

# **Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico**

**Tânia Francisco de Oliveira**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de  
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Inglês e de  
Espanhol no Ensino Básico

Orientado por:

**Francisco Mário da Rocha**  
**Nelson Luís de Castro Parra**

**Bragança**  
**Junho de 2013**

## **RESUMO**

O presente Relatório pretende descrever o trabalho realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Por se crer que a motivação é condição *sine qua non* para um ensino e aprendizagem efetivamente bem-sucedido, este trabalho tem como objetivo dar a conhecer atividades, materiais e estratégias que contribuem para a motivação dos alunos. Destacam-se, pela sua relevância, a imagem, o vídeo e o recurso às tecnologias como ferramentas motivadoras no ensino de Línguas Estrangeiras.

## **ABSTRACT**

This Report aims at describing the work accomplished during the Supervised Teaching Practice in the scope of the Master's degree in Teaching English and Spanish in Basic School in the *Escola Superior de Educação* of the *Instituto Politécnico de Bragança*.

Bearing in mind that motivation is a *sine qua non* for a successful teaching and learning, this project brings forward activities, materials and strategies which contribute to trigger students' motivation. On account of its pertinence, the use of image, video and new technologies stand out as motivational tools in the teaching of Foreign Languages.

## **RESUMEN**

Con esta memoria se pretende describir el trabajo realizado en el transcurso de la Práctica de Enseñanza Supervisada en el ámbito del máster en Enseñanza del Inglés y Español en la Enseñanza Básica de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Braganza.

Dado que la motivación es condición *sine qua non* para el éxito de la enseñanza y del aprendizaje, este trabajo tiene como objetivo dar a conocer actividades, materiales y estrategias que contribuyen a la motivación de los alumnos. Se destacan, por su relevancia, la imagen, el video y el uso de las tecnologías como herramientas motivadoras en la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, irmã e marido pelo vosso amor incondicional. Sem o vosso apoio não teria sido capaz de alcançar mais esta etapa. Obrigada pela força e pela paciência. Obrigada por tudo.

Aos professores orientadores deste Relatório, pela disponibilidade e acompanhamento.

Às professoras cooperantes, pela disponibilidade, aconselhamento e apoio.

Aos alunos dos diferentes estágios.

Às escolas onde se realizaram os estágios.

Às minhas colegas de Mestrado, principalmente às minhas amigas e companheiras de viagem. A vossa amizade e boa disposição foram importantes para combater o cansaço e os momentos de desânimo.

A todos os que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
<b>1.1. Motivação.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2. A motivação, o aluno e a aprendizagem de uma LE.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3. A motivação e o papel do professor.....</b>	<b>8</b>
<b>1.4. Motivar os alunos: quando e como?.....</b>	<b>9</b>
1.4.1. Motivação e aprendizagens significativas.....	10
1.4.2. Estratégias de motivação.....	12
1.4.3. Atividades motivadoras.....	14
1.4.4. Fontes de motivação.....	16
1.4.5. Motivação e material autêntico.....	17
<b>1.5. Materiais visuais e audiovisuais.....</b>	<b>19</b>
1.5.1. Imagem.....	21
1.5.2. Vídeo.....	23
<b>1.6. Recurso às tecnologias.....</b>	<b>26</b>
1.6.1. Internet – fonte de materiais.....	27
1.6.2. PowerPoint.....	29
1.6.3. Outros recursos tecnológicos.....	32
<b>1.7. A motivação e os programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.....</b>	<b>32</b>
1.7.1 Programa de Inglês no 1.º Ciclo.....	32
1.7.2. Programas de Inglês nos 2.º e 3.º Ciclos.....	35
1.7.3. Programa de Espanhol no 2.º Ciclo.....	37
1.7.4. Programa de Espanhol no 3.º Ciclo.....	40
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	43
<b>2.1. As práticas de ensino.....</b>	<b>44</b>
2.1.1. A prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo.....	44
2.1.2. A prática de ensino de Espanhol no 1.º Ciclo.....	57
2.1.3. A prática de ensino de Espanhol no 2.º Ciclo.....	66
2.1.4. A prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo.....	75
<b>2.2. Reflexão final.....</b>	<b>87</b>
CONCLUSÃO.....	90
BIBLIOGRAFIA.....	92
<b>BIBLIOGRAFIA GERAL:.....</b>	<b>92</b>
<b>PROGRAMAS E DOCUMENTOS LEGAIS:.....</b>	<b>94</b>

<b>SITOGRAFIA:</b> .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>96</b>

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

Grelha de correção de teste – Inglês no 2.º CEB .....	97
Grelha de resultados - Inglês no 2.º CEB .....	98
Reflexão – Inglês no 2.º CEB .....	99
Análise dos resultados da Reflexão – Inglês no 2.º CEB .....	101
Objetivos do Clube de Espanhol no 1.º CEB .....	102
Programa do Clube de Espanhol no 1.º CEB .....	103
Objetivos do Clube de Espanhol no 2.º CEB .....	105
Planificação do Clube de Espanhol no 2.º CEB .....	106
Grelha de correção de teste – Espanhol no 3.º CEB .....	107
Reflexão – Espanhol no 3.º CEB .....	108
Análise dos resultados da Reflexão – Espanhol no 3.º CEB .....	110

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem .....	42
Quadro 2 - Aulas de Inglês no 2.º CEB.....	48
Quadro 3 - Aulas de Espanhol no 1.º CEB.....	60
Quadro 4 - Aulas de Espanhol no 2.º CEB.....	69
Quadro 5 - Aulas de Espanhol no 3.º CEB.....	77

## **ÍNDICE DE SIGLAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LE – Língua Estrangeira

LE/E – Língua Estrangeira/Espanhol

LI – Língua Inglesa

L2 – Segunda Língua

LM – Língua Materna

ME – Ministério da Educação

PCT – Projeto Curricular de Turma

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PGEI – Programa de Generalização do Ensino de Inglês

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TBL – Task Based Learning

TPR / RFT – Total Physical Response / Respuesta Física Total

## INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui a reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico. O trabalho realizado ao longo das práticas letivas de ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico teve como linha orientadora a motivação, apoiada na formação teórica levada a cabo, que inclui a análise dos Programas de Inglês e de Espanhol para os diferentes ciclos do Ensino Básico, e nas experiências de ensino que decorreram durante e após o estágio profissional da licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Ensino de Inglês/Alemão.

Tendo a motivação um papel fulcral a determinar o sucesso ou insucesso da aprendizagem, é imperativo que o professor procure motivar os alunos e manter essa motivação (Dörnyei, 2001). A motivação é fundamental já que “in the vast majority of cases learners with sufficient motivation can achieve a working knowledge of an L2, regardless of their language aptitude or other cognitive characteristics” (*idem*: 5).

Para a motivação dos alunos, o professor deve encontrar estratégias adequadas, proporcionar aprendizagens comunicativas significativas e atividades interessantes e lúdicas que tenham em conta as características dos alunos, o seu nível cognitivo, os seus interesses e os seus gostos. O professor deve ainda procurar materiais e recursos que sejam interessantes e relevantes e que fomentem a motivação. Neste relatório, destacam-se a imagem, o vídeo e o recurso às tecnologias que, como veremos, são facilitadores da aprendizagem, contribuem para um ensino e aprendizagem efetivo e potenciam a motivação dos alunos. É de salientar que não se pretende sugerir o seu uso exclusivo em detrimento de outros materiais e recursos, nem tão pouco indicar que o seu uso é sinónimo de sucesso do ensino e aprendizagem. Existem vários fatores que podem condicionar esse sucesso. Cabe ao professor avaliar, refletir e adequar materiais, recursos, atividades, estratégias e métodos a cada grupo de alunos. Para além disso, não basta pensar em motivar os alunos. É necessário ter em conta objetivos a atingir, conteúdos a lecionar e competências a desenvolver. Como veremos, e tal como sugere o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o ensino e aprendizagem de línguas deve contribuir para um desenvolvimento holístico do indivíduo e de competências várias – gerais e comunicativas –, em que o aluno assume um papel central e ativo na sua aprendizagem.

Procurar-se-á em seguida fazer um enquadramento teórico, no qual se analisa: - o conceito de motivação; - de que modo a motivação pode ou não influenciar o aluno e a sua aprendizagem da língua estrangeira; - quando e como se deve motivar, designadamente destacando estratégias, atividades, fontes de motivação e materiais; - os materiais visuais e audiovisuais, nomeadamente a imagem e o vídeo e o seu contributo para o ensino e aprendizagem, evidenciando o seu papel na motivação dos alunos; - o recurso às tecnologias, nos quais se destaca a Internet em geral e o *Google imagens* e o *YouTube* em particular que surgem como excelente fonte de materiais autênticos e o *PowerPoint* que, ao ser utilizado em aula para a projeção de conteúdos, materiais e atividades, surge como eficaz e motivador para os alunos; - os programas de Inglês e de Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico evidenciando, segundo os mesmos, aspetos fundamentais a ter em conta durante a preparação e a leção das aulas, destacando o papel da motivação e os elementos a ela relacionados.

Apresentar-se-ão ainda as experiências que decorreram da Prática de Ensino Supervisionada: a contextualização, a descrição e a análise reflexiva das diferentes práticas, seguidas de uma reflexão final sobre os resultados das mesmas.

Por fim, e tendo em conta a fundamentação teórica e a análise reflexiva das práticas de ensino, apresentar-se-ão as respetivas conclusões.

# 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1. Motivação

Do latim *movere*, que significa mover, a motivação é o conjunto de razões que leva uma pessoa a agir, a mover-se. Por outras palavras, é a força interna que impulsiona o indivíduo a fazer algo, mesmo que implique esforço, de modo a alcançar determinado(s) objetivo(s).

No ensino e aprendizagem de uma Segunda Língua (L2), a motivação resulta de um conjunto de razões ou circunstâncias que levam o indivíduo a aprender essa L2. De entre esse conjunto de razões e circunstâncias, Rod Ellis destaca as atitudes e os estados afetivos: “motivation involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that learners make to learn an L2” (Ellis, 1997: 75).

Dale Schunk, Paul Pintrich e Judith Meece (2008: 4) referem que a motivação implica objetivos que fornecem o ímpeto e a direção para o indivíduo agir. Segundo os mesmos autores, as perspetivas cognitivistas enfatizam a importância dos objetivos. Objetivos esses que, ainda que não estejam bem formulados e mudem com a experiência, estão sempre presentes: um indivíduo motivado quer alcançar algum objetivo.

Jeremy Harmer refere que aprendentes de uma língua motivados podem ter diferentes objetivos e distingue dois tipos de objetivos gerais:

We can make a useful distinction between short-term goals and long-term goals. Long-term goals might have something to do with a wish to get a better job at some future date, or a desire to be able to communicate with members of a target language community. Short-term goals might include such things as wanting to pass end-of-semester test or wanting to finish a unit in a book.

(Harmer, 2001: 3)

São várias as razões, pessoais ou ambientais, que podem motivar um indivíduo para a aprendizagem e podem ser agrupados em diferentes categorias. Em seguida, distinguem-se algumas das categorias mais referenciadas.

Pode distinguir-se motivação positiva de motivação negativa (Brumfit e Roberts, 1983). Fala-se de motivação positiva quando o indivíduo procura atingir determinado objetivo, de modo a obter uma recompensa, um prémio ou simplesmente o prazer da realização pessoal. Pelo contrário, a motivação negativa acontece quando o indivíduo deseja evitar consequências desagradáveis, como uma criança que estuda para evitar

repreensões por parte dos pais ou professores. Um indivíduo pode ser motivado positivamente, negativamente ou das duas formas.

Na área da psicologia, a motivação distingue-se entre duas categorias: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca está relacionada com as razões de tipo pessoal ou particular. A motivação extrínseca está relacionada com razões externas ao indivíduo. Na aprendizagem, a motivação intrínseca, gerada pelos motivos e necessidades do indivíduo, é o que leva o aprendente a envolver-se livremente em determinadas atividades. O aluno motivado intrinsecamente encara a realização das atividades como uma forma de obter satisfação interna. Por sua vez, a motivação extrínseca, gerada por processos de reforço ou punição, está relacionada com as condicionantes externas que levam um aluno a envolver-se nas atividades. Um aluno pode querer ter boas notas, por exemplo, para obter recompensas materiais ou para evitar castigos dos pais. Assim, a motivação extrínseca ocorre quando o aluno pretende retirar algo de agradável da aprendizagem ou evitar algo desagradável. Um aluno pode estar simultaneamente motivado intrinsecamente e extrinsecamente quando, por exemplo, estuda um tema que o interessa (motivação intrínseca) e consegue com isso uma boa nota (motivação extrínseca).

Numa perspetiva socioeducativa, Robert Gardner e Wallace Lambert (1972), num estudo para avaliar como a atitude e a motivação afetam a aprendizagem de uma língua, distinguem dois tipos de motivação: motivação integrativa e motivação instrumental (Brown, 1980). A motivação integrativa leva o indivíduo a aprender uma nova língua para relacionar-se com os falantes dessa língua e para integrar-se na comunidade. A motivação instrumental ocorre quando o indivíduo encara a aprendizagem de uma língua como um instrumento, um meio, para, por exemplo, conseguir passar numa prova ou para conseguir um melhor emprego, posição ou estatuto. Inicialmente supôs-se que estes dois tipos de motivação seriam mutuamente exclusivos e que a motivação integrativa se sobrepunha à instrumental, mas investigações posteriores revelaram que ambas podem coexistir e que têm a mesma capacidade de influência na aquisição de uma língua.

Rod Ellis (1997) faz referência a outro conceito: *resultative motivation*. De acordo com Ellis, a motivação pode resultar da aprendizagem, já que “learners who experience success in learning may become more or, in some contexts, less motivated to learn” (Ellis, 1997:75-76).

Em Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol encontra-se ainda a *motivação transcendente*:

La motivación trascendente se mueve por la necesidad de dar o darse, de realizar un servicio para alguien que lo requiere. El factor que distingue esta motivación es la acción que busca satisfacer necesidades de personas diferentes a aquellas que realizan el acto.

(Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol, 1993: 30)

É difícil qualificar e quantificar qual ou quais os tipos de motivação – intrínseca, extrínseca, integrativa, instrumental, resultativa e transcendente – de um aluno. A motivação de um aluno pode corresponder à combinação, em maiores ou menores proporções, de diferentes tipos de motivação. Para além disso, a motivação pode variar com o tempo. Por exemplo, um aluno pode começar a aprender uma língua porque os seus pais acham relevante (motivação extrínseca) e acabar por gostar da aprendizagem, estudando por seu próprio interesse (motivação intrínseca).

Mais importante do que definir e distinguir o tipo de motivação, é perceber a sua importância para o ensino e aprendizagem. Como veremos, um aluno motivado está com mais atenção e tem maiores probabilidades de êxito do que um aluno menos motivado. Um aluno bem-sucedido é motivado pelo seu próprio êxito desencadeando, assim, uma espiral motivacional.

Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol indicam a curiosidade e a disposição como dois fatores condicionantes da motivação dos alunos. Sobre o primeiro, os autores evidenciam a relação positiva que há entre curiosidade e criatividade e referem o seguinte:

La primera fuente de motivación para el aprendizaje es el afán natural por saber, que suele adoptar la forma de curiosidad. El ir aprendiendo motiva a su vez para nuevos aprendizajes. Dicho de otro modo: una enseñanza eficaz es de por sí motivadora.

(Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol, 1993: 46)

Sendo a curiosidade tão importante e uma primeira fonte de motivação, é fundamental que o professor apresente atividades e materiais que suscitem a curiosidade do aluno, levando-o a agir e conseqüentemente a aprender.

Em relação à disposição ou maturidade (*readiness*), Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol (1993) salientam que para cada aprendizagem é necessário um determinado nível de desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. Assim se justifica que, por vezes, o professor, por muito que tente, não consiga motivar o aluno.

## 1.2. A motivação, o aluno e a aprendizagem de uma LE

Tell me and I forget. / Teach me and I remember. / Involve me and I learn.

(Benjamin Franklin)

Nos últimos anos, no ensino das línguas estrangeiras surgiu um novo modelo que se baseia numa conceção de língua como um instrumento de comunicação, que tem em conta os processos cognitivos e que, a partir de pressupostos humanistas, coloca o aluno no centro das decisões a adotar. É neste contexto que os fatores afetivos assumem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem de uma L2 (Abal, 2012: 6).

As investigações apontam o estilo cognitivo, a idade, a aptidão, a atitude, as experiências de aprendizagem e a motivação como fatores pessoais que influenciam a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (Lightbown e Spada, 1995; Martín Peris, 1998). A este respeito pode ler-se no *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR) que:

A actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal.

(Conselho da Europa, 2001: 152)

Tal como refere Zoltán Dörnyei (1998: 117), para professores e investigadores a motivação é o principal fator que influencia o sucesso da aprendizagem da Língua Estrangeira (LE). Segundo este autor, a motivação fornece ao aprendente o ímpeto e a força necessários para iniciar e continuar a aprendizagem de uma LE. E salienta, ainda, que todos os fatores envolvidos na aquisição de uma LE pressupõem motivação de alguma maneira, já que, por exemplo, sem motivação, mesmo alunos com capacidades extraordinárias não conseguem alcançar objetivos a longo prazo e, por outro lado, a motivação pode suprir as carências ao nível da aptidão e das condições de aprendizagem (Dörnyei, 2001: 100-102).

Todas as variáveis afetivas estão intimamente relacionadas e muitas delas convergem na motivação. A autoestima, a autoeficácia, a confiança e as atribuições conferidas pelo êxito contribuem para uma maior ou menor motivação dos alunos. Por sua vez, o sentimento de pertença a um grupo, a segurança, a coesão social e a redução

da ansiedade, que advêm da aplicação da aprendizagem cooperativa, também contribuem para a motivação dos alunos (Dörnyei, 2001).

As investigações também sugerem uma relação circular de causa-efeito entre a motivação e o sucesso na aprendizagem da LE, já que quanto mais sucesso o aprendente tem mais motivado está – *positive motivation* – e, por sua vez, quanto mais motivado estiver mais sucesso terá:

The principal way that teachers can influence learners' motivation is by making the classroom a supportive environment in which students are stimulated, engaged in activities that are appropriate to their age, interests, and cultural backgrounds, and, most importantly, where students can experience success. This in turn can contribute to positive motivation, leading to still greater success.

(Lightbown e Spada, 1995: 64)

Portanto, como nos indica o cliché, sucesso gera sucesso. Torna-se, por isso, importante e necessário que o professor crie diversas experiências que contribuam para estimular a confiança do aluno e que lhe forneçam oportunidades de se distinguir demonstrando as suas capacidades (Dörnyei, 2001: 89).

Sendo um fator-chave para o sucesso da aprendizagem da LE, foram desenvolvidas várias investigações sobre a motivação desde a segunda-metade da década de 50, do século XX. A hipótese do *filtro afetivo* de Stephen Krashen foi uma das primeiras teorias a considerar a influência da variável afetividade no processo de aquisição de uma LE. Segundo Krashen, a atitude, o estado anímico e os sentimentos do aprendente condicionam positivamente ou negativamente o processo de aquisição e aprendizagem.

As diferentes escolas psicológicas apresentam a motivação de acordo com os seus postulados gerais. O behaviorismo explica a motivação a partir de fatores unicamente externos. O construtivismo, numa perspectiva cognitivista, tem em conta os aspetos cognitivos e a experiência (as vivências do sujeito) como condicionantes da motivação do aluno.

As investigações atuais preocupam-se em definir a relação que há entre a motivação e as características do aprendente como, por exemplo, a idade e a aptidão e entre a motivação e fatores externos como as influências ambientais (Dörnyei, 2001: 10-11; 18-20). Noutros estudos, como veremos, os investigadores preocuparam-se em definir/sugerir estratégias, atividades, materiais, fontes de motivação e recursos para motivar os alunos.

### 1.3. A motivação e o papel do professor

It is the supreme art of the teacher to awaken joy in creative expression and knowledge.  
(Albert Einstein)

Pelas razões evidenciadas anteriormente, é fundamental que o professor seja consciente da importância da motivação para o ensino e aprendizagem. Como referem Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol, “La motivación es el primer recurso pedagógico. El profesor que sabe motivar a los estudiantes suele alcanzar los objetivos que se propone” (Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol, 1993: 44).

Jeremy Harmer também evidencia o papel dos professores na motivação dos alunos:

One of the main tasks for teachers is to provoke interest and involvement in the subject even when students are not initially interested in it. It is by their choice of topic, activity and linguistic content that they may be able to turn a class around.

(Harmer, 2005: 8)

Sendo um elemento-chave no processo de ensino, cabe ao professor manter e/ou criar a motivação, tendo em conta as características dos aprendentes, para que a aprendizagem seja eficaz.

A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados. O respeito por estes princípios fundamentais conduz, necessariamente, a uma grande variedade de objectivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais.

(Conselho da Europa, 2011: 200)

De acordo com o QEER, como se pode ver nas frases acima transcritas, o professor deve variar os objetivos, os métodos e os materiais para ir ao encontro das motivações e das características dos alunos.

Martín Peris caracteriza o bom professor como aquele que tem a capacidade “para entender la naturaleza del aprendizaje y los procesos por los que pasan sus alumnos: Comprender al alumno es probablemente la tarea más crucial a la que se enfrenta todo profesor consciente de su función” (Martín Peris, 1998: 88).

Ainda segundo o QEER, o professor, ao preparar as aulas, deve ter em conta uma *abordagem orientada para a ação* promovendo o desenvolvimento de competências gerais – o conhecimento declarativo (*saber*), a competência de realização

(*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser* e *saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*) – e de competências comunicativas – competências linguísticas (conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas), competências sociolinguísticas (capacidade de entender e aplicar expressões linguísticas em diferentes contextos de utilização) e competências pragmáticas (uso funcional dos recursos linguísticos; domínio do discurso, da coesão e da coerência, da identificação de tipos e formas de texto, da ironia e da paródia) (Conselho da Europa, 2011: 29-35).

Tendo por base a *abordagem orientada para a ação*, o professor deve ainda ter em conta que a competência comunicativa está associada a quatro competências específicas (*skills/destrezas*): ler e ouvir (competências de receção) e escrever e falar (competências de produção). Estas competências devem ser desenvolvidas a partir de atividades de compreensão, interação e produção. Para que o aluno produza, oralmente ou na escrita, é necessário que primeiro ocorram atividades de compreensão e interação. Na projeção das atividades, o professor não deve esquecer a importância da motivação para que a aprendizagem seja eficaz.

O professor deve procurar desenvolver atividades comunicativas, ou seja atividades que têm em conta as necessidades e os interesses dos alunos, através das quais os alunos aprendem a comunicar usando a língua. No desenvolvimento de atividades comunicativas, o professor deve:

proporcionar experiencias y actividades en las que el éxito sea alcanzable. [...] que enganchen, que apetezcan hacer. Ni tan fáciles que aburren, ni tan difíciles que frustren; con un elemento de reto, pero realistas.

(Torresano Berges, citada em Silva e Lima, 2009: 36)

Assim, o professor deve ter em conta as características dos alunos, a idade, os interesses, as capacidades cognitivas, as crenças, os valores e as atitudes dos aprendentes, procurando materiais e atividades que motivem os alunos e que fomentem o desenvolvimento das competências gerais e das competências comunicativas dos alunos.

#### **1.4. Motivar os alunos: quando e como?**

motivation needs to be actively nurtured  
(Dörnyei, 2001: 71)

Já aqui foi referido que o professor deve ter um papel ativo na motivação dos alunos. Mas quando motivar os alunos? Sempre. Motivar os alunos deve ser uma

preocupação constante. Um aluno pode estar motivado inicialmente, mas, se as atividades não forem interessantes, facilmente se desmotivará. “One of teacher’s aims should be to help students to sustain their motivation” (Harmer, 2012: 20).

Dada a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem e sendo um dos fatores pessoais que o professor pode, e deve, influenciar, cabe ao professor encontrar as estratégias, as fontes, os recursos, as técnicas e as atividades adequados para a motivação dos alunos.

#### **1.4.1. Motivação e aprendizagens significativas**

Education is the kindling of a flame, not the filling of a vessel.  
(Socrates)

São vários os autores que advogam que, para motivar os alunos, é necessário proporcionar-lhes aprendizagens significativas (Ausubel, Novak e Hanesian citados em Ballester Vallori, 2002; Lighbown e Spada, 1995; Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol, 1993).

Aprendizagem significativa é o conceito central da *Teoria de Aprendizagem* do psicólogo e pedagogo americano David Ausubel. Ausubel distinguiu aprendizagem significativa (*meaningful learning*) de aprendizagem mecânica (*rote learning*). Designa-se aprendizagem mecânica quando os alunos memorizam a informação sem relacioná-la com as suas experiências e com o seu conhecimento prévio. A aprendizagem significativa ocorre quando o aprendente relaciona a informação nova (conhecimentos e experiências novas) com a informação que já possui (conhecimentos prévios), adaptando e reorganizando as duas informações. Ao contrário do que ocorre na memorização mecânica dos conteúdos, numa aprendizagem significativa, o aluno aprende os conteúdos quando é capaz de lhe atribuir significado (Ballester Vallori, 2002: 7; 17-20).

As aprendizagens significativas assumem um papel importante no ensino e aprendizagem de uma LE, levando a uma reestruturação do papel dos professores e dos alunos. O aluno assume uma função ativa como construtor da sua própria aprendizagem, já que tem de adaptar os conhecimentos prévios aos conhecimentos novos. Esta aprendizagem tem caráter mais pessoal, uma vez que a aprendizagem depende dos recursos cognitivos dos alunos. Cabe ao professor proporcionar informação nova

compreensível (*comprehensible input*), significativa e de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos.

Uma das vantagens da aprendizagem significativa é que esta produz uma retenção mais duradoura da informação. Através das aprendizagens significativas, o conhecimento é retido por mais tempo do que com as atividades mecânicas (González *et al* citados em Ballester Vallori, 2002: 17).

Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol (1993) definem três condições para que a aprendizagem seja significativa. Duas das condições estão relacionadas com o conteúdo e uma terceira condição diz respeito à atitude do aluno perante a atividade. Em relação ao conteúdo, os autores explicam que dificilmente o aluno conseguirá construir significados se o conteúdo for vago e arbitrário e se estiver pouco estruturado. Ainda em relação ao conteúdo, os autores evidenciam que o aluno deverá poder relacionar de forma *não arbitrária* os novos conteúdos com os conhecimentos prévios. Em relação à atitude do aluno, é importante que o aluno tenha uma atitude favorável para que possa aprender de forma significativa, ou seja o aluno tem de estar predisposto, motivado, para relacionar os conteúdos que está a aprender com aqueles que já conhecia. Mais uma vez, salienta-se a importância da motivação, já que o aluno:

Ha de tener intención de relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce. Todo ello va a depender, en definitiva, de su motivación para aprender y de la habilidad del profesor para despertar e incrementar esta motivación.

(Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol, 1993: 65)

As condições acima mencionadas vão ao encontro das mencionadas por Ausubel, Novak e Hanesian. Para estes autores, a eficácia da aprendizagem significativa deve-se à sua substância e à falta de arbitrariedade. Os mesmos autores evidenciam também o papel da motivação e destacam que a motivação é tanto um efeito como a causa da aprendizagem significativa (Ballester Vallori, 2002).

Em suma, para que a aprendizagem seja significativa, é necessário apresentar conteúdos de forma clara, lógica e estruturada, que tenham em conta os conhecimentos prévios dos alunos e é importantíssimo que o aluno esteja motivado para relacionar as novas informações com os conhecimentos prévios. O professor tem um importante papel na seleção e estruturação de novos conteúdos que possam introduzir novos elementos aos conhecimentos já existentes e na motivação dos alunos para que a aprendizagem seja efetivamente significativa.

### 1.4.2. Estratégias de motivação

Muitos autores sugeriram estratégias para motivar os alunos baseando-se em considerações meramente teóricas (Dörnyei e Cheng, 2007: 154). Zoltán Dörnyei e Kata Csizér (1998) levaram a cabo um estudo empírico para justificar o uso de determinadas estratégias. Neste estudo, 200 professores de inglês, de diferentes contextos institucionais, na Hungria, avaliaram uma lista de 51 estratégias motivacionais, indicando a importância e a frequência com que recorrem na prática à aplicação de cada uma delas. Da análise dos resultados, Dörnyei e Csizér formularam uma lista de *ten commandments for motivating language learners*:

- 1 *Set a personal example with your own behaviour.*
- 2 *Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom*
- 3 *Present the tasks properly.*
- 4 *Develop a good relationship with the learners.*
- 5 *Increase the learners' linguistic self-confidence.*
- 6 *Make the language classes interesting.*
- 7 *Promote learner autonomy.*
- 8 *Personalize the learning process.*
- 9 *Increase the learners' goal-orientedness.*
- 10 *Familiarize learners with the target language culture.*

(Dörnyei e Csizér, 1998: 215)

Analisemos então as estratégias (mandamentos motivacionais) sugeridas por Dörnyei e Csizér e o papel do professor na aplicação dessas estratégias.

O primeiro e quarto mandamentos estão relacionados com o comportamento dos professores. Segundo Dörnyei (2001: 31-40), o comportamento do professor, designadamente o seu entusiasmo e empenho, bem como as suas relações com os alunos contribuem para uma maior ou menor motivação do aluno. De acordo com o primeiro mandamento, o professor é um modelo para os alunos. Deste modo, um professor motivado vai mais facilmente motivar os alunos e um professor ativo vai conferir às aulas um cariz mais dinâmico, influenciando os próprios alunos a serem ativos. Sendo o professor um modelo a seguir, considero importante que o professor recorra exclusivamente ao uso da LE (salvo casos pontuais extraordinários). Se o professor recorrer com frequência à LM, é natural que os alunos, por imitação, também o façam, não fazendo um esforço por comunicar recorrendo apenas à LE. Para além disso e segundo o quarto mandamento, o professor e os alunos devem manter uma boa relação. Jeremy Harmer também evidencia a importância “of good rapport between the teacher

and the class” e afirma que “In the best lessons we will always see a positive, enjoyable and respectful relationship” (Harmer, 2007: 25).

De acordo com o segundo mandamento e tendo em conta que as atitudes do aluno perante a aprendizagem contribuem, e em muito, para a motivação, é importante que o professor contribua para a criação de um ambiente agradável e descontraído: “We need to create a pleasant and supportive classroom atmosphere” (Dörnyei, 2001: 40). Para esse ambiente e de acordo com Dörnyei (*idem*), contribuem: as relações harmoniosas entre professor e alunos e entre alunos e alunos; a tolerância; o uso do humor; a personalização do espaço físico da aula.

Relativamente ao terceiro e sexto mandamentos, pode aferir-se que a forma como o professor apresenta e explora as atividades também vai contribuir para uma maior ou menor motivação. O professor deve fazer uso de materiais que suscitem o interesse do aluno e de atividades que não sejam nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis para que o aluno as queira e consiga realizar. A forma como se apresentam as atividades pode contribuir para o interesse ou desinteresse e para a criação ou anulação de expectativas dos alunos em relação à realização das atividades.

Conforme indica o quinto mandamento, o professor deve promover a autoconfiança linguística do aluno, isto porque, se o aluno se sentir confiante, mais facilmente participará voluntariamente e com empenho nas atividades.

O sétimo mandamento está relacionado com a autonomia do aluno. A autonomia e a responsabilização assumem um papel importante na motivação. A este respeito, Jeremy Harmer (2007: 21) considera que os alunos devem ser os agentes da aula e devem ser encorajados a assumir uma maior responsabilidade pela sua aprendizagem. Esta posição está de acordo com a abordagem orientada para a ação sugerida no QEQR. Harmer (*idem*) considera que se o professor tentar impor a autonomia do aprendente não terá sucesso. A autonomia deve ser progressivamente trabalhada. O professor deve, por isso, encorajar e facilitar o envolvimento dos alunos nas atividades.

Em concordância com o oitavo mandamento, as atividades devem ser relevantes para os alunos. O professor deve ter em conta as vivências e os interesses dos alunos e deve dar a oportunidade aos alunos para exporem as suas opiniões, gostos e conhecimentos através de atividades em pares ou em grupo.

Para além da autonomia e da responsabilidade, é importante, de acordo com o nono mandamento, que o professor ajude o aluno a estabelecer metas (objetivos) a alcançar.

À luz do décimo mandamento, é também necessário desenvolver a competência cultural nos alunos já que, sendo a cultura parte integral do código linguístico de uma língua, é importante que os alunos desenvolvam uma atitude positiva em relação aos aspetos culturais dessa língua. Para isso, o professor deve fazer uso de materiais autênticos que permitam ao aluno ter contacto com falantes nativos da LE e com elementos socioculturais dessa língua.

Das estratégias supracitadas, pode inferir-se que a postura do professor, a sua atitude, a sua motivação, as atividades e os materiais que seleciona são importantes para facilitar a motivação do aluno. Na preparação das atividades, o professor deve procurar e selecionar materiais que sejam atrativos, segundo o interesse e gosto dos alunos e adequados às suas características etárias e cognitivas. O professor tem um papel primordial no desenvolvimento de atitudes positivas do aluno perante a língua-alvo, o que inclui os aspetos socioculturais dessa língua.

#### **1.4.3. Atividades motivadoras**

De acordo com o QECR, de modo a desenvolver a competência comunicativa, é necessário que o aluno realize atividades linguísticas, orais e/ou escritas, que incluem a receção, a produção, a interação e a mediação (Conselho da Europa, 2011: 35).

Para que os alunos se interessem, é necessário criar atividades comunicativas que impliquem a participação ativa dos alunos e que provoquem a curiosidade dos alunos. Na construção da sua aprendizagem, o aluno deve poder construir a linguagem através de diferentes usos. É essencial proporcionar oportunidades de interação linguística, através de, por exemplo, diálogos. É vital fomentar a motivação dos alunos.

García Mata (2003: 883) aponta para uma relação direta entre autenticidade e motivação, sugerindo a importância de materiais autênticos (que posteriormente se desenvolverá) e de atividades autênticas para que o aluno assuma responsabilidade e um papel central na construção ativa da sua aprendizagem. Este autor (*idem*: 885) afirma que a autenticidade da atividade está relacionada com a forma como o aluno encara essa mesma atividade e, por isso, quaisquer atividades, incluindo as de preparação, podem ser autênticas para o aluno se forem aliciantes, atrativas e úteis. García Marta indica a efetividade e a afetividade como fatores determinantes da motivação e da autenticidade das atividades:

Efectividad y afectividad son, por tanto, los factores que determinan la motivación ante una tarea, y los que la revisten de autenticidad a los ojos del

alumno, haciendo que los niveles de atención y de acción sean altos, y la persistencia en la tarea prolongada.

(García Mata, 2003: 885)

As atividades lúdicas surgem como atividades atrativas para os alunos e, quando preparadas com objetivos didáticos, são efetivas e afetivas, já que ajudam a criar um ambiente descontraído, proporcionando aos alunos momentos agradáveis para aprenderem e aplicarem conhecimentos. Atividades lúdicas como os jogos são atividades comunicativas que motivam os alunos a aprender enquanto se divertem.

Para além da componente lúdica, há outros aspetos a ter em conta, tais como a adequação. As atividades não podem ser fáceis nem difíceis. Se a exigência for pouca ou excessiva, facilmente os alunos perdem o interesse pela realização das mesmas. É essencial, por isso, que as atividades sejam desafiantes e interessantes (Harmer, 2012: 20; Bernardo Carraso e Basterretche Baignol, 1993: 215).

É também importante conferir uma dificuldade progressiva às atividades. Os alunos devem começar por realizar atividades mais simples, para ganharem conhecimentos e confiança suficientes para a realização de atividades mais complexas. Outra questão essencial na projeção de atividades é a diversidade. Para que os alunos não se enfadem e, para poder ir ao encontro dos vários tipos de aprendizagem, é importante fornecer diferentes tipos de atividades.

Ao referir-se aos diferentes estilos de aprendizagem, Harmer (2007: 16) evidencia que embora um indivíduo reaja a todos os estímulos – visuais, auditivos e cinestésicos – os alunos são mais afetados por um estímulo em concreto em detrimento dos restantes. Assim, temos alunos que são mais influenciados pelos estímulos visuais, outros pelos estímulos auditivos e outros pelos estímulos cinestésicos. Ainda em relação aos diferentes estilos de aprendizagem, como nos indica Harmer (*idem*), Howard Gardner, considerando a importância da inteligência para a aquisição de uma LE, introduziu o conceito de *Inteligências Múltiplas*, distinguindo entre outras as seguintes inteligências: linguística, lógica-matemática, musical, interpessoal, intrapessoal, visual-espacial e corporal-cinestésica. Todos os indivíduos têm as diferentes inteligências, mas cada indivíduo tem uma das inteligências mais desenvolvidas do que as restantes.

Numa turma, vamos encontrar alunos que reagem melhor a diferentes estímulos e com diferentes inteligências. Assim sendo, o professor deve procurar fazer uso de

diferentes estímulos e de diferentes atividades de modo a respeitar as diferenças individuais dos alunos.

O professor deve fornecer um *input* variado, apresentando atividades comunicativas que desenvolvam as diferentes competências e que promovam a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e o respeito através de atividades individuais, em pares e em grupo. Tendo em conta a importância da afetividade na aquisição e aprendizagem, o professor deve apresentar atividades motivadoras que promovam o interesse dos alunos, incentivem a imaginação e a curiosidade, criem um desafio interessante mas concretizável, de modo a promover o sucesso, contribuindo, assim, para potenciar a motivação e a construção de atitudes positivas do aluno perante a aprendizagem.

#### **1.4.4. Fontes de motivação**

Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol sugerem as principais fontes de motivação, que “*constituyen elementos, factores o circunstancias que despiertan en el alumno algún motivo*”:

- a. La personalidad del profesor: su presencia física, su voz, su entusiasmo, su dinamismo, su firmeza y seguridad; en fin, una personalidad sugestiva y estimulante, con acentuada característica de liderazgo democrático.
- b. El material didáctico utilizado, que haga el asunto más concreto, intuitivo e interesante.
- c. El método o modalidades prácticas de trabajo empleadas por el profesor: debates, trabajos en grupos, coloquios e interrogatorios, enseñanza participativa, etc.
- d. La propia materia de enseñanza, bien programada, presentada en forma de mensajes significativos, relacionados con los intereses y necesidades de los alumnos.
- e. Las necesidades del educando, que pueden ser de naturaleza biológica, psicológica o social.
- f. La curiosidad natural del ser humano.
- g. La aprobación social.
- h. La actividad lúdica.
- i. Los acontecimientos de actualidad.
- j. Las referencias sobrenaturales.
- k. El deseo de evitar fracasos y castigos./ La tendencia a la experimentación.
- m. El deseo de ser eficiente.
- n. El afán de distinguirse.
- o. Las aspiraciones.
- p. La competición.

(Bernardo Carrasco e Basterretche Baignol, 1993: 50)

Podem relacionar-se muitas das fontes de motivação acima transcritas com uma das fontes também sugeridas: os materiais. Na escolha dos materiais, o professor deve ter em conta os objetivos a alcançar e os conteúdos a lecionar sem descuidar os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos. Os materiais podem e devem ser adequados às necessidades dos alunos. A personalidade do professor e o seu método de trabalho influenciam a escolha de um material em detrimento de outro, bem como a maneira de explorar esse material. Materiais atrativos despertam a curiosidade dos alunos. Os materiais podem ser a base de uma atividade lúdica e de uma atividade em que se fomenta a competição, através de, por exemplo, um jogo. Um mesmo material poderá servir para a elaboração de diferentes atividades: individuais, em pares ou em grupo. As atividades, se bem planeadas a partir de um determinado material, podem contribuir para que o aluno se destaque e seja eficiente e conseqüentemente para o seu sucesso e para a sua aprovação social.

Veja-se agora, mais ao pormenor, qual o papel dos materiais na motivação dos alunos.

#### **1.4.5. Motivação e material autêntico**

El material es una fuente de motivación importante  
(Ballester Vallori, 2002: 43)

Como já foi referido, o professor deve selecionar materiais que contribuam para o envolvimento e a motivação dos alunos. Jack Richards distingue materiais autênticos de materiais criados:

*Authentic materials* refers to the use in teaching of texts, photographs, video selections, and other teaching resources that were not specially prepared for pedagogical purposes. *Created materials* refers to textbooks and other specially developed instructional resources.

(Richards, 2001: 252)

Segundo Matthew Peacock (1997), materiais autênticos são aqueles que foram desenhados para satisfazer algum propósito social da comunidade linguística. De acordo com Peacock (*idem*), os materiais autênticos têm sido distinguidos por vários autores como materiais reais que foram criados em primeira instância com uma finalidade comunicativa e que, por tal, oferecem uma amostra da linguagem real. De acordo com o QECR os textos autênticos são “produzidos para fins comunicativos e não para o ensino da língua” e pode-se distinguir dois tipos de textos autênticos:

- textos autênticos não modificados que o aprendente encontra no decurso da sua experiência directa de uso da língua (jornais diários, revistas, emissões de rádio, etc.);
- textos autênticos seleccionados, classificados por grau de dificuldade e/ou parcialmente modificados, de modo a ter em conta a experiência, os interesses e as características do aprendente.

(Conselho da Europa, 2001: 204)

Podem relacionar-se as definições acima transcritas com qualquer outro material autêntico. Para além dos textos autênticos, são várias as referências a materiais autênticos no QEQR. Segundo este documento, os materiais autênticos devem ser utilizados para que o aprendente desenvolva as competências pluricultural e gramatical. O QEQR sugere, ainda, que os alunos desenvolvam o seu vocabulário, a pronúncia e a ortografia através da exposição a textos autênticos orais e escritos (*idem*: 207; 209; 212; 213).

As fontes de materiais autênticos podem ser: jornais, revistas, a Internet, programas de televisão, menus, filmes, canções, CDs, panfletos, anúncios publicitários, literatura (romances, poemas, contos), bandas desenhadas, receitas, catálogos, bilhetes, postais, recibos, etc.

Richards (2001: 252-254), com base noutros autores (Phillips e Shettlesworth; Clarke; Peacock) refere as vantagens da utilização de materiais autênticos:

- têm um efeito positivo na motivação do aprendente;
- fornecem informação cultural autêntica;
- fornecem a exposição à linguagem real;
- relacionam-se de maneira mais próxima às necessidades dos alunos;
- favorecem uma abordagem mais criativa ao ensino.

No entanto, Richards considera que a utilização de materiais autênticos também pode ser desvantajosa, já que os materiais poderão não ser adequados às capacidades linguísticas dos alunos. Segundo o autor, não raro, a linguagem desses materiais é difícil para os alunos e muitos desses materiais contêm itens lexicais desnecessários e que podem ser uma distração desnecessária tanto para professores como para alunos.

Segundo Richards, os materiais criados também podem ser motivantes para os aprendentes: “Published materials are often designed to look like teenage magazines and other kinds of real-world materials and may be just as interesting and motivating for learners” (*idem*: 253).

Cabe ao professor a tarefa de selecionar materiais autênticos ou criados, segundo as características dos alunos, os seus gostos e interesses, procurando motivar os alunos para a aquisição e para a aprendizagem, sem descurar os objetivos que se pretendem alcançar e as competências que se querem desenvolver. É de salientar que é da responsabilidade do professor fazer uso de materiais diversificados e atrativos já que são uma fonte eficaz de motivação e potenciam o interesse pela aprendizagem (Ballester Vallori, 2002: 20; 43).

Neste relatório, propõe-se a imagem e o vídeo, autênticos ou criados, como materiais que podem ser diversificados e atrativos e, podendo assim, ser utilizados como ferramentas importantes e relevantes para a criação de atividades significativas, lúdicas, comunicativas e que, acima de tudo, facilitam em muito a motivação dos alunos.

### **1.5. Materiais visuais e audiovisuais**

Hoje os materiais visuais adquirem uma grande importância no ensino e aprendizagem de uma LE. Mas nem sempre foi assim. Como refere Varela Méndez (2005), nos vários métodos, os materiais visuais não eram utilizados ou eram pouco utilizados: no método tradicional de gramática e tradução não se utilizavam ajudas visuais; no método natural, recorria-se às ajudas visuais apenas se necessário para facilitar a compreensão; no método direto, recorria-se às ajudas visuais para o desenvolvimento de atividades orais; no método áudio-oral, fazia-se uso das imagens gráficas para promover o desenvolvimento das competências orais e de escrita. É, de acordo com a mesma autora, com os métodos baseados na abordagem comunicativa que se começa a utilizar os materiais visuais para o desenvolvimento das várias competências. Esta evolução está também patente nos manuais escolares, “sólo tenemos que pensar en los cambios de formato de los libros de texto y como los actuales están plagados de fotografías, comics, dibujos, etc.” (Villamil Touriño, 2004: 1).

Allan Paivio (1983) contribuiu para a teoria geral do processamento das informações ao sugerir a existência de dois subsistemas da memória: o sistema verbal e o sistema visual. A informação apresentada é codificada e guardada na memória verbal ou na memória visual. Segundo o mesmo autor, estes dois subsistemas são separados, mas cada um é capaz de ativar e de alterar o outro. A dupla codificação ocorre quando um mesmo estímulo é guardado no sistema verbal e no sistema visual. Segundo a teoria da codificação dupla de Paivio, se determinado conteúdo for codificado nos dois

subsistemas, é mais fácil para a pessoa recordar do que se fosse codificado apenas num dos subsistemas (Nouri e Shahid, 2005).

De acordo com a teoria da codificação dupla, a utilização de materiais visuais e audiovisuais facilita o processo de aprendizagem porque contribui para uma melhor memorização dos conteúdos. A este respeito, Bernardo Carrasco e Basterretch Baignol (1993: 223) fazem referência a um estudo sobre a apreensão e a mnemónica que indica que 83% da aprendizagem é feita através do sentido visão, o que é bastante comparativamente a 1% do paladar, 1,5% do tato, 3,5% do olfato e 11% da audição.

Hoje em dia, os jovens estão imersos num mundo tecnológico e audiovisual que inclui a televisão, o rádio, o cinema, o computador, a Internet, os telemóveis, os *iPads* e mais recentemente os *tablets*. É importante que a educação acompanhe a evolução e que o professor se atualize para tentar estar a par das novas tecnologias de modo a fazer uso delas procurando motivar os alunos.

Como nos indica Martos Nuñez, Pérez Merchán e Guerrero Rodrigues (1995: 420-421), para se ser competente comunicativamente, não basta ter competência verbal, é importante compreender e interpretar outros estímulos: - estímulos auditivos e vocais, tais como a velocidade, o volume e as inflexões; -estímulos sensoriais, especialmente os visuais, tais como os gestos, as expressões faciais, os movimentos; - estímulos situacionais que, por exemplo, permitem distinguir contextos formais de contextos informais, tais como o lugar, o tempo, o registo e a distância. Os estímulos sensoriais, por vezes, são uma comunicação vicária, já que substituem informação oral. Os estímulos sensoriais podem, ainda, ajudar a contextualizar ou a tornar clara uma situação. Os estímulos situacionais também ajudam a contextualizar a mensagem. Por exemplo, para a compreensão de um diálogo, os signos sensoriais e os signos situacionais ajudam à compreensão dos signos verbais.

Sendo tão importante desenvolver os vários estímulos e tendo a imagem assumido um papel importante na sociedade, é necessário que o ensino prepare os alunos para “ler” e interpretar as imagens de forma ativa e crítica.

Como indica Varela Méndez (2005: 836), os elementos visuais são muito úteis para desenvolver a interculturalidade. Segundo a mesma autora (*idem*), e de acordo com o QECR, desenvolver a interculturalidade modifica e enriquece as competências linguísticas e culturais do aprendente, contribuindo para o desenvolvimento de um cidadão plurilingue.

Os recursos visuais e os recursos audiovisuais proporcionam contextos, transmitem significados, facilitam a compreensão, são fontes de nova informação e proporcionam informação sociocultural sobre os países de fala da LE. Neste relatório, destaca-se a imagem e o vídeo como materiais visuais e audiovisuais e o recurso às tecnologias para preparar e apresentar os vários materiais, que, como veremos, são facilitadores da motivação dos alunos. Ressalve-se que não se pretende de modo algum sugerir a substituição dos textos por materiais visuais e audiovisuais, até porque os textos são a base de estudo de qualquer língua. Pretende-se, apenas, sugerir materiais e recursos complementares que sejam interessantes e motivadores para os alunos.

### **1.5.1. Imagem**

Uma imagem vale mais que mil palavras.  
(Provérbio Chinês)

Embora seja um cliché, no mundo digital em que vivemos, este provérbio assume grande significado. A ideia de que uma imagem é uma grande fonte de informação indica-nos que pode ser usada como uma excelente ferramenta retórica.

No passado, as imagens utilizadas no ensino da LE tinham apenas uma função estética. Hoje, a imagem é explorada como qualquer outro material e muitas vezes torna-se mais fácil explicar através de uma imagem do que através de palavras.

A imagem pode ser utilizada apenas para embelezar ou para ilustrar um texto. Para além de conferir ao material um carácter mais apelativo, a ilustração não tem apenas uma função decorativa, pode ainda facilitar o entendimento de determinado conteúdo.

De acordo com Villamil Touriño, “las imágenes poseen un aspecto motivador tanto para alumnos como para profesores” (Villamil Touriño, 2004: 1). Segundo a autora, as apresentações vistosas, agradáveis e com desenhos são um fator motivador para os alunos. A autora evidencia, ainda, que a facilidade com que se tem acesso aos materiais pode estimular o professor a recorrer frequentemente a este recurso.

Segundo Alonso Abal,

Las imágenes evocan recuerdos y desencadenan en la mente de los alumnos una serie de emociones positivas que crean un ambiente agradable, disminuyen la ansiedad y aumentan la concentración y la participación.

(Alonso Abal, 2012: 14)

A utilização de imagens pode servir para criar situações reais de comunicação, para criar cumplicidade entre o professor e os alunos, promovendo desta forma um

ambiente aprazível. Por sua vez, a utilização das imagens de forma lúdica contribui para a diminuição da ansiedade dos alunos e do medo de cometer erros. A função lúdica das atividades constitui por si só um caráter motivador (*idem*).

Villamil Touriño (2004) apresenta várias fontes onde se podem encontrar imagens: revistas, jornais, publicidade, imagens digitalizadas, banda-desenhada, fotografias dos alunos, desenhos e cartazes dos alunos, posters, folhetos, e-mails, Internet. Acrescento, a esta vasta lista, as imagens dos manuais que, previamente digitalizadas, podem ser trabalhadas para introduzir conteúdos e atividades e servir de contextualização a essas atividades.

As imagens podem ser utilizadas para delinear diferentes tipos de atividades comunicativas de expressão, compreensão e/ou interação. Em Villamil Touriño (2004), podem encontrar-se alguns exemplos de atividades relacionadas com a utilização de imagens, organizadas segundo a exploração das várias competências: atividades de expressão oral, atividades de expressão escrita e atividades de compreensão oral. A autora sugere ainda atividades para rever vocabulário. Wright (1990: 4-6), através de uma imagem, exemplificou que as imagens servem para ensinar estruturas, vocabulário, funções, situações e as quatro competências linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Assim, pode concluir-se que, para além de serem materiais apelativos para professores e alunos, são materiais que permitem a exploração das competências recetivas e produtivas dos alunos.

São várias as vantagens do uso das imagens no ensino e aprendizagem:

- mejoran la atención y la motivación.;
- simulan situaciones a través de escenas, murales, etc.;
- apoyan ciertas destrezas y scripts de expresión oral y escrita, automatizándolas y memorizándolas;
- ayudan a la comprensión lectora, dando claves temáticas a través de ilustraciones de ambientación, organizadores gráficos, cuadros, etc., como en las buenas guías de lectura;
- ayudan a construir conceptos y relaciones entre conceptos;
- representan visualmente secuencias y estructuras verbales y/o literarias
- sintetizan información que se recibe o que se va a exponer, por ejemplo los organizadores gráficos de resúmenes;
- memorizan piezas, enlaces y otros elementos de apoyo, interaccionando la memoria verbal y la memoria icónica (vocabulario ilustrado).

(Martos Nuñez *et al*, 1995: 421)

É importante apresentar imagens contextualizadas e de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a criar uma situação comunicativa

significativa. A utilização descontextualizada de uma imagem, por muito vistosa que seja, não terá o êxito desejado (Villamil Touriño, 2004).

São várias as razões para utilizar as imagens. Aliás, como Wright salienta, “the potential of pictures is so great that only a taste of their full potential can be given” (Wright, 1990: 6). De acordo com o mesmo autor, as imagens contribuem para o interesse e a motivação e fornecem um sentido de contexto da língua e um ponto de referência ou estímulo específico (*idem*: 2).

As imagens estimulam a criatividade dos alunos e espicaçam a curiosidade dos alunos, que, como já se viu, é um dos fatores que contribui para a motivação.

As imagens funcionam como um meio para a comunicação, já que provocam a participação dos alunos e são uma ferramenta indispensável para a compreensão e revisão de conteúdos e contextualização de atividades. No entanto, utilizá-las não é sinónimo de eficácia. A eficácia da utilização das imagens reside na sua aplicação:

En general, la clave de su éxito radica en su flexibilidad de aplicación, puesto que podemos encontrar numerosísimas posibilidades en el uso de imágenes, incluyendo su combinación con las nuevas tecnologías.

(Villamil Touriño, 2004: 2)

São várias as funções da imagem e podem ser usadas em qualquer nível de ensino. A seleção das imagens, estáticas ou em movimento, autênticas ou criadas, deve ter em conta os gostos, vivências e características dos alunos e os objetivos didáticos, linguísticos e culturais. A imagem deve servir para incentivar o interesse dos alunos, motivando-os para a participação e envolvimento em atividades comunicativas, de modo a que ativamente construam a sua aprendizagem.

Dentro de tudo o que foi aqui evidenciado, se à imagem se adicionar um complemento de vídeo, como veremos em seguida, criar-se-ão aulas diversificadas, interessantes, motivantes, significativas e enriquecedoras.

### **1.5.2. Vídeo**

O vídeo é um recurso tecnológico *per se* (Köksal, 2004); é um recurso digital que reproduz simultaneamente imagem e som e, por vezes, inclui texto. O vídeo é também um material audiovisual. Posteriormente ver-se-á a importância do recurso às novas tecnologias para o ensino e aprendizagem. Por agora, debrucemo-nos sobre a forma como este material tecnológico e audiovisual, quando bem utilizado, funciona como um instrumento facilitador da motivação: o vídeo é um material didático

motivador que ajuda a captar e a manter a atenção dos alunos. Vejam-se algumas das vantagens e modos de utilização do vídeo.

Harmer salienta a vantagem da utilização do vídeo em relação à utilização de um ficheiro áudio:

Video is richer than audio tape: speakers can be seen; their body movements give clues as to meaning; so do the clothes they wear, their location, etc. Background can be filled in visually.

(Harmer, 2007: 144)

Harmer (*idem*) menciona que muitos professores consideram a utilização do vídeo menos útil para atividades de compreensão oral, já que com o vídeo e devido ao aspeto visual, os alunos prestam menos atenção ao que estão a ouvir. Talvez se possa/deva desvalorizar este aspeto já que em situações de comunicação real, ao aprendermos uma língua, seja ela a LM ou uma L2, fazemos uso de todos os sentidos, incluindo os visuais. Tal como indica Harmer, na citação acima transcrita, o aluno pode associar o que ouve a um contexto, fornecido através das imagens. Na visualização de um vídeo o aluno pode contar com o apoio de elementos extralinguísticos, como acontece numa situação comunicativa real, o que poderá ajudar a compensar eventuais limitações linguísticas e a desenvolver as competências pragmáticas.

Para que a atividade de visualização não seja passiva, Harmer (2007) sugere algumas técnicas: - projetar o vídeo sem som para que os alunos imaginem o que está a ser dito; - projetar o som sem imagem para que os alunos através do que ouvem tentem descrever o que se passa; - parar a imagem para que os alunos imaginem o que irá acontecer; - dividir a classe em dois: metade dos alunos visualiza o vídeo e descreve as imagens à outra metade que está de costas para o vídeo.

O vídeo pelas suas características, como o aspeto visual, auditivo, dinâmico e multimédia, é interessante para os alunos. Os alunos demonstram uma relação afetiva positiva com este meio audiovisual, já que se estabelece uma ligação entre a aprendizagem da LE e o seu quotidiano, isto é, as suas vivências fora da escola e os seus gostos pessoais. Sendo um recurso que os alunos utilizam na sua vida pessoal para fins de entretenimento, é importante fazer uso da atitude positiva dos alunos de modo a motivá-los, mas é também importante não utilizar o vídeo apenas para entreter os alunos. Para que a visualização do vídeo tenha um objetivo para os alunos, para que não seja apenas um momento lúdico e passivo, para além das técnicas sugeridas

anteriormente, é importante que o professor desenvolva atividades de pré-visualização, atividades durante a visualização e atividades de pós-visualização.

Alex Idavoy afirma que se deve incluir o *vídeo autêntico* no ensino e aprendizagem de uma LE, já que este:

1. is inherently interesting and thus motivates
2. contextualizes both verbal and non-verbal language
3. creates a shared context for the classroom
4. offers a great amount of culturally specific information
5. gives students the sensation of being immersed or bathed in the language
6. lowers students' affective filters
7. meets many students where they are media-wise
8. can be reused at various levels

(Idavoy, 2012: 6)

O vídeo autêntico é, então, um recurso motivador e atrativo, que confere um caráter dinâmico às atividades e, por ser próximo e familiar aos alunos, detém uma grande capacidade educativa. É de salientar o potencial didático de um vídeo como veículo de conteúdos linguísticos e socioculturais, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa e da competência intercultural.

Idavoy (*idem*) indica os seguintes vídeos autênticos: anúncios publicitários de televisão, anúncios de serviço público, curtas-metragens, longas-metragens, dramas televisivos, *sitcoms*, documentários, clipes do *YouTube*, vídeos de música, telediscos, programas de notícias, jogos de vídeo e vídeos amadores. Segundo esta autora, e a meu ver, o vídeo autêntico favorece a motivação dos alunos, uma vez que os alunos gostam deste material. Referindo-se especificamente ao filme em particular, a autora afirma que este tem um encanto mundial que o torna imediatamente envolvente:

By getting students emotionally invested in the input, they will be more likely to work to decipher it and later to engage in its analysis, be it written or oral. Once a film begins, “the eye is caught”, and this excites interest in the meanings of the words.

(Idavoy, 2012: 7)

São várias as vantagens da utilização de vídeos na sala de aula, desde a exploração de qualquer tema ao desenvolvimento de competências várias dos alunos:

Entre las posibilidades de temas que podemos explotar en una clase de ELE es interesante usar los vídeos para tratar aspectos culturales, históricos y sociales de países hispanohablantes, en donde podemos, además, explotar aspectos auditivos.

(Stella Risso, 2009: 241)

Ao ver um vídeo, o aluno faz uso de uma série de mecanismos pessoais de assimilação e interpretação. A utilização do vídeo favorece, assim, a abordagem orientada para a ação, sugerida pelo QECR, na qual o aluno tem uma posição ativa, favorecendo o desenvolvimento de competências gerais e de competências comunicativas.

Os vídeos podem ser usados em qualquer nível de ensino e a sua seleção deve ter em conta os gostos, vivências e características dos alunos. O vídeo deve servir para a exploração de conteúdos e desenvolvimento de competências e para motivar os alunos para a aprendizagem da LE. Cabe ao professor selecionar os vídeos adequados e selecionar e/ou criar atividades comunicativas e interessantes.

### **1.6. Recurso às tecnologias**

As aulas devem ser dinâmicas para que os alunos se motivem e sejam construtores ativos da sua aprendizagem:

El alumno de hoy no quiere una clase estática donde el máximo movimiento es el de dar vueltas a la página del manual, lo que quiere es descubrir de forma divertida, significativa y dinámica.

(Correa Retamar, 2009: 83)

Correa Retamar (*idem*) considera que o professor não deve deixar de utilizar o manual escolar, até porque: os alunos o compram; é o único ponto de união entre os professores; é uma forma de fazer com que o aluno organize o seu conhecimento. No entanto, o autor considera que o uso do manual deve ser melhorado com o apoio da tecnologia e do dinamismo que a mesma confere, tornando o material mais significativo e interativo. Esta é também a convicção de Dinçay Köksal ao afirmar: “teachers shouldn’t be so dependent on the board and textbooks” (Köksal, 2004: 68).

As tecnologias estão no centro do processo de globalização alterando as áreas da educação, do trabalho e da cultura. Como Köksal afirma, “technology is one of the most significant drivers of both social and linguistic change” (Köksal, 2004: 62). O mesmo autor evidencia que o professor não pode ignorar a importância das tecnologias no ensino e aprendizagem.

Os alunos estão tão envolvidos pelas tecnologias que utilizá-las em aula é, por si só, um fator de motivação. Tendo em conta que os alunos usam extensivamente a tecnologia, é importante que o professor adquira competências básicas sobre as tecnologias e que faça uso delas em aula, beneficiando das vantagens que advêm do

recurso às novas tecnologias, proporcionando aos alunos aulas interessantes e dinâmicas.

De acordo com Reynolds e Baker, citados por Hossein Nouri e Abdus Shahid (2005: 55), apresentar materiais através do computador contribui para o aumento da atenção e conseqüentemente para uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

Já aqui se referiu a importância de atividades e materiais autênticos. As tecnologias permitem o acesso a materiais autênticos, possibilitando também a criação de atividades autênticas e significativas para os alunos.

A integração da tecnologia não é sinónimo de sucesso do ensino e aprendizagem. Esta integração depende do professor e da aplicação de estratégias e métodos adequados.

O recurso às novas tecnologias deve servir finalidades educativas. Através das novas tecnologias, os alunos devem ser capazes de, ativamente, construir novos conhecimentos, ligando-os à realidade sociocultural. As novas tecnologias devem, ainda, promover a aquisição de competências e fomentar a autonomia e a motivação dos alunos.

Como já foi referido, o vídeo é uma tecnologia que contribui para o ensino e aprendizagem. O vídeo não é a única tecnologia disponível e benéfica para o ensino e aprendizagem de uma LE. São tantos os recursos tecnológicos que o professor pode explorar, que podem ser uma mais-valia na hora de procurar, preparar e apresentar materiais. Destacam-se neste relatório, em seguida, alguns desses recursos, nomeadamente a Internet, incluindo o *YouTube* e o *Google Imagens*, pela sua importância para a procura de materiais visuais e audiovisuais autênticos e o *PowerPoint* pela sua importância na projeção multimédia desses mesmos materiais.

### **1.6.1. Internet – fonte de materiais**

A Internet é uma fonte inexaurível de materiais gratuitos e de fácil acesso, tais como textos, ficheiros áudio, vídeos, animações, fotos, gráficos, atividades interativas, jogos *online* etc.. A Internet surge como um excelente recurso de materiais autênticos, que segundo Cubillo, Keith e Salas, citados em Silva e Lima (2009: 35), são importantes porque: - ligam a aula ao mundo real já que contêm hesitações, negociações de significados e transferências; - são do interesse dos alunos; e tornam a aula mais agradável.

Na Internet podem encontrar-se, entre outros, materiais visuais, auditivos, audiovisuais, interativos e lúdicos, que sejam atrativos e do interesse dos alunos e que tenham em conta as características desses alunos. Muitos desses materiais permitem desenvolver a competência intercultural dos alunos.

Apesar de serem muitos os recursos da Internet, nem todos são adequados para os objetivos que se pretendem alcançar no ensino de uma LE. Cabe ao professor selecionar e adaptar materiais de modo a criar atividades que tenham em conta as características dos alunos, os seus interesses e as suas necessidades. Além disso, tanta variedade pode apresentar-se ao professor como dificuldade na hora de selecionar e organizar os materiais e as atividades, sem descurar as características dos alunos, os temas que se pretendem explorar e os objetivos a alcançar. Por isso, como refere Silva e Lima (2009: 36), é de extrema importância que o professor se familiarize e adquira prática na manipulação das novas tecnologias da informação e comunicação.

Para procurar imagens e vídeos *online*, o professor pode utilizar motores de busca online como o *Google*, o *Altavista* e o *Yahoo*. Ainda para a procura de vídeos, o professor pode pesquisar em sítios da Internet como o *YouTube* e o *TeacherTube*. Neste trabalho destaca-se o *Google* e o *YouTube*.

#### **1.6.1.1. Google Imagens – fonte de imagens**

São vários os sítios da Internet onde o professor pode encontrar imagens. O *Google* é um motor de busca que nos permite aceder rapidamente a materiais. No caso das imagens basta clicar no menu *imagens* e pesquisar (Varela Mendéz, 2005). Embora não se encontrem estudos sobre o menu *imagens* do *Google*, de acordo com a minha experiência, posso afirmar que o *Google imagens* é uma excelente fonte de todo o tipo de imagens.

#### **1.6.1.2. YouTube – fonte de vídeos**

O sítio *www.youtube.com* é considerado o endereço de pesquisa mais popular da Internet (Nouri e Shahid, 2005). O *YouTube* surge como um recurso grátis e de fácil acesso de informação constantemente renovada. Correa Retamar (2009) refere que o *YouTube* revolucionou as aulas e considera que este sítio da Internet é sempre um recurso de apoio para qualquer tema.

No *YouTube* podem encontrar-se vários tipos de vídeo: *trailers*, excertos ou a integralidade de filmes, séries televisivas e programas de televisão, curtas-metragens,

médias-metragens, longas-metragens, telediscos, vídeos publicitários, vídeos amadores, vídeos educativos, etc.

São numerosos os temas retratados nos vários vídeos, tais como notícias, humor, música, política, cinema, ciência e tecnologia, educação e desporto. O *YouTube* veio, assim, facilitar a vida dos professores na pesquisa de materiais que desenvolvam as competências linguísticas e culturais dos alunos.

Os tipos de vídeo e os temas são infindáveis. O professor pode fazer uso deste sítio para pesquisar vídeos autênticos, que sejam apelativos e interessantes para o aluno e que permitam criar atividades que estejam relacionadas com os temas e objetivos definidos e que permitam, ainda, desenvolver as várias competências do aluno. O professor tem a importante tarefa de selecionar vídeos adequados que conduzam a uma aprendizagem significativa, afetiva e efetiva.

Depois de selecionado, o professor pode transferir o vídeo para poder utilizá-lo *offline*, facilitando assim o acesso a este material, pois não há Internet em todas as escolas e, quando há, nem sempre funciona devidamente. Para além disso, os vídeos podem ficar indisponíveis. Para transferir vídeos do *YouTube*, o professor pode então recorrer a *software* gratuito como o *FreeStudio* da *DVDVideoSoft* ou a sítios da Internet, como o <http://catchvideo.net/>. O *FreeStudio* poderá ser uma ferramenta útil para o professor já que permite descarregar vídeos em MP4 e converter vídeos para MP3 se lhe interessar explorar apenas a vertente áudio.

### **1.6.2. PowerPoint**

Já aqui foi defendido que os materiais visuais e os audiovisuais favorecem a atenção dos alunos e que contribuem para o aumento da sua motivação. O *PowerPoint* é um programa que permite incorporar estes materiais e personalizá-los com uma qualidade incontestável. Com o *PowerPoint* podem criar-se apresentações multimédia, através da criação, edição e apresentação de imagens, sons, textos e vídeos. De acordo com a teoria da codificação dupla, as aulas com recurso ao *PowerPoint* contribuem para a assimilação e retenção de conteúdos já que este recurso fornece formas verbais e não-verbais.

O *PowerPoint* é uma ferramenta excelente, se usada devidamente. Usada inapropriadamente, a apresentação multimédia pode ser confusa e enfadonha para os alunos, dificultando o processo de aprendizagem. Por exemplo, se o professor se limitar

a ler o texto que vai aparecendo nos diapositivos projetados, os alunos ficarão, seguramente, enfadados.

O *PowerPoint* e outros recursos tecnológicos devem ser utilizados como ferramentas didáticas e não como substitutos do professor. Para além disso, o *PowerPoint* não pode ser um fim: tem de ser um meio de introdução de atividades e exploração de atividades e materiais, que permita a participação e envolvimento ativos do aluno, seguindo uma abordagem orientada para a ação, como já aqui foi referido.

O uso do *PowerPoint* permite ao professor personalizar os materiais para os expor aos alunos e organizar as atividades sem recorrer a outros programas ou materiais, o que confere uma grande dinâmica à aula. Numa aula em que se recorra a imagens, a vídeos, a fichas de trabalho e a exercícios do manual, o professor pode incorporar todos estes materiais no *PowerPoint*, através das aplicações que permitem inserir filme e som e de hiperligações. Ao evitar o abrir e fechar o manual escolar, o abrir e fechar de programas de reprodução de ficheiros áudio e/ou vídeo, o tapar e destapar imagens, o professor poupa tempo que pode servir para evitar “tempos mortos”, tempos estes que poderão contribuir para o enfado e desconcentração dos alunos.

As animações conferem um estilo dinâmico à apresentação e permitem apresentar apenas o material, ou parte do material, conforme o que interessa mostrar no âmbito da atividade a desenvolver. Por exemplo, antes de se iniciar a leitura de um texto de um manual, pode digitalizar-se a imagem que ilustra esse mesmo texto, de modo a explorar-se apenas a imagem ou parte da imagem. A vantagem é mais evidente se pensarmos na seguinte situação: se pedirmos aos alunos que abram o livro numa determinada página e comentem uma imagem de um texto, os alunos poderão simplesmente ler o texto, ou partes do texto, que os ajuda a decifrar a imagem, o que obviamente elimina o fator surpresa e não permite a exploração da criatividade.

O uso do *PowerPoint* contribui para uma apresentação mais organizada e para uma gestão mais eficiente do tempo da aula (Susskind, 2005). Uma das vantagens do *PowerPoint* é a possibilidade de se fazer a correção dos exercícios através da projeção sem ter de se utilizar o quadro. Corrigir no quadro pode dar origem a uma correção desorganizada e, acima de tudo, pode ser desvantajoso devido ao tempo que se perde e, como já foi evidenciado anteriormente, os “tempos mortos” podem conduzir à desconcentração. Não se quer com isto dizer que a apresentação em *PowerPoint* deva substituir o quadro. O quadro é essencial para registar vocabulário e estruturas que surgem naturalmente no decorrer da aula.

Outro aspeto positivo do uso do *PowerPoint* é que, durante a preparação da apresentação multimédia, o professor poderá constatar algumas limitações dos materiais ou das atividades, prever algumas situações, refletir sobre a estrutura da aula e, caso julgue necessário, corrigir ou alterar atividades ou materiais atempadamente.

De acordo com vários estudos, apresentar conteúdos em *PowerPoint* não é sinónimo de melhores resultados nos momentos de avaliação (Nouri e Shahid, 2005; Susskind, 2005). Para além disso, embora a apresentação em *PowerPoint* possa influenciar a memória a curto-prazo, esta pode depender de outros fatores, tais como os temas e as preferências dos alunos em relação ao estilo de apresentação (Nouri e Shahid, 2005). No entanto, a utilização do *PowerPoint* favorece a compreensão e a autoeficácia dos alunos (Susskind, 2005). Para além disso, os alunos consideram as aulas com recurso ao *PowerPoint* mais interessantes do que as aulas tradicionais e apresentam uma atitude mais positiva perante as apresentações em *PowerPoint* e os professores que recorrem a elas (Nouri e Shahid, 2005; Susskind, 2005).

Tal como evidenciam Nouri e Shahid (2005), ideia corroborada por outros autores (Thompson *et al.*, 1992; Clark, 1983), e com a qual concordo, “show media alone do not influence learning” (Nouri e Shahid, 2005: 71). Esta afirmação aplica-se a qualquer material ou recurso. Não basta utilizar um material ou recurso interessante. Na preparação de qualquer material e atividade, como já foi evidenciado anteriormente, o professor tem de ter em conta as características dos alunos, os seus conhecimentos prévios, interesses e gostos, bem como os conteúdos que se pretendem ministrar. É também importante ter em conta que um material ou recurso que tenha um efeito positivo numa determinada altura poderá não surtir esse efeito posteriormente. Como refere Clark, citado em Nouri e Shahid (2005), os alunos podem ter uma atitude positiva em relação a um determinado recurso por este ser uma novidade na aula. Se o professor recorrer demasiado a um recurso durante muito tempo, poderá ter o efeito contrário. Para além disso, por resultar com determinado tipo de alunos, num determinado contexto, não quer dizer que o material ou recurso tenha o mesmo efeito com outros alunos. O professor tem de estar atento à reação dos alunos e procurar avaliar se o material ou o recurso que utiliza beneficia ou pelo contrário prejudica a atenção e a atitude dos alunos perante a aprendizagem.

### **1.6.3. Outros recursos tecnológicos**

O *scanner* é essencial para a digitalização de: imagens autênticas; de imagens e exercícios dos manuais, possibilitando também a exploração e correção de atividades.

Os CDs e DVDs multimídia dos manuais permitem a exploração de materiais áudio e audiovisuais relacionados com as atividades dos respectivos manuais.

Obviamente que sem um computador não seria possível pesquisar na Internet, preparar e projetar apresentações em *PowerPoint* e digitalizar. Para além disso, embora se possa recorrer a uma televisão e a um leitor de CDs e DVDs, o computador também permite a exploração de materiais áudio e audiovisuais.

O projetor multimídia é essencial para a projeção porque permite que, em turmas médias ou grandes, todos os alunos consigam visualizar bem.

É de salientar, também, a importância de programas como o *Edilim*, o *Ardora*, o *JClic* e o *Hotpotatoes* para a criação de atividades interativas lúdicas, muitas das quais recorrem à imagem e ao texto para a elaboração de diversos jogos, indicados especialmente para jovens aprendentes.

## **1.7. A motivação e os programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico**

Os programas nacionais de Inglês e de Espanhol que aqui se analisam são da competência do Ministério da Educação. Ao elaborar os mesmos, os autores tiveram em conta o QECR, o documento que o Conselho da Europa criou com o intuito de fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (Conselho da Europa, 2001: 19).

Analisar-se-ão os programas de Inglês para os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e os de Espanhol para os 2.º e 3.º Ciclos. De referir que não há programa de Espanhol para o 1.º Ciclo.

Na análise dos programas, interessa evidenciar os aspetos fundamentais, sugeridos por cada programa, a ter em conta para a planificação e execução das aulas e destacar os pontos relativos à motivação segundo as conclusões a que se chegou anteriormente.

### **1.7.1 Programa de Inglês no 1.º Ciclo**

Os autores do *Programa de Generalização do Ensino de Inglês* (PGEI) elaboraram um conjunto de *orientações programáticas* para servir de suporte aos

professores de Inglês no 1.º CEB. Depreende-se assim o caráter não prescritivo deste programa, cabendo, como veremos, ao professor adaptá-lo aos alunos.

Os autores reconhecem que, tal como sugere o QEER, a aprendizagem da Língua Inglesa (LI) é “essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” (ME, 2005: 9). Os autores consideram que o ensino e aprendizagem da LI deve contribuir não só para o sucesso na aprendizagem de línguas, como também para o desenvolvimento global da criança e, em conformidade com esta premissa, definem as seguintes finalidades:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.

(ME, 2005: 9)

De acordo com as finalidades acima transcritas, são referidos muitos dos aspetos relacionados com a motivação, tais como o desenvolvimento de atitudes positivas, a promoção de atitudes de autoconfiança, as experiências que resultam de aprendizagens significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras e a familiarização dos aprendentes com a cultura dos países da língua-alvo.

Em consonância com o que referi nos pontos 1.3. e 1.4., os autores também evidenciam que este e qualquer programa de aprendizagem de línguas deve “ter em conta os interesses dos alunos, apelar às suas emoções, estimular o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade” (*idem*: 13). Com base nestas considerações, o PGEI indica temas provenientes do mundo da criança, temas intercurriculares e temas culturais, como o tema festividades/celebrações “que, pela motivação que lhe é inerente, pode contribuir, de forma significativa, para que os alunos sintam empatia por outras

culturas” (ibidem: 15). Como indica o PGEI, para a seleção dos vários temas indicados, o professor deve ter em conta o grupo de alunos e os seus interesses.

Segundo o PGEI, a seleção das atividades também deve ter em conta as características e os interesses. As atividades devem ser envolventes, desafiantes e interessantes. Anteriormente, designadamente no ponto 1.4.3., evidenciei a importância de atividades lúdicas que surgem como atrativas, efetivas e afetivas para os alunos. Também o PGEI enuncia a importância destas atividades, enfatizando as atividades orais, e destaca: os jogos, as canções, as rimas, atividades de *role play*, atividades criativas e histórias. O PGEI sugere ainda que as experiências de aprendizagem sejam “ativas, significativas e diversificadas” (ME, 2005: 40). Segundo o PGEI, a diversificação permite ir “ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem” dos alunos (*idem*). Como já se tinha visto no ponto 1.4.3., há alunos com diferentes inteligências e que reagem melhor a determinado estímulo e, por isso, torna-se essencial diversificar atividades e materiais. De acordo com o PGEI, para além dos diferentes estilos de aprendizagem, para a seleção das atividades, o professor também deve ter em conta as necessidades dos alunos e os seus níveis de desenvolvimento. É, por isso, essencial desenvolverem-se atividades lúdicas (através de jogos, canções, histórias), atividades cinestésicas (através de atividades que implicam movimento), atividades individuais, em pares e em grupo e trabalho de projeto, que possibilitem uma abordagem orientada para a ação, tal como sugerido pelo QECR, e de acordo com as metodologias *Total Physical Response* (TPR) e *Task Based Learning* (TBL). De acordo com o PGEI é através da observação direta destas atividades que o professor deve avaliar, privilegiando-se a avaliação formativa. O programa também indica a autoavaliação para potenciar a reflexão de modo a que o aluno conseguir avaliar o seu progresso.

Os materiais e recursos também eles devem ser diversificados. Em relação aos materiais visuais, os autores indicam, tal como já tinha sido sugerido no ponto 1.5.2, que estes “apoiam a construção do significado, e permitem às crianças desenvolver as suas capacidades de audição e concentração” (ME, 2005: 43). Os autores referem ainda que se deve promover “a memorização apoiada em suportes visuais” (*idem*). Esta ideia está em harmonia com o já referido no ponto 1.5. relativamente à importância dos materiais visuais para a aquisição e memorização. Em relação à imagem em particular, são várias as referências no PGEI. Para a exploração dos vários temas, os autores sugerem o uso de imagens e atividades com elas relacionadas, tais como: desenhar,

legendar, ligar palavras a imagens e elaborar cartazes e dicionários com imagens. As imagens também são essenciais para a elaboração de vários jogos: *listen and point/touch*, *picture bingo*, *memory chain* e *Kim's game*. Não há qualquer referência direta à utilização de vídeos, mas dada a importância que as *orientações programáticas* dão à audição, à oralidade e à importância dos suportes visuais, que promovem a memorização e servem de apoio à construção de significados, pode concluir-se que os vídeos assumem aqui uma importante função.

Em relação aos recursos tecnológicos, os autores sugerem vários sítios na Internet para a exploração de temas. Podem associar-se muitos dos sítios sugeridos à importância da imagem neste ensino e aprendizagem, já que vários contêm imagens para colorir e *flashcards* para imprimir ou projetar.

### **1.7.2. Programas de Inglês nos 2.º e 3.º Ciclos**

Proponho uma análise dos dois programas de Inglês, de 2.º e 3.º Ciclos, em simultâneo, visto serem vários os pontos em comum.

À semelhança do programa para o 1.º Ciclo, anteriormente analisado, estes dois programas sugerem que a aprendizagem da LE deve contribuir para o desenvolvimento/crescimento global do aprendente. A aprendizagem da LE situa-se, assim, numa dinâmica de construção do Eu “que implica o desenvolvimento de todos os aspetos da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar” (ME, 1996: 5; ME, 1997: 5). Nesta linha, as finalidades e os objetivos destes programas apontam para o desenvolvimento do aluno nos vários domínios: cognitivo, afetivo, social e moral. Tendo por base uma educação holística, é necessário que se adotem metodologias centradas no aluno, promovendo atividades em que o aluno assume uma função ativa e consciente na aprendizagem. Para que esta aprendizagem seja significativa e para que contribua para o desenvolvimento global do aprendente, os programas sugerem a necessidade de adequar e relacionar os conteúdos às vivências, interesses e experiências dos alunos. Tal como foi sugerido no ponto 1.4.1. e de acordo com estes dois programas, é através de aprendizagens significativas que “se fomenta a motivação e o empenho do aluno, ao mesmo tempo que ele se torna mais responsável e autónomo ao ser chamado a intervir, negociar, a tomar decisões e a assumi-las” (ME, 1996: 40; ME, 1997: 61). Torna-se claro que é importante motivar os alunos e levá-los a agir e interagir. O objetivo primordial do ensino e aprendizagem da LI é “a promoção da

autonomia do aluno na utilização da língua inglesa para fins comunicativos” (ME, 1996: 41; ME, 1997: 62). O professor surge como orientador e facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de criar as condições e os meios necessários para que o aluno gradualmente desenvolva a sua autonomia e responsabilidade na organização, controle e avaliação da sua aprendizagem. O professor tem a importante função de “criar um ambiente de trabalho agradável e estimulante para todos e que permita a gratificação do sucesso” (ME, 1996: 40; ME, 1997: 61). Como se viu, um ambiente aprazível (ponto 1.4.2) e o sucesso (ponto 1.2.) são fatores que contribuem para a motivação. O professor deve, ainda, providenciar atividades diferenciadas para ir ao encontro das diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes e deve promover diferentes formas de organização de trabalho (individuais, toda a turma, em pares, em grupo, trabalho de projeto). De acordo com os programas, para a introdução de conteúdos é imprescindível recorrer a atividades dirigidas pelo professor que envolvem a turma toda. O trabalho individualizado contribui para a progressão do aluno. Por sua vez e de modo a desenvolver a competência comunicativa, valoriza-se a interação que decorre dos trabalhos em pares ou em grupo. A interação aproxima a aprendizagem do real e contribui para promover atitudes de tolerância, de cooperação e de ajuda mútua.

Conforme nos indicam os programas, uma vez que o aluno assume o papel de construtor ativo de aprendizagens significativas, torna-se imperativo providenciar aprendizagens experienciais (através das quais o aluno experiencia diretamente e ativamente, o que o motiva a refletir e a envolver-se), integradas (que contribuem para o desenvolvimento das várias dimensões da personalidade), sequenciadas (respeitando o princípio da continuidade), diversificadas (que vão ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem e fomentam novas formas de aprendizagem) e estruturadas (a partir de um problema/*task*). Tal como o programa de Inglês para o 1.º CEB, os programas para os 2.º e 3.º Ciclos sugerem a abordagem de ensino baseado em tarefas (*Task Based Learning*), de modo a organizar os processos de ensino e aprendizagem a partir de *tasks*, isto é planos de trabalho.

Os dois programas estão estruturados segundo uma lógica de espiral em que o vocabulário, os temas, as funções da linguagem e estruturas linguísticas são, na maioria, comuns e recorrentes, mas onde se verifica uma complexidade crescente. Pretende-se, assim, possibilitar o alargamento a nível das várias dimensões da língua e a consolidação de conhecimentos à medida que o grau de complexidade, abrangência e exigência se intensifica. O aluno, ao longo dos vários anos e ciclos, deve ir adquirindo

uma atitude mais reflexiva e crítica, num crescendo de autonomia. Os dois programas estão ainda estruturados segundo a abordagem comunicativa, promovendo uma aprendizagem efetiva e eficaz de uma língua que advém da possibilidade de se estabelecerem situações comunicativas reais e significativas, através de trabalhos de pares ou em grupo, encorajando-se um desenvolvimento natural da competência linguística. Assim, pretende-se que os aprendentes sejam envolvidos em situações de comunicação real, de modo a que ativem estratégias naturais de aquisição de língua, o que lhes permitirá aprender, de forma progressiva, a utilizar a língua para fins comunicativos.

Seguindo uma linha de apropriação de uma competência comunicativa (competência linguística, competência discursiva, competência estratégica, competência sociolinguística, competência intercultural e competência de processo), ambos os programas sugerem uma abordagem intercultural, propondo uma análise contrastiva entre as duas línguas e culturas, a LM e a LE. Valoriza-se, deste modo, a dimensão sociocultural da língua, que permite desenvolver atitudes positivas, compreensão e respeito por diferentes contextos socioculturais. Como referido no ponto 1.4.2., estas atitudes positivas perante a cultura da língua-alvo contribuem para a motivação do aluno. Para proporcionar aos alunos um contacto significativo com nativos e/ou pessoas que tenham tido contactos significativos com países de LI, “é desejável a utilização de uma gama tão variada quanto possível de recursos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias” (ME, 1996: 41; ME: 1997: 62). Aqui, assumem grande importância o recurso a materiais autênticos, tais como as imagens e os vídeos.

Pode concluir-se que os dois programas para os 2.º e 3.º Ciclos têm em consideração as características e os processos de desenvolvimento dos alunos, bem como a necessidade de criar atividades comunicativas, significativas e motivadoras para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com êxito.

### **1.7.3. Programa de Espanhol no 2.º Ciclo**

O programa de Espanhol para o 2.º CEB propõe orientar os professores na concretização dos objetivos e competências do nível inicial (A1/A2) descritos no QECR. Cabe ao professor ter em conta o âmbito educativo e o âmbito pessoal e, por isso, deve analisar as necessidades dos alunos, os seus interesses e motivações, ter em conta aspetos cognitivos e examinar os recursos disponíveis, de modo a avaliar as

atividades a desenvolver dando “relevância à criação do estímulo, à componente lúdica e à expressão oral” (ME, 2008: 1).

Adquirindo a oralidade um lugar de destaque, é necessário que o professor recorra a atividades dinâmicas, atrativas, breves, diversificadas e significativas e que proponha temas que estimulem a participação do aluno, que tenham em conta os seus afetos, gostos, interesses e entendimentos. Sendo a interação fundamental, é crucial recorrer a atividades em grupo, ou trabalhos em pares. O programa sugere várias atividades de expressão oral: - perguntas e respostas; - simulações, dramatizações; - resolução de problemas; - debates, discussões, argumentações; - descrição de fotografias, desenhos, publicidade...; - realização de comunicados públicos/informações à turma; - apresentações ou informações culturais, desportivas; - leitura em voz alta de um texto escrito; - representação de uma personagem; - canções. Para as atividades de compreensão auditiva, o programa sugere as seguintes atividades: atividades que estimulem o aluno recorrendo à utilização de vídeos sem som, jogos para adivinhar e audições com pausa; atividades significativas, com recurso a materiais reais e autênticos, que proporcionem razões reais para que o aluno queira compreender, tais como atividades de vazão de informação, seguir instruções, resolver problemas simples e a obtenção de informação concreta. Para as atividades de audição, o programa indica os seguintes canais de comunicação: voz direta, telefone, rádio, televisão, filmes, DVD e imprensa. Como se pode inferir, este programa sugere a imagem, o vídeo e o recurso às novas tecnologias como relevantes para a exploração de competências orais.

Embora a oralidade tenha um lugar de destaque, a leitura afigura-se essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. O programa aponta para a utilização de textos autênticos, que respondam às necessidades reais do leitor, curtos e relacionados com a vida diária e familiar do estudante. Em relação à expressão escrita, o programa sugere que os textos tenham em conta as temáticas a desenvolver e os interesses dos alunos e indica que podem ser atividades de expressão escrita (escrita criativa e composições), de interação escrita (escrever cartas, notas e formulários) e de produção escrita (tomar notas; processar textos).

Para o desenvolvimento das competências comunicativas – as competências de produção (expressão/interação oral e expressão escrita) e as competências de receção (compreensão auditiva e compreensão da leitura) – o programa sugere que se pratiquem as diferentes competências, mas que se dê maior ênfase às competências de expressão e interação oral e que se centre a atenção dos alunos em funções comunicativas da língua.

À semelhança dos programas de Inglês e de acordo com a abordagem orientada para a ação sugerida pelo QECR, no programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, o aluno surge como indivíduo e agente social que, ao fazer uso da língua para fins comunicativos, desenvolve as suas competências gerais e comunicativas.

Em consonância com a relevância da ação do aluno que surge como construtor das suas aprendizagens, o programa sugere que, para o desenvolvimento da competência linguística, a gramática se processe de forma dedutiva-indutiva, através de atividades como as seguintes: - preenchimento de espaços; construções de orações com um modelo dado; - opções múltiplas; - exercícios de substituição de categorias; - relação de frases; - tradução de frases; - exercícios de pergunta-resposta usando estruturas concretas; - exercícios de gramática. Em relação ao léxico, o programa indica que a seleção deve ser feita de acordo com as necessidades do aluno e de modo a criar um vocabulário básico a que possa recorrer, através de atividades como: - classificar vocabulário por temas; - desenhar fichas personalizadas; - criar associações mentais; - criar associações visuais e sonoras. Para esta última atividade é importante recorrer a imagens e a materiais áudio e audiovisuais.

O programa refere, ainda, a relevância da análise contrastiva entre a LM e a LE devido à proximidade e conseqüentemente possível interferência entre as duas línguas.

Como já referi várias vezes ao longo deste relatório, é importante criar atitudes positivas perante a cultura dos países de expressão da LE. À semelhança dos programas anteriormente analisados, este programa também evidencia o ensino da cultura, mas segundo uma perspectiva lúdica.

O programa salienta que os critérios de avaliação devem contemplar não só o saber (conhecimento declarativo) como também o saber-fazer (competência de realização) e propõe a avaliação contínua e formativa (centrada no processo) e a avaliação sumativa (centrada no produto final). O programa evidencia, ainda, que, de modo a contribuir para a responsabilização e para reforçar a autonomia, o aluno deve autoavaliar o seu trabalho.

Tendo em conta os aspetos anteriormente evidenciados, é notório, que a motivação assume grande importância. Por isso, “o professor deve motivar, apresentando as atividades de forma variada, com objetivos definidos e adaptados aos níveis dos alunos” (ME, 2008: 34). O professor deve providenciar um ambiente descontraído e utilizar recursos, materiais e atividades variados que agucem a curiosidade e que sejam úteis e motivadores para os alunos. De modo a desenvolver a

competência comunicativa e a propiciar a motivação dos alunos para a realização de tarefas, as atividades terão de ser sobre a vida real, diversificadas (para estimular interesses e curiosidades), breves (porque o tempo de atenção nestas idades é limitado), com um grau de dificuldade adaptado ao nível dos alunos (nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis) e criativas, que incentivem o aluno, entre outros, a comunicar, interagir, pedir ajuda, descrever e comentar. As atividades devem ainda ser lúdicas porque contribuem para a motivação. Os jogos – que podem ser orais, escritos ou audiovisuais e que devem ser simples, divertidos, objetivos, claros e linguisticamente relevantes – assumem especial destaque porque “ajudam ao desenvolvimento cognitivo, facilitam a compreensão e representação da realidade e ajudam a assumir padrões sociais” (*idem*: 38). Seguindo um ensino baseado em tarefas, o programa especifica várias tarefas e os respetivos objetivos, de acordo com os diferentes temas.

#### **1.7.4. Programa de Espanhol no 3.º Ciclo**

Importa salientar que o programa aqui analisado é o de iniciação já que, embora exista o nível de continuação, este não está a ser implementado na atual gestão curricular.

O programa de Espanhol para o 3.º Ciclo surge como um “instrumento regulador da prática educativa” flexível e aberto, o que permite a sua adaptação às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorre o ensino e aprendizagem (ME, 1997: 6).

Este programa procura promover a educação nas suas três dimensões essenciais: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores.

À semelhança dos programas anteriormente analisados, o programa de Espanhol para o 3.º CEB opta por seguir o paradigma metodológico comunicativo, contribuindo para o desenvolvimento holístico (físico, emotivo e emocional) do indivíduo e assumindo o aluno um papel central na sua aprendizagem. Para o desenvolvimento da competência comunicativa, há que integrar as seguintes competências: linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Estas cinco competências interagem entre si. A atuação do aluno é fundamental já que é através da prática que a competência comunicativa se manifesta. A língua surge, assim, como um instrumento privilegiado de comunicação e um espaço de apropriação e expressão do Eu.

Valorizando-se não só o que se aprende mas também o como se aprende, a aquisição da LE advém de uma construção criativa, em que o aluno, através do *input* recebido e apoiando-se em estratégias de aprendizagem, é capaz de formular hipóteses para elaborar regras. Deste modo, o programa determina práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas.

Tal como os programas anteriormente analisados, também o programa de Espanhol para o 3.º CEB propõe um ensino baseado em tarefas (*TBL*), distinguindo as seguintes metodologias: - trabalho por tarefas; trabalho de projeto; simulação global. A metodologia trabalho por tarefas implica desenvolver atividades de compreensão, manipulação, produção e interação. Na sua programação, o professor organiza tarefas finais e, a partir daí, desenvolve as atividades intermédias, os conteúdos, os objetivos, a metodologia e a própria avaliação. O trabalho de projeto é semelhante ao trabalho por tarefas; a diferença reside na tarefa final, que consistirá num tema geral de interesse para os alunos e em que os alunos assumem o papel de investigadores. Para além disso, o processo do trabalho de projeto é mais moroso que o de trabalho de tarefas, podendo estender-se por um mês, um período ou um ano letivo. A simulação global consiste em simular em aula elementos da realidade ou da ficção. Nesta metodologia os alunos são os protagonistas, atores, da tarefa final.

A aprendizagem da LE contribui para o desenvolvimento pessoal e de competências comunicativas e para a integração social. Aprender uma LE contribui ainda para promover a reflexão sobre a LE e a LM. Tal como o programa de Espanhol para o 2.º CEB, o programa para o 3.º CEB sugere uma análise contrastiva entre a LE e LM como estratégia que contribui para uma melhor compreensão da língua. É também sugerida a abordagem intercultural, devido à importância do contacto com outras culturas, de modo a favorecer o respeito pelas diferenças culturais e a proporcionar uma visão mais alargada e rica da realidade.

O programa organiza os conteúdos em conceitos, procedimentos e atitudes para os diferentes domínios interrelacionados entre si: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem; aspetos socioculturais. O programa salienta que, para pôr os conteúdos em prática, deve procurar-se criar situações comunicativas para desenvolver a competência comunicativa. Uma vez que o aluno é o centro da aprendizagem, é importante implicá-lo e responsabilizá-lo na tomada de decisões, sendo, por isso, fundamental o processo de negociação. A negociação permite que se tenham em conta as capacidades, os

interesses e as necessidades dos alunos. A reflexão e a avaliação, incluindo a autoavaliação, também contribuem para a implicação e responsabilização do aluno. Assim, o professor deve assumir a função de organizador e gestor das atividades, criando as condições necessárias para que o aluno assuma um papel ativo central.

Para o desenvolvimento da autonomia do aluno, o programa lista estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem que o professor deve ajudar a desenvolver, que apresento de forma sucinta no seguinte quadro:

<b>Estratégias de comunicação</b>	
<p style="text-align: center;"><b>de compreensão oral e escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ignorar palavras que não são necessárias para a realização da tarefa;</li> <li>- conhecer as características básicas da formação de palavras (por ex.: prefixação e sufixação);</li> <li>- interpretar o contexto visual e verbal</li> <li>- ativar os seus conhecimentos prévios do mundo;</li> <li>- utilizar os marcadores e as categorias gramaticais;</li> <li>- deduzir o significado de uma palavra por analogia;</li> <li>- deduzir o significado de uma palavra a partir do contexto.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>de expressão oral e escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar uma palavra parecida ou mais genérica do que aquela que desconhece;</li> <li>- descrever as propriedades físicas do objeto que pretende mencionar e cujo termo desconhece;</li> <li>- pedir ajuda ao professor ou ao colega, para que a comunicação não se interrompa;</li> <li>- parafrasear;</li> <li>- fazer referência à função do objeto;</li> <li>- simplificar.</li> </ul>
<b>Estratégias cognitivas de aprendizagem</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- clarificação;</li> <li>- indução;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dedução;</li> <li>- prática/memorização;</li> <li>- controlo.</li> </ul>

Quadro 1 – Estratégias de comunicação e estratégias de aprendizagem

Pode concluir-se que o programa não refere, de forma direta, a importância da motivação, mas pretendendo o programa que o aluno assuma um papel central na sua aprendizagem e que se providenciem aprendizagens significativas, é notório que a motivação é importante para o ensino aprendizagem desta LE, neste ciclo. Também não há referências diretas à imagem, ao vídeo e ao recurso às tecnologias. No entanto, em relação às imagens e ao vídeo, pode estabelecer-se uma ligação com as estratégias de comunicação e de aprendizagem, já que estes materiais ajudam na interpretação e contextualização, ajudam a ativar conhecimentos prévios, fornecem contextualização que permite a dedução de significados e ajudam à prática e memorização.

## **2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire

De acordo com o regulamentado pela Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Bragança, a implementação da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico inclui a realização de estágios em cada uma das línguas e nos três ciclos do ensino básico durante o segundo ano curricular do curso. Esta implementação, nem sempre fácil de conseguir, só se torna possível graças à disponibilidade e amabilidade das professoras-cooperantes e das respetivas escolas onde as diferentes práticas ocorrem.

Motivar os alunos foi uma preocupação constante comum às diferentes práticas letivas. Consciente do caráter determinante da motivação procurei adequar as estratégias, as atividades, os materiais e os recursos a cada grupo de alunos. Para isso, tive em conta as suas idades, níveis cognitivos, interesses, gostos e vivências. Pelas razões anteriormente referidas, optei por recorrer às imagens, ao vídeo e ao recurso às tecnologias para: fomentar atitudes positivas perante a LE; desenvolver competências; lecionar conteúdos; envolver, implicar e motivar os alunos na aprendizagem. Apesar de ter desde o início definido a motivação como linha orientadora dos estágios, fui adaptando as escolhas de materiais, atividades e recursos às características dos alunos, sem descuidar os programas e as planificações. Vários fatores condicionaram a leção. Destaco aqui a necessidade de cumprir planificações, no caso do Inglês nos 2.º e 3.º Ciclos e do Espanhol no 3.º Ciclo, que impôs a obrigatoriedade de lecionar determinados conteúdos em detrimento de outros. Para além disso, muitas vezes as planificações, por conterem demasiados conteúdos, não permitem providenciar a diversidade de materiais e atividades que tanto contribuem para a motivação dos alunos. Outro fator, que condiciona a leção, está relacionado com a adoção de um manual que obriga à utilização do mesmo. O que não significa que não se possa utilizar materiais e atividades extra. Há, sim, um esforço maior em procurar encadear materiais e atividades de maneira estruturada, de modo a que o ensino faça sentido e para que resulte motivador e eficaz para os alunos. Tive também a preocupação de criar atividades significativas e comunicativas que permitissem desenvolver as várias competências, como sugerem os vários programas e o QEQR, procurando implementar

aulas centradas nos alunos para que estes assumissem o seu papel como construtores da sua aprendizagem.

Em seguida, descrever-se-ão de forma sucinta, salientando os aspetos mais relevantes, as várias experiências nos vários ciclos, fazendo referência aos contextos (as escolas, as turmas, a calendarização) em que ocorreu cada estágio. Proponho-me também descrever as aulas, evidenciando os aspetos mais relevantes, designadamente as atividades, os materiais e os recursos, que contribuíram para fomentar a motivação dos alunos. A descrição dos vários estágios será feita de forma cronológica, consoante cada estágio foi sendo realizado, até porque cada experiência contribuiu para as experiências seguintes, já que, por vezes, da reflexão das aulas implementadas surge a necessidade de mudar, reformular e adaptar estratégias, comportamentos e a forma de atuação.

Ressalve-se que este relatório não menciona as aulas de Inglês no 1.º CEB, nem as de Inglês no 3.º CEB. No caso do primeiro ciclo, a experiência de cinco anos neste nível de ensino possibilitou a dispensa deste estágio. No caso do 3.º CEB, o estágio também foi dispensado, uma vez que já havia sido realizado na Escola Secundária com 3.º CEB de Cristina Torres na Figueira da Foz, em 2005/2006, no âmbito da profissionalização na via de ensino, após a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Estudos Ingleses e Alemães). As experiências prévias contribuíram para uma melhor compreensão das exigências com que se depara o professor de uma LE e contribuiu para a perceção da importância da motivação para o sucesso do ensino e aprendizagem.

Proponho-me, ainda, fazer uma reflexão final sobre as várias experiências de ensino.

## **2.1. As práticas de ensino**

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

### **2.1.1. A prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo**

#### **Contextualização: a calendarização das aulas, a escola e a turma**

A prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo iniciou-se a 28 de Fevereiro de 2012 e foi concluída a 22 de Março de 2012, sob a supervisão do Professor Mário Rocha e a

coordenação da Professora Manuela Silva, cujos contributos foram fundamentais para a realização deste estágio.

Esta prática decorreu na turma 8 do 6.º ano, na E.B. 2, 3 de Lamego, do Agrupamento Vertical de Lamego, cujo horário semanal incluía 2 blocos, um de 45 minutos e outro de 90 minutos. Logo na primeira aula, tive dificuldades em gerir o bloco de 45 minutos. Para superar esta dificuldade procurei implementar uma série de estratégias que passarei posteriormente a indicar, seguindo as orientações e sugestões da professora de Inglês desta turma, a Professora Manuela Silva, que aceitou orientar este estágio. Pude, assim, beneficiar da sua experiência, sensibilidade e vontade em cooperar. O apoio, as orientações e as críticas da professora cooperante, Manuela Silva, foram essenciais para a realização deste estágio. Esteve sempre disponível, dentro e fora da escola, durante e fora do período letivo, para avaliar, aconselhar e ajudar. Foi incansável na ajuda prestada para a preparação de aulas adequadas às necessidades dos alunos e foi fundamental na sugestão de algumas das atividades. A sua ajuda também foi importante para a caracterização dos alunos desta turma, cujos aspetos mais relevantes passo a enunciar.

A turma do 6.º 8 era constituída por 24 alunos, dos quais nove raparigas e quinze rapazes. As suas idades variavam entre os onze e os quinze anos. A maioria dos alunos da turma tinha apenas onze anos de idade e uma grande parte dos alunos era proveniente da cidade de Lamego e uma minoria vivia em aldeias pertencentes ao concelho. Das aulas observadas e em conformidade com as indicações da professora cooperante, pude constatar que, de maneira geral, os alunos eram bem comportados, embora alguns fossem um pouco conversadores. No que diz respeito à aprendizagem do Inglês, a turma era bastante heterogénea, o que estava bem patente nos diferentes ritmos de trabalho, podendo-se evidenciar, ao nível de dinâmica do grupo, um ritmo bastante lento na realização das tarefas. Enquanto que alguns alunos eram interessados e realizavam trabalho de estudo, a maioria dos alunos revelava falta de interesse pela aprendizagem em geral, uma atitude pouco positiva perante a aprendizagem da LE e pouca motivação para a participação, interação e envolvimento nas atividades. Segundo a indicação da professora-titular e de acordo com o Projeto Curricular de Turma (PCT), uma grande parte dos alunos tinha poucas expectativas em relação ao seu percurso escolar. É de referir que, de acordo com o PCT, apenas um aluno indicou o Inglês como a sua disciplina preferida e 7 alunos indicaram ter mais dificuldades a esta disciplina, sendo a disciplina, a seguir à Matemática, em que mais alunos afirmaram ter dificuldades. De

facto, o relatório dos resultados da avaliação diagnóstica, realizado no início do ano, pela professora Manuela, também nos dá conta das dificuldades sentidas por muitos dos alunos, principalmente na aplicação de estruturas gramaticais e na produção de textos. É de salientar que, neste momento de avaliação diagnóstica, foram dez os alunos com níveis inferiores a três.

Perante a falta de motivação para a realização de tarefas, por parte da maioria dos alunos, as dificuldades sentidas e o ritmo lento na realização das atividades, tornou-se claro e importante definir estratégias que incentivassem e motivassem os alunos para a sua aprendizagem. Uma das estratégias definidas foi promover uma aprendizagem cooperativa para que os alunos com mais dificuldades se apoiassem nos alunos com mais facilidades. Esta aprendizagem ajuda a desenvolver atitudes de tolerância, cooperação, interajuda e respeito. Para além disso, o sentimento de pertença a um grupo, a segurança, a coesão social e a redução da ansiedade que advêm do trabalho cooperativo ajudam a desinibir e a motivar os alunos para a aprendizagem. Outra das estratégias definidas foi promover a motivação através de atividades, materiais e recursos interessantes e diversificados. Através da investigação e da análise das condições, dos temas e dos objetivos a alcançar, surgiu a ideia de utilizar a imagem, o vídeo e as novas tecnologias. A professora cooperante apoiou a ideia de utilizar, para além do manual escolar – *My English Book 6*, das edições ASA –, materiais e recursos extra que motivassem os alunos para a realização de atividades, que permitissem incentivar a curiosidade e que contribuíssem para a criação de atitudes positivas em relação à aprendizagem da LI. Tentei, com os materiais e recursos extra-manual, conferir um carácter de novidade, dinâmico, interessante e envolvente, uma vez que pelas aulas observadas, o manual, o quadro e o caderno escolar eram os recursos exclusivos, utilizados para o desenvolvimento das atividades. Inicialmente, procurei utilizar a imagem recorrendo às tecnologias como recurso didático para favorecer a motivação. Posteriormente, através da observação da reação dos alunos ao vídeo, imagem aliada ao movimento e, na maior parte das vezes, ao som, verificou-se que o vídeo também seria uma mais-valia para motivar, envolver e implicar os alunos no seu processo de aprendizagem. Esta observação foi útil e determinante na execução dos estágios seguintes. Por fim e não menos importante, sabendo que o professor é um modelo para os alunos, procurei ser organizada, pontual, metódica e recorrer exclusivamente à LE para me exprimir – apoiando-me em algumas estratégias (por exemplo através de exemplos e imagens que preparava antecipadamente) quando surgiam algumas

dificuldades de compreensão por parte dos alunos – e tentei contagiar os alunos com o meu entusiasmo e a minha motivação. Para além disso, preocupei-me em providenciar um ambiente descontraído e em fomentar uma relação harmoniosa (“good rapport” como nos sugere Harmer) com os alunos.

### Descrição das aulas implementadas e análise crítica

Após a observação de duas aulas de 90 minutos, que contribuíram para a definição das estratégias acima referidas, iniciei a minha prática letiva. Lecionei oito aulas (4 de 45 minutos e 4 de 90 minutos). No quadro seguinte, temos uma esquematização das aulas relativas a esta prática de ensino, no qual se podem ver as estratégias, os materiais e os recursos utilizados ao longo do estágio e no qual se destacam as principais atividades para fomentar o envolvimento e a motivação dos alunos, destacando-se, entre outras, as atividades associadas à imagem, ao vídeo e ao recurso às tecnologias.

	Aula/ Data	Duração da aula	Principais atividades	Materiais/ Recursos	Estratégias
Unidade temática: Going out	16/02/2012	90'	Observação		
	23/02/2012	90'	Observação		
	1.ª aula 28/02/2012	45'	Observação/Descrição de imagens projetadas (de lojas, edifícios públicos e infraestruturas).	quadro; manual escolar; fichas de trabalho; computador; projektor; <i>PowerPoint</i> ; imagens; ficheiros-áudio; vídeos/ animações (CD-multimédia);	Diversificação de materiais, recursos e atividades. <i>Warm up</i> Interação oral. Trabalho em pares. Utilização de imagens autênticas, relevantes e apelativas. Visionamento de vídeos. Apresentação em <i>PowerPoint</i> . Dedução/indução de regras. Humor. Referência/exploração de aspetos culturais. Ambiente descontraído. Relação harmoniosa entre professora e alunos. Entusiasmo da professora
	2.ª aula 01/03/2012	90'	Observação/descrição oral de mapas. Descrição oral de imagens projetadas. Completamento de frases (de acordo com a visualização de um vídeo). Elaboração de um diálogo a partir de um mapa.		
	3.ª aula 06/03/2012	45'	Observação/descrição oral de imagens projetadas. Completamento de um diálogo cómico.		
	4.ª aula 8/03/2012	90'	Observação/descrição oral de imagens projetadas. Verdadeiro/falso (vídeo).		
	5.ª aula 13/03/2012	45'	<i>Roleplay</i> . Observação/descrição oral e escrita de imagens. Completamento de frases de acordo com as imagens.		
	6ª aula	90'	Realização de uma ficha formativa: - associação de imagem/palavras.		

	7.ª aula	45'	Ficha de avaliação.		Atividade lúdica ( <i>role-playing</i> ).
	8.ª aula	90'	Observação/Descrição oral de um <i>cartoon</i> . Observação/Descrição oral e escrita de imagens.		

Quadro 2 – Aulas de Inglês no 2.º CEB

### **1.ª aula: 28 de fevereiro de 2012**

Ao dar continuidade ao tema iniciado (*Going out*) pela professora cooperante, após a correção dos trabalhos de casa, esta aula foi dedicada à introdução e prática de vocabulário relacionado com as lojas, infraestruturas e edifícios públicos. A introdução dos conteúdos foi feita através da exploração de imagens projetadas. Para praticar os conteúdos, os alunos realizaram, numas fichas de trabalho, exercícios de legendar imagens e de completamento de frases. A atividade final consistiu na produção escrita de um pequeno texto. Destaco a atividade de observação/descrição de imagens projetadas de lojas, edifícios públicos e infraestruturas por envolver e motivar os alunos para a participação oral e envolvimento na atividade.

### **Análise Crítica**

O primeiro aspeto a salientar desta aula é o não cumprimento da planificação. Como estratégia de remediação, foi pedido aos alunos que fizessem a atividade escrita em casa e que entregassem à professora na aula seguinte, para que se pudesse corrigir. Um dos motivos que dificultou o cumprimento da planificação foi o tempo que os alunos demoraram a entrar na sala de aula e a abrir a lição. Para além disso, inicialmente os alunos estavam muito irrequietos, talvez pela mudança de professora.

Os alunos responderam bem ao uso das imagens projetadas e demonstraram identificar-se com algumas delas. Apesar das dificuldades linguísticas, os alunos mostraram entusiasmo na descrição das várias imagens e responderam ativamente a perguntas relativas às imagens projetadas, teceram alguns comentários, exprimindo as suas opiniões e gostos, e colocaram algumas questões, o que revelou interesse. Verificou-se assim que o recurso a imagens pode facilitar o envolvimento dos alunos nas atividades e motivá-los para uma participação ativa e significativa.

### **2.ª aula: 1 de março de 2012**

Nesta aula, reviram-se as preposições de lugar, introduziram-se e praticaram-se as preposições de movimento, bem como conteúdos lexicais relacionados com o

subtema *directions*. Para a revisão e introdução dos conteúdos, projetaram-se imagens, incluindo mapas, criando-se oportunidades de expressão e de interação oral. Para praticarem os conteúdos, os alunos realizaram exercícios de compreensão auditiva, de compreensão de leitura e de produção escrita. Destacam-se, em seguida, as atividades relacionadas com a utilização e exploração de imagens e vídeo.

Para servir de contextualização, *warm up* e para fazer a ponte com a aula anterior, rever vocabulário e algumas preposições de lugar, foi projetada uma imagem, nomeadamente um mapa. As restantes preposições de lugar foram introduzidas através da exploração de outras imagens projetadas.

Mais imagens (digitalizadas do manual e projetadas) foram exploradas desta vez para praticar mais a oralidade e para introduzir um exercício (de *multiple choice*) de compreensão auditiva. Em seguida, os alunos visualizaram um vídeo, uma animação do áudio que anteriormente ouviram, que serviu de apoio a outro exercício (de *filling the gaps*) de compreensão auditiva. Depois das atividades de expressão oral e de compreensão auditiva, os alunos leram o texto, que ouviram anteriormente através do áudio ou da animação. Durante a leitura, os alunos tiveram de sublinhar as instruções/direções. Os alunos identificaram as preposições de movimento e sugeriram outras para além das que continha o texto. Na atividade que se seguiu, é utilizada novamente a imagem de um mapa. Aqui a imagem serve de auxílio a mais exercícios de compreensão auditiva (*finding the way; completing a dialogue*). Estes exercícios serviram de exemplo para a atividade seguinte de produção escrita, em que os alunos, seguindo o mesmo mapa, num trabalho de pares, simularam um diálogo com diferentes indicações, aplicando as estruturas lexicais e gramaticais aprendidas.

### **Análise Crítica**

Os conteúdos gramaticais, as preposições de lugar e de movimento, foram introduzidos de forma contextualizada e inconsciente (por parte dos alunos), com o recurso a materiais como a imagem, o áudio, o texto e o vídeo e com o recurso às novas tecnologias. Nesta aula, verificou-se que a imagem e o vídeo podem ser utilizados: - como materiais base para a realização de uma atividade oral, - para introduzir outras atividades; - como recurso para uma atividade de produção escrita. Assim se verifica que, com estes materiais se podem explorar as diferentes competências através de atividades contextualizadas e comunicativas. Mais uma vez, salienta-se que, apesar do poder que a imagem e o vídeo parecem ter como ferramentas de motivação, não devem

ser os únicos recursos utilizados: os áudios e os textos têm extrema importância no desenvolvimento de competências de compreensão auditiva e compreensão de leitura respetivamente e, por isso, também devem ser utilizados.

Destaca-se, aqui, o papel das tecnologias na preparação da atividade de exploração de imagens que antecedeu a leitura do texto, porque, no manual, a imagem aparece associada ao texto, o que tiraria o impacto que esta provocou e a possibilidade de os alunos imaginarem em vez de procurarem imediatamente no texto a resposta. Assim, projetar a imagem proporcionou uma atividade mais interessante e comunicativa.

Acreditando no poder da variedade e no uso da imagem para motivar os alunos, optei por utilizar um vídeo para uma segunda audição do texto, desta vez acompanhada por imagens, que ajudaram à contextualização e, por conseguinte, a uma melhor perceção. Os alunos mostraram logo agrado ao ouvir mencionar a palavra *vídeo* e, de facto, até os alunos mais reservados quiseram ajudar a corrigir o exercício. Claramente, a utilização do vídeo surtiu o efeito esperado: o de motivar e envolver os alunos e facilitar a compreensão do texto auditivo. Também aqui as novas tecnologias adquirem um papel de suma importância, uma vez que a utilização da animação só foi possível devido ao manual adotado se fazer acompanhar por um CD-multimédia e de poder utilizar-se o computador, as colunas e o projetor nas aulas.

É de referir que, ainda que consciente da importância da utilização de materiais autênticos, nem todas as imagens utilizadas nesta aula são autênticas. Por exemplo, para a exploração das imagens para introduzir/rever as preposições de lugar optei por digitalizar imagens de um manual escolar, já que não consegui encontrar imagens reais que surtisses o mesmo efeito. Aqui o critério de seleção não foi a autenticidade mas a eficácia.

### **3ª aula: 6 de março de 2012**

Esta aula foi dedicada ao subtema *shops and products* e aos *quantifiers* (*some, any, no*). Após a introdução dos conteúdos lexicais e gramaticais, seguiram-se momentos de prática oral e escrita e uma atividade final de produção escrita. Destacam-se, em seguida, as atividades relacionadas com a exploração de imagens, a atividade de completamento de um diálogo cómico e a atividade final.

Como atividade de *warm up* e de introdução à atividade seguinte, projetei uma imagem/foto de uma consola de videojogos (uma *Playstation*) e perguntei aos alunos

em que tipo de loja se pode comprar uma *Playstation*. Foram projetadas e exploradas mais imagens, desta vez fotografias de lojas. Pediu-se aos alunos que identificassem as lojas e os tipos de produtos que se podem comprar em cada loja e que referissem alguns exemplos de produtos. As respostas dos alunos foram registadas no quadro para os alunos copiarem.

Na atividade que se seguiu, foi projetada mais uma fotografia (um frigorífico com comida). Perguntei aos alunos “Is there any fish in the fridge?” e “Is there any fruit in the fridge?”. As respostas foram registadas numa ficha de trabalho. Através dos exemplos, perguntas e respostas, foi pedido os alunos que inferissem/deduzissem as regras de uso para *any*, *some* e *no*.

Depois, pedi aos alunos que lessem um diálogo numa peixaria entre um peixeiro e um cliente que se enganou na loja e que completassem com *any*, *some* e *no*. Depois de lido e corrigido, os alunos escreveram, em pares, um diálogo semelhante. Foi-lhes pedido para imaginar que iam à loja errada e que utilizassem *some*, *any* e *no*.

### **Análise Crítica**

Mais uma vez, as imagens, projetadas em *PowerPoint*, desempenharam um papel de relevo nas atividades desenvolvidas. Os alunos reagiram de forma positiva, participaram com interesse e executaram com sucesso as atividades propostas.

A escolha da primeira imagem – a *Playstation* – foi propositada. Novamente, preocupei-me em procurar um material autêntico e de acordo com os gostos e interesses da maioria dos alunos. Com efeito, pela reação dos alunos que imediatamente identificaram a imagem e partilharam as suas opiniões em relação a esta consola de jogos, pude verificar que estava de acordo com os seus gostos e interesses.

As imagens foram utilizadas para a introdução de conteúdos lexicais e gramaticais e foram exploradas de modo a introduzir a atividade de compreensão de um diálogo. Por sua vez, o diálogo que os alunos tiveram de completar, aplicando os novos itens gramaticais, foi produzido, por mim, propositadamente com um caráter cómico. Para não ser mais um texto aborrecido para os alunos, empreguei uma característica de humor: o cliente engana-se na loja. Esta atividade serviu de exemplo para a atividade final de produção escrita de um diálogo, numa atividade de pares. Da atividade de pares pretendeu-se que os alunos beneficiassem da aprendizagem cooperativa.

Esta aula foi dedicada ao subtema *shopping*, explorando-se conteúdos lexicais e gramaticais (*Question words: How much...?, How many...?; countable/uncountable nouns*) relacionados com uma situação de compra. A projeção e exploração de uma primeira imagem serviu para fazer a ponte com as aulas anteriores, para rever conteúdos e como atividade de *warm up*. A projeção de mais imagens serviu para introduzir conteúdos lexicais, gramaticais e culturais. A realização de fichas de trabalho permitiu a prática desses conteúdos. Dois diálogos em formato de áudio, vídeo e texto, também serviram para desenvolver atividades de compreensão auditiva e de compreensão de leitura. Seguiu-se outra atividade de compreensão de leitura e uma atividade final de produção escrita, em pares. Em seguida, descrevo em mais pormenor as atividades de exploração de imagens relativas à introdução de conteúdos gramaticais e culturais e as atividades relacionadas com a exploração de dois diálogos através de um áudio, de um vídeo e de um texto.

Foi projetada uma imagem relativa a uma bancada de frutas, com frutas diversas e os seus preços. Pedi aos alunos que descrevessem a imagem e respondessem a questões como “How much is the watermelon?” e “How much are the bananas?”. Prevendo que os alunos não saberiam distinguir bem a diferença entre *pound* (£) e *penny* (p), preparei diapositivos com a imagem de notas de 5 *pounds* (£) e 10 *pounds* (£) e de moedas de 1 *pound* (£), de 50 *pences* (p) e 1 *penny* (p). Considerei importante fazer referência a este aspeto cultural e de facto alguns alunos nem sabiam que a moeda inglesa não é o euro (€). Aproveitei para introduzir vocábulos como *coin*, *banknote*, *pound*, *pence* e *penny*, e procurei explicar que o Reino Unido, embora faça parte da União Europeia, decidiu não adotar a moeda única. Também achei importante referir que, à data, uma libra equivaleria a quase um euro e vinte cêntimos (£ 1 = 1,1981 €).

No exercício seguinte, desenvolveu-se uma atividade de compreensão auditiva com o auxílio de uma ficha de trabalho. Os alunos ouviram dois diálogos e escolheram a opção adequada (*multiple choice*) para cada um dos diálogos. Depois, informei os alunos que veriam uma animação dos diálogos escutados para poderem resolver um exercício de verdadeiro/falso. Após os exercícios de compreensão auditiva, pedi aos alunos que abrissem o livro de aluno na página 58 e que lessem os diálogos que escutaram em silêncio. Foi-lhes pedido que, enquanto lessem, sublinhassem as questões efetuadas pela funcionária da loja. Após a leitura em silêncio, pedi a alguns alunos que lessem o texto em voz alta e que identificassem as questões sublinhadas. Este exercício foi corrigido de forma oral.

## **Análise Crítica**

O recurso às imagens continua a demonstrar ser um bom recurso para a introdução e exploração de conteúdos lexicais e gramaticais. Para além disso, as imagens ajudam a contextualizar as atividades e são uma boa fonte para se desenvolver a competência sociocultural (como foi o caso da utilização das imagens de notas e de moedas). Também se pode verificar que os alunos reagiram muito bem à realização da atividade relacionada com o vídeo.

Apesar da importância dada à imagem, ao vídeo e ao recurso às tecnologias como ferramentas motivadoras e agilizadoras do processo de ensino, consciente da necessidade de se diversificarem os materiais, atividades e recursos, recorri a outros materiais, como o texto e o áudio e a outros recursos, como a ficha de trabalho e o livro escolar, para se poder trabalhar a competência leitora e a auditiva. Houve o cuidado de criar uma interligação entre materiais e atividades e de contribuir para: - a exploração de várias competências; - criar situações comunicativas; - fornecer *input* significativo e variado, de modo a que os alunos tivessem os instrumentos necessários para produzir. Mais uma vez, com a atividade final em pares, pretendeu-se que os alunos beneficiassem das benesses da aprendizagem cooperativa.

## **5.ª aula: 13/03/2012**

Depois de se distribuírem os diálogos corrigidos, elaborados no final da aula anterior, foi pedido a alguns alunos que fizessem o *role play* do diálogo realizado no final da aula anterior. Os restantes colegas tiveram de prestar atenção e indicar o produto comprado pelo cliente e o seu preço.

Após esta atividade lúdica, foram realizadas as seguintes atividades que serviram para trabalhar conteúdos relacionados com *adjective degrees*.

Como atividade de *warm up* e de introdução à atividade seguinte, foi projetada a imagem/foto de um Ferrari e logo em seguida de um Fiat. Foi pedido aos alunos que identificassem os carros e fizessem a distinção/comparação entre um e outro.

Foi distribuída uma ficha com outras imagens e com adjetivos para os alunos poderem utilizar na comparação. As imagens e a respetiva correção foi sendo projetada.

Em seguida, foi distribuída uma outra ficha e foi pedido aos alunos que tendo em conta os exemplos no exercício anterior, inferissem/deduzissem as regras e a forma do uso do comparativo e superlativo. Depois chamei à atenção para as formas irregulares.

## **Análise Crítica**

Uma carência desta aula, relacionada com a falta de tempo, tem a ver com a falta de exercícios de prática dos conteúdos gramaticais lecionados. Aliás já não constou da planificação. Sendo uma aula de 45 minutos, nem sempre é possível planear momentos de prática e de produção como se devia. Poder-se-ia questionar o porquê da leção do comparativo e superlativo numa mesma aula de apenas 45 minutos. Eu própria questionei. No entanto, havia uma série de conteúdos que tive de lecionar e uma planificação de unidade que tive de cumprir. A pressão para cumprir a planificação trimestral e anual e o programa são uma realidade nas escolas. Não cabendo a mim decidir que conteúdos lecionar e sabendo que a prática é fundamental para a consolidação dos exercícios, pedi aos alunos que fizessem exercícios do manual em casa.

Os alunos demonstraram interesse e empenho na realização de todos os exercícios. Foi notório que os alunos gostaram bastante da atividade lúdica inicial – o *role play*. Esta atividade serviu para “quebrar-o-gelo” e para dar continuidade à aula anterior. As tecnologias permitiram imprimir um ritmo adequado à realização e correção das atividades e despertaram a atenção e a participação dos alunos. A imagem desempenhou novamente um papel fundamental na condução da aula, fomentando o interesse e a motivação dos alunos. A escolha de imagens, designadamente a imagem de um Ferrari, de personagens e de edifícios famosos, baseou-se na autenticidade e no interesse e gostos dos alunos, bem como no alargamento cultural dos alunos, através de imagens e as respetivas características de edifícios, como o Burj Dubai.

## **6.ª aula: 15 de março de 2012**

Foram dados quarenta minutos para os alunos realizarem uma ficha formativa. Este momento serviu para os alunos testarem os seus conhecimentos e verificarem as suas dificuldades. Fui circulando pela sala, ajudando alguns alunos com dúvidas e relembrando algumas regras. A ficha formativa foi corrigida. Os alunos oralmente indicaram as suas respostas e a correção foi projetada. Durante a correção aproveitei para, a jeito de revisão, fazer perguntas aos alunos, de modo a relembrar regras e usos das diferentes estruturas. Durante o tempo restante, os alunos resolveram mais exercícios de prática do livro do aluno (páginas 68 e 69).

## **Análise Crítica**

Nesta aula não houve interação oral nem atividades em pares ou em grupos. É de referir que esta aula foi de revisão e de preparação para a ficha de avaliação.

O texto que serviria de base para o exercício de compreensão de leitura foi ilustrado com uma imagem do Justin Bieber. Aqui a imagem serviu apenas de embelezamento/ilustração do texto. Ainda assim, os alunos mostraram entusiasmo mal viram a foto. Outra imagem presente na ficha formativa foi a de um boneco (representação de um rapaz) para os alunos legendarem com as palavras do corpo humano. Devo referir que as imagens são muitas vezes utilizadas para aferir o conhecimento concreto dos alunos em relação a determinado conteúdo lexical.

### **7.<sup>a</sup> aula: 20 de março de 2012**

Os alunos realizaram o teste sumativo.

Após a correção dos testes, verificaram-se cinco níveis negativos. Os resultados foram bons: houve cinco níveis negativos, três dos quais foram de 47%, portanto quase positivos (apêndice 1). De maneira geral, os alunos obtiveram melhores resultados. Mesmo os casos negativos subiram em relação às avaliações anteriores. Em jeito de reflexão, perante os resultados obtidos pelos alunos no teste de avaliação, a professora cooperante e eu considerámos que, para o efeito, contribuiu uma maior motivação dos alunos fomentada pela articulação e diversificação das atividades com recurso a materiais que julgámos ser apelativos e com recurso às tecnologias. Também contribuiu, sem dúvida, o trabalho de remediação efetuado no teste formativo.

### **8.<sup>a</sup> aula: 22 de março de 2012**

Depois de aberta a lição, comecei por perguntar aos alunos como tinha corrido o teste sumativo e em qual das partes (*Reading and Comprehension*, *Vocabulary*, *Grammar* e *Writing*) sentiram mais dificuldade. Entreguei os testes de avaliação, pedi aos alunos que verificassem os seus resultados e que confrontassem as expectativas com os resultados. Para auxiliar a reflexão sobre os resultados obtidos projetou-se uma tabela (apêndice 2). Foi pedido aos alunos que realizassem a correção do teste de avaliação durante as férias, bem como a realização de alguns exercícios do livro do aluno para poderem praticar e rever conteúdos.

Foi distribuída uma ficha de autoavaliação de acordo com os parâmetros da escola e foi distribuída outra ficha de autoavaliação e reflexão sobre as aulas por mim lecionadas (apêndice 3).

Depois de terminada a autoavaliação e a reflexão, projetei uma imagem de um *cartoon* alusivo ao tema Páscoa e pedi aos alunos que explicassem a mensagem. Em seguida, perguntei aos alunos que outros símbolos relacionavam com a Páscoa. Os alunos foram referindo alguns símbolos e outros foram introduzidos através do auxílio de outras imagens: o coelho, o cordeiro, o pintainho, as amêndoas, os ovos e o cesto, *Easter egg hunt*, *hot cross bun* e *Easter bonnets parade* em Nova Iorque. O vocabulário foi sendo registado no quadro. Para expandir os conhecimentos culturais relacionados com a Páscoa, os alunos leram um texto e responderam a perguntas de compreensão.

### **Análise Crítica**

Em relação ao primeiro momento da entrega do teste, a maior parte dos alunos pareceu satisfeita com os resultados obtidos. A projeção, através do *PowerPoint*, foi bastante importante para facilitar a reflexão dos alunos sobre os resultados obtidos em cada grupo do teste.

Da análise das respostas à reflexão efetuada pelos alunos importa aqui referir algumas conclusões relevantes. Todos os alunos consideraram que a utilização das TIC, em contexto de sala de aula, os ajuda a compreender melhor, bastante ou muito a LE. Os alunos consideram que todos os recursos – áudios, textos, imagens e vídeos – são importantes e interessantes para o ensino da LE. No entanto, as imagens e os vídeos foram considerados mais importantes e mais interessantes (apêndice 4).

Na seleção do *cartoon* usado para introduzir o tema Páscoa pesou o fator humor do texto. Para que os alunos compreendessem a mensagem do *cartoon* (“Sorry, kid... Budget Cuts.”), foi necessário explicar o significado de *budget* e de *budget cuts*. Os alunos participaram de forma positiva, expondo a sua opinião sobre a mensagem e relacionaram esta mensagem com a situação de crise financeira que atravessa o nosso país e muitos outros países. Esta imagem serviu para “quebrar-o-gelo”, envolvendo os alunos e motivando-os para a participação.

Para a introdução de símbolos (o coelho, o cordeiro, o pintainho, as amêndoas, os ovos e o cesto) relacionados com o tema, recorreu-se novamente a imagens. Outras imagens foram selecionadas pelos aspetos culturais presentes, nomeadamente imagens de *Easter egg hunt*, *hot cross bun* e *Easter bonnets parade* em Nova Iorque. Os alunos já estavam familiarizados com o jogo “a caça ao ovo” (*easter egg hunt*) e souberam explicar em que consiste, mas não estavam tão familiarizados com o jogo *egg-rolling*. Os alunos não conheciam o *hot cross bun* e o desfile de Páscoa (*Easter parade*) e

mostraram interesse em conhecer estes dados culturais e acharam engraçado e curioso a variedade de chapéus utilizados no desfile de Páscoa. Assim, as imagens tiveram aqui o papel de rever conhecimentos prévios e introduzir novos conteúdos lexicais e aspetos culturais e serviu de ligação à atividade de compreensão escrita que se seguiu.

O uso do *PowerPoint* também foi essencial para a projeção das imagens e para a correção de exercícios, imprimindo dinâmica e ritmo à aula. A escolha das imagens teve por base os conteúdos que se queriam explorar, os objetivos pedagógicos (a introdução, a motivação, introduzir novos conteúdos e rever conteúdos prévios, introduzir novas atividades que permitem desenvolver outras competências) e os objetivos linguísticos (desenvolver a compreensão oral). Faltou, porém, um momento de produção escrita, mas o limite de tempo não permitiu concretizá-lo.

### **2.1.2. A prática de ensino de Espanhol no 1.º Ciclo**

#### **Contextualização: a calendarização das aulas, a escola e a turma**

A prática de ensino de Espanhol no 1.º Ciclo iniciou-se a 10 de Abril de 2012 e foi concluída a 15 de Maio de 2012, sob a supervisão do Professor Nelson Parra e a coordenação da Professora Alice Rebelo, cujos contributos foram fundamentais para a realização deste estágio.

Esta prática decorreu na turma do 4.º ano, na Escola Associação de Protecção à Juventude Patronato Nun'Álvares Pereira, cujo horário incluiu um bloco semanal de 60 minutos, das 14h às 15h, às Terças-feiras.

Uma vez que o Espanhol no 1.º CEB não fazia parte da oferta educativa, a realização deste estágio só foi possível devido à aceitação da referida escola para a criação de um clube.

Devido à incompatibilidade de horário, uma vez que o horário do Clube de Espanhol coincidiu com o horário da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no Ensino de Inglês, no 2.º ciclo, não pude assistir a nenhuma das aulas da professora-estagiária Carla Pimentel, que iniciou as aulas do Clube de Espanhol. Por isso, optei por observar uma aula de Inglês para conhecer os alunos e perceber a dinâmica da turma. As informações dadas pela professora-estagiária Carla Pimentel e a professora cooperante Alice Rebelo também contribuíram para uma melhor perceção das características dos alunos. A professora Carla facultou os materiais e as planificações das aulas por ela implementadas e forneceu informações relevantes sobre o grupo, o que permitiu dar

continuidade ao trabalho já realizado. A professora Carla informou que os alunos mantiveram sempre uma atitude positiva perante as atividades apresentadas, demonstrando sempre muito interesse e vontade em aprender. Também fez referência ao bom comportamento dos alunos. Na aula que observei de Inglês, pude verificar que, de facto, os alunos são interessados e bem comportados. A professora Alice Rebelo deu as mesmas indicações e cedeu o Projeto Curricular de Turma (PCT) que foi essencial para compreender melhor as características da turma, cujas mais importantes para esta PES passo a descrever em seguida.

Os alunos do 4.º ano faziam parte de uma turma com alunos do 1.º e 4.º anos. A turma do 4.º ano, a que interessa aqui caracterizar, era constituída por 8 alunos, todos do sexo masculino. Todos estes alunos iniciaram o ano letivo com a mesma idade – 10 anos –, o que confere um carácter homogéneo à turma, no que diz respeito à faixa etária. Ao nível da aprendizagem, o interesse, o entusiasmo e o empenho que todos os alunos demonstraram refletiu-se na realização das atividades. Ávidos pelo conhecimento, os alunos mantiveram sempre vontade em aprender mais e em participar ativamente. Perante estas caracterizações positivas, e consciente da motivação intrínseca dos alunos, procurei recorrer a materiais apelativos e atividades lúdicas para continuar a motivar os alunos para a aprendizagem em geral e do Espanhol em particular. Perante alunos com tão grandes expectativas, a utilização de materiais e atividades pouco atraentes poderia levar à monotonia e ao desinteresse. Para a preparação das aulas tive em conta a importância de preparar atividades contextualizadas, interligadas e desafiantes que despoletassem a curiosidade e a criatividade. Por isso, procurei encontrar, modificar e criar materiais apelativos que permitissem a diversificação de atividades, que fossem também elas interessantes para os alunos. Para isso, procurei utilizar a imagem e o vídeo recorrendo às tecnologias como recurso didático para favorecer a motivação. Para a seleção das imagens e dos vídeos tive em conta o mundo imagético destes alunos, criando assim materiais com os quais os alunos se identificassem. Tendo em conta o nível etário dos alunos e de modo a ir ao encontro dos vários estilos de aprendizagem, recorri a atividades que permitissem a participação ativa dos alunos aprendendo, ouvindo, repetindo, dizendo, cantando e fazendo. Assim, as imagens, os vídeos e a utilização das tecnologias foram ferramentas importantes no desenvolvimento de atividades cinestésicas de *Respuesta Física Total* (RFT ou TPR), lúdicas (através dos vários jogos, dos exercícios interativos e de uma canção) e artísticas (como a atividade de ouvir e desenhar os monstros).

Apesar de ser um nível inicial, recorri sempre à Língua Estrangeira/Espanhol (LE/E) para servir de exemplo aos alunos e uma vez que a proximidade entre as duas línguas – LM e LE/E – é tão grande os alunos percebiam com facilidade. A proximidade entre as duas línguas permitiu que estes alunos, apesar de tão pouca experiência, procurassem sempre falar em Espanhol.

À semelhança do estágio anterior procurei contagiar os alunos com o meu entusiasmo e com a minha motivação e preocupei-me em providenciar um ambiente descontraído e em fomentar uma relação harmoniosa com os alunos. Logo desde a primeira aula, criou-se uma grande empatia. A motivação dos alunos foi contagiante, motivando-me a ser ainda mais criativa.

De referir que, por não haver um programa de Espanhol para este ciclo, tive em conta a minha experiência a lecionar uma LE, nomeadamente Inglês, neste nível de ensino, as orientações programáticas do PGEI e os objetivos e a planificação que em conjunto com as minhas colegas definimos para o Clube de Espanhol (ver apêndices 5 e 6).

### Descrição das aulas implementadas e análise crítica

Desta prática de ensino constam a observação de uma aula e a lecionação de quatro aulas de sessenta minutos esquematizadas no seguinte quadro, em que se destacam as estratégias, os materiais, os recursos e as principais atividades:

Aula/ Data	Duração da aula	Principais atividades	Materiais/ Recursos	Estratégias
22/03/2012	60'	Observação		
1.ª aula 10/04/2012	60'	Observação/descrição de imagens. Completamento de tiras de banda desenhada. Realização de jogos: - jogo de ilusão ótica; - jogo de memória.	quadro; caderno escolar; fichas de trabalho; computador; projeter;	Diversificação de materiais, recursos e atividades. Rotinas. <i>Calentamiento</i> Interação oral. Diversificação dos métodos de trabalho.
2.ª aula 17/04/2012	60'	Exercícios interativos: - escolher a opção correta (escolha múltipla); - associar palavras/imagens. Atividades lúdicas e cinestésicas: - jogo/atividade de RFT; - coreografia/atividade de RFT. Atividade lúdica e artística: - desenhar um monstro.	<i>PowerPoint</i> ; ficheiros-áudio; imagens; vídeos; cartões; cartolinas EdiLIM	Utilização de imagens apelativas, de acordo com a imagética dos alunos. Visionamento de vídeos. Apresentação em <i>PowerPoint</i> . Humor. Ambiente
3.ª aula	60'	Observação/descrição de		

24/04/2012		imagens. Exercícios interativos: - associar imagens/textos; - completamento de frases. Realização de um jogo ( <i>¿Quién es quién?</i> ).		descontraído. Relação harmoniosa entre professora e alunos. Entusiasmo da professora. Atividades lúdicas. Atividades cinestésicas (RFT).
4.ª aula 15/05/2012	60'	Observação/descrição de imagens. Exercícios interativos: - associar imagens/textos. Realização de uma atividade de <i>rellenar los huecos</i> .		

Quadro 3 – Aulas de Espanhol no 1.º CEB

### 1.ª aula: 10 de abril de 2012

Esta aula foi dedicada às apresentações e à revisão de conteúdos (*identificación personal, saludos y despedidas, colores, dias de la semana, estaciones del año, meses*), recorrendo à diversidade de materiais, de recursos e de atividades. Destaco as atividades relativas à exploração de imagens, enfatizando as atividades lúdicas que passarei a descrever.

Feitas as apresentações, os alunos completaram tiras de banda desenhada de modo a rever os *saludos* e as *despedidas* em situações formais e informais.

Através da exploração de imagens, os alunos identificaram as cores, aplicaram-nas na descrição de animais e objetos e na realização de um jogo de ilusão ótica. Neste jogo, os alunos tiveram de observar os quadrados por mim indicados e referir a cor que viam e não a cor que liam.

Através da projeção de imagens reviu-se as estações do ano. Para consolidar melhor este conteúdo lexical, seguiu-se um jogo de memória: os alunos observaram uma projeção de quatro imagens ilustrativas das quatro estações do ano e tiveram de identificar qual das estações não estava presente nas projeções seguintes.

### Análise Crítica

Nesta aula optei por rever alguns dos conteúdos já aprendidos com a professora-estagiária Carla Pimentel, já que, e devido à interrupção letiva do período da Páscoa, tinham passado três semanas sem aulas de Espanhol.

As tecnologias tiveram um papel importantíssimo nesta aula quer na preparação quer na execução das atividades. Durante a preparação, foi fundamental o uso da Internet para procurar imagens adequadas a esta faixa etária e apelativas para estes alunos. O uso do computador, do projetor e da apresentação *PowerPoint* foram úteis

para a projeção de imagens, de textos e das correções dos exercícios, conferindo maior dinâmica à aula. As imagens serviram para rever vocabulário, através da descrição de imagens e auxiliando na compreensão de leitura de tiras de banda desenhada e possibilitaram o desenvolvimento de atividades lúdicas, tais como o jogo de ilusão ótica e o jogo da memória. Com o recurso às imagens também foi possível desenvolver momentos de produção oral. Analisando as reações dos alunos, as imagens tiveram o impacto pretendido: o de motivar os alunos para a participação das atividades, de modo a rever conteúdos anteriormente lecionados. Os alunos demonstraram interesse na realização de todas as atividades e executaram-nas bastante bem.

## **2.<sup>a</sup> aula: 17 de abril de 2012**

Depois das saudações, os alunos referiram os conteúdos revistos na aula anterior. Este início foi recorrente ao longo das aulas seguintes, já que as rotinas são importantes nesta faixa etária. Por ser uma constante em todas as aulas, o início da descrição das aulas seguintes não tornará a ser mencionado.

Desta aula pode salientar-se a grande diversidade de atividades apoiadas na exploração de imagens e de um vídeo e no recurso às tecnologias: - observação/descrição de imagens; - realização de exercícios interativos; - completamento de espaços; - associação imagens/palavras; - legendar imagens; - realização de um jogo; - completamento da letra de uma canção; - realização da coreografia da canção; - atividade de desenho segundo as instruções. Para a descrição mais pormenorizada desta aula, passo a descrever as atividades lúdicas, interativas e cinestésicas realizadas.

O programa EdILIM permitiu através da exploração de imagens dos personagens da série televisiva *The Simpson* introduzir e praticar conteúdos. Os alunos realizaram os seguintes exercícios interativos: - exercício de opção múltipla, no qual os alunos, de acordo com a imagem, tiveram de escolher uma das quatro respostas; - exercício de associação imagem/palavras, no qual os alunos tiveram de arrastar caixas de palavras (artigos definidos e substantivos) para legendar uma imagem; - exercício de associação imagem/palavras, no qual os alunos tiveram de fazer corresponder as palavras às diferentes partes do corpo humano; - exercício de escrita, no qual os alunos, de modo a responder a perguntas, como por exemplo “¿Cuántos OJOS tiene este monstruo?”, escreveram o número cardinal correto.

Para promover uma atividade lúdica e cinestésica de (RTP/TPR), os alunos realizaram duas atividades, que resultaram da adaptação do jogo *Simón dice* (*Simon says*). Na primeira atividade, pedi aos alunos que ouvissem (por exemplo “¡Toca en tu brazo!) e que respondessem fisicamente com o gesto correspondente. Na segunda atividade, seguindo as mesmas regras da atividade anterior, cada aluno deu instruções à professora (a mim) e aos colegas para que estes as realizassem.

Outra atividade lúdica e cinestésica ocorreu depois da audição e completamento da letra da canção *Cabeza, hombros, rodilla y pie* (uma adaptação da canção inglesa *Head, shoulders, knees and toes* que os alunos já conheciam da aula de inglês). Depois de corrigida a letra da canção, os alunos visionaram o vídeo para observar e fazer a coreografia da canção.

Para a atividade final, também ela lúdica, os alunos escutaram a descrição de um monstro feita pela professora e tiveram de desenhar segundo as características que ouviam.

### **Análise Crítica**

O uso das imagens dos personagens da série televisiva *The Simpson* teve como objetivo motivar os alunos para a realização das atividades relacionadas com o tema *Cuerpo Humano*. Para a seleção destas imagens, tive em conta a faixa etária e os possíveis gostos dos alunos. De facto, os alunos conheciam e mostraram entusiasmo perante estes personagens.

De referir também que os alunos ficaram entusiasmadíssimos por poderem realizar os exercícios interativos. As atividades interativas são uma forma lúdica de os alunos praticarem os conteúdos. A imagem, associada ao texto, a componente de jogo e o recurso às tecnologias na realização destas atividades resulta num momento de aprendizagem em que os alunos estão completamente envolvidos e motivados. Tal foi o sucesso das atividades interativas que os alunos perguntaram se as podia passar para as suas pens USB. No entanto, um aspeto negativo desta aula, que deverá ser salientado, é a existência de apenas um computador, o meu, para a realização destas atividades. Por isso, enquanto um aluno realizava o exercício, os colegas limitaram-se a observar. Seria mais produtivo se cada aluno realizasse todos os exercícios. Estas atividades, ainda assim, resultaram com esta turma, devido às suas características: poucos alunos, bem comportados e que sabem aguardar a sua vez e respeitar a vez dos colegas.

As atividades relativas à adaptação do jogo *Simón dice* foram muito animadas e permitiram desenvolver a compreensão auditiva e a produção oral de uma forma divertida e cinestésica.

Em relação à canção, os alunos realizaram as atividades com muito empenho, acharam o vídeo muito divertido e mostraram entusiasmo ao realizarem a coreografia, enquanto cantavam. De referir que, no final da aula, os alunos pediram para dançar e cantar novamente a canção.

Relativamente ao desenho do monstro, os alunos divertiram-se muito com o resultado dos seus desenhos e exibiram aos seus colegas o produto final. Os alunos acharam curioso que, apesar de todos conterem as mesmas características, os monstros desenhados eram todos diferentes. Desta atividade resultou um momento divertido e artístico.

Pode concluir-se que as tecnologias assumiram um papel de relevo na seleção e preparação dos materiais e das atividades. Destaca-se, nesta aula, o programa EdiLIM que permitiu criar atividades interativas. As tecnologias tornaram possível a preparação de atividades diversificadas, recorrendo a materiais também eles diversificados, de modo a evitar a monotonia e a desmotivação. Nesta aula, a imagem teve um papel de destaque, já que foi um recurso usado para introduzir e praticar conteúdos, para desenvolver a expressão oral e escrita e para facilitar a memorização, através da associação da imagem ao léxico, e contribuir para a motivação. O vídeo, nesta aula, serviu de suporte visual para a realização de uma atividade cinestésica, lúdica e de expressão oral, já que os alunos tiveram de fazer a coreografia, segundo o vídeo, e cantar ao mesmo tempo.

### **3.ª aula: 24 de abril de 2012**

Nesta aula, as imagens de personagens de filmes animados e de séries de desenhos animados (entre outros, o Shrek, o Fred Flintstone, a *Dora la exploradora* e a *Sailormoon*) serviram para introdução – através de uma apresentação *PowerPoint* – e prática – através da realização de fichas, de exercícios interativos e de um jogo – de conteúdos lexicais (caraterísticas físicas) e gramaticais (os verbos *ser*, *tener* e *llevar* na 3.ª pessoa do singular), relacionados com o tema *descripción física*. No final da aula, os alunos produziram um texto escrito, em que se descreveram a eles próprios, aplicando

os conteúdos aprendidos. Em seguida, descrevo mais pormenorizadamente a atividade inicial de *calentamiento*, as atividades interativas/lúdicas e o jogo.

Comecei a aula por projetar a curta-metragem da Pixar *El coche nuevo de Mike* e pedi aos alunos que identificassem as personagens deste vídeo. Depois, projetei a imagem destes dois personagens para os alunos descreverem. Outras imagens, de outros monstros do filme, foram projetadas para os alunos descreverem.

Para praticarem mais os conteúdos, os alunos realizaram exercícios interativos, criados no programa EdiLIM. Na primeira tipologia de atividades interativas, os alunos tiveram de escolher a imagem correta segundo a frase/descrição. Na segunda tipologia de atividades, os alunos tiveram de observar uma imagem e completar uma frase com a palavra em falta, de modo a descrever a imagem/personagem. Esta atividade assemelha-se ao jogo da forca, porque os alunos têm de selecionar as letras adequadas para formar a palavra e se após algumas tentativas o aluno não acertar, perde e a palavra é apresentada. Na terceira tipologia de atividades, os alunos observaram três imagens e leram três textos. Os alunos tiveram de arrastar as caixas dos textos para baixo da imagem correspondente. Na quarta tipologia de exercícios, de acordo com a imagem apresentada, os alunos selecionaram uma das três descrições apresentadas.

Depois da realização das atividades interativas, disse aos alunos que iriam jogar ao *¿Quién es quién?* e expliquei as regras, porque alguns alunos não conheciam o jogo. Distribuí uma folha com várias imagens, representações de pessoas, e os respetivos nomes. Depois, fui descrevendo aleatoriamente as pessoas e os alunos foram indicando a quem se referia cada descrição.

### **Análise Crítica**

Os materiais e as atividades diversificadas conseguiram motivar os alunos. O visionamento do vídeo, no início da aula, serviu de *calentamiento* e para introduzir a atividade seguinte. O humor desta curta-metragem foi decisivo para a sua seleção. De facto, os alunos riram-se muito durante a visualização da curta-metragem. A utilização deste vídeo teve o efeito desejado: o de captar a atenção dos alunos e de os motivar. Também decisivo foi o recurso a imagens de personagens que fazem parte da imagética dos alunos destas idades e de acordo com os seus gostos. Os alunos gostaram das imagens selecionadas e identificaram-se com elas, porque fizeram questão de o demonstrar através das expressões faciais e dos comentários como “Olha o Shrek! Professora, eu já vi o filme!”. A honestidade e a frontalidade dos alunos desta idade, por

norma, serve para o bem e para o mal. Se não gostarem da atividade ou material também o dizem. A honestidade e a frontalidade facilitam, assim, o papel do professor que consegue mais facilmente avaliar o impacto dos materiais e das atividades na motivação dos alunos.

As atividades interativas, apesar do constrangimento já mencionado na análise da aula anterior, foram do agrado dos alunos. Mais uma vez, confirma-se na prática a ideia de que os alunos destas idades gostam e aprendem bem com atividades lúdicas e através de atividades que recorrem às tecnologias.

Relativamente ao jogo, todos os alunos participaram com entusiasmo. Assim, as imagens serviram de apoio a mais uma atividade lúdica, de compreensão oral.

#### **4.ª aula: 15 de maio de 2012**

Nesta aula foram introduzidos conteúdos relacionados com o tema *prendas de vestir*, através da exploração de imagens e praticaram-se não só os conteúdos da presente aula, mas também os conteúdos relacionados com os temas das aulas anteriores (*cuero humano e descripción física*). As imagens, o vídeo e o recurso às tecnologias contribuíram novamente para o desenvolvimento de atividades lúdicas e interativas das quais destaco a atividade de *calentamiento*, a realização de exercícios interativos e a realização de um exercício de compreensão oral de *rellenar los huecos*.

A aula começou com a projeção, através de uma apresentação em *PowerPoint*, de uma imagem dos principais personagens do filme animado *Los Increíbles*. Pedi aos alunos que identificassem estes personagens. Logo em seguida, pedi aos alunos que visionassem o *trailer* do filme e que respondessem à questão “¿Qué pasa con Mr. Increíble?”.  
Increíble?”.

Após a introdução de várias peças de roupa, através da projeção de imagens, e da realização de exercícios de produção oral, os alunos realizaram exercícios interativos, produzidos através do programa EdiLIM. Na primeira tipologia de exercícios, os alunos observaram as imagens, peças de roupa, e legendaram-nas, arrastando as palavras para debaixo das imagens correspondentes. Na segunda tipologia de exercícios, os alunos responderam à pergunta relacionada com a imagem apresentada. Para tal tinham de selecionar as letras corretas de forma a escrever a resposta adequada.

Antes de explicar o exercício de *rellenar los huecos*, apresento uma descrição breve das atividades que a antecederam. Para servir de contextualização, contei aos

alunos que tinha ido a uma loja de roupas ver o preço de algumas peças. Projetei as peças de roupa e pedi aos alunos que as identificassem. Depois, projetei os preços e perguntei aos alunos quanto custava cada peça. Esta atividade serviu para introduzir as estruturas ¿*Cuánto cuesta...*?, para o singular, e ¿*Cuánto cuestan...*?, para o plural, e para introduzir a atividade seguinte. Distribuí uma ficha de trabalho com as imagens das várias peças de roupa projetadas/introduzidas ao longo da aula com os respetivos preços. As fichas continham todas as mesmas imagens e os mesmos preços, à exceção de duas das peças, diferentes para cada aluno, que não tinham os preços, levando os alunos a perguntar aos colegas quanto custavam, aplicando as estruturas ¿*Cuánto cuesta...*? e ¿*Cuánto cuestan...*? e o léxico aprendido.

### **Análise Crítica**

A imagem, o vídeo e o recurso às tecnologias tiveram nesta aula, mais uma vez, um papel fundamental. Foram ferramentas úteis que permitiram explorar atividades variadas, interativas e lúdicas, de modo a desenvolver várias competências e a manter o nível de motivação dos alunos. A imagem e o vídeo iniciais serviram de *calentamiento* e de introdução ao tema *prendas de vestir*. Para a seleção deste vídeo, tive em conta o interesse e os gostos dos alunos e o carácter de humor presente neste trailer. Pela reação dos alunos, pude verificar que os alunos acharam muita graça a este vídeo. A apresentação e a correção das atividades através do *PowerPoint* e a escolha de imagens atrativas e de acordo com os interesses e o mundo imagético dos alunos poderão ter ajudado a estimular o interesse. De salientar que uma vez mais, as imagens serviram de suporte à criação de exercícios interativos. À semelhança das aulas anteriores, os alunos mostraram vontade, em realizar os exercícios interativos e souberam respeitar a vez dos colegas.

Os alunos mostraram interesse e empenho na realização do exercício de *rellenar los huecos*, souberam trabalhar em cooperação e respeitar a vez dos colegas. Este tipo de exercício poderia não resultar se não houvesse uma preparação cuidada, de modo a providenciar diferentes *huecos* para cada aluno preencher. Caso contrário, não haveria a necessidade de perguntar e responder.

### **2.1.3. A prática de ensino de Espanhol no 2.º Ciclo**

#### **Contextualização: a calendarização das aulas, a escola e a turma**

A prática de ensino de Espanhol no 2.º Ciclo iniciou-se a 23 de maio de 2012 e foi concluída a 13 de junho de 2012, sob a supervisão do Professor Nelson Parra e com a coordenação da Professora Cristina Bernardes, cujos contributos foram fundamentais para a realização deste estágio.

Esta prática decorreu num Clube de Espanhol, com alunos do 5.º e 6.º anos, na Escola Colégio Imaculada Conceição, cujo horário incluiu um bloco semanal de 60 minutos, das 14h às 15h, às quartas-feiras.

A referida escola não oferecia aulas de Espanhol no 2.º CEB e, por isso, a realização deste estágio só foi possível devido à amabilidade da Senhora Diretora, que aceitou que se divulgasse e criasse o clube.

Ao divulgar o clube, procurámos suscitar o interesse dos alunos pela aprendizagem da LE/E. Para tal, fizemos uso de: - materiais apelativos, nomeadamente um vídeo e um jogo (um *quiz* com pontuação, sobre aspetos linguísticos e socioculturais), - atividades interativas, sobre o tema *animales*, produzidas com os programas EdiLIM e Ardora; - um panfleto informativo, que serviu para os alunos levarem aos encarregados de educação. Os alunos das duas turmas, dos 5.º e 6.º anos, participaram de forma ativa nas atividades propostas e demonstraram muito interesse em saber mais informações sobre o clube, por exemplo como se podiam inscrever. Vários alunos dos dois anos letivos inscreveram-se e o clube começou na data prevista (29 de fevereiro de 2012).

Antes de iniciar a prática letiva, as professoras-estagiárias, que lecionaram antes, facultaram os materiais e deram-me indicações relevantes sobre os alunos. A observação de duas aulas também possibilitou caracterizar melhor os alunos, de modo a definir estratégias adequadas. A turma do Clube de Espanhol era bastante heterogénea. Os alunos tinham diferentes idades, entre os 10 e os 12 anos, e frequentavam anos letivos diferentes. Sendo a frequência do Clube de Espanhol facultativa e não havendo um controle da assiduidade, o facto de os alunos comparecerem às aulas, era também um indicador de que tinham vontade em aprender. A heterogeneidade estava, ainda, presente no comportamento. Durante as aulas de observação, pude verificar que alguns alunos se distraíam facilmente, conversavam muito, sobretudo durante a realização de atividades escritas individuais e durante a correção das várias atividades. Para evitar este tipo de situações, defini, à semelhança dos estágios anteriores, estratégias que permitissem imprimir uma dinâmica às aulas e que, sobretudo, motivassem e envolvessem os alunos. Para isso, e por se ter verificado frutífero nos estágios

anteriores, decidi preparar atividades diversificadas, contextualizadas, interligadas e desafiantes, recorrendo a materiais e recursos também eles diversificados, interessantes e motivadores. Assim, entre outros, apostei no uso da imagem, do vídeo e do recurso às tecnologias, tendo sempre presente as características dos alunos, os seus gostos e interesses. A diversificação de atividades, para além de fornecerem variedade, contribuindo para a motivação dos alunos, teve também em conta a necessidade de se ir ao encontro dos vários estilos de aprendizagem. Na preparação das aulas, apesar de procurar fazer uso de ferramentas de motivação, tive em conta a planificação do Clube de Espanhol e os objetivos estabelecidos para a sua criação (ver apêndices 7 e 8). De referir que, por ser um clube, com caráter de disciplina extracurricular e uma vez que o Clube de Espanhol teve apenas a duração de um trimestre letivo, com uma carga horária de apenas uma hora semanal, não foi aplicado, na sua integralidade, o programa oficial para o Espanhol no 2.º Ciclo. Outra estratégia definida, também comum aos estágios anteriores, está relacionada com a minha postura e com a minha ação. Tentei servir de exemplo para os alunos, preparando cuidadosamente todas as atividades e mostrando sempre motivação e entusiasmo na lecionação dos conteúdos e procurei, ainda, providenciar um ambiente descontraído e estabelecer uma relação harmoniosa com os alunos. Para além disso, procurei servir de exemplo, recorrendo sempre à LE/E, inclusivamente fora da sala de aula. De facto, já nas aulas de observação, pude verificar que os alunos tentaram sempre recorrer à LE/E para se expressarem.

### **Descrição das aulas implementadas e análise crítica**

Após a observação de duas aulas, foram lecionadas quatro aulas de sessenta minutos cujas estratégias, materiais, recursos e principais atividades se esquematizam no quadro seguinte:

<b>Aula/ Data</b>	<b>Duração da aula</b>	<b>Principais atividades</b>	<b>Materiais/ Recursos</b>	<b>Estratégias</b>
09/05/2012	60'	Observação		
16/05/2012	60'	Observação		
1.ª aula 23/05/2012	60'	Visualização de um vídeo. Observação/descrição de imagens.	quadro, caderno escolar, computador, projektor multimédia, apresentação	Diversificação de materiais, recursos e atividades. <i>Calentamiento</i> Interação oral. Utilização de imagens apelativas, de acordo com a
2.ª aula 30/05/2012	60'	Visualização de um vídeo. Observação/descrição de imagens.		
3.ª aula 06/06/2012	60'	Atividade lúdica e cinestésica: associação imagem/palavra		

		Contextualização: <i>rellenar de los huecos de la historia.</i>	em <i>Power Point</i> , fichas de atividade, vídeos, ficheiros áudio, cartões.	imagética dos alunos. Visualização de vídeos. Apresentação em <i>PowerPoint</i> . Ambiente descontraído. Relação harmoniosa entre professora e alunos. Entusiasmo da professora. Atividades lúdicas. Atividade cinestésica (RFT).
4.ª aula 13/06/2012	60'	Visualização de uma longa- metragem: <i>opción múltiple</i> . Visualização de uma curta- metragem: - <i>verdadero/falso</i> ; - <i>contestar una pregunta</i> ; - <i>opción múltiple</i> .		

Quadro 4 – Aulas de Espanhol no 2.º CEB

### 1.ª aula: 23 de maio de 2012

Feitas as apresentações, explorou-se um vídeo e imagens que serviram de base para a revisão e produção oral de conteúdos anteriormente lecionados, relacionados com o tema *descripción física*. Em seguida, descreve-se mais pormenorizadamente estas primeiras atividades, que permitiram incentivar a produção e a interação orais e resultaram motivadoras e envolventes para os alunos. Informou-se os alunos de que iriam ver um *trailer* de um filme e pediu-se-lhes que, enquanto visualizassem, pensassem nas questões “*¿De qué película es?, ¿Sobre qué es la película? e ¿Quiénes son los personajes?*”. Depois, foram projetadas as imagens dos personagens principais desse filme cujos nomes já tinham sido referidos pelos alunos na atividade anterior, e pediu-se aos alunos que os descrevessem.

De modo a rever e introduzir novos conteúdos sobre o mesmo tema, algumas imagens serviram de base a dois exercícios de compreensão de leitura: - associação imagens/textos; - completamento de textos de acordo com as imagens. Em seguida, a exploração oral de uma imagem da cantora Shakira, serviu de introdução às atividades seguintes de compreensão auditiva, relativas a uma canção da referida cantora, e de compreensão de leitura de um texto sobre a descrição física da cantora. Para as atividades seguintes, que serviram para rever e alargar conteúdos relacionados com o tema *família*, foram projetadas imagens da família real espanhola, resultando num momento de produção e interação oral. Depois, através da análise de uma árvore genealógica, os alunos completaram um texto, escrevendo palavras relacionadas com as relações de parentesco.

## **Análise Crítica**

A aula teve vários momentos de expressão oral, compreensão auditiva e de compreensão de leitura. Pode apontar-se como aspeto negativo a falta de uma atividade de expressão escrita, mas dada a importância da oralidade, tal como sugere o Programa de Espanhol do 2.º CEB, e perante a necessidade de fornecer várias atividades de *input*, não houve tempo, nesta e em algumas das aulas seguintes, para desenvolver atividades de expressão escrita.

Os alunos começaram a aula muito agitados, mas com o decorrer da mesma concentraram-se na execução das atividades. O cuidado na seleção de materiais e de atividades, que pudessem captar o interesse dos alunos, poderá ter contribuído para este aspeto. Também poderá ter sido fundamental a apresentação e correção das atividades através de uma apresentação *PowerPoint*, já que esta permite reduzir os momentos de espera. Logo nas primeiras atividades, os alunos mostraram vontade em participar. O vídeo serviu de introdução e de *calentamiento* e com as imagens executou-se uma atividade de produção oral, revendo conteúdos lecionados nas aulas anteriores. Para a seleção do vídeo e das imagens tive em conta os interesses e os conhecimentos dos alunos, o que se verificou quando os alunos souberam responder às perguntas e evidenciaram que já viram e gostaram do filme animado – *Monstruos S.A.*. Para a seleção do vídeo, tive também em conta o seu carácter humorístico e, de facto, durante a visualização do vídeo os alunos riram-se.

### **2.ª aula: 30 de maio de 2012**

Esta aula foi dedicada à exploração de conteúdos relacionados com o tema *ropas*. A seguir descreve-se mais pormenorizadamente as primeiras atividades, que contribuíram para o envolvimento e a motivação dos alunos, incentivando-os a produzir e interagir oralmente, logo desde o início da aula.

Para a introdução do tema explorou-se um vídeo e imagens do jogador Messi. Expliquei aos alunos que iriam visionar um vídeo e que no final teriam de responder às perguntas “¿Sobre quién es?”; “¿Qué ocurre?” “¿Dónde ocurre?”; “¿Por qué ocurre?”. Depois, foram referidos dados biográficos sobre o jogador Messi. Logo em seguida, foram projetadas três imagens/fotografias do jogador Messi, que serviram de apoio à atividade de contextualização que se seguiu: pedi aos alunos que descrevessem as três imagens, fazendo referência ao tipo de roupa, que o jogador usa nas diferentes imagens, e que mencionassem em que situações o jogador vestirá cada tipo de roupa.

Depois destas atividades, várias imagens foram projetadas de modo a introduzir diferentes *prendas de vestir*. Os alunos foram observando as imagens projetadas e repetindo os respetivos nomes e posteriormente, para ficarem com um registo do vocabulário, tiveram de fazer um exercício de memória e de associação imagens/palavras, fazendo corresponder as palavras dadas (nomes de peças de vestuário) às respetivas imagens. Após a correção deste exercício, foi pedido aos alunos que referissem oralmente as roupas que usariam para cada situação específica. No exercício seguinte, os alunos tiveram de observar imagens/fotografias de peças de vestuário e ler as descrições correspondentes a cada peça de roupa, de modo a completar uma tabela com as diferentes características relacionadas com o material, o desenho, a cor e o tamanho. Para a realização deste exercício, as imagens foram fundamentais para que os alunos, através da associação da palavra à imagem, inferissem/deduzissem os significados das diferentes características. Depois, através da análise de uma imagem/fotografia da cantora Miley Cyrus, os alunos tiveram de assinalar as frases verdadeiras e as falsas e corrigir as falsas, aplicando conteúdos aprendidos nesta aula e nas aulas anteriores. Seguidamente, os alunos leram frases e sublinharam a forma verbal adequada, do Presente do Indicativo dos verbos *ser*, *tener* e *llevar*, de acordo com as imagens. Este exercício serviu para explorar este conteúdo gramatical e para servir de ligação e introdução ao exercício seguinte: completar frases descritivas do jogador Cristiano Ronaldo e da sua atual namorada, a modelo Irina, com as formas verbais presentes no exercício anterior e de acordo com a observação e análise da fotografia apresentada.

### **Análise Crítica**

A utilização de imagens foi fundamental para que os alunos, através da associação da palavra à imagem, memorizassem mais facilmente os diferentes vocábulos e para que inferissem/deduzissem significados de diferentes palavras. A exploração de imagens serviu de suporte à exploração de conteúdos lexicais e de competências de compreensão de leitura e de produção oral. Por sua vez, a visualização do vídeo serviu de *calentamiento* e de ligação à atividade seguinte de exploração das imagens. Com a exploração do vídeo e das imagens pretendeu-se rever e introduzir conteúdos. Houve, ainda, o cuidado de articular as atividades e de fazer uma ligação entre esta e a aula anterior. Para a seleção do vídeo e das imagens contribuiu a importância de recorrer a materiais autênticos e do interesse dos alunos. Os alunos

mantiveram o interesse durante a realização de todas as atividades, podendo concluir-se que os alunos estavam motivados para a aprendizagem. A projeção dos materiais, das atividades e da correção dos vários exercícios, poderá ter contribuído para o interesse e motivação dos alunos e claramente ajudou a imprimir um ritmo adequado à aula.

### **3.ª aula: 6 de junho de 2012**

Esta aula foi dedicada: - à consolidação dos conteúdos, abordados na aula anterior, relacionados com o tema *ropas*; - à introdução de novos conteúdos lexicais e gramaticais (grau comparativo dos adjetivos; presente simples do verbo *costar* na 3.ª pessoa do singular e na 3.ª pessoa do plural); - ao alargamento de aspetos socioculturais, designadamente conteúdos relacionados com as *tribus urbanas*.

A seguir, descreve-se as atividades da aula, destacando-se as atividades iniciais. Destaca-se a primeira por ser uma atividade lúdica e cinestésica, que permitiu a revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior e que serviu de ponte entre as duas aulas. Depois, descreve-se a atividade seguinte, já que, com a ajuda de uma história e do recurso a imagens para a ilustrar, se forneceu uma contextualização, que serviu para captar a atenção dos alunos, introduzir conteúdos e incitar a sua curiosidade e participação.

Para a primeira atividade, foram projetadas imagens de peças de vestuário e distribuídos cartões com os nomes correspondentes. Pediu-se aos alunos que se levantassem e que colassem os cartões debaixo da imagem correspondente.

Depois, em jeito de contextualização, contei aos alunos que no dia anterior tinha ido a uma loja. Projetei imagens de sapatilhas e pedi aos alunos que identificassem a loja: a *zapatería*. Projetei os preços de cada par e perguntei aos alunos “*Cuáles son las más caras?*” e “*Cuáles son las más baratas?*”. Os alunos foram dando as respostas. Continuei a explicar que gostei muito dos quatro pares de sapatilhas projetados e que foi muito difícil optar por um par. Pedi aos alunos que adivinhassem quais teria comprado. Os alunos conjecturaram sobre a questão e alguns acharam que comprei as mais baratas e outros as mais caras. Confirmando as opiniões sugeridas por alguns dos alunos, expliquei que comprei as mais caras, porque, apesar de não querer gastar muito dinheiro, são as minhas preferidas.

Foram projetadas mais imagens de calçado e os respetivos preços para que os alunos identificassem o calçado mais caro e o mais barato. Feita a exploração oral destas imagens, foi distribuída uma ficha com as mesmas imagens e com frases para os

alunos lerem e assinalarem as verdadeiras e as falsas, de acordo com os preços. Assim, o comparativo foi sendo introduzido de forma inconsciente por parte dos alunos. Opta-se assim pelo ensino da gramática de forma indutiva, já que os alunos tiveram de ler essas frases novamente para completar uma tabela com as regras do comparativo. Depois de concluídas as regras, os alunos aplicaram-nas num exercício de observação de imagens, de outras peças de vestuário com os respetivos preços, e de completamento de frases com as formas do comparativo.

Para a realização da atividade seguinte, foi evidenciado que a forma de vestir é para algumas pessoas fundamental no seu estilo de vida. Foram projetadas imagens/fotografias de tribos urbanas e foi pedido aos alunos que fizessem corresponder as imagens aos nomes das tribos urbanas. Em seguida, foi distribuída uma ficha com as imagens e com textos descritivos que os alunos tiveram de ler e fazer corresponder a cada imagem. Como exercício de compreensão de leitura, os alunos completaram uma tabela de acordo com os textos lidos no exercício anterior. Depois, foi pedido aos alunos que, oralmente, dessem a sua opinião em relação a cada grupo e que expressassem as suas preferências. Numa atividade de expressão escrita, foi-lhes pedido que escrevessem algumas frases em que caracterizassem o seu estilo, as suas preferências e os tipos de roupa que costumam vestir. Por fim, dado o valor que algumas pessoas dão ao tipo de roupas que vestem e à aparência física, perguntou-se aos alunos se também eles valorizam estes aspetos.

### **Análise Crítica**

Os alunos participaram com entusiasmo e empenho em todas as atividades propostas. A atividade lúdica e cinestésica inicial foi do agrado de todos os alunos. A atividade seguinte de contextualização ajudou a captar a atenção dos alunos e a envolvê-los na atividade. Fazendo uso da imaginação, os alunos foram dando as suas opiniões sobre o que teria acontecido, preenchendo *los huecos de la historia*. Durante a execução das restantes tarefas os alunos foram capazes de aplicar conteúdos, inferir/deduzir e aplicar regras e refletir sobre a importância que as pessoas atribuem ao aspeto físico. Aliás, alguns alunos, de forma honesta, referiram que se importam com o tipo de roupas que vestem, mas que sabem que o aspeto exterior não é o mais importante.

Mais uma vez, a imagem e o recurso às tecnologias tiveram um papel fulcral na preparação e execução desta aula. Saliento, ainda, a importância da imagem para servir de suporte à contextualização, como já foi referido anteriormente. As imagens estiveram

presentes em quase todos os momentos da aula, para ilustrar, para servir de suporte à expressão oral, à expressão escrita, à compreensão da leitura e para introduzir e rever conteúdos.

#### **4.ª aula: 13 de junho de 2012**

Esta aula foi dedicada ao tema *el cine*. Como atividade de *calentamiento*, pediu-se aos alunos que escutassem um *trailer* de um filme e que no final dissessem a que filme pertencia. Depois, projetou-se o cartaz do filme em questão e os alunos identificaram os personagens principais e o género de filme. Em seguida, foram projetados outros cartazes para os alunos identificarem a que filmes pertenciam. Depois de analisados os cartazes, foi pedido aos alunos que expressassem as suas preferências e que indicassem qual ou quais os seus filmes preferidos. Depois, foi pedido aos alunos que fizessem corresponder os filmes aos géneros correspondentes. Introduzidos alguns géneros de filmes, os alunos referiram quais os géneros de filme que mais gostavam. No exercício seguinte, os alunos escutaram o início dos *trailers* de cada filme e tiveram de indicar a que filme correspondia cada áudio. Em seguida, os alunos realizaram atividades relacionadas com a visualização de vídeos que, por resultarem interessantes e motivadores, a seguir passo a descrever mais pormenorizadamente.

Foi projetada uma imagem do ator Charles Chaplin e foi pedido aos alunos que o identificassem. Depois, leu-se um texto e evidenciou-se os aspetos biográficos mais relevantes sobre o ator. Em seguida, os alunos identificaram, assinalando, as características do filme mudo. Após se referir que a longa-metragem intitulada *Tiempos Modernos* é um dos mais famosos filmes mudos em que este ator participou, pediu-se aos alunos que visualizassem um excerto desta longa-metragem e que, de modo a responderem a algumas questões, assinalassem a resposta adequada (exercício de escolha múltipla).

Na atividade seguinte, explicou-se aos alunos que para além de longas-metragens há também médias-metragens e curtas-metragens. Foram projetadas definições para os alunos as fazerem corresponder a cada um dos tipos de filme. Depois, pediu-se aos alunos que visualizassem o filme que ganhou o Óscar da Academia de melhor curta-metragem animada em 2002. Antes da visualização do filme, foi projetado o cartaz da curta-metragem, no qual, para além da imagem da personagem principal e do título do filme – *ChubbChubbs* –, se podia ler “*Un pequeño alienígena con un gran problema*”. Foi pedido aos alunos que imaginassem qual seria o problema do

alienígena. Depois da visualização, os alunos identificaram o problema do alienígena. Em seguida, desenvolvendo a compreensão do filme, os alunos realizaram três exercícios: - leram frases e assinalaram verdadeiro ou falso; - responderam a uma questão; - selecionaram a opção correta para identificar a mensagem moralizante. Por fim, perguntou-se aos alunos se conheciam outras curtas-metragens e pediu-se que referissem as suas preferidas.

### **Análise Crítica**

O tema desta aula foi escolhido por ser um tema que os alunos referiram, anteriormente, ser do seu interesse. Na seleção dos diferentes filmes, também tive em conta os conhecimentos, os gostos e os interesses dos alunos. A título de exemplo, vários alunos já tinham referido na aula anterior que gostavam da saga *Harry Potter*. De facto, durante a realização das atividades, os alunos foram manifestando o seu agrado com a escolha dos diferentes filmes.

Na seleção da longa-metragem *Tiempos Modernos* tive em conta a importância do alargamento dos conhecimentos culturais dos alunos e, principalmente, o carácter humorístico deste filme. Apesar de evidentemente ser um filme antigo e a preto e branco, os alunos acharam muita graça ao excerto projetado e envolveram-se e participaram com entusiasmo nas atividades propostas. Por sua vez, a mensagem moralizante do filme *ChubbChubbs* e o seu carácter humorístico foram importantes na seleção desta curta-metragem. Estas características terão contribuído para que os alunos se interessassem e participassem com empenho e entusiasmo nas atividades.

Mais uma vez, à semelhança das aulas anteriores, a imagem e o vídeo serviram: - para espicaçar a curiosidade; - de veículos de informação cultural; - para motivar os alunos para a aprendizagem. As tecnologias também foram muito úteis quer na preparação das diferentes atividades da aula, quer na apresentação (através da projeção de vídeos, imagens), exploração e correção das atividades.

#### **2.1.4. A prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo**

##### **Contextualização: calendarização das aulas, a escola e a turma**

A prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo decorreu na turma 7.º H, na Escola EBI de Mões, do Agrupamento de Escolas de Castro Daire. Esta turma tinha duas aulas semanais: às quintas-feiras, das 14h às 15h30, e às sextas-feiras, das 10h30 às 11h15.

Esta prática iniciou-se a 3 de janeiro de 2013 e foi concluída a 26 de janeiro de 2013, sob a supervisão do Professor Nelson Parra e com a coordenação da Professora Benilde Santos, cujos contributos foram essenciais para a realização deste estágio. Aliás, pude beneficiar da experiência e da amabilidade da professora cooperante, que sempre apoiou, criticou e orientou todas as decisões. Antes de iniciar a prática letiva, a Professora Benilde deu informações e documentos relevantes, tais como o PCT, que, como se verá, em seguida, foram fundamentais para a caracterização dos alunos e consequentemente para a definição de estratégias.

A turma do 7.º H era constituída por doze alunos, dos quais oito eram raparigas e quatro rapazes. As suas idades variavam entre os doze anos e os catorze anos. A maioria dos alunos da turma tinha apenas doze anos de idade. De acordo com o PCT, dez dos doze alunos pretendem exercer profissões que exigem uma formação de nível superior. Depreende-se, assim, que os alunos têm expectativas altas perante o ensino-aprendizagem em geral. Das aulas observadas, e em conformidade com as indicações da professora cooperante, pude constatar que todos os alunos eram bem comportados. No que diz respeito à aprendizagem do Espanhol, a turma também era bastante homogénea, já que todos os alunos mostravam interesse na realização das atividades. Sabendo o quão importante é manter a motivação dos alunos, tornou-se necessário definir estratégias que ajudassem a motivá-los e a implicá-los na aprendizagem, sem descurar a necessidade de cumprir o programa e a planificação da unidade. Assim, recorreu-se a uma diversidade de materiais, recursos e atividades, tendo em conta os interesses e gostos dos alunos e o encadeamento das várias atividades com as atividades do manual escolar. É de referir que foi essencial que a professora cooperante apoiasse a decisão de se recorrer a outros materiais e recursos para além do manual adotado (*¡Ahora Español!* 1). À semelhança dos outros estágios, decidi recorrer ao uso de imagens, de vídeos e ao recurso às tecnologias de modo a criar atividades diversificadas, lúdicas, interessantes, desafiantes, mas concretizáveis, e significativas. Procurei contagiar os alunos, com a minha motivação, entusiasmo, boa disposição e com o recurso exclusivo à LE/E. Defini, ainda, como importante criar um ambiente aprazível e estabelecer uma relação harmoniosa com os alunos. Como veremos, imagens, vídeos e áudios relacionados com os personagens da série *Los Simpson*, por se verificar que contribuía para a motivação dos alunos, foram recorrentes ao longo da prática letiva, criando um fio-condutor entre as atividades e as aulas.

## Descrição das aulas implementadas e análise crítica

Após a observação de duas aulas, de noventa minutos cada, foram lecionadas oito aulas, quatro de noventa minutos e quatro de quarenta e cinco minutos. No quadro seguinte, pode ver-se a esquematização dessas aulas, nas quais se destacam as estratégias, os materiais, os recursos e as principais atividades:

Tema	Aula/ Data	Duração da aula	Principais atividades	Materiais/ Recursos	Estratégias
	05/12/2012	90'	Observação		
	12/12/2012	90'	Observação		
EL INSTITUTO	1.ª aula 03/01/2013	90'	Visualização de um vídeo: - <i>opción múltiple</i> ; - associação imagem/texto. Observação/descrição de imagens. <i>Ejercicio de memoria.</i>	quadro; caderno escolar, manual escolar, computador , projetor multimédia, apresentaçã o em <i>PowerPoint</i> , fichas de trabalho, cartões, cartolinas, ficheiros- áudio, ficheiros- vídeo.	Diversificação de materiais, recursos e atividades. <i>Calentamiento</i> Interação oral. Utilização de imagens apelativas. Visualização de vídeos. Apresentação em <i>PowerPoint</i> . Ambiente descontraído. Relação harmoniosa entre professora e alunos. Entusiasmo da professora. Atividades lúdicas.
	2.ª aula 04/01/2013	45'	Atividade lúdica: <i>juego/actividad de grupos</i>		
	3.ª aula 10/01/2013	90'	<i>Ejercicio de memoria.</i> Observação/descrição de imagens.		
	4.ª aula 11/01/2012	45'	<i>Lluvia de ideas</i>		
	5.ª aula 17/01/2013	90'	Observação/análise de um <i>cómic</i> . Atividades lúdicas: - <i>conjugación</i> (individual); - <i>puzle</i> (em grupo).		
	6.ª aula 18/01/2013	45'	Revisões.		
	7.ª aula	90'	Teste de avaliação.		
	8.ª aula	45'	Entrega e correção do teste de avaliação.		

Quadro 5 – Aulas de Espanhol no 3.º CEB

### 1.ª aula: 3 de janeiro de 2013

Feitas as apresentações, seguiram-se atividades para rever conteúdos relacionados com o tema *descripción física*. Primeiro, foi pedido aos alunos que escutassem uma música e que a identificassem (música inicial da série de desenhos animados *Los Simpson*). Depois, foi projetada uma imagem com as personagens principais desta série para que os alunos identificassem os seus nomes: Homer, Bart, Maggie, Lisa e Marge. Seguiu-se uma atividade lúdica, uma adaptação do jogo *¿Quién es quién?*. Depois, os alunos tiveram de descrever, oralmente, uma imagem da personagem Lisa.

Seguiram-se atividades para introduzir e desenvolver o tema *materiales escolares*, que por terem motivado os alunos, fomentando a sua criatividade, imaginação e participação, passam a ser descritas mais pormenorizadamente. Foi explicado aos alunos que iriam ver um vídeo, um excerto de um dos episódios, de *Los Simpson*, e que no final de completar a frase “*No hay escuela porque...*”, escolhendo uma das hipóteses apresentadas. Depois, foi pedido aos alunos que visualizassem o vídeo outra vez para poderem identificar a quem se referia cada uma das afirmações.

Na atividade seguinte, de contextualização e produção oral, foi projetada uma imagem da personagem Marge Simpson (parte de um *cómic*) e foi pedido aos alunos que descrevessem a sua expressão facial e corporal. Os alunos sugeriram que a personagem estaria “*aburrida y/o enfadada*” com os seus filhos. Para comprovarem as suas suposições, foi projetada uma imagem da personagem Bart Simpson. Pediu-se aos alunos que continuassem a especular e perguntou-se-lhes qual seria a razão. Os alunos sugeriram que Bart teria feito “*algo de malo*”. Foram projetados uns balões de fala, que os alunos tiveram de ler para perceberem que o Bart tinha perdido a mochila e não sabia onde estava e por isso a sua mãe, a Marge, estaria zangada. Continuando a contextualização, explicou-se aos alunos que, por ter perdido a mochila, o Bart teve de ir a uma *papelería*, comprar material escolar. De seguida, foram projetados os materiais que o Bart teria comprado. Os alunos tiveram que repetir as palavras à medida que iam sendo ditas e as imagens projetadas. Depois, perguntou-se que outros materiais poderia o Bart comprar. Os alunos referiram alguns materiais e outros foram introduzidos, à medida que outras imagens, de outros materiais escolares, e os seus nomes iam sendo projetados. Em seguida, para que os alunos ficassem com um registo das palavras introduzidas, e para evitar as listas monótonas de vocabulário, distribuiu-se uma ficha de trabalho com as imagens projetadas, que os alunos tiveram de legendar de acordo com as palavras dadas. Depois, e apelando à memória, pediu-se aos alunos que assinalassem o material que o Bart comprou.

Para introduzir novos conteúdos, foram projetadas e exploradas mais imagens relacionadas com a personagem Bart Simpson. Em seguida, através desta personagem, pediu-se aos alunos que analisassem uma imagem digitalizada do livro. Depois, os alunos realizaram exercícios do livro do aluno, nos quais tiveram de: - ler textos e identificar, de acordo com a imagem, a quem se referia cada um deles (associação imagem/texto); - encontrar na imagem o número correspondente a cada material escolar (associação imagem/palavra).

Para finalizar, pediu-se aos alunos que abrissem o livro de exercícios para que em pares, analisassem duas imagens semelhantes e escrevessem frases evidenciando as suas diferenças.

### **Análise Crítica**

Para a seleção dos materiais e atividades tive em conta os conhecimentos, gostos e interesses dos alunos. De facto, os alunos expressaram o seu gosto pela série *Los Simpson* e pelas personagens. Em relação à revisão de conteúdos, o áudio e a primeira imagem serviram de *calentamiento* e de introdução à atividades seguintes: atividade lúdica de compreensão de leitura (uma adaptação do jogo *¿Quién es quién?*); atividade de expressão oral (análise e descrição de uma imagem). Para introduzir novos conteúdos, foi fundamental a exploração de um vídeo, de um *cómic* e de várias imagens. Para a seleção das imagens, para a introdução de materiais escolares, tive em conta os gostos dos alunos e selecionei imagens relacionadas com os tão em voga personagens *angry birds*. Confirmei a suposição de que os alunos gostariam destas imagens quando os alunos teceram comentários de apreço durante a projeção das mesmas. Tal como se pretendia, a associação da palavra escrita e verbalizada à imagem e ao contexto facilitou a memorização do léxico, como se comprovou no exercício de memória.

Pode concluir-se que a utilização da imagem foi uma constante durante esta aula, durante a introdução de palavras novas, auxiliando o processo de memorização, o desenvolvimento de atividades de compreensão oral e escrita e de produção oral e de escrita. Procurei criar momentos de contextualização recorrendo à imagem para ilustrar melhor as ideias e tive o cuidado de encadear as várias atividades. O recurso às tecnologias também foi importante quer na preparação quer na execução da aula. A Internet foi importante para a procura de materiais interessantes e autênticos, designadamente as imagens, o áudio e o vídeo. A apresentação *PowerPoint* ajudou a uma apresentação dinâmica, cuidada e organizada das atividades e da sua correção. Os alunos participaram com interesse em todas as tarefas propostas e mostraram gostar dos materiais e das atividades apresentadas. A cuidadosa seleção e preparação das atividades e materiais parece surtir o efeito desejado: o de motivar todos os alunos a participar de forma ativa e empenhada em todas as atividades.

### **2.ª aula: 4 de janeiro de 2013**

Esta aula começou com uma atividade lúdica, que a seguir se descreve.

Dividiu-se a aula em dois grupos, distribuiu-se uma cartolina por cada grupo e pediu-se aos alunos que, em dois minutos, escrevessem o máximo de materiais escolares. Explicou-se-lhes que por cada palavra correta ganhariam dois pontos e no caso de não estar totalmente correta ganhariam um ponto.

Em seguida, os alunos fizeram um exercício do livro de aluno: ler uma lista de compras e de acordo com a imagem, responder a duas questões. Depois, distribuiu-se uma ficha de trabalho. No primeiro exercício, os alunos completaram as palavras com os artigos indefinidos correspondentes: *un, una, unos, unas*. No segundo exercício, os alunos completaram a tabela com os artigos indefinidos, de modo a completar as regras. Depois da correção destes dois exercícios, foi sublinhada a diferença entre o número cardinal *uno* e o artigo indefinido *un*. No terceiro exercício, os alunos tiveram de completar uma tabela com as regras do plural dos substantivos. No quarto exercício, os alunos completaram um texto sobre a personagem Lisa Simpson, com os artigos indefinidos adequados. Neste texto, os alunos puderam ler uma questão (“¿Y tú, qué tienes en tu mochila y en tu estuche?”) à qual tiveram de responder na atividade seguinte: em pares, os alunos descreveram, oralmente, o material escolar que tinham nas suas mochilas e nos seus estojos.

### **Análise Crítica**

Após a correção da atividade lúdica inicial, pude verificar que os alunos lembravam-se de várias palavras. Com esta atividade fez-se a ponte com a aula passada e criou-se um exercício de cooperação entre os elementos do mesmo grupo e de competição entre as duas equipas, que serviu de *calentamiento* a esta aula. Os alunos gostaram muito da atividade e souberam trabalhar em grupo.

Os alunos participaram com interesse em todas as atividades. Enquanto os alunos realizavam a atividade final de produção oral, fui circulando pela sala, escutando os diálogos entre os vários grupos, e foi com satisfação que verifiquei que os alunos estavam a aplicar os conteúdos aprendidos e a recorrer exclusivamente à LE/E.

Nesta aula, não foram utilizados vídeos e não se recorreu a tantas imagens como na aula anterior. Apesar da importância dada a estes recursos, os restantes recursos não devem ser ignorados. Para além disso, deve-se utilizar os recursos para facilitar a criação de atividades que desenvolvam as competências desejadas e não fazer dos recursos a orientação de uma aula. Ainda que menos utilizada, a imagem esteve

presente nesta aula. Uma imagem serviu de base a um exercício de expressão escrita, outra foi usada para ilustrar um texto e a imagem das personagens da série *Los Simpson*, aliadas a balões de fala, foram utilizadas para interligar as atividades e as aulas, esta e a anterior. À semelhança da aula anterior, o recurso à apresentação *PowerPoint* foi uma mais-valia, já que permitiu a projeção das várias atividades e das correções dos exercícios e serviu para organizar, dinamizar e intercalar melhor as atividades.

### **3.ª aula: 10 de janeiro de 2013**

Com o apoio de imagens utilizadas na aula anterior, a aula começou com um exercício de memória que se passa a descrever. Perguntou-se aos alunos se se lembravam das disciplinas favoritas de Bart e Lisa e projetou-se duas imagens: a imagem da personagem Bart, na sala de aula a escrever uma mensagem no quadro, projetada na primeira aula, e a imagem da personagem Lisa, que serviu para ilustrar o texto sobre a mesma personagem e a frase do texto que contém esta informação, projetada na última fase.

De seguida, perguntou-se aos alunos que outras disciplinas conheciam. Com a ajuda de imagens projetadas, os alunos foram enunciando as várias disciplinas. Depois foram projetados todos os nomes das disciplinas e pediu-se aos alunos que as copiassem. Quando terminaram de copiar as palavras, explicou-se aos alunos que iriam ouvir um diálogo e que teriam de assinalar as disciplinas que ouvissem. Após a correção deste exercício, pediu-se aos alunos que abrissem o livro na página 40 e que escutassem o diálogo novamente, de modo a completar uma ficha escolar. Os alunos ouviram uma terceira vez para fazerem um exercício de escolha múltipla. Depois dos exercícios de compreensão auditiva, os alunos fizeram um exercício de compreensão de leitura: tiveram de reler a ficha escolar para completar duas frases. Em seguida, fizeram exercícios da página 19, do livro de atividades.: os alunos tiveram de escrever os nomes das disciplinas de modo a legendar as imagens apresentadas e a completar frases. Para praticar as estruturas e os conteúdos aprendidos, pediu-se aos alunos que, em pares, dialogassem sobre as suas disciplinas, exprimindo as suas preferências, usando as estruturas evidenciadas no exercício 2, da página 40, do livro de aluno. Em seguida, para introduzir locais da escola, recorreu-se novamente à projeção de imagens, que os alunos foram descrevendo. Depois, os alunos abriram os livros de atividades na página 20, para, através de imagens e de palavras desordenadas, descobrirem outros locais da escola. Após a introdução dos vários locais, os alunos identificaram atividades que se

podem, ou não, fazer em cada local e completaram frases com os nomes dos locais correspondentes. Na atividade seguinte, os alunos escutaram vários diálogos, que tiveram de relacionar com imagens ilustrativas e de identificar/escrever, os diferentes locais da escola. Na última atividade, os alunos escreveram um pequeno texto sobre os locais que há e os que não há na sua escola, destacando o local preferido e o que se pode e não se pode fazer nesse lugar. Os textos foram recolhidos para poderem ser corrigidos.

### **Análise Crítica**

A atividade inicial demonstrou que através da memória visual, auxiliada com a projeção de duas imagens, os alunos conseguem lembrar-se facilmente. Esta atividade inicial fez ponte entre esta e as duas aulas anteriores e serviu para introduzir a atividade seguinte. Nesta aula, a imagem foi novamente bastante utilizada para revisão e introdução de conteúdos, exploração de competências e interligação entre atividades e aulas. Evidencio, ainda, a utilização da imagem da personagem Maggie Simpson e os balões de fala para introduzir as diferentes atividades, criando aqui a ilusão de que quem orienta as atividades é a personagem e não a professora. À semelhança das aulas anteriores, esta técnica resultou muito bem. As tecnologias foram, novamente, importantes na hora de preparar e lecionar a aula. A apresentação em *PowerPoint* facilitou a interligação, a organização e a execução das atividades. Os alunos demonstraram muita vontade em realizar todas as tarefas. Vários serão os fatores que contribuíram para o seu interesse, mas pelas suas reações creio que a utilização das imagens, que estão de acordo com os seus interesses, gostos e vivências, e o uso das tecnologias serviram de ferramentas motivadoras.

### **4.ª aula: 11 de janeiro de 2013**

Mais uma vez recorrendo às personagens de *Los Simpson*, perguntou-se aos alunos que subtemas relacionados com o tema *instituto* foram abordados. À medida que os alunos foram mencionando os vários subtemas, estes foram sendo projetados. Para introduzir os restantes subtemas, perguntou-se aos alunos que pessoas relacionam com o *instituto* e os alunos referiram os *profesores*, os *empleados*, *amigos* e *compañeros*, completando assim o gráfico. Depois de copiarem o gráfico para os seus cadernos, os alunos ouviram uma entrevista e assinalaram no gráfico os vários subtemas referidos implicitamente ou explicitamente. Após a correção deste exercício de compreensão oral,

os alunos abriram os livros nas páginas e 43, leram a caixa de vocabulário e depois explicou-se o título do texto antes de o lerem. Os alunos leram o texto (uma entrevista) e fizeram os exercícios de compreensão de leitura: - identificaram as frases verdadeiras e as falsas; - identificaram a quem correspondia cada uma das afirmações (exercício 3); - completaram as frases. Em seguida, os alunos responderam oralmente a perguntas dando a sua opinião, expressando as suas preferências, fazendo referência às rotinas escolares.

### **Análise Crítica**

Nesta aula, não houve a exploração de imagens. A imagem relacionada com o texto lido apenas serviu de ilustração. No entanto, à semelhança das aulas anteriores, as imagens das personagens de *Los Simpson* serviram para dar voz às minhas instruções. A apresentação do *PowerPoint* foi novamente utilizada devido às vantagens já anteriormente enunciadas. Os alunos participaram de forma ativa em todas as atividades, apesar de não haver qualquer momento lúdico nesta aula. Um aspeto menos positivo a mencionar desta aula tem que ver com a falta de uma atividade de produção escrita, mas dados os 45 minutos de aula, e de acordo com o encadeamento das atividades, para que houvesse uma interligação entre elas, não houve tempo para a realizar.

### **5.ª aula: 17 de janeiro de 2013**

Foi projetada uma imagem com as personagens da série *Los Simpson*, Homer e Marge e balões de fala. Os alunos leram as falas e responderam às perguntas “¿Qué os parece, Homer quiere reciclar las latas de cerveza o no?”, “¿Dónde quiere Homer poner las latas?”, “¿Os parece bien qué Homer ponga las latas en la papelera?” e “¿Y vosotros, recicláis? ¿Por qué? / ¿Por qué no?”. Depois foi projetada a mesma imagem, mas com balões com falas diferentes, dando continuidade ao diálogo entre as personagens. Os alunos leram e responderam à pergunta “¿Cuál es el problema de Homer?”. Depois, através da personagem Homer, pediu-se aos alunos que identificassem as diferentes cores dos contentores de reciclagem. Concluiu-se que a Escola EBI de Mões apesar de ser uma *eco-escola*, não tem esta variedade de contentores de reciclagem. Os alunos abriram o livro do aluno na página 41 e de acordo com a imagem já explorada oralmente fizeram corresponder os diferentes objetos aos

diferentes contentores (exercício 4). Depois da correção do exercício, os alunos perguntaram e responderam aos colegas “¿Dónde se pone...?” ou “¿Dónde se ponen...?” de acordo com o exercício 4. Foram projetadas outras imagens para introduzir as restantes cores. Depois seguiu-se *el juego de los colores distintos*: foi projetada uma imagem com quadrados de diferentes cores e com palavras escritas que não correspondiam às cores dos quadrados. Foi pedido aos alunos que descobrissem através da leitura de um texto a cor preferida da personagem Marge Simpson. Antes de lhes entregar a ficha de trabalho com o texto, os alunos especularam e alguns mencionaram a cor certa, conforme puderam comprovar pela leitura do texto. Os alunos leram o texto, uma vez mais, para sublinharem todos os verbos e depois identificaram o tempo verbal – *Presente de Indicativo* – desses verbos. Em seguida, com os verbos que anteriormente sublinharam, os alunos completaram uma tabela. Depois, de acordo com a tabela que completaram e de acordo com os verbos *estudiar, aprender e vivir*, os alunos tiveram de completar uma tabela com as terminações dos verbos regulares em – ar, –er e –ir. Oralmente, os alunos conjugaram outros verbos regulares. Para praticar as formas do Presente Simple lecionadas, preparou-se duas atividades lúdicas que a seguir se passa a descrever. Pediu-se aos alunos que seleccionassem aleatoriamente dois cartões: um com os pronomes pessoais e outro com o verbo no infinitivo. Seleccionados os cartões, os alunos tiveram de conjugar o verbo de acordo com o pronome pessoal. Depois dividiu-se a turma em dois grupos de seis. Por cada grupo foram distribuídos cartões com partes de frases que os alunos tiveram de fazer corresponder, tendo em conta a concordância de sujeito-verbo e o significado das frases. Para incutir espírito de competição, referiu-se que ganharia a equipa que fosse mais rápida a resolver o puzzle. Depois desta prática mais lúdica, e para reforçar ainda mais este conteúdo gramatical, os alunos completaram um texto com as formas verbais dos verbos indicados no Presente Simple (exercício 6, da página 23, do livro de atividades). Como tarefa final, pediu-se aos alunos que escrevessem um texto onde se apresentassem e referissem aspetos relacionados com a escola e com as suas rotinas escolares, empregando as formas verbais no Presente do Indicativo. Para ajudar os alunos, foram projetadas algumas questões. Os textos foram recolhidos para serem corrigidos.

### **Análise Crítica**

A análise do *cómic* serviu de *calentamiento* e de introdução dos conteúdos e da atividade seguinte. Os alunos participaram com interesse nestas atividades. *El juego de*

*los colores distintos* já tinha sido utilizado no estágio de espanhol do 1.º ciclo e na altura os alunos tiveram mais dificuldade em abstrair-se da palavra escrita, resultando num momento cómico. Nesta aula, com estes alunos, a atividade não resultou num momento cómico, porque foi fácil de mais para eles. Através dos exemplos retirados da leitura de um texto, os alunos identificaram o tempo verbal, completaram as tabelas com as formas dos verbos e as terminações dos verbos regulares no Presente Simple, valorizando-se, deste modo, o ensino da gramática de forma indutiva. Nas duas atividades lúdicas de prática das formas do Presente Simple os alunos participaram com entusiasmo. A primeira, resultou numa atividade diferente de conjugação de verbos. Na segunda, os alunos demonstraram serem capazes de cooperar e trabalhar em grupo e ambas as equipas conseguiram resolver rapidamente o puzzle. No final, houve prémios para os vencedores e para os vencidos. Salientei que em todos os jogos para uns ganharem, outros perdem, mas que todos tinham executado muito bem o seu papel. Nesta e noutras atividades, sempre que foi relevante, fiz uso do reforço positivo para motivar os alunos a continuarem o esforço e empenho na realização das atividades.

O recurso à imagem serviu nesta aula de contextualização e de introdução ou a conteúdos ou a atividades, de apoio a atividades de compreensão de leitura, de compreensão oral e de produção oral, de base para a elaboração de um jogo e de embelezamento de textos. A utilização das tecnologias foi novamente importante para a procura, seleção e adaptação de imagens, para a criação de atividades e para uma melhor organização das atividades, que foram sendo projetadas e corrigidas através de uma apresentação em *PowerPoint*.

## **6.ª aula: 18 de janeiro de 2013**

A aula começou com a entrega dos textos corrigidos, elaborados no final da aula anterior e com a chamada de atenção para a correção dos erros mais recorrentes e com algumas sugestões de organização de texto.

Sendo a aula de revisões para o teste, de apenas 45 minutos, e de modo a rever o maior número de conteúdos, nas aulas anteriores pediu-se aos alunos que fizessem exercícios do livro de aluno e do livro de atividades em casa. Nesta aula corrigiu-se esses exercícios, esclareceram-se dúvidas e sistematizaram-se conteúdos. Por fim, distribuiu-se e leu-se a matriz do teste.

## **Análise Crítica**

Muitos dos exercícios continham imagens para os alunos legendarem. Outras imagens, associadas a textos, serviram de ilustração. À semelhança das outras aulas, imagens de personagens da série de *Los Simpson*, serviram para “dar voz” às minhas instruções. Por sua vez, as tecnologias foram essenciais quer para a preparação quer para a correção das atividades em. Durante a apresentação, recorri novamente à Internet para encontrar imagens cómicas, designadamente das personagens da série *Los Simpson*. Também foi importante digitalizar páginas dos livros do aluno e de atividades de modo a organizar e facilitar melhor a correção dos exercícios. De outra forma, não seria possível a correção de tantos exercícios.

Desta aula, como aspeto negativo, salienta-se a fraca produção durante a aula, já que os alunos se limitaram a sugerir a solução dos exercícios, por eles já resolvidos em casa, e a corrigir eventuais erros. Ainda assim, procurei com a ajuda dos alunos evidenciar e relembrar aspetos importantes relacionados com os vários conteúdos.

### **7.ª aula: 26 de janeiro de 2013**

Os alunos realizaram a prova escrita de avaliação sumativa.

Após a correção dos testes, verificou-se que todos os alunos obtiveram resultados positivos (apêndice 9). Estes resultados corresponderam às expectativas, já que os alunos demonstraram sempre muito interesse em realizar as atividades propostas, realizando-as, de modo geral, bastante bem. Para além disso, sempre que os alunos tinham dúvidas ou queriam saber mais sobre algum assunto perguntavam sem hesitar, revelando à-vontade e curiosidade científica.

### **8.ª aula: 27 de janeiro de 2013**

Foram entregues as provas escritas corrigidas e foi pedido aos alunos que verificassem os resultados. Depois, corrigiu-se a prova. À medida que os alunos iam lendo e dando as respostas, as correções foram sendo projetadas para que os alunos as copiassem para o caderno. Durante a correção pediu-se aos alunos que justificassem as respostas.

Após a correção da prova, distribuiu-se um questionário, uma reflexão, para que os alunos indicassem as suas opiniões sobre várias questões relacionadas com as aulas lecionadas (apêndice 10). Foram lidas e explicadas as perguntas.

No final da aula, dada a importância das imagens, e nesta PES as imagens relacionadas com as personagens da série *Los Simpson*, foram oferecidos marcadores de livros com imagens destas personagens e frases (provérbios e frases-feitas) sobre a aprendizagem.

No final, e mais uma vez, através de uma imagem das personagens da série *Los Simpson*, agradei aos alunos e evidenciei que gostei muito de lecionar estas aulas.

### **Análise Crítica**

Da análise das respostas dadas nas reflexões dos alunos, interessa aqui salientar alguns dados. A maior parte dos alunos considera que a utilização das TIC, em contexto de sala de aula, os ajuda a compreender melhor a LE. Os alunos consideram os áudios, os textos, os vídeos e as imagens importantes e muito importantes e interessantes e muito interessantes para o ensino da LE. Os mais interessantes ou atrativos para a generalidade dos alunos são as imagens e os jogos e a seguir os vídeos. Apesar de considerarem os textos importantes ou muito importantes, uma significativa percentagem considera-os pouco interessantes ou interessantes (apêndice 11).

Acabei esta PES com um sentimento misto de alegria e tristeza. Alegria por ter contribuído para a aprendizagem destes alunos e por os ter conseguido motivar para a aprendizagem desta LE; tristeza por terminar esta fase que tantas alegrias me deu, na hora de preparar e de lecionar as aulas.

### **2.2. Reflexão final**

Feita a análise reflexiva das diferentes práticas de ensino, importa agora fazer uma reflexão final sobre os resultados das mesmas e sobre o contributo desta experiência para a minha formação profissional e pessoal.

Pela observação em aula da reação dos alunos aos materiais e atividades apresentados, e pela própria opinião dos alunos manifestadas nos questionários sobre o uso destes recursos, pode concluir-se que a imagem, o vídeo e a utilização das tecnologias cumpriram o objetivo desejado: o de motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem. Ao selecionar as imagens e os vídeos, tive o cuidado de optar por materiais autênticos, apelativos, do interesse e gosto dos alunos e apropriados para os objetivos estabelecidos. As tecnologias tiveram um papel importante, quer na preparação quer na execução das aulas. Permitiram, em grande parte devido ao fator de

novidade, captar a atenção e suscitar o interesse dos alunos, bem como motivá-los para a realização das várias atividades. A utilização das tecnologias em aula, designadamente o uso do *PowerPoint*, permitiu a apresentação e a correção das atividades de uma forma mais dinâmica, cuidada e organizada. É de referir que as imagens, o vídeo e o recurso às tecnologias, não constituíram, de modo algum, o fim *per se*; serviram antes de meio para atingir os objetivos. Ressalvo, assim, que a escolha dos diferentes materiais serviu para motivar os alunos para a execução das atividades, com o intuito de aprenderem, aplicarem conteúdos e desenvolverem competências várias. Houve, ainda, a preocupação de contextualizar atividades, interligar atividades e aulas, preparar atividades interessantes, lúdicas, significativas, envolventes, desafiantes e motivadoras para os alunos.

Posso ainda adiantar que, para além de uma cuidadosa seleção e preparação de materiais, a escolha de determinadas atividades contribui mais ou menos para a motivação dos alunos. As atividades lúdicas, associadas ao jogo, a canções e a vídeos e as atividades cinestésicas foram importantes para motivar e envolver os alunos. No entanto, como se pode verificar, utilizar atividades lúdicas ou cinestésicas por si só não é sinónimo de atividades que sejam envolventes e motivadoras para os alunos. A título de exemplo, houve um jogo, *el juego de los colores distintos*, que foi utilizado em duas práticas, na de Espanhol no 1.º Ciclo e na do Espanhol no 3.º Ciclo, que não surtiu o mesmo efeito. Para os alunos do 3.º Ciclo, este jogo foi fácil de mais e não criou o entusiasmo e envolvimento que se tinha verificado nos alunos do 1.º Ciclo. Tal como a teoria indica, as atividades não podem ser nem fáceis nem difíceis de mais: têm de ser desafiantes, mas concretizáveis. Ou seja, para além dos gostos e interesses dos alunos e da importância de se utilizar determinados materiais e recursos, é necessário ter em conta as características dos alunos.

A preparação das aulas e a sua execução estão diretamente relacionadas com as características, conhecimentos e até gostos pessoais dos docentes. A mesma planificação não será implementada de forma igual por diferentes professores. O mesmo acontece na escolha de materiais e de atividades. Da minha parte, enquanto professora, foi um fator importante e motivante poder usar outros recursos para além do quadro, do livro de aluno, do livro de exercícios e do caderno escolar. Foi também importante poder recorrer a outras estratégias para além da diversificação de materiais e recursos: - proporcionar um ambiente aprazível; - criar uma relação harmoniosa com os alunos; - recorrer ao humor; - providenciar atividades individuais, de modo a que os alunos

desenvolvessem a sua autonomia, e atividades em pares e em grupo, para que os alunos beneficiassem das vantagens da aprendizagem cooperativa. Esta experiência demonstrou que, embora nem sempre seja fácil, é possível que o professor se motive para o ensino e que consiga motivar os alunos através da seleção, utilização e preparação de materiais motivadores, de modo a que o aluno se interesse, participe e se envolva e seja ele próprio construtor da sua aprendizagem. É de referir, ainda, que durante a realização das várias práticas de ensino, pude experienciar que, da mesma forma que um professor motivado consegue motivar os alunos, alunos motivados, motivam ainda mais os professores, gerando-se, assim, um círculo virtuoso motivacional.

## CONCLUSÃO

Após a reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, interessa agora retirar algumas conclusões.

É indiscutível que a motivação é essencial para o sucesso do ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser uma preocupação constante para o professor gerar ou manter a motivação dos alunos. Alunos motivados interessam-se e empenham-se mais e participam com maior entusiasmo, o que lhes proporciona melhor aproveitamento e mais êxito. O professor tem um papel fundamental, já que ao fazer uso de estratégias adequadas, pode e deve contribuir para a motivação dos alunos. Como vimos, na preparação das aulas, o professor deve ter em conta as características dos alunos, as suas capacidades, os seus interesses e os seus gostos, para criar atividades significativas e, por isso, motivadoras para os alunos. A este respeito, verificou-se que as atividades lúdicas, cinestésicas e as atividades em pares e em grupo são interessantes, eficazes e motivadoras para os alunos. Para além de atividades motivadoras, o professor deve fazer uso de materiais e recursos interessantes e apelativos para os alunos, sem descuidar os objetivos a alcançar, de modo a proporcionar aprendizagens comunicativas significativas. Neste trabalho, vimos, que a imagem, o vídeo e o recurso às tecnologias, facilitam a aprendizagem e potenciam a motivação dos alunos. De acordo com o que se pode observar em aula e com a própria opinião dos alunos, a imagem, o vídeo e o recurso às tecnologias são interessantes e importantes para os alunos. Como vimos, a diversidade, tanto de atividades como de materiais, é essencial para evitar a monotonia. Por isso, embora se tenha verificado que as imagens, o vídeo e o recurso às tecnologias, são ferramentas motivadoras, deve-se fazer uso de outros materiais e recursos. Verificou-se, ainda, que estratégias como a criação de um ambiente aprazível e de uma relação harmoniosa entre professores e alunos também contribuem para a motivação dos alunos.

Motivar os alunos não é um trabalho fácil. O professor deve refletir sobre a eficácia das estratégias aplicadas, já que uma estratégia que seja eficaz num determinado contexto pode deixar de surtir o efeito pretendido em contexto diferente. Assim, motivar os alunos implica uma avaliação, reflexão, adaptação e readaptação constante das estratégias. Este é um trabalho indispensável para o sucesso do ensino e aprendizagem. Como vimos neste trabalho, com estratégias adequadas, o professor

consegue motivar os alunos e envolvê-los na sua aprendizagem. Por sua vez, alunos motivados motivam ainda mais os professores para procurarem, adaptarem e aplicarem estratégias motivadoras e eficazes.

## BIBLIOGRAFIA

### BIBLIOGRAFIA GERAL:

Alonso Abal, M. (2012). “El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica”. *MarcoELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, N.º 14. Acedido em Janeiro de 2013, em: <http://marcoele.com/descargas/14/alonso-comic.pdf>

Ballester Vallori, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Acedido em Março de 2013, em: [http://www.aprendizajesignificativo.es/wp-content/uploads/2011/05/meaningful\\_learning\\_in\\_practice.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/wp-content/uploads/2011/05/meaningful_learning_in_practice.pdf)

Bernardo Carrasco, J.; Basterretche Baignol, J. (1993) *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. 3.ª edição. Madrid: Ediciones Rialp.

Brown, D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Brumfit, C. J., Roberts J. T. (1983). *An Introduction to Language and Language Teaching*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

Correa Retamar, H. J. (2009). “2009 y el aula de español”, in Lluch Andrés, A.; Pellizzari Alonzo, M. C. G. [coord.] (2010). *Las Nuevas Metodologías y sus Aplicaciones Didácticas*. Actas de XVII Seminario de dificultades del Español a Lusohablantes. São Paulo: Prol Gráfica e Editora, 81-92.

Dörnyei, Z. (1998). “Motivation in second and foreign language learning”. *Language Teaching*, 31, 117-135. Acedido em Dezembro de 2012, em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-lt.pdf>

Dörnyei, Z., Cheng, H. (2007). “The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan.” *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174. Acedido em Dezembro de 2012, em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2007-cheng-dornyei-illt.pdf>

Dörnyei, Z.; Csizér, K. (1998). “Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study.” *Language Teaching Research*, 2, 203-229. Acedido em Dezembro de 2012, em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-csizer-ltr.pdf>

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

García Mata, J. (2003). “La Autenticidad de los Materiales de Enseñanza-Aprendizaje y el Uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E.” en Hermógenes. Perdiguero; Antonio Álvarez [eds.] (2003): Actas del XIV Congreso Internacional de ÁSELE. Medios de comunicación y enseñanza del ELE, Burgos: Universidad de Burgos, 882-894.

Guariento, W., Morley, J. (2001). "Text and task authenticity in the EFL classroom." in *ELT Journal*, 55/4, Outubro, 347-353. Acedido em Março de 2013, em: [eltj.oxfordjournals.org/content/55/4/347.full.pdf](http://eltj.oxfordjournals.org/content/55/4/347.full.pdf)

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition* (Oxford Introductions to Language Study Series). Oxford: Oxford University Press.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, 3.<sup>a</sup> edição. Essex: Longman.

Harmer, J. (2005). *How to teach English. An Introduction to the practice of English language teaching*. Essex: Longman.

Harmer, J. (2007). *How to teach English*, nova edição (com DVD). Essex: Longman.

Hernández Torres, A. (2009). "La Web 2.0 como la nueva generación de Internet y su aplicación a la didáctica de E/le", in Lluich Andrés, A.; Pellizzari Alonzo, M. C. G. [coord.] (2010). *Las Nuevas Metodologías y sus Aplicaciones Didácticas*. Actas de XVII Seminario de dificultades del Español a Lusohablantes. São Paulo: Prol Gráfica e Editora, 249-258.

Idavoy, A. (2012). *Keepin' it Reel: Incorporating Authentic Audio Visual in the Foreign Language Classroom*. Brookdale Community Colledge. Acedido em Dezembro de 2012, em: [://www.princeton.edu/mcgraw/mcfp/papers2012/Idavoy.pdf](http://www.princeton.edu/mcgraw/mcfp/papers2012/Idavoy.pdf)

Köksal, D. (2004). "To kill the blackboard? Technology in Language Teaching and Learning". In *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 3 (3), 62-72. Acedido em Dezembro de 2012, em: <http://www.tojet.net/articles/v3i3/339.pdf>

Lightbown, P.; Spada, N. (1995). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Martín Peris, E. (1998). "El profesor de lenguas: papel y funciones", in Mendoza Fillola, A. [coord.] (1998), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/ Horsori, 87-100.

Martos Nuñez, E.; Pérez Merchán, A.; Guerrero Rodríguez, M. (1995). "La estimulación lingüística a través de imágenes: materiales y recursos transferibles entre lengua materna y lenguas extranjeras", in *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 7, 417-424. Acedido em Dezembro de 2012, em: [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148656&orden=1&info=link](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148656&orden=1&info=link)

Nouri, H.; Shahid, A. (2005). "The effect of PowerPoint Presentation on Student's Learning and Attitudes", in *Global Perspectives on Accounting Education*. Vol. 2, 2005, 53-73. Acedido em Dezembro de 2012, em: <http://web.bryant.edu/~gpae/vol2/04-046%20The%20Effect%20of%20PowerPoint%20Presentations%20on%20Student%20Learning.pdf>

Peacock, M. (1997). "The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners", in *ELT Journal*, 51 (2), 144-156. Acedido em Março de 2013, em: <http://203.72.145.166/ELT/files/51-2-6.pdf>

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schunk, D. H.; Pintrich, P.R.; Meece J. R. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, 3.<sup>a</sup> edição. New Jersey: Pearson/Merril Prentice Hall.

Silva, C. A. M., Lima, L. M. (2009). "Autonomía: aprender a aprender con los proyectos de investigación de Práctica como Componente Curricular en la Licenciatura en Letras/Español". in Lluch Andrés, A.; Pellizzari Alonzo, M. C. G. [coord.] (2010). *Las Nuevas Metodologías y sus Aplicaciones Didácticas*. Actas de XVII Seminario de dificultades del Español a Lusohablantes. São Paulo: Prol Gráfica e Editora, 33-47.

Stella Riso, C. (2009). "El uso de Youtube en la clase de Español", in Lluch Andrés, A.; Pellizzari Alonzo, M. C. G. [coord.] (2010). *Las Nuevas Metodologías y sus Aplicaciones Didácticas*. Actas de XVII Seminario de dificultades del Español a Lusohablantes. São Paulo: Prol Gráfica e Editora, 237-248.

Susskind, J. E. (2005). "PowerPoint's Power in the classroom: enhancing students' self-efficiency and attitudes", in *Computers and Education*, vol. 45, N.º 2, 203-215. Acedido em Abril de 2013, em: <http://web.boun.edu.tr/topcu/PPTPaperToRead2.pdf>

Varela Mendéz, R. (2005). "Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos", in Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafía, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas, Anna Turza [coord.] (2006). *La competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Oviedo. Acedido em Dezembro de 2012, em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0834.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0834.pdf)

Villamil Touriño, A. (2004). "Imágenes en la Enseñanza de Idiomas", in Mitchel, P. [coord.] (2004). *Actas de las Jornadas de Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla la Mancha: Guadalajara, 10-11 diciembre 2004*. Guadalajara: Consejería de Educación y Ciencia Consejería de Educación y Ciencia con la colaboración de Oxford University Press. Acedido em Dezembro de 2012, em: [http://eprints.ucm.es/4986/1/jornadas\\_eoi\\_guadalajara\\_Asunci%C3%B3n\\_Villamil.doc](http://eprints.ucm.es/4986/1/jornadas_eoi_guadalajara_Asunci%C3%B3n_Villamil.doc)

Wright, A. (1990). *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **PROGRAMAS E DOCUMENTOS LEGAIS:**

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.

Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações

Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem, Ministério da Educação, DGIDC,

2005.

Programa de Inglês – 2.º Ciclo. Ministério da Educação, DGIDC, 1996.

Programa de Inglês – 3.º Ciclo. Ministério da Educação, DGIDC, 1997a.

Programa de Espanhol – 2.º Ciclo. Ministério da Educação, DGIDC, 2008.

Programa de Espanhol – 3.º Ciclo. Ministério da Educação, DGIDC, 1997b.

## APÊNDICES

Apêndice 1 – Grelha de correção de teste – Inglês no 2.º CEB

Nº / Aluno	cab	ReadingComprehension				Vocabulary				Grammar						Writing		Total	
		1 3x3	2 6X4	Total	AV	3 (5x1)	4 10x1	Total	AV	5 4x2	6 8x1	7 (4x1)	8 4x1	9 7x1	Total	AV	Total		AV
	5	9	24	33	100	5	10	15	100	8	8	4	4	7	31	100	16	100	100
1 - Aida Pereira	4	9	17	26	79	5	10	15	100	6	5	4	3	6,5	24,5	79	8	50	77,5
3 - Ana Lopes	4	9	16	25	76	5	9	14	93	3,5	7	1	4	2,5	18	58	7	44	68
4 - Ana Rita Silva	4	9	5	14	42	3	8	11	73	3	2	2	2	0,5	9,5	31	8	50	46,5
5 - Ana Rita Teixeira	4	9	11	20	61	5	10	15	100	2,5	6	3,5	1	5	18	58	10	63	67
6 - Bruna Alves	4	9	18	27	82	5	10	15	100	4	8	4	3	3	22	71	13	81	81
7 - Carina Guerra	4	9	3	12	36	5	10	15	100	3,5	2	3	3	3,5	15	48	1	6,3	47
8- Carla Xavier	4	9	7	16	48	5	7	12	80	2	3	2,5	4	3	14,5	47	0	0	46,5
9 - Diogo Silva	3	9	10	19	58	5	8	13	87	2,5	3	4	2	4,5	16	52	10	63	61
10 - Francisco Ramos	3	9	11	20	61	5	8	13	87	3	6	2	2	6	19	61	2	13	57
11 - Francisco Silva	5	9	21	30	91	5	10	15	100	7,5	8	4	4	6	29,5	95	13	81	92,5
12 - João Rodrigues	5	9	0	9	27	3	4	7	47	2	5	0	3	1	11	35	2	13	34
13 - Leandro Dias	4	9	22	31	94	5	10	15	100	8	8	3	4	6	29	94	11	69	90
14 - Luís Fonseca	4	9	9	18	55	5	9	14	93	6	4,5	4	4	5	23,5	76	1	6,3	60,5
15 - Helena Silva	5	9	11	20	61	5	10	15	100	5	6	2,5	4	1	18,5	60	1	6,3	59,5
16 - Nuno Sousa	4	3	8	11	33	5	10	15	100	4	4	2	4	2	16	52	6	38	52
17 - Simão Ferreira	3	9	19	28	85	5	10	15	100	8	5	3	4	6	26	84	6	38	78
18 - Rafael Pinto	3	9	8	17	52	5	10	15	100	2	2	2	1	2	9	29	0	0	44
19 - Rui Rebelo	5	9	21	30	91	5	10	15	100	6	8	3	4	7	28	90	13	81	91
20 - Rui Lázaro	5	9	21	30	91	5	10	15	100	8	8	4	4	7	31	100	12	75	93
21 - Rui Benigno	4	9	14	23	70	5	10	15	100	3,5	6	3	2	7	21,5	69	11	69	74,5
22 - Tiago Gonçalves	4	9	21	30	91	5	10	15	100	7	8	2	4	5	26	84	12	75	87
23 - Verónica Alves	3	9	13	22	67	3	10	13	87	3	2	2	2	3	12	39	8	50	58
24- Yuri Cardoso	4	9	17	26	79	5	10	15	100	4	5,5	3,5	3	5	21	68	9	56	75
25 - Paulo Monteiro	3	9	12	21	64	5	10	15	100	5,5	6,5	4	2	4,5	22,5	73	11	69	72,5

Apêndice 2 – Grelha de resultados - Inglês no 2.º CEB

Aspectos a melhorar de acordo com os resultados do teste sumativo  
6.º 8

Nº / Aluno	Reading Comprehension	Vocabulary	Grammar	Writing
1 - Aida Pereira				
3 - Ana Lopes				
4 - Ana Rita Silva	x		x	x
5 - Ana Rita Teixeira				
6 - Bruna Alves				
7 - Carina Guerra	x		x	x
8- Carla Xavier	x		x	x
9 - Diogo Silva				
10 - Francisco Ramos				x
11 - Francisco Silva				
12 - João Rodrigues	x		x	x
13 - Leandro Dias				
14 - Luís Fonseca				x
15 - Helena Silva				x
16 - Nuno Sousa	x			x
17 - Simão Ferreira				x
18 - Rafael Pinto			x	x
19 - Rui Rebelo				
20 - Rui Lázaro				
21 - Rui Benigno				
22 - Tiago Gonçalves				
23 - Verónica Alves			x	
24- Yuri Cardoso				
25 - Paulo Monteiro				



## Agrupamento Vertical de Lamego

DATA: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ GÉNERO: F  M

### REFLEXÃO

No âmbito do Mestrado de Inglês e Espanhol do Instituto Politécnico de Bragança, a professora Manuela Silva consentiu coordenar a professora Tânia Oliveira, na Prática de Ensino Supervisionada, na turma do 6.º 8 durante cinco semanas. Depois desta fase, é importante refletir sobre esta experiência.

A. Dá a tua opinião, colocando uma cruz (☒) para cada item.

1. Compreendi as diferentes etapas da aula.

1.1. Sim  Não

1.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

2. Compreendi claramente as instruções.

2.1. Sim  Não

2.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

3. As atividades estavam bem articuladas.

3.1. Sim  Não

3.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

4. Apercebi-me da utilização de materiais diversificados.

4.1. Sim  Não

4.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

5. Consideras que a utilização das TIC em contexto de sala de aula, te ajuda a compreender melhor a língua estrangeira?

5.1. Sim  Não

5.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

B. Tendo em conta as atividades desenvolvidas durante esta etapa, avalia agora os recursos utilizados numa escala de **nada importante, pouco importante, importante e muito importante.**

1. Identifica os recursos que consideras mais importantes para o ensino da língua estrangeira.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Áudios				
Textos				
Vídeos				
Imagens				

2. Destes recursos, diz quais são, no teu entender, os mais atrativos/interessantes para o ensino da língua estrangeira.

	Nada interessante	Pouco interessante	Interessante	Muito interessante
Áudios				
Textos				
Vídeos				
Imagens				

C. Tendo em conta os conteúdos abordados avalia a tua aprendizagem.

Depois desta experiência, sou capaz de:

	SIM				NÃO
	Pouco	Alguma Coisa	Bastante	Muito	
1. Identificar as partes do corpo humano.					
2. Descrever pessoas e animais.					
3. Identificar lojas, edifícios públicos e serviços.					
4. Perguntar e dizer direções.					
5. Dialogar sobre compras.					
6. Estabelecer comparações.					

D. Tendo em conta todos os aspetos referidos, consideras que esta fase foi uma experiência agradável? Achas que contribuiu para a tua aprendizagem de Inglês? Se achares bem, deixa uma mensagem às tuas professoras.

---



---



---



---

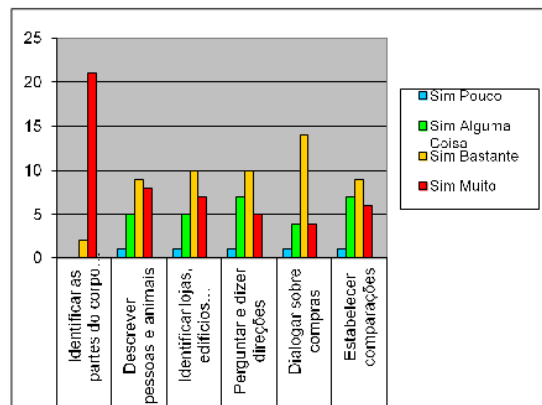
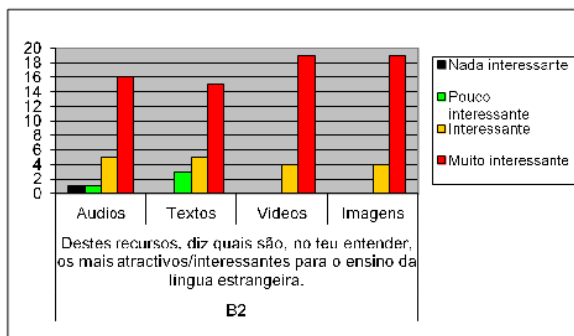
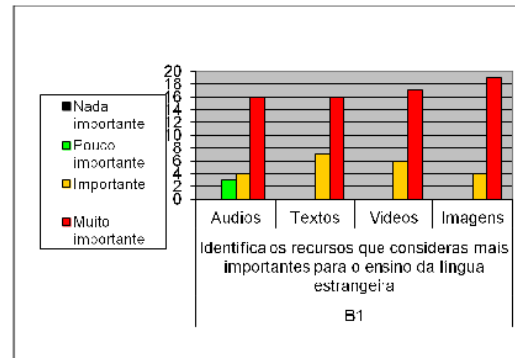
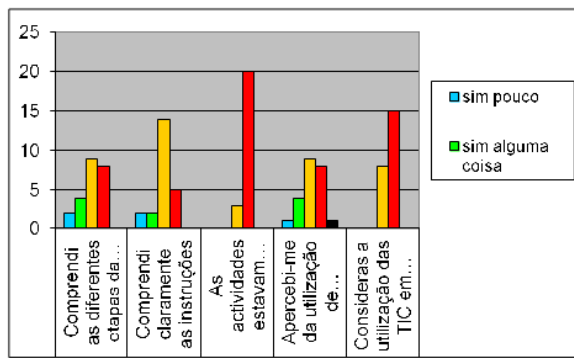
Apêndice 4 - Análise dos resultados da Reflexão – Inglês no 2.º CEB

		sim				Não
		pouco	alguma coisa	bastante	muito	
A1	Compreendi as diferentes etapas da aula	2	4	9	8	
A2	Compreendi claramente as instruções	2	2	14	5	
A3	As actividades estavam bem articuladas			3	20	
A4	Apercebi-me da utilização de materiais diversificados	1	4	9	8	1
A5	Consideras a utilização das TIC em contexto de sala de aula, te ajuda a compreender melhor a língua estrangeira			8	15	
		5	10	43	56	1

			Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
			B1	os que consideras mais importantes para o ensino da	Audios	
		Textos			7	16
		Videos			6	17
		Imagens			4	19
			0	3	21	68

			Nada interessante	Pouco interessante	Interessante	Muito interessante
			B2	no teu entender, os mais atractivos/interessantes para	Audios	1
		Textos			3	5
		Videos				4
		Imagens			4	19
			1	4	18	69

		Sim				Não
		Pouco	Alguma Coisa	Bastante	Muito	
C1	Identificar as partes do corpo humano				2	21
C2	Descrever pessoas e animais	1	5		9	8
C3	Identificar lojas, edifícios públicos e serviços	1	5		10	7
C4	Perguntar e dizer direcções	1	7		10	5
C5	Dialogar sobre compras	1	4		14	4
C6	Estabelecer comparações	1	7		9	6
		5	28		54	51





Apêndice 5 – Objetivos do Clube de Espanhol no 1.º CEB

## **Clube de Espanhol no 1.º Ciclo**

**Ano letivo 2011/2012**

Escola: Associação de Protecção à Juventude Patronato Nun' Álvares Pereira

Destinatários: alunos do 4.º ano

Professoras-estagiárias: Carla Cristina Gonçalves Gomes Pimentel, Daniela Ferreira Xavier e Tânia Francisco de Oliveira

Professora cooperante: Alice Maria da Silva Ferreira Rebelo

Horário: Terça-feira, das 14h às 15h

Objetivo geral do clube: dinamização da Língua e Cultura Espanholas

Objetivos específicos do clube:

- sensibilizar os alunos para a aprendizagem da Língua Espanhola;
- promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e estético-culturais.
- incrementar o desenvolvimento de atividades comunicativas, que possibilitem uma aprendizagem mais aliciante da Língua Espanhola, com ênfase nas atividades orais e de carácter lúdico;
- desenvolver a capacidade de comunicação, a criatividade, a iniciativa e a autonomia, tal como desenvolver atitudes e hábitos de trabalho individual e em grupo;
- implementar a utilização dos media e das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem, de comunicação e de informação.



## Programa para o Clube de Espanhol no 1.º Ciclo

### Ano letivo 2011/2012

Perante a falta de um programa ou orientações programáticas para o ensino de Espanhol no 1.º Ciclo, tivemos necessidade de elaborar um “programa”. Para a elaboração da planificação e para a decisão dos conteúdos e os objetivos a lecionar contribuiu a nossa experiência no ensino de Inglês no 1.º Ciclo e as orientações programáticas de Inglês deste ciclo. Assim, estabelecemos como finalidades para o ensino de Espanhol, as que constam do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.

Pretendemos com o Clube de Espanhol seguir o referencial das orientações programáticas supra-mencionadas para um ensino em que se:

- dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas;
- inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas;
- promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;
- conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados;
- privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação;
- explore, com frequência, a produção oral;
- incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo;
- utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma;
- ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, reflectir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem.

Também na escolha dos temas baseamo-nos na nossa experiência do ensino de Inglês no 1.º CEB e nos temas referidos nas orientações programáticas de Inglês. Tal como sugerem as Orientações Programáticas de Inglês, seleccionámos temas de acordo os interesses dos alunos e definimos que a “exploração dos temas deve processar-se de um modo gradual, a partir do mundo pessoal da criança (...) e avançando para um mundo mais abrangente que inclui interesses mais distantes.” Também teremos em conta os “temas transversales” que ligam a aprendizagem do Espanhol ao currículo do 1.º CEB. Perante estas considerações seleccionámos os seguintes temas:

Yo	Mi mundo	Temas transversales
<b>Mi presentación</b>	<b>Saludos y despedidas</b>	<b>Números</b>
<b>Mi descripción física</b>	<b>Días de la semana</b>	<b>Cuerpo humano</b>
<b>Mi familia</b>	<b>Meses del año</b>	<b>Las estaciones del año</b>
<b>Mi casa</b>	<b>Ropas</b>	<b>Los colores</b>
<b>Mi habitación</b>		<b>Compras y dinero</b>
		<b>Cuento tradicional</b>

Na seleção de materiais e na preparação de atividades dever-se-á ter em conta os interesses e necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento os diferentes estilos de aprendizagem. Deve proporcionar-se atividades comunicativas e interessantes que motivem os alunos para a aprendizagem desta Língua Estrangeira.

Apêndice 7 – Objetivos do Clube de Espanhol no 2.º CEB

<i>Clube de Espanhol no 2.º Cíclo</i> <i>Ano letivo 2011/2012</i>	
<b>Escola:</b>	Colégio da Imaculada Conceição de Lamego
<b>Destinatários:</b>	Alunos do 5.º e 6.º anos
<b>Professoras estagiárias:</b>	Carla Pimentel, Daniela Xavier e Tânia Oliveira
<b>Professora cooperante</b>	Cristina Bernardes
<b>Horário:</b>	Quarta-feira, das 14h às 15h
<b>Objetivo geral:</b>	Dinamização da Língua e Cultura Espanholas
<b>Objetivos específicos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;</li><li>• Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística, através do confronto com a língua estrangeira;</li><li>• Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;</li><li>• Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do / com o mundo que nos rodeia;</li><li>• Valorizar a língua como veículo primordial de comunicação oral;</li><li>• Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio afetivas, culturais e psicomotoras da criança;</li><li>• Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;</li><li>• Favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer;</li><li>• Estimular a capacidade de concentração e memorização;</li><li>• Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;</li><li>• Fomentar outras aprendizagens.</li></ul>

Professoras-estagiárias: Carla Pimentel, Daniela Xavier e Tânia Oliveira

Apêndice 8 – Planificação do Clube de Espanhol no 2.º CEB

## Planificação – Clube de Espanhol no 2.º Ciclo

Ano letivo 2011/2012

Conteúdos			Materiais / recursos	Avaliação
Temáticos e culturais	Comunicativos	Gramaticais		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificação pessoal</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimentar, despedir-se</li> <li>• Apresentar-se</li> <li>• Apresentar alguém</li> <li>• Pedir/dar dados pessoais</li> <li>• Perguntar/dizer datas de aniversário</li> <li>• Expressar gostos pessoais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes pessoais</li> <li>• Pronomes interrogativos</li> <li>• Números cardinais: 0-100</li> <li>• Presente do indicativo: <i>llamarse, ser, tener, gustar</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro</li> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• Caderno escolar</li> <li>• Computador</li> <li>• Projetor multimédia</li> <li>• Powerpoints</li> <li>• Canções</li> <li>• Vídeos</li> <li>• Cartões</li> <li>• Cartolinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Trabalhos individuais, em pares e em grupo, em contexto de sala de aula</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Descrição física e de carácter</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar fisicamente</li> <li>• Caracterizar psicologicamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente do indicativo: <i>ser e tener</i></li> <li>• Adjetivos</li> <li>• Artigos definidos</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Família</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar da família</li> <li>• Descrever relações de parentesco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinantes possessivos</li> <li>• Pronomes interrogativos: <i>cuántos e cómo</i></li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Roupa</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever peças de roupa</li> <li>• Perguntar/dizer o preço</li> <li>• Comparar</li> <li>• Apreciar</li> <li>• Expressar preferências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente do indicativo: <i>llevar e costar</i></li> <li>• Grau comparativo</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cinema</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever géneros de filmes</li> <li>• Expressar preferências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente do indicativo: <i>preferir</i></li> </ul>		

Professoras-estagiárias: Carla Pimentel, Daniela Xavier e Tânia Oliveira

Apêndice 9 - Grelha de correção de teste – Espanhol no 3.º CEB

	I				II									III		total %
	1.1	1.2	total	%	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	total		III	%	
	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>4,5</b>	<b>6,5</b>	<b>53</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
1 Ana Filipa Lemos Correia	10	8	<b>18</b>	<b>66,67</b>	10,25	3	5,75	11,5	9	4,4	6,4	<b>50,3</b>	<b>94,9</b>	17	<b>85</b>	<b>85,3</b>
2 Beatriz Ferreira Almeida	12,75	13,75	<b>26,5</b>	<b>98,15</b>	11,75	3	6	12	9	4,2	6,4	<b>52,4</b>	<b>98,8</b>	18	<b>90</b>	<b>96,85</b>
3 Carla Alexandra Gomes Pereira	7	6	<b>13</b>	<b>48,15</b>	11,25	3	4,5	11,5	8,5	4,25	5	<b>48</b>	<b>90,6</b>	13	<b>65</b>	<b>74</b>
4 Catarina Ferreira Pereira	6	3,5	<b>9,5</b>	<b>35,19</b>	11,75	3	6	10,5	8	3,65	4,5	<b>47,4</b>	<b>89,4</b>	12	<b>60</b>	<b>68,9</b>
5 Cristiana Isabel Almeida Gomes	5	12	<b>17</b>	<b>62,96</b>	11,75	3	5,75	11,5	9	4,2	6,4	<b>51,6</b>	<b>97,4</b>	16	<b>80</b>	<b>84,6</b>
6 David Moita Lemos	12,75	11,75	<b>24,5</b>	<b>90,74</b>	10,25	2,75	4,75	11,25	9	4,2	5,9	<b>48,1</b>	<b>90,8</b>	17	<b>85</b>	<b>89,6</b>
7 Joana Filipa Fernandes Duarte	7	7	<b>14</b>	<b>51,85</b>	9,5	2,75	4,75	10,75	7	4	6	<b>44,8</b>	<b>84,4</b>	12	<b>60</b>	<b>70,75</b>
8 Lara Guiza Rodriguez	9,75	13,75	<b>23,5</b>	<b>87,04</b>	11,75	3	5,75	10,5	9	4,3	6	<b>50,3</b>	<b>94,9</b>	16	<b>80</b>	<b>89,8</b>
9 Leyla Milagres Lourenço da Silva	9,5	7,5	<b>17</b>	<b>62,96</b>	11,75	3	6	11,25	9	4,15	5,9	<b>51,1</b>	<b>96,3</b>	16	<b>80</b>	<b>84,05</b>
10 Luís Filipe Almeida Chaves	4	3,75	<b>7,75</b>	<b>28,7</b>	7,75	2,75	4	8,75	7	3,55	5,5	<b>39,3</b>	<b>74,2</b>	10	<b>50</b>	<b>57,05</b>
11 Márcio Daniel Mesquita Pereira	12	5,75	<b>17,75</b>	<b>65,74</b>	11,5	3	5,75	11,75	9	4,4	6,5	<b>51,9</b>	<b>97,9</b>	17	<b>85</b>	<b>86,65</b>
13 Ricardo Leandro Machado	6	9,75	<b>15,75</b>	<b>58,33</b>	10	3	5	10	8,5	3,5	3	<b>43</b>	<b>81,1</b>	10	<b>50</b>	<b>68,75</b>



## Escola EBI de Mões

### Agrupamento de Escolas de Castro Daire



DATA: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ GÉNERO: F  M

## REFLEXÃO

No âmbito do Mestrado de Inglês e Espanhol do Instituto Politécnico de Bragança, a professora Benilde Santos consentiu coordenar a professora Tânia Oliveira, na Prática de Ensino Supervisionada, na turma do 7.º H durante cinco semanas. Depois desta fase, é importante refletir sobre esta experiência.

A. Dá a tua opinião, colocando uma cruz (☒) para cada item.

1. Compreendi as diferentes etapas da aula.

1.1. Sim  Não

1.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

2. Compreendi claramente as instruções.

2.1. Sim  Não

2.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

3. As atividades estavam bem articuladas.

3.1. Sim  Não

3.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

4. Apercebi-me da utilização de materiais diversificados.

4.1. Sim  Não

4.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

5. Consideras que a utilização das TIC em contexto de sala de aula, te ajuda a compreender melhor a língua estrangeira?

5.1. Sim  Não

5.2 Se sim: Pouco  Alguma Coisa  Bastante  Muito

B. Tendo em conta as atividades desenvolvidas durante esta etapa, avalia agora os recursos utilizados numa escala de **nada importante, pouco importante, importante e muito importante.**

1. Identifica os recursos que consideras mais importantes para o ensino da língua estrangeira.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Áudios				
Textos				
Vídeos				
Imagens				
Jogos				

2. Destes recursos, diz quais são, no teu entender, os mais atractivos/interessantes para o ensino da língua estrangeira.

	Nada interessante	Pouco interessante	Interessante	Muito interessante
Áudios				
Textos				
Vídeos				
Imagens				
Jogos				

C. Tendo em conta os conteúdos abordados avalia a tua aprendizagem.

Depois desta experiência, sou capaz de:

	SIM				NÃO
	Pouco	Alguma Coisa	Bastante	Muito	
1. Descrever o material escolar.					
2. Descrever a sala de aula.					
3. Falar do horário.					
4. Descrever a escola.					
5. Expressar ações habituais.					
6. Apreciar.					

D. Tendo em conta todos os aspetos referidos, consideras que esta fase foi uma experiência agradável? Achas que contribuiu para a tua aprendizagem de Espanhol? Se achares bem, deixa uma mensagem às tuas professoras.

---



---



---



---

Apêndice 11 - Análise dos resultados da Reflexão – Espanhol no 3.º CEB

		Sim				Não
		pouco	alguma coisa	bastante	muito	
A1	Compreendi as diferentes etapas da aula		2	5	5	
A2	Compreendi claramente as instruções		3	3	6	
A3	As actividades estavam bem articuladas		1	3	7	1
A4	Apercebi-me da utilização de materiais diversificados	1	1	4	5	1
A5	Consideras a utilização das TIC em contexto de sala de aula, te ajuda a compreender melhor a língua estrangeira	1	1	4	5	1
		2	8	19	28	3

		Importância				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	
B1	Identifica os recursos que consideras mais importantes para o ensino da língua estrangeira	Audios		1	6	5
		Textos			4	6
		Videos			4	6
		Imagens			4	6
		Jogos			10	2
		0	1	28	21	

		Interesse				
		Nada interessante	Pouco interessante	Interessante	Muito interessante	
B2	Destes recursos, diz quais são, no teu entender, os mais atractivos/interessantes para o ensino da língua estrangeira.	Audios			3	4
		Textos			5	2
		Videos			6	6
		Imagens			5	7
		Jogos			5	7
		0	0	28	26	

		Sim				Não
		Pouco	Alguma Coisa	Bastante	Muito	
C1	Descrever o material escolar		1	4	7	
C3	Descrever a sala de aula		1	7	4	
C3	Falar do horário	1	1	7	3	
C4	Descrever a escola	1	1	4	6	
C6	Expressar acções habituais	1		3	3	
C6	Apreciar	1		4	7	
		4	4	24	30	0

