

Sandrina Isabel dos Santos Pires

DA TÉCNICA TEATRAL À ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO: A DRAMATIZAÇÃO NA AULA DE ESPAANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Dr.ª Elena Gamazo, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DA TÉCNICA TEATRAL À
ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO: A
DRAMATIZAÇÃO NA AULA DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	DA TÉCNICA TEATRAL À ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO: A DRAMATIZAÇÃO NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
Autor/a	Sandrina Isabel dos Santos Pires
Orientador/a	Dr.ª Elena Gamazo Carretero
Júri	Presidente: Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho Vogais: 1. Dr.ª Ana Patricia Rossi Jiménez 2. Dr.ª Elena Gamazo Carretero
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Ensino
Especialidade/Ramo	Inglês e Espanhol
Data da defesa	26-10-2015
Classificação	18 valores



|

*A Escola deixará de ser talvez,
tal como nós a compreendemos,
com estrados, bancos, carteiras: será,
talvez, um teatro, uma biblioteca, um
museu, uma conversa.*

Leão Tolstói

AGRADECIMENTOS

'Thank you' is the best prayer that anyone could say. I say that one a lot. Thank you expresses extreme gratitude, humility, understanding.

Alice Walker

Gostaria de manifestar o meu apreço a todos quantos tornaram possível a realização deste relatório.

À Dr.^a Elena Gamazo, um agradecimento especial pela compreensão, pelas palavras de ânimo e orientação.

À Dr.^a Marta Esteves, orientadora de estágio da Escola Secundária Alves Martins, um igualmente sincero agradecimento pelo apoio e pelas sugestões que enriqueceram o meu trabalho.

Aos colegas de estágio, o meu reconhecimento pelos momentos de partilha de experiências e de boa disposição.

À minha família, uma palavra especial pelo incentivo e reconforto nos momentos mais difíceis.

RESUMO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico, para além de fazer uma breve contextualização da prática pedagógica supervisionada e uma reflexão sobre a mesma, perspetiva a utilização da dramatização como estratégia motivacional na aula de língua estrangeira. Assim, a Parte I deste trabalho é composta pela caracterização dos contextos em que a prática pedagógica se inseriu e pela reflexão decorrente do trabalho desenvolvido. Na Parte II, apresentam-se os fundamentos teóricos relativos ao tema, com enfoque, em primeiro lugar, na relevância da motivação no processo de ensino/aprendizagem e, em segundo lugar, na integração da dramatização, no contexto educacional, pela sua potencialidade pedagógica e motivadora. Por último, explicita-se a aplicação didática da dramatização como estratégia de motivação na prática pedagógica supervisionada, com atividades desenvolvidas pelos discentes e pela docente.

Palavras-chave: motivação; ensino; aprendizagem; dramatização; estratégia.

RESUMEN

Esta memoria, desarrollada en el ámbito de la práctica pedagógica, además de hacer una breve contextualización de la práctica pedagógica supervisada y una reflexión sobre la misma, pone en perspectiva la utilización de la dramatización como estrategia motivacional en la clase de lengua extranjera. Así, la Parte I de este trabajo está compuesta por la caracterización de los contextos en los que la práctica pedagógica se ha insertado y por la reflexión resultante del trabajo desarrollado. En la Parte II, se presentan los fundamentos teóricos relativos al tema, con enfoque, en primer lugar, en la relevancia de la motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje y, en segundo lugar, en la integración de la dramatización, en el contexto educacional, por su potencialidad pedagógica y motivadora. Por último, se explicita la aplicación didáctica de la dramatización como estrategia de motivación en la práctica pedagógica supervisada, con actividades desarrolladas por el alumnado y por la docente.

Palabras clave: motivación; enseñanza; aprendizaje; dramatización; estrategia.

ÍNDICE

Índice de anexos.....	7
Lista de abreviaturas.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	12
1. Caracterização do contexto socioeconómico e educativo.....	12
1.1. O nível macro – Viseu.....	12
1.2. O nível meso – Escola Secundária Alves Martins.....	14
1.2.1. Contexto institucional.....	14
1.2.2. Contexto socioeducativo.....	15
1.3. O nível micro – Caracterização da turma 10º M.....	16
2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada.....	18
2.1. Expetativas e desafios.....	18
2.2. Experiência pedagógica.....	18
2.3. Atividades curriculares e atividades extracurriculares.....	19
PARTE II – A DRAMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO NA AULA DE E/LE.....	21
1. A motivação na sala de aula.....	21
1.1. Motivação: o conceito.....	21
1.2. Teorias sobre a motivação no contexto escolar.....	22
1.3. O professor motivador de aprendizagens.....	26
2. A dramatização como recurso didático na sala de aula.....	37
2.1. Conceitos que se interrelacionam com o termo <i>dramatização</i>	37
2.2. O lugar da dramatização nos documentos reguladores do ensino de E/LE.....	42
2.3. A dramatização como estratégia de motivação.....	45
2.4. Vantagens e inconvenientes da dramatização como recurso didático na aula de LE... 47	
3. Aplicação didática: a dramatização na prática pedagógica supervisionada.....	51
3.1. Atividades desenvolvidas pelos alunos.....	52
3.1.1. Unidade didática 1 – <i>La rutina diaria y la hora</i>	52
3.1.2. Unidade didática 2 – <i>El tapeo</i>	55

3.2. Atividades desenvolvidas pela docente.....	57
3.2.1. Unidade didática 1 – <i>Destinos de vacaciones</i>	57
3.2.2. Unidade didática 2 – <i>Contraste pretérito perfecto/pretérito indefinido</i>	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
BIBLIOGRAFIA.....	66
WEBGRAFIA GERAL.....	72
ANEXOS.....	73

Índice de anexos

Anexo 1 – Planta da Escola Secundária Alves Martins.....	74
--	----

Atividades desenvolvidas pelos alunos:

Unidade didática 1 - *La rutina diaria y la hora*

Anexo 2 – Ficha de trabalho - <i>La rutina diaria</i>	75
---	----

Anexo 3 – Atividade realizada no quadro da sala de aula relativa à rotina diária dos alunos..	76
---	----

Anexo 4 – Cartões do jogo de mímica relacionado com a rotina diária.....	77
--	----

Anexo 5 – Ficha informativa sobre as partes do dia e as horas.....	78
--	----

Anexo 6 – Cartões da atividade relativa à representação do dia-a-dia de uma personagem...	80
---	----

Unidade didática 2 – *El tapeo*

Anexo 7 – Ficha de trabalho - <i>La cultura del tapeo</i>	81
---	----

Anexo 8 – Ficha de trabalho - <i>Vídeo/Canción: “De tapas”</i>	83
--	----

Anexo 9 – Ficha de trabalho - <i>De tapas en el “Bar de Manolo”</i>	87
---	----

Anexo 10 – Fotos ilustrativas dos objetos utilizados na dramatização referente ao tema das <i>tapas</i>	88
---	----

Atividades desenvolvidas pela docente:

Unidade didática 1 – *Destinos de vacaciones*

Anexo 11 – Fotos ilustrativas dos objetos utilizados na dramatização referente ao tema das férias.....	89
--	----

Anexo 12 – Ficha de trabalho - <i>De vacaciones: destinos, objetos y actividades</i>	91
--	----

Anexo 13 – Atividade realizada no quadro da sala de aula relativa aos diferentes tipos de férias representados aquando da dramatização.....	93
---	----

Anexo 14 – Apresentação <i>PowerPoint</i> relativa ao léxico apresentado na dramatização.....	94
Anexo 15 – Cartões do jogo de adivinhas relacionado com os objetos referidos na dramatização.....	95
Anexo 16 – Ficha de trabalho - <i>Tarjetas postales</i>	96
Anexo 17 – Ficha de trabalho - <i>Audición de anuncios de una agencia de viajes</i>	97
Anexo 18 – Postais referentes a destinos de férias de Espanha e de Hispano América.....	100
Anexo 19 – Questionário relativo ao uso da dramatização na aula de E/LE.....	104
Unidade didática 2 – <i>Contraste pretérito perfecto/pretérito indefinido</i>	
Anexo 20 – Apresentação <i>PowerPoint</i> relativa ao contraste entre o <i>pretérito perfecto</i> e o <i>pretérito indefinido</i>	105
Anexo 21 – Fotos ilustrativas dos objetos utilizados na dramatização referente a atividades de lazer e de desporto praticadas nas férias.....	106
Anexo 22 – Ficha de trabalho - <i>De vacaciones: destinos, actividades de ocio y deportes</i>	107
Anexo 23 – Cartões do jogo relacionado com o contraste entre o <i>pretérito perfecto</i> e o <i>pretérito indefinido</i>	110
Anexo 24 – Questionário relacionado com o recurso à dramatização na sala de aula...	111

Lista de abreviaturas

DECO – Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor

E/LE – Espanhol Língua Estrangeira

ESAM – Escola Secundária Alves Martins

LE – Língua Estrangeira

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

PIF – Plano Individual de Formação

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

INTRODUÇÃO

A Escola... Sinónimo de cultura, lugar de propagação de conhecimentos, ela surgiu arrumada em estrados, bancos e carteiras. Estas últimas, escuras e pesadas, todas voltadas para o mestre, para o quadro negro. A sua função era perfilar crianças e adolescentes de uma única linguagem. Porém, a Escola é muito mais do que isso, ela é um processo que flui e que se modifica. A evolução verifica-se quando alguém, realmente empenhado na Educação, tem a coragem de desafiar os princípios do ensino tradicional. O professor encontra-se na primeira linha de tal desafio. É ele que, na sala de aula, pode alterar modelos pedagógicos que dificilmente dão uma resposta satisfatória às aspirações dos alunos de hoje. É ele que pode fazer com que os alunos aprendam a valorizar o saber, a cultura, o espírito de entreajuda e que aprendam a sentir o desafio dos obstáculos e o prazer de os ultrapassar. Motivar os alunos passa por acreditar nas suas capacidades e por criar um ambiente de confiança e respeito mútuos, de tolerância e responsabilidade, para que a Escola seja o espaço, a organização e a comunidade onde se saboreie a alegria de ensinar e de aprender. Trata-se de um desafio constante, o qual motivou a escolha do meu tema monográfico.

Como forma de despertar nos alunos o gosto pela aprendizagem da língua espanhola, procurei ensinar criativamente, variando procedimentos e estando aberta a novas técnicas, entre as quais, as técnicas teatrais, explorando conexões entre práticas de formação de atores e a atuação dos professores no contexto de sala de aula. Do mesmo modo, foi minha preocupação envolver os aprendentes no processo educativo, concretizando atividades de dramatização, que acredito terem desafiado os parâmetros da Escola antiga e permitiram ir ao encontro daquela que é, hoje, a Escola que praticamos, uma Escola dinâmica, criativa, adaptada às necessidades e interesses dos nossos alunos.

Foi nesta perspetiva que integrei a dramatização no âmbito da prática pedagógica supervisionada, estando ciente das suas potencialidades e dos benefícios associados à sua utilização no incremento da motivação dos discentes.

Assim, as páginas seguintes deste relatório começam com a caracterização dos contextos em que a prática pedagógica decorreu, seguida de uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido. A componente monográfica, que constitui a segunda parte deste relatório, abordará a utilização da dramatização como estratégia de motivação no processo de ensino/aprendizagem. Para enquadrar o tema, incidir-se-á, em primeiro lugar, sobre a relevância da motivação no contexto escolar e do papel do professor na melhoria das aprendizagens dos alunos. Em segundo lugar, esclarecer-se-á a ambiguidade terminológica existente em torno do

conceito de dramatização, explorando as aberturas que os documentos reguladores do ensino de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) apresentam para a sua inclusão no currículo, bem como a importância deste recurso didático enquanto estratégia motivacional que, apesar de poder comportar alguns inconvenientes, permite beneficiar em muito a aprendizagem da língua estrangeira (LE). Por último, far-se-á uma exposição de algumas das atividades desenvolvidas com recurso à dramatização, quer pelos discentes, quer pela docente, no âmbito da prática pedagógica.

Para concluir, pretende-se, neste relatório, demonstrar o enorme potencial da dramatização no processo de ensino/aprendizagem de E/LE, pela riqueza de elementos que permite trabalhar e por contribuir para o incremento da motivação dos aprendentes.

PARTE I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

No primeiro capítulo da Parte I deste trabalho, debruçar-me-ei sobre o contexto em que a prática pedagógica supervisionada foi desenvolvida para, em seguida, no segundo capítulo, tecer algumas considerações resultantes da reflexão sobre esta prática.

1. Caracterização do contexto socioeconómico e educativo

Nos pontos que se seguem, farei a caracterização do contexto socioeconómico e educativo em que a prática pedagógica teve lugar. Começarei por caracterizar a cidade de Viseu, apresentando, depois, uma breve contextualização do meio institucional e socioeducativo em que a Escola Secundária Alves Martins se insere e, por fim, reportar-me-ei à turma na qual realizei o estágio pedagógico.

Importa referir que alguma da documentação utilizada diz respeito a momentos anteriores a este ano letivo, uma vez que não existe nova versão da mesma. Como tal, considerou-se que os dados recolhidos ainda estavam atualizados.

1.1. O nível macro - Viseu

A granítica cidade de Viseu, cujas origens remontam ao século VIII, situa-se na região Centro e na sub-região de Dão-Lafões, sendo capital de distrito. De acordo com o Portal da Cidade¹, o município abrange uma área total de 507,10 km² e é limitado pelos concelhos de Castro Daire, Vila Nova de Paiva, Sátão, Penalva do Castelo, Mangualde, Nelas, Carregal do Sal, Tondela, Vouzela e São Pedro Sul. A cidade encontra-se numa posição central em relação ao distrito e ao município, localizando-se no chamado “Planalto de Viseu”.

Segundo a informação disponibilizada na página da Câmara Municipal de Viseu², após a reorganização administrativa do território (Lei n.º 22/2012, de 30 de maio), o município passou a contar com 25 freguesias em vez das anteriores 34. A Escola Secundária Alves Martins passou a fazer parte da nova União de Freguesias de Viseu.

No que diz respeito ao número da população residente em Viseu, de acordo com os dados de 31/12/2012, do Anuário Estatístico da Região Centro³, o concelho contava com 98 778

¹ <http://www.cidadeviseu.com/viseu> (consultado em 27/04/2015)

² <http://www.cm-viseu.pt/> (consultado em 27/04/2015)

³ https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE (consultado em 27/04/2015)

habitantes, sendo que a maior parte dos residentes tinha idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos (54 719), seguida da população com 65 ou mais anos (18 291). No entanto, devido ao envelhecimento da população, tem-se verificado um aumento do grupo etário dos 65 ou mais anos em relação ao grupo dos 25 aos 64 anos.

Segundo os dados presentes na Pordata⁴, a taxa de desemprego apurada no município de Viseu em 2011 apresentava uma percentagem de 11,7 %, com um total de 5 443 desempregados. De acordo com a informação da página *web* do Instituto de Emprego e Formação Profissional⁵, o número de desempregados no mês de março de 2015, segundo o género, era de 2 543 (homens) e de 2 889 (mulheres). A situação face à procura de emprego indicava que o número de residentes à procura do 1º emprego era bastante inferior (919) comparativamente ao número de residentes à procura de novo emprego (4 513).

Do ponto de vista cultural, Viseu apresenta uma vasta oferta, da qual se destaca o Teatro Viriato, a Biblioteca Municipal D. Miguel da Silva, os vários museus, entre os quais o Museu Grão Vasco ou o Museu Almeida Moreira. A Câmara Municipal conta ainda com vários projetos municipais, nomeadamente a recém-criada Orquestra Juvenil, o Festival de Teatro ou o Festival de Música da Primavera, que este ano têm já a sua 16ª e 8ª edição, respetivamente. O município manifesta também o seu apoio aos jovens, nas áreas da música e dança, atribuindo bolsas de estudo a alunos do Conservatório Regional de Música Dr. José Azeredo Perdigão e do Lugar Presente – Companhia Paulo Ribeiro. Todas estas iniciativas têm como objetivo promover o talento artístico e cultural do concelho, reconhecendo e dando visibilidade ao trabalho que foi desenvolvido pelas várias Associações e Escolas neste âmbito.

Relativamente às áreas do desporto e lazer, a Câmara Municipal de Viseu tem promovido estilos de vida ativos, procurando facilitar o acesso de toda a população à prática de atividades físicas e desportivas. Para tal, tem realizado ações de requalificação de alguns espaços, tendo reconvertido o canal ferroviário “Linha do Dão” em ecopista, apostando ainda na criação de uma Rede Municipal de Percursos Pedestres e na implementação de Circuitos de Manutenção Seniores.

O Projeto “Estratégia Viseu Primeiro 2013/2017”⁶ visa reforçar as capacidades de atração de população e atividades. Para que tal aconteça, este projeto tem como objetivo a mobilização

⁴ <http://www.pordata.pt/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela> (consultado em 27/04/2015)

⁵ <https://www.iefp.pt/documents/10181/3950794/SIE+-+Desemprego+registado+por+concelhos+mar%C3%A7o+2015.pdf/3e5c6fdc-c4de-4137-9298-4155d75f7ee7> (consultado em 27/04/2015)

⁶ http://www.cm-viseu.pt/doc/2013_2017/Estrategia_ViseuPrimeiro.pdf (consultado em 28/04/2015)

de todos os recursos do concelho, tais como os serviços de saúde e financeiros, a sua rede de educação, as associações locais, culturais, recreativas e desportivas, as atividades ligadas à terra, ao comércio e à indústria para que, gradualmente, Viseu se transforme numa “comunidade atrativa para viver, investir, trabalhar, educar, estudar e visitar”. De salientar que já vários progressos foram feitos e, prova disso mesmo, são as 14 páginas que o Jornal de Negócios⁷, na sua edição de 15/04/2015, dedicou a Viseu, destacando algumas empresas de sucesso que representam 93 % das exportações do concelho, sendo que as 4 maiores são a Visabeira, Habidecor, JLS – Transportes Internacionais e Gouveia & Campos.

Assim, não será de estranhar o facto de Viseu ter sido considerada a primeira das capitais de distrito portuguesas com melhor qualidade de vida, em ambos os estudos da DECO⁸, realizados em 2007 e 2012.

1.2. O nível meso – Escola Secundária Alves Martins

1.2.1. Contexto institucional

A Escola Secundária Alves Martins (ESAM), que já completou mais de 150 anos de atividade, assume-se como uma instituição com larga história, constituindo o símbolo representativo do ensino liceal em Viseu.

No ano de 1849, foi constituído o Liceu de Viseu. Os seus primeiros passos foram dados através da realização do Conselho do Liceu Nacional de Viseu.

A atual ESAM, antes de se instalar definitivamente na Av. Infante D. Henrique, em 1948, sofreu várias mudanças no local de funcionamento, bem como uma constante alteração na designação da escola. Com efeito, de início, o antigo liceu não tinha edifício próprio. Começou por funcionar no Seminário Episcopal, mas tendo em conta que as salas cedidas eram escassas, foi transferido para o Paço dos Três Escalões, no ano de 1868, o que permitiu uma melhoria nas condições de ensino. O crescente prestígio do liceu permitiu a sua elevação a Liceu Nacional Central de Viseu, pelo decreto de 13 de julho de 1898. Devido ao novo estatuto e reconhecimento do liceu, uma vez que lhe foi permitido ministrar um curso complementar, o que fez com que muitos alunos de outras zonas do país escolhessem este liceu para prosseguir os estudos, tornou-se imprescindível mudar novamente de instalações. Esta mudança veio a verificar-se em 1922, tendo o liceu sido transferido para o Colégio Sacré-Coeur. De referir que,

⁷ http://www.cm-viseu.pt/doc/noticias/destaque_negociosViseu.pdf (consultado em 29/04/2015)

⁸ <http://www.deco.proteste.pt/nt/nc/noticia/melhores-cidades-para-viver> (consultado em 29/04/2015)

a 18 de março de 1911, o liceu passou a designar-se Liceu Central de Alves Martins, em homenagem ao Bispo António Alves Martins, cuja influência foi determinante na evolução e expansão do mesmo.

De facto, no período compreendido entre 1922 e 1974, o papel do liceu como instituição de ensino e como polo de ação cultural consolidaram-se na cidade de Viseu. A este respeito, gostaria de citar João Nuno Montenegro⁹ quando se refere ao liceu de Viseu: “Tal como em outras regiões do país, o liceu constitui um elemento central na afirmação de Viseu como polo urbano e como zona de referência para a formação liceal dos jovens da Beira Alta”.

Mais recentemente, no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, promovido pela Parque Escolar¹⁰, a ESAM foi alvo de um projeto de intervenção com vista à requalificação e modernização das suas instalações, pelo que, atualmente, a escola reúne ótimas condições para a prática letiva, criando um ambiente favorável ao ensino/aprendizagem e ao bem-estar da comunidade escolar. O edifício é constituído por 3 pisos, como se pode observar na planta da escola¹¹ (anexo 1). Deste projeto de intervenção resultou a remodelação dos 3 pisos no que se refere ao reordenamento de compartimentação, revestimentos interiores, infraestruturas elétricas, telecomunicações, águas e esgotos. Construíram-se ainda 2 novos corpos que passaram a albergar os núcleos laboratorial e artístico. Relativamente aos espaços exteriores, estes foram redesenhados, o que permitiu aumentar a área arborizada.

Segundo o Documento de Orientação 2013-2014 para os Professores, a escola conta com vários serviços, nomeadamente a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos Dr. Azeredo Perdigão (BE/CREAP), o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), o Núcleo de Apoio Educativo a alunos e Encarregados de Educação (NAA/EE), o Gabinete de Apoio à Saúde do Adolescente (GASA) e a Ação Social Escolar (ASE).

1.2.2. Contexto socioeducativo

De acordo com o Projeto Educativo da Escola Secundária Alves Martins, referente ao período de 2014-2017, este “insere-se na *história* da ESAM, procurando um equilíbrio entre o que já se viveu, a adaptação às mudanças e a abertura à inovação”. Refere três grandes

⁹ Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/lugares/osantigosliceu/newpage6.htm> (consultado em 29/04/2015)

¹⁰ <https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/064> (consultado em 29/04/2015)

¹¹ Disponível em: Documento de Orientação 2013-2014 Professores, Escola Secundária Alves Martins – Viseu (consultado em 29/04/2015)

objetivos: promover uma cultura escolar responsável, potenciar uma cultura profissional partilhada e assegurar uma cultura de abertura à comunidade. Para tal, a ESAM conta com uma organização escolar eficiente, um ambiente ordeiro e acolhedor, e lideranças eficazes que promovem a integração social inclusiva e o sucesso escolar. O papel desempenhado pelos diversos órgãos da escola, seja a nível da administração e gestão, integrando o Conselho Geral, a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, seja a nível da coordenação educativa geral, revela-se fundamental na consecução de tais objetivos.

Com base nos dados fornecidos pelo Secretariado de Apoio à Direção e ainda pelos Serviços Administrativos, no presente ano letivo, a ESAM disponibiliza aos alunos Desporto Escolar, Projeto Educação para a Saúde (PES), Grupo de Iniciativas Editoriais (GIE) e ainda os Clubes de Robótica e Bioterra, procurando, assim, ir de encontro aos interesses e necessidades dos alunos.

A ESAM possui uma vasta oferta curricular, nomeadamente o Ensino Básico e Secundário. Fazem parte da oferta formativa para o Ensino Secundário os cursos Científico Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Línguas e Humanidades, de Artes Visuais e ainda o Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais, bem como o Curso EFA Dupla Certificação e o Ensino Recorrente.

Quanto ao número de alunos, a escola tem um total de 2 330 discentes distribuídos da seguinte forma: 164 no Ensino Básico, 1 710 no Ensino Secundário, 80 no curso EFA e 376 no Ensino Recorrente.

Em relação às várias disciplinas, estas encontram-se agrupadas em 12 Departamentos Curriculares que contam com um total de 169 professores, sendo que para a lecionação de Espanhol existem 4 docentes. No que diz respeito ao pessoal não docente, a escola dispõe de 40 Assistentes Operacionais, 16 Assistentes Técnicos e 2 Psicólogos.

1.3. O nível micro – Caracterização da turma 10º M

De acordo com os dados fornecidos pela diretora de turma relativamente à caracterização da turma M do 10º ano, na qual realizei a prática pedagógica, a mesma é constituída por 28 alunos (18 raparigas e 10 rapazes), com uma média de idades de 14,7.

A turma pertence ao Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias. Todos os alunos estão a frequentar a ESAM pela primeira vez.

