



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA** Escola Superior de Educação

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

**Lucília Maria dos Santos Vieira Mosqueiro**

*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**

## **Agradecimentos**

Ao meu marido, Luís, e meus filhos, Pedro e Carolina, pela compreensão e estímulo prestado, principalmente, nos momentos mais complicados.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, pelas palavras de ânimo e conforto.

Aos orientadores deste Relatório, pela disponibilidade, apoio, persistência e rigor, sempre constantes, que me orientaram na sua escrita.

A todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, o meu mais sincero agradecimento.

## **Resumo**

A crença de que a motivação se assume como um fator relevante no sucesso da aprendizagem das línguas estrangeiras estabelece o mote deste relatório, apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, constituindo o epílogo da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.

O mesmo foi norteado para a compreensão do tema da motivação, o entendimento de fatores que interferem nessa motivação, focalizados nos esquemas motivacionais de Dörnyei (1994), de Williams e Burden (1997) e de Dörnyei e Ottó (1998), bem como para a relevância da adoção de atividades lúdicas e estratégias motivacionais.

Desta forma, procurou-se contribuir para a compreensão dos aspetos envolvidos na motivação dos alunos e refletir sobre o modo como o recurso a atividades lúdicas e estratégias motivacionais promovem e potenciam a motivação dos alunos para a aprendizagem das línguas estrangeiras.

## **Abstract**

The belief that motivation is assumed as a relevant factor for success in foreign language learning establishes the theme of the present report, presented to the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, constituting the epilogue of Supervised Teaching Practice within the context of the Master's Degree in Teaching English and Spanish in Basic School.

This report seeks the understanding of motivation and the comprehension of the factors that affect motivation, focused on Dörnyei (1994), Williams & Burden (1997) and Dörnyei & Ottó (1998) frameworks of motivational components, as well as the relevance on adopting game-like activities and motivational strategies.

Therefore, we attempted to contribute to the understanding of the aspects involved in students' motivation and reflect on how the use of game-like activities and motivational strategies promotes and enhances the students' motivation for learning foreign languages.

## **Resumen**

La convicción de que la motivación se asume como un factor relevante en el éxito del aprendizaje de lenguas extranjeras establece el tema de esta memoria, presentada a la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança, constituyendo el epítome de la Práctica de Enseñanza Supervisada en el ámbito del Máster en Enseñanza del Inglés y del Español en la Enseñanza Básica.

La memoria fue guiada para entender el tema de la motivación, para la comprensión de los factores que afectan la motivación, centrándose en los esquemas motivacionales de Dörnyei (1994), Williams & Burden (1997) y Dörnyei & Ottó (1998), así como para la importancia de la adopción de actividades lúdicas y estrategias de motivación.

Por lo tanto, tratamos de contribuir a la comprensión de los aspectos que intervienen en la motivación de los alumnos y reflexionar sobre cómo la utilización de actividades lúdicas y estrategias de motivación promueven y mejoran la motivación de los alumnos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>1. Enquadramento teórico</b> .....	4
<b>1.1. A motivação no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras</b> .....	4
1.1.1. A relevância da motivação .....	4
1.1.2. Tipologia da motivação .....	6
1.1.3. Nova perspetiva da motivação no ensino das línguas estrangeiras .....	8
1.1.4. As atividades lúdicas como forma de motivação .....	15
1.1.5. Estratégias motivacionais .....	17
<b>1.2. Os programas oficiais do Ministério da Educação</b> .....	21
1.2.1. O Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico ....	23
1.2.2. Os Programas de Inglês e de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.	24
1.2.3. Os Programas de Inglês e Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
<b>2. As práticas de ensino</b> .....	31
<b>2.1. Contextualização</b> .....	31
<b>2.2. Descrição e análise reflexiva das práticas</b> .....	32
2.2.1. A prática de ensino do Inglês no 3.º Ciclo .....	32
2.2.2. A prática de ensino do Espanhol no 3.º Ciclo .....	39
2.2.3. A prática de ensino do Espanhol no 2.º Ciclo .....	47
2.2.4. A prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo .....	52
2.2.5. A prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo .....	62
<b>2.3. Reflexão final</b> .....	68
<b>Conclusão</b> .....	71
<b>Bibliografia</b> .....	74

## **Índice de quadros**

<b>Quadro 1</b> - Componentes motivacionais na aprendizagem da LE (Dörnyei, 1994) .....	9
<b>Quadro 2</b> - Componentes motivacionais na aprendizagem da LE (Williams e Burden, 1997) .....	12

## **Introdução**

“O mundo é uma aldeia global” ou “A sociedade encontra-se em constante mutação” são frases que, frequentemente, ouvimos em virtude das políticas sociais, económicas e culturais que, constantemente, são implementadas. Hoje, vivemos na *Sociedade da Informação* (Castells, 2003) ou *Sociedade do Conhecimento* (Hargreaves, 2003). Este novo paradigma social, imposto pela dinamização da Internet e das tecnologias digitais, surge nos finais do século XX, com origem no termo *Globalização*, dando início ao fenómeno de formação de uma aldeia global. Daí a pertinência da frase “O mundo é uma aldeia global.”

A organização da sociedade, segundo este novo paradigma, assenta num estilo de desenvolvimento social e económico onde a informação, como meio de produção do conhecimento, desempenha um papel fulcral na produção de riqueza e na contribuição para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos. Naturalmente, tudo isto implica novas competências, novos métodos de organização do trabalho, novas fontes de conhecimento e estilos de aprendizagem, inclusive no ensino.

Da escola, a sociedade reivindica, assim, indivíduos com uma vasta e especializada formação, espírito ativo e criativo, bem como o domínio de uma ou várias línguas estrangeiras. É a exigência da *Sociedade da Informação*. Neste contexto, várias iniciativas se desenvolveram dada a importância generalizada do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. No âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, o Conselho da Europa, visando a uniformização do ensino e aprendizagem das Línguas Vivas na Europa, elabora, em 2001, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). É de referir, igualmente, que, em 2002, o Conselho Europeu de Barcelona atestou a necessidade de proceder a diligências no sentido de “melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce (...)” (Conselho da Europa, 2002:19).

Em Portugal, e tendo em conta os padrões europeus, há, sensivelmente, oito anos, a publicação do despacho legislativo n.º 14 753/2005 (2.ª série), assinado pela, então, Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, visava a generalização do ensino do Inglês dirigida aos alunos do terceiro e quarto anos de escolaridade, embora,

atualmente, o ensino da língua inglesa se estenda a todos os anos de escolaridade no 1.º Ciclo.

Considerando que o estudo das línguas estrangeiras passa, assim, a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico, no qual têm lugar todas as competências linguísticas, o ensino e aprendizagem do Inglês, no primeiro Ciclo, do Ensino Básico, revela-se essencial, de acordo com o QECR, para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, o desenvolvimento de competências e o incremento do interesse pela aprendizagem deste idioma. Deste modo, urge promover o desenvolvimento das competências linguísticas, da autoconfiança e da motivação dos alunos, de modo a tornar a sua aprendizagem mais ativa e responsável.

Neste âmbito, a motivação desempenha um papel crucial no modo como os alunos desenvolvem, ou não, as suas aprendizagens. Contudo, teremos que proceder a uma análise profunda no sentido de determinar que alunos estão, ou não, a chegar ao seu potencial motivacional máximo, de modo a poder delinear as estratégias e os métodos de ensino que melhor vão ao encontro das necessidades dos mesmos; há que motivar quem precisa, mas não devemos deixar de prestar atenção aos alunos que, à partida, já estão motivados. A par do uso de manuais escolares que respeitem as orientações metodológicas dos Programas Nacionais e, nesse sentido, facilitem a implementação de uma metodologia *task-based* e metodologias ativas, centradas no aluno, o recurso às atividades de carácter lúdico e a adoção de estratégias motivacionais assumem-se como componentes fulcrais no envolvimento dos alunos na aprendizagem das línguas estrangeiras, de forma divertida e motivadora.

O presente Relatório Final visa, assim, informar e refletir sobre a prática letiva, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, norteada para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, de carácter motivador, através do recurso a atividades lúdicas diversificadas e à adoção de estratégias motivacionais, no sentido de levar os alunos a reconhecer a importância do conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras, promover a autoconfiança, desenvolver a autonomia e a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Sem descarmos os pressupostos que fundamentaram a realização desta prática letiva (formação teórica realizada e Programas e Orientações Curriculares, em vigor),

pretende-se, igualmente, refletir sobre a problemática da motivação, das dificuldades sentidas ao longo da prática pedagógica, das estratégias adotadas no sentido de as superar, bem como das conclusões dela retiradas.

Este Relatório Final é composto por duas partes. A primeira parte incide sobre o enquadramento teórico, no qual se enuncia a relevância da motivação no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, a pertinência do recurso às atividades lúdicas e à adoção de estratégias motivacionais, utilizadas como meio para atuar com os alunos, no sentido de se incrementar a sua aprendizagem e capacidade de comunicar e, por último, a análise dos programas de Inglês e de Espanhol, nos três ciclos do Ensino Básico.

Na segunda parte abordam-se as práticas de ensino implementadas nos diferentes ciclos e nas disciplinas de Inglês e de Espanhol, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, focando a contextualização das práticas de ensino e a descrição e análise reflexiva das mesmas. Esta última inclui a sua calendarização, a caracterização das turmas, bem como a descrição das principais atividades lúdicas e estratégias motivacionais implementadas em cada aula e respetiva análise crítica. Esta parte é finalizada com a reflexão final relativa aos resultados do trabalho desenvolvido, suas limitações e sugestões de estratégias a implementar, futuramente, de modo a poder-se definir, mais objetivamente, quais as atividades lúdicas e estratégias motivacionais que mais impacto têm na motivação dos alunos.

Por último, apresento as conclusões sobre a importância da implementação de atividades diversificadas, de caráter lúdico, e o seu impacto na motivação dos alunos, bem como das estratégias motivacionais adotadas pelo professor, no sentido de incentivar e manter a motivação, em contexto formal de aprendizagem.

## 1. Enquadramento teórico

### 1.1. A motivação no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras

#### 1.1.1. A relevância da motivação

“Nada é interessante se não se estiver interessado.”

HELEN MCINNESS

A citação acima transcrita elucida bem a relevância do tema em estudo. Enquanto educadores e pais, não gostaríamos, nós, de vislumbrar alunos e filhos interessados e motivados? Contudo, a realidade atual, consumista, carregada de superficialidade e facilitismo, direcionada para um futuro de prognóstico reservado, com poucas promessas de sucesso profissional e pessoal, convida ao descompromisso, ao desentusiasmo, no fundo, à desmotivação. Neste contexto, ensinar alunos que perderam o interesse em aprender ou que foram derrotados ou esquecidos pela sociedade ou escola é um trabalho deveras árduo que todo o professor, enquanto educador e facilitador da aprendizagem, adota como tarefa necessária e urgente. A este propósito, Helena Marujo e Luís Neto<sup>1</sup> sublinham:

“Por vezes os professores sentem-se sem força e sem poder para o conseguir. Mas a esperança e a investigação dizem-nos que todos os alunos podem ser motivados para aprender, sob as condições certas e, independentemente da sua história pessoal.”

(Marujo & Neto, 2004:75)

Poderemos, então, referir que a motivação é um dos fatores que mais preocupa os professores, assumindo-se como uma questão essencial na aprendizagem. Tal como Scheidecker e Freeman a abordam: “Motivation is, without question, the most complex and challenging issue facing teachers today” (Scheidecker and Freeman 1999:116).

Como definimos, então, *motivação*? Este conceito, segundo a linha da Psicologia, surgiu com o objetivo de explicar as causas do comportamento humano; algo, não diretamente observável, que, na perspetiva da psicóloga e investigadora Marina Serra de Lemos<sup>2</sup> (2005:194), proporciona a “força que energiza e dirige o comportamento”; “energia que

---

<sup>1</sup> Helena Águeda Marujo é doutorada em Psicologia pela Universidade do Porto. Luís Neto é doutorado em Terapia Familiar pela Universidade de Massachusetts. Ambos desempenham funções docentes na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa.

<sup>2</sup> Maria Gomes Serra de Lemos exerce, atualmente, funções docentes na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade do Porto. Conta, até à data, com inúmeros trabalhos publicados e reconhecidos internacionalmente, no âmbito da Psicologia Educacional.

põe em funcionamento as capacidades próprias do indivíduo”. Para corroborar estas afirmações, Paul Pintrich, no *Journal of Educational Psychology*, refere que as teorias existentes relativas à motivação “are concerned with the energization and direction of behavior” (Pintrich, 2003:669). Neste seguimento, Pintrich e Schunk (2002) adiantam que essas mesmas teorias visam responder a questões relacionadas com tudo o que faz com que as pessoas se movam (energização) e sobre que tarefas ou atividades se debruçam.

No contexto de aprendizagem, o termo *motivação* pode ser entendido como um processo complexo da personalidade que move o aluno a atuar para determinar, dirigir e manter uma determinada conduta em torno da atividade que realiza. Assim sendo, tal como aponta Pintrich (2003), a motivação pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço, persistência e verbalizações. Neste âmbito, o papel da motivação é fulcral e, a este propósito, Martínez Agudo<sup>3</sup>, relacionando motivação com aprendizagem – “a mayor motivación, se manifiesta un mayor aprendizaje” –, refere que “el proceso de aprendizaje lingüístico implica la necesidad de una participación activa por parte del sujeto que aprende” e, ainda, “se puede interpretar la motivación como la influencia de los procesos mentales que conduce a una decisión consciente” (Martínez Agudo, 1999:248).

Mas porque é que se pensa e age de determinada maneira? Naturalmente, isto acarreta um número ilimitado de motivos como, por exemplo, o sucesso profissional ou independência financeira que influenciam, seriamente, o comportamento a adotar. Transpondo a ideia para o campo educacional, quando nos referimos a um aluno como *motivado*, facilmente, percebemos o alcance da palavra – aluno interessado e empenhado que estuda com vigor e dedicação, demonstrando perseverança e entusiasmo pela aprendizagem – e, de igual modo, não teremos problemas em descrever um aluno *desmotivado* como, exatamente, o inverso de aluno motivado – aluno desinteressado e pouco empenhado na aprendizagem. Tudo isto tem a ver com um dos aspetos básicos da natureza humana relacionado com o que se quer/deseja (função conativa/esforço), em contraste com características relacionadas com o que, cada um, racionalmente, pensa

---

<sup>3</sup> Este autor insiste nas considerações pedagógicas sobre a motivação, pelo que estabelece relações com os demais constructos psicológicos que condicionam a aprendizagem em geral: a memória, a competência e a inteligência.

(função cognitiva) ou sente (função afetiva), desempenhando um papel fulcral no sucesso ou falhanço, em situação de aprendizagem (Dörnyei, 2001). Snow, Corno e Jackson sintetizam, no livro, *Handbook of Educational Psychology* (1996), que esta distinção triádica (funções conativa, cognitiva e afetiva) é deveras profícua quando nos referimos a alunos concretos – alunos motivados e alunos desmotivados – no sentido de se delinearam estratégias visando a manutenção ou incitamento da motivação.

Já no que concerne ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira (LE), o estudo da motivação tem, igualmente, ganho relativa importância. Assim, poderemos referir que a motivação funciona, *a priori*, como o primeiro passo para iniciar a aprendizagem da LE e, *a posteriori*, como a força que impulsiona o referido processo. Isto significa que uma insuficiente ou mesmo ausência de motivação poderá por em causa o sucesso da aprendizagem (Dörnyei, 2001).

Se tivermos em conta que o processo de aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira constituem operações mentais submetidas à influência de inúmeros fatores, não poderemos deixar de contemplar o raciocínio de Brown quando, relativamente ao processo de aprendizagem, refere que “the learning of a second language is a complex process, involving a seemingly infinite number of variables” (Brown, 1994:1). A motivação aglutina, então, um conjunto de variáveis que ativam a conduta do aluno para a aprendizagem e a orientam visando a consecução de um determinado objetivo. Naturalmente, este impulso ou necessidade psicológica de saber ou aprender, representa um comportamento que compreende necessidades e finalidades. Neste contexto, Williams e Burden afirmam:

“Motivation may be construed as a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals).”  
(Williams & Burden, 1997:120)

### **1.1.2. Tipologia da motivação**

A pesquisa sobre a motivação, realizada entre as décadas de sessenta e noventa – *período da psicologia social* –, centrou-se em descobrir como a cultura afeta, ou não, o desejo de aprender uma determinada língua. Esta perspectiva divulgou-se, tornando-se

fonte inspiradora de um grupo de psicólogos, mais concretamente, Gardner, Lambert e Clément, sendo iniciada no Canadá - um país bilingue cuja população é dividida, oficialmente, entre as línguas inglesa e francesa (Dörnyei, 2001). O modelo socioeducacional de Gardner e Lambert (1972) pretendia demonstrar que o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua era influenciado, quer pela aptidão linguística, quer por outros fatores, tais como a motivação. Neste âmbito, a L2 funcionava como um fator mediador entre diferentes comunidades etnolinguísticas, de modo que a motivação para aprender a língua da outra comunidade pode ser considerada como um fator responsável por fazer aumentar, ou mesmo impedir, a comunicação intercultural e afiliação. Segundo esta conceção, o aluno apresenta uma motivação de orientação integrativa, referindo-se à disposição afetiva e ao desejo de interagir com o grupo da língua-alvo. Em contrapartida a sua motivação é de orientação instrumental quando a aquisição de uma língua estrangeira obedece a algum aspeto prático ou utilitário, tal como o sucesso escolar e profissional. É de ressaltar que, inicialmente, a pesquisa de Gardner e Lambert (1972) sugeria que a motivação de ordem integrativa era a orientação privilegiada, devendo, por isso, encaminhar os aprendentes aquando da sua aprendizagem. Contudo, Gardner viria a reconhecer, mais tarde, que ambas as motivações são importantes já que podem coexistir na mesma comunidade-alvo. Nesta linha de pensamento, Dörnyei (2001) afirma, igualmente, que os objetivos de aprendizagem de uma segunda língua recaem sobre duas orientações distintas: orientação integrativa *versus* orientação instrumental. A primeira reflete uma disposição positiva relativamente ao grupo da língua-alvo, bem como o desejo de interagir com falantes da L2; a segunda caracteriza-se pelo desejo de obtenção de um determinado *status* social e/ou económico.

Esta visão dicotómica da motivação funcionou como uma referência internacional, dominando, durante muito tempo, a temática da aprendizagem da LE. Porém, na década de noventa, esta perspetiva foi-se alterando devido, essencialmente, ao reconhecimento da motivação como um resultado, na medida em que, em muitos casos, a motivação era fruto do êxito da aprendizagem e porque a motivação passou a ver-se, não como um fenómeno estático mas, sim, dinâmico, permitindo, deste modo, o desenvolvimento de um interesse intrínseco do aluno pelo próprio processo de ensino e aprendizagem. Com o posterior desenvolvimento das teorias motivacionais reconheceram-se outras orientações da motivação, ressaltando-se que, na aquisição de uma língua estrangeira, a

relevância está na força motivacional e não no tipo de orientação. Por outras palavras, o que, realmente, interessa é que o aluno esteja, verdadeiramente, motivado, bem como a intensidade e a perseverança dessa motivação e não as diversas possibilidades de orientações da motivação (Ellis, 2005).

Partindo do pressuposto de que “there is more to motivation!” (Dörnyei, 2001:16), e evidenciando a natureza da motivação, de modo a facilitar a compreensão linguística deste conceito, convém fazer referência à distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Ryan & Decy<sup>4</sup> (2000) opinam que, numa primeira abordagem, a motivação era um constructo unitário que variava apenas em quantidade. Após investigação relativamente à qualidade da motivação, os referidos autores destacam a diferença entre motivação intrínseca, referindo-se a um comportamento motivado pela atividade em si, pela satisfação, prazer em realizar tal atividade, e a motivação extrínseca, referindo-se a um comportamento que busca fins instrumentais como, por exemplo, alcançar recompensas materiais ou sociais ou evitar punições.

Assim, revendo esta análise dicotómica de conceitos (motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca), facilmente, verificamos que ambos os tipos de motivação contribuem para uma efetiva aprendizagem da língua estrangeira ressaltando, no entanto, que os motivos que regulam a ação do aprendente podem abarcar, em simultâneo, elementos da motivação intrínseca bem como elementos da motivação extrínseca.

### **1.1.3. Nova perspetiva da motivação no ensino das línguas estrangeiras**

Como foi referido anteriormente, a década de noventa trouxe mudanças significativas, no modo de pensar, relativamente à *motivação*, no ensino e aprendizagem da LE. Embora não se questionando o enorme poder que a dimensão sociocultural encerra, os teóricos referem que há outros aspetos da *motivação*, que têm que ser considerados.

---

<sup>4</sup> Edward Decy e Richard Ryan são professores do Departamento de Ciências Clínicas e Social em Psicologia, na Universidade de Rochester, onde dirigem um programa de formação pré e pós-doutoramento focada em SDT (Teoria da autodeterminação) - teoria da motivação, inicialmente, desenvolvida por estes dois grandes teóricos e investigadores, em 1985. Esta teoria é uma macroteoria da motivação que oferece uma abordagem para tentar compreender e aumentar a motivação dos alunos. É composta por 4 subteorias: teoria da avaliação cognitiva, teoria da integração orgânica, teoria das necessidades básicas e teoria das orientações.

Como resultado, novos pareceres na área de ensino e aprendizagem de línguas foram propostos, sendo os mais elaborados os de Dörnyei (1994), de Williams e Burden (1997) e de Dörnyei e Ottó (1998).

O modelo, inicialmente, apresentado por Dörnyei, em 1994, ilustra os principais componentes da motivação que intervêm no decorrer do processo de aprendizagem das línguas estrangeiras. O objetivo deste teórico era o de apresentar um modelo que sintetizasse as diferentes linhas de pesquisa, facultando uma ampla disposição de componentes motivacionais, incluindo variáveis alusivas ao contexto de aprendizagem formal, classificados em três dimensões primordiais: o Nível da Língua, o Nível do Aprendiz e o Nível da Situação de Aprendizagem, conforme o Quadro 1.

Seguidamente, apresento um breve esclarecimento relativamente a cada um dos componentes do referido modelo, abordando vários aspetos que podem interferir na motivação.

LANGUAGE LEVEL	Integrative motivational subsystem Instrumental motivational subsystem
LEARNER LEVEL	Need for achievement Self-confident * Language use anxiety * Perceived L2 competence * Self-efficacy
LEARNING SITUATION LEVEL	
Course-specific motivational components	Interest (in the course) Relevance (of the course to one's needs) Expectancy (of success) Satisfaction (one has in the outcome)
Teacher-specific motivational components	Affiliative motive (to please the teacher) Authority type (controlling vs. autonomy-supporting) Direct socialization of motivation * Modeling * Task presentation * Feedback
Group-specific motivational components	Goal-orientedness Norm and reward system Group cohesiveness Classroom goal structure (cooperative, competitive or individualistic)

**Quadro 1 - Componentes motivacionais na aprendizagem da LE (Dörnyei, 1994:280)**

O primeiro nível – *Nível da língua: subsistema integrativo e subsistema instrumental* – engloba vários componentes, tais como: a cultura e a comunidade, bem como valores pragmáticos e intelectuais e benefícios anexos à mesma. Este nível focaliza as orientações e motivos associados às orientações integrativas – predisposição positiva face a tudo o que se refere à língua estrangeira - bem como orientações instrumentais assentes nos objetivos específicos a alcançar, advindos do conhecimento que o aprendiz tem da segunda língua.

O segundo nível – *Nível do aprendiz* – envolve um rol de características individuais que o aprendente acarreta consigo, como: o desejo de perfeição, que se traduz na pretensão de alcançar determinado nível académico; a predisposição de trabalhar em atividades que conduzam ao sucesso e à autoconfiança, que inclui fatores internos como a ansiedade, competência e autoeficácia. Se a autoconfiança linguística se exterioriza pela segurança que cada um tem no domínio da segunda língua, já a autoeficácia se refere ao domínio que cada um tem das suas próprias capacidades para alcançar objetivos específicos e produzir resultados satisfatórios. Assim, os alunos que acreditam nas suas capacidades e no seu sucesso escolar estão mais motivados em termos de esforço, persistência e comportamento do que alunos que se julgam menos capacitados e que, portanto, não acreditam no seu sucesso. (Pintrich & Schunk, 2002).

O terceiro e último nível em análise – *Nível de situação de aprendizagem* – está associado a componentes motivacionais concretos da situação de aprendizagem da LE, em contexto de sala de aula, abrangendo motivos intrínsecos e extrínsecos, bem como condições motivacionais relativos a três áreas, a saber:

1. Os componentes motivacionais do *curso* relacionados com o currículo, os materiais pedagógicos e os métodos e técnicas de ensino, encontrando-se estas sob a influência de quatro condições motivacionais: o interesse intrínseco; a relevância da instrução para as necessidades dos alunos; a expectativa de sucesso e a satisfação de cada um nos resultados obtidos, como se pode verificar pela análise do Quadro 1;
2. Os componentes motivacionais específicos do *professor*, nomeadamente, os relacionados com o impacto motivacional da personalidade do professor, comportamento e prática de ensino;

3. Os componentes motivacionais específicos relacionados com as características do grupo/turma.

1. No que concerne aos componentes motivacionais do *curso* (currículo ou programas de ensino), nas últimas décadas, os mesmos têm procurado dar ênfase ao ensino comunicativo e contextualizado contemplando, deste modo, as necessidades dos alunos. Os objetivos dos programas encontram-se em completa sintonia com os desenvolvimentos elaborados na área motivacional, de modo que estão direcionados para o ensino de estratégias de aprendizagem capazes de estimular a motivação do aluno, levando-o ao desenvolvimento da sua autonomia. Neste contexto, os materiais pedagógicos/didáticos, como CD's áudio, *flashcards*, manuais interativos disponíveis em versão para CD-ROM e outros, utilizados em contexto de sala de aula, são desenvolvidos, tendo em conta as necessidades dos alunos, professores e a grande heterogeneidade das turmas.

No que se refere aos métodos de ensino, é de salientar o método comunicativo, no favorecimento do aspeto motivacional dos alunos, pelo facto de ir ao encontro das suas necessidades comunicativas, interesses e expectativas. Se, enquanto professores, conseguirmos tornar o processo de aprendizagem mais estimulante e agradável, certamente estaremos a promover um envolvimento maior por parte dos alunos, na aprendizagem. Assim, urge variar alguns aspetos do processo de aprendizagem. Por exemplo, no que se refere às *language tasks*, Dörnyei (2001:74) estabelece uma série de aspetos, a saber: o aspeto linguístico da tarefa (ex.: um exercício gramatical poderá ser seguido por outro focalizado num fato social); a focalização dos principais *language skills* que as atividades ativam (ex.: uma composição escrita poderá ser seguida por uma atividade oral) e o formato organizacional (ex.: uma atividade dirigida a todo o grupo/turma pode ser seguida por uma atividade grupo/par).

2. Os Componentes motivacionais específicos do *professor*, segundo Dörnyei (2001), dizem respeito ao comportamento e personalidade do professor que, por sua vez, se refletem no seu estilo/prática de ensino e na socialização direta da motivação do aluno através do conceito modelagem, encontrando-se, aqui, implícitos os motivos afiliativos os quais se referem, essencialmente, à necessidade de agradar ao professor. Quanto à socialização da motivação que leva ao desenvolvimento e estimulação da motivação dos alunos, esta engloba três aspetos fundamentais: (i) a modelagem -

habilidade de modelar as atitudes do aluno orientando-o para a aprendizagem; (ii) a apresentação da tarefa, que pressupõe o esclarecimento do propósito da tarefa, o seu objetivo, de modo a despertar o interesse do aluno e a consciência metacognitiva e (iii) o *feedback* ou retorno positivo por parte do professor, espécie de recompensa extrínseca que se reflete, fortemente, na motivação do aluno.

3. Os componentes motivacionais específicos do *grupo* reportam-se à dinâmica de grupo implícita no grupo/turma, abrangendo a orientação para os objetivos, o sistema de normas e recompensas e a coesão de grupo.

Em jeito de conclusão, este esquema (Dörnyei, 1994), alerta tanto para os intuitos que norteiam o interesse do aluno na aprendizagem da LE e capacidades que o mesmo possui, ou acredita possuir, de modo a ser bem-sucedido no decorrer da aprendizagem, bem como as condições necessárias a uma efetiva situação de aprendizagem. Contudo, segundo o próprio autor, este esquema encerra uma limitação pelo facto de não propor qualquer tipo de relação entre os vários componentes, acrescentando, igualmente, que alguns desses componentes ainda não estão, suficientemente, documentados, de modo a confirmarem a sua legitimidade.

Certos pesquisadores relacionam a motivação com a influência de determinadas forças ou impulsos (Ausubel, 1968). Outros, como Williams e Burden (1997), procuram descortinar se a influência dos componentes motivacionais que participam na aprendizagem da LE é de origem interna ou externa distinguindo-se, dentro destas duas categorias, um determinado número de subcomponentes motivacionais – fatores afetivos e fatores sociais –, como se pode verificar pela análise do Quadro 2.

INTERNAL FACTORS	EXTERNAL FACTORS
<p>Intrinsic interest of activity</p> <p>Perceived value of activity</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• personal relevance</li> <li>• anticipated value of outcomes</li> <li>• intrinsic value attributed to the activity</li> </ul> <p>Sense of agency</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• locus of control re: process and outcomes</li> <li>• ability to set appropriate goals</li> </ul> <p>Mastery</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• feelings of competence</li> <li>• awareness of developing skills and mastery in a chosen area</li> <li>• self-efficacy</li> </ul> <p>Self-concept</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skills required</li> <li>• personal definitions and judgments of success and failure</li> <li>• self-worth concern</li> </ul> <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• to language learning in general</li> <li>• to the target language,</li> <li>• to the target language community and culture</li> </ul> <p>Other effective states</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• confidence, anxiety, fear</li> </ul> <p>Development age and fear</p> <p>Gender</p>	<p>Significant others</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• parents</li> <li>• teachers</li> <li>• peers</li> </ul> <p>The nature of interaction with significant others</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mediated learning experiences</li> <li>• the nature and amount of feedback</li> <li>• rewards</li> <li>• punishments, sanctions</li> </ul> <p>The learning environment</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comfort</li> <li>• resources</li> <li>• time of day, week, year</li> <li>• size of class and school</li> <li>• class and school ethos</li> </ul> <p>The broader context</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• family</li> <li>• local education system</li> <li>• conflicting interests</li> <li>• cultural norms</li> <li>• expectations and attitudes</li> </ul>

**Quadro 2 - Componentes motivacionais na aprendizagem da LE (Williams & Burden, 1997 apud Dörnyei, 2001:20)**

De acordo com este modelo, a construção da aprendizagem deriva, quer das decisões tomadas, quer da carga motivacional que cada indivíduo carrega consigo, sendo que tais decisões dependem, grandemente, das atribuições internas que os alunos transportam para a situação de aprendizagem e dos fatores externos que influenciam as tomadas de decisões e as interações com os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Williams & Burden (1997) defendem que ambos os fatores – internos e externos – exercem influências distintas em cada aluno, exercendo, contudo, um enorme impacto no nível da motivação inicial, bem como na contínua firmeza em alcançar os objetivos traçados. Atestam, ainda, que a motivação é sempre responsável por qualquer atitude tomada, na medida em que é um estado inicial que direciona, coordena e amplia os processos cognitivos e motores na aprendizagem da LE.

A pesquisa relativa à motivação continua e, no sentido de se criar uma teoria que reconhecesse a natureza multidimensional da motivação, Dörnyei, em colaboração com István Ottó (Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei, 2001), elabora um novo modelo que assenta nos princípios universais do seu modelo anterior (Dörnyei, 1994), adotando, contudo, uma visão dinâmica da motivação tentando levar em conta as mudanças da mesma, ao longo de todo o processo de ensino da L2. A motivação não pode ser vista como um simples atributo da aprendizagem que se mantém constante, já que, desde que se inicia uma tarefa e até à sua finalização, ela pode apresentar altos e baixos, causados por um enorme rol de fatores como, por exemplo, a altura do ano escolar e o tipo de tarefa a elaborar.

Neste modelo, o comportamento motivacional divide-se em três fases distintas: (i) fase de pré-ação – (*choice motivation*) - relacionada com a ideia de orientação da motivação, pois necessita de ser gerada levando à seleção de objetivos ou ao cumprimento de tarefas; (ii) fase de ação – (*executive motivation*) - correspondente à execução da motivação ou implementação do propósito que estimula a ação enquanto decorre, salientando que a motivação necessita de ser mantida ativa e protegida pois, em contexto de sala de aula, os alunos estão expostos a um grande número de influências externas; (iii) fase de pós-ação – a qual envolve a análise retrospectiva da tarefa após ter sido completada ou terminada. Ou seja, é a forma como os alunos processam as suas experiências passadas nesta fase retrospectiva que determinará o tipo de atividades que estarão propensos a realizar, futuramente.

Pelo exposto, o modelo é de extrema relevância para o incremento e manutenção da motivação na aprendizagem da L2, em contexto formal, na medida em que adianta a inclusão de fatores cognitivos e de uma *temporal axis*, no sentido de permitir observações relativas à oscilação que a motivação pode sofrer, desde que se inicia uma tarefa até ao seu término, não descurando a contribuição do aluno em todo este processo.

Podemos, então, considerar a motivação como um fator multifacetado, embora não se vislumbre ainda, uma teoria concreta que represente toda a sua complexidade, conhecendo-se, todavia, a existência de várias áreas de aproximação ao tema analisado.

#### 1.1.4. As atividades lúdicas como forma de motivação

“It’s a game, isn’t it, Mary Poppins?

Well, it depends on your point of view. You see, in every job that must be done there is an element of fun. You find the fun and – snap! – the job’s a game. And every task you undertake becomes a piece of cake...”

Walt Disney Picture (1964), *Mary Poppins*

O lúdico é um conceito significativo em qualquer momento da nossa vida. Sem querermos parecer retrógrados relativamente aos alunos do segundo e terceiro ciclos, considerando que já não têm idade para jogos ou atividades mais descontraídas e divertidas, nós próprios, enquanto docentes e adultos, em geral, desfrutamo-los com um enorme prazer permitindo-nos mostrar competências, nas mais diversas áreas (Marujo & Neto, 2004).

Neste sentido, o lúdico tem sido objeto de estudo por parte de inúmeros psicólogos, educadores e pesquisadores, na medida em que auxilia o desenvolvimento intelectual da criança trazendo vantagens sociais, cognitivas e afetivas (Vigotsky, 2007). Igualmente, Piaget (1983), aquando do estudo do desenvolvimento da inteligência, defendeu como indispensáveis as atividades com jogos na busca do conhecimento pelo sujeito.

Entretanto, partindo do pressuposto de que ”motivation is essential to success” (Harmer, 2005:51) e que a aprendizagem é tanto ou mais eficaz, quanto maior ou menor for o grau de motivação do aluno, Teixeira (1995) aponta variadas considerações para a utilização de atividades lúdicas como um instrumento valioso no processo de ensino e aprendizagem:

“O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspeto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo.”

(Teixeira, 1995:23)

Cabe, assim, ao professor contribuir para o desenvolvimento, nos alunos, do gosto pela aprendizagem da língua estrangeira, motivando-os, intrinsecamente, para as aprendizagens. Neste sentido, a preparação de aulas deve incluir atividades que contemplem a realidade dos alunos, que vão ao encontro dos seus interesses e expectativas, visando a concretização de objetivos centrados nas capacidades reais dos

aprendentes para que estes sejam sujeitos ativos e conscientes da sua própria aprendizagem (Dörnyei, 2001).

Por atividade lúdica entende-se aquela que os alunos percecionem, imediatamente, como divertida, atrativa e que desperte, simultaneamente, vontade de concretização e de aprender. Pode ser colocada em prática em qualquer fase da aula: no início, meio ou final da aula. No sentido de se introduzir as áreas temáticas, lexicais e gramaticais, promover a comunicação em língua inglesa e em língua espanhola, desde o primeiro momento da aula, e motivar os alunos para as aprendizagens a desenvolver, importa, aqui, referir as atividades de *warm-up/calentamiento*, na medida em que “ (...) the *opening or entry* of a lesson (...) can have an important influence on how much students learn from a lesson” (Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1988 *apud* Richards, 1995:114). Além da introdução do assunto, o *warm up* poderá proporcionar a antecipação e/ou recuperação/reactivação de vocabulário relacionado com a área temática em estudo e promover o uso de estruturas linguísticas que serão, posteriormente, o centro da fase *language focus*. É importante manter presente que a correção linguística não é a prioridade na primeira fase de uma aula. O professor deverá monitorizar o desempenho dos alunos, garantindo apenas que os mesmos usam a língua para comunicar, que cumpram as regras da atividade e que o limite de tempo e do previsível ruído, emergente de uma atividade lúdica, se mantêm controlados.

Neste âmbito, a audição de canções, gravadas por falantes nativos, em suporte áudio, bem como o visionamento de videoclips e o recurso a imagens são exemplos concretos, na medida em que tudo o que apela ao sentido visual e auditivo parece despertar o interesse e a curiosidade dos alunos. Igualmente, uma vez que a consolidação de vocabulário é essencial para o melhor desenvolvimento da destreza na LE, muitas atividades de *warm up*, com abordagem lúdica, são concebidas para poderem ser implementadas em articulação com *flashcards/tarjetas*. Através deste recurso, o professor poderá fornecer apoio adicional a alunos com mais dificuldades, facilitando a participação de todos, além de se oferecer a oportunidade de alargar e consolidar o vocabulário adquirido, facilitando a sua memorização.

Da mesma maneira, os jogos pedagógicos são um bom exemplo de atividades lúdicas, permitindo o reconhecimento de vocábulos/informações recolhidas, a exercitação oral da língua, não devendo, contudo, ser demasiado prolongados para que não se tornem

desmotivantes. Os jogos pedagógicos podem aplicar-se a diversos temas vocabulares, em diversas ocasiões do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, podem usar-se como atividades de motivação, como parte do processo de aquisição de conteúdos novos ou, ainda, num momento de *feedback* e consolidação vocabular. Obviamente, o envolvimento dos alunos em todo este processo pode passar pela tarefa da própria construção de materiais, como *miniflashcards/tarjetas*. Tal como afiança Fuentes, o jogo pode ser visto como um recurso muito importante na sala de aula porque

“(...) incluye pensamiento creativo, solución de problemas, habilidades para aliviar tensiones y ansiedades, capacidad para adquirir nuevos entendimientos, habilidad para usar herramientas y desarrollo del lenguaje”.

(Fuentes, 2008:2)

A par destas atividades, destacam-se as atividades de leitura e interpretação e pós-leitura de textos e histórias. Ao abordamos um texto/história de forma lúdica, estamos a promover o interesse dos alunos pela leitura, pelo que a sua iniciação deverá efetuar-se, com especial cuidado e de um modo mais lúdico, de modo a fomentar-se uma relação positiva com a aprendizagem da língua em causa, evitando-se, assim, uma resistência à leitura, por parte de alguns alunos, nos ciclos seguintes. É de referir, igualmente, que estas atividades permitem o desenvolvimento das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever e propiciam o trabalho de pares e a interação em grupo.

#### **1.1.5. Estratégias motivacionais**

A investigação e a prática dizem-nos que a motivação é elementar para uma boa e significativa aprendizagem. Nesta linha, diversos estudos mostram-nos que o comportamento do professor é um dos aspetos motivacionais mais importantes a ter em conta no decorrer do processo de ensino e aprendizagem da LE. Em 1998, Dörnyei, em colaboração com Kata Csizér, elaborou um estudo, entre professores húngaros de Língua Inglesa, com o objetivo de descobrir o que eles pensavam acerca de técnicas motivacionais e se as utilizavam na sua prática letiva. O estudo revelou que o comportamento do próprio professor é a ferramenta motivacional mais importante (Dörnyei & Csizér, 1998). A este propósito, Helena Marujo e Luís Neto adiantam que “os estudantes reagem a quem é o professor, o que faz, quão confortável e entusiasmado se sente no seu papel” (Marujo & Neto, 2004:78).

Enquanto professores, o que podemos então fazer para motivar os alunos? A par da promoção de atividades de caráter lúdico, como referido no ponto anterior, Dörnyei (2001) defende que as estratégias motivacionais utilizadas como meio para atuar com os alunos, no sentido de se incrementar a sua aprendizagem e capacidade de comunicar, nem sempre são viáveis. Porém, três condições motivacionais, especificamente, são indispensáveis: um comportamento adequado dos professores conducente a uma boa relação com os alunos; uma atmosfera agradável em sala de aula e, finalmente, um grupo de aprendizes coesos com normas apropriadas. Estas três condições encontram-se interrelacionadas, uma vez que não haverá clima agradável se existir tensão entre alunos e professores.

No intuito de explicar como o comportamento do professor constitui um dos fatores mais importantes na motivação dos alunos, nomeadamente o seu entusiasmo, empenho e expectativas do mesmo face à aprendizagem dos alunos, bem como a relação pedagógica professor/aluno, Dörnyei defende três estratégias motivacionais, a saber: “Demonstrate and talk about your own enthusiasm for the course material, and how it affects you personally” (Dörnyei, 2001:33); “Take the students’ learning very seriously” (Dörnyei, 2001:36) e “Develop a personal relationship with your students” (Dörnyei, 2001:39).

Segundo Dörnyei (2001:33), vários estudiosos partilham a crença do psicólogo americano Mihaly Csikszentmihlyi (1997) de que o entusiasmo que cada um possui em determinada área e a capacidade de tornar esse entusiasmo público, em vez de o esconder, é um dos fatores mais importantes no sucesso da aprendizagem. É muito difícil, se não impossível, motivar se, na verdade, o professor não estiver motivado. No entanto, quando o professor projeta entusiasmo, ele fá-lo com sinceridade e honestidade, identificando as razões do seu interesse na matéria e partilhando-as com os alunos. Cabe ao professor provocar a motivação nos discentes. Por isso, necessita, ele próprio, de acreditar naquilo que está a transmitir, acreditar no impacto das suas ações e ambicionar os resultados que podem advir de todo este processo. O professor, enquanto líder, deve mostrar interesse na aprendizagem e progresso dos alunos, sendo de extrema importância que a turma infira o quão importante é para ele o sucesso de cada aluno, em particular. Jere Brophy (1998) citado por Dörnyei (2001:34) enfatiza que no decorrer da nossa comunicação com os alunos devemos tomar como garantido que os alunos partilham o nosso entusiasmo pela aprendizagem.

Outro fator motivacional é a relação interpessoal professor/aluno. Dörnyei (2001) aponta três características elementares do professor que beneficiam a aprendizagem: aceitação por parte dos alunos que diz respeito à sua capacidade no trato das diversidades e diferenças próprias do ser humano; empatia ou capacidade para ouvir de modo a colocar-se no lugar do aluno e, assim, ser sensível às suas necessidades, sentimentos e perspectivas e, por último, disponibilidade para confraternizar com os alunos já que o contacto pessoal com os mesmos pode fazer maravilhas na própria relação interpessoal.

Relativamente à socialização da motivação e, mais concretamente, à apresentação das tarefas (*tasks*) de forma motivadora, Dörnyei (2001) refere que alguns conteúdos programáticos não são do agrado dos alunos pelo que o uso de técnicas motivacionais, relacionadas com a forma de apresentação e explicação das tarefas, podem fazer toda a diferença. Neste contexto, apresenta a seguinte estratégia motivacional: “Present and administer tasks in a motivational way” (Dörnyei, 2001:81). Além do tradicional propósito da introdução de uma atividade – evidenciando o que se vai fazer, como se vai fazer, quais as competências a atingir no final da tarefa e como será avaliada – a apresentação de uma atividade, com cunho motivacional, pondera, ainda, as seguintes funções: explica o propósito e o interesse da tarefa; instiga a curiosidade dos alunos relativamente ao tema da tarefa e fornece as estratégias apropriadas para a realização da mesma. Scheidecker e Freeman resumem:

“Every unit, every venue of instruction, should be preceded by a justification of its presence (...) Informed clients are much more likely to join the successful completion of the project voluntarily than disenfranchised students who have been asked to trust the system.”

(Scheidecker & Freeman, 1999:140)

Importa, ainda, referir o *feedback* ou retorno positivo por parte do professor, na medida em que ele proporciona, significativas mudanças comportamentais na aprendizagem (Dörnyei, 2001). Contudo, segundo a perspectiva motivacional, nem todos os tipos de *feedback* resultam e, em determinadas ocasiões, podem mesmo ter o efeito contrário. Assim, este autor alerta para a seguinte estratégia motivacional: “Provide students with positive information feedback” (Dörnyei, 2001:125). Mais especificamente, alerta para a necessidade de se ter atenção e reagir a qualquer contribuição positiva por parte dos alunos e de se fornecer *feedback* acerca do progresso que os alunos estão a fazer. Do ponto de vista motivacional, um *feedback* apropriado apresenta uma função deveras

gratificante, a saber: pode aumentar a satisfação do aprendente melhorando a aprendizagem; o *feedback* é a linha condutora para a construção da autoconfiança dos alunos quando se acredita no seu esforço e capacidade para a aprendizagem; o *feedback* motivacional deve instigar o aluno a refletir, construtivamente, em áreas onde se sente mais desconfortável e identificar estratégias que o poderão conduzir a uma melhoria da aprendizagem e, por último, um *feedback* direcionado na “hora certa” é mais eficaz do que um *feedback* tardio – o aluno tem conhecimento do seu progresso, imediatamente.

A importância do grupo na motivação está bem evidenciada na afirmação de Dörnyei (2001:42): “You will know from bitter experience that the characteristics of your class group make a lot of difference when it comes to the students’ attitudes towards learning”. Sob o ponto de vista da dimensão social da psicologia, é um facto de que o *grupo*, como unidade social, exerce uma forte influência no comportamento dos seus membros. Surge, assim, o conceito de *dinâmica de grupo* (*group dynamics*) com o intuito de explicar a forma como os grupos se comportam, ressaltando a ideia de que o conhecimento desse comportamento influi, decisivamente, na atitude do professor face a todo o processo de ensino e aprendizagem da LE (Dörnyei & Malderez, 1999). A este respeito, Dörnyei (2001) menciona a coesão do grupo e o sistema de normas do grupo que trazem, a curto prazo, consequências motivacionais no comportamento do grupo, na medida em que a motivação do aluno tende a aumentar num grupo/turma caracterizado pela coesão. Isto deve-se ao facto de, nesse tipo de grupos, os estudantes partilharem um aumento de responsabilidade de modo a alcançar, com êxito, os objetivos propostos. Assim, a vertente social da motivação para a aprendizagem da LE encontra-se, seriamente, influenciada pela inclusão do aluno no grupo/turma na medida em que, através da dinâmica de grupo, o aluno exercita o uso da língua, fomentando a interação e o desenvolvimento da competência comunicativa, em contexto de sala de aula. Saliente-se, ainda, que o contexto de aprendizagem propicia as condições basilares de modo a que os objetivos propostos sejam alcançados com êxito, despertando, simultaneamente, o interesse dos alunos pelo aprendizado da língua.

Pelo exposto, as estratégias motivacionais referem-se a todas as influências motivacionais que, conscientemente, são exercidas no sentido de se alcançar um objetivo concreto: a aprendizagem efetiva da LE.

## 1.2. Os programas oficiais do Ministério da Educação

Tendo em conta que vivemos numa *aldeia global*, referindo-nos ao contexto da União Europeia, o ensino da LE foi-se moldando, ao longo dos tempos, de modo a dar resposta às exigências da sociedade. Deste modo, urge a intensificação da sua aprendizagem como meio de permitir uma melhor e maior mobilidade dos cidadãos, um melhor e mais rápido acesso à informação, uma eficiente e internacional comunicação bem como o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, tal como se inscreve no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001).

Neste contexto, e analisando o ensino das línguas estrangeiras, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) apresenta-se como o guia orientador de referência que define as metas a atingir pelos alunos de línguas estrangeiras na União Europeia, através do regulamento da elaboração dos programas escolares para o ensino das diferentes línguas. É perceptível, nos programas nacionais, uma preocupação em *abraçar* os pressupostos definidos pelo *Conselho da Europa* (2001), e estabelecidos no QECR, mais concretamente no que se refere ao desenvolvimento da competência comunicativa e subcompetências inerentes (linguística, sociolinguística e competências pragmáticas), na medida em que o ensino das línguas não deverá incidir, única e exclusivamente, no ensino das regras estruturais do sistema linguístico. A abordagem adotada é, então, orientada para a ação, sendo o utilizador e o aprendiz de uma língua considerados atores sociais que cumprem tarefas, em determinadas situações e ambientes. Deste modo, qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua, segundo o QECR (2001), pode ser descrito do seguinte modo:

“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.”  
(QECR, 2001:29)

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, artigo 1.º, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. O artigo 3.º, do presente decreto-lei, refere que a organização e a gestão do currículo se subordinam, entre outros, aos seguintes princípios orientadores:

- “a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.”

(Diário da República, 2011:664)

Neste seguimento, o artigo 7.º dá destaque às línguas estrangeiras estipulando o seguinte:

- “1 — As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.
- 2 — A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio de língua num crescendo de adequação e fluência.
- 3 — A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.”

(Diário da República, 2011:665)

É com base nestes pressupostos que se segue uma sumária análise dos programas de Língua Inglesa e Espanhola relativos aos três ciclos, do ensino básico, identificando semelhanças e diferenças entre eles sem nunca esquecer a articulação entre os mesmos, bem como o mote deste relatório: a motivação dos alunos, em particular, e as atividades lúdicas como forma de motivação para o ensino do Inglês e do Espanhol nos vários ciclos, do ensino básico. É de salientar que apenas serão analisados os programas de 2.º e 3.º ciclos no que concerne à Língua Espanhola devido à não existência de programa do Ministério da Educação para o 1.º Ciclo. Tal ocorre devido à não contemplação do ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas portuguesas no 1.º Ciclo.

### **1.2.1. O Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Após análise do programa acima referido é notória a referência à promoção do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e conseqüente integração da Língua Inglesa nos processos de aprendizagem utilizados pelos mesmos, bem como a acérrima preocupação com a continuidade dos conteúdos programáticos antevendo-se, deste modo, uma boa articulação entre eles visando, sempre, a implementação de uma atitude positiva e de estímulo da confiança do aluno face à língua estrangeira.

A iniciação da língua estrangeira – Inglês – no 1.º Ciclo do Ensino Básico, à luz do referido programa, enfatiza, assim, o aperfeiçoamento de competências e capacidades facilitadoras de uma ulterior aprendizagem formal bem-sucedida, em detrimento da aprendizagem de conteúdos que indubitavelmente serão repetidos, posteriormente, ao longo dos vários ciclos do ensino básico. A concretização destes pressupostos implica que toda a aprendizagem se faça em torno de um ambiente agradável e de um modo aliciante e motivador tendo sempre presente o interesse e a curiosidade dos alunos na escolha dos temas a trabalhar, de modo a estimular o seu desenvolvimento ativo, a sua imaginação e a sua criatividade. Para isso, deve dar-se especial relevo à oralidade (compreensão e expressão oral) e às atividades lúdicas através do recurso aos jogos, canções e rimas, *chants*, atividades de expressão dramática e histórias, por exemplo, não esquecendo que “ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas” (ME, 2005:4).

Ou seja, a operacionalização do programa deverá sempre assentar em atividades lúdicas pois, além de estimularem a motivação dos alunos pela aprendizagem, fomentarem a sua necessidade de comunicar e proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem, assumem um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Além das metodologias apoiadas nas atividades lúdicas e nas atividades de expressão e compreensão oral – numa fase inicial, seguidas da leitura e da escrita – as metodologias de ensino – *Total Physical Response* e *Task-Based Learning* – deverão igualmente ser tidas em conta.

No que concerne à avaliação das aprendizagens, a mesma assume um caráter formativo, realizada num ambiente positivo e de apoio, onde a observação direta, por parte do professor, é o instrumento de avaliação eleito. O registo e a organização das

observações resultantes da análise da capacidade dos alunos desenvolverem trabalho individual, em pares ou em grupo, bem como da participação, do empenho e do interesse de cada aluno, em particular, é feita através do preenchimento de grelhas de verificação.

Ainda relativamente à avaliação, o portefólio assume-se como um instrumento a privilegiar na avaliação das aprendizagens dos alunos, podendo “representar-se não só como um agente de motivação contínua das aprendizagens mas também como um recurso permanentemente atualizado para a avaliação” (ME, 2005:20). O portefólio deverá conduzir o aluno a refletir acerca da sua aprendizagem sendo de toda a conveniência que o mesmo acompanhe o aluno na sua transição para o 2.º Ciclo, providenciando, assim, toda a informação relativa ao seu percurso escolar no que concerne à aprendizagem da língua inglesa.

Finalmente, a autoavaliação constitui um instrumento de enorme importância como prática da reflexão dos alunos relativamente a sua própria aprendizagem.

### **1.2.2. Os Programas de Inglês e de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Analisando os programas de Inglês e de Espanhol relativos ao 2.º Ciclo, do Ensino Básico, constatamos que ambos estimulam a inovação sem, no entanto, esquecer percursos efetivados e conhecimentos adquiridos, quer pelos alunos quer pelos professores. Foram, ainda, concebidos e desenvolvidos partindo dos pressupostos que a aprendizagem de uma língua potencia as relações interpessoais e as realizações de interação social, contribuindo para o desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade do aprendente: o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual. Neste sentido, importa conhecer as necessidades, interesses e motivações dos alunos, recolhendo informações sobre o que os rodeia, bem como analisar os recursos disponíveis, ou seja, efetuar um estudo tendo em conta o âmbito educativo e o âmbito pessoal dos alunos por forma a distinguirem-se necessidades para uma correta planificação das aulas e conseqüente avaliação (ME, 1996:5-6 e ME, 2008:1).

Constatamos, assim, que o aluno é colocado no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, o que evidencia a aprendizagem baseada em tarefas.

Relativamente às finalidades do ensino do Inglês e do Espanhol no 2.º Ciclo, do Ensino Básico, verificamos que ambos os programas visam proporcionar o contacto com a língua e cultura inglesas – asseverando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos – bem como com a língua espanhola e culturas dos povos hispanófonos; favorecer o desenvolvimento da consciência linguística e cultural; impulsionar a educação para a comunicação social como forma de conscientizar o respeito pelos outros, o sentido de interajuda, a cooperação, a solidariedade e a cidadania a nível individual e coletivo; desenvolver competências cognitivas, socioafetivas e esteticoculturais; favorecer o desenvolvimento da autoconfiança do aluno, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e da autonomia e fomentar o gosto pela atualização constante de conhecimentos (ME, 1996:7) e (ME, 2008:2). Acresce, ainda, que ambos os programas apontam para a utilização dos *media* e das novas tecnologias de informação como ferramenta de aprendizagem, comunicação e informação. Isto deve-se ao facto das tecnologias de informação desempenharem, atualmente, um papel fulcral no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, facilitando o emprego de atividades atraentes para os alunos e referidas a temas relacionados com os seus interesses e idades (ME, 1996:41 e ME, 2008:2).

No que concerne aos objetivos delineados para cada programa em particular – Inglês e Espanhol –, constatamos que ambos apresentam similaridades no que concerne à sua contribuição para o desenvolvimento global do aluno, promoção do aperfeiçoamento das suas aprendizagens e da educação para a comunicação, essencialmente. Mais concretamente, o Programa de Inglês relativo ao 2.º Ciclo apresenta como objetivos, além dos supracitados e dos reiterados no Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, a obtenção de usos linguísticos básicos e a confrontação entre línguas e culturas. Significa isto que o aperfeiçoamento de competências e capacidades facilitadoras de uma aprendizagem formal, preocupada com os usos da língua, prevalece em detrimento de uma sensibilização que procura proporcionar aos alunos um primeiro contacto com a língua estrangeira através da apresentação de aspetos culturais e a aprendizagem de vocabulário sobre temas relacionados com as vivências e interesses dos alunos.

Reiteramos, então, que, tendo sempre em vista a operacionalização dos conteúdos programáticos, o desenvolvimento da aprendizagem deverá efetuar-se em contextos de comunicação próximos do aluno, visando o seu desenvolvimento cognitivo sem

esquecer os domínios afetivo social e moral, através de metodologias centradas nele próprio e

“... que o tornem agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno, mas também como pessoa.”

(Ministério da Educação, 1996:40)

Sempre com a preocupação da promoção da autonomia e confiança dos alunos, enquanto sujeitos que aprendem uma nova língua, o professor assume um papel fulcral nesse processo enquanto orientador e facilitador da aprendizagem. Deste modo, fica incumbido de estimular a motivação e o empenho dos alunos criando as condições e os instrumentos necessários (métodos, estratégias e recursos) que fomentem as competências de organização, controlo e avaliação do seu próprio processo de aprendizagem, responsabilizando-os pelo mesmo.

Naturalmente, a aprendizagem é realizada para fins comunicativos e deverá processar-se através de formas de interação que se aproximem do real, enaltecendo os trabalhos de projeto, pares e de grupo, bem como utilizando uma gama variada de recursos, incluindo as novas tecnologias de informação, indo, assim, ao encontro das necessidades, interesses e ritmos de aprendizagens dos alunos, de modo a cultivar e garantir a motivação (ME, 1996:40).

Refira-se, ainda, que o Programa de Espanhol consagra relativa importância ao uso de materiais autênticos que proporcionem aos alunos uma realidade mais próxima da sua bem como às atividades lúdicas fundamentais para a motivação e sucesso na aprendizagem, a saber:

“A diferença fundamental deste novo programa em relação aos já existentes para níveis iniciais está relacionada com as características dos alunos que compõem as turmas neste ciclo, designadamente no que diz respeito à idade, ao conhecimento da realidade e à relação com a mesma. Estes aspectos condicionam a decisão sobre as actividades a desenvolver com os alunos, assim como a aplicação dos conteúdos programáticos a ter em conta na planificação das unidades didáticas, já que devemos dar relevância à criação do estímulo, à componente lúdica e à expressão oral.”

(Ministério da Educação, 2008:1)

Verificamos, assim, que a abordagem comunicativa é uma constante nos dois programas como se pode verificar pela análise dos objetivos propostos para cada uma das

competências comunicativas – expressão oral, compreensão auditiva, compreensão da leitura e expressão escrita – e competências linguísticas – gramática, léxico e cultura. Contudo, o Programa de Espanhol dá especial ênfase ao método *Task-based*, na medida em que as propostas de tarefas ou atividades a desenvolver nas aulas se relacionam com aspetos da vida real dos alunos facilitando a interação entre os mesmos e o desenvolvimento da competência comunicativa, e às atividades lúdicas que se relevam de extrema importância na aquisição de funções e estruturas da língua, bem como na motivação e sucesso das aprendizagens, tal como, aliás, se verifica no Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo.

Finalmente, em ambos os programas em análise, a avaliação é entendida como um sistema de apoio ao docente, permitindo-lhe a adaptação dos conteúdos, atividades e estratégias adotadas em função das competências dos alunos e posterior reformulação, caso se revele necessário.

É de referir que, no programa de Espanhol, as avaliações contínuas e formativas (centradas no processo de ensino e aprendizagem) permitem a reformulação da avaliação individual do aluno, num momento definido, após análise das suas dificuldades, objetivos propostos e resultados alcançados. Já a avaliação sumativa (centrada no produto final) centra-se na avaliação final dos resultados alcançados pelos alunos. No sentido de comprometimento do aluno com a sua própria aprendizagem, tornando-se mais autónomo e responsável, o programa alerta, igualmente, para a necessidade de criação de momentos de autoavaliação. “O professor deverá confiar na capacidade de autoavaliação do aluno, proporcionando fichas e/ou outros meios que favoreçam o desenvolvimento de estratégias de superação” (ME, 2008:32).

### **1.2.3. Os Programas de Inglês e de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico**

Após cuidada análise dos programas supracitados, verificamos que ambos patenteiam, exatamente, as mesmas finalidades para o ensino das respetivas línguas estrangeiras (ME, 1997a:7 e ME, 1997b:7), assim como os respetivos programas para o 2.º Ciclo, tal como foi referido no ponto 1.2.2., do presente relatório.

A elaboração do programa de Espanhol decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da Reforma Curricular, tendo por base a Lei de Bases do Sistema

Educativo e o Decreto-Lei n.º 286/89 (ME, 1997b:5). Neste contexto, as linhas orientadoras do referido programa procuram a promoção da educação nas suas três dimensões essenciais: o desenvolvimento das aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores (ME, 1997b:5).

Do mesmo modo, o programa de Inglês para o 3.º Ciclo foi formulado por referência às opções pedagógicas da Reforma Curricular, ao conceito de língua, ao papel da aprendizagem de uma língua estrangeira no currículo e às metodologias inerentes a esse processo (ME, 1997a:5).

Neste âmbito, poderemos referir que subjaz a ambos os programas – Espanhol e Inglês – uma conceção de língua como instrumento privilegiado de comunicação, como espaço de apropriação/expressão do *Eu* e como ferramenta para representar a realidade e apropriar-se dessa mesma realidade. “Assim, ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i. e., o modo de interpretar a realidade” (ME, 1997b:5). E, ainda, “A aprendizagem de uma língua estrangeira situa-se numa dinâmica de construção do *Eu* que implica o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar” (ME, 1997a:5).

Verificamos, igualmente, que o paradigma metodológico eleito nos programas em análise, como meio facilitador dos objetivos definidos para a língua estrangeira foi, claramente, o comunicativo. No que concerne ao programa de Espanhol, optou-se pelo:

“ (...) comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra um conjunto de cinco subcompetências – linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si”.

(Ministério da Educação, 1997b:5)

Relativamente ao programa de Inglês, é, igualmente, notória a relevância dada às metodologias centradas no aluno e à eleição do método comunicativo assente no pressuposto de que “favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual.” (ME, 1997a:5). Igualmente, o professor, enquanto orientador e facilitador da aprendizagem, deverá fornecer ao aluno as ferramentas indispensáveis ao seu progresso, de modo a

incentivar a autonomia, a responsabilidade, ao mesmo tempo que se fomenta a motivação e o empenhamento do aluno (ME, 1997a:61).

Sem nunca esquecer as orientações do QECR e os princípios da *abordagem comunicativa*, deparamo-nos, então, no programa de Espanhol para o 3.º Ciclo, com uma metodologia que visa estimular, quer os professores quer os alunos, para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas através de uma metodologia orientada para a ação. Ou seja, práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas as quais instituem a valorização dos processos e atitudes, a contemplação da negociação de processos e produtos, bem como a construção de aprendizagens significativas, atribuindo um papel fulcral quer à avaliação formativa quer à autoavaliação (ME, 1997b:5).

Perspetivando, assim, um ensino com fins comunicativos, este programa referencia o ensino por tarefas como forma de orientar o professor a atingir os objetivos propostos:

“Entre as diferentes metodologias de trabalho pelas quais o professor pode optar, indicam-se as seguintes: trabalho por tarefas. Consiste num conjunto de actividades realizadas na aula que implique a compreensão, manipulação, produção e interacção na língua estrangeira, concentradas prioritariamente mais no significado do que na forma (...)”

(ME, 1997b:32)

Neste contexto, com vista à autonomia e de acordo com as suas necessidades, o professor deverá centralizar o currículo no aluno, envolvendo-o, motivando-o e responsabilizando-o na tomada de decisões relativamente à sua própria aprendizagem, promovendo um processo de negociação que vise a adaptação da programação inicial, em função das suas necessidades, interesses e capacidades, a um grupo específico ou turma, em particular. Deste modo, os alunos poderão opinar relativamente aos objetivos delineados, tipo de atividade a realizar, temas e materiais a adotar, bem como relativamente à organização da aula para a prossecução desses objetivos. O produto deste processo de negociação concretizar-se-á no plano de trabalho onde constam os compromissos assumidos e as tarefas estabelecidas (ME: 1997b:29).

Em jeito de conclusão e pela análise realizada, constatamos que todos os programas assentam no método comunicativo. Sendo o objetivo principal da aprendizagem das línguas o desempenho da competência comunicativa, todos os programas seguem a mesma linha: a que orienta a aprendizagem das línguas para a ação, de modo a que os alunos, em contexto de sala de aula, executem tarefas significativas que os levem a

adquirir os elementos linguísticos fundamentais à sua execução e que o tornem mais autónomo ao negociar conteúdos, ao participar na sua avaliação e a construir as suas próprias aprendizagens. Ressalva-se a importância de se centrar sempre a aprendizagem nos alunos, recorrendo à utilização de atividades lúdicas, sem esquecer as suas motivações, os seus interesses e curiosidades, bem como os seus ritmos de aprendizagem.

## 2. As práticas de ensino

### 2.1. Contextualização

“Os professores de línguas precisam crescentemente poder explicar por que ensinam como ensinam, por que ensinam línguas assim e por que seus alunos aprendem como aprendem.”

(Almeida Filho, 1997:13)

A prática pedagógica tem como objetivos fundamentais a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas concernentes à aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação, bem como ao domínio de métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira inglesa e espanhola. Deste modo, *impõe-se* a elaboração de uma reflexão global e contextualizações que se considerem pertinentes e devidamente integradas numa lógica fundamentada de todo o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada.

Conforme regulamento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol, no Ensino Básico, concretiza-se através da lecionação da língua inglesa e da língua espanhola nos três ciclos do Ensino Básico e decorre ao longo do 2.º Ano do curso. Perfaz um conjunto de seis estágios num curto período de tempo, o que nem sempre é muito fácil de conciliar. Importa, assim, salientar que esta concretização só foi possível graças à disponibilidade dos órgãos de direção/gestão dos estabelecimentos de ensino envolvidos e da disponibilidade dos professores cooperantes.

Na Escola Básica e Secundária de Murça foi iniciada a prática pedagógica com a lecionação das disciplinas de Inglês e, posteriormente, Espanhol, no 3.º Ciclo, do Ensino Básico. Seguiu-se a prática de ensino do Espanhol no 2.º Ciclo, na Escola Básica 2,3 Luciano Cordeiro, e, por último, a prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo precedida da do Espanhol, igualmente, no 1.º Ciclo, ambas cumpridas no Colégio Nossa Senhora do Amparo, em Mirandela.

Nas escolas onde a prática de ensino foi realizada, as salas de aula estavam apetrechadas com os recursos materiais – computadores, projetores multimédia e quadros interativos - necessários à concretização efetiva do idealizado e planificado, mais concretamente no que se refere à elaboração e utilização de material didático-pedagógico, contributo, já por si, indispensável à motivação dos alunos. A utilização destes recursos, como

estratégia de motivação, surge como um fator deveras importante, na medida em que proporciona a implementação de aulas dinâmicas através do recurso a atividades lúdicas variadas que foram ao encontro dos gostos e interesses dos alunos, promovendo-se, assim, a motivação nos alunos e orientando-os numa aprendizagem autónoma, facilitando e incentivando o seu envolvimento no processo de aprendizagem.

Convém referir que o presente relatório não inclui a prática de ensino do Inglês, no 2.º Ciclo, do Ensino Básico, pelo facto de já ter realizado o respetivo estágio profissionalizante, na Escola Básica 2,3 Luciano Cordeiro, em Mirandela, aquando da frequência do Curso de Professores do Ensino Básico, Variante de Português/Inglês, concluído na Escola Superior de Educação de Bragança, em 09 de Junho de 1999.

Passamos, então, à descrição e análise das práticas de ensino nos vários ciclos focando, em particular, estratégias e atividades motivadoras promotoras do sucesso dos alunos, seguindo a ordem cronológica em que elas foram realizadas, do terceiro ao primeiro ciclo.

## **2.2. Descrição e análise reflexiva das práticas**

### **2.2.1. A prática de ensino do Inglês no 3.º Ciclo**

A prática de ensino do Inglês, neste ciclo, decorreu no período de 24 de fevereiro a 24 de março de 2011, na Escola Básica e Secundária de Murça, na turma B, do 8.º ano de escolaridade, sob a orientação da professora cooperante, Luísa Pinto. A carga horária distribuía-se por um bloco de noventa minutos por semana, às quintas-feiras, das 10:20h às 11:50h.

A turma era composta por dezasseis alunos – sete elementos do sexo masculino e nove elementos do sexo feminino – e estava abrangida pelo projeto *Turma+*<sup>5</sup>, desde o ano letivo anterior. Contudo, no período em que decorreu a prática de ensino do Inglês, verificou-se a transição de alguns alunos para a referida turma passando a turma de origem a contar apenas com doze elementos. De acordo com o calendário de frequência dos grupos da *Turma +*, no período de 10 de março a 08 de abril (cinco semanas),

---

<sup>5</sup> O projeto *Turma+* pretende deslocar a ação das escolas públicas do combate ao insucesso escolar para a promoção do sucesso escolar. Encontram-se informações atualizadas acerca do projeto *Turma+* no sítio do Agrupamento de Escolas de Murça em <http://www.avmurca.org>.

encontravam-se ausentes da turma de origem os alunos de nível três, tal como se pode verificar da análise ao documento *Apresentação turma + Janeiro 2011*<sup>6</sup>, publicado no sítio do Agrupamento de Escolas de Murça.

Como forma de contextualização, importa, aqui, caracterizar o referido projeto. Assim, o desempenho escolar dos alunos constitui o objetivo fulcral do mesmo e aplica-se, quer aos discentes que apresentem dificuldades de aprendizagem quer aos discentes com elevado rendimento escolar. Há metas quantitativas a definir, estando a continuidade do projeto dependente da sua concretização. Embora o aumento de rendimento escolar se classifique como uma meta clara e objetiva a atingir, o projeto visa, ainda, proporcionar um acréscimo de integração sócio escolar e de autoestima por parte daqueles que, devido aos fracos resultados escolares, se sentem “inferiorizados”. No que se refere à organização da *Turma +*, a mesma implica a formação de uma turma sem alunos fixos que incorpore até um máximo de dez elementos, provenientes, ou não, da mesma turma de origem, com algumas características comuns constituindo grupos homogéneos. Cada grupo de alunos, durante o tempo em que integrar o projeto *Turma+*, continuará a trabalhar os mesmos conteúdos programáticos que a sua turma de origem e beneficiará de um apoio mais individualizado, não se constatando um acréscimo de carga horária semanal. Isto implica, necessariamente, a elaboração de um novo horário definido de acordo com o calendário de frequência dos grupos da *Turma+*. Quando o professor da *Turma+* é diferente numa qualquer disciplina terá de haver um trabalho cooperativo com o docente da turma de origem para que não haja desfasamento na lecionação e análise dos conteúdos programáticos.

A disciplina de Língua Estrangeira I – Inglês – foi uma das selecionadas para ser intervencionada devido ao fraco aproveitamento dos alunos. Saliente-se que, relativamente ao aproveitamento geral da turma na disciplina de Língua Estrangeira I – Inglês –, a mesma contava com um elevado número de níveis inferiores a três, no 1.º período letivo. Segundo informações da docente cooperante, tal constatação ficou a dever-se, essencialmente, à falta de atenção/concentração nas aulas, ausência de hábitos e métodos de trabalho e à não realização sistemática dos trabalhos de casa pela grande maioria dos alunos da turma. Igualmente, a indisciplina na sala de aula prejudicava, grandemente, o normal funcionamento das atividades letivas.

---

<sup>6</sup> Documento a aceder em [http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=182](http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=182).

A conselho da professora cooperante procurou-se sempre seguir o manual escolar embora se tenham introduzido outras atividades mais lúdicas, utilizado materiais diversos, retirados de outras fontes e/ou elaborados para o efeito, e recorrido a estratégias promotoras da motivação nos alunos indo, assim, ao encontro do tema mencionado na primeira parte do presente relatório. É de ressaltar que, aquando da implementação de metodologias/atividades motivadoras do sucesso escolar dos alunos, a prestação de informação precisa sobre as tarefas que o aluno deveria executar, bem como os critérios/instrumentos de avaliação a utilizar nunca foram esquecidos. Contudo, a turma revelou-se bastante receptiva a esta nova experiência de aprendizagem e colaborativa em todas as tarefas que lhe foram apresentadas.

Segue-se, então, a descrição das principais atividades motivadoras desenvolvidas em cada aula, estratégias motivacionais adotadas e o seu impacto na motivação dos alunos, de modo a melhorar as suas competências comunicativas.

### **1.ª aula: 24 de fevereiro de 2011**

**Atividade** - *Warm up (guessing the topic)*

**Recursos e materiais** - Imagens

A aula tinha como tema central a *moda* pelo que se começou pela projeção e exploração de imagens alusivas ao tema, tais como peças de roupa e profissionais (*designers e top-models*), para que os alunos, através da exploração oral, fossem ao encontro da descoberta da palavra-chave *fashion*. Para isso, recorreu-se ao uso do PowerPoint e da distribuição de uma ficha de trabalho. De modo a suscitar uma discussão oral sobre o tema, a professora, entre outras, foi colocando a questão aberta *What kind of clothes do you wear?* que, posteriormente, viria a utilizar, novamente, aquando da revisão do léxico (*clothes*). Os alunos foram identificando o conteúdo das imagens e, um a um, foram lançando vocábulos e/ou expressões no sentido de descobrir o tema introdutório da aula. Após conclusão da atividade seguiu-se um *matching exercise*.

### **Análise Crítica**

Ao longo da prática de ensino optou-se, claramente, pela introdução de atividades lúdicas como forma de motivação. Assim, no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem, nesta primeira aula, investiu-se numa atividade de carácter lúdico e

motivador logo no início da aula: o *warm up*. Esta atividade teve como objetivo ajudar os alunos a descobrir o tema da aula (*fashion*), colocando em prática o seu conhecimento prévio sobre o mesmo, principalmente no que se refere a *clothes* e, sobretudo, ajudar a aumentar os níveis de motivação e consequente participação após a concretização da atividade, ativando o uso da língua inglesa. Cedo pude constatar que alguns alunos se sentiam um pouco inibidos em participar na atividade de expressão oral pelo que tive alguma dificuldade em fazer com que opinassem sobre o tema em estudo. Isto porque a turma era constituída por elementos de nível dois e quatro, já que os de três se encontravam a frequentar a *Turma+*. Tendo em conta este facto, procurei direccionar algumas questões a esses alunos ajudando-os, essencialmente, ao nível da construção frásica sem, contudo, recorrer a uma correção sistemática de forma a promover a autoconfiança nos mesmos, ultrapassando, assim, o medo de participar oralmente. Na medida em que é importante manter uma boa relação pedagógica com os alunos, foi notória a preocupação da professora pela aprendizagem dos alunos, ouvindo-os, incentivando-os ao trabalho e fornecendo-lhes *feedback* positivo.

## **2.<sup>a</sup> aula: 3 de março de 2011**

**Atividade** - *Listening activity*

**Recursos e materiais** – CD e manual escolar

Esta aula começou com a exploração oral de imagens relativas à moda portuguesa, com o intuito de levar os alunos a adivinharem o subtema inerente a elas e expressarem a sua opinião. Através das imagens, desenvolveu-se uma atividade de *pre-listening*, fomentando-se a participação oral e preparando os alunos para a tarefa seguinte: a atividade de *listening*. Nesta atividade de audição, os alunos, à medida que iam ouvindo, atentamente, o texto *Portuguese fashion works for international recognition*, do manual escolar, iam assinalando a melhor opção, de modo a completar frases. Os alunos ouviram o texto, novamente, confirmando, assim, a sua opção, seguindo-se a correção oral. Posteriormente, os alunos responderam, oralmente, às questões colocadas sobre o texto que tinham acabado de ouvir, dando-se ênfase à competência comunicativa.

## **Análise Crítica**

O objetivo desta atividade era o desenvolvimento da competência auditiva e o enriquecimento das interações orais pelo que aumentar o grau de satisfação dos alunos pelas atividades, constituiu uma das estratégias motivacionais adotadas. Esta atividade, de caráter motivador, que consistiu na audição da gravação de um texto do interesse dos alunos, serviu como instrumento de preparação para a leitura e, ao mesmo tempo, como desenvolvimento da capacidade de descodificação de enunciados orais, permitindo dar-se especial relevância à produção oral. Os alunos mostraram muito interesse e curiosidade pelo tema da moda nacional e participaram, ativamente, na atividade proposta, preenchendo os espaços em branco com a opção correta. Contudo, alguns alunos evidenciaram um certo constrangimento na concretização da atividade seguinte: a exploração oral do texto, apresentando algumas dificuldades ao nível da construção frásica e mesmo utilização correta do léxico. Neste sentido, houve necessidade da prestação de um acompanhamento mais individualizado a esses alunos, como forma de colmatar essa situação.

### **3.ª aula: 10 de março de 2011**

**Atividade** – *Pair Work: Building up/acting out a dialogue*

**Recursos e materiais** - Ficha de trabalho

Esta atividade teve como objetivo a consolidação do item gramatical *Reported Speech*. Assim, na última parte da aula, os alunos, em trabalho de pares, elaboraram diálogo sobre uma personagem, de nome *Peter*, que se apresentava como um rapaz bastante imaginativo (mentiroso), seguindo o modelo apresentado, a saber: *Be (Present Simple)/poor/rich. → Peter is poor. /Oh, but he told me he was rich.* Depois da elaboração do diálogo, na ficha de trabalho distribuída pela professora, procedeu-se à apresentação oral (*acting out*) do referido diálogo, pelos diferentes pares.

## **Análise Crítica**

Nesta aula, pude constatar a participação ativa e empenho de alguns alunos pelas atividades propostas e alguma resistência inicial por parte de outros. Isto deveu-se, em grande parte, à heterogeneidade do grupo, como já referi anteriormente. Contudo, tive sempre a preocupação de circular pela sala e verificar se tinham dúvidas na produção do

diálogo, incentivando-os à aprendizagem, fornecendo *feedback* positivo, de modo a aumentar o grau de satisfação dos alunos pela aprendizagem bem como a sua autoestima. Todos os alunos, em pares, construíram os seus diálogos com generalizado interesse e empenho mas houve alguma resistência no *acting-out* do diálogo, talvez por se sentirem um pouco inibidos. Nesta última atividade foi notória a focalização dos principais *language skills*: as competências, oral e escrita, foram trabalhadas de um modo integrado, partindo-se do *speaking* e *writing* para o *reading*. A atividade foi realizada com bastante interesse por parte dos alunos.

#### **4.ª aula: 17 de março de 2011**

**Atividades** – *Fashion Quiz / Pair work*

**Recursos e materiais** - Ficha de trabalho

O objetivo desta aula prendia-se, essencialmente, com o desenvolvimento da competência comunicativa. Neste âmbito, o início da aula começou com a professora a questionar os alunos acerca das suas preferências no que se refere à moda para dar seguimento à elaboração do *Fashion quiz* com o propósito de descobrirem o seu próprio estilo e se, de alguma maneira, o seu modo de vestir correspondia à personalidade inerente a cada um. Os resultados foram devidamente analisados e comentados pelos alunos. Neste sentido, esta atividade funcionou como *warm up*, introduzindo o assunto, motivando para a lição e ativando o uso da língua.

Dando seguimento à planificação da aula, com o tema da moda em análise e a introdução e consolidação de conhecimentos no que concerne ao conteúdo gramatical (*Wh-questions*), a última atividade desta aula consistiu num trabalho de pares para a elaboração de uma entrevista cujos intervenientes eram um jornalista e um(a) importante *fashion designer*. Consistia, portanto, numa atividade de interação simples e orientada sobre os conteúdos lecionados na aula, organizada em fichas: Aluno A (jornalista) e Aluno B (*fashion designer*). Os alunos escreveram as suas falas e apresentaram a entrevista à turma.

#### **Análise Crítica**

Após a elaboração e análise dos resultados do *fashion quiz*, que pressupunha o preenchimento de uma pequena tabela com as respostas dadas e o somatório dos pontos

para encontrar uma resposta, os alunos puderam exprimir as suas opiniões relativamente ao seu modo de vestir, embora alguns apresentassem alguma dificuldade ao nível da expressão oral devido, essencialmente, à falta de vocabulário. Uma vez mais verifiquei que eram quase sempre os mesmos alunos a emitirem opiniões pelo que tive o cuidado de interpelar os outros sem se sentirem pressionados a responder, incentivando-os à participação e promovendo a sua autoestima em situações de comunicação. Contudo, os alunos realizaram a atividade com bastante interesse e empenho.

Aquando da apresentação do item gramatical, houve alguma dificuldade, por parte dos alunos, em perceber a diferença entre *What* e *Which*, o que obrigou a uma explicação mais profunda e o recurso à improvisação, com o objetivo de esclarecer todas as dúvidas dos alunos. Este facto resultou na não finalização da última atividade, por parte de alguns pares, pelo que a aula seguinte começou, precisamente, pelo *acting-out* da mesma. Contudo, tratando-se de um *pair work*, esta atividade, de grande receptividade por parte dos alunos, contribuiu, largamente, para que os mesmos fossem envolvidos na língua inglesa, de forma divertida e motivadora, trabalhando com afinco e empenho na realização da atividade. Devo ressaltar que a criação das condições básicas motivacionais, nomeadamente um ambiente agradável envolto em confiança e respeito mútuo, foram fundamentais.

### **5.<sup>a</sup> aula: 24 de março de 2011**

**Atividade** – *Pair work* (conclusão)

**Recursos e materiais** - Ficha de trabalho

A última aula coincidiu com a aula de revisões, já que os alunos elaborariam o Teste de Avaliação na aula seguinte, focando os conteúdos programáticos abordados nas últimas cinco semanas, como forma de consolidação dos conhecimentos adquiridos. Contudo, em primeiro lugar, deu-se continuidade à finalização da elaboração da entrevista, em trabalho de pares, e sua apresentação à turma, iniciada na aula anterior, como já referi. Embora a elaboração da ficha de revisões para o teste formativo não seja considerada uma atividade lúdica, importa, aqui, referi-la. O texto, intitulado *Top-models*, suscitou interesse por parte dos alunos na medida em que se adequava à realidade e ao nível etário dos alunos. Os exercícios foram elaborados para consolidação e sistematização dos conteúdos lexicais e estruturais abordados, tendo em conta a ficha de avaliação a

realizar, revelando-se de extrema importância pois permitiram aos alunos uma autoavaliação dos seus conhecimentos. Após a correção dos exercícios apresentados, os alunos procederam à realização da parte IV, composição escrita (biografia de uma *top-model* portuguesa), a qual foi compartilhada com todos os elementos da turma e corrigida, oralmente, pela professora.

### **Análise Crítica**

Consistindo numa atividade de produção e interação oral e escrita orientada, a entrevista resultou deveras gratificante na medida em que todos os alunos se mostraram motivados aquando do *acting-out*, conferindo dinâmica à aula num ambiente agradável, tolerante, baseado no respeito mútuo e confiança, estimulando os alunos a exprimirem-se num contexto de real comunicação. Uma das estratégias motivacionais instituídas foi a promoção da interação, cooperação e partilha genuína de informação, entre os elementos da turma, tal como sugere Dörnyei (2001).

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

Na Escola Básica e Secundária de Murça foi, igualmente, realizada a Prática de Ensino Supervisionada relativa ao ensino do Espanhol, no 3.º Ciclo, do Ensino Básico, no período de 29 de março a 11 de maio de 2011, na turma A, do 7.º ano de escolaridade. A orientação coube ao Professor Nelson Parra, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, e a cooperação à Professora Ana Chaves. A carga horária distribuía-se por um bloco de noventa minutos, às terças-feiras, das 15:35h às 17:05h, e meio bloco, às quartas-feiras, das 10:20h às 11:05h.

A turma era constituída por vinte e dois alunos - doze elementos do sexo masculino e dez elementos do sexo feminino, oriundos das turmas B e C do 6.º ano de escolaridade. Dezasseis alunos residiam na vila de Murça e os restantes nas aldeias circundantes. No que concerne às potencialidades da turma, tratava-se de uma turma que incluía um grupo de alunos organizados, empenhados e participativos, o que permitia desenvolver um trabalho de maior proximidade com os mesmos. Todos se destacavam por serem alunos educados e humildes que acatavam, na generalidade, as indicações dos professores. Contudo, a turma pecava pela heterogeneidade pois existiam dois grupos de alunos: um grupo apresentava referências abonatórias, na medida em que se revelam

alunos atentos, interessados e empenhados pelas tarefas escolares; o outro grupo manifestava referências ou apreciações menos positivas, tais como: pouco empenhados, conversadores e pouco concentrados nas tarefas escolares. Verificava-se, igualmente, a existência de alguns alunos que tinham dificuldade em interagir num ambiente de trabalho demonstrando falta de autonomia e autoconfiança. Para além disso, eram notórias as dificuldades na compreensão e aquisição de conhecimentos e de expressão oral e escrita, falta de hábitos de trabalho e métodos de estudo e ausência de material escolar indispensável para as aulas, por parte de alguns alunos. No sentido de ultrapassarem estas evidências, foi dado especial destaque à implementação de atividades diversificadas de carácter lúdico e estratégias motivacionais, assim como à autoavaliação no sentido dos alunos avaliarem, sistematicamente, o seu trabalho.

### **1.ª aula: 29 de março de 2011**

Nesta aula dedicada à observação, propus-me analisar o grau de motivação da turma para a aprendizagem da língua espanhola e o método de trabalho adotado pela professora cooperante. Os alunos apresentaram trabalhos de grupo, elaborados em aulas anteriores, incidindo em aspetos culturais e civilizacionais de Espanha e países hispanofalantes. Constatei, assim, que a grande maioria dos elementos da turma se encontrava motivada para a aprendizagem da língua estrangeira, demonstrando interesse e empenho no desenvolvimento das atividades e, ainda, da existência de uma boa relação professor/aluno.

### **2.ª aula: 30 de março de 2011**

**Atividade** – *Trabajo de proyecto*

**Recursos e materiais** – Retroprojektor

Nesta aula deu-se por concluída a apresentação dos trabalhos de projeto, elaborados pelos alunos, sobre os temas referidos anteriormente. Assim, partiu-se para a apresentação de dois trabalhos de grupo, constituídos por quatro elementos cada, intitulados *Comunidades autónomas espanholas e línguas oficiais em Espanha* e *Personagens do mundo hispano-falante*, recorrendo-se ao uso do PowerPoint. As atividades consistiram na apresentação, observação e análise de mapas (Espanha, Ilhas

Baleares e Ilhas Canárias), apresentação e interpretação de frases-chave com informação relevante para confirmação de informação prévia, bem como na observação e comentário de imagens de personagens do mundo hispano-falante. Posteriormente, procedeu-se à autoavaliação oral dos trabalhos de grupo apresentados no que concerne à interação oral e expressão oral e escrita, seguida da heteroavaliação.

### **Análise Crítica**

Os alunos demonstraram muito empenho e interesse pelas atividades desenvolvidas, contribuindo para o seu envolvimento na língua espanhola, de forma divertida e motivadora, fomentando-se o trabalho de grupo como forma de incentivo à cooperação e competição. A promoção do trabalho de grupo constituiu, assim, uma ótima estratégia motivacional, na medida em que encorajou a cooperação entre os elementos do grupo, na consecução dos objetivos propostos, criando, em simultâneo, um sentimento de solidariedade e apoio. Tal como enfatiza Dörnyei, “The cooperating team is a powerful resource pool” (Dörnyei, 2001:101).

### **3.ª aula: 05 de abril de 2011**

**Atividade** – *Juego: Nombrar y situar los objetos*

**Recursos e materiais** – Retroprojektor e ficha de trabalho

Esta aula foi dedicada, essencialmente, ao desenvolvimento da competência comunicativa, tendo o tópico *la casa* como base. Os objetivos linguísticos da aula centraram-se, então, na descrição das partes da casa e em situar objetos no espaço. Depois de introduzido o léxico, os alunos tiveram a oportunidade de o memorizar, através de atividades lúdicas como um crucigrama e o jogo, que passo a descrever. Em trabalho de par, os alunos selecionaram um compartimento da casa, que a professora disponibilizou através de vários diapositivos elaborados para o efeito, sendo-lhes depois entregue em suporte de papel. Para cada objeto selecionado, e a constar no compartimento da casa, os alunos escreveram uma frase, situando-o no espaço. Finalizado o tempo previsto, a equipa que mais objetos identificou, ganhou o jogo. Posteriormente, os alunos leram as suas frases.

## **Análise Crítica**

Esta aula baseou-se, sobretudo, em atividades de interação e produção oral simples, a partir de imagens e tarefas comunicativas, de modo a estimular o aluno para a aprendizagem. Revelou-se uma aula bastante dinâmica com os alunos a participarem, ativamente, demonstrando muito interesse e empenho na realização das tarefas. A escolha de atividades lúdicas, como o jogo referido anteriormente, além de proporcionarem uma maior interação entre os alunos e a aprendizagem, facilitam a aquisição e compreensão dos conteúdos, na medida em que os motiva a aprender enquanto “brincam”. De referir que, devido às características da turma, com a existência de alguns elementos não tão empenhados pela aprendizagem, a inserção de atividades lúdicas constituiu uma mais-valia.

### **4.ª aula: 06 de abril de 2011**

**Atividade** – *Calentamiento: Relaciona el título y la imagen*

**Recursos e materiais** – Retroprojektor e caderno diário

Esta aula teve como objetivo fundamental ativar conhecimentos sobre curiosidades e aspetos culturais e civilizacionais da língua em estudo, mais concretamente, *La Semana Santa*. Após a apresentação de uma imagem alusiva à Páscoa, em Espanha, os alunos relacionaram-na com o título apresentado. Dando-se ênfase à comunicação oral, várias questões foram apresentadas, como, por exemplo, *¿Qué significa Semana Santa?* De modo a trabalhar o léxico, seguiu-se nova exploração de imagens, assim como o texto inerente a elas, sem esquecer o contraste entre as festividades relativas à Páscoa, em Espanha e em Portugal. Esta atividade culminou com a seleção das palavras-chave relacionadas com *La Semana Santa*, que os alunos leram e, posteriormente, escreveram no seu caderno diário.

## **Análise Crítica**

A componente cultural é parte integrante de qualquer programa. Neste contexto, com a introdução destas temáticas pretende-se fazer a ponte entre a realidade cultural do aluno e a do mundo que o rodeia, dando especial destaque, sempre que o tema o permita, à cultura dos países, neste caso, de Espanha. Deste modo, lançam-se, assim, as condições para que o aluno articule o trabalho linguístico com os universos culturais a que o tema

se refere, ao mesmo tempo que promove a motivação dos alunos para a aprendizagem. Dando-se especial ênfase à interação oral, os alunos demonstraram muito interesse e curiosidade pelo tema em estudo, participando, ativamente, nas atividades propostas de um modo agradável e entusiástico.

### **5.ª aula: 26 de abril de 2011**

**Atividades** – *Visionado del video: Los Amigos Invisibles / Audición de la canción: Gerundio / Actividad de simulación*

**Recursos e materiais** – CD, retroprojektor e ficha de trabalho

Estas atividades realizaram-se no final da aula, depois de ter sido trabalhado o conteúdo gramatical relativo ao gerúndio dos verbos regulares e irregulares, bem como a perífrase *Estar + gerúndio*, para falar de ações (rotinas diárias) que estão a decorrer e expressar sentimentos. Recorrendo a diversas atividades e estratégias como, por exemplo, a análise do *refranero castellano (Unas veces ganando y otras perdiendo, vamos viviendo)* e a exploração didática de uma imagem com desenhos animados a brincar, os alunos foram “reciclando” e reforçando os seus conhecimentos. Seguiu-se, então, o visionamento do vídeo, *Los Amigos Invisibles*, de um grupo espanhol, e respetiva audição da canção intitulada *Gerundio*, que contém a particularidade da letra incluir apenas verbos no gerúndio. Os alunos ouviram, novamente, a canção de modo a reconstruir a letra, seleccionando o verbo mais adequado para cada espaço em branco e conjugá-lo no gerúndio, seguindo as instruções. Por fim, seguiu-se a realização de um jogo de mímica: um a um, todos os elementos da turma procederam à representação de uma ação/rotina diária. Os colegas teriam de adivinhar qual a ação representada.

### **Análise Crítica**

Esta aula centrou-se, quase que exclusivamente, em atividades lúdicas. O vídeo, deveras interessante e apelativo, e a característica peculiar da letra da canção, motivaram os alunos para a atividade complementar: o jogo de mímica. Todos os alunos, sem exceção, apresentaram uma ação relacionada com rotinas e/ou expressaram sentimentos. Assim, ativar a curiosidade dos alunos através de jogos provou ser uma boa estratégia, não só para os envolver na aprendizagem mas, igualmente, para explorar e praticar conteúdos e desenvolver competências. Tendo em conta a característica heterogénea da

turma, o recurso a atividades lúdicas e o destaque dado à interação oral constituíram os meios mais eficazes conducentes ao sucesso da aprendizagem. Igualmente, a forma de interação do grupo-turma contribuiu para a criação de um ambiente de trabalho descontraído, de competição saudável e de interajuda.

## **6.ª aula: 27 de abril de 2011**

**Atividade** – *Audición de la canción: En la ciudad, del grupo Amparanoia*

**Recursos e materiais** – CD e ficha de trabalho

Os objetivos linguísticos da aula centraram-se na apresentação, prática e consolidação de vocabulário relacionado com *la calle, la ciudad, los espacios y las direcciones*. Depois da dedução e respetiva exploração do tema *¿Y dónde está tu casa?*, a partir do separador da unidade, e da realização de um exercício de correspondência para consolidação do léxico, através de várias imagens didáticas, seguiu-se a audição da canção intitulada *En la ciudad*, do grupo espanhol *Amparanoia*. Procedeu-se, então, numa primeira fase, à audição da primeira parte da canção, para preenchimento dos espaços em branco. Posteriormente, adveio a leitura da segunda parte da canção, para preenchimento dos espaços em branco com as palavras e/ou expressões adequadas, seguida de nova audição para comprovar as opções assinaladas na atividade anterior e correção interativa da letra da canção. Finalizou-se a aula com os alunos a cantarem a referida canção.

### **Análise Crítica**

A canção, eleita pela possibilidade de exploração intertextual, suscitou a participação e o empenho de todos os alunos, possibilitando que os alunos mais fracos se desinibissem e aderissem à atividade e que os mais fortes incentivassem os colegas a participar. Constituiu, ainda, uma excelente atividade de consolidação de conhecimentos, contribuindo para que os alunos fossem envolvidos na língua espanhola, de forma divertida e motivadora, bem como o desenvolvimento das competências relativas à compreensão oral e escrita.

## **7.ª aula: 03 de maio de 2011**

**Atividade** – *Actividad en parejas: presentación de un diálogo*

**Recursos e materiais** – Ficha de trabalho

Nesta aula deu-se continuidade à leção dos objetivos linguísticos identificados nas aulas anteriores (*La ciudad, las costumbres y las rutinas diárias*), e à introdução da estrutura gramatical do *Pretérito Imperfecto de Indicativo*, para descrever ações que ocorreram no passado. Para sistematização de que este tempo verbal serve, muitas vezes, para nos referirmos a circunstâncias que encerram um ato, os alunos completaram frases, com os verbos na forma adequada do Pretérito Imperfeito, inseridas em diálogos e elaboradas para cada elemento da turma, em particular, como, por exemplo: **Ana Rita:** - *¿Sabes, José? El otro día Francisco tuvo un accidente con su bici.* **José:** - *¡Es verdad! Él (estar)<sup>1</sup> \_ muy cansado. (salir)<sup>2</sup> \_ de la escuela y (haber)<sup>3</sup> \_ mucho tráfico en la carretera. Su bici (ser)<sup>4</sup> \_ muy vieja y (llover)<sup>5</sup> \_ mucho.* Seguidamente, os alunos, em trabalho de par, leram as frases que lhes correspondiam.

### **Análise Crítica**

Visando a promoção do desenvolvimento da competência comunicativa optou-se, uma vez mais, pelo recurso a atividades de interação e produção oral simples, a partir de tarefas comunicativas, no sentido de estimular os alunos a exprimirem-se num contexto real de situação. Os alunos, em trabalho de pares, participaram, ativamente, na atividade elaborada, propositadamente, para eles, tendo em conta os seus gostos e preferências. Após um sentimento de estupefação pelo facto de lhes ter sido atribuído um “papel”, seguido de um pico de zombaria devido à originalidade e franqueza das frases, todos os alunos assumiram o seu papel com entusiasmo e criatividade na entoação das deixas. É de referir, igualmente, que a forma de interação do grupo-turma contribuiu, largamente, para a criação de um ambiente de trabalho agradável e de interajuda.

## **8.ª aula: 04 de maio de 2011**

**Atividade** – *Cómic*

**Recursos e materiais** – Retroprojektor e ficha de trabalho

Esta aula tinha como objetivo descrever ações que ocorreram no passado e que apresentam relação com o presente, recorrendo-se ao uso do *Pretérito Perfecto*. Assim,

através de um *cómic* procedeu-se à revisão do *Pretérito Imperfecto de Indicativo*, lecionado na aula anterior, e do *Presente de Indicativo*, seguida da introdução do *Pretérito Perfecto de Indicativo*. Para isso, recorreu-se, inicialmente, à leitura das afirmações constantes no *cómic*, a saber: *Cuando era niño dormía mucho; Presentemente, yo duermo muy bien. e Esta noche no he dormido bien*. Posteriormente, através da produção e interação oral e utilizando as rotinas diárias como exemplos concretos, os alunos praticaram e consolidaram os conteúdos gramaticais abordados.

### **Análise Crítica**

O *cómic* apresentado, tendo a personagem do *Cebolinha* como protagonista, além de suscitar interesse e curiosidade, por parte dos alunos, foi deveras elucidativo relativamente à utilização dos diferentes tempos verbais, na medida em que apresentava claras evidências quanto ao seu uso. Neste contexto, a introdução desta atividade de interação oral simples, a partir de um *cómic*, foi decisiva na aquisição e compreensão dos conhecimentos, tendo em conta que a estrutura do *Pretérito Perfecto* foi quase que, intuitivamente, apreendida através dos exemplos sobre rotinas, evidenciados, oralmente, pelos próprios alunos. Possibilitando que os mesmos usem a estrutura naturalmente, tomando consciência do seu significado e do seu uso, envolve-os, ativamente, na sua própria aprendizagem, tal como sugerido na abordagem comunicativa, ao mesmo tempo que se promove a motivação e se desenvolve a autonomia.

### **9.ª aula: 10 de maio de 2011**

**Atividades** – *Calentamiento: Explotación didáctica de imágenes / Sopa de letras*

**Recursos e materiais** – Retroprojektor e ficha de trabalho

Os principais objetivos linguísticos da aula centravam-se em pedir e dar informação sobre personagens e acontecimentos passados, recorrendo-se ao uso do “*Pretérito Indefinido*” dos verbos regulares. Assim, recorrendo uma vez mais às tecnologias de informação, iniciou-se a aula com a apresentação de um diapositivo com fotos da cantora Shakira, a dançar a música *Waka waka*, com os seus fans, na famosa fonte *Pla de Palau*, em Barcelona, aquando da gravação do primeiro videoclip do disco *Sale el sol*. Seguiu-se a exploração oral das fotos. Os alunos leram as legendas e comentaram as fotos, ao mesmo tempo que a professora os elucidava acerca do vocabulário que não

conheciam. Após a introdução do *Pretérito Indefinido*, através de uma carta de Shakira para uma sua amiga, contando os momentos mais relevantes que viveu em Barcelona, seguiu-se, então, a elaboração de uma sopa de letras visando a seleção da forma verbal do *Pretérito Indefinido* que correspondia a cada um dos doze infinitivos apresentados.

### **Análise Crítica**

Esta aula correu muitíssimo bem no que se refere à participação dos elementos da turma. As fotos apresentadas suscitaram muita curiosidade e comentários dos alunos acerca da cantora, fomentando-se, assim, a introdução do assunto, motivando para a lição e ativando o uso da língua. No que concerne à sopa de letras, esta apresentou-se como uma atividade lúdica que ajudou à consolidação de conteúdos gramaticais, permitindo que o aluno se focalizasse, de forma ativa, na atividade a desenvolver. O encadeamento das atividades, a meu ver, surtiu o efeito desejado e todas as competências relativas à oralidade e à escrita foram trabalhadas.

### **10.ª aula: 11 de maio de 2011**

Realização da Prova de Aferição de Matemática (6.º ano de escolaridade). Por questões de natureza logística não houve aulas, no período da manhã.

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

A prática de Ensino Supervisionada de Espanhol, no 2.º Ciclo, do Ensino Básico, decorreu no período de 18 de maio a 15 de junho de 2011, na Escola Básica 2,3 Luciano Cordeiro, em Mirandela. Tendo em conta que a escola não apresentava a língua estrangeira espanhola como oferta educativa, procedeu-se à criação de um Clube de Espanhol, após apresentação de um projeto à direção da escola, que incluía quinze alunos, das turmas F, G e H, do 5.º ano de escolaridade. O referido clube funcionava às quartas-feiras, das 15:30h às 16:15h. Importa, aqui, referir que, nesta data, já existia outro Clube de Espanhol a funcionar, nessa escola. Contudo, devido à enorme adesão por parte dos alunos e tendo sido apenas direcionado, numa primeira fase, para os alunos a frequentar o 6.º ano de escolaridade, a direção da escola aprovou a criação deste novo projeto. A professora cooperante foi a Professora Armanda Moura, docente

do Departamento de Línguas, estando, novamente, a orientação a cargo do Professor Nelson Parra.

Esta prática de ensino contou com um acérrimo interesse e curiosidade, por parte de todos os alunos, em relação à língua espanhola, o que se revelou de extrema importância na seleção e implementação dos conteúdos programáticos, na medida em que se torna cada vez mais presente que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser entusiasmante e cativante. O ensino desta língua foi desenvolvido a partir do Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, do Ensino Básico (2008), contemplando as finalidades, objetivos e conteúdos nele enunciados, e do QECR (2001), de modo a promover-se a implementação de uma metodologia *task-based*, e de metodologias ativas, centradas nos alunos, sem nunca esquecer a componente lúdica nas atividades letivas, estratégias motivacionais e o recurso às novas tecnologias de informação, como meio de promoção do sucesso da aprendizagem dos alunos.

### **1.ª aula: 18 de maio de 2011**

**Atividade** – *Tarea final: Test ¿Qué sabes de España?*

**Recursos e materiais** – Retroprojektor e ficha de trabalho

Tratando-se da primeira aula, a professora apresentou-se à turma, utilizando a estrutura *Me llamo.../soy...* ao mesmo tempo que apontava para um aluno e perguntava *¿Y tú, cómo te llamas?*, esperando, posteriormente, que os alunos repetissem as duas estruturas aquando da sua apresentação. A aula tinha como objetivo fundamental ativar conhecimentos da língua e cultura espanholas, focando a situação geográfica de Espanha e Ilhas Baleares e Canárias, as Comunidades Autónomas de Espanha e personagens do mundo hispano. Por meio de uma apresentação em PowerPoint, os alunos foram alargando os seus conhecimentos relativamente à temática referida anteriormente, através da sinalização, pronúncia e escrita de palavras e/ou expressões hispânicas, sendo-lhes permitido proferir palavras utilizando a língua materna, de modo que a professora os conduzisse numa *lluvia de ideas* de vocabulário. De modo a compreender o nível de conhecimento que os alunos adquiriram relativamente à cultura e língua espanholas, foi elaborado o teste de escolha múltipla, intitulado *¿Qué sabes de España?* Neste teste, dinamizado em PowerPoint, os alunos tinham de ler e escolher a opção correta. Depois de assinaladas as respostas,

comprovaram os resultados, depois de efetuada a pontuação. Cada resposta correta valia um ponto.

### **Análise Crítica**

Esta aula introdutória centrou-se, essencialmente, na compreensão, produção e interação oral. A atividade relativa à apresentação da professora *versus* alunos desenrolou-se num ambiente bastante afável e dinâmico para a aprendizagem. A exploração das imagens didáticas e textos através de questões/chuva de ideias incutiu nos alunos os conhecimentos necessários para a realização da última atividade. A elaboração do teste foi, sem dúvida, a atividade que mais agradou aos alunos, na medida em que todos se mostraram disponíveis para ler as afirmações e assinalar a resposta correta. Os resultados foram bastante positivos. Com a realização deste teste lançaram-se, assim, as condições necessárias para que os alunos, consistentemente, articulassem o trabalho linguístico com o universo cultural a esse se refere.

### **2.ª aula: 25 de maio de 2011**

Feriado municipal, em Mirandela.

### **3.ª aula: 01 de junho de 2011**

**Atividades** – *Videoclip/canción (meses del año) / Juego: ¿Qué fiestas y celebraciones se conmemoran en España cada año?*

**Recursos e materiais** – Retroprojektor e ficha de trabalho

A aula iniciou-se com o visionamento de um videoclip e audição de uma canção relativa aos meses do ano. Primeiramente, os alunos ouviram, leram e repetiram os meses do ano, ambientando-se ao ritmo e pronúncia. Como forma de consolidação desta temática, seguiu-se nova audição da canção, sendo os alunos impelidos a cantar. Recorrendo uma vez mais ao uso do PowerPoint, foram apresentadas algumas das festas e celebrações mais emblemáticas de Espanha, comemoradas todos os anos, tendo os alunos que preencher um calendário com datas das mesmas. Seguiu-se a realização de um jogo/concurso, em trabalho de grupo – três elementos cada - que visava a assimilação dos meses do ano e a sua correspondência com as festas e celebrações de Espanha. O

jogo, dinamizado em PowerPoint e denominado *¿Qué fiestas y celebraciones se conmemoran en España cada año?*, consistia na resolução de dez questões de escolha múltipla, utilizando uma tabela para o efeito. Depois de realizado o teste, os alunos somaram os pontos, leram os resultados e apresentaram-nos aos seus companheiros. O grupo que obteve mais respostas corretas ganhou o jogo.

### **Análise Crítica**

O videoclip apresentado suscitou muito interesse e motivação nos alunos, na medida em que todos participaram na entoação da canção dos meses do ano. O mesmo se refere à apresentação de imagens acerca das festas e celebrações mais simbólicas de Espanha que, devido às características peculiares de algumas, suscitaram muitos comentários, permitindo o contraste entre a informação obtida e a que os alunos tinham sobre as festas festejadas em Portugal, facilitando, assim, a interação oral. O jogo foi, sem dúvida, a atividade mais apelativa, na medida em que os grupos se mostraram muito interessados e empenhados na concretização da atividade. Mais uma vez se recorreu à utilização do lúdico, como forma de motivação dos alunos para a aprendizagem da língua espanhola, bem como à promoção do trabalho de grupo, como incentivo à competição. É de realçar, ainda, que a forma de interação do grupo-turma contribuiu, grandemente, para a criação de um ambiente de trabalho agradável e de interajuda.

### **4.ª aula: 08 de junho de 2011**

**Atividades** – Videoclip/*canción de los saludos* / *Juego: diálogo desordenado*

**Recursos e materiais** – Videoclip, retroprojektor, ficha de trabalho e cartões

A aula iniciou-se com a audição da *canción de los saludos* e visionamento do respetivo videoclip, no qual surgiam expressões alusivas ao tema *saludos y agradecimientos*. Os alunos ouviram a canção, uma primeira vez, ambientando-se, assim, ao ritmo e pronúncia. Na segunda audição, e seguindo a letra através do videoclip, os alunos entoaram a canção. Com o recurso ao PowerPoint, sucedeu-se a explicação e leitura, com os alunos, das diferentes maneiras de saudar e despedir-se. A última atividade, realizada em trabalho de par, consistiu num jogo. A professora distribuiu cartões que compunham um diálogo desordenado, com a particularidades das frases se encontrarem

incompletas. Através da observação das imagens apresentadas nos cartões, os alunos completaram as frases, ordenaram o diálogo e representaram-no para a turma.

### **Análise Crítica**

A aula baseou-se, essencialmente, na interação e produção oral simples e orientada, a partir de atividades lúdicas e tarefas comunicativas. A audição da canção e visionamento do videoclip suscitaram muito interesse e curiosidade por parte dos alunos, na medida em que se tratava de uma canção com um ritmo lento, mas agradável, e com expressões simples e, perfeitamente, audíveis, permitindo a introdução da unidade temática a partir da mesma. O jogo/representação do diálogo produziu o efeito desejado já que os alunos se encontravam muito empenhados e concentrados na tarefa, socorrendo-se dos meios de expressão necessários à interação, em situações da vida real. Mais uma vez, se recorreu ao uso da canção, como atividade de motivação e parte do processo de aquisição de conteúdos novos, e do jogo, como forma de consolidação vocabular.

### **5.ª aula: 15 de junho de 2011**

**Atividade** – *Canción de los colores*

**Recursos e materiais** – CD, retroprojektor e ficha de trabalho

A professora estagiária iniciou a aula com a audição de uma canção intitulada *La canción de los colores*. Após distribuição de uma ficha de trabalho, os alunos ouviram, novamente, a canção reconstruindo a sua letra através do preenchimento dos espaços em branco, com a cor mais adequada. Seguiu-se nova audição, para correção, coletiva, de supostos erros. Sucederam-se outras atividades para consolidação vocabular, como a leitura e compreensão oral do índice das cores e um exercício de escolha múltipla, a partir de expressões que ajudam a identificar as cores. Tratando-se da última aula lecionada no Clube de Espanhol, procedeu-se à autoavaliação dos alunos nas diferentes áreas - compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e atitudes e valores - e à entrega de Certificado de Presença no Clube de Espanhol, elaborado para o efeito.

## **Análise Crítica**

Tal como na aula anterior recorreu-se à utilização do lúdico como forma de motivação para a aprendizagem. Deste modo, a apresentação do tema fez-se, novamente, a partir da audição e exploração de uma canção. Os alunos mostraram-se bastante motivados pois o tema era aliciante, permitindo a aprendizagem de novo léxico, bem como a expansão dos seus conhecimentos no que toca às cores. É de referir que este grupo de alunos sempre se mostrou muito interessado e empenhado pelas atividades propostas e, conseqüente, pela aprendizagem da língua espanhola, facilitando, assim, a escolha dos conteúdos programáticos a lecionar. Partindo da premissa de que a aprendizagem efetuada a partir da implementação de metodologias ativas, centradas no aluno, oferece potencialidades acrescidas, o recurso a atividades lúdicas contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e torna a sua aprendizagem mais ativa e responsável.

### **2.2.4. A prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo**

A prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo decorreu no Colégio Nossa Senhora do Amparo, em Mirandela, numa turma do 4.º ano de escolaridade, sob a orientação da professora a lecionar as AEC Inglês, Edite Rego, no período de 4 de outubro a 3 de novembro de 2011. A carga horária distribuía-se por dois blocos de noventa minutos: às terças-feiras e quintas-feiras, das 14:00h às 15:30h.

A turma era constituída por treze alunos, sendo que oito elementos eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino. No que concerne às suas potencialidades, tratava-se de uma turma que incluía alunos muito participativos, organizados e empenhados nas tarefas escolares, evidenciando-se por se mostrarem sempre atentos às explicações da professora. Contudo, salienta-se, igualmente, a existência de um número reduzido de alunos que apresentava algumas dificuldades na compreensão e aquisição de conhecimentos e de expressão oral e escrita, no que se refere à língua inglesa e, igualmente, alunos que, por apresentarem uma personalidade mais tímida, tinham alguma dificuldade em relacionar-se com os colegas. Neste contexto, procurei, constantemente, uma uniformização de procedimentos na atuação com os alunos, imprimindo ritmos diferentes nas aulas, procurando fazer com que todos

acompanhassem e participassem nas atividades, dando relevo ao ensino individualizado e promovendo a coesão do grupo/turma. Do mesmo modo, o recurso às atividades lúdicas como forma de motivação e o desenvolvimento de estratégias motivadoras que contribuíssem para o sucesso escolar dos alunos, foi uma constante. Foi, igualmente, dada relativa importância à promoção da autoavaliação.

### **1.ª aula: 04 de outubro de 2011**

**Atividade** – *Song: Hello again Bugs!*

**Recursos e materiais** – CD e manual escolar

Para a introdução desta atividade foi necessário proceder a uma revisão dos conteúdos programáticos abordados anteriormente – *personal identification*. Deste modo, procedeu-se à apresentação da professora *versus* alunos bem como das personagens da canção (*Spike* e *Gracie*), através de *flashcards*, os quais seriam aproveitados para questionar os alunos relativamente à sua identificação pessoal, ativando, assim conhecimentos prévios. Os alunos ouviram a canção, seguindo a letra no seu manual escolar e ambientando-se, assim, ao ritmo e pronúncia. Ouviram-na, novamente, sendo impelidos a cantar. Posteriormente, a professora dividiu a turma em dois grupos: o grupo das meninas (*Gracie's group*) e o grupo dos meninos (*Spike's group*), explicando que eles deviam cantar a canção em conjunto até ouvirem o verso que lhes correspondia. Então, o grupo levanta-se, abana os braços e canta o verso. Os alunos ouviram a canção, uma terceira vez, cantando e fazendo as ações.

### **Análise Crítica**

O uso da canção é uma ótima ferramenta de ensino na medida em que permite que todos os alunos sejam envolvidos na língua inglesa, de forma divertida e motivadora, diluindo o receio de participação dos alunos mais fracos e encorajando-os a assumir uma atitude positiva em relação ao seu processo de aprendizagem. Além de facultar a audição gravada por falantes nativos, permitindo a prática da pronúncia, a entoação e o ritmo, possibilita, ainda, a introdução e/ou consolidação de áreas temáticas, lexicais e gramaticais, a explorar. Neste âmbito, esta canção, em particular, funcionou como estratégia de motivação, impulsionando o envolvimento dos alunos em contexto de sala

de aula, num momento de *feedback* e consolidação vocabular relativamente à identificação pessoal. Verificou-se um envolvimento geral por parte de todos os alunos.

## **2.<sup>a</sup> aula: 06 de outubro de 2011**

**Atividade** – *Game: Make a dice / Play a game*

**Recursos e materiais** – cópia de um dado para construir, tesoura e cola.

Como forma de consolidação dos conteúdos programáticos relativos à identificação pessoal, a professora propôs um jogo. Numa fase inicial, foi dado a cada aluno uma cópia de um dado para construir e que os alunos teriam de colorir, recortar e colar. Seguidamente, a professora escreveu no quadro: 1. *Name*; 2. *Age*; 3. *Address*; 4. *Colour*; 5. *Number*; 6. *Pet*. Os alunos foram questionados sobre as questões a integrar o cubo (por exemplo, 1. *Name* – *What's your name?*) e escreveram-nas no seu caderno. Depois de corrigidas pela professora, os alunos transcreveram-nas para os dados. A professora organizou os alunos em pares e convidou um par a deslocar-se para junto do quadro, no sentido de proceder à demonstração do jogo. A professora pede ao Aluno A para lançar o dado. Se, por exemplo, sair o número 4, terá que colocar a questão *What's your favourite colour?* O Aluno B responde e lança o dado. Um a um, vão perguntando e respondendo às questões. Cada resposta correta valia um ponto. Finalmente, a turma jogou em pares.

### **Análise Crítica**

Qualquer jogo pressupõe a preparação do mesmo. Assim, a professora começou por esclarecer os alunos acerca de todos os procedimentos e regras a seguir. Para que todos os passos decorressem dentro dos trâmites normais e acordados entre a professora e os alunos, frisou-se que o não cumprimento do estabelecido previa a aplicação de penalizações. Neste caso, em particular, os alunos teriam que responder de forma correta à questão apresentada, caso contrário, retirava-se-lhe um ponto. Partindo da premissa de que a aprendizagem através do jogo pedagógico oferece potencialidades acrescidas, esta atividade lúdica contribuiu, largamente, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tornando a sua aprendizagem mais ativa e responsável, ao mesmo tempo que consolidava conhecimentos. Neste contexto, todos os alunos aderiram à atividade com bastante empenho e interesse. A estratégia adotada visou uma

competição saudável entre pequenos grupos promovendo-se as relações interpessoais entre os seus elementos. Tratando-se de alunos um pouco críticos, uns em relação aos outros, juntá-los foi uma mais-valia. Tal como afirma Dörnyei a este respeito, “You may want to put students together who would not normally make friends easily” (Dörnyei, 2001:44).

### **3.ª aula: 11 de outubro de 2011**

**Atividade** – *Song: Bugs alphabet / Game: I spy...*

**Recursos** – CD e manual escolar

A aula tinha como objetivo a revisão do alfabeto e *spelling words*, lecionados no ano letivo anterior. Neste sentido, após a apresentação do abecedário e como forma de consolidação desta temática, a professora escreveu uma letra do alfabeto num pequeno papel que distribuiu aos alunos, de modo a que cada um tivesse, em sua posse, uma letra. Os alunos ouviram a canção do abecedário, seguindo as letras no seu manual escolar, ambientando-se, assim, ao ritmo e pronúncia. Ouviram a canção novamente com a particularidade de levantarem o papel com a sua letra, à medida que a ouviam na canção. Posteriormente, os alunos trocaram os papéis com as letras, cantaram e executaram a ação anterior.

Ainda como forma de consolidação do alfabeto, propôs-se um jogo denominado *I spy...* Assim, a professora pediu aos alunos para olharem com atenção ao seu redor (sala de aula) e referiu: *I spy with my little eye, something beginning with a ... t*. Seguidamente, encorajou os alunos a olharem e descobrirem de que objeto se tratava. O aluno que adivinhar em primeiro lugar, tem a oportunidade de dizer *I spy...* O jogo foi estendido a todos os alunos.

### **Análise Crítica**

Como os alunos já tinham abordado este tópico no ano letivo anterior, a aula teria como objetivo a revisão de conhecimentos. Ativar a curiosidade dos alunos para a aprendizagem através de atividades lúdicas, demonstrou ser uma eficaz estratégia quer envolvendo-os na aprendizagem, praticando, consolidando e sistematizando conteúdos, quer desenvolvendo, igualmente, competências. É de ressaltar que a interação do

grupo-turma contribuiu, grandemente, para a criação de um ambiente agradável, de competição saudável e interajuda.

A canção constituiu uma ótima atividade de consolidação de conhecimentos permitindo a exposição dos alunos à sonoridade da língua inglesa e consequente prática da pronúncia, entoação e ritmo. Todos os alunos, sem exceção, aderiram entusiasticamente a esta atividade. No que concerne ao jogo *I spy...*, é de referir que trouxe grandes vantagens a nível da consolidação dos conhecimentos dos alunos, da dinâmica do trabalho de sala de aula e da motivação para a aprendizagem da língua inglesa.

#### **4.<sup>a</sup> aula: 13 de outubro de 2011**

**Atividade** – *Listening/reading comprehension of a story*

**Recursos e materiais** – CD e manual escolar

Nesta aula, pretendia-se trabalhar as competências de compreensão oral, produção oral e compreensão escrita, utilizando uma história do seu manual escolar, intitulada *The Bugs Quiz*, pelo que foi pedido aos alunos que prestassem atenção às vinhetas. No sentido de criar interesse e curiosidade pela história, a professora foi apontando para as imagens colocando algumas questões, a saber: *Who's this? (Gracie/Spike); What is the story about? (a radio quiz)*. Os alunos ouviram a história, uma primeira vez, olhando para as imagens. Ouviram-na, novamente, dando-se seguimento à compreensão oral do texto, com a professora a recorrer à mimica e à exploração das imagens de modo a captar a atenção dos alunos, despertando, assim, o interesse pela história. O passo seguinte consistiu num *true/false exercise* com o objetivo de relembrar a história, seguido da ordenação e numeração das vinhetas. Os exercícios foram corrigidos oralmente. Por fim, seguiu-se a leitura da história. Os alunos ouviram-na, mais uma vez, enquanto a seguiram, em silêncio, nos seus manuais. Entretanto, a professora dividiu a turma em dois grupos: o grupo das meninas (*Gracie's group*) e o grupo dos meninos (*presenter's group*), explicando que eles deveriam ler a história, em voz alta, tendo em atenção à fala das personagens da história. Esta leitura foi feita, em simultâneo, por todos os elementos do grupo.

## **Análise Crítica**

Ao abordamos um texto/história de forma lúdica, estamos a promover o interesse dos alunos pela leitura. A iniciação dos alunos na leitura, em língua inglesa, deverá efetuar-se com especial cuidado e de um modo mais lúdico, de modo a fomentar-se uma relação positiva com a aprendizagem da língua em causa, evitando-se, assim, uma resistência à leitura, por parte de alguns alunos, nos ciclos seguintes. Neste contexto, a leitura e interpretação de textos deverá ser implementada através de atividades com gradação crescente de dificuldade, aumentando-se a possibilidade dos alunos serem bem-sucedidos na execução das atividades propostas, melhorando a sua autoestima e o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade. Nesta aula em concreto, os alunos aderiram com bastante entusiasmo às atividades propostas. É de referir, no entanto, que se procedeu à promoção da leitura, em voz alta, através da formação de dois grupos de alunos, equilibrando os mesmos entre alunos com maiores e menores dificuldades na leitura. Esta estratégia de ensino diferenciado visou a estimulação dos alunos com mais dificuldades a participarem mais ativamente neste tipo de atividades, promovendo-se, ao mesmo tempo, a cooperação entre colegas.

### **5.ª aula: 18 de outubro de 2011**

**Atividades** – *Warm up: School subjects flashcards / Yes/No game*

**Recursos e materiais** – *Flashcards*

A primeira atividade que se passa a descrever visou a introdução e exploração, de forma lúdica e motivante, das disciplinas escolares. Inicialmente, a professora apresentou, um a um, vários *school subjects flashcards*, afixando-os no quadro. Retirando um de cada vez, perguntou *What subject is it?*, ao mesmo tempo que mimava uma ação correspondente à disciplina implícita no *flashcard*, encorajando os alunos a identificá-la. Posteriormente, afirmou *Spike says...let's to do Maths* e os alunos mimaram ações correspondentes à disciplina. A ação foi repetida com todos os cartões. Esta atividade terminou com a professora a afixar, novamente, os *flashcards* no quadro e os alunos a retirarem, aleatoriamente, um *word card*, e a afixarem-no junto ao *flashcard* correspondente, ao mesmo tempo que o liam em voz alta. Esta última atividade foi executada por todos os alunos. A segunda atividade assumiu a forma de um jogo. Utilizando os *flashcards* referidos anteriormente, nos quais foi inscrito um dia da

semana, a professora fez a demonstração do jogo com a ajuda de um aluno voluntário. Seguidamente, pediu a dois alunos que se deslocassem para junto do quadro dando três *flashcards* a cada um. O aluno A, olhando para os seus cartões, afirmava *I have got English on Monday*, perguntando, imediatamente, *Have you got English on Monday?* Se o aluno B respondesse *Yes, I have*, ganhava o cartão e questionava o colega, selecionando um dos seus cartões. Se respondesse *No, I haven't*, teria de ir ao baralho apanhar outro cartão perdendo, assim, a sua vez de elaborar a questão. O jogo continuou até que um aluno ficasse sem cartões.

### **Análise Crítica**

Estimular os alunos para o alargamento de conhecimentos relativamente a diversos conteúdos lexicais e estruturais é um dos grandes objetivos de uma aula de língua estrangeira. Neste contexto, a primeira atividade visou a introdução do tema vocabular *School subjects* e respetiva consolidação. Já a segunda atividade tinha como objetivo, além da consolidação vocabular das disciplinas e dos dias da semana, a compreensão e a prática das estruturas gramaticais – formas afirmativa e interrogativa do verbo *To have got* e das respostas curtas. Tendo em conta que a consolidação de vocabulário é essencial para o melhor desenvolvimento da destreza na língua inglesa, o recurso aos *flashcards* ofereceram a oportunidade de alargar e consolidar o vocabulário adquirido, facilitando a sua memorização, de uma forma divertida. Todos os alunos aderiram, de forma entusiástica, às atividades apresentadas.

### **6.ª aula: 20 de outubro de 2011**

#### **Atividade – *Guessing game***

#### **Recursos e materiais – Retroprojektor**

A professora começou por dividir os alunos em dois grupos. De modo a fazer a demonstração do jogo, pediu a um elemento de um grupo que se deslocasse para junto do quadro, pensasse num dia da semana e lho segredasse. O objetivo do jogo era que os alunos adivinhassem o dia da semana ouvindo as disciplinas que tinham nesse dia. Assim, a professora, recorrendo a uma apresentação em PowerPoint, apresentou um diapositivo com o *timetable* real dos alunos, para referência. Seguidamente, afirmou: *I've got English*. Um grupo, de cada vez, tentou adivinhar, perguntando, por exemplo, *Is*

*it Monday?* Se o grupo acertasse no dia da semana era-lhe atribuído um ponto. O grupo com mais pontos seria o vencedor. A atividade repetiu-se com a utilização de um *timetable* imaginário.

### **Análise Crítica**

Esta atividade permitiu o *feedback* de conhecimentos vocabulares e estruturas gramaticais, de forma lúdica e divertida. Mais uma vez, ativar a curiosidade dos alunos para a aprendizagem, fazendo uso de atividades lúdicas, demonstrou ser uma ótima estratégia na medida em que, além de os motivar para a aprendizagem, facilita a promoção da comunicação em língua inglesa. É de referir que a professora teve o cuidado de formar grupos de alunos heterogéneos, possibilitando, assim, a coesão entre os seus elementos, estimulando, ainda, os alunos com mais dificuldades a participarem, mais ativamente, neste tipo de atividade. Citando Dörnyei, “in such groups students share an increased responsibility for achieving the group goals, they pull each other along and the positive relations among them make the learning process more enjoyable in general” (Dörnyei, 2001:43).

### **7.ª aula: 25 de outubro de 2011**

**Atividade** – *Acting out the song: I’ve got music on Monday*

**Recursos e materiais** – CD, manual escolar e *flashcards*

Dando seguimento ao estudo do tema vocabular abordado nas aulas anteriores, a professora começou por afixar os *school subjects flashcards* no quadro, seguindo a ordem em que se apresentavam na canção, de modo a fornecer *feedback* dos conteúdos lexicais. Procedeu-se à leitura da letra da canção, em voz alta e em simultâneo, por todos os elementos da turma, enquanto a professora foi apontando para as disciplinas mencionadas pelos alunos. Seguiu-se a divisão da turma em cinco grupos, relembrando aos alunos as ações relativas a cada disciplina, em particular. Cada grupo cantou e coreografou um verso da primeira estrofe da canção, excetuando o grupo número cinco que mimou as ações relativas aos quinto e sexto versos. Os últimos quatro versos da segunda estrofe da canção foram cantados por toda a turma, mimando as ações e batendo palmas. Esta atividade foi, novamente, repetida.

## **Análise Crítica**

No sentido de promover o desenvolvimento da capacidade de compreensão oral dos alunos e o enriquecimento das interações didáticas, optou-se, novamente, pelo uso da canção na sala de aula, permitindo a participação ativa e entusiástica de todos os alunos, diminuindo, assim, o receio em participar e a tensão dos alunos mais fracos em demonstrar as suas lacunas de aprendizagem. Nesta aula, o uso da canção, além de motivar os alunos, permitiu, igualmente, a consolidação do vocabulário aprendido e a criação de uma ponte para a abordagem de outros conteúdos de aprendizagem, mais concretamente, a introdução do *exponent*: *What's your favourite subject?* Verificou-se um envolvimento geral na atividade, ressaltando que a forma de interação do grupo-turma contribuiu, largamente, para a criação de um ambiente de trabalho descontraído, de competição saudável e de interajuda. Isto deveu-se ao facto de a professora, aquando da constituição dos grupos, ter orientado a distribuição dos alunos de forma equitativa, entre os alunos com mais dificuldades e aqueles que não apresentavam qualquer dificuldade.

### **8.ª aula: 27 de outubro de 2011**

**Atividades** – *Song: Where's Archie? / Miming game*

**Recursos e materiais** – *School places flashcards*

A professora começou por introduzir o léxico relativo aos *school places* através de *flashcards*, seguindo-se, então, a audição da canção *Where's Archie?* Os alunos cantaram a canção e, ao mesmo tempo, iam apontando para os locais que integram a escola, à medida que os ouviam na canção. Seguidamente, a professora, recorrendo a um *flashcard*, perguntou: *Where's Archie? Is he in the gym?*, mimando a ação que o *flashcard* ilustrava. Os alunos tinham de responder *Yes, he is.* ou *No, he isn't.* A professora repetiu a atividade com os restantes *flashcards*, primeiro solicitando aos alunos a resposta correta ilustrada nos *flashcards* e, seguidamente, mimando as ações e colocando os *flashcards* de costas voltadas para baixo, em cima da secretária. Então, a professora pediu a um aluno voluntário que se deslocasse para junto do quadro, tirasse um *flashcard* e perguntasse aos colegas: *Where's Archie? Is he in the...?*, mimando a ação ilustrada. Os alunos tinham de adivinhar o lugar da escola que o *flashcard* ilustrava. A atividade repetiu-se com os restantes alunos a mimarem as ações.

## **Análise Crítica**

No ensino de uma língua estrangeira, o professor deverá munir-se das estratégias que fomentem o envolvimento dos discentes, incrementem a sua motivação, contribuindo-se, deste modo, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tornando a sua aprendizagem mais ativa e responsável. Para além da canção e do recurso a diversos materiais, como os *flashcards*, os jogos pedagógicos constituem uma excelente estratégia na medida em que permitem o reconhecimento de conteúdos lexicais e estruturais, a exercitação oral da Língua, não devendo, contudo, ser demasiado prolongados para que não se tornem desmotivantes. Partindo destes pressupostos, ambas as atividades se revelaram excelentes meios para a concretização dos objetivos supracitados. O uso da mímica potenciou, claramente, a criatividade e a imaginação dos alunos e, conseqüentemente, a sua predisposição para participar neste jogo pedagógico, de uma forma divertida e motivadora.

### **9.<sup>a</sup> aula: 03 de novembro de 2011**

**Atividade** – *Noughts and Crosses* (Sound and spelling pattern: i\_e; y)

**Recursos e materiais** – CD, manual escolar, retroprojektor e cartões autocolantes

À atividade acima referida, sucedeu uma outra, *Listen, point and say*, que se centrava na repetição e correta entoação de palavras que, apesar de se pronunciarem da mesma forma, apresentavam diferentes modos de escrita, para o mesmo som. Assim, como forma de permitir que os alunos desenvolvessem as capacidades de ouvir, falar e ler e propiciasse, em simultâneo, o trabalho de pares e a interação em grupo, a professora propôs o denominado “jogo do galo”. Fazendo uso do retroprojektor, chamou a atenção dos alunos para o *Bug Word Game*, constituído por nove palavras. Num lado do quadro, a professora escreveu “i\_e” e, no outro, “y” (*spelling patterns*), dividindo, seguidamente, a turma em dois grupos: o grupo das meninas e o grupo dos meninos, fornecendo-lhes *noughts* e *crosses*, impressos em papel autocolante. Um elemento de cada grupo escolhia uma palavra e selecionava-a com o seu símbolo. Se pronunciasse a palavra corretamente, a professora escrevia-a na coluna adequada. Os alunos foram-se movimentando e a primeira equipa a completar uma linha horizontal, vertical ou diagonal, de cruces ou círculos, ganhava o jogo. A equipa vencida teria de bater as

palmas à equipa vencedora. Finalmente, os alunos leram e pronunciaram as palavras escritas em ambas as colunas.

### **Análise Crítica**

O recurso a jogos pedagógicos provou, mais uma vez, ser uma boa estratégia, pois, além de envolver os alunos na aprendizagem, propicia a prática e consolidação de conteúdos, bem como o desenvolvimento de competências. Neste caso, em particular, os alunos puderam desenvolver as competências de *listening*, *speaking* e *reading*. Igualmente, a forma de interação do grupo-turma contribuiu para a criação de um ambiente de trabalho descontraído, de competição saudável e de interajuda. Contudo, o jogo causou tanto entusiasmo que foi repetido, desta vez, em pares para que todos os alunos pudessem participar.

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

No Colégio Nossa Senhora do Amparo, em Mirandela foi, igualmente, realizada a Prática de Ensino Supervisionada relativa ao ensino do Espanhol, no 1.º Ciclo, do Ensino Básico. Decorreu no período de 18 de novembro a 16 de dezembro de 2011, na turma do 4.º ano de escolaridade, a mesma onde se efetuou a prática de ensino do Inglês, no 1.º Ciclo, como referido no ponto 2.1. A orientação coube ao Professor Nelson Parra, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, e a cooperação à professora titular da turma e diretora do colégio, Irmã Dulce Ramos. As aulas de Espanhol decorreram às sextas-feiras, das 16:00h às 17:00h.

É de referir que os alunos sempre se mostraram muito recetivos à aprendizagem de uma nova língua estrangeira. Tendo por base estes pressupostos, sem esquecer as características da turma, houve um especial esmero na escolha dos temas a tratar com o objetivo de despertar, ainda mais, a curiosidade e o interesse dos alunos pela aprendizagem da língua espanhola. As aulas decorreram em torno de um ambiente afável e de um modo aliciante e motivador por forma a estimular, a imaginação e a criatividade dos alunos, bem como fomentar a comunicação, proporcionando uma relação positiva com a aprendizagem. Deste modo, recorreu-se à implementação de estratégias motivacionais, de metodologias sustentadas nas atividades lúdicas, com o recurso às novas tecnologias e atividades de expressão e compreensão oral e escrita. No

fundo, a implementação das aulas seguiu as mesmas orientações do Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo.

### **1.ª aula: 18 de novembro de 2011**

**Atividades** – *Calentamiento: Canción: Buenos días / Actividad en parejas*

**Recursos e materiais** – CD, retroprojektor e ficha de trabalho

Os alunos ouviram a canção *Buenos días* e, em simultâneo, leram as expressões (*saludos y sentimientos*) que apareciam no PowerPoint. Os alunos ouviram, novamente, a canção sendo incentivados a cantar, tentando descobrir o tema da aula a partir das expressões dadas. Com o recurso ao PowerPoint e às personagens dos desenhos animados *Winx*, foi introduzido o tema “sentimentos”, através da questão ¿Cómo estás? e das respostas: *Estoy muy bien. Gracias; Estoy muy mal; Estoy triste; Estoy feliz; Estoy enfadado; Estoy nervioso e Estoy furioso*. Esta apresentação serviu de base para que os alunos, em trabalho de pares, perguntassem e referissem o seu estado de espírito, mimando-o, em simultâneo, através da questão e sentimentos apresentados.

### **Análise Crítica**

Mais uma vez, se recorreu ao uso da canção, como um componente de *calentamiento* deveras eficaz, para captar tanto a atenção dos alunos como a sua curiosidade, nos primeiros momentos da aula. Forneceu, ainda, as primeiras noções relativas à sonoridade da língua em estudo, contribuindo para que os alunos fossem envolvidos na língua espanhola, de forma divertida e motivadora. A segunda atividade, realizada em trabalho de par, provou ser uma boa estratégia, quer para os envolver na aprendizagem, quer para praticar os conteúdos lecionados e desenvolver competências. Neste caso, desenvolveram-se as competências de compreensão e expressão oral. Também a forma de interação do grupo-turma contribuiu para a criação de um ambiente de trabalho descontraído, na medida em que se promoveu a organização de pares heterogéneos, apelando-se, assim, à entajuda entre alunos, na representação dos diálogos.

### **2.ª aula: 25 de novembro de 2011**

**Atividades** – *Calentamiento: audición de la canción de la familia / Ejercicio de correspondencia con tarjetas*

## **Recursos e materiais** – CD, retroprojektor e *tarjetas*

Esta aula tinha como objetivo introduzir o léxico relativo à família. Assim, optou-se pelo uso da canção. Os alunos ouviram a canção, no sentido de se ambientarem à sonoridade da língua espanhola, ao ritmo e à pronúncia. Ouviram-na uma segunda vez, sendo impelidos a cantar e a descobrir o tema da aula. É de referir, que nesta fase, foi apresentado um diapositivo com uma foto da família *Simpson*, como referência. Recorrendo-se à árvore genealógica desta família, introduziu-se o léxico. Depois da repetição, entoação e identificação das personagens TV/membros da família *Simpson*, seguiu-se uma nova atividade: a cada membro da família *Simpson* era necessário fazer-lhe corresponder um vocábulo. Assim, a professora começou por afixar *tarjetas* com as imagens das personagens, no quadro. Os alunos, um a um, de cima da secretária, retiraram, de forma aleatória, uma *tarjeta* com um vocábulo relativo à família e afixaram-na junto à imagem correspondente, ao mesmo tempo que liam o vocábulo, em voz alta. Esta última atividade foi executada por todos os alunos.

## **Análise Crítica**

Através das atividades lúdicas pretende-se contribuir para que os alunos sejam envolvidos na língua espanhola, praticando, consolidando e sistematizando conteúdos lexicais e/ou estruturais, e desenvolvam competências, de uma forma divertida e motivadora. Neste contexto, mais uma vez, se elegeu a canção como atividade de *calentamiento*, no sentido de se introduzir o tema da aula, motivar para a lição e ativar o uso da língua. A segunda atividade foi deveras vantajosa no que concerne à prática e consolidação do léxico. Uma vez que a consolidação de vocabulário é essencial para o melhor desenvolvimento da destreza na língua espanhola, as *tarjetas* com imagens a que o aluno deve fazer corresponder as *tarjetas* com as palavras corretas, oferece, assim, a oportunidade de alargar e consolidar o vocabulário adquirido, facilitando a sua memorização, de uma forma divertida. Ainda, a interação do grupo-turma contribuiu, eficazmente, para a criação de um bom ambiente de trabalho e de interajuda.

## **3.<sup>a</sup> aula: 02 de dezembro de 2011**

**Atividades** – *Calentamiento: Audición del poema “El pobre burrito”, de Gloria Fuentes / Crucigrama - programa HotPotatoes (JCross)*

## **Recursos e materiais** – Retroprojektor e computador

Esta aula, além da introdução do léxico relativo aos animais, pretendia explicar que podemos proceder à caracterização das pessoas (caraterização psicológica), a partir de expressões associadas aos animais, como, por exemplo, *¿Cómo eres? Soy valiente como un león*. Neste âmbito, os alunos ouviram o poema intitulado *El pobre burrito*, da famosa poetisa espanhola, Gloria Fuentes, ao mesmo tempo que, através de um diapositivo, o seguiam e observavam a imagem de um burro e de uma professora. Seguidamente, os alunos, em voz alta, leram o referido poema. Posto isto, os alunos tentaram adivinhar o tema da aula, a partir do poema e da observação da imagem. Seguiram-se várias atividades para introdução e prática do vocabulário, em estudo. A última atividade, visando a consolidação vocabular, consistiu na realização de um crucigrama, elaborado no programa *HotPotatoes (JCross)*. Os alunos leram as pistas horizontais e verticais e escreveram o nome dos animais. Seguidamente, clicaram em *check* para comprovar as respostas. Caso houvesse dúvidas, os alunos clicavam em *pista* no sentido de obterem uma palavra grátis. A atividade foi realizada, primeiramente, com todos os elementos da turma e, posteriormente, em grupos de quatro elementos cada.

### **Análise Crítica**

A primeira atividade foi deveras motivante. Primeiro, porque o poema é, simplesmente, encantador e de uma simplicidade linguística, pelo que todos os alunos o perceberam na perfeição. Segundo, pelo facto de ter sido gravado por uma falante nativa promoveu o desenvolvimento da capacidade da audição e o posterior enriquecimento das interações didáticas. A segunda atividade foi deveras vantajosa no que concerne à prática e consolidação do léxico, da dinâmica do trabalho de sala de aula e da motivação para a aprendizagem da língua espanhola. Tratando-se de um crucigrama, elaborado no programa *HotPotatoes (JCross)*, e jogado *in loco*, criou um entusiasmo exacerbado por parte dos alunos. Deste modo, após a realização do mesmo, com a ajuda de todos os elementos da turma, esta foi, posteriormente, dividida em grupos, para que, no computador, o realizassem, permitindo, assim, que todos os alunos o experimentassem.

#### **4.<sup>a</sup> aula: 09 dezembro de 2011**

**Atividade** – *Juego de Bingo (La hora)*

**Recursos e materiais** – *Tarjetas de bingo*

Após a apresentação do vocabulário relacionado com as horas, os alunos, tendo em conta o conteúdo linguístico *preguntar/decir la hora*, elaboraram um exercício de correspondência, relacionando as perguntas e as respostas, seguido de um trabalho de par: um aluno, mostrando um relógio com determinada hora inscrita, colocava a questão *¿Qué hora es?* ou *Por favor, ¿tiene hora?* e o colega respondia, através de uma resposta completa. Seguiu-se o jogo do bingo. Foi entregue aos alunos, um cartão com nove relógios, marcando horas distintas. Cada vez que os alunos ouviam a hora, dita pela professora, e contida na sua matriz de jogo, faziam um círculo à volta da mesma. Quando completassem uma linha, vertical ou horizontal, gritavam, *¡Línea!* Vencia o jogo do bingo, o aluno que conseguisse completar a matriz.

#### **Análise Crítica**

Os jogos pedagógicos constituem um ótima estratégia de ensino, como já referido. Com eles, podemos desenvolver a competência social e comunicativa dos alunos, bem como os seus conhecimentos, podendo aplicar-se a diversos temas vocabulares, em diversas ocasiões do processo de ensino e aprendizagem. Assim, podem usar-se como atividade de motivação, como parte do processo de aquisição de conteúdos novos ou, ainda, num momento de *feedback* e consolidação vocabular. Neste caso, o jogo do bingo funcionou como uma atividade de consolidação vocabular, fomentando o envolvimento ativo dos alunos na atividade proposta, num ambiente de descontração e de competição saudável, encorajando-os, ainda, a assumir uma atitude positiva em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem.

#### **5.<sup>a</sup> aula: 16 de dezembro de 2011**

**Atividades** – *Calentamiento: Audición de la canción Blanca navidad y visionado de un videoclip / Actividad en parejas*

**Recursos e materiais** – CD, retroprojeter e retângulos de cartolina

Esta última aula coincidiu com a época natalícia e, como tal, foi dedicada à temática do Natal, em Espanha. Neste contexto, a aula iniciou-se com uma atividade de *calentamiento*: a canção *Blanca navidad* (*villancico*) e visionamento do respetivo

videoclip. Os alunos ouviram a canção e, assistindo, em simultâneo ao seu videoclip, tentaram descobrir o tema da aula. Seguiu-se nova audição da canção sendo, os alunos, incentivados a cantar. Tendo a aula como objetivo fundamental ativar conhecimentos da língua e cultura espanholas (festas e celebrações de Espanha – *La Navidad*), por meio de uma apresentação em PowerPoint, os alunos foram alargando os seus conhecimentos relativamente à temática referida anteriormente. Neste contexto, realizaram um exercício de preenchimento de espaços em branco, com a palavra adequada, para cada definição. Para terminar a exploração do tema, os alunos elaboraram cartões de boas festas para afixar nas portas da sala de aula. A professora dividiu a turma em pares e distribuiu um retângulo de cartolina a cada um. Os alunos inscreveram as palavras *Feliz Navidad* e ilustraram o postal com símbolos natalícios.

### **Análise Crítica**

O *villancico* foi utilizado para introduzir a área temática, promovendo a comunicação em língua espanhola, desde o primeiro momento da aula, e motivando os alunos para as aprendizagens a desenvolver, permitindo, igualmente, fazer a ponte entre a realidade cultural do aluno e a do mundo que o rodeia. Através da audição deste famoso *villancico* foi, igualmente, possível expor os alunos a um modelo linguístico nativo, ambientando-se, assim, à pronúncia e sonoridade nativas, facilitando a sua assimilação, bem como a interiorização “inconsciente” dos mecanismos de funcionamento da língua espanhola. A segunda atividade permitiu, essencialmente, o desenvolvimento da autonomia e a responsabilidade dos alunos pela sua própria aprendizagem. No que concerne à questão da motivação, é de salientar que os todos os alunos se mostraram muito empenhados e concentrados na realização das atividades propostas.

### 2.3. Reflexão final

Proponho-me, agora, elaborar uma reflexão global de todo o trabalho pedagógico desenvolvido e aprendizagens efetuadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

A motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras é um fator deveras importante a ter em conta, na medida em que é condição para o sucesso dos alunos, tal como refere Dörnyei (2001). Neste contexto, propus-me orientar a minha prática partindo do conceito de motivação, adiantada por vários teóricos como Dörnyei (2001), Neto & Marujo (2004), Lemos (2005), Pintrich (2003), Agudo (1999), Decy & Ryan (2000), entre outros, e da sua aplicabilidade no ensino, sem esquecer os pressupostos instituídos nos programas curriculares. Procedi, então, à implementação de atividades de caráter lúdico e à adoção de estratégias motivacionais, fundamentais para incentivar e/ou manter a motivação na sala de aula, garantindo, assim, uma aprendizagem efetiva e responsável.

Pela análise feita e vertida no ponto 2.2., podemos constatar que os alunos aderiram, com interesse e empenho, às atividades propostas. As atividades lúdicas implementadas, tais como, jogos pedagógicos, canções, atividades de *warm up*, *pair work*, com *flashcards/tarjetas*, imagens ou atividades direcionadas para o desenvolvimento dos principais *skills*, além de terem possibilitado uma abordagem mais diversificada e divertida dos diversos conteúdos programáticos, contribuíram, igualmente, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, encorajando-os a assumir uma atitude positiva, embora de uma forma progressiva, em relação ao seu processo de aprendizagem, desvanecendo, assim, o receio de alguns alunos em participar nas atividades, com medo de errar.

Em sintonia com as atividades de caráter lúdico foram, igualmente, implementadas estratégias motivacionais, as quais se revelaram um bom investimento a curto e médio prazo, permitindo o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às línguas inglesa e espanhola, num ambiente agradável e motivador. Neste contexto, tendo, essencialmente, por base os pareceres de Zoltán Dörnyei (2001), procedi à adoção de um vasto conjunto de estratégias motivacionais que passo a referir. Assim, uma das estratégias motivacionais instituídas foi a promoção da interação do grupo-turma, que contribui para a criação de um ambiente de trabalho descontraído, de competição saudável e de interajuda. Isto ocorreu devido ao facto de, aquando da

constituição dos grupos, se ter orientado a distribuição dos alunos de forma equitativa, entre os alunos com mais dificuldades e aqueles que não apresentavam qualquer dificuldade. Igualmente, nas atividades de *pair-work*, promoveu-se a organização dos alunos em pares heterogêneos, apelando à sua entreaajuda, cooperação e partilha de informação. Ainda, a promoção da autoestima dos alunos, do *feedback* positivo e do acompanhamento mais individualizado, direcionado, essencialmente, para os alunos que apresentavam mais dificuldades, constituíram as principais estratégias adotadas. É, igualmente, importante mencionar o papel da professora aquando da implementação das referidas atividades e estratégias, no sentido de criar e manter a motivação dos alunos no decurso das aulas. Demonstrando que aquelas atividades foram pensadas e elaboradas para aquele grupo-turma, a professora demonstrou interesse pela aprendizagem dos alunos promovendo, em simultâneo, a relação interpessoal professor/aluno. Citando, Dörnyei, “Teachers who share warm, personal interactions with their students, (...) are more likely to inspire them in academic matters than those who have no personal ties with the learners” (Dörnyei, 2001:36).

Entendo que esta prática de ensino, tal como a descrevi, constituiu uma mais-valia, na medida em que me permitiu a implementação de uma metodologia *task-based* e de metodologias ativas centradas no aluno. A multiplicidade de atividades e estratégias motivacionais possibilitou, ainda, a diversidade de materiais didáticos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Contudo, do meu ponto de vista, houve alguns aspetos menos positivos que importa expor. A maior dificuldade prendeu-se com a seleção e implementação de atividades para os alunos do 7.º ano de escolaridade, na prática de ensino do Espanhol. Em primeiro lugar, porque os alunos pertenciam a uma faixa etária diferente daquela com que estou acostumada a trabalhar e, em segundo lugar, porque a professora cooperante fazia questão de cumprir a planificação anual e por unidades, aprovada em Departamento de Línguas, tendo “adotado” o manual escolar como único apoio didático. Neste contexto, a inclusão das atividades constantes do manual escolar foram, praticamente, impostas, deixando pouca margem de manobra para a execução de atividades mais lúdicas. Considero, ainda, outra limitação restritiva, o fator tempo. No que concerne aos estágios de Espanhol, nos 1.º e 2.º Ciclos, do Ensino Básico, resumindo-se as aulas a um tempo semanal (uma hora, no 1.º Ciclo, e quarenta e cinco minutos, no 2.º Ciclo), impossibilitou o desenvolvimento de relações interpessoais

sólidas com os alunos, bem como a implementação de um maior número de atividades e estratégias motivacionais, como meio de levar os alunos a realizarem uma grande variedade de tarefas comunicativas.

De um modo geral, esta prática de ensino constituiu uma experiência deveras gratificante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao proporcionar a prática, consolidação e sistematização de conceitos pedagógicos inerentes à atividade letiva, pude implementar atividades lúdicas e estratégias motivadoras, nos vários ciclos do ensino básico.

Futuramente, caso se verifique a oportunidade, seria interessante implementar várias atividades lúdicas e filmá-las, de modo a poder definir, mais objetivamente, quais as atividades lúdicas e estratégias motivacionais que mais impacto têm na motivação dos alunos. A autoscopia constituiria, assim, um importante instrumento de trabalho na recolha de dados sobre a temática da motivação.

## **Conclusão**

A motivação é um fenómeno deveras complexo e, em muitos aspetos, ainda desconhecido. Ela é considerada um requisito; uma condição prévia da aprendizagem das línguas estrangeiras, na medida em que, sem motivação, a aprendizagem está “condenada” ao fracasso. Tal como afirma Dörnyei, “Without sufficient motivation, (...) even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language” (2001:5).

A problemática da motivação tem, assim, sido alvo de reflexão e preocupação por parte dos profissionais que, direta ou indiretamente, atuam na área do ensino das línguas estrangeiras, tendo em conta os estudos e as teorias motivacionais existentes sobre o tema. Contudo, revendo a literatura em torno desta temática, facilmente, se percebe que a motivação para a aprendizagem das línguas estrangeiras é carente de estudos, sendo, praticamente, baseada nas teorias aplicáveis à L2, apesar de se revestir de características diferentes.

No sentido de contextualizar, teoricamente, esta problemática recorreu-se à análise dos esquemas motivacionais de Dörnyei (1994), de Williams & Burden (1997) e de Dörnyei & Ottó (1998), tal como se constata na primeira parte deste relatório. Fica, então, claro que o processo de aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira se encontra condicionado por inúmeros fatores, quer internos, quer externos, exercendo influências distintas em cada aluno, em particular, e produzindo um enorme impacto no nível da motivação inicial, bem como na contínua firmeza em alcançar os objetivos traçados. É, igualmente, notório que, embora as estratégias sugeridas por estes teóricos, no sentido de fomentar a motivação, sejam divergentes em alguns pontos, o objetivo final é o mesmo: estimular a motivação dos alunos para a aprendizagem das línguas estrangeiras. No entanto, embora não se conjecture, ainda, uma teoria concreta que represente toda a sua complexidade, ressalva-se que cada uma delas, dependendo do contexto e da situação, poderá auxiliar na prevenção de atitudes negativas e, conseqüentemente, ajudar à promoção da motivação, em contexto formal de aprendizagem das línguas estrangeiras, potenciando atitudes positivas.

Verifica-se, igualmente, que o professor assume um papel fulcral em todo este processo. Sempre com a preocupação da promoção da autonomia e confiança dos alunos, enquanto sujeitos que aprendem uma nova língua, a ele cabe desenvolver, nos discentes,

o gosto pela aprendizagem da língua estrangeira, motivando-os, intrinsecamente, para as aprendizagens, criando as condições e os instrumentos necessários (métodos, estratégias e recursos) que fomentem as competências de organização, controlo e avaliação do seu próprio processo de aprendizagem, responsabilizando-os pelo mesmo. É com base nestes pressupostos que a inclusão de atividades lúdicas na prática letiva, mais concretamente no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, tem vindo a constituir uma prática corrente.

Nesta linha de pensamento, ao longo da prática pedagógica aqui relatada, foi implementado um grande número de atividades lúdicas, revelando-se as mesmas bastante apelativas e eficazes. Foi evidente a adesão dos alunos às atividades propostas. A sua seleção e consequente implementação tiveram em conta as vivências dos alunos, permitindo respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes níveis de proficiência, bem como a consolidação de uma boa relação pedagógica professor/aluno, considerando este fator como o ponto de partida para um ensino efetivo e consistente. A sua adoção prendeu-se, ainda, com o facto de as podermos considerar como atividades bastante completas, ao nível do desenvolvimento de todas as competências (compreensão e expressão, orais e escritas) dos alunos, e de irem, ainda, ao encontro da abordagem comunicativa, tal como sugerido nos programas curriculares.

Porém, não basta ao professor determinar a escolha das atividades lúdicas e limitar-se a implementá-las; há que proceder, igualmente, à implementação de estratégias motivacionais, em contexto de sala de aula, na medida em que a investigação e a prática aludem ao comportamento do próprio professor como um dos aspetos motivacionais mais importantes a ter em conta, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Foram várias as estratégias motivacionais implementadas ao longo da prática pedagógica, que surtiram um efeito bastante positivo como, por exemplo, um comportamento adequado da professora, conducente a uma boa relação pedagógica com os alunos, uma atmosfera agradável na sala de aula e, ainda, o incremento do *feedback* positivo, já que, do ponto de vista motivacional, um *feedback* apropriado deve instigar o aluno a refletir, construtivamente, em áreas onde se sente mais desconfortável e identificar estratégias que o poderão conduzir a uma melhoria da aprendizagem.

Pelo exposto, quer as atividades lúdicas, quer as estratégias motivacionais adotadas e implementadas, no decorrer desta prática pedagógica, contribuíram, decididamente, para

o incremento da motivação nos alunos. Gradualmente, estes mostraram-se mais interessados e empenhados nas atividades propostas e mais motivados para anunciarem os seus progressos na aprendizagem das línguas estrangeiras.

Conclui-se, então, que a educação é o resultado de um delicado equilíbrio entre fatores cognitivos, afetivos e sociais. Contudo, espero que, com esta análise, possamos ter despertado o interesse sobre alguns elementos relativos à dimensão afetiva que, frequentemente, são ignorados ou, simplesmente, deixados para segundo plano, com demasiada frequência, na nossa área: o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Todavia, no geral, a ideia que prevalece é a de que deve ser este o caminho a seguir, pois os resultados práticos vão, manifestamente, ao encontro das teorias.

## **Bibliografia**

Almeida Filho, J. P. (1997). *A abordagem orientadora da ação do professor. In Almeida Filho, J. C. P. (Org.). Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.* Campinas: Pontes.

Ausubel, D. A. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View.* New York: Holt, Pinehart & Winston.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching.* Prentice Hall Regents.

Castells, M. (2003). *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.* Rio de Janeiro: Jorge Zchar Editor.

Decy, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Motivação Intrínseca e Auto-determinação do Comportamento Humano.* New York: Plenum.

Dörnyei, Z & I. Ottó. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics. (Thames Valley University, London), 4, 43-69.

Dörnyei, Z. & A. Malderez. (1999). *Group dynamics in foreign language learning and teaching. In J. Arnold (Ed.) Affective Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. & K. Csizér. (1998). "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study". *Language Teaching Research*, 2, 203-229.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. Vol. 78 (3), 273-284.

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

Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review Report to the Ministry of Education.* Auckland: Auckland UniServices Limited.

Fuentes, C. N. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *Marco ELE: Revista de Didáctica ELE*, N.º 7, in <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3152470>, acedido em 20 de Janeiro de 2013 .

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, M. A.: Newbury House Publishers.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.* Porto: Porto Editora.

Harmer, J. (2005). *How to teach English.* Harlow: Longman.

- Lemos, M. S. (2005). *Motivação*. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 193-231. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Martínez Agudo, J. D. (1999). *Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Marujo, Helena & Neto, Luís Miguel. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação - Fontes Inspiradoras para Uma Escola Criativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Piaget, J. (1983). *Os estádios de desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente*. In: *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural.
- Pintrich, P. R. & Schunk. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 95 (4) , 667-686.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1995). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 , 54-67.
- Scheidecker, D. & Freeman. (1999). *Bringing out the Best in Students: How Legendary Teachers Motivate Kids*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Snow, R. E., L. Corno & D. N. Jackson. (1996). *Individual differences in affective and conative functions*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Stevenson, R. (Realizador). (1964). *Mary Poppins* [Filme]. U.S.A.: Walt Disney Pictures.
- Teixeira, C. E. (1995). *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A Formação da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Documentos e Diplomas Legais

*Apresentação turma + Janeiro 2011.* (2011), in [http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=182](http://www.avmurca.org/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=182), acessado em 20 de janeiro de 2012

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

*Conselho da Europa.* (2002). *Conselho Europeu de Barcelona de 15 e 16 de Março – Conclusões da Presidência,* in [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/pt/ec/71066.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/71066.pdf), acessado em 02 de setembro de 2012.

Decreto-Lei n.º 18/2011 (1.ª série), de 02 de Fevereiro de 2011.

Despacho legislativo n.º 14 753/2005 (2.ª série), de 05 de Julho de 2005.

*Programa de Espanhol - 2.º Ciclo.* (2008). Ministério da Educação, DGIDC.

*Programa de Espanhol - 3.º Ciclo.* (1997b). Ministério da Educação, DGIDC.

*Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e Aprendizagem.* (2005). Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

*Programa de Inglês - 2.º Ciclo.* (1996). Ministério da Educação, DGIDC.

*Programa de Inglês - 3.º Ciclo.* (1997a). Ministério da Educação, DGIDC.