

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

Ângela da Conceição de Sousa Batista Ferreira

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

Orientado por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

Bragança

Junho de 2016

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

Ângela da Conceição de Sousa Batista Ferreira

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

Orientado por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

AGRADECIMENTOS

Foi mais um passo, mais uma aprendizagem das que pautam as nossas vidas e com ela, Sara e Maggie, espero ter servido de mais um exemplo de mãe (exemplo dos bons) para que cresçam conhecendo que o nosso percurso na vida requer, por vezes, muito esforço e paciência. Obrigada pelas palavras de apoio, pela compreensão nos momentos de ausência e, acima de tudo, pelo amor que por mim manifestais. Agradeço também ao meu marido, Jorge, sem o qual esta etapa não teria sido realizada. Soubeste estar sempre que precisava, muito obrigada.

Ainda no que respeita à família, obrigada mãe, sempre serás a minha fonte de inspiração e exemplo de como tudo o que se ambiciona, com esforço, é possível. Muito obrigada à minha querida irmã Sandra que de tão longe sempre gostou de estar a par dos meus progressos, e retrocessos, profissionais.

Um grande e especial agradecimento a todos os profissionais, docentes e não docentes, que sempre se prontificaram para ajudar, essa palavra que nem todos querem conhecer. Obrigada Dora, Cristina, Luís, Manuela, Isabel e Fernando, que, sem preconceitos, me transmitiram uma panóplia de experiências que me facilitaram para o relacionamento com os alunos.

À minha orientadora, que com muita paciência me foi ajudando a solidificar, a alterar conceções tão essenciais para o exercício desta função.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio tem por objetivo descrever todo o processo de aplicação de estratégias para a interiorização e consequente execução na lecionação de uma Língua Estrangeira recorrendo ao mínimo à Língua Materna, realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Essa descrição implica a consequente reflexão expressa e fundamentada neste relatório. Por conseguinte, tentámos fundamentar a nossa posição através de vários posicionamentos teóricos aliados a uma componente prática forte. Deste modo, durante a PES, proporcionou-se, aos alunos, uma interação maioritariamente na Língua Estrangeira (LE) nas aulas da mesma, ainda que estivesse sempre subjacente a grande importância da língua materna na aprendizagem de uma LE.

Soará impossível aprender uma LE sem qualquer tipo de exemplos e referências auditivas (como o recurso a audio e video, não se baseando única e simplesmente na intervenção do professor na LE), no entanto, e visto estar a ser dada cada vez mais importância às macrocapacidades de compreensão oral e expressão oral, defende-se uma maior prática oral na lecionação de uma LE na LE.

ABSTRACT

This report aims at describing all the procedures of implementation of strategies and the subsequent application in teaching a Foreign Language through the minimum use of the Mother Tongue carried out during the Supervised Teaching Practice (STP) in the scope of the Master's degree in Teaching English and Spanish in Basic School in the school of Education of the Polytechnic Institute of Bragança.

The present description involves the consequent reflection expressed and founded in this report. Consequently, we've tried to justify our point through several theoretical placements together with a strong practical component. Thus, during STP, students were given the opportunity to interact mainly in the Foreign Language (LE) in such lessons, not forgetting the underlying presence of the great importance of the mother tongue in learning a FL. It may look impossible learning a FL without any type of listening examples or references. Therefore, and since there has been given more and more importance to speaking and listening skills, we advocate a greater oral practice of a FL in the FL.

RESUMEN

Esta memoria de Practicas tiene por objetivo describir todo el proceso de aplicación de estrategias para la interiorización y consecuente ejecución el la enseñanza de una Lengua Extranjera haciendo uso mínimo de la Lengua Materna, ha sido realizado a lo largo de la Práctica de Enseñanza Supervisada (PES) en el ámbito del máster en Enseñanza del Inglés y Español en la Enseñanza Básica de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Braganza.

Esta descripción supone la consecuente reflexión expresa y fundamentada en este informe. Por lo tanto, hemos tentado fundamentar nuestra posición mediante varios posicionamientos teóricos aliados a una componente practica fuerte.

De este modo, durante la PES, se ha proporcionado a los alumnos una interacción mayoritariamente en la Lengua Extranjera (LE) en las clases de LE, aunque la gran importancia de la lengua materna siempre estuvo subyacente en el aprendizaje de una LE.

Podrá sonar imposible aprender una LE sin cualquier tipo de ejemplos y referencias auditivas, sin embargo, y una vez que se está dando tanta importancia a las macro capacidades de comprensión oral y expresión oral, se defiende una mayor practica oral en la enseñanza de una LE en la LE.

Lista de Abreviaturas

ALTE – Association of Language Testers in Europe (Associação de Examinadores de Línguas na Europa)

ASELE - Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

E/LE – Español/Lengua Extranjera

EAQUALS – European Association for Quality Language Services

EBT – Ensino com Base em Tarefas

EFL – English as a Foreign Language

ELI – Ensino da Língua Inglesa

FIAVAL – Formación, Innovación y Aulas Virtuales en el Aprendizaje de Lenguas

LE - Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM - Língua Materna

MGT- Método Gramática Tradução

MT – Mother Tongue

PEL – Portfolio Europeu de Línguas

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PGEI – Programa de Generalização do Ensino do Inglês

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

RFT – Resposta Física Total

TETE - Teaching English Through English

TPR – Total Physical Response

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Resumen	IV
Lista de abreviaturas	V
INTRODUÇÃO	1
1. Fundamentação teórica	3
1.1. Vantagens e desvantagens do ensino da língua através da língua	13
1.2. Interação professor aluno no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira	17
1.2.1. A linguagem do professor na sala de aula	20
1.2.2. Estratégias de motivação dos alunos para o uso da LE	22
1.3. Os efeitos da Língua Materna na aprendizagem de uma Língua Estrangeira	23
1.4. O ensino da língua através da língua e os programas para o ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico	28
1.4.1. O programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico	30
1.4.2. Os programas de Inglês para o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	32
1.4.3. O programa de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico	34
1.4.4. O programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico	35
2. A Prática de Ensino Supervisionada	38
2.1. A prática de ensino de Inglês 1º ciclo	39
2.2. A prática de ensino de Espanhol 1º ciclo	43
2.3. A prática de ensino de Inglês 2º ciclo	46
2.4. A prática de ensino de Espanhol 2º Ciclo	50
2.5. A prática de ensino de Inglês 3º ciclo	53
2.6. A prática de ensino de Espanhol 3º ciclo	57
2.7. Reflexão Final	62
CONCLUSÃO	63
BIBLIOGRAFIA	64
SITOGRAFIA	65
APÊNDICES	66

INTRODUÇÃO

Cada vez mais o uso de uma língua estrangeira se torna essencial para uma maior versatilidade de opções no que respeita às escolhas de cada indivíduo. Por conseguinte, não se pode realçar a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras sem mencionar a aldeia global da qual todos fazemos parte. Esta expressão, cunhada por Herbert Marshall McLuhan e Bruce R. Powers (1989), implica uma interligação profunda, e quase robótica, e sem segredos (McLuhan, H.M. & Powers, B.R., 1989, p. viii) e, para que essa interligação tenha melhores resultados, é bom falar a mesma língua.

No contexto facilitador de comunicação, torna-se necessário dominar a língua alvo. Esta ânsia pelo saber, aprender e reproduzir está em constante mutação e requer inovações pedagógicas. Por isso, torna-se pertinente questionarmo-nos sobre o quão efetiva uma aprendizagem poderia ser se a mesma fosse ensinada recorrendo o menos possível à língua materna (LM) e quais as suas vantagens e desvantagens. Ainda que haja opiniões defensoras do uso da LM em sala de aula em situações muito pontuais e como a LM pode constituir igualmente um apoio para a aprendizagem da LE, defendemos o uso da LE quase em exclusividade.

Ainda que a questão do uso da LE para ensinar uma LE pareça demasiado óbvia e seja tida como garantida por parte da comunidade quer académica, quer não académica, em muitos casos sabemos que isso não acontece. Os motivos podem ser os mais variados desde a falta de confiança por parte do professor em falar a LE fluentemente, ou receio de os alunos não conseguirem entender a LE, tornando-se num obstáculo para a sua aprendizagem. O que se pretende neste relatório, e através da experiência da PES, é desmistificar a pseudo-banalidade deste tema que, afinal, se revela de extrema importância e carece de mais reflexão.

Este relatório, realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, pretende demonstrar que existem métodos já comprovados sobre a eficácia do uso de uma língua estrangeira (LE) no ensino dessa língua. A diversidade de estratégias e recursos em sala de aula fazem

com que os alunos se familiarizem com frases e expressões que acabam por utilizar eles mesmos, pondo de parte a inibição ao comunicar na LE. A eficácia do uso da LE no ensino da própria língua é comprovada através de estudos teóricos e também práticos que evidenciaremos ao longo do relatório.

O presente trabalho subdivide-se em duas partes, além desta introdução e da conclusão apresentada no final. Uma primeira parte em que, através de enquadramento teórico, se demonstra que o ensino de uma LE pela LE é possível, as vantagens e desvantagens do ensino da língua através da língua, como levar os alunos a falarem na LE e o que se entende por linguagem do professor (“*teacher talk*”). Nesta estão patentes dois aspetos importantes, a saber: funções e condições de produção. O primeiro está relacionado com o que o professor explica e o último tem a ver com o modo como o tema é abordado, modelando desta forma o que o professor fala.

Para além dos tópicos referidos, serão ainda objeto de reflexão outros temas como: as metodologias de ensino da LE e o ensino da língua através da língua, onde se incluem as estratégias e atividades indicadas, e o que referem os programas sobre o ensino da língua através da língua, nomeadamente no que diz respeito a estratégias e atividades sugeridas. Na segunda parte do relatório, proceder-se-á a uma análise reflexiva das aulas implementadas e dos resultados obtidos. No final, discutem-se as conclusões retiradas da análise reflexiva sobre as práticas implementadas face aos resultados obtidos e às expectativas que a fundamentação teórica permitiu antecipar, bem como as implicações que esta discussão recomenda em termos de prática letiva futura.

1. Fundamentação teórica

Atendendo à questão do ensino de uma LE através da própria LE, a mesma já não deveria ser colocada, pois partimos do pressuposto de que uma LE deve ser ensinada através da LE. Contudo, fruto da experiência profissional e pessoal, esta abordagem revela-se pertinente, pelo facto de nas escolas portuguesas, e não só, o ensino de uma LE limita-se muitas vezes à aplicação do método dedutivo, e de tradução, e não tanto de uma abordagem comunicativa, num ensino baseado em tarefas, o que seria expectável e normal.

No decorrer dos últimos anos temos vindo a presenciar grandes mudanças no que respeita à avaliação das LE. Notamos que se tem dado grande importância à expressão oral e compreensão oral. Exemplo disso é o meu percurso estudantil dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário, em que as referidas componentes eram praticamente inexistentes em sala de aula. Limitávamo-nos a ouvir o professor, que só utilizava a LE na leitura de algum texto, e mandava ler aos alunos, corrigindo sempre que achasse necessário, utilizando o método de tradução gramatical, onde a abordagem comunicativa era praticamente inexistente.

Passou-se quase o mesmo quando comecei a dar aulas. Naquela altura, por conselho de uma colega, deveríamos registar, para além da nota do teste, uma avaliação relativa à componente oral. Este tipo de avaliação poderia ser suprimido caso eu mandasse ler o aluno e, com base em parâmetros de apreciação individuais, pois não segui qualquer tipo de orientação avaliativa, classificava o aluno. No entanto, esta nota não fazia média com o resultado do teste escrito.

Esta ordem de ideias pouco ou nada mudou ao longo dos anos. Onde podemos encontrar a parte em que os alunos se sentem predispostos a comunicarem em LE, às vezes em situações simples de sala de aula, para que num futuro possam lidar com situações em que a LE é usada apenas oralmente, como por exemplo, escutar e entender músicas inglesas ou mesmo comunicar num contexto real de comunicação? A resposta reside na adoção de estratégias comunicativas que vão ao encontro do interesse do aluno, realçando a importância de os integrar num contexto próximo da realidade.