Os alunos são oriundos de contextos familiares heterogéneos, sendo o nível de habilitações literárias dos encarregados de educação bastante diversificado: 8 obtêm a licenciatura; 3, o mestrado; 1, o bacharelato; 7, o 12º ano; 1, o 11º ano; 4, o 9º ano e outros 4, o 6º ano. São as mães que assumem em maioria o papel de encarregadas de educação, num total de 25, e apenas 3 pais.

As expectativas académicas dos alunos são positivas, tendo em conta que todos demonstram interesse em ingressar no ensino superior. De referir que, de entre as profissões pretendidas pelos mesmos destacam-se, entre outras, a de médico, farmacêutico, engenheiro informático, veterinário, diplomata, físico, ou ainda, psicólogo.

Quando questionados relativamente às suas disciplinas preferidas, os alunos referem, por ordem decrescente, a Matemática, a Educação Física e ainda a Física e Química. De entre as menos apreciadas, surgem o Português, a Matemática e a Educação Física, também por ordem decrescente.

No que concerne aos modos de trabalho pedagógico preferidos, os discentes apontam, por ordem decrescente, os trabalhos de grupo, as aulas com recurso ao áudio e ao vídeo, os trabalhos de pares e as aulas com interação professor-aluno e aluno-aluno.

De entre as respostas obtidas junto dos alunos no que diz respeito aos fatores que mais contribuem para o sucesso escolar, salientam-se a atenção/concentração, os hábitos de estudo, o interesse pela disciplina, a compreensão da linguagem dos professores, a oportunidade para esclarecimento de dúvidas e a simpatia de/pelo professor.

Na globalidade, os discentes revelam ter gosto pela leitura e pela prática desportiva.

A esmagadora maioria dos estudantes tem um percurso escolar linear, havendo apenas uma aluna com uma retenção.

Importa referir que 9 alunos beneficiam dos Serviços de Apoio Socioeducativo. Existe ainda uma aluna de nacionalidade ucraniana que, embora já se encontre a viver em Portugal há seis anos, continua a manifestar vontade de auferir apoio a Português.

É de salientar a atitude dos alunos ao longo do ano letivo, tendo estes demonstrado empenho na realização das atividades propostas, revelando-se participativos e apresentando bons níveis de desempenho.

2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

Nas páginas que se seguem, farei uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido na prática pedagógica supervisionada. Começarei por enunciar as expectativas com que parti para este desafio e, seguidamente, tecerei algumas considerações sobre a experiência pedagógica. Por último, apresentarei as atividades curriculares e extracurriculares em que participei.

2.1. Expectativas e desafios

Sou licenciada em Inglês e Francês pela Universidade de Coimbra (licenciatura pré-Bolonha), tendo realizado o estágio pedagógico em ambas as áreas (Ramo de Formação Educacional). Esta minha formação inicial permitiu-me obter alguma experiência letiva, no entanto, o meu constante desejo de atualizar e adquirir novos conhecimentos motivou-me para a aprendizagem de uma nova língua estrangeira. Assim, tomei a decisão de tirar uma segunda licenciatura em Línguas Modernas – variante de Inglês e Espanhol (licenciatura pós-Bolonha) e frequentar o presente Mestrado. Este desafio revelou-se uma nova oportunidade de desenvolvimento profissional, que contribuiu para a evolução e aperfeiçoamento da minha prática docente. O estágio levou-me a refletir sobre estratégias e metodologias, permitindo-me alargar o meu leque de opções nestas matérias para que as minhas aulas constituíssem uma nova experiência para os discentes, desenvolvendo práticas inovadoras, dinâmicas e estimulantes.

2.2. Experiência pedagógica

Apesar de contar já com alguma experiência profissional na área do ensino, o presente estágio constituiu um percurso enriquecedor na medida em que ansiava, há algum tempo, por uma oportunidade de poder discutir e desenvolver a minha prática letiva, bem como perspetivar outras formas de ensinar. A prática pedagógica supervisionada afigurou-se ainda como uma excelente ocasião para atualizar os meus conhecimentos na área das novas tecnologias, uma vez que estas são um recurso potenciador da motivação dos alunos.

A observação das aulas lecionadas pela professora orientadora e pelos colegas de estágio permitiu-me refletir sobre a minha prática docente e perceber que aspetos poderia trabalhar, tendo em vista a evolução e o aperfeiçoamento do meu desempenho.

As sessões de auto e heteroavaliação, nas quais eram emitidas críticas construtivas relativamente a estratégias e métodos ou ainda a recursos utilizados, também constituíram uma experiência de aprendizagem, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

No que concerne ao trabalho desenvolvido com os alunos, procurei estabelecer uma relação de empatia com os mesmos, realizar atividades que fossem de encontro aos seus interesses, fomentando o diálogo, a interação e respeitando a individualidade de cada um, para que todos se sentissem perfeitamente integrados e envolvidos na realização das atividades.

As experiências vividas no âmbito deste estágio foram, indubitavelmente, uma oportunidade de desenvolvimento a todos os níveis. O meu gosto por evoluir e adquirir novos conhecimentos também foram fatores essenciais que em muito contribuíram para que abraçasse este novo desafio sempre com uma atitude recetiva e motivada.

2.3. Atividades curriculares e atividades extracurriculares

No presente ano letivo, lecionei catorze aulas numa turma do 10º ano, nível de iniciação, para além de ter dado mais uma aula, por minha iniciativa.

Consegui estabelecer um bom relacionamento com os alunos, esforcei-me por criar um clima positivo de trabalho, adotando, desde início, uma postura de empatia e respeito para que os discentes se sentissem bem nas minhas aulas e não se coibissem de colocar questões ou expor as suas dúvidas. Procurei incentivar a participação dos alunos através do reforço positivo, de modo a que não tivessem receio de responder às minhas perguntas, ainda que de forma menos acertada. Acompanhei de perto as tarefas que realizavam, certificando-me assim de que todos estavam a perceber o que estava a ser trabalhado.

Acredito ter revelado uma boa competência comunicativa, expressando-me com clareza, fluidez e pronúncia corretas. Demonstrei segurança nos conhecimentos lexicais, gramaticais, fonéticos e culturais, transmitindo-os de forma clara e coerente, adequando-os ao ritmo de aprendizagem dos discentes.

Considero que sou uma pessoa dinâmica e que essa característica foi bem visível aquando da lecionação das aulas, servindo-me quer de recursos verbais quer de recursos não-verbais. Assim, procurei promover continuamente o interesse dos alunos pelos conteúdos programáticos graças às abordagens que adotei tanto na introdução como no desenvolvimento da matéria lecionada. Essas abordagens incluíram, entre outras, a exploração de imagens, vídeos, textos, músicas, jogos ou ainda as dramatizações realizadas por mim, que considero uma estratégia de

ensino inovadora por não ser muito utilizada pelos professores, neste caso, de uma língua estrangeira, a não ser que sejam os próprios alunos a pôr em prática essas dramatizações. Desta forma, diversifiquei os materiais utilizados, adequando-os ao nível etário e de proficiência dos discentes e selecionei estratégias e atividades que os motivassem, explorando as várias unidades didáticas da forma mais original possível para que cada uma das minhas aulas fosse uma nova experiência para os alunos.

Relativamente às iniciativas realizadas na escola, a nível extracurricular, destaco a colaboração na atividade de Natal dirigida aos alunos do 10º M, dando-lhes a conhecer alguns *villancicos navideños*, que os estudantes puderam cantar. No fim da aula, foi distribuído um poema em forma de árvore de Natal e um chocolate a cada um dos discentes. Com o intuito de aproximar os alunos da cultura espanhola, o Núcleo de Estágio de Espanhol participou na organização do Ciclo de Cinema Espanhol destinado aos estudantes do Ensino Básico e Secundário e ainda na viagem de estudo a Salamanca, acompanhando os discentes do 7º, 8º e 9º anos. Esta viagem de estudo possibilitou ainda a interação com a comunidade escolar. Foram visitados vários lugares emblemáticos da cidade, nomeadamente a Catedral de Salamanca, o *Museo Historia Automoción*, o *Centro Documental de la Memoria Histórica*, a *Casa de las Conchas*, *El Cielo de Salamanca*, entre outros. Todas estas atividades, para além das sessões de avaliação do trabalho realizado e da participação em reuniões e atividades de gestão escolar e curricular, estavam incluídas no Plano Anual de Atividades previstas no Plano Individual de Formação (PIF) e foram, inquestionavelmente, um bom contributo para dinamizar a escola.

PARTE II – A DRAMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO NA AULA DE E/LE

No primeiro capítulo da Parte II deste trabalho, debruçar-me-ei sobre a relevância da motivação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE), no segundo capítulo, incidirei sobre a dramatização como recurso didático na sala de aula e, no último capítulo, apresentarei as atividades desenvolvidas com esta ferramenta pedagógica na prática supervisionada.

1. A motivação na sala de aula

Nas secções que se seguem, apresentarei, inicialmente, o conceito de motivação. No ponto subsequente, abordarei as principais teorias sobre a motivação no contexto educativo e, por último, traçarei o perfil do docente motivador de aprendizagens.

1.1. Motivação: o conceito

Quando não conhecemos o significado de uma palavra, geralmente, recorremos ao dicionário. Começamos então por apresentar a definição que o *Diccionario de la Lengua Española*¹² propõe relativamente ao conceito de motivação: «Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia». Para Peña (2006: 1), o termo motivação deriva do verbo latino *movere*, que significa «moverse», «poner en movimiento», «estar listo para la acción». Balancho & Coelho (1996: 17) estabelecem a distinção entre motivação como vocábulo e como processo. Relativamente à primeira, trata-se de um neologismo relacionado com motivo que, por sua vez, significa «aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa. Tudo o que fazemos, fazemo-lo por um motivo». No que concerne à motivação como processo, as autoras referem que «é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido». Trata-se, portanto, de definições generalistas. Contudo, não é meu propósito explorar exaustivamente as definições existentes acerca da motivação. Poderá ser relevante, no

¹² <http://lema.rae.es/drae/?val=motivaci%C3%B3n> (consultado em 10/04/2015)

entanto, olhar para a delimitação do conceito do ponto de vista didático. De acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE*¹³, motivação é:

(...) uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes.

(Diccionario de Términos Clave de ELE)

Do mesmo modo, Gardner (1992, *apud* Alcaraz Andreu, 2006: 205) refere-se à motivação como «un esfuerzo individual que realiza el alumno para aprender una LE». Na perspetiva de Boekaerts y Nenninger (1999, *apud* Alcaraz Andreu, 2006: 205-206), a motivação para aprender uma LE é interpretada como «un conjunto de aspectos cognitivos y afectivos que interaccionan entre ellos».

Em suma, a partir do exposto nestas linhas, creio poder afirmar que a motivação é um fenómeno polissémico, uma vez que provém da interação entre diversos fatores. Por este motivo, no ponto seguinte, apresentar-se-ão algumas teorias relacionadas com a motivação no âmbito da aprendizagem de LE.

1.2. Teorias sobre a motivação no contexto escolar

Nas últimas décadas, desenvolveram-se várias teorias sobre a motivação com o objetivo de perceber como esta surge e se mantém, para além de tentarem explicar os diferentes estados motivacionais dos indivíduos. Tendo em conta o carácter eminentemente pedagógico deste relatório, cingir-me-ei às que se podem aplicar no ensino, omitindo as que se centram na motivação de carácter empresarial. De referir, no entanto, que para percebermos quais os fatores que têm influência no grau de motivação dos discentes, somos obrigados a recorrer a textos, quer de Psicologia, quer de Pedagogia, uma vez que não existe um estudo rigoroso no campo concreto do ensino de E/LE, apesar da inquestionável pertinência dos avanços das mesmas nesta área. Das pesquisas bibliográficas realizadas neste domínio concluí que, de facto, nada é definitivo nem concludente. Tal como indica Midgley (1999, *apud* Tejeiro Gallego &

¹³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm (consultado em 10/04/2015)

Fernández Sánchez, 2011: 2) « (...) es difícil prescribir un enfoque para motivar estudiantes que “se ajuste a todo”, (...)». Por este motivo, entre as teorias encontradas, salientarei as que têm tido maior aceitação e que considero serem as mais completas. Uma delas é a teoria de Abraham Maslow (1943, *apud* Balancho & Coelho, 1996: 57-58; Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010: 9-10; Vázquez Arco, 2007: 348-349).

O psicólogo norte-americano propõe uma hierarquia das necessidades humanas, a qual designou de Pirâmide de Maslow. Nesta pirâmide estão especificados vários tipos de necessidades. Se olharmos para a base da pirâmide e seguirmos até ao topo, iremos encontrar necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, necessidades de autoestima e, finalmente, de autorrealização. Segundo Maslow, o ser humano tem tendência a satisfazer, em primeiro lugar, as necessidades situadas na base da pirâmide, para depois satisfazer as que se encontram no nível mais alto. Tendo como referência a teoria de Maslow, no contexto educacional, poderíamos conjecturar que uma parte considerável dos alunos se encontra nos patamares inferiores da pirâmide, não só pelo facto de evidenciarem alguma insegurança, falta de afeto e de reconhecimento, mas também por, alguns deles, não verem satisfeitas determinadas necessidades básicas, como a alimentação ou o repouso. É, precisamente, por essa razão que o aluno médio necessita que o docente lhe transmita segurança e lhe reforce a sua autoestima, bem como o prestígio perante os seus colegas. Na verdade, muitos professores situam os seus aprendentes no patamar mais alto da pirâmide, por considerarem que estes já preencheram de modo satisfatório os escalões anteriores, situação que, muitas vezes, não ocorre. Entre os escalões superiores, destacam a etapa relacionada com o desejo de aprender. Mas, na realidade, o que se verifica, por vezes, é que os docentes recorrem às mais variadas estratégias por forma a motivar os discentes. Para além disso, ainda revelam dinamismo no modo de dar as aulas, no entanto, no fim das mesmas, ficam com a sensação de que não resultaram. Isto pode suceder por diversos motivos, muitos deles alheios ao próprio professor, como o sono ou o cansaço que os alunos aparentam. Daí que seja importante os aprendentes verem satisfeitas as suas necessidades primárias, nas quais se pode incluir o repouso. Do mesmo modo, será relevante que os professores reforcem nos estudantes a satisfação das suas necessidades de segurança, estima e reconhecimento, antes de suporem que a maioria deles está realmente motivada para aprender.

Outros autores propõem teorias baseadas na distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Entre eles, encontramos os estudos de Balancho & Coelho (1996), Dörnyei & Csizér (1998), Rinaudo *et al.* (2003), Alonso Tapia (2005), Alcaraz Andreu (2006), Grünwald (2009), Martí Contreras & Valls Lafuente (2009), Anaya-Durand & Anaya-Huertas (2010), Fernández

Saavedra & Gómez Bedoya (2010), Tejeiro Gallego & Fernández Sánchez (2011) e Palomino Hernández (2012). Todos são unânimes em considerar que a motivação intrínseca é aquela em que o indivíduo realiza uma ação pela ação em si mesmo e não como resposta a estímulos externos. No contexto da aprendizagem de LE, a ação do estudante provém do interesse pessoal que manifesta pela aprendizagem da língua. Quanto à motivação extrínseca, é aquela em que as razões para realizar uma ação provém do exterior, ou seja, a ação do aprendente está relacionada com o desejo de evitar um castigo ou de obter uma recompensa, como por exemplo, alcançar boas notas.

Alguns destes autores (Alcaraz Andreu, 2006; Grünwald, 2009, Fernández Saavedra & Gómez Bedoya, 2010) fazem ainda a distinção entre outro binómio: a motivação instrumental e a integradora. No campo concreto da aprendizagem de uma LE, a primeira prende-se com interesses pragmáticos e está relacionada com o objetivo utilitário da aprendizagem da língua, o que significa que o aluno estuda o idioma, por exemplo, para melhorar as suas oportunidades laborais, para obter prestígio social, etc. Por outro lado, a motivação integradora surge quando o discente tem como objetivo a integração na comunidade de falantes dessa língua, relativamente à qual apresenta uma atitude positiva.

Vejamos agora a teoria motivacional desenvolvida por Deci & Ryan (*apud* Tejeiro Gallego & Fernández Sánchez, 2011), a qual ficou conhecida por teoria da autodeterminação.

De acordo com esta teoria, todo indivíduo passa por cada uma das sete etapas em que se subdivide a motivação das pessoas.

Expõe-se, de seguida, um resumo dos diferentes tipos de motivação propostos por Deci & Ryan, inspirado no quadro-síntese apresentado por Tejeiro Gallego & Fernández Sánchez:

- La amotivación, que se sitúa en el nivel más bajo de autonomía y en la cual el individuo se siente incompetente e incapaz de conseguir un resultado deseable;
- La motivación extrínseca, es decir, se participa en una actividad para conseguir una recompensa, o sea, la conducta está dirigida a un fin. Dentro de este tipo de motivación, hay cuatro tipos que ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación son:
 - La regulación externa, que tiene como objetivo conseguir una recompensa o evitar un castigo;
 - La introyección, que pretende evitar la culpa o ansiedad o realzar su ego u orgullo;
 - La identificación, en la que la persona atribuye un valor personal a su conducta porque cree que es importante y, además, cuando la actividad reporta algo que la persona considera importante es percibida como una elección de la propia persona;
 - La integración, que sucede cuando la consecuencia de la conducta es coherente con los valores y necesidades personales;
- La motivación intrínseca, que es el prototipo de conducta autodeterminada. En este tipo de motivación, se pueden diferenciar tres tipos:

- La motivación intrínseca al conocimiento, es decir, cuando se participa en una tarea por el placer que se experimenta mientras se aprenden nuevos conocimientos;
- La motivación intrínseca al logro, que se debe al placer de superar o alcanzar un nivel superior;
- La motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes para experimentar sensaciones intelectuales o físicas estimulantes y positivas.

Do estudo elaborado por Tejeiro Gallego & Fernández Sánchez (2011) para avaliar o grau de eficácia das ações realizadas pelos professores na sala de aula, no sentido de fomentarem uma maior motivação nos seus alunos, resultou o agrupamento das atuações de docentes, tendo em conta as categorias motivacionais apresentadas anteriormente. O referido estudo permitiu a análise das minhas próprias atuações enquanto docente, no âmbito da prática pedagógica. A título de exemplificação de algumas dessas práticas educativas, posso dizer que procurei superar a *amotivación* dos alunos que apresentavam maiores dificuldades tentando acalmá-los, mostrando disponibilidade para ajudá-los sempre que necessitassem e pedindo-lhes que se esforçassem dentro das suas possibilidades. No que diz respeito à *regulación externa*, ao verificar que alguns discentes não se mostravam empenhados nos estudos, reforçava a ideia de que o seu esforço seria recompensado no futuro, podendo encontrar um trabalho mais cómodo e bem remunerado. Outra hipótese era dar-lhes a escolha de realizarem as atividades propostas e que, consoante o trabalho desenvolvido por eles, lhes daria a respetiva nota. Contudo, reforçava o facto de não querer atribuir-lhes uma nota má. No que concerne à *introyección*, verificou-se necessário realçar o ego de determinados aprendentes. Para tal, dizia-lhes que estava certa de que com algum esforço mais, eles seriam capazes de superar as suas dificuldades e que, fundamentalmente, poderiam demonstrar a si próprios que conseguiam realizar as tarefas. Relativamente à *motivación extrínseca identificada*, quando um aluno não demonstrava interesse em executar um trabalho de grupo, dava-lhe a entender que prejudicaria os seus colegas. Dado que, nas suas idades, é importante ter e manter amigos, pressupõe-se que o aluno realizaria o seu trabalho, quanto mais não fosse, pelos seus colegas. Por último, em relação à *motivación intrínseca*, procurei que os estudantes pusessem em prática, nas tarefas finais de cada aula, tudo o que aprenderam nas sessões teóricas, por exemplo, a apresentação das suas próprias dramatizações, uma vez que eram atividades que lhes despertavam o interesse e nas quais evidenciavam uma maior motivação.

Seguindo a teoria da autodeterminação, tal como Tejeiro Gallego & Fernández Sánchez, pude comprovar que, se os professores ajustarem as suas práticas educativas às necessidades reais dos seus alunos, a motivação destes últimos terá tendência a melhorar. Em contrapartida,

se não se adequarem as atuações ao perfil motivacional dos aprendentes, poderemos estar a contribuir para a diminuição da sua motivação.

Ciente do papel decisivo do docente na motivação dos seus alunos, no ponto seguinte deste trabalho, apresentarei o perfil daquele que poderá ser, efetivamente, o professor motivador de aprendizagens.

1.3. O professor motivador de aprendizagens

O verdadeiro professor é aquele que permanece na memória dos alunos por ser uma referência alternativa ao tédio, que vibra com o entusiasmo, mas que o provoca também. É aquele que se apaixona pelas coisas, que se emociona com as pessoas, que sedimenta laços de afetividade.

Com efeito, nas últimas décadas, foram vários os textos publicados acerca das qualidades que deveria possuir o professor *competente* ou o professor *ideal*. Num estudo levado a cabo por Denis Girard (*apud* Harmer, 1983: 5-6), foi pedido a mil estudantes entre os 12 e os 17 anos que anotassem, por ordem de preferência, das mais importantes para as menos relevantes, as qualidades que consideravam que um bom professor deveria ter. Os resultados obtidos foram os seguintes:

1. He makes his course interesting.
2. He teaches good pronunciation.
3. He explains clearly.
4. He speaks good English.
5. He shows the same interest in all his students.
6. He makes all the students participate.
7. He shows great patience.
8. He insists on the spoken language.
9. He makes his pupils work.
10. He uses an audio-lingual method.

(Harmer, 1983: 6)

Não deixa de ser curioso que o principal objetivo do seguinte estudo, realizado nos anos 70, que pretendia averiguar se o método áudio-oral era popular entre os estudantes, aparece na última posição enquanto que, no leque das qualidades mais valorizadas, sobressaem as que se referem à personalidade do professor e ao seu relacionamento com os alunos (1, 5, 6 e 7). Decerto que estas características poderiam manifestar-se no ensino de qualquer disciplina ou

matéria, o que reforça a ideia de que a qualidade do professor é avaliada não só pela sua preparação profissional, mas também pela sua maneira de ser.

Outros estudos realizados por Sanders (2002), Schwarz (2002), Ibáñez (2002), Feito (2004), Gros y Romañá (2004), Muñoz (2004), entre outros, mostram que, tanto docentes como estudantes consideram que a capacidade do professor em estabelecer um bom relacionamento com os alunos é fundamental para obter sucesso escolar. Entre esses estudos destaco, em particular, as investigações de Ibáñez e de Muñoz (*apud* Castellà, J., Comelles, S., Cros, A. & Vilà, M., 2007: 13-14).

Ibáñez analisou a opinião de estudantes universitários chilenos sobre a sua escolarização básica. O inquérito contou com a colaboração de mais de mil estudantes de dezasseis cursos de quatro faculdades. Chegou-se à conclusão que o que lhes causou maior impacto ao longo do seu percurso escolar foi, precisamente, a qualidade do relacionamento que mantinham com os seus professores e não tanto o conteúdo ou a matéria lecionada. O autor refere que «lo que está siempre presente en sus mentes son sus vivencias, *su interacción con los docentes* y su percepción sobre las características personales de éstos».

Por sua vez, Muñoz reafirma que o facto de os professores se relacionarem bem com os seus alunos é condição *sine qua non* para uma docência eficaz, ainda que não seja a única. A sua investigação consistiu em perguntar a estudantes de diferentes faculdades quais as características que, na sua opinião, definiam um docente competente. Os resultados mostram que 53 % dos comentários dos estudantes se reportavam à qualidade do relacionamento com os seus professores enquanto que 43 % dos comentários estavam relacionados com o que poderíamos designar de estratégias explicativas, como ser claro na explicação dos conteúdos, dominar a matéria, utilizar recursos visuais, ser organizado, etc.

Dada a enorme importância que o tema da motivação dos alunos adquire na prática docente, Busi (2014: 5) sugere que o professor deve ser criativo e que, para fomentar o espírito de criatividade nos seus alunos deve, em primeiro lugar, dar ele próprio o exemplo, *ensinando criativamente*. Tal como refere o autor, isto não significa «dejar de introducir conocimientos y contenidos curriculares básicos (...) sino aplicar nuevas metodologías que busquen no solo desarrollar los aspectos de la inteligencia analítica, sino también el componente práctico y creativo a través de la integración de diferentes saberes y/o la incorporación de la educación experiencial del *learning by doing*». Para tal, seria necessário que o professor refletisse sobre a sua prática pedagógica, de modo a encontrar aplicações novas, originais, práticas e, simultaneamente, úteis dos conhecimentos que quer que os alunos adquiram, como forma de os motivar. Seria igualmente importante que os docentes se libertassem daquela que é, ainda hoje,

uma ideia fortemente enraizada em muitos deles, de que a criatividade está limitada às disciplinas artísticas. Pelo contrário, a criatividade pode e deve integrar-se nas restantes disciplinas, seja no âmbito das ciências, das tecnologias, da matemática, das línguas estrangeiras ou outras.

Partilho desta opinião e, foi por acreditar que a criatividade tem um forte sentido de motivação que, no âmbito da minha prática pedagógica, procurei sempre superar-me, buscando incessantemente estratégias que pudessem motivar os alunos, estimulantes, dinâmicas e, acima de tudo, inovadoras, como as dramatizações que eu preparei e representei perante toda a turma e, por outro lado, as dramatizações que planeei para os discentes realizarem nas aulas. Os resultados foram muito positivos e até superaram as minhas expectativas. Através das dramatizações pude não só introduzir o tema da aula como apresentar vocabulário novo ou até rever léxico aprendido anteriormente. Em determinadas aulas, uma vez que as dramatizações eram primeiro executadas por mim, normalmente no início da aula, creio ter conseguido que os alunos seguissem o meu exemplo, sentindo-se mais motivados e encorajados para realizarem as suas próprias dramatizações aquando da tarefa final que lhes era proposta.

Acredito sinceramente que, tal como refere Balancho & Manso Coelho (1996: 40), «um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada que existem na escola».

Lázaro Rodríguez (2010: 2) é também defensor de que, para estimular a criatividade nos estudantes, é imperativo que os próprios professores sejam criativos. O autor salienta que o docente tem um papel determinante no desenvolvimento da criatividade nos alunos. Este objetivo pode ser alcançável através da sua própria maneira de ser, das metodologias adotadas, as quais devem ser ativas e variadas, e da forma como motiva os seus alunos, permitindo-lhes expressar-se livremente, respeitando a sua individualidade e originalidade:

Se trata de que el alumno se libere de todo condicionamiento cultural, familiar y de contexto social, para que no solo conozca, sino que vea más allá de sus propios límites y sienta una atracción sana por la exploración, el descubrimiento, por servirse de ideas y experiencias propias para dar certeza a los conocimientos que le vienen impuestos. Se han de estimular sus capacidades y aptitudes para que se expresen en iniciativas e ideas que se resuelvan en productos originales.

(Lázaro Rodríguez, 2010: 2)

Outros autores ressaltam ainda outras competências que todo professor deveria ter. Battaner (2009), por exemplo, reconhece duas formas através das quais o docente pode exercer a sua atividade: como autor e como ator.

Segundo Battaner, o professor autor é um criador e não apenas um transmissor. Não podia estar mais de acordo com a sua visão acerca da inovação no ensino e das muitas horas de

trabalho e dedicação, que são necessárias por parte de um professor, para elevar a sua função a um ato de *criação*:

Pero se nos puede argumentar que lo que hemos de explicar y transmitir, ya está inventado. Podemos estar encargados de enseñar materias clásicas en las que es muy difícil innovar. No es cierto. La labor de creación siempre es posible y a ella hay que emplearse, con planteamientos novedosos, con argumentos simples, con reordenamientos eficaces, con palabras nuevas. (...) El autor de su curso, puede hacerlo bien o mal, de igual forma que hay dramaturgos buenos y malos. Pero el profesor autor siempre pone más calor, más vehemencia, por lo que su palabra es siempre mucho más contagiosa y atrayente. Claro, eso sí, tiene que trabajar mucho más. Tras una hora de explicación, puede haber diez, veinte, cien horas de preparación. ¿Se podría decir que toda una vida?

(Battaner, 2009: 1)

Relativamente ao professor ator, Battaner (2009: 2) diz recorrer frequentemente a estratégias teatrais nas suas aulas. De acordo com o autor, «una vez creada, la obra tiene que ser representada. Especialmente en cursos iniciales y cuando los alumnos son numerosos, el profesor ha de actuar, como en una auténtica representación teatral».

São numerosos os autores que reconhecem as semelhanças entre a profissão de ator e de professor.

O filósofo argentino Alejandro Pisticelli (*apud* Pérez-Barco, M., 2014: 1) acrescenta que o docente deve «poseer una gran inteligencia emocional» e «ser un gran comunicador, actor, payaso y dramaturgo».

Também Serrano (2015) atribui ao trabalho pedagógico características da dramaturgia, da ação dramática, já que se trata de um trabalho comunicativo e, sobretudo, expressivo. Assim, o professor transforma-se em ator que interpreta um guião pedagógico e que exterioriza a sua subjetividade para a apresentar ao outro. Desta forma, «En el aula presencial el acto pedagógico se logra a través de la expresión corporal y de la voz (del habla y del cuerpo) de ego-profesor y del carácter observador y testimonial del público-alumnos». Com efeito, quando o docente inicia o seu trabalho expressivo recorre a um modelo dramático ou interpretativo que lhe permite estabelecer um vínculo com o seu público-alunos.

O autor compara a ação docente aos modelos da arte teatral. Propõe que o professor, tal como o ator, estabeleça primeiro uma linha de pensamento relativamente ao que vai dizer e, seguidamente, lhe dê um sentido, aproveitando quer a sua experiência enquanto profissional quer as suas vivências enquanto ser humano para exemplificar tudo o que é dito. Por último, o docente terá de realizar um trabalho físico/corporal, ou seja, terá de ensinar e mostrar, o que implica movimentos coordenados e harmónicos entre a palavra e o gesto.

Stanislavski (*apud* Serrano, R., 2015: 3) postula que a única forma de o ator conseguir ser credível é transformando os textos de fictícios e *falsos* em reais e *verdaderos*, sentindo-os como seus e, para que tal aconteça, o ator deverá primeiro concentrar-se no que a personagem representada está a sentir. Serrano (2015: 3) estabelece uma analogia entre a forma de atuar do ator e a do professor, afirmando que este último também deverá sentir e fazer seus os conteúdos, utilizando a sua imaginação para unir sentimento e expressão corporal, ou seja, voz e gesto. Tal como Stanislavski, que identifica três categorias de atores (o criador, o imitador e o farsante), também Serrano (2015: 4) atribui essas mesmas categorias ao professor, resumindo-as do seguinte modo:

- El profesor creativo ha convertido su programa en algo único e irrepetible;
- El profesor imitador solo reproduce el guión pedagógico y alcanza los objetivos del temario;
- El profesor farsante que convierte el aula en un artificio, dice que sabe y no sabe, es incoherente y no tiene ánimo creativo.

(Serrano, 2015: 4)

Nesta perspetiva e dentro do modelo proposto, o ideal seria chegar ao professor criativo pois, como já vimos anteriormente, é aquele que melhor conseguirá combater a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação dos alunos, para além de fomentar o seu espírito criativo.

O mesmo autor assinala a importância da voz como instrumento sedutor tanto para o ator como para o professor:

El actor es un instrumento de la comprensión (de la toma de consciencia del mundo)... El actor usa la voz como un instrumento seductor que permite *revelar verdades* bajo un ritual (la palabra como metafísica) que media entre el conocimiento (sagrado) y el individuo (profano). (...) En el ámbito pedagógico, el profesor es un chamán que revela los conocimientos a los alumnos: conmueve y hace comprensible el conocimiento (transporta la verdad): explica lo complejo desde lo sencillo, es un guía que nos conduce de lo conocido a lo desconocido, y que armoniza lo abstracto con lo concreto. Convierte a la clase en un ritual que media con lo trascendente (el conocimiento).

(Serrano, 2015: 4-5)

Serrano afirma ainda ser possível aplicar as teorias de Grotowski (1984, *apud* Serrano, R., 2015: 5) ao contexto da pedagogia.

Grotowski considera que, como forma de o ator transportar um conceito, deve tornar *legíveis* tanto a sua expressão oral e gestual como as suas intenções, ou seja, aquilo que quer transmitir.

A analogia entre o ator e o professor é fácil de depreender, uma vez que o docente também deve tornar *legível* aquilo que diz, quer oralmente e gestualmente, quer o propósito daquilo que ensina.

Segundo Serrano (2015: 5-6), ao confrontar-se com um texto, o ator não deve «recitar para el público sino *recitarse a sí mismo* para establecer un vínculo testimonial con el público. El público es visto como un espectador activo, un testigo que se aleja de la pasividad... para activarse (...), observar aquello que ocurre y considerarlo en la memoria».

À semelhança do que acontece com o ator, «ego-profesor no debe leer los contenidos a sus alumnos sino explicarse *a sí mismo* los contenidos que va a enseñar (...) Los alumnos deben activarse, ser testigos de lo dicho: observar la recitación del profesor y considerarla en la memoria, no olvidarla». O objetivo é que os discentes aprendam, incorporando os novos conhecimentos àquilo que já sabem.

Alejandro Lifschitz (2014) é outro autor que discute possíveis interações entre práticas de atores e práticas docentes. No seu artigo (2014: 121), cita Jean-Jacques Roubine (2011) no que concerne aos três elementos que, na sua opinião, estruturam a cena teatral: o texto a ser representado, o ator e o espaço de atuação. Alejandro Lifschitz acrescenta que os atores representam personagens, idealizadas num texto, para uma plateia, num espaço cénico. Daí a analogia com o processo educativo na medida em que, neste campo, também existe a presença física do professor, um texto de suporte e os alunos como destinatários, num espaço que é a sala de aula. Em ambos os casos, é a presença física de um agente, podendo este ser ator ou professor, que garante a dinâmica de um grupo num espaço delimitado. Para sermos mais precisos, trata-se de práticas marcadas pela copresença tanto de atores e público, como de professores e alunos.

Relativamente à existência de um texto, tanto o ator como o professor transmitem muito mais do que mensagens, tratando-se de um processo de interpretação e de construção conjunta entre agentes. Para além de considerarmos a transmissão num sentido construtivista, não poderíamos deixar de lado os aspetos não cognitivos da comunicação, como por exemplo o gesto e a expressão. Tal como refere o autor (2014: 123), «um excelente texto não garante uma transmissão eficaz». Cabe aqui lembrar que se trata de textos ditos e, como observou Derrida (1973, *apud* Alejandro Lifschitz, J., 2014: 123), «um texto dito é diametralmente diferente de um texto lido, porque a escrita é de uma ordem qualitativamente distinta da fala». Enquanto que o texto lido nos remete a uma atividade de introspeção, o texto dito envolve quer a comunicação quer a interação subjetiva. Nesse sentido, não podemos afirmar que uma boa leitura equivale a uma boa transmissão. Alejandro Lifschitz postula que o êxito ou fracasso na

transmissão não tem necessariamente a ver com conteúdos determinados. De acordo com o autor, um conteúdo académico considerado relevante para o ensino, pode esvaziar-se numa fala que perdeu o contacto com o outro ou que se tornou monótona. Daí que resulte pertinente percebermos que os recursos expressivos do âmbito da formação do ator podem ser de extrema utilidade para o docente, uma vez que podem potenciar a comunicação deste último.

Também Gómez Souto (2007: 7-8) aborda esta questão da transmissão e dos elementos chave para uma comunicação eficaz. A autora frisa a relevância da compreensão da mensagem e do apoio de elementos não-verbais para que haja uma adequada descodificação e receção das mensagens, visto que uma parte considerável da aquisição de conhecimentos depende dos conhecimentos transmitidos pelo próprio professor.

Gómez Souto considera que o ator e o docente partilham duas ferramentas de trabalho (corpo e voz) que, aliadas ao conteúdo (texto), se revelam fundamentais para que se estabeleça uma comunicação eficaz.

Com efeito, o ator manifesta um grande domínio no que diz respeito aos seus movimentos, postura corporal, gestos e expressões faciais. Adapta a sua voz às características das suas personagens, trabalha os textos de forma exaustiva, tendo em conta as inflexões, as pausas, o ritmo e a entoação necessários em cada momento e apoia a sua criação através de uma caracterização adequada (maquilhagem, vestuário, etc.)

Por sua vez, o texto oral produzido pelo professor é acompanhado pelos seus movimentos na sala de aula, a sua postura, o seu olhar e os seus gestos. Em relação à voz, o docente não pode descurar elementos tais como a entoação, o tom, o volume e o ritmo, que em muito contribuem para o sucesso da comunicação com os seus alunos se estiverem adequados aos diferentes momentos da aula e aos conteúdos lecionados. A imagem do professor é também um fator que não deve ser desconsiderado. A este propósito, Sánchez Pérez (2004: 143) postula que o docente atrai e concentra em si todos os olhares e que, de uma forma geral, todas as suas ações produzem nos discentes efeitos que podem ser positivos ou negativos:

La figura del profesor atrae y concentra en sí todas las miradas. En consecuencia, su manera de aparecer ante los demás o de ser (primero física, luego también conductual), su manera de vestir, sus gestos, sus comentarios y todas sus actuaciones en general, producirán en los alumnos determinados efectos. Cada uno de los presentes reaccionará con una percepción raramente igual. A unos les gustará el aspecto físico del profesor, a otros no; unos encontrarán en su manera de hablar atractivo suficiente para adoptar de entrada una actitud positiva; otros percibirán que su manera de vestir es reprochable, o quizás encomiable; algunos más estarán encantados por la edad (joven o no tan joven), etc. La variedad de matices sería interminable. (...) Al docente le cabe la posibilidad de observar las características, gustos y actitudes de los alumnos para adaptarse, al menos en parte y en la medida de sus posibilidades, a las expectativas mayoritarias del alumnado al cual está sirviendo.

(Sánchez Pérez, 2004: 143)

Autoras como Cestero Mancera (2004), Sánchez Benítez (2009) ou ainda Monterubbianesi (2013) destacam a importância da comunicação não-verbal na aprendizagem de uma língua. Todas elas coincidem no objetivo de proporcionar uma base teórica e metodológica que facilite o estudo e a integração da comunicação não-verbal nos programas de ensino de segundas línguas ou línguas estrangeiras. De facto, para sermos competentes comunicativamente numa outra língua, não basta conhecer e utilizar um sistema linguístico. É também necessário ter outros conhecimentos, tais como os conhecimentos pragmáticos, socioculturais e da comunicação não-verbal. Assim, é essencial que também o docente conheça os elementos que constituem o sistema deste tipo de comunicação e as funções que desempenham por forma a apresentar os signos não-verbais da forma mais clara possível. Com efeito, recomenda-se que o professor incorpore signos não-verbais no ensino da língua estrangeira, sejam eles paralinguísticos, quinésicos, proxémicos ou cronémicos, de modo a favorecer não só a expressão verbal, mas também a não-verbal e, conseqüentemente, desenvolver a aprendizagem e a aquisição da competência comunicativa, para além de incrementar a motivação dos alunos, conseguindo, desta forma, reter muito mais facilmente a sua atenção.

Voltando às semelhanças apontadas por Gómez Souto relativamente ao ator e ao professor, a autora (2007) menciona ainda outras parecenças entre *docente/monologista* e *docente/director de escena*:

El profesor es el protagonista de la clase, el monologista del que extraer la información requerida. Esta creencia, arraigada en las metodologías tradicionales, ha evolucionado convirtiendo al profesor en el vehículo de adquisición de conocimientos en un proceso protagonizado por los estudiantes. El docente, pues, pasa de ser un monologista a ser un director que también actúa en la función. (...) Antes de cada función, el monologista prepara su intervención. Debe conocer el qué y el cómo, el texto y la puesta en escena, el plan de clase adaptado a las necesidades de la asignatura y los alumnos. Es pues, un director de escena, que planifica cada clase. La variedad de estilo está garantizada, porque cada profesor enseña haciendo uso de sus conocimientos, creencias y vivencias. (...) Pero su labor principal es la de dirigir y estructurar, lo que los enfoques comunicativos han llamado enseñar a aprender.

(Gómez Souto, 2007: 5; 2007: 8-9)

Creio que as comparações acima descritas fazem todo o sentido. Não será despropositado reconhecer que uns e outros utilizam os mesmos recursos e que perseguem o mesmo objetivo de instruir, deleitar e emocionar.

Para outros autores, o professor é visto como um mediador que serve de intermediário entre os alunos e aquilo que lhes deseja transmitir ou que tenta que eles aprendam. Citando novamente Sánchez Pérez (2004: 43-44), «...su función (del profesor) no tiene sentido sin la presencia de alumnos a quienes servir de intermediario, de manera que éstos accedan al saber que él posee, lo asimilen y sean capaces de crear su propio conjunto de saberes a partir de ahí».

O autor refere ainda que o docente é um facilitador, na medida em que «hace posible que un determinado “producto” sea accesible a otros».

Na senda de Sánchez Pérez, Azenha (2000: 16) encara o professor como um facilitador da aprendizagem, apresentando-se disponível sempre que os alunos dele necessitem. Acrescenta ainda que o docente é um *engenheiro* da aprendizagem que, mais do que transmitir conhecimentos, concebe estratégias de acesso aos mesmos. Atribui-lhe também a função de orientador, uma vez que fornece a cada discente as sugestões mais adequadas para que ele faça as suas aquisições. Segundo o autor, o docente é «uma espécie de treinador: não pratica ao lado dos atletas, mas dá-lhes as indicações que os levam à vitória ou sugere-lhes novas estratégias se acaso surge a derrota».

Ferrán Salvadó (1990), Sánchez Pérez (2004), Lázaro Rodríguez (2010), Busi (2014), entre outros, destacam a importância de inculcar uma cultura em que professor e aluno encarem a correção dos erros como algo positivo e não como uma repreensão ou um castigo. Esta questão do tratamento do erro é outro ponto que pode ser determinante na motivação dos aprendentes. Assim sendo, torna-se imperioso que o professor incuta no aluno a liberdade de fazer perguntas, de opinar, sem ter receio de errar. O docente deve contribuir para que os discentes sintam que podem aprender com os erros e fazer progressos. Para tal, serão de grande ajuda demonstrações de compreensão, de afeto e o diálogo com recurso ao reforço positivo, fomentando assim a autoestima dos estudantes e, conseqüentemente, a motivação para aprender.

Tal como referem Balancho e Manso Coelho (1996: 26), o docente que descrê da utilidade daquilo que faz não pode motivar ninguém:

Em primeiro lugar, o professor deve acreditar que, como agente fundamental do ato educativo, será capaz, através da sua atuação, de preparar os alunos para a vida, modificando comportamentos, ministrando saberes, vocacionando-os para o futuro de uma forma construtiva. É, pois, fundamental que o professor saiba analisar a sua conduta e examinar as suas atitudes, para que possa repensar e reformular constantemente as práticas de ensino. A maleabilidade de procedimentos, a abertura a novas técnicas e teorias, a diferença de atuação, consoante o tecido social no seio do qual trabalha, são constantes fundamentais no profissionalismo de qualquer professor.

(Balancho & Manso Coelho, 1996: 26)

Não podia estar mais de acordo com as autoras e foi nessa perspetiva que, no âmbito da minha prática pedagógica, optei por variar os procedimentos, as técnicas, a minha atuação enquanto docente, aplicando sempre, direta ou indiretamente, técnicas teatrais que, acredito veementemente, serem ferramentas fundamentais que podem melhorar a prática docente.

Das pesquisas realizadas para a elaboração do presente relatório, não foi fácil encontrar testemunhos de professores que utilizassem este tipo de técnicas nas suas aulas, no sentido de

serem eles próprios a desempenharem o papel de ator por forma a motivarem os discentes. Já a utilização destas mesmas técnicas dirigidas pelo docente, embora postas em prática pelos alunos, está amplamente documentada. Não obstante, num artigo de Alves (2011: 1), encontrei o protótipo daquele que considero ser o professor motivador de aprendizagens. Júlio César Sbarraís, docente de Língua Portuguesa numa escola de Mauá, no Brasil, encontrou uma forma diferente de envolver os alunos no âmbito dos temas estudados na sala de aula. Ao longo do ano letivo, foram várias as personagens que deram vida aos projetos pedagógicos desenvolvidos pelo docente, de acordo com os temas ministrados. O professor afirma que «o personagem e o cenário envolvem os alunos. É uma dinâmica de humanização que proporciona uma forma de interagir mais construtiva. (...) O currículo é o mesmo, apenas procuro trabalhar de uma forma diferente».

A inspiração teve origem no trabalho desenvolvido pelo professor enquanto voluntário em asilos e hospitais. Encarnando a personagem de palhaço, este docente visa alegrar idosos e doentes, contribuindo para o seu bem-estar e recuperação. A ideia de levar para a sala de aula este trabalho de humanização foi muito bem acolhida pelos alunos. O professor salienta que ao propor ao aluno um novo olhar, «ele logo se identifica e há retorno». Prova disso é o comentário de um dos seus alunos, de 12 anos, que disse nunca ter assistido a uma aula como a do professor Júlio: «Gosto de teatro e acho uma forma muito legal de ensinar. A gente aprende de maneira mais rápida e fácil. Ele é um bom professor. Explica bem a matéria, é paciente e sabe cativar os alunos».

Tal como o professor Júlio, no âmbito da minha prática pedagógica, foi minha prioridade cativar os alunos desde o primeiro momento, pois é no contacto inicial que captamos e retemos a boa vontade dos mesmos e criamos a empatia. O docente deve empenhar-se num jogo de sedução, como a raposa de *O Príncipezinho*, de Saint-Exupéry, bastando-lhe, a partir daí, sedimentar os laços de afetividade, os quais não podem estar ausentes no ensino, seja qual for o nível etário dos discentes. Procurei diversificar as atividades, adequando-as aos interesses e ao nível de ensino dos aprendentes, num ambiente agradável e descontraído. Empenhei-me, sobretudo, em despertar a curiosidade dos alunos logo no início das aulas, usando como trunfo o fator novidade, bem como o humor e a comunicação não-verbal, usando corretamente a voz, num tom bem audível e fazendo modulações por forma a manter a sua atenção. Para além da voz, os gestos, as expressões faciais, os cuidados com a imagem e a minha postura corporal em geral, foram elementos decisivos na consecução dos objetivos que me propus alcançar ao longo do ano letivo. Essencialmente, procurei contagiar os alunos com o meu próprio entusiasmo e envolvimento nas atividades desenvolvidas, transbordando energia e alegria, fruto da paixão e

emoção que sempre senti ao exercer esta profissão. A este propósito, Sánchez Pérez (2004: 148-149) sublinha que o entusiasmo é um elemento que contribui para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem: «(...) el entusiasmo nace y se favorece con actitudes positivas hacia el aprendizaje y hacia lo que se aprende». Aliado ao entusiasmo, aparece outro elemento, já referido anteriormente, considerado por muitos (Alonso García, 2005; Grande Rodríguez, 2005; Sánchez Castro, 2010) como um ingrediente essencial no processo de ensino/aprendizagem de E/LE: o humor. Para Alonso García (2005: 125):

El humor ayuda a que la actitud ante las tareas y el proceso de aprendizaje sean más motivadores y eficaces, a que los contenidos se asimilen y retengan mejor pues su procesamiento se ha producido dentro de una actividad placentera, que moviliza la creatividad, el pensamiento y las emociones. El humor, por último, crea empatía entre los miembros del grupo.

(Alonso García, 2005: 125)

De facto, corroboro a ideia de que, através do humor e, conseqüentemente, da criação de um ambiente relaxante, os alunos aprendem de forma mais rápida e eficaz. Como tal, na minha prática pedagógica, o humor revelou-se um fator fundamental para incrementar a motivação dos aprendentes.

No decurso das atividades, foi ainda minha preocupação mostrar total disponibilidade para eventuais esclarecimentos ou apoio aos alunos, tanto quanto possível individualizados no preciso momento em que eles se revelaram necessários, fornecendo-lhes sugestões, orientando-os e concebendo estratégias de acesso aos conhecimentos. Do mesmo modo, privilegiei a integração de técnicas teatrais, de dramatizações como recurso nas aulas, preparando minuciosamente cada aula, cada intervenção, havendo lugar, no entanto, à espontaneidade. Optei por utilizar, sobretudo, metodologias ativas, dando primazia à originalidade e à criatividade. Creio que essas características estiveram patentes, especialmente, nas dramatizações criadas e representadas por mim nas aulas, mas também nas que foram elaboradas e apresentadas pelos alunos aos restantes colegas. Embora parecesse, por momentos, que ao ser eu a protagonizar as dramatizações estava a ir de encontro às metodologias tradicionais, a minha principal finalidade era motivar os aprendentes, aguçar-lhes a curiosidade, surpreendê-los através de uma forma de ensino diferente da que estavam habituados, para a aprendizagem dos temas abordados ao longo do ano. No fundo, o que eu tinha em mente era um duplo objetivo: por um lado, motivar os discentes para a aprendizagem da língua meta e por outro, pôr ao seu alcance os meios linguísticos necessários, ou seja, utilizando agora uma linguagem metafórica, fornecer-lhes ovos, farinha, açúcar, manteiga, ... e esperar que eles

fizessem o bolo no final da aula, por outras palavras, que colhessem sugestões para criarem e apresentarem as suas próprias dramatizações. Obviamente que foi preciso muita compreensão e paciência. Afinal de contas, tudo ou quase tudo se aprende por tentativa e erro. O meu lema era encarar os erros dos alunos como um elemento absolutamente natural, inerente a qualquer processo de aprendizagem, e como tal, estava sempre pronta a dar aqui uma sugestão, ali uma palavra de encorajamento, um elogio, além de um documento suplementar quando se verificasse necessário. Do mesmo modo, procurei que os discentes interiorizassem que, para aprender, é preciso ousar formular hipóteses, ainda que nem sempre estejam corretas, o que não deve constituir fator de desmotivação. O que realmente importa é manter elevada a autoestima dos alunos e exercitá-los no sentido de aprenderem a detetar e corrigir as suas falhas.

