



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE BRAGANÇA**

Escola Superior de Educação

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

Catarina Isabel Silva da Rocha

*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
Setembro de 2011**

ABSTRACT

This report, presented to the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, is the result of the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the master in Teaching of English and Spanish in Basic School.

We believe that motivation is responsible for the students' success, providing them with the right tools to overcome learning difficulties and allowing them to create a positive attitude towards it – especially towards foreign languages.

Therefore, this report aims at giving account of the strategies and activities carried out within the training classes and suggesting others, that based on the motivation theories and the legal documents that guide the foreign languages teaching (FLT) in Portugal (English and Spanish, in this case), promote and boost student's motivation.

RESUMEN

Este informe, presentado a la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança, constituye el resultado de la Práctica de Enseñanza Supervisionada en el ámbito del máster en Enseñanza del Inglés y del Español en la Enseñanza Básica.

Creemos que la motivación es la responsable por el suceso de los alumnos, proporcionándoles las herramientas necesarias para superar las dificultades de aprendizaje y permitiéndoles crear una actitud positiva con relación a esta, especialmente respecto a las lenguas extranjeras.

Así, este informe se propone dar a conocer algunas estrategias y actividades implementadas en las clases de prácticas y sugerir otras, que fundamentadas por las teorías de la motivación y por los documentos legales que guían la enseñanza de lenguas extranjeras en Portugal (en este caso, Inglés y Español), promuevan y potencien la motivación y aprendizaje de los alumnos.

RESUMO

Este Relatório, apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Superior de Bragança, constitui o resultado da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.

Acreditamos que a motivação é responsável pelo sucesso dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para ultrapassar dificuldades de aprendizagem e permitindo-lhes criar uma atitude positiva em relação a esta, especialmente no que respeita às línguas estrangeiras.

Assim, o presente Relatório tem por objectivo dar a conhecer estratégias e actividades implementadas nas aulas de estágio e sugerir outras que, fundamentadas pelas teorias da motivação e pelos documentos legais que orientam o ensino das línguas estrangeiras em Portugal, promovam e potenciem a motivação dos alunos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmã pelo amor e apoio incondicional.

Aos orientadores deste Relatório, pela disponibilidade e paciência.

A todos os professores cooperantes da Prática de Ensino Supervisionada: Nelson Parra, Alexandra Amaro, Maria Antónia Afonso, Virgínia Lopes e Maria Manuela Pereira da Costa pelo apoio, aconselhamento e compreensão.

Às colegas de mestrado, pela amizade, companheirismo, paciência e apoio nos momentos críticos e de desorientação.

Às Escolas que tornaram possíveis esta Prática de Ensino Supervisionada.

A todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO.....	5
1.1. Metodologias no Ensino das Línguas Estrangeiras	5
1.1.1. O Inglês e o Espanhol no mundo	5
1.1.2. O ensino do Inglês-língua estrangeira	7
1.1.3. O ensino do Espanhol-língua estrangeira	14
1.2. Motivação e aprendizagem	16
1.2.1. Língua estrangeira: satisfação ou desmotivação?	16
1.2.2. A motivação na aprendizagem das línguas estrangeiras	23
1.3. Os programas de Inglês e de Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico.....	29
1.3.1. O Programa de Generalização do Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico	30
1.3.2. Os Programas de Inglês e de Espanhol no 2.º Ciclo do Ensino Básico	34
1.3.3. Os Programas de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico	37
2. AS PRÁTICAS DE ENSINO E ANÁLISES CRÍTICAS.....	41
2.1 Contextualização	41
2.1.1. As escolas das práticas de ensino	41
2.1.2. As turmas e a calendarização das aulas	42
2.2. Descrição das aulas implementadas e análise crítica	44
2.2.1. A prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo.....	44
2.2.2 A prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo.....	53
2.2.3 A prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo.....	59
2.2.4 A prática de ensino do Espanhol no 2.º Ciclo.....	66
2.2.5 A prática de ensino do Espanhol no 3.º Ciclo.....	70
2.3. Reflexão Final	72
CONCLUSÃO	75
BIBLIOGRAFIA	78
Bibliografia geral.....	78
Documentos legais:	80
Sitografia:	80
APÊNDICES.....	82
ANEXOS	86

ÍNDICE DE APÊNDICES

1. Materiais e actividades didácticas	83
1.1. Spinner	83
1.2. Jogo do bingo	83
1.3. Gráfico de cores	84
1.4 Jogo de tabuleiro.....	85

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Actividades para 1º Ciclo.....	87
2. Actividades para 2º Ciclo.....	88
3. Actividades para 3º Ciclo.....	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – “The communication continuum”	10
Quadro 2 – “Diseño de una tarea”	15
Quadro 4 – Uma unidade mensal do Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo	32
Quadro 5 – Modelo de auto-avaliação.....	32
Quadro 6 – Grelha de avaliação	33
Quadro 7 – Grelha de auto-avaliação	34
Quadro 8 – Articulação entre os objectivos do 2º e do 3º Ciclos	38
Quadro 9 – Calendarização e Planificação - Inglês 1º Ciclo.....	45
Quadro 10 – Calendarização e Planificação – Espanhol 1º Ciclo.....	53
Quadro 11 – Calendarização e Planificação – Inglês 2º Ciclo.....	59
Quadro 12 – Calendarização e Planificação – Espanhol 2º Ciclo.....	66
Quadro 13 – Calendarização e Planificação – Espanhol 3º Ciclo.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Atitudes dos alunos na aprendizagem das línguas estrangeiras	23
Figura 2 – Factores de influência da motivação dos alunos.....	26
Figura 3 – Planificação de uma tarefa segundo o Programa de Espanhol de 2.º Ciclo.	36
Figura 5 – Juego del ahorcado	54
Figura 6 – Rueda de cores.....	55
Figura 7 – La pequeña oruga glotona.....	57
Figura 8 – Question-tags (diapositivo)	62
Figura 9 – Jogo do Bingo	68

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Disciplinas com maior dificuldade - turma do 6.º E.....	27
Gráfico 2: Disciplinas com maior dificuldade - turma do Clube de Espanhol	27
Gráfico 3: Disciplinas favoritas - turma do Clube de Espanhol	44

Introdução

“Quem aprende uma nova língua adquire uma nova alma”.
Juan Ramón Jiménez

Vivemos num mundo cada vez mais global, multilingue e multicultural. O conceito de *aldeia global* primeiramente utilizado pelo sociólogo canadiano Marshall McLuhan (2001) dá-nos a percepção de que vivemos num mundo interligado, fruto de um progresso tecnológico de grande escala que permitiu melhorar as redes de comunicação, aproximando pessoas e nações. Este mundo, como o conhecemos hoje, foi, ao longo dos séculos, derrubando as barreiras geográficas, proporcionando ou facilitando a criação de relações económicas e políticas entre os povos, e transformando-se científica e tecnologicamente, mas sobretudo socialmente.

Por conseguinte, a comunicação em rede numa sociedade global faz despoletar a aprendizagem de diversas línguas. Com isto, surgem várias teorias que fundamentam a didáctica das Línguas Estrangeiras. Ao longo dos anos, o processo de ensino/aprendizagem das línguas foi, pois, assimilando e conjugando linhas orientadoras de muitas e variadas teorias, na expectativa de incentivar a sua aprendizagem e proporcionar um maior sucesso na sua aquisição.

A importância educativa das línguas nesta *aldeia global* reflecte-se na atenção que recebe por parte das entidades políticas. Consciente da necessidade de definir linhas de orientação e de abordagem metodológica das Línguas Estrangeiras, o Conselho da Europa elabora em 2001, no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que, conjuntamente com o Portfolio Europeu das Línguas, procura uniformizar o ensino/aprendizagem das Línguas Vivas na Europa.

Neste contexto, verifica-se que o ensino/aprendizagem do Inglês foi ganhando primazia em detrimento do Francês (bastante importante até à segunda metade do século XX), do alemão ou de outras línguas. Para tal contribuiu o poder político-económico da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América que, durante séculos, se assumiram como potências mundiais. Ainda que a Grã-Bretanha tenha perdido o fulgor económico do século XIX, deixou a língua como uma das heranças mais marcantes e valiosas num império com dimensão mundial. Actualmente, os Estados Unidos da América assumem a liderança e

supremacia na economia mundial, continuando a colocar a Língua Inglesa numa posição de destaque. No entanto, nos dias de hoje, verificamos uma ascensão na procura de uma outra língua, o Espanhol. Isto porque, tal como acontece com a Grã-Bretanha e os Estados Unidos da América, alguns países hispânicos têm vindo a assumir-se como potências económicas. Também a emigração do mundo hispânico, em especial para os Estados Unidos, tem feito com que a sua cultura, arte e língua se propaguem e despertem o interesse em aprendê-las.

Em Portugal, o ensino das línguas estrangeiras foi incentivado pela expansão marítima dos séculos XV e XVI, face à necessidade de estabelecer e facilitar as relações comerciais com os povos descobertos e colonizados, mas também dada a urgência em criar acordos com outras nações europeias, em especial com a Inglaterra, em troca de protecção marítima contra os inimigos espanhóis e franceses.

No decorrer do século XX o sistema educativo português vai-se adaptando às exigências da sociedade mundial. Os avanços técnicos do pós II Guerra Mundial requerem a formação de mão-de-obra mais qualificada como forma de poder acompanhar as exigências económicas e dar resposta à necessidade de modernização do país. Durante o Estado Novo, o ensino das línguas estrangeiras não foi de todo desvalorizado, ainda que prevalecesse a ideologia nacionalista subjacente ao regime salazarista. Neste período da ditadura, que durou 41 anos, e nos primeiros anos do período democrático que se lhe seguiu, a primazia recai na língua francesa, considerada, então, uma língua culta, e era iniciada no quinto ano do ensino básico, muito embora o ensino do Inglês já pertencesse à oferta educativa das escolas. Este quadro começa a mudar na segunda metade da década de 80 do passado século. Desde então, o Inglês passa a ser a primeira escolha dos alunos portugueses.

No actual panorama português, verificamos uma crescente preocupação em reestruturar o ensino de forma a acompanhar as tendências reformistas dos restantes países europeus. Nos anos 90, muitos países europeus, como a Espanha e Grécia (Dias & Mourão, 2005:8), optaram por introduzir as Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em Portugal, esta reforma foi introduzida muito mais tarde, já em meados da primeira década do século XXI:

“... em 1990, a Espanha decidiu que a aprendizagem começaria aos 8 anos e a Grécia seguiu o exemplo em 1994. Entre 2000 e 2003, a Áustria, a Itália, a Alemanha e a Suécia introduziram políticas para que o começo fosse aos 6 anos de idade e a França aos 5. Aqui em Portugal, o mês de Setembro de 2005 marca a introdução de um plano de quatro anos para o início da aprendizagem do Inglês aos 8/9 anos de idade.”

(Dias & Mourão, 2005:8)

Este plano português de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico possibilitou que milhares de crianças tivessem o seu primeiro contacto com a Língua Inglesa. Seria de esperar que a aprendizagem precoce conduzisse a uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem das línguas estrangeiras. No entanto, no actual quadro escolar, verifica-se alguma apreensão por parte dos professores, pais e alunos, face à iniciação do Inglês, seja pela forma como esta está a ser abordada, seja pela pouca experiência ou escassa formação dos professores que leccionam a disciplina (Dias & Mourão, 2005). Também a desmotivação e/ou desinteresse dos alunos, que encaram o seu ensino como uma brincadeira, face à sua abordagem lúdica, acaba por poder desencadear situações de insucesso que se reflectirão nos anos subsequentes.

A existência de instrumentos legais parece, assim, não ser suficiente para garantir a eficácia dos programas de ensino, pelo que temos de considerar outros factores determinantes do sucesso da aprendizagem, entre os quais se destaca a motivação. A problemática da motivação dos alunos para a iniciação a uma Língua Estrangeira, Inglês ou Espanhol, no Ensino Básico, seja qual for o ciclo de ensino, merece, por isso, particular atenção neste trabalho.

O presente trabalho pretende dar conta da prática lectiva levada a cabo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico e orientada pela preocupação com o desenvolvimento de um ensino motivador para a aprendizagem das línguas estrangeiras e fundamentada na formação teórica que realizámos e na análise dos Programas e Orientações Curriculares existentes, sem, no entanto, descurar experiências de ensino anteriores no âmbito da licenciatura em ensino do Inglês e do Alemão. Não se pretende apresentar um estudo com resultados em forma de trabalho de investigação. Pretende-se, contudo, reflectir sobre esta temática, apresentando sugestões de actividades e estratégias que possam ir ao encontro do interesse dos nossos alunos.

Este Relatório Final está organizado em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se um enquadramento teórico, no qual se analisam as diferentes metodologias no ensino das línguas estrangeiras, se discute a problemática da motivação e aprendizagem que serviu de orientação aos estágios e se faz a análise dos programas de Inglês e de Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico. A segunda parte deste Relatório ocupa-se das aulas implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e debruça-se sobre os seguintes aspectos: contextualização, calendarização, descrição dos procedimentos que vão ao encontro da problemática da motivação, abordada na primeira parte, análise crítica e reflexão final.

Com base nos resultados das aulas implementadas, conclui-se com uma reflexão crítica sobre os resultados do trabalho e suas limitações, algumas perspectivas de continuidade de trabalho no futuro e sugestões de actividades que, em nosso entender, podem conduzir e promover a motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras e respectiva cultura.

Porque é nossa convicção que só podemos crescer profissionalmente se alicerçarmos as práticas do dia-a-dia na reflexão crítica das práticas do dia anterior, aqui deixamos o resultado da nossa reflexão expresso neste Relatório Final.

1. Enquadramento

1.1. Metodologias no Ensino das Línguas Estrangeiras

1.1.1. O Inglês e o Espanhol no mundo

Embora o Inglês não seja a língua com maior número de falantes nativos, é, no entanto, uma língua franca, adoptada mundialmente como segunda língua e usada para facilitar a comunicação entre falantes de diferentes idiomas. Tal como o Latim, no período clássico, o Inglês surge como sendo uma das principais línguas de comunicação internacional. Actualmente, muitos cidadãos europeus usam, para além da sua língua materna, este idioma no seu dia-a-dia.

Muitas são as razões que dão popularidade ao Inglês como língua franca. Algumas delas prendem-se com factores históricos, tais como a colonização da América em 1620, com o desembarque dos *Pilgrim Fathers* em Massachusetts. Com eles, levaram não só as suas crenças e um espírito pioneiro, como também a língua. Embora séculos mais tarde os americanos tenham conquistado a sua independência e o reconhecimento enquanto nação, o Inglês permaneceu e permanecerá a língua predominante da maior potência económica e política. Situação idêntica aconteceu na Austrália, na Índia e noutras partes do Império Britânico, tendo a Língua Inglesa servido para dominar, controlar e unificar as diversas colónias.

Outras razões da hegemonia deste idioma têm origem em factores económicos e culturais. Podemos destacar, entre as razões apontadas, o alargamento do comércio, a emergência dos Estados Unidos da América como uma superpotência económica, política e militar, e o fenómeno da globalização no século XX, que é descrito pelo jornalista John Pilger, citado por Jeremy Harmer, como contribuindo para esse domínio:

“... a term which journalists and politicians have made fashionable and which is often used in a positive sense to denote a ‘global village’ of ‘free-trade’, hi-tech marvels and all kinds of possibilities that transcend class, historical experience and ideology”

(Harmer, 2001:3)

A influência do Inglês no mundo pode ser conflituosa. A língua de um país é vista como uma questão política quando associada à identidade de um povo. Desta forma, muitas

peças se preocupam com o que a Língua Inglesa significa para as suas culturas, encarando o seu ensino como uma forma de imperialismo cultural. O Inglês poderá ter efeitos negativos noutras línguas, causando o declínio daquelas que não tenham uma cultura, economia ou tradição tão forte ou sólida. Isto sucede porque, actualmente, a pressão e a competitividade entre países é muito grande e, nesta sociedade actual e global onde os países economicamente “fortes” florescem facilmente, a sua língua torna-se o instrumento de comunicação para as transacções financeiras e símbolo de modernidade e prosperidade, relegando para um segundo plano as línguas de países menos desenvolvidos e com menos expressão económica e financeira. Acontece ainda que, em certos países como a Índia e a África do Sul, a Língua Inglesa se tornou a língua oficial em detrimento da língua autóctone.

No entanto, a ideia de que os alunos que aprendem Inglês são vítimas de imperialismo linguístico e cultural contrasta com o interculturalismo e interlingualismo à escala mundial e com a concepção de que o mundo é uma aldeia global. Uma vez que vivemos num mundo cada vez mais global, o interlingualismo vem permitir uma maior comunicação entre os povos. Com isto, e face à primazia que é conferida à Língua Inglesa pelas razões abordadas anteriormente, acredita-se que o Inglês é a língua das oportunidades, pois um bom falante de Inglês poderá ter melhores oportunidades de emprego e, conseqüentemente, melhorar o seu estatuto social. Por outro lado, esta importância que se dá ao Inglês, ditado pelo imperialismo linguístico e cultural, não permite grande abertura à aprendizagem de outras línguas estrangeiras ou não lhes reconhece o mesmo valor ou grau de importância.

O futuro do Inglês no mundo não é certo, nem está definido. Muitos acreditam que vai continuar a desempenhar um papel primordial como língua franca, outros apostam num breve e rápido crescimento do Espanhol e conseqüente primazia face ao Inglês.

O Espanhol ou castelhano, idioma oficial de Espanha, é a segunda língua mais falada no mundo e ganhou grande alento no fim do século XV com a descoberta da América por Cristóvão Colombo em 1492, *annus mirabilis* como ficou conhecido na história de Espanha. O Espanhol espalhou-se por todo o território da América Central e do Sul. Hoje em dia fala-se Espanhol em Espanha, na América Latina (Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, Guatemala) e na América do Norte. Nos Estados Unidos, o Espanhol é usado como língua de comunicação entre a maioria dos anglo-saxões dos estados do Colorado, Arizona, Califórnia e Novo México, Nova Iorque e Flórida. (<http://www2.ucg.br/flash/artigos/LinguaEspanhola.htm> em 8 de Maio de 2011).

O interesse pelo Espanhol surge motivado pelas exigências das relações económicas e políticas estabelecidas maioritariamente pelos países hispânicos com países como os Estados

Unidos da América. Em artigo de 2011, Svetlana Garrido, professora de Língua Espanhola do Centro de Línguas Vivas da Universidade Católica de Goiás, Brasil, defende que:

“A língua falada pela quase totalidade de nossos vizinhos latino-americanos está cruzando fronteiras. O MERCOSUL - Mercado Comum dos Países da América do Sul e o NAFTA - Mercado Comum dos Países da América do Norte, certamente forma fatores de grande influência para a divulgação do idioma. Também, na Europa, o fato de que o Espanhol seja, ao lado do Inglês, língua oficial para os acordos comerciais, segundo as normas da Comunidade Económica Europeia, faz crescer consideravelmente o número de falantes. Presenciamos, no Brasil, durante muitos anos a troca de informações com os nativos da Língua Espanhola pôr meio do "Portunhol". Desta feita, o Espanhol passa a fazer parte de situações que requer maior formalidade.”

(<http://www2.ucg.br/flash/LinguaEspanhola.htm> em 8 de Maio, 2011)

Estamos perante um novo paradigma linguístico. Inglês e Espanhol caminham lado a lado no mundo dos negócios e das transacções comerciais. A sua influência desperta a necessidade de aprender estas duas línguas para se conseguir vingar neste mundo global. Elas facilitarão a mobilidade de cidadãos e com elas se transmitirão a cultura, a arte, a literatura e a tradição.

1.1.2. O ensino do Inglês-língua estrangeira

A didáctica do Inglês tem vindo a conhecer variadas metodologias, abordagens, técnicas ou métodos que procuram regular e orientar o ensino desta língua. Algumas destas abordagens tornaram-se mais populares que outras, influenciando a forma como hoje leccionamos esta língua aos nossos alunos, tal como refere Jeremy Harmer:

“For as long as people have been learning and teaching languages, there has been continual debate about how to describe the process and what the best ways of doing it are. Much current teaching practice is the direct result of such constructive argument.

There have been some traditional language learning techniques that have been used for many years. In more recent times, there have been five teaching models which have had a strong influence on classroom practice – and which teachers and trainers still refer to. They are Grammar-translations, Audio-lingualism, PPP, Task-Based Learning, and Communicative Language Learning.”

(Harmer, 1998:30)

Um dos métodos mencionados por Harmer é o *Grammar-translation*, um método tradicional, que consistia em fornecer regras gramaticais e listas de vocabulário aos alunos, juntamente com os seus equivalentes na língua materna. Os alunos aprendiam as regras gramaticais e as excepções memorizando-as e, como forma de testar os seus conhecimentos,

era-lhes pedido que recitassem alguns paradigmas ou dessem o significado de determinadas palavras. Este método, muito utilizado e inquestionável durante séculos, condiciona a aprendizagem natural da língua estrangeira, isto é, condiciona a aquisição natural de *input*, que permite aos alunos aprender a língua, e não lhes dá a oportunidade de activar ou aplicar o conhecimento dessa língua. A tradução palavra a palavra revela-se pouco satisfatória ou motivante e a constante memorização de termos gramaticais não promove o ensino da língua em si. O *Grammar-translation* centra-se essencialmente no ensino do funcionamento da língua como meio para a aprendizagem dessa mesma língua, mas revela-se obsoleto na concretização desse objectivo.

Outro método, também tradicional e muito popular, é o audiolingualismo. Como o nome indica, a compreensão auditiva e a produção oral são as competências a que se dá mais ênfase. O audiolingualismo teve o seu auge durante a II Guerra Mundial e dominou o ensino das línguas até ao início da década de 70 do século XX. Este método consistia em apresentar um modelo oral aos alunos, pela reprodução do modelo gravado em cassete áudio ou pela voz do professor, com algumas estruturas linguísticas que os alunos teriam de repetir. O audiolingualismo deve a sua existência ao modelo behaviorista do estímulo-resposta-reforço, que acreditava que o estímulo e o reforço positivo poderiam criar bons hábitos na aprendizagem dos alunos. Para criar esses hábitos, os alunos eram incentivados a praticar estruturas de substituição e exercícios de repetição até à automatização, recorrendo normalmente a gravações e a laboratórios de línguas. Primeiro, os alunos ouviam, depois praticavam a oralidade, seguida da leitura, e por fim praticavam a produção escrita. O ensino da gramática era feito por meio de diálogos ou padrões modelo que os alunos praticavam e que, por analogia, lhes permitia compreender o funcionamento da língua e aprendê-la. Embora este método permitisse uma aprendizagem rápida de algumas estruturas linguísticas, a função comunicativa era descurada. A língua era ensinada de forma descontextualizada e as aulas mecanizadas, centradas na forma e não no significado, tornando-se monótonas e desmotivantes.

As novas teorias da psicologia, como o cognitivismo e o humanismo, com prolongamento à Psicologia da Aprendizagem, obrigam a repensar as teorias e metodologias de ensino. Assim, surge um novo paradigma de ensino, o ensino estrutural-situacional. De acordo com este novo modelo de ensino, o professor pode estruturar a sua aula seguindo o modelo PPP – *Presentation, Practice, and Production*. Este modelo revela a preocupação de contextualizar o aspecto formal a ser ensinado, apresenta-se a língua ou aspecto da língua a ser trabalhado e, seguidamente, o aluno pratica-o de forma mecanizada mas dentro de um

contexto de uso (Harmer, 2001). Para tal, o aluno continua a recorrer a estratégias de repetição em grupo, repetição individual e a exercícios de substituição, embora não tão restritivas como as do audiolingualismo e mais recorrentes no uso de diálogos. Na fase final, a fase da produção, os alunos são incentivados a usar os novos aspectos linguísticos em frases ou textos próprios. Embora esta forma de estruturar a aula seja, em muito, semelhante ao audiolingualismo, a contextualização da língua demonstra maior preocupação com o significado e não apenas com a forma. Contudo, há que ter em atenção a dimensão deste ensino contextualizado, pois poderá tornar-se muito limitado quando abordado num contexto único, tal como defende Crato, actual Ministro da Educação, ainda que referindo-se ao ensino da Matemática:

“Mas o ensino excessivamente contextualizado dificulta precisamente a transferência para situações práticas diversas. Repetidos estudos experimentais mostram que o conhecimento tende a ser mais limitado quando apresentado num contexto único. Dito por outras palavras, crianças que apenas aprendam a somar usando laranjas têm mais dificuldade em calcular a soma de horas do que as crianças que aprendam a somar usando laranjas, pauzinhos, desenhos e, finalmente, apenas números.”