Partindo deste pressuposto e tentando alterar esta situação, hoje em dia as componentes orais e auditiva têm e devem ser avaliadas segundo parâmetros reconhecidos internacionalmente como os que se encontram especificados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), sendo necessário que o professor trabalhe mais estas aptidões. Por isso, uma atitude de cultivo do uso de uma LE durante a aula vai levar a que o aluno se sinta mais confortável e verá o seu esforço reconhecido, pois os parâmetros de avaliação assim o indicam.

Esta lacuna no que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras não é exclusiva do contexto português. Recentemente tive a oportunidade de trabalhar numa escola portuguesa no Canadá. Esta experiência trouxe outra perspectiva do ensino de uma LE, neste caso o português. Deparei-me com colegas que, única e simplesmente, utilizavam o Método Gramática e Tradução (MGT), e a serem chamados à atenção de que deveriam usar o máximo possível a LE em sala de aula. O ensino encontrava-se centralizado no professor, dando ênfase ao papel do professor, aos materiais, e à análise da língua no processo de aprendizagem, em vez de se centralizar no papel das emoções, da memória e no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Existe uma expressão popularizada por Edward Hickson (1803-1870) e referida por Thomas H. Palmer na obra *Teacher's Manual* que afirma o seguinte “This is a lesson you should held, try, try again. If at first you don't succeed, try, try again” (Palmer, 1840, p. 223). Com esta frase, Palmer reforça a ideia de que uma das lições que deveremos ter sempre em mente é a não desistência. O mesmo se aplica ao ensino de uma LE pela LE, pois o que muitas vezes acontece é que o professor opta pelo caminho mais fácil que será utilizar a LM no decorrer das suas aulas de LE, mas não se apercebe das consequências importantes para a aprendizagem, como o aumento de conhecimentos do aluno na aprendizagem de uma LE, ao ser usada como principal meio de comunicação. A insistência na repetição de instruções ou frases feitas na LE faz com que o aluno opte pela desistência do uso da LM, principalmente quando se apercebe que o professor dá mais importância e reforça positivamente o uso da LE com um “very good” ou “well done”, “muy bien” ou “fantástico”, nos casos do inglês e do espanhol. O aluno inicialmente poderá sentir um pouco de constrangimento, visto não dominar a língua, mas, com o decorrer do tempo e a perseverança do professor, essa inibição poderá transformar-se em descontração para se exprimir na LE.

Apesar de partilhar a opinião do uso máximo possível da LE em sala de aula, existem situações em que esta condição se pode deparar com alguns constrangimentos. Prova disso são os seguintes estudos realizados em várias partes do mundo sobre *Teaching English Through English* (TETE).

Apresentando alguns exemplos, em 2002, o Ministério da Educação Coreano propôs a obrigatoriedade do uso de inglês em sala de aula, e perante esta atitude, deduzimos que o uso da LE ao nível da oralidade seria extremamente limitado, provavelmente relacionado com os temas a abordar. O objetivo do Ministério Coreano deveu-se ao aumento de oportunidades de comunicação internacional, criando a necessidade de uma exigência de competência comunicativa, “a capacidade de lidar com funções comunicativas na vida real” (Kim, 2002, p. 131).

No decorrer da história do ensino de uma LE deparamo-nos com constantes alterações nos métodos de ensino, sempre com o intuito de adaptar cada necessidade social ao melhor método. E como afirma Jeremy Harmer “Language is about communication, after all, and perhaps that is why philosophies and techniques for learning languages seem to develop and change in tune with the societies which give rise to them.” (Harmer, 2007, p. 9).

Segundo o Ministério de Educação coreano, o ensino do Inglês através do Inglês (TETE), pode ser benéfico num contexto de inglês língua estrangeira como o da Coreia, e poderá criar uma interação comunicativa entre alunos e professores ou entre alunos. Contudo, para estabelecer com sucesso o inglês em sala de aula na Coreia parece essencial compreender as perceções que os professores têm sobre TETE (Kim, 2002).

O referido estudo pretende dar a conhecer as perceções dos professores neste tipo de ensino, tendo em conta as escolas onde ensinam, a sua formação, o tempo de serviço, assim como a quantidade de inglês por eles usado em sala de aula.

Numa breve explicação, Kim define inglês de sala de aula e TETE, diferenciando-os pelo facto do primeiro ser o inglês usado na gestão de sala de aula, dando como exemplos: saudações, verificação de presenças, introdução de diferentes fases da aula, entre outros; enquanto o TETE se refere ao falar e usar inglês o mais frequentemente possível, na organização de atividades, ou simplesmente falar de modo informal com os

alunos, “It means establishing English as the main language of communication between students and instructors ” (Kim, 2002, p. 132).

No presente trabalho o autor refere dois dos fatores mais cruciais que contribuem para a aquisição da língua: o *input* (estímulo) e a interação (Krashen, 1981, Long, 1983, Omaggio, 1983), acrescentando que “um dos meios para o aumento do input e fomentar a interação em sala de aula é usar a língua de chegada na sala de aula” (Kim, 2002, citando Curtain, 1993), contribuindo para o aumento das competências comunicativas dos alunos “porque podem imergir naturalmente na língua de chegada” (Kim, 2002, p. 134).

Num outro estudo realizado por um professor num Colégio Privado em Amã, Mohammad AbuHmaid, questionaram-se as atitudes dos professores e alunos sobre o uso da LM nas aulas de inglês língua estrangeira. Depois de se aperceber que alguns professores usavam demasiado a LM nas aulas de inglês língua estrangeira, o professor tentou questionar se realmente haveria alguma desvantagem, ou vantagem, na utilização da LM neste tipo de aulas. Os resultados demonstraram que os alunos adotaram atitudes positivas relativamente ao uso de Árabe nas aulas de inglês língua estrangeira devido a várias situações e motivos. As principais objeções a este tipo de ensino (o uso da LM) foram que “não motiva ou encoraja os alunos a usarem a LE e que o uso em demasia da LM priva os alunos do *input* em LE” (AbuHmaid, 2014, p. 1, citando Krashen 1982 e Hawks, 2001), o qual representa o estilo de ensino do autor. No entanto, afirma que existem outros autores que contrapõem esta posição alegando que o uso da LM pode “reduzir a ansiedade e criar um ambiente de aprendizagem mais relaxante” (AbuHmaid, 2014, p.2, citando Auerbach, 1993). É um facto que ao usar a LM para verificar conhecimentos se torna mais fácil para o professor saber se estes foram ou não corretamente compreendidos e transmitidos. No entanto, as formas facilitadoras por vezes usadas podem deixar para trás oportunidades de *input* na LE.

AbuHmaid acrescenta ainda que seria melhor usar uma linguagem mais simples durante as aulas, sendo melhor explicar o significado de palavras abstratas e introduzindo as principais diferenças gramaticais e de pronúncia entre LM e a LE (AbuHmaid citando Buckmaster, 2000), “poupando tempo e esforço nas despesas do uso da língua de chegada” (AbuHmaid, 2014, p. 2).

Constatamos ainda que o autor refere que estudos deste tipo, o uso da língua Árabe em aulas de inglês língua estrangeira, só foram realizados no mundo Árabe, e um estudo realizado por Al-Nofaie (2010) revela “uma atitude positiva sobre o uso de Árabe tanto por professores como por alunos na sala de aula, apesar das atitudes dos professores contradizerem por vezes as dos alunos” (AbuHmaid, 2014, p. 2). O questionário usado pelo autor foi o mesmo usado por Al-Nofaie, com algumas alterações, contendo perguntas fechadas e uma escala de frequência de cinco pontos (de sempre a nunca). Os resultados do estudo demonstraram que numa amostra de 160 alunos, 76 têm uma atitude positiva quanto ao uso da LM em aulas de inglês língua estrangeira e representa 46% do número total dos alunos do estudo. O número de alunos que demonstrou rejeição ao uso da LM foi 53, o que representa 33% do número total, enquanto o resto dos alunos (31) demonstrou uma atitude neutra.

Segundo o autor, a conclusão a que se pode chegar é que a LM, neste caso o Árabe, existe nas aulas de EFL, que os professores têm consciência da necessidade de evitar em demasia o uso da LM, admitindo um uso sistemático em casos especiais. Acrescenta ainda que “podem ser feitas muitas coisas para evitar o uso da LM em aulas de EFL”, admitindo parecer parcial ao rejeitar a LM em aulas EFL, colocando duas questões aos defensores desta posição:

(...) como pode um aluno árabe aprender outras línguas em muitos países estrangeiros no espaço de um ano sem ter uma opção zero quanto ao uso da sua LM lá?; porque é que os nossos alunos não aprendem inglês apesar de o estudarem durante doze anos ou mais? (AbuHmaid, 2014, p. 6)

Estas são questões pertinentes e que podem deixar leitores deste estudo um pouco apreensivos quanto ao resultado do mesmo. Ainda que os exemplos apresentados representem porventura um contexto bastante diferente do contexto português, podemos estabelecer alguns pontos que se tocam, nomeadamente o facto de os nossos alunos após terminarem o ensino secundário, com pelo menos 5 ou mais anos de estudo do inglês no currículo, não produzirem o desempenho desejado nessa língua estrangeira.

Maria Mar G. Merino, no XVIII (2007) Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), aborda o tema da avaliação do uso da LM e LE na sala de E/LE (Español/Lengua Extranjera – Espanhol/Língua Estrangeira) admitindo que no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira houve

sempre a preocupação de saber o quão importante é a LM na aquisição de qualquer LE, realçando o facto de serem:

pocos los trabajos que, especificamente, han analizado en profundidad el alcance verdadero de la utilización de la lengua materna de los aprendices en el aula de L2, en comparación con la proliferación de estudios existentes para otras áreas. (Merino, 2007, p.270)

Referindo H. Ringbom, *The Role of the First Language in Foreign Language Learning* (1987); David Atkinson, *Teaching Monolingual Classes* (1993); Istvan Kecskes y Tünde Papp, *Foreign language and mother tongue* (2000); ou mais recentemente Sheelagh Deller y Mario Rinvolucrí, *Using the mother tongue* (2002), a autora reconhece que as obras e artigos publicados até ao momento do Congresso tratam-se apenas de:

trabajos heterogéneos y relativamente recientes si tenemos en cuenta que esta disciplina se cultiva como tal desde mitad del siglo XX. En algunos casos, constituyen trabajos demasiado específicos, pues analizan un solo aspecto del uso de la L1 en el aula, y casi siempre suelen referirse al inglés como L2. (Merino, 2007, p. 270-271)

Realizou-se assim, um inquérito a estudantes de Espanhol de todos os níveis na Sociedade de Relações Internacionais da Universidade de Alicante (Merino, 2007, p. 275). No sentido de especificar que tipo de avaliação foi realizada sobre o uso da LM na aprendizagem do E/LE, em geral, e a sua presença em Alicante, em particular, foram selecionadas cinco perguntas do questionário com as respetivas respostas (literais). Todas as referidas revelam a avaliação que os estudantes percecionam sobre o discurso em sala de aula, atendendo principalmente à presença da sua LM e o emprego da mesma. A primeira questão tem a ver com a aula de Espanhol: “En tu clase de español, ¿qué lengua(s) habla(n) el profesor y los alumnos para comunicarse?”. No geral, grande parte dos alunos afirmava usar o Espanhol, recorrendo, no entanto, à LM entre colegas com a mesma origem: “A veces hablo inglés con otros americanos”; “Los estudiantes a veces en su idioma”; “Entre italianos, a veces, italiano”. Também apareciam respostas que salientavam o papel do inglês como língua franca em contextos multilinguísticos: “Español lo más, pero un poco de inglés”; “Cuando la profesora no puede explicar en español, usa un poco inglés”.

Perante a primeira pergunta, salientava-se o facto de os alunos utilizarem a LM em conversas entre colegas, principalmente com os da mesma origem, enquanto no discurso do professor, a utilização da mesma não passava de casos pontuais.