O ponto seguinte deste trabalho abordará, precisamente, a inclusão da dramatização como recurso didático nas aulas, pelo seu potencial motivador.

2. A dramatização como recurso didático na sala de aula

Nas secções que se seguem, centrar-me-ei, inicialmente, na clarificação da ambiguidade terminológica existente em torno do conceito de dramatização, para depois discorrer sobre a abordagem desta ferramenta didática nos documentos reguladores do ensino de E/LE. Debruçar-me-ei ainda sobre o uso da dramatização enquanto estratégia de motivação e, por último, analisarei as vantagens e inconvenientes da sua utilização na aula de LE.

2.1. Conceitos que se interrelacionam com o termo *dramatização*

Alguns autores afirmam que a literatura não oferece uma definição clara e precisa sobre o termo *dramatização* e outras palavras podem ser usadas para expressar quase o mesmo significado, como por exemplo, *simulation*, *game*, *role-play*, *simulation-game*, *role-play simulation*, *role-playing game*, entre outras (Crookall & Oxford, *apud* Bork, 2010: 138).

Na verdade, estes conceitos e outros como teatro, jogo teatral, jogo dramático, improvisação, etc., têm bastante em comum com a dramatização. Contudo, apesar de vários autores se referirem a alguns destes termos como sinónimos, outros há que apontam algumas diferenças entre eles. Vejamos algumas definições apresentadas por diferentes autores.

Bisetto Bork (2010: 136) identifica o termo dramatização com o conceito de *role play*. A autora considera que se trata de uma técnica que favorece a prática da comunicação em diferentes contextos e papéis sociais por parte dos alunos. Refere ainda que ao assumirem um *papel (role)*, os discentes participam numa atividade e desempenham uma função específica. A autora explica que o termo *play* significa que «o participante adotou aquele papel e vai apresentá-lo de forma criativa, dentro dos padrões esperados para aquela determinada ocasião».

Dangerfield (1991, *apud* Bisetto Bork, 2010: 136) caracteriza a dramatização como «uma atividade contextualizada em que os alunos têm papéis a desempenhar, os quais são geralmente determinados pelo professor, porém os alunos têm a liberdade de produzir a linguagem apropriada para aquele contexto específico e de acordo com o papel que irão representar».

Para Byrne (1986, *apud* Bisetto Bork, 2010: 137), a dramatização e outras atividades relacionadas com esta técnica envolvem o elemento «*let's pretend* e os aprendizes têm duas opções de escolha: eles podem representar eles mesmos numa situação imaginária ou podem ser pessoas imaginárias num mundo imaginário». O autor explica que o sucesso desta técnica baseia-se na identificação de situações, por parte do professor, que estimulem os estudantes a participar e também nos papéis que eles venham a representar, os quais têm de estar adequados às exigências das suas personalidades.

Tal como alguns autores mencionados anteriormente, Littlewood (1975) e Di Pietro (1987) perspetivam a dramatização como um meio de comunicação. Com efeito, Littlewood (1975, *apud* Bisetto Bork, 2010: 137) considera a dramatização no ensino de línguas como «uma parte da reação contra a visão de língua como simplesmente um sistema gramatical», isto porque utiliza a língua como um meio para comunicar, reunindo elementos verbais e não-verbais, e por colocar a língua num contexto situacional. O autor menciona que a dramatização consiste em interpretar cenas, normalmente curtas, que podem ser de carácter realista, como uma situação de compras, ou de carácter imaginário, sendo as entrevistas a pessoas famosas um bom exemplo disso. Littlewood postula que se trata de uma técnica que permite trazer para o contexto de sala de aula situações da vida real. Di Pietro (1987, *apud* Bisetto Bork, 2010: 137) corrobora esta ideia ao introduzir o termo *cenário*, caracterizando-o como «uma atividade de sala de aula que motiva os alunos a conversar propositadamente com os outros, fornecendo papéis de episódios baseados em situações da vida real».

Bisetto Bork (2010: 138) ressalta que algumas atividades envolvem, em simultâneo, tanto a técnica de dramatização como a simulação, uma vez que ambas são formas de espelhar a realidade. Porém, a autora esclarece que a dramatização se distingue da simulação pelo facto de os discentes receberem informações sobre as personalidades ou papéis que irão interpretar.

Ladousse (2001, *apud* Bisetto Bork, 2010: 138-139) explica que a dramatização é «uma técnica simples de organizar e altamente flexível porque apresenta uma variação de atividades nas quais os alunos podem tomar a iniciativa e usar a imaginação». De acordo com a autora, a diferença entre dramatização e simulação reside na maior complexidade técnica e rigidez desta última, que é mais longa e elaborada, para além de incluir discussões de opções, análise de dados, etc. Pérez Gutiérrez (2000: 172) partilha desta opinião e especifica que «la simulación es más larga y compleja debido a los diferentes materiales (mapas, documentos, folletos, disposiciones legales, etc.) que deben ser consultados y analizados en el transcurso de la actividad».

Andreu Andrés *et al.* (2005: 1-2) explicitam a distinção entre *role play* ou *juego de rol* e simulação, atribuindo ao primeiro um «final cerrado, (...) donde el alumno – a pesar de aportar su propio estilo e incluso producción o interpretación propia – tiene escrito un guión o una pauta a seguir. Por el contrario, las simulaciones son tareas de final abierto puro donde los participantes siempre deciden o negocian al final». Assim, no primeiro caso, o jogo ocupa um lugar de destaque. Num curto espaço de tempo e, normalmente, com uma informação dirigida, o estudante representa, interpreta um papel, faz mímica ou imita um determinado comportamento. Em contrapartida, na simulação o discente adota um papel, mas preserva a sua personalidade, o que significa que ele não representa nenhuma personagem, apenas toma as decisões que considera apropriadas para resolver um problema, tal como faria na vida real.

Para Boquete Martín (2014: 267), nas técnicas dramáticas podem incluir-se o *role play* ou *juego de rol*, a simulação, a mímica, a improvisação, etc. No seu artigo (2014: 269-270), o autor estabelece a diferença entre drama e teatro. O drama tem uma relação mais estreita com o ensino de línguas e com a didática, orientando-se para o «hacer y realizar». Associa-se, portanto, à ação que se processa no momento. No que concerne ao teatro, este relaciona-se, principalmente, com a representação de uma obra escrita perante um público. Boquete Martín utiliza também o termo *juego dramático* e sublinha que este conceito «hará referencia al significado original griego de drama (hacer), más que al arte de representar una acción determinada en un escenario». O autor menciona o carácter lúdico do jogo dramático, não perdendo de vista o propósito de desenvolver no aluno a capacidade de comunicação. Afirma ser possível terminar o jogo em qualquer momento e que qualquer espaço pode ser usado para a sua realização. Já o teatro está confinado a um cenário e tem como meta principal o resultado final, ou seja, o espetáculo. Ao contrário do que ocorre no jogo dramático, no teatro «las acciones y los personajes son dirigidos por el profesor/director, mientras que el estudiante/actor memoriza el texto y acepta la propuesta sin plantear opciones».

Pérez Gutiérrez (2004: 70) e Renaudin (2012: 2) são unânimes em considerar que os objetivos da dramatização e do teatro na Educação são diferentes, embora ambos utilizem técnicas iguais ou semelhantes. Para eles, o teatro desenvolve a capacidade estética das pessoas enquanto a dramatização ou drama educativo favorece a capacidade de resolução de problemas através da experiência direta em situações da vida quotidiana. Pérez Gutiérrez (2004: 72) e Renaudin (2012: 2-3) acrescentam que, ao contrário do que sucede no teatro, onde se usa a representação para alcançar diversos objetivos educativos, na dramatização o que importa realmente não são as representações, as quais correspondem ao produto final, mas sim o processo no qual e através do qual o indivíduo e restantes participantes que o acompanham, experimentam problemas e descobrem soluções mediante a ação. Ambos acreditam que o teatro valoriza essencialmente o *externo*, a representação e a comunicação com o público. Por sua vez, e ainda que muitas das técnicas de teatro sejam utilizadas na dramatização, sobretudo as que dizem respeito à preparação de atores, a experiência dramática do indivíduo está orientada para o *interno* e, portanto, é *introspectiva*, na medida em que está dirigida «a la exploración en nuestro mundo interior de las posibilidades humanas ante los desafíos de la vida». Pérez Gutiérrez salienta que a distinção formal entre dramatização e teatro, no contexto da Educação, teve lugar em 1930 quando o termo *dramática creativa* foi cunhado pela professora universitária Winifred Ward, para estabelecer a diferença entre as atividades educativas e lúdicas realizadas na escola através da dramatização e as de carácter estético relativas ao teatro. No seu projeto, Renaudin prefere utilizar os termos *dramatización*, *juego dramático*, *drama educativo* ou *juego de rol* em vez de *teatro* pelo facto de poderem ser desenvolvidos, através dos primeiros, vários tipos de atividades que recriem uma simulação de uma situação real ou autêntica, ou situações fictícias que possam permitir estudar funções comunicativas contextualizadas.

García Velasco (2008: 29) resume as atividades teatrais a três modalidades: *juego teatral*, *dramatización* e *teatro*. Segundo o autor (2008: 30), o jogo teatral está diretamente relacionado com a essência da atividade infantil que é, precisamente, o jogo, através do qual a criança se prepara para a vida adulta e aprende a respeitar as normas de convivência. Neste contexto, o autor considera o jogo teatral uma «actividad que supone la asunción y representación de roles diversos, en una situación dada y conforme a unas reglas establecidas». O contraste com a dramatização é determinado através da junção de umas regras mais rígidas que devem ser seguidas por forma a alcançar os objetivos propostos, sendo estes também mais concretos. O autor apresenta a seguinte definição de dramatização: «Conversión en expresión teatral de un hecho real o imaginario, de una narración, de un poema, etc.». Admite que a dramatização está, indubitavelmente, relacionada com o teatro (2008: 32), o que significa que também ela engloba

tanto a expressão linguística como a expressão plástica, a expressão corporal e a expressão rítmico-musical. No entanto, refere-se à dramatização como «actividad frecuente en el aula», por oposição ao teatro que considera um «acto esporádico con motivo de una fiesta escolar» (2008: 33). Assim, propõe a definição de teatro que a seguir se discrimina: «Puesta en escena de una obra *elaborada*, con intención de espectáculo». O autor (2008: 30) afirma que o teatro enquanto espetáculo, a partir de uma obra dramática, exige que se cumpra a proposta do autor que a elaborou. Neste aspeto, Velasco partilha do mesmo ponto de vista do já citado autor Boquete Martín ao considerar que «Quien asuma el rol de director de la obra ha de imponer sus criterios, el margen de libertad del “actor” ha de quedar mermado en pro de un objetivo esencial, el éxito de la representación».

Kelly (1969, *apud* Pérez Gutiérrez, 2004: 76-77) designou outra técnica dramática, nomeadamente, a improvisação, de *comédie spontanée* e crê que foi utilizada pela primeira vez no chamado *Método de las Series* de Gouin (1880), através do qual se realizava na sala de aula uma série de ações da vida quotidiana, como vestir-se ou abrir uma porta, utilizando a língua objeto de estudo. Ressalta ainda que, em 1942, esta técnica era muito utilizada pelo governo dos Estados Unidos, no ensino de línguas estrangeiras (LE), no âmbito do *Programa de entrenamiento especializado del ejército*. O objetivo era ensinar outras línguas aos soldados norte-americanos, para além do inglês, tais como o alemão, o francês, o polaco ou o russo, imprescindíveis no contexto da guerra que atravessavam. Assim, eram ministrados cursos, nos quais se utilizava a técnica da improvisação, por forma a ajudar os militares na resolução de situações hipotéticas usando a LE.

Também Barroso García & Fontecha López (1999) e Renaudin (2012) apresentaram propostas concretas para trabalhar a dramatização e, inclusive, a improvisação no ensino de E/LE. Para tal, tiveram de destringir as diferenças existentes entre as duas técnicas. Os autores foram unânimes em considerar que a dramatização consistia na representação de uma ação levada a cabo por personagens num determinado espaço, neste contexto, por alunos na sala de aula. Já a improvisação seria a representação de algo imprevisto, não preparado de antemão e inventado de forma espontânea, a partir de um estímulo dado, sem guião prévio.

Estas considerações conduzem-me, em última análise, à constatação da existência de uma certa ambiguidade terminológica relativamente aos conceitos já mencionados dado que há autores que usam alguns destes termos como sinónimos e outros assinalam algumas diferenças entre eles. Neste trabalho, adotar-se-á com maior frequência o termo dramatização por considerar que é mais genérico e o que melhor abrange o tipo de atividades realizadas no âmbito da minha prática pedagógica.

No ponto seguinte, debruçar-me-ei sobre a forma como os documentos reguladores do ensino de línguas preconizam o uso da dramatização nas aulas de E/LE.

2.2. O lugar da dramatização nos documentos reguladores do ensino de E/LE

Direta ou indiretamente, a dramatização surge nos documentos reguladores do ensino de E/LE, documentos esses que fornecem ao professor de línguas orientações preciosas que o podem auxiliar na sua prática docente.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) é um instrumento linguístico fundamental, desenhado para tornar harmónico o ensino e a aprendizagem das línguas vivas na Europa. Trata-se de um guia indispensável para os docentes de língua portuguesa, mas também de línguas estrangeiras (LE), na medida em que faculta um modelo comum para a elaboração de manuais, orientações curriculares, programas, critérios de avaliação, etc. Para além disso, fomenta a troca de ideias entre os profissionais da área do ensino de línguas, promovendo a reflexão de questões importantes deste âmbito, sem nunca impor aos seus utilizadores os objetivos a atingir ou os métodos a adotar.

O QEQR defende uma abordagem claramente orientada para a ação, promovendo a realização de tarefas que permitam ao aluno usar a língua em situações próximas da realidade. Com base na análise do QEQR, creio poder assumir que a dramatização parece ser um bom recurso para criar na sala de aula diferentes situações em que os discentes são agentes sociais, que se movem num determinado contexto, por forma a concretizar diversas tarefas através de atividades linguísticas, mobilizando não apenas a competência comunicativa, mas também competências gerais como o saber ser ou saber fazer (QEQR, 2001: 29). Aliás, neste documento (2001: 206) é mencionado que «criando situações e tarefas (p. ex.: dramatizações e simulações) que exijam operações estratégicas de planificação, de execução, de avaliação e de remediação» permitem «o desenvolvimento da capacidade do aprendente para usar *estratégias comunicativas*». Também as competências, não especificamente linguísticas, podem ser desenvolvidas «através de dramatizações e de simulações» (QEQR, 2001: 207). No capítulo quatro, na secção 4.3., sugerem-se algumas tarefas nas quais os alunos são utilizadores da língua, como «vários tipos de simulações, interação na sala de aula, etc.». Algumas técnicas dramáticas, como a mímica também parecem adequar-se para explorar os «usos lúdicos da língua» (QEQR, 2001: 87-88).

No ponto 4.4.2.1., as atividades de «compreensão do oral (ouvir)» incluem, entre outras, «ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema)» e «ouvir ao vivo como

membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.)». Ao contrário do que foi referido anteriormente, onde a definição de um currículo centrado no aluno se revelava crucial, neste ponto, o aprendente não se apresenta como protagonista da ação, mas sim como ouvinte. No âmbito da minha prática pedagógica, também incluí atividades de dramatização realizadas por mim, nas quais os alunos assistiam ao vivo a um “espetáculo”. Por várias vezes, recorri a gravações de sons diversos, incluindo textos gravados com a minha própria voz, para testar a compreensão dos discentes relativamente a informação essencial ou específica sobre determinado tema. Os sons eram ainda utilizados como estratégia de motivação. O QECR realça ainda a importância de fornecer informação de forma adequada, como «as instruções, os materiais, etc. selecionados ou produzidos pelo professor e/ou pelos aprendentes» (QECR, 2001: 87). Em determinadas aulas, nas quais foram realizadas dramatizações, também facultei alguma informação por escrito, para que os alunos ficassem «com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente (...)» quando havia «ajuda visual» (QECR, 2001: 109). O objetivo era facilitar, posteriormente, a realização das tarefas por parte dos discentes, de modo a que ficassem esclarecidos acerca do que tinham de fazer: «a execução da tarefa pode ser facilitada se forem facultadas informações suficientes e relevantes acerca dos participantes, dos papéis, do conteúdo, do enquadramento (incluindo os aspetos visuais), assim como se as instruções e as linhas de orientação forem claras, pertinentes e adequadas» (QECR, 2001: 224). Do mesmo modo, procurei dar uma sequência lógica a todas as atividades, para que a realização de dramatizações surgisse contextualizada e apresentada de forma lógica e coerente, consoante os temas abordados. De facto, as tarefas de interação e de produção podem ser facilitadas se forem seguidos os seguintes passos: «uma fase preparatória pode fornecer orientações e ativar o conhecimento prévio, a clarificação das instruções pode ajudar a evitar possíveis confusões, e a organização do trabalho em subgrupos oferece aos aprendentes possibilidades de cooperação e de assistência mútua» (QECR; 2001: 227). Como podemos observar, a elaboração de trabalhos de grupo é referida pelo facto de fomentar nos alunos o diálogo, a troca de opiniões e o espírito de entreajuda na realização das tarefas. Foi, precisamente, por este motivo que, ao planificar atividades de dramatização, idealizei tarefas para serem realizadas pelos alunos em pares ou em grupos, exceto quando se tratava de fazerem mímica pois, neste caso, cada estudante, individualmente, e por meio de gestos, executava ações que os restantes colegas da turma teriam de adivinhar. O QECR (2001: 131-132) contempla, efetivamente, a comunicação não-verbal e, como tal, aquando das dramatizações realizadas nas minhas aulas, não pude deixar de trabalhar «o comportamento paralinguístico», nomeadamente, a «linguagem corporal», os

«sons orais extralinguísticos» e os «traços prosódicos», os quais veiculam significados convencionais. O recurso a este tipo de comunicação permitiu captar e manter a atenção da turma, em geral, e proporcionar momentos de humor, o que contribuiu para manter todo o grupo motivado. A motivação dos alunos foi, aliás, um dos fatores tomados em consideração ao longo do ano letivo, razão pela qual a incluí como um objetivo do programa de aprendizagem.

Relativamente ao Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), este constitui um documento de referência no que diz respeito ao desenho e desenvolvimento curricular de programas de E/LE. Os inventários que o constituem encontram-se divididos por secções e níveis de referência que pretendem servir diferentes propósitos relacionados com o ensino, a aprendizagem e a avaliação do espanhol. Apesar de não existir neste documento referência direta a atividades de dramatização, a alusão ao teatro aparece, no entanto, nos referentes culturais. Esta obra representa, essencialmente, uma ferramenta fundamental para os docentes de espanhol que, ao consultá-la, poderão planejar e desenvolver, com mais facilidade, atividades que possibilitem aos aprendentes a prática de funções e estratégias, as quais podem e devem, ser relacionadas aos saberes e comportamentos socioculturais previstos para os diferentes níveis, que surgem também nos inventários do PCIC. Por meio deste valiosíssimo auxílio, os professores de espanhol encontrar-se-ão, seguramente, mais aptos para preparar atividades adequadas a cada uma das suas turmas, atendendo às suas especificidades.

De igual forma, o Programa de Espanhol do 10º ano – iniciação não faz uma referência explícita à dramatização, contudo, segue as diretrizes do QEQR e, como tal, a perspetiva a partir da qual foi elaborado é a que orienta a aprendizagem das línguas para a ação, na medida em que considera o aprendente de uma língua como um ator social, que cumpre tarefas em circunstâncias e contextos determinados, num domínio de atuação específico (Fernández, 2001: 19); (QEQR, 2001: 29). Assim, no contexto de sala de aula, os discentes devem realizar tarefas que lhes permitam adquirir os elementos linguísticos necessários à sua execução, tarefas essas equiparáveis às que realizam na vida real. Para além dos conteúdos linguísticos trabalhados, enfatiza-se a importância de se criarem situações comunicativas que viabilizem a prática de conteúdos não linguísticos. É também referida a relevância de se realizarem trabalhos de pares e de grupo, uma vez que permitem aos alunos manter uma interação oral próxima da que se verifica entre os falantes de espanhol. (Fernández, 2001: 20-21). O trabalho por tarefas é sugerido por se tratar de uma metodologia que apresenta a comunicação, «com a atenção posta no processo, trabalhando todos os seus elementos de um modo interrelacionado, tal como se processa na vida real» (Fernández, 2001: 24). A questão do tratamento do erro é também abordada: «Se os professores e os alunos estiverem cientes que os erros são necessários e

iniludíveis para aprender, perde-se o medo de dar erros e trabalha-se sobre eles como meio de saber como se aprende e como se pode progredir» (Fernández, 2001: 24).

Foi na perspectiva do que foi exposto neste ponto que, no âmbito da minha prática pedagógica supervisionada, procedi à integração da dramatização nas aulas de E/LE por reconhecer as suas potencialidades como recurso didático. Assim, na secção seguinte, apresentarei a estratégia motivacional implementada nas minhas aulas de E/LE, pela sua pertinência no processo de ensino e aquisição de línguas.

2.3. A dramatização como estratégia de motivação

De acordo com Richard Courtney (1968, *apud* Pérez Gutiérrez, 2004: 72), a introdução da dramatização no âmbito da Educação é uma inovação relativamente recente «cuyos orígenes se encuentran no solo en la filosofía de Platón, Aristóteles, Rabelais y Rousseau, en la antropología, la psicología social y el psicoanálisis sino también, aunque parcialmente, en las teorías conductistas sobre la imitación, la psicolingüística y la psicología del desarrollo de Piaget». O autor acredita que «todas las artes surgen de ella y todos los métodos científicos evolucionan de ella».

Com efeito, a dramatização tornou-se o foco de atenção para muitos autores europeus e norte americanos pelo crescente interesse que as artes criativas, tais como a pintura, os trabalhos manuais, a dança, a música, entre outras, começaram a tomar no contexto educativo. De entre os teóricos que contribuíram para que a dramatização fosse ganhando terreno neste campo, pelo facto de lhe reconhecerem grande valor pedagógico, destacam-se nomes como Peter Slade (1954), Geraldine Siks (1958), Viola Spolin (1963), Brian Way (1967), Dorothy Heathcote (1967) e Nellie McCaslin (1968). É, efetivamente, por volta dos anos sessenta, que a dramatização, na esfera da Educação, começa a refletir as novas correntes pedagógicas baseadas na criatividade, na experimentação e na interação entre os elementos da turma. Segundo Pérez Gutiérrez (2004: 77), a componente dramática aparece como elemento indissociável de métodos novos de ensino:

Metodologías marginales como Total Physical Response (Asher, 1969), Community Language Learning (Curran, 1972), The Silent Way (Gattegno, 1972) y Suggestopedia (Lozanov, 1978), muestran muchos puntos de intersección con actividades dramáticas de expresión verbal (por ejemplo, el juego de personajes o *role play*) y no verbal (por ejemplo, el *mimo*). Del mismo modo, la denominada “metodología de los ochenta”, el Método Comunicativo (con su marcado énfasis en técnicas y ejercicios participativos) es campo propicio para el desarrollo de dramatizaciones, simulaciones, juego de personajes y demás actividades dramáticas.

(Gutiérrez , 2004: 77)

De facto, hoje em dia, são inúmeras as teorias, as metodologias e as estratégias de ensino, umas mais eficazes do que outras, é certo, mas a dramatização é aquela que, tal como refere Freitas (2009: 1), «contribui não somente no sentido de aprendizagem, mas também na socialização dos alunos». Ao contrário do que se possa imaginar, ao incluir a dramatização na aula de E/LE, «no estamos pensando necesariamente en la memorización mecánica de palabras escritas por otra persona y, mucho menos, en la formación de actores» (Aguilar López, 2012: 2). Na verdade, de acordo com esta autora, os objetivos que o professor pretende alcançar são outros:

Al incluir la dramatización en el aula de ELE/EL2, el profesor persigue otros objetivos: que los participantes empaticen con otros personajes y circunstancias, que se vayan descubriendo a sí mismos y se acostumbren a percibirse como hablantes de la lengua meta, que conozcan y practiquen de forma contextualizada diferentes posibilidades comunicativas de dicha lengua, en definitiva, que experimenten con la lengua objeto.

(Aguilar López, 2012: 2)

Cervera (2006: 4) corrobora a ideia de que a dramatização não persegue a formação de atores. Contudo, acrescenta o seguinte:

La dramatización en la Educación General Básica contribuirá, sin duda alguna, tanto a despertar vocaciones para el arte dramático como a fomentar el gusto por el teatro, pero como consecuencia no buscada directamente. Sus objetivos básicos seguirán centrados en la educación integral del alumno, lo mismo que sucede con la enseñanza de las Matemáticas o del Lenguaje, cuyos objetivos, en los estadios elementales de la educación, no persiguen la formación de matemáticos o de lingüistas, sino la formación de hombres.

(Cervera, 2006: 4)

Autores como Arroyo Amaya (2003), Pérez Gutiérrez (2004), García Velasco (2008), Ruiz Calatrava (2009) e Boquete Martín (2014) assinalam ainda um fator extralinguístico, resultante da utilização da dramatização, que se revela fundamental no estudo de uma LE: a motivação, não apenas dos estudantes, mas também do professor. Vejamos alguns comentários proferidos por estes autores:

Arroyo Amaya (2003: 19) considera a dramatização mais completa que outros métodos por, entre outros fatores, «conseguir los objetivos de manera placentera y motivadora». Pérez Gutiérrez (2004: 78) ressalta a importância da dramatização no «aumento de la motivación para el estudio de la lengua extranjera porque los aprendices se encuentran inmersos en una atmósfera relajada, divertida y lúdica en situaciones comunicativas de interacción con los compañeros y el profesor». Quanto a García Velasco (2008: 33), o autor refere que um dos objetivos da referida técnica é «ofrecer un recurso motivador para diversos aspectos del currículo». Ruiz Calatrava (2009: 1) aponta que é cada vez mais frequente os docentes adotarem

novas técnicas, denominadas de humanísticas-afetivas, entre elas o drama, para «romper la monotonía de las clases y motivar a los alumnos». Finalmente, Boquete Martín (2014: 271) postula que a sua utilização no ensino das línguas «busca la motivación del estudiante y la del profesor, de modo que favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno (y, por qué no, la del profesor), ya que se trata de una experiencia satisfactoria que proporciona un alto nivel de implicación emocional e intelectual mediante la participación activa». Boquete Martín cita ainda um outro autor, Motos (1993, *apud* Boquete Martín, 2014: 271) que, tal como ele, considera que « (...) los procedimientos didácticos basados en el lenguaje dramático estimulan a que los sujetos disfruten con las actividades que están realizando». Creio que esta afirmação é válida tanto para professores como para alunos e, foi nesta perspectiva que, no âmbito da prática pedagógica, procedi à integração da dramatização nas aulas de E/LE como estratégia de motivação. Por esta razão, no ponto seguinte, irei refletir sobre as suas virtualidades e inconvenientes enquanto recurso didático.

2.4. Vantagens e inconvenientes da dramatização como recurso didático na aula de LE

Vários autores são unânimes em considerar que o recurso à dramatização na aula de LE traz mais vantagens do que inconvenientes, e muitos dos benefícios apontados são comuns a todos eles.

Gómez Souto (2007: 1-2) salienta algumas dessas vantagens, proferidas por professores de LE que já tinham recorrido a esta técnica, nomeadamente a aquisição da língua meta através dos canais de perceção racional, emocional e sensorial, o desenvolvimento de competências sociais, a aprendizagem em contexto, não esquecendo as componentes afetiva e lúdica, muito valorizadas ao longo de todo o processo.

Torres (2000, *apud* Cruz Colmenero *et al.*, 2013: 8) põe em relevo o desenvolvimento emocional proporcionado pelo uso da dramatização na sala de aula:

Entre los muchos recursos metodológicos que pueden emplearse para la educación de las emociones y su expresión, Torres (2000) recomienda las técnicas creativas y dramáticas. Precisamente son estas expresiones sutiles de las emociones las que se entrenan durante la actividad dramática, tanto expresándolas como reconociéndolas, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la competencia emocional.

(Torres, 2000, *apud* Cruz Colmenero *et al.*, 2013:8)

Segundo Navarro Solano (2007, *apud* Cruz Colmenero *et al.*, 2013:8), a prática dramática ajuda a conhecermo-nos melhor e, simultaneamente, propicia não só a comunicação

interpessoal, como também a intergrupala, características essas que, de acordo com Gardner (1998, *apud* Cruz Colomenero *et al.*, 2013:8), têm uma relação estreita com o conceito de inteligência intrapessoal e interpessoal.

Também Bisetto Bork (2006: 304) destaca a importância da dramatização durante a realização de trabalhos de grupo, visto que fomenta um ambiente positivo que, por sua vez, favorece a prática e a produção oral da LE.

No seu trabalho de investigação acerca desta técnica, a autora (2006: 307) analisou dados fornecidos por alunos de uma turma do Ensino Médio, no Brasil, e constatou que a mesma possibilitou, quer a interação entre docente e discentes, quer a interação entre os elementos de cada grupo. Foi este espírito de *entreajuda* que proporcionou uma melhor aprendizagem aos alunos que apresentavam maiores dificuldades, para além de favorecer a troca de ideias e experiências relativamente aos temas propostos. Entre as vantagens enunciadas pelos estudantes que participaram no estudo da autora salientam-se a quebra de rotina na sala de aula e a existência de uma maior aproximação entre a teoria e a prática. Não obstante, determinados alunos mencionaram alguns aspetos negativos, como a falta de autoconfiança, a timidez, a ansiedade e o nervosismo que sentiram no momento da apresentação da atividade, fatores esses que acreditam ter dificultado o trabalho dentro do grupo.

Frequentemente, as desvantagens apresentadas anteriormente prendem-se com o facto de os aprendentes recearem cometer erros durante a dramatização. Com efeito, é muito provável que, devido à natureza deste tipo de atividade comunicativa, os discentes apresentem erros a nível fonológico, lexical e estrutural, o que pode dificultar e tornar inadequado o seu discurso em determinadas situações. Num outro trabalho de investigação acerca do uso da técnica de dramatização no âmbito das línguas estrangeiras, Bisetto Bork (2010: 146) apresenta uma solução para o problema exposto. A autora postula que a atividade de dramatização deve ser planeada e preparada de forma cuidada, para que os estudantes obtenham as ferramentas necessárias, de modo a saberem trabalhar, da melhor maneira possível, com a tarefa proposta. Este ponto remete-nos ainda para a já abordada questão da correção de erros, na secção 1.3. deste relatório. De facto, o professor deve corrigir os alunos de acordo com as características específicas dos mesmos pois, segundo Bisetto Bork, uma correção realizada de forma errada pode ter consequências negativas na motivação dos aprendentes, desencorajando-os a falar. Assim, admite que o docente possa corrigir os erros mais graves, escolhendo o momento certo e caso sejam falhas persistentes apresentadas por todos os alunos.

Barroso García & Fontecha López (1999: 110-111) vão de encontro ao anteriormente exposto no que diz respeito à forma como uma atividade de dramatização deve ser trabalhada.

Os autores salientam que, neste tipo de atividade, o papel do professor deve ser mais interventivo e ressaltam a relevância de se proceder a um trabalho prévio, que se revelará fundamental para a realização da tarefa:

Son necesarios más ejercicios de calentamiento, más estímulos e indicaciones por parte del profesor. Por tanto, es importante trabajar con los alumnos los recursos mínimos necesarios para llevar a cabo la negociación; por ejemplo, estructuras como *creo que, no sé*, etc.; y actividades que les ayuden a entrar en el ambiente teatral de la tarea que vamos a realizar.

(Barroso García & Fontecha López, 1999: 110-111)

De facto, o modo como se trabalha uma dramatização no contexto de sala de aula difere consoante o nível de ensino dos alunos. A maior intervenção por parte do professor e o trabalho que antecede a atividade, descritos previamente, contribuem para que, ao contrário do que sucede nos níveis mais avançados, os discentes que se encontram num nível inicial e cuja competência linguística ainda não está bem desenvolvida, apresentem menos dificuldades em perceber as instruções da atividade proposta e sejam detentores dos recursos necessários para realizarem com sucesso as fases de eleição e preparação da dramatização. Caso contrário, a falta de competência linguística que estes estudantes ainda demonstram poderia representar um problema para a integração da dramatização nas aulas.

Corroboro a opinião destes autores e, como tal, no âmbito da minha prática pedagógica supervisionada, tendo em conta que a turma a que fiquei adstrita era de Espanhol, nível de iniciação, foi minha preocupação contemplar os referidos aspetos, preparando cuidadosamente todas as atividades anteriores às dramatizações realizadas pelos alunos, para que as mesmas apresentassem uma sequência lógica, e de modo a fornecer aos aprendentes os dados essenciais que iriam necessitar para a concretização da tarefa. De igual modo, procurei que os temas das dramatizações fossem de encontro aos interesses e necessidades dos estudantes para que estes se sentissem mais motivados. Como se pode ler no QECR (2001: 222-223), «Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (...) – promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente».

Dos estudos elaborados por Barroso García & Fontecha López (1999), Ladousse (2001), Bissetto Bork (2006), Gómez Souto (2007), Núñez Cubero & Navarro Solano (2007), García Velasco (2008) e Boquete Martín (2014), para justificar a pertinência do uso da dramatização no contexto de sala de aula, resultou uma ampla lista de benefícios. Exponho, de seguida, uma síntese dessas vantagens, apresentada por Prieto Grande (2007: 915-916):

La dramatización es un procedimiento perfecto para proponer actividades de interacción social, dentro del enfoque por tareas, porque se basa esencialmente en el diálogo y permite crear en el aula una situación real de comunicación que requiere el uso de la lengua oral a través de técnicas lúdicas. Por una parte, favorece la adquisición de la lengua meta experimentando, negociando, participando y analizando situaciones, personajes y conflictos planteados, refuerza las estrategias de comunicación entre los estudiantes y, al trabajar en equipo, posibilita la cooperación. Por otra parte, desarrolla la autonomía con la implicación del alumno en su propio aprendizaje, lo que fomenta la confianza en uno mismo, impulsa la desinhibición, la fluidez verbal y, como reduce las barreras afectivas, aumenta la motivación, la imaginación y la creatividad. Por último, pero no por ello menos importante, hay que destacar la educación de la sensibilidad artística, imaginativa y cultural.

(Prieto Grande, 2007: 915-916)

Ainda relativamente aos benefícios que se podem retirar da dramatização como ferramenta pedagógica, Renaudin (2012: 5) acrescenta o seguinte:

(...) los estudiantes no se comprometen personalmente con su personaje, lo que les permite enfrentarse mejor a situaciones difíciles a nivel afectivo (...). No obstante, a la vez que no se comprometen de manera “peligrosa”, proyectan en el escenario su propia individualidad y su visión del entorno, sea el de la LE o no, las experiencias que resultan de este trabajo son, por tanto, propias y más efectivas, pues las han vivido ellos con sus propios términos. (...) El hecho de que todos los alumnos tengan que participar establece en el aula un clima de confianza y una comunidad de clase positiva. Por fin, las actividades de dramatización en clase permiten una (auto) evaluación constante real del proceso de aprendizaje pues, después de cada actividad, los aprendices pueden recordar y analizar con los compañeros y el profesor lo que sigue planteando problema y los logros que se han conseguido.

(Renaudin, 2012: 5)

Fazendo um balanço do exposto neste ponto, podemos concluir que as vantagens da dramatização como recurso didático sobrepõem-se aos inconvenientes. Apesar de tudo, Brito Katto (2008: 19) comenta que «as políticas educacionais não estão voltadas para a valorização da educação dramática nas escolas». A autora sublinha que há poucos docentes na área do teatro e que os planos de atuação e de trabalho para a qualificação dos professores é inexistente. Acrescenta ainda não haver espaço físico apropriado ao desenvolvimento de atividades de dramatização. Por todas estas razões, a autora ressalta que «é necessária uma atenção especial para esta situação ser transformada e tratada com a seriedade que merece».

No âmbito do estágio pedagógico, tive a oportunidade de partilhar e discutir opções metodológicas, procedimentos, enfim, formas distintas de ensinar. Apercebi-me que, de facto, a dramatização, sobretudo se for o próprio professor a realizá-la, não é prática habitual entre os docentes, talvez pela falta de preparação e de formação, já mencionadas por Brito Katto. Em certas escolas, o reduzido espaço físico é uma realidade que, efetivamente, condiciona o desenvolvimento de atividades de dramatização. Na verdade, as salas de aula estão desenhadas para um número de alunos inferior àquele que comportam. Uma forma de contornar este

problema poderá passar pela requisição de um espaço maior, como um auditório ou, simplesmente, por dar uma configuração diferente à sala, movendo mesas e cadeiras, por forma a possibilitar a criação de um “palco” para a representação. Outra das dificuldades encontradas para a realização de dramatizações prende-se com a exigência que se coloca ao docente relativamente ao cumprimento do programa. Como este tipo de atividades absorve bastante tempo de aula e pode conduzir a algum comportamento menos correto por parte de alguns estudantes mais ruidosos, será vantajoso propor tarefas breves, adequadas ao nível e perfil dos discentes, bem como ressaltar a importância de trabalhar de forma ordenada. Assim, no fim das dramatizações, o professor pode tecer um breve comentário ao trabalho e à postura dos aprendentes, por forma a inculcá-lhes o sentido de responsabilidade, e de modo a consciencializá-los para a seriedade deste tipo de atividades que, por vezes, é confundido com um mero jogo, valorizando a aprendizagem que este proporciona e não apenas o jogo pelo jogo.

Na prática supervisionada, recorri à técnica de dramatização por acreditar nas suas potencialidades pedagógicas. Com o objetivo de motivar a aprendizagem de E/LE, desenvolvi atividades específicas de dramatização, nas quais eu tinha um papel preponderante e outras em que eram os alunos os verdadeiros protagonistas da ação. Assim, no próximo ponto deste relatório, passo a descrever em concreto as atividades realizadas nas aulas.

3. Aplicação didática: a dramatização na prática pedagógica supervisionada

Neste capítulo, além de detalhar a aplicação didática da dramatização na prática pedagógica, tecerei alguns comentários sobre a mesma e farei o balanço das atividades desenvolvidas com este recurso.

As propostas apresentadas tiveram como objetivo motivar os aprendentes para a aprendizagem de E/LE, permitindo desenvolver, quer a competência comunicativa na língua meta, quer competências sociais. Na verdade, tanto as atividades dramáticas de expressão verbal (*role play*, etc.) como as de expressão não-verbal (por exemplo, a mímica) proporcionaram momentos lúdicos, divertidos, em situações comunicativas de interação, não apenas entre alunos, mas também com a docente.

Apesar de terem sido várias as aulas nas quais se recorreu a técnicas dramáticas, neste relatório apenas serão apresentadas quatro unidades didáticas que se consideram representativas do tipo de trabalho desenvolvido tanto pela professora como pelos alunos. Cada unidade apresentar-se-á dividida em três momentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Seguir-se-á um comentário sobre as atividades implementadas, incidindo naquelas em que se

utilizaram técnicas dramáticas. De salientar, no entanto que, aquando da descrição das unidades didáticas, ter-se-á em consideração a contextualização de todas as tarefas realizadas para que fique explícita a forma como as atividades dramáticas foram introduzidas e encadeadas.

3.1. Atividades desenvolvidas pelos alunos

3.1.1. Unidade didática 1 – *La rutina diaria y la hora*

Introdução

Como atividade introdutória e inspiradora, foi projetado um vídeo humorístico¹⁴ sobre a rotina diária e as horas em espanhol. O objetivo era que, após um breve diálogo com os alunos, estes adivinhassem o tema desta aula de 100 minutos.

Desenvolvimento

A professora informou os discentes que ia dramatizar algumas atividades relacionadas com a rotina diária. Para tal, levou objetos, de modo a que as situações representadas se aproximassem o mais possível da vida real. Entre esses objetos encontravam-se, por exemplo, um telemóvel (despertador), um sabonete, uma toalha de rosto, um pente, um secador, uma escova de dentes, pasta dentífrica, um prato, um comando de televisão, um livro, um saco, etc. Também foi distribuída uma ficha (anexo 2) com as diferentes etapas que iam ser dramatizadas, devidamente numeradas, para que os alunos conseguissem identificar facilmente as situações e se familiarizassem com o léxico novo. De referir que as frases da ficha se encontravam na primeira pessoa do singular no presente do indicativo. O objetivo era que os estudantes aprendessem a conjugar verbos reflexivos e irregulares nesse tempo verbal até à terceira pessoa do singular. Ainda na mesma aula viriam a aprender a conjugar a segunda e terceira pessoas do singular. No fim da dramatização, a docente mostrou-se disponível para esclarecer eventuais dúvidas de vocabulário.

Em seguida, a professora fez perguntas aos alunos sobre as atividades praticadas no seu dia-a-dia. Baseando-se na atividade anterior, os aprendentes responderam e, simultaneamente, a docente foi colocando no quadro algumas imagens (anexo 3), que se adequaram perfeitamente às respostas dos mesmos. Estas últimas foram registadas no quadro, começando as frases na segunda pessoa do singular. Os discentes também registaram as respostas nos seus cadernos.

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4VkmHYuFdvA> (consultado em 14/11/2014)

Por forma a ensinar as preposições *en* e *a*, utilizadas quando nos referimos aos meios de transporte, aproveitaram-se várias respostas dos alunos sobre a forma como vinham para a escola ou regressavam a casa, para colocar no quadro as imagens correspondentes, bem como as respostas dadas e, uma vez criada a oportunidade, explicar melhor este conteúdo gramatical.

Por último, para consolidar o vocabulário sobre a rotina diária, foi proposto aos alunos realizarem um jogo de mímica. Dadas as instruções, cada um dos alunos selecionou um pequeno cartão (anexo 4), contendo uma atividade diária, a qual foi dramatizada para o restante grupo. Os estudantes que assistiram às dramatizações dos colegas tiveram de adivinhar as situações representadas, usando o léxico aprendido.

Aproveitando as imagens relacionadas com a rotina diária, que ainda se encontravam no quadro (cf. anexo 3), na segunda hora foi perguntado aos alunos a que hora era costume realizarem as atividades correspondentes a cada uma delas, por forma a ensinar a expressão de tempo. Desta vez, a professora registou as respostas usando o nome dos estudantes e aplicando o presente do indicativo na terceira pessoa do singular. Enquanto os discentes passavam as frases, a docente aproveitou a oportunidade para lhes perguntar a hora, utilizando a expressão *¿Qué hora es?*, pedindo-lhes que se apressassem a escrever.

De modo a explicar melhor a matéria relacionada com a expressão de tempo, distribuiu-se uma ficha informativa (anexo 5) sobre as horas e as partes do dia, cujo conteúdo foi projetado à medida que se dava a explicação.

Conclusão

Para consolidar todos os conteúdos dados (a rotina diária e as horas), a professora distribuiu cartões (anexo 6) para que os discentes, em pares, imaginassem e escrevessem como seria um dia na pele de uma das personagens apresentadas nas imagens. Aquando da realização da atividade, a docente ajudou no esclarecimento de dúvidas. Depois, um dos alunos de cada par fez a sua apresentação perante a turma, a qual não tinha conhecimento prévio da personagem que tinha sido sugerida aos colegas. O objetivo era que os alunos que assistiam à representação das personagens adivinhassem de quem se tratava. Os aprendentes estavam cientes de que podiam e deviam auxiliar-se dos recursos expressivos, que considerassem pertinentes, no desenrolar da representação do dia-a-dia da personagem. No fim das apresentações, procedeu-se à correção de erros cometidos pelos alunos, pedindo aos restantes elementos do grupo que os tentassem corrigir.

Comentário

Embora nesta aula eu também tenha recorrido à dramatização para apresentar vocabulário novo, resolvi não a incluir nas atividades desenvolvidas pela docente, ponto que irei abordar posteriormente, por não me ter sido possível gravá-la, na altura, uma vez que só adquiri uma câmara passado algum tempo. Contudo, devo dizer que a experiência foi gratificante visto que, no fim da mesma, tive o reconhecimento dos alunos, que me aplaudiram, mostrando-se muito entusiasmados. Este entusiasmo refletiu-se nas atividades que se seguiram, o que me leva a crer que a estratégia utilizada para alcançar os objetivos propostos para esta aula foi uma aposta ganha. Para além da dramatização, creio que a seleção de materiais humorísticos, como o vídeo e as imagens, e ainda o facto de os alunos terem tido uma participação ativa nas tarefas, contribuíram não apenas para captar a atenção dos discentes, como também para conseguir que a mesma se mantivesse durante toda a aula. O jogo de mímica, protagonizado pelos aprendentes, foi outra atividade bem-sucedida, através da qual pude comprovar que os alunos tinham estado atentos à matéria, uma vez que os que ficaram responsáveis por adivinhar as atividades representadas pelos colegas, souberam aplicar os conhecimentos adquiridos de forma eficaz. Comecei por pedir voluntários para realizarem esta atividade dramática de expressão não-verbal. Após alguma timidez inicial, rapidamente os alunos aderiram ao jogo e, depois de muitas gargalhadas, no fim, já todos queriam repetir a experiência. Claro que isso não foi possível, com muita pena minha, devo dizer, que também tinha “mergulhado” no jogo de forma entusiástica, mas se assim fosse, já não teria tido tempo de terminar as restantes atividades. Quer esta atividade, quer a última, serviram para consolidar a matéria dada e revelaram-se um excelente meio para estimular a capacidade criativa dos estudantes e desenvolver neles o espírito de grupo. A atividade descrita na conclusão desta unidade didática foi inspirada na obra de Cervera (2006: 20-22), inserida no vasto capítulo de exercícios de dramatização propostos pelo autor, neste caso, relativos à caracterização e representação de personagens, tendo sido adaptada, evidentemente, às características da turma e ao tema da aula. Esta atividade proporcionou a integração, por parte dos alunos, de diversos recursos expressivos, também muito utilizados no teatro, como a expressão linguística, corporal, etc. O balanço da tarefa foi francamente positivo, pois possibilitou, uma vez mais, a aprendizagem de E/LE, de forma contextualizada e lúdica, num ambiente relaxado e divertido.

3.1.2. Unidade didática 2 – *El tapeo*

Introdução

Esta aula iniciou-se com o visionamento de um vídeo¹⁵ relacionado com uma prática muito habitual entre os espanhóis que é *ir de tapas*. Com esta estratégia de motivação, pretendeu-se dar a conhecer a cultura do *tapeo*, tão usual em Espanha. Em seguida, teceram-se alguns comentários orais sobre o vídeo.

Desenvolvimento

Para familiarizar os discentes com a cultura do *tapeo* e a origem das *tapas*, a professora distribuiu uma ficha de trabalho (anexo 7) e pediu a alguns deles que lessem o texto em voz alta. Depois de terem respondido às perguntas de interpretação sobre o texto e após o esclarecimento de dúvidas de vocabulário, procedeu-se à correção da ficha, a qual se fez oralmente.

Em seguida, a docente comunicou aos alunos que iam ver o vídeo da canção *De tapas*¹⁶, do grupo *El Combo Linga*. Distribuiu ainda uma ficha (anexo 8) sobre a canção para realizarem em simultâneo. Assim, os aprendentes puderam completar os espaços em branco com o nome das *tapas* que iam ouvindo. O vídeo foi projetado novamente, uma vez que a canção era um pouco difícil e continha algumas particularidades fonéticas da fala do sul da Península, facto que foi explicado aos alunos. Por essa mesma razão, procedeu-se à projeção da letra da canção como forma de corrigir o exercício. Para além do conteúdo cultural relacionado com o *tapeo*, o texto da canção permitiu ainda trabalhar o léxico gastronómico pois, no vídeo, surgiam imagens de uma grande variedade de *tapas* espanholas. Assim sendo, o segundo exercício da ficha, com o nome e a descrição de algumas *tapas* apresentadas no vídeo, foi projetado para que os estudantes os relacionassem com as respetivas imagens permitindo-lhes, desta forma, fazer simultaneamente, a correção nas suas fichas. Importa referir que os aprendentes ainda não tinham trabalhado o léxico relativo aos alimentos e à bebida e, como tal, a docente auxiliou-os nesta tarefa, sempre que, por intuição, não conseguissem relacionar as imagens à descrição correspondente.

¹⁵ Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=b8J_iInmL08&index=5&list=PLF4DDBD00FD2A109E (consultado em 29/11/2014)

¹⁶ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=8tsED75-Q9Q> (consultado em 23/11/2014)

Conclusão

Para terminar a aula, a professora distribuiu uma ficha informativa (anexo 9), estabelecendo assim a ponte com a atividade anterior. Os alunos que, neste momento, já tinham uma ideia da variedade de *tapas* que podemos encontrar, em grupos de quatro elementos, e tendo como apoio o vocabulário da ficha anterior e da ficha informativa, com expressões habitualmente ouvidas nos bares/restaurantes, tiveram como tarefa final, imaginar um diálogo, no qual iam *de tapas* ao “Bar de Manolo”. Um deles interpretaria o papel de empregado do bar e os restantes membros do grupo representariam os clientes. Os aprendentes prepararam os seus diálogos e, a seguir, realizaram a dramatização dos mesmos num cenário preparado para o efeito, onde constava uma mesa com uma toalha, pratos, talheres e copos, para que se sentissem realmente no “Bar de Manolo”. Num dos grupos, a professora também participou como atriz, interpretando o papel de empregada do bar. Para tal, levou alguns objetos, como um avental, um laço preto e uma bandeja com garrafas de água, usados também pelos estudantes, com o intuito de motivar estes últimos e de criar um ambiente favorável à aprendizagem (anexo 10).

Comentário

Esta aula, dedicada ao tema do *tapeo*, permitiu trabalhar não apenas conteúdos léxicos e funcionais, mas também conteúdos culturais.

Aquando da preparação da aula, preocupei-me sobretudo em dar uma sequência lógica e coerente às atividades, desde a introdução do tema à sua contextualização, passando pela apresentação e aplicação do vocabulário novo aprendido até à consolidação do mesmo com aquela que seria a criação e dramatização de um diálogo, simulando uma situação próxima da realidade. A atividade de dramatização teve como finalidade última munir os alunos de algumas ferramentas básicas para poderem pôr os conhecimentos adquiridos em prática, caso se proporcione uma visita ao país vizinho e tenham de pedir algo num bar e, mais concretamente, num bar de *tapas*. Esta ideia vai de encontro ao que já foi mencionado por Littlewood (1975, *apud* Bisetto Bork, 2010: 137) relativamente à dramatização, considerando-a uma técnica que possibilita trazer para o contexto de aula situações da vida real. Tal como preconizado por Di Pietro (1987, *apud* Bisetto Bork, 2010: 137), creio que o cenário que preparei, usando objetos reais, como por exemplo a mesa com a toalha, o laço preto, o avental, a bandeja, etc., motivou ainda mais os aprendentes, que se mostraram bastante recetivos à realização da tarefa, praticando a língua objeto de estudo numa determinada situação comunicativa baseada em situações da vida real. Considero ainda que todas as atividades realizadas até à fase da

elaboração das dramatizações foram igualmente importantes, na medida em que contribuíram para uma melhor preparação dos discentes aquando da concretização da tarefa final.

Julgo que o meu papel enquanto professora-atriz, participando direta e indiretamente ao longo de todo o processo, prestando ajuda sempre que necessário, encorajou alguns alunos mais tímidos, que se mostraram mais desinibidos após terem assistido a algumas situações bem divertidas. Do mesmo modo, creio que o tratamento do erro foi feito de forma adequada, pois nunca interrompi os aprendentes para os corrigir, para que não ficassem nervosos, apenas foi feita referência às falhas mais graves no final de cada dramatização, dando-lhes algumas sugestões e tecendo elogios sempre que eram merecidos.

Considero que a atividade foi bem-sucedida, no entanto, apesar da maioria dos alunos ter realizado as dramatizações, houve um grupo que não conseguiu pôr em prática aquilo que tinha preparado, por se ter verificado falta de tempo. Contudo, eu já os tinha ajudado, previamente, durante a elaboração dos diálogos, fornecendo-lhes orientações, no sentido de melhorarem as suas intervenções. Na globalidade, os estudantes participaram com entusiasmo na tarefa final, quer como “atores”, quer como “espetadores”. Ao perguntar-lhes, oralmente, sobre a pertinência desta tarefa final, no sentido de os preparar para uma situação semelhante na vida real, todos afirmaram tratar-se de uma atividade divertida e interessante, que lhes permitiu aprender vocabulário novo e aspetos relacionados com a cultura espanhola.

3.2. Atividades desenvolvidas pela docente

3.2.1. Unidade didática 1 – *Destinos de vacaciones*

Introdução

A aula, com a duração de 100 minutos, iniciou-se com o visionamento de um anúncio de uma agência de viagens¹⁷, cujo conceito era *Vete de vacas, las tenemos todas*. Este vídeo divertido, relacionado com os diferentes tipos de férias, era protagonizado pela *Vaca Tetis*. Na realidade, tratava-se de uma campanha com o objetivo de divulgar as diversas possibilidades de férias (“*vaca-ciones*”) que a agência de viagens oferecia: “*vacas*” divertidas, “*vacas*” tranquilas, entre outras. Após o visionamento e um breve comentário oral acerca do vídeo, os alunos adivinharam o tema da aula.

¹⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=naBcRzRx5zw> (consultado em 02/05/2015)

Desenvolvimento

A professora revelou aos alunos que ia dramatizar três situações, cada uma delas relacionada com um tipo de férias. Para que a dramatização¹⁸ se tornasse mais motivadora, fez-se acompanhar de vários objetos (toalha de praia, boné, óculos de sol, biquíni, protetor solar, páreo, chinelos, botas, mochila, binóculos, bússola, capacete, gorro, luvas, impermeável, passaporte, mapa, roteiro, chapéu e máquina fotográfica) (anexo 11), tendo recorrido ainda a diversos sons¹⁹ (som das ondas do mar, dos pássaros, dos sinos, do vento, da chuva, do cavalo, da rã, do burro, da abelha, do cão, de um rebanho de cabras, da cascata, de um aeroporto, de um automóvel, de uma banda de música, de aplausos, etc.). Para que os alunos, ao observarem a dramatização, pudessem registrar, em simultâneo, o tipo de férias e os objetos ou peças de roupa que viam ou que estavam a ser representados em cada uma das situações, a docente distribuiu uma ficha (anexo 12), por forma a dar início à realização do primeiro exercício. Como a maior parte do vocabulário já tinha sido apresentado em unidades anteriores, salvo uma ou outra palavra que poderiam não conhecer, os alunos apenas tinham de reconhecê-lo e aplicá-lo no novo contexto relacionado com as férias.

Em seguida, a docente perguntou aos discentes se tinham reconhecido os diferentes tipos de férias representados. Poderia haver mais de uma resposta correta e, apesar das várias possibilidades, como por exemplo *vacaciones en la playa/en verano*, para a primeira situação, *vacaciones en la montaña/en la sierra/en el campo*, para a segunda situação ou ainda *vacaciones en la ciudad/en el extranjero*, para a terceira situação, apenas se elegeu uma para cada tipo de férias. Seguiu-se um breve diálogo com os estudantes acerca dos objetos que tinham visto e, para que aqueles pudessem confirmar se tinham completado a tabela do exercício com o vocabulário correto, a professora dividiu o quadro em três partes, correspondendo cada uma aos três tipos de férias representados. Levou ainda uns cartões com o léxico apresentado na dramatização e pediu a um aluno de cada fila, fila essa à qual se atribuiu uma das três situações, que fosse colocá-los por baixo dos tipos de férias correspondentes (anexo 13). Os alunos responsáveis por colocar os cartões podiam ter a ajuda dos colegas que faziam parte da sua fila, já que o vocabulário desses cartões foi projetado para que todos pudessem vê-lo (anexo 14). Assim, os aprendentes, para além de poderem comprovar se as suas respostas estavam corretas, puderam corrigir ou acrescentar nas suas fichas alguma palavra que

¹⁸ Disponível em DVD

¹⁹ Disponíveis em <http://www.elongsound.com/> (consultado em 02/05/2015)

não tinham escrito. Depois, a docente perguntou que objetos ou peças de vestuário utilizados em cada uma das situações dramatizadas poderiam associar a outro tipo de férias da tabela, uma vez que alguns deles poderiam adequar-se a vários contextos. Em seguida, os alunos realizaram o segundo exercício da ficha e procedeu-se à correção do mesmo.

Por forma a consolidar o léxico e, simultaneamente, apresentar a função dos objetos utilizados na dramatização, a professora anunciou que iam fazer um jogo de adivinhas. Dadas as instruções do jogo, a docente distribuiu um cartão (anexo 15) a cada par de alunos, sendo que um deles foi ler o que lá estava escrito. Os restantes elementos da turma tinham de adivinhar de que objeto se tratava.

Em seguida, foi distribuída uma outra ficha (anexo 16) e foi dito aos discentes que lessem os textos em silêncio e realizassem o primeiro exercício. Após o esclarecimento de dúvidas de vocabulário, foi feita a correção e, logo depois, completou-se e corrigiu-se a tabela do exercício seguinte.

De modo a desenvolverem a compreensão auditiva, os aprendentes escutaram anúncios de uma agência de viagens e diálogos sobre alguns destinos de férias²⁰. A docente distribuiu ainda uma ficha (anexo 17) sobre a audição, para que os discentes, enquanto escutavam os textos orais, realizassem os exercícios. Esclarecidas as dúvidas de vocabulário, procedeu-se à correção.

Conclusão

Os alunos trabalharam em grupos de quatro elementos. A cada grupo, foi distribuído um postal (anexo 18) com destinos de férias de Espanha e de Hispano América, para que os discentes se familiarizassem com a cultura destes países. Auxiliando-se dos textos apresentados anteriormente, das imagens dos postais, nas quais apareciam monumentos, lugares de interesse, etc., e também dos conhecimentos que já tinham das viagens realizadas a Granada e Sevilha através da escola, inclusive de outros lugares que já tinham visitado ou estudado, cada grupo escreveu um postal aos cinco professores que se encontravam presentes na aula, outro à diretora de turma e ainda outro postal dirigido a outro professor ou funcionário da escola que os alunos escolhessem. Os aprendentes imaginaram que tinham ido de férias para um daqueles destinos e contaram as experiências vividas nesses lugares.

²⁰ Disponíveis em Pacheco, L. y Barbosa, M. (2012): *¡Ahora español! 1, 7º*, Porto: Areal Editores, S.A., CD áudio.

Comentário

Uma vez que a presente unidade didática foi abordada quase no fim do ano letivo, muitos dos conteúdos programáticos já tinham sido trabalhados anteriormente. Assim, através da dramatização, foi possível não só ensinar algum léxico novo mas, sobretudo, rever vocabulário estudado em unidades didáticas anteriores, de forma a aplicá-lo num contexto novo, neste caso, relacionado com o tema das férias.

Como tal, recorri à dramatização para «conseguir los objetivos de manera placentera y motivadora» (Arroyo Amaya, 2003: 19). Com efeito, quebrar a monotonia e motivar os alunos nem sempre é tarefa fácil. A melhor forma que encontrei para alcançar esses objetivos foi, tal como o professor Júlio (cf. secção 1.3) interpretar várias personagens, de acordo com os temas ministrados, conseguindo assim reter a atenção dos alunos, do princípio ao fim, envolvendo-os nas tarefas e proporcionando uma forma de interagir mais construtiva.

O facto de ter optado por esta estratégia não foi inocente. Para além de me sentir confortável desempenhando o papel de professora-atriz, percebi que as aulas que envolviam o recurso à dramatização eram sempre mais motivadoras, tanto para os alunos como, inclusivamente, para mim. Todas as atividades que sucediam às dramatizações já eram encaradas com o mesmo espírito de alegria, no qual nos encontrávamos imbuídos, o que fez com que tudo se tornasse mais fácil para ambas as partes. Desengane-se, no entanto, aquele que pensa que tudo era um “mar de rosas”. Levar a cabo uma tarefa como esta requer muito trabalho prévio, desde a preparação do texto oral produzido pelo docente, à sua postura na sala de aula, ao seu olhar, aos seus gestos, às suas expressões faciais, à forma como adapta a sua voz às características das personagens que interpreta e ainda ao modo como apoia a sua criação, levando objetos reais para a aula ou recorrendo a sons variados enquanto representa.

Creio que toda a dedicação aplicada a estas atividades de dramatização se revelou frutífera, na medida em que pude comprovar que houve, efetivamente, uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes que, de um modo geral, desempenharam as suas tarefas de forma rápida e eficaz.

O balanço do recurso à dramatização nesta aula foi muito positivo e a melhor prova disso foi ver o sorriso estampado no rosto dos alunos e o comentário de um deles acerca da minha prestação, manifestando a enorme satisfação que sentiu pela forma como conduzi a aula.

No fim da aula, também foi efetuado um pequeno questionário (anexo 19) para saber a opinião dos alunos acerca do recurso à dramatização nas aulas de Espanhol. Todos consideraram que as atividades de dramatização foram muito interessantes. Quando lhes foi

solicitado, especificamente, o seu parecer relativamente às dramatizações realizadas pela docente, todos foram unânimes em considerá-las divertidas. No que concerne à utilização de objetos reais e aos diversos sons aos quais a professora recorreu aquando da dramatização desta aula, mais uma vez, todos revelaram ter sido uma estratégia muito interessante.

3.2.2. Unidade didática 2 – *Contraste pretérito perfecto/pretérito indefinido*

Introdução

Esta aula de 50 minutos iniciou-se com uma apresentação em *PowerPoint* (anexo 20) de nuvens de palavras, umas com formas verbais e indicadores de tempo do pretérito perfeito e outras relativas ao pretérito indefinido. Como os alunos já tinham estudado os dois tempos verbais, separadamente, e os respetivos indicadores de tempo, pretendia-se que, após um breve diálogo sobre os diapositivos apresentados, identificassem o tempo verbal correspondente a cada nuvem de palavras e chegassem, posteriormente, ao tema da aula: o contraste entre o pretérito perfeito e o indefinido. Aproveitando ainda a imagem que surgia atrás das nuvens de palavras (máscaras representativas do drama), foi perguntado aos aprendentes se sabiam o motivo pelo qual tinha sido inserida no mesmo *PowerPoint*. Os estudantes chegaram à conclusão que, nesta aula, também se iam realizar dramatizações.

Desenvolvimento

A docente anunciou aos discentes que iam ouvir a gravação do texto que aparecia num postal, cujo tema estava relacionado com as férias. Informou ainda que, aquando da audição, ia dramatizar as várias atividades realizadas pela pessoa que tinha escrito o postal. Na verdade, o texto foi gravado com a voz da própria professora. Com a utilização deste material autêntico, pretendia-se cativar os alunos, incrementando a sua motivação para a realização das atividades seguintes relacionadas com o conteúdo gramatical referido anteriormente. No sentido de motivar ainda mais os aprendentes, a professora levou para a aula alguns objetos (um leque, uma bola e uma toalha vermelha) (anexo 21) e recorreu a diversos sons e música²¹ (o som de

²¹ Extraídos de:

<https://www.youtube.com/watch?v=NUsoVIDFqZg>

https://www.youtube.com/watch?v=vhg7ND0_yiA

<https://www.youtube.com/watch?v=4afHutn4LJY>

<https://www.youtube.com/watch?v=e4Xh7yXlmSU>

<https://www.youtube.com/watch?v=4Z81q8ke0iE> (consultados em 22/05/2015)

uma guitarra, de um cavalo a relinchar, de música variada, tal como flamenco, *paso doble* e ainda a canção *Bailando*, de Enrique Iglesias), além de executar ela própria outros sons durante a dramatização²².

A docente distribuiu uma ficha (anexo 22) para que, ao mesmo tempo que ouvissem a gravação e observassem, em simultâneo, as dramatizações, os alunos pudessem registar no primeiro exercício relativo ao postal as atividades de lazer ou os desportos que estavam a ser representados. Como a maior parte do vocabulário já tinha sido apresentado em aulas anteriores, exceto uma ou outra palavra que poderiam não conhecer, os alunos apenas tinham de reconhecê-lo e aplicá-lo no novo contexto relacionado com as férias, no qual se inseria esta unidade didática. Procedeu-se à correção do exercício e, de modo a promover a leitura, a professora pediu a alguns alunos para lerem o texto em voz alta, completando assim os espaços com as palavras que faltavam. Esclareceram-se ainda algumas dúvidas de vocabulário.

Por forma a introduzir o conteúdo gramatical, a professora fez algumas perguntas sobre o texto, oralmente, como por exemplo: *¿Qué hice la semana pasada?*; *¿Qué he hecho esta semana?*, uma vez que o texto se referia às suas férias. Outras questões colocadas foram: *¿Esta postal se refiere al presente, al pasado o al futuro?*; *¿Qué tiempo(s) verbal(es) tenemos aquí?*, etc.

As perguntas anteriores serviram para estabelecer a ponte com os exercícios seguintes da ficha de trabalho. Os aprendentes realizaram o segundo exercício, escrevendo na tabela as formas verbais e os indicadores de tempo relativos ao pretérito indefinido e pretérito perfeito que encontraram no texto. Também foram levados a refletir sobre as regras de utilização dos dois tempos verbais, completando assim os usos de cada um desses tempos. Fez-se a correção.

Para praticar o contraste entre o pretérito indefinido e o pretérito perfeito, foi pedido aos alunos que fizessem os restantes exercícios da ficha. Seguiu-se a correção da mesma.

Conclusão

De forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, a docente anunciou que iam fazer um jogo sobre este conteúdo gramatical. Após dar as instruções, alguns estudantes elegeram um cartão (anexo 23) e leram o que aí se encontrava escrito aos restantes elementos da turma. Estes alunos escolheram um colega para lhes confirmar se a frase que tinham lido era verdadeira ou falsa. As frases eram verdadeiras caso o verbo que se encontrava no pretérito indefinido ou no pretérito perfeito estivesse acompanhado de um indicador de tempo que se usa com esses

²² Disponível em DVD

mesmos tempos verbais. Se o verbo da frase não estivesse conjugado no tempo verbal correto, por não estar acompanhado do indicador de tempo adequado, essa frase seria falsa e os alunos teriam de a corrigir, conjugando o verbo no tempo correto.

Comentário

Tal como a unidade didática referida anteriormente, a presente também estava inserida no tema relativo às férias, tendo o objetivo acrescido de trabalhar um conteúdo gramatical. Através da dramatização pude, eventualmente, ensinar algum vocabulário novo mas, principalmente, rever léxico dado nas unidades anteriores que abordavam o tema das atividades de lazer e os desportos, de forma a aplicá-lo numa situação nova, ou seja, no contexto das férias. Do mesmo modo, os dois tempos verbais trabalhados nesta aula já tinham sido estudados, separadamente, em unidades didáticas diferentes. Assim, os alunos apenas tiveram de reconhecer os indicadores de tempo e as formas verbais correspondentes a cada um deles, por forma a aprender, desta feita, o contraste entre o pretérito perfeito e o pretérito indefinido. De novo, o texto relativo à dramatização foi o ponto de partida para estabelecer a comparação entre estes dois tempos verbais.

Ao integrar gravações de sons variados, incluindo um texto gravado com a minha própria voz, e ao servir-me de diversos recursos expressivos utilizados, frequentemente, pelos atores no teatro, creio ter contribuído para o incremento da motivação dos alunos no que concerne à aprendizagem de E/LE. Acredito que, de alguma forma, através da técnica da dramatização e da integração de uma boa dose de dinamismo e de humor nas aulas, consegui combater o aborrecimento e a desmotivação, muitas vezes manifestados pelos estudantes, nomeadamente nas aulas de gramática. Por forma a averiguar se esta ideia era partilhada pelos aprendentes, no final da aula, entreguei-lhes um breve questionário (anexo 24). Todos responderam afirmativamente às três perguntas que lhes foram colocadas, o que me levou a concluir que os discentes se sentiram mais motivados para aprender a matéria depois de terem assistido às dramatizações protagonizadas por mim, tendo sido uma forma divertida de rever léxico e aprender os conteúdos gramaticais e que, de um modo geral, o recurso à dramatização nas aulas contribui para uma aprendizagem mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o diretor e pedagogo canadiano George Laferrière (1997, *apud* Gómez Souto, 2007: 1) «si nos enseñaran desde nuestra infancia en la escuela primaria a expresarnos dramáticamente, es decir, a utilizar no solamente las palabras sino igualmente los gestos y las emociones, podríamos durante el resto de nuestra vida comunicarnos sin problema con nuestro entorno, o al menos, con menos dificultades». Esta crença e a análise de diversos artigos científicos, bem como a experiência da aplicação prática da arte dramática no âmbito da LE motivou a escolha do meu tema monográfico.

Com efeito, o recurso à dramatização na aula de E/LE pode ser portador de inúmeros benefícios pelo seu potencial pedagógico e motivador.

No âmbito da prática pedagógica, pude constatar que o uso de técnicas teatrais na aula de E/LE revelou-se um precioso contributo, servindo quer como estratégia de ensino, quer como estratégia de aprendizagem e, em última análise, como estratégia de motivação para ambos os agentes da aula: alunos e professora.

Baseando-me na conceção da Escola ativa e da pedagogia pela alegria, resolvi lançar este desafio a mim própria e aos aprendentes pois, através das atividades de dramatização, foram facultados, a ambas as partes, cinco “ingredientes” essenciais para o prazer no processo de ensino/aprendizagem: criatividade, ação, espontaneidade, atividade lúdica e trabalho em equipa.

De facto, as atividades com recurso à dramatização suscitaram um grande interesse nos discentes, o que se refletiu no seu entusiasmo e empenho. Porém, foram incluídas outras atividades e outras ferramentas pedagógicas, por forma a manter a motivação nos diferentes momentos da aula, contribuindo assim para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Como comentário final, gostaria de realçar que a principal vantagem da dramatização no contexto educativo prende-se com o facto de ser adaptável ao nível de proficiência da língua, à idade, bem como aos interesses e necessidades dos aprendentes, fatores que foram tidos em consideração aquando da planificação das atividades propostas. De salientar que a utilização desta técnica liberta a palavra e a expressão corporal, desenvolvendo a autonomia e o espírito de grupo.

Neste sentido, creio que as atividades apresentadas neste relatório poderão abrir caminho para que outros professores integrem a dramatização na aula de E/LE, pelas vastas potencialidades pedagógicas e motivacionais que proporciona.

Para que os professores ensinem com mais gosto.

Para que os alunos aprendam com mais alegria.

Para que todos guardem a Escola num cantinho doce dos seus corações...

BIBLIOGRAFIA²³

- Aguilar López, A. M. (2012). Dramatizar el Libro del Alumno en el Aula de ELE/ EL2. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 14. <http://marcoele.com/descargas/14/aguilar-dramatizacion.pdf> (consultado em 26/03/2015)
- Alcaraz Andreu, C. (2006). Motivación y Edad: Dos Factores Clave en el Aprendizaje de la Expresión Oral. *Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE, XVII Congreso Internacional de la ASELE, Vol. 1* (pp. 205-216). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0205.pdf (consultado em 10/04/2015)
- Alejandro Lifschitz, J. (2014). O Professor, o Ator e a Questão da Presença. *Revista Educação Online, n. 16* (pp.119-137). <http://educacaoonline.edu.pucrio.br/ojs/index.php/Eduonline/article/view/85/pdf> (consultado em 16/06/2015)
- Alonso García, P. J. (2005). Riendo Se Entiende la Gente: el Humor en la Clase de ELE. *La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Centro Virtual Cervantes* (pp. 124-132). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0122.pdf (consultado em 16/06/2015)
- Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el Aprendizaje: La Perspectiva de los Alumnos. In *Ministerio de Educación y Ciencia. La Orientación Escolar en Centros Educativos*. (pp. 209-242). Madrid: MEC.
- Alves, R. (2011). *Professor Utiliza Teatro como Ferramenta Pedagógica para Estimular Alunos*. <http://www.renatoalves.com.br/blog/?p=194> (consultado em 05/05/2015)
- Anaya-Durand, A. & Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para Aprobar o para Aprender? Estrategias de Motivación del Aprendizaje para los Estudiantes. *Tecnol. Ciencia Ed. (IMIQ)*, vol. 25, n° 1. http://web.imiq.org/attachments/345_5-14.pdf (consultado em 10/04/2015)
- Arroyo Amaya, C. (2003). La Dramatización y la Enseñanza del Español como Segunda Lengua. *Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid*, <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001382.pdf> (consultado em 29/06/2015)
- Azenha, M. (2000). *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Porto: Edições Asa.

²³ A apresentação das referências bibliográficas segue o modelo da APA (American Psychological Association) versão 6.

- Balancho, M. J. & Manso Coelho, F. (1996). *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barroso García, C. & Fontecha López, M. (1999). La Importancia de las Dramatizaciones en el Aula de ELE: una Propuesta Concreta de Trabajo en Clase. *ASELE. Actas X, Centro Virtual Cervantes* (pp. 107-113).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf (consultado em 24/02/2015)
- Battaner, E. (2009). Sobre la Didáctica Universitaria. *Excelencia Docente. Compartiendo Buenas Prácticas*. http://www.ugr.es/~battaner/escritos/sobre_didactica.pdf (consultado em 16/06/2015)
- Bisetto Bork, A. V. (2010). A Técnica de Dramatização em Língua Estrangeira. *Eletras, vol. 20, n. 20* (pp. 136-146).
http://universidadetuiuti.utp.br/eletras/ea/eletras20/textos/Artigo_livre_20.5_A_tecnica_de_dramatizacao_em_lingua_estrangeira_BORK.pdf (consultado em 29/06/2015)
- Bisetto Bork, A. V. (2006). A Utilização da Técnica de *Roleplay* no Ensino Médio. *Estudos Linguísticos XXXV* (pp. 304-309).
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publicaestudos2006/sistema06/1107.pdf> (consultado em 29/06/2015)
- Boquete Martín, G. (2014). El Uso del Juego Dramático en el Aula de Español como Lengua Extranjera. *Porta Linguarum 22* (pp. 267-283).
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/18%20%20Gabino%20Boquete.pdf (consultado em 26/03/2015)
- Brito Katto, S. (2008). A Dramatização como Ferramenta Didática. *O professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense – Produção Didático-Pedagógica, vol. II*
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf> (consultado em 14/06/2015)
- Busi, F. (2014). *Cómo Potenciar la Creatividad en la Escuela – Las Actitudes de los Profesores: El Rol del Ejemplo y la Pedagogía Creativa*.
<http://paradigmacreativo.com/como-potenciar-la-creatividad-en-la-escuela/#more-736> (consultado em 05/05/2015)
- Castellà, J., Comelles, S., Cros, A. & Vilà, M. (2007). *Entender (se) en Clase – Las Estrategias Comunicativas de los Docentes Bien Valorados*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Cervera, J. (2006). Cómo Practicar la Dramatización con Niños de 4 a 14 Años. In Biblioteca Virtual Universal, Editorial del Cardo. Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132401.pdf> (consultado em 26/03/2015)

- Cestero Mancera, A. M. (2004). La Comunicación No Verbal. In J. Sánchez Lobato & I. Gargallo (Eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)* (pp. 593-613). Madrid: SGEL.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. & Ruiz Tendero, G. (2013). La Dramatización como Recurso Didáctico para el Desarrollo Emocional. Un Estudio en la Etapa de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 31, 2 (pp. 393-410). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283328062012> (consultado em 24/02/2015)
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2, 3 (pp.203-229). <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-csizer-ltr.pdf> (consultado em 10/04/2015)
- Fernández Saavedra, J. y Gómez Bedoya, M. (2010). La Motivación en la Clase de ELE: Estrategias de Motivación para Estudiantes Japoneses. *Cuadernos Canela. Actas de la Confederación Académica. Nipo, Española y Latinoamericana*, vol. XXII (pp. 193-205). <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/archivo.htm> (consultado em 10/04/2015)
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação – 10º Ano Formação Específica – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Ferrán Salvadó, J. M. (1990). La Corrección del Error: Fundamentos, Criterios, Técnicas. In Aula XXI/Santillana, *Didáctica de las Segundas Lenguas – Estrategias y Recursos Básicos* (pp. 282- 300). Madrid: Santillana.
- Freitas, E. (2009). Dramatização como Instrumento de Ensino. <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/dramatizacao-como-instrumentos-ensino.htm> (consultado em 05/05/2015)
- García Velasco, A. (2008). Juego Teatral, Dramatización y Teatro como Recursos Didácticos. *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 233. <http://www.fundaciongsr.org/documentos/8459.pdf> (consultado em 24/02/2015)
- Gómez Souto, E. (2007). ¿Es el Profesor un Actor, un Monologuista o un Director de Escena? *Macondo*, nº 1. http://www.desdemacondo.eu/documentos/Gomez_Souto_2007_n1.pdf (consultado em 15/06/2015)

- Grande Rodríguez, V. (2005). A la Lengua con Humor: un Ejemplo Práctico a través de los Cómics. *La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Centro Virtual Cervantes* (pp. 343-352).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0341.pdf (consultado em 15/06/2015)
- Grünewald, A. (2009). La Motivación de los Alumnos en la Clase de Lengua Extranjera. Resultados de una Investigación Empírica en el Contexto del Uso de las Tecnologías de Comunicación e Información. *Pulso*, 32 (pp. 75-93).
<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/7193> (consultado em 10/04/2015)
- Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Group Limited.
- Instituto Cervantes. *Diccionario de Términos Clave de ELE*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm (consultado em 10/04/2015)
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (consultado em 15/06/2015)
- Lázaro Rodríguez, D. (2010). *Maestros Creativos*.
<https://maestroscreativos.wordpress.com/2010/04/12/pedagogia-creativa/> (consultado em 05/05/2015)
- López Pérez, M. (2010). Estrategias y Enfoques Metodológicos del Uso Comunicativo en las Lenguas Extranjeras: Aplicación Teórico-Práctica del Paradigma Pragmático. *Tejuelo*, nº 7 (pp. 57-76).
<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r07/04.pdf> (consultado em 05/05/2015)
- Martí Contreras, J. & Valls Lafuente, M. (2009). Motivación y Juego en el Aula: la Implicación del Alumno en las Clases de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, nº 5 (pp.1-10).
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=0ADD002C9740445A8E59683E69FC0E69.dialnet02?codigo=4892272> (consultado em 24/02/2015)
- Monterubbianesi, M. G. (2013). La Comunicación No Verbal en el Aula: Una Propuesta de Clasificación y Análisis de los Gestos para las Clases de E/LE. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 16, Suplementos. http://marcoele.com/descargas/16/monterubbianesi-comunicacion_no_verbal.pdf (consultado em 26/03/2015)

- Núñez Cubero, L. & Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y Educación: Aspectos Teóricos. *Teor. Educ.*, 19, Ediciones Universidad de Salamanca (pp. 225-252). http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/3262/3288 (consultado em 24/02/2015)
- Palomino Hernández, M. C. (2012). Creencias, Actitudes y Motivación hacia el Aprendizaje de ELE por parte de Adolescentes Sicilianos sin Conocimientos Previos de Español. Estudio Etnográfico-Descriptivo en el Contexto de una Comunidad de la Sicilia Sudoriental. *MarcoELE*, 16, Suplementos. http://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf (consultado em 10/04/2015)
- Peña, X. (2006). La Motivación en el Aula. <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula> (consultado em 10/04/2015)
- Pérez-Barco, M. (2014). *Educación*. <http://www.abc.es/familia-educacion/20131017/abcipiscitelli-conferencia-docentes-201310151739.html> (consultado em 05/05/2015)
- Pérez Gutiérrez, M. (2000). La Simulación como Técnica Heurística en la Clase de Español con Fines Profesionales. *Primero Congreso de Español para Fines Específicos* (pp. 169-183). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0023.pdf (consultado em 05/05/2015)
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). La Dramatización como Recurso Clave en el Proceso de Enseñanza y Adquisición de las Lenguas. *Glosas Didácticas – Revista Electrónica Internacional*, 12. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf> (consultado em 24/02/2015)
- Prieto Grande, M. (2007). De la Expresión Dramática a la Expresión Oral. *Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE.*, vol. 2, XVII Congreso Internacional de la ASELE (pp. 915-929). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0915.pdf (consultado em 16/06/2015)
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. <http://lema.rae.es/drae/?val=motivaci%C3%B3n> (consultado em 10/04/2015)
- Renaudin, J. (2012). La Improvisación Dramática como Entrenamiento Estratégico en el Aula de LE. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 14. http://marcoele.com/descargas/14/renaudin-improvisacion_dramatica.pdf (consultado em 24/02/2015)
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y Uso de Estrategias en Estudiantes Universitarios. Su Evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*, vol. 19, nº 1 (pp. 107-119).

http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf (consultado em 10/04/2015)

Ruiz Calatrava, M. C. (2009). Uso de Técnicas Humanísticas-Afectivas en la Enseñanza de Idiomas: La Dramatización (Parte II). *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, n° 15.

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20CARMEN_RUIZ1.pdf (consultado em 16/06/2015)

Sánchez Benítez, G. (2009). La Comunicación No Verbal. *MarcoELE*, 8, Suplementos. http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf (consultado em 26/03/2015)

Sánchez Castro, M. (2010). Humor Se Escribe con Hache. Una Propuesta Didáctica para la Explotación del Léxico en Clase de ELE a través del Humor. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, n° 10. http://marcoele.com/descargas/10/sanchez_humor-con-hache.pdf (consultado em 26/03/2015)

Sánchez Pérez, A. (2004). *Enseñanza y Aprendizaje en la Clase de Idiomas*. Madrid: SGEL.

Serrano, R. (2015). La Dramaturgia del Docente en el Aula. *Razón y Palabra*, 62. <http://www.razonypalabra.org.mx/n62/varia/rserrano.html> (consultado em 05/05/2015)

Tejeiro Gallego, F. & Fernández Sánchez, B. (2011). ¿Cómo Mejorar la Motivación de nuestro Alumnado? *Revista Digital del CEP de Alcalá de Guadaíra, Vol. I, n° 10*. http://pakenredes.cepalcala.org/upload/file_aj15_11_11_11_23_27.pdf (consultado em 24/02/2015)

Vázquez Arco, J. (2007). La Motivación en el Aula de E/LE. *Actas XLIII (AEPE), Centro Virtual Cervantes* (pp. 347-354). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_45.pdf (consultado em 24/02/2015)

WEBGRAFIA GERAL

Câmara Municipal de Viseu:

<http://www.cm-viseu.pt> (consultado em 27/04/2015)

http://www.cm-viseu.pt/doc/2013_2017/Estrategias_ViseuPrimer.pdf
(consultado em 28/04/2015)

http://www.cm-viseu.pt/doc/noticias/destaque_negociosViseu.pdf
(consultado em 29/04/2015)

Deco Proteste:

<http://www.deco.proteste.pt/nt/nc/noticia/melhores-cidades-para-viver>
(consultado em 29/04/2015)

Instituto do Emprego e Formação Profissional:

<https://www.iefp.pt/documents/10181/3950794/SIE+-+Desemprego+registado+por+concelhos+mar%C3%A7o+2015.pdf/3e5c6fdc-c4de-4137-9298-4155d75f7ee7> (consultado em 27/04/2015)

Instituto Nacional de Estatística:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=ine_main&xpid=INE
(consultado em 27/04/2015)

Liceu de Viseu:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/lugares/osantigosliceu/newpage6.htm>
(consultado em 29/04/2015)

Parque Escolar:

<https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/064> (consultado em 29/04/2015)

Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo:

<http://www.pordata.pt/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
(consultado em 27/04/2015)

Portal da Cidade de Viseu:

<http://www.cidadeviseu.com/viseu> (consultado em 27/04/2015)

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2014 / 2015

FICHA DE TRABAJO – LA RUTINA DIARIA

¡Vámonos, qué es la hora de ir al instituto!

1. Me despierto a las seis de la mañana.
2. Me levanto y estiro los brazos y las piernas.
3. Me lavo la cara con jabón.
4. Me ducho: me lavo con jabón y después me seco el cuerpo con una toalla. Suelo cantar – muy mal – pero no hay ningún problema...
5. Me peino.
6. Me seco el pelo.
7. Me visto.
8. Desayuno.
9. Me cepillo los dientes.
10. Voy al instituto.
11. Vuelvo a casa.
12. Meriando.
13. Hago los deberes.
14. Ceno.
15. Veo la tele.
16. Navego por Internet.
17. Escucho música.
18. Leo un libro.
19. Me acuesto.



Fonte das imagens: www.google.pt (consultado em 14/11/2014)



Fonte das imagens: www.google.pt (consultado em 14/11/2014)

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2014 / 2015

FICHA INFORMATIVA

 OJO

Indicar partes del día

- Por la mañana
- A / al mediodía
- Por la tarde
- Por la noche
- A medianoche
- De día
- De noche
- Esta mañana
- Esta tarde
- Esta noche

Ejemplos:

- *Por la mañana estudio y por la tarde veo la tele.*
- *Yo trabajo de noche y duermo de día.*
- *Esta mañana voy al instituto.*

Referirse a la hora

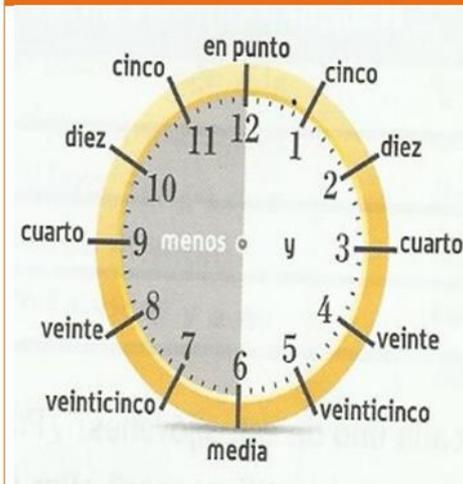
- Para preguntar la hora a la que ocurre un acontecimiento se usa:

• ¿A qué hora (+ verbo)?  • A + las (la)...

Ejemplos:

- *¿A qué hora vas al instituto?*
- *A las ocho y media.*
- *A la una.*

Referirse a la hora



¿Qué hora es? Ejemplos:

- *Son las dos y cinco: 2h05*
- *Son las tres y cuatro minutos: 3h04*
- *Son las cuatro y cuarto: 4h15*
- *Son las cinco y media: 5h30*
- *Es la una menos veinticinco: 12h35*
- *Son las seis menos cuarto: 5h45*
- *Son las diecinueve horas (formal): 19h*
- *Son las veinte y treinta (formal): 20h30*
- *Son las veintiuna y cuarenta y cinco (formal): 21h45*
- *Es mediodía: 12h*
- *Es medianoche: 00h*

Referirse a la hora

- **Para hablar de los horarios de trabajo o de los establecimientos se usan las preposiciones:**

- **De ... a**
- **Desde ... hasta**

Ejemplos:

- *¿Qué horario tiene la cafetería? De ocho y media a cinco.*
- *¿Cuándo está abierta la biblioteca? Desde las nueve hasta las cinco.*



Fonte das imagens: www.google.pt (consultado em 14/11/2014)

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2014 / 2015

FICHA DE TRABAJO – LA CULTURA DEL TAPEO

1. Ir de tapas es una costumbre muy típica española. Lee el texto y descubre un poco más sobre la cultura del tapeo y el origen de las tapas.

“DE TAPEO POR ESPAÑA”



Las tapas forman parte de la cultura gastronómica española.

Una de las teorías acerca de cómo nacieron las tapas españolas es la de que en la Edad Media el rey Alfonso X “El Sabio” dictó una ley que prohibía servir vino en los mesones de Castilla si no iba acompañado de algo para comer. El propósito de esta ley era evitar que el vino subiese rápidamente a la cabeza y reducir así los problemas causados por una excesiva ingestión de alcohol. Entonces, los mesoneros empezaron a servir porciones de comida como morcilla, queso, tocino, chorizo, jamón y pan, colocándolas encima de la jarra o vaso de vino, tapándolo para que no entrasen insectos en el preciado líquido. De ahí el origen de la palabra “tapa”.



El Diccionario de La Real Academia Española define la palabra “tapa” como “una pequeña porción de algún alimento que se sirve como acompañamiento de una bebida”. Es decir que hoy en día una tapa es una pequeña porción de comida fría o caliente que suele servirse con una bebida. Aunque la bebida que generalmente acompaña a la tapa suele ser el vino, también es muy frecuente consumir una tapa con una caña.

Se suele salir de tapas desde la hora del aperitivo hasta la comida o después del trabajo para tomarse algo con los amigos o compañeros de trabajo, desde las ocho de la tarde hasta la cena. Por ello, además de las típicas aceitunas y los frutos secos, es cada vez más frecuente encontrarnos con pequeñas tapas de guisos típicos servidos en pequeñas porciones, que muy bien pueden sustituir una comida o cena.

El tapeo propiamente dicho se puede hacer de pie, en la barra del bar o sentados alrededor de una mesa, sobre todo, si somos más de tres personas. Generalmente no suelen consumirse más de dos tapas en el mismo bar, ya que el tapeo consiste en cambiar, pasear, pagar una ronda cada uno, en fin, conocer otros locales disfrutando de forma relajada en compañía de amigos y compañeros.

Adaptado de www.atapear.com

Fuente de las imágenes: www.google.es (consultado el 23/11/2014)

1.1. A ver si has comprendido el texto...

Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F) y subraya las frases en el texto que comprueban tus respuestas.

- a) En la Edad Media el rey Alfonso X decidió que en los mesones castellanos se sirviese el vino acompañado de algo de comida, para no emborracharse.

V F

- b) Esa comida se servía encima de la jarra o vaso de vino a modo de “tapadera”: de ahí el origen de la palabra “tapa”.

V F

- c) Hoy en día, además del vino, se suelen consumir las tapas con una cerveza.

V F

- d) Las tapas solo consisten en aceitunas y frutos secos.

V F

- e) Ir de tapas consiste en quedar con los amigos y compañeros en los bares y tomar algo de bebida acompañado con tapas.

V F

Elaborado por *Sandrina Pires*.

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2014 / 2015

FICHA DE TRABAJO – VÍDEO/CANCIÓN: “DE TAPAS”

1. Ahora vas a ver el vídeo de la canción de *El Combo Linga*. Escucha y completa los huecos con las tapas que “me he comido”.



- | | | | | |
|---------|---------------|------------|------------|----------|
| • queso | • ensaladilla | • boquerón | • sardinas | • pulpo |
| • jamón | • chorizo | • oreja | • tortilla | • tomate |

🎵 “DE TAPAS”

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!
Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Caracol-caracoles. Patatas bravas. 1 _____, boquerones en vinagre.
Y alio-alio, 2 _____ y setas, morcilla y pisto.

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Aceitu-aceitunas. 3 _____ de patatas.
Pesca(d)ito frito y gambas, 4 _____ y sepia.

Y una cañita bien tirá(da)
A ver si compras más tabaco.
Mira lo que tienen por allá,
A ver con qué lo acompañamos.
Y un vino tinto o un vermú
Ya que has comprado, dame un cigarro
Híncale ya el diente a todo de acá,
De tanto hablar se está enfriando.

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!
Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Pipirra-pipirrana, magra con 5 _____.
6 _____, cazón y chirlas, migas y callos.
Paella, lacón, cecina, chistorra y 7 _____.

Y una cañita bien tirá(da)

...

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Asadi-asadillo, atún encebollado.

Alitas de pollo, chanquetes, 8 _____, torreznos, sangre y lomito.

Y una cañita bien tirá(da)

...

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Chopitos, pimientos de Padrón, calamares y croquetas.

¿Cro... qué? Croquetas.

9 _____ rusa y 10 _____ serrano.

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Vámonos de tapas, vámonos ¡Vámonos, vámonos!

Fuente del vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=8tsED75-Q9Q> (consultado el 29/11/2015)

2. Relaciona el nombre y la descripción de algunas tapas que viste en el vídeo de la canción con las imágenes.

1. Tortilla de patatas

Se hace con huevos, patatas y un poco de sal. Tiene forma redonda y es de color amarillo.

2. Paella

Plato de arroz con carne, mariscos, legumbres, etc.

3. Jamón serrano

Pata trasera del cerdo, de color rojo.

4. Patatas bravas

Patatas fritas en trozos pequeños que llevan una salsa de tomate picante por encima. Se come caliente.

b)



i)



o)



k)



5. Croquetas

De forma ovalada. Se hacen con una masa de besamel con trozos pequeños generalmente de carne o de pescado, y que se fríen.

f)



6. Calamares

Moluscos marinos. El cuerpo del calamar se puede cortar en anillos (de forma redonda).

m)



7. Pulpo

Animal que vive en el mar. Tiene ocho patas y la cabeza redonda.

l)



8. Magra con tomate

Carne del cerdo cocinada con aceite de oliva y ajo, y servida con una salsa de tomate.

j)



9. Chirlas

Moluscos pequeños que viven dentro de una concha.

u)



10. Pipirrana

Ensalada de pimiento, tomate, cebolla y pepino.

d)



11. Alioli

Salsa hecha con ajo y aceite.

g)



12. Callos

Tripas de los animales, como por ejemplo, del cerdo, ternera o vaca.

p)



13. Lacón

Jamón de las patas de delante del cerdo. Su forma es redonda y su color es rosa.

q)



14. Cecina

Similar al jamón. Carne salada y secada al sol, al aire o al humo. La cecina más común es de vaca.

15. Chistorra

Embutido parecido al chorizo pero más delgado. Es de color rojo.

16. Setas

Tienen la forma de un árbol y son de tamaño muy pequeño.

17. Pisto

Trozos pequeños de pimiento, tomate y cebolla, fritos.

18. Sepia

Animal que vive en el mar. No tiene concha. Tiene cuerpo oval y con diez tentáculos, parecido al calamar.

19. Cazón

Pescado de la familia del tiburón. Se corta en trozos pequeños y redondos y se fríe con aceite de oliva.

20. Boquerones en vinagre

Peces marinos pequeños que se preparan con aceite de oliva, vinagre y mucho ajo.

21. Chanquetes

Pescaditos muy pequeños y delgados. Se cocinan con harina y aceite de oliva.

h)



c)



a)



s)



t)



r)



e)



n)



Fuente de las imágenes: extraídas del vídeo de la canción disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=8tsED75-Q9Q> (consultado el 29/11/2014)

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2014 / 2015

FICHA DE TRABAJO – DE TAPAS EN EL “BAR DE MANOLO”

Después de ver tantas tapas, ya debes tener hambre... Imagínate que vas de tapas al “Bar de Manolo”. Ahora que ya conoces algunas tapas típicas españolas, en grupos de cuatro, tú y tus compañeros vais a escribir un diálogo en el que uno de vosotros es el/la camarero/a y los otros tres sois los clientes. Al final, presentadlo a la clase.

Aquí tenéis algunas expresiones que se escuchan normalmente en un bar:

CAMARERO/A:	CLIENTE:
<ul style="list-style-type: none"> • Buenas tardes. ¿Qué desea/n? • ¿Qué le/s pongo? • ¿Qué va a ser? • Tenemos... (Ej.: magra con tomate, boquerones en vinagre,...) • ¿Y para beber? • Lo siento/Perdone, pero se nos han agotado las botellas de agua. • ¿Algo más? • ¿Eso es todo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas tardes. ¿Qué tapas tiene?/De tapas, ¿qué tiene? • Una de pulpo. • (Nos pone) una ración de.../media ración de... (Ej.: calamares.) • (Nos pone): (Ej.: una de croquetas y otra de chirlas.) • (Para mí) una sangría. • (A mí me pone) un vino blanco/rosado. • (Yo tomaré) una copa de vino tinto. • Un refresco... • Una coca-cola. • Una sidra. • Una caña. • ¿Nos pone dos cervezas?
<ul style="list-style-type: none"> • En seguida. • Ahora mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Jefe, una cervecita! (informal: cuando existe confianza entre el/la camarero/a y el/la cliente.)
<ul style="list-style-type: none"> • ¡Hombre, qué alegría verte de nuevo por aquí! Ahora mismo la traigo. (Ej.: la cervecita); (informal: cuando existe confianza entre el/la camarero/a y el/la cliente.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gracias. Estaba buenísimo. / ¡Qué rico estaba todo! Por favor, ¿nos trae la cuenta?

¡Buen provecho! ☺

Elaborado por Sandrina Pires.







ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2014 / 2015

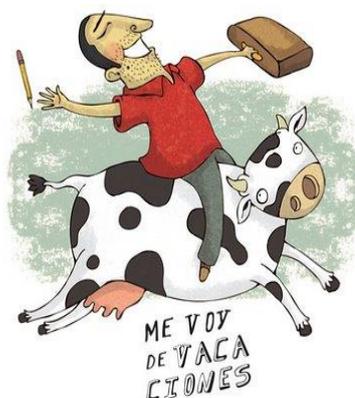
FICHA DE TRABAJO – DE VACACIONES: DESTINOS, OBJETOS Y ACTIVIDADES

☞ A todos nos gusta irnos de vacaciones y disfrutar de nuestro merecido descanso. Pero... ¿Adónde vamos? ¿Qué tenemos que llevar cuando viajamos?

1. Mientras observas las dramatizaciones de la profesora, completa la tabla siguiente para cada una de las situaciones representadas.

Tipos de vacaciones	1. Vacaciones en... _____	2. Vacaciones en... _____	3. Vacaciones en... _____
¿Qué llevar en la maleta?			

Elaborado por *Sandrina Pires*.

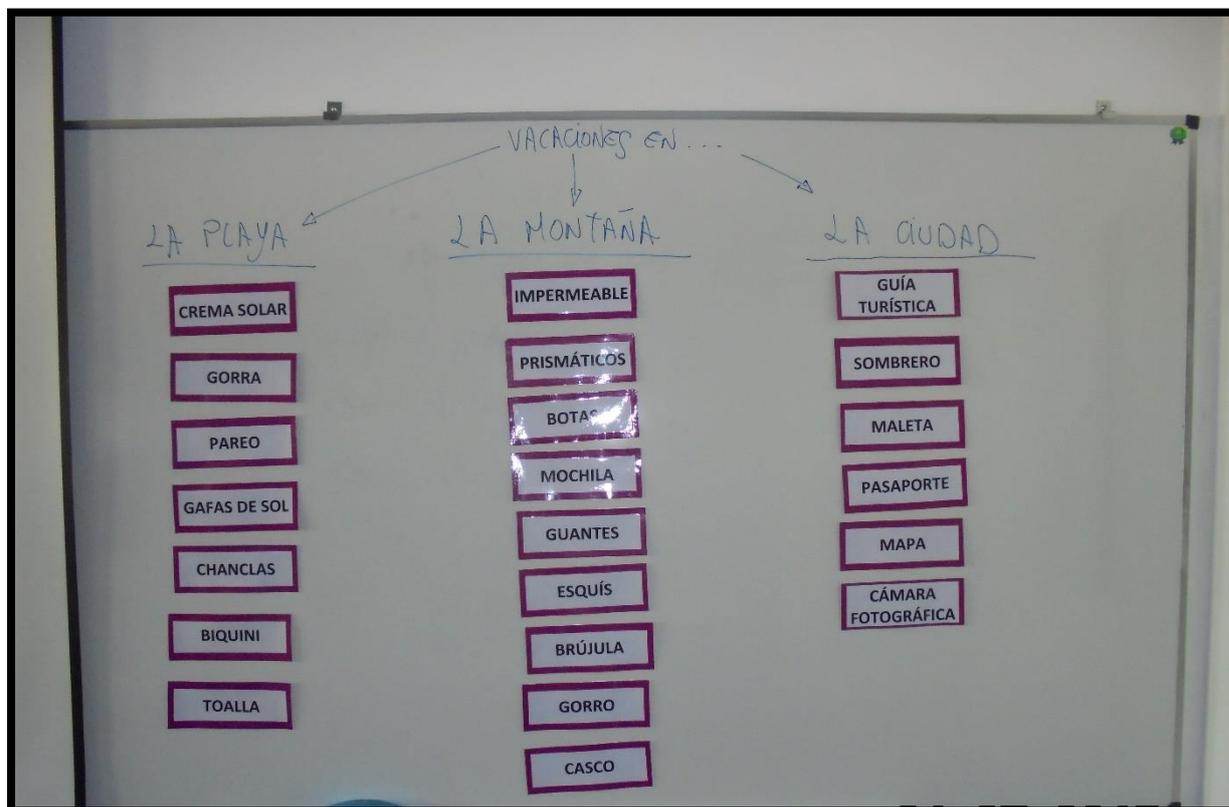


Fuente de la imagen: www.google.es (consultado el 02/05/2015)

2. Ahora indica algunas de las actividades realizadas por la profesora en cada tipo de vacaciones presentado en el ejercicio anterior.

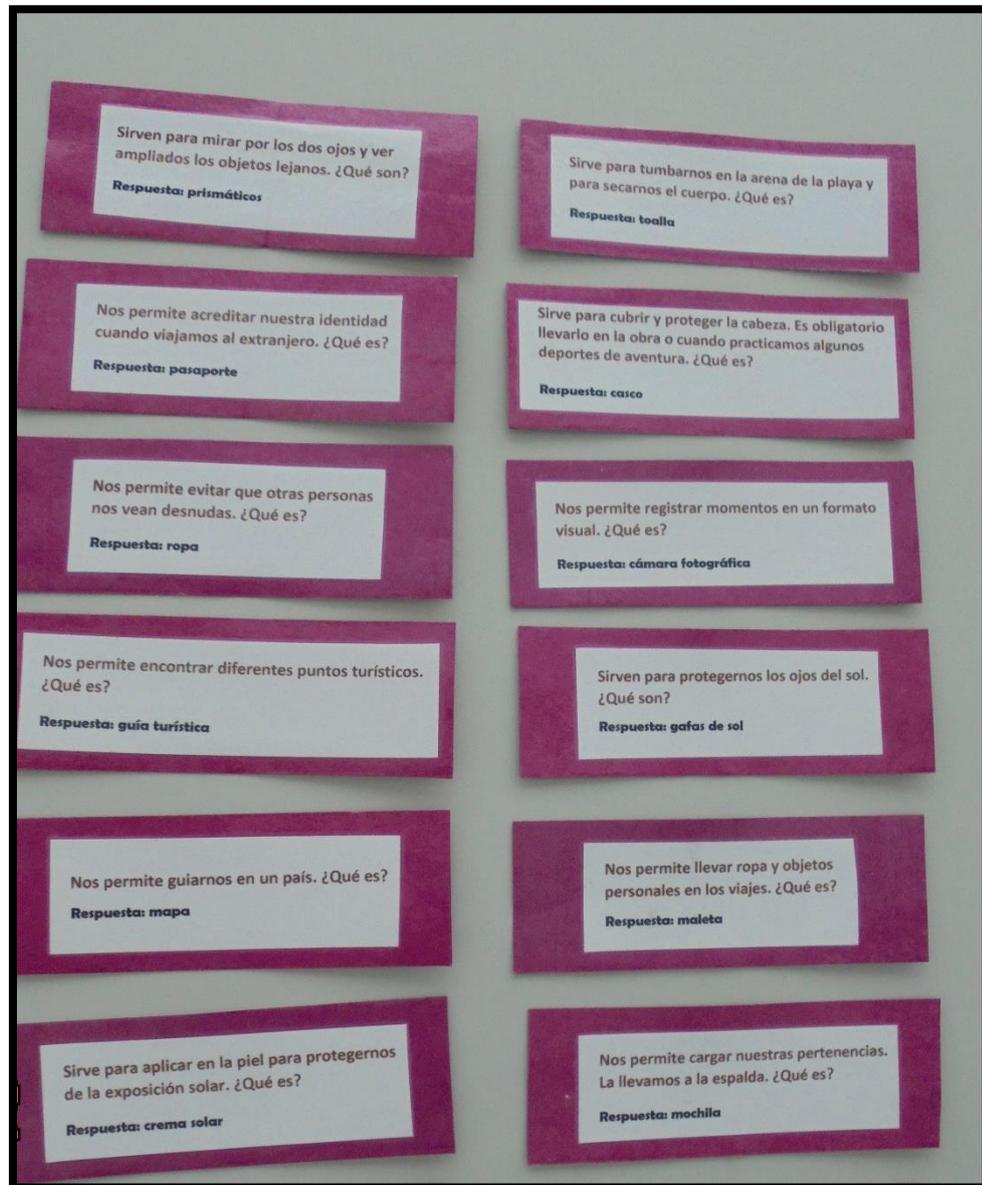
- hacer senderismo
- nadar
- escalar
- esquiar
- tomar el sol
- ponerse crema solar
- visitar un museo
- tumbarse y relajarse
- visitar la catedral
- dar un paseo por el casco antiguo de la ciudad
- correr
- asistir a un espectáculo en la calle
- disfrutar de las vistas
- montar a caballo
- visitar monumentos
- sacar fotos
- caminar por la orilla del mar

Tipos de vacaciones	1.	2.	3.
Actividades			





Elaborado por *Sandrina Pires*.



Elaborado por *Sandrina Pires*.

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2014 / 2015

FICHA DE TRABAJO – TARJETAS POSTALES

1 Completa los textos con las palabras de la lista.

*¡Hola Manu! ¿Cómo va el verano?
Yo me lo estoy pasando genial. Estoy
todo el día en el agua o ¹ _____ el
sol. Además es genial ² _____ aquí,
porque el agua está muy caliente.
También he hecho ³ _____ y es
increíble. Los peces tienen unos
colores preciosos.
¡Me encantaría que estuvieses aquí!
Un abrazo
Chema.*

*¡Hola Javier! ¿Cómo estás?
Yo estoy genial.
Aquí hay muchísimos chicos de mi
edad y hacemos muchas ⁴ _____
por el campo.
También paseamos a ⁵ _____ y
vamos de picnics.
Cuidate muchísimo, Javier.
Juanjo*

*Querida Sandra:
Estas están siendo las navidades más
bonitas de mi vida. Estoy aprendiendo a
⁶ _____. Hoy me he caído tres veces.
Pero es tan divertido...
Y el ⁷ _____ es una pasada, tiene una
piscina climatizada donde se está muy
calentito, y está acristalada con vistas
a la ⁸ _____.
¿Tú que tal estás por Barcelona?
¡Te echo de menos!
Raquel.*

- bañarse
- esquiar
- nieve
- excursiones
- submarinismo
- hotel
- tomando
- caballo

Extraído de Pacheco, L. y Barbosa, M. (2012): *¡Ahora español! 1 - Ahora actividades*, 7º, Porto: Areal Editores, S.A., p. 66

1.1. Ahora completa la tabla a partir de los textos anteriores.

	¿Quién escribe?	¿A quién escribe?	Tipos de vacaciones	Actividades
Texto 1				
Texto 2				
Texto 3				

Elaborado por Sandrina Pires.

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS



Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu

2014 / 2015

FICHA DE TRABAJO – AUDIÇÃO DE ANUNCIOS DE UNA AGENCIA DE VIAJES

1. Escucha y completa los anuncios de una agencia de viajes con las palabras que faltan.

_____ de sus hermosas _____

Conoce la _____ ciudad _____ de Chichén Itzá

¡ _____ !

1

Tour por la _____.

_____;

Bernabéu;

_____ local.

¡Ven y lo pasarás _____ !

2

Descubre la belleza del _____.

Visita los molinos de _____

Haz una excursión a _____

Participa en una caza del _____

¡ _____ con esta increíble _____ !

3

Disfruta de la _____

Snowboard

Paseo con _____ de nieve.

_____ sobre hielo en una pista

¡ _____ las rebajas de _____ !

4

Adaptado de Pacheco, L. y Barbosa, M. (2012): *¡Ahora español! 1*, 7º, Porto: Areal Editores, S.A., p. 134

2. Cuatro personas llaman a la agencia de viajes.

a) Escucha los diálogos y di qué destino elige cada una.

1- Sara



2- Jesús



3- Laia



4- Iván



b) Escucha de nuevo y elige la opción correcta.

SARA	
1. Quiere ir a un sitio...	A. Con mucho movimiento
	B. Tranquilo
	C. Aburrido
2. Tiene un...	A. Canario
	B. Gato
	C. Perro
3. Le gustan, sobre todo, los alimentos basados en el consumo de...	A. Vegetales
	B. Carne
	C. Pescado

JESÚS	
1. Le gustaría ir de vacaciones a un destino...	A. Rural
	B. Tropical
	C. Urbano
2. Quiere ir a...	A. Cuba
	B. Cancún
	C. Perú
3. Quiere alquilar un...	A. Coche
	B. Barco
	C. Helicóptero

LAIA	
1. Quiere ir a una estación de...	A. Trenes
	B. Autobuses
	C. Esquí
2. Pide...	A. Esquí
	B. Descuento
	C. Habitaciones para 15 personas
3. Va con...	A. Dos amigos
	B. Diez amigos
	C. Doce amigos

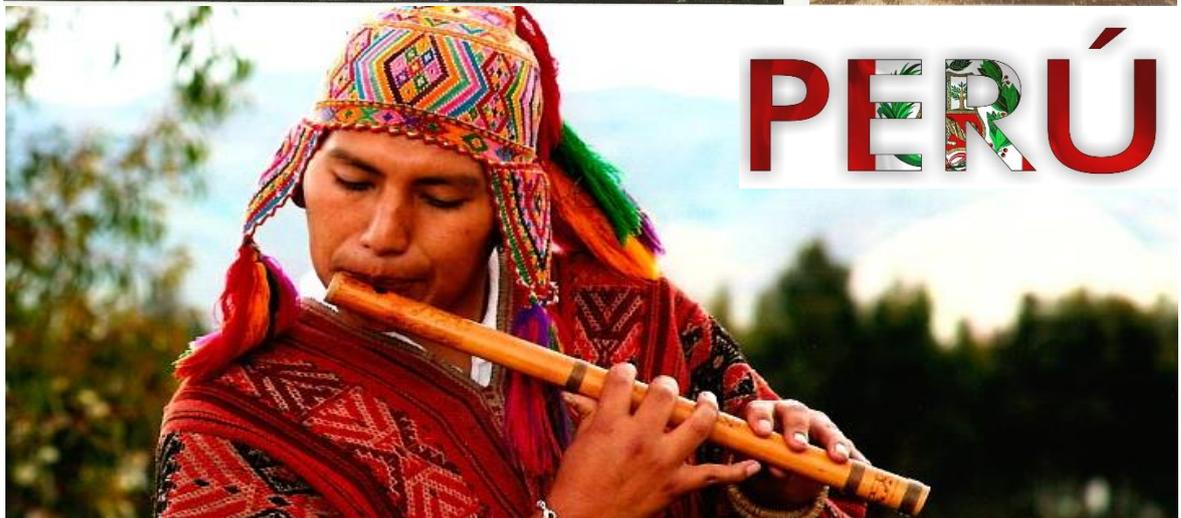
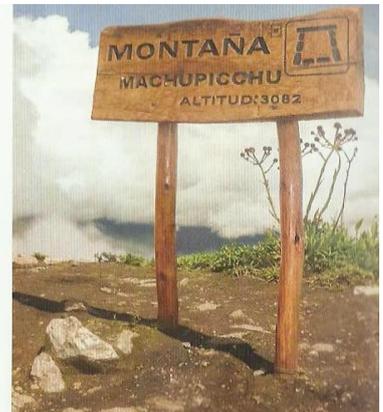
IVÁN	
1. Quiere ir a Madrid...	A. La semana que viene
	B. Del martes al domingo
	C. Del miércoles al domingo
2. Se queda en Madrid...	A. 5 días
	B. 14 días
	C. 4 días
3. Quiere un hotel con...	A. Piscina
	B. Aire acondicionado
	C. Vistas al mar

Adaptado de Pacheco, L. y Barbosa, M. (2012): *¡Ahora español! 1*, 7º, Porto: Areal Editores, S.A., p. 135



México







A blank postcard template with a vertical line on the left side. On the right side, there is a square box for a stamp, followed by seven horizontal lines for an address, and a row of nine boxes for a zip code (the first five are for the main number and the last four are for the hyphenated extension).

Fonte das imagens: adaptadas de www.google.es (consultado em 02/05/2015)

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS



Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu

2014 / 2015

Contesta a las preguntas siguientes sobre las lecciones nº121 y 122:

1. ¿Qué piensas sobre el uso de dramatizaciones en la clase de Español?

Poco interesante Interesante Muy interesante

2. ¿Qué piensas sobre las dramatizaciones realizadas por la profesora en prácticas?

Aburridas Divertidas

3. Consideras que el uso de objetos reales y de sonidos representativos de la lluvia, del viento, de perros ladrando, etc., utilizados por la profesora en prácticas durante las dramatizaciones de esta clase, ha sido una estrategia...

Poco interesante Interesante Muy interesante

Elaborado por Sandrina Pires.

Habéis hecho

- Esta semana
- He hablado
- Esta mañana
- Hoy
- Han comido
- Este viernes
- Este año
- Este mes
- Ya
- Has abierto
- Hemos puesto
- Últimamente
- Nunca
- Ha vivido
- Siempre
- Todavía

Compraste

- Ayer
- La semana pasada
- Hace dos años
- Jugamos
- Estuvieron
- Visteis
- El año pasado
- Contó
- El sábado
- El mes pasado
- Anoche
- Fui

Contraste Pretérito Perfecto/ Pretérito Indefinido

Pretérito Perfecto

- Esta semana
- He hablado
- Esta mañana
- hoy
- Han comido
- Este viernes
- Este año
- Este mes
- Ya
- Has abierto
- Hemos puesto
- Últimamente
- nunca
- Ha vivido
- Siempre
- Todavía

Habéis hecho

Pretérito Indefinido

- Ayer
- Compraste
- La semana pasada
- Hace dos años
- Estuvieron
- Jugamos
- El año pasado
- Visteis
- Contó
- El sábado
- El mes pasado
- Anoche
- Fui

Elaborado por Sandrina Pires.

Fonte das imagens: www.google.es (consultado em 22/05/2015)



ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS



Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu

2014 / 2015

FICHA DE TRABAJO – DE VACACIONES: DESTINOS, ACTIVIDADES DE OCIO Y DEPORTES

1. Este año la profesora Sandrina se ha ido de vacaciones a Cádiz...

Mientras escuchas y observas las dramatizaciones de la profesora, completa la postal que le ha enviado a su amiga Rosario con las actividades que ha realizado en las vacaciones.

Cádiz, 6 de abril

¡Hola, Rosario!

Me lo estoy pasando genial en Cádiz.

La semana pasada pasó muy deprisa. Conocí a unos chicos y chicas muy simpáticos. El jueves me invitaron a 1..... y 2.....

*Después, fuimos al karaoke y cuando pusieron la canción *Bailando*, de Enrique Iglesias, que me encanta, empecé a 3..... y a bailar, ¡claro!*

Me divertí muchísimo.

Ayer fuimos a un tablao a 4.....

¡Me encanta el traje flamenco!

Esta semana ha sido formidabile: he ido todos los días a la playa con mis amigos. Este lunes me han invitado a 5..... y al 6.....

También he aprendido a 7.....

Hoy hemos ido a 8..... y a 9.....

¡Eran dos toros! Bueno, ¡más bien dos vaquillas! ¡Ja, ja, ja!

Espero que llegues pronto. Te voy a presentar a mis amigos.

Un beso,

Sandrina

Rosario Fernández

C/ Alcalde Narciso Briales, nº 26

Málaga

España

2

9

0

1

4

-

Elaborado por Sandrina Pires.

Fuente de la imagen: www.google.es (consultado el 22/05/2015)

2. Ahora subraya en la postal las formas verbales de pasado y los marcadores temporales. Después escríbelos en la tabla siguiente y completa las reglas de utilización del pretérito indefinido y del pretérito perfecto.

	Pretérito indefinido	Pretérito perfecto
Formas verbales		
Marcadores temporales		
Usos	Se utiliza para expresar acciones _____ y finalizadas que ____ tienen relación con el presente.	Se utiliza para expresar acciones _____ que _____ relación con el presente.

3. Vas a practicar un poco más el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto.

3.1. Escribe una I (P. indefinido) o una P (P. perfecto) al lado de los marcadores temporales que se usan con cada uno de estos tiempos verbales.

<input type="checkbox"/>	Este mes	<input type="checkbox"/>	Anoche	<input type="checkbox"/>	Últimamente	<input type="checkbox"/>	El lunes pasado
<input type="checkbox"/>	El viernes por la mañana	<input type="checkbox"/>	Este jueves por la tarde	<input type="checkbox"/>	Ya	<input type="checkbox"/>	En 2014
<input type="checkbox"/>	Antes de ayer	<input type="checkbox"/>	Hace tres años	<input type="checkbox"/>	Todavía	<input type="checkbox"/>	Nunca

Elaborado por *Sandrina Pires*.

3.2. Esta es la respuesta de Rosario a la postal de su amiga Sandrina. Complétala con los verbos en pretérito indefinido o pretérito perfecto.

Málaga, 14 de abril

¡Hola, Sandrina!

Gracias por tu postal.

Te escribo también para contarte mi fantástico fin de semana en Benidorm. 1_____ (regresar) esta mañana y 2_____ (ponerse) a escribirte.

El viernes por la noche 3_____ (ir) a una discoteca y 4_____ (bailar) muchísimo. El sábado 5_____ (estar) todo el día en la playa.

Ayer, domingo por la mañana, 6_____ (conocer) a un chico guapísimo.

Este fin de semana 7_____ (ser) increíble.

Hoy 8_____ (preparar) de nuevo la maleta y mañana me marché. ¡Me encanta viajar!

Tengo muchas ganas de llegar ahí.

Un beso,

Rosario

Sandrina Pires

C/ El Sol, nº 26

Cádiz

España

1

1

0

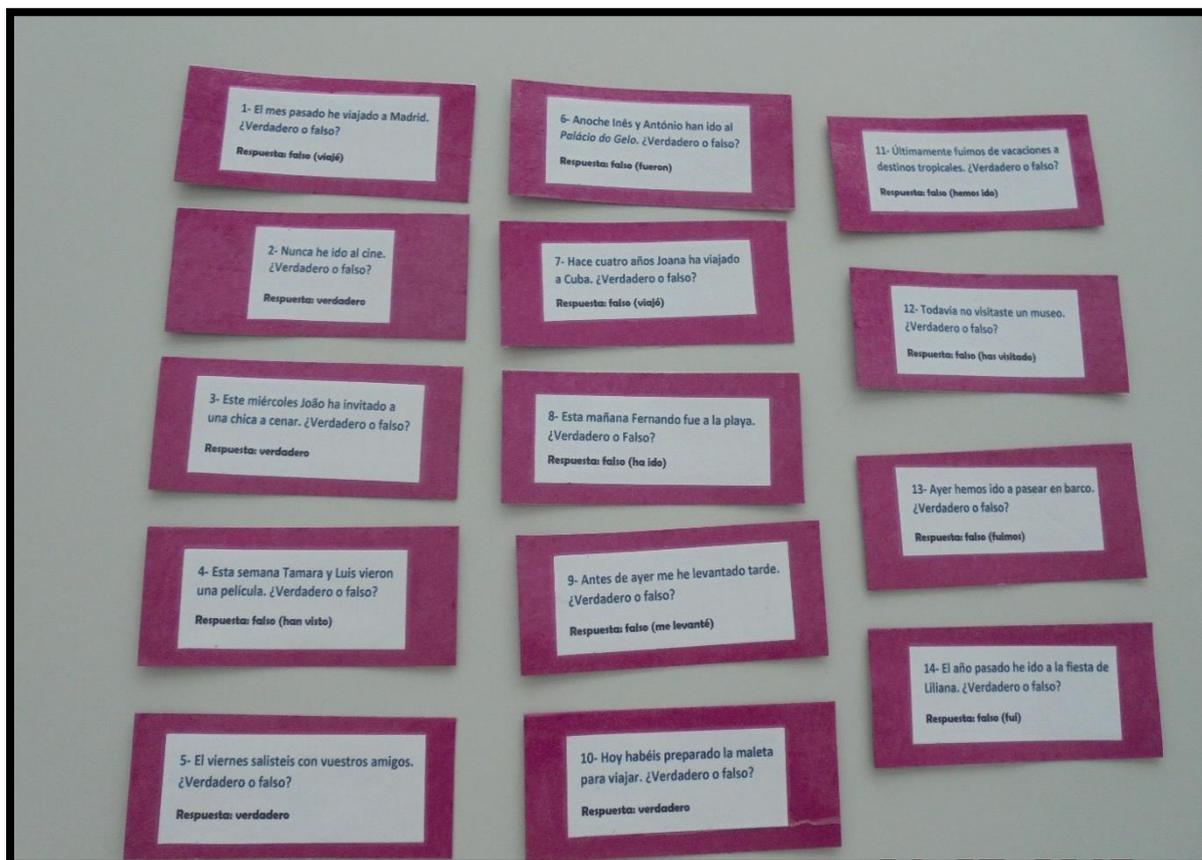
0

8

-

Adaptado de Álvarez Martínez, M. (coords.), (2010): *Sueña 1 – Cuaderno de Ejercicios*, Español Lengua Extranjera, Madrid: Grupo Anaya, S.A., p. 88

Fuente de la imagen: www.google.es (consultado el 22/05/2015)



Elaborado por Sandrina Pires.

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS



Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu

2014 / 2015

Contesta a las preguntas siguientes sobre la lección nº 124:

1. ¿Te has sentido más motivado para aprender la materia después de haber asistido a las dramatizaciones de la profesora en prácticas?

Sí

No

2. ¿Crees que las dramatizaciones han sido una manera divertida de repasar vocabulario y de aprender gramática?

Sí

No

3. En general, ¿crees que el uso de dramatizaciones en clase te ayudan a aprender mejor la materia?

Sí

No