabalho que envolveu esta actividade de expressão oral, notámos que todas as orientações são poucas, pois, a nossa experiência, levou-nos a contactar com uma Turma com características muito específicas, marcada pelas grandes diferenças da faixa etária entre os alunos e pela sua heterogeneidade de conhecimentos e capacidades.

Não obstante, o grande empenho e dedicação de todos os elementos superaram os objectivos propostos. Concluímos que foram proporcionadas aos alunos as condições reais de comunicação oral, visto que os mesmos seguiram, praticamente, à risca todos os preceitos que constituíam a planificação apresentada para o efeito.

Uma outra dificuldade com que nos deparamos na fase da auto-avaliação foi que, por vezes, o aluno não tinha a verdadeira percepção do seu desempenho na competência estratégica.

3.4 - Proposta de Intervenção Pedagógico-didáctica

Na sequência do acabámos de referir, considerámos que a tarefa didáctica “simulação global” é uma das actividades que melhor acolhimento tem por parte dos nossos alunos, porque, constitui, por um lado, um excelente momento de partilha de experiências entre os vários elementos de cada grupo, e, por outro, um óptimo momento em que o aluno tem uma função de relevância ao ser protagonista num papel que representa numa situação da vida real, sendo que a aproximação à realidade, torna a actividade muito mais motivadora e interessante para quem a realiza.

Julgamos que aspectos como a clareza, o rigor, a precisão e a eficácia devem manter uma relação estreita na fase de preparação do trabalho dos alunos. Mesmo tratando-se de uma actividade em grupo, reconhecemos ser primordial o acompanhamento efectivo do docente desde a fase da realização da ficha de trabalho até à fase da apresentação da “tarea final” à Turma.

Temos consciência que o trabalho oral requer um esforço prévio na língua estrangeira, uma planificação rigorosa, a negociação de um tema próximo da realidade dos alunos, a escolha de

recursos adequados e diversificados, um acompanhamento efectivo por parte do docente e uma avaliação rigorosa e transparente do desempenho dos alunos.

Tendo em conta a grande adesão dos alunos à actividade proposta e por solicitação da Turma, preparámos outra tarefa pedagógica inserida no âmbito temático das compras, mas desta vez, decidimos levar os alunos a simular a seguinte tarefa final “ir de compras a una tienda de ropa a España”.

As actividades realizadas extra-aula revelaram-se de mais difícil execução, no entanto, graças à internet, nomeadamente o correio electrónico e a plataforma *Moodle* da E.S.T.G.L., estas foram minimizadas e todos os alunos apresentaram as fichas facultadas devidamente preenchidas.

Reconhecemos que, ao nível da aprendizagem das línguas, as Tecnologias de Informação e Comunicação têm contribuído para a inovação de recursos e actividades didáctico-pedagógicas, bem como têm favorecido a comunicação entre todos os elementos da comunidade educativa, pensamos que aliar o progresso das novas tecnologias à prática docente marcarão a evolução da educação dos nossos tempos.

3.5 - Actividade: Execução e Avaliação

Tal como referi no momento anterior, os grupos expuseram os trabalhos que elaboraram à Turma e, após esta apresentação, ocorreu uma pequena conversa, um momento de troca de ideias sobre as experiências vividas e uma ocasião de partilha que envolveu toda a Turma.

Como já aludimos anteriormente, apercebemo-nos de que nas actividades de expressão oral, os discentes têm muitas dificuldades em procederem à sua auto-avaliação de modo consciente e rigoroso. Assim, foi-lhe proposto a gravação das suas prestações de forma a colmatar esta lacuna.

Tal estratégia será referenciada de modo mais aprofundado numa outra parte desta dissertação, aquando da abordagem da autoscopia. A gravação foi entregue a gravação ao aluno, que a visionou extra-aula, e, na aula seguinte, procedeu-se à auto, co e hetero-avaliação.

Quer o aluno, quer os colegas fizeram uma apreciação do desempenho do discente em questão, salientando os aspectos positivos da prestação e as falhas que deverão ser corrigidas. O professor também fez a sua crítica, evidenciando os pontos fortes, o que o aluno deve continuar a

implementar e chamar a atenção para os elementos que terá de alterar/corrigir para melhorar as suas exposições futuras.

Trata-se de um confronto/comparação das avaliações feitas por todos, o que exige por parte dos alunos a consciência do maior ou menor rigor dos critérios utilizados. Este momento pode funcionar como um incentivo ao processo de distanciação indispensável à avaliação e “de extrema importância na maturidade intelectual e efectiva do aprendiz” (Amor: 2006: 159 e 160).

Esta actividade constitui um momento formal de avaliação sumativa, cujos parâmetros foram previamente dados a conhecer aos alunos e foi-lhes fornecida a respectiva escala de classificação para a completar com os elementos referentes ao seu desempenho e ao dos colegas.

Tanto o professor como os alunos registaram a sua apreciação nas grelhas elaboradas para as diferentes modalidades de avaliação: fichas de auto e hetero-avaliação da produção oral com categorias e descritores avaliativos, avaliação da competência estratégica e indicação de exemplos de estratégias utilizadas pelos alunos aquando da sua produção oral, avaliação final da actividade de expressão oral (anexos números 6 a 11).

De seguida apresentaremos um gráfico com as notas atribuídas pelo professor a cada grupo de trabalho (média de todos os alunos do grupo):

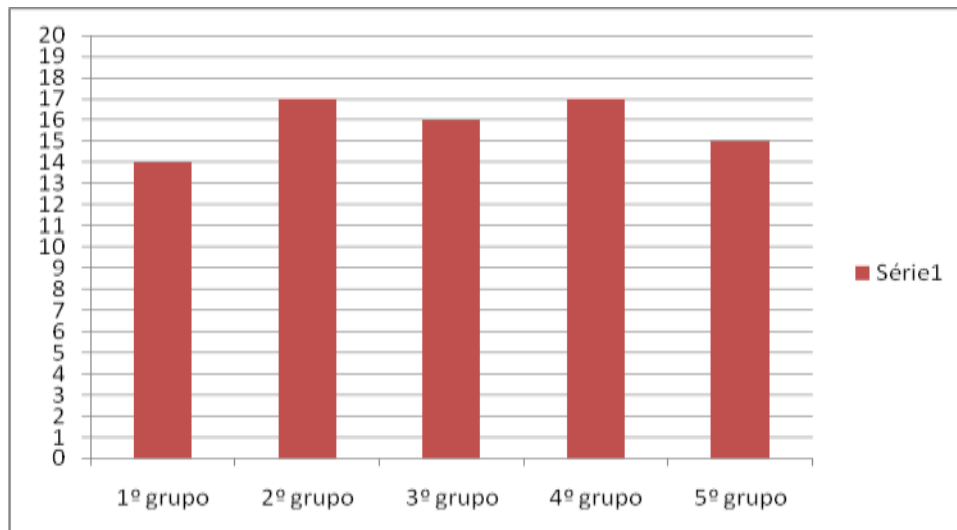


Figura nº 24

Podemos concluir que ao nível da produção oral, todos os grupos obtiveram a classificação superior a catorze pontos, o que corresponde a um bom desempenho oral no decorrer da actividade.

Posteriormente, apresentaremos um gráfico com a avaliação feita por cada grupo aos restantes grupos: hetero-avaliação (figura nº 25).

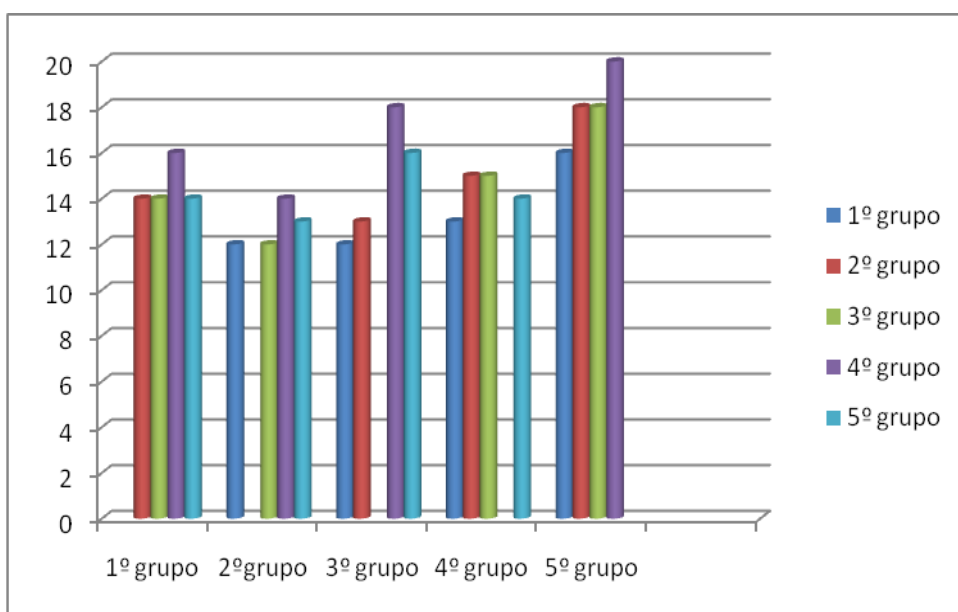


Figura nº 25

Após uma análise bastante exaustiva das fichas de trabalho preenchidas pelos alunos, consideramos que no exercício de hetero-avaliação, estes costumam ser muito mais exigentes que o próprio professor e, frequentemente, excedem-se na avaliação dos colegas, classificando-a com uma nota um pouco abaixo do que seria correcto, esquecendo-se do nível de aprendizagem em que se encontram. Quanto às estratégias de comunicação utilizadas aquando da produção oral, podemos observar a frequência com que são utilizadas pelos nossos alunos no quadro que se segue:

Figura nº 26

	Recursos não verbais	Transferências lexicais - língua materna	Transferências lexicais - língua meta	Recursos a língua materna	Paráfrase
1.º Grupo	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	algumas vezes	
2.º Grupo	algumas vezes	poucas vezes		algumas vezes	
3.º Grupo	poucas vezes	poucas vezes	poucas vezes	algumas vezes	raramente
4.º Grupo		algumas vezes	algumas vezes	poucas vezes	
5.º Grupo	raramente		raramente	algumas vezes	

Posteriormente, proporcionaremos um quadro com os exemplos das estratégias de comunicação mais referidas pelos discentes aquando da produção oral:

Figura nº 27

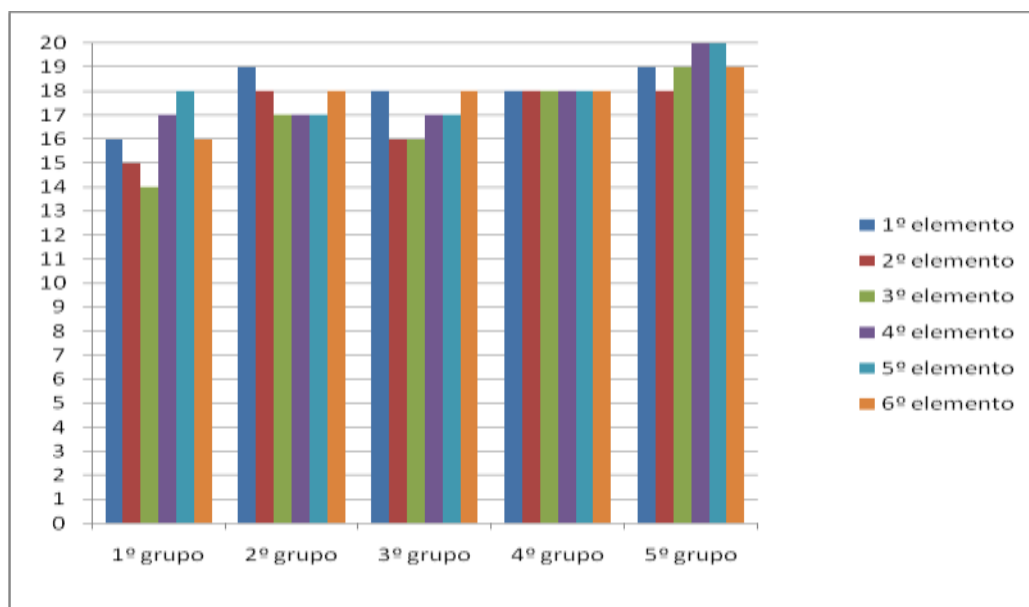
	Recursos não verbais	Transferências lexicais - língua materna	Transferências lexicais - língua meta	Recursos à língua materna	Paráfrase
1.º Grupo	movimentam com frequência as mãos e os braços	ok, frutaria, custan, mercería	mi gusta mucho, tamen, primer, sión	como, kilo y meio, fixo, estão	
2.º Grupo		Tenes, temos, tem		Habemos, festa, me de, mi da, maiz, necesito de, chegou, también	
3.º Grupo		los cumpleaños, andiamos, ok	Ensalatas, salata, grandas	sobremesa, poderíamos, nós queríamos, uno melón, pão, cerejas, pequeñas, más perto	bananas
4.º Grupo		Más una vez, más alguna cosa, tengo, festa de años, frutaría, viente	pescadaria, metálicas, tarjeta, pagare, bodega	festa, dez, esquecido	
5.º Grupo			elija, cuasi	onde, desejas, tudo, cualidad, habemos	

Destacamos a estratégia “recursos não verbais” devido à frequência utilizada pelos alunos, o número de vezes em que registamos determinados movimentos corporais e faciais representa, efectivamente, a estratégia de comunicação mais recorrente entre os alunos para esconder o seu nervosismo no momento da produção oral em grande grupo.

Quanto ao desempenho de cada elemento dentro do seu trabalho de grupo ao nível da produção oral, os resultados são semelhantes aos apresentados para o desempenho dos elementos no trabalho de grupo, por esta razão.

Seguidamente apresentamos um gráfico com o desempenho de cada elemento no seu grupo de trabalho ao nível da execução propriamente dita da actividade de expressão oral:

Figura nº 28



No final da actividade de produção oral, decidimos também dar a preencher a cada grupo de trabalho uma lista de verificação de todos os aspectos que deveriam abordar na respectivo “tarea final”, para que eles pudessem registar se cumpriram todos os pontos solicitados na planificação do diálogo, e nos permitir, a nós, avaliar a metodologia de trabalho que promovemos.

Pensamos que envolvendo os alunos também na fase da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, poderemos ter resultados muito mais eficazes, pois a sua participação efectiva, levá-lo-á a adoptar comportamento mais responsáveis e a desenvolver a sua autonomia de aprender a aprender. Apresentamos de seguida a lista de verificação da actividade de expressão oral que fornecemos aos aprendentes (figura 29):



Nombres y apellidos de los alumnos del trabajo de grupo		Nº de alumno
Curso: 1.º		Grupo: Secretariado de Administração
		Fecha: ____/____/2010
		Profesora: Isabel Cabo

LISTA DE VERIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL

¿Tu diálogo incluía los siguientes elementos?	Sí	No
El saludo inicial y de despedida		
Dos dependientes/vendedores y cuatro clientes		
Los dependientes están responsables por determinadas tiendas		
Cada cliente tiene que ir a una tienda diferente pedir productos, pero sus compañeros le acompañan		
Tiene que haber varias intervenciones de cada cliente, por eso, el cliente tiene que volver a la tienda a pedir algo que se olvidó		
Los clientes tienen que ir juntos al supermercado: los clientes 1 y 2 piden productos al dependiente 1 y los clientes 3 y 4 piden productos al dependiente 2		
Los productos pedidos por los clientes son todos diferentes		
Los dependientes tienen que estar identificados con las tiendas por las que son responsables		
Al final de la compra, los clientes juntan los productos y van a pagar a la caja al dependiente 1		
Expresiones para pedir productos y referencia a distintos productos		
Expresiones para indicar pesos y medidas		
Expresiones para preguntar el precio y para pagar		
Expresiones para agradecer		

Num universo de cinco grupos de trabalho com seis elementos cada, constatamos os dados que apresentamos de seguida:

Figura nº 30

RESULTADOS DE LA LISTA DE VERIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE EO

¿Tu diálogo incluía los siguientes elementos?	Sí	No
El saludo inicial y de despedida	5	
Dos dependientes/vendedores y cuatro clientes	5	
Los dependientes están responsables por determinadas tiendas	5	
Cada cliente tiene que ir a una tienda diferente pedir productos, pero sus compañeros le acompañan	5	
Tiene que haber varias intervenciones de cada cliente, por eso, el cliente tiene que volver a la tienda a pedir algo que se olvidó	4	1
Los clientes tienen que ir juntos al supermercado: los clientes 1 y 2 piden productos al dependiente 1 y los clientes 3 y 4 piden productos al dependiente 2	5	
Los productos pedidos por los clientes son todos diferentes	5	
Los dependientes tienen que estar identificados con las tiendas por las que son responsables	4	1
Al final de la compra, los clientes juntan los productos y van a pagar a la caja al dependiente 1	3	2
Expresiones para pedir productos y referencia a distintos productos	5	
Expresiones para indicar pesos y medidas	5	
Expresiones para preguntar el precio y para pagar	5	
Expresiones para agradecer	5	

Perante estes dados, podemos observar que quase todos os grupos cumpriram quase na íntegra todos os aspectos solicitados na planificação da “tarea final”.

3.6 - Avaliação da Planificação da Actividade de Expressão Oral

Dado que para estes alunos esta foi a primeira vez que realizaram uma experiência que privilegiava a expressão oral desta natureza, esta tarefa obrigou à realização de um plano de trabalho muito específico de actividades, o qual foi submetido, no final da apresentação da “tarefa final”, a avaliação por parte dos discentes.

Os resultados obtidos através da avaliação feita pelos discentes, possuem um particular interesse no âmbito do nosso trabalho, visto que constituem o meio mais fidedigno para averiguar a eficácia das fases de planificação de qualquer actividade de expressão oral, desde o seu início até à apresentação da “tarefa final”.

Assim, foi facultada a cada grupo de trabalho uma escala de valoração da planificação da actividade de expressão oral, onde foi indicado de que modo este instrumento contribuiu ou não para o seu desempenho no que concerne à expressão oral, documento que mostramos de seguida (figura 31).

Salienta-se que a selecção da escala teve como principal intuito verificar se a utilização da planificação foi ou não pertinente.



Nombres y apellidos de los alumnos del trabajo de grupo	Nº de alumno
Curso: 1.º Grupo: Secretariado de Administração Fecha: ____/____/2010 Profesora: Isabel Cabo	

AVALIAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE DE EXPRESSÃO ORAL

Antes de preparar o trabalho de grupo, foram realizadas várias actividades conducentes a uma tarefa final – apresentação de um diálogo. Indica de que modo, a planificação composta por esse conjunto de actividades contribuiu (ou não) para melhorar o teu desempenho oral na tarefa final.

Coloca uma X na quadrícula correspondente. O **1** corresponde a Mau, o **2** a Medíocre, o **3** a Suficiente, o **4** a Bom e o **5** a Muito Bom.

A planificação da actividade de EO permitiu-me...	1	2	3	4	5
Motivar-me para o tema proposto					
Conhecer detalhadamente o tema a abordar					
Trabalhar gramaticalmente todas as estruturas necessárias para a realização da tarefa final					
Trabalhar lexicalmente todas as estruturas necessárias para a realização da tarefa final					
Conhecer a actividade através da apresentação de documentos com o conteúdo para a realização da tarefa final					
Conhecer de forma clara os objectivos da actividade					
Conhecer de forma clara dos passos que os alunos deviam seguir-se para a realizar.					
Desenvolver a actividade propriamente dita.					
Corrigir conteúdos gramaticais através de exercícios de sistematização					
Corrigir conteúdos lexicais através de exercícios de sistematização					
Trabalhar com outras destrezas da competência comunicativa: compreensão auditiva, compreensão e expressão escritas					
Aprender através do lúdico, tendo-me proporcionado jogos didácticos sobre a temática abordada					

Observações:

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE DE EXPRESSÃO ORAL

Após a análise deste instrumento, concluímos que foi bastante profícua a implementação desta ferramenta, visto que a maioria dos alunos reconheceu a sua eficácia, situação que se comprova no quadro que apresentamos (figura 32), que tem por base um universo de trinta alunos (divididos em 5 grupos de trabalho).

Figura nº 32

A planificação da actividade de EO permitiu-me...	1	2	3	4	5
Motivar-me para o tema proposto				1	4
Conhecer detalhadamente o tema a abordar				3	2
Trabalhar gramaticalmente todas as estruturas necessárias para a realização da tarefa final				2	3
Trabalhar lexicalmente todas as estruturas necessárias para a realização da tarefa final				3	2
Conhecer a actividade através da apresentação de documentos com o conteúdo para a realização da tarefa final				1	4
Conhecer de forma clara os objectivos da actividade				1	4
Conhecer de forma clara dos passos que os alunos deviam seguir-se para a realizar.				1	4
Desenvolver a actividade propriamente dita.				1	4
Corrigir conteúdos gramaticais através de exercícios de sistematização				3	2
Corrigir conteúdos lexicais através de exercícios de sistematização				2	3
Trabalhar com outras destrezas da competência comunicativa: compreensão auditiva, compreensão e expressão escritas				2	3
Aprender através do lúdico, tendo-me proporcionado jogos didácticos sobre a temática abordada				1	4

Quanto às observações, não se registaram comentários dos alunos.

3.7 - Estratégia: Autoscopia

Como já referenciamos anteriormente no âmbito das estratégias de comunicação na produção oral, registamos duas estratégias de comunicação como sendo as mais utilizadas, a saber, recursos não verbais e recursos à língua materna.

Efectivamente os nossos alunos não têm a noção exacta e real do seu desempenho oral, por conseguinte, para minorar estes aspectos na produção oral propusemos-lhes a realização de uma ficha de trabalho, denominada “planificação de uma actividade de expressão oral”, na qual figurava uma série de actividades promotoras desta competência comunicativa.

Para finalizar esta experiência, propusemos à turma que a “tarefa final” fosse gravada em suporte audiovisual para que estes tivessem a oportunidade de auto-analisar as suas prestações tanto ao nível do processo como do produto final, com o objectivo de lhes proporcionar um excelente momento de reflexão, de tomada de consciência de erros e de aprender a aprender, desenvolvendo a sua autonomia através da técnica da autoscopia.

A autoscopia possibilita uma acção de objectivação, na qual o sujeito se analisa em torno de uma finalidade. Esta metodologia é referenciada em estudos como os de Linard, Prax, Nautre, Rosado e Ferrés, autores citados por Basílio (2007), os quais detalharam a função avaliadora da gravação em vídeo através da confrontação da imagem de si no ecrã.

Na técnica da autoscopia, o aluno através da observação do seu desempenho tem a noção exacta da sua prestação oral, esta sensação é proporcionada pelo efeito designada por vídeo-espelho (Ferrés, 1996) e constitui umas das melhores ferramentas de auto-avaliação.

Seguindo uma das linhas de força do *QECR (2001)*, a auto-avaliação como momento fundamental na avaliação de uma língua estrangeira, proporciona aos alunos a constatação dos aspectos positivos e negativos, da reflexão e, conseqüentemente, da superação dos menos positivos, sendo que quanto maior for a tomada de consciência das suas dificuldades melhor será a progressão na língua

Ao analisar os resultados proporcionados pela visualização do vídeo sobre o processo de ensino-aprendizagem, conclui-se que “ (...) este retorno das informações, dos efeitos sobre as causas, é importante porque possibilita a todos os indivíduos envolvidos o conhecimento dos efeitos do seu próprio comportamento, e assim repará-los e corrigi-los, não só em relação às divergências de atitudes, mas também de normas, de motivações perante os companheiros envolvidos.” (Linard citado por Basílio: 2007: 9).

Em suma, através da técnica da autoscopia, este momento de auto-avaliação faculta ao aluno a possibilidade de analisar-se tendo em conta vários aspectos, previamente definidos e escamoteados pelo docente e, por último, ambos, professor e aluno têm a percepção real dos aspectos que devem ser melhorados e, em conjunto, podem estabelecer estratégias e metas para alcançar o sucesso escolar no que toca ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

3.8 - Autoscopia: Experiência em Contexto Escolar

Negociamos previamente com os alunos o nosso desejo de implementar esta estratégia de auto-avaliação, discutimos as vantagens e desvantagens da sua realização em actividades de expressão oral bem como solicitámos a sua participação nesta nova experiência, tendo tido uma grande adesão por parte de todos os alunos da Turma.

Quando propusemos esta actividade, comunicámos aos alunos que os trabalhos de grupo eram gravados, porém que, no momento de visualização da sua prestação, só teriam acesso à parte do vídeo onde apareciam. Após esta comunicação, todos os alunos da Turma solicitaram que o documento audiovisual fosse entregue integralmente a todos, pois gostariam de guardar o documento como se fosse uma recordação dos colegas e das aulas de Espanhol, pedido que foi atendido, sendo que, inclusivamente, foi oferecida, pelos próprios alunos, uma cópia do documento ao senhor Director da E.S.T.G.L. e à professora coordenadora do Curso de Secretariado de Administração.

Após a visualização da gravação, tendo em conta os parâmetros indicados na ficha de avaliação, cada aluno procedeu-se à sua auto-avaliação. A reacção ao visionamento da sua gravação foi excelente, tendo conseguido detectar, facilmente, os aspectos menos positivos e que deveriam ser corrigidos.

Solicitámos aos discentes que procedessem ao preenchimento de uma grelha de auto-avaliação da prestação individual da sua produção no trabalho de grupo realizado no âmbito de uma actividade de expressão oral. Neste documento verificámos, efectivamente, um sentido muito crítico de auto-avaliação, tendo todos os alunos atribuído uma classificação inferior à da docente nas distintas categorias e descritores utilizados como critérios de avaliação da competência expressiva oral.

Quanto à indicação de estratégias de comunicação utilizadas na produção oral, os alunos assinalaram as que utilizaram, contudo facultaram poucos exemplos de estratégias utilizadas, tendo, na sua generalidade, referido a existência de movimentos corporais e faciais, bem como o recurso à língua materna, nomeadamente à transposição para a língua meta de vocábulos portugueses e de transferências lexicais baseadas na língua meta, criando termos originais ou palavras inventadas.

No que toca à última ficha de avaliação, solicitámos aos alunos que procedessem a uma reflexão sobre a eficácia desta metodologia, deste modo, facultamos alguns dos testemunhos registados:

Figura nº 33

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO – AVALIAÇÃO FINAL DA ACTIVIDADE DE E. O.

Descreva a experiência vivida	Apresente vantagens do uso da técnica da autoscopia na realização de actividades de E.O.
<p>“A experiência vivida foi extremamente interessante e muito eficaz no modo de aprendizagem” – Carla Xavier</p> <p>“Foi muito educativo uma vez que, apesar de eu não ter sido a melhor em termos de representação, acredito que não irei errar muito quando estiver realmente nesta situação” – Patrícia Oliveira</p> <p>“Foi uma experiência diferente e única, embora sentisse uma certa insegurança; mas serviu para praticar a matéria aprendida e ficarmos um pouco menos desinibidos” – Marisa Pinto</p> <p>“Gostei muito da experiência” - António Batista Santos</p> <p>“Foi interessante ver como nos comportamos perante</p>	<p>“Permitiu-me ver as minhas reacções ao ser observada” – Patrícia Oliveira</p> <p>“Na minha opinião não tem desvantagens, visto ser um método que nos permite observar os nossos erros e nos permite melhorar/corrigi-los” – Marisa Pinto</p> <p>“Aprende-se melhor o uso da língua uma vez que se consegue fixar os erros a corrigir” – António Batista Santos</p> <p>“Considero que é uma boa técnica porque, assim, podemos observar o nosso comportamento com o objectivo de corrigir o que está menos bem” – Anabela Cruz</p> <p>“A vantagem é a observação dos nossos tiques,</p>

<p>uma situação diferente, ou seja, ter que usar outra língua para comunicar.” Anabela Cruz</p> <p>“Foi sem dúvida uma experiência inovadora, uma vez que, com o uso de outra língua, nos fez pensar por minutos que estávamos a viver noutra país. Foi fantástico. Gostei muito” – Rute Pedro</p> <p>“Foi uma experiência muito produtiva, pois participamos em grupo e, para mim, é muito bom” – Paula Pinto</p> <p>“A experiência foi espectacular pelo facto de ter sido divertido e também de nos ajudar no nosso dia-a-dia, ou seja, principalmente na nossa ida a Madrid” – Maura Proença</p> <p>“Foi muito enriquecedor, pois o desafio proposto fez com que aplicássemos os conhecimentos aprendidos de uma forma natural e um ambiente quase real” – José Nascimento</p> <p>“Foi uma experiência inovadora, divertida e também muito pedagógica, pois permitiu-nos aprender mais algum vocabulário da língua espanhola” – Cristina Cardoso</p> <p>“Foi enriquecedora para a prática da língua” – José Afonso Gonçalves</p> <p>“Nunca tive a experiência de estar diante de uma câmara de filmar, principalmente numa gravação escolar. Foi uma experiência muito divertida” – Nuno Sousa</p>	<p>como o esfregar de mãos, no meu caso demonstra algum nervosismo” – Rute Pedro</p> <p>“Ter a percepção de como agimos perante uma câmara. Avaliar o nosso desempenho a nível linguístico. Podermos ver as falhas e poder corrigi-las” – Maura Proença</p> <p>“O uso da autoscopia permitiu ver os erros e expressões e deu para perceber o que devo melhorar” – Hernâni Duarte</p> <p>“O uso da autoscopia dá realmente para perceber o que mudar para melhorar numa próxima apresentação” – Marlene Rosa</p> <p>“Poder realizar tarefas simulando a realidade” – José Manuel</p> <p>“Só tem vantagens, pois só assim conseguimos ver os nossos defeitos e virtudes. Sem o vídeo tudo o que se dissesse poderia perder-se e, por mais atentos que estivéssemos, quase tudo passaria rapidamente e apenas fixaríamos alguns pormenores” – José Nascimento</p> <p>“É sempre bom analisarmos a nossa actuação. Melhor do que a crítica é a auto-crítica” – José Afonso Gonçalves</p> <p>“A maior vantagem é que só desta forma é possível descrevermos as nossas posturas e reacções, após verificarmos isso, é mais fácil rectificarmos os erros cometidos” – Nuno Sousa</p>
--	--

Indique aspectos que a/o surpreenderam na visualização do seu vídeo	Apresente desvantagens do uso da técnica da autoscopia na realização de actividades de E.O.
<p>“O aspecto mais positivo e que é bem notório na visualização do vídeo é o quanto foi espectacular aprender esta língua e como todos conseguem desenvolver-se minimamente” – Carla Xavier</p> <p>“Usar muitas expressões faciais e tiques nervosos” – Marisa Pinto</p> <p>“Apesar de não termos treinado o diálogo, surpreendi-me com o pouco recurso a vocabulário português” – Anabela Cruz</p> <p>“A minha capacidade de improvisação foi sem dúvida surpreendente para a minha pessoa, nunca pensei ser tão desenrascada” – Rute Pedro</p> <p>“O à-vontade do grupo, pois estivemos bastante soltos e conseguimos interagir com o grupo e os restantes espectadores. Houve também muita união, pois quando um de nós se esquecia do texto conseguimos ajudar e corrigir os nossos colegas” – Maura Proença</p> <p>“Surpreendeu-me ver o meu nervosismo, pois não parava quieta!” – Marlene Rosa</p> <p>“O timbre da voz e a expressão” – José Manuel Guedes</p> <p>“Facilidade de relacionamento entre os elementos do grupo” – Vítor Pereira</p> <p>“A capacidade de improvisação de alguns colegas do meu grupo” – José Nascimento</p> <p>“Não sabia onde meter as mãos” – João Ribeiro</p>	<p>“Não existiram desvantagens. Foi um bom método/incentivo de aprendizagem” – Carla Xavier</p> <p>“Não há desvantagens” - António Batista Santos</p> <p>“A única desvantagem que se observa é sem dúvida o facto de ficarmos mais nervosos por saber que estamos a ser filmados” – Rute Pedro</p> <p>“Na minha opinião não há desvantagens, pois é óptimo ver as nossas falhas” – Maura Proença</p> <p>“Deixa-me nervosa” – Susete Neves</p> <p>“Não encontro desvantagens” – José Nascimento</p> <p>“Não estar à-vontade com a filmagem” – Berta Duarte</p> <p>“Penso que não há desvantagens. Tudo o que é negativo serve de aprendizagem e torna-se positivo” – João Ribeiro</p>

Nos aspectos a melhorar, registamos as seguintes opiniões:

- “O estudo da língua e a preparação deveria ser maior” – Rute Pedro
- “Tentar falar em Espanhol sem o recurso a palavras portuguesas” – Anabela Cruz
- “Melhorar o à-vontade para que o discurso saia mais fluente” – António Batista Santos
- “Tentar ser mais comunicativa e não ser tão tímida” – Paula Pinto
- “Tentar usar um discurso com mais palavras e não recorrer apenas ao básico” – Maura Proença
- “Fico muito nervosa porque tenho receio de falar em português” – Susete Neves
- “Falta de descontração e à-vontade perante as câmaras” – Vítor Pereira
- “Tenho dificuldades em falar línguas estrangeiras, fico muito nervosa” – Hermínia Vingadas
- “Devo ser mais natural e descontraída” – Célia Pinto
- “Com mais tempo de preparação, a representação teria sido perfeita!” – Lina Almeida
- “Falar mais pausadamente, pronunciar melhor as palavras e estar descontraído” – João Ribeiro
- “Maior tempo de treino e controlar o nervoso miúdo” – João Cardoso
- “Treinar muito mais a parte oral” – Álvaro Pereira

Como referiram os próprios alunos, facilmente se conclui que o registo em suporte audiovisual constitui uma ferramenta primordial para a auto e hetero observação/correção.

Tendo em conta as opiniões dos alunos, a técnica da autoscopia é uma estratégia “inovadora”, “didáctica”, “pedagógica”, pois permite que o aluno constata, imediatamente, com os seus erros ou problemas, proporciona ao professor a realização de uma correcta avaliação dos aspectos menos positivos e, em conjunto, possibilita a definição de estratégias com vista à correção das “falhas” detectadas com o intuito de melhorar rapidamente os seus resultados verificados.

Esta metodologia, ou como referem os alunos “este método”, promove a verdadeira e sentida tomada de consciência do seu desempenho, incentivando-os para aprender a aprender, para desenvolver a sua autonomia, contribuindo, em sentido mais lato, para melhorar a aprendizagem ao longo da vida, fora do contexto de instrução formal.

CONCLUSÃO

Considerações Finais

Pelo que acabámos de expor, consideramos que o ensino da oralidade deve ser muito estruturado e deve ter mais relevância no contexto de sala de aula, dado que esta assume uma função indiscutível no desenvolvimento expressivo e cognitivo, fundamentais para a integração do aluno em diversos contextos.

Julgamos que no final desta actividade de expressão oral, os alunos estão, sem dúvida, mais preparados para enfrentar outras tarefas que envolvam a produção oral, porém será sempre necessário que qualquer actividade se desenvolva com base numa planificação e/ou guião, que contemple todas as fases que devem ser contempladas no momento de preparar uma actividade de expressão, nomeadamente actividades que abarquem a avaliação do processo de ensino bem como do produto proferido pelos discentes.

A técnica da autoscopia permite, tanto ao professor como ao aluno, regular/avaliar, de um modo mais fidedigno as suas destrezas, tendo, o primeiro, a função basilar de avaliador e, o segundo, a de observador atento, actor reflexivo e crítico do discurso oral.

É inquestionável a existência de uma planificação que aborde as distintas fases de uma actividade de expressão oral, por isso, o trabalho prévio à apresentação da actividade à turma é crucial para a promoção da oralidade nos nossos alunos, para aumentar a sua autonomia e, obviamente, para atenuar as situações de constrangimento.

Uma planificação que não obedeça a uma estrutura objectiva, a um plano de trabalho bem delineado, pode causar situações negativas na hora de os alunos executarem a “tarefa final”, visto que nas competências produtivas os alunos estão mais sujeitos a determinados factores de aprendizagem.

Sendo o Espanhol, uma disciplina de recente implantação em Portugal e uma área de investigação muito procurada como língua estrangeira, temos a sorte da componente da oralidade ser uma realidade presente e recorrente nas actividades dinamizadas na sala de aula e ter grande aceitação por parte dos nossos alunos, que mesmo nos níveis iniciais arriscam a expressar-se oralmente sem receio de cometer erros.

Consideramos que apesar dos diferentes programas da disciplina de Espanhol já contemplarem a avaliação das diferentes competências, há ainda docentes “resistentes” à prática de actividades de expressão oral, por esta razão, salientamos a importância de serem introduzidas estratégias conducentes à promoção da oralidade e o docente deverá desenvolver a sua planificação tendo em conta todas as destrezas que compõem a competência comunicativa.

A didáctica do oral está a dar os primeiros passos no ensino das línguas em Portugal, encontrando-se ainda num momento de alguma rejeição por parte dos docentes. A *Portaria* que regulamenta a avaliação formal da oralidade foi publicada muito recentemente, por isso, julgamos que é fundamental reflectir sobre as metodologias utilizadas, actualmente, no processo de ensino-aprendizagem das línguas, nomeadamente no que toca às competências expressivas.

Finalizamos a nossa dissertação, frisando que o aluno deve possuir não só saberes de natureza cultural, científica e tecnológica, como também competências comunicacionais, pois numa sociedade tão globalizante, um cidadão europeu competente em línguas, será certamente um cidadão crítico e activo que promoverá uma melhor integração de todos os povos da União Europeia.

Em suma, pondo em prática o conhecido adágio chinês: “Se vires uma pessoa com fome, não lhe dêes um peixe. Dá-lhe uma cana e ensina-o a pescar”, pretendemos dotar o aluno de ferramentas pedagógico-didácticas que o auxiliem no exercício pleno da sua cidadania europeia.

Sugestões para Trabalhos Futuros

A conclusão deste projecto não significa o fim do nosso trabalho pedagógico, pois o nosso labor obriga-nos a uma reflexão constante, a uma reformulação sistemática, a uma reciclagem sucessiva, entre outras atitudes a tomar no intuito de estar sempre preparados para responder aos desafios do “nosso tempo”.

Neste estudo apenas nos cingimos a uma actividade de expressão oral, especificamente ao método de trabalho “simulação global”, planificámos as distintas tarefas, apresentámo-las aos alunos e estes executaram-na; após a sua apresentação à turma, avaliámo-la em conjunto, tendo retirado várias ilações, que, obviamente, serão tidas em conta no momento de voltar a pôr em prática actividades semelhantes, com o intuito de ir melhorando a na nossa *praxis* docente.

Salientamos a necessidade de contemplar mais tempo na planificação da actividade de expressão oral, aumentando-a em pelo menos mais uma aula de uma hora, tendo em vista a adequação da actividade às características da turma.

Em suma, a nossa experiência leva-nos a afirmar que as actividades de expressão oral devem ser integradas nas aulas mesmo que os alunos mostrem alguns constrangimentos iniciais, pois com o passar do tempo todas as questões são atenuadas ou, simplesmente, desaparecem.

BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas

ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?: principios y prácticas de la enseñanza del español como lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores.* Madrid, Edelsa, 1997

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* CLE, 1993

GRIFFIN, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco/ Libros.

FERNÁNDEZ, Sonsoles et alii, *Tareas y proyectos en clase, Español Lengua Extranjera*, Edinumen, 2009

FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de referencia, Desarrollo de Tareas, Español Lengua Extranjera*, Edinumen, 2003

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning.* Pergamon Press, 1981/2002.

LINDSTROMBERG, Seth, *110 Actividades para la clase de idiomas*, Cambridge University Press, (trad. Española Alejandro Valero), 2001

MELERO ABADÍA, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

MORGÁDEZ, Manuel del Pino, MOREIRA, Luísa, MEIRA, Suzana, *Español 2, Nivel Elemental II*, Porto Editora, 2007

MUÑOZ, Carmen, *Segundas Lenguas, Adquisición en el aula*, Ariel Lingüística, 2000

SÁNCHEZ, Aquilino, *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años – Métodos y Enfoques*, SGEL, 2009

OSÓRIO, P., Meyer, Rosa M., *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira, Da (s) Teoria (s) à (s) Prática (s)*, Lidel, 2008.

VVAA, *Producción de materiales para la enseñanza del español*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, 2002

Outros Documentos

COMISSÃO EUROPEIA. “*Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*”, 2003

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto, Edições Asa, 2001.

CONSEJO DE EUROPA, INSTITUTO CERVANTES, MECD (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação, 2001.

DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: *PROGRAMAS DE ESPANHOL DO CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO* (Iniciação e Continuação), Ministério da Educação

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES, Niveles de Referencia para el Español, Instituto Cervantes, 2007 (3 volúmenes)

PORTFOLIO EUROPEU PARA AS LÍNGUAS, Ensino Secundário, Ministério da Educação, 2001

PORTFOLIO EUROPEU PARA AS LÍNGUAS, Guia para Professores e Formadores, Ministério da Educação, 2005

VADEMÉCUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES, Madrid, SGEL.

Webgrafia

<http://citador.pt/>

ler.letras.up.pt

<http://cvc.cervantes.es>

<http://diplomas.cervantes.es>

<http://www.educacion.es>

<http://archivodigital.cervantes.es/>

<http://www.apis.ics.ul.pt>

<http://dn.sapo.pt>

[http:// www.mec.es](http://www.mec.es)

<http://www.cervantes.es>

<http://www.dgdc.min-edu.pt>

<http://www.gave.min-edu.pt/>

ANEXOS

Nº 1	Esquema Descritivo: <i>Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global (QECR: 2001:49)</i>
Nº2	Grelha para a auto-avaliação – tradução oficial portuguesa (<i>Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu das Línguas - Conselho da Europa</i>)
Nº3	Categorias e Descritores para a Avaliação da Produção Oral – Nível de Iniciação – 2 anos de aprendizagem, desenvolvidos pelo GAVE com base no <i>QECR</i>
Nº4	Prova Experimental de Expressão Oral de Espanhol realizada no ano lectivo de 2008/09 (prova A)
Nº5	Prova Modelo de Expressão Oral de Espanhol realizada a 21/05/2010, no nível A2, no âmbito do exame para obtenção do <i>D.E.L.E.</i>
Nº6	Portaria nº 1322/2007 (<i>Diário da República, 1.ª série — N.º 192 — 4 de Outubro de 2007</i>)
Nº7	Grelha de auto-avaliação do desempenho dos elementos no trabalho de grupo
Nº8	Categorias e descritores para a avaliação da produção oral
Nº9	Grelha de auto e hetero-avaliação do trabalho de grupo – actividade de expressão oral
Nº10	Grelha de auto-avaliação da prestação individual no trabalho de grupo – avaliação da produção oral
Nº11	Ficha de auto-avaliação: estratégias de comunicação utilizadas na produção oral
Nº12	Ficha de auto-avaliação: exemplo de estratégias de comunicação utilizadas na produção oral
Nº13	Ficha de auto-avaliação: avaliação final da actividade de expressão oral

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Anexo nº 2

Greilha para a auto-avaliação

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compreender	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uma corrente relativa a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incide sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o debate da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras ató seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto em face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
Leitura	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguisticamente ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
Interação oral	Sou capaz de comunicar em forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, emé ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia a dia, sobre assuntos e actividades habituais que exigem apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia a dia (por exemplo, família, passeatemps, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequação ao discurso ao dar dicas interactivas.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.
Falar	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de formas simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de reatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem sub-temas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a resumir os aspectos mais importantes.
Produção oral	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para a leitura que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude a ler a apresentar os pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resumos de obras literárias e de âmbito profissional.
Escrita	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para a leitura que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude a ler a apresentar os pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resumos de obras literárias e de âmbito profissional.

Greilha para a auto-avaliação - Tradução oficial portuguesa (Quadro Europeu Comum de Referência - Conselho da Europa)

Proposta para Provas Experimentais de Expressão Oral - 2007-2008 - Alemão/Espanhol, 11.º ano, 2 anos de aprendizagem (Nível de Iniciação)

CATEGORIAS E DESCRITORES PARA A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

Nível	Âmbito - 25%	Correção - 15%	Fluência - 10%	Desenvolvimento Temático e Coerência - 25%	Interação - 25%
N1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Para satisfazer as necessidades comunicativas elementares, usa: <ul style="list-style-type: none"> - um leque de padrões frásicos elementares; - expressões feitas; - vocabulário suficiente. ▶ Incompreensões frequentes em situações não habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa com razoável correção: <ul style="list-style-type: none"> - um repertório lexical limitado; - estruturas gramaticais simples. ▶ Pronuncia suficientemente clara para ser entendida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos; - com pausas; - com falsas partidas; - com reformulações evidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fornece informação limitada. ▶ Liga frases simples com conectores elementares e mais frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estabelece contactos breves, utilizando as expressões comuns mais simples. ▶ Exprime-se e reage a um leque limitado de funções linguísticas elementares. ▶ Indica se está, ou não, a seguir aquilo que se diz.
N2					
N3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Usa, com um controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> - estruturas gramaticais simples; - um repertório memorizado. ▶ Pronuncia entendida com algum esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Produz enunciados: <ul style="list-style-type: none"> - muito curtos/ isolados/ estereotipados; - com muitas pausas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fornece informações básicas, embora com muitas concessões ao sentido da mensagem. ▶ Liga palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples como <i>und</i> e <i>aber</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estabelece contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples. ▶ Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares.

Proposta para Provas Experimentais de Expressão Oral - 2007-2008 - Alemão/Espanhol, 11.º ano, 2 anos de aprendizagem (Nível de Iniciação)

GRELHA PARA REGISTO DA AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DE CADA CLASSIFICADOR

- Assinale, para cada categoria, o nível que corresponde ao desempenho observado.
- Um desempenho inferior ao nível mais baixo descrito numa dada categoria é classificado com zero pontos, devendo ser assinalado na coluna correspondente .

Categorias	Âmbito (25%)				Correcção (15%)				Fluência (10%)				Desenvolvimento Temático e Coerência (25%)				Interacção (25%)				Total 100%	Moda	
	50	30	10	0	30	20	10	0	20	12	4	0	50	30	10	0	50	30	10	0			200
Examinando																							
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				
	N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1		N3	N2	N1				



□ 2ª Tarea - Monólogo

Intervenciones y Tiempos	Descripción de las Actividades
Monólogo	a. El profesor examinador entrega una ficha al Examinando A y lee el enunciado, detallándose de que comienza perfectamente lo que se le solicita. b. El examinador puede intervenir e impedir la expresión del examinando para que éste desarrolle mejor su intervención. c. Se trata el mismo procedimiento con el Examinando B.
Examinador c. 3 minutos	Enunciado Ahí tienes en tu ficha dos imágenes referidas al ocio. Tienes que describirlas o entonces puedes inventarte una historia relacionada con las fotos. Tienes cerca de 1 minuto para preparar tu intervención.



Asignatura: Español (Nivel 2)

GUIÓN A

Duración de la Prueba: 15 a 20 minutos

Dominios de Referencia: El ocio

□ 1ª Tarea – Interacción Examinador - Examinando

Intervenciones y Tiempos	Descripción de las Actividades				
Examinador	[El examinador saluda a los examinados y les explica los procedimientos de la 1ª tarea de la prueba] ENUNCIADO: Hola. Buenos días. Durante los próximos 3 minutos vamos a entrar en calor. Voy a ir haciendo algunas preguntas relacionadas con el tema de la prueba oral que vamos a realizar. Tenéis que ir respondiendo a más preguntas, pero sin interrumpiros el uno al otro. ¿De acuerdo?				
Interacción Examinador-Examinando (Preguntas de respuesta breve) c. 3 Minutos	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Examinando A</th> <th>Examinando B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ol style="list-style-type: none"> ¿Te gusta el color? ¿Prefieres las clases o las pausas? ¿Qué sueles hacer en los intervalos? Y, ¿cuándo terminas las clases? ¿Qué sueles hacer cuando te vas a casa? Y ¿cuándo quedas con tus amigos? ¿Prefieres estar al ordenador, ver la tele, o salir? ¿Por qué? Y, ¿con quién? ¿Sueles leer, ir al cine, practicar deporte? </td> <td> <ol style="list-style-type: none"> ¿Te gusta estar en casa? ¿Prefieres disfrutar solo o con compañía? ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre con los amigos? Y en casa, ¿qué haces cuándo estás solo? ¿Tus amigos están en el mismo cole que tú? ¿Sueles llevar a tu casa amigos tuyos? Si te proponen leer, ver la tele o una actividad de aire libre ¿qué eliges? ¿Por qué? ¿Sueles tener tiempo libre en el cole? ¿Cuáles? Y ¿por qué? </td> </tr> </tbody> </table>	Examinando A	Examinando B	<ol style="list-style-type: none"> ¿Te gusta el color? ¿Prefieres las clases o las pausas? ¿Qué sueles hacer en los intervalos? Y, ¿cuándo terminas las clases? ¿Qué sueles hacer cuando te vas a casa? Y ¿cuándo quedas con tus amigos? ¿Prefieres estar al ordenador, ver la tele, o salir? ¿Por qué? Y, ¿con quién? ¿Sueles leer, ir al cine, practicar deporte? 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Te gusta estar en casa? ¿Prefieres disfrutar solo o con compañía? ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre con los amigos? Y en casa, ¿qué haces cuándo estás solo? ¿Tus amigos están en el mismo cole que tú? ¿Sueles llevar a tu casa amigos tuyos? Si te proponen leer, ver la tele o una actividad de aire libre ¿qué eliges? ¿Por qué? ¿Sueles tener tiempo libre en el cole? ¿Cuáles? Y ¿por qué?
Examinando A	Examinando B				
<ol style="list-style-type: none"> ¿Te gusta el color? ¿Prefieres las clases o las pausas? ¿Qué sueles hacer en los intervalos? Y, ¿cuándo terminas las clases? ¿Qué sueles hacer cuando te vas a casa? Y ¿cuándo quedas con tus amigos? ¿Prefieres estar al ordenador, ver la tele, o salir? ¿Por qué? Y, ¿con quién? ¿Sueles leer, ir al cine, practicar deporte? 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Te gusta estar en casa? ¿Prefieres disfrutar solo o con compañía? ¿Qué sueles hacer en tu tiempo libre con los amigos? Y en casa, ¿qué haces cuándo estás solo? ¿Tus amigos están en el mismo cole que tú? ¿Sueles llevar a tu casa amigos tuyos? Si te proponen leer, ver la tele o una actividad de aire libre ¿qué eliges? ¿Por qué? ¿Sueles tener tiempo libre en el cole? ¿Cuáles? Y ¿por qué? 				

TAREA 2

FICHA DEL EXAMINANDO A

IMAGEN 1

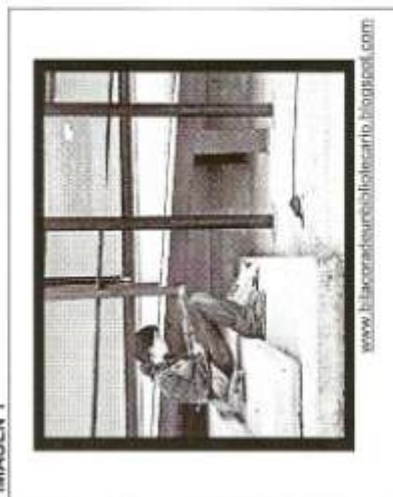


IMAGEN 2



Describe las dos imágenes relativas al ocio y si quieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves en las fotos.

Tienes cerca de 1 minuto para preparar tu intervención y 2 minutos para hablar.

TAREA 2

FICHA DEL EXAMINANDO B

IMAGEN 1



IMAGEN 2




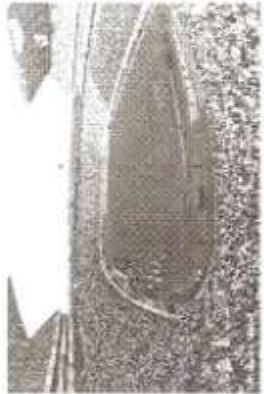
Describe las dos imágenes relativas al ocio. Si prefieres puedes inventarte una historia relacionada con lo que ves en las fotos.

Tienes cerca de 1 minuto para preparar tu intervención y 2 minutos para hablar.
 □ 3ª Tarea – Interacción Examinando 1 – Examinando 2
 Negociación

Intervinientes y Tiempos	Descripción de las Actividades
Negociación	Ja. El profesor examinador entrega la ficha al Examinando A y la ficha al Examinando B y les el enunciado de la tarea 3 en voz alta, convirtiéndose que los examinandos comprueban correctamente la tarea que se les solicita.
Examinador c. 6 minutos	ENUNCIADO Imaginad que queréis hacer algo juntos este fin de semana y todavía no habéis elegido lo que vais a hacer. Cada uno de vosotros va a defender la actividad sugerida por vuestra ficha y convencer a vuestro compañero de sus ventajas.

TAREA 3



FICHA DEL EXAMINANDO A

 <p>www.desportugal.blogspot.com</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio: concierto y deporte • Tipo de actividades: <ul style="list-style-type: none"> - estar con los amigos; divertirse / pasarlo bomba; manifestar su aprecio, pasión/afición; cantar; gritar; silbar; aplaudir,... • Ventajas: <ul style="list-style-type: none"> - divertirse; disfrutar de la actividad en vivo / de la presencia de los artistas /atletas; extrovertir su alegría/ sus emociones; ...
 <p>www.wsooccer.com</p>	

Tienes cerca de 2 minutos para reflexionar y tomar unas notas. A continuación, durante 4 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero, eligiendo una única actividad de ocio.

TAREA 3

FICHA DEL EXAMINANDO B

 <p>www.libertadylasartes.com</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio: cine y exposición • Tipo de actividades: <ul style="list-style-type: none"> - estar con los amigos, pasarlo bien/ divertirse; manifestar su aprecio por el director/ los actores/ el autor / la obra; exteriorizar su sensibilidad / sus emociones,... • Ventajas: <ul style="list-style-type: none"> - divertirse; disfrutar de la actividad / de la presencia de los amigos, ...
 <p>www.bna.gov.es</p>	

Tienes cerca de 2 minutos para reflexionar y tomar unas notas. A continuación, durante 4 minutos, tienes que discutir y negociar con tu compañero, eligiendo una única actividad de ocio.



EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

DURACIÓN DE LA PRUEBA: 15 minutos

INSTRUCCIONES

La prueba de expresión e interacción orales tiene cuatro tareas:

- **Tarea 1: Monólogo**
Usted debe hablar sobre el estyosculador sobre un tema durante tres o cuatro minutos.
- **Tarea 2: Descripción a partir de una fotografía**
Usted debe describir una fotografía durante dos o tres minutos.
- **Tarea 3: Simulación**
Deberá dialogar con el entrevistador en una situación simulada a partir de la fotografía que ha descrito en la Tarea 2 (tres o tres minutos).
- **Tarea 4: Simulación**
El entrevistador mandará a sus colegas una conversación sobre un aspecto de la vida cotidiana, durante tres o cuatro minutos.

Tiene 15 minutos para preparar la prueba. Para las tareas 1 y 2 usted puede tomar notas y escribir un borrador de sus respuestas. Durante la prueba, usted puede consultar sus notas, pero no lectas obedientemente.

TAREA 1

DURACIÓN: 3-5 minutos

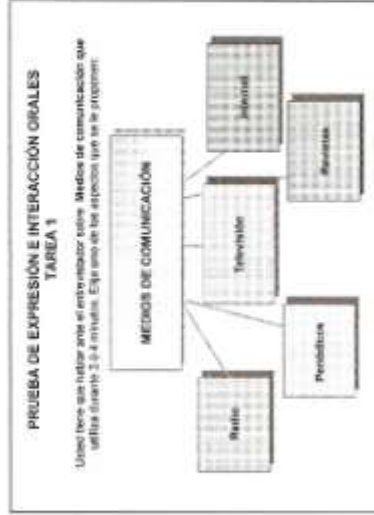
En esta tarea el candidato debe describir, en una presentación oral breve, ensayada y con láminas sencillas, asuntos y experiencias de un aspecto concreto de su vida cotidiana.

La tarea consiste en un monólogo sostenido breve, previamente preparado, a partir de un tema que el candidato elige entre dos opciones.

El candidato dispone de una lámina con estímulos verbales que describen diversos aspectos del tema sobre los que se puede desarrollar su monólogo.

Objeto de la tarea 3

Tarea 1



MEDIOS DE COMUNICACIÓN

¿Cuántas horas al día ve la televisión?
 ¿Cuántas televisiones tiene en casa? ¿Dónde?
 ¿Qué tipo de programas le gustan? ¿De entretenimiento / informativos? ...?
 ¿Con quién ve la televisión? ¿Cuánta con amigos?
 ¿Se informa de las noticias por la televisión?
 ¿Tiene usted un programa favorito? ¿Cómo se llama?



3. Despedida y cierre
EXAMINADOR: DESPEDIDA
Aquí tiene la lista de reservas. Muchas gracias.
CANDIDATO: DESPEDIDA
De nada. Hasta luego/adiós...



TAREA 4

DURACIÓN: 2-4 minutos

En esta tarea el candidato debe participar en conversaciones informales breves y sencillas, que tienen lugar en intercambios sociales de tipo cotidiano y prosaicos, en que se tratan temas de interés para el candidato o asuntos de la vida diaria: intercambios sencillos y directos de información, opiniones y puntos de vista sencillos, gustos, deseos y preferencias, planes, experiencias, sugerencias y preguntas, etc.

La tarea consiste en conversar con el examinador simulando una situación determinada a partir de una tarjeta de rol.

El candidato dispone de una tarjeta de rol con estímulos verbales o visuales muy sencillos, como iconos o fotografías, en relación con el tema de la conversación y el rol que debe adoptar.

Ejemplo de la Tarea 4

TAREA 4
EJEMPLO: INVITACIÓN

Hay una tarjeta a continuación con un estímulo verbal y otro visual. Escucha el estímulo verbal. Puedes preguntar o hacer preguntas.

Objetivo:

1. Leer el rol que tienes que adoptar.
2. Explicar qué puedes hacer.

ROL QUE TIENES QUE ADOPTAR

- Invitar a un amigo a ir al cine.
- Invitar a un amigo a ir al teatro.

3. Explicar a qué hora vas con tu amigo.

TAREA 4
EJEMPLO: CAMBIO DE TEMAS

Calcula los billetes a una ciudad con un amigo o hermana que está en un turno para el avión o el autobús. Tu amigo pregunta el autobús. Puedes preguntar al centro.

Objetivo:

1. Explicar los billetes que y cómo el tiempo.
2. Explicar por qué prefieres el avión.

ROL QUE TIENES QUE ADOPTAR

- Explicar a qué hora vas con tu amigo.
- Explicar por qué prefieres el avión.

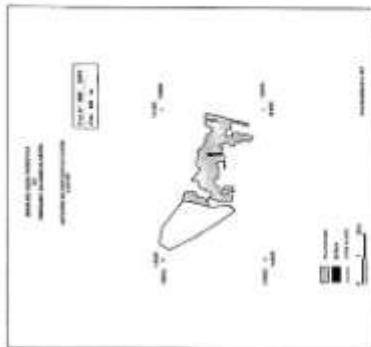
3. Explicar a qué hora vas con tu amigo.

consciente da presente zona de caça, abrangendo vários prédios rurais situados na freguesia de Santo André, município de Santiago do Cacém, com a área de 293 ha.

3.ª Zona de caça, após aceitação dos terrenos acima referidos e a sua reconexão, ficará com a área total de 639 ha, consistindo em terreno portuário e que dela faz parte integrante.

4.ª Zona anexação só produz efeitos relativamente a terrenos com a finalidade da respectiva classificação.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, Jaime de Jesus Lopes Silva, em 21 de Setembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 1322/2007

de 4 de Outubro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, ratificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação dos aprendizados do nível secundário de educação, aplicáveis aos diferentes percursos do nível secundário de educação.

O Decreto-Lei n.º 74/2006, de 6 de Fevereiro, ratificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, veio introduzir alterações ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, promovendo reajustamentos ao regime de avaliação e certificação dos cursos de nível secundário de educação e consagrando a possibilidade de livre escolha de uma língua estrangeira nos contextos de nível secundário de educação.

O Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, introduziu alterações ao Decreto-Lei n.º 74/2004 que, importa, neste momento, materializar, querendo os ministros e os regentes de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos definidos pela Portaria n.º 536-D/2004, de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 239/2006, de 14 de Março.

Assim,

As alíneas do disposto no artigo 5.º do n.º 3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, ratificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, alterado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 6 de Fevereiro, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho.

Manda o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

Artigo 1.º

Alteram-se as alíneas a), b) e c) do artigo 5.º do n.º 3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, ratificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 239/2006, de 14 de Março, passando a ter a seguinte redacção:

a) O aluno pode, ao final do 10.º ano, substituir uma das disciplinas binais da componente de formação específica por outra da mesma componente de formação e do mesmo plano de estudos, a cuja frequência dá início, enquanto disciplina de 10.º ano, de acordo com as possibilidades da escola, designadamente no que diz respeito à existência de vagas nas turmas constituintes à compatibilidade de horários, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 11.º ano.

b) O aluno pode, ao final do 11.º ano, optar por qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 12.º ano.

c) O aluno pode, ao final do 12.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 13.º ano.

d) O aluno pode, ao final do 13.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 14.º ano.

e) O aluno pode, ao final do 14.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 15.º ano.

f) O aluno pode, ao final do 15.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 16.º ano.

g) O aluno pode, ao final do 16.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 17.º ano.

h) O aluno pode, ao final do 17.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 18.º ano.

i) O aluno pode, ao final do 18.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 19.º ano.

j) O aluno pode, ao final do 19.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 20.º ano.

k) O aluno pode, ao final do 20.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 21.º ano.

l) O aluno pode, ao final do 21.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 22.º ano.

m) O aluno pode, ao final do 22.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 23.º ano.

n) O aluno pode, ao final do 23.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 24.º ano.

o) O aluno pode, ao final do 24.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 25.º ano.

b) O aluno escolhe duas disciplinas anuais no 12.º ano sendo uma delas obrigatoriamente ligada à natureza do curso — lugar de opção c) do plano de estudos do respectivo curso.

c) A escolha das disciplinas a iniciar no 12.º ano, é condicionada pelas respectivas premissões, nos termos da alínea seguinte e de acordo com o anexo 7.º.

d) O aluno que tenha sido aprovadamente e ou frequentado a disciplina binal anteriormente em qualquer ciclo de estudos da habitação em vigor, até ao final da disciplina de 12.º ano correspondente;

e) O aluno pode, no final do 11.º ano, substituir qualquer disciplina binal da componente de formação específica por outra binal da mesma componente de formação e do mesmo plano de estudos em que tenha obtido aprovação;

f) O aluno pode, no final do 10.º ano, substituir uma das disciplinas binais da componente de formação específica por outra da mesma componente de formação e do mesmo plano de estudos, a cuja frequência dá início, enquanto disciplina de 10.º ano, de acordo com as possibilidades da escola, designadamente no que diz respeito à existência de vagas nas turmas constituintes à compatibilidade de horários, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 11.º ano.

g) O aluno pode, ao final do 11.º ano, optar por qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 12.º ano.

h) O aluno pode, ao final do 12.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 13.º ano.

i) O aluno pode, ao final do 13.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 14.º ano.

j) O aluno pode, ao final do 14.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 15.º ano.

k) O aluno pode, ao final do 15.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 16.º ano.

l) O aluno pode, ao final do 16.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 17.º ano.

m) O aluno pode, ao final do 17.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 18.º ano.

n) O aluno pode, ao final do 18.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 19.º ano.

o) O aluno pode, ao final do 19.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 20.º ano.

p) O aluno pode, ao final do 20.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 21.º ano.

q) O aluno pode, ao final do 21.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 22.º ano.

r) O aluno pode, ao final do 22.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 23.º ano.

s) O aluno pode, ao final do 23.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 24.º ano.

t) O aluno pode, ao final do 24.º ano, substituir qualquer disciplina anual do componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição no 25.º ano.

Artigo 4.º

Atividades

1. — Ultrapassado o limite de faltas injustificadas, definido no artigo 21.º da Lei n.º 307/2002, de 20 de Dezembro, em qualquer disciplina em que não haja disciplina, o aluno é excluído da frequência dessa disciplina ou área não disciplinar, até final, de um lectivo em curso.

2. — Para os efeitos previstos no número anterior, o tempo de lecturação de cento e trinta e cinco minutos, respeitante ao refreio de quarenta minutos associado a uma unidade lectiva de noventa minutos, estabelecido no n.º 2 do artigo 2.º, corresponde a uma aula e a uma falta para o aluno.

Artigo 8.º

Créditos de avaliação

1. — Compete ao conselho pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir, no início do ano lectivo, os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade, disciplina e área não disciplinar, sob proposta dos departamentos curriculares, contemplando obrigatoriamente critérios de avaliação do componente teórico e ou experimental, de acordo com a natureza das disciplinas.

2. —

3. —

4. —

5. —

6. —

7. —

8. —

9. —

10. —

11. —

12. —

13. —

14. —

15. —

16. —

17. —

18. —

19. —

20. —



GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ELEMENTOS NO TRABALHO DE GRUPO

TEMA DO TRABALHO: “Ir de compras al supermercado” _____ / _____ / 2010

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO /	NOME DOS ELEMENTOS DO GRUPO					
	1	2	3	4	5	6
NOME DOS ELEMENTOS DO GRUPO						
Participa na elaboração do trabalho.						
Executa com interesse as tarefas propostas.						
Procura superar as dificuldades que surgem.						
Traz o material necessário para realizar o trabalho (dicionários, fichas de trabalho específicas, etc.)						
Expressa-se correctamente em espanhol.						
Executa o trabalho sem recorrer sistematicamente ao professor.						
Evita perturbar o funcionamento do grupo.						
Aceita opiniões diferentes das suas.						
Realiza todas as actividades propostas.						
Ouve sem interromper.						
APRECIÇÃO GLOBAL (MÉDIA)						

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE NÍVEIS DE DESEMPENHO:

Mau	Medíocre	Suficiente	Bom	Muito Bom
N1	N2	N3	N4	N5
0	5	10	15	20

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO DE LAMEGO

CURSO DE SECRETARIADO DE ADMINISTRAÇÃO - 2º SEMESTRE
CATEGORIAS E DESCRITORES PARA A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

Eficácia Comunicativa - 50%	Nível Discursivo - 50%	Uso da Língua - 50%	Correcção - 50%
<p>Inteligibilidade/ Clareza (compreende-se o que expressa)</p> <p>Cumprimento das funções (consegue exprimir o essencial)</p> <p>Adequação à situação (distingue os vários registos: familiar/formal)</p>	<p>Coerência e organização (exprime-se dando um significado de conjunto, as ideias não se contradizem e estão organizadas)</p> <p>Coesão (utiliza os conectores mais frequentes para relacionar enunciados)</p> <p>Precisão (transmite o essencial de forma compreensível)</p>	<p>Fluência (expressa-se de maneira compreensível)</p> <p>Variedade (usa uma gama ampla de frases e expressões)</p> <p>Riqueza Linguística (possui meios linguísticos para se expressar e um bom repertório de vocabulário elementar)</p>	<p>Utiliza estruturas frequentes com certa correcção</p> <p>A pronúncia é suficientemente clara</p>

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE NÍVEIS DE DESEMPENHO:

Mau	Mediocre	Suficiente	Bom	Muito Bom
N1	N2	N3	N4	N5
10	20	30	40	50



CURSO DE SECRETARIADO DE ADMINISTRAÇÃO - 2º SEMESTRE

GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO – ACTIVIDADE DE EXPRESSÃO ORAL

GRELHA DE HETERO-AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS DE GRUPO – ACTIVIDADE DE EXPRESSÃO ORAL

Categorias	Eficácia comunicativa 50%					Nível discursivo 50%					Uso da língua 50%					Correcção 50%					Total 200%				
	50	40	30	20	10	0	50	40	30	20	10	0	50	40	30	20	10	0	50	40		30	20	10	0
Pontos→	50	40	30	20	10	0	50	40	30	20	10	0	50	40	30	20	10	0	50	40	30	20	10	0	200
Elementos do grupo ↓																									
1 -	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		
2 -	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		
3 -	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		
4 -	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		
5 -	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		
6 -	N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		N5	N4	N3	N2	N1		

FICHA DE AVALIAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS NA PRODUÇÃO ORAL

Colocar uma X	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Raramente
Pedidos de ajuda ao interlocutor (informação/confirmação)				
Recursos não verbais (gestos, mímica, movimentos corporais e faciais)				
Transferências lexicais (baseadas na língua materna [traduções literais e estrangeirismos])				
Transferências lexicais (baseadas na língua meta [criações originais próprias])				
Recursos à língua materna (empréstimos)				
Paráfrase (aproximações [sinónimos, antónimos])				

FICHA DE AVALIAÇÃO: EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS NA PRODUÇÃO ORAL

	REFERE EXEMPLOS OBSERVADOS AO LONGO DA ACTIVIDADE
<p>Pedidos de ajuda ao interlocutor (informação/confirmação)</p>	
<p>Recursos não verbais (gestos, mímica, movimentos corporais e faciais)</p>	
<p>Transferências lexicais (baseadas na língua materna [traduções literais e estrangeirismos])</p>	
<p>Transferências lexicais (baseadas na língua meta [criações originais próprias])</p>	
<p>Recursos à língua materna (empréstimos)</p>	
<p>Paráfrase (aproximações [sinónimos, antónimos])</p>	



FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO - AVALIAÇÃO FINAL DA ACTIVIDADE DE EXPRESSÃO ORAL

<p>Descreva a experiência vivida</p>	<p>Apresente vantagens do uso da técnica da autoscopia na realização de actividades de expressão oral</p>
<p>Indique aspectos que a/o surpreenderam na visualização do seu vídeo</p>	<p>Apresente desvantagens do uso da técnica da autoscopia na realização de actividades de expressão oral</p>