A segunda pergunta era relativa ao estudo do Espanhol: “Al estudiar español, ¿utilizas tu lengua materna para aprender mejor?”. 85% dos alunos respondeu afirmativamente, dando respostas como “Sí, utilizo mi idioma materno y llevo siempre conmigo mi diccionario”; “Comparo las dos lenguas”; “Uso el diccionario y comparo las estructuras”. Apenas 5% afirmaram utilizar a LM durante a aprendizagem (“No, prefiero pensar en español”). Os restantes 10% demonstraram uma atitude mais reservada quanto ao recurso à LM como estratégia de aprendizagem: “Solamente traduzco palabras que no entiendo”; “Utilizo mi lengua materna solo un poco porque quiero también pensar en español, pero utilizo el diccionario”; “Sí, pero no esta un buen idea porque los linguas no son iguales”. Afirmaram assim que, independentemente do uso que se faça da língua nativa dos aprendentes de E/LE na prática diária de sala de aula, os mesmos reconhecem o seu valor durante o “proceso de adquisición como herramienta que les agiliza la asimilación de estructuras gramaticales y vocabulario” (Merino, 2007, p. 272) recorrendo à mesma em maior ou menor medida. No entanto, alguns alunos estavam conscientes dos “obstáculos” que podem surgir de uma confiança excessiva na LM, podendo converter-se numa fonte de erro, ou de atraso na aprendizagem.

Na terceira pergunta existiu mais desacordo entre as opiniões dos estudantes, pois a mesma referia-se ao facto de o professor utilizar o inglês ou outras línguas para comunicar na aula de E/LE. As respostas reuniram 45% a favor do Espanhol como língua de sala de aula, no entanto, em casos pontuais, recorreriam ao uso do inglês. Parte-se assim “da conveniência de aprender a LE na LE, mas sem fechar a porta à LM para a comunicação na sala de aula.” (Merino, 2007, p. 272). Mas os restantes 55% foram ainda mais radicais ao afirmarem que o professor “deve usar o Espanhol e só o Espanhol numa aula de Espanhol”, alegando que ao usarem, por exemplo o Inglês, em explicações pontuais nem todos os alunos partilhavam da mesma proveniência, o que levaria a discriminações. Segundo a autora, “talvez o mais importante seja a constatação de que os alunos são conscientes de que o emprego único da LE em sala de aula favorece a assimilação do idioma” (Merino, 2007, p. 272). Neste ponto verifica-se que a

prática da LE em situações de sala de aula fomenta uma melhor aprendizagem da LE, com a qual Merino concorda, mas deixa sempre a salvaguarda de casos pontuais em que seja necessário o recurso à LM.

No que respeita à quarta pergunta, sobre o acreditar que outras línguas ajudam ou prejudicam a aprendizagem do Espanhol, cerca de 40% dos alunos admitiam que pode resultar benéfico fazer o uso da análise contrastiva, no entanto muitas das respostas poderiam ser explicadas por diversas causas. Algumas das mesmas podendo ser:

falta de conhecimentos gramaticais sobre a primeira língua e/ou a segunda língua; a impossibilidade de encontrar equivalentes totais entre a LM e a LE ao nível fonético, morfossintático, léxico e pragmático; a presença de possíveis interferências derivadas da aplicação dos esquemas de língua nativa ao resto dos idiomas, e a vontade de evitá-las. (Merino, 2007, p. 272)

O que também deve ser retido e analisado neste ponto é a aprendizagem e diferenciação dos falsos amigos, visto a “língua espanhola e a portuguesa serem o par de línguas latinas mais próximas”. (Fialho, 2005)

Por último, e relativamente à quinta questão selecionada sobre “o que aconteceria na aula de Espanhol se o professor falasse apenas em Espanhol, aprenderia mais?”, a discrepância é notável. 95% dos inquiridos responderam que “Sí”, “Creo que sí”, “Sí, aprenderia mejor y más”. As respostas mais extensas relacionavam-se com informação sobre a experiência na aprendizagem e as preferências dos alunos (“Ahora el mismo porque intiendo mas, en otro meses pasado aprendé mejor un profesor saben Ingles”); a possível discriminação relativamente a outros estudantes (“Es mejor porque hay otros estudiantes de otros países que no hablan ingles y puede ser va a confundir ellos. Yo he aprendido más aquí que en los estados unidos porque la profesora solamente habla español”); e a necessidade, também assinalada, de aprender Espanhol em Espanhol, pondo em funcionamento os mecanismos necessários que garantam uma interação satisfatória na língua meta (“El profesor habla solo en español y el aprendimiento es mejor y si no se compriende una palabras se puede explicarla con otras”). Os restantes 5% demonstraram certa reticência, alegando que “No, sometimes I don’t understand too much to know what is it all about”.

No seguimento da última questão, a autora refere que os resultados da última pergunta selecionada:

constituyen una evidente invitación a que los profesionales de la docencia de idiomas reflexionemos sobre nuestro discurso en el aula y tratemos de sacar el máximo provecho de los recursos que el español pone a nuestra disposición en la interacción con los estudiantes (Merino, 2007, p. 273)

Não se pretende com isto dizer que há professores que não tiram partido da interação em sala de aula, mas a mesma quanto mais praticada melhor. A autora refere ainda que do mesmo modo que:

la primera lengua constituye una herramienta cognitiva y social esencial que ayuda a los estudiantes a construir la competencia comunicativa en la segunda lengua, actuando, con frecuencia, como estrategia de aprendizaje y comunicación cuando otros recursos fallan. (Merino, 2007, p. 273)

O objetivo do ensino de qualquer LE é, essencialmente, fazer com que os alunos comuniquem com sucesso na LE e que esta não seja apenas usada para fazerem exercícios gramaticais, ou de compreensão e produção de textos. Para que este objetivo seja alcançado cabe ao professor explorar situações comunicativas genuínas que surgem na sala de aula, através de um uso mais prático da língua, ou seja, “jogando” com o que realmente interessa aos alunos, o que lhes desperta o desejo de questionar ao ponto de terem de se exprimir na LE. Para tal é importante dar mais importância a aulas dedicadas a diálogos, interações orais, que permitam aos alunos o terem de se expressar na LE.

Neste tipo de interação entre professor/aluno, existem vários aspetos a ter em conta, como o professor ser nativo ou não-nativo, os anos de experiência e a sua formação, o conhecimento da LE e da sua cultura, a própria filosofia da educação e as características da sua personalidade. O professor precisa de compreender o sistema e funcionamento da LE e as diferenças entre a LE e a LM do aluno. Uma coisa é o professor falar (registo oral) e entender a língua e outra é possuir o conhecimento técnico (registo escrito) requerido para compreender e explicar o sistema da LE – “os seus fonemas e morfemas, palavras, frases e estruturas discursivas” (Brown, 2000, p. 1).

No decorrer da aprendizagem de uma LE, os aspetos acima mencionados são de vital importância para que o aluno saiba o que deve aprender, assim como o que o professor deve ensinar. Deduz-se que um professor com maiores conhecimentos na LE se sentirá mais à vontade para realizar o ensino de uma LE na LE, podendo também representar um grande inconveniente para os professores que dominam a LE menos bem. Esta

correlação entre professor e aluno leva a um objetivo mais claro sobre a aquisição de uma LE. Se estes aspetos forem clarificados no início da aprendizagem, como o dar primordial importância ao uso da LE em sala de aula ou as vantagens da utilização deste uso, pois o aluno poderá melhorar a sua pronúncia e mesmo fluência, tornar-se-á mais fácil para o aluno entender o porquê da aprendizagem de uma LE.

Ensinar uma língua através da língua é, muito sucintamente, o uso da LE o mais possível em sala de aula, quer seja entre professor/alunos ou aluno/aluno.

Ensinar uma LE, tendo por base a própria LE, leva a que o professor recorra à sua capacidade de reformular perguntas ou frases, para se fazer entender e obter assim a resposta pretendida por parte dos alunos. Este tipo de atitude, por parte do professor, nem sempre é conseguida ou atingida, mas, segundo Moon (2005, p. 71), existem alguns passos a seguir para nos ajudar a encorajar os alunos a falarem e a arriscarem a utilização da LE. Para isso, a autora propõe-nos uma interação entre professor/aluno, na qual os alunos terão de ouvir, tendo como objetivo ativar o seu conhecimento proveniente das suas próprias experiências relativas à situação do diálogo proposto, para que os alunos possam antecipar o que acontecerá e retirarem assim o significado das palavras que ouvem mais facilmente. Como Jayne Moon (2005, p. 71) salienta: “this may encourage them to respond and want to talk.”

A escolha acertada de temas, perguntas e possíveis respostas, direcionadas aos alunos-alvo, os procedimentos adequados, leva a uma maior eficácia na produção de resposta na LE por parte do aluno, como nos apresenta a autora na seguinte sugestão:

Action Plan

Aim: To encourage pupils to want to talk and to take risks in using the language.

Procedure

Choose a dialogue from your own textbook or use the one on the following page from Stepping Stones. Just focus on the preparation stage.

Write down what you say to your pupils, e.g. the instructions you will give and the questions you will ask.

In planning your teacher talk:

- use simple language
- build up a meaningful context for the dialogue, e.g. where and why is the conversation taking place, who is involved, etc?
- draw on pupils' own experience of such situations, e.g. what happens when they get dressed at home?

- show interest in pupils' answers (through smiles and nods and helping them to answer if they have difficulty)
- accept pupils' answers in a positive way (not rejecting them if incorrect, but helping them to rephrase or accepting them in L1 and rephrasing in English)
- create a shared purpose for listening to and practising the dialogue which is meaningful to the pupils, e.g. Let's find out what Susy says to Bill.

Try it out with a class you know well. Tape record it if you can or get a friend to observe.

Notice what happened when responded positively to children's answers.

Identify what worked well and what did not work well. Think why. Identify one or two steps which you would do differently next time. (Moon, 2005, p. 72)

Neste procedimento, deparamo-nos com a importância que a autora dá à antecipação na preparação da aula, explorando todos os aspetos inerentes à capacidade de conseguir que os alunos se expressem na LE, mas não menosprezando o pós aula, ou seja, a autora aconselha o registo das reações dos alunos, o que correu bem e o que não correu, assim como pensar o porquê, sugerindo a identificação de um ou dois passos a serem lecionados de maneira diferente numa próxima vez. O objetivo principal é sempre tido em conta, encorajar os alunos a usarem a LE sem se preocuparem com erros de construção de frases ou de pronúncia. Estes últimos, segundo a autora, devem ser reforçados com um sorriso, um aceno com a cabeça, ajudando-os a responder na LE, caso tenham dificuldades.

Outro aspeto de realce será deixar que os alunos possam usar a LM, no entanto cabe ao professor fazer uma reformulação do que o aluno disse na Língua Estrangeira, para que este se possa habituar à mesma de forma mais natural, repetindo na LE.

1.1. Vantagens e desvantagens do ensino da língua através da língua

Como em qualquer método de ensino, existem vantagens e desvantagens na implementação de um tipo de estratégia. No caso do ensino da língua através da língua, não existem desvios à regra. Neste tipo de situações, cabe ao professor tomar conhecimento dos alunos e reformular, ou mesmo mudar, certos procedimentos, pois quando nos deparamos com demasiadas desvantagens em certas matérias, estas poderão ser menos significativas se reduzirmos o número de possíveis desvantagens, como o caso de conhecermos realmente os alunos. Moon apresenta-nos vantagens e

desvantagens no ensino da língua através da língua. Transcrevemos aqui todas as vantagens e desvantagens para, logo de seguida, nos debruçarmos sobre algumas em particular.

Using English to teach English

Advantages	Disadvantages
It increases the amount of exposure pupils get to English.	It can take a long time to explain things, even using gesture, etc. pupils who are anxious to do the activity may lose interest or lose concentration.
It develops pupils' confidence in the language.	Weaker or slower pupils may lack the confidence to believe they can learn through English; they may be frightened or put off English.
It provides real reasons for using English to communicate, e.g. in giving instructions, getting information from pupils.	Teachers may have limited English or insufficient fluency in the language. They may give pupils incorrect models.
Much classroom language, e.g. instructions, has a simple and repetitive pattern which can be picked up by pupils (chunks, see chapter 1) without them being aware that they are learning.	It may be very difficult to do any reflection on learning or discuss pupils' opinions about their learning in English because pupils have limited English.
It can motivate pupils to want to learn.	For pupils who are not highly motivated, it may improve too much effort to try to understand.
It develops greater fluency, as pupils are encouraged to think in English from the early stages.	It may take longer to cover the syllabus.