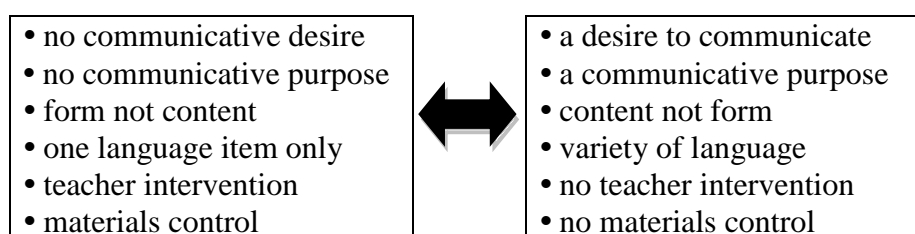
(Crato, 2006:71)

Porém, o método estrutural-situacional foi bastante criticado por se revelar um método muito centrado no professor, que dava pouca projecção aos alunos no seu processo de aprendizagem. Os críticos mostraram-se também relutantes em relação ao ensino de estruturas gramaticais ou lexicais rígidas, que desconstruíam a língua para ensinar conteúdos isolados, que não permitiam dar a conhecer a verdadeira essência da língua. Para Michael Lewis o PPP mostra-se obsoleto, pois não incide na essência da língua nem do ensino (Lewis, 1993). Surgem, todavia, outras formas de estruturar o ensino que seguem a linha de orientação do PPP, como por exemplo, o ESA (*Engage, Study, Activate*) (Harmer, 2001). Este modelo demonstra uma preocupação em captar a motivação dos alunos, numa primeira fase conhecida por *Engage*, acreditando que assim se promove uma aprendizagem efectiva dos conteúdos. A fase do *Study* corresponde à abordagem formal de estruturas ou exploração de vocabulário apresentadas na fase anterior e consequente prática orientada. Na fase do *Activate* os alunos fazem uso das “ferramentas” da língua aprendidas e praticadas anteriormente, ainda que de forma mais livre.

Na sequência da contestação ao modelo estrutural-situacional, emerge uma nova perspectiva – a perspectiva funcionalista. O funcionalismo introduz uma nova concepção de ensino conhecido por Abordagem Comunicativa ou Ensino Comunicativo da Língua. A Abordagem Comunicativa, proveniente da teoria da competência comunicativa de Hymes,

propõe uma reavaliação dos aspectos da língua a ser leccionados e a forma como estes devem ser apresentados¹. Esta abordagem não se foca no ensino isolado da gramática ou do vocabulário, mas na importância das funções da língua. Desta forma, os alunos fazem uso apropriado de certas estruturas linguísticas em variados contextos e cumprem diferentes propósitos, como por exemplo o de estabelecer relações sociais, persuadir ou fazer uma promessa. Para isto e de forma a desenvolver as competências linguísticas dos alunos e o seu conhecimento da língua, estes deverão ser expostos à língua e ter a oportunidade de a usar. Aposta-se, então, em actividades que envolvessem os alunos em situações reais de comunicação, valorizando o aspecto comunicativo, a capacidade comunicativa do aluno e a interacção social, em detrimento da polidez linguística em termos gramaticais, lexicais ou estruturais. Isto é, para cumprir o propósito comunicativo, o conteúdo é mais importante que a forma. Os alunos são incentivados a comunicar entre si, através de actividades que recriam situações reais e passam a desempenhar o papel central da aula. Exercícios de *information-gap*, nos quais os alunos partilham a informação, e *role-plays* são também um bom exemplo de actividades comunicativas preconizadas por este método.

As diferenças entre o método comunicativo e os métodos que não davam primazia às actividades de comunicação estão bem discriminadas no seguinte quadro “The communication continuum” de Jeremy Harmer.



(Harmer, 2001:85)

Quadro 1 – “The communication continuum”

Embora esta concepção comunicativa tenha contribuído grandemente para a reestruturação do ensino das línguas estrangeiras, que inseriu a prática comunicativa nas aulas de línguas, foi também fortemente criticada, por descurar a importância do ensino explícito da gramática e pelo facto de valorizar a fluência na língua em detrimento da correcção linguística.

Prabhu, professor e investigador na área das metodologias de ensino, propõe um novo método de ensino, baseado na aprendizagem por tarefas. Este método não rompe com o

¹ Sobre a abordagem comunicativa ver, por exemplo: David Kehe *et al.* (2004); Michael Byram (1997).

ensino comunicativo, trata-se de uma abordagem diferente, dentro do modelo comunicativo (Prahbu, 1987). Actualmente, o Ensino por Tarefas dá forma a alguns programas de ensino em vigor em Portugal, como veremos no ponto 1.3. Neste método é apresentada uma tarefa que os alunos terão de levar a cabo, ou então, é-lhes apresentado um problema que estes terão de resolver. A essência da aula, segundo este método, é a tarefa em si e não a estrutura linguística. Para ajudar o aluno na execução da tarefa podem desenvolver-se três estágios como sugere Jane Willis (1994), *Pre-task, the Task Cycle, e Language focus*. Na pré-tarefa, apresenta-se o aspecto a trabalhar e pode fazer-se referência a vocabulário ou estruturas linguísticas que poderão ser usadas no desenrolar da tarefa. No estágio seguinte, os alunos desempenham a tarefa e ponderam como a apresentarão à restante turma; ao professor é reservado o papel de monitor. No último estágio, discutem-se os resultados obtidos e o professor pode optar por abordar aspectos da língua que necessitam maior atenção e fornecer aos alunos mais exercícios que permitam a prática do tópico em questão, diminuindo a ocorrência do erro (Willis, 1996).

Outra abordagem associada ao ensino comunicativo é o *Total Physical Response* (TPR), cujo mentor foi James Asher. Segundo Asher (1977), a aprendizagem de uma segunda língua pode fazer-se seguindo o modelo de aprendizagem da língua materna que fazemos enquanto crianças. Da mesma forma que as crianças aprendem a língua materna quando falamos com elas e lhes pedimos para realizar determinada acção, também podem aprender a língua estrangeira seguindo este mesmo processo. O TPR coloca a ênfase na resposta física a um estímulo linguístico, como forma de aquisição de usos de língua e, assim, reduz a resistência ao ensino. Numa aula que siga o modelo TPR, podemos deparar-nos com o professor pedindo aos alunos para “walk quickly to the door and hit it” (Asher, 1997:56) e os alunos a executarem esta ordem sem qualquer resposta linguística. Apesar de os defensores deste método advogarem o seu uso com todos os aprendentes e com os adultos também, alguns críticos referem que este modelo se adapta melhor ao ensino de crianças. Ainda assim, este método tem sido muito utilizado e, no caso português, o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo² aconselha-o como forma de sensibilizar as nossas crianças para a aprendizagem do Inglês.

A discussão sobre o melhor método para ensinar uma língua estrangeira continua em aberto. Muitas são as teorias que poderão contribuir com novas ideias e beneficiar o processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, tais como a *Suggestopedia* e o *Silent Way*, a que muitos professores recorrem como métodos complementares da sua prática pedagógica.

² Podemos consultar este programa no sítio: www.dgidc.min-edu.pt

Acreditando que não é de modo nenhum útil, nem resolúvel a questão do melhor método, entendemos que uma atitude semelhante será a mais adequada para responder à multiplicidade de factores determinantes do processo de ensino-aprendizagem. Falamos, pois, de uma perspectiva eclética, que embora partindo da matriz comunicativa, permita ao professor recorrer a diversos métodos para melhor adequar o seu ensino aos interesses dos alunos, aos seus objectivos e ao preconizado nos programas curriculares das disciplinas que lecciona.

Em Portugal, o ensino das línguas estrangeiras segue as linhas orientadoras do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. Desta forma, os programas escolares do Inglês, neste caso, foram elaborados partindo de vários princípios aí contemplados. Assim, temos: a língua como meio de expressão, que serve as relações interpessoais e as realizações de interacção social, considerando-a um factor importante de socialização e valorização pessoal, permitindo ao indivíduo desenvolver a consciência de si próprio e dos outros; a aprendizagem de uma língua estrangeira como contributo para o desenvolvimento de outras competências como pensar, agir, criar e sentir, combinando competência linguística com desenvolvimento pessoal e social, promovendo a reflexão sobre o funcionamento da língua materna em comparação com a língua estrangeira, exercitando processos intelectuais e metacognitivos, estimulando a autoconfiança e desenvolvendo o respeito por meios socioculturais diferentes; e, por último, a finalidade comunicativa da aprendizagem de uma língua estrangeira, que promove o desenvolvimento equilibrado da personalidade nos domínios do intrapessoal, interpessoal e intelectual, estimula a reflexão sobre os processos de aprendizagem e valoriza o aspecto sociocultural dessa mesma língua (ME, 1997b)

Independentemente do método ou metodologia levada a cabo pelo professor nas aulas de Inglês-língua estrangeira, a sua maior preocupação deve ser a de expor os seus alunos à língua em questão, para que eles a possam usar mais tarde. No entanto, para que o uso da língua seja efectivo, os alunos precisam de compreender significados e estruturas e praticá-los, permitindo assim que se tornem automáticos.

São várias as estratégias que facilitam a exposição à língua, nomeadamente o uso de jogos, de contos, de canções, só para referir algumas. No entanto, é fundamental que os alunos tenham a possibilidade de ouvir a língua ou ver as palavras escritas antes de lhes ser pedido que as coloquem em prática. Desta forma, a audição de uma canção, um jogo didáctico e a leitura de um conto tradicional podem servir este propósito.

Para que a aprendizagem do Inglês seja bem sucedida, o professor terá de se certificar que os alunos percebem o significado de novas palavras e entendem as estruturas gramaticais abordadas. Para este efeito, o professor pode, por exemplo, mostrar objectos, imagens ou

desenhos, usar a mímica, gestos e expressões, colocar questões para verificar a compreensão, usar linhas do tempo para explicar um determinado tempo verbal, explicar significados através da criação de uma lista de antónimos e, em caso de níveis avançados, incentivar os alunos a escrever definições, tais como as que aparecem nos dicionários.

O *input* fornecido pelo professor vai permitir o *output* do aluno e, como tal, deve ser praticado e exercitado. Isto é, o conhecimento e a informação fornecidos pelo professor servem de alicerces ao desempenho do aluno; eles lançam as bases sobre as quais o aluno vai criar as suas próprias hipóteses, testá-las e, posteriormente, produzir ou reproduzir essa mesma informação ou conhecimento noutros contextos e noutras áreas. A prática é um ponto indispensável no ensino e na aprendizagem do Inglês. Ela facilita a consolidação e permite que determinado tópico gramatical ou vocabular possa vir a ser mais tarde utilizado de forma natural e espontânea. Essa prática pode incidir na repetição individual ou em grupo, no uso de palavras-chave, a partir das quais os alunos constroem novas frases e praticam estruturas gramaticais, consolidando-as, e em actividades de pares, nas quais os alunos colocam questões e dão as respostas. Estas são, entre outras, algumas das estratégias sugeridas por Jeremy Harmer (1998), Mario Rinvolucri (2002), Jim Scrivener (2005), entre outros.

No ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é inevitável que surjam os erros e que os alunos os cometam ao longo da sua aprendizagem. Tal como acontece aquando da aquisição da língua materna, os erros representam o processo natural de aprendizagem como refere Jayne Moon, professora, consultora e leitora da Universidade de Leeds:

“By about four and a half years of age, however, he (the child) will have acquired the basic grammar system needed for everyday communication, though there will be some more complex aspects of grammar, eg sentence connectors, which he will only finally acquire in his teens. Children learning English as a foreign language also make errors which can be seen as a sign of active learning. These errors give us evidence that both first and second language children are not just imitating what they hear like parrots, but are working out how the language system operates. The errors give us windows to look through and see what they have discovered about language so far.”

(Moon, 2000:1)

Existem dois factores essenciais que podem induzir ao erro: a inevitável interferência da língua materna e confusões resultantes do processo de aquisição da língua. Assim sendo, não devemos rotular o erro como entrave ao sucesso ou ao progresso; devemos encará-lo, sim, como parte integrante do processo de aprendizagem e aquisição de uma língua. Quanto ao professor, é importante que corrija o erro quando este surgir. No entanto, há que distinguir em que contexto deve o erro ser corrigido, pois a correcção pode resultar na inibição do aluno

para a aprendizagem. O ideal seria que os alunos fossem capazes de se auto-corriger, mas se tal não acontecer, o professor poderá, então, fazê-lo, ou pedir aos outros alunos que ajudem na correcção. No entanto, essa correcção deve ser feita com muito cuidado e tacto por parte do professor, para não ferir susceptibilidades e criar inibição na participação nas actividades e no uso da língua.

Como referimos, várias são as estratégias colocadas ao alcance do professor de língua estrangeira. O importante é que ele saiba fazer uma selecção adequada, que vá ao encontro dos interesses dos seus alunos, das suas necessidades e dificuldades. Promover o ensino de uma língua não é apenas transmiti-la, é fomentar também o seu uso e consciencializar para todas as dimensões a ela associadas.

1.1.3. O ensino do Espanhol-língua estrangeira

O sucesso na aprendizagem de uma língua beneficia o progresso em todas as áreas humanas, contribuindo para a elaboração do pensamento, desenvolvimento da inteligência, desenvolvimento das competências comunicativa e social e na construção do “eu”. Segundo José Castillo, professor catedrático de Língua e Literatura Espanhola e Director do Departamento de Literatura Espanhola y Teoria da Literatura na Universidade Nacional de Educação à Distancia, “la lengua es una estructura que adquiere su pleno sentido si se le inserta en el sistema constituido por la globalidad de la persona humana” (Castillo, 1985:23). Foi esta preocupação que permitiu que o cognitivismo e o humanismo, que iremos abordar no ponto seguinte, sugerissem uma alteração no paradigma de ensino, não só das línguas estrangeiras, mas do ensino em geral.

“Enseñar ‘lengua’, en cualquier nivel educativo, será en definitiva ‘hacer aprenderla’” (Castillo, 1985:23). José Castillo reforça a importância de um ensino que, de facto, permita a aprendizagem ou aquisição de uma língua. Este deve ser o objectivo principal de qualquer método ou metodologia de ensino de línguas estrangeiras.

A didáctica do Espanhol não é de todo diferente da didáctica do Inglês no que respeita a essas metodologias e métodos de ensino. Na verdade, também o método gramática-tradução, o audiolingualismo, a abordagem comunicativa, a aprendizagem por tarefas e o TPR fazem parte das metodologias do ensino/aprendizagem da Língua Espanhola.

Tal como acontece com o ensino do Inglês-língua estrangeira, o ensino do Espanhol tem ao seu dispor os mesmos métodos supracitados de forma a atingir o objectivo que a todos é comum: o de proporcionar aos alunos uma aprendizagem efectiva da língua. No entanto, a

aprendizagem por tarefas merece especial atenção na didáctica do Espanhol. Sheila Estaire, professora de Metodologia do Ensino das Línguas na Universidade de Nebrija em Madrid, especializada na formação de professores de Espanhol como língua estrangeira, refere que o ensino das línguas por tarefas:

“...representa el punto de llegada de la evolución de un continuum de cuatro ejes, una reflexión multidisciplinar sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico, el desarrollo de ‘currícula’ para la enseñanza del lenguaje, la evolución de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo el amparo del ‘Enfoque Comunicativo’ y el ‘Enfoque por tareas’ y la investigación sobre los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en situaciones educativas.”

(Estaire & Zanón, 1990:57)

Hoje em dia muitos manuais de Espanhol estão elaborados de acordo com este método, também designado como *enfoque por tareas*, apresentando uma sequência de trabalho, tarefas, conteúdos e avaliação em conformidade com os seus objetivos: comunicar em contextos da vida real; envolver todos os alunos no processo de compreensão, produção e interação na língua estrangeira; direccionar os alunos para as questões de sentido mais do que para os aspectos formais; desenvolver valores educativos como a autonomia, criatividade, responsabilidade e reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Para melhor compreender como se desenvolve uma aula seguindo o enfoque por tarefas, apresenta-se o seguinte esquema:



Quadro 2 – “Diseño de una tarea”

(<http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm>, acedido em 10 de Junho de 2011)

Muito embora o método de ensino da língua baseado em tarefas (ELMT – Enseñanza de la Lengua mediante Tareas) tenha conseguido grande reconhecimento no ensino do Espanhol-língua estrangeira, não podemos generalizar e desvalorizar todos os outros métodos ao dispor de um ensino efectivo das línguas. Muitos serão os casos em que os professores optam por combinar diferentes métodos ou metodologias, evidenciando assim uma postura eclética, de forma a cumprir os objectivos de ensino.

1.2. Motivação e aprendizagem

1.2.1. Língua estrangeira: satisfação ou desmotivação?

Na expectativa de se colocar ao nível dos padrões de ensino europeus, o Ministério da Educação Português criou o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico abrindo caminho para que milhares de crianças tivessem o seu primeiro contacto com esta língua, promovendo a aquisição de uma consciência plurilingue e pluricultural de acordo com o QECR e com a crescente mobilidade nos países europeus. De igual forma, este programa procurou promover uma maior igualdade de oportunidades, proporcionando às crianças de famílias mais desfavorecidas o acesso à aprendizagem do Inglês, que até então só seria possível em Escolas de Línguas privadas.

No entanto, no contexto actual, este Programa de Generalização ainda dá mostras de incongruências que poderão ter alguma repercussão no sucesso da aprendizagem e na motivação dos nossos alunos. Desde logo, podemos destacar que muitos professores que leccionam Inglês, enquanto actividade de extensão curricular, revelam possuir uma formação pouco adequada para tal (Dias & Mourão, 2005). Foram considerados “professores de Inglês” todos os especialistas da Língua Inglesa e professores de Inglês de níveis mais avançados em detrimento de “professores do 1.º Ciclo detentores de diplomas de estudos superiores especializados ou de cursos de formação complementar em ensino de língua estrangeira (LE), emitidos pelas Escolas Superiores de Educação, ou de mestrados focados em ensino de LE a crianças” (Dias & Mourão, 2005:8), como expressou Albertina Palma, professora adjunta da ESE de Setúbal, no prefácio à obra *Inglês no 1.º Ciclo – Práticas partilhadas*.

No que respeita aos programas, verificamos não existir articulação entre os programas de 1.º e de 2.º ciclos de Inglês, como veremos nas considerações referentes à análise dos programas no ponto 1.3, embora reflectam uma preocupação transversal e comum: a de

proporcionar aos alunos uma aprendizagem lúdica, indo ao encontro dos seus interesses, cultivando e garantindo a motivação. Entre o 2.º e o 3.º ciclo, essa articulação já é visível. Em relação aos programas de Espanhol, verificamos uma reestruturação, pois a criação do Programa de 2.º Ciclo, actualmente em fase de experimentação, veio tornar indispensável a oferta de mais um Programa para o 3.º Ciclo que dá continuação ao do 2.º, mantendo-se, naturalmente, o Programa de 3.º Ciclo – Iniciação, em vigor.

Leccionar línguas estrangeiras é um desafio que deve ser encarado com seriedade e delicadeza para que os alunos não “estigmatizem” a língua alvo e percam, logo de início, o interesse na sua aprendizagem, levando-os a um percurso de insucesso. Quer-se, sim, despertar ou impulsionar o interesse e promover o sucesso e a aprendizagem. Ao proporcionar aos nossos alunos uma aprendizagem das Línguas Estrangeiras é necessário que lhes forneçamos bons materiais que possibilitem e facilitem essa aquisição. O professor desempenha, pois, um papel fundamental, já que a ele compete a tarefa de seleccionar materiais adequados, variados, atractivos e funcionais. Desta forma, o professor pode desenvolver um ambiente em que todos os seus alunos aprendam efectivamente e se sintam motivados para trabalhar.

Contudo, um dos problemas e desafios que se colocam hoje aos professores é o de orientar a sua prática de ensino de forma a motivar e despertar o interesse dos alunos para o processo de aprendizagem, em todas as suas dimensões. A consciencialização da necessidade de aprender uma língua estrangeira pode ajudar no processo de motivação dos alunos, reconhecendo, no entanto, que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira e tão pouco os move a mesma motivação.

Coloca-se, então, a questão: o que é a motivação? Podemos começar por definir a motivação, seguindo Lieury e Fenouillet, como:

“o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação (na direcção de um objectivo, ou, pelo contrário, para se afastar dele) e finalmente da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente.”

(Lieury & Fenouillet, 1997:9)

Porém, o termo “motivação” é usado frequentemente em diversos domínios da Psicologia e pode ter diferentes significados, de acordo com os variados contextos teóricos, o que permite a existência de uma grande diversidade de teorias. Esta multiplicidade de teorias da motivação dificulta a definição do termo, tal como refere Madsen, “the importance of

motivation coupled with the existence of many different theories of motivation created a major problem for psychologists” (Madsen, 1974:13).

No contexto educativo, a motivação aparece frequentemente relacionada com situações de desinteresse, apatia, passividade ou insucesso escolar e indisciplina. Ouvimos com frequência que os nossos alunos não estão motivados para a escola, para a aprendizagem, mas será que todos os alunos se motivam da mesma forma? Qual o papel do professor na motivação dos alunos? Como podemos criar ou manter a motivação? O que nos propõem as diferentes teorias?

Das várias teorias da motivação, salientamos a teoria behaviorista ou mecanicista e a teoria cognitivista pelo seu legado na Psicologia da Educação e Aprendizagem. A perspectiva behaviorista estuda o comportamento humano como resultado de uma aprendizagem mediante associação de experiências passadas e de estímulos, e traduz-se pela famosa fórmula de Watson, “S – R” (Stimulus – Response), sendo o estímulo qualquer influência do meio na construção do indivíduo, e a resposta representa a aprendizagem que daí advém. Segundo a teoria behaviorista do condicionamento clássico, a aprendizagem resulta da formação de hábitos, da repetição de estímulos. Também Pavlov e Skinner procuraram desenvolver esta teoria. Pavlov (Pavlov & Anrep, 2003) ficou conhecido pela experiência dos cães que salivavam ao ver a comida e ao associar o som de uma campainha à chegada da comida. Skinner, representante do behaviorismo radical, desenvolveu a teoria do condicionalismo operante, que consiste em fornecer um reforço após um determinado comportamento, permitindo, assim, que este se repita com a mesma finalidade. A teoria behaviorista de Skinner (1976) está também associada ao ensino das línguas. Para este psicólogo Americano, a língua aprende-se por meio do reforço. Tal como a criança que aprende a sua língua materna por meio de um processo de tentativa – erro até ser bem sucedida, com a motivação e influência dos pais (com gestos, sons, sorrisos, ...) que representam o reforço positivo ou negativo, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode seguir o mesmo modelo natural de aquisição. Por sua vez, Bloomfield (1984) defende uma teoria behaviorista estrutural na aprendizagem das línguas, que assenta na importância do papel linguístico e psicológico da aprendizagem, traduzida na concepção da língua como um conjunto de estruturas e de hábitos. Desta forma, aprender uma língua significa adquirir hábitos linguísticos automáticos por meio da repetição de estruturas básicas que fomentem a aquisição da língua em si, incentivada pela motivação através de um reforço positivo fornecido pelo professor.

A teoria behaviorista contribuiu para a criação de abordagens e metodologias de ensino seguidas até à segunda metade do século XX, como o ensino programado e repetitivo,

como era seguido, por exemplo, pelo método do audiolingualismo. Contudo, a partir da década de 70 do século passado, os avanços na Psicologia da Educação vieram abalar as convicções da teoria behaviorista ou mecanicista em detrimento da teoria cognitivista, criada por Piaget (1972), que defendia que as crianças são investigadoras natas, que desenvolvem a sua aprendizagem em diferentes etapas ou estágios, estruturando assim o seu raciocínio.

A teoria cognitivista aborda a aprendizagem como sendo mais do que um simples resultado das influências do meio, das pessoas ou factores externos ao indivíduo. Ela destaca o papel dos processos cognitivos do aprendente, como a compreensão e o raciocínio. No quadro que abaixo se transcreve de Saul Jesus³, podemos verificar de forma sintética algumas diferenças entre as teorias behavioristas e as cognitivistas da motivação, permitindo-nos uma melhor compreensão das mesmas.

	MECANICISTAS	COGNITIVISTAS
Objectivo do comportamento	Adaptação ao meio	Realização de projectos pessoais
Diferenças individuais	Hábitos (passado)	Objectivos pessoais (futuro)
Modelos teóricos	Modelos impulso-hábito	Modelos expectativa-valor
Fórmulas teóricas	S – O – R	S-C-R
Aprendizagem	Estabelecimento de conexões S-R	Construção de conhecimentos
Inteligência	Quantidade de conexões S-R	Capacidade de resolver problemas
Sujeito	Passivo e reactivo	Agente da própria aprendizagem
Educação	Reforços ou manipulação externa	Responsabilização pessoal
Motivação	Extrínseca	Intrínseca
Motivos	Só os fisiológicos são primários	Todos são primários
Funcionamento dos motivos	Homeostasia (redução da tensão)	Homeoquinesia (persistência da tensão)

(Jesus, 2004:73)

Quadro 3 – Behaviorismo vs Cognitívismo

Tal como aconteceu com a teoria behaviorista, a teoria cognitivista subdivide-se em diversas teorias. Começamos por abordar a Teoria da Forma, da qual Bruner é seguidor. Para Bruner, as teorias da Psicologia descuraram o currículo, os conteúdos formais necessários à aprendizagem (Bruner, 1977:4). Segundo a Teoria da Forma, para que haja aprendizagem é fundamental promover um ensino baseado na compreensão das estruturas, pois, assim, o

³ professor catedrático de Psicologia e director do departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

aluno aprende efectivamente. No entanto, a Teoria da Forma aborda outros pontos essenciais, como refere Jesus:

“Para além da estrutura, a sua teoria tem mais três princípios fundamentais que devem ser tidos em conta pelo professor no processo de ensino: motivação (específica as condições que predis põem o aluno para a aprendizagem), sequência (o grau de dificuldade sentido pelo aluno ao tentar dominar a matéria depende da sequência em que os conteúdos são apresentados) e reforço (no sentido de informação retroactiva ou *feedback* sobre o que o aluno está a fazer).”
(2004:70)

Para além da Teoria da Forma, outras teorias cognitivistas da motivação influenciaram o processo de ensino. Salientamos a Teoria Relacional de Nuttin, a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci, a Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, a Teoria da Auto-Eficácia de Bandura.

De acordo com a Teoria Relacional de Nuttin (1985), reconhece-se a importância do tempo (passado, presente ou futuro) na definição dos “objectos motivacionais”, verificando-se “que os alunos, que dão maior valor a metas situadas num futuro distante e que percebem o estudo como instrumental para alcançar essas metas, apresentam maior persistência no estudo e obtêm melhores resultados escolares” (Jesus, 1996:35). Assim sendo, os alunos com uma atitude mais positiva em relação ao futuro e que tenham consciência da importância do estudo para atingir um fim (no futuro) mostram-se mais motivados e conseguem obter melhores resultados na escola. Esta concepção também é defendida por Crato, que diz que “na realidade, o ensino teórico pode ser bastante ineficaz se o que se transmite nada tem a ver com as necessidades futuras do estudante” (Crato, 2006:71). Em contrapartida, os alunos com uma perspectiva mais negativa do seu futuro mostram-se menos motivados e, conseqüentemente, obtêm piores resultados escolares. Desta forma, Jesus (1996:37) defende que “para que o aluno desenvolva uma atitude mais positiva em relação ao estudo, deve antecipar as vantagens na sua vida se estudar, comparativamente às desvantagens se não estudar”, torna-se fundamental, também, que se clarifique, no início do ano lectivo, a razão ou utilidade do programa de ensino da disciplina em questão, para que o aluno compreenda o “para quê?” e deverá existir um manual para cada disciplina, servindo de base de referência que permite ao aluno organizar o seu estudo e a sua aprendizagem (Jesus, 2004).

A Teoria da Motivação Intrínseca de Deci (1996) defende que esta motivação natural, interior, resulta da auto-determinação e da competência. Dado que se trata de uma motivação interna, não há necessidade de recompensa. Em estudos desenvolvidos por Green, Nisbett, Foutaine e Grenne (Jesus, 1996), verificou-se que alunos, que se sentiam intrinsecamente motivados para a execução de uma determinada tarefa, revelaram uma diminuição na sua

motivação a partir do momento em que foram recompensados, isto porque “a recompensa diminui o espaço de autonomia e, logo, a autodeterminação do sujeito para as actividades em causa” (Jesus, 1996:35). Na opinião de Jesus, as recompensas externas só deverão ser atribuídas numa fase inicial, quando os alunos revelem algum desinteresse pela escola. Por outro lado, deve-se fornecer “feedback” positivo, incentivando o esforço, o empenho e o progresso do aluno na aprendizagem e salientando sempre os aspectos positivos da aprendizagem individual de cada aluno. Os alunos auto-determinados e auto-motivados não deverão estar sujeitos à imposição de horários de estudo, por parte dos pais e dos professores. Corroboramos esta opinião, pois acreditamos que os alunos motivados intrinsecamente são responsáveis e conscientes das exigências que lhes são colocadas diariamente. Como tal, devemos dar uma certa liberdade ao aluno para que “trilhe” o seu próprio caminho e se sinta realizado com as suas conquistas. Em contexto de aula, o professor pode pedir aos alunos mais fortes que ajudem a explicar a matéria aos alunos mais fracos, criando maior envolvimento no ensino/aprendizagem e evitando a diminuição na motivação dos alunos mais fortes (Jesus, 1996).

No âmbito da Teoria da Aprendizagem Social de Rotter (1972) acredita-se que a motivação deriva da expectativa de controlo interno ou externo dos resultados. Isto é, se o indivíduo acredita que os resultados são fruto do seu comportamento e atitudes, estamos perante a expectativa de controlo interno; se o indivíduo acredita que os resultados derivam de factores como a sorte, o azar ou o destino, então estamos perante uma expectativa de controlo externo. Segundo Rotter, citado por Burón,

“En nuestra cultura, cuando percibimos que ocurre algo que no es resultado de nuestra acción, entendemos que es el resultado de la suerte, de la casualidad o del destino. Cuando percibimos que lo que ocurre es el resultado de nuestra conducta o acción relativamente permanentes, llamamos a esta creencia control interno.”

(1997:95)

Experiências revelaram que os alunos que demonstram maior controlo interno conseguem melhores resultados e são mais bem sucedidos na escola. Para fomentar o controlo interno, o professor deve ajudar na criação de métodos de estudo e na eliminação de crenças que possam estar na base do insucesso e que se prendam com condicionalismos de controlo externo. Associada a esta teoria surge a Teoria da Auto-eficácia de Bandura (1997). Para Bandura a motivação representa uma expectativa pessoal de eficácia na execução de algo, isto é a convicção de que o indivíduo tem de ser capaz de realizar ou levar a cabo com sucesso determinada tarefa. Enquanto na teoria de Rotter o indivíduo acredita que o seu

comportamento pode influenciar o resultado, na teoria de Bandura o sujeito acredita ser capaz de atingir um determinado objectivo, independentemente do comportamento ou atitude assumidos. Como forma de promover uma maior expectativa de eficácia, os alunos poderão desenvolver tarefas em crescendo de dificuldade para que a hipótese de serem bem sucedidos seja elevada; deverão ter a oportunidade de observar o comportamento dos colegas que revelam sucesso nos estudos; deverão, ainda, descobrir como controlar a ansiedade mediante técnicas de relaxamento; e cabe ao professor e pais fomentar a confiança do aluno (Jesus, 1996).

Este enquadramento teórico permite-nos compreender dois momentos importantes no desenvolvimento da Psicologia da Educação: um primeiro momento em que imperavam as teorias do comportamento humano (behaviorismo) que era grandemente influenciado por factores externos e que incidiam na aprendizagem condicionada pelas experiências passadas e pela indução de estímulos e reforços ou recompensas. Esta teoria, que dominou as metodologias e abordagens de ensino até à segunda metade do século XX, tornou-se obsoleta com o surgimento do cognitivismo e das teorias cognitivistas iniciadas por Piaget quando observava os seus filhos em fase de crescimento e aprendizagem. O segundo momento é dedicado, pois, às múltiplas teorias cognitivistas da motivação, que consideramos não deverem ser compreendidas isoladamente, reconhecendo-lhe complementaridade, sendo cada uma delas a peça de um puzzle global que representa a problemática da motivação. Seja no ensino em geral, seja no ensino das línguas estrangeiras, estas teorias e abordagens desempenham um papel fundamental na forma como os professores actuam no cenário de sala de aula, independentemente do método de ensino que utilizem, procurando sempre que os seus alunos se mostrem motivados e interessados na aprendizagem.

Actualmente, dada a conjuntura económica, política e social mundial e dada a importância de saber uma ou mais línguas estrangeiras, estas deveriam ser razões suficientes para que, à luz da Teoria Relacional de Nuttin, os alunos revelassem motivação para a aprendizagem. Deparamo-nos muitas vezes, e cada vez mais, consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente, com a necessidade de saber línguas estrangeiras: um panfleto publicitário em Espanhol, uma obra literária em Francês, um poema em Italiano, uma canção em Alemão, um filme em Inglês, entre muitos outros. Contudo, a aprendizagem de uma língua estrangeira é para muitos alunos um problema e uma “tortura”. Como tal, cabe aos professores, como facilitadores da aquisição de conhecimentos e promotores do desenvolvimento de competências, proporcionar os elementos necessários à aquisição da nova língua e orientar os alunos no seu processo de aprendizagem para que se

mantenham interessados e desenvolvam estratégias de uma aprendizagem bem sucedida, podendo recorrer a algumas estratégias das diferentes teorias da motivação, previamente apresentadas, ou fazendo uso de outras, pois acreditamos não haver uma “receita infalível”.

Assim sendo e partindo do pressuposto de que o insucesso e a desmotivação dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira é uma realidade comprovada, e que, mediante a aplicação de certas estratégias, tal situação pode ser diminuída e/ou eliminada, este Relatório reflectirá esta preocupação ao longo das várias aulas de estágio e apresentará estratégias motivacionais ao nosso alcance, para que situações de insucesso ou completo desinteresse sejam evitadas.

Motivar para as línguas estrangeiras será, pois, contribuir para uma aprendizagem efectiva, neste caso da Língua Inglesa e da Espanhola, investindo num ensino lúdico e recorrendo, em alguns casos, às novas tecnologias como forma de desenvolver competências ou macrocapacidades, nomeadamente a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita, incrementar outros conhecimentos (culturais, lexicais e pragmáticos) e sensibilizar os alunos para a aprendizagem dessas duas línguas e respectivas culturas.

1.2.2. A motivação na aprendizagem das línguas estrangeiras



(Moon, 2000: 15)

Figura 1 - Atitudes dos alunos na aprendizagem das línguas estrangeiras

A motivação que cada aluno tem para a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser influenciada por um grande número de factores. Falamos de factores intrínsecos, que vêm de interesses pessoais, e de factores extrínsecos, como a influência da sociedade ou o meio em que se insere, das pessoas que o rodeiam, do professor e do método de ensino.

No que se refere à selecção da língua a aprender, os alunos são influenciados pela concepção que o meio envolvente tem da importância das línguas, do papel do Inglês ou do Espanhol na sociedade global actual. Como se poderá depreender da leitura da Figura 1, as atitudes, conscientes ou inconscientes, das pessoas (pais, familiares, amigos, colegas, ...) que estão próximas dos nossos alunos irão, seguramente, afectar também as suas escolhas, como

refere Moon em relação à aprendizagem do Inglês, mas o mesmo sucede na aprendizagem do Espanhol ou de qualquer outra língua estrangeira:

“Children do not come to their English lessons like blank sheets of paper. They already have views about and attitudes towards learning English, as the two quotes from ten-year-old Spanish children show. These attitudes are formed by the social environment in which they grow up and by the people around them. It is important to be aware of these attitudes as they can influence pupil’s desire and motivation to learn and ultimately their success in learning English.”

(2000: 15)

No entanto, destacam-se outros factores que podem exercer alguma influência na atitude dos nossos alunos perante a aprendizagem de uma língua estrangeira, factores esses que não afectam todos os alunos da mesma maneira. Para os alunos com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos, o sentimento para com o professor, o ambiente de trabalho na sala de aula, o método de ensino usado e a postura dos pais perante o ensino e, até mesmo, perante o professor, moldam a atitude e a motivação destas crianças para aprender Inglês (Moon, 2000) ou Espanhol. No contexto de aprendizagem em sala de aula, o professor desempenha um papel muito importante: o método de ensino escolhido pode tornar-se um desafio à motivação, dependendo do quão confortável está o professor para ensinar através dele e do sucesso atingido pelos alunos na aprendizagem. Por outro lado, a relação pedagógica professor/aluno, no âmbito da Psicologia Social, representa outro factor promotor de aprendizagem e motivação e inibidor de indisciplina (Jesus, 1996), pois o diálogo e a negociação, estratégias usadas normalmente para evitar situações problemáticas em sala de aula, podem, igualmente, abrir espaço para tomadas de iniciativa, por parte dos alunos, em relação a determinadas matérias, tarefas ou actividades. Por norma, estes alunos são bastante interessados e mostram-se muito entusiasmados em aprender uma língua nova e diferente.

Por sua vez, os alunos com idade superior a 11 anos não são tão influenciados pela sua concepção do professor, se gostam dele ou não, pois são já capazes de reconhecer a importância de aprender uma língua estrangeira independentemente do agente que a ensina. Contudo, a forma como os seus pares, ou o seu grupo de amigos, encaram a aprendizagem das línguas, representa, nestas idades, uma componente fundamental no desenvolvimento da sua atitude, positiva ou negativa, nessas áreas disciplinares. Geralmente, estes alunos revelam-se menos interessados em aprender línguas, pois não encontram uma razão plausível para tal e não têm a percepção do quão expostos estão a elas no seu meio ambiente, chegando a desenvolver uma atitude hostil, porque não querem ir contra a tendência anti-línguas do grupo em que se inserem, ou porque são alunos que têm vindo a “coleccionar” alguns insucessos, ao

longo do seu percurso escolar, na disciplina de Inglês, ou de Espanhol, ou em ambas, o que contribui para o evidenciar de um sentimento negativo.

Orientar e incentivar o aluno facilitará a obtenção de resultados positivos e permitirá inverter esta postura e esta aversão às línguas: desenvolvendo estratégias que respondam a diferentes necessidades, fornecendo *feedback* positivo em relação ao progresso feito, utilizando materiais que vão ao encontro dos seus interesses, permitindo que os alunos seleccionem os materiais para utilizar a aula (como canções e notícias), diversificando actividades, ajudando na criação e definição de objectivos de aprendizagem realistas e ajudando-os a compreender a verdadeira razão da necessidade de aprender línguas (Moon, 2000:25).

Temos vindo a abordar a postura dos nossos alunos perante a aprendizagem de uma língua estrangeira, que pode reflectir uma atitude positiva ou negativa, dependendo da forma como estes se deixam influenciar pelos factores internos ou externos mencionados anteriormente. Todavia, é importante referir também a postura do professor perante o ensino de determinada língua. O seu entusiasmo, ou falta dele, para com a língua que ensina, a confiança ou desconfiança no seu conhecimento e a sua atitude perante o processo de ensino/aprendizagem são elementos fundamentais para que se crie um ambiente positivo ou negativo na sala de aula e, conseqüentemente, se influencie a postura entusiasmada dos alunos motivados ou a postura de indiferença dos alunos desinteressados.

Também a organização pedagógica pode influenciar a atitude dos alunos, na medida em que estes poderão ter que se adaptar, anualmente, a novos professores, embora as escolas definam que os professores acompanhem os seus alunos até ao final de cada ciclo de ensino. No entanto, associada a esta concepção, está também a readaptação a hábitos, à linguagem usada pelo novo professor e à sua personalidade e, em caso de mudança de ciclo, pressupõe-se que os alunos tenham de criar novos hábitos de trabalho, novas relações com os adultos/professores e novos colegas. Como refere o pedagogo francês, Gaston Mialaret, “quando uma criança entra para o colégio, é toda a paisagem escolar que é subvertida...” (1999: 24). Entenda-se aqui por colégio a escola do 2.º ciclo na qual o aluno irá ingressar para seguir os seus estudos.

Javier Burón (1997) sugere, ainda, que também todo o sistema educativo de ensino desempenha outro papel fundamental e influente na moldagem das atitudes dos alunos e, neste contexto, de uma atitude negativa que favorece o fracasso escolar e a alienação dos alunos do seu processo de aprendizagem:

“La escuela es un reflejo de la sociedad y mientras ésta exija productividad (medida principalmente por el número de alumnos que ‘salen a flote’, sin importar demasiado cómo), los directores se verán forzados a controlar los profesores y éstos a los alumnos, dando una formación ‘desde fuera’ y no ‘desde dentro’, que supondría para el alumno un desarrollo y maduración hacia la autonomía personal. El resultado final es, a largo plazo, un rendimiento menor, una maduración intelectual más pobre y una motivación rebajada porque aprenden memorística y pasivamente.”

(1997: 80)

O quadro que se segue, proposto por Moon (2000: 17), constitui, a nosso ver, um resumo do que foi abordado anteriormente e permite uma melhor visualização e compreensão dos vários factores que levam os alunos a adoptar certas atitudes (positivas ou negativas), no seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

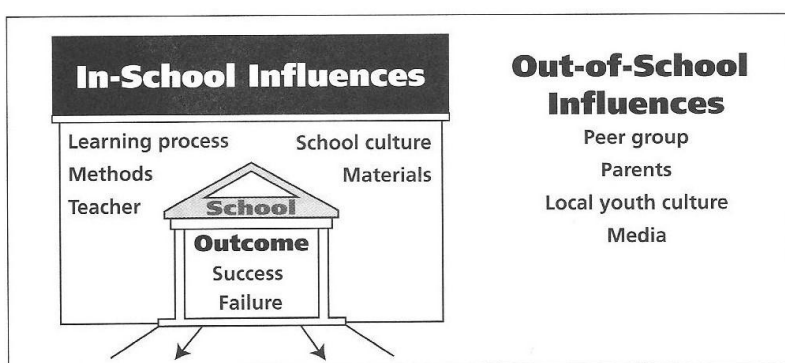


Figura 2 - Factores de influência da motivação dos alunos

Muitos alunos começam o novo ano lectivo com objectivos bem definidos, que podem ter sido delineados intrínseca ou extrinsecamente. Outros revelarão fraca ou pouca motivação. Cabe ao professor aumentar a motivação dos alunos, embora, segundo Dick Allwright (1977), não se possa responsabilizar os professores pela motivação dos alunos, porque no fundo depende deles.

A realidade portuguesa deixa transparecer um cenário um tanto ou quanto preocupante no que diz respeito à motivação dos alunos nas disciplinas de línguas estrangeiras. Nas experiências de ensino implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, objecto deste Relatório, pudemos constatar que grande parte dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico afirma ter dificuldades de aprendizagem à disciplina de língua estrangeira. Como mostram os gráficos abaixo, decorrentes da caracterização das turmas, verificámos que na turma do 6.º E, onde foi levada a cabo a prática de ensino supervisionada de Inglês, 32% dos alunos reconhece ter dificuldades a Inglês (Gráfico 1), e na turma do clube de Espanhol, o Inglês volta a ser mencionado, com 36% dos alunos a denunciarem a mesma dificuldade

(Gráfico 2). Falamos, apenas, da dificuldade na aprendizagem do Inglês porque não há ensino do Espanhol no 1.º e 2.º Ciclos que proporcione uma reflexão significativa sobre este assunto.

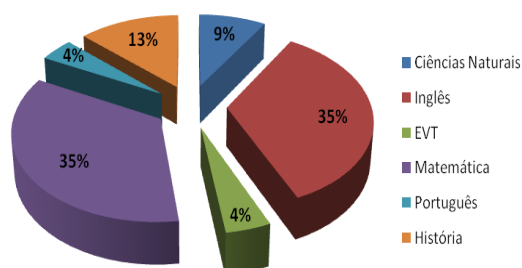


Gráfico 1: Disciplinas com maior dificuldade - turma do 6.º E

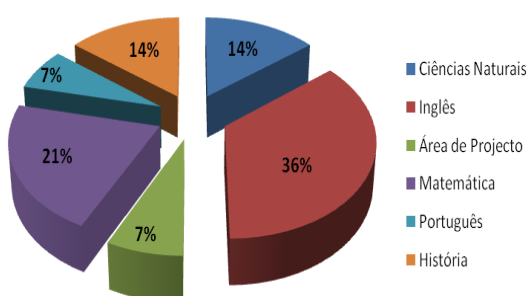


Gráfico 2: Disciplinas com maior dificuldade - turma do Clube de Espanhol

Estes números, ainda que pouco significativos, dado o valor da amostra, levantam uma certa preocupação fazendo-nos questionar sobre a razão ou as razões que levam os nossos alunos a revelar, tão precocemente, dificuldades na aprendizagem inicial de uma língua estrangeira. Muitas dessas razões poderão prender-se com factores extrínsecos ao ensino, como problemas pessoais, familiares ou sociais. Outras estarão inteiramente relacionadas com o meio escolar: aprendizagem, ensino, programas, relações interpessoais no contexto de sala de aula e escolar, como mencionado previamente e defendido por Moon (2005) e Burón (1997).

Com frequência, alguns professores de Inglês do 2.º Ciclo se queixam da desmotivação dos seus alunos em relação à aprendizagem da língua e apresentam como principal factor a abordagem precoce do Inglês no 1.º Ciclo. Referem que os alunos se habituaram às actividades de carácter lúdico, preconizadas pelo Programa de Generalização, e que, quando transitam para o 2.º Ciclo, não encaram o ensino da Língua Inglesa com seriedade e rigor. Por esta razão e ao se depararem com uma abordagem mais formal da língua, não aceitam, não dão importância ou não conseguem distinguir a finalidade da disciplina de Inglês no 2.º Ciclo do que foi o ensino do Inglês no 1.º Ciclo. Será esta a razão? Ou por outro lado, será que a ideia defendida por Moon, que os alunos adolescentes revelam um desinteresse maior e, não compreendendo o porquê de aprender Inglês, relegam essa disciplina para segundo plano, negligenciando o seu estudo? Será a metodologia de ensino

utilizada pelo professor? Será o sistema educativo português? Talvez seja pelo excesso de reforço positivo a alunos altamente motivados e determinados, como defende Deci. Ou, como questiona Crato, “será que os alunos não estudam porque não estão motivados ou não se motivam porque não percebem as matérias?” (Crato, 2006: 104).

Corroborando a opinião de Crato, que sugere que “os alunos desmotivam-se e desanimam sobretudo por não conseguirem perceber as matérias e, conseqüentemente, não conseguirem ter sucesso nas actividades” e que “é aí, na ajuda metódica e persistente, que se deve centrar a actividade do professor”, acreditamos que a motivação e aprendizagem dos nossos alunos passam por um ensino lúdico, como sugerido nos programas para os três ciclos. Assim sendo, podemos recorrer a canções, jogos didácticos, contos, dramatizações, às novas tecnologias, entre muitas outras sugestões. Neste Relatório apresentam-se algumas actividades que poderão contribuir para quebrar rotinas de ensino, fomentar a motivação dos alunos e contribuir para despertar o seu interesse pela aprendizagem das línguas estrangeiras (Apêndice1 e Anexos 1,2 e 3).

Não nos interessa, agora, encontrar culpados, desculpas, motivos ou causas para tais situações de desmotivação, desinteresse ou indisciplina. Debruçar-nos-emos, neste Relatório, nas estratégias que temos ao nosso dispor para que a desmotivação dos nossos alunos não desvaneça o nosso gosto por ensinar.

Slattery e Willis referem a importância de usar histórias na aula de Inglês, mas as mesmas razões se aplicam à aprendizagem do Espanhol. Para estas autoras, as histórias:

- “ - can be told with pictures and gestures to help children understand;
- help children enjoy learning English;
- introduce new language in context;
- help children revise language they are familiar with;
- help children become aware of the structures of the language;
- help children acquire intonation and pronunciation by listening;
- can help bring English into another subjects;
- can lead on to lots of activities using listening, speaking, reading and writing.”

(2005:96):

Para Wright, Betteridge e Bucky, o jogo ganha protagonismo no ensino das línguas estrangeiras. Aprender uma língua estrangeira exige um grande esforço por parte daquele que a aprende, pois, segundo estes autores, “one must make an effort to understand, to repeat accurately, to adapt and to use newly understood language... Games help and encourage many learners to sustain their interest and work” (2006:2).

De igual modo, a canção também surge como fonte de energia, motivação e impulsionadora de aprendizagens. Segundo Daniel Cassany:

"escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores (...)".

(http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html, em 22 de Julho de 2011)

Estas são algumas das razões para fazer uso destas actividades, em prol de um ensino mais humanizado, consciente e efectivo. Neste Relatório descrevemos, mais adiante, à luz das teorias da motivação e das estratégias da motivação sugeridas por alguns estudiosos da educação, algumas actividades por nós implementadas nesta Prática de Ensino Supervisionada.

1.3. Os programas de Inglês e de Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico

O ensino das línguas estrangeiras em Portugal remonta, com vimos anteriormente, ao período dos Descobrimentos. Ao longo de cinco séculos foi sofrendo adaptações para dar resposta às exigências da sociedade portuguesa e mundiais. Actualmente temos um currículo nacional que regula este ensino, uniformizando-o no contexto nacional e colocando-o ao mesmo nível dos demais sistemas educativos europeus, pois não podemos esquecer que somos membros de uma União Europeia de 27 países que convergem esforços para uma maior igualdade entre si e o bem comum.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, guia que define os objectivos a serem atingidos pelos alunos de línguas estrangeiras na Europa, veio regular também, como não poderia deixar de ser, a elaboração dos programas escolares para o ensino das diferentes línguas estrangeiras em Portugal.

Os programas nacionais para as diferentes línguas, elaboração da responsabilidade do Ministério da Educação, reflectem, pois, a preocupação em cumprir os pressupostos definidos pelo Conselho da Europa estabelecidos nesse quadro comum. Neste capítulo, procuramos fazer uma breve análise dos programas de Inglês e Espanhol, em vigor nos três ciclos do Ensino Básico, que estão na base das nossas aulas, fazer uma análise crítica no que respeita a semelhanças e diferenças entre si e à articulação entre os ciclos e, por fim, abordar a questão da motivação nestes níveis de ensino.

Esta análise irá omitir o programa de Espanhol para o 1.º Ciclo pelas razões que passamos a explanar. Não existe um programa de Espanhol para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, isto porque o sistema educativo português não contempla o ensino de outra língua estrangeira no 1.º Ciclo, que não o Inglês. A razão para que tal não aconteça tem a ver com a primazia da Língua Inglesa sobre todas as outras línguas à escala mundial e a sua importância nos negócios, nas viagens, na investigação. Enfim, é a língua de comunicação global, como já foi referido.

Conquanto não havendo um Programa de Espanhol para o 1.º Ciclo e tendo que implementar algumas aulas de Língua Espanhola neste nível de ensino no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, procurámos adequar o Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo para o Espanhol. Tendo este Programa de Generalização do Inglês sido criado com base nas teorias da Psicologia da Aprendizagem, na Psicologia do Desenvolvimento, nas metodologias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e nos pressupostos do QECR, partimos desses mesmos propósitos e finalidades para levar a cabo as aulas de Espanhol neste ciclo.

Não sendo imperativo a elaboração de um Programa de Espanhol para o 1.º Ciclo, seria, porém, importante ponderar esta questão, uma vez que algumas escolas, privadas, têm esta oferta formativa.

1.3.1. O Programa de Generalização do Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico

O Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, apresentado em 2005, descreve os princípios orientadores da forma como a língua estrangeira, o Inglês, deve ser ensinada, enquanto oferta educativa extracurricular gratuita. Recomenda-se aos professores que levem a cabo um processo de ensino particularmente aliciante e motivador para as crianças, dando especial ênfase à oralidade (compreensão e expressão oral) e às actividades de carácter lúdico, pois trata-se de uma sensibilização à língua estrangeira, cujo objectivo principal é motivar as crianças para a aprendizagem do Inglês, deixando a aprendizagem formal para o 2.º Ciclo. A aprendizagem do Inglês deve decorrer num contexto menos formal e deve permitir a articulação de conteúdos interdisciplinares.

Estas orientações programáticas para o 1.º Ciclo resultam da tomada de consciência:

“ da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação; do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o QECR enuncia;

dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.”

(ME, 2005: 9)

São as seguintes as finalidades do Programa de Generalização do Inglês, definido pelo Ministério da Educação:

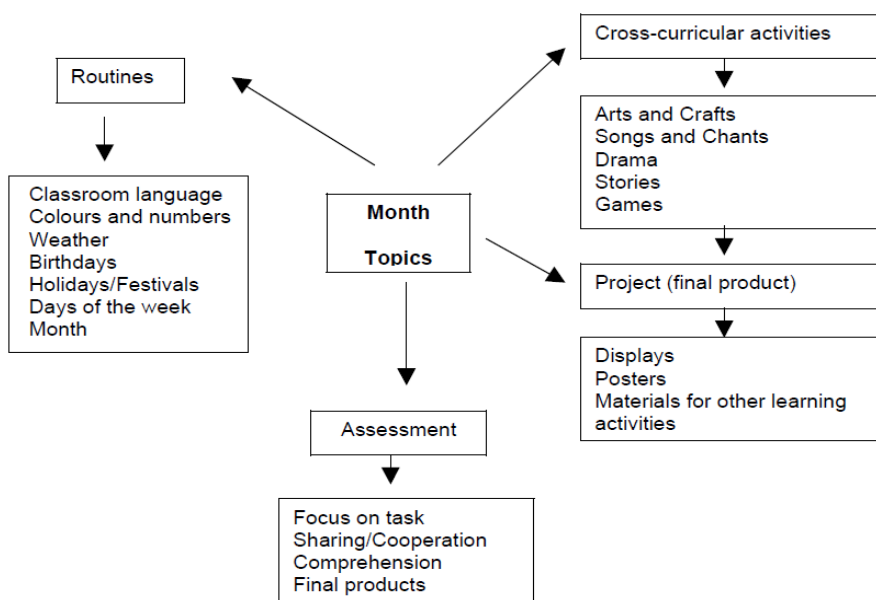
- “- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar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

(ME, 2005: 11)

Assim, reiteram-se os objectivos gerais para este ciclo: a educação para a comunicação, promovendo assim o respeito pelos interesses dos alunos, o seu desenvolvimento global, a criação de uma relação positiva com a aprendizagem da língua, incentivando o seu uso para a comunicação e desenvolvendo estratégias de aprendizagem da língua.

Para atingir estes objectivos o professor deve optar por uma metodologia agradável, lúdica e promotora de confiança e auto-estima dos alunos. O jogo aparece nestas orientações como uma actividade fundamental para o desenvolvimento global dos alunos e impulsionador de motivação, mantendo o interesse do aluno, facilitando a aprendizagem e fomentando a comunicação e a sociabilização. No entanto, o professor tem muitas outras estratégias ao seu dispor, como a expressão plástica, *chants*, canções, histórias, dramatizações, contos tradicionais, entre outras.

Sugere-se que a implementação das aulas de Inglês se “organize em unidades de duração mensal” como representa o esquema do documento referido:



Quadro 4 – Uma unidade mensal do Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo

(ME, 2005:8)

A avaliação neste nível de ensino deve ser um registo do progresso salientando o esforço, a motivação, o empenho e as conquistas dos alunos. Ao professor cabe-lhe promover momentos de auto e hetero-avaliação e reflexão, guiando os alunos no processo de consciencialização do seu progresso de aprendizagem, tal como no dos colegas da turma. A seguinte tabela serve de referência ao professor no processo de avaliação:

Professor	Aluno
Interacção	Gostas mais de trabalhar com colegas ou sozinho?
Interesse	Gostas das actividades propostas? Gostavas mais de fazer outras coisas?
Iniciativa	És dos primeiros a acabar as tarefas ou esperas que os colegas acabem primeiro?
Empenho	Achas que o teu trabalho está bem feito? Achas que podias ter feito melhor?
Organização	Tens uma capa para guardar o material de Inglês? Como guardas o material?
Produto final	Ficaste contente com o teu trabalho?

(ME, 2005: 16)

Quadro 5 – Modelo de auto-avaliação

Por sua vez, as “orientações programáticas” para os 3.º e 4.º anos apresentam ligeiras diferenças, como seria de esperar, das dos dois primeiros anos desse ciclo. Ainda que se dê primazia à audição e à oralidade, a leitura e a escrita devem ser incluídas também no processo de aprendizagem. É importante que os alunos pratiquem a entoação e a pronúncia e recorram

à memorização e reprodução de enunciados curtos em contexto de comunicação. Para tal, as actividades podem desenvolver-se em pares, em pequenos grupos ou individualmente.

Para que os alunos consigam atingir estas finalidades, é sugerido ao professor que coloque ao seu dispor estratégias semelhantes às mencionadas para os primeiros anos deste ciclo, mas também que optem por seguir métodos como o *Total Physical Response* e o *Task-Based Learning*.

A abordagem temática deve partir do mundo pessoal dos nossos alunos para temas mais globais ou culturais da língua estrangeira, como por exemplo celebrações e festividades, despertando ou incentivando assim o interesse dos alunos para outras culturas.

A avaliação, ao contrário do que acontece com os primeiros anos, é formativa, podendo basear-se na observação atenta da aula por parte do professor. Desta forma, o professor pode verificar a capacidade de trabalho individual, em pares ou em grupo, a participação, o empenho e o interesse de cada aluno. Para isso, terá de preencher grelhas de verificação onde registará o resultado das suas observações. Como o exemplo que apresentamos:

Nome	Participa por iniciativa própria	Trabalha em pares	Trabalha em grupo	Traz o material necessário
Joana				

(ME, 2005: 29)

Quadro 6 – Grelha de avaliação

O portefólio também é sugerido (ME, 2005:29) como forma de avaliação já que inclui amostras de alguns trabalhos, seleccionados pelos alunos, fichas de autoavaliação ou qualquer outro tipo de documento que permita ao aluno reflectir na sua aprendizagem, centrando-se no processo de preparação, execução e resultado final. É aconselhável que o portefólio acompanhe o aluno quando este transita para o 2.º Ciclo, fornecendo, assim, ao novo professor de Inglês a informação necessária quanto ao percurso de aprendizagem do aluno. Também a autoavaliação, como prática da reflexão, serve de registo de avaliação e pode ser aplicada seguindo este modelo proposto nas “orientações programáticas”:

	☺	☹	☹
Sou capaz de falar sobre o que está na minha mochila.			
Sou capaz de perguntar ao meu colega o que está na mochila dele.			
Sou capaz de escrever sobre o que está no meu porta - lápis.			
Sou capaz de identificar objectos da escola com um cd/uma cassette/a minha professora.			
Gostei daquilo que fizemos.			
Esforcei-me ao máximo.			
Trabalhei bem sozinho.			
Trabalhei bem com o meu colega.			
Trabalhei bem no meu grupo.			
A minha opinião sobre esta unidade:			

(ME, 2005:31)

Quadro 7 – Grelha de auto-avaliação

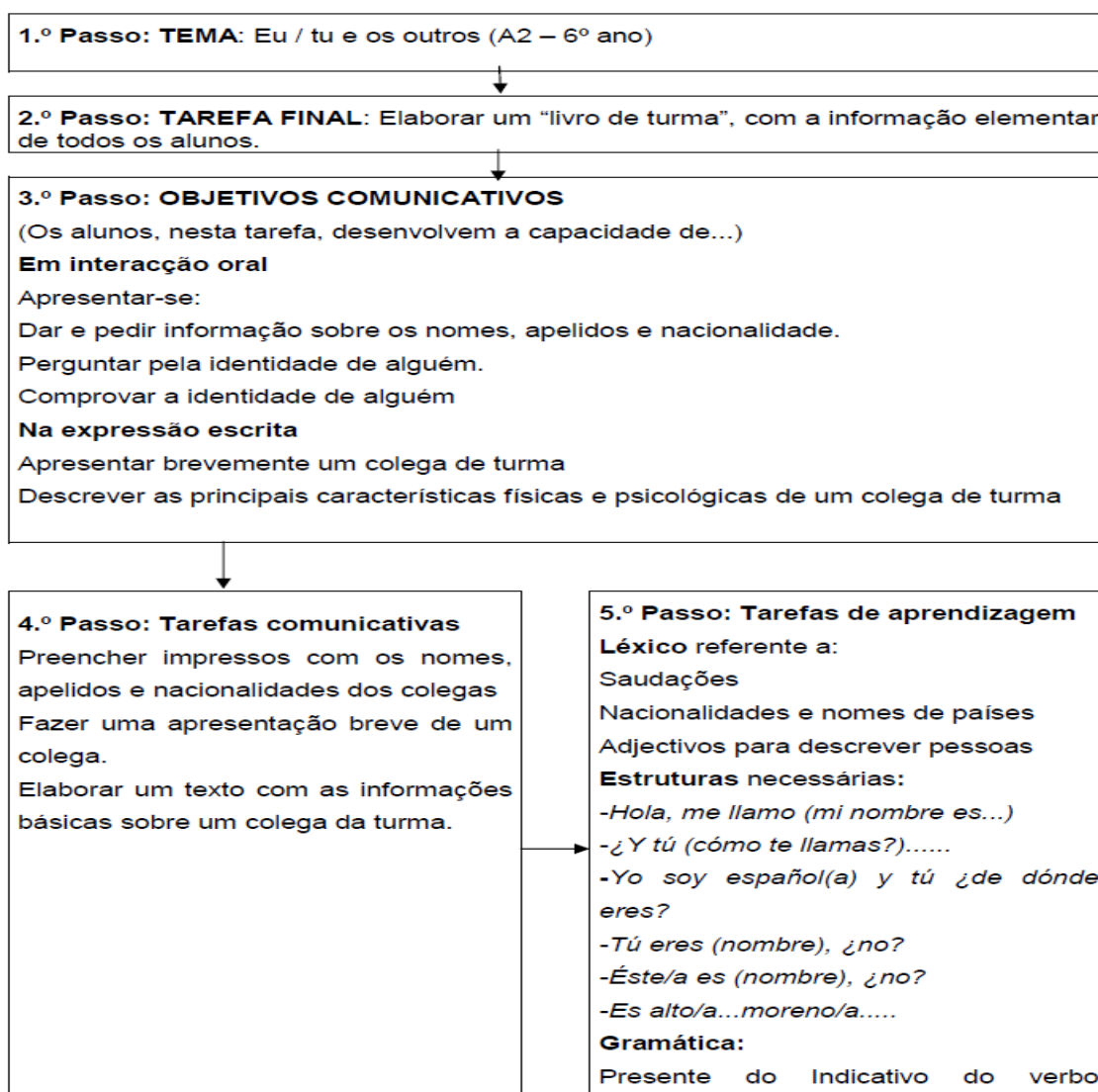
1.3.2. Os Programas de Inglês e de Espanhol no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Os Programas de Inglês e de Espanhol do 2.º Ciclo foram elaborados partindo dos princípios de que aprender uma língua promove a interacção social, o desenvolvimento individual, da personalidade e da consciência de si mesmo e facilita as relações pessoais.

As finalidades do ensino do Inglês e do Espanhol neste ciclo visam proporcionar o contacto com a língua e cultura inglesas, bem como com a Língua Espanhola e com as culturas dos povos hispanófonos; desenvolver a consciência linguística e cultural; consciencializar para o respeito pelo outro; promover uma consciência de cidadania e solidariedade; desenvolver competências cognitivas, socioafectivas e esteticoculturais; desenvolver a autoconfiança do aluno, o espírito de iniciativa, o sentido crítico, a criatividade, a responsabilidade e a autonomia e contribuir para o gosto pela actualização constante de conhecimentos, e procura ainda “implementar a utilização dos media e das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem, de comunicação e de informação (ME, 2008) e (ME, 1996).

Tendo feito uma análise destes dois programas, podemos concluir que ambos são muito semelhantes em termos de objectivos específicos propostos para cada uma das competências comunicativas (compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita) e para as competências linguísticas (gramática, léxico, cultura). Ambos referem também que o papel central deve pertencer ao aluno, que a componente lúdica é

fundamental para o sucesso e motivação na aprendizagem, que se devem utilizar práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das motivações, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos, bem como criar um impulso comunicativo espontâneo, salientando a importância da abordagem comunicativa. No entanto, é na metodologia que as diferenças se fazem sentir. Não há dúvida de que a abordagem comunicativa do ensino é comum aos dois programas, contudo, a gestão do Programa de Espanhol apresenta-nos propostas de tarefas ou actividades a levar a cabo nos diversos temas, sugerindo-se assim um enfoque por tarefas. A título de exemplo:



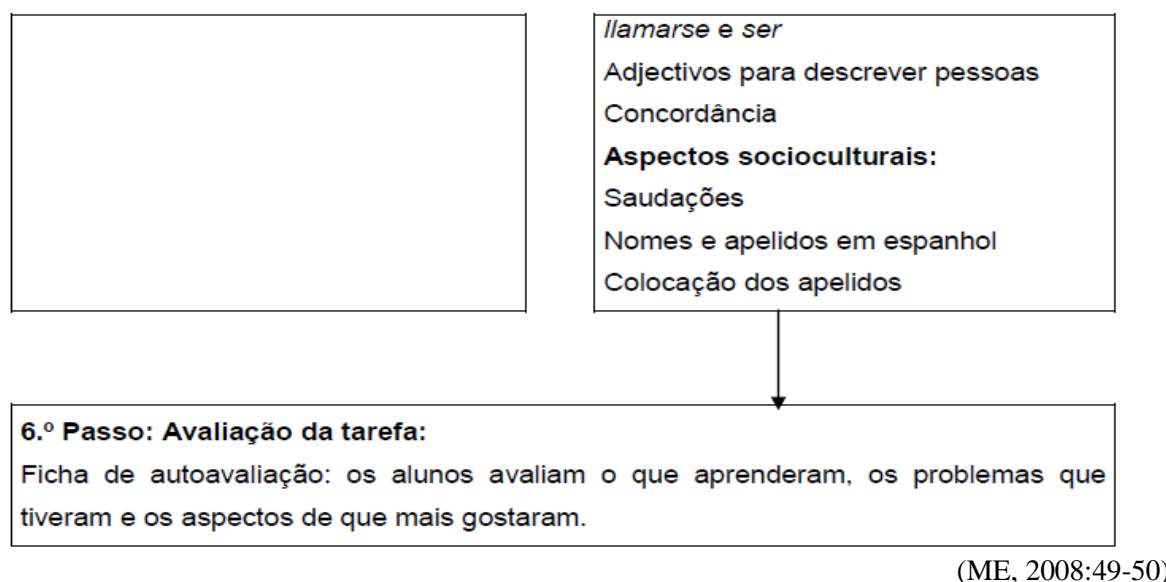


Figura 3 – Planificação de uma tarefa segundo o Programa de Espanhol de 2.º Ciclo.

Não podendo deixar de fazer um paralelo entre o Programa de Inglês de 2.º Ciclo e o Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, verificamos que há um objectivo comum aos dois programas: fazer a iniciação à aprendizagem do Inglês enquanto língua estrangeira, embora a ênfase do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo seja colocada mais numa sensibilização que procura proporcionar aos alunos o primeiro contacto com a língua, dando-lhes algumas noções de léxico e cultura. Apesar de haver uma década a separar os seus lançamentos, as orientações metodológicas propostas não são muito discordantes, já que ambos se propõem fazer a iniciação à aprendizagem da língua. Mas perde-se, por via do cumprimento do mesmo objectivo, a continuidade de um ciclo para o outro. O Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo é um programa relativamente recente e adaptado aos requisitos do QECR e do Conselho da Europa para as línguas. É lançado como forma de implementar uma medida política que antecipa a iniciação à aprendizagem do Inglês, que constituía o objectivo do programa de 2.º Ciclo, desde o seu lançamento em 1996. Ao ser lançado um programa novo para o ciclo precedente, era de esperar que o Ministério da Educação fizesse adequar o programa de 2.º Ciclo para lhe dar continuidade. Caberia também ao Ministério da Educação, não podemos deixar de o dizer em defesa do Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, formar professores mais especializados para o ensino do Inglês neste ciclo, conscientes do papel que desempenham na sensibilização para uma língua estrangeira e capazes de estabelecer uma ponte com os ciclos seguintes. O lançamento de um programa novo exige que os demais programas vigentes

sejam revistos e reapreciados de forma a criar uma coesão programática entre ciclos, adaptando-os às exigências educativas actuais.

1.3.3. Os Programas de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico

Os Programas de Inglês e de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico evidenciam as mesmas finalidades de ensino que os respectivos programas de 2.º Ciclo. Começamos por abordar o Programa de Inglês. Neste 3.º Ciclo, que constitui uma continuação do Programa de Inglês do 2.º Ciclo, os objectivos gerais reforçam a importância de:

- “ • Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência;
- Interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia;
- Relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados no âmbito da área de experiência deste programa;
- Manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferentes – o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo;
- Integrar e desenvolver na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade;
- Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender;
- Assumir a sua individualidade/ singularidade pelo confronto de ideias e pelo espírito crítico;
- Utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem;
- Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa.”

(ME, 1997a:9)

A elaboração destes programas revela preocupação com a continuidade dos conteúdos programáticos, que estes sejam abordados de forma cíclica e em crescendo de exigência (Figura 3), revelando uma boa articulação entre si. A metodologia sugerida no programa de 3.º Ciclo continua a dar relevância ao papel central do aluno e ao objectivo comunicativo do ensino. Ao professor cabe-lhe fornecer ao aluno as ferramentas necessárias ao seu progresso, incentivando a autonomia, a responsabilidade e fomentando a motivação:

2.º CICLO	3.º CICLO
<ul style="list-style-type: none"> • Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento. • Interpretar e produzir diferentes tipos de texto em apropriação progressiva de estratégias discursivas e de compensação. • Identificar os sinais da cultura anglo-americana no âmbito da área de experiência deste programa. • Desenvolver atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados — o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s)-alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos). • Experimentar, na sua prática, atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. • Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas. • Descobrir a sua identidade no confronto de ideias e na expressão de opiniões pessoais. • Identificar e seleccionar estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem. • Criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência. • Interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia. • Relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados no âmbito da área de experiência deste programa. • Manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados — o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s)-alvo (Grã-Bretanha e Estados Unidos). • Integrar e desenvolver, na sua prática, atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade. • Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender. • Assumir a sua individualidade/singularidade pelo confronto de ideias e pelo exercício do espírito crítico. • Utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem. • Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa.

(ME, 1997a:10)

Quadro 8 – Articulação entre os objectivos do 2º e do 3º Ciclos

Analisemos agora o Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo.

O Programa de Espanhol, em vigor, constitui um nível de iniciação, existindo já o nível de continuação que não foi ainda incluído na oferta formativa. Por esta razão, não podemos fazer uma análise comparativa de conteúdos programáticos entre os programas dos dois ciclos, no que se refere à continuidade cíclica destes, embora possamos estabelecer uma ligação em termos de fundamentos teóricos e metodológicos. O mesmo acontece comparando os programas de 3.º Ciclo de Inglês e de Espanhol.

Os objectivos gerais do Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo organizam-se de forma a permitir ao aluno

- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:
 - compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
 - produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;
- Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;
- Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;

- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;
 - Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;
 - Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.”
- (ME, 1997b:9)

Para que o aluno possa atingir estes objectivos, o programa orienta o professor numa perspectiva de ensino com fins comunicativos, tal como acontece com todos os programas supracitados, no entanto faz-se referência a um ensino por tarefas. Neste programa o enfoque por tarefas surge em forma de sugestão ou proposta, dando autonomia ao professor para adequar métodos que melhor sirvam o propósito comunicativo e os objectivos 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.

(...)

Ao programar, o professor não parte dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas), e baseando-se neles estabelece actividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação.”

(ME, 1997b:32):

Ainda assim, este programa apresenta características de um ensino por tarefas ao mencionar a necessidade de envolver o aluno na realização do currículo, na tomada de decisões relativas à sua própria aprendizagem, promovendo um processo de negociação com vista à adaptação do programa inicial a cada turma de acordo com os seus interesses e capacidades. Desta forma, os alunos estabelecem os seus próprios objectivos, inculcando-lhes mais responsabilidade e motivação na sua concretização:

“Os alunos poderão, assim, expressar a sua opinião quanto aos objectivos concretos do ano, o tipo de actividades para atingir esses objectivos, os temas de trabalho, os materiais, a organização da aula (trabalho de pares, pequeno grupo, grande grupo, individual...) O resultado deste processo de negociação concretizar-se-á no plano de trabalho, no qual se estabelecem os compromissos, as atribuições de responsabilidades e as tarefas.”

(ME, 1997b: 29)

Porém, no programa do 2.º Ciclo, o enfoque por tarefas é quase que imposto ao professor, já que este programa vem estruturado em tarefas didácticas, como se havia

constatado anteriormente. Podemos, pois, afirmar que os Programas de Espanhol para os dois ciclos seguem a mesma linha de orientação metodológica.

Comum a todos os programas, podemos encontrar a finalidade comunicativa da aprendizagem, a importância de centrar as aulas nos alunos e não no professor, a necessidade de proporcionar uma aprendizagem efectiva da língua tendo em conta os interesses dos alunos, as suas motivações e os seus ritmos de aprendizagem e desenvolvam o domínio cognitivo, afectivo e sociocultural dos nossos alunos. Em contraponto, a abordagem metodológica no que toca ao método de ensino diverge dos programas de Inglês para os de Espanhol. Enquanto nos primeiros os professores são apenas orientados na importância do ensino com fim comunicativo, nos segundos os professores são igualmente guiados nessa importância, recorrendo a um ensino por tarefas como forma de cumprir esse objectivo comunicativo.

Em forma de conclusão, podemos dizer que os Programas de Inglês de 2.º e 3.º Ciclos foram desenhados numa perspectiva de interligação e continuidade entre eles. O mesmo não se pode dizer dos Programas de Espanhol para esses mesmos ciclos, já que actualmente nos deparamos com uma reestruturação da oferta educativa no sistema de ensino português. Quanto ao Programa de Inglês para o 1.º Ciclo, cremos que se trata de um programa isolado, um programa orientado apenas para a “sensibilização” dos mais pequenos para a Língua Inglesa, com a qual os alunos “brincam” e têm o seu primeiro contacto com a sonoridade, algum léxico e alguns aspectos culturais. Mais se poderia no que toca à forma como este programa está a ser implementado nas nossas escolas e como é encarado por alunos, encarregados de educação e demais professores, mas acreditamos que isso seria tema para um trabalho de investigação.

2. As práticas de ensino e análises críticas

2.1 Contextualização

2.1.1. As escolas das práticas de ensino

A elaboração deste Relatório Final tem por base as aulas implementadas ao longo do segundo ano do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.

Estas experiências de ensino foram possíveis graças à boa vontade das direcções das escolas, que colocaram as suas turmas à disposição, e à colaboração dos professores cooperantes/orientadores que se mostraram disponíveis para acompanhar e orientar este percurso de aprendizagem, que são estas aulas supervisionadas.

Em conformidade com a especificidade da Prática de Ensino Supervisionada deste mestrado, que prevê a leccionação das disciplinas de Inglês e de Espanhol, durante cinco semanas em cada disciplina e cada ciclo de ensino, tivemos a oportunidade de implementar as aulas em duas escolas de Bragança. Desta forma, as aulas do 2.º e 3.º Ciclos tiveram lugar no Agrupamento de Escolas Paulo Quintela e as aulas do 1.º Ciclo na Escola Primária Dr. Diogo Albino de Sá Vargas.

Tendo em consideração que este Relatório Final foca a preocupação com a motivação dos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras, é importante referir que estas duas escolas possuem instalações modernas e agradáveis. O Agrupamento Paulo Quintela, uma das duas escolas públicas de Bragança que integram os três ciclos do Ensino Básico, tem umas instalações modernas, como já referido, e está equipado com computadores, projectores multimédia e quadros interactivos, elementos que indubitavelmente influenciam a motivação dos alunos e que me permitiram abordar conteúdos de forma mais interessante e apelativa. Embora a Escola Primária Dr. Diogo Albino de Sá Vargas, uma escola privada e cooperativa, não esteja tão bem equipada quanto o Agrupamento Paulo Quintela, possui também alguns recursos multimédia que permitiram, de igual modo, implementar aulas dinâmicas, com actividades variadas que foram ao encontro dos gostos e interesses dos alunos.

Tendo consciência de que, actualmente, os alunos revelam um crescente interesse nos jogos de computador e na internet, aos quais têm acesso fácil e rápido em suas casas, fazer

uso destes recursos não se tratou apenas da aplicação de estratégias de motivação, pretendeu-se cumprir também o princípio da escola tecnológica, que investe numa inovação educativa capaz de promover um ensino com qualidade e orientar os seus alunos numa aprendizagem autónoma, facilitando e incentivando o seu envolvimento no seu processo de aprendizagem.

2.1.2. As turmas e a calendarização das aulas

A Prática de Ensino Supervisionada iniciou-se dia 26 de Fevereiro de 2010 com a prática de ensino do Espanhol no 3.º Ciclo, na turma B do 8.º ano do Agrupamento de Escolas Paulo Quintela. Esta turma tinha uma aula de Espanhol por semana, com a duração de 90 minutos, e foram, assim, implementadas cinco aulas sob a orientação do professor Nelson Parra e a supervisão da Dra. Mirta Fernández, professora de Didáctica do Espanhol e supervisora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A turma do 8.º B era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos de idade. Destes 20 alunos, 7 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

Seguiu-se a implementação da prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo numa turma de 4.º ano da Escola Primária Dr. Diogo Albino de Sá Vargas, com uma aula semanal de 60 minutos de duração, durante cinco semanas. A primeira aula teve lugar na sexta-feira, dia 21 de Maio, e a orientação da professora Virgínia da Assunção Carvalho Lopes e a supervisão da Dra. Mirta Fernández. A turma era constituída por 14 alunos, dos quais 7 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade.

A seguir, e já no ano lectivo seguinte, implementou-se a prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo, na turma E do 6.º ano do Agrupamento de Escolas Paulo Quintela com a orientação da professora Maria Antónia Afonso, a colaboração da professora de Didáctica do Inglês, Dra. Cláudia Martins, que reviu as planificações e fez sugestões de actividades e propostas de trabalho, e a supervisão do Dr. Mário Rocha, na qualidade de supervisor de Inglês da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A turma do 6.º E era constituída por 25 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Desses 25 alunos, 7 eram do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Estes alunos mostraram preferência pelas disciplinas de Informática e Educação Física e revelaram maiores dificuldades em Inglês e Matemática. De acordo com o Programa de Inglês no 2.º Ciclo, a carga horária respectiva corresponde a dois blocos semanais de 90 minutos, que nesta turma tinham lugar à segunda-feira às 8h30 e à quinta-feira às 10h25. Assim sendo, a primeira aula tratou-se de uma aula de observação do *modus operandi* da orientadora, tendo servido para perceber as

características da turma e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Durante as cinco semanas seguintes, implementou-se um total de 9 aulas, com início a 8 de Novembro de 2010, tomando em consideração as inferências recolhidas da aula observada.

A prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo teve início a 19 de Novembro de 2010 numa turma de 4.º ano da Escola Primária Dr. Diogo Albino de Sá Vargas. A orientação ficou a cargo da professora Alexandra Amaro e a supervisão coube, mais uma vez, ao Dr. Mário Rocha. Foram implementadas 9 aulas com a duração de 45 minutos cada, três vezes por semana: segunda-feira às 17h, quarta-feira às 16h45 e sexta-feira às 17h15. Esta turma de 4.º ano era constituída por 16 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, sendo 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Por fim e de forma a poder realizar a prática de ensino do Espanhol no 2.º Ciclo, criou-se um clube de Espanhol no Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, em colaboração com o professor Nelson Parra, que supervisionou este projecto, e a professora Manuela Costa, professora cooperante. Este clube teve início a 12 de Janeiro de 2011 e realizou-se semanalmente, à quarta-feira, pelas 15h. Durante cinco semanas tivemos a oportunidade de experimentar, adaptar e adequar um programa de iniciação ao Espanhol, com base no Programa de Generalização do Inglês no 1.º ciclo, promovendo assim uma sensibilização e estimulando a curiosidade para a aprendizagem de uma nova língua, o Espanhol. Terminadas estas cinco semanas, o projecto do clube foi prolongado, dando a possibilidade a outras colegas de realizarem também as suas práticas supervisionadas, criando assim uma continuidade a esta sensibilização, que durou até ao final do ano lectivo. A turma deste clube de Espanhol tinha uma configuração pouco usual, já que era constituída por apenas 7 alunos, provenientes de diferentes turmas de 6.º ano. Destes 7 alunos, 3 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Estes alunos tinham como disciplinas preferidas Educação Visual e Tecnológica, Área de Projecto e Educação Física (Gráfico 3). Contudo, o Inglês e a Matemática foram mencionados como as disciplinas em que estes alunos revelaram mais dificuldades, como verificámos no gráfico 2, no ponto 1.2.2, tal como aconteceu com a turma de Inglês de 2.º Ciclo.

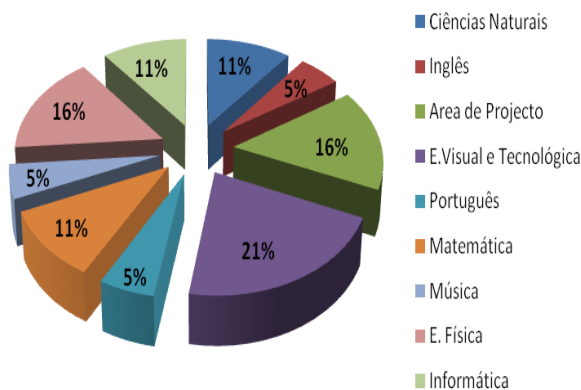


Gráfico 3: Disciplinas favoritas - turma do Clube de Espanhol

Este Relatório não reporta as aulas de Inglês no 3.º Ciclo, porque não foram implementadas. Isto deveu-se à dispensa por haver já realizado um estágio profissionalizante neste ciclo, no âmbito do estágio integrado (2005/2006) da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães, via ensino, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, realizado na Escola Secundária de Amarante. Esta experiência prévia permitiu-nos obter uma percepção mais consciente das exigências do ensino de línguas estrangeiras e transpor para estas práticas supervisionadas conhecimentos teóricos e práticos anteriores, ainda que o modo de actuação seja diferente de ciclo para ciclo, tendo em conta as faixas etárias e as características dos nossos alunos.

2.2. Descrição das aulas implementadas e análise crítica

2.2.1. A prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo

Como já foi referido no ponto 2.1.2., a nossa prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo realizou-se na Escola Primária Dr. Diogo Albino de Sá Vargas sob a orientação da professora Alexandra Amaro. Talvez por esta ser uma escola privada, nela o ensino do Inglês ganha um carácter mais efectivo ou sério, embora não deixe de ser uma disciplina extracurricular. A escola adoptou o manual da Porto Editora, *Hula Hoop*, que procurei seguir a conselho da professora, embora tenha introduzido outras actividades, tenha utilizado materiais diversos, retirados de outras fontes ou criados por mim e tenha recorrido a estratégias diversas que fomentassem a motivação daqueles alunos, indo ao encontro da problemática mencionada na primeira parte deste Relatório. No quadro abaixo, esquematizam-se as principais actividades desenvolvidas em cada aula e que, seguidamente, serão descritas.

Aula/Data	Principais actividades desenvolvidas
17 – 11 – 2010	Observação
1.ª aula: 19 – 11 – 2010	Actividade de Vocabulário (revisões): • Palavras cruzadas / sopa de letras
2.ª aula: 22 – 11 – 2010	<i>Chain question</i>
3.ª aula: 24 – 11 – 2010	Canção: <i>The planet rock song</i>
4.ª aula: 26 – 11 – 2010	Jogo: <i>Guessing game</i>
5.ª aula: 29 – 11 – 2010	Recontar uma história
6.ª aula: 3 – 12 – 2010	<i>Action flashcards</i> <i>Rhythm and intonation</i>
7.ª aula: 6 – 12 – 2010	Ficha de avaliação
8.ª aula: 10 – 12 – 2010	Entrega e correcção da ficha de avaliação
9.ª aula: 13 – 12 – 2010	<i>Flashcards activity</i>

Quadro 9 – Calendarização e Planificação - Inglês 1.º Ciclo

Passamos, então, a descrever as actividades levadas a cabo nesta prática de ensino, que reflectiram a preocupação abordada na primeira parte deste Relatório, e se prende com a motivação dos alunos para a aprendizagem das línguas estrangeiras, neste caso, a aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo.

- Actividade de vocabulário: palavras cruzadas / sopa de letras

Recursos e materiais: manual.

Descrição da actividade: antes de os alunos resolverem os exercícios de palavras cruzadas e da sopa de letras, foi feita uma breve revisão oral do aspecto de vocabulário a trabalhar: a roupa. Posteriormente, foi pedido aos alunos que resolvessem o exercício de palavras cruzadas, que consistia em escrever, no respectivo espaço ou número da grelha, o nome da peça de roupa representada na imagem. O exercício da sopa de letras abrangia vocabulário relacionado com o tempo meteorológico e materiais de confecção de roupa. Os alunos tinham de encontrar 17 palavras, relacionadas com os tópicos de vocabulário mencionados, assinalá-las e reescrevê-las no seu caderno.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: este tipo de exercícios coaduna-se com a tipologia das actividades preconizadas no Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, que defende um ensino lúdico que motive os alunos e os envolva na sua aprendizagem – aprender brincando. As palavras cruzadas e a sopa de letras são duas actividades que ajudam na consolidação de vocabulário, diminuem ou eliminam a tensão dos alunos, pois estes centram-se mais na actividade em si do que nos conteúdos linguísticos que vão usar, encarando-a como uma brincadeira ou um jogo de palavras. Estas actividades permitem que o aluno se focalize mais na actividade a desenvolver, capitalizando, assim, a sua aprendizagem e atenuando o receio de falhar ou de demonstrar alguma fragilidade na construção do conhecimento da Língua Inglesa.

b) Aspectos negativos: embora os alunos tenham aderido bem a este tipo de actividades, não demonstraram grande entusiasmo na sua execução, talvez porque já estivessem muito habituados às palavras cruzadas ou sopas de letras. Também o facto de estas actividades estarem contempladas no próprio manual dos alunos pode ter contribuído para uma menor euforia ou regozijo. Pudemos constatar que, embora se acredite que a adopção de um manual permite facilitar o trabalho do aluno e, conseqüentemente, manter a sua motivação, como sugerido por Saul Jesus (2004), mencionado no ponto 1.2.1, a existência de um manual no ensino precoce do Inglês pode vir a surtir um efeito contrário. Ainda que o manual facilite o trabalho do professor e do aluno, pode diminuir a criatividade e interesse de ambos: do primeiro porque condiciona o tipo de exercícios a propor, limitando-o na selecção de estratégias e actividades; e do segundo porque lhe transmite a carga de uma disciplina curricular, reconhecendo-lhe mais seriedade do que a entendida no respectivo Programa. Desta forma, pode desvanecer-se a abordagem de sensibilização com carácter lúdico, cujo objectivo é motivar os nossos alunos para o Inglês.

• *Chain Question*

Recursos e materiais: nenhum.

Descrição da actividade: antes da realização desta actividade, foram explorados conteúdos de vocabulário que se prendiam com o sistema solar (planetas e sol). Partindo deste contexto, introduziram-se os numerais ordinais, referenciando a posição de cada planeta em relação ao sol. Depois de os alunos praticarem estes dois conteúdos, por meio de exploração de imagens, audição e repetição, foi colocada uma questão a um aluno que, depois de

responder, teria de a fazer ao seu colega do lado, e assim sucessivamente. A questão apresentada pela professora (*What is the first planet of the solar system?*) serviu de modelo aos alunos, que a colocavam aos seus colegas, substituindo o numeral ordinal, obrigando a activar o vocabulário anteriormente abordado e praticando a pronúncia e a entoação que eram corrigidas pela professora sempre que necessário.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: quando começamos a aprender uma língua estrangeira e sentimos que somos capazes de falar ou de comunicar nessa língua, automaticamente nos empenhamos mais na sua aprendizagem. Este sentimento de competência linguística impulsiona a nossa motivação. Foi esta sensação que estes alunos experienciaram e transmitiram ao aderirem tão bem a esta actividade, sentindo que já eram capazes de dialogar em Inglês. Com o intuito de promover a competência oral, os alunos foram adequando os conhecimentos prévios e produziram enunciados orais, ainda que de forma muito controlada. Outro aspecto positivo prende-se com a articulação de conteúdos com outras disciplinas curriculares, neste caso Estudo do Meio, como recomendado no Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo, e essa transversalidade é bem visível no manual seleccionado.

b) Aspectos negativos: este tipo de actividades remete-nos para um método de ensino já ultrapassado, como referido no ponto 1.1.2., que esteve vigente até pouco depois da II Guerra Mundial e era conhecido por audiolingualismo. As novas teorias metodológicas introduzidas pelo cognitivismo vieram romper com este método por se basear na automatização da aprendizagem, remetendo os alunos à prática de estruturas linguísticas de substituição e à repetição. Apesar de pontualmente, como aconteceu na actividade acima descrita, procurámos sempre, ao longo destes estágios, seguir uma metodologia mais eclética, que se socorresse dos diferentes métodos e abordagens, que permitisse uma aprendizagem efectiva por parte dos alunos, que lhes proporcionasse contentamento e impulsionasse o gosto por aprender.

• Canção: *The planet rock song*

Recursos e materiais: videoprojector, CD e manual.

Descrição da actividade: para a realização desta actividade foi necessário fazer uma revisão dos conteúdos de vocabulário trabalhados nas aulas anteriores. Por meio de uma apresentação em PowerPoint, os alunos foram recordando o nome dos planetas do sistema

solar e a sua posição em relação ao sol, activando os numerais ordinais. Esta apresentação permitiu, de igual forma, que se introduzisse novo vocabulário que iria surgir na canção e se abordasse a diferença entre planetas rochosos e gasosos. Após esta apresentação e como forma de consolidar a temática dos planetas rochosos e gasosos, os alunos ouviram a canção várias vezes. A primeira vez serviu apenas para que os alunos se ambientassem ao ritmo e pronúncia; na segunda vez os alunos seguiram a letra da canção pelo manual e foram impelidos a participar e a cantar também, apontando para os planetas, apresentados numa imagem do manual, sempre que ouviam o seu nome. As vezes seguintes que os alunos ouviram a canção auxiliaram a sua consolidação.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: o uso de canções na sala de aula é uma das estratégias ao dispor dos professores para impulsionar a motivação dos alunos e o seu envolvimento em contexto de aula. Ao utilizar uma canção estamos a permitir que todos os alunos participem (bons alunos e alunos mais fracos), pois estamos a promover um ensino lúdico, diminuindo a resistência ao ensino, o receio em participar e a tensão dos alunos mais fracos em demonstrar as suas lacunas de aprendizagem. De igual forma, as canções são um óptimo instrumento de ensino. Por um lado, os alunos são expostos, de forma natural, à sonoridade da língua, permitindo a prática da pronúncia, entoação e ritmo. Por outro, permite-nos fazer a ponte para a abordagem de outros conteúdos de aprendizagem, dependendo do nível de ensino.

Neste caso, a canção facultou a transversalidade de conteúdos com a disciplina de Estudo do Meio, mais uma vez, e permitiu que alunos mais fracos se desinibissem e aderissem à actividade e, os mais fortes incentivaram os colegas a participar. Verificou-se um envolvimento geral e, como esta actividade coincidiu com o fim da aula, os alunos saíram da sala a “cantarolar” a canção para os pais.

b) Aspectos negativos: a princípio os alunos, ainda que entusiasmados pelo facto de irem ouvir uma canção, mostraram-se confusos, pois o ritmo rápido da música não facilitava a sua compreensão. Esta situação causou um ligeiro distúrbio e mal-estar que logo foi ultrapassado quando os alunos a ouviram uma segunda vez e, ao mesmo tempo, visualizavam a letra.

• Jogo: *Guessing game*

Recursos e materiais: manual.

Descrição da actividade: esta actividade vem no seguimento da actividade descrita anteriormente. Por isso, como forma de estabelecer a ponte entre as duas aulas, os alunos voltaram a ouvir e a cantar a canção *The rock planet song*. Seguindo a proposta de actividade do manual, os alunos realizaram um exercício de correspondência, na qual tinham de ligar planetas com as respectivas descrições e, posteriormente, tinham de seleccionar um planeta e, seguindo o modelo apresentado no livro, escreveram uma pequena descrição. A actividade de *guessing* segue-se. Os alunos, um a um, foram convidados a ir ao quadro e ler a sua descrição aos colegas, que tentavam adivinhar de que planeta se tratava. Os alunos acumulavam pontos sempre que acertavam. Para isso, tinham de por o dedo no ar e a professora fazia a gestão da participação dos alunos.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: mais uma vez a abordagem lúdica despertou o entusiasmo dos alunos. Activar a curiosidade dos alunos por meio de jogos, nos quais lhes é pedido que tentem adivinhar algo, provou ser uma boa estratégia, não só para os envolver na aprendizagem, mas também para explorar e praticar conteúdos e desenvolver competências. Neste caso, pudemos desenvolver todos os skills: a expressão escrita, a leitura, a compreensão oral e a expressão oral, ainda que de forma muito controlada. Também a forma de interacção do grupo-turma contribuiu para a criação de um ambiente de trabalho descontraído, de competição saudável e de inter-ajuda.

b) Aspectos negativos: as actividades lúdicas, ainda que fomentadoras de motivação, geradoras de aprendizagens e impulsionadoras de atitudes positivas para com a língua que se aprende e em contexto de sala de aula, podem levar a situações de exacerbado entusiasmo. No desenrolar desta actividade, os alunos tornaram-se mais ruidosos e desrespeitaram as regras do jogo, não levantando o dedo para participar e gritando o nome dos planetas de forma indisciplinada, na expectativa de conseguirem um ponto. O jogo teve de ser cancelado passado pouco tempo. Esta atitude revelou que os alunos não estavam habituados a este tipo de actividades, levando a esta desorganização. Como forma de colmatar este problema, poder-se-ia ter optado por realizar o mesmo jogo em pequenos grupos; atribuir um reforço positivo aos alunos que seguiam as regras, como é recomendado por todas as teorias desde Skinner, contribuindo, assim, para a formação de hábitos de actuação que se repetiriam em contextos

idênticos. Esse reforço poderia passar por atribuir um ponto extra aos alunos que colocassem o dedo no ar e esperassem pela sua vez, por exemplo.

- Recontar uma história

Recursos e materiais: vinhetas, CD, videoprojector.

Descrição da actividade: nesta aula pretendia-se trabalhar as competências da audição, leitura e oralidade, usando uma história do manual. Primeiramente, foi pedido aos alunos que tentassem ordenar imagens de modo a constituir uma história. Desta forma, captou-se a atenção dos alunos e despertou-se o seu interesse. Seguidamente, os alunos ouviram a história uma primeira vez e confirmaram a ordem das suas imagens e uma segunda vez para fazer a correcção. Depois da audição, os alunos fizeram a leitura do texto, nos seus manuais, com a ajuda da professora. Para verificar a compreensão do texto, os alunos responderam a algumas perguntas de interpretação. O passo seguinte prende-se com a actividade de recontar a história. Os alunos fecharam os livros e visualizaram, novamente, as imagens por meio de uma apresentação em *PowerPoint*. Com a ajuda da professora, que foi colocando questões de interpretação quando necessário, os alunos foram recontando a história, recorrendo a vocabulário aprendido anteriormente.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: verificamos que os alunos reagiram bem a estas actividades de leitura, participaram activamente e revelaram empenho na tarefa de recontar a história. Ao abordarmos um texto de forma lúdica, estamos a combater o desinteresse dos alunos ao depararem-se com vocabulário desconhecido. De igual forma e no contexto desta aula, em particular, e deste ciclo de aprendizagem, em geral, estamos a iniciá-los na leitura em Inglês. Esta iniciação deve ser feita com muito cuidado para evitar que caiam por terra as finalidades instituídas no Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, referidas no ponto 1.3.1, e nos deparemos, pois, com estigmas e resistência à leitura em ciclos posteriores. Assim, as actividades de leitura foram implementadas aumentando, gradualmente, o nível de dificuldade. Desta forma e segundo Bandura e a teoria da Auto-eficácia, referida no 1.2 deste Relatório, aumentou-se a possibilidade de os alunos serem bem sucedidos na execução das actividades e, por conseguinte, aumentou-se a expectativa pessoal de eficácia que, para Bandura, fomenta a motivação.

b) Aspectos negativos: quando se aprende uma língua estrangeira é inevitável que encontremos interferências da língua materna. Neste nível de ensino, o recurso à língua materna é muito frequente e não deve ser encarado como elemento lesivo da aprendizagem de outra língua. No entanto, acreditamos dever ser estimulado e potencializado o uso do Inglês. Aquando da actividade final, na qual se recontava a história, os alunos socorreram-se do Português para colmatar lacunas linguísticas e de léxico. Assim, coube-nos a nós satisfazer esta necessidade linguística criada nos alunos, supri-la através do *recasting*, ou seja pela reformulação das frases dos alunos em Inglês, e potenciar a sua aprendizagem, pedindo aos alunos que as repetissem a seguir.

• *Action flashcards/Rhythm and intonation*

Recursos e materiais: cartões.

Descrição das actividades: ao longo desta unidade didáctica, abordou-se o tópico gramatical *Present Continuous*. Assim, a actividade que vamos primeiramente referir – o jogo *Action flashcards* – pretendia consolidar, de forma lúdica e motivante, o uso deste tempo verbal para descrever acções. A turma foi dividida em dois grupos. Cada grupo tinha que escrever uma frase correcta sobre a acção representada no cartão mostrado pela professora e, depois, dizê-la em voz alta. A professora escrevia as frases no quadro, que eram analisadas por si e pelos alunos, e mediante a correcção linguística eram atribuídos pontos aos respectivos grupos.

A segunda actividade, *rhythm and intonation*, foi um exercício de pronúncia, entoação e ritmo. Aproveitando os cartões com as acções e as frases produzidas pelos alunos, a professora citava-as com diferentes ritmos, entoações e volume, e os alunos repetiam-nas. Com esta actividade, os alunos tiveram a oportunidade de, uma vez mais, praticar a pronúncia e a entoação inglesas.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: recorreremos mais uma vez ao jogo para aprender brincando. Ao dividir a turma em dois grupos, pretendemos que alunos mais fracos fossem apoiados pelos mais fortes e que os mais fortes não perdessem o interesse na actividade. Esta estratégia, defendida por Saul Jesus, de acordo com a teoria da motivação intrínseca de Deci, como referido no ponto 1.2.1 deste Relatório, favorece a cooperação entre colegas e contribui para que os bons alunos mantenham a sua motivação e empenho e os alunos mais fracos possam sentir-se mais confiantes aprendendo com os seus pares.

A segunda actividade suscitou, igualmente, grande interesse por parte dos alunos. Pudemos verificar, pelos seus risos e expressão corporal, que esta actividade de repetição, a ritmos e entoações diferentes, resultou na prática inconsciente da pronúncia.

b) Aspectos negativos: se bem que a interacção em grupo pode favorecer tanto alunos fortes como alunos mais fracos, pode porém contribuir para que esses alunos mais fracos se “acomodem” à presença e participação dos alunos mais fortes e não se envolvam nas actividades.

- *Flashcards activity*

Recursos e materiais: cartões, CD.

Descrição da actividade: esta última aula coincidiu com a época natalícia e, como tal, foi dedicada à temática do Natal. A actividade de cartões serviu para introduzir e explorar vocabulário natalício e recordar outro, previamente, aprendido, como por exemplo, roupa, estações do ano, tempo meteorológico, cores, números... A princípio, os alunos repetiam as palavras correspondentes às imagens dos cartões apresentados pela professora. Posteriormente, a professora levantava um cartão, mas não o voltava para os alunos. Estes tinham que tentar adivinhar a imagem que aí estaria representada. Esta actividade de cartões terminou com a resolução de um exercício de palavras cruzadas sobre o léxico natalício.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: a temática da aula foi por si só um factor de motivação. Aproveitando o entusiasmo dos alunos, podíamos optar por levar a cabo diferentes actividades, acreditando que seriam bem sucedidas. Contudo, escolhemos as actividades de cartões por serem uma óptima estratégia para trabalhar vocabulário e nos permitir uma grande variedade de abordagens. Nesta aula, a forma como esta actividade foi implementada, facilitou a memorização, num curto espaço de tempo, de vocabulário, que iria ser utilizado nas palavras cruzadas.

b) Aspectos negativos: uma vez que se tratou de uma aula isolada, dedicada ao Natal e à preparação da festa de Natal da escola, estamos conscientes que o léxico explorado poderá ser facilmente esquecido, se não vier a ser, de alguma forma, reciclado. Neste nível de ensino, é necessário fazer uma abordagem que incida várias vezes na repetição de estruturas como

forma de memorização e aprendizagem. No entanto, o factor tempo e a planificação periódica não nos permitiram dar continuidade a esta aula.

2.2.2 A prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo

A Escola Primária Dr. Diogo Albino de Sá Vargas, em parceria com a Escola Superior de Educação de Bragança, tornou possível a realização dos estágios de Espanhol no 1.º Ciclo, sob a orientação da professora Virgínia da Assunção Carvalho Lopes. Estas aulas foram também implementadas, à semelhança da prática de ensino do Inglês no 1.º ciclo, numa turma de 4.º Ano, como referido no ponto 2.1.2. O primeiro contacto com os 14 alunos que constituíam a turma não podia ter sido mais gratificante. Embora estes alunos estivessem a aprender Inglês, mostraram-se muito entusiasmados em iniciar a aprendizagem do Espanhol.

Assim, e tendo consciência da motivação intrínseca destes alunos, foram implementadas cinco aulas que procuraram potenciar essa motivação e promover uma aprendizagem lúdica. Para tal, optámos por fazer uso de métodos que, no nosso entender e como é recomendado no Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo, melhor se adequam ao ensino das línguas a crianças, como por exemplo o *Total Physical Response*, referido no ponto 1.1.2. No quadro que se segue, esquematizam-se as principais actividades desenvolvidas em cada aula.

Aula/Data	Principais actividades desenvolvidas
1.ª aula: 21 – 05 – 2010	Canção do alfabeto
2.ª aula: 28 – 05 – 2010	<i>Juego del ahorcado</i>
3.ª aula: 04 – 06 – 2010	<i>Rueda de colores</i>
4.ª aula: 11 – 06 – 2010	Canção dos dias da semana
5.ª aula: 15 – 06 – 2010	<i>Cuento: la pequeña oruga glotona</i>

Quadro 10 – Calendarização e Planificação – Espanhol 1º Ciclo

Descrevemos, agora, as actividades que foram implementadas nesta prática de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo e que, acreditamos, irem ao encontro da problemática da motivação.

- Canção do alfabeto

Recursos e materiais: Videoprojector.

Descrição da actividade: a primeira aula foi dedicada às apresentações e ao alfabeto Espanhol. Depois de professora e alunos se apresentarem e “quebrarem o gelo”, os alunos tiveram o seu primeiro contacto com o alfabeto Espanhol, a sua sonoridade e puderam constatar as diferenças em relação ao alfabeto português. O alfabeto foi apresentado, primeiramente, através de uma animação em *PowerPoint*. Os alunos tinham de pronunciar as letras seguindo o modelo da professora. Posteriormente, era apresentada uma sequência de letras e pedia-se aos alunos que identificassem a letra em falta, facultando assim a prática da pronúncia e a memorização. Depois deste exercício, os alunos ouviram, várias vezes, a canção do alfabeto e foram incentivados a cantar. A tarefa final da aula era construir uma lagarta do alfabeto e enquanto os alunos recortavam as letras, iam cantando a canção do alfabeto.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: a canção faz parte do mundo, da vida, dos nossos alunos. O uso de canções nas aulas de línguas estrangeiras está previsto nos programas de Ensino Básico, pelo seu carácter motivador e afectivo. De igual forma, ao recorrermos às canções, tornamos a aprendizagem um prazer, promovemos a interculturalidade e desenvolvemos a competência comunicativa dos nossos alunos. Nesta aula, a canção do alfabeto, forneceu aos alunos as primeiras noções da sonoridade da Língua Espanhola, o que, associado à ideia de estar a aprender uma nova língua, desencadeou a participação activa dos alunos.

b) Aspectos negativos: não se registaram aspectos negativos.

- *Juego del ahorcado*

Recursos e materiais: quadro.

Descrição da actividade: depois de introduzido o vocabulário relacionado com os objectos de sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de o memorizar, por meio de alguns jogos didácticos. O jogo do enforcado (*Juego del ahorcado*) foi um deles. Para a realização deste jogo, a turma foi dividida em dois grupos. O jogo consistia em adivinhar a palavra, sobre os objectos de sala de aula, em que a professora estaria a pensar. Para ajudar os alunos, eram desenhados no quadro os espaços correspondentes ao número de letras de cada palavra. Cada grupo podia pedir uma letra. Se

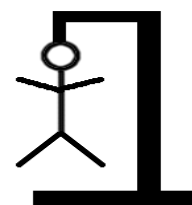


Figura 5 - Juego del ahorcado

essa letra fizesse parte da palavra, o grupo podia pedir mais uma letra. Se a letra não existisse nessa palavra, era desenhada uma parte do corpo de um boneco, o enforcado, e o grupo perdia a vez de jogar. O objectivo era conseguir que o “boneco” não fosse enforcado, como vemos na Figura 5. No final, o grupo que conseguisse descobrir a palavra ganhava um ponto.

Análise Crítica:

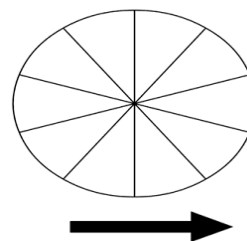
a) Aspectos positivos: o jogo didáctico é uma óptima estratégia de ensino. Com ele, podemos desenvolver a competência social e comunicativa dos alunos, bem como os seus conhecimentos. O jogo faz parte do desenvolvimento da criança, faz parte da sua infância. Como tal, a adesão a este tipo de estratégias facilita o trabalho do professor e capitaliza a aprendizagem dos alunos. Nesta aula, o jogo do enforcado acarretava dois objectivos educacionais. O primeiro objectivo prendia-se com a revisão do alfabeto, leccionado na aula anterior, para pedir as letras das possíveis palavras e o segundo objectivo centrava-se na memorização e prática do vocabulário introduzido nesta aula, os objectos de sala de aula. Os alunos envolveram-se activamente na actividade e souberam respeitar as regras.

b) Aspectos negativos: como crianças que estão desenvolvendo as competências pessoais, sociais e de aprendizagem, os alunos revelaram-se muito competitivos. O jogo, embora tenha decorrido dentro da normalidade, deixou transparecer algum “mau perder” de certos alunos. Estas crianças estão habituadas a competir entre si, no que toca ao sucesso escolar, pois trata-se de uma boa turma, com um historial de sucesso. Por isso, a competitividade entre os alunos, não deve ser encarada como nociva, ainda que se sentisse alguma tensão entre eles.

• *Rueda de colores*

Recursos e materiais: cartolina, lápis de cor, tesoura, grampos.

Descrição da actividade: esta actividade realizou-se no final da aula, depois de terem sido trabalhados conteúdos de léxico, abordados em aulas anteriores e de ter sido introduzido o léxico das cores. Recorrendo a diversas actividades e estratégias, os alunos foram “reciclando” e reforçando os seus conhecimentos. A actividade *Rueda de colores* (Apêndice 1.1.) consistiu em desenhar um círculo em cartolina e dividi-lo em espaços iguais, tal como podemos ver na Figura 6. Os alunos pintaram cada espaço com uma cor diferente e depois de recortado o círculo, a professora deu



**Figura 6 –
Rueda de colores**

a cada aluno um grampo, construindo assim a roda das cores. Com esta roda, os alunos podem inventar brincadeiras para jogar entre si ou individualmente, tal como, *¿Qué color es este?*. Este jogo pode ser jogado em pares ou em grupos de 4 a 5 alunos. Um aluno de cada vez faz girar a seta da roda das cores. Depois, escolhe um colega e escreve nas suas costas o nome da cor para a qual a seta aponta. O colega terá de tentar compreender de que cor se trata. Caso esse aluno consiga descodificar a cor, é a sua vez de rodar a seta e dar continuidade ao jogo.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: ao fazer-se uma abordagem precoce a uma língua estrangeira, o professor deve munir-se de estratégias que fomentem o envolvimento dos alunos, incrementem a sua motivação e promovam a aprendizagem efectiva. Para além do jogo didáctico, das canções e do recurso às novas tecnologias, o professor pode valer-se também de propostas de trabalhos manuais. Depois de trabalhadas as competências comunicativas e atingidos os objectivos educativos, os alunos podem dedicar-se a produzir pequenos trabalhos manuais, que podem ser utilizados para aprender brincando. Esta actividade tinha esse propósito e foi bem acolhida pelos alunos, permitindo, ainda, que os alunos tivessem um momento de descontração. Desta forma, fomentou-se a absorção e consolidação dos aspectos linguísticos abordados nesta aula e pudemos ajudar certos alunos a controlar a ansiedade, quando expostos à participação oral individual, tal como defende Saul Jesus (ver ponto 1.2.1).

b) Aspectos negativos: ainda que estas actividades sejam bem acolhidas pelos alunos, elas permitem-lhes extravasar um pouco, tornando-se algo barulhentos e inquietos. Para além disso, o facto de alguns alunos não terem ao seu dispor o material necessário, causou alguma destabilização, pois esses mesmos alunos precisavam levantar-se com frequência para ir pedir material emprestado aos colegas. Prevendo já esta situação, disponibilizámos alguns lápis de cor e tesouras, mas não foram suficientes.

- Canção dos dias da semana

Recursos e materiais: nenhum

Descrição da actividade: esta actividade foi o culminar de uma série de outras actividades dedicadas ao ensino dos dias da semana. Essas actividades abrangeram o preenchimento de um gráfico de cores (Apêndice 1.3), e jogos de cartões. A canção dos dias da semana foi introduzida pela voz da professora e os alunos seguiram-lhe o exemplo. Depois de assimilada a canção, os alunos dispunham-se em fila indiana e seguiam a professora pela

sala, cantando. Sempre que a professora parasse, olhasse para a fila e visse algum aluno desalinhado, o aluno teria de ir para o fim da fila.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: a canção dos dias da semana foi uma adaptação nossa. Aproveitando o vocabulário dos dias da semana, aplicámos-lhe o ritmo da música do filme da “Família Adams”. Assim, mais do que uma canção, criámos um *chant*, outra estratégia que promove a motivação e a aprendizagem. Por meio de *chants*, tal como acontece com as canções, podemos praticar a sonoridade de uma língua, para além de desenvolver a competência auditiva, tendo em conta a entoação e o ritmo, bem como praticar, memorizar e recordar vocabulário. Para implementar esta actividade, tivemos em consideração a concepção de Carolyn Graham, segundo a qual, os *Chants* são “a powerful aid to memory” e “seem to speak directly to the brain. Using rhythm to introduce new vocabulary offers our students a very fast track for learning” (Graham, 2006: 6). Para muita satisfação nossa, este *chant* ficou no ouvido destes alunos.

b) Aspectos negativos: associada a esta actividade estava uma outra que implicava movimento: o caminhar pela sala, em fila indiana, em diferentes ritmos. Claro que este tipo de actividades agita os alunos e desencadeia algum alvoroço. No entanto, os alunos, ainda que exaltados, souberam comportar-se e respeitar as regras, a professora e os colegas.

• *Cuento: La pequeña oruga glotona*

Recursos e materiais: livro, cartões, cartaz, ficha de trabalho

Descrição da actividade: esta última aula foi dedicada à leitura do conto *La pequeña oruga glotona* (Figura 7), como forma de introduzir vocabulário sobre alimentos e alimentação saudável e não saudável. A princípio, apresentou-se a imagem de uma lagarta e colocaram-se perguntas sobre ela, tentando activar conhecimentos prévios da disciplina de Estudo do Meio e cativando a atenção e o interesse dos alunos. Posteriormente, fez-se a leitura do conto, que os alunos ouviram com atenção. Enquanto se lia o conto, iam-se apresentando, sequencialmente, as imagens *pop-up* do livro, de forma a facilitar a compreensão. No final da audição, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre o conto, na qual tinham que preencher uma

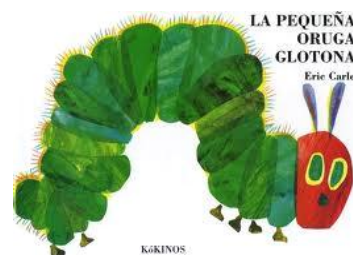


Figura 7 – La pequeña oruga glotona

tabela com a informação que lhes era pedida (nome dos alimentos que a lagarta comeu em cada dia). Seguidamente, distribuíram-se, por cada aluno, as imagens do conto, que eles ordenaram de acordo com a informação registada na ficha de trabalho anterior. Seguiu-se a correcção da ficha de trabalho e da actividade de ordenação de imagens. Após a correcção, fizeram-se mais algumas perguntas, orais, de compreensão do conto. Em seguida, entregaram-se aos alunos cartões com a imagem dos alimentos que apareciam no conto e foram-lhe sendo colocadas questões como: “¿cuáles son los alimentos sanos y cuáles no lo son?” e estes dividiram os alimentos em duas categorias (“alimentos sanos y no sanos”), que colaram num cartaz na parede da sala. No final da aula, os alunos construíram um *mobile* ilustrativo do conto.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: as crianças adoram histórias e estão sempre interessadas em ouvi-las. Estas não foram excepção. Conscientes da importância das histórias na aprendizagem de línguas estrangeiras, como sugerido por Slattery e Willis, referido no ponto 1.2.2 deste Relatório, as actividades propostas permitiram a aprendizagem do Espanhol de forma contextualizada, recorrendo a conteúdos transversais da disciplina de Estudo do Meio. Com este conto, pudemos, também, rever vocabulário abordado anteriormente e promover a aquisição inconsciente da língua, expondo os alunos a estruturas linguísticas, as quais são assimiladas de forma natural. Partindo desta história, os alunos tiveram, igualmente, a oportunidade de trabalhar os quatro *skills*: a competência auditiva, com a audição do conto; a leitura e a produção escrita, com a resolução da ficha de trabalho e a produção oral, respondendo às questões colocadas pela professora. A temática do conto, a problemática dos cuidados a ter com a alimentação, possibilitou, ainda, desenvolver o pensamento crítico em relação aos alimentos saudáveis e não saudáveis e ao tipo de dieta a seguir.

b) Aspectos negativos: o facto de os alunos, deste nível de ensino, não conhecerem um grande leque de palavras, pode desencadear o desinteresse pela história, por não a compreenderem. Contudo, não é necessário que os alunos compreendam todas as palavras. É importante, sim, que eles compreendam a ideia principal da história. Para o conseguir, o professor pode recorrer à mímica, diferentes entoações, imagens, linguagem corporal e efeitos sonoros. Em situações extremas, se nenhuma das estratégias mencionadas resultar e se houver “something important that children do not understand, go over it again and explain the

problem in their mother tongue and then say it again in English” (Slattery & Willis, 2006:100) ou em Espanhol.

2.2.3 A prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo

A prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo só foi possível graças à boa vontade da professora cooperante, a professora Antónia Afonso, que nos “emprestou” a sua turma do 6.º E e, prontamente, se disponibilizou para nos orientar neste processo.

Desde o início desta prática de ensino, tivemos a percepção de que iria ser difícil a tarefa de leccionar Inglês nesta turma do 6.º E. A turma revelava situações de indisciplina e casos de desinteresse pela escola e pela aprendizagem. A agravar todo este cenário, o Inglês surge como uma das disciplinas em que os alunos revelavam maior dificuldade, como podemos verificar no Gráfico 1 no ponto 1.2.2 deste Relatório. Neste contexto e dado que a problemática da motivação serviu de orientação à Prática de Ensino Supervisionada, acreditámos que podíamos aplicar algumas das estratégias e actividades promotoras de motivação, referidas nos pontos 1.2.1 e 1.2.2, com o intuito de reverter este panorama. Assim, no quadro que se segue, apresenta-se a calendarização das aulas desta prática de ensino e as principais actividades implementadas, que passamos a descrever.

Aula/Data	Principais actividades desenvolvidas
04 – 11 – 2010	Observação
1.ª aula: 08 – 11 – 2010	<i>Board game (actions)</i>
2.ª aula: 11 – 11 – 2010	<i>Miming game</i>
3.ª aula: 15 – 11 – 2010	<i>Question- tags (inferring the rule)</i>
4.ª aula: 18 – 11 – 2010	<i>Vocabulary Activity: food and drinks</i>
5.ª aula: 22 – 11 – 2010	<i>Storytelling: The very hungry Caterpillar</i>
6.ª aula: 25 – 11 – 2010	<i>Listening activity: likes and dislikes</i>
7.ª aula: 29 – 11 – 2010	Revisões para a ficha de avaliação
8.ª aula: 02 – 12 – 2010	Ficha de avaliação
9.ª aula: 06 – 12 – 2010	Entrega e correcção da ficha de avaliação

Quadro 11 – Calendarização e Planificação – Inglês 2º Ciclo

- *Board game*

Recursos e materiais: dados, marcadores, tabuleiro de jogo

Descrição da actividade: esta actividade seguiu-se a outras actividades que se centravam no uso da estrutura do *Present Continuous* para falar de acções. Assim, como forma de permitir que os alunos praticassem, um pouco mais, a estrutura e de promover a aprendizagem lúdica, propusemos aos alunos, numa fase final de aula, este jogo de tabuleiro (Apêndice 1.4)

A turma foi dividida em cinco grupos. Cada aluno, no seu grupo, lançava o dado e ia avançando o seu marcador pelas casas do tabuleiro, tendo que construir frases correctas na afirmativa ou na negativa utilizando o *Present Continuous*, de acordo com a acção representada nessas casas. Se as frases não estivessem correctas, ficava uma vez sem jogar. Aos elementos do grupo cabia-lhes a tarefa de ir monitorizando a actividade e validando as frases dos colegas. Ganhava o aluno que chegasse primeiro ao fim do jogo.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: como já referido algumas vezes ao longo deste Relatório, o uso do jogo didáctico permite desenvolver os diferentes skills linguísticos e as várias competências de comunicação. Contudo, através do jogo, podemos também fomentar o interesse dos nossos alunos na aprendizagem das línguas, principalmente dos alunos “alheados” do ensino. Isto é, ao recorrer ao jogo, descentralizamos a atenção desses alunos que não se identificam com a escola e com o ensino formal, e direccionamo-los para uma aprendizagem que pode ser capitalizada pelo carácter lúdico.

Também, ao permitir que os alunos se monitorizem entre si, estamos a responsabilizá-los, conferindo-lhes comprometimento com as regras do jogo e com as regras gramaticais e linguísticas necessárias para jogar.

b) Aspectos negativos: as regras do jogo definiam que era necessário que os alunos construíssem frases correctas para poderem continuar. No entanto, os alunos mais fracos revelaram algumas dificuldades na concretização desse objectivo. Consequentemente, o efeito pretendido, que era o de motivar os alunos e criar um ambiente lúdico de aprendizagem, desvaneceu-se um pouco. De facto, durante a realização da actividade, pudemos verificar que, rapidamente, os alunos mais fracos se desinteressaram pela actividade e causaram distúrbios. Foi prestado auxílio no decorrer do jogo, por parte da professora e da professora cooperante, para acautelar que estas situações ocorressem, contudo, dada a dimensão da turma, foi-nos

impossível evitar alguns focos de indisciplina. Para colmatar esta situação, poderia ter-se optado por realizar, previamente, uma actividade semelhante, que envolvesse toda a turma, e registar no quadro algumas frases que serviriam de modelo.

- *Miming game*

Recursos e materiais: cartões

Descrição da actividade: esta actividade propunha um jogo de mímica. A turma foi dividida em quatro grupos que competiam entre si. Os grupos, um de cada vez, recolhiam um cartão onde constava uma acção, seleccionavam outro grupo-alvo e mimavam a acção. O grupo seleccionado tinha de identificar a acção, reunir, ponderar e produzir uma frase correcta em que descrevessem a acção mimada pelo outro grupo. Depois de escreverem a frase no caderno, diziam-na em voz alta. À professora cabia-lhe a tarefa de ajuizar se a frase estava correcta ou não. Por cada frase correcta, era atribuído um ponto. Vencia o grupo com mais pontos.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: o uso da mímica potencia a criatividade e a imaginação dos nossos alunos e desperta a curiosidade e, conseqüentemente, a sua predisposição para participar nas actividades. Em termos de disciplina, este jogo de mímica resultou melhor que o jogo descrito anteriormente, pois exerceu-se maior controlo, já que só interagiam dois grupos de cada vez e a professora orientava a actividade. Quanto à motivação, pudemos constatar que os alunos mais fracos estavam mais desinibidos, pois como jogavam em grupo, os alunos mais fortes ajudavam-nos e estes sentiam-se mais confiantes e encorajados, indo, uma vez mais, ao encontro da teoria de Deci.

b) Aspectos negativos: como só jogavam dois grupos de cada vez, os membros dos outros dois grupos começaram a tornar-se irrequietos e impacientes. Esta situação, que causou algum ruído e confusão na sala de aula, foi evitada, pedindo aos alunos desses grupos, em espera, que ajudassem a professora na decisão.

- *Question- tags (inferring the rule)*

Recursos e materiais: Videoprojector

Descrição da actividade: nesta aula introduziu-se o tópico gramatical *Question-tags*. Esta introdução fez-se por meio de uma apresentação em *PowerPoint* (retirado do sitio da internet: <http://www.eslprintables.com>, em 10 de Novembro de 2010, e por nós adaptado). No primeiro diapositivo, surgiam imagens e perguntas referentes às mesmas, em que se salientavam a vermelho as *question-tags* (Ex. *They are watching TV, aren't they?*).

QUESTION TAGS

← GRAMMAR →

1. Question Tags come at the end / at the beginning of a sentence.
2. When the sentence is affirmative, we use negative / affirmative tag.
3. When the sentence is negative, we use negative / affirmative tag.
4. FORM: auxiliary verb + subject personal pronoun

Figura 8 – Question-tags (diapositivo)

Foi pedido aos alunos que tentassem responder a essas *question-tags*, já que não era um tópico novo. Seguidamente, os alunos foram guiados a inferir a regra deste tópico gramatical. Assim, no segundo diapositivo, os alunos tinham de seleccionar a opção correcta, chegando, deste modo, à regra, que era esquematizada no final (Figura 8), e que, posteriormente, os alunos copiavam para o caderno.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: a gramática tem sido encarada como um “alvo a abater” pela maior parte dos alunos. A forma como se apresenta a gramática e a prática mecanizada desta podem, de facto, levar os nossos alunos a rejeitá-la. Tem sido um desafio, para os professores, encontrar estratégias que “disfarcem” o ensino da gramática. Essas estratégias passam pela contextualização e pelo ensino indutivo.

Nesta aula, partimos do tópico abordado nas aulas anteriores (*Present Continuous*), introduzimos este novo tópico e permitimos que os alunos usassem a estrutura naturalmente, tomando consciência do seu significado e do seu uso. Posteriormente, com a sua ajuda, tentámos chegar à regra, ao aspecto formal. Esta abordagem indutiva, que permite que os alunos cheguem, por si, à regra, potencia a memorização; envolve-os activamente no seu processo de aprendizagem, deixando de ser receptores passivos; contribui para uma abordagem *pattern-recognition* e *problem-solving*, motivando os alunos que gostam deste tipo de desafio e promove o desenvolvimento da autonomia (Thornbury, 1999).

Para tornar a abordagem deste tópico gramatical mais aprazível e auxiliar os alunos na sua compreensão e memorização, recorreremos, ainda, às novas tecnologias que por meio de animações nos permitiram guiar os alunos, de uma forma dinâmica, no seu processo de inferência da regra.

b) Aspectos negativos: alguns alunos oferecem resistência a qualquer aprendizagem. O facto de se sentirem “presos” numa sala de aula induz a um sentimento de revolta e rejeição. Esses alunos são, normalmente, os alunos mais fracos, que revelam lacunas nos conhecimentos básicos da língua ou, simplesmente, não querem aprender. Pudemos constatar que, nestes alunos desmotivados, desinteressados, descomprometidos com a sua aprendizagem, e com défice de conhecimentos básicos, esta abordagem não facilitou a compreensão ou percepção da regra. Para solucionar este problema e ajudar estes alunos mais fracos, optámos por fazer, individualmente, uma abordagem dedutiva, explicando primeiro a regra e exemplificando, depois, com frases, nas quais esta regra era aplicada.

• *Vocabulary Activity: food and drinks*

Recursos e materiais: Videoprojector

Descrição da actividade: Nesta aula, introduziu-se uma nova unidade “They like football and chips”. Para tal, começámos por explorar questões como: “Did you have breakfast this morning? What did you eat? What did you drink?” e recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint*, ajudámos os alunos a recordar vocabulário relacionado com alimentos e bebidas. Seguidamente, os alunos participaram num jogo interactivo, respondendo às questões *What is this? / What are these?* O jogo, dinamizado em *PowerPoint*, consistia em mostrar algumas imagens de alimentos e bebidas aos alunos. Posteriormente, perguntava-se-lhes o que representavam e davam-se-lhes várias hipóteses e o aluno que fosse mais rápido a colocar o dedo no ar respondia. Se a resposta estivesse correcta, avançava-se o diapositivo, se estivesse incorrecta, pedia-se a outro aluno para responder.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: esta actividade serviu para fazer uma reciclagem do vocabulário sobre os alimentos e bebidas, que os alunos já tinham aprendido até então. Aproveitando as novas tecnologias e as boas condições tecnológicas que a escola oferecia, pudemos aplicar este jogo dinâmico e interactivo, cativando a atenção dos alunos e o entusiasmo, até dos alunos mais letárgicos, bem como facilitar a memorização de vocabulário, pois, como sugere

Thornbury, “... useful games are those that encourage learners to recall words and, preferably, at speed” (2002:102).

b) Aspectos negativos: as actividades lúdicas são, regra geral, um grande factor de motivação entre os alunos destes níveis de ensino. No entanto, estes podem exceder-se um pouco e tornar-se muito irrequietos, não respeitando as regras e tentando participar todos ao mesmo tempo.

• *Storytelling: The very hungry Caterpillar*

Recursos e materiais: Videoprojector, filme, ficha de trabalho

Descrição da actividade: na segunda parte da aula, para despertar o interesse para esta actividade do conto *The very hungry Caterpillar* e para se activarem conhecimentos transversais, foi apresentada aos alunos a imagem de uma lagarta e colocaram-se questões relacionadas com aspectos da vida desse animal. Posteriormente, como forma de contar a história, recorremos a um filme de 7 minutos do conto *The very hungry Caterpillar*, que os alunos visualizaram atentamente. Enquanto viam o filme, segunda vez, os alunos resolveram uma ficha de trabalho, na qual tinham de preencher espaços em frases, com a informação retirada do filme. Seguiu-se a correcção oral. Em seguida, os alunos responderam a perguntas como, “Let’s see if you remember what our caterpillar ate in the whole week. So, what did it eat?”, como forma de verificar a compreensão do conto, e um aluno, com a ajuda dos colegas, ordenou, no quadro, as imagens referentes ao conto. Os alunos distinguiram, depois, alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis, na ficha de trabalho entregue anteriormente.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: como vimos anteriormente, o uso de contos na sala de aula facilita a aprendizagem das línguas estrangeiras e fomenta a sua motivação para tal. Nesta aula, os alunos mostraram-se expectantes com o desenrolar da história e muito atentos aos pormenores. A história, contada e apoiada neste suporte visual, facilitou a compreensão dos alunos e serviu de trampolim para abordar a temática da alimentação saudável e não saudável. Pudemos, assim, articular conteúdos com a disciplina de Ciências da Natureza e serviu, de igual forma, para recordar vocabulário relacionado com os alimentos.

b) Aspectos negativos: constatámos que os alunos, facilmente, se interessaram pela história. Especularam sobre o seu conteúdo, activaram a sua curiosidade, ouviram

atentamente, e compreenderam-na. No entanto, quando se propuseram *after listening activities*, alguns alunos esmoreceram o seu entusiasmo e realizaram as tarefas de forma pesarosa e à custa de muita insistência. Esta situação veio alterar o normal funcionamento da aula, aumentando o tempo estipulado para a realização da actividade, que não pressupunha grande dificuldade, pois tratava-se de identificar alimentos saudáveis e não saudáveis.

• *Listening activity: likes and dislikes*

Recursos e materiais: CD, manual.

Descrição da actividade: neste exercício de audição, pedia-se aos alunos que ouvissem atentamente e que assinalassem, numa tabela, os alimentos pelos quais as personagens do manual expressavam gosto ou não. Seguiu-se a correcção, oralmente. Depois, os alunos escreveram frases com a informação recolhida. Com esta produção frásica, pretendia-se que os alunos aplicassem a regra do *Present simple* com o verbo *like* na afirmativa e na negativa, tópico que tinha vindo a ser trabalhado nas últimas aulas.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: ao propor actividades de audição, estamos a facultar, aos nossos alunos, o contacto com um bom modelo linguístico. Estamos, também, a desenvolver a competência auditiva e a habituar o seu ouvido à especificidade sonora da Língua Inglesa, neste caso. A actividade, na qual os alunos produziam frases relativas à audição, servia o propósito de lhes facultar mais prática sobre a estrutura gramatical, de forma a memorizá-la. A memorização facilita a aprendizagem e a aplicação, mais tarde, desses conhecimentos adquiridos, tal como defendem Steiner e Ladjali, “se negligenciarmos a memória, se não a mantivermos à maneira do atleta que exercita os seus músculos, então ela definha” (Steiner & Ladjali, 2005:46).

b) Aspectos negativos: para estes alunos, que têm fracos conhecimentos da língua, que revelam algumas dificuldades na compreensão auditiva, que, por si só, são alunos desinteressados ou que, embora esforçados, não conseguem ser bem sucedidos, não demonstraram dificuldade na realização da actividade de preenchimento da tabela com a informação da audição. O seu maior problema tornou-se evidente aquando da construção frásica, revelando um débil conhecimento formal do tópico em questão. Para colmatar esta situação, procurou prestar-se um ensino mais individualizado a esses alunos, auxiliando-os na execução da actividade.

2.2.4 A prática de ensino do Espanhol no 2.º Ciclo

Tal como aconteceu com o estágio de Espanhol no 1.º Ciclo, avançámos, neste 2.º Ciclo, com um projecto especialmente desenhado para a implementação de um clube de Espanhol no Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, encarando, assim, este desafio com coragem e dedicação.

As aulas levadas a cabo neste clube não foram planificadas seguindo os pressupostos do Programa Nacional para o Espanhol no 2.º Ciclo, porque, embora querendo assumir uma iniciação à língua tal como o Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, não tinha o carácter sistemático e calendarizado de disciplina curricular, nem dispunha do mesmo horário semanal, nem tinha a mesma duração, pois só poderia ser implementado a partir do segundo trimestre lectivo. Optámos, assim, por seguir as orientações do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo, e, tendo por base os seus pressupostos, configurámos o nosso projecto e elaborámos o nosso plano de aulas, tendo sempre em mente a problemática da motivação. No quadro que se apresenta abaixo, regista-se a calendarização e evidenciam-se as actividades implementadas que, seguidamente, descrevemos.

Aula/Data	Principais actividades desenvolvidas
1.ª aula: 12 – 01 – 2011	<i>Saludos equivocados</i>
2.ª aula: 19 – 01 – 2011	Jogo: <i>Busca...</i> (objectos da sala de aula)
3.ª aula: 26 – 01 – 2011	<i>Juego de Bingo</i> (números)
4.ª aula: 02 – 02 – 2011	<i>Cuento: Blanco y Negro</i>
5.ª aula: 09 – 02 – 2011	Mini-livro dos dias da semana

Quadro 12 – Calendarização e Planificação – Espanhol 2º Ciclo

- *Saludos equivocados*

Recursos e materiais: nenhum.

Descrição da actividade: nesta actividade, foram apresentadas aos alunos as formas de saudação em Espanhol (*buenos dias, buenas tardes, buenas noches, adios, hasta pronto*), por meio de cartões. Depois de repetirem e memorizarem este vocabulário, a professora sugeriu que se reiniciasse a aula, começando por se cumprimentarem todos. Assim, a professora “engana-se”, repetidamente, na saudação a usar e os alunos tentam corrigi-la.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: com esta actividade, procurámos facilitar a memorização das formas cordiais de saudação em Espanhol, permitindo que os alunos as repetissem, inconscientemente. Também, o facto de o professor parecer estar equivocado, despertou a sua atenção e interesse, tentando corrigir as falhas daquele que, supostamente, não deveria errar.

b) Aspectos negativos: dado esta ser a primeira aula, alguns alunos mostraram-se envergonhados, retraídos e relutantes à participação, mas aos poucos foram ganhando confiança e participando, ainda que de forma tímida.

• Jogo: *Busca...* (objectos da sala de aula)

Recursos e materiais: cartões.

Descrição da actividade: previamente à realização desta actividade, apresentou-se o vocabulário dos objectos da sala de aula, por meio de uma dinamização em *PowerPoint*, e os alunos repetiram e praticaram a memorização das palavras. Seguidamente, são dispersos pela sala de aula, cartões com imagens dos objectos da sala de aula. Os alunos são divididos em dois grupos e dispostos em fila. A professora diz o nome de um objecto de sala de aula e um elemento de cada grupo corre a tocar no cartão com a respectiva imagem. O primeiro aluno a tocar no cartão, ganha um ponto para o seu grupo. Ganha o jogo, o grupo com mais pontuação.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: nestas faixas etárias, os alunos gostam de mexer, de tocar, de se movimentar. Assim e de acordo com o método *Total Physical Response*, já referido algumas vezes neste Relatório, pudemos promover um ambiente de aprendizagem agradável e potenciar a memorização dos conteúdos abordados. Os alunos aderiram a esta actividade de forma entusiasta, pedindo, para voltar a jogar, repetidas vezes.

b) Aspectos negativos: não verificamos pontos negativos na execução desta actividade.

• *Juego de Bingo* (números)

Recursos e materiais: cartões de bingo.

Descrição da actividade: previamente a esta actividade, apresentaram-se os números até 30, por meio de um vídeo, que os alunos foram memorizando, recorrendo à repetição. Seguidamente, os alunos ouviram a canção dos números e foram incentivados a cantar, também. Seguiu-se o jogo do bingo. Foi entregue aos alunos um cartão com nove

BINGO		

Figura 9 – Jogo do Bingo

espaços em branco (Figura 9). Cada aluno escreveu em cada espaço, um número de 1 a 30, criando assim a sua matriz de jogo. Posteriormente, a professora foi dizendo alguns números e os alunos faziam um círculo à volta do número dito pela professora, caso o tivessem no seu cartão. Vencia o jogo do bingo, o aluno que conseguisse completar a matriz (Apêndice 1.2).

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: o jogo do bingo é um jogo muito popular, não só em casinos e salas de jogo, mas também em contexto de sala de aula. Cada vez mais, os professores recorrem a este jogo como forma de proporcionar aos alunos a prática, de forma lúdica, de vocabulário e/ou gramática. O interesse dos alunos pelos jogos é enorme e podemos, enquanto professores, canalizar esse interesse e aplicá-lo a contextos de aprendizagem. Neste caso, o jogo do bingo, permitiu que os alunos praticassem e memorizassem os números e fomentou o seu envolvimento na actividade proposta, num ambiente de descontração e de competição saudável.

b) Aspectos negativos: mais uma vez, não registamos pontos fracos na realização desta actividade.

• *Cuento: Blanco y Negro*

Recursos e materiais: cartões, bola, ilustrações do conto, CD .

Descrição da actividade: para antecipar o vocabulário do conto que se pretendia apresentar nesta aula, “Blanco y Negro”, mostraram-se cartões e a professora foi introduzindo o nome das cores. Os alunos foram repetindo e memorizando o nome das cores, por meio de vários jogos de vocabulário. Seguiram-se as várias audições do conto “Blanco y Negro”, como forma de contar a história, e, durante essas audições, os alunos ordenaram as imagens

ilustrativas. No passo seguinte, propôs-se uma actividade de diálogo orientado em que os alunos perguntavam, entre si, sobre a sua cor favorita.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: sendo o ensino contextualizado, uma das premissas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, embora muito criticado pelo actual ministro da educação Português, como referimos no ponto 1.1.2., este conto *Blanco y negro* serviu de pretexto para introduzir as cores em Espanhol. Por meio da audição deste conto, também foi possível expor os alunos a um modelo linguístico nativo, contactando assim com a pronúncia e sonoridade nativas, facilitando a sua assimilação, bem como a interiorização “inconsciente” dos mecanismos de funcionamento da língua. No que respeita à questão da motivação, pudemos verificar que os alunos estavam concentrados a ouvir o conto, empenhados na actividade de ordenação dos cartões com as ilustrações e dialogando, entre si, na tentativa de se colocarem em acordo quanto à ordem correcta.

b) Aspectos negativos: os alunos revelaram algumas dificuldades na realização da actividade de ordenação, não pelo facto de não conseguirem compreender o conto, mas, talvez, porque as ilustrações não eram muito elucidativas. Para evitar que os alunos se desinteressassem, optou-se por se resolver a actividade com toda a turma, colando os cartões no quadro ao mesmo tempo que se ouvia, novamente, o conto.

• Mini-livro dos dias da semana

Recursos e materiais: fotocópias, tesoura, lápis de cor.

Descrição da actividade: a actividade de construção do mini-livro foi o culminar de várias actividades relacionadas com a prática e memorização de vocabulário relacionado com os dias da semana. Na fase final da aula, propôs-se aos alunos a construção do mini-livro. Distribuíram-se cópias com imagens ilustrativas dos dias da semana, os alunos pintaram-nas, recortaram-nas, ordenaram-nas e agrafaram-nas em forma de livro.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: o recurso ao trabalho manual nas aulas de iniciação às línguas estrangeiras é uma estratégia contemplada no Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, no qual nos baseámos para implementar estas aulas no Clube de Espanhol para o 2.º Ciclo. Com este tipo de actividades, estamos a permitir que os alunos aprendam e memorizem

o vocabulário de forma natural. Desta maneira, os alunos envolvem-se activamente na tarefa e promovemos, pois, uma aprendizagem descontraída. Também, o facto de estarmos a proporcionar aos nossos alunos um registo escrito, elaborado por eles, vai facultar-lhes a sua consulta, recorrendo a ele sempre que tenham dúvida ou se tenham esquecido.

b) Aspectos negativos: não registamos pontos fracos na realização desta actividade.

2.2.5 A prática de ensino do Espanhol no 3.º Ciclo

Apesar de virem relatadas em último lugar, foi com a implementação das aulas de Espanhol no 3.º Ciclo que a nossa Prática de Ensino Supervisionada começou, como se disse em 2.1.2. Como foi também referido nesse mesmo ponto, estas aulas foram implementadas na turma do 8.º B do Agrupamento de Escolas Paulo Quintela. Esta turma não revelava problemas de indisciplina e era constituída por alunos interessados e motivados em aprender. Assim, aproveitando a motivação intrínseca destes alunos, foram implementadas estas aulas, que seguiram as directrizes do Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo e que esquematizamos no quadro que se segue.

Aula/Data	Principais actividades desenvolvidas
1.ª aula: 26 – 02 – 2010	Observação
2.ª aula: 05 – 03 – 2010	<i>Pretextos para hablar</i>
3.ª aula: 12 – 03 – 2010	<i>Vacio de información</i>
4.ª aula: 19 – 03 – 2010	Ficha de avaliação
5.ª aula: 26 – 03 – 2010	Entrega e correcção da ficha de avaliação

Quadro 13 – Calendarização e Planificação – Espanhol 3º Ciclo

- *Pretextos para hablar*

Recursos e materiais: cartões

Descrição da actividade: esta actividade tinha um propósito comunicativo, de desenvolvimento da compreensão e produção orais e automatização da regra do condicional. Distribuíram-se pequenas tiras de papel com descrições de situações hipotéticas e os alunos, um de cada vez, eram incentivados a falar sobre elas e sobre o que fariam nesses casos, estendendo-se depois o diálogo a toda a turma.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: recorrendo a esta actividade comunicativa, conseguimos incentivar os alunos a participar oralmente, utilizando a língua alvo. Os alunos mostraram criatividade nas suas respostas, coerência linguística e foram capazes de manter um diálogo fluido e interessante. Num ambiente descontraído, os alunos interagiram entre si, realçando assuntos do seu interesse e contextualizando-os com as situações hipotéticas sobre as quais tinham de argumentar.

b) Aspectos negativos: alguns alunos mostraram-se mais retraídos e tímidos, não se envolveram tanto no diálogo, mas foram interagindo, ainda que de forma menos expressiva.

• *Vacio de información*

Recursos e materiais: ficha de trabalho

Descrição da actividade: pretendia-se nesta aula que os alunos fossem capazes de compreender e aplicar as estruturas gramaticais do futuro imperfeito. Partindo de situações relacionadas com o tema da sociedade do futuro, explorou-se o tópico gramatical (Futuro imperfeito), de forma indutiva, e os alunos realizaram as actividades propostas pelo manual. Depois de corrigidas as actividades do manual, propôs-se aos alunos a actividade de vazio de informação sobre o tempo meteorológico. Foi distribuído a cada aluno uma fotocópia com o mapa da Europa, o mapa A ou o mapa B. Nos mapas estavam destacadas as capitais. Cada mapa continha a previsão meteorológica para apenas algumas delas. A finalidade era, em pares, questionarem-se entre si sobre as previsões meteorológicas para as cidades das quais não tinha informação, usando o Futuro Imperfeito (Ex: *¿Qué tiempo hará mañana en Madrid? – Mañana hará sol.*), completando assim o seu mapa.

Análise Crítica:

a) Aspectos positivos: as actividades de vazio de informação são uma boa forma de fomentar a comunicação, pois cria-se um propósito necessário para que a comunicação se estabeleça. Como refere Thornbury, “real communication is motivated by the need to bridge gaps: I need to know something – you have the information – I ask you and you tell me.” (Thornbury, 1999:93). Aproveitando este propósito comunicativo, os alunos tiveram a oportunidade de praticar o aspecto formal da língua, abordado na aula, bem como interagir entre si. Os alunos aderiram muito bem a esta actividade de pares. Ajudaram-se mutuamente e revelaram entusiasmo na realização da actividade.

b) Aspectos negativos: não registamos aspectos menos conseguidos.

2.3. Reflexão Final

Findas as aulas de estágio que constituem a Prática de Ensino Supervisionada torna-se imperativo transpor para o papel as reflexões que dela fizemos e as aprendizagens que dela retirámos.

Tendo por base a problemática da motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas estrangeiras, auxiliámo-nos dos teóricos e das diversas teorias da aprendizagem, das diferentes metodologias de ensino e dos pressupostos preconizados nos programas curriculares para implementar aulas que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, fomentando a motivação e proporcionando uma aprendizagem efectiva. Assim, pudemos colocar em prática algumas das estratégias e actividades, referidas na primeira parte deste Relatório, e verificar a sua aplicabilidade nos diferentes ciclos de ensino.

Desta feita, constatamos que, regra geral, os alunos aderem activa e entusiasticamente às actividades de cariz lúdico, como as implementadas e descritas no ponto 2.2. Na verdade, acreditamos que estas actividades contribuíram para mitigar receios, desvanecer crenças negativas em relação ao Inglês, essencialmente, e desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. Por meio destas actividades permitimos, também, que os alunos mais fracos pudessem ser bem sucedidos, aumentando, assim, a sua auto-estima e motivando-os para perseverar no estudo. Desta forma, contrariamos, segundo Rotter e a Teoria da Aprendizagem Social (ver ponto 1.2.1), a expectativa do controlo externo, a ideia de que o sucesso ou insucesso se deviam a factores como a sorte, o azar, o destino e que por isso não valia a pena o esforço. Por outro lado, ao recorrer a este tipo de actividades estamos a quebrar as rotinas da sala de aula e a despertar a atenção dos alunos que se mostram insatisfeitos com a escola, que, ano após ano, incidem no insucesso e que, por isso, se desinteressaram há muito pela aprendizagem.

O tipo de interacção, aquando da realização das actividades, é, igualmente, uma estratégia a ter em consideração no desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às línguas. Apoiados na Teoria da Motivação Intrínseca de Deci, permitimos que os alunos mais fracos trabalhassem com os alunos mais fortes, contribuímos para que os primeiros se sentissem apoiados pelos seus pares, incentivando-os a progredir, e os segundos não se

desmotivassem ou perdessem o interesse, porque os primeiros estavam atrasados na tarefa ou não conseguiam realizá-la (Jesus, 1996:38)

Embora se faça um balanço positivo das estratégias e actividades implementadas nestes estágios, aspectos houve que limitaram o nosso trabalho. Uma das limitações resulta do pouco tempo de estágio em cada língua e em cada ciclo, devido à calendarização das aulas de estágio que, de acordo com o estipulado para a Prática de Ensino Supervisionada, a Escola Superior de Educação prevê que sejam implementadas aulas, em cada disciplina e em cada ciclo de ensino, durante um período de 5 semanas, e à gestão curricular adoptada em cada Escola e à necessidade de respeitar e cumprir uma planificação a longo prazo pré-definida para a Escola. Em alguns casos, como sucedeu com o Inglês no 2.º Ciclo em que foram leccionados dois blocos de 90 minutos semanais e no Inglês 1.º Ciclo, no caso da Escola Primária Dr. Diogo de Sá Vargas em que foram leccionados três blocos de 45 minutos por semana, esta calendarização parece-nos adequada, pois dá-nos alguma margem temporal para aplicar estratégias, isto é, para experimentar e adequar estratégias. Porém, no caso dos estágios de Espanhol, cujas aulas se resumiam a um bloco semanal (1hora no 1.º Ciclo, 45 minutos no 2.º Ciclo e 90 minutos no 3.º Ciclo), tivemos, no nosso entender, pouco tempo para podermos desenvolver uma relação empática com os alunos, implementar mais estratégias e cimentar conhecimentos.

No nosso ponto de vista, outro factor, restritivo da nossa prática de ensino, está relacionado com a adopção de manuais no 1.º Ciclo para a disciplina extracurricular de Inglês. Quando há um manual adoptado, o trabalho do professor orienta-se pelo dever de fazer uso desse material. Tivemos a oportunidade de trabalhar com e sem manual nos estágios de Inglês e de Espanhol no 1º Ciclo, respectivamente. No estágio de Espanhol foi evidente que os alunos reagem e aderem melhor a materiais pedagógicos mais interactivos, e no âmbito das TIC, e a estratégias e actividades lúdicas, pois são apelativas e motivantes e despertam a sua curiosidade. No estágio de Inglês o recurso ao manual não impediu, porém, que complementássemos as nossas aulas com outras actividades. Todavia, ao contrário do defendido por Jesus (2004:81) à luz da Teoria Relacional de Nuttin, acreditamos que a existência de um manual no 1.º Ciclo limita a actuação do professor, no que toca à sua criatividade, ainda que se facilite o trabalho de planificação e a selecção de actividades. Por outro lado, pode também ser um factor de desmotivação dos alunos, que cansados dos manuais das áreas curriculares, encaram o manual de Inglês como mais um manual para usar na aula. Consideramos, pois, que não há necessidade de adoptar um manual para este nível de ensino. Seguindo as “Orientações Programáticas” para o 1.º Ciclo, o professor tem liberdade

de seleccionar actividades e estratégias, adequando-as aos conteúdos programáticos e aos objectivos preconizados no Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo.

Apesar de estes constrangimentos terem influenciado a nossa prática de ensino, apraz-nos referir que esta experiência de estágio aportou um grande contributo para o nosso desenvolvimento profissional. Conscientes das teorias que ao serviço da educação orientam a nossa actuação e prática profissional; conscientes das estratégias delas decorrentes e da problemática da falta de motivação e interesse dos nossos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras, seleccionámos actividades, adaptámo-las aos diferentes ciclos e aplicámo-las no contexto de sala de aula.

De futuro, poderemos usar outras estratégias que contribuam, igualmente, para motivar os nossos alunos e para permitir que aprendam de forma natural e reduzindo a resistência à aprendizagem. Falamos, por exemplo, da criação de um clube de leitura na língua alvo, promovendo, deste modo, o gosto pela leitura, desenvolvendo a competência cognitiva e argumentativa. Não nos foi possível implementar esta estratégia durante os diferentes estágios, dado os condicionalismos temporais que a Prática de Ensino Supervisionada comportava, bem como o facto de não sermos parte integrante da comunidade escolar onde os estágios se realizaram. Fica, porém, a esperança de, um dia, podermos implementar, nas nossas escolas, um clube dedicado à leitura.

Não poderíamos terminar esta reflexão sem sugerir algumas actividades, que no nosso entender, poderão contribuir para fomentar a motivação dos nossos alunos, mediante uma aprendizagem lúdica. Para além de sugerirmos aquelas que utilizámos nas aulas das práticas de ensino, conforme descrevemos em 2.2, gostaríamos ainda de apresentar (ver Anexos 1, 2 e 3) um conjunto de actividades que, não sendo da nossa autoria, são o resultado da nossa pesquisa e selecção, tendo em vista a sua adequação aos diferentes ciclos. Uma vez que não foram actividades utilizadas nas aulas das práticas, não cabe aqui descrevê-las, pelo que deixámos a sua apresentação para os anexos. Estas são apenas algumas das actividades, entre muitas possíveis, que, no nosso entender, podem dinamizar a aprendizagem e o trabalho do professor. Sugerimos para o 1.º Ciclo *Inventar uma história* (Slattery & Willis, 2001:113) e *As diferenças* (adaptado de Palomino, 2008:90-91), para o 2.º Ciclo *Três palavras* (Wright, Betteridge & Bucky, 2006:32) e *As diferenças* (Palomino, 2008:90-91) e para o 3.º Ciclo *Prioridades* (López & López, 2003:21) e *Histórias em sequências* (Wright, A., Betteridge, D., Bucky Wright, Betteridge & Bucky, 2006:68-69).

Conclusão

O presente Relatório é o reflexo das aprendizagens adquiridas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico.

O ensino das línguas estrangeiras advém da necessidade de comunicação à escala global, pela crescente interação cultural, económica, política e social entre os países. Assim, de acordo com o panorama sociopolítico e socioeconómico, que confere aos Estados Unidos da América um lugar de destaque na conjuntura mundial, a Língua Inglesa surge como a língua franca, a língua da economia, da política, da tecnologia e da ciência. Porém, outras línguas, ainda que com menor projecção, vão ganhando alguma importância devido, essencialmente, ao poder económico que os seus países exercem nesta *aldeia global* (McLuhan, 2001). Referimo-nos, principalmente, à Língua Espanhola que, rapidamente, se tem difundido por todo o mundo. Todavia, podemos ainda salientar o Mandarim no âmbito dos negócios.

Esta primazia do Inglês e do Espanhol reflecte-se nas escolas. Por isso, no contexto português, no qual os alunos têm de optar pela aprendizagem de duas línguas estrangeiras, o Inglês é a primeira opção e o Espanhol, a segunda. Contudo, verifica-se que grande parte dos alunos portugueses revela dificuldades na aprendizagem do Inglês. O Espanhol, por sua vez, parece resguardado desta situação. Talvez pelas suas semelhanças com o Português, devidas à sua raiz comum, talvez pela proximidade geográfica, que permite que os alunos tenham maior contacto com a língua, o certo é que se nota uma receptividade e proximidade maior dos alunos com o Espanhol.

Decorrente das nossas aulas de estágio, pudemos verificar, conforme registámos nos gráficos apresentados no ponto 1.2.2, que grande percentagem dos alunos de ambas as turmas de 2.º Ciclo refere o Inglês como a disciplina na qual sentem maior dificuldade. Consequentemente, pode desvanecer-se o interesse por essa disciplina e dar lugar ao insucesso e, em situações extremas, à indisciplina.

Preocupados, pois, com a questão da motivação dos alunos, este Relatório espelha o nosso trabalho na tentativa de despertar, de novo, o seu interesse para as línguas estrangeiras. Assim, sentindo a necessidade de contextualizar teoricamente esta problemática, recorreremos aos teóricos para fundamentar as nossas práticas lectivas, aos Programas Curriculares nacionais para adequar conteúdos, estratégias e actividades e às teorias da didáctica do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, para nos orientar no melhor método de ensino.

Tenta-se definir qual o melhor método de ensino das línguas estrangeiras. Analisadas as diferentes metodologias e abordagens, pudemos referir que não se vislumbra um método ideal, por excelência. O que existe são metodologias que poderão surtir melhores resultados que outras em determinados contextos, dependendo do objectivo da aula, do *modus operandi* do professor, das características do grupo-turma, entre outros factores. Optamos, pois, por uma abordagem eclética, que associe, mediante os factores mencionados anteriormente, o PPP ou ESA, o TPR, a Abordagem Comunicativa e o *Task-based learning*, no sentido de promover uma aprendizagem sólida e duradoura e despertar ou potenciar motivação.

A motivação dos alunos para a aprendizagem, constitui uma preocupação para teóricos e profissionais da educação. Os teóricos da Psicologia da Aprendizagem, propõem estratégias que fomentam a motivação e evitam o “alheamento” da escola. Bruner, Bandura, Deci, Nuttin, Rotter, entre outros, embora seguidores de teorias diferentes, como vimos no ponto 1.2.1, unem esforços na tentativa de combater esta problemática. Algumas teorias poderão ser mais bem sucedidas que outras, tal como sucede com as metodologias de ensino, mas acreditamos que cada uma delas, dependendo do contexto e da situação, pode ajudar a prevenir atitudes negativas na aprendizagem e a criar e potenciar atitudes positivas.

Do mesmo modo, também os Programas Curriculares portugueses estão desenhados para fomentar o interesse dos alunos e promover a motivação. Contudo, verificámos que alguns desses programas pecam por falta de articulação. É o caso do Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo e o Programa de Inglês para o 2.º Ciclo. Como referimos no ponto 1.3.2, ambos abordam a iniciação à aprendizagem da língua, perdendo-se uma sequência programática. Seria de prever que após a publicação do Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, o Programa de 2.º Ciclo fosse revisto e adaptado, para promover a continuidade. Por sua vez, na maioria das escolas de primeiro ciclo, parece não se haver instituído o uso do portefólio, como sugerido no Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo (ME, 2005:29), o que impossibilita o cruzamento de informação relativa ao trabalho dos alunos no 1.º Ciclo, quando estes transitam para o seguinte. Assim, dificulta-se a tarefa do professor do 2.º Ciclo que deveria estabelecer uma ponte, procedendo a uma articulação vertical, entre os conteúdos abordados anteriormente e os conteúdos a leccionar nesse ciclo.

No que respeita aos Programas de Espanhol, conferimos que está a ser implementado um projecto-piloto para atestar a aplicabilidade do novo Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo. Todavia, parece-nos fundamental que, assim que o projecto termine e se coloque o Espanhol na oferta formativa das escolas no 2.º Ciclo, o Programa do 3.º Ciclo seja revisto e reajustado. Desta forma, poderão evitar-se constrangimentos semelhantes aos do Inglês, como

referimos no parágrafo anterior, e que poderão resultar em situações de desmotivação dos nossos alunos.

No decorrer das nossas práticas lectivas, pudemos conciliar métodos de ensino, estratégias e actividades sugeridas pelos teóricos e pelos programas, com o intuito de, através do ensino lúdico, cativar os nossos alunos para a aprendizagem do Inglês e do Espanhol. Foi visível a sua adesão às actividades propostas. Enquanto que os alunos do 1.º e do 2.º Ciclos se mostravam mais empenhados nas actividades que pressupunham movimento físico e de *storytelling*, os alunos do 3.º Ciclo revelaram maior interesse nas actividades de conversação com interacção alargada a toda a turma.

Acreditamos que as estratégias e actividades implementadas e aqui descritas tenham estimulado os alunos e despertado o seu interesse. Porém, o insucesso na disciplina de Inglês não retrocedeu. Temos consciência que em apenas cinco semanas de estágio, seria impossível reverter esta situação, mas na verdade, o facto de os alunos não conseguirem atingir níveis de sucesso, é razão para perderem o interesse. Tal como define Bandura (1997), a motivação advém da expectativa de se ser capaz de atingir algo e, perante a ineficácia, estes alunos desistem do esforço de aprender Inglês. Em relação ao Espanhol, verifica-se, na maioria dos alunos, uma motivação intrínseca, que os move e que os orienta no seu progresso.

Assim, perante dois cenários tão distintos, concluímos que temos de agir, de alguma forma, para que a situação do Inglês não se agrave e não suceda o mesmo com o Espanhol. Terão de ser revistos os currícula, terão de ser repensadas as abordagens de ensino, terão de ser responsabilizados os alunos, terão os professores que actualizar a sua prática profissional, terão os pais e encarregados de educação de ser envolvidos no processo de aprendizagem dos seus filhos/educandos, enfim, algo terá de ser feito. Pois, na verdade, as estratégias de motivação terão cumprido o seu objectivo se os alunos conseguirem ultrapassar o insucesso.

Bibliografia

Bibliografia geral

ALLWRIGHT, D. (1977). *Motivation – the teacher’s responsibility*. ELT journal, 4/31

ASHER, J. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher’s guidebook*. S.l: Sky Oaks Publications

BANDURA. A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. S.l: W.H. Freeman & Company

BLOOMFIELD, L. (1984). *Language*. Chicago: The University of Chicago Press

BURÓN, J. (1997). *Motivación y aprendizaje*. Burgos: Ediciones Mensajero

BRUNER, J. (1977). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press

CASTILLO, J. (1985). *Didáctica de la lengua y la literatura – método y practica*. Madrid: Playor

CRATO, N. (2006). *O ‘Eduquês’ em discurso directo – Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva

DECI, E. & FLASTE, R. (1996). *Why we do what we do: understanding self motivation*. London, Penguin Books

DIAS, A. & MOURÃO, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo – Práticas partilhadas*. Porto: Edições ASA

ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. (1990). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo*, in Comunicación, Lenguaje y Educación, 7/8, 54-90. Recuperado em 9 de Junho, 2011, de <http://www.123people.co.uk/s/sheila+estaire>

- GRAHAM, C. (2006). *Creating chants and songs*. Oxford: Oxford University Press.
- HARMER, J. (1998). *How to teach English*. London: Longman
- HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman
- JESUS, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA
- JESUS, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora
- LEURY, A. & FENOUILLET, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença
- LEWIS, M. (1993) *The Lexical Approach: The state of ELT and the way forward*. S.l: Heinle
ELT
- LÓPEZ, G. & LÓPEZ, M. (2003) *Conversemos en clase*. Madrid: Edinumen
- MADSEN, K. (1974). *Theories of motivation*. Copenhagen: Munksgard
- MCLUHAN, M. (2001). *Understanding media*. London: Routledge
- MIALARET, G. (1999). *Psicologia da educação*. S. l: Instituto Piaget
- MOON, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann
- NUTTIN, J. (1985) *Future time perspective and motivation: theory and Research method*.
Leuven: Lawrence Erlbaum Associates
- PALOMINO, M. (2008) *Dual – Pretextos para hablar*. Madrid: Edesa
- PAVLOV, I. & ANREP, G. (2003). *Conditioned reflexes*. New York: Courier Dover
Publications
- PRAHBU, N. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press
- PIAGET, J. (1972). *The Psychology of the child*. New York: Basic Books
- RINVOLUCRI, M. (2002). *Humanising your coursebook*. Surrey: Delta Publishing
- ROTTER, J. (1972). *Applications of social learning theory of personality*. S.l: Holt, Rinehart
and Winston
- SCRIVENER, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited

SLATTERY, M. & WILLIS, J. (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press

SKINNER, B. F. (1976). *About behaviour*. New York: Vintage Books Edition

STEINER, G. & LADJALI, C. (2005). *Elogio da Transmissão – o professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote

THORNBURY, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman

THORNBURY, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman

WILLIS, J. (1994). *Task-based learning as an alternative to PPP*. in The teacher trainer journal 1, 54-62.

WILLIS, J. (1996). *A framework for Task-Based learning*. Harlow: Longman

WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., BUCKY, M. (2006). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Documentos legais:

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

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

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

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

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

Sitografia:

<http://www.eslprintables.com>, em 10 de Novembro de 2010

<http://www2.ucg.br/flash/LinguaEspanhola.htm> em 8 de Maio, 2011

<http://www.123people.co.uk/s/sheila+estaire>, em 9 de Junho, 2011

<http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoqueportareas.htm>, em 10 de Junho de 2011

http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html, em 22 de Julho de 2011

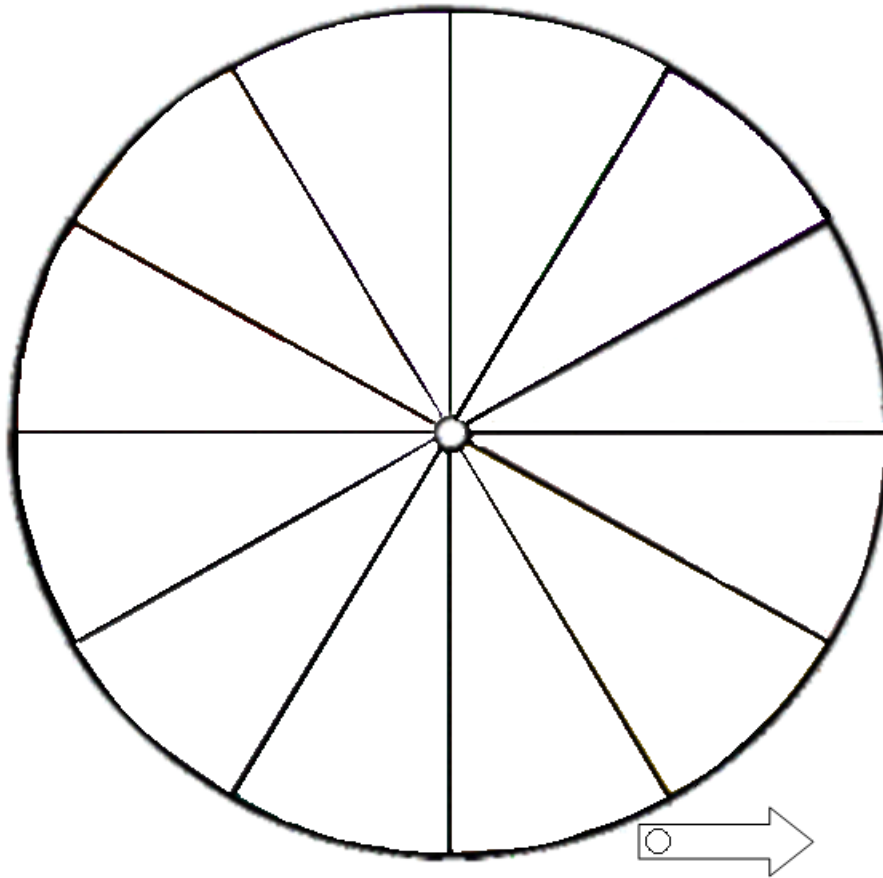
<http://www.delgrande.blogspot.com> em 26 de Julho de 2011

[http:// www. bleet.blogspot.com](http://www.bleet.blogspot.com) em 25 de Julho de 2011

[http:// www. santaspostbag.co.uk](http://www.santaspostbag.co.uk) em 25 de Julho de 2011

APÊNDICES

1. Materiais e actividades didácticas















1.1. Spinner para vocabulário: cores, dias da semana, números, objectos de sala de aula, entre outros

BINGO		


1.2. Jogo do bingo para vocabulário: cores, dias da semana, números, objectos de sala de aula, entre outras actividades.

1.3. Gráfico de colores (animais favoritos, disciplinas favoritas)

Nuestro color preferido

1.4 Jogo de tabuleiro para praticar acções e *Present Continuous*

ANEXOS

1. Actividades para 1º Ciclo

1.1. Inventar uma história (Slattery & Willis, 2001: 113):

Partindo de uma imagem ou de uma outra história podemos inventar a própria história. Ao contar a história (em Inglês ou Espanhol), devemos torná-las pessoal e falar de pessoas e lugares que os alunos conheçam. Ter o cuidado de usar uma linguagem acessível aos alunos e incluir tópicos que eles estejam a aprender. Podemos aproveitar material utilizado já noutras actividades e criar actividades de *follow-up*. Pode-se partir desta imagem:



(de www.delgrande.blogspot.com em 26 de Julho de 2011)

1.2 – As diferenças (adaptado de Palomino, 2008: 90-91):

Em pares, os alunos mostram as suas imagens ao seu parceiro. Depois de um minuto visualizando a imagem, os alunos têm de escrever o nome dos objectos de que se recordam. Como exemplo:



(de www.bleet.blogspot.com em 25 de Julho de 2011); (de www.santaspostbag.co.uk em 25 de Julho de 2011)

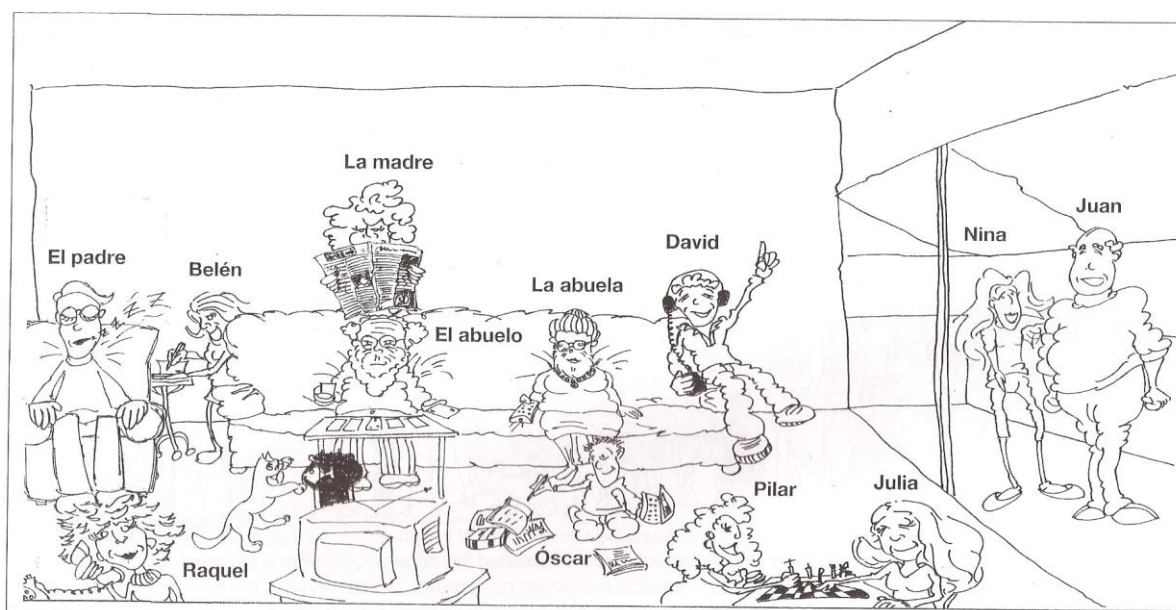
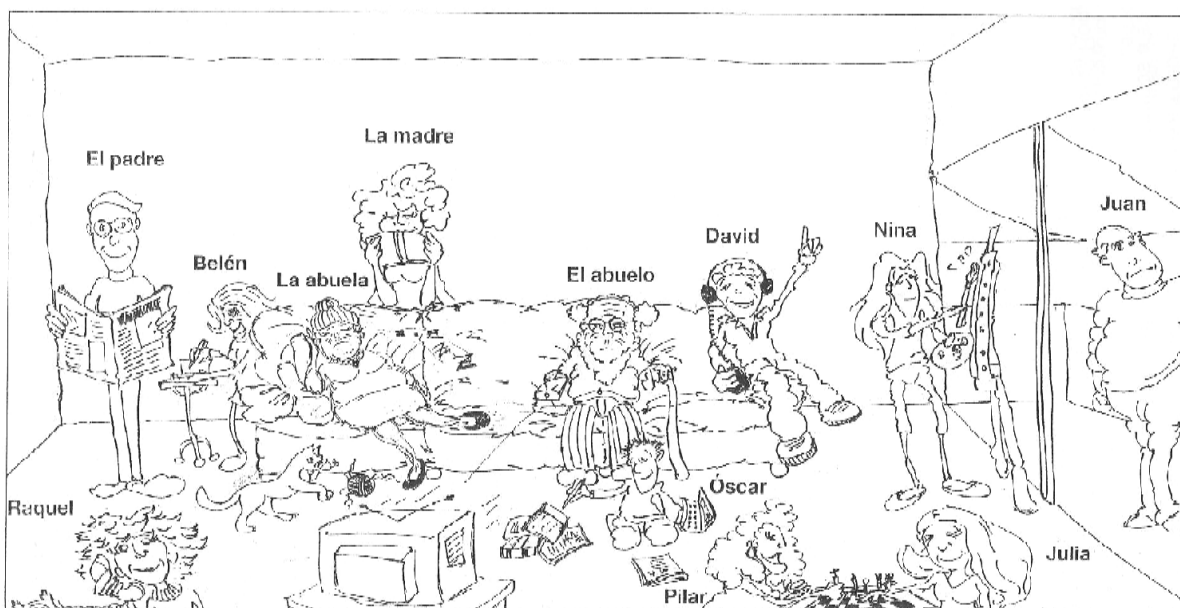
2. Actividades para 2º Ciclo

2.1. Três palavras (Wright, A., Betteridge, D., Bucky, M., 2006:32):

Levam-se três objectos para a sala de aula ou escrevem-se três palavras no quadro. Por exemplo: cores, objectos de sala de aula, números). Os alunos têm que construir frases em que relacionem as palavras (ex. Existem cinco canetas azuis).

2.1. As diferenças (Palomino, 2008: 90-91):

Em pares, os alunos descrevem a sua imagem aos colegas, praticando o *Present continuous*, ou vocabulário da família, as acções.



3. Actividades para 3º Ciclo

3.1. Prioridades (López & López, 2003: 21):

A actividade consiste em apresentar uma série de afirmações e propõem aos alunos que as ordenem de acordo com a sua prioridade. Depois, lança-se a discussão à turma.

LA SOCIEDAD DEL FUTURO

CRITERIO DE PRIORIDAD: ¿QUÉ PASARÁ ANTES?

Todos los coches funcionarán con electricidad

El petróleo se acabará

Perderemos los dedos meñiques de los pies

Los hombres y las mujeres ganarán lo mismo por el mismo trabajo

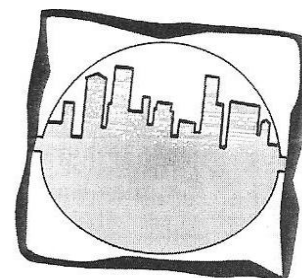
Podremos curar el cáncer, el sida y muchas otras enfermedades

Desaparecerán los libros

La gente normal podrá viajar a otros planetas y vivir en ellos

Viviremos rodeados de robots

Los coches volarán



3.1. Histórias em sequências (Wright, A., Betteridge, D., Bucky, M., 2006: 68 - 69):

Divide-se a turma em grupos. Dobra-se uma folha A4 em oito tiras de papel. O jogo desenrola-se da seguinte forma: o primeiro aluno escreve uma parte da história, depois dobra a folha e o segundo dá o seu contributo, sem saber o que o primeiro escreveu. O terceiro e os restantes seguem o mesmo modelo. O último jogador, depois de ter escrito a sua parte, desenrola a folha e lê em voz alta a totalidade da história.

Como exemplo:

