

**A articulação das Inteligências
Múltiplas com a metodologia de
Ensino Baseado em Tarefas nas aulas
de LE - diversificar e enriquecer as
experiências de aprendizagem**

Eunice Elisabete Gomes da Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada de
Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Setembro de 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández.

Ao meu filho, Dinis.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que me acompanharam nesta longa jornada,

Ao meu filho e ao meu marido,

Aos amigos e familiares a quem negligenciei,

Ao Professor Doutor Alberto Madrona,

À Professora Doutora Ana Matos,

À Professora Maria Seoane Dovigo,

A todos agradeço o apoio, a compreensão e a amizade com que me presentearam.

A ARTICULAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COM A METODOLOGIA DE ENSINO BASEADO EM TAREFAS NAS AULAS DE LE - DIVERSIFICAR E ENRIQUECER AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

EUNICE ELISABETE GOMES DA SILVA

RESUMO

Este relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresenta o trabalho desenvolvido com diferentes turmas de línguas estrangeiras tendo por base a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) e o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT).

O objetivo da investigação-ação era comprovar se a articulação entre a teoria das IM e a metodologia de ELBT seria, ou não, sinónimo de diversidade e enriquecimento das experiências de aprendizagem de alunos de Língua Estrangeira (LE), do 3.º Ciclo do Ensino Básico (3CEB) e do Ensino Secundário (ES).

Partindo dos dados recolhidos através de diferentes instrumentos, tentámos criar atividades diversificadas e que se aproximassem das necessidades dos alunos com o intuito de incrementar a motivação para a aprendizagem, envolver um maior número de alunos nas atividades propostas em sala de aula, e provocar uma mudança de atitude dos alunos perante a aprendizagem das LE.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligências Múltiplas; Ensino de Línguas Baseado em Tarefas; ensino de Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This report presents the work developed throughout our practicum with different groups of foreign language students and which was organized around the Multiple Intelligences theory and Task-based Language Learning.

Our action-research project aimed at verifying if by combining the two we could diversify and enrich our students learning experiences.

Based on the data collected from different instruments, we tried to create a set of diversified and meaningful activities that would increase students' motivation towards language learning, imply a larger number of students in each activity and to cause a shift in students' attitude towards foreign languages learning.

KEYWORDS: Multiple Intelligences; Task-based Language Learning; foreign language learning.

Índice

Introdução	1
Da investigação à ação – plano de trabalho	3
Capítulo 1 - As Inteligências Múltiplas de Howard Gardner	4
Capítulo 2 - A Metodologia de Ensino Baseado em Tarefas	10
Capítulo 3 - O Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	18
Capítulo 4 - Da observação de aulas...	20
4.1. ... à caracterização da turma de 7.º ano	22
4.2. ... à caracterização da turma de 8.º ano	23
4.3. ... à caracterização da turma de 9.º ano	23
Capítulo 5 - Da teoria à prática...	25
5.1. ... nas aulas de Espanhol...	26
5.1.1. ...de 9.º ano	26
5.1.2. ...de 7.º ano	30
5.1.3. ...de 8.º ano	42
5.2. ... nas aulas de Inglês.	48
Capítulo 6 - Da prática às reflexões finais	51
Referências bibliográficas	54
Outras referências	60
Anexos	61
Anexo 1 - Plantilla de observación de clase	62
Anexo 2 - Plantilla de observación de la participación de los alumnos	64
Anexo 3 - Resultados do teste de IM da professora estagiária	66
Anexo 4 - Plan de la actividad <i>Los Derechos del Niño</i>	67
Anexo 4.1- Enlace de los vídeos	72

Anexo 4.2 - Ficha 1 - Letra de la canción <i>Yo quiero</i>	73
Anexo 4.3 - Tarjetas	75
Anexo 4.4 - Ficha 2 - Resúmenes	77
Anexo 4.5 - Guía de trabajo	78
Anexo 4.6 - Materiales	79
Anexo 5 - Evaluación de la tarea final	86
Anexo 6 - Teste de IM aplicado ao 7.º ano	87
Anexo 7 - Resultados do teste de IM aplicado ao 7.º ano	88
Anexo 8 - Plan de la unidad didáctica <i>Es mi vida</i>	89
Anexo 8.1 - Tarjetas	101
Anexo 8.2 - Aderezos	103
Anexo 8.3 - Ficha 1	105
Anexo 8.4 - Vídeo <i>Mi rutina</i>	106
Anexo 8.5 - Ficha 2	107
Anexo 8.6 - Ficha 3	108
Anexo 8.7 - Vídeo <i>Mis pasatiempos</i>	110
Anexo 8.8 - Ficha 4	111
Anexo 8.9 - Ficha 5	113
Anexo 8.10 - Vídeo <i>¿Al cine o a tomar algo?</i>	115
Anexo 8.11 - Ficha 6	116
Anexo 8.12 - Plano de la zona centro de Madrid	118
Anexo 8.13 - Ficha 7	119
Anexo 8.14 - Tarjetas	121
Anexo 8.15 - Ficha 8	122
Anexo 8.16 - Ficha 9	124
Anexo 9 - Evaluación de la tarea final	125

Anexo 10 – Ficha de reflexão sobre a unidade didática <i>Es mi vida</i>	126
Anexo 11 - Resultados da reflexão sobre a unidade didática <i>Es mi vida</i>	128
Anexo 12 - Apresentação do projeto	135
Anexo 13 - Veinte productos que fusionaron sabores de América y Europa	136
Anexo 14 - Enlace del vídeo El cacao: alimento de dioses	137
Anexo 15 - Tarjetas <i>La leyenda del cacao</i>	138
Anexo 16 - Fotos do projeto	139
Anexo 17 - Ficha de autoavaliação	140
Anexo 18 - Resultados da ficha de autoavaliação	141
Anexo 19 - Questionário de Inteligências Múltiplas aplicado ao 8.º ano	144
Anexo 20- Plan del tema Las Inteligencias Múltiples	145
Anexo 20.1 - ficha 1	149
Anexo 21 - Resultados do teste de IM aplicado ao 8.º ano	150
Anexo 22 - Plan de la unidad <i>Hay un destino para todos</i>	152
Anexo 22.1 - <i>Powerpoint</i>	161
Anexo 22.2 - Ficha 1	163
Anexo 22.3 - Ficha 3	165
Anexo 22.4 - Vídeo <i>Memorias de mi infancia</i>	166
Anexo 22.5 - Ficha 4	167
Anexo 23 - Evaluación del <i>Pasaporte del viajero</i>	169
Anexo 24 - Evaluación de la expresión escrita <i>Cuando era niño/ã</i>	170
Anexo 25 - Evaluación de la tarea final	171
Anexo 26 - Ficha de reflexão sobre a UD <i>Hay un destino para todos</i>	173
Anexo 27 - Resultados da reflexão sobre a UD <i>Hay un destino para todos</i>	175

Introdução

Com este relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) pretendemos investigar até que ponto a integração da teoria das Inteligências Múltiplas (IM) nas aulas de língua estrangeira (LE), quer de inglês, quer de espanhol, e a sua articulação com o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), é sinónimo de diversidade e enriquecimento das experiências de aprendizagem de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (3CEB) e do Ensino Secundário (ES).

Num quadro educativo em que tanto professores como alunos nos parecem cada vez mais desmotivados, é fundamental fomentar a motivação¹. Mais no caso das línguas estrangeiras em que, como Cheng e Dörnyei (2007: 153) afirmam, a motivação é apontada como um dos fatores determinantes para a sua aquisição e desenvolvimento.

Vários estudos e projetos desenvolvidos com base na teoria das IM nos levam a crer que esta será fundamental para a consecução dos nossos objetivos pois coloca o aluno e as suas capacidades no centro do processo de ensino-aprendizagem. Para citar alguns no âmbito do ensino em geral, Hanafin (2014) conclui que, embora o novo método de ensino utilizado pelos professores que participaram no seu estudo não tivesse sido apreciado por todos os alunos, os resultados práticos eram surpreendentes pois alunos que se evidenciavam por fugir à norma (demasiado calados ou perturbadores) tinham respondido positivamente ao mesmo; e em Adcock (2014) podem ler-se os benefícios que a aplicação da teoria das IM trouxe tanto aos professores que participaram no seu estudo, como aos alunos. No campo de estudo das LE, Gonçalves (2014) constata que a teoria das IM na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) é benéfica pois permite aumentar a panóplia de recursos à disposição do professor e contribui para o desenvolvimento holístico do aluno; e Spirovska (2013) afirma que a aplicação desta teoria ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser positiva tanto para alunos como professores.

Para operacionalizar esta teoria nas nossas aulas, consideramos que o ELBT seria a melhor opção uma vez que parte de uma mesma premissa - a de que o aluno está

¹ Para uma abordagem prática da questão iremos utilizar como ponto de partida a obra de Dörnyei (2001).

no centro do processo de ensino-aprendizagem - e porque é uma metodologia que tem dado provas, ao longo das últimas décadas, de ser adequada às necessidades do nosso sistema educativo e à realidade do nosso contexto escolar. Dos vários estudos que apoiam esta nossa posição podemos citar Shabani e Ghasemi (2014), que apontam os vários aspetos positivos do recurso ao ELBT para a compreensão da leitura; e East (2014), que refere que os professores estagiários que participaram no seu estudo mencionaram mais benefícios do que limitações quanto ao uso do ELBT nas suas aulas, apontando como aspetos positivos o facto de promover comunicação autêntica, de ser uma abordagem mais motivante e de este ter o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Articularemos a teoria das IM com a nossa filosofia de ensino e estilo docente, que sorvem as influências da Abordagem Comunicativa e do ELBT para elaborar planos de aula capazes de proporcionar aos alunos um leque diversificado de tarefas que lhes permita aprender na forma considerada mais apelativa para si e realizar aprendizagens efetivas², não esquecendo a dimensão afetiva envolvida neste processo (Arnold e Brown, 2000).

Com esta combinação, acreditamos que seremos capazes de criar atividades diversificadas e aproximadas às necessidades dos alunos de forma a incrementar a motivação para a aprendizagem, envolver um maior número de alunos nas atividades propostas em sala de aula, e provocar uma mudança de atitude dos alunos perante as línguas estrangeiras e a sua aprendizagem.

² Hanafin (2014: 133) refere o conceito de *understanding* por oposição a *knowing* de Perkins e Blythe (1996), conceito que vai ao encontro do que entendemos por aprendizagem efetiva e que pretendemos alcançar.

Da investigação à ação – plano de trabalho

Para levar a cabo os objetivos enunciados no capítulo introdutório, o nosso relatório irá dividir-se em seis capítulos distintos.

No primeiro e segundo capítulos, iremos abordar a literatura relativa aos dois temas a tratar: a teoria das Inteligências Múltiplas e o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Depois de uma extensa pesquisa bibliográfica e após a leitura e reflexão sobre um largo número de títulos, reuniremos os conceitos e as ideias chave que sustentarão a nossa ação.

Antes de passarmos à ação, iremos proceder à contextualização da mesma. No terceiro capítulo apresentaremos, em traços gerais, a realidade socioeconómica e cultural da população abrangida pelo Agrupamento de Escolas onde decorreu a nossa PES e, no quarto capítulo, refletiremos sobre a observação de aulas, apresentando os instrumentos usados para a recolha de dados e procederemos à caracterização dos participantes na nossa Investigação-Ação (IA).

No quinto capítulo descreveremos a implementação prática dos pressupostos teóricos anteriormente referidos. Indicaremos os instrumentos utilizados para a recolha de dados prévia e apresentaremos uma análise dos resultados obtidos juntamente com uma reflexão sobre a influência que as conclusões apontadas tiveram sobre a nossa atuação. Depois disso, ilustraremos os diversos passos da nossa ação e começaremos a expor algumas das dúvidas e constrangimentos que foram surgindo na fase da implementação.

No sexto e último capítulo do nosso relatório, explicitaremos as conclusões alcançadas e tentaremos propor, se for caso disso, novas direções para a nossa investigação-ação futura.

Capítulo 1 - As Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Em 1983, com a publicação da obra *Frames of Mind*, Howard Gardner trazia à luz a Teoria das Inteligências Múltiplas sem ter noção das implicações e repercussões que esta teria na área da educação, conforme afirma na introdução da edição de 1993, ainda que, nos capítulos finais do livro, abra as portas à reflexão sobre o estado da educação e se proponha a oferecer sugestões práticas aos professores.

A receção efusiva que o seu livro teve por parte de educadores em várias partes do globo e a diversidade de projetos que nasceram baseando-se nas premissas que defende levaram Gardner e os seus colaboradores a olharem, também eles, mais de perto para as implicações desta teoria na educação e a desenvolverem e colaborarem em vários projetos como o *Project Spectrum*, o *Arts PROPEL*³ (Armstrong 2009; Chen *et al.*, 2009; Gardner, 2011a; Gardner, 2011b) ou ainda a compilar, numa obra intitulada *Multiple Intelligences around the world* (Chen, Moran e Gardner, 2009), um conjunto de diferentes experiências relativas à aplicação da teoria das IM na educação nos cinco continentes. Portugal não surge contemplado nessa obra, dado que não nos surpreende uma vez que, de acordo com a nossa experiência docente, a teoria das IM parece não estar ainda muito disseminada no seio das escolas básicas e secundárias, impressão reforçada por não termos encontrado, durante as nossas pesquisas, outros estudos sobre as IM em Portugal, para além dos realizados por professores estagiários no âmbito da sua PES⁴. No entanto, grande parte dos professores já colocam em prática algumas das ideias preconizadas por esta teoria, quando vão ao encontro do que veiculam os programas nacionais de língua estrangeira, que afirmam que os professores devem utilizar metodologias ativas, centradas nos alunos, nas suas vivências, nas suas necessidades, que os transformem em construtores e protagonistas das suas próprias aprendizagens.⁵

³ Para uma perspetiva mais detalhada ver:

- Project Spectrum - <http://www.pz.harvard.edu/projects/project-spectrum>;

- Arts PROPEL - <http://www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel>.

⁴ Ver Gonçalves (2014) e Caravana (2014).

⁵ Ver *Programa de Inglês do Ensino Básico - 3.º ciclo* (1997: 61); *Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º ciclo* (1997: 29).

Mas o que preconizava Gardner de tão radical ou inovador que levou dezenas de escolas e professores a abraçarem esta teoria para alterarem currículos, pedagogias, modos de atuação na sala de aula e processos de avaliação?

Contrariando perspectivas mais tradicionalistas que apontavam para a existência de apenas uma inteligência mensurável através de testes verbais e lógico-matemáticos, conhecidos vulgarmente como testes de Q.I. (quociente de inteligência)⁶, Gardner (1983, 1993) propõe a existência de sete tipos de inteligências - verbo-linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal/ cinestésica, interpessoal e intrapessoal-, número que aumenta para oito, em 1999⁷, quando conclui ter reunido dados capazes de sustentar a integração daquela que nomeou de inteligência naturalista.

Para o autor, "[a]n intelligence is the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings" (1993: x) e, segundo Armstrong (2006), todos possuímos em nós as oito inteligências, ainda que umas se apresentem mais desenvolvidas que outras⁸. E é aqui que encontramos uma das implicações desta teoria para a educação e que entra em jogo o papel do professor, mais especificamente o nosso enquanto professores estagiários que pretendem com a PES, e com o respetivo relatório, investigar e comprovar se, aliando as inteligências que os alunos têm mais desenvolvidas ao ELBT (Nunan, 2011; Zanón, 1999), conseguimos contribuir para a diversificação e enriquecimento das aprendizagens de LE em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e para a melhoria do seu rendimento académico.

Em que consiste cada inteligência, segundo Gardner, e como podemos recorrer à sua teoria para que as experiências de aprendizagem dos alunos sejam diversificadas e estimulantes?

⁶ Alfred Binet e Theodore Simon são os criadores do primeiro teste de inteligência, a Escala de Inteligência Binet-Simon, que data de 1905. Em 1916, Lewis Terman publica a sua adaptação desta escala para ser aplicada nos Estados Unidos da América, a Escala de Inteligência Stanford-Binet, surgindo o conceito de *Quociente de Inteligência* na sua terceira versão. O WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) de Wechsler, já se aproxima mais do que Gardner advoga uma vez que Wechsler (1944: 3) define inteligência como "*the aggregate or global capacity of the individual to act purposefully, to think rationally and to deal effectively with his environment*" e inclui no mesmo a avaliação de aspetos não-verbais. Para mais informação ver Kaplan (2009).

⁷ Em 1995, Gardner sugere a sua existência em *Reflections on multiple intelligences: Myths and messages*. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.

⁸ Gardner (2011a: 3) chama-lhes "intellectual strengths and weaknesses".

Armstrong (2006) e Silver, Strong e Perini (2010) facultam, nas suas obras, quadros-síntese muito interessantes que focam não só a matéria-prima de cada uma das inteligências mas também fornecem um panorama mais global quanto aos processos, produtos finais e aos seus artesãos. Tentamos de forma sucinta expor as suas premissas nos parágrafos seguintes.

1) Inteligência verbo-linguística: as pessoas com este tipo de inteligência mais desenvolvida são capazes de manusear a semântica, a fonologia, a sintaxe e a pragmática, oralmente ou por escrito, para diversos fins: argumentar, persuadir, contar histórias, escrever poemas, ensinar. Poderão ser oradores, poetas, escritores, políticos, ou outros para quem a linguagem é a matéria-prima.

2) Inteligência lógico-matemática: os indivíduos com esta inteligência aprimorada poderão ser contabilistas, engenheiros, cientistas pois utilizam o raciocínio, os números, os padrões e as relações lógicas para resolver problemas e criar. Os processos que utilizam são a categorização, a classificação, a dedução, a generalização, o cálculo e a comprovação de hipóteses.

3) Inteligência visual: quem tem esta inteligência incrementada é capaz de representar ideias visualmente, de criar mapas mentais e desenhar pois percebe o mundo de forma visual e espacial. É sensível às cores, linhas, formas, simetrias e à relação entre estes elementos. Fotógrafos, desenhadores, arquitetos, decoradores, guias turísticos, são apenas algumas das possíveis profissões nas quais poderão ser bem-sucedidos e sentir-se realizados.

4) Inteligência cinestésica: esta é uma das inteligências predominantes nos bailarinos, atletas, cirurgiões, carpinteiros, por serem atividades que implicam usar as mãos para consertar ou criar e usar o corpo de forma expressiva. Para isso, a coordenação visual e motora, o equilíbrio, a destreza, a força e a motricidade, ampla e fina, são fundamentais.

5) Inteligência musical: para quem é sensível ao ritmo, tom, melodia, timbre e som, uma profissão como compositor, cantor, maestro, crítico musical ou instrumentista poderá ser a escolha certa se for capaz de perceber, discriminar, transformar e expressar as formas musicais.

6) Inteligência interpessoal: consiste na capacidade de perceber e discernir os estados anímicos, as intenções, as motivações e os sentimentos de outras pessoas, pelo que indivíduos com esta inteligência mais desenvolvida são sensíveis às expressões

faciais, vozes e gestos, conseguindo reagir ao temperamento dos outros, são sociáveis e gostam de trabalhar em equipa. Dariam bons gestores, líderes políticos, vendedores ou conselheiros.

7) Inteligência intrapessoal: caracteriza-se pelo autoconhecimento, a introspeção, a capacidade de estabelecer objetivos realistas e de formular imagens precisas dos seus pontos fortes e fracos. Psicoterapia e religião são áreas que se adequariam a eles.

8) Inteligência naturalista: está presente em indivíduos que apreciam estar ao ar livre e são capazes de reconhecer e classificar as numerosas espécies de flora e fauna. Biólogos, naturalistas e ativistas defensores da natureza possuem esta inteligência desenvolvida.

Assim como se pode antever o espectro de profissões mais adequado a quem tenha determinado tipo de inteligência mais desenvolvido - sem nunca esquecer, claro, que a combinação pessoal das inteligências é que será determinante para essa escolha já que nenhuma inteligência existe isoladamente mas interatuam entre si - também se consegue estabelecer o tipo de atividades que será mais adequado para promover as suas aprendizagens, afirmando Gardner (2011a), e não podíamos estar mais de acordo, que:

An educator convinced of the relevance of MI theory should ‘individualize’ and ‘pluralize.’ By individualizing, I mean that the educator should know as much as possible about the ‘intelligences profile’ of each student for whom he has responsibility; and, to the extent possible, the educator should teach and assess in ways that bring out that child’s capacities. By pluralizing, I meant that the educator should decide on which topics, concepts, or ideas are of greatest importance, and should then present them in a variety of ways. Pluralization achieves two important goals: when a topic is taught in multiple ways, one reaches more students. Additionally, the multiple modes of delivery convey what it means to understand something well. When one has a thorough understanding of a topic, one can typically think of it in several ways, thereby making use of one’s multiple intelligences. (p. 6)

Segundo Armstrong (2006), a cada uma das oito inteligências vai corresponder uma maneira de aprender e ensinar⁹, cabendo ao professor escolher as atividades mais adequadas às inteligências dos seus alunos, sem que tal ponha em causa a sua filosofia de ensino ou estilo docente.

⁹ Ver tabelas 3.1 e 5.1.

Para isso, é fundamental que o docente conheça o perfil de inteligências dos seus alunos e também o seu. Só assim poderá verificar até que ponto as suas próprias inteligências influenciam a sua prática docente, a planificação das suas aulas, o tipo de metodologias e atividades que preconiza e conseguirá refletir sobre o que deve fazer para conseguir planificar à luz da teoria das IM de modo a enriquecer e diversificar as aprendizagens dos seus alunos.

A consecução destes objetivos exige da nossa parte uma reflexão aprofundada sobre a nossa prática profissional e as nossas próprias inteligências, condição *sine qua non* para estarmos aptos a aplicar a teoria das IM, tentando observar se há uma relação direta entre as duas variáveis. Até que ponto o nosso perfil de inteligências influencia a nossa prática docente, os conteúdos que abordamos, o tipo de atividades que implementamos, o modo como ensinamos? A resposta poderá ser surpreendente.

Com estas premissas em mente, o primeiro passo que daremos será responder a um teste para aferirmos o nível de desenvolvimento de cada uma das nossas inteligências. Para isso, recorreremos ao teste em linha¹⁰ desenvolvido por Jean Maund e pela University of the First Age de Birmingham, no Reino Unido. Em segundo lugar, baseando-nos em vários autores (Armstrong, 2006; Silver *et al.* 2010) e testes disponíveis na internet¹¹, elaboraremos uma versão do teste de IM adaptada à idade dos nossos alunos e aplicá-la-emos antes de iniciarmos a lecionação das nossas aulas. O objetivo é avaliarmos que inteligências estão mais ou menos representadas na sala de aula para, à luz da reflexão sobre a análise de todos estes dados, ajustarmos os nossos planos de aula e respetivas atividades às necessidades de cada turma, tentando chegar ao maior número de alunos possível, motivando-os para as aprendizagens na tentativa de as tornar mais significativas. Como nos parece quase impossível incluir todas as inteligências numa única atividade, a nossa abordagem passará antes por, numa mesma aula (ainda que limitados pela duração das mesmas que são de 50 minutos), implementar diversas atividades em que os conteúdos a trabalhar sejam apresentados de

¹⁰ http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks3/ict/multiple_int/questions/choose_lang.cfm

¹¹ Segue uma lista não exaustiva dos testes consultados em linha:
<http://www.literacynet.org/mi/assessment/findyourstrengths.html>
<http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-assessment>
http://www.businessballs.com/freepdfmaterials/free_multiple_intelligences_test_young_people.pdf

forma a apelar a mais do que uma inteligência ao mesmo tempo e que sejam tão variadas quanto possível, de modo a atingirmos o nosso objetivo.

Devido aos condicionalismos relacionados com o espaço físico da escola, a obrigação de cumprir os programas curriculares com temas pré-definidos a abordar nas aulas e, ainda, o reduzido número de aulas ao nosso dispor para pôr em prática a presente investigação, poderemos não conseguir focar todas as inteligências nas atividades e planos de aula que iremos elaborar.

Capítulo 2 - A Metodologia de Ensino Baseado em Tarefas

Como frisámos nas páginas anteriores, a reflexão sobre a nossa prática é fundamental para pormos em marcha a nossa investigação. Nas palavras de Richards e Lockart (1998), a experiência, por si só, é insuficiente para o desenvolvimento profissional sendo indiscutível o valor da reflexão crítica do professor ao longo de todo o seu percurso profissional como meio de gerar um conhecimento mais profundo sobre o seu desempenho e sobre o ensino. Para crescermos enquanto professores, temos de nos colocar questões e analisar as nossas respostas de modo a sermos capazes de introduzir as alterações necessárias à melhoria da nossa atuação. Como Cross (1988), citado por Richards e Lockart (1998:14), refere, os professores deveriam ser peritos na observação do modo como os seus alunos aprendem.

Tendo embarcado nesta experiência de PES já com alguns anos de experiência no ensino de línguas estrangeiras, podemos afirmar com convicção que as ideias dos autores citados acima, e que muitos outros defendem¹², fazem todo o sentido. Só através da reflexão sobre as nossas experiências em sala de aula somos e fomos capazes de evoluir enquanto professoras - e alunas também -, alterando de forma profunda a nossa abordagem dentro e fora da sala de aula, e fomos capazes de pôr em prática novas abordagens, metodologias e atividades.

Foi essa reflexão que nos levou a passar de abordagens mais tradicionais que davam mais relevância às estruturas gramaticais e ao vocabulário - como a *Presentation, Practice and Production (PPP)* e a *Functional Approach* - para uma abordagem comunicativa do ensino das línguas - em que o foco é colocado na competência comunicativa e na fluência¹³- e a adotar o ELBT como suporte para o nosso trabalho de IA.

É esta metodologia que é defendida pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), adiante denominado por QECR, quando se lê nesse documento que adota uma abordagem para a ação que considera os utilizadores de língua como

¹² Ver as propostas práticas de Diaz (s.d); Wajnryb (1992); Fernández (2002); Estaire (2004; 2008); Reis (2011); Pizarro (2013) quanto à observação de aulas e reflexão sobre as mesmas.

¹³ Ver Richards (2006). O autor enumera os princípios da abordagem comunicativa e os diferentes aspetos que considera formarem a competência comunicativa.

atores sociais que têm de cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados fazendo uso dos seus recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que possui, e é ao ELBT que recorre para colocar esta abordagem em prática ao dar destaque à tarefa ao longo das suas páginas.

O mesmo acontece com o *Programa de Espanhol de 3.º ciclo* (1997) e o *Programa de Inglês de 3.º ciclo* (1997), documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, que reiteram que o paradigma metodológico mais adequado para o ensino das línguas estrangeiras é o comunicativo e que uma das metodologias de trabalho que os professores poderão seguir é o trabalho por tarefas.

Mas o que é o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas?

Começaremos por dizer aquilo que o ELBT, na opinião de autores como Estaire e Zanón (1990); Zanón (1999), Ellis (2003), Nunan (2004) e Martín Peris (2004), não é: um método. Com efeito, o ELBT não apresenta um conjunto de regras ou procedimentos a seguir¹⁴. Para Zanón, a dificuldade em definir o ELBT surge da diversidade de contextos educativos existentes que conduziu à elaboração de diferentes propostas. O ELBT é, isso sim, uma metodologia decorrente da abordagem comunicativa que, nas palavras de Ellis (2013:1), "seeks to facilitate language learning by engaging learners in the interactionally authentic language use that results from performing a series of tasks."

Nunan (2004; 2011) também refere que com o ELBT se aprende a comunicar através da interação na língua alvo e afirma que esta metodologia reforçou outras ideias e práticas, com as quais tentamos trabalhar, como:

- promover a seleção de conteúdos baseada nas necessidades dos alunos¹⁵;
- colocar em destaque as experiências pessoais dos aprendentes como elementos de aprendizagem;

¹⁴ Ellis (2013:4) defende esta ideia apresentando um quadro com vários tipos de ELBT.

¹⁵ Segundo Samuda e Bygate (2008:19), esta ideia vem já do início do século XX: "By 1913 Dewey was arguing that classroom learning needed to be focused and shaped so that it met the personally held interests that pupils brought with them, and the ends that they held in sight".

- proporcionar aos aprendentes oportunidades que os levem a centrar-se no processo de aprendizagem e não só na língua;

- a introdução de textos autênticos nas situações de aprendizagem (e aqui acrescentamos que se deve ler, na nossa perspetiva, a palavra texto como qualquer tipo de material autêntico utilizado quer seja escrito, audiovisual ou outro);

- vincular a aprendizagem da língua na aula ao seu uso fora dela¹⁶.

Ellis (2013) acrescenta ainda que um dos pontos fortes do ELBT reside no facto de a atenção à forma estar contextualizada por essa necessidade de expressar ou descodificar uma dada mensagem. Assim, partindo de diferentes tipos de tarefas trabalham-se todos os aspetos necessários para que o aluno seja capaz de realizar a tarefa final, desde a competência comunicativa (que engloba as subcompetências linguística, discursiva, sociolinguística e sociocultural) à competência pragmática, não esquecendo que também estarão envolvidos processos cognitivos e de comunicação (Estaire y Zanón, 1990; Zanón, 1999; Conselho da Europa, 2001; Ellis, 2003; Martín Peris, 2004; Estaire, 2010).

Isto leva-nos a colocar uma pergunta incontornável: o que é uma tarefa?

São várias as definições lançadas pelos investigadores e vários os autores que nos apresentam uma seleção das mais relevantes como Ellis (2003), Nunan (2004; 2011) Willis e Willis (2007), Samuda e Bygate (2008) e Kim (2015). Na **Tabela 1** compilamos aquelas que nos parecem mais significativas e adiante comentamos os aspetos que nos chamaram à atenção em relação às mesmas.

A primeira definição que se destaca, como foi referido pelos autores citados acima, é a de Long (1985) pelo seu carácter generalista e não linguístico. No entanto, pensamos que é relevante pois podemos relacioná-la com a de Richards *et al.* (1986) que referem que a tarefa pode ou não envolver a produção de linguagem. Efetivamente, nem todas as tarefas exigem a produção de linguagem e, por isso, Nunan (1989) explicita que a tarefa pode implicar apenas a compreensão na língua alvo e Ellis (2013) estabelece a distinção entre *input-based tasks* e *output-based tasks*, consoante haja ou

¹⁶ A este propósito ver Martín Peris (2004: 9-10) que dá um exemplo concreto deste princípio referindo que graças ao uso de recursos linguísticos os alunos alcançam um propósito extralinguístico.

não a necessidade de produção de linguagem. Curiosamente, as definições que surgem na década de noventa e seguintes falam em *outcome* e *goals*, como a de Prabhu (1987), o que deixa margem de abertura para uma interpretação mais vasta do produto final em vez de o cingir a um resultado linguístico, ressaltando Martín Peris (2004) que o mais importante não é a obtenção de um produto mas sim a aprendizagem que decorre da realização dos usos da linguagem durante o caminho que se percorre para o obter, e que não se esgota com esta.

Tabela 1 Definições de *tarafa*

<i>Autor</i>	<i>Definição</i>
Long (1985:89), citado por Nunan (2004: 2)	[...] piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. [...] In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people <i>do</i> in everyday life.
Richards et al (1986: 289), citado por Nunan (2004: 2)	[...] activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). [...] Tasks may or may not involve the production of language.
Prabhu (1987: 24), citado por Samuda e Bygate (2008: 63)	An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allowed teachers to control and regulate that process.
Breen (1987:23), citado por Nunan (2004: 3)	[...] any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task.
Nunan (2004: 4)	[...] piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.
Willis (1996: 23)	[...] activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.
Skehan (1996), citado por Kim (2015: 165)	[...] activity in which meaning is primary; there is some sort of relationship to comparable real world activities; task completion has some sort of priority and the assessment of task performance is in terms of outcome.
Conselho da Europa (2001:218)	As tarefas pedagógicas comunicativas [...] pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes [...], são exigentes mas realizáveis [...] e apresentam resultados identificáveis (...).
Ellis (2003:16)	A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed.
Van den Branden (2006), citado por Kim (2015: 165)	A task is an educational activity which is designed and organized in order to stimulate and support learners into reaching language learning goals.

Todas as definições - exceto a de Long (1985), subentenda-se- colocam em destaque o significado por oposição à forma, contrariamente ao que acontecia nas abordagens tradicionais. E aqui encontramos um dos pontos de discordância entre alguns investigadores e autores. Alguns adotam uma posição mais radical e assumem que não há lugar para a forma nesta abordagem - como Krashen (1981), citado por Nunan (2004) -, outros são mais abertos e cedem algum espaço à forma sob determinadas condições - Willis (1996); Willis e Willis (2007) -, e outros acreditam que a incompatibilidade entre a gramática e as abordagens comunicativas é um absurdo, defendendo que o importante é saber *quando* introduzir o conteúdo gramatical, *sob que critérios e como* - Nunan (2004) e Martín Peris (2004). Para Spada e Lightbown (2008) a *form-focused instruction* (FFI) é o modelo com mais potencial para facilitar o desenvolvimento da fluência e correção linguística que são necessárias para a comunicação em contexto real, defendendo Ellis (2015) algo semelhante quando fala em *focus-on-form*.

Sobre este aspeto específico, Willis (1996) e Willis e Willis (2007) afirmam que o propósito do ELTB estaria comprometido caso se ditassem ou controlassem as formas a usar pelos alunos nas suas tarefas pelo que advoga que a atenção à forma deve vir depois de terminadas as tarefas, numa fase que Willis (1996) apelidou de *language focus*. Como justificação, Willis e Willis (2007) defendem a ideia de que é muito difícil para o aluno pensar, em simultâneo, na forma e no significado da mensagem que pretende transmitir.

Ellis (2003), por sua vez, fala em *focused tasks* nas quais, apesar de se abordar uma forma gramatical, o ponto fulcral continua a ser o significado e o que se vai avaliar é o produto da tarefa e não o uso correto de tal ou tal forma.

Nunan (2004) e Martín Peris (2004) seguem nesta linha sublinhando a importância de os conteúdos gramaticais serem abordados de forma contextualizada e que estes não devem ser introduzidos na fase inicial da sequência pedagógica de modo a que os alunos sejam expostos aos diferentes *input* e tenham tempo de estabelecer relações entre as formas utilizadas e as funções comunicativas que realizam.

Para Spada e Lightbown (2008), na FFI a atenção do aluno é dirigida para a forma durante a atividade comunicativa, que continua a ser o foco primário, mas acrescentam que o foco na forma tanto pode ocorrer de maneira acidental como de

maneira planeada, isto é, o professor pode antecipar a necessidade do uso de tal ou tal forma para a realização de dado ato comunicativo.

A nossa abordagem vai ao encontro do defendido por Nunan (2004), Martín Peris (2004), Spada e Lightbown (2008) e recorreremos às palavras de East (2012) para concluir que o ELBT que defenda a inclusão da atenção à forma se baseia nas seguintes premissas:

- 1) o significado é o foco principal da tarefa;
- 2) o significado vem antes da forma;
- 3) a forma só será focada depois de os alunos terem contactado com a tarefa;
- 4) a forma será tratada depois de ter sido apontada pelos alunos no *input*.

A implicação prática destas premissas é que a gramática será abordada de forma indutiva. O aluno analisará o *intake* que recolheu do *input* e partindo dessa sua análise formulará as regras que depois interiorizará (Gómez del Estal, 2004).

Estas tarefas que têm como objetivo ajudar o aluno a desenvolver estratégias de descoberta da língua alvo e facilitar o seu desempenho, a nível linguístico, nas tarefas *comunicativas* (Estaire e Zanón, 1990), para Estaire e Zanón (1990) são *tareas posibilitadoras*, para Ellis (2003) são *consciousness-raising tasks* e para Gómez del Estal (2004) são *tareas de aprendizaje* ou *apoyo lingüístico*.

Quanto às tarefas comunicativas em si, de forma sintética e tal como as entendemos, estas têm as seguintes características (Nunan, 1989; Estaire y Zanón, 1990; Ellis, 2003; Gómez del Estal, 2004):

- centram-se no significado;
- envolvem todos os alunos na compreensão ou produção na língua alvo;
- têm uma finalidade comunicativa, reproduzindo processos de comunicação da vida cotidiana.
- têm um objetivo de aprendizagem da linguagem, assim como uma estrutura e sequência de trabalho bem definidos;
- o seu desenvolvimento e resultado são passíveis de avaliação.

Como vamos organizar as nossas unidades didáticas tendo por base as tarefas?

A organização da unidade didática tendo em conta todas estas premissas levou-nos a analisar e a adotar como modelo a versão adaptada do diagrama criado por Estaire em 1990 (2007:6), **Figura 1**, pois vai ao encontro da metodologia defendida no *Programa de Espanhol de 3.º ciclo* (1997: 32) que destaca que ao planificar, o professor deve organizar tarefas finais a partir das quais irá definir as tarefas intermédias, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação.

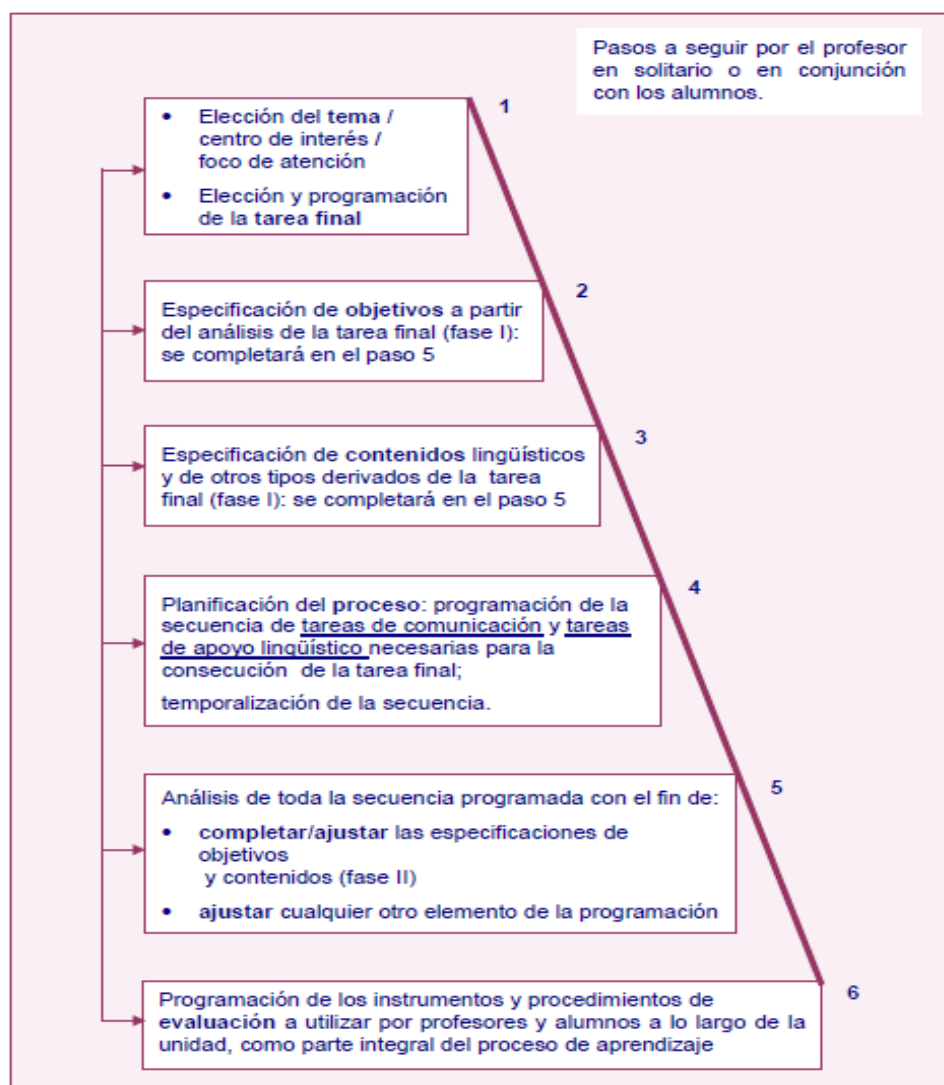


Figura 1

Tendo em vista cumprir o nosso propósito, ao planificarmos as nossas unidades didáticas partimos da tarefa final que desconstruímos para chegar aos objetivos e conteúdos necessários para que os nossos alunos fossem capazes de a realizar. Não pudemos selecionar o tema, pois os programas curriculares têm de ser cumpridos, no entanto, todas as decisões posteriores relativas a materiais, procedimentos e atividades

foram tomadas por nós tendo em conta as necessidades e interesses dos nossos alunos. Depois de estabelecidos os objetivos e conteúdos fundamentais para a consecução da tarefa final, elaborámos as tarefas comunicativas e as de apoio linguístico necessárias, tendo sempre em conta o equilíbrio entre os seguintes domínios: compreensão oral, interação oral, compreensão escrita e expressão escrita.

A inclusão de diferentes aspetos culturais ao longo das nossas unidades foi uma preocupação constante, tendo sido selecionados aqueles que se afiguravam como mais relevantes para o nosso tema, nível de escolaridade dos alunos e para a consecução da tarefa final ou tarefas comunicativas intermédias¹⁷ propostas.

Para cada tarefa final, e algumas das tarefas intermédias também, construímos o respetivo instrumento de avaliação, assim como construímos um instrumento para os alunos poderem avaliar a unidade didática e o seu desempenho ao longo da mesma.

Para organizar e sistematizar toda esta informação usámos o seguinte modelo de planificação, adaptado de vários exemplos cedidos pelo Professor Doutor Alberto Madrona nas aulas de Didática do Espanhol I (**Figura 2**):

Unidad didáctica: _____				
Destinatarios:		Profesora:		
Fecha:		Colegio:		
Primera Clase				
Objetivos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos socioculturales
Actividades			Tiempo	Recursos y materiales

Figura 2

¹⁷ Adotamos a expressão tarefas comunicativas intermédias para nos referirmos a todas as tarefas comunicativas levadas a cabo diferentes da tarefa final. Nos planos de aula utilizaremos o termo atividade para qualquer tipo de tarefa.

Capítulo 3 - O Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves

A nossa PES decorreu no Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves (AENG) onde nos foi dada a oportunidade de acompanhar vários grupos-turma, tendo sido selecionados para a nossa IA uma turma de 7.º ano, uma de 8.º ano e outra de 9.º ano.

Estas turmas funcionavam em duas escolas do Agrupamento: a turma de 7.º ano tinha aulas na Escola Secundária D. Luísa de Gusmão (ESLG), enquanto que as turmas de 8.º e 9.º anos tinham aulas na escola sede, a Escola Básica 2, 3 Nuno Gonçalves (EBNG).

O AENG situa-se na zona centro-oriental e antiga da cidade de Lisboa e abrange alunos oriundos de freguesias como a dos Anjos, da Graça, da Pena e da Penha de França. Pela sua localização acolhe também descendentes de imigrantes oriundos das ex-colónias, da China, da Índia, do Nepal, do Paquistão e de países de Leste. Esta informação é bastante relevante uma vez que as turmas nas quais realizamos a PES incluíam jovens destas diferentes comunidades, alguns deles recém-chegados ao país, levando-nos a tentar dar um apoio acrescido a estes alunos que chegavam à escola sem saber falar uma palavra em português.

A realidade multicultural da população estudantil é acompanhada pela diversidade socioeconómica, profissional e académica das famílias da mesma. Os dados recolhidos para o Projeto Educativo do Agrupamento¹⁸ (PEA) revelam que, embora estas escolas sirvam uma população, na sua maioria, com baixas qualificações escolares e profissionais, há também uma percentagem de pais/encarregados de educação com estudos universitários e profissões consideradas de classe média-alta ou alta.

Mas as diferenças não se ficaram apenas pela população estudantil e o seu nível socioeconómico. Independentemente de fazerem parte do mesmo agrupamento, as duas escolas apresentam, também elas, algumas diferenças. Embora as infraestruturas de apoio (bar, biblioteca, reprografia, papelaria, salas de música e informática, etc.) sejam idênticas, e haja um computador na secretária do professor em todas as salas de aula, é importante frisar que na EBNG todas as salas de aula estão equipadas com projetor.

¹⁸ http://aenunogoncalves.net/images/ano_letivo_2013_2014/doc_orientadores/pea2011-2014_vf.pdf

Este equipamento facilita bastante a dinamização de diferentes atividades na sala de aula, assim como é um importante recurso, uma vez que permite colmatar algumas faltas de material por parte dos alunos (verificou-se ao longo das aulas observadas que muitos alunos não têm manuais e que grande parte deles não adquiriu o livro de atividades), impedindo assim que a planificação de aula não se cumpra. Na ESLG, os projetores existem na razão de dois por piso, tendo estes de ser requisitados com antecedência. Algumas vezes, mesmo com requisição, não se consegue assegurar que em dada aula se tenha projetor conforme o previsto, o que pode causar constrangimentos e impedir a concretização do plano de aula preparado, obrigando a mudanças de estratégias e atividades.

As salas de aula de ambas as escolas são de tamanho adequado mas, de forma geral, não são acolhedoras pois têm um aspeto frio e impessoal. A existência, em todas elas, de um estrado entre o quadro e as mesas dos alunos, lugar esse reservado à secretária do professor, cria um certo distanciamento entre professores e alunos.

Embora ambas as escolas tenham espaços abertos a toda a sua volta, muitos dos mesmos têm o acesso vedado por falta de condições de segurança. Há inclusive um auditório na ESLG que está encerrado por perigo de desabamento.

Quanto aos espaços reservados ao trabalho do professor, ambas as escolas têm sala dos professores mas em nenhuma delas há impressora a funcionar, nem a internet sem fios tem alcance e potência suficiente para se conseguir trabalhar sem constrangimentos. Para imprimir qualquer tipo de documento é necessário dirigirmo-nos à biblioteca (BE/CRE) e solicitar permissão para tal à professora bibliotecária, preenchendo-se um registo para o efeito.

Constrangimentos à parte, a Direção do Agrupamento esteve sempre disponível para auxiliar no que fosse preciso, assim como as assistentes operacionais tudo fizeram ao seu alcance para contribuir para o sucesso da nossa PES.

Capítulo 4 - Da observação de aulas...

O Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino¹⁹ da Universidade Nova de Lisboa refere que, durante a PES, cada estagiário deverá observar cinquenta por cento das aulas lecionadas pelo professor orientador em duas turmas de nível e ciclo diferentes, dando-nos a perceber o carácter fulcral de que se reveste a observação de aulas para quem almeja ser professor.

Deveras, é através da observação de aulas que os futuros professores estabelecem um vínculo entre os "aspectos teóricos de la metodología didáctica y la práctica en el aula" (Estaire, 2004:1) e percebem que há muitos mais aspetos envolvidos no que apelidamos com ligeireza de "dar uma aula" para além dos conhecimentos científicos.

Como refere Reis (2011:12), a "observação de aulas permite aceder [...] às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às actividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos", descrevendo esta citação o foco de reflexão dos professores estagiários nos meses iniciais da PES que, através da observação, deve tirar as suas ilações quanto a estes aspetos, entre outros, refletir sobre o que observou e questionar o professor orientador quanto aos aspetos que lhe suscitaram dúvida ou interesse e partilhar com ele as suas opiniões e sugestões, permitindo que a observação de aulas seja um processo profícuo, tanto para observador como observado, que levará ao desenvolvimento profissional de ambos.

Para um mestrando que se encontra pela primeira vez numa sala de aula com o objetivo de observar o professor orientador, esta tarefa pode ser avassaladora se não for cuidadosamente preparada. Como já referimos, os aspetos a observar são tantos e tão diversos que facilmente um observador desavisado se pode perder. Numa tentativa de tudo observar e tudo querer anotar, o mais provável é perder o fio à aula e sentir-se frustrado ao não conseguir concretizar o seu objetivo.

¹⁹ http://fcsh.unl.pt/futuro-aluno/mestrados-em-ensino/Reg_Interno_MA_Formacao_Profs_2015_16_20150804.pdf

Para que tal não aconteça e uma vez que, segundo Wajnryb (1992), a capacidade de ver com acuidade, selecionar, identificar e priorizar de entre uma vasta seleção de experiências pode ser guiado, praticado e melhorado, é necessário que a observação de aulas seja preparada, o que implica selecionar os aspetos que vamos observar²⁰ ao longo de uma ou mais aulas e criar o instrumento de registo que permita recolher essa informação de forma eficaz e rápida de modo a que o observador não se disperse.

Por de contarmos com alguns anos de experiência em ensino de línguas, a observação de aulas revelou-se menos difícil pois já estávamos preparadas para esta diversidade de aspetos e estando já habituadas a refletir sobre a própria prática, foi mais fácil identificar os aspetos que queríamos observar e que instrumentos usar para o efeito. Como tal, durante as primeiras semanas de observação utilizámos uma lista de verificação que adaptámos de várias fontes²⁰ (Anexo 1 - Plantilla de observación de clase) e, depois, tendo em atenção o tema do nosso relatório de estágio, criámos uma grelha para registar a participação dos alunos (Anexo 2 - Plantilla de observación de la participación de los alumnos). Com esta grelha pretendíamos avaliar em que aulas e tipo de atividades os alunos eram mais participativos.

Como esta era a nossa primeira experiência com turmas de Espanhol, acabámos por considerar pertinente acompanhar os três níveis de ensino lecionados pela professora orientadora - o 7.º, o 8.º e o 9.º anos - pois sentimos que deveríamos aproveitar a oportunidade de observar diferentes aspetos da atuação da professora orientadora nos três níveis de escolaridade, nomeadamente no que se referia ao uso da língua portuguesa tanto da sua parte, como dos alunos, ao longo das aulas. Este aspeto pareceu-nos extremamente relevante uma vez que a professora orientadora era nativa, verificando que a mesma usava a língua portuguesa em momentos-chave da aula tais como para dar instruções que os alunos não haviam compreendido quando dadas em espanhol e/ou para resolver questões de indisciplina na sala de aula.

Também nos pareceu relevante acompanhar, quando possível, duas turmas do mesmo nível, para podermos observar as diferenças introduzidas pela professora

²⁰ A este respeito ver as propostas de Estaire (2004); Reis (2011); Fernández (2002); <http://pt.slideshare.net/shirley/ficha-observacin-docente>; <https://www.teachit.co.uk/attachments/16647.pdf>; http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/cmd/1le/clpi/modul_4/lesson_planning_observation_checklist_ateneu.pdf

orientadora no momento da apresentação e desenvolvimento de uma mesma tarefa em turmas que, apesar de serem do mesmo ano, apresentavam características muito diferentes, quer pelo número de alunos, pelo seu perfil, pelo seu nível de língua ou pelo seu comportamento dentro da sala de aula.

De forma global, pudemos observar que as diferentes turmas participavam ativamente nas aulas em que se recorria à visualização de vídeos e, por mais estranho que nos tenha parecido, respondiam muito bem às aulas de gramática em que tinham de resolver exercícios no caderno de atividades, mostrando vontade de participar no momento da sua correção no quadro. Também nos apercebemos que os alunos gostavam bastante de fazer apresentações orais, empenhando-se bastante nesses momentos, principalmente as turmas da EBNG que eram bastante criativas e levavam adereços (fotos e pequenos objetos) para as suas apresentações.

Com a chegada do final do 1º período, a nossa observação de aulas evoluiu e passámos a ter um papel ativo, auxiliando os alunos sempre que necessário e, no caso concreto do 7.º ano, apoiando os alunos nepaleses que integravam a turma, chegando a elaborar apontamentos, em inglês e espanhol, para os testes de avaliação.

Ao longo do ano letivo foi-se construindo uma parceria entre as professoras estagiária e orientadora que deu origem a um trabalho colaborativo em que a reflexão sobre o que se observava e as constantes sugestões, de parte a parte, tornaram esta experiência numa verdadeira fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

4.1. ... à caracterização da turma de 7.º ano

A turma de 7.º ano selecionada para lecionarmos a nossa unidade didática tinha a particularidade de ser uma turma mista composta por 10 alunos de uma turma e 9 de outra, contabilizando um total de 12 rapazes e 7 raparigas, três delas a repetir o 7.º ano. As idades dos alunos variavam entre os 12 e os 16 anos, rondando a média de 13,4 anos, o que indicava que, nalgum ponto do seu percurso escolar, vários alunos contavam já com pelo menos uma retenção no seu percurso escolar.

Apesar destas particularidades, os alunos relacionavam-se bem, eram unidos e trabalhavam em conjunto sem que se percebesse que provinham de turmas diferentes. O grupo em si era bastante heterogéneo com alunos com um aproveitamento e

comportamento bastante satisfatórios e outros com um aproveitamento e comportamento mais irregulares, contando ainda com alguns elementos bastante perturbadores por serem faladores e não cumprirem as regras da sala de aula. Alguns alunos revelavam um absentismo elevado e grande parte do grupo demonstrava não possuir hábitos e métodos de trabalho e estudo.

Outro fator que nos parece relevante focar, uma vez que determinou algumas das decisões de operacionalização do trabalho desenvolvido, é que dois destes jovens eram nepaleses recém-chegados a Portugal com os quais, muitas vezes, se tinha de interagir em inglês.

4.2. ... à caracterização da turma de 8.º ano

No caso da turma de 8.ºano, esta era composta por 15 alunos, 8 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. O aluno de 15 anos era um aluno com necessidades educativas especiais (NEE), muito introvertido e pouco participativo.

O grupo era bastante unido embora, por vezes, surgissem algumas situações de conflito devido à elevada competitividade existente entre um grupo de alunos e devido ao comportamento de dois alunos em particular que se destacavam pela tentativa de monopolizar a atenção da professora e as oportunidades de participação na aula, não respeitando a vez de falar dos colegas.

A respeito do aproveitamento e participação dos alunos, havia dois grupos distintos: um composto por alunos muito aplicados, participativos e cujo aproveitamento esteve sempre acima da média e outro com alunos mais conversadores, que nem sempre concluíam as tarefas propostas e cujos resultados flutuavam entre o satisfaz pouco e o satisfaz bastante, consoante se tratava de atividades de expressão oral ou escrita. Deste grupo, destacaram-se duas alunas por nunca terem participado nas avaliações orais.

4.3. ... à caracterização da turma de 9.º ano

A turma de 9.º ano era composta por 26 alunos, contando-se 11 raparigas e 15 rapazes, um deles com NEE. No geral, o grupo tinha bom aproveitamento e eram

participativos, com exceção de um pequeno grupo que estava sempre distraído com conversas paralelas e que não se aplicava na realização de nenhuma das tarefas pedidas. Havia ainda um terceiro grupo de alunos que era pouco participativo, por iniciativa própria, mas que participava quando solicitado, respondendo a perguntas do professor ou lendo em voz alta.

Esta turma gostava bastante de trabalhar em grupo e de apresentações orais, sendo bastante criativos no momento da sua realização e concretização.

Capítulo 5 - Da teoria à prática...

A implementação do nosso plano de ação dependia da recolha de dados sobre as IM, tanto das nossas como das IM dos alunos, e da sua posterior análise. Sendo assim, para começar, respondemos ao teste de IM disponível na internet já referido anteriormente. Os resultados obtidos revelaram que não há nenhuma inteligência que se destaque de forma flagrante, embora a inteligência lógico-matemática seja a mais desenvolvida, seguida das inteligências verbo-linguística e naturalista, por oposição à inteligência cinestésica que se apresenta como a menos desenvolvida, encontrando-se logo a seguir as inteligências interpessoal e espacial (Anexo 3 - Resultados do teste de IM da professora estagiária).

Analisando a nossa prática profissional à luz destes resultados, parece-nos evidente que há uma relação entre a nossa atuação dentro da sala de aula, as atividades que costumamos propor, os conteúdos que selecionamos e as nossas inteligências uma vez que sempre manifestamos preferência por atividades mais expositivas, de compreensão oral e escrita, jogos de palavras e outras semelhantes que não implicassem a movimentação dos alunos pelo espaço da sala de aula nem o trabalho em pares ou grupos. Também concluímos que não é muito usual propormos dramatizações ou a análise de músicas nas nossas aulas.

Estas conclusões ajudaram-nos a perceber que teríamos de tentar delinear planificações de unidades didáticas caracterizadas por atividades que envolvessem mais movimento e mais trabalho em equipa, em que se privilegiasse a participação ativa dos alunos e em que o professor se evidenciasse menos de forma a que o aluno, verdadeiro centro das aprendizagens, fosse o real protagonista.

Nas próximas páginas apresentamos o trabalho desenvolvido com as diferentes turmas de cada língua estrangeira. Começaremos por descrever o trabalho desenvolvido com as turmas de Espanhol, por ordem cronológica, razão pela qual começaremos com a turma de 9.º ano seguida da turma de 7.º ano e deixaremos para último a turma de 8.º ano. Logo depois, refletiremos sobre aquela que foi a nossa atuação, ao longo dos últimos anos, com as turmas de Inglês, tanto do 3CEB como do ES.

5.1. ... nas aulas de Espanhol...

O trabalho desenvolvido com as turmas de espanhol foi evoluindo com o desenrolar do ano letivo.

Começámos por preparar uma atividade a desenvolver com a turma de 9.º ano, no 1.º período, intitulada *Los Derechos del Niño*. No 2.º período, lecionámos a unidade didáctica intitulada *Es mi vida* à turma de 7.º ano e, no início do 3.º período, em estreita colaboração com a professora orientadora, dinamizámos o projeto *Alimentos que cruzaron el Atlántico*. Foi também no 3.º período que lecionámos a unidade didáctica *Hay un destino para todos* à turma de 8.º ano, a qual foi precedida de duas aulas subordinadas ao tema *Las inteligencias múltiples*.

Logo por aqui se consegue perceber que o trabalho desenvolvido nas três turmas foi bastante diversificado, não se ficando por aqui as diferenças. A turma de 9.º ano não realizou o teste das IM, nem qualquer tipo de avaliação ou reflexão sobre as aulas dadas, uma vez que só trabalhamos com ela durante duas aulas. A turma de 7.º ano seria aquela na qual viríamos a desenvolver mais horas de trabalho e a que serviria de nossa cobaia para o teste das IM e para a reflexão sobre a unidade didáctica. Os alunos do 8.º ano foram os que contactaram mais de perto com a teoria das IM já que dedicamos duas das nossas aulas a esta temática. Tiveram a oportunidade de responder a uma versão mais alargada do teste das IM e de refletir sobre as mesmas através de um pequeno texto subordinado ao tema.

5.1.1. ...de 9.º ano

As primeiras aulas que lecionámos tiveram como público-alvo a turma de nono ano. Estávamos no mês de novembro e a orientadora solicitou-nos que preparássemos uma atividade de escola para este grupo. O tema escolhido para a mesma foi *Los Derechos del Niño* (Anexo 4 - Plan de la actividad *Los Derechos del Niño*).

Conforme se pode verificar na **Tabela 2**, com esta planificação e respetivas atividades procurámos promover as diferentes inteligências e diversificar o tipo de tarefas, tentando dar cumprimento ao objetivo mais amplo a que nos tínhamos proposto com a nossa PES.

Tabela 2 - Inteligências promovidas por atividade

<i>Atividade</i>	<i>Inteligência</i>
Chuva de ideias	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal
Audição e visualização dos vídeos da canção	Verbo-linguística Musical Visual Cinestésica Intrapessoal
Visualização dos vídeos	Verbo-linguística Musical Visual Intrapessoal
Discussão sobre o vídeo / canção	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal Interpessoal
Associação do resumo ao artigo da CDN correspondente - trabalho de pares	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal Interpessoal
Elaboração dos cartazes - trabalho de pares	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal Interpessoal Cinestésica Visual

Tratando-se de uma atividade para um grupo ao qual não voltaríamos a lecionar, não nos pareceu pertinente que realizassem o teste de IM, decidindo preparar uma atividade que fosse ao encontro das temáticas abordadas nas aulas, do calendário civil e do máximo de inteligências possível. Optámos pelos direitos da criança já que se aproximava o dia 20 de novembro e que tinham aflorado a questão do trabalho infantil nas aulas anteriores.

Para estas aulas decidimos sair da nossa zona de conforto e procurámos recorrer a materiais audiovisuais para explorar a temática em questão, propondo como tarefa final a montagem de uma exposição com diferentes cartolinas alusivas aos direitos da criança, cartolinas essas que seriam fruto de um trabalho de pares.

Depois de bastante pesquisa sobre o tema, seleccionámos um vídeo e uma canção para abordar na sala de aula. O vídeo, uma campanha de sensibilização para a defesa dos direitos da criança na Argentina, expõe alguns dados sobre a alienação dos mesmos. A canção, por sua vez, revela-nos, pela voz de uma criança, as coisas que ela deseja,

não só para si, mas também para todas as crianças do mundo (Anexo 4.1- Enlace de los vídeos).

Sendo um tema que lhes dizia diretamente respeito, assumimos que poderíamos dar logo a palavra aos alunos e, depois de lhes apresentarmos o tema e a tarefa final, demos início à partilha dos seus conhecimentos, vivências e experiências através de uma chuva de ideias. Esta atividade funcionou muito bem, tendo havido intervenções até de alunos que, nas aulas a que tínhamos assistido, aparentavam ser mais reservados e menos participativos, encontrando aqui o professor a primeira evidência de que colocar em destaque as experiências pessoais dos alunos e favorecer a interação é motivador e frutífero.

No passo seguinte da aula, os alunos teriam a oportunidade de continuar a partilhar as suas experiências com a visualização do vídeo sobre o desrespeito dos direitos da criança na Argentina. Na primeira parte, o vídeo apresentava aspetos a que, supostamente, todas as crianças têm direito e, como tal, considerados como "óbvios" no vídeo. Na segunda parte, eram apresentados dados sobre o desrespeito desses mesmos direitos, pedindo-se aos alunos que relacionassem o que acontecia na Argentina com a realidade portuguesa e mundial, ilustrando com exemplos. Os alunos foram participando embora se notasse que, nesta atividade, esta se restringia a um grupo mais pequeno de alunos cujos conhecimentos da língua alvo lhes permitia uma maior interação.

Com a visualização dos vídeos sobre a canção intitulada *Yo quiero* de Rubén Rada, pretendia-se que os alunos identificassem vocabulário relacionado com a temática abordada, tendo como atividade completar os espaços da letra deixados em branco (Anexo 4.2 - Ficha 1- Letra de la canción *Yo quiero*). Com a audição da canção, que apresentava uma linguagem simples e um ritmo apelativo, a participação e motivação dos alunos aumentou bastante, voltando a sobressair a participação dos alunos mais reservados, destacando-se a do aluno com NEE.

Com o exercício 2 da ficha 1, ambicionávamos motivar não só os alunos com mais dificuldades e/ou menos participativos mas também aqueles com um desenvolvido sentido analítico e crítico já que lhes era pedido um trabalho de análise linguística e interpretativa mais pormenorizada da canção com o objetivo de associarem cada um dos direitos listados a um ou mais versos da canção. Como era expectável, alguns alunos resolveram o exercício rapidamente, chegando à conclusão que havia direitos que se

podiam associar a mais que um verso, enquanto outros revelaram algumas dificuldades. Com a nossa ajuda, e com a partilha das propostas dos diferentes alunos que foram projetadas no quadro, todos completaram a tarefa.

A última tarefa da aula consistia na associação de um direito ao seu resumo, ambos retirados da Convención sobre los Derechos del Niño (Anexo 4.3 - Tarjetas; Anexo 4.4 - Resúmenes). Para além disso, deveriam destacar, com cores diferentes, as partes resumidas e encontrar o seu correspondente na versão original, para que se apercebessem das estratégias usadas para resumir o texto como o uso de sinónimos, conetores entre outros.

Todos os pares associaram corretamente o resumo à sua versão original, mas apenas dois grupos realizaram a segunda parte da tarefa. A falta de participação dos grupos levou-nos a determinar que a tarefa poderia ser pouco estimulante devido ao grau de dificuldade envolvido ou ser demasiado complexa para realizar no tempo dado. Assim, demos mais tempo para os alunos realizarem a tarefa em casa mas apenas dois grupos a devolveram feita, ficando demonstrado, pela resposta dos alunos quando inquiridos sobre a não realização da mesma, que a atividade era pouco estimulante devido ao seu grau de dificuldade.

Para realizarem a tarefa final na aula seguinte, partindo do direito que lhes saiu, cada par teria, como trabalho de casa, de realizar pesquisa sobre o mesmo e arranjar os materiais necessários para comporem a sua cartolina para a exposição. Para ajudá-los, entregámos-lhes um guião de trabalho indicativo do que tinham de fazer e com o material a trazer para a aula seguinte (Anexo 4.5 - Guía de trabajo). Como já esperávamos, pelo que havíamos observado em aulas anteriores, no dia da aula, a maior parte dos pares não trazia os materiais necessários para a consecução da tarefa final. No entanto, isto não foi um obstáculo pois, como já prevíamos essa possibilidade, levámos connosco material de trabalho suficiente para cada direito (Anexo 4.6 - Materiales). Cada par deveria então analisar esses materiais, seleccionar aqueles que se adequavam ao seu direito e compor a sua cartolina.

Mesmo com estes percalços, a tarefa final foi realizada com sucesso pela maioria dos grupos conforme se pode ver pela grelha de avaliação da mesma (Anexo 5 - Evaluación de la tarea final), sendo também positivo o balanço que fizemos depois da reflexão sobre estas aulas. Os objetivos foram cumpridos, as atividades despertaram o

interesse e a participação dos alunos, não houve tempos mortos e os conteúdos foram assimilados pelos alunos.

5.1.2. ...de 7.º ano

A unidade didática *Es mi vida*

A preparação da unidade didática (UD) a lecionar a esta turma começou com a aplicação do teste de IM. Este foi elaborado com recurso ao *Google Forms*, uma vez que o seu preenchimento *online* nos iria permitir poupar papel, tempo e facilitar a posterior análise dos resultados. Este instrumento foi construído partindo de diversos testes encontrados na bibliografia pesquisada e na internet e está estruturado em nove secções. Na primeira secção, os alunos teriam de fornecer alguns dados pessoais e nas restantes oito, uma para cada inteligência, os alunos teriam de reagir a cada uma das sete afirmações feitas, usando os valores de 0 ("Não se aplica nada a mim") a 6 ("Aplica-se totalmente a mim").

Para que os alunos não perdessem tempo de nenhuma disciplina com esta tarefa, pedimos aos diretores de turma para nos concederem uns minutos da sua hora de RADT (Receção de alunos da direção de turma) e encaminhámos os alunos em questão para a BE/CRE para aplicarmos o teste (Anexo 6 - Teste de IM aplicado ao 7.º ano). Explicámos aos alunos que o questionário se destinava a recolher dados para a nossa investigação e que este não seria objeto de avaliação, pedindo-lhes que o preenchessem com a máxima sinceridade. Só no momento posterior ao seu preenchimento lhes explicámos em que consistia a teoria das IM e para que serviriam os dados recolhidos, demonstrando os alunos muita curiosidade em descobrir os resultados do seu teste.

Não posso deixar de reproduzir a reação à teoria das IM de um aluno já mais velho, que teceu este comentário bastante perspicaz: "Temos todos inteligências diferentes mas depois fecham-nos a todos numa sala para nos avaliarem". Também nos parece relevante referir que um aluno não respondeu ao teste (absentismo por doença) e que este foi aplicado em português, e não em espanhol, porque se tratava de alunos de iniciação, com dois alunos nepaleses recém-chegados a quem tivemos de ir explicando em inglês cada parâmetro, e não queríamos que a língua fosse um entrave ao preenchimento fiável do mesmo.

Depois de recolhidos os dados procedeu-se à sua análise e à elaboração dos gráficos ilustrativos dos resultados, por aluno. Também analisámos os dados por inteligência / grupo turma (Anexo 7 - Resultados do teste de IM aplicado ao 7.º ano)²¹ e concluímos que:

- conforme esperávamos, todos os alunos apresentam as diferentes inteligências embora em diferentes graus de desenvolvimento;

- as inteligências onde há uma maior disparidade entre os valores mínimos e máximos²² (mais de 23 pontos) são as inteligências naturalista, visual, musical e cinestésica. Destas, as que apresentam os valores mínimos mais baixos são as inteligências visual e a naturalista com 10 pontos, seguidas pela inteligência musical com 13 pontos;

- as inteligências que apresentam os valores máximos mais elevados são as inteligências visual e a musical com 42 pontos cada, seguidas de perto pela inteligência cinestésica com 41 pontos;

- as inteligências que se esperava estarem mais presentes nos alunos, por força do sistema educativo em que se encontram inseridos e do paradigma educacional a ele subjacente, apresentam a menor variação nos resultados, mas também são aquelas que apresentam o valor máximo mais baixo de todas. São elas a inteligência verbo-linguística e a lógico-matemática. Estas duas inteligências apresentam o mesmo valor mínimo - 15 pontos- e o mesmo valor máximo -33 pontos. Logo depois encontramos a inteligência intrapessoal com a mínima de 19 pontos e a máxima de 34 pontos e a inteligência interpessoal com 21 pontos de mínima e 39 pontos de máxima;

- as inteligências que surgem como dominantes, por aluno, são a inteligência interpessoal (6 ocorrências) e a inteligência naturalista (5 ocorrências), registando as restantes inteligências apenas uma ou duas ocorrências.

Com base nestes resultados e com o objetivo de ir ao encontro das inteligências dos alunos e facilitar as suas aprendizagens, começámos a pensar a UD em termos de atividades e do tipo de inteligências que promoviam (**Tabela 3**). Também tivemos em

²¹ Para nossa análise criámos um gráfico para cada aluno e um gráfico para cada inteligência mas, por economia de espaço, no anexo adjunto apresentamos os resultados numa única grelha.

²² O valor mínimo possível é 0 e o valor máximo 42.

conta as informações obtidas pela observação de aulas, nomeadamente no que se referia ao tipo de estratégias e atividades pelas quais evidenciavam preferência.

Tabela 3 - Inteligências promovidas por atividade

<i>Atividade(s)</i>	<i>Inteligência(s)</i>
Chuva de ideias	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal Naturalista
Ligar verbos da rotina diária à sua imagem usando cartões	Verbo-linguística Visual Cinestésica Intrapessoal Interpessoal
Ordenar cronologicamente os cartões com as ações diárias	Lógico-matemática Verbo-linguística Cinestésica Visual Intrapessoal Interpessoal
Dramatizar cada ação diária usando os adereços disponíveis	Lógico-matemática Verbo-linguística Cinestésica Visual Intrapessoal Interpessoal Musical Naturalista
Categorizar ações segundo o momento do dia	Lógico-matemática Verbo-linguística Naturalista
Visualização e exploração do vídeo <i>Mi rutina</i>	Verbo-linguística Lógico-matemática Musical Visual Intrapessoal Interpessoal
Leitura em voz alta e compreensão de um diálogo	Verbo-linguística Lógico-matemática Visual Intrapessoal Interpessoal
Exercícios gramaticais	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal Interpessoal
Comparar rotinas - exercício de escrita	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal
Diálogo sobre as atividades de tempo livre dos alunos	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal

Visualização e exploração do vídeo <i>Mis pasatiempos</i>	Verbo-linguística Lógico-matemática Musical Visual Intrapessoal Interpessoal
Exercícios gramaticais	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal Interpessoal
Leitura de textos	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal Interpessoal
Exercício de escrita - falar sobre gostos pessoais	Verbo-linguística Intrapessoal
Leitura em voz alta e compreensão de uma entrevista	Verbo-linguística Lógico-matemática Visual Intrapessoal Interpessoal
Exercício de escrita - falar sobre os gostos de outra pessoa (pares)	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal
Partilha de conhecimentos sobre Madrid	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal
Visualização e exploração do vídeo <i>¿Al cine o a tomar algo?</i>	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal Visual
Leitura de textos sobre lugares de Madrid e sua identificação	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal
Manuseamento de um mapa de Madrid para localizar pontos-chave da cidade	Visual Cinestésica Intrapessoal Interpessoal Verbo-linguística
Leitura em voz alta de diálogos e sua exploração	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal
Retirar frases-tipo de diferentes diálogos	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal
Completar diálogos	Verbo-linguística Intrapessoal
Escrever diálogos em grupos de três	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal
Gravar a dramatização do diálogo	Verbo-linguística Musical Intrapessoal Interpessoal

Ouvir as gravações dos diálogos dos diferentes grupos	Musical Verbo-linguística Intrapessoal
---	--

A UD *Es mi vida* teria a duração de 10 aulas de 50 minutos e estaria subordinada a dois temas: a rotina diária e as atividades de tempo livre (Anexo 8 - Plan de la unidad didáctica *Es mi vida*). Tratando-se de dois temas muito pessoais, teríamos a oportunidade de colocar em destaque as experiências pessoais dos aprendentes como elementos de aprendizagem e envolver um maior número de alunos nas atividades propostas em sala de aula. No caso deste grupo, o contributo dos alunos quanto às suas vivências e experiências seria ainda mais desejável, profícuo e enriquecedor por haver na turma alunos oriundos de diferentes países (Nepal, Paquistão, Croácia, Brasil, Angola), pelo que tentámos que as aulas partissem das mesmas, colocando constantemente em evidência as inteligências intrapessoal e interpessoal.

Decidimos começar a unidade com uma aula que seria em muitos aspetos uma iniciação para nós também pois propusemos atividades que nunca tínhamos experimentado, com o intuito de fazer os alunos saírem de rotina a que estavam habituados, e que procurassem estimular de forma mais evidente as inteligências cinestésica, visual e naturalista. Para introduzir o tema da unidade e para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, sem esquecer de fazer a ponte com os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, preparámos um exercício de *brainstorming* subordinado ao tema *Rutinas diarias*. Com os verbos que os alunos iriam sugerir, pretendia-se introduzir o exercício de *matching* seguinte em que os alunos teriam de fazer corresponder os verbos da rotina diária à sua imagem pelo recurso a *flashcards*. Para tal, seria entregue um *flashcard* a cada aluno e teriam de circular pela sala de aula à procura do par correspondente (Anexo 8.1 - Tarjetas). Quando o encontrassem, deveriam colar o par verbo/imagem no quadro para, em grande grupo, ordenarem cronologicamente as atividades, sendo a cronologia final o resultado da negociação feita tendo por base a partilha das experiências diárias dos alunos. Com esta troca de vivências, os alunos começariam a usar o vocabulário novo, bem como os marcadores temporais *antes* e *después*. Depois de estabelecida a nossa cronologia, cada par deveria voltar a juntar-se para preparar a dramatização da ação que lhes tinha calhado. Para o fazer, teriam de selecionar um relógio com a hora a que a realizariam e os objetos adequados para a representar, os quais haviam sido antecipadamente

dispostos numa mesa pela professora (Anexo 8.2 - Aderezos). Depois, enquanto um aluno dramatizasse a ação, o outro deveria dizer em voz alta, em primeira pessoa do singular, a frase correspondente à mesma. Desta forma, obter-se-ia a descrição de uma rotina diária, praticando-se a expressão e a compreensão orais, assim como a expressão escrita.

Esta aula foi muito apreciada pelos alunos e, na nossa opinião, foi uma das que funcionou melhor, uma vez que todos participaram ativamente em todas as atividades, tendo respondido muito bem a esta tarefa final, assinalando na reflexão final sobre a unidade didática, que tinham gostado muito dela pela oportunidade de representarem as suas ações diárias e de participarem ativamente na aula. Este resultado bastante positivo fez-nos refletir pois, embora faça recurso à inteligência com a segunda pior média por turma (24.61), a participação dos alunos foi notória, o que significa que a atividade foi motivadora e que o uso de mais atividades de dramatização ou *role play* poderão ser bem aceites neste grupo. Também nos sentimos tentadas a afirmar que tal sucesso se poderá dever ao tipo de atividade em si, ao facto de ser uma tarefa significativa por ir ao encontro das experiências e vivências dos alunos, por implicar interação e negociação entre os pares, e não tanto ao tipo de inteligência a que se tem de recorrer para a executar.

A segunda e a terceira aulas já se aproximariam mais do tipo de aula a que os alunos estavam acostumados e tentaríamos dar mais relevo às inteligências visual, musical, verbo-linguística e lógico-matemática. Nestas aulas pretendia-se que os alunos aprofundassem o vocabulário sobre a rotina diária e que fossem capazes de usar os verbos irregulares no presente do indicativo tanto para falar das suas rotinas como das de outrem.

Para cumprir estes objetivos, resolveram um exercício de categorização de ações diárias consoante o momento do dia em que as realizam (Anexo 8.3 - Ficha 1), visualizaram o vídeo intitulado *Mi rutina diaria* no qual uma jovem universitária de Ponferrada os levava a descobrir a sua rotina diária (Anexo 8.4 - Vídeo *Mi rutina*; Anexo 8.5 - Ficha 2) e lhes dava a conhecer alguns aspetos da cultura espanhola, e leram um texto sobre a rotina de uma família espanhola (Anexo 8.6 - Ficha 3). Este *input*, depois de trabalhado o vocabulário e a compreensão de texto, serviria para

trabalhar os verbos reflexivos que se encontravam realçados no texto²³. A partir das formas apresentadas, pedia-se aos alunos que tentassem completar os três paradigmas para, depois se analisarem as semelhanças e as diferenças entre os mesmos, colocarem em destaque as formas irregulares dos verbos *despertarse* e *acostarse*. Com essas informações, os alunos teriam de, indutivamente, completar as informações sobre os verbos reflexivos, regulares e irregulares. Esta última afigurou-se um pouco mais difícil de implementar pois os alunos não estavam habituados a este tipo de tarefa que implica a reflexão sobre a própria língua. Trata-se de alunos habituados a que a gramática lhes seja ensinada de forma expositiva com a escrita dos verbos no quadro e exercícios de aplicação do tipo *rellena huecos* no caderno de atividades.

Para porem em prática todos os conhecimentos adquiridos até ao momento, ser-lhes-ia pedido, como atividade final de aula que comparassem a sua rotina à das personagens dos *inputs* anteriores e escrevessem três frases do tipo "Juan vive en España y se despierta a las siete, pero yo me levanto más tarde, a las siete y media.", tarefa que uns realizaram mais facilmente que outros.

Na quarta aula e seguintes, incidiríamos nas inteligências verbo-linguística, visual, lógico-matemática, intrapessoal e interpessoal.

Para introduzir o vocabulário subordinado ao tema *actividades de ocio y tiempo libre*, recorreremos a uma discussão guiada e à visualização do vídeo *Mis pasatiempos* com cuja ficha de trabalho se iria abordar o conteúdo funcional *expresar gustos* (Anexo 8.7 - Vídeo *Mis pasatiempos*; Anexo 8.8 - Ficha 4). O objetivo final desta aula era que os alunos fossem capazes de expressar os seus gostos pessoais relativamente a este tema e conseguiram-no, apesar de em casos pontuais se ter verificado a utilização da preposição *de* a seguir ao verbo.

A quinta aula estaria subordinada ao conteúdo funcional *expresar acuerdo y desacuerdo* que seria introduzido com a exploração de uma entrevista em que se apresentavam os hábitos de ócio de alguns jovens de Madrid (Anexo 8.9 - Ficha 5). As atividades de exploração do texto serviriam para preparar os alunos para a tarefa final da

²³ Segundo Fernández (2013), citando (Gass, 1997; VanPatten, 1996), "de acuerdo con varios modelos de procesamiento en la ASL, el percibir o detectar los rasgos lingüísticos es el primer paso en la conexión entre forma y significado". A manipulação do *input*, através do realce das formas verbais neste caso, tem como objetivo facilitar essa conexão.

aula: entrevistar o companheiro do lado e escrever sobre os seus gostos pessoais no tocante às atividades de tempo livre. Ainda que a avaliação dada pelos alunos à leitura e compreensão da entrevista ter sido 100% positiva, percebemos que os alunos sentiram bastantes dificuldades na resolução do exercício 3 da ficha 5 por, nas suas palavras, não entenderem o que tinham de fazer. Parece-nos que este caso se assemelha ao da conjugação dos verbos em que sempre que é necessário recorrer ao raciocínio, ao estabelecimento de relações através da análise textual, os alunos sentem-se perdidos. Esta situação ajudou-nos a determinar que é necessário desenvolver mais atividades que impliquem que os alunos reflitam sobre as respostas que têm de dar, evitando os exercícios que proliferam em muitos manuais escolares que requerem apenas do aluno que ele localize e copie frases completas do texto. Também nos impeliu a rever os resultados da turma quanto à inteligência lógico-matemática, verificando-se que esta é a que apresenta a média mais baixa (23,44), o que ajuda a reforçar as nossas conclusões.

O texto da aula anterior serviria de base para a introdução dos conteúdos culturais relacionados com os hábitos de ócio dos madrilenos e alguns lugares de Madrid a eles associados que se iriam trabalhar com mais pormenor nas sexta e sétima aulas.

A sexta aula iniciar-se-ia com a partilha de conhecimentos entre alunos e professoras sobre a cidade de Madrid, fazendo-se a ponte entre o texto da aula anterior e o vídeo que iriam ver em seguida (Anexo 8.10 - Vídeo ¿Al cine o a tomar algo?). Para explorar o vídeo, a professora elaborou uma ficha com diferentes exercícios - ordenar as atividades segundo a ordem do vídeo, ligar imagens alusivas a diferentes atividades ao lugar de Madrid onde se pode fazê-las e associar descrições ao lugar certo (Anexo 8.11 - Ficha 6). Partindo deste último exercício, os alunos teriam de, em grupos de 4 ou 5, localizar esses lugares no mapa de Madrid facultado pela professora (Anexo 8.12 - Plano de la zona centro de Madrid). Para que o mapa fosse legível, a professora entregou a cada grupo um mapa em formato A3 e a cores. A observação direta permitiu-nos aferir que o entusiasmo dos alunos com estas tarefas era evidente, principalmente com a atividade de exploração do mapa que acabaria por prolongar-se até à aula seguinte. No entanto, verificámos, mais uma vez, que a atividade em que os alunos sentiram mais dificuldade, o exercício 3 da ficha 6, era aquele que exigia o raciocínio lógico e o estabelecimento de relações entre diferentes dados.

Seguir-se-ia a leitura e compreensão de diálogos subordinados ao conteúdo funcional *concertar una cita* (Anexo 8.13 - Ficha 7) e dos quais os alunos teriam de retirar as expressões usadas para apresentar uma proposta, aceitar ou recusar a mesma e combinar a hora e o lugar de encontro. Estas expressões seriam depois usadas para, em pares, completarem os diálogos do exercício 3 e passarem à tarefa final da unidade. Esta consistia na escrita, em grupos de três, de um diálogo em que tinham de combinar uma saída entre amigos seguindo as indicações dos cartões do grupo (Anexo 8.14 - Tarjetas). Para definir os grupos, cada aluno escolheria um cartão contendo o número do grupo no canto superior esquerdo. Os alunos teriam depois de encontrar os colegas com o mesmo número de grupo e criar um diálogo seguindo as restantes indicações dos cartões. Haveria 3 cartões por grupo com a indicação da ordem pela qual cada um teria de intervir no diálogo e o tipo de informação que teria de fornecer nesse momento. Desta forma, o diálogo seria bastante guiado e obter-se-iam diálogos muito diferentes pois a cada conjunto de 2 grupos era pedida informação diferente. O diálogo seria redigido numa ficha entregue pela professora (Anexo 8.15 - Ficha 8) em que constaria a identificação de cada membro do grupo e as falas de cada um.

Depois de escrito, revisto e corrigido pela professora, os alunos teriam de gravar o áudio da dramatização do seu texto com o telemóvel.

Esta tarefa final foi um sucesso, com notas acima da média - o resultado mais baixo foi um 85% - e acima de qualquer resultado geral obtido nas diferentes tarefas escritas ao longo do ano (Anexo 9 - Evaluación de la tarea final). Mas independentemente das notas, consideramos que foi uma tarefa muito bem sucedida pois os alunos não se limitaram a copiar as frases que lhes tinham sido dadas como modelo ao longo das várias aulas, imprimindo um cunho pessoal às suas respostas, utilizando a sua própria linguagem, o seu próprio vocabulário, para dar as justificações necessárias, indo assim buscar elementos da sua experiência pessoal para elaborar o seu diálogo. Estes resultados vieram reforçar a nossa convicção de que o ELBT com as tarefas centradas no significado e com uma finalidade comunicativa que envolve todos os alunos na compreensão e produção da língua é eficaz no nosso contexto educativo e de que as aprendizagens dos alunos foram efetivas.

Na aula seguinte, decidimos abordar o trabalho dos alunos e a língua de uma perspetiva diferente, fazendo das suas gravações o objeto de estudo. O objetivo era que os alunos tomassem consciência de que a voz de uma pessoa se altera consoante a

língua que fala e que isso se deve à musicalidade de cada língua²⁴. Assim, passámos as gravações dos diferentes grupos permitindo aos alunos terem uma noção mais realista da sua própria voz quando falam em espanhol, dando-lhes a oportunidade de se aperceberem das diferenças entre as duas línguas no que diz respeito à sua musicalidade, ritmo e entoação. Os alunos gostaram bastante desta atividade e de tentar perceber quem estava a falar em cada diálogo.

Para rematar a UD, a professora pediu aos alunos que preenchessem os questionários de reflexão sobre a UD e sobre o seu desempenho ao longo das aulas (Anexo 10 - Reflexão sobre a unidade didática *Es mi vida*). As respostas obtidas permitiram-nos concluir que, de uma forma geral, os alunos gostaram da UD e das atividades propostas, obtendo 100% de avaliação positiva as atividades *leitura em voz alta e compreensão de uma entrevista (ficha 5); partilha de conhecimentos sobre Madrid; visualização e exploração do vídeo "¿Al cine o a tomar algo?" e manuseamento de um mapa de Madrid para localizar pontos-chave da cidade* (Anexo 11 - Resultados da reflexão sobre a unidade didática *Es mi vida*). O facto de serem atividades relacionadas com conteúdos culturais com recurso a materiais autênticos poderá explicar estes resultados, não nos parecendo que tal se deva ao tipo de inteligências visadas já que, mesmo tratando-se de atividades de natureza diversa, estas fazem apelo às mesmas inteligências que haviam sido trabalhadas noutras atividades e nas quais de registaram resultados mais baixos, como se pode ver na **Tabela 3** acima. Comparando atividades semelhantes, como as tarefas de expressão escrita, em que se recorria às mesmas inteligências, verificamos que os valores obtidos também flutuam, sendo no entanto mais estáveis quando as tarefas escritas são para fazer em grupo/par. O mesmo se verificou nas tarefas de visualização e exploração dos vídeos, mas neste caso concreto, uma ponderação sobre o questionário de reflexão proposto aos alunos fez-nos perceber que, nesse item, o questionário deveria ter compreendido a atribuição de nota à visualização e à exploração como itens distintos, sendo que a própria exploração do vídeo deveria estar subdividida por exercício proposto. Só assim poderíamos obter dados consistentes que nos permitissem tecer conclusões mais sólidas.

²⁴ Ver as obras abaixo nas quais se pode ler que cada língua tem uma musicalidade própria, um ritmo e uma entoação que as tornam únicas.

Lopes, M. (2012). *Compreensão oral em língua inglesa*. Curitiba, PR: IESDE Brasil.

Valente, H. (1999). *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume.

O projeto *Alimentos que cruzaron el Atlántico*

Este projeto nasceu de uma sugestão da professora orientadora após a leitura de um artigo de jornal que falava da diversidade gastronómica gerada pela troca de produtos entre os vários continentes e pretendeu dar a conhecer aos alunos de Espanhol de 7.º ano a origem dessa riqueza, assim como um pouco da história e da cultura hispano-americanas partindo de uma dimensão da sua vida diária: a alimentação (Anexo 12 - Apresentação do projeto).

Os alunos de 7.º ano estavam a terminar a unidade sobre a alimentação e foi-lhes dado a ler o texto *Veinte productos que fusionaron sabores de América y Europa* (Anexo 13). A partir do texto foi-lhes pedido que elaborassem uma lista de produtos que viajaram de cada um dos lados do Atlântico para o outro e que realizassem um trabalho inter-turmas com a outra turma de 7.º ano da professora orientadora. A ideia era montar dois painéis em que se daria a conhecer à comunidade escolar os produtos que partiram do continente americano para o continente europeu, e vice-versa, e os pratos típicos que nasceram dessa troca de produtos.

Para concluir o projeto, as professoras trabalhariam, cada uma numa turma específica, um alimento e a lenda a ele associado. A nós, coube-nos trabalhar a lenda do cacau, sendo para tal usado um vídeo (Anexo 14 - *El cacao: alimento de dioses*). Os alunos teriam de o visualizar e organizar o seu resumo associando imagens a trechos de texto que seriam colados numa cartolina que seria colocada num dos extremos do mapa-mundo (Anexo 15 - Tarjetas).

Apesar de cada professora ter uma turma atribuída, o projeto beneficiou da colaboração contínua das duas professoras que promoveram a cooperação entre as duas turmas que, em conjunto, pesquisaram, produziram materiais e trabalharam na faixa onde se podia ler o nome do projeto.

As turmas foram divididas em grupos de trabalho aos quais foram atribuídas tarefas específicas, segundo as apetências demonstradas: 1) elaborar o mapa-mundo; 2) desenhar as embarcações no mapa e pintar os oceanos; 3) desenhar os diferentes alimentos e pintá-los; 4) desenhar as letras do título do projeto e pintá-las; 5) desenhar os nomes dos diferentes alimentos; 6) pesquisar pratos típicos de um dos lados do Atlântico, confeccionados com recurso a produtos oriundos do outro lado do mesmo. O

trabalho de cada grupo seria depois reunido e selecionado para se elaborarem as cartolinas e se preencherem os mapas-mundo.

Depois de afixado o projeto no corredor da escola com a ajuda dos alunos, foi-lhes pedido que preenchessem uma ficha de avaliação do projeto e do seu desempenho ao longo do mesmo (Anexo 16 - Fotos do projeto; Anexo 17 - Ficha de autoavaliação).

Com este projeto, foram trabalhadas as oito inteligências, tendo-se verificado algo que já tínhamos observado na turma de 9.º ano: os alunos precisam de desenvolver a inteligência cinestésica, o que passa por trabalharem mais a motricidade fina já que muitos destes alunos apresentavam dificuldade na resolução de tarefas que exigiam algum domínio desta capacidade, tais como recortar imagens e letras, pintar dentro dos contornos e desenhar letras.

A reflexão levada a cabo sobre os resultados obtidos permite-nos tecer as seguintes conclusões: a maioria dos alunos tem uma consciência muito clara do seu desempenho e não teve problemas em demonstrá-lo, correspondendo a maioria das suas autoavaliações às avaliações atribuídas, por observação direta, pelas professoras da turma. Excetuam-se dois casos: o de um aluno nepalês cuja falta de domínio da língua pode ter estado na origem das respostas dadas; e o de um aluno que respondeu usando o mesmo valor para todas as respostas, demonstrando ter respondido sem refletir. Ao percebermos que este aluno também não tinha preenchido a avaliação da UD *Es mi vida*, fomos analisar o valor da sua inteligência intrapessoal aferindo que esta é a que está menos desenvolvida, determinando que poderá ser benéfico que, no futuro, se utilizem com ele estratégias que levem ao seu desenvolvimento (Anexo 18 - Resultados da ficha de autoavaliação).

Este projeto revelou-nos ainda que os alunos não estão habituados a trabalhar em projetos em que a cooperação entre os diferentes intervenientes é fundamental. Durante a sua realização, observámos que alguns alunos precisam de trabalhar mais a cooperação, pois ficam à espera que os colegas de equipa façam o trabalho que eles creem não conseguir realizar, não se esforçando para ultrapassar as suas dificuldades. Este dado acaba por ser curioso pois a inteligência interpessoal foi a que obteve a média, por aluno, mais elevada (29,83). No entanto, foram realistas na sua autoavaliação e 8 dos 18 alunos da turma admitiram não se terem esforçado.

A elaboração do projeto recorrendo a tarefas específicas por aula/grupo revelou ser uma mais-valia ao permitir que os alunos soubessem sempre o que tinham de fazer e de quanto tempo dispunham. O resultado final foi muito bom, sendo evidente a curiosidade e interesse que despertou, tanto em alunos como em professores de outras disciplinas, levando-nos a considerar reformular este projeto, no futuro, de modo a torná-lo num projeto transversal e multidisciplinar, desta feita de 8.º ano, envolvendo as disciplinas de Geografia, História e Artes.

No que diz respeito às inteligências múltiplas, não reunimos evidências de que estas tenham sido decisivas para a *performance* dos alunos e para a sua aprendizagem, por falta de um instrumento capaz de avaliar este aspeto, embora arrisquemos dizer, pela observação feita ao longo do projeto e as alterações introduzidas nos grupos, que para tal foi mais decisiva a natureza e tipologia das tarefas do que as IM que envolviam.

Quanto à avaliação do projeto pelos alunos, todos o consideraram interessante, afirmando que aprenderam com ele, que fez a turma trabalhar em equipa e que passaram a gostar mais da disciplina depois de o terem realizado.

5.1.3. ...de 8.º ano

Tal como havia sucedido com a turma de 7.º ano, a preparação da UD começou com a aplicação do teste de IM. No entanto, a versão desta turma teria mais 3 secções em que atribuiriam a cada afirmação um valor entre 0 e 4: *Nos meus tempos livres...*; *Quando aprendo uma língua estrangeira gosto de...* e *Amanhã tens um teste importante e precisas de rever a matéria. O que fazes?* (Anexo 19 - Teste de IM aplicado ao 8.º ano).

A intenção desta alteração era tentar estabelecer um paralelismo, se é que existe, entre o tipo de atividades que os alunos desenvolvem nos tempos livres, as estratégias de estudo a que recorrem e as suas IM. Explicámos aos alunos o objetivo do questionário, pedimos-lhes que o preenchessem de forma sincera e, finalmente, explicámos-lhes de forma simplificada em que consistia a teoria das IM. Para isso, partimos de algumas perguntas tais como se um jogador de futebol tinha de ser bom a matemática ou se lhe bastava ser bom a desporto, se todos éramos inteligentes da mesma forma, entre outras. As respostas dos alunos foram de encontro às nossas expectativas e, recorrendo ao desenho de um círculo com oito divisões no quadro,

escrevemos o nome de cada uma das inteligências. Com a ajuda dos alunos, fomos preenchendo o círculo com informações sobre as características de cada uma, algumas profissões e nomes de personalidades que podíamos associar às mesmas (Anexo 20-Plan del tema *Las Inteligencias Múltiples*). Para verificar se os alunos tinham entendido em que consistia esta teoria, propusemos-lhes a leitura de um texto que apresentava três opiniões diferentes sobre a inteligência de um jovem e que relacionassem as mesmas à teoria das IM (Anexo 20.1 - ficha 1).

Esperávamos com esta explicitação da teoria alertá-los para a multiplicidade não só das inteligências, mas também das formas de aprender e estudar, surpreendendo-nos alguns dos resultados obtidos através do questionário aplicado ao ler que uma das estratégias de estudo de uma aluna passa por gravar a matéria e ouvi-la enquanto dorme (Anexo 21 - Resultados do teste de IM aplicado ao 8.º ano).

A análise dos dados obtidos tendo em conta os grupos 1 a 9 permitiu-nos constatar que:

- todos os alunos apresentam as diferentes inteligências embora em diferentes graus de desenvolvimento;
- as inteligências onde há uma maior disparidade entre os valores mínimos e máximos (mais de 30 pontos) são as inteligências naturalista e lógico-matemática, apresentando os valores mínimos mais baixos com, respetivamente, 8 e 9 pontos;
- as inteligências que apresentam os valores máximos mais elevados são as inteligências lógico-matemática e visual, com 42 pontos cada, seguidas de perto pelas inteligências intrapessoal e musical, com 41 pontos, e a naturalista, com 40 pontos;
- as inteligências que apresentam o valor mínimo mais alto são as inteligências musical e interpessoal, ambas com 20 pontos, e são também aquelas em que a disparidade entre o valor mínimo e máximo é menor (19 e 21 pontos);
- as inteligências que surgem como dominantes, por aluno, são a musical (5 ocorrências), a visual (4 ocorrências), a intrapessoal (3 ocorrências) e a lógico-matemática (3 ocorrências), não registando nenhuma ocorrência as inteligências verbo-linguística nem a inteligência cinestésica.

Quando comparámos as inteligências dominantes dos alunos e as respostas dadas à pergunta *Quando aprendo uma língua estrangeira gosto de...* observámos que

as atividades a que atribuíram maior pontuação só correspondem à IM dominante em 7 alunos, observando-se nalguns casos que atribuíram pontuações elevadas a mais de uma atividade de IM diferente.

No caso da pergunta *Amanhã tens um teste importante e precisas de rever a matéria. O que fazes?*, as respostas apenas coincidem em seis casos, valor que sobe para sete quando se leem as respostas livres, podendo concluir-se que as técnicas de estudo mais usadas são verbo-linguísticas e visuais.

O mesmo sucede quando inquiridos sobre as atividades de tempo livre que apenas correspondem à IM dominante em seis casos. Nos restantes, os alunos acabam por afirmar que gostam de atividades que estão relacionadas com outras inteligências.

Estes dados acabaram por semear ainda mais dúvidas do que certezas: por um lado, vão ao encontro da nossa conclusão preliminar de que o tipo de atividade poderá estar na base do aproveitamento académico e *performance* dos alunos mais diretamente do que o tipo de IM, por outro, baseiam-se em poucos dados empíricos. Na nossa opinião, deveríamos ter recolhido mais informações para podermos tecer conclusões mais sólidas.

Não obstante as nossas dúvidas, usámos estes resultados, para planificar a UD em termos de atividades e do tipo de inteligências que promoviam (**Tabela 4**).

Tabela 4 - Inteligências promovidas por atividade

<i>Atividade(s)</i>	<i>Inteligência(s)</i>
Jogo <i>Yo veo, tú ves</i>	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal Naturalista Visual Cinestésica Musical Lógico-matemática
Leitura em voz alta e compreensão do texto <i>Hay un destino para todos</i>	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal Musical
Completar o mapa com os países da América Latina em falta	Verbo-linguística Visual
Relacionar as fotos dos lugares ao seu nome e localização geográfica	Lógico-matemática Verbo-linguística Visual Naturalista

Categorizar os destinos turísticos segundo o tipo de turismo (ficha 1)	Lógico-matemática Verbo-linguística
Escrever um texto breve sobre os teus interesses turísticos	Verbo-linguística Intrapessoal
Partilhar oralmente com a turmas os seus interesses e experiencias	Verbo-linguística Musical Intrapessoal Interpessoal
Completar um passaporte sobre as suas viagens	Verbo-linguística Intrapessoal
Visualização e exploração do vídeo <i>Memorias de mi infancia</i>	Verbo-linguística Visual Musical Intrapessoal Interpessoal
Leitura e compreensão do texto <i>Memorias de mi infancia</i> (ficha 4)	Verbo-linguística Lógico-matemática Musical Intrapessoal Interpessoal
Completar as grelhas de conjugação dos verbos no pretérito imperfeito	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal Interpessoal
Completar as regras de uso do pretérito imperfeito	Verbo-linguística Lógico-matemática
Exercícios gramaticais online	Verbo-linguística Lógico-matemática
Jogo de conjugação verbal	Verbo-linguística Lógico-matemática Intrapessoal Interpessoal
Escrever um texto breve sobre o que faziam nas férias quando eram crianças	Verbo-linguística Intrapessoal
Preparação das apresentações orais	Verbo-linguística Intrapessoal Interpessoal
Fazer apresentações orais sobre a sua infância e as viagens que fez.	Verbo-linguística Cinestésica Intrapessoal Interpessoal
Avaliar as apresentações dos colegas	Verbo-linguística Lógico-matemática Visual

A UD *Hay un destino para todos* teria a duração de cinco aulas de 50 minutos e estaria subordinada ao tema das viagens e do turismo (Anexo 22 - Plan de la unidad *Hay un destino para todos*). À semelhança do que aconteceu com o 7.º ano, tratando-se de um tema que podia ser abordado de uma perspetiva mais pessoal, tentámos centrar as nossas atividades à volta das experiências dos alunos, partilhando com eles também as

nossas. Isso foi possível porque, ao longo do ano, nos fomos apercebendo que estes alunos viajavam bastante, quer com os familiares quer com as equipas de desporto em que eram atletas federados.

A tarefa final da unidade consistia numa apresentação oral em que os alunos teriam de falar sobre a sua infância, especificamente sobre o que costumavam fazer durante as férias de verão, e relatar, dando alguns detalhes, a sua viagem preferida.

Para a conseguirem realizar, foi necessário trabalhar com eles algum vocabulário relacionado com destinos turísticos, tipos de turismo, condições climatéricas, formações naturais e atrações turísticas que introduzimos recorrendo a vários tipos de *input* que apelavam a diferentes inteligências, tais como imagens, textos e um vídeo. Quanto aos conteúdos gramaticais de que iriam precisar, para consolidarem o estudo do pretérito perfeito foi-lhes pedido que preenchessem o *Pasaporte del viajero* e, para introduzir o pretérito imperfeito, a professora apresentou um vídeo e respetivo texto sobre a sua infância (Anexo 22.1 - Powerpoint; Anexo 22.2 - Ficha 1; Anexo 22.3 - Ficha 3; Anexo 22.4 - Vídeo *Memorias de mi infancia*; Anexo 22.5 - Ficha 4). A partir deste *input*, o tópico gramatical seria abordado de forma indutiva, primeiro com a conjugação dos diferentes verbos partindo das formas verbais presentes no texto e, depois, com o preenchimento de algumas regras sobre o uso e conjugação dos verbos em pretérito imperfeito. Para praticar, foi proposto aos alunos resolverem um exercício gramatical *online*, projetado no quadro, em que cada aluno teria de completar uma frase com o verbo corretamente conjugado. Depois, como estes alunos eram muito competitivos, foi-lhes proposto um jogo de conjugação por equipas, que contaria com um prémio final. Seriam projetadas frases no quadro e cada equipa teria de as tentar completar corretamente, no menor tempo possível. Este jogo demonstrou-nos que os alunos não estavam habituados a este tipo de atividade - pareceu-nos pela sua reação e atuação que era a primeira vez que faziam algo assim - mas esta pode ser uma estratégia de aprendizagem a utilizar mais vezes já que surtiu o efeito pretendido de os alertar para as diferenças gráficas existentes entre o pretérito imperfeito em português e espanhol (uso do v/b; m/n; acentuação) e levá-los à autocorreção. Neste momento, os alunos estariam aptos para escrever um breve texto sobre a sua infância, tarefa com a qual terminaria a quarta aula.

As duas tarefas de expressão escrita propostas aos alunos - *Pasaporte del viajero* e *Cuando era niño/ã* - serviriam de base para a tarefa final da UD, a apresentação oral.

Na penúltima aula, os alunos teriam de organizar os dois textos de modo a construírem um texto coerente que conseguissem apresentar em cerca de 3 minutos. Os resultados obtidos nas tarefas escritas surpreenderam-nos pela positiva, principalmente no caso do tarefa *Cuando era niño/ã* em que não houve resultados negativos e houve algumas notas acima da média (Anexo 23 - Evaluación del Pasaporte del viajero; Anexo 24 - Evaluación de la expresión escrita Cuando era niño/ã). Positivas foram também as notas das apresentações orais, comprovando que os conteúdos foram apreendidos, tanto ao nível da expressão escrita, como da expressão oral (Anexo 25 - Evaluación de la tarea final).

A este grupo-turma também foi pedido que refletissem sobre a UD e os dados recolhidos revelaram-nos que os alunos preferem atividades que sejam significativas, cujo material seja autêntico e apele às suas experiências e vivências e às dos seus professores. Isso é visível através das atividades que tiveram 100% de avaliações positivas: completar o mapa com os países da América Latina em falta; visualização e exploração do vídeo *Memorias de mi infancia*; leitura e compreensão do texto *Memorias de mi infancia*. Os jogos também são muito apreciados pelos alunos sendo interessante verificar que os exercícios de conjugação do tipo *rellena huecos* em papel receberam notas negativas, mas o mesmo tipo de exercício *online* recebeu 100% de avaliações positivas, reforçando a nossa conclusão de que são o tipo de atividade e o tema, e não as inteligências a que fazem apelo, que motivam os alunos e potenciam o seu desempenho. Esta ideia é ainda apoiada pelas opiniões dos alunos quanto aos aspetos que lhes agradaram e desagradaram nas aulas, em que a maioria refere que faria mais jogos. Quando se analisam as respostas dadas às perguntas *Qual foi a aula de que mais gostaste?* e *Qual foi a aula de que menos gostaste?*, verifica-se o mesmo pois os alunos afirmam que as aulas de que mais gostaram foram as dos dias 28 de abril, porque fizeram inquéritos sobre os seus gostos e 12 de maio, porque fizeram um jogo muito divertido; em relação às de que menos gostaram, foram referidas as dos dias 12 de maio, porque eles criaram muita confusão com o jogo (aqui eles recriminam-se pelo seu comportamento durante o jogo e não avaliam o jogo em si), 18 de maio, porque não gostam de fazer apresentações orais, e 11 de maio, porque não gostam de conjugar verbos. Os dias 12 de maio e 28 de abril voltam a estar em destaque na pergunta *Em que aula estiveste mais empenhado e participativo?*, surgindo a aula do dia 12 de maio como aquela que mais alunos selecionaram como sendo aquela em que mais

aprenderam. De destacar as respostas muito pessoais de uma aluna que justificou a sua falta de empenho na atividade *Pasaporte del viajero* dizendo que não tinha feito "nada de interessante" na sua vida e que tinha aprendido menos na aula sobre os países da América Latina porque não lhe interessava "falar de um monte de países lindos que nunca vou visitar" (Anexo 26 - Ficha de reflexão sobre a unidade didática *Hay un destino para todos*; Anexo 27 - Resultados da ficha de reflexão sobre a unidade didática *Hay un destino para todos*).

5.2. ... nas aulas de Inglês.

Já referimos, em páginas anteriores, que embarcámos nesta jornada com alguns anos de experiência no ensino das LE. Ao longo deste período, tivemos a oportunidade de trabalhar com alunos de diferentes anos de escolaridade - do 1.º ao 12.º -, de diferentes percursos educativos - ensino regular diurno, ensino recorrente noturno, cursos profissionais, cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e cursos PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) -, e de idades muito diversas (desde os 6 aos 60 anos).

Este percurso tão diversificado foi uma fonte de aprendizagens fundamental para o nosso processo de crescimento e desenvolvimento profissional, permitindo-nos afirmar com convicção que o professor é um *lifelong learner*²⁵ e que só através da reflexão sobre a sua prática conseguirá ultrapassar os obstáculos com os quais se depara.

Foi através deste processo de introspeção e análise que, como afirmamos acima, nos afastámos das abordagens mais tradicionais em que o foco era colocado nas estruturas gramaticais e no vocabulário - como a *Presentation, Practice and Production (PPP)* e a *Functional Approach* - para nos aproximarmos, gradualmente, da abordagem comunicativa do ensino das línguas - em que o fundamental é a competência comunicativa - e a adotar o ELBT como forma de organizar o nosso trabalho e propor as atividades. Com efeito, quando iniciámos o nosso percurso profissional, quisemos utilizar com os nossos alunos de 7.º ano as metodologias de ensino-aprendizagem que se tinham revelado frutuosas connosco enquanto alunas. Depressa constatámos que

²⁵ Ver Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*. London: Routledge.

teríamos de repensar a nossa estratégia, quadro comprovado pelos resultados dos nossos alunos, que não correspondiam às nossas expectativas. Mas como fazê-lo? A resposta a esta pergunta viria lentamente e para ela contribuiu a oportunidade de trabalhar com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Lecionar crianças desta faixa etária (6 a 9 anos de idade) que estavam na iniciação do seu processo de aprendizagem da língua e que, para se manterem atentos e conseguirem apreender os conteúdos, tinham de realizar, em cada aula, pequenas tarefas, com um conjunto reduzido de vocabulário e de *language chunks*, fez-me perceber que algo semelhante se poderia aplicar aos níveis do 3CEB. E foi isto que tentámos aplicar quando, passados três anos, regressámos à lecionação de turmas de 3CEB, recorrendo às estratégias e atividades que usávamos com o 1CEB como, por exemplo, os jogos de vocabulário com *flashcards* (*memory game*; *bingo*; *spelling contests*; ; ...). Embora temêssemos uma possível reação negativa por parte dos alunos, por considerarem estas atividades infantis para a sua idade, surpreenderam-nos os seus resultados. No entanto, e apesar deste passo positivo, continuávamos demasiado centrados no ensino de vocabulário e de estruturas gramaticais. Faltava dar um sentido às aprendizagens dos alunos, torná-las mais ricas e significativas, para que perdurassem por mais tempo que apenas a semana das avaliações.

Esse passo viríamos a dá-lo algum tempo depois, primeiro com os cursos EFA e, mais aprofundadamente, com as turmas PIEF. Os cursos EFA, ainda que com um público-alvo bastante distinto, baseavam-se nas aprendizagens já realizadas pelos alunos e/ou nas suas necessidades de aprendizagem para o futuro, quer a nível pessoal como profissional. Tratando-se de um tipo de ensino muito mais individualizado, dirigido a adultos com objetivos bem definidos, fomos ajustando a nossa prática para que esta fosse ao encontro dos mesmos, criando materiais diferenciados para alunos da mesma turma. A experiência em PIEF veio reforçar esta necessidade de diferenciação baseada nas necessidades e interesses dos alunos, correspondendo a metodologia de ensino a essa ideia-chave. Ainda que houvesse a necessidade de seguir o currículo nacional, não havia manuais adotados e todo o material era criado e/ou adaptado por nós para fazer face às necessidades existentes, girando todas as aprendizagens à volta de projetos transversais e multidisciplinares escolhidos e/ou sugeridos pelos alunos. Numa mesma turma podíamos ter alunos sem qualquer tipo de escolaridade formal, como no caso de alguns jovens com 15 anos que chegavam dos PALOP, e alunos com a frequência do

3CEB, pelo que, mais uma vez, a diferenciação pedagógica e a diversidade de estratégias, atividades e materiais se afigurava fundamental.

Mesmo tendo percorrido um longo caminho e tendo conseguido ultrapassar muitos obstáculos, sabemos que encontraremos sempre novos desafios e que motivar jovens, num mundo em que os estímulos externos são cada vez mais numerosos, requer que consigamos estabelecer vínculos mais fortes com os nossos alunos. Com a nossa experiência e com este projeto, confirmámos que isso passa por tentar conhecê-los melhor, saber quais são as suas necessidades e motivações, usando essas informações para refletir sobre qual será a melhor forma de atuarmos na sala de aula.

No dia em que ouvimos falar, pela primeira vez, da teoria de Gardner ficamos deslumbradas com a ideia de ser possível recorrer às diferentes inteligências dos alunos para adaptarmos a nossa abordagem dos conteúdos e, desse modo, chegarmos a mais alunos. Agora, após termos colocado em prática, somos da opinião que desenvolver este esforço foi bastante enriquecedor pois fez-nos refletir sobre as nossas inteligências, a forma como elas influenciavam a maneira como lecionamos e o tipo de atividades que desenvolvemos, levando-nos a uma mudança de procedimento que acreditamos ter tido um resultado benéfico: saímos da nossa zona de conforto para tentar chegar às necessidades dos alunos e experimentámos novas atividades. Também se revelou positivo pois alertou-nos para algo que nos parece muito importante: a falta de destreza que os alunos revelam quando se lhes apresentam tarefas que envolvam o uso da motricidade fina. Com o projeto dos alimentos e os cartazes sobre os direitos da criança, verificámos que os alunos apresentam dificuldades na realização de pequenas tarefas como recortar, pintar respeitando limites ou usar um tubo de cola líquida sem sujar a cartolina toda. Com a nossa experiência recente com o ICEB comprovámos tratar-se de um problema que se está a agravar e que pode ser um reflexo do nosso sistema educativo que, mesmos nos anos de escolaridade iniciais, parte de programas curriculares demasiado extensos e que incidem quase exclusivamente no desenvolvimento das inteligências verbo-linguística e lógico-matemática, o que dificulta ou deixa menos tempo para os professores desenvolverem com os seus alunos projetos em que as atividades exijam que se trabalhem a motricidade e a criatividade.

À medida que fomos desenvolvendo o nosso trabalho, foram surgindo as primeiras dúvidas em relação a esta teoria e à sua aplicabilidade. A primeira surgiu com a tentativa de organizar o teste das IM dos nossos alunos. Seria esse conjunto de alíneas suficiente para determinar as suas inteligências? Poderiam os resultados ser bastante diferentes, se incluíssemos mais alíneas? A segunda assaltou-nos com a planificação das atividades e delineação das inteligências a que teriam de recorrer os alunos para as concretizar. Esta tarefa revelou-se complexa dada a dificuldade de delimitar as inteligências quando todas as atividades fazem apelo a mais de uma, algo justificável com a própria teoria que diz que nenhuma inteligência existe por si só, mas interage

com outras. Podemos não incluir a inteligência cinestésica quando as atividades implicam a escrita? Podemos limitar a inteligência musical a atividades que incluam canções, melodias, rimas, *chants*? Se sim, onde encaixamos a musicalidade da própria língua em estudo? Não deveríamos falar sempre em inteligência musical quando as atividades incluem *listening* e/ou *speaking*? E a inteligência naturalista, não deveria esta incluir tudo o que se refere à natureza humana? Podemos incluir como naturalista as atividades diárias do ser humano, os seus passatempos, a sua alimentação, tudo aquilo que incluímos como naturalista no mundo animal? Uma resposta a estas perguntas poderia levar a uma reformulação de muita informação das nossas tabelas.

Os constrangimentos encontrados também diminuíram o nosso encanto por esta teoria: 1) pensar nas atividades e criar os materiais necessários requer muito tempo, algo de que os professores não dispõem na realidade do nosso sistema educativo; 2) o tempo de duração das aulas (50 minutos) não permite a realização de determinadas atividades pois o tempo que levaria, por exemplo, a organizar o espaço da sala de aula no início e no final da mesma, absorveria uma boa parte do tempo disponível; 3) o reduzido número de aulas que tivemos para colocar a teoria em prática não nos possibilitou fazer o que a teoria preconiza, ou seja, os conteúdos devem ser apresentados de oito maneiras diferentes para chegar a todos os alunos. Também não nos permitiu fazer reajustes à nossa atuação anterior, visto que não voltámos a lecionar outra UD às diferentes turmas nem nos foi possível observar se realmente houve uma melhoria gerada pelas IM ao não podermos estabelecer uma comparação entre dois momentos distintos; 4) a falta de recursos é outro entrave à concretização de algumas atividades, a saber, a falta de espaços onde realizar determinadas atividades como as que envolvem, por exemplo, a inteligência cinestésica; a falta de acesso a materiais como cópias a cores, cartolinas, tintas, entre outros, para utilizar na criação e realização das atividades limita a criatividade e a ação do professor; a falta de pessoas para auxiliarem em determinadas atividades (por exemplo, o projeto *Alimentos que cruzaron el Atlántico* só se conseguiu realizar nos moldes descritos acima pois havia duas professoras em sala de aula a trabalhar em parceria); a burocracia necessária para se determinadas atividades (autorizações necessárias para filmar, ir para o jardim ou, até mesmo, sair da sala de aula para outro espaço - os alunos não podiam andar pelos corredores sem uma autorização escrita ou uma funcionária a acompanhá-los).

Refletindo agora sobre o nosso papel na IA, concluímos que poderíamos ter recolhido mais dados, e de forma mais detalhada, ao longo de todo o processo para poder tecer conclusões que não deixassem margens para dúvidas. A falta de tempo e a inexperiência em termos de desenvolvimento de projetos de IA poderão justificar parte desta falha. No momento da análise do questionário de reflexão sobre a UD, isto tornou-se evidente e instigou-nos a formular as seguintes ilações: 1) deveríamos ter pedido aos alunos que avaliassem as tarefas a cada aula. O facto de o fazerem no final da UD levou os alunos a sentirem dificuldade em situar as aulas e as atividades realizadas em cada uma delas, sendo que o distanciamento temporal pode ter levado a uma atribuição de notas menos realistas e atribuídas por comparação com outras e não *de per se*; 2) cada tarefa deveria ter sido alvo de avaliação independente, devendo nós ter pedido que atribuíssem notas (0 a 4) a diferentes parâmetros: avaliação global da atividade; empenho na atividade; nível de dificuldade; aprendizagem realizada.

Apesar destes constrangimentos e de muitos dados nos levarem a inferir que será mais o tipo de tarefa do que as IM que motiva a participação ativa dos alunos, conseguimos destacar alguns aspetos positivos. A consciência de uma pluralidade de inteligências permitiu-nos criar unidades didáticas diversificadas quanto ao tipo de atividades propostas que envolveram um maior número de alunos e captaram, inclusivamente, a atenção dos alunos menos participativos e com NEE, levando-os a terem uma visão mais positiva da disciplina em causa e a implicarem-se mais nas suas aprendizagens.

A tarefa do professor consiste num contínuo ultrapassar de obstáculos e a teoria das IM pode ser um auxílio nesse sentido, se nos ajudar a ter uma perspetiva mais abrangente daquilo que pode ser a nossa atuação na sala de aula, isto é, um arriscar constante para tentar diversificar e incluir todos os alunos. Esta, se aliada aos diferentes estilos de aprendizagem, pode trazer resultados mais profícuos, deixando nós aqui a centelha do próximo projeto de investigação-ação a desenvolver.

Referências bibliográficas

- Adcock, P. (2014). The longevity of multiple intelligences theory in education. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. **80-4**: pp. 50-57. Acedido a 11 de dezembro de 2015, em: <https://www.dkg.org/sites/default/files/files-for-download/Summer%202014%20-%20Impact%20of%20Educational%20Reforms.pdf>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores* (R. Diéguez trad.). Barcelona: Paidós.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3.^a ed). Alexandria, VA: ASCD.
- Arnold, J. e Douglas Brown, H. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (A. Valero trad.). Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid: Edinumen.
- Caravana, S. (2014). “¡M’expreso!” *A Teoria das Inteligências Múltiplas no Desenvolvimento da Expressão Oral na aula de E/LE*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário (não publicado). Universidade do Minho, 123 pp..
- Chen, J., Moran, S. e Gardner, H. (Eds.) (2009). *Multiple intelligences around the world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cheng, H-F. e Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, **1** (1), 153-174. Acedido a 14 de dezembro de 2015, em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2007-cheng-dornyei-illt.pdf>
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. e Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. In R. Sternberg e S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 485-503). Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, S. (s.d). Guía para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente. Acedido a 15 de outubro de 2015, em: <http://es.slideshare.net/shirley/ficha-observacin-docente>

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2013). Task-based language teaching: Responding to the critics. *University of Sydney Papers in TESOL*, **8** (June): pp 1-27. Acedido a 6 de junho de 2015, em: http://faculty.edfac.usyd.edu.au/projects/usp_in_tesol/pdf/volume08/Article01.pdf
- Ellis, R. (2015). The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* **1** (2): pp. 1-12. Acedido a 20 de junho de 2016, em: <http://ebookinga.com/pdf/the-importance-of-focus-on-form-in-communicative-326919078.html>
- East, M. (2012). *Task-Based Language Teaching from the Teacher's Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- East, M. (2014). Encouraging innovation in a modern foreign language initial teacher education programme: What do beginning teachers make of task-based language teaching? *The Language Learning Journal*, **42** (3): pp. 261-274. Acedido a 13 de maio de 2016, em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2013.856455>
- Estaire, S. (2004). La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Acedido a 15 de outubro de 2015, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire2.htm
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. Acedido a 22 de abril de 2014, em: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Estaire, S. (2008). La auto- y co-observación como instrumento de investigación y optimización de nuestra práctica docente [*Powerpoint*]. Acedido a 6 de outubro de 2015, em: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=15&cad=rja&uact=8&ved=0CEkQFjAEOApqFQoTCJexm_i7xMgCFcKWHgodmoYOJw&url=http%3A%2F%2Fwww.nebrija.es%2Fespanolparainmigrantes%2

[FPDF%2FSheila_LA_AUTO_CO-OBSERVACION.ppt&usg=AFQjCNG-fyhjUBQdDnkFiYx77aUowWWL4w&bvm=bv.105039540,d.dmo](#)

Estaire, S. (2010). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. Acedido a 15 de maio de 2016, em: <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Estaire, S. e Zanón, J. (1990) El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. Acedido a 15 de outubro de 2015, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon04.htm

Fernández, C. (2002). Observación y auto-observación de clases. Acedido a 6 de outubro de 2015, em: <https://didacticaelesalvador2009.wikispaces.com/>

Fernández, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. Acedido a 13 de março de 2016, em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tecnicas-de-ense%C3%B1anza-basadas-en-input-para-la-adquisicion-de-la-gramatica-en-la-sala-de-clase>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: BasicBooks.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences/ tenth anniversary edition*. New York, NY: BasicBooks.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York, NY: BasicBooks.

Gardner, H. (2011a). Multiple intelligences: The first thirty years. Acedido a 20 de novembro de 2015, em: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-of-mind_30-years.pdf

Gardner, H. (2011b). The theory of multiple intelligences: As psychology, as education, as social science. Acedido a 1 de dezembro de 2015, em: <http://multipleintelligencesoasis.org/wp-content/uploads/2013/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf>

Gómez del Estal, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. Acedido a 10 de outubro de 2014, em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bi>

bliblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm

- Gonçalves, S. (2014). *Aplicação da teoria das inteligências múltiplas na aula de espanhol língua estrangeira*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário (não publicado). Faculdade de Letras. Universidade do Porto, 115 pp..
- Hanafin, J. (2014). Multiple intelligences theory, action research, and teacher professional development: The Irish MI project. *Australian Journal of Teacher Education*, **39** (4): 126-142. Acedido a 11 de dezembro de 2015, em: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss4/8>
- Kaplan, R. e Saccuzzo D. (2009). *Psychological testing: principles, applications, and issues*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kim, Y. (2015). The role of tasks as vehicles for learning in classroom interaction. In N. Markee (Ed.), *Handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 163-181). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? Acedido a 10 de outubro de 2015, em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. (R. Blasco García trad.). Madrid: Edinumen.
- Pizarro, M (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. Acedido a 15 de outubro de 2015, em: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/11%20%20Mercedes%20Pizarro.pdf
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho docente*. Acedido a 10 de outubro de 2015, em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

- Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. e Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (J. Jesús Zaro trad.) Madrid: Cambridge University Press.
- Samuda, V. e Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Shabani, M. e Ghasemi, A. (2014). The effect of task-based language teaching (TBLT) and content-based language teaching (CBLT) on the Iranian intermediate ESP learners' reading comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, **98**: pp. 1713-1721. Acedido a 19 de maio de 2016, em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026895>
- Silver, H., Strong, R. e Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem - Para que todos possam aprender* (I. Soares trad.). Porto: Porto Editora.
- Spada, N. e Lightbown, P. (2008). Form-focused instruction: isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, **42**: pp. 181-207.
- Spirovska, E. (2013). Integrating multiple intelligences in teaching English as a foreign language - Seeu experiences and practices. *South East European University Review*. **9**: 9-20. Acedido a 25 de novembro de 2015, em: <http://www.degruyter.com/view/j/seeur.2013.9.issue-1/seeur-2013-0002/seeur-2013-0002.xml>
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence* (3a ed.). Baltimore, MD: The Williams and Wilkers Company. Acedido a 4 de dezembro de 2015, em: <https://archive.org/stream/measurementofadu001469mbp#page/n5/mode/2up>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D. e Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Outras referências

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Acedido a 12 de outubro de 2013, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Programa de Inglês do Ensino Básico - 3.º ciclo (1997). Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 15 de dezembro de 2015 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf

Programa de Espanhol do Ensino Básico - 3.º ciclo (1997). Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido a 15 de dezembro de 2015 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf

Anexos

Anexo 1 - Plantilla de observación de clase

Práctica de Ensino
Supervisionada

Ano Letivo
2015/2016

Estagiária:
Eunice Silva

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASE*

Profesor observado:	Monica Doigo		
Observador:	Eunice Silva		
Instituto:	E.S.D.L.G.		
Curso:	7º		
Nº de alumnos matriculados:	12 chicos	7 chicas	
Nº de alumnos presentes:	11 chicos	7 chicas	
Fecha:	13 de noviembre de 2015		
Hora:	8h15		
Aula:	310		

	Sí	No
Inicio de la clase:		
¿Saluda a los alumnos?	X	
¿Pierde un cierto tiempo para relajar el ambiente?	X	
¿Recuerda lo que hicieron la clase anterior?	X	
¿Presenta el plan de trabajo de la clase?	X	
Desarrollo de la clase:		
¿El clima de la clase favorece el aprendizaje?	X	
¿El profesor mantiene el interés de los alumnos?	X	
¿Las actividades están adecuadas a los objetivos previstos?	X	
¿El profesor propone actividades variadas?	X	
¿El profesor propone actividades grupales?		X
¿El profesor incentiva la participación activa de todos los alumnos?	X	
¿Todos los alumnos participan activamente?		X
¿El profesor respeta el ritmo de aprendizaje de los alumnos?	X	
¿El profesor formula las preguntas con claridad y variedad?	X	
¿El profesor hace uso exagerado de la palabra en la clase?	X	
¿El profesor potencia la autonomía del alumno?	X	
Uso de la L1 y la L2 en clase:		
¿El profesor usa siempre la L2?		X
¿El nivel de lengua es adecuado al nivel de los alumnos?	X	
¿Los alumnos usan siempre la L2?		X
Cierre de la clase:		
¿La clase acaba porque se ha acabado el tiempo?		X
¿El profesor cumple el plan de clase?	X	
¿El profesor concluye la clase recordando todo lo aprendido?		X
¿El profesor y los alumnos se despiden?	X	

* Adaptado de varias fuentes

Sumario

Tema: "Mi habitación"
Diferencia entre hay / está
Vocabulario de la ropa

Observaciones, sugerencias y/o comentarios finales:

A prof. conviene a practicar en las clases para introducir vocabulario e contenido.

Algunas expresiones dadas como uso de mucho/muy
e a profesor en clase.

Anexo 2 - Plantilla de observación de la participación de los alumnos

Práctica de Ensino
Supervisionada

Ano Letivo
2015/2016

Estagiária:
Eunice Silva

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

Profesor observado:	María Sereno Benito		
Observador:	Eunice Silva		
Instituto:	EB 2,3 Nuno Gonçalves		
Curso:	8º		
Nº de alumnos matriculados:	8 chicos	7 chicas	
Nº de alumnos presentes:	8 chicos	6 chicas	
Fecha:	20 de enero de 2016		
Hora:	14h05		
Aula:	16		

		Leonor X			Mariana Sara
		Alfonso L. João X X 	Angel Daniel X X	Alfonso João 	
		Rodrigo Márcio X	Tiago Ricardo 	Jos Diana FATOU	
puerta	Tarima		PIZARRA	PROFE	

Leyenda:

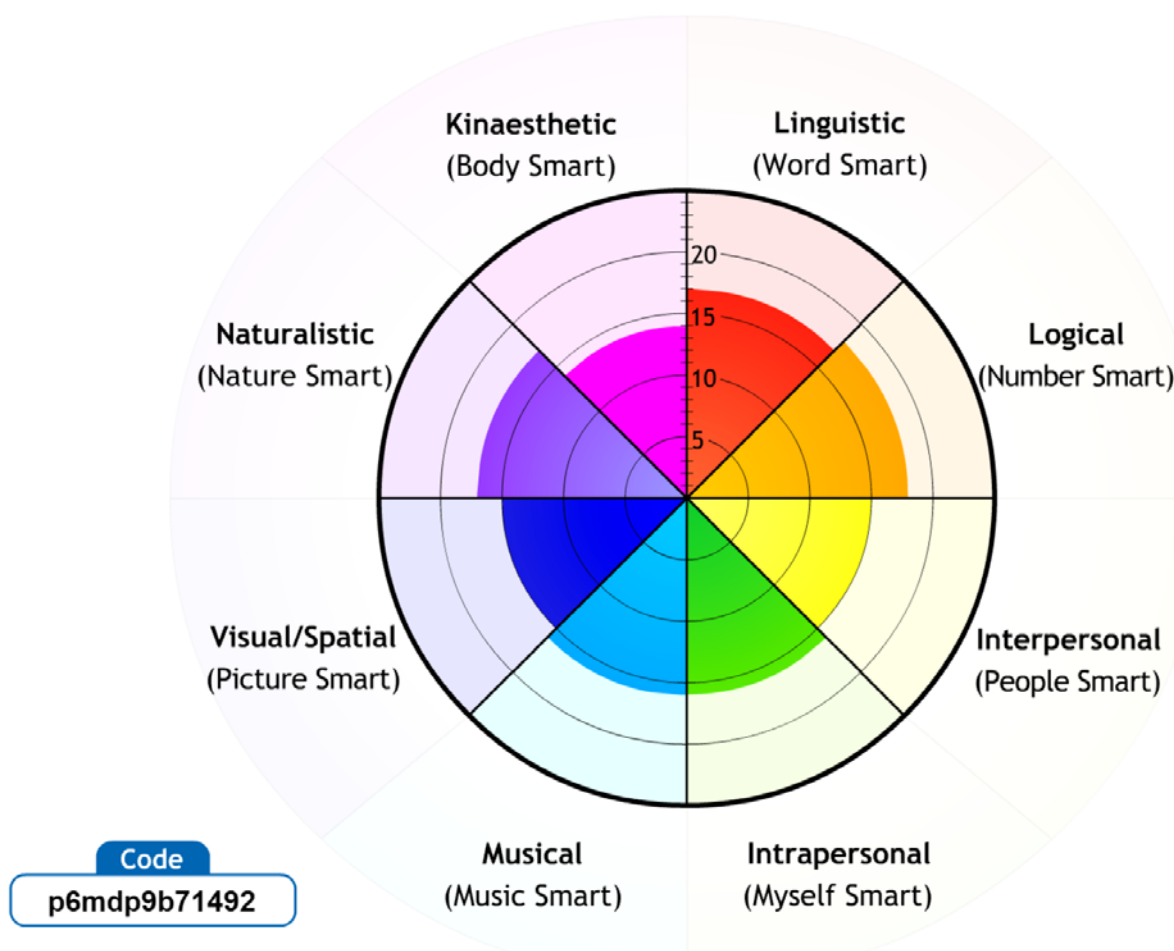
- Pide para participar y el profe le da la vez
 - Profe pide su participación y él contesta
 - Profe pide su participación pero el alumno no contesta
 - Quiere participar pero el Profe no le da la vez
- Sumario**

lección 45
Miércoles, 20 de enero de 2016
Profesores, actividades y tareas.
Ejercicios sobre el pretérito perfecto.

Observaciones, sugerencias y/o comentarios finales:

- 1) ejercicio 2a página 59
- 2) ejercicio 2b página 59 (algunos responden al mismo tiempo)
- 3) ejercicio 2c página 59

Anexo 3 - Resultados do teste de IM da professora estagiária





Actividad: Los Derechos del Niño

Destinatarios: 9º 1ª	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 20 de noviembre de 2015	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Plan de la unidad - 2 clases

Objetivos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> - Promover el conocimiento y respeto de los derechos del niño; - Identificar en textos (escritos, orales y audiovisuales) vocabulario relacionado con el tema - Compartir con la clase sus opiniones sobre el tema; - Expresarse en situaciones simples cuyo objetivo es el cambio de conocimientos sobre el tema; - Seleccionar información específica de textos y ponerla en relación con una versión resumida; - Desarrollar el espíritu crítico de los alumnos; - Impulsar la búsqueda de información sobre el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar opiniones - Dar información - Conectar elementos 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo¹ - Marcadores del discurso 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario relacionado con el tema - Significado de vulnerar - Falsos amigos - brincar (es) = saltar (pt) - jugar (es) = brincar (pt) 	<ul style="list-style-type: none"> - Declaración de los Derechos del Niño - Convención sobre los Derechos del Niño - Datos sobre la vulneración de los Derechos del Niño en Argentina - Canción <i>Yo quiero de Rubén Rada</i>, cantautor afro uruguayo http://www.negrorada.com/ - Candombe - Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (2009) http://www.candombe.com.uy/historia_seccion1.html

Tarea final: Exposición sobre los Derechos del Niño

¹ En gris se escribirán los contenidos que ya se han estudiado pero a los cuales los alumnos tendrán que recurrir en determinadas tareas.



Actividad: Los Derechos del Niño

Destinatarios: 9º 1ª	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 20 de noviembre de 2015	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Primera clase

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase.</p> <p>- Introducción al tema y presentación de la tarea final. La profesora preguntará a los alumnos qué suceso se conmemora ese día. La profesora espera que los alumnos le contesten que se conmemora el día internacional de los derechos de los niños. Si los alumnos no saben la respuesta, la profesora les explicará que se conmemora el Día Internacional de los Derechos del Niño, que en 1959 fue proclamada la Declaración de los Derechos del Niño y que en 1989 fue aprobada la Convención sobre los Derechos del Niño, un tratado que tiene por objetivo la aplicación de los Derechos del Niño. La profesora les enseñará cómo se van a desarrollar las clases y cuál es la tarea final - exposición sobre los Derechos del Niño.</p> <p>- Lluvia de ideas para activar conocimientos previos y hacer un listado de vocabulario conectado al tema. Entonces la profesora escribirá la expresión DERECHOS DEL NIÑO en la pizarra para hacer una lluvia de ideas y activar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema. Como los alumnos en cuestión son de noveno y la lengua matriz y la lengua en estudio son muy próximas, la profesora espera que salgan palabras como <i>igualdad, educación, jugar, alimentación, cuidados de salud, protección, no trabajar, seguridad, vivienda</i>, o otras. Para ayudarlos la profesora les preguntará a qué cosas tienen derecho, qué cosas son fundamentales para ellos y para su vida.</p>	<p>3'</p> <p>3'</p> <p>4'</p>	<p>Pizarra</p> <p>Ordenador</p> <p>Proyector</p>
<p>- Visualización de un vídeo sobre los derechos del niño y si estos son respetados o no. https://www.youtube.com/watch?v=OBjFP-lvBwI Para completar la lluvia de ideas de la pizarra, la profesora les enseñará un vídeo sobre los derechos de los niños y sobre si estos son o no respetados. Los alumnos verán el vídeo en dos partes: - Primera parte (0'35"): la primera parte es sobre algunas cosas que, a nosotros, nos parece obvio que los niños las tengan o sepan. Para que miren el vídeo con atención, la profesora les pedirá que escriban tres cosas "obvias" que aparecen en el vídeo. Después, la profesora pedirá a algunos alumnos que compartan con el grupo las palabras o expresiones del vídeo que apuntaran. Si la palabra no está en la lluvia de ideas, la escribirá en la pizarra para completarla. - Segunda parte (0'35 a 1'25"): para pasar a la segunda parte del vídeo, la profesora les preguntará si todos los niños tienen esas cosas que a nosotros nos parecen tan obvias. La respuesta esperada es que digan que no y que den algunos ejemplos. Aquí se espera que se acuerden de lo que han visto en una clase anterior sobre el trabajo infantil en Latinoamérica. A continuación, la profesora les pedirá que mientras ven la segunda parte del vídeo apunten los derechos que no están siendo respetados. La corrección se hará oralmente, en gran grupo. La profesora preguntará a los alumnos qué derechos no fueron respetados. También les</p>	<p>8'</p>	<p>Vídeo</p> <p>Cuaderno del alumno</p>

<p>preguntará de qué país son los datos de que habla el vídeo y cuál es la franja etaria cuyos derechos son más vulnerados. Si nadie se anima a contestar, la profesora seleccionará algunos alumnos para que lo hagan.</p> <p>Aprovechará para preguntarles cuál es la palabra utilizada en el vídeo que significa que los derechos de los niños no están siendo respetados. Si nadie se acuerda de la palabra, la profesora la escribirá en la pizarra - VULNERAR- y explicará su significado ya que es un verbo que en portugués no se utiliza aunque exista.</p>	<p>10'</p> <p>- Audición de la canción Yo quiero de Rubén Rada sobre los derechos de los niños. https://www.youtube.com/watch?v=ic1nj6RA5w https://www.youtube.com/watch?v=wiA23xTZb7s</p> <p>Para sistematizar lo de los derechos del niño y para que los alumnos se queden con un soporte escrito sobre el tema, la profesora les entregará una ficha con una canción sobre el tema y les pedirá que mientras la escuchan, completen la letra de la canción con las palabras en falta (ejercicio 1 - ficha 1). Las palabras retiradas son todas palabras llave sobre algún derecho de los niños.</p> <p>Mientras distribuye las fichas, la profesora les hablará un poco del cantautor Rubén Rada y del tipo de música que van a escuchar. Les hablará del Candombe y del hecho que es considerado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad desde 2009.</p> <p>La primera vez, los alumnos van a escuchar la música y ver un vídeo donde no hay la letra de la canción. La segunda vez, verán una versión del vídeo con la letra para que consigan completar / corregir la tarea.</p> <p>[Aunque algunas de las palabras en falta sean verbos en presente de subjuntivo, tiempo verbal que los alumnos todavía no han estudiado en español, como son alumnos portugueses de noveno, no me parece que eso sea un obstáculo a la realización de la tarea ni al uso de la canción.]</p> <p>La profesora les preguntará entonces si les gustó la canción y cuáles son los derechos de que habla. La profesora espera varias respuestas como el derecho a la educación, a cuidados médicos, a la igualdad, entre otros.</p> <p>La profesora les pedirá entonces que intenten relacionar los derechos del ejercicio 2 (ficha 1) con el verso de la canción que lo representa.</p> <p>La corrección del ejercicio se hará en gran grupo para que los alumnos tengan la oportunidad de expresar su acuerdo o desacuerdo con las propuestas.</p>	<p>Videos de la canción Yo quiero</p> <p>Ficha 1 - letra</p> <p>Tarjetas</p> <p>Ficha 2 - resúmenes</p> <p>Guía de trabajo</p>
<p>15'</p> <p>- Asociación de resúmenes de los derechos de los artículos correspondientes de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)</p> <p>Mientras la profesora va repartiendo por las parejas una tarjeta con un artículo de la CDN - cada pareja recibirá un artículo diferente- y una ficha con los diferentes artículos resumidos, les explicará que los derechos de que hablaron hasta el momento, al inicio estaban plasmados en diez principios en la Declaración de los Derechos del Niño que 30 años más tarde dieron lugar a cincuenta y cuatro artículos en la CDN (1989), en los que se explica en detalle los derechos de los niños y quienes son los responsables por su aplicación y control.</p> <p>Después, les pedirá que cada pareja lea el artículo que le haya correspondido y que intente encontrar en la ficha el resumen del mismo. Añadirá que tendrán que señalar con diferentes colores las varias partes del artículo y la parte correspondiente a cada una de ellas en el resumen. Con esta tarea se pretende trabajar el resumen y que los alumnos sean capaces de percibir que estrategias fueron utilizadas para resumir.</p> <p>Para que no haya dudas cuanto a lo que tienen que hacer, la profesora les enseñará un ejemplo que harán en gran grupo.</p> <p>La corrección, la profesora la hará pasando por las varias parejas y llevará para casa los trabajos que no haya conseguido corregir en clase.</p>	<p>4'30'</p> <p>- Tarea de casa</p> <p>Para la próxima clase, cada pareja tendrá que pensar en cómo va a poner e ilustrar en una cartulina el derecho que le haya correspondido. Podrán hacer un dibujo; traer imágenes de casa tanto del cumplimiento del derecho o de su vulneración; noticias de prensa sobre el tema; datos sobre la violación de ese derecho en países hispanohablantes, Portugal, Península Ibérica o en el mundo entero; letras de canciones sobre el tema; enlaces de vídeos que las personas puedan ver en casa, historias breves, etc.</p>	

<p>Las cartulinas serán colocadas en los pasillos del colegio o en la BE/CRE para compartir la información sobre el tema.</p>	
<p>- Escritura del sumario de la clase</p>	<p>2'</p>
<p>La profesora escribirá el sumario con la ayuda de los alumnos que le enseñarán lo que, en su opinión, han trabajado en la clase.</p>	
<p>Lección n° Sumario:</p>	
<p>Los Derechos del Niño:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - visualización del video "Obvio" (campana contra la vulneración de los Derechos del Niño); - audición de la canción "Yo quiero" de Rubén Rada; - la Convención sobre los Derechos del Niño - resumen. 	
<p>- Despedidas</p>	<p>30"</p>



Actividad: Los Derechos del Niño

Destinatarios: 9º 1ª	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 25 de noviembre de 2015	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Segunda clase

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase.</p> <p>- Introducción a la tarea a desarrollar. La profesora preguntará a los alumnos si se acuerdan del tema de la clase anterior, qué derecho tienen que trabajar y si tienen el material que les había pedido que trajeran. Los alumnos que le contesten negativamente tendrán que seleccionar los materiales a utilizar de entre los que la profesora preparó con antelación, según el derecho que tienen que ilustrar. Si la profesora tiene trabajos de los alumnos, de la clase anterior, se los entregará.</p> <p>- Desarrollo de la tarea. La profesora se dirigirá a cada pareja para ver los materiales que tienen y darles su opinión sobre ellos. Les preguntará si necesitan de alguna ayuda y hará las sugerencias que le parezcan necesarias. Como es una tarea más creativa, intentará no intervenir demasiado a fin de promover la autonomía de los alumnos y la tomada de decisiones de la pareja, haciendo apenas correcciones lingüísticas.</p> <p>- Conclusión de la tarea. La profesora se dirigirá a cada pareja para ver los carteles listos y verificar si no hay nada para corregir. Cada pareja enseñará su cartel al grupo, dirá cuál es el derecho que ilustró y qué recursos usó. Si hay tiempo, los carteles se colocarán en los pasillos del colegio. Si no, la profesora lo hará después de la clase.</p> <p>- Escritura del sumario de la clase La profesora escribirá el sumario con la ayuda de los alumnos.</p>	<p>3'</p> <p>4'</p> <p>30'</p> <p>10'</p> <p>2'30"</p> <p>30"</p>	<p>Pizarra</p> <p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>Guía de trabajo</p> <p>Ficha 1</p> <p>Tarjetas</p> <p>Materiales variados</p> <p>Cartulinas</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegamento</p> <p>Rotuladores</p>
<p>- Despedidas</p> <p>Lección nº _____ Miércoles, 25 de noviembre de 2016 Sumario: Elaboración de los carteles para la exposición "Los Derechos del Niño".</p>		

Anexo 4.1- Enlace de los vídeos



[Obvio – 1ª parte](#)²⁶



[Obvio – 2ª parte](#)²⁷



[Yo quiero sin subtítulos](#)²⁸



[Yo quiero subtulado](#)²⁹


²⁶ https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QaVVDb01pd1ZRTGs/view

²⁷ https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72Qa3laNFRlaHRwOEU/view?usp=sharing

²⁸ https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QaXdtbWpNMmxlMk0/view?usp=sharing

²⁹ https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QTjJiUF9WRzRvREk/view?usp=sharing

Anexo 4.2 - Ficha 1 - Letra de la canción *Yo quiero*

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Los Derechos del Niño	
Fecha: 20 de noviembre	Grupo:	

1- Escucha la canción y rellena los huecos con las palabras en falta.

Yo quiero

Yo quiero que a mí me _____.

Yo quiero tener un _____.

Yo quiero que a mí me _____,

Si me enfermo o estoy triste

Porque yo quiero crecer.

Yo quiero saberlo todo.

Yo quiero que a mí me _____,

Mi familia y mi maestra,

A contar y hacer las letras

Y me quiero _____.

A jugar, a cantar,

Que me enseñen a ser _____

Y me digan la verdad.

A jugar, a cantar,

Que me _____ cuando hablo

Y que no me hagan _____.

Pero quiero que también

_____ los niños del mundo

Tengan todo lo que quiero

Pues lo quiero compartir.

A jugar, a cantar,

Que tengan todos los niños

En el mundo su lugar.

Vamos todos a cantar

Pa` que los niños del mundo

Tengan todos un lugar.

Rubén Rada (*Sueños de Niño*, 2001)

2- Une cada derecho con un verso de la canción.

Derecho a un nombre y a una nacionalidad
Derecho a la salud y servicios médicos
Derecho a la educación
Derecho a la protección contra los malos tratos
Derecho a tener una familia
Derecho a la igualdad
Derecho a la libertad de expresión
Derecho a una opinión
Derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión
Derecho a jugar

verso 2

Anexo 4.3 - Tarjetas

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Artículo 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.
3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

Artículo 7

1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.
2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Artículo 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

Artículo 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.
3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Artículo 34

- Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:
- a) La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal;
 - b) La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales;
 - c) La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

Artículo 24

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.
2. Los Estados Partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán las medidas apropiadas para:
 - a) Reducir la mortalidad infantil y en la niñez;
 - b) Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños, haciendo hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud;
 - c) Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente;
 - d) Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres;
 - e) Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos;
 - f) Desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.
3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.

Artículo 27

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.
3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.
4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño, tanto si viven en el Estado Parte como si viven en el extranjero. En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera por el niño resida en un Estado diferente de aquel en que resida el niño, los Estados Partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales o la concertación de dichos convenios, así como la concertación de cualesquiera otros arreglos apropiados.

Artículo 28


1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
 - e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

Artículo 32

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.
2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:
 - a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
 - b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;
 - c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

Artículo 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Los Derechos del Niño	
Fecha: 20 de noviembre	Grupo:	

La Convención en resúmenes

TRABAJO DE MENORES

Es obligación del Estado proteger al niño contra el desempeño de cualquier trabajo nocivo para su salud, educación o desarrollo; fijar edades mínimas de admisión al empleo y reglamentar las condiciones del mismo.

NIVEL DE VIDA

Todo niño tiene derecho a beneficiarse de un nivel de vida adecuado para su desarrollo y es responsabilidad primordial de padres y madres proporcionárselo. Es obligación del Estado adoptar medidas apropiadas para que dicha responsabilidad pueda ser asumida y que lo sea de hecho, si es necesario, mediante el pago de la pensión alimenticia.

EDUCACIÓN

Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.

OPINIÓN DEL NIÑO

El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que esta se tenga en cuenta en los asuntos que le afectan.

LIBERTAD DE PENSAMIENTO, CONCIENCIA Y RELIGIÓN

El niño tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión bajo la dirección de su padre y su madre, y de conformidad con las limitaciones prescritas por la ley.

LIBERTAD DE EXPRESIÓN

Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no menoscabe el derecho de otros.

ESPARCIMIENTO, JUEGO Y ACTIVIDADES CULTURALES

El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales.

NIÑOS IMPEDIDOS

Los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad.

SALUD Y SERVICIOS MÉDICOS

Los niños tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud y a tener acceso a servicios médicos y de rehabilitación, con especial énfasis en aquellos relacionados con la atención primaria de salud, cuidados preventivos y disminución de la mortalidad infantil. Es obligación del Estado tomar las medidas necesarias, orientadas a la abolición de las prácticas tradicionales perjudiciales para la salud del niño.

PROTECCIÓN ANTE LOS MALOS TRATOS

Es obligación del Estado proteger a los niños de todas las formas de malos tratos perpetradas por padres, madres o cualquiera otra persona responsable de su cuidado, y establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto.

NOMBRE Y NACIONALIDAD

Todo niño tiene derecho a un nombre desde su nacimiento y a una nacionalidad.


NO DISCRIMINACIÓN

Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación.

EXPLOTACIÓN SEXUAL

Es derecho del niño ser protegido de la explotación y abuso sexuales, incluyendo la prostitución y su utilización en prácticas pornográficas.

Anexo 4.5 - Guía de trabajo

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Los Derechos del Niño	
Fecha: 20 de noviembre	Grupo:	

Guía de trabajo - Exposición *Los Derechos del Niño*

Para la próxima clase, en pareja, pensad en como vais a poner e ilustrar en una cartulina el derecho que tenéis.

Ideas para la ilustración:

- hacer un dibujo;
- traer imágenes relacionadas con el cumplimiento o violación de ese derecho;
- imprimir noticias de prensa
- recoger datos sobre la violación de ese derecho en países hispanohablantes, Portugal, Península Ibérica o en el mundo entero;
- buscar letras de canciones sobre el tema;
- buscar enlaces de vídeos que las personas puedan ver en casa;
- seleccionar poemas o pequeños cuentos sobre el tema.

Los carteles serán colocados en los pasillos del colegio para compartir la información sobre el tema.

Traer:

1 cartulina
pegamento
tijeras
rotuladores

dibujos
imágenes
textos (pequeñas historias, poemas)
noticias de prensa
letras de canciones

...

Anexo 4.6 - Materiales

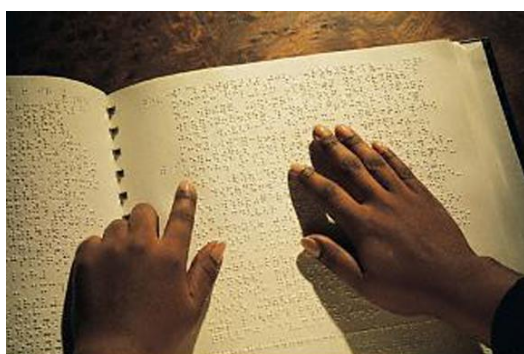


"Sin libertad de pensamiento,
la libertad de expresión no sirve de nada."

José Luis Sampedro

“ESPERO QUE HOY TENGAMOS
MÁS NIÑOS Y NIÑAS
QUE SABEN QUE **TIENEN**
DERECHO A SOÑAR
TAN ALTO COMO LO DESEAN,
Y QUE LA **EDUCACIÓN**
ES LA **ESCALERA**
QUE LOS LLEVARÁ
HASTA SUS SUEÑOS”

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sampedro'.



¿QUÉ ES MALTRATO INFANTIL?



Se calcula que en todo el mundo hay 158 millones de niños y niñas de entre 5 y 14 años que trabajan, lo que equivale a 1 de cada 6 niños y niñas. Millones de niños y niñas trabajan en condiciones de peligro.

UNICEF

"La Educación no debe ser un lujo o privilegio, debería ser un derecho, un derecho humano" @Shakira @fpiesdescalzos <http://t.co/flrhZb2VbU>

Desvertebrada red de explotación sexual infantil: 22 personas fueron capturadas

La supuesta organización delincriminal tenía su centro de operaciones en El Espinal, Tolima. Era liderada por una mujer.



"El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y una nacionalidad".

Artículo 7 del Convenio Internacional de los Derechos del Niño
y del Niña, adoptado y abierto a la ratificación,
20 de noviembre de 1989.



La educación de las niñas como una cuestión de justicia

ANA LORITE Madrid

Casi 67 millones de niños en el mundo no van a la escuela

Me da igual tu religión

Si esta te hace mejor persona cada día



SER DIFERENTE NO ES UN PROBLEMA

EL PROBLEMA ES SER TRATADO DIFERENTE
no más discriminación

Por una infancia con derechos

NO al trabajo infantil

Creer, estudiar.

Copreti Córdoba

AUNQUE ALGUNOS HOMBRES VEN UNA MUJER, UNA NIÑA SIEMPRE ES UNA NIÑA

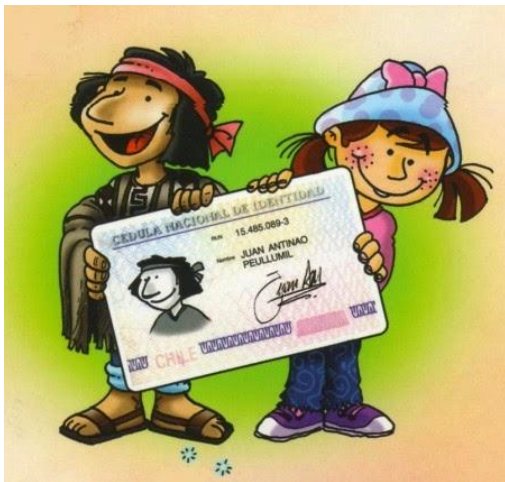
PAGARLE POR SEXO ES DELITO

TERMINEMOS CON LA EXPLOTACIÓN SEXUAL COMERCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.

INAU CONAPEES unicef







<p>1 NIÑO MUERE CADA 20 SEGUNDOS por enfermedades que podemos prevenir con una vacuna</p>	<p>NIÑOS SIN VACUNAR</p> <table border="1"> <tr> <th>En RD Congo</th> <th>En España</th> </tr> <tr> <td>1 DE CADA 3</td> <td>1 DE CADA 20</td> </tr> </table>	En RD Congo	En España	1 DE CADA 3	1 DE CADA 20
En RD Congo	En España				
1 DE CADA 3	1 DE CADA 20				
<p>Sólo en 2012 enviamos más de 2.000 MILLONES de dosis de vacunas</p>	<p>NO PARAREMOS HASTA CONSEGUIR 100% NIÑOS VACUNADOS</p>				

¡JUGAR ES UN DERECHO!

DESARROLLA SU IMAGINACION

EXPRESA SUS EMOCIONES

FAVORECE LA SOCIALIZACION

APRENDE JUGANDO

RESPECTA REGLAS Y LIMITES

"Los niños deberían tener para jugar el mismo sitio que tienen los adultos para aparcar sus coches".

"No importa que las plazas sean pequeñas, basta con que sean muchas"

SIN JUGAR, LOS NIÑOS Y NIÑAS NO VIVEN SU INFANCIA

Día Internacional de la Infancia



El acceso al agua y saneamiento es un Derecho Humano

El informe de la Relatora Especial sobre el derecho humano al agua y saneamiento estima que:

- 1.800 millones** de personas no tienen acceso a agua potable en el mundo
- 2.500 millones** no tienen inodoros, tanques sépticos, redes de alcantarillado por tuberías ni otros medios
- 1.100 millones** de personas siguen defecando al aire libre
- Se calcula, que anualmente se pierden unos **US\$ 260,000 millones** por carencia de acceso a saneamiento
- 443 millones** de días escolares al año por enfermedades relacionadas con el agua
- Sin embargo, se estima que la rentabilidad de cada dólar invertido en agua y saneamiento en regiones en desarrollo está entre **\$5 - \$28**



Se precisan entre 50 y 100 litros de agua por persona al día para satisfacer las necesidades humanas más básicas. (OMS)

*PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2006. Más allá de la escasez: Poder, pobreza y la crisis mundial del agua. 2006

Desmantelada la mayor red de pornografía infantil por internet de Estados Unidos

- Eran víctimas cientos de menores de al menos seis naciones.
- Algunos de los sospechosos se hacían pasar por mujeres en sus conversaciones y prometían a los clientes ponerlos en contacto con niños de entre tres y 17 años.
- En la operación fueron detenidas catorce personas. La red contaba con más de 27.000 suscriptores.

Ver más en: <http://www.20minutos.es/noticia/2088938/0/desmantelada-red/pornografia-infantil/estados-unidos/#xtor=AD-15&xts=467263>

Anexo 5 - Evaluación de la tarea final

LOS DERECHOS DEL NIÑO – Evaluación de la tarea final

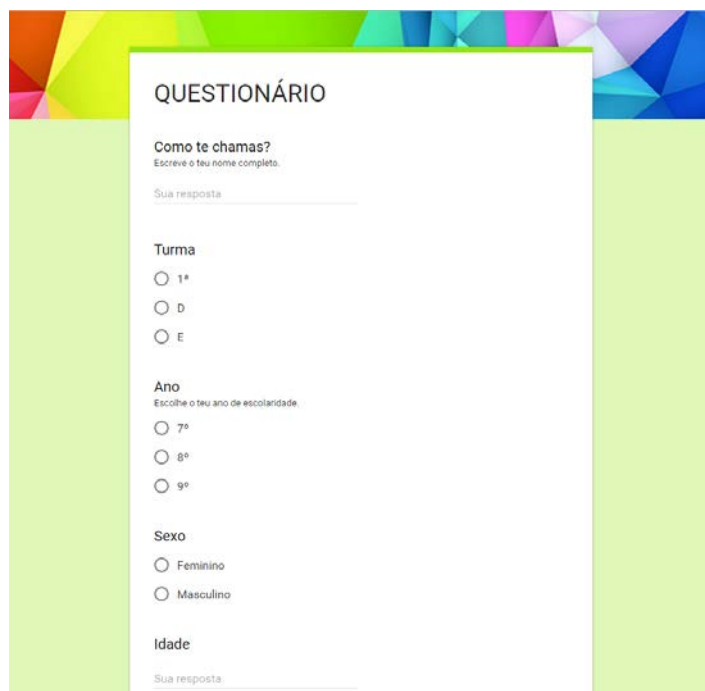
Grupo:	Derecho a explotar	Uso de materiales propios	Adecuación de los materiales al derecho a ilustrar	Relevancia de la información añadida	Aspecto general del cartel : - disposición de los contenidos; - letra (tamaño / legible)	Empeño en el desarrollo de la actividad	Plazo de conclusión del cartel	Nota
		15 pts	20 pts	15 pts	25 pts	10 pts	Día 25 - 15 pts Día 2 - 5 pts No terminado - 0 pts	%
, nº 7 , nº 8 , nº 11	Nombre	15	20	15	20	10	15	95
, nº 3 , nº 26	Explotación sexual	10	20	5	10	10	5	60
, nº 6 , nº 9	Pensamiento	0	20	15	10	10	5	60
, nº 16 , nº 17	Niños impedidos	0	20	5	15	10	5	55
, nº 2 , nº 4	Esparcimiento	15	20	10	20	10	5	80
, nº 10 , nº 23	Opinión	0	20	0	20	5	5	50
, nº 14 , nº 21	Nivel de vida	15	20	5	15	10	5	70
* , nº 15 , nº 24	Expresión	15	10	15	15	10	15	80
, nº 1 , nº 18	Educación	15	20	5	15	10	5	70
, nº 20 , nº 22	Igualdad	0	5	0	5	0	0	10
, nº 5 , nº 19	Trabajo infantil	0	20	5	15	5	5	50
, nº 12 , nº 25	Malos tratos	15	20	5	25	10	5	80

88 La alumna , nº 13 no tiene nota porque no estuvo presente en las clases de los días 20 y 25 de noviembre.

*El alumno nº 15, no estuvo presente y su compañero hizo todo solo.

** Los alumnos ni siquiera pusieron el nombre en su cartel.

Anexo 6 - Teste de IM aplicado ao 7.º ano



QUESTIONÁRIO

Como te chamas?
Escreve o teu nome completo.

Sua resposta: _____

Turma

1ª

D

E

Ano
Escolhe o teu ano de escolaridade.

7º

8º

9º

Sexo

Feminino

Masculino

Idade

Sua resposta: _____

[Questionário online](#)³⁰

³⁰ https://drive.google.com/open?id=1IWJkp9CPu4LWe4ztE6saE4i3CeqPFQ0_73KuedXKz-c

Anexo 7 - Resultados do teste de IM aplicado ao 7.º ano

Aluno	Inteligência verbo-linguística	Inteligência lógico-matemática	Inteligência cinestésica	Inteligência musical	Inteligência interpessoal	Inteligência intrapessoal	Inteligência naturalista	Inteligência visual	Média por aluno	Total (Max. 336)	Mínimo por aluno	Máximo por aluno	Diferença Min. - Max.
1	27	24	17	27	31	26	35	23	26,25	210	17	35	18
2	22	17	21	29	23	34	27	26	24,88	199	17	34	17
3	31	29	24	38	39	32	39	29	32,63	261	24	39	15
4	24	24	33	24	35	23	36	30	28,63	229	23	36	13
5	29	21	20	20	21	34	27	32	25,50	204	20	34	14
6	30	30	41	17	36	27	19	42	30,25	242	17	42	25
7	25	25	19	25	24	21	10	22	21,38	171	10	25	15
8	33	28	18	13	22	22	19	25	22,50	180	13	33	20
9	27	33	28	28	31	33	36	31	30,88	247	27	36	9
10	27	27	25	25	26	25	29	27	26,38	211	25	29	4
11	23	17	27	29	35	33	31	24	27,38	219	17	35	18
12	23	24	18	24	28	25	25	24	23,88	191	18	28	10
13	29	28	30	27	27	19	19	27	25,75	206	19	30	11
14	31	21	29	40	28	29	32	42	31,50	252	21	42	21
15	30	15	22	42	28	31	36	28	29,00	232	15	42	27
16	27	21	24	26	32	24	20	20	24,25	194	20	32	12
17	15	18	23	23	34	27	14	10	20,50	164	10	34	24
18	24	20	24	26	37	28	27	18	25,50	204	18	37	19
Mínimo por Inteligência	15	15	17	13	21	19	10	10					
Máximo por Inteligência	33	33	41	42	39	34	39	42					
Diferença Min. - Max.	18	18	24	29	18	15	29	32					
Média por inteligência	26,5	23,65	24,65	26,88	29,41	27,35	26,71	27,18					



Unidad didáctica: *Es mi vida*

Destinatarios: 7º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 1 de febrero de 2016 - 26 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

Plan de la unidad - 10 clases

Objetivos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar vocabulario relacionado con la rutina diaria - Compartir con la clase acciones y aspectos de la rutina diaria - Expresarse en situaciones simples cuyo objetivo es el cambio de conocimientos sobre el tema - Seleccionar información específica de textos (escritos, orales o audiovisuales) - Comparar rutinas diarias - Identificar actividades de ocio y tiempo libre - Compartir con el grupo actividades que desarrolla en el tiempo libre - Expresar gustos sobre actividades de ocio y tiempo libre - Expresar acuerdo o desacuerdo - Concertar una cita - Aceptar o rechazar propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> - Decir en qué momento del día se hace algo¹ - Decir a qué hora se hace algo - Dar información - Expresar la frecuencia - Expresar gustos - Preguntar por gustos - Expresar acuerdo y desacuerdo - Concertar citas - Realizar una invitación - Aceptar o rechazar una invitación 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo verbos regulares - Presente de indicativo de los verbos reflexivos regulares e irregulares (O>UE; E>IE) - Adverbios de tiempo (antes, después, pronto, tarde) - Locuciones adverbiales (antes de; después de) - Adverbios de frecuencia - Presente de indicativo de los verbos <i>gustar</i> y <i>encantar</i> Gustar (+ Adv.)+ SN / Infinitivo - Adverbios de cantidad - Adverbios de afirmación y negación - Presente de indicativo del verbo <i>quedar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario relacionado con las actividades diarias - Falsos amigos: acordarse y chatear - Las partes del día y la hora - las expresiones de frecuencia - Vocabulario relacionado con las actividades de ocio y tiempo libre - Léxico del campo semántico de la ciudad 	<ul style="list-style-type: none"> La hora de la comida en España Los horarios en España: el mediodía Localización de Ponferrada en el mapa El Parque del Temple y el Campus de Ponferrada El tiempo libre en casa y fuera de casa La guitarra como invento español Rafael Nadal - tenista español que ocupa la quinta posición del ranking ATP (Asociación de Tenistas Profesionales) Sí, sí. No, no. Los hábitos de tiempo libre de los madrileños Zona central de Madrid - lugares asociados a determinadas actividades de ocio y tiempo libre

Tarea final: Concertar una cita (grupos de 3)

¹ En gris se escribirán los contenidos que ya se han estudiado pero a los cuales los alumnos tendrán que recurrir en determinadas tareas.



Unidad didáctica: *Es mi vida*

Destinatarios: 7°	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 1 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

PRIMERA CLASE

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, un alumno escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p style="text-align: center;">Lección nº 48 Sumario: Unidad 5 - "Es mi vida". Vocabulario: acciones cotidianas. Dramatización de acciones cotidianas.</p> </div>	3'	Pizarra Ordenador Proyector Cuaderno del alumno
<p>- Introducción al tema y presentación de la tarea final. La profesora va a leer el sumario y explicar a los alumnos lo que van a trabajar y lo que se espera que sean capaces de hacer a lo largo de la clase.</p>	3'	
<p>- Lluvia de ideas para activar conocimientos previos y hacer un listado de vocabulario conectado al tema. Como a lo largo del primer trimestre, los alumnos ya han contactado con algunas palabras conectadas al tema en cuestión, y para hacer el puente con la unidad anterior - la comida- la profesora les hará algunas preguntas tales como ¿qué tomas al desayunar?, ¿a qué hora tomas el desayuno?, ¿desayunas el mismo, todos los días? Con eso se escribirán en la pizarra las palabras tomar y desayunar y se escribirá el tema de la clase - rutinas diarias - para hacer una lluvia de ideas con verbos en infinitivo. Para animar a los alumnos a contestar, la profesora les hará algunas preguntas como: ¿Qué cosas hacéis todos los días?, ¿Vuestros días empiezan siempre de la misma manera? También les preguntará a qué hora hacen algunas de las acciones diarias para repasar cómo se dice la hora pues van a necesitar hacerlo adelante.</p>	6'	
<p>- Relacionar imágenes y verbos Para ampliar o consolidar el vocabulario, la profesora entregará a cada alumno una tarjeta. Unas tienen verbos y otras imágenes que ilustran la acción del verbo. Los alumnos tendrán que levantarse, buscar el compañero que tiene la tarjeta correspondiente para colgarlas en la pizarra.</p>	5'	
<p>- Ordenar cronológicamente las acciones diarias Cuando todas las tarjetas estén en la pizarra, el gran grupo tendrá que organizarlas cronológicamente.</p>	4'	Tarjetas
<p>- Dramatizar cada acción Después, las parejas que se formaran en el ejercicio anterior tendrán que dramatizar el verbo que les salió, usando un conjunto de objetos y tarjetas con las horas que tendrán que seleccionar de entre muchos que estarán sobre unas mesas. Tendrán que pensar en una frase en primera persona del singular del presente de indicativo y mientras un alumno dramatiza la acción, el otro dirá lo que su compañero está haciendo al gran grupo. Cada pareja enseñará su frase a la profesora que las anotará en el ordenador para que, al final, se tenga una rutina diaria del grupo que se podrá aprovechar para desarrollar en otra clase. Si hay tiempo, los alumnos la copiarán en sus cuadernos.</p>	28'	Aderezos
<p>- Despedidas</p>	1'	



Unidad didáctica: *Es mi vida*

Destinatarios: 7º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 2 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

SEGUNDA CLASE

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, un alumno escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Lección nº 49 Martes, 2 de febrero de 2016</p> <p>Sumario: Las partes del día y las acciones habituales. Visualización y explotación del vídeo "Mi rutina". Descubre las diferencias: comparar rutinas.</p> </div>	3'	Pizarra Ordenador Cuaderno del alumno Proyector
<p>- Introducción al tema y presentación de la tarea final. La profesora va a leer el sumario y explicar a los alumnos lo que van a trabajar y lo que se espera que sean capaces de hacer a lo largo de la clase.</p> <p>- Categorizar acciones según el momento del día. Para activar el vocabulario de la clase anterior, ampliar el vocabulario en estudio y revisar las partes del día, la profesora va a enseñar un listado de acciones a los alumnos y va a pedirles que las escriban en un recuadro según el momento del día en que suelen realizarlas (ej. 1, ficha 1). Habrá una opción para quien nunca hace determinada acción. La profesora aprovechará para mencionar o recordar que en España el mediodía se considera desde las 13:00-13:30 hasta las 15:00-15:30, periodo de tiempo en el que la mayoría de los españoles toma la comida principal del día. Los alumnos tendrán 4 minutos para realizar la tarea y la corregiremos en gran grupo. Para eso, la profesora va a preguntar a diferentes alumnos qué hacen y cuándo (por ej. ¿Cuándo haces deporte?; ¿Cuándo ves la tele?; ¿Sueles dormir por la tarde?; ¿A qué hora te despiertas?). La profesora escribirá algunas respuestas con la hora en la pizarra para que tengan un soporte escrito para realizar la actividad siguiente.</p>	3' 8'	Vídeo <i>Mi rutina</i> Ficha 1
<p>- Visualización y explotación del vídeo <i>Mi rutina</i> https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QQjdzZ2hVLTyR2s/view?usp=sharing Después, la profesora les dirá que van a ver un vídeo en el que una chica presenta su rutina diaria. Para que miren el vídeo con atención, la profesora les dará pequeñas tareas para completar (ejercicios 1 y 2, Ficha 2). La primera vez, los alumnos mirarán el vídeo sin sonido para completar el ejercicio 1. Tienen que mirar los relojes y escribir a qué hora Eva hace cada cosa. La profesora pedirá a diferentes alumnos que lean las soluciones y las escriban en la pizarra. La segunda vez, los alumnos mirarán el vídeo con sonido para completar el ejercicio 2 con las palabras en falta. Si es necesario, la profesora lo pasará una tercera vez. Para corregir, los alumnos tendrán que mirar el vídeo con subtítulos. Se hará una pausa cada vez que haya una solución para darles tiempo de corregir todo con calma.</p> <p>- Comparar rutinas La última tarea de la clase va a ser un ejercicio de comparación. Los alumnos tendrán que buscar tres diferencias entre su rutina y la rutina de Eva y escribirlas. La profesora les dará cinco minutos para hacer esta tarea y después, para iniciar la conversación preguntará a qué hora suelen empezar y terminar las clases, dónde y a qué hora comen, entre otras. Como en este grupo hay dos alumnos nepalíes, se les pedirá que hablen un poco de su rutina cuando vivían en Nepal, como la hora de las comidas y de las clases.</p>	25'	Ficha 2
<p>- Despedidas</p>	10' 1'	



Unidad didáctica: *Es mi vida*

Destinatarios: 7º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 5 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

TERCERA CLASE

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, un alumno escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <p>Lección nº 50 Sumario: El presente de indicativo de los verbos reflexivos regulares e irregulares e/ie y o/ue. Comparar rutinas - expresión escrita.</p> <p>Viernes, 5 de febrero de 2016</p>	10'	Pizarra Ordenador Cuaderno del alumno Proyector Ficha 3
<p>- Introducción al tema y presentación de las tareas. La profesora va a leer el sumario y explicar a los alumnos lo que van a trabajar y lo que se espera que sean capaces de hacer a lo largo de la clase.</p>	3'	
<p>- Lectura y comprensión de texto. La profesora va a pedir a los alumnos que lean el texto de la ficha 3 en voz alta para la clase. Es un texto sobre la rutina diaria de Juan y su familia. Como es una entrevista, cada alumno va a leer una intervención. Después de trabajar el vocabulario, se les pedirá que contesten al ejercicio de verdadero o falso (ejercicio B, ficha 3). La profesora pedirá a los alumnos que no leyeron en voz alta que compartan con el grupo sus soluciones. Los alumnos tendrán que justificar las frases falsas oralmente.</p>	10'	
<p>- Gramática (método inductivo) Después de trabajar el texto, la profesora les pedirá que miren los verbos en negrita y que, a partir de ahí, intenten completar la conjugación de los verbos reflexivos (ejercicio C, ficha 3). La profesora proyectará el recuadro en la pizarra para que los alumnos lo completen juntos. Analizaremos los tres paradigmas para encontrar semejanzas y diferencias, las destacaremos con diferentes colores y después la profesora dará tres minutos a los alumnos para que completen el ejercicio D (ficha 3).</p>	15'	
<p>- Comparar rutinas La última tarea de la clase va a ser un ejercicio de comparación. Los alumnos tendrán que buscar tres diferencias entre su rutina y la rutina de Eva (ficha 2) o Juan y su familia (ficha 3) y escribirlas. Tendrán que hacerlo en una hoja para entregarlo a la profesora. La profesora les dará cinco minutos para hacer esta tarea. Para ejemplificar lo que tienen que hacer la profesora va a preguntar a un alumno a qué hora se suele despertar Juan y lo contrastará con su propia rutina, escribiendo frases en la pizarra como "Juan vive en España y se despierta a las siete, pero yo me despierto más tarde, a las siete y media."</p>	12'	
<p>- Despedidas</p>	1'	



Unidad didáctica: *Es mi vida*

Destinatarios: 7º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 12 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

CUARTA CLASE

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, un alumno escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Lección nº 51 Sumario: Viernes, 12 de febrero de 2016 Vocabulario: actividades de ocio y tiempo libre. Visualización y explotación del vídeo "Mis pasatiempos". Presente de Indicativo de los verbos gustar y encantar.</p> </div>	10'	Pizarra Ordenador Cuaderno del alumno Proyector
<p>- Introducción al tema y presentación de las tareas. La profesora va a leer el sumario y explicar a los alumnos lo que van a trabajar y lo que se espera que sean capaces de hacer a lo largo de la clase.</p>	3'	Vídeo <i>Mis pasatiempos</i>
<p>- Discusión guiada. La profesora va a preguntar a los alumnos lo que suelen hacer en su tiempo libre y explotará la diferencia que pueda existir entre las actividades que desarrollan los días de entre semana y los fines de semana. Intentará también que los alumnos utilicen las expresiones de frecuencia y para eso les preguntará cuántas veces al mes suelen ir al cine o cuántas veces por semana practican deporte o tocan algún instrumento musical. Para que los alumnos se queden con un registro escrito del vocabulario de la unidad la profesora escribirá lo siguiente en la pizarra:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>¿Qué haces en tu tiempo libre... ...los días de semana? ...los fines de semana?</p> </div> <p>Bajo cada pregunta se escribirán las respuestas de algunos alumnos.</p>	10'	Ficha 4
<p>- Visualización y explotación del vídeo <i>Mis pasatiempos</i>. https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QWmMzM2dYSmpZIN28/view?usp=sharing Para desarrollar el tema de las actividades de tiempo libre y el contenido funcional "expresar gustos", la profesora va a pasar el vídeo <i>Mis pasatiempos</i>. Como actividad para el primer visionado, los alumnos tendrán que completar el ejercicio 1 de la ficha 4, seleccionando todas las actividades que Agustín menciona. Después de corregir el ejercicio 1 e introducir los contenidos culturales (guitarra y Rafael Nadal), la profesora explotará oralmente el vídeo haciendo algunas preguntas a los alumnos tales como "¿Qué le gusta hacer a Agustín?, ¿le gusta leer?, ¿le gusta leer revistas?". La profesora introducirá algunas expresiones que sirven para expresar acuerdo y desacuerdo como <i>a mí no</i>, <i>a mí tampoco</i>, <i>a mí sí</i> y les preguntará si a ellos también les gusta hacer algunas de las cosas que a Agustín le gusta. Esta actividad servirá para introducir la diferencia entre gustar y encantar, repasar la 3ª persona del singular de estos verbos e introducir el ejercicio 2 de la ficha 4 en la que los alumnos, mientras visionan el vídeo por segunda vez, intentan completar el resumen del vídeo. La corrección se hará en gran grupo y la profesora escribirá en la pizarra, usando el documento <i>Word</i>, las respuestas en los huecos que los alumnos le dicten.</p>	15'	

<p>Lo hará así para que no queden dudas cuanto a la corrección y para que los alumnos tengan un soporte visual para hacer las actividades siguientes.</p>		
<p>- Los verbos gustar y encantar - consolidación</p> <p>Después de mirar las expresiones subrayadas y las expresiones en negrita, los alumnos tendrán que completar la conjugación de los verbos gustar y encantar e intentar completar la regla de la conjugación de estos verbos.</p>	<p>6'</p>	
<p>- Expresión escrita</p> <p>Para terminar, los alumnos tendrán que poner por escrito lo que han practicado durante la clase. Tendrán que escribir dos frases en que digan lo que les gusta y no hacer en su tiempo libre.</p> <p>Si hay tiempo, se leerán algunas respuestas, si no, la profesora cogerá las fichas y corregirá el ejercicio en casa.</p>	<p>5'</p>	
<p>- Despedidas</p>	<p>1'</p>	



Unidad didáctica: *Es mi vida*

Destinatarios: 7º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 15 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

QUINTA CLASE

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, un alumno escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Lección nº 52 Sumario: Lunes, 15 de febrero de 2016 Lectura y explotación del texto "Entrevista en Madrid". Expresar acuerdo y desacuerdo. Expresión escrita - hablar de los pasatiempos de otra persona.</p> </div> <p>- Introducción al tema y presentación de las tareas. La profesora va a leer el sumario y explicar a los alumnos lo que van a trabajar y lo que se espera que sean capaces de hacer a lo largo de la clase.</p> <p>- Encuesta oral. La profesora va a preguntar a los alumnos lo que han hecho el fin de semana con preguntas a las que los alumnos podrán contestar con verbos en infinitivo como ";¿Qué has hecho el sábado por la tarde?" Aprovechará las respuestas de los alumnos para preguntar quien más ha hecho lo mismo y escribirá en la pizarra la actividad y cuántas personas la han hecho.</p> <p>- Lectura y explotación del texto <i>Entrevista en Madrid</i>. Para desarrollar el tema de las actividades de ocio y contrastar gustos, la profesora va a pedir a los alumnos que lean el texto de la ficha 4. Después de la lectura en voz alta, se explotará el texto oralmente: quién son los personajes, dónde están, qué les gusta hacer. Eso servirá para ver el vocabulario del texto y las expresiones a trabajar en esta clase y que están en negrita. A continuación, los alumnos tendrán que rellenar un recuadro con los gustos de cada persona que están en falta (ej. 2, ficha 5) e con esa información completar el ejercicio 3 con las expresiones sí, no, también, tampoco. La corrección se hará en gran grupo y la profesora escribirá en la pizarra, usando el documento <i>Word</i>, las respuestas en los huecos que los alumnos le dicten.</p> <p>- Expresión escrita Para terminar, los alumnos tendrán que poner por escrito lo que han practicado las últimas clases. Tendrán que preguntar a su pareja qué les gusta o no hacer en su tiempo libre, con qué frecuencia y ponerlo todo en un texto para presentar a la clase. Si hay tiempo, se leerán algunas respuestas, si no, la profesora cogerá las fichas y corregirá el ejercicio en casa.</p> <p>- Despedidas</p>	<p>10'</p> <p>3'</p> <p>8'</p> <p>16'</p> <p>12'</p> <p>1'</p>	<p>Pizarra</p> <p>Ordenador</p> <p>Cuaderno del alumno</p> <p>Proyector</p> <p>Ficha 5</p>



Unidad didáctica: *Es mi vida*

Destinatarios: 7º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 16 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

SEXTA CLASE

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, un alumno escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Lección nº 53 Martes, 16 de febrero de 2016 Sumario: Visualización y explotación del vídeo "¿Al cine o a tomar algo?". Descubrir Madrid - localizar algunos de sus lugares más emblemáticos.</p> </div>	10'	Pizarra Ordenador Cuaderno del alumno
<p>- Introducción al tema y presentación de las tareas. La profesora va a leer el sumario y explicar a los alumnos lo que van a trabajar y lo que se espera que sean capaces de hacer a lo largo de la clase.</p>	3'	Proyector
<p>- Discusión guiada. La profesora va a preguntar a los alumnos de qué ciudad hablaba el texto de la clase pasada. Los alumnos van a contestar que hablaba de Madrid. Les va a preguntar si alguna vez han visitado Madrid. Si le contestan que sí, les va a preguntar qué lugares han visitado, si no, les preguntará si saben algo de la ciudad. A lo mejor, la profesora espera que sepan cuál es el club madrileño (Real Madrid Club de Fútbol) y cómo se llama el estadio madrileño (Estadio Santiago Bernabéu). Les preguntará también en qué lugar de Madrid estaban los jóvenes y el entrevistador. La profesora espera que contesten "Gran Vía". La profesora les dirá que es una de las principales arterias de la ciudad y les explicará que a continuación de lo que han trabajado la clase pasada van a ver un vídeo sobre algunos jóvenes madrileños, sus hábitos de ocio y los lugares que suelen frecuentar.</p>	4'	Vídeo <i>¿Al cine o a tomar algo?</i> Ficha 6
<p>- Visualización y explotación del vídeo ¿Al cine o a tomar algo ?. https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QVHc0M1RNeVNxc0E/view?usp=sharing Los alumnos tendrán que visionar el vídeo y ordenar las actividades de ocio según el orden en el que son mencionados (ejercicio 1, ficha 6). Después tendrán que visionar el vídeo por segunda vez y conectar las imágenes de las actividades de ocio a los lugares donde estos jóvenes suelen hacerlas (ejercicio 2, ficha 6). Corregiremos los ejercicios con el apoyo del documento <i>Word</i> proyectado en la pizarra.</p>	12'	Plano de la zona centro de Madrid
<p>- Descubrir Madrid Para explorar los contenidos socioculturales presentes en el vídeo, la profesora va a pedir a los alumnos que lean las descripciones sacadas de sitios turísticos de los lugares mencionados en el vídeo y va a pedirles que intenten ponerles su nombre (ejercicio 3, ficha 6). Este ejercicio se hará en gran grupo. Unos alumnos leerán los textos y otros intentarán contestar justificando sus respuestas. Para terminar, intentarán, en grupos de cuatro, localizar los diferentes lugares en el plano de la zona centro de Madrid en formato A3. La profesora les dará algunas pistas para que consigan hacer esta tarea. Les aconsejará a mirar las palabras en negrita de las descripciones del ejercicio 3, a buscar primero los dibujos de los edificios, los parques y después a mirar el nombre de las estaciones de metro, ya que, como es usual, muchas veces las estaciones tienen el nombre de la calle o barrio donde están localizadas. Lo corregiremos en la pizarra con la proyección del mapa.</p>	20'	
<p>- Despedidas</p>	1'	



Unidad didáctica: *Es mi vida*

Destinatarios: 7º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 22 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

OCTAVA CLASE

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, un alumno escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <p>Lección nº 55 Sumario: Concertar citas: conclusión de la explotación de la ficha 7 (ejercicios 2 y 3). Repaso de los contenidos estudiados.</p>	10'	Pizarra Ordenador Cuaderno del alumno Proyector Ficha 5 Ficha 6 Ficha 7
<p>- Introducción al tema y presentación de las tareas. La profesora va a leer el sumario y explicar a los alumnos lo que van a trabajar y lo que se espera que sean capaces de hacer a lo largo de la clase.</p> <p>- Lectura y explotación de la ficha 7 - conclusión. Para hacer el repaso de la clase anterior, la profesora va a pedir a los alumnos que saquen la ficha 7 y le digan qué van a hacer los diferentes protagonistas de los breves diálogos, a qué hora quedaron y dónde. Después les pedirá que vuelvan a mirar los diálogos e intenten encontrar las expresiones utilizadas en los diferentes diálogos para hacer propuestas, aceptarlas o rechazarlas y acordar el lugar y la hora - ejercicio 3, ficha 7. La profesora completará con ellos los bocadillos para el diálogo 1 para que se queden con un ejemplo y consigan hacer los siguientes solos. La corrección se hará proyectando la ficha en la pizarra donde se escribirán las soluciones. Para percibir si los alumnos entendieron cuándo se usan estas expresiones, la profesora les pedirá que rellenen los diálogos del ejercicio 3 de la ficha 7 usando algunas de las expresiones escritas en los bocadillos. Este ejercicio se hará en parejas para que la corrección se haga con la lectura de algunos de los diálogos de las diferentes parejas.</p>	3' 25'	
<p>- Repaso de los contenidos estudiados. Para que los alumnos consigan realizar la tarea final de la unidad didáctica que la profesora les va a proponer la próxima clase, es fundamental que los alumnos usen las estructuras estudiadas las clases pasadas pero como algunos alumnos no concluyeron las tareas de casa pedidas, la profesora va a pedirles que las terminen en clase. Primero les pedirá que miren el ejercicio 4 de la ficha 5 que consistía en hacer frases en 1ª persona del singular con el verbo gustar en presente de indicativo, en las que digan una cosa que les gusta y otra que no les gusta usando la conjunción pero (ej. Me gusta jugar al fútbol pero no me gusta ver partidos de fútbol en la tele). La profesora pedirá a algunos alumnos que lean sus respuestas y escribirá una de ellas en la pizarra. Segundo, les pedirá que miren el ejercicio 4 de la ficha 6 que consistía en hacer frases en 3ª persona del singular con el verbo gustar en presente de indicativo, sobre una cosa que a su compañero de pupitre le guste o no hacer. Para eso tendrán que preguntarle qué les gusta hacer o no y con qué frecuencia, relleno el recuadro con esa información (ej. A Miriam le gusta chatear con sus amigos. Ella chatea con sus amigos todos los días). La profesora pedirá a algunos alumnos que lean sus respuestas. Para que no queden dudas cuanto a la corrección de sus frases, la profesora cogetá las fichas y les echará un vistazo en casa, corrigiendo los errores que los alumnos puedan no haber corregido.</p>	11'	
- Despedidas	1'	



Unidad didáctica: *Es mi vida*

Destinatarios: 7º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 26 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

NONA CLASE

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, un alumno escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <p>Lección nº 56 Sumario: Tarea final de la unidad: expresión escrita y oral - concertar una cita entre amigos.</p> <p>Martes, 23 de febrero de 2016</p>	10'	<p>Pizarra</p> <p>Ordenador</p> <p>Cuaderno del alumno</p> <p>Proyector</p> <p>Fichas 1 a 7</p> <p>Ficha 8</p>
<p>- Presentación de la tarea final. La profesora va a leer el sumario y explicar a los alumnos lo que van a trabajar y lo que se espera que sean capaces de hacer a lo largo de la clase.</p>	2'	
<p>- Expresión escrita: concertar una cita entre amigos (diálogo). La profesora va a dividir la clase en grupos de tres alumnos. Para eso va a pedirles que escojan una tarjeta y que vean cuál es el número del grupo que les salió. Rápidamente, los alumnos cambiarán de lugar y la profesora entregará a cada grupo un ejemplar de la ficha 8 donde tendrán que escribir la versión final de su diálogo. La profesora explicará que cada tarjeta tiene indicaciones sobre el orden de las intervenciones de cada alumno en el diálogo y la información que deberá constar en cada una de ellas. Para que no queden dudas cuanto a lo que tienen que hacer, la profesora ejemplificará el inicio de uno de los diálogos con las tarjetas proyectadas en la pizarra. Les indicará que para servir de apoyo pueden utilizar las fichas 1 a 7 que tienen ejemplos de todas las estructuras y vocabulario a utilizar. Mientras los alumnos van realizando la tarea, la profesora circulará por el aula y ayudará a los alumnos con las dudas que le planteen.</p>	29'	<p>Tarjetas: concertar cita</p> <p>Instrumento grabador (móvil, ordenador u otro)</p>
<p>- Expresión oral: grabación de la dramatización del diálogo anterior. En cuanto acaben de escribir y revisar el diálogo que escribieron, los alumnos tendrán que grabar la dramatización de la lectura de su diálogo. Al final entregarán la ficha 8 a la profesora para que la corrija y le enviarán la grabación por correo electrónico.</p>	8'	
<p>- Despedidas</p>	1'	



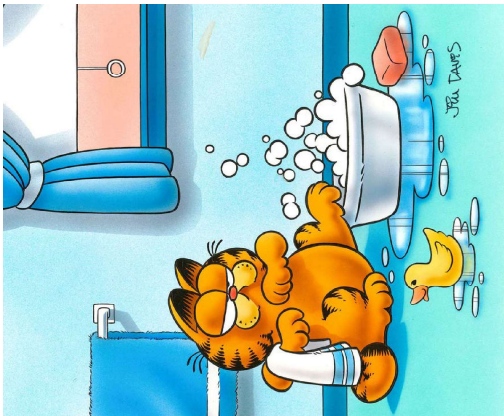
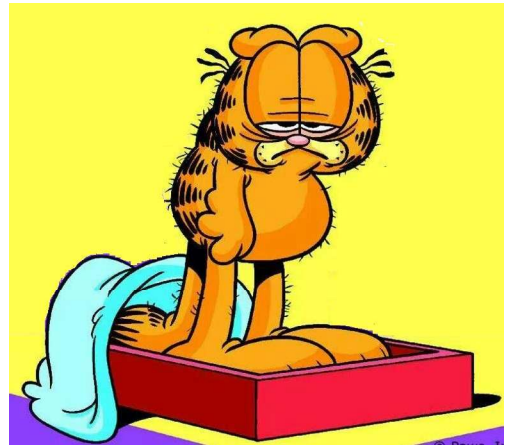
Unidad didáctica: *Es mi vida*

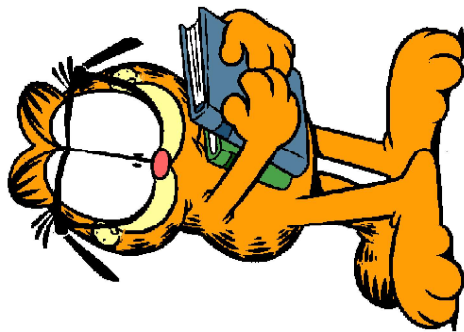
Destinatarios: 7º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 26 de febrero de 2016	Colegio: E.S. D. Luísa de Gusmão

DÉCIMA CLASE

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Como la clase pasada, antes de empezar la clase, la profesora decidió cambiar de estrategia y no escribir la lección en la pizarra al inicio para ahorrar tiempo para la consecución de la tarea final, la profesora proyectará el sumario de las dos lecciones en la pizarra.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Lección nº 56 Martes, 23 de febrero de 2016 Sumario: Tarea final de la unidad: expresión escrita y oral - concertar una cita entre amigos.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Lección nº 57 Viernes, 26 de febrero de 2016 Sumario: Audición y explotación de los diálogos escritos por los alumnos la clase pasada.</p> </div> <p>La profesora va a leer el sumario y explicar a los alumnos lo que van a trabajar y lo que se espera que sean capaces de hacer a lo largo de la clase, explicando que mientras unos copian los sumarios, los grupos que todavía no han grabado su diálogo van a hacerlo por turnos en el pasillo.</p>	10'	Pizarra Ordenador Cuaderno del alumno Proyector Ficha 8 Ficha 9 Encuesta Instrumento grabador (móvil, ordenador u otro)
<p>- Comprensión auditiva. La profesora va a entregar la ficha 9 a los alumnos y pedirles que, mientras escuchan los diálogos grabados por los diferentes grupos, rellenen el recuadro contestando a las preguntas. La corrección se hará en gran grupo con la proyección de la ficha en la pizarra.</p>	29'	
<p>- Encuesta. Para obtener alguna retroalimentación sobre el tipo de actividades y estrategias utilizadas en clase y su efectividad, la profesora pedirá a los alumnos que contesten a una encuesta. La explicará a los alumnos y les pedirá que contesten a todo con sinceridad. Si no hay tiempo para contestar a todo, pueden contestar en casa y entregarla a la profesora el lunes.</p>	10'	
<p>- Despedidas</p>	1'	

Anexo 8.1 - Tarjetas





Despertarse

Comer / Almorzar

**Cepillarse los
dientes**

Desayunar

Estudiar

Acostarse

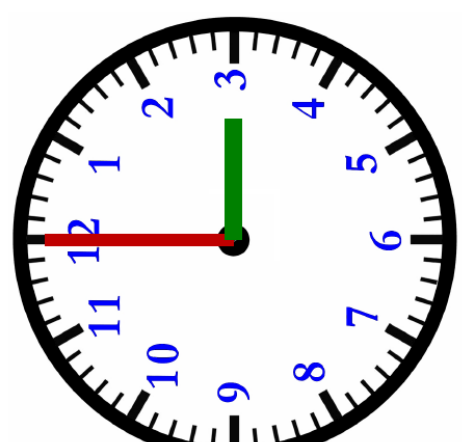
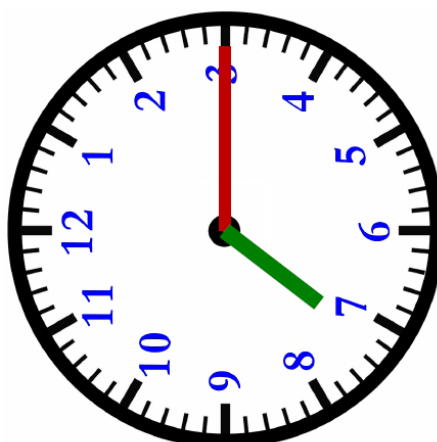
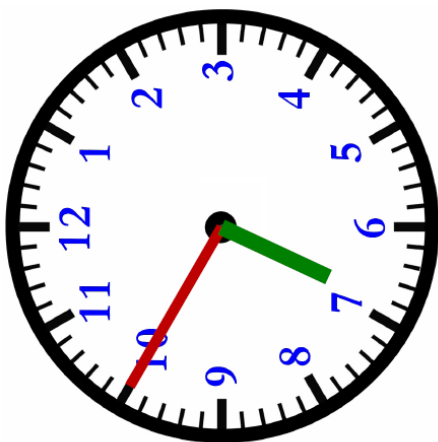
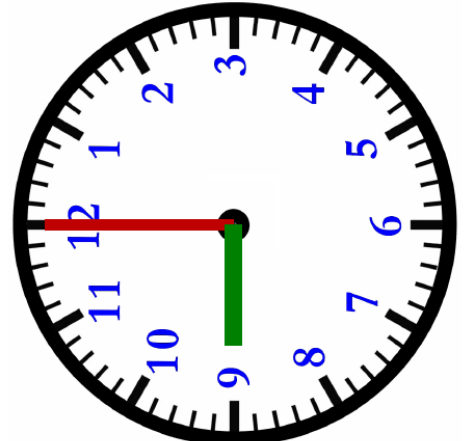
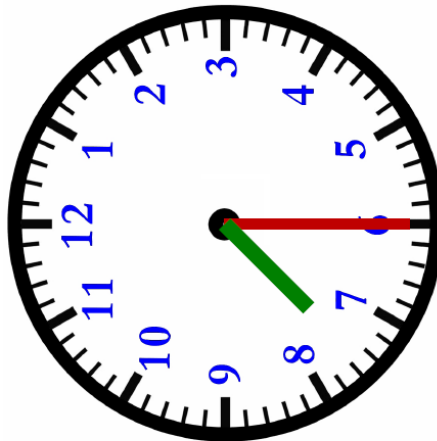
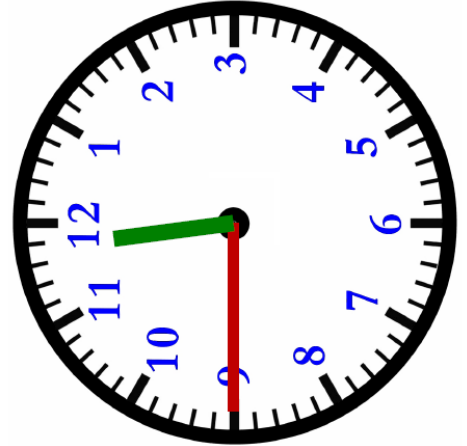
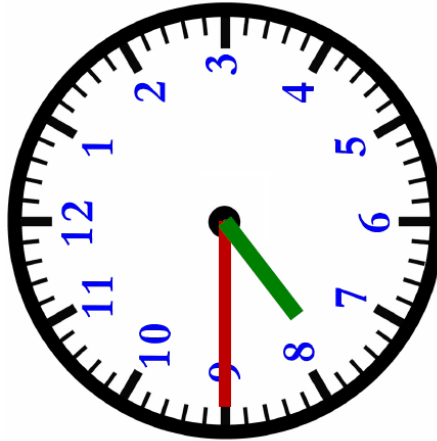
Ducharse

Levantarse


Ir al cole

Jugar

Anexo 8.2 - Aderezos



Anexo 8.3 - Ficha 1

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 2 de febrero	Grupo: 7º	

Ficha 1 - Acciones habituales

1. ¿En qué momento del día sueles realizar estas acciones? Clasifícalas en la columna correspondiente.

DESAYUNAR NAVEGAR POR INTERNET ESTUDIAR CENAR DUCHARSE

CHATEAR CON AMIGOS LEVANTARSE VER UNA PELÍCULA IR AL COLE

JUGAR CON VIDEOJUEGOS COMER HACER DEPORTE TENER CLASES

POR LA MAÑANA	A MEDIODÍA	POR LA TARDE	POR LA NOCHE	NUNCA

Adaptado de *Nuevo Español en Marcha 1*, SGEL.


Anexo 8.4 - Vídeo *Mi rutina*



*Mi rutina*³¹

³¹ https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QQjdzZ2hWLTyzR2s/view?usp=sharing

Anexo 8.5 - Ficha 2

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 2 de febrero	Grupo: 7º	

Ficha 2 - *Mi rutina*

1. Escribe a qué hora Eva hace cada cosa.


- a) _____ se despierta.
- b) _____ desayuna.
- c) _____ sale de casa.
- d) _____ empieza las clases en la universidad.
- e) _____ corre en el parque con su amiga.
- f) _____ vuelve a casa.
- g) _____ ve las noticias con sus padres.
- h) _____ se acuesta.

2. Vuelve a ver el vídeo y completa estas frases.

- a) Siempre desayuno un _____, un _____, y una _____ con tomate y aceite.
- b) Voy a la facultad _____.
- c) Tengo _____ de 9 a 2.
- d) Cuando acaban las clases, _____ con mis compañeros.
- e) Después de comer, _____ en la biblioteca.
- f) Vuelvo _____ en autobús.
- g) Después de descansar un rato, me siento al _____ para escribir e-mails, estudiar y _____.
- h) En mi casa _____, a las ocho y media.
- i) Después de cenar, veo _____ en la tele con mis padres.
- j) A veces, vemos una _____ o un programa de televisión.

Adaptado de *Nuevo Español en Marcha 1*, SGEL.

Anexo 8.6 - Ficha 3

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 5 de febrero	Grupo: 7º	

Ficha 3

A. Lee el texto.

- R** - Juan, ¿a qué hora **te despiertas**?
- J** - Bueno, yo **me despierto** pronto, a las siete, más o menos. **Me levanto, me ducho** rápidamente y tomo un café.
- R** - Y tu mujer, ¿a qué hora **se levanta**?
- J** - Pues, a las siete y media. Ella también **se acuesta** más tarde, sobre las doce de la noche.
- R** - ¿Y tus hijos?
- J** - Ellos cenan, ven un poco la tele y **se acuestan** temprano, a las diez.
- R** - ¿Y a qué hora **se levantan**?
- J** - A las ocho, porque entran al colegio a las nueve.
- R** - Y los días de fiesta, ¿también **os despertáis** todos temprano?
- J** - ¡Ah no!, ni hablar, los domingos **nos levantamos** más tarde, a las diez, porque, claro, también **nos acostamos** más tarde.

B. Contesta verdadero (V) o falso (F).

1. Juan se levanta temprano.
2. Juan y su mujer solo tienen un hijo.
3. Los días de semana, esta familia se acuesta temprano.
4. Las clases de sus hijos empiezan a las nueve.
5. Los fines de semana se acuestan tarde.

C. Mira el texto e intenta rellenar el recuadro con las formas de los verbos *despertarse, levantarse* y *acostarse* en falta, en presente de indicativo.

	LEVANTARSE	DESPERTARSE	ACOSTARSE
Yo			me acuesto
Tú	te levantas		
Él /ella			
Nosotros		nos despertamos	
Vosotros	os levantáis		
Ellos / ellas			

D. Mira el recuadro y completa las frases con las palabras o expresiones del recuadro.

1. Los verbos reflexivos se conjugan con un _____.
2. Hay verbos _____ e irregulares.
3. **Levantarse** es un verbo _____ pero **despertarse** y **acostarse** son verbos _____.
4. Despertarse: _____
5. Acostarse: _____

pronombre reflexivo	E > IE	regulares
regular	O > UE	irregulares


Anexo 8.7 - Vídeo *Mis pasatiempos*



*Mis pasatiempos*³²

³² https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QWmMzM2dYSmpZN28/view?usp=sharing

Anexo 8.8 - Ficha 4




	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 12 de febrero	Grupo: 7º	

Ficha 4

1. Señala con una cruz las actividades que Agustín menciona.

- | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1. Ir de compras | <input type="checkbox"/> | 9. Montar en bicicleta | <input type="checkbox"/> |
| 2. Leer | <input type="checkbox"/> | 10. Visitar museos | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ir al cine | <input type="checkbox"/> | 11. Correr | <input type="checkbox"/> |
| 4. Tocar la guitarra | <input type="checkbox"/> | 12. Ir al gimnasio | <input type="checkbox"/> |
| 5. Cantar | <input type="checkbox"/> | 13. Ver películas | <input type="checkbox"/> |
| 6. Asistir a partidos deportivos | <input type="checkbox"/> | 14. Bailar | <input type="checkbox"/> |
| 7. Poner música | <input type="checkbox"/> | 15. Jugar con videojuegos | <input type="checkbox"/> |
| 8. Salir al campo | <input type="checkbox"/> | 16. Jugar al tenis | <input type="checkbox"/> |

2. Asocia las expresiones a los iconos y completa el resumen del vídeo con la expresión correcta según lo que le gusta o no a Agustín.

- | | | |
|-------------------|----|---|
| a) Le encanta(n) | 1. |  |
| b) Le gusta(n) | 2. |  |
| c) No le gusta(n) | 3. |  |

Agustín es profesor de español en Sharnbrook, Inglaterra. En este vídeo nos cuenta qué hace en su tiempo libre. Pues, a él _____ leer novelas policíacas pero _____ las revistas. _____ tocar la guitarra, pero no toca muy bien. También _____ cantar y como _____ la música, _____ poner música para sus amigos y bailar.

Cuando está en casa, _____ ver películas. _____ las películas de terror y las comedias, pero no _____ nada las películas románticas.

Porque es una persona muy activa, _____ ponerse sus zapatillas de deporte y correr. También _____ quedar con sus amigos y jugar con ellos al tenis.

¿Y a vosotros? ¿Qué os gusta hacer en vuestro tiempo libre?

3. Mira las expresiones subrayadas y las palabras en negrita y intenta rellenar el recuadro con las formas de los verbos *gustar* y *encantar*.

A mí	me	gust _____ } encant _____ } la música.	gust _____ } encant _____ } las películas de terror. las revistas.
A ti	te		
A él / ella / usted	le		
A nosotros	nos		
A vosotros	os		
A ellos, ellas, ustedes	les		


Ahora, intenta completar la regla que explica la conjugación de los verbos *gustar* y *encantar*.

- a) Antes de la forma verbal hay un _____ .
- b) Usamos las formas *gusta* y *encanta* con un _____ o un _____ en singular.
- c) Usamos *gustan* y *encantan* con un _____ en plural.

4. Y a ti, ¿qué te gusta hacer?

Escribe dos frases en que digas una cosa que te gusta y otra que no te gusta en cada una de ellas.

Anexo 8.9 - Ficha 5

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 15 de febrero	Grupo: 7º	

Ficha 5

1- Lee el texto.

Entrevista en Madrid

- Reportero** Estamos en la Gran Vía de Madrid y vamos a entrevistar a algunas personas para saber qué hacen los fines de semana.
- Hola, buenos días. Estamos haciendo una encuesta para saber los gustos y los hábitos de ocio de los jóvenes españoles. ¿Podéis contestarme a unas preguntas?
- Roberto** - Hola, buenos días. Sí, sí, tenemos tiempo. Podemos hacerlo.
- Reportero** - Mirad, respecto a la cultura, ¿vais a espectáculos? ¿Leéis? ¿Os gusta ir a conciertos?
- Marco** - Pues, la verdad es que no me gusta leer, pero sí que suelo ir a bastantes conciertos.
- Roberto** - Pues **a mí sí**. Me gusta mucho leer.
- Laura** - Y **a mí también**. Me encantan las novelas románticas.
- Reportero** - Bueno, y, ¿escucháis música?
- Marco** - Sí, nos gusta mucho.
- Laura** - Escuchamos música todos los días.
- Reportero** - Ahora hablamos de deportes: ¿practicáis algún deporte? ¿Os gusta el ejercicio físico?
- Eva** - La verdad es que **a mí no**. Llevo una vida... yo creo que demasiado sedentaria.
- Laura** - **A mí tampoco** me gusta mucho pero voy a correr dos veces a la semana con mi madre.
- Reportero** - Bueno, eso es sano. Y, ¿sois aficionados a internet? ¿A participar en redes sociales? ¿Pasáis mucho tiempo jugando con videojuegos?
- Eva** - Videojuegos, no mucho, pero internet, sí. Me encantan los chats...




2- Completa el recuadro con , o , según la información del texto.

	Marco	Eva	Laura	Roberto
Leer	casí nunca	 casí nunca	todos los días	todos los días
Chatear con amigos	 todos los días	todos los días	 todos los días	 todos los días
Practicar un deporte	 4 veces a la semana	nunca	2 veces a la semana	 todos los días
Jugar con videojuegos	 todos los días	nunca	 3 veces a la semana	 1 vez al mes

3- Según el recuadro, completa si estos amigos están de acuerdo (*sí, también*) o no (*no, tampoco*) cuanto a sus actividades de ocio.

- a. A Marco le gusta mucho practicar deporte.
A Roberto también pero a Eva no.
- b. A Laura le encanta chatear con sus amigos.
A sus amigos _____.
- c. A Eva no le gusta leer.
A Marco _____ pero a Laura y Roberto _____.
- d. A Roberto no le gusta jugar con videojuegos.
Pues, a Marco _____ y a Laura _____.

4- Pregunta a tu compañero qué le gusta hacer en su tiempo libre y con qué frecuencia lo hace para completar la tabla. Después, escribe un texto con esa información. Al final, lo compartirás con el grupo.

	Actividades	Frecuencia
		
		
		


Anexo 8.10 - Vídeo ¿Al cine o a tomar algo?



*¿Al cine o a tomar algo?*³³

³³ https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QVHc0M1RNeVNxc0E/view?usp=sharing

Anexo 8.11 - Ficha 6

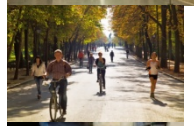
	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 16 de febrero	Grupo: 7º	

Ficha 6

**1- En la capital española se pueden hacer muchas cosas.
Mira el vídeo y ordena las actividades que hacen estos madrileños.**

<input type="checkbox"/>	Hacer ejercicio físico
<input type="checkbox"/>	Ir a tomar algo
<input type="checkbox"/>	Tomar un bocadillo de calamares
<input type="checkbox"/>	Ir al cine y al teatro
<input type="checkbox"/>	Ir de compras
<input type="checkbox"/>	Visitar museos
<input type="checkbox"/>	Tomar unas cañas

2- Vuelve a mirar el vídeo y une cada dibujo con el nombre del lugar de Madrid correspondiente.



- Museo del Prado
- Parque del Buen Retiro
- Gran Vía
- Calle de Fuencarral
- Chueca
- Mercado del Rastro
- La Ideal
- Barrio de La Latina

3- Lee cada descripción y nombra cada uno de estos lugares de Madrid con los nombres del ejercicio anterior.

a) _____

Aquí encuentras una valiosa colección de 8.600 cuadros y más de 700 esculturas. Tiene la **colección de pintura española** más completa del mundo. Es recomendable consultar una guía y preparar la visita antes de entrar.

b) _____

No es solo uno de los **pulmones de Madrid**, sino que ofrece también cultura, ocio y deporte a madrileños y visitantes. Entre sus elementos arquitectónicos e históricos más importantes se encuentran: el **Estanque Grande** donde se puede practicar el remo, el **Palacio de Velázquez** y el **Palacio de Cristal**.

c) _____

Es **una de las principales avenidas de la ciudad** y una de las más emblemáticas. Su creación, entre 1910 y 1931, supuso el comienzo de la modernización de la ciudad con la construcción de los primeros rascacielos del país. Es famosa por sus cines y teatros.

d) _____

Se encuentra en la zona centro de la ciudad de Madrid y tiene la **plaza de Chueca** y las **calles de Fuencarral y Hortaleza** como principales ejes. Es un barrio para disfrutar de la moda. También son calles para disfrutar con los amigos y de la noche porque disponen de numerosos locales de fiesta, bien sea para tomar una copa o para bailar hasta altas horas.

e) _____

Con inicio en la **Gran Vía**, llega hasta el **barrio de Chamberí**. Reúne numerosas tiendas de las marcas de moda más modernas y de algunos de los jóvenes diseñadores más relevantes. También alberga restaurantes, estudios de tatuajes, librerías de arte y cómics o tiendas de decoración.

f) _____

Cerca de la **Plaza Mayor** es el típico bar de tapas madrileño y castizo especializado en bocadillos de calamares. Los que aquí se preparan tienen fama. No se puede visitar Madrid y no probar sus famosos bocadillos, tanto de calamares como de panceta, también muy apreciados.

g) _____

Se realiza cada domingo al aire libre y aquí puedes encontrar de todo: muebles, antigüedades, libros... Una tradición desde el siglo XVI. Los comercios permanentes de la zona, la mayor parte de ellos anticuarios y almonedas, abren todos los días.

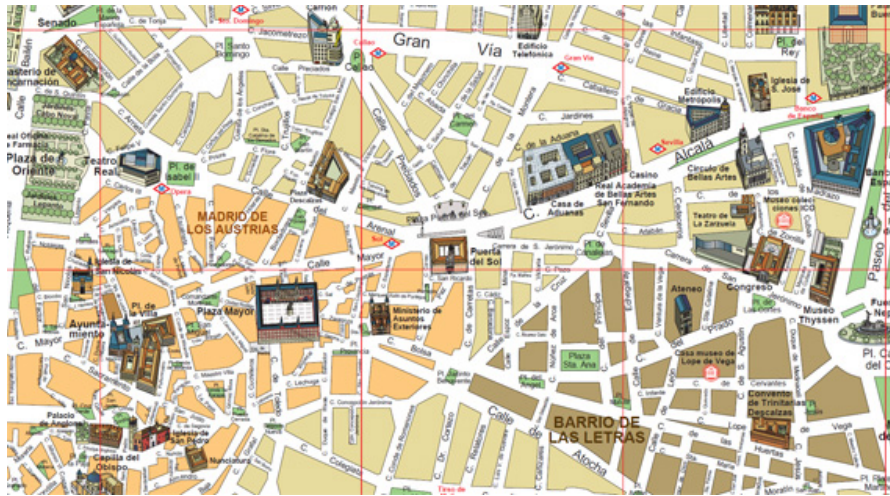
h) _____

Es uno de los barrios más castizos de la ciudad de Madrid. Se encuentra situado en el **centro** y sus calles, de origen medieval, giran en torno a las **plazas de la Cebada y de la Paja**. Es muy frecuentado por sus numerosos bares, pubs y tabernas tradicionales llenas de encanto en calles como **Cava Baja, Cava Alta**, los anocheceres y los fines de semana.

Fuentes: www.esmadrid.com y <http://www.spain.info>

4- Imagina que eres un turista de visita a Madrid. En la Oficina de Turismo te recomendaron visitar estos lugares. Mira el plano de la zona centro de Madrid que te entregaron e intenta localizarlos.


Anexo 8.12 - Plano de la zona centro de Madrid



www.espormadrid.es³⁴

³⁴ <http://www.espormadrid.es/2011/01/plano-de-la-zona-centro-de-madrid.html>

Anexo 8.13 - Ficha 7

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 19 de febrero	Grupo: 7º	

Ficha 7

1- Lee estos diálogos y contesta a las preguntas.

<p>Diálogo 1</p> <p>Felipe - Ana, ¿tienes ganas de ir a un museo?</p> <p>Ana - Claro que sí. Buena idea, pero hay muchos. ¿A cuál quieres ir?</p> <p>Felipe - Podemos ir al <i>Reina Sofía</i> porque me gusta el arte moderno.</p> <p>Ana - Vale. ¿A qué hora quedamos?</p> <p>Felipe - ¿Qué tal te va a las cuatro?</p> <p>Ana - A las cuatro está bien. Hasta luego.</p>	<p>Diálogo 2</p> <p>Enrique - ¿Quedamos mañana por la tarde para ir de tapas?</p> <p>Gabriel - Lo siento. Mañana no puedo.</p> <p>Miguel - Yo tampoco. Es que tengo un examen. Mejor pasado mañana.</p> <p>Enrique - De acuerdo. ¿Dónde quedamos?</p> <p>Gabriel - Podemos quedar en la <i>Plaza Mayor</i> y después podemos ir a la <i>Casa Labra</i>.</p> <p>Enrique - Muy bien, ¿está bien a las siete de la tarde?</p> <p>Miguel - A las siete no puedo porque salgo de clase a las siete y media. Mejor a las ocho.</p> <p>Enrique - Vale. Nos vemos allí a las ocho.</p>
<p>Diálogo 3</p> <p>Rosa - ¿Vamos al cine esta tarde?</p> <p>Josefa - Sí, perfecto. ¿Y qué ponen?</p> <p>Rosa - Podemos ver la última película con Penélope Cruz, <i>Zoolander 2</i>.</p> <p>Josefa - Muy bien. ¿Cómo quedamos?</p> <p>Rosa - ¿A las cinco y media en la puerta del metro?</p> <p>Josefa - Sí, de acuerdo. Hasta pronto.</p>	

a) ¿Qué es el *Reina Sofía*?

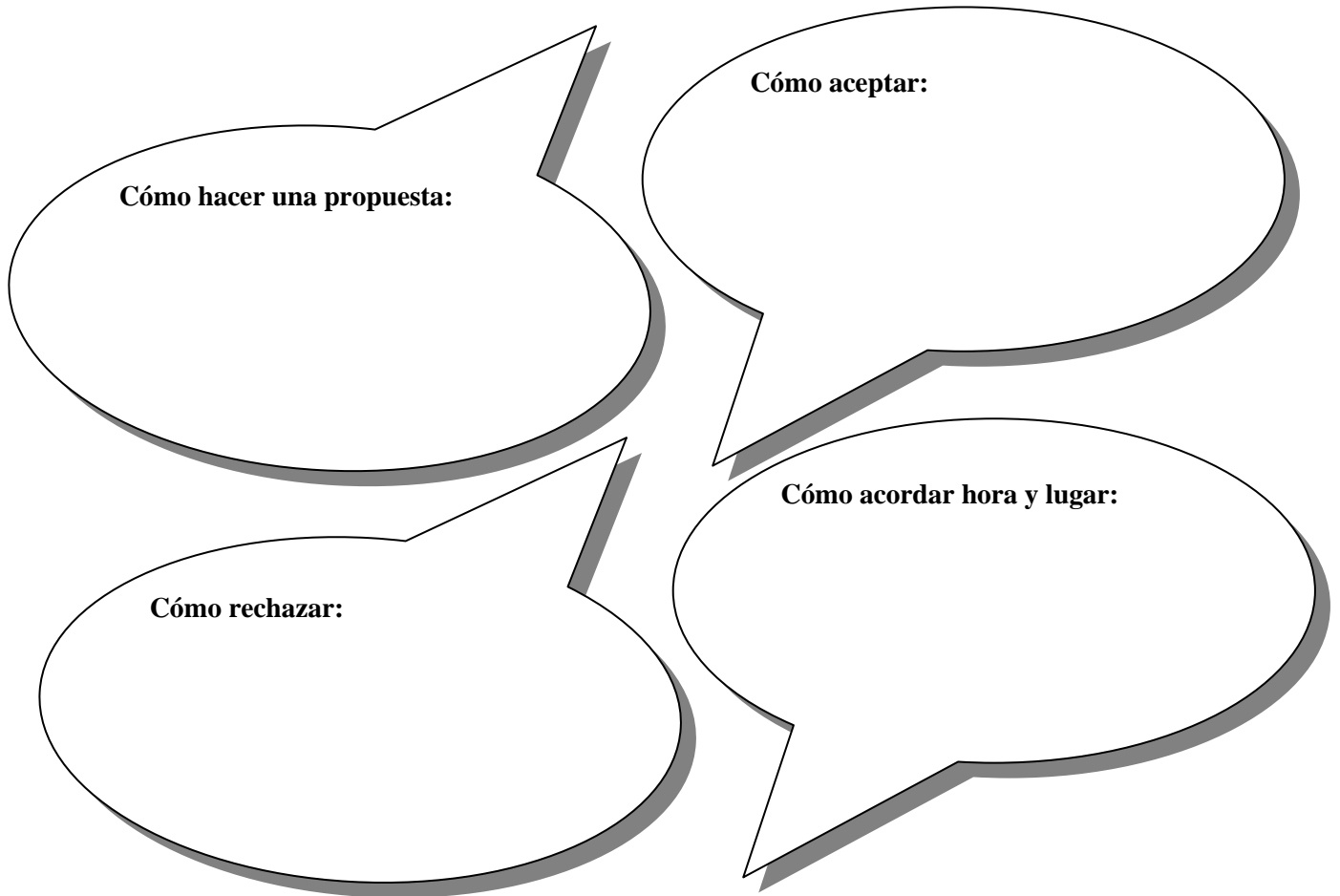
b) ¿A qué hora quedan Felipe y Ana?

c) ¿Por qué no puede Miguel ir de tapas mañana?

d) ¿Dónde quedan los tres amigos?

e) ¿Qué van a hacer Rosa y Josefa?

2- Vuelve a leer los diálogos y completa los bocadillos con las expresiones para:



3- Ahora intenta completar estos diálogos con las expresiones de los bocadillos.

Diálogo 4

Pedro - ¿Vamos a ver el partido del Real Madrid el próximo sábado a las cuatro?

Pablo - _____. Es el cumpleaños de mi madre y vamos a organizar una fiesta sorpresa.

Pedro - ¿Quedamos para ir de tapas después?

Pablo - _____. ¿A qué hora quedamos?

Pedro - ¿_____?

Pablo - A las diez está bien. Hasta el sábado.

Diálogo 5

Beatriz - ¿_____ para ir de compras al Rastro?

Vicky - Sí, me parece muy bien.

Beatriz - ¿_____?

Vicky - Podemos quedar en mi casa que es cerca.

Beatriz - Vale. ¿_____?

Vicky - Sí, _____. Hasta mañana.

Anexo 8.14 - Tarjetas

1

ALUMNO A

1- PROPONE UNA ACTIVIDAD
5- ACEPTA LA NUEVA ACTIVIDAD
7- PROPONE LUGAR Y HORA

1

ALUMNO B

2- ACEPTA LA ACTIVIDAD
6- PREGUNTA POR EL LUGAR
8- ACEPTA Y SE DESPIDE

1

ALUMNO C

3- RECHAZA LA ACTIVIDAD JUSTIFICANDO
4- PROPONE OTRA ACTIVIDAD
9- SE DESPIDE DE SUS COMPAÑEROS

2

ALUMNO A

1- PROPONE UNA ACTIVIDAD
5- ACEPTA LA HORA
7- PROPONE LUGAR

2

ALUMNO B

2- ACEPTA JUSTIFICANDO
6- PREGUNTA POR EL LUGAR
9- SE DESPIDE DE SUS COMPAÑEROS

2

ALUMNO C

3- EXPRESA ACUERDO
4- SUGIERE UNA HORA
8- ACEPTA Y SE DESPIDE9

3

ALUMNO A

1- PROPONE UNA ACTIVIDAD
5- ACEPTA EL LUGAR
6- SUGIERE UNA HORA

3

ALUMNO B

2- ACEPTA LA ACTIVIDAD
3- PREGUNTA POR EL LUGAR
9- ACEPTA Y SE DESPIDE

3

ALUMNO C

4- PROPONE UN LUGAR
7- RECHAZA LA HORA JUSTIFICANDO
8- SUGIERE OTRA HORA

4

ALUMNO A

1- PROPONE UNA ACTIVIDAD
5- ACEPTA LA NUEVA ACTIVIDAD
7- PROPONE LUGAR Y HORA

4

ALUMNO B

2- ACEPTA LA ACTIVIDAD
6- PREGUNTA POR EL LUGAR
8- ACEPTA Y SE DESPIDE

4

ALUMNO C

3- RECHAZA LA ACTIVIDAD JUSTIFICANDO
4- PROPONE OTRA ACTIVIDAD
9- SE DESPIDE DE SUS COMPAÑEROS

5

ALUMNO A

1- PROPONE UNA ACTIVIDAD
5- ACEPTA LA HORA
7- PROPONE LUGAR

5

ALUMNO B

2- ACEPTA JUSTIFICANDO
6- PREGUNTA POR EL LUGAR
9- SE DESPIDE DE SUS COMPAÑEROS

5

ALUMNO C

3- EXPRESA ACUERDO
4- SUGIERE UNA HORA
8- ACEPTA Y SE DESPIDE9

6

ALUMNO A

1- PROPONE UNA ACTIVIDAD
5- ACEPTA EL LUGAR
6- SUGIERE UNA HORA

6

ALUMNO B


2- ACEPTA LA ACTIVIDAD
3- PREGUNTA POR EL LUGAR
9- ACEPTA Y SE DESPIDE

6

ALUMNO C

4- PROPONE UN LUGAR
7- RECHAZA LA HORA JUSTIFICANDO
8- SUGIERE OTRA HORA

Anexo 8.15 - Ficha 8

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 23 de febrero	Grupo: 7º	

Ficha 8

TAREA FINAL

1- En grupos de tres, escribid un diálogo siguiendo los pasos de las tarjetas de vuestro grupo. Identificad siempre quien habla escribiendo un nombre detrás de cada número.

Diálogo	
_____ 1	_____

_____ 2	_____

_____ 3	_____

_____ 4	_____

_____ 5	_____

_____ 6	_____

_____ 7	_____

_____ 8	_____

_____ 9	_____

2 - Con el móvil o un grabador, grabad la dramatización de vuestro diálogo.

Integrantes _____ nº _____, 7º _____
del grupo _____ nº _____, 7º _____
nº _____: _____ nº _____, 7º _____



Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves

Profesora: Eunice Silva

Tema: Es mi vida

Fecha: 23 de febrero

Grupo: 7º D/E

Ficha 8

Muito bom
E-E


TAREA FINAL

1- En grupos de tres, escribid un diálogo siguiendo los pasos de las tarjetas de vuestro grupo. Identificad siempre quien habla escribiendo un nombre detrás de cada número.

Diálogo	
1	¿Vamos al cine?
2	De acuerdo.
3	Lo siento, no puedo. No me gusta el cine.
4	¿Podemos ir a un museo?
5	Sí, perfecto.
6	¿Dónde quedamos?
7	¿Qué tal a las cuatro en el teatro?
8	A las cuatro está bien, hasta luego.
9	Vale, adiós.

2 - Con el móvil o un grabador, grabad la dramatización de vuestro diálogo.

Anexo 8.16 - Ficha 9

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 26 de febrero	Grupo: 7º	

Ficha 9

1- Escucha los diálogos de tus compañeros de clase y rellena los recuadros con la información pedida.

Audición 1

¿Qué hacen?

¿A qué hora quedan?

¿Dónde quedan?

Audición 2

¿Qué hacen?

¿A qué hora quedan?

¿Dónde quedan?

Audición 3

¿Qué hacen?

¿A qué hora quedan?

¿Dónde quedan?

Audición 4

¿Qué hacen?

¿A qué hora quedan?

¿Dónde quedan?

Audición 5

¿Qué hacen?

¿A qué hora quedan?

¿Dónde quedan?


Audición 6

¿Qué hacen?

¿A qué hora quedan?

¿Dónde quedan?

Anexo 9 - Evaluación de la tarea final

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Es mi vida	
Fecha: 23 de febrero	Grupo: 7º	

Evaluación de la tarea final - Diálogo: concertar una cita

Grupo	Interacción 30%	Pasos del diálogo 20%	Adecuación de las expresiones 20%	Corrección lingüística 30%	total 100%
Grupo 1	30	20	20	27	97
Grupo 2	30	20	20	15	85
Grupo 3	30	20	20	27	97
Grupo 4	30	20	20	24	94
Grupo 5	30	20	20	21	91
Grupo 6	30	20	20	24	94

O aluno [REDACTED] nº [REDACTED], 7º [REDACTED] não foi avaliado porque faltou.

Anexo 10 – Ficha de reflexão sobre a unidade didática *Es mi vida*

**Ficha de reflexão sobre as atividades da unidade didática
Es mi vida (7º ano)**

Reflete sobre as diversas aulas dadas pela professora estagiária e responde às perguntas com sinceridade.

1- Qual foi a aula de que mais gostaste e porquê?
A aula de que mais gostei foi a do dia ____/____/____ porque

2- Qual foi a aula de que menos gostaste e porquê?
A aula de que menos gostei foi a do dia ____/____/____ porque

3- Em que aula estiveste mais empenhado e participativo. Porquê?
Estive mais empenhado e participativo na aula do dia ____/____/____ porque

4- Em que aula pensas ter aprendido mais? Porquê?
A aula em que aprendi mais foi a do dia ____/____/____ porque

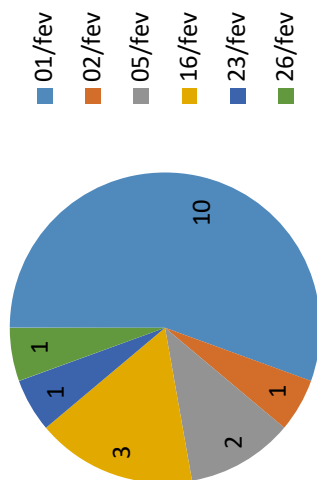
5- Em que aula pensas ter aprendido menos? Porquê?
A aula em que aprendi menos foi a do dia ____/____/____ porque

6- Refere os aspetos que te agradaram e os aspetos que não te agradaram ao longo destas aulas, referindo o que mudarias para as melhorar.

7. Em quais destas atividades gostaste mais de participar? Numera cada uma delas pintando o círculo correspondente.	
Primeira aula (01/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- chuva de ideias	○ ○ ○ ○ ○
- ligar verbos da rotina diária à sua imagem usando cartões	○ ○ ○ ○ ○
- ordenar cronologicamente os cartões com as ações diárias	○ ○ ○ ○ ○
- dramatizar cada ação diária usando os adereços disponíveis	○ ○ ○ ○ ○
Segunda aula (02/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- categorizar ações segundo o momento do dia (ficha 1)	○ ○ ○ ○ ○
- visualização e exploração do vídeo <i>Mi rutina</i> (ficha 2)	○ ○ ○ ○ ○
Terceira aula (05/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- leitura em voz alta e compreensão de um diálogo (ficha 3)	○ ○ ○ ○ ○
- exercícios gramaticais	○ ○ ○ ○ ○
- comparar rotinas - exercício de escrita	○ ○ ○ ○ ○
Quarta aula (12/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- diálogo sobre as atividades de tempo livre dos alunos	○ ○ ○ ○ ○
- visualização e exploração do vídeo <i>Mis pasatiempos</i> (ficha 4)	○ ○ ○ ○ ○
- exercícios gramaticais	○ ○ ○ ○ ○
- exercício de escrita - falar sobre os seus gostos pessoais	○ ○ ○ ○ ○
Quinta aula (15/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- leitura em voz alta e compreensão de uma entrevista (ficha 5)	○ ○ ○ ○ ○
- exercício de escrita - falar sobre os gostos de outra pessoa (pares)	○ ○ ○ ○ ○
Sexta aula (16/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- partilha de conhecimentos sobre Madrid	○ ○ ○ ○ ○
- visualização e exploração do vídeo <i>¿Al cine o a tomar algo?</i> (ficha 6)	○ ○ ○ ○ ○
- leitura de textos sobre lugares de Madrid e sua identificação	○ ○ ○ ○ ○
- manuseamento de um mapa de Madrid para localizar pontos-chave da cidade	○ ○ ○ ○ ○
Sétima aula (19/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- leitura em voz alta de diálogos e sua exploração (ficha 7)	○ ○ ○ ○ ○
Oitava aula (22/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- retirar frases-tipo de diferentes diálogos	○ ○ ○ ○ ○
- completar diálogos	○ ○ ○ ○ ○
Nona aula (23/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- escrever diálogos em grupos de três (ficha 8)	○ ○ ○ ○ ○
- gravar a dramatização do diálogo	○ ○ ○ ○ ○
Décima aula (26/02/2016)	- +
	1 2 3 4 5
- ouvir as gravações dos diálogos dos diferentes grupos e completar ficha (ficha 9)	○ ○ ○ ○ ○

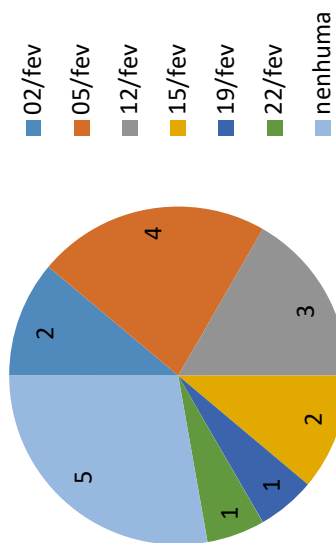
Obrigada pela colaboração!

Qual foi a aula de que mais gostaste?



	Porquê?
01/fev	Tivemos uma aula muito divertida (x2). Tivemos de dramatizar as nossas ações do dia a dia (x3). Pudemos participar muito e gostei das atividades propostas pela professora. Fizemos um trabalho em grupo e houve interação. Tivemos que estar em sintonia para fazer o trabalho em grupo. Because we played with the cards and the food and other things.
02/fev	Gostei do vídeo. Deu para aprender mais sobre a pronúncia espanhola.
05/fev	Demos os verbos.
16/fev	Vimos um vídeo. Fomos descobrir as ruas de Madrid. Falamos de Madrid.
23/fev	Eu gosto de atividades em grupo.
26/fev	Apresentamos as nossas gravações.

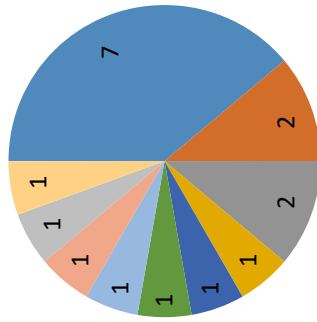
Qual foi a aula de que menos gostaste?



	Porquê?
02/fev	Não foi muito divertida (x2)
05/fev	Não houve interação e fizemos muitos exercícios gramaticais Não foi muito interativa. Não sou apreciadora de gramática.
12/fev	Fizemos muitos exercícios. Demos muito vocabulário de "actividades de ocio y tiempo libre".
15/fev	Não gosto de compreensão escrita. Particpei pouco e não percebi muito bem a matéria proposta.
19/fev	Tivemos de trabalhar em grupo e eu não gosto. Prefiro sozinho porque se correr mal, sou eu que souro as consequências e mais ninguém.
22/fev	Houve muito barulho e não me consegui concentrar.

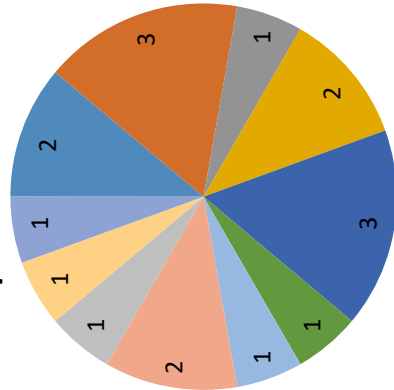
Em que aula estiveste mais empenhado e participativo?

- 01/fev
- 12/fev
- 15/fev
- 16/fev
- 19/fev
- 22/fev
- 23/fev
- 26/fev
- todas
- não respondeu



Em que aula pensas ter aprendido mais?

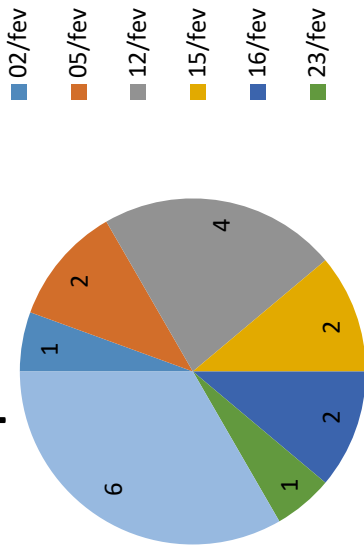
- 01/fev
- 02/fev
- 05/fev
- 12/fev
- 15/fev
- 16/fev
- 19/fev
- 22/fev
- 23/fev
- 26/fev
- todas



	Porquê?
01/fev	Porque gostei da matéria e do que estávamos a fazer. Gostei das atividades (x3). Foi uma aula interessante com atividades indicadas para poder explicar melhor a matéria e porque gostei de dramatizar as atividades quotidianas. Representamos e eu gosto muito de representar. Porque a professora ajudou-nos em tudo o que precisámos.
12/fev	Eu gosto de ver vídeos e responder às perguntas.
15/fev	Foi muito para lá das nossas capacidades.
16/fev	Porque vou a Madrid passar férias e aprendi mais sobre a cidade.
19/fev	Estava bem disposto.
22/fev	Porque gostei da matéria.
23/fev	Because we did conversation and reading.
26/fev	Consegui resolver os exercícios que a professora mandou.

	Porquê?
01/fev	Estava atenta e gostei muito da aula.
02/fev	Nas aulas em que participei. A aula foi para aprendermos mais.
05/fev	Fiz exercícios gramaticais.
12/fev	Porque não sei espanhol e preciso de pensar muito para perceber.
12/fev	Foram escritos apontamentos no caderno para exemplificar o que iríamos trabalhar.
15/fev	Tive a oportunidade de dizer o que gosto. Porque aprendemos a falar dos passatempos de outra pessoa (x2).
19/fev	Porque estive com atenção.
22/fev	Aprendi a completar um diálogo e a ter uma conversa entre amigos. Porque aprendemos a escrever o novo vocabulário.
23/fev	Because we practice oral expression.
26/fev	Porque ouvimos diálogos e deu para perceber mais.
Todas	Foram interativas.

Em que aula pensas ter aprendido menos?



Porquê?	Data
Estava desconcentrado.	02/fev
Não entendi uma parte da matéria.	05/fev
Não percebi o exercício 2 (x2).	12/fev
Não gosto de fazer fichas.	12/fev
Não me apeteceu.	12/fev
Estive na conversa.	15/fev
Não percebi bem o que era para fazer num exercício.	15/fev
I didn't understand anything.	16/fev
Fizemos compreensão oral e não percebo o que algumas pessoas dizem.	16/fev
Eu gosto mais do caderno de atividades.	23/fev
Aprendi em todas (x3).	nenhuma

Aluno	Aspetos que agradaram?	Aspetos que não agradaram?	O que mudaria?
1	Tudo.	Nada.	
2	A professora fez muitas atividades e interagiu muito com os alunos.		
3			Fazer aulas mais divertidas.
4	Trabalhos de grupo.	Não ficar com quem queria nos trabalhos de grupo.	
5	Ideias da professora e da explicação através das atividades.		Gostava que as aulas tivessem mais apontamentos para poder explicar melhor a matéria.
6	Jogos, explicações da professora.		
8	Fichas	Falar com os colegas (expressão oral).	
9	Diversidade de atividades.		
10	I like miss say to write sumario.	I don't like reading.	
12			Nada porque as aulas foram muito boas.
13			A turma fala muito e acabamos por perder aulas.
14			Mais trabalhos de grupo.
15	Os vídeos e as atividades sobre eles.		
16	Modo como a professora trabalha.	Não usar o manual.	
17			Se a turma se portasse melhor, conseguíamos aproveitar melhor estas aulas.
18			Nada porque gosto de Espanhol.

Chuva de ideias



Ligar verbos da rotina diária à sua imagem usando cartões



Ordenar cronologicamente os cartões com as ações diárias



Dramatizar cada ação diária usando os adereços disponíveis



Categorizar ações segundo o momento do dia (ficha 1)



Visualização e exploração do vídeo "Mi rotina" (ficha 2)



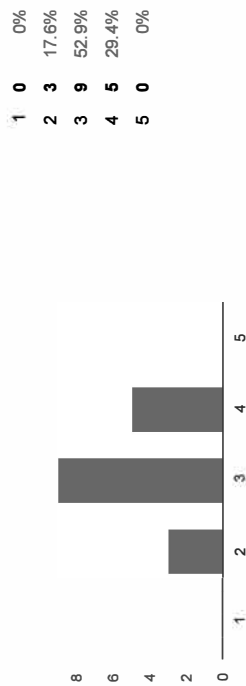
Leitura em voz alta e compreensão de um diálogo (ficha 3)



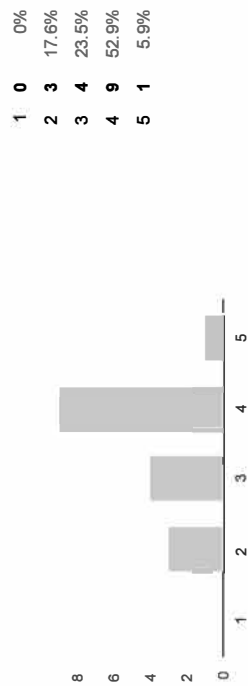
Exercícios gramaticais



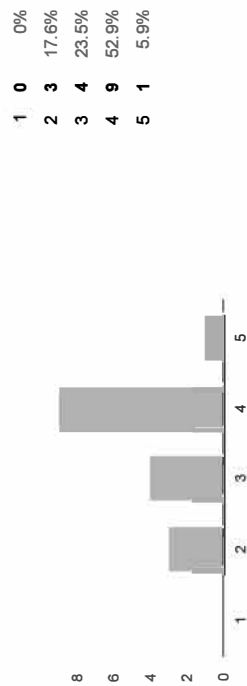
Comparar rotinas -exercício de escrita



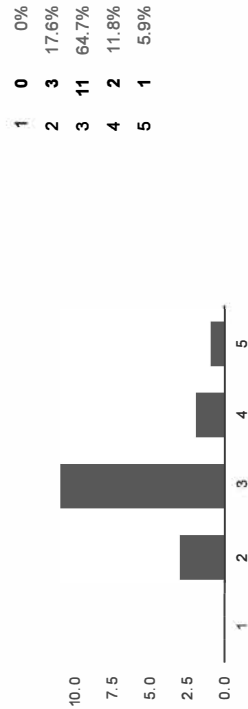
Diálogo sobre as atividades de tempo livre dos alunos



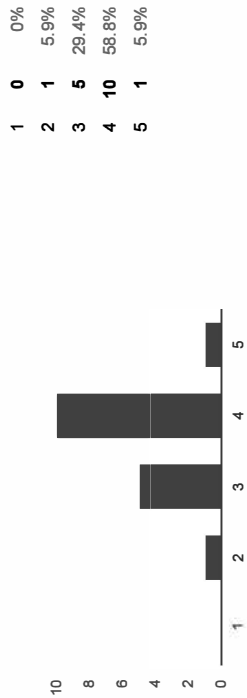
Visualização e exploração do vídeo "Mis pasatiempos" (ficha 4)



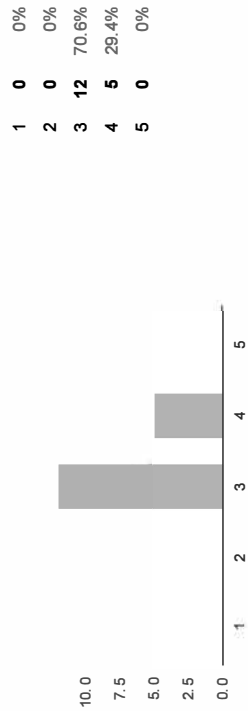
Exercícios gramaticais



Exercício de escrita - falar sobre os seus gostos pessoais



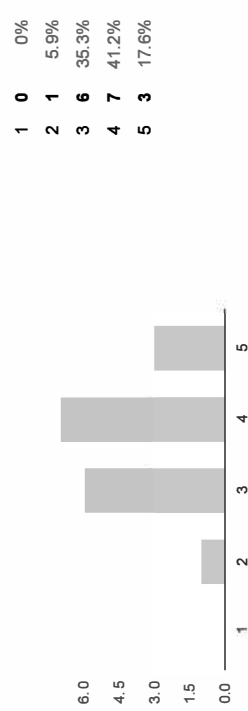
Leitura em voz alta e compreensão de entrevista (ficha 5)



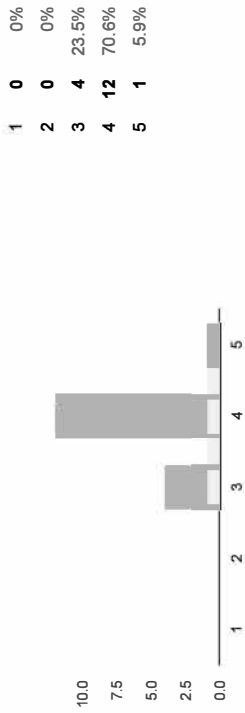
Exercício de escrita - falar sobre os gostos de outra pessoa (pares)



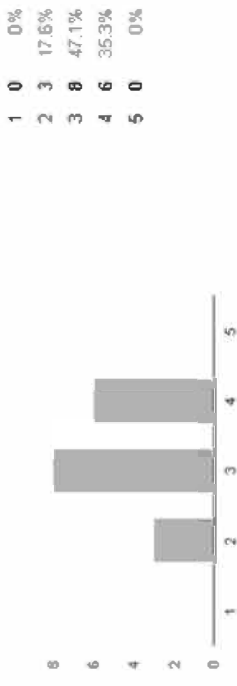
Partilha de conhecimentos sobre Madrid



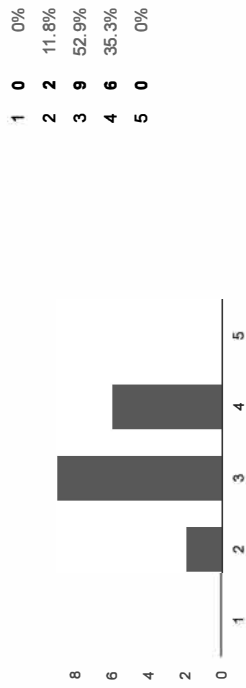
Visualização e exploração do vídeo ?Al cine o a tomar algo?



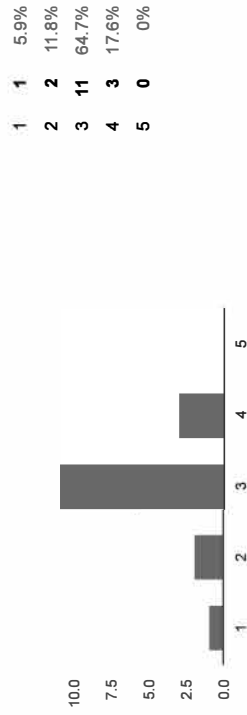
Leitura em voz alta de diálogos e sua exploração (ficha7)



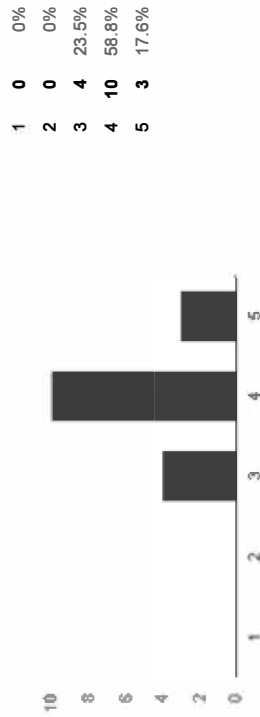
Leitura de textos sobre lugares de Madrid e sua identificação



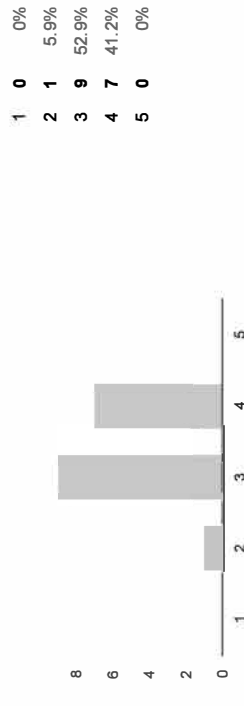
Retirar frases-tipo de diferentes diálogos



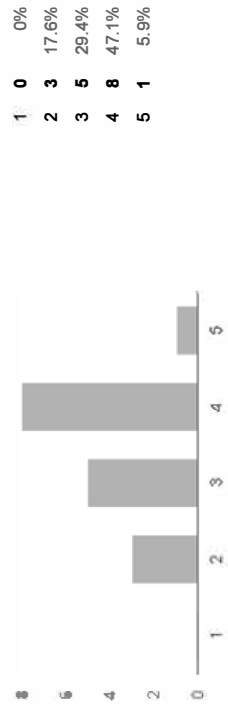
Manuseamento de um mapa de Madrid para localizar pontos-chave da cidade



Completar diálogos

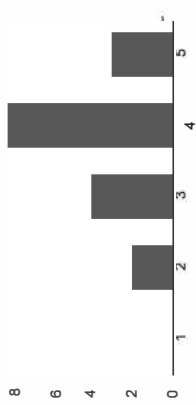


Escrever diálogos em grupos de três (ficha 8)



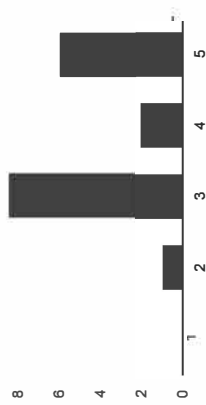
Gravar a dramatização do diálogo

1	0	0%
2	2	11.8%
3	4	23.5%
4	8	47.1%
5	3	17.6%



Ouvir as gravações dos diálogos dos diferentes grupos e completar ficha (ficha 9)

1	0	0%
2	1	5.9%
3	8	47.1%
4	2	11.8%
5	6	35.3%



1492 ficou marcado pela chegada de Cristóvão Colombo à América.

Este momento histórico viria a ter repercussões políticas importantes mas modificaria também para sempre hábitos da vida quotidiana dos habitantes dos dois lados do Atlântico.

Uma das grandes transformações aconteceria na gastronomia com a introdução de diferentes alimentos que viriam a tornar-se fundamentais na dieta de europeus e americanos.

Este projeto surge assim como forma de dar a conhecer aos alunos de Espanhol de 7ºano a origem dessa diversidade e riqueza gastronómica, decorrente da troca de produtos americanos e europeus, assim como um pouco da história e da cultura hispano-americanas partindo de uma dimensão da sua vida diária: a alimentação.

Anexo 13 - Veinte productos que fusionaron sabores de América y Europa

Veinte productos que fusionaron sabores de América y Europa

El Descubrimiento de América, entre otras muchas cosas, tuvo una importante influencia en la cuestión gastronómica. Y no solo para los españoles y el resto de los europeos. También para los americanos. Unos y otros recibieron productos que hasta aquel momento eran absolutamente desconocidos en una u otra orilla del Atlántico. Hoy en día no se entienden muchos recetarios tradicionales sin su presencia. ¿Qué sería de la cocina italiana o de la española sin el tomate? ¿Y de la cocina europea en general sin la patata que salvó de grandes hambres a irlandeses o centroeuropeos? Y a la inversa, no puede entenderse la cocina iberoamericana sin el cerdo, el pollo o el arroz.

DE AMÉRICA A EUROPA

Además de ese tomate (que los mexicanos llaman “jitomate”) y de esa patata (“papa” en América), del otro lado del Atlántico llegaron también otros productos que hoy son imprescindibles en nuestra cocina. Por ejemplo el pimiento (“chile” o “ají” en América) y las alubias o judías (“fríjoles”). Con estos ingredientes se hacen recetas tan tradicionales como el gazpacho andaluz, la fabada asturiana o la tortilla de patata. También el cacao y su derivado, el chocolate, es producto fundamental en nuestra alimentación y en nuestra cocina. Por no hablar del maíz, tan importante en el norte y noroeste de España. Pero la lista es más larga. Incluyen el aguacate, los cacahuets, el calabacín, el pavo, la piña y la yuca.

DE EUROPA A AMÉRICA

Lo que llevamos los españoles a América tampoco tiene desperdicio. En al otro lado del Atlántico animales cuya carne hoy es vital para la economía y para la gastronomía americanas. Por ejemplo el vacuno. ¿Se imaginan Argentina, Brasil o México sin vacas? Por ejemplo el cerdo. O el pollo. Dos carnes básicas y bien populares en la dieta de los países americanos. Junto a ellas, el aceite de oliva, el arroz, los garbanzos, el trigo o las manzanas, que habían llegado a Europa desde China. También los cítricos, naranjas, limones o pomelos. O la miel de caña y la miel de abeja. Y otro producto esencial, la uva, y con ella el vino. Uvas que en Argentina, Chile o México permiten elaborar vinos de calidad que ahora vuelven a cruzar el Atlántico. Uvas sin las que no existiría el pisco peruano. Desde Canarias se llevaron las plataneras, que en contra de lo que muchos creen no son americanas. Llegaron a las islas desde África, y desde allí se llevaron al nuevo continente.

(Fuente: Diario *Abc*, 15/08/2014, adaptado)





Anexo 14 - Enlace del vídeo El cacao: alimento de dioses



[El cacao: alimento de dioses](#)³⁵

³⁵ https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QSjJBZTBoWlpXUG8/view?usp=sharing

Anexo 15 - Tarjetas La leyenda del cacao

 <p><i>Quetzalcoatl</i></p>	<p>Cuenta una vieja leyenda azteca que el dios Quetzalcoatl, conocido como la serpiente emplumada, bajó un día de los cielos para transmitir sabiduría a los hombres y traerles un precioso regalo: el cacahuatl, o la planta del cacao.</p>
 <p><i>Planta del cacao</i></p>	<p>El cacao era considerado "alimento de los dioses" y Quetzalcoatl fue desterrado por haberlo dado a los hombres. Era considerado tan especial que era utilizado como moneda de trueque en el comercio. Hay documentos que dicen que con un grano de cacao se compraba un tomate, con cuatro una calabaza, con cien un polluelo de pavo y con mil un esclavo.</p>
 <p><i>Hernán Cortés y Moctezuma</i></p>	<p>Antes de marcharse, Quetzalcóatl prometió volver por el lugar donde sale el sol, en el año Ce Acatl según el calendario azteca, que años después coincidiría con la llegada de Hernán Cortés al territorio que hoy es conocido como México.</p>
 <p><i>Chocolate</i></p>	<p>Cortés y sus hombres fueron recibidos como dioses y agraciados con chocolate, brebaje amargo y concentrado hecho de cacao tostado y molido, que sería reservado exclusivamente al emperador, a los nobles y a los guerreros. En una de sus cartas, Hernán Cortés describiría dicha bebida a Carlos V como de alto valor estimulante, asegurando que bastaba con una taza para sostener las fuerzas de un soldado durante todo un día de marcha.</p>
 <p><i>Frailes haciendo chocolate</i></p>	<p>En 1528, Cortés vuelve a España con un cargamento de cacao además de las recetas y los utensilios necesarios para su preparación. Y aunque por mucho tiempo el chocolate permaneció en exclusividad de los españoles, y reservado a las clases sociales privilegiadas, a inicios de 1600, el contrabando, los visitantes de la corte de España, los intercambios con los conventos y las capturas de naves que volvían de México permitieron que el cacao llegara a otros países de Europa y se extendiera al resto del mundo.</p>

Anexo 16 - Fotos do projeto



Projeto: "Alimentos que cruzaron el Atlántico"

Ano Letivo: ____/____
Nome _____ Nº _____ Turma _____

Ficha de Autoavaliação

1. Assinala com um X a opção que reflete o teu desempenho:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
Fui assíduo.				
Fui pontual.				
Trouxe o material necessário.				
Participei nas aulas sem interromper os outros.				
Contribuí para o bom desenvolvimento do projeto.				
Respeitei colegas e professores.				
Contribuí para a limpeza da sala de aula.				
Participei ativamente no projeto de turma.				
Realizei as tarefas que me foram atribuídas.				
Voluntariei-me para as diferentes tarefa.				
Esforcei-me por ultrapassar as dificuldades.				
Colaborei com os(as) meus(minhas) colegas.				
Apresentei sugestões / ideias para o projeto.				
Ouvi a opinião dos meus colegas.				
Fiz o meu melhor.				

Avaliação do projeto

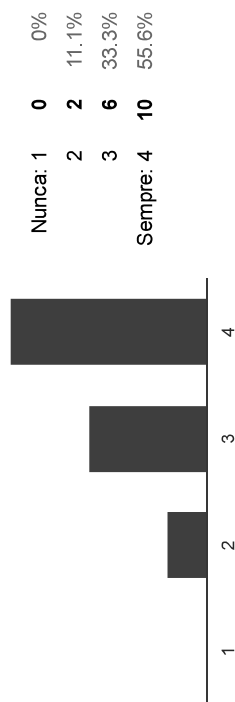
2. Assinala com um X a opção que reflete a tua opinião sobre o projeto desenvolvido:

	1	2	3	4
Gostei do projeto.				
O tema do projeto é interessante.				
Aprendi vocabulário novo com este projeto.				
Fiquei a conhecer diferentes aspetos culturais dos países hispano-americanos e europeus.				
Este projeto ajudou-me a complementar conhecimentos que tinha adquirido noutras disciplinas (História, Geografia, ...) ou sozinho (TV, livros, internet...).				
Este projeto fez a turma trabalhar em equipa.				
Fiquei a gostar mais desta disciplina com este projeto.				

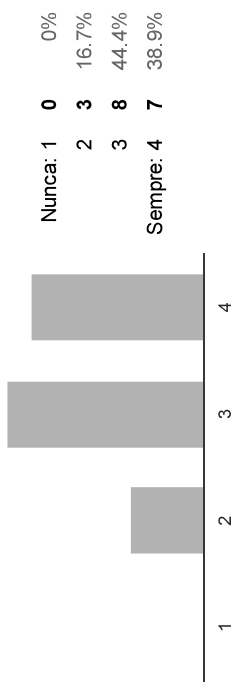
Anexo 18 - Resultados da ficha de autoavaliação

Autoavaliação

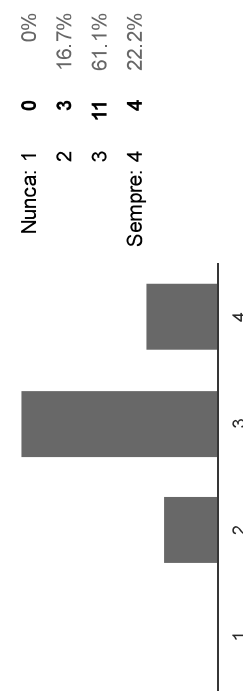
Fui assíduo.



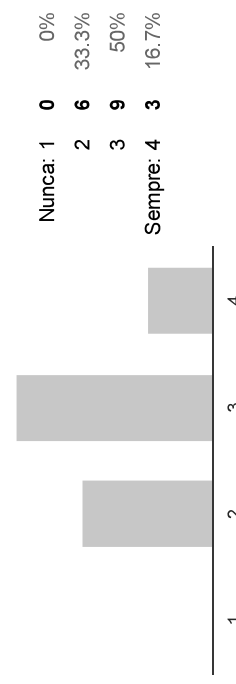
Fui pontual.



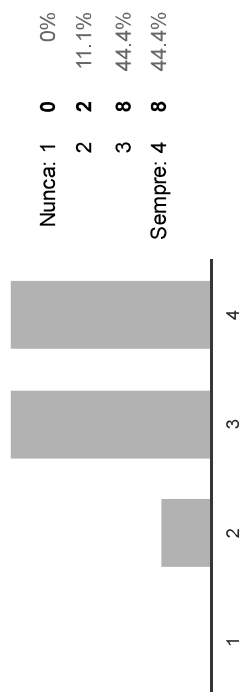
Trouxe o material necessário.



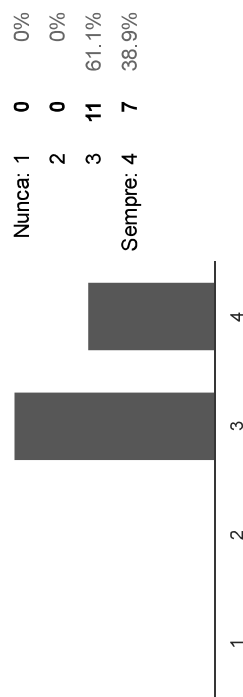
Particpei nas aulas sem interromper os outros.



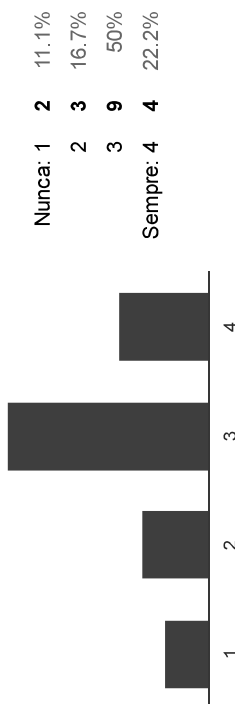
Contribuí para o bom desenvolvimento do projeto.



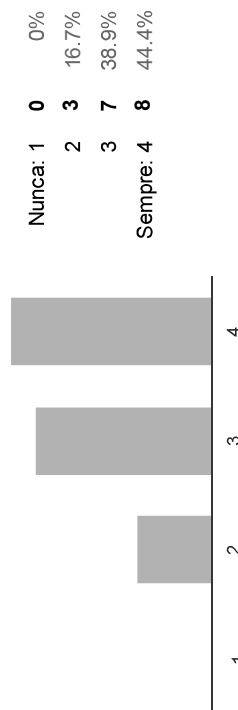
Respeitei colegas e professores.



Contribuí para a limpeza da sala de aula.



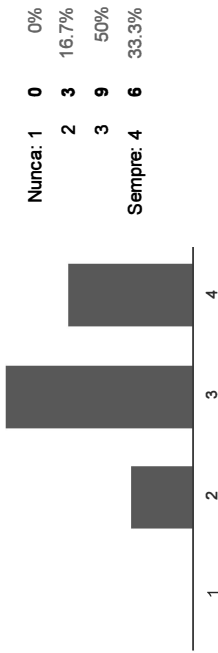
Particpei ativamente no projeto de turma.



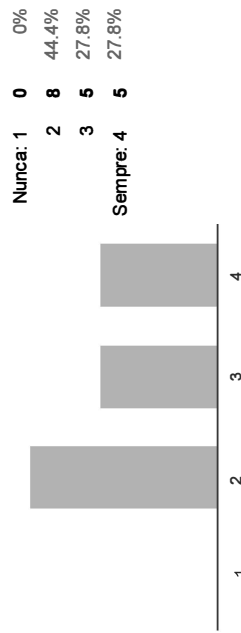
Realizei as tarefas que me foram atribuídas.



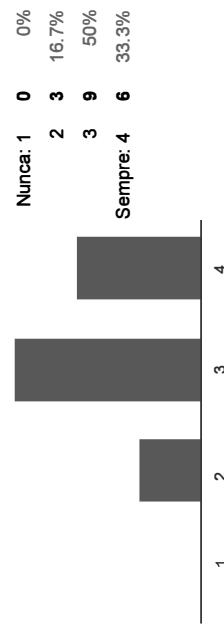
Voluntariei-me para as diferentes tarefas.



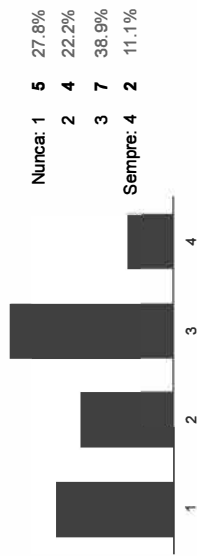
Esforcei-me por ultrapassar as dificuldades.



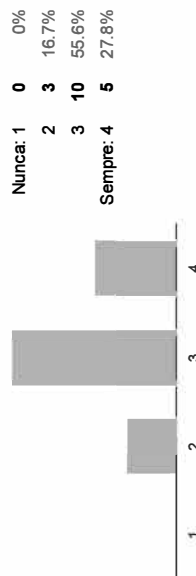
Colaborei com os(as) meus(minhas) colegas.



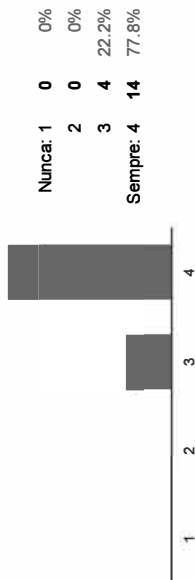
Apresentei sugestões / ideias para o projeto.



Ouvi a opinião dos meus colegas.



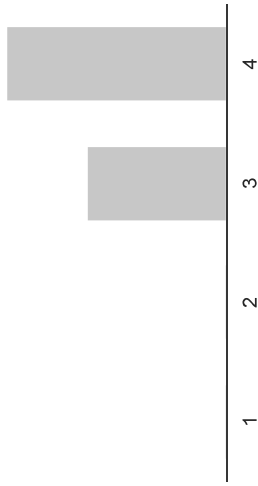
Fiz o meu melhor.



Avaliação do projeto

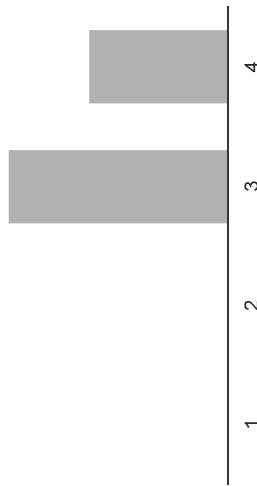
Gostei do projeto.

1	0	0%
2	0	0%
3	7	38.9%
4	11	61.1%



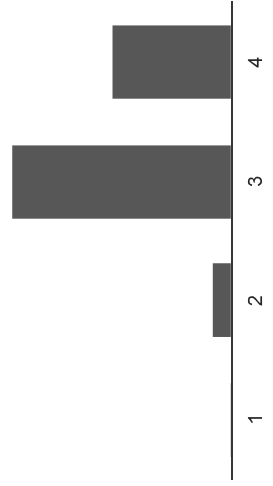
O tema do projeto é interessante.

1	0	0%
2	0	0%
3	11	61.1%
4	7	38.9%



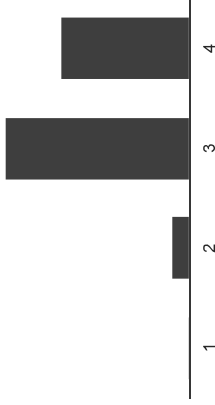
3.

1	0	0%
2	1	5.6%
3	11	61.1%
4	6	33.3%



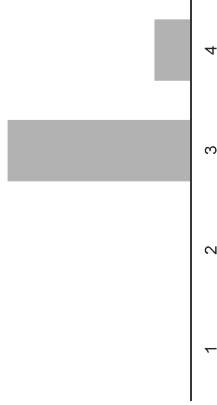
Fiquei a conhecer diferentes aspetos culturais dos países hispano-americanos e europeus.

1	0	0%
2	1	5.6%
3	10	55.6%
4	7	38.9%



Este projeto ajudou-me a complementar conhecimentos que tinha adquirido noutras disciplinas (História, Geografia, ...) ou sozinho (TV, livros, internet...).

1	0	0%
2	0	0%
3	15	83.3%
4	3	16.7%



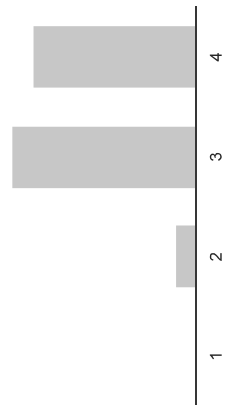
Este projeto fez a turma trabalhar em equipa.

1	0	0%
2	0	0%
3	12	66.7%
4	6	33.3%

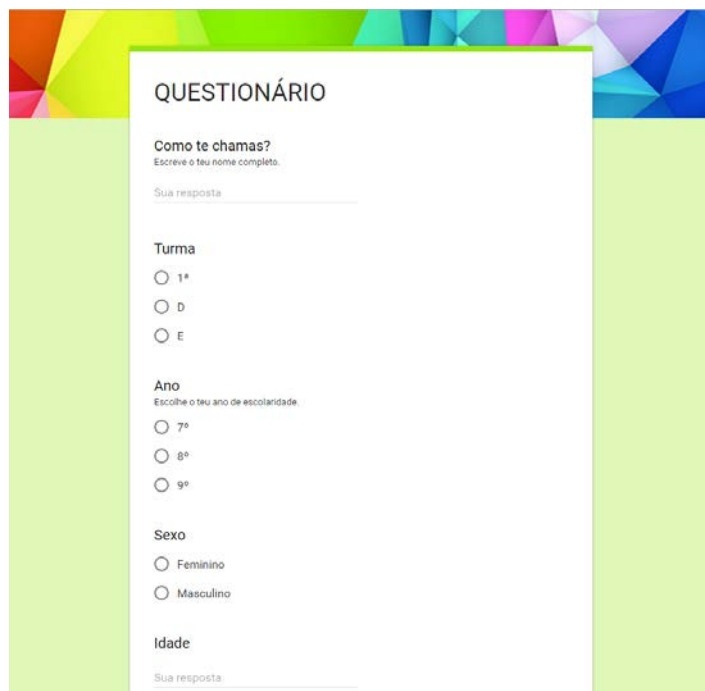


Fiquei a gostar mais desta disciplina com este projeto.

1	0	0%
2	1	5.6%
3	9	50%
4	8	44.4%



Anexo 19 - Questionário de Inteligências Múltiplas aplicado ao 8.º ano



QUESTIONÁRIO

Como te chamas?
Escreve o teu nome completo.

Sua resposta _____

Turma

1ª

D

E

Ano
Escolhe o teu ano de escolaridade.

7º

8º

9º

Sexo

Feminino

Masculino

Idade

Sua resposta _____

[Questionário online](#)



Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 28 de abril de 2016	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Plan del tema

Objetivos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilizar a los alumnos sobre las inteligencias múltiples - Identificar vocabulario relacionado con el tema - Compartir con la clase sus opiniones sobre el tema; - Expresarse en situaciones simples cuyo objetivo es el cambio de conocimientos sobre el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar información¹ - Pedir información - Dar una opinión - Expresar acuerdo y desacuerdo 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario relacionado con las inteligencias múltiples - Vocabulario de las profesiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombres de personalidades conectadas a diferentes áreas: pintura, música, deporte, ciencias, literatura, etc.

¹ En gris se escribirán los contenidos que ya han estudiado pero a los cuales los alumnos tendrán que recurrir en determinadas tareas.



Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 28 de abril de 2016	Colegio: E. B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, se escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Lección nº 72 Jueves, 28 de abril de 2016 Sumario: Las inteligencias múltiples: cuestionario. Las inteligencias de Howard Gardner - contextualización. Lectura y explotación de un texto subordinado al tema.</p> </div>	5'	Pizarra Cuaderno del alumno
<p>- Introducción al tema. La profesora va a leer el sumario y explicar la selección del tema de la clase a los alumnos y el por qué de impartirse esta clase en el aula de Tecnologías de Información. Les dirá que el tema forma parte del informe que la profesora tendrá que redactar para concluir el Máster en Enseñanza de Español. Les dirá que tendrán que rellenar una encuesta en línea para que la profesora pueda evaluar qué inteligencias tienen más desarrolladas y pueda seleccionar las actividades para las próximas clases de acuerdo con esa información.</p>	3'	
<p>- Encuesta La profesora les enseñará el enlace para la encuesta y les dirá que la misma no debería llevar más de 15 minutos a rellenar y que le gustaría que fueran el más verdaderos posible para que los datos sean fiables.</p>	15'	Ordenadores del aula de TI
<p>- Círculo de ideas para activar conocimientos previos y hacer un listado de vocabulario conectado al tema. Después de la encuesta, la profesora preguntará a los alumnos si alguna vez han oído hablar de las inteligencias múltiples. Si la respuesta es negativa, la profesora les preguntará qué es lo primero en que piensan al escuchar este término. Si la respuesta es afirmativa, la profesora les preguntará entonces qué recuerdan o saben sobre las inteligencias múltiples. La profesora dibujará en la pizarra un círculo con ocho rayos, uno para cada una de las inteligencias, y añadirá ahí los datos que los alumnos vayan compartiendo con el grupo o los que ella les enseñará. Al final, se espera que el círculo contenga la siguiente información: el nombre de cada una de las ocho inteligencias, algunas de sus características o componentes, algunas de las capacidades -y posibles profesiones- de las personas que tienen esa inteligencia más desarrollada. También se completará la rueda con algunos nombres de personas que se puedan asociar a las diferentes inteligencias. Estos podrán ser sugeridos por los alumnos o la profesora. La profesora les enseñará que todos tenemos las ocho inteligencias pero que estas pueden presentar diferentes niveles de desarrollo y que ese nivel puede cambiar con el paso del tiempo. También les explicará que esas inteligencias no existen solas y que para hacer sea lo sea tenemos que combinar dos o más inteligencias (por ejemplo, para ser buen jugador de fútbol no es suficiente que tengas desarrollada la inteligencia corporal si después no consigues orientarte en el campo o medir a qué distancia está la portería para conseguir marcar un gol).</p>	12'	Internet Encuesta
<p>- Lectura y explotación de texto Para verificar si los alumnos entendieron un poco del tema se les va a entregar un texto que presenta tres perspectivas diferentes sobre una misma persona: la de un alumno y de dos de sus profesores. Como el gran grupo tiene 15 alumnos, cada grupo de 5 alumnos leerá y comentará una de las perspectivas. Todavía, por falta de tiempo, lo harán individualmente y no en grupo. Se les dará 6 minutos para leer y contestar a las preguntas y los otros 6 minutos se utilizarán para la puesta en común de las respuestas.</p>	12'	Ficha 1

	2'	<p>-Tarea de casa Como el objetivo es intentar descubrir cuáles son las inteligencias que estos alumnos tienen más desarrolladas y una vez que les hemos explicado un poco de esta teoría, como tarea de casa la profesora va a pedirles que reflexionen sobre sus propias inteligencias y que le digan cuáles piensan ser las inteligencias que tienen más y menos desarrolladas y le envíen la respuesta por correo electrónico. La profesora les enviará por correo electrónico (correo del grupo) el enunciado de la tarea de casa y un resumen de lo que han discutido en clase sobre las inteligencias múltiples.</p> <p>- Despedidas</p>
	1'	



Tema: Las Inteligencias Múltiples


Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 4 de mayo de 2016	Colegio: E. B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Segunda Clase

Como la clase pasada no se consiguió cumplir con todas las actividades programadas, este plan de clase será una adaptación del plan de la primera clase. No se concretaron todas las actividades pues la encuesta de las inteligencias múltiples no se pudo hacer en línea en el aula de TI una vez que no había conexión a Internet. La profesora proyectó el cuestionario y los alumnos escribieron sus respuestas en una hoja que le entregaron al final de clase.

Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase. Para respetar la rutina de la profesora orientadora, se escribirá la lección y el sumario en la pizarra.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Lección nº 73 Miércoles, 4 de mayo de 2016 Sumario: Conclusión del tema de la clase pasada.</p> </div>	5'	Pizarra Cuaderno del alumno
<p>- Introducción al tema. La profesora va a leer el sumario y explicar lo que van a hacer durante la clase.</p>	3'	
<p>- Círculo de ideas para activar conocimientos previos y hacer un listado de vocabulario conectado a las inteligencias múltiples. La profesora preguntará a los alumnos si se acuerdan de lo que discutieron la clase anterior y dibujará en la pizarra un círculo con ocho rayos, uno para cada una de las inteligencias. Ahí añadirá los datos que los alumnos vayan compartiendo con el grupo o los que ella les enseñará. La profesora espera que se acuerden de haber hablado sobre los jugadores de fútbol y el tipo de inteligencias que tienen y las escribirá en el círculo. Ella les preguntará qué otros tipos de inteligencia hay y para ayudarlos les dará ejemplos de otras profesiones para que reflexionen sobre el tipo de inteligencias que son necesarias para desarrollar ese trabajo. Al final, se espera que el círculo contenga la siguiente información: el nombre de cada una de las ocho inteligencias, algunas de sus características o componentes, algunas de las capacidades -y posibles profesiones- de las personas que tienen esa inteligencia más desarrollada. También se completará la rueda con algunos nombres de personas que se puedan asociar a las diferentes inteligencias. Estos podrán ser sugeridos por los alumnos o la profesora. La profesora les enseñará que todos tenemos las ocho inteligencias pero que estas pueden presentar diferentes niveles de desarrollo y que ese nivel puede cambiar con el paso del tiempo. También les explicará que esas inteligencias no existen solas y que para conseguir concretar cualquier acción tenemos que combinar dos o más inteligencias para eso (por ejemplo, para ser buen jugador de fútbol no es suficiente que tengas desarrollada la inteligencia corporal si después no consigues orientarte en el campo o medir a qué distancia está la portería para conseguir marcar un gol). La profesora espera que los alumnos lleguen solos a esta última conclusión después de haber hablado de las diferentes capacidades que deben tener los jugadores de fútbol.</p>	15'	
<p>- Lectura y explotación de texto Para verificar si los alumnos entendieron un poco del tema se les va a entregar un texto que presenta tres perspectivas diferentes sobre una misma persona: la de un alumno y de dos de sus profesores. La ficha fue pensada para que cada 5 alumnos, individualmente, leyeran y comentaran una de las perspectivas. Pero como tenemos más tiempo para realizar esta actividad, se formarán 5 grupos de 3 alumnos que tendrán que leer uno de los textos y contestar a las respectivas preguntas. Se les dará 6 minutos para concretar esta tarea. Los restantes minutos se utilizarán para la puesta en común de las respuestas de los diferentes grupos.</p>	16'	
<p>- Reflexión Como el objetivo es intentar descubrir cuáles son las inteligencias que estos alumnos tienen más desarrolladas y una vez que les hemos explicado un poco de esta teoría, como tarea siguiente la profesora va a pedirles que reflexionen sobre sus propias inteligencias y que le digan, por escrito, cuáles piensan ser las inteligencias que tienen más y menos desarrolladas. Con eso se pretende ver si hay sintonía entre los resultados de la encuesta y sus creencias sobre sus inteligencias.</p>	10'	Ficha 1
<p>- Despedidas</p>	1'	

Anexo 19.1 - ficha 1

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: Inteligencias Múltiples	
Fecha: 28 de abril	Grupo: 8º	

Ficha 1

1. Lee el texto¹ y contestad a las preguntas.

Juan es un estudiante de secundaria que estudia matemática para aprobar sólo con la nota mínima. Él sabe hacer muy bien los cálculos en cada bimestre y aprueba con las justas. Siempre les dice a sus compañeros que él será un destacado pintor en el ámbito mundial y que la matemática solo le servirá para que no le engañen.



- ¿A qué se debe que Juan se sienta tan seguro sobre su futuro, a pesar de no responder en matemática?
- ¿Piensas que Juan es inteligente? Justifica tu respuesta.

2. Lee el texto y contestad a las preguntas.

El profesor de matemática comenta que Juan no responde, que es un buen chico, pero su cerebro no da para más. Seguramente se debe a que tiene un coeficiente intelectual bajo y no hay remedio. Lamentablemente, comenta el docente entre sus colegas, este estudiante no tendrá éxito en la vida.



- ¿Para este profesor, qué es ser inteligente?
- ¿Qué piensa el profesor de la inteligencia de Juan? Justifica tu respuesta.

3. Lee el texto y contestad a las preguntas.

La profesora de arte está sorprendida de la creatividad que pone Juan en sus dibujos y pinturas. Sus compañeros lo estiman y admiran. Pero la docente no se explica por qué sus calificaciones en matemática son tan bajas. Comenta que tal vez se deba a que no le gusta el curso de matemática y por ello no pone de su parte. Ella confía en él y está segura de que destacará en el campo de las artes.



- ¿Qué relación tiene la situación presentada con las inteligencias múltiples? Justifica.
- ¿Qué piensa la profesora de la(s) inteligencia(s) de Juan? Justifica tu respuesta.

¹ Adaptado de *Nuevos paradigmas educativos*, Ministerio de Educación del Perú, 2008

Anexo 20 - Resultados do teste de IM aplicado ao 8.º ano

Resultados dos grupos 1 a 8 ³⁶									
Aluno	Inteligência verbo-linguística	Inteligência lógico-matemática	Inteligência cinestésica	Inteligência musical	Inteligência interpessoal	Inteligência intrapessoal	Inteligência naturalista	Inteligência visual	Média
A	11	12	22	27	22	32	20	21	20,88
B	26	33	29	41	39	28	30	32	32,25
C	14	12	17	20	21	26	24	19	19,13
D	24	23	27	28	28	22	27	25	25,50
E	31	39	37	38	38	39	34	42	37,25
F	30	31	34	26	34	34	35	34	32,25
G	29	26	36	41	34	38	20	37	32,63
H	31	30	33	35	34	24	33	24	30,50
I	25	34	27	35	33	27	28	31	30,00
J	18	9	15	21	20	19	11	27	17,50
K	32	42	18	38	29	36	26	25	30,75
L	34	41	33	27	35	41	40	39	36,25
M	24	19	11	22	21	20	8	30	19,38
N	28	41	29	35	36	27	31	41	33,50
O	27	27	28	29	39	34	26	28	29,75
Mínimo por Inteligência	11	9	11	20	20	19	8	19	
Máximo por Inteligência	34	42	37	41	39	41	40	42	
Diferença Min. - Max.	23 pts	33 pts	26 pts	21 pts	19 pts	22 pts	32 pts	23 pts	
Média por inteligência	25,60	27,93	26,40	30,87	30,87	29,80	26,20	30,33	

³⁶ Para comparar estes resultados com os das tabelas da página seguinte, encontrou-se o mínimo denominador comum (336).

Resultados do grupo 9

A	4	2	3	0	4	4	4	0	Jogar computador, voleibol, basquetebol, gravar vídeos, dormir e comer.
B	0	4	2	3	0	3	4	4	Cantar, tocar guitarra, fazer compras, ir à praia.
C	1	4	0	3	3	4	4	4	Disparar armas.
D	1	4	2	4	0	4	4	1	Gosto de fazer ginástica, ir às compras, ir à praia...
E	3	4	4	1	3	4	4	4	Ir ao computador, cozinhar e ver televisão.
F	3	2	4	2	3	3	2	4	Gosto de dormir.
G	4	4	4	4	4	4	4	4	
H	2	4	4	3	0	4	4	3	Compras, dormir, ir à praia.
I	2	3	4	3	2	4	3	4	Montanhismo e jogar tiro ao arco.
J	3	4	0	2	0	1	4	3	Gosto de dormir, ir à praia e às compras.
K	2	4	0	3	2	3	4	2	Gosto de estar um pouco no telemóvel.
L	3	3	2	1	3	4	4	4	Jogar playstation, computador, estar no telemóvel, com a família, dormir.
M	4	3	3	4	0	0	4	2	Jogar computador, desenhar, dormir, jogar na Nintendo, ver vídeos e series no computador.
N	3	4	3	2	3	4	4	3	Jogar playstation.
O	1	3	4	2	1	4	4	4	Surfar, ir à praia.

Resultados do grupo 10

A	3	2	4	6	4	7		5	
B	2	6	4	8	6	7		8	
C	0	1	0	4	1	0		0	
D	1	2	0	5	2	6		1	
E	8	8	4	7	8	8		7	
F	2	3	0	0	6	2		4	
G	8	8	4	8	8	8		8	
H	7	4	2	8	5	4		7	
I	5	5	3	7	5	5		5	Tentar falar.
J	5	0	0	5	3	1		2	Falar essa língua.
K	5	4	4	5	6	5		3	
L	5	8	4	8	8	8		5	Ver filmes sem legendas.
M	7	0	0	7	5	2		4	
N	6	6	4	8	8	5		6	Falar frequentemente.
O	3	6	3	3	3	5		3	Falar a língua com nativos.

Resultados do grupo 11

A	3	2	3	2	2	2	0	3	
B	4	4	2	3	0	0	3	3	
C	3	0	1	0	1	0	0	3	
D	3	2	1	0	0	1	0	1	Gravo a matéria e ouço a dormir.
E	4	4	4	0	3	3	3	4	
F	4	1	3	0	1	1	0	4	
G	3	3	3	3	1	4	4	4	
H	4	3	2	1	1	1	1	3	
I	4	2	3	3	2	2	3	2	Cópias e resumos.
J	3	2	3	0	0	0	0	3	
K	4	0	2	0	2	2	0	3	
L	4	4	4	0	0	3	0	4	Fazer esquemas, sínteses, cópias e exercícios.
M	4	0	4	1	0	0	0	2	
N	4	2	4	3	0	1	1	4	
O	4	2	4	1	1	1	2	1	



Unidad didáctica: Hay un destino para todos

Destinatarios: 8°	Profesora: Eunice Silva
Fecha: mayo de 2016	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Plan de la unidad - 5 clases

Objetivos	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Contenidos socioculturales
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar vocabulario relacionado con el turismo y los viajes; - Compartir con la clase sus intereses turísticos; - Compartir con la clase sus gustos y preferencias; - Expresarse en situaciones simples cuyo objetivo es el cambio de conocimientos y experiencias sobre vacaciones y viajes realizados; - Mencionar acciones habituales presentes y pasadas; - Dar información sobre sus planes e intenciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar información¹ - Pedir información - Dar una opinión - Expresar acuerdo y desacuerdo - Preguntar por preferencias - Expresar preferencia - Hablar y comparar acciones habituales en presente y en pasado 	<ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo - Pretérito indefinido - Pretérito perfecto - Interrogativos qué/ cuál/ cuáles - Pretérito imperfecto 	<p>Léxico relacionado con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferentes destinos turísticos (campo, montaña, ciudad, playa, islas, parques naturales, parques temáticos, etc.); - la naturaleza; - las atracciones de los parques de ocio. <p>Los marcadores temporales que acompañan el pretérito imperfecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos destinos turísticos de América Latina y España - Parques de ocio españoles - Parques naturales españoles y portugueses - Formular buenos deseos <i>buen viaje / felices vacaciones</i>

Tarea final: Presentación oral sobre su infancia y viajes pasados.

¹ En gris se escribirán los contenidos que ya se han estudiado pero a los cuales los alumnos tendrán que recurrir en determinadas tareas.



Unidad didáctica: Hay un destino para todos

Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 5 de mayo de 2016 a	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

PRIMERA CLASE		Recursos y materiales
Actividades		Tiempo
<p>- Saludos y formalidades de la clase.</p> <p>- Introducción al tema. La profesora va a escribir el nombre de la unidad didáctica en la pizarra y va a preguntar a los alumnos cuál es, en su opinión, el tema que van a trabajar. La profesora espera que le contesten que la unidad va a tratar del tema de los viajes o vacaciones. Les preguntará si les gusta viajar, si suelen hacer el mismo tipo de actividades durante sus vacaciones y qué destinos prefieren. Se espera que surjan respuestas diferentes como la playa, el campo, el pueblo de los abuelos, entre otros.</p> <p>- Yo veo... ¿Y tú? Mientras los alumnos contestan, la profesora va a poner unas diapositivas sobre posible destinos de vacaciones y va a pedirles que las miren y seleccionen una de ellas. Entonces les explicará que quiere que ellos escriban tres frases sobre esa imagen y que estas deberán empezar por: Soy...; Estoy...; Veo...; Siento... o Oigo...</p> <p>La profesora les enseñará un ejemplo y les dirá que tienen 4 minutos para contestar. Después la profesora pedirá a un alumno que comparta una de sus frases con el gran grupo para que los compañeros intenten descubrir cuál es la imagen que él seleccionó. Si es necesario leerá las otras frases. El alumno que consiga descubrir cuál era la imagen tendrá que decir una de sus frases y se repetirá este juego 5 veces más. Si hay tiempo se hará hasta que todos hayan leído una frase.</p> <p>Después les preguntará si esas imágenes corresponden todas al mismo tipo de turismo o si el objetivo de quien procura estos lugares es el mismo. La profesora espera que le contesten negativamente y que le nombren diferentes tipos de turismo (ambiental, temático, de playa, de nieve, cultural, de aventura, ...) o bien describan el objetivo del viaje (tomar el sol, conocer otras culturas, etc.). La profesora escribirá algunos de ellos en la pizarra pero no hará una lista extensa ni pedirá a los alumnos que la copien porque eso estará en la ficha 1.</p> <p>Algunas de las imágenes seleccionadas son de destinos turísticos mencionados en el texto que los alumnos van a leer después.</p>		<p>3'</p> <p>3'</p> <p>10'</p> <p>Pizarra</p> <p>Cuaderno del alumno</p> <p>Powerpoint</p>
<p>- Lectura y explotación del texto "América Latina, un destino para todos los gustos". Como actividad de pre-lectura, y mientras se distribuye la ficha 1, la profesora va a preguntar a los alumnos si alguna vez han estado en algún país o isla de América Latina. Si le contestan que sí, les preguntará dónde y cuándo. Si le contestan que no, les preguntará si hay algún país o isla de América Latina que les gustaría visitar.</p> <p>Luego, va a pedir a algunos alumnos que lean el texto en voz alta y pedirá al resto del grupo que, mientras los compañeros están leyendo, subrayen los nombres de los países que oigan (ejercicio 1).</p> <p>Después de la lectura, la profesora les preguntará si hay alguna palabra que no hayan entendido y les pedirá que miren el mapa de la página 2 y que intenten escribir el nombre de los países que faltan (ejercicio 2). La profesora les dará 3 minutos para que lo hagan. La corrección se hará</p>		<p>32'</p> <p>Ficha 1</p>

<p>con la proyección del mapa. La profesora seleccionará algunos alumnos para que digan cuál es el color correspondiente a cada país e irá enseñando cada país en el mapa quitándole la faja que cubre su nombre.</p> <p>Para introducir el ejercicio 3 la profesora va a preguntarle qué podemos hacer o ver en el Caribe. Se espera que los alumnos contesten que se puede ir a la playa o tomar el sol. Les preguntará cuál es la imagen de la página 2 que representa ese destino turístico. Se espera que contesten que es la imagen b). La profesora les pedirá entonces que completen el ejercicio 3, en parejas, y les dará 8 minutos para que lo hagan. Se usará la pizarra para corregir el ejercicio. La profesora pedirá a cada una de las parejas que conteste a una de las frases.</p> <p>Al estar concluida la corrección se pasará al ejercicio 4 en el que los alumnos tendrán que categorizar las atracciones mencionadas en el texto según el tipo de turismo al que pertenece. Una vez más harán este ejercicio en parejas para que puedan discutir los casos en que tengan dudas. Tendrán 5 minutos para hacerlo y se corregirá oralmente. Cada pareja dará al menos una solución y se discutirán los casos en que haya divergencia de opiniones.</p> <p>Como tarea final, la profesora les pedirá que contesten, en 5 minutos, al ejercicio 5. Los alumnos tendrán que escribir un texto corto sobre sus intereses turísticos y relacionarlos con dos de los destinos mencionados en el texto. Para eso tendrán que utilizar vocabulario estudiado en esta clase y utilizar estructuras que han estudiado antes como "me gusta...".</p> <p>Si hay tiempo, la profesora pedirá a dos o tres alumnos que lean su texto al gran grupo. Si no, la profesora llevará los trabajos y los corregirá en casa.</p>		
<p>- Escritura del sumario</p> <p>Para concluir la clase, se pedirá a los alumnos que ayuden a escribir el sumario. Para eso se les preguntará cuál es el tema de la unidad que han empezado a trabajar, qué vocabulario han aprendido y qué texto han leído.</p> <p>Si no hay tiempo se escribirá en la clase siguiente y servirá como repaso de la clase.</p>	<p>3'</p>	
<p>- Despedidas</p>	<p>1'</p>	<div data-bbox="805 1160 1013 2161" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Lección n° 74 Jueves, 5 de mayo de 2016</p> <p>Sumario:</p> <p>Unidad didáctica - "Hay un destino para todos".</p> <p>Vocabulario sobre diferentes destinos turísticos y tipos de turismo.</p> <p>Lectura y explotación del texto "América Latina, un destino para todos".</p> </div>



Unidad didáctica: Hay un destino para todos

Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 9 de mayo de 2016	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Como la clase pasada no se consiguió cumplir con todas las actividades programadas, este plan de clase será una adaptación del plan de la primera clase al cual se añadirán nuevos contenidos.

No se concretaron todas las actividades pues hubo varios obstáculos: 1º) el retraso de los alumnos que tienen Educación Física antes de la clase de Español; 2º) un fallo de energía en los minutos iniciales de clase en los cuales se necesitaba del proyector para la actividad de calentamiento; 3º) el tiempo previsto para la realización de cada actividad se reveló ser corto.

SEGUNDA CLASE

Actividades

- Saludos y formalidades de la clase.

- **Introducción al tema: escritura del sumario**

Como la clase anterior no se escribió el sumario, la profesora va a preguntar a los alumnos cuál es el tema de la unidad que han empezado a trabajar la clase pasada, qué vocabulario han aprendido y qué texto han leído. Esto servirá como repaso de la clase anterior y como calentamiento para esta clase.

Sumario:

Unidad didáctica - "Hay un destino para todos".

Vocabulario sobre diferentes destinos turísticos y tipos de turismo.

Lectura y explotación del texto "América Latina, un destino para todos".

Lección 75

Lunes, 9 de mayo de 2016

- **Conclusión de la explotación del texto "América Latina, un destino para todos los gustos".**

Para concluir el ejercicio 3 la profesora va a preguntarles qué podemos hacer o ver en un país como México, según el texto. Se espera que los alumnos contesten que se puede visitar ruinas aztecas y mayas. Después se les preguntará cuál es la imagen de la página 2 que representa ese destino turístico. Se espera que contesten que es la imagen f). La profesora les preguntará si saben cuáles son las ruinas de la figura f) y les dirá que son las ruinas de Chichén Itzá y las localizará en el mapa. Les pedirá entonces que completen el ejercicio 3, en parejas, y les dará 4 minutos para que lo hagan. El ejercicio se corregirá en la pizarra con la ayuda de los alumnos.

Al estar concluida la corrección se pasará al ejercicio 4 en el que los alumnos tendrán que categorizar las atracciones mencionadas en el texto según el tipo de turismo al que pertenecen. Una vez más harán este ejercicio en parejas para que puedan discutir los casos en que tengan dudas.

Tiempo

3'

10'

20'

Recursos y materiales

Pizarra

Cuaderno del alumno

Ficha 1

<p>Tendrán 5 minutos para hacerlo y lo corregiremos oralmente. Cada pareja dará al menos una solución y se discutirán los casos en que haya divergencia de opiniones. Si hay tiempo se les pedirá que den un ejemplo para cada tipo de turismo que no estaba en el texto (esquiar en Sierra Nevada; pasar unos días en un balneario como el de Ourense; visitar un parque temático como la Isla Mágica de Sevilla).</p> <p>Después, la profesora les pedirá que contesten, en 5 minutos, al ejercicio 5, en el reverso de la ficha 1 para que pueda llevarlos para casa para corregir. Los alumnos tendrán que escribir un texto corto sobre sus intereses turísticos y relacionarlos con dos de los destinos mencionados en el texto. Para eso tendrán que utilizar vocabulario estudiado en esta clase y utilizar estructuras que han estudiado antes como "me gusta...".</p> <p>La profesora pedirá a dos o tres alumnos que compartan su texto con el gran grupo.</p>			
<p>- Interrogativos qué, cuál y cuáles.</p> <p>Como a lo largo de estas dos clases la profesora utilizó muchas veces los interrogativos <i>qué, cuál y cuáles</i>, la profesora les enseñará una ficha en la que estará el enunciado del ejercicio 5 y otras versiones de la misma frase, unas en las que deberán usar el interrogativo <i>qué</i> y otras en las que deberán usar los interrogativos <i>cuál</i> o <i>cuales</i>. Luego les pedirá que las completen y después de corregir el ejercicio, les preguntará cuál es la diferencia de uso entre cada uno de ellos y les pedirá que completen la fórmula de uso para cada interrogativo. La corrección se hará proyectando la ficha en la pizarra.</p>	8'	Ficha 2	
<p>- Expresión escrita: Pasaporte del viajero</p> <p>Para concluir la clase y para que los alumnos compartan un poco de sus experiencias, se les pedirá que piensen en el viaje que más les haya gustado y que empiecen a rellenar el pasaporte del viajero con la información pedida. Se les pedirá que hagan un boceto en sus cuadernos y que, en casa copien la información corregida en el pasaporte (ficha 3) y peguen las fotos pedidas.</p> <p>En la clase siguiente los alumnos compartirán sus experiencias y se hará un pasaporte de la clase que se expondrá en el aula.</p>	8'	Ficha 3	
<p>- Despedidas</p>	1'		



Unidad didáctica: Hay un destino para todos

Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 11 de mayo de 2016	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

TERCERA CLASE		
Actividades	Tiempo	Recursos y materiales
<p>- Saludos y formalidades de la clase.</p> <p>- Introducción al tema: escritura del sumario Como la clase anterior no se escribió el sumario, la profesora va a preguntar a los alumnos qué actividades desarrollaron durante la clase. Esto servirá como repaso de la clase anterior.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Sumario: Conclusión de los ejercicios de la ficha 1. El pasaporte del viajero - explicación de la tarea de casa. Lección 76 Miércoles, 11 de mayo de 2016</p> </div> <p>- Tarea de casa: Pasaporte del viajero Se les preguntará si han concluido sus pasaportes y se pedirá a algunos alumnos que compartan sus experiencias de viaje con el gran grupo.</p> <p>- Pretérito imperfecto - Memorias de mi infancia Para introducir el contenido gramatical, el pretérito imperfecto, y para que no sean solo los alumnos a compartir sus experiencias de viajes, la profesora les enseñará un video sobre su vida cuando era niña - video 1. En el video la profesora les enseña fotos suyas y narra la historia de su vida cuando aún vivía en Francia y de los viajes que hacía. La profesora les enseñará el video una primera vez y les pedirá que apunten cinco datos sobre la vida de la profesora o cosas que solía hacer cuando era niña. Después de ver el video, la profesora les pedirá que compartan con el grupo las cosas que hayan apuntado y se hará una lista de vocabulario pues habrá mucho vocabulario nuevo conectado a los juegos infantiles. Si es necesario, les pasará el video por segunda vez y ahí les pedirá que apunten los países que la profesora ha visitado. La profesora preguntará a los alumnos si solían hacer las mismas cosas que ella cuando eran niños. Se espera que añadan otras cosas para ampliar el vocabulario de los juegos infantiles. Para que trabajen los verbos en pretérito imperfecto, la profesora les entregará una ficha (ficha 4) con el texto del video. En un primer ejercicio los alumnos tendrán que contestar a un ejercicio de verdadero o falso con los verbos en tercera persona del singular, ya que en el texto, la mayoría está en primera persona del plural. Corregiremos el ejercicio oralmente y después la profesora les pedirá que miren los verbos que están en negrita en el texto e intenten completar los recuadros de las conjugaciones de los verbos del ejercicio 2. Como es posible que no acaben esta tarea, se les pedirá que la completen en casa.</p> <p>- Despedidas</p>	<p style="text-align: center;">3'</p> <p style="text-align: center;">8'</p> <p style="text-align: center;">8'</p> <p style="text-align: center;">30'</p> <p style="text-align: center;">1'</p>	<p>Pizarra</p> <p>Cuaderno del alumno</p> <p>Vídeo 1</p> <p>Ficha 4</p>

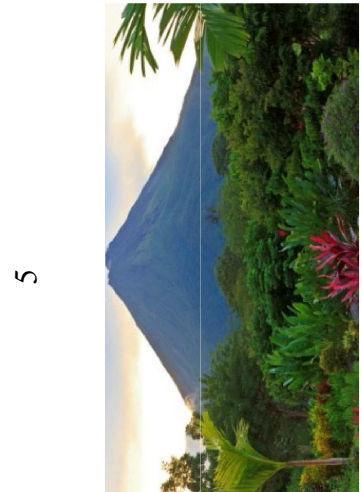
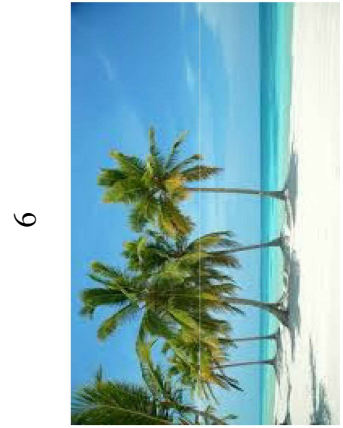


Unidad didáctica: Hay un destino para todos

Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 18 de mayo de 2016	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

SEXTA CLASE		Recursos y materiales
Actividades		Tiempo
<p>- Saludos y formalidades de la clase.</p> <p>- Introducción al tema: escritura del sumario Como los alumnos ya saben lo que van a hacer en esta clase, se escribirá el sumario en la pizarra para que lo copien.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Lección 79 Miércoles, 18 de mayo de 2016 Sumario: Evaluación de la expresión oral.</p> </div> <p>- Presentaciones orales Como tarea final de la unidad didáctica se había pedido a los alumnos que prepararan una presentación oral sobre qué solían hacer en sus vacaciones cuando eran niños y sobre el viaje que más les ha gustado hasta hoy y por qué. Hoy, tendrán que presentar el resultado de su trabajo en presentaciones de cerca de dos minutos. Mientras los compañeros presentan su trabajo, los otros alumnos tendrán que evaluar la presentación de los compañeros según los mismos parámetros que la profesora. Se hará este ejercicio para que los alumnos entiendan lo difícil que es evaluar y los diferentes aspectos que se evalúan en las presentaciones orales.</p> <p>- Despedidas</p>		<p>3'</p> <p>3'</p> <p>43'</p> <p>1'</p>
		<p>Pizarra</p> <p>Cuaderno del alumno</p> <p>Proyector</p> <p>Ficha de evaluación de la expresión oral</p>

Anexo 21.1 - Powerpoint



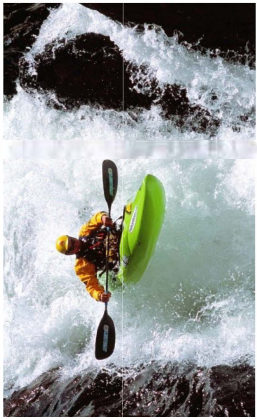
7



8




9



10



Anexo 21.2 - Ficha 1

	Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves	
Profesora: Eunice Silva	Tema: <i>Hay un destino para todos</i>	
Fecha: 5 de mayo	Grupo: 8º	

Ficha 1

1. Lee el texto y subraya el nombre de los países mencionados.

AMÉRICA LATINA, UN DESTINO PARA TODOS LOS GUSTOS

Hay un lugar en América Latina para todos los intereses y para todas las ocasiones, para todos los gustos y para todas las edades.

El Caribe es el destino ideal para los amantes de las vacaciones de sol y playa. Todos conocemos la arena blanca, el mar turquesa y las palmeras de la República Dominicana o de Cuba.

Si buscamos disfrutar de la historia y la cultura, tenemos muchos lugares donde elegir: las ruinas aztecas y mayas de México y Guatemala es una fantástica opción; o ver el monumento más impresionante del mundo inca: Machu Picchu en Perú y recorrer la huella incaica en el resto de Perú, Bolivia y Ecuador; o tal vez visitar las bibliotecas de Buenos Aires o asistir

al teatro en Montevideo; ¿queremos vivir fiestas populares como el carnaval?, entonces tenemos que optar por Colombia o Brasil.

Para los aventureros también hay un destino: los paisajes polares del sur de Chile y Argentina, donde disfrutar de las imponentes vistas de los glaciares.

Y si preferimos otro tipo de experiencias en la naturaleza, tenemos las selvas vírgenes de Costa Rica o la exclusiva flora y fauna de las islas Galápagos (Ecuador).

Y podemos continuar con lugares tan particulares como la Casa Azul-Museo Frida Kahlo en Coyoacán (México) o la línea del Ecuador de La Tierra... en definitiva, hay un destino para ti.

In *Meta ELE A2*, Edelsa, 2012

2. Localiza esos países en el mapa y complétalo escribiendo los nombres que faltan.
3. Relaciona las fotos de las atracciones turísticas mencionadas a su nombre y ubicación geográfica.
4. Escribe el nombre de cada atracción turística bajo el tipo de turismo a que pertenece.

Turismo...			
de playa	deportivo	ecológico	artístico y cultural
temático	folclórico	de aventura	termal

5. De los destinos de los que habla el texto ¿cuál te interesa más y cuál te interesa menos? ¿Por qué?



a)



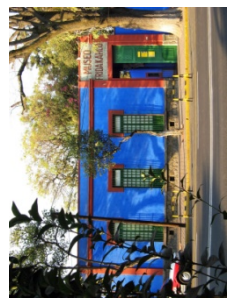
c)



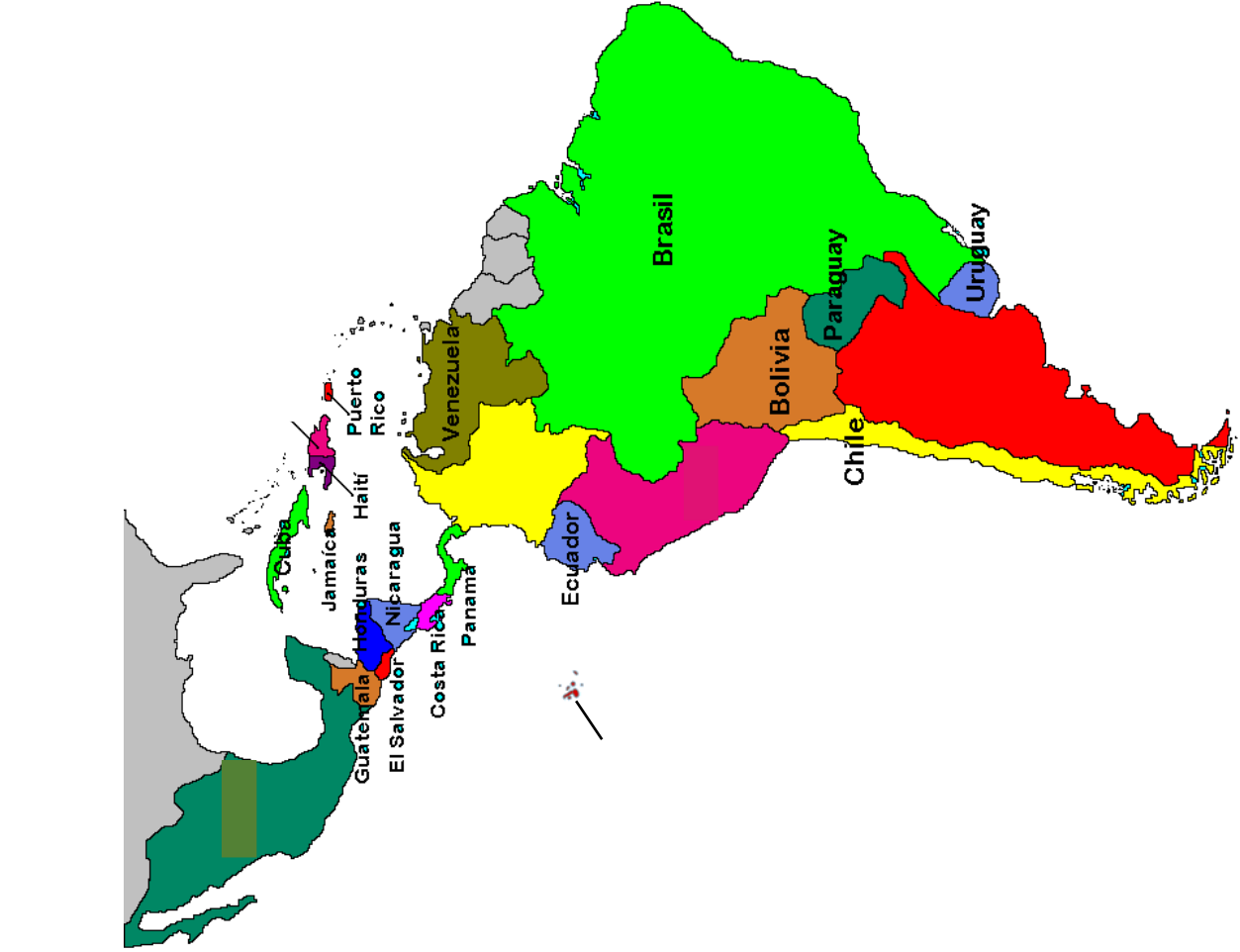
e)



g)



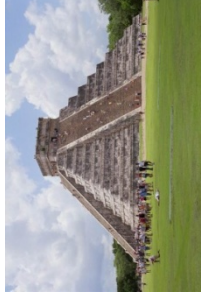
i)



b)



d)



f)


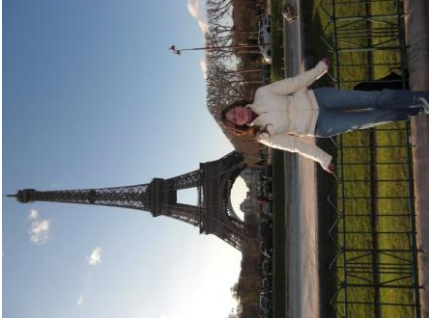


h)



j)

Anexo 21.3 - Ficha 3

	<p>PASAPORTE NO. PT09081978</p> <p>Apellidos Gomes da Silva</p> <p>Nombre Eunice</p> <p>Nacionalidad Portuguesa</p> <p>Fecha de nacimiento 09/08/1978</p> <p>Lugar de nacimiento Colmar, Francia</p> <p>Fecha de expedición 09/05/2007</p> <p>Validad 08/05/2017</p> <p>Países o ciudades a los que he viajado: Hasta hoy he viajado a Inglaterra (Londres), España (Vigo, Mallorca, Sevilla, Madrid), Francia (París, Niza), Mónaco, Bélgica, Suiza y a varias ciudades portuguesas.</p> <p>País o ciudad que más me gustó visitar y por qué: La ciudad que más me gustó fue París porque me encantó su casco antiguo y su ambiente relajado.</p> <p>Con quién viajé a ese lugar: Viajé con una amiga llamada Marina.</p>	<p>Dónde me alojé: Me alojé en un hotel en el Barrio Latino.</p> <p>Sitios de interés que visité en ese país o ciudad: Visité el Museo del Louvre, la Torre Eiffel, la Catedral de Notre Dame, el Palacio de Versalles, entre otros.</p> <p>Comida típica que más me gustó: Los crepes con Nutella me gustaron mucho.</p> <p>Bebida típica que más me gustó: Me gustó mucho una bebida llamada Orangina.</p> <p>Un episodio singular que me pasó durante ese viaje: Cuando iba a visitar el Palacio de Versalles, me equivoqué en el tren y fui parar a un pueblo que no iba a visitar.</p> 
---	---	---

Apresenta-se o modelo que a professora projetou para os alunos.

Anexo 21.4 - Vídeo *Memorias de mi infancia*



[Vídeo - *Memorias de mi infancia*](#)³⁷

³⁷ https://drive.google.com/file/d/0B-fMIING_72QS0Vsb21YYWdqVIU/view?usp=sharing



Unidad didáctica: Hay un destino para todos

Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 11 de mayo de 2016	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Ficha 4

Lee el texto para contestar a las preguntas.

Memorias de mi infancia

Me llamo Eunice y tengo treinta y siete años. Nací en Francia en una ciudad muy pintoresca llamada *Colmar*, el nueve de agosto de mil novecientos setenta y ocho.

Cuando era niña, **vivía** en un edificio cerca del centro con mis padres y **estudiaba** en una escuela llamada *Saint Nicolas*.

Mi familia y yo **vijábamos** mucho. **Íbamos** regularmente a Suiza y Bélgica, y siempre **pasábamos** las vacaciones de verano en Portugal. **Solíamos** alquilar una casa cerca de la playa de *Angeiras* en *Matosinhos*. Nos **levantábamos** temprano todos los días e **íbamos** a la playa. Por la mañana **recolectábamos** mejillones, **hacíamos** castillos en la arena, **tomábamos** el sol y **nadábamos**. Después **volvíamos** a casa, **comíamos** los mejillones y **bebíamos** *sumol*. Me **gustaba** mucho ese refresco que **venía** en botellas verdes con frutos blancos.

En *Colmar* no **había** playa pero no nos **aburríamos**. **Montábamos** en bici, **jugábamos** a la rayuela, **íbamos** al parque jugar en el columpio y en el tobogán, **saltábamos** a la comba y, en invierno, **nos divertíamos** en la nieve. Los fines de semana **salíamos** en coche y mi padre **conducía** hasta el *Col du Bonhomme*, una montaña dónde **esquiábamos** y **deslizábamos** en trineos. Como mi madre no **sabía** esquiar, **tiraba** el trineo de mi hermano. Mi padre tampoco **esquiaba** bien y **se caía** muchas veces. También **hacíamos** muñecos de nieve y guerras de bolas de nieve.

Una de las cosas que más me **gustaba era** cuando el padre de una amiga nuestra **nos llevaba** a un parque de atracciones llamado *Europa Park*, en Alemania. Siempre **andábamos** en unas canoas que **parecían** troncos en las que **atravesábamos** unos túneles y **bajábamos** unos toboganes. Como **había** agua siempre **nos mojábamos**, pero **era** muy divertido. También **explorábamos** un castillo encantado con brujas, fantasmas y ruidos que **me metían** mucho miedo. Al final ellos **comían** algodón azucarado y yo **comía** *bretzels*. Lo **pasábamos** fenomenal.

1. **ontesta con verdadero (V) o falso (F). Corrige las afirmaciones falsas.**

- La familia de Eunice era muy sedentaria.
- El destino preferido de Eunice era el *Europa Park*, en Alemania.
- Siempre que estaba en *Colmar*, Eunice se aburría muchísimo.
- u madre no sabía esquiar pero su padre esquiaba muy bien.
- Eunice, ¡nada le daba miedo!

V	F

2. Completa el recuadro con las formas verbales del Pretérito Imperfecto.

	Verbos regulares		
	Viajar	Comer	salir
Yo	viaj_____	com <u>ía</u>	sal_____
Tú	viaj <u>abas</u>	com_____	sal_____
Él/Ella	viaj <u>aba</u>	com_____	sal <u>ía</u>
Nosotros	viaj_____	com _____	sal <u>íamos</u>
Vosotros	viajabais	com <u>íais</u>	sal_____
Ellos/Ellas	viaj _____	com____	sal_____

	Verbos irregulares		
	ser	ver	ir
Yo	era	v____	iba
Tú	er_____	<u>veías</u>	ib__
Él/Ella	er_____	<u>veía</u>	iba
Nosotros	ér_____	<u>veíamos</u>	íb__
Vosotros	erais	v_____	ibais
Ellos/Ellas	eran	v_____	ib__

3. Completa las reglas de uso del pretérito imperfecto.

El pretérito imperfecto se usa para _____ de acciones habituales en pasado y _____ personas o lugares en pasado.

El pretérito imperfecto solo tiene _____ verbos irregulares.

La primera y la _____ persona del singular son siempre iguales.

hablar tercera describir tres
--

4. En 5/6 líneas, cuéntanos qué hacías en verano cuando eras niño.



Unidad didáctica: Hay un destino para todos

Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha:	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Evaluación de la tarea *Pasaporte del Viajero*

	FECHA DE ENTREGA	FOTOS	RELLENÓ TODOS LOS PUNTOS	RELEVANCIA DE LA INFORMACIÓN	ORTOGRAFIA (¿USA EL ESPAÑOL O EL PORTUGUÉS?)	CORRECCIÓN GRAMATICAL	TOTAL
	10%	15%	15%	20%	20%	20%	100%
O	0	10	12	20	5	5	52
A	0	0	15	5	10	10	40
B	0	10	10	10	10	10	50
C	10	0	10	15	15	15	65
D	0	15	15	10	10	5	55
E	0	15	15	15	10	10	65
F	0	0	15	10	10	10	45
G	0	10	15	20	15	10	70
H	0	0	10	10	15	15	50
I	0	10	15	20	15	15	75
J	0	0	15	15	15	15	60
K	0	0	10	15	15	15	55
L	0	10	15	20	15	15	75
M	0	15	8	15	14	15	67
N	0	10	15	20	10	10	65



Unidad didáctica: Hay un destino para todos

Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha:	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

Evaluación de la expresión escrita *Cuando era niño...*

	VERBOS EN PRETÉRITO IMPERFECTO	EXTENSIÓN	DISCURSO COERENTE Y ORGANIZADO	CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA	CORRECCIÓN ESTRUCTURAL	TOTAL
	20%	10%	20%	25%	25%	100%
O	15	8	19	20	20	82
A	Faltou					Faltou
B	10	9	19	15	20	73
C	20	5	10	15	20	70
D	18	10	18	22	22	90
E	15	9	18	20	20	82
F	15	7	10	18	22	72
G	10	10	18	15	15	68
H	20	8	18	18	20	84
I	0	10	15	15	15	55
J	5	7	10	15	20	57
K	20	8	19	22	22	91
L	10	10	19	15	18	72
M	15	5	15	18	20	73
N	5	10	15	10	10	50

Unidad didáctica: Hay un destino para todos

Destinatarios: 8º	Profesora: Eunice Silva
Fecha: 18 de mayo de 2016	Colegio: E.B. 2, 3 Nuno Gonçalves

AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL

Nº	Aluno	Discurso:							Postura Físico/Emocional				Avaliação	Aperfeiçoar:	
		Organização/Articulação das ideias	Adequação à situação comunicativa	Dicção Clara, audível	Discurso fluente sem recursos a apontamentos	Domínio vocabular	Correção morfosintática	Tom de voz	Expressão corporal	Estabelece contato visual com o público	Gestão do tempo				
1	A	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3 (NEE)	organização do texto e gestão do tempo
2	B	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	C	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	rever a gramática e a gestão do tempo
5	D	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	
7	E	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	
8	F	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	2	3	organização do texto e gestão do tempo
9	G	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	
10	H	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	
11	I	4	4	3	5	4	5	3	4	4	3	3	3	4	
12	J	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	
15	K	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	
16	L	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	
17	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	
20	N	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	
21	O	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	

Classificação a atribuir a cada parâmetro: 1 (Fraco); 2 (Não satisfaz); 3 (Satisfaz); 4 (Satisfaz bem); 5 (Satisfaz plenamente)

R: recusou-se a fazer a apresentação oral

F: faltou

AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL

		CRITÉRIOS e DESCRITORES	nível
DISCURSO:	Organização das ideias	Frases soltas e curtas. Discurso repetitivo e lacunar.	1
		Frases simples, mas razoavelmente articuladas. Discurso coerente com algumas omissões.	3
		Frases complexas, variadas e bem ligadas. Discurso coerente, bem estruturado e completo.	5
	Adequação à situação comunicativa	Informação limitada, incompleta e/ou inadequada.	1
		Informação pertinente embora com algumas omissões ou inadequações.	3
		Informação completa e adequada à situação.	5
	Dicção	Pronúncia e entoação pouco claras e pouco naturais.	1
		Pronúncia e entoação claras e naturais, embora com algumas hesitações de articulação.	3
		Pronúncia e entoação claras e naturais, sem hesitações.	5
	Fluência	Demasiado rápido ou demasiado lento. Dependente de apontamentos.	1
		Um pouco rápido ou um pouco lento. Recurso pontual a apontamentos.	3
		Ritmo adequado. Sem recurso a apontamentos.	5
	Domínio vocabular	Vocabulário pobre e insuficiente.	1
		Vocabulário suficiente e médio.	3
		Vocabulário rico e alargado.	5
	Correção morfossintática	Comete erros morfossintáticos de forma sistemática tornando incompreensível o discurso e a transmissão das ideias.	1
		Não comete erros morfossintáticos de forma sistemática. Quando ocorrem resultam da tentativa de expressar um pensamento mais complexo mas não interfere na transmissão da ideia.	3
		Não comete erros morfossintáticos e/ou os que comete são mínimos.	5
POSTURA FÍSICO-EMOCIONAL:	Tom de voz	Inexpressivo.	1
		Pouco expressivo.	3
		Expressivo.	5
	Expressão corporal	Postura inadequada.	1
		Postura revela algum nervosismo ou pouco à-vontade.	3
		Postura natural e aberta.	5
	Contacto visual	Não estabelece contacto visual com o auditório.	1
		Estabelece contacto visual mas perde-se no discurso.	3
		Estabelece contacto visual com o auditório sem se perder no discurso.	5
	Gestão do tempo	Não faz a gestão do tempo, não cumprindo, por falta ou excesso flagrantes, o limite imposto.	1
		Tenta fazer a gestão do tempo mas falha o limite por pouco.	3
		Faz a gestão adequada do tempo imposto.	5

Anexo 25 - Ficha de reflexão sobre a UD *Hay un destino para todos*

Ficha de reflexão sobre as atividades da unidade didática
***Hay un destino para todos* (8º ano)**

Reflete sobre as diversas aulas dadas pela professora estagiária e responde às perguntas com sinceridade.

1- Qual foi a aula de que mais gostaste e porquê?

A aula de que mais gostei foi a do dia ____/____/____ porque

2- Qual foi a aula de que menos gostaste e porquê?

A aula de que menos gostei foi a do dia ____/____/____ porque

3- Em que aula estiveste mais empenhado e participativo. Porquê?

Estive mais empenhado e participativo na aula do dia ____/____/____ porque

4- Em que aula pensas ter aprendido mais? Porquê?

A aula em que aprendi mais foi a do dia ____/____/____ porque

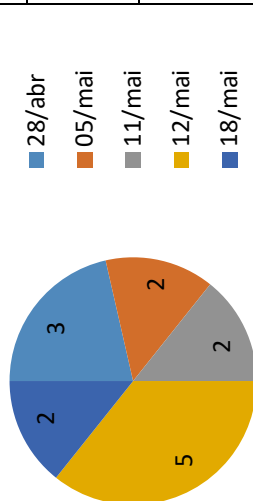
5- Em que aula pensas ter aprendido menos? Porquê?

A aula em que aprendi menos foi a do dia ____/____/____ porque

6- Refere os aspetos que te agradaram e os aspetos que não te agradaram ao longo destas aulas, referindo o que mudarias para as melhorar.

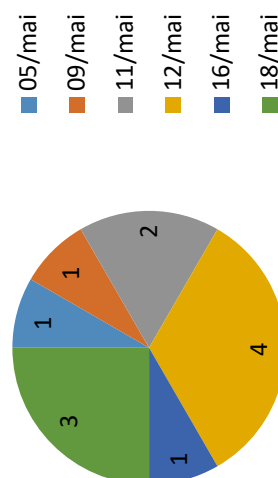
7. Em quais destas atividades gostaste mais de participar? Numera cada uma delas pintando o círculo correspondente.	
Primeira aula (05/05/2016)	- +
- jogo <i>Yo veo, tú ves</i>	1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○
- leitura em voz alta e compreensão do texto <i>Hay un destino para todos</i>	○ ○ ○ ○ ○
- completar o mapa com os países da América Latina em falta	○ ○ ○ ○ ○
- relacionar as fotos dos lugares ao seu nome e localização geográfica	○ ○ ○ ○ ○
Segunda aula (09/05/2016)	- +
- categorizar os destinos turísticos segundo o tipo de turismo (ficha 1)	1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○
- escrever um texto breve sobre os teus interesses turísticos	○ ○ ○ ○ ○
- partilhar oralmente com a turmas os seus interesses e experiências	○ ○ ○ ○ ○
- completar um passaporte sobre as suas viagens	○ ○ ○ ○ ○
Terceira aula (11/05/2016)	- +
- visualização e exploração do vídeo <i>Memorias de mi infancia</i>	1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○
- leitura e compreensão do texto <i>Memorias de mi infancia</i> (ficha 4)	○ ○ ○ ○ ○
- completar as grelhas de conjugação dos verbos no pretérito imperfeito	○ ○ ○ ○ ○
Quarta aula (12/05/2016)	- +
- completar as regras de uso do pretérito imperfeito	1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○
- exercícios gramaticais online	○ ○ ○ ○ ○
- jogo de conjugação verbal	○ ○ ○ ○ ○
- escrever um texto breve sobre o que faziam nas férias quando eram crianças	○ ○ ○ ○ ○
Quinta aula (16/05/2016)	- +
- preparação das apresentações orais	1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○
Sexta aula (18/05/2016)	- +
- fazer apresentações orais sobre a sua infância e as viagens que fez	1 2 3 4 5 ○ ○ ○ ○ ○
- avaliar as apresentações dos colegas	○ ○ ○ ○ ○

Qual foi a aula de que mais gostaste?



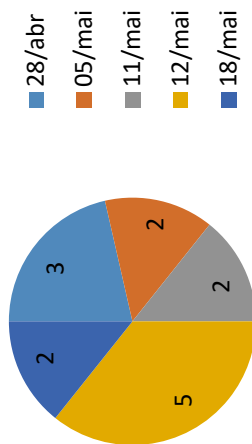
	Porquê?
28/abr	Fizemos inquéritos. Gosto de inquéritos. Tinha a ver com a nossa personalidade e fizemos um inquérito sobre os nossos gostos, o que fazemos...
05/mai	Foi quando conhecemos a professora e trabalhamos as imagens. Conhecemos a professora e fizemos um trabalho sobre imagens no quadro.
11/mai	Vimos um vídeo da infância da professora Eunice e ficamos com mais conhecimento da vida da mesma. Porque gosto muito de aprender verbos e os seus tempos (mas só em espanhol).
12/mai	Porque fizemos um jogo de gramática entre os rapazes e as raparigas. Gosto muito de fazer jogos. Fizemos um jogo e foi muito divertido.
18/mai	Foi uma boa maneira de dar/aplicar a matéria. Foi divertido e mais fácil aprender a matéria. Foi o dia das apresentações orais Gosto de fazer apresentações orais

Qual foi a aula de que menos gostaste?



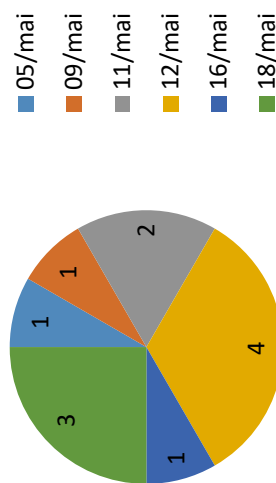
	Porquê?
05/mai	Não gostei muito da atividade sobre os destinos.
09/mai	Porque não fiz nada de interessante na minha vida. Não gosto de conjugar verbos.
11/mai	Porque não gosto muito de trabalhar verbos. Não gosto de perguntas de interpretação.
12/mai	Não soubemos jogar com maturidade. Estava uma aula muito confusa. Foi uma confusão e não aprendi nada. A aula foi muito confusa da nossa parte.
16/mai	Não tinha completado o meu passaporte e não sabia a informação da minha viagem.
18/mai	Fizemos apresentações orais e eu não gosto desse tipo de atividade. Foi o dia das apresentações e não gosto de apresentações orais. Não gosto de apresentações orais porque fico muito nervosa.

Qual foi a aula de que mais gostaste?



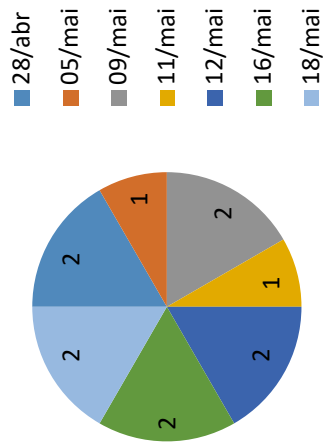
	Porquê?
28/abr	Fizemos inquéritos. Gosto de inquéritos. Tinha a ver com a nossa personalidade e fizemos um inquérito sobre os nossos gostos, o que fazemos...
05/mai	Foi quando conhecemos a professora e trabalhamos as imagens. Conhecemos a professora e fizemos um trabalho sobre imagens no quadro.
11/mai	Vimos um vídeo da infância da professora Eunice e ficamos com mais conhecimento da vida da mesma. Porque gosto muito de aprender verbos e os seus tempos (mas só em espanhol).
12/mai	Porque fizemos um jogo de gramática entre os rapazes e as raparigas. Gosto muito de fazer jogos. Fizemos um jogo e foi muito divertido.
18/mai	Foi uma boa maneira de dar/aplicar a matéria. Foi divertido e mais fácil aprender a matéria. Foi o dia das apresentações orais Gosto de fazer apresentações orais

Qual foi a aula de que menos gostaste?



	Porquê?
05/mai	Não gostei muito da atividade sobre os destinos.
09/mai	Porque não fiz nada de interessante na minha vida.
11/mai	Não gosto de conjugar verbos. Porque não gosto muito de trabalhar verbos. Não gosto de perguntas de interpretação.
12/mai	Não soubemos jogar com maturidade. Estava uma aula muito confusa. Foi uma confusão e não aprendi nada. A aula foi muito confusa da nossa parte.
16/mai	Não tinha completado o meu passaporte e não sabia a informação da minha viagem.
18/mai	Fizemos apresentações orais e eu não gosto desse tipo de atividade. Foi o dia das apresentações e não gosto de apresentações orais. Não gosto de apresentações orais porque fico muito nervosa.

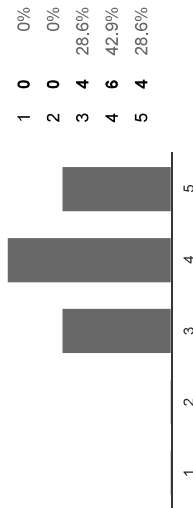
Em que aula pensas ter aprendido menos?



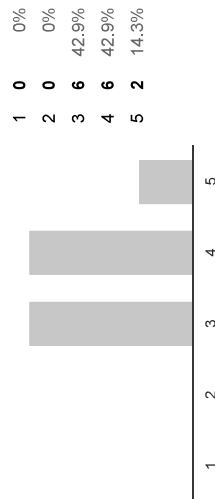
	Porquê?
28/abr	Não demos matéria nenhuma. Não foi dada matéria nenhuma.
05/mai	Não estive com atenção.
09/mai	Sinceramente não me interessa um monte de países lindos que nunca vou visitar. Não estive com atenção.
11/mai	Gostei do vídeo mas não gostei da gramática.
12/mai	Como foi o do jogo e a turma fez muito barulho, acho que não deu para aprender muito. O jogo que fizemos foi uma confusão.
16/mai	Foi maioritariamente sobre os passaportes.
16/mai	Foi mais focada nos passaportes.
18/mai	Fizemos as apresentações e a professora esteve a avaliar.
18/mai	Foi quando tivemos as apresentações orais.

Aluno	Aspetos que agradaram?	Aspetos que não agradaram?	O que mudaria?
A			
B	Gostei da maneira como a prof. dava as suas aulas porque as dava de uma maneira divertida e assim os alunos (como eu) empenhavam-se mais.		
C	Gostei das atividades.	Não gosto da matéria do dia 11/05.	
D	Não precisar de trazer livros.		
E	Gosto muito dos jogos e dos powerpoint...		... e por isso fazia mais.
F	Gostei de fazer os jogos.		
G	Não trazeremos manual e aprendermos algumas coisas sem o manual.		
H	Agrada-me trabalharmos em equipa...	...mas não me agrada ver a turma discutir.	
I	Agradou-me a personalidade firme da professora.		
J	Agradam-me os jogos e vídeos.	Não me agradaram as fichas.	
K	O jogo agradou-me muito.		
L	A aula do dia 11.	Não fazermos o jogo a 2ª vez.	
M	Gostei dos jogos e das fichas...	...mas não me agrada escrever muito sobre coisas que não me interessam. ... mas não gosto das fichas só de matéria.	
N	Gosto da maneira que a professora explica as coisas...		
O	Fazer jogos.	Apresentações orais.	Fazer mais aulas com jogos.

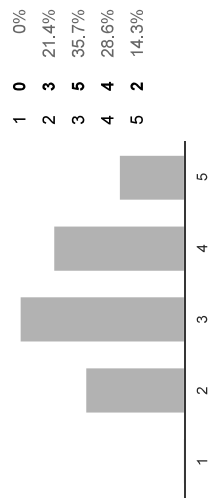
Visualização e exploração do vídeo Memórias de mi infancia



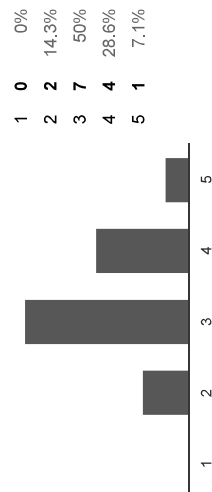
Leitura e compreensão do texto Memórias de mi infancia (ficha 4)



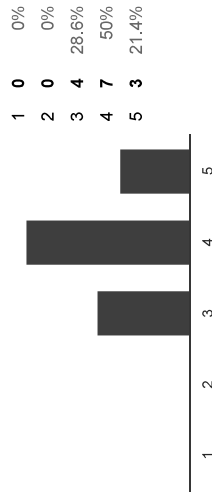
Completar as grelhas de conjugação dos verbos no pretérito imperfeito



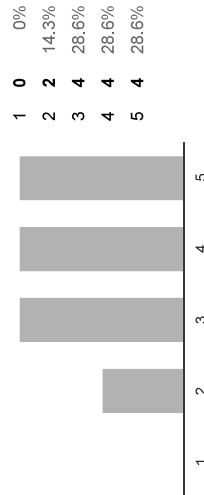
Completar as regras de uso do pretérito imperfeito



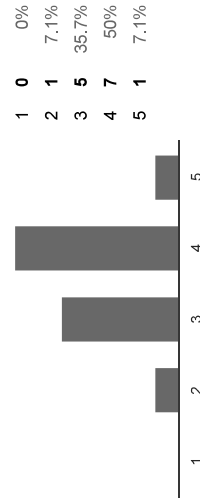
Exercícios gramaticais online



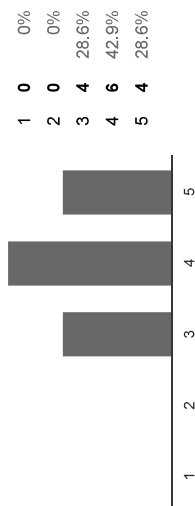
Jogo de conjugação verbal



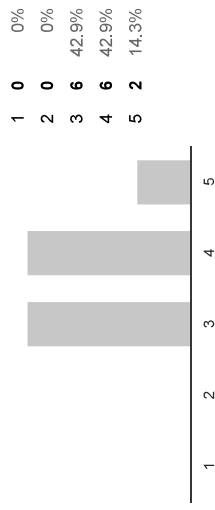
Escrever um texto breve sobre o que faziam nas férias quando eram crianças



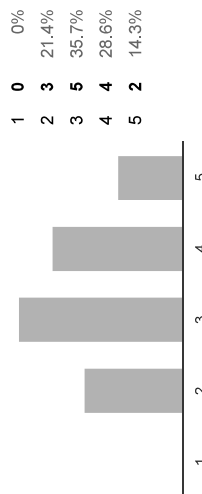
Visualização e exploração do vídeo Memórias de mi infancia



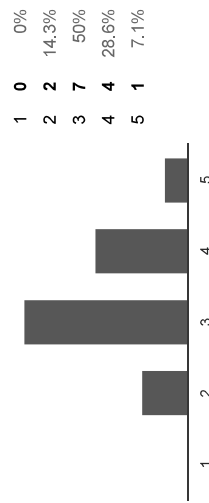
Leitura e compreensão do texto Memórias de mi infancia (ficha 4)



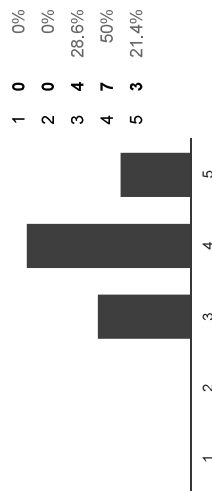
Completar as grelhas de conjugação dos verbos no pretérito imperfeito



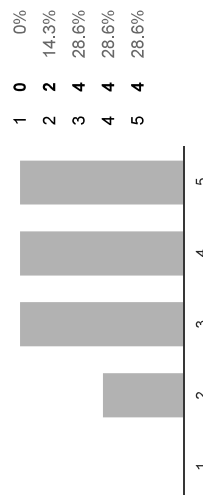
Completar as regras de uso do pretérito imperfeito



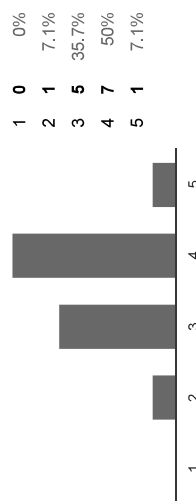
Exercícios gramaticais online



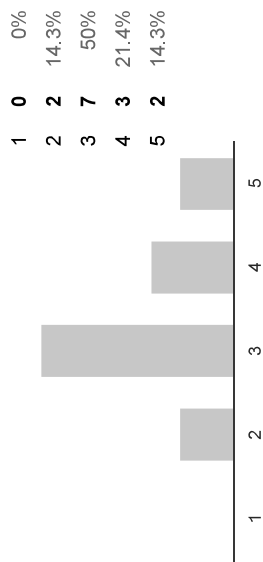
Jogo de conjugação verbal



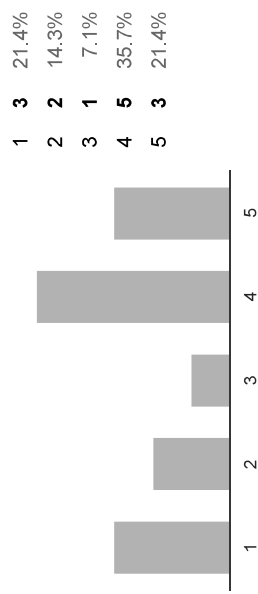
Escrever um texto breve sobre o que faziam nas férias quando eram crianças



Preparação das apresentações orais



Fazer apresentações orais sobre a sua infância e as viagens que fez



Avaliar as apresentações dos colegas