(Moon, 2000, p. 63)

Como podemos constatar, algumas das desvantagens apresentadas por Moon têm a ver com o nível da LE dos alunos, ou seja, alunos que não dominem minimamente a LE poderão perder a confiança em acreditar que conseguem aprender a LE na LE, definindo a LE impossível de aprender. Torna-se também difícil que os alunos realizem uma reflexão da aprendizagem ou discussão de opiniões, devido ao nível de competência na LE que os mesmos possuem, não esquecendo os alunos menos motivados que poderão esforçar-se demasiado em entender. Relativamente ao professor, este pode demorar mais tempo a explicar as coisas, mesmo através de gestos, o que levará a uma perda de interesse e de concentração dos alunos que estejam ansiosos por começar a atividade, assim como ao incumprimento da planificação. Para além disso, os professores poderão possuir um conhecimento limitado da língua, ou mesmo uma fluência insuficiente, o que poderá originar a que transmitam conteúdos incorretos. Este conjunto de desvantagens pode ser alvo de discussão, pois o professor, como responsável pelo conhecimento do tipo de alunos que tem à sua frente, deverá ter o cuidado de adaptar o

tipo de aula ao tipo de alunos, ou seja, se existirem alunos com fraco nível de conhecimentos da LE, o professor deverá sempre que possível debruçar mais a sua atenção nesses alunos, para que estes não percam o fio condutor da aula. Algumas das estratégias para que o professor se certifique de que o aluno está em sintonia com a aula poderão passar por perguntar “Is everything ok?”, ou outro tipo de reforço positivo, ou dirigir-se ao lugar do aluno e confirmar a realização do exercício ou tarefa. Também trará benefícios positivos a opção de trabalhos de grupo no início da apresentação do tema. Convém que estes grupos sejam constituídos por alunos com mais conhecimento da LE juntamente com alunos com menos conhecimento, pois a aprendizagem entre pares também é efetiva e em alguns casos mais vantajosa. Também neste caso, o professor deverá ter em atenção o trabalho realizado pelo grupo (perguntando de vez em quando pelo andamento do trabalho, questionando, sempre que pertinente e verificando, através de questões orais, se realmente existe uma interação no grupo), pois o aluno com menos conhecimentos da LE poderá desleixar-se e deixar que o colega realize o trabalho.

Outro dos aspetos mencionados por Moon, mas não menos importante, diz respeito ao domínio de uma LE por parte do professor. Este é realmente um dos motivos do insucesso do ensino de uma língua através da língua, visto ser o professor o representante em sala de aula da LE. Colocando-nos um pouco na situação de aluno que vai ter aula de LE, este aluno ao ter a aula espera aprender a LE e caso se depare com um professor que se limita a ensinar palavras simples de vocabulário, o aluno vê a sua aprendizagem limitada ao que o professor ensina. Podemos recorrer ao tema “comida” no sentido de exemplificar esta situação: se o professor se limitar a ensinar vocabulário como *bread, ham, apple, cheese, lettuce*, ou o equivalente em Espanhol, *pan, jamón cocido, manzana, queso, lechuga*, entre outros, o aluno aprende somente as palavras, mas se o professor optar por um ensino do mesmo tema recorrendo a perguntas como “Do you like ham?”, “What is your favourite food?”, “¿Te gusta el jamón cocido?”, “¿Cuál es tu comida favorita?”, desenhando no quadro um ☺, referente ao “I like”, “Me gusta” e um ☹, referente ao “I don’t like”, “No me gusta”, e incentivando o aluno a responder “Yes, I do”, “Sí, me gusta”, “No, I don’t”, “No, no me gusta” ou “My favourite food is...”, “Mi comida favorita es...”, faz com que a aula inicie com

abordagem ao ensino da língua através da língua e decorra com o objetivo de ter um contexto com significado.

No que respeita às vantagens, Moon salienta que o ensino da língua através da língua aumenta a exposição dos alunos à LE, desenvolvendo a confiança do aluno na língua e proporcionando motivos reais para o uso da LE na sala de aula. Por exemplo, quando um professor dá instruções, ele recebe informação por parte dos alunos, quer através de resposta oral ou de atitudes, e quanto mais linguagem de sala de aula for usada, uma vez que é simples e repetitiva e pode ser facilmente assimilada pelos alunos (como *chunks*), mais os alunos aprendem sem se aperceberem que estão a aprender. Esta pode ser uma forma de motivar os alunos a quererem aprender, pois desenvolve-se uma maior fluência e os alunos são assim encorajados a pensarem em LE a partir de fases iniciais. Podemos identificar mais especificamente estas fases iniciais como sendo as expressões que decorrerão desde a primeira aula: “Open your book at page...”, “Close your book.”, “Can I go to the toilet, please?”, “Can I sharpen my pencil, please?”, “Can I borrow your rubber, please?”, “Let’s read the text.”, “Listen to the ...” e “How do you say... in English?”, com o equivalente em Espanhol, “ Abre tu libro en la pagina...”, “Cierra tu libro.”, “¿Puedo ir al baño, por favor?”, “¿Puedo afilar el lápiz, por favor?”, “¿Me prestas tu goma de borrar, por favor?”, “Vamos a leer el texto.”, “Escucha la...” e “¿Cómo dices...en Español?”, entre outras.

No reforço de uma aprendizagem de uma LE na LE, a autora dá real importância ao facto de a LE ser lecionada em LE, começando por frases feitas de instruções de sala de aula, onde o aluno pode desenvolver a sua confiança ao aperceber-se de que entende e consegue dar resposta ao interagir, quer com o professor quer com os colegas, na LE. Algumas das chamadas expressões (*chunks*) entre professor e aluno podem ser relacionados com o ambiente de sala de aula: “Hand out the notebooks; listen; repeat; read the text or sentence; open the door/window; close the door/window; pay attention; who is absent today; who wants to come to the board”, com o equivalente em Espanhol: “distribuye los cuadernos; escucha; repite; lee el texto o frase; abre la puerta/ventana; cierra la puerta/ventana; presta atención; quién no ha venido hoy; quién quiere venir a la pizarra”, entre outros. No caso de interação aluno/aluno, podemos pensar em expressões que acontecem em sala de aula como: “Can I borrow your pencil, rubber, correction pen, blue/red pen?”, “¿Me puedes prestar tu lápiz, goma de borrar, lápiz corrector,

bolígrafo azul/rojo?”, em que a resposta será “Yes, of course.”, “Sí, claro.” ou “Sorry, I don’t have.”, “Perdona, pero no tengo.”. Este tipo de expressões será evidentemente adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno na LE.

1.2 Interação professor aluno no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira

O ensino de uma LE através da LE significa falar e usar a LE o máximo possível, como por exemplo na organização de atividades didáticas ou conversar socialmente com os alunos, ou, como refere Jane Willis:

...it means establishing English as the main language of communication between your students and yourself; your students must know that it does not matter if they make mistakes when they are talking, or if they fail to understand every word that you say. (Willis, 1992, p. xiii)

Cabe ao professor a responsabilidade de transmitir a importância da utilização da LE aos alunos, reconhecendo que, para usarem e falarem, deverão treinar e aperfeiçoar as suas aprendizagens em LE durante o ensino da língua, deixando sempre a tolerância para os erros cometidos pelos alunos e a compreensão do que diz o professor.

O lecionar apenas na LE leva a que os alunos se sintam num ambiente dominado pela LE e para os alunos será fingir estar no Reino Unido ou em Espanha, ou em países onde estas línguas são oficiais. Claro que os resultados nunca são imediatos, mas, pelo menos no final de um ano letivo, os alunos terão aprendido que conseguem comunicar na língua estrangeira.

De acordo com Willis, “the language used as the main language for communication in the classroom during an English lesson can be fairly extensive and very idiomatic, particularly at ‘intermediate’ and more ‘advanced’ levels of learning” (Willis, 1992, p. 1), o que se torna natural, visto haver um conjunto de aprendizagens passadas que torna essa interação comunicativa mais fácil. Mas, se nos centrarmos em alunos que têm o primeiro contacto com LE, caso dos alunos do 1.º ciclo, a utilização também é possível, cabendo ao professor recorrer mais a gestos e ao uso do tom de voz. Tais alunos, sem anterior contacto com a LE, poderão sentir-se inicialmente perdidos e, para que tal não aconteça, terá de existir uma maior atenção por parte do professor em verificar a

pronúncia individual assim como a entoação ou padrões de acentuação (*stress patterns*), pois na LE existem palavras cujo som poderá parecer igual para um aluno de LE, e a atenção que o professor deve ter, quer na entoação, quer nos padrões de acentuação de sílaba tónica, poderá induzir o aluno em erro. É o caso de palavras como “tree”, “free” e “three”. O significado é completamente diferente, no entanto deparamo-nos com alguma dificuldade na aprendizagem e na distinção destes sons. Não queremos com isto impor uma única e correta pronúncia, uma vez que tanto a língua inglesa como a língua espanhola são faladas por múltiplas variedades, devendo, por conseguinte, alertar os alunos para este facto. No entanto, há algumas normas estabelecidas que subjazem um já existente padrão.

Os alunos que frequentam aulas em LE praticam inconscientemente um número indeterminado de competências linguísticas: aprendem a ouvir na LE, a reconhecer palavras-chave e começam a pensar em LE sozinhos, reduzindo assim a quantidade de interferência da LM. Este tipo de alunos, habituados a ouvirem e a responderem na LE, juntamente com este tipo de ensino em que o professor tem o cuidado de expor os alunos o mais possível à LE, aprenderão a comunicar de duas formas: perguntando e respondendo na LE. Terão também a vantagem, comparativamente com alunos que não tenham sido ensinados neste tipo de contexto, de terem adquirido padrões de vocabulário que não lhes foram especificamente ensinados, mais particularmente o vocabulário relacionado com a linguagem de sala de aula (*classroom language/ lenguaje de aula*), pois a repetição que este tipo de expressões requer em sala de aula leva a que os alunos identifiquem mais rapidamente a utilização do verbo modal *can* ou *may* (*no caso do Inglês*). Para além destas vantagens, poderemos acrescentar que estes alunos estão mais preparados para posteriormente empregarem este tipo de estruturas. Vejamos, por exemplo, a seguinte situação: um aluno de 1.º ciclo e de 1.º ano que, após aperceber-se de que a utilização do verbo modal *can* implicaria um *posso*, automaticamente construiu a frase “Can I close the door?”, devido ao facto de a professora pedir aos alunos “Close the door, please!”.

Obviamente que este tipo de atitude acarreta um sentido de motivação para os alunos, pois, neste caso específico, os alunos mais responsáveis e mais atentos tinham a tarefa de fechar a porta em último lugar. Tal atitude levava os outros a quererem fazer o mesmo em aulas seguintes. A aprendizagem de uma língua através de usos reais, ainda

que limitados pelas paredes da sala de aula, leva a que os alunos aprendam mais eficientemente, pois sentem a necessidade de conhecer e empregar a língua nos contextos com que estão familiarizados. Nas palavras da própria Willis: “Language is much better learnt through real use than through pattern drills or exercises.” (Willis, 1992, p. 1)

Willis apresenta-nos um dos motivos pelos quais alguns alunos conseguem aprender melhor uma Língua Estrangeira, sendo este o uso real da LE em sala de aula. Esta opção não é impossível logo na primeira aula, mesmo com alunos mais jovens. Por outro lado, se o fizermos com alunos no segundo ou terceiros anos de aprendizagem da LE e que estão habituados a receberem todas as explicações e instruções na LM, o mais provável será ressentirem a intrusão da LE, o que pode causar confusão.

Relativamente a este ponto e no que respeita às práticas de ensino supervisionadas, não tive qualquer problema em utilizar a língua espanhola nos diferentes níveis de ensino, nem a língua inglesa no 3.º ciclo, mas o mesmo não aconteceu nos 1.º e 2.º ciclos de língua inglesa, pois os professores das turmas usavam a LM durante todas as aulas, até para explicar expressões e vocabulário, limitando-se a ler algum ou outro texto do manual (2.º ciclo) e a responderem a questões relacionadas com o texto. Quando contactei com os alunos pela primeira vez, tive o cuidado de explicar que a LM iria ser pouco ou nada usada em sala de aula e tive reações muito adversas, desde “então agora é que não vou perceber nada”, “pois eu nem percebo quando a professora explica em português” e “e se não sei o que quer dizer”. Após duas aulas constatei que logo que estivessem atentos aos meus gestos, atividades e tom de voz, os alunos percebiam e tentavam interagir em inglês.

Em primeiro lugar o professor deverá salientar e motivar para o uso da LE em sala de aula através de exemplificações gestuais, no caso de “close your books, please”, o professor terá o cuidado de demonstrar pegando num livro e fechando-o, repetindo, falando e reforçando com “good”, “very good” ou “bien”, “muy bien” aos que o realizaram com sucesso. Isto levará a que os alunos menos rápidos se apercebam do que o professor disse e sigam a atitude dos colegas, o que será aprendido numa uma próxima aula em que o professor utilize a mesma frase.

Um aspeto também importante é a capacidade de o professor em se exprimir de acordo com os alunos em questão, ou seja saber encontrar outro tipo de frase que signifique o

mesmo, mas sem tantas estruturas. É o adaptar e moldar os conteúdos programáticos ao aluno em questão. Ou como salienta Willis:

It is often said that the best way to learn English is to go to Britain or America where you can hear people use the language. This is certainly true. Unfortunately many of our students do not have the chance to go to Britain or America, but they should have the chance to hear their teacher use the language in the classroom and to use it themselves. (Willis, 1992, p. 2)

É um facto que o aprender uma língua como segunda língua (SL) se torna mais eficaz do que aprender uma língua como LE, visto um aprendente em situação de aprendizagem da língua como SL se encontrar inserido na cultura do próprio país, e a necessidade de ter de recorrer à língua como meio de comunicação, os estímulos linguísticos com que se depara na rotina diária fazem com que alunos nesta situação consigam assimilar mais do que aprendendo a língua como LE. No entanto, o que realmente é importante, para que esta diferença de aprendizagens seja mais curta, é uma maior exposição de um aluno que aprende a LE em situação de sala de aula. Assim sendo, torna-se primordial que o professor interaja e motive os alunos utilizando a LE.

Neste ponto, e não querendo repetir ideias, voltamos a refletir sobre o trabalho de Merino relativamente ao uso da LM em contexto de aula de LE. Na conclusão dos resultados obtidos a autora deixa um alerta para os professores de línguas e a sua intervenção em sala de aula utilizando a LE, tentando retirar “el máximo provecho de los recursos que el español pone a nuestra disposición en la interacción con los estudiantes”. (Merino, 2007, p. 273)

Um ponto, não menos importante, é o que esperar de um aluno que comece a demonstrar as suas aprendizagens através de tentativas de comunicação em LE. Neste momento, e para que o fator motivacional não diminua, nem o professor nem os alunos se deveriam preocupar muito com pequenos erros. Como diz Willis: “Neither teacher nor students should worry too much about small mistakes. The important thing is that students should understand and be understood.” (Willis, 1992, p. 2), dando primordial importância ao facto de que professor e aluno conseguirem comunicar entre eles e com os pares.

1.2.1. A linguagem do professor na sala de aula

Os professores utilizam a LE para muitos objetivos e eles falam muito na sala de aula. São muitas vezes criticados, pois não dão oportunidade a que os alunos falem. Mas precisamos de considerar primeiro os objetivos pelos quais os professores usam a LE no discurso de sala de aula. É através da nossa fala que se realiza a aprendizagem. Gerimos a sala de aula através da fala: damos instruções aos alunos sobre o que fazer; controlamo-los; motivamo-los; damos oportunidade de *feedback*. Também fornecemos *input* da língua para aprendizagem. Mas não só o que dizemos é importante. Também *como* o dizemos poderá ser importante em termos do que os alunos aprendem e como aprendem. Nas palavras de Moon “It is through our tone of voice, use of pausing, use of facial expressions that we convey our attitudes to our pupils and our interest in them or lack of it” (Moon, 2005, p. 60).

Os professores têm tendência a usar a LE em alguns tipos de situações mais frequentemente do que em outras, como, por exemplo, para gerir, verificar respostas e controlar, enquanto outros aspetos são negligenciados, como, por exemplo, perguntar informações reais sobre as crianças e elogiar, fazendo com que as crianças se sintam motivadas e destemidas na utilização da LE.

É importante ter em conta o tipo de linguagem que usamos em sala de aula pois afeta o tipo de ambiente de aprendizagem criado. Se utilizarmos a LE principalmente para controlar, dar informações, dar exemplos e avaliar, então é o professor que fala mais e o relacionamento com o aluno será provavelmente bastante formal. Devemos ter em conta o que aconteceria se usássemos a LE também para outro tipo de objetivos. Por exemplo, qual seria a resposta de um aluno se lhe fizessem perguntas sobre informações reais sobre ele com mais frequência, ou brincássemos mais vezes ou lhe perguntássemos questões que impliquem pensar?

Pegando num exemplo específico, Moon dá-nos a conhecer um caso de um professor do Bangladesh, Delwar, que trabalhou com um grupo de professores primários com o objetivo de melhorar o modo como respondem às respostas dos alunos encorajando-os e demonstrando mais interesse pelo que estes diziam. Decidiu explorar os temas que interessavam aos alunos e quando visitou as salas de aula desses professores verificou que os alunos tinham agora mais vontade de falar do que o tinham demonstrado em anteriores visitas. Por isso, um dos efeitos foi aumentar a quantidade de temas a discutir de interesse para os alunos, ampliando a sua motivação e maior participação oral.

A importância do uso da LE pelo professor é justificada por Moon nos termos seguintes: “One of the points to keep in mind here is that the teacher’s talk provides the main or only form of language input for children in a foreign language situation” (Moon, 2005, p. 62). Por isso, se restringirmos o nosso *input* de LE dando-lhes apenas exemplos da língua, não usaríamos a LE para exemplos como brincar com eles, dar instruções, só para referir alguns, estaríamos a dar-lhes um *input* de alcance muito limitado. Toda a interação professor/aluno pode ser realizada na LE logo que o aluno entenda e reaja afirmativamente às propostas do professor. Um caso específico disso é quando perguntamos a alunos em fase inicial de aprendizagem da LE “*What colour is it?*”. Se o aluno responder na LM, significa que entendeu a pergunta, mas não soube responder na LE. Assim como acontece ao apresentarmos certo tipo de jogos que dependem de anterior aprendizagem de certo vocabulário, como o jogo da memória, que o aluno tenta encontrar os pares e posteriormente deverá dizer o nome do par encontrado. Todo o jogo pode ser realizado interagindo na LE, o professor é que deverá ter o cuidado de intervir sempre que haja a intrusão da LM. Os alunos, perante a insistência do professor na utilização da LE, começarão a entender que existe mais valorização se estes se manifestarem em LE.

1.2.2. Estratégias de motivação dos alunos para o uso da LE

Um dos meios mais eficazes para persuadir os alunos a usar a LE como meio de comunicação principal será dizendo frases já feitas, no uso das quais já foram imersos, como as referidas no ponto 1.1.1. O mesmo pode acontecer em circunstâncias diferentes como a chegada atrasada de um aluno. Neste caso, o professor deveria parar a sua entrada usando a LE, através de gestos como apontando para o relógio, e fornecendo-lhe as palavras corretas como “*I’m sorry, I’m late*”, repetindo duas ou três vezes, até que o aluno o consiga dizer na LE. Este tipo de repetição/resposta, por parte do aluno, nunca deve ser esquecida em ser elogiada pelo professor, nem que seja com um “*Good, but don’t be late again. Sit down.*”, apontando para o seu lugar. Com o passar do tempo, e após várias repetições na LE, os alunos acharão graça ao notarem que realmente conseguem interagir na LE, salientando por vezes o facto de os seus pais não o conseguirem fazer, dando passo a uma predisposição para uma maior aprendizagem na LE.

Isto acontecerá algum tempo antes de a turma responder naturalmente na LE, como refere Willis:

Don't worry. Every time they say something relevant to the lesson in L1 say it slowly in English and make them repeat it. Praise them, tell them how clever they are and after a few weeks some students will try things out for themselves. (Willis, 1981, p. 3)

Este é dos aspetos que mais preocupa um professor que utilize este tipo de metodologia, a sua eficácia. Mas, como comprova a autora, trata-se de um aspeto de importância menor, pois sempre que os alunos digam algo na LM, o professor deverá repetir devagar na LE e fazer com que repitam. Elogiando-os pela sua inteligência, não demorará a que tentem construir frases na LE sozinhos.

Um dos pontos mais importantes para obtermos melhores resultados na LE será a linguagem em sala de aula, como os cumprimentos, a vez em que cada aluno deve falar e a apresentação pessoal de cada aluno. Alguns dos exemplos apresentados (anexo 1) deixam ao professor livre arbitrariedade de escolha de expressões, tendo em conta a idade dos alunos, os seus interesses, proveniências e a vida diária, entre outras. A linguagem utilizada no início da aula e no tema da conversa também dependerá do dia da semana, da altura do dia e de alguma coisa de interessante que tenha acontecido ultimamente.

Na segunda aula, os alunos já poderão entender, sem repetir, o que o professor diz através dos gestos. Após as terceira e quarta aulas o professor deverá evitar os gestos para comprovar se os alunos começam a responder às orientações verbais.

1.3 Os efeitos da Língua Materna na aprendizagem de uma Língua Estrangeira

A língua nativa de qualquer estudante de uma língua estrangeira constitui um fator extremamente importante na aquisição da nova língua. A maior parte dos erros realizados pelos alunos deriva principalmente do facto de estes alunos pressuporem que a LE tem as mesmas funções que a LM. Segundo H. Douglas Brown (2000) o que observamos pode ser como um iceberg, apenas parte da realidade. Os efeitos

facilitadores da LM são certamente mais poderosos no processo de aprendizagem de uma nova língua, ou ainda mais, apesar de serem menos observáveis. A existência de um conceito sobre o efeito da LM realça a importância desse sistema nativo nas tentativas de uso da LE por aprendentes de uma segunda língua:

The native language of learners exerts a strong influence in the acquisition of the target language system. While that native system will exercise both facilitating and interfering effects on the production and comprehension of the new language, the interfering effects are likely to be the most salient. (Brown, 2000, p. 66)

Na presença do efeito da LM na sala de aula, o nosso *feedback* poderá muitas vezes basear-se na interferência. O que soa perfeitamente a pedagogia, leva-nos a refletir sobre as nossas práticas e, neste contexto, transporta-nos para situações que podem levar ao esquecimento da mesma interferência, levando-nos também a menosprezar alguns erros cometidos pelos alunos. E são estes mesmos erros que podem salientar-se como pontas de icebergs, dando-nos um sinal forte de um sistema latente a funcionar. Os erros são, na realidade, janelas para uma compreensão interiorizada da segunda língua e, por isso, dão aos professores algo observável ao qual reagem. Os não-erros dos alunos, os efeitos facilitadores, não necessitam de serem tratados, ou, como afirma Brown, “Don’t try to fix something that isn’t broken” (Brown, 2000, p. 66). Algumas das sugestões, de modo a evitar o uso da LM em sala de aula apresentadas por Brown, são:

1. Regard learners’ errors as important windows to their underlying system and provide appropriate feedback on them. Errors of native language interference may be repaired by acquainting the learner with the native language cause of the error.
2. Ideally, every successful learner will hold on to the facilitating effects of the native language and discard the interference. Help your students to understand that not everything about their native language system will cause error.
3. Thinking directly in the target language usually helps to minimize interference errors. Try to coax students into thinking in the second language instead of resorting to translations as they comprehend and produce language. An occasional translation of a word or phrase can actually be helpful, especially for adults, but direct use of the second language will help to avoid the first language “crutch” syndrome. (Brown, 2000, p. 66)

É através de um professor atento que muitos dos erros podem ser direcionados para a interiorização da correção. Ao serem corrigidos, os alunos interiorizam e, caso seja necessário, haverá a explicação desse erro com o modo de funcionamento da LM. Numa interferência deste género, o aluno poderá ter dificuldade em evitar a intervenção da

LM, mas o levar os alunos a pensarem logo desde o início na LE poderá diminuir o insucesso da interiorização de uma LE. Uma das mais importantes sugestões de Brown encontra-se no ponto 3, no qual sugere que o aluno seja motivado a pensar na LE, elogiando sempre que pensem em LE, evitando o recurso à tradução, estruturando assim o seu processo de aprendizagem da LE. O autor abre também exceções ao mencionar os diferentes tipos de aprendizagens quando nos deparamos com alunos já adultos, pois estes sentem uma necessidade maior de ver resultados concretos, ou seja, não possuem a mesma capacidade de absorção de uma LE como os alunos de outras faixas etárias, ou de percurso escolar. Salienta, ainda, que o uso da LE em sala de aula evitará que o aluno adulto recorra sistematicamente à LM, adotando uma aprendizagem mais autónoma.

No caso dos professores, estes variam muito relativamente à quantidade de LE utilizada em sala de aula. Poderá depender do quão confortáveis se sentem no uso da mesma, do nível da linguagem dos alunos ou do objetivo da conversa. Por exemplo, um professor poderá querer usar a LM se uma criança está triste ou muito furiosa, com o objetivo de reduzir qualquer barreira à comunicação. Um professor também poderá usar a LM alternadamente com a LE para um objetivo específico. Por exemplo, na introdução de uma nova atividade, no caso de as instruções serem bastante complicadas, o professor usa inicialmente a LM, mas depois usa a LE em ocasiões subsequentes quando as crianças já estão familiarizadas com a atividade.

Para além das desvantagens anteriormente referidas, há uma questão que se coloca para dar mais evidência ao valor de uma aprendizagem mais sólida de uma LE, sendo esta o valor e importância da LM na aprendizagem de uma LE. Visto haver pouca literatura relativa a este ponto, analisaremos uma publicação que deixa muitos dos defensores do uso da LE no ensino da mesma um pouco reticentes. Trata-se, essencialmente, de atividades no ensino de uma LE, mas com o máximo recurso à LM. Os autores Sheelagh Deller e Mario Rinvoluceri (2002), ambos professores e defensores do livre uso da LM em sala de aula, apresentam assim várias atividades para o uso da LM no ensino de uma LE. Convém realçar que praticamente todas as atividades têm como início uma interação, ou apresentação na LM, mas cujo objetivo final se desvenda sempre na LE de chegada. É também curioso mencionar que a autora Sheelagh Deller resolveu escrever este livro intitulado “Using the Mother Tongue”, juntamente com a ajuda de Mario Rinvoluceri, quando constatou que ao trabalhar com professores de francês ingleses, e ao

apresentar uma atividade que consistia no uso da LM como ferramenta para ensinar e praticar vocabulário, considerou o *feedback* muito interessante, pois um dos professores disse que se tinha divertido e que realmente funcionava, no entanto nunca o poderia aplicar visto não concordar com o uso da LM em sala de aula de LE e também não lhe era permitido fazê-lo. A autora sentiu-se triste, pois se era divertido e funcionava, onde estava o problema? Segundo a mesma “the mother tongue taboo has been with us for a long time but fortunately now things seem to be changing” (Deller & Rinvoluceri, 2002, p. 3). Alega ainda que a LM tanto é essencial como efetiva e que alguns dos professores a têm usado em privado e em segredo, e certamente sem ser à frente de inspetores e de colegas.

Com Rinvoluceri aconteceu algo inesperado, pois enquanto Deller já estava habituada a lecionar em turmas multi linguísticas, este, depois de uma ocorrência em sala de aula, detetou o quão importante pode ser a LM. Segundo palavras suas: “the mother tongue is the womb from which the second language is born” (Deller & Rinvoluceri, 2002, p. 4). Rinvoluceri, citando Charles Curran (1976), refere que para este autor era óbvio que os aprendentes de uma língua em fases de adolescência e idade adulta, se expressariam na LM e que esta deveria ser traduzida para a língua de chegada (LC) antes de a poderem dizer na LC. Tendo em conta as suas próprias vivências, inglês como LM e italiano como língua aprendida a partir dos 3 anos em casa, parecia-lhe impossível o facto de nunca ter questionado a importância da LM na aquisição de uma LE.

A presente publicação também conta com o prólogo de Luke Prodromou, que preparou professores de inglês em vários países. Prodromou alerta-nos para os usos e abusos da LM, comparando-a metaforicamente a:

A drug (though it has therapeutic potential, it can damage your health and may become addictive); a reservoir (a resource from which we draw); a wall (for writing on or an obstacle to progress?); a crutch (it can help us get by in a lesson, but it is recognition of weakness); a lubricant (it keeps the wheels of a lesson moving smoothly; it thus saves time); a window (which opens out into the world outside the classroom; if we look through it we see the students’ previous learning experience, their interests, their knowledge of the world, their culture). (Deller & Rinvoluceri, 2002, p. 5)

O mesmo autor alerta para o facto de que perante a tendência para o predomínio de “Métodos Diretos” no ensino da língua inglesa (ELI) e a ascendência do falante nativo

como o melhor modelo de ensino, “ensinar adequadamente” significava usar “apenas inglês” banindo a LM dos alunos nas aulas de LE. Esta posição encontra-se agora a ser questionada e com ela a estigmatização da LM na educação de línguas estrangeiras. “The native speaker has been, in a practical sense, a “monolingual teacher” whose global mobility made the knowledge and the use of the students’ mother tongue an unwelcome encumbrance” Deller & Rinvoluceri, 2002, p. 5), justificando que nos últimos anos tem vindo a debater-se com a questão de que os professores nativos não são os mais eficientes no ensino de uma LE (neste caso, o inglês), chegando a associar a LM à própria cultura do aluno, pois caso se tratasse da aprendizagem da primeira língua, será impensável propor a exclusão da cultura linguística da sala de aula. Estes factos levam-nos a questionar, sem radicalizar, atitudes de exclusão da LM nas aulas de LE, como Deller & Rinvoluceri (2002, p.10) salientam “...to exclude the MT from the English classroom is like trying to wean a baby on day one of their life.”

Relativamente a este ponto Harmer salienta a importância da LM, pois qualquer aprendiz de Inglês já tem uma língua aprendida, a sua LM. Acrescenta, deixando livre arbítrio ao professor, “whether it is appropriate for them to use the LI in class when their main object is, after all to learn an L2 (in our case English)” (Harmer, 2007, p. 38). Partindo da ideia fundada de que numa aula de LE se deve ter a LE presente o máximo possível, Harmer não descarta a possibilidade da utilização da LM principalmente em casos onde tanto aluno como professor possuem a mesma, “However, where teacher and students share the same LI it would be foolish to deny its existence and potential value.” (Harmer, 2007, p. 39). Dando sequência ao seu raciocínio com exemplos concretos de como verificar, através da tradução para a LM, a compreensão de instruções complicadas, os professores poderão fazê-lo na LM. Outras das situações benéficas transparecerão na ajuda individual ao aluno ou no encorajamento para usar a LE. Torna-se natural, segundo o autor, recorrer à tradução “Since students translate in their heads anyway” (Harmer, 2007, p. 39), mas esta tradução cinge-se a palavras ou frases, que poderão ser depois novamente traduzidas para inglês sem olharem para o original. Harmer reforça sempre a ideia de que o uso da LM deve existir sempre que “when other ways of explaining their meaning are ineffective” (Harmer, 2007, p. 39), ou seja, o autor não quer aqui um retorno ao uso do método tradução/gramática, mas que através do uso da LM os alunos possam aperceber-se das relações e diferenças entre a LM e a LE,

assim como o uso ocasional da LM pelo professor pode ajudá-los a entender coisas difíceis de entender. Harmer apresenta uma abordagem cuidada ao uso da LM, no entanto, na resposta à questão: “E se os alunos continuarem a usar a sua língua?”; sabemos que os alunos recorrem à LM em sala de aula nas mais variadas situações (discussões ou mesmo representações), e o autor destaca as referidas situações como o menos apropriadas para o uso da LM, uma vez que o objetivo é praticar a LE.

Harmer apresenta, seguidamente, estratégias para que o uso da LE seja o mais praticado, tais como: o professor deveria falar com os alunos sobre o tempo dispensado no uso da LM em aula e as vantagens dos alunos ao praticarem a LE por um maior período de tempo; atribuir importância aos exercícios que envolvem falar; ignorar o que os alunos dizem na LM; criar um ambiente onde o professor fale na LE a maior parte do tempo; deslocar-se na sala para incentivar, corrigir e ajudar os alunos com a LE. (Harmer, 2007, p. 179)

1.4. O ensino da língua através da língua e os programas para o ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, no que se refere ao ensino das línguas estrangeiras no ensino básico, estão elaborados em sintonia com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER).

Com a reestruturação do QEER, houve uma preocupação primordial em descrever “exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (QEER, 2001, p. 19). Conhecimentos e capacidades que se enquadram no uso dessas línguas de modo a permitir que o aprendente possa interagir em situações de comunicação ao “1.1. lidar com situações da vida quotidiana noutra país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazerem o mesmo” e ao “1.2. trocar informações e ideias com jovens e adultos, falantes de uma outra língua e comunicar aos outros pensamentos e sentimentos” (QEER, 2001, p. 21), tudo com o objetivo final de conseguir uma proficiência comunicativa adequada às necessidades específicas de cada aprendente.

Ainda neste contexto, existe a necessidade de abordar a competência comunicativa em língua, a qual se subdivide em diferentes componentes: a componente linguística, sociolinguística e pragmática, entre outras. Tendo presente o objetivo deste trabalho, é de importância principal especificar as competências linguísticas de um aprendente face à componente sociolinguística e pragmática, visto que a competência linguística “inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações” (QECR, 2001, p. 34).

O mesmo documento também nos apresenta algumas atividades linguísticas para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estas encontram-se catalogadas como a receção, a produção, a interação ou a mediação, e cada tipo de atividade pode ser realizado quer na oralidade quer na escrita. Sendo assim, um professor não tem nada a perder se apostar tanto na oralidade como na produção escrita, podendo tirar vantagem desta oralidade ao utilizar a interação para que os alunos participem de forma oral. Como se pode ler no QECR (2001, p. 36) “de um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação”.

No que respeita à aprendizagem e ensino das línguas, em “Algumas opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas”, constatamos que o QECR não obriga ninguém a seguir uma metodologia ou abordagem específica, mas realça o facto de apresentar opções, “Uma ampla troca de informações sobre estas opções e sobre a experiência que delas se tem deve vir a lume. A este nível, é possível apenas indicar algumas das opções resultantes da prática existente e pedir aos utilizadores do QECR que preencham as suas lacunas com o seu próprio conhecimento e experiência” (QECR, 2001, p. 200).

Ao referir as abordagens gerais, são sugeridas várias maneiras para que um aprendente de LE aprenda. Na alínea “f) por combinação de apresentações, explicações, repetição de exercícios (*drill*) e atividades de exploração, mas usando a L1 como língua de gestão das atividades da sala de aula, das explicações, etc.”, - nota-se a imparcialidade na utilização da LE como língua de apresentação de conteúdos em aula de LE. Contudo, esta utilização será realizada numa fase inicial de aprendizagem de uma LE, pois na alínea g) a sugestão já se trata de “por combinação de atividades, como em f), mas

usando em todos os momentos da aula apenas a L2”. A primeira opção será “por exposição direta ao uso autêntico da língua em L2” (QECR, 2001, p. 200).

1.4.1 – O programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As diretrizes programáticas, apresentadas pelo Ministério da Educação (ME) para o ensino do Inglês no 1.º Ciclo, têm por base orientar e sugerir materiais para o ensino e a aprendizagem. Estas orientações decorrem do reconhecimento:

- . da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento de novas tecnologias de informação;
- . do seu caráter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência 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, p. 9)

Num contexto cada vez mais plurilingue, em que a criança se depara com tanta informação na língua inglesa, quer através de músicas, filmes, ou mesmo o precoce uso da Internet, é de importância real fazer com que a criança cresça, tendo em conta o seu desenvolvimento global. Para que esta aprendizagem seja realizada com mais sucesso, também teremos de ter em conta o perfil do aluno e as atividades apresentadas, segundo os temas a lecionar. Algumas das propostas apresentadas pelo Programa de Generalização do Ensino do Inglês (PGEI) debruçam-se na ênfase conferida à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial, no entanto a leitura e a escrita não devem ser negligenciadas. Dentro das referidas propostas, encontra-se a seleção de temas, os quais podem ser adaptados ao tipo de alunos. Estes temas referem-se principalmente ao aluno, ou seja, as primeiras seleções de temas, segundo o PGEI, recaem nas “cores”, nos “números” e “objetos da sala de aula”. O presente documento refere também a existência de muitos outros temas explorados nos dois anos de inglês no 1.º Ciclo do EB. Deparamo-nos com a inadaptação do referido programa, pois inicialmente, aquando da introdução do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no Ensino Básico,

este era apenas oferecido aos terceiro e quarto anos do ciclo, no entanto, atualmente, todos os anos do 1.º Ciclo têm, no seu currículo, a disciplina de inglês, ainda que não obrigatória.

No que respeita ao ensino da língua através da língua, o programa não especifica este ponto no sentido de orientar o professor a proporcionar um ambiente de sala de aula em que os alunos sintam que estão a aprender uma LE em contexto de LE, mas através das sugestões para a organização do ensino e da aprendizagem do inglês deparamo-nos que na parte da estruturação de um tema a lecionar as expressões de perguntar e responder entre professor e aluno, ou mesmo entre alunos, realizam-se na língua inglesa e não com a intervenção da LM. Exemplos disso, e no caso do tema cores, são “What colour is this?”; “What’s your favourite colour?”; “What’s his/her favourite colour?”; “My favourite colour is pink.”; “His/Her favourite colour is yellow.” O mesmo acontece com o tema “*My classroom*”, cujas estruturas propõem interações na LE, “Have you got...? Yes, I have. / No, I haven’t.”; “It is... There is... / There are...”; “I haven’t got a ...”; “Can I borrow ... Here you are!”; assim como especial atenção ao funcionamento da língua em situações de *Adjective word order*: “I’ve got a beautiful blue pen.”

Existe um consenso geral de que a idade representa um fator importante na aquisição de uma segunda língua. Estudos realizados por Lenneberg, Penfield and Roberts, Molfese, Seliger, Scovel, Dunkel & Pillet, entre outros, citados e analisados por Singleton (2007), quanto à Hipótese do Período Crítico, discutem qual o período ideal para a aprendizagem de uma LE. O mesmo chega à conclusão que “por algum motivo, a capacidade de aquisição da língua, ou algum aspeto ou aspetos disso, encontra-se operativa apenas durante um período que termina algures entre a perinatalidade e a puberdade” (Singleton, 2007), acrescentando que não se trata de uma hipótese, sendo nos melhores dos casos uma observação extremamente vaga e promissória. Não tendo em conta outros estímulos, como a motivação ou a própria identidade do aprendente, os alunos que aprendem uma LE mais novos desenvolvem a pronúncia e estruturas gramaticais difíceis de assimilar, enquanto ao depararmos com um aprendente mais velho, o mesmo não acontece com tanta frequência. E é neste contexto que o professor como transmissor principal de uma LE pode melhorar situações anteriormente referidas através de uma maior exposição dos alunos à LE, usando e recorrendo o máximo possível à LE em sala de aula, principalmente com alunos deste ciclo. Resta salientar

que ao termos em conta uma “operacionalização curricular orientada para o desenvolvimento global da criança, deve ser-lhe proporcionada a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos” (ME, 2005, p. 14), ou seja, a criança deve ser estimulada de tal modo que todos os seus sentidos possam ser explorados. Nesta fase, deverá existir uma escolha de atividades que tenha em conta as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Essa escolha deve ainda ter em conta a orientação de atividades que contenham canções e rimas, jogos de movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto, destacando metodologias como Resposta Física Total (*Total Physical Response, Respuesta Física Total*) e Ensino baseado em tarefas (*Task-Based Learning, Aprendizaje Basado en Tareas*).

1.4.2 – Os programas de Inglês para o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Após análise mais exaustiva dos programas de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no que diz respeito às finalidades e objetivos, deparamo-nos com as mesmas finalidades em ambos programas. Graças à constante adaptação, inovação e adaptabilidade no que diz respeito à aprendizagem de LE, surgiram em 2013 (devendo ser efetivas para o 9º ano, no ano letivo 2015/2016), as Metas Curriculares de Inglês para os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. As presentes metas não divergem das finalidades e objetivos apresentados pelos anteriores programas, simplesmente se encontram em sintonia com os seguintes documentos: os Programas do 2.º e do 3º ciclo, publicados, respetivamente, em 1996 e em 1997; o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), elaborado e publicado pelo Conselho da Europa em 2001, no âmbito do Projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural”; o *Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica, 10-15 anos*, publicado pelo Conselho da Europa/Ministério da Educação em 2001; o documento complementar ao PEL e elaborado pelo Conselho da Europa em 2009, *Autobiography of Intercultural Encounters*; os documentos que resultaram da revisão dos descritores do PEL, levada a cabo pela *European Association for Quality Language Services (EAQUALS)* em 2011; o Quadro *ALTE*, que apresenta descritores de desempenho “É capaz de” e faz parte de um

Projeto de Investigação a longo prazo, levado a cabo pela *ALTE* – Associação de Examinadores de Línguas na Europa; o *Core Inventory for General English*, elaborado por British Council/EQUALS em 2011.

As presentes metas especificam o nível em que um aprendente de LE se enquadra, segundo uma visão global de qualquer aprendente de uma LE. Nestes moldes, clarifica que deverão existir determinadas metas ao nível dos domínios da *Compreensão Oral/Listening*, *Leitura/Reading*, *Interação Oral/Spoken Interaction*, *Produção Oral/Spoken Production*, *Escrita/Writing*, *Domínio Intercultural/Intercultural Domain*, *Léxico e Gramática/Lexis and Grammar*, com base nos domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho.

Relativamente à discussão que nos tem vindo a ocupar, podemos constatar que nos domínios da compreensão oral, interação oral e produção oral existe uma referência comum no que respeita ao papel do professor. Na compreensão oral o aluno deve deparar-se com situações de “recepção e interação, em que terá de ouvir e perceber para poder interagir” (ME, 2013, p. 4) e é através da escolha dos mais variados diálogos ou situações de interação em sala de aula que cabe ao professor desenvolver este domínio e quanto mais *input* de informação na LE houver, melhores serão os resultados desta compreensão oral. Quanto à interação oral, esta será realizada tendo por base o professor como interlocutor, pois:

É com o professor, como interlocutor, que muitos alunos têm o seu primeiro contacto com a língua e é com este que mantêm a maioria dos diálogos dentro da sala de aula. Cabe ao professor proporcionar aos seus alunos oportunidades de interação com os colegas ou através de contactos virtuais, permitindo que estes tenham um papel cada vez mais ativo na iniciação e manutenção dos diálogos em língua inglesa. (ME, 2013, p. 4)

Sendo assim, convém relembrar o que foi referido no ponto 1.2.1 quanto aos objetivos de *teacher talk* em sala de aula, em que o professor é uma das fontes da LE, e será ele o facilitador de interações na sala de aula, ou seja, cabe ao professor gerir quanta LE gostaria de obter por parte dos alunos. O professor deve assim encaminhar e motivar os alunos na tentativa de produzir diálogos em LE. Consequentemente, será desenvolvida uma competência comunicativa nos alunos mais ligada à pronúncia e a interações orais, sem receios ao recorrer à LE para trocarem ideias, encenando diálogos semelhantes à

sua vida cotidiana. E, finalmente, a produção oral que, segundo o presente documento, deverá ter por base o incentivo na aquisição de autoconfiança na utilização da língua inglesa para falarem sobre assuntos estudados ou que sejam do seu interesse. Sugere ainda a realização de pequenas apresentações com o objetivo de desenvolverem a sua oralidade: “Ao longo dos dois ciclos, os alunos deverão fazer pequenas apresentações para desenvolver a sua oralidade” (ME,2013, p. 4). Na nossa opinião, critérios ou orientações deste tipo faltavam nos anteriores programas, pois implicam direta ou indiretamente a metodologia mais utilizada nestes ciclos, assim como a indicada pelos anteriores programas, Ensino baseado em tarefas, *Task Based Learning*, que leva os alunos a trabalharem aprendendo, com base em tarefas realizadas na LE.

1.4.3. O programa de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico

Ao analisar o presente programa, destacam-se os objetivos e competências a serem desenvolvidas pelos professores, tendo como centro do processo ensino-aprendizagem o aluno. Neste nível, e segundo o QECR, um utilizador elementar, A1 e A2, as atividades a desenvolver devem “dar relevância à criação do estímulo, à componente lúdica e à expressão oral” (ME, 2008: 1). Os objetivos do programa dão mais relevância à interação comunicativa, devendo o aluno adquirir competências básicas de receção da língua oral e escrita. O mesmo se reflete na alusão aos objetivos específicos, mais propriamente nas competências comunicativas, o professor deve praticar mais a expressão oral e a compreensão auditiva. Relativamente a esta referência, o mesmo cuidado foi tido em conta aquando da realização da PES neste ciclo, na Escola Nadir Afonso, do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, Chaves. Visto tratar-se de um clube de Espanhol, do qual faziam parte alunos com planos de recuperação e alguns comportamentos inadequados, foram trabalhados mais os aspetos orais de apresentação e opiniões do que os escritos, principalmente os relativos a assuntos de seu interesse e motivações. Não foi deixado de parte o cuidado pela expressão oral no que se refere à pronúncia, pois algumas das finalidades enunciadas no programa têm a ver com uma “comunicação oral satisfatória numa língua estrangeira” a qual implica: a aquisição de elementos fónicos e fonéticos; a aquisição e automatização de hábitos; o desenvolvimento de competências transacionais e de interação; aprender a estabelecer a vez de falar; aplicar estratégias compensatórias quando faltam recursos linguísticos; consciencializar-se do que falamos tanto no sistema verbal como no não-verbal (gestos,

posição...) (ME, 2008, p. 8). Para obter mais proveito e à vontade por parte dos alunos, passamos da compreensão auditiva à expressão oral, em exercícios como o de escutar uma canção, e após a entrega de uma ficha com a letra da mesma propôs-se um exercício que consistia em escolher a palavra adequada perante a hipótese de escolha entre duas palavras com som semelhante, tentar explicar o conteúdo da canção exigindo apenas um “sí” ou “no” como resposta e tentar que os alunos explicassem alguns dos acontecimentos que desencadearam a realização e seleção da mesma, sempre com a ajuda do professor.

No sentido de dar continuidade e objetividade ao anteriormente exposto, o programa refere no ponto da compreensão da leitura que:

A compreensão da leitura é um recurso imprescindível para atingir um bom nível de competência comunicativa. Devemos usar materiais autênticos que respondam às necessidades reais do leitor. Um modelo de compreensão de leitura eficaz é interativo, realizando tarefas que criem processos de comunicação e não só atividades de uso da língua. (ME, 2008, p. 17)

Ou seja, o complemento da parte auditiva com a oralidade produz uma aprendizagem mais eficiente e, provavelmente, menos cansativa.

Resta lembrar que o ME decidiu atribuir à Língua Inglesa carácter obrigatório no segundo ciclo, não dando qualquer relevância a outra LE, mesmo assim no decorrer da PES foi analisado o presente programa, o qual, a nosso ver, se adapta a qualquer tipo de programa de carácter introdutório de uma língua, quer neste ciclo, quer no seguinte.

1.4.4. O programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita ao programa de Espanhol para o 3.º ciclo, o mesmo não difere muito do programa elaborado para o 2.º ciclo, pois as características são semelhantes em termos de distribuição e enfoque. Trata-se de dar continuidade ao nível A2.2 para atingir os objetivos do nível intermédio B1 (utilizador independente). Como o mesmo refere,

Há conteúdos que são elaborados nos três anos mas não são tratados da mesma forma, dado que uma noção que pode ser iniciada no 7º ano será muito mais desenvolvida no 9º ano. Haverá aspetos que, sendo coincidentes nas diferentes competências, se vão consolidando e aprofundando durante os três anos do ciclo. (Marta Sá Fialho, 2009, p. 1)

Vendo os alunos como “agentes sociais” na aprendizagem de uma língua, onde os atos de fala se realizam segundo atividades linguísticas integradas num contexto social, não menosprezando as suas experiências, vivências e interesses, o presente programa apresenta categorias descritivas, identificadas pelo QEQR, como sendo o contexto, as atividades comunicativas, a estratégia, as competências, os processos, o texto e as tarefas. (ME, 2009, p. 2) O mesmo programa deixa também livre arbítrio aos professores na forma mais adequada de atingir os objetivos pretendidos.

No que respeita às finalidades, o mesmo revela tanto interesse pelos aspetos orais como por escritos, pois uma das finalidades que consta no programa é “proporcionar os elementos adequados para as interações sociais em que participa como membro de uma comunidade ou das comunidades sociais, académicas ou profissionais nas quais se integra, através de textos orais e escritos com que poderá desenvolver-se segundo os seus objetivos e interesses” (ME, 2009, p. 3). Já no que respeita aos objetivos, e passando dos gerais para os específicos, na capacidade de compreender textos orais e escritos, denota-se que os alunos deverão trabalhar também a componente auditiva e oral. Esta última é tratada nas competências comunicativas com carácter mais específico, tratando-se dos casos das competências de produção (expressão/Interação oral) e de receção (compreensão auditiva) (ME, 2009, p. 7).

Com o intuito de reforçar a importância dada às competências comunicativas, explorei, sempre que pude, na minha Prática de Ensino Supervisionada, a oralidade e a interação oral entre alunos e professora. Foi o caso da escolha dos recursos pedagógicos nas atividades apresentadas, os quais iam ao encontro da curiosidade e motivações dos alunos. Mais especificamente na aula de 27 de abril em que com a projeção do mapa da cidade de Madrid, e os seus pontos turísticos mais relevantes, proporcionei um momento de perguntas/respostas, primeiro exemplificando com os alunos mais desinibidos, e em seguida, com os mais passivos. Criou-se um ambiente saudável que deu oportunidade à prática da oralidade.

Normalmente os alunos não adquirem de uma maneira homogénea estas competências, podem ter um ótimo nível numa competência e muito reduzida noutra. Mesmo assim, numa primeira fase, é importante dar prioridade à competência oral para desenvolver a competência comunicativa. (ME, 2009, p. 7)

Dando continuidade à importância da expressão oral numa língua estrangeira, os objetivos específicos do programa para o 7º ano, o ano letivo da PES, o mesmo determina que é importante “interagir com certa fluência em situações habituais, especialmente em sala de aula; levar a cabo uma conversa sobre um tema conhecido, exprimindo opiniões e trocando informação; exprimir gostos, preferências e desejos, oferecer e pedir ajuda, convidar, rejeitar, aceitar, desculpar-se e agradecer; pedir e dar informação sobre a localização de um lugar ou o percurso com a ajuda de mapas ou gestos; fazer perguntas sobre dados pessoais e responder: nacionalidade, residência, atividades, interesses e amizades ou atividades quotidianas.” (ME, 2009, p. 8). Estes são alguns dos objetivos que são propostos e que visam uma aprendizagem comprovada da língua estrangeira e para além dos mesmos, na alínea b) quanto às finalidades, verifica-se que para uma boa comunicação oral se devem:

Adquirir elementos fônicos e fonéticos; adquirir e automatizar hábitos; desenvolver competências transacionais e de interação; aprender a estabelecer a vez de falar; aplicar estratégias compensatórias quando faltam recursos linguísticos; consciencializar-se da comunicação tanto no sistema verbal como no não-verbal (gestos, posição...) (ME, 2009, p.12)

Numa breve análise ao estipulado pelo ME, constatamos que a importância da aquisição de elementos essenciais na aprendizagem de uma LE passa pela parte fonética da língua, assim como no que respeita à vez de falar, visto ser primordial a repetição, a correção do erro na pronúncia de uma LE, sendo assim necessário que o professor escute, tente entender e posteriormente corrija e faça com que o aluno repita com mais exatidão. Tratando-se já de estratégia de correção do erro, encontramos na alínea c) estratégias, uma referência não menos importante que é o tratamento do erro, salientando-se que deve o professor “evitar a correção simultânea e usar outras estratégias como pedir que repitam, parafrasear ou destacar através de perguntas as formas erradas para que o próprio aluno retifique após identificar o erro” (ME, 2009, p. 13), tendo sempre em conta a confiança para usar espontaneamente a língua-alvo.

Para além da componente oral é necessário não menosprezarmos também a componente auditiva e a sua compreensão. Pois na alínea b), finalidades, da compreensão auditiva destacam-se a compreensão e interpretação da mensagem, e algumas dessas finalidades são por exemplo, “captar a essência geral do que se diz; conseguir informação

específica; fazer uma compreensão auditiva geral; compreender conversações entre falantes nativos, desde que falem pausadamente; entender retransmissões de material gravado” (ME, 2009, p. 17-18) entre outras.

Para colmatar algumas das práticas em que poderá existir algum tipo de dificuldade em exercitar esta componente, a alínea c) estratégias, fornece uma ampla variedade facilitadora da aprendizagem. As mesmas variam quanto à exposição do aluno à LE, a trabalhos individuais, leituras em voz alta, passatempos auditivos, entre outros. Por último, mas não menos importante, temos hoje em dia a ajuda das tecnologias que nos permitem, de um modo rápido e eficaz, recorrer a canais de comunicação onde podemos expor o aluno a situações reais e atuais de informação, ou seja, o professor já não tem de ir munido de leitor de cassetes ou CDs para a sala de aula sempre que necessite ou goste que os alunos tenham outro contacto com a LE, para além da do professor. Felizmente já podemos escutar, ver, rever, comparar pronúncias de um modo muito mais rápido e eficiente, pois temos a nosso dispor a Internet e os mais variados programas para tal.

2. A Prática de Ensino Supervisionada

O presente Relatório de Estágio tem como base fundamental a Prática de Ensino Supervisionada que decorreu durante cinco semanas, para cada língua estrangeira e para cada ciclo. É satisfatório saber que no decorrer destas práticas contei com o apoio de várias pessoas que foram fantásticas ao orientarem, ajudarem, proporcionando todo um conjunto de situações através das quais tive oportunidades de aprender, retificar e adaptar as minhas práticas a cada nível de ensino e, conseqüentemente, a cada faixa etária.

Todas as práticas tiveram lugar no Concelho de Chaves. No Jardim Escola João de Deus decorreu o estágio de 1º ciclo de Inglês, no Centro Escolar Santa Cruz Trindade o de 1º ciclo de Espanhol, no Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins o 2º ciclo de Inglês e de Espanhol e no Agrupamento de Escolas Fernão de Magalhães o estágio de 3º ciclo de Inglês e de Espanhol. Devo mencionar que todas as escolas me acolheram com muito respeito e coordenação, e encontrei sempre pessoas disponíveis para me ajudarem no que foi necessário.

Todas as referidas escolas possuíam condições e materiais que não puseram em causa as minhas práticas de ensino, pois todas possuíam projetor multimédia, ligação à Internet e salas com um espaço onde os alunos se sentiam bem.

Visto este relatório constituir uma análise sobre a implementação do tema por mim escolhido, e uma vez que em todas as aulas tive o cuidado de me expressar sempre na língua estrangeira, optei por selecionar as aulas em que tive a noção que houve mais produtividade, ou talvez as aulas que mais me desafiaram. Sendo assim farei a calendarização das aulas implementadas e respetiva análise crítica.

2.1. A prática de ensino de Inglês 1º ciclo

A prática de ensino de Inglês no 1º ciclo teve início no dia 13 de novembro de 2012 e terminou no dia 10 de dezembro de 2012, sob a supervisão do Professor Mário Rocha e a orientação do Professor Luís Filipe Teresinho, os quais revelaram-se elementos chave para uma melhor aceitação, por parte dos alunos, de uma “estranha” que antes do Natal lhes apareceu para lecionar Inglês.

A turma do jardim-escola João de Deus englobava os 3º e 4º anos e os alunos já tinham tido inglês desde o 1º ano do ensino básico, apesar de haver quatro casos de alunos que tiveram inglês no pré-escolar. Da mesma faziam parte 18 alunos, dos quais sete raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos, todos residentes no concelho de Chaves. Do que me apercebi, na aula de observação, constatei que se tratava de uma turma com alguns elementos faladores que poderiam facilmente perturbar ou distrair os colegas. Mas, no entanto, tratava-se de uma turma com bons alunos e outros menos bons, onde o espírito de entreajuda estava sempre presente. Tratando-se de uma escola privada, a lecionação da língua estrangeira era realizada durante o período normal de escola, ou seja, as aulas tinham lugar às nove horas da manhã, de sessenta minutos cada e duas vezes por semana.

Os alunos das duas turmas, agora fazendo parte apenas da mesma turma de inglês, revelaram algumas diferenças em termos de ritmos de escrita e tempo de resposta, sendo que os alunos do 4.º ano tinham uma organização mais independente da dos alunos do

3.º ano. Perante o que vivenciei nestas duas turmas, posso afirmar que o desafio maior para um professor será encontrar atividades apelativas e, ao mesmo tempo, que desenvolvam a vertente afetiva. Eu própria segui este repto, tentando estimular sempre os alunos para que estes pudessem sentir que estavam de facto a aprender de uma forma lúdica e, ao mesmo tempo, afetiva.

Visto ser uma turma de 1º ciclo, os recursos e materiais elaborados pelo professor tornam-se essenciais para ensinar o que pretendemos, assim como todo o saber estar e relacionamento com os alunos se torna diferente.

Descrição, calendarização das aulas implementadas e análise crítica.

Para este ciclo, e depois de assistir à aula de observação, notei que iria ter alguns problemas quanto à utilização do método que pretendia, pois constatei que o professor só utilizava a língua estrangeira para ensinar vocabulário, não recorrendo ao Inglês em mais nenhuma situação. Informei o coordenador sobre a minha intenção, que se mostrou agradado pela minha iniciativa. Foram assim lecionadas oito aulas, cada aula de sessenta minutos, com atividades principais em cada uma delas, assim como os recursos utilizados, como podemos observar no quadro que se segue:

Data/ Aula	Duração da Aula	Principais Atividades	Recursos
6/11/2012	60'	Observação	
13/11/2012 1ª Aula	60'	As letras do Alfabeto	Quadro, projetor multimédia, computador, colunas, flash cards, <i>PowerPoint</i> , vídeos e fichas
19/11/2012 2ª Aula	60'	Os números cardinais até cem com ficha simplificada.	
20/11/2012 3ª Aula	60'	Realização de uma ficha de trabalho após visualização de uma apresentação powerpoint com os números.	
		Os números ordinais do primeiro até ao décimo,	

26/11/2012 4ª Aula	60'	com vídeo exemplificativo.	de trabalho.
27/11/2012 5ª Aula	60'	Os números ordinais do primeiro até ao vigésimo com atividade de vídeo, <i>flashcard</i> e ficha de trabalho.	
3/12/2012 6ª Aula	60'	Números cardinais e ordinais com o jogo do bingo.	
4/12/2012 7ª Aula	60'	Exploração do vocabulário e ensaio da música de Natal.	
10/12/2012 8ª Aula	60'	Ficha de trabalho sobre o vocabulário de Natal e ensaio para a festa de Natal.	

Dando continuidade ao trabalho e seguimento da planificação do professor da turma, seguiu-se a unidade do alfabeto Inglês, depois os números cardinais e por fim os números ordinais. Com o objetivo de tornar este tipo de aprendizagem não tão aborrecida, visto estes serem temas que os alunos aprendem logo nos primeiros contactos com a língua estrangeira, tentei alterar um pouco a maneira tradicional de os abordar tendo como base um dos grandes ídolos desta faixa etária, o *Bob Esponja*.

No decorrer das oito aulas, tive o cuidado de criar um fio condutor que mantivesse os alunos ansiosos pela próxima aula, desde o alfabeto, aos números até à aprendizagem da canção de Natal.

Depois de lecionar o alfabeto, explorando as letras que tinham o mesmo som em português e de pedir a cada aluno que tentasse soletrar o seu nome, passei para os números cardinais onde convidei os alunos a uma série de cálculos simples, cujo objetivo seria praticar a escrita dos números (*apêndice 1*), bem como uma introdução do

modo como se escrevem para o 3º ano, uma vez que o 4º ano já tinha essa experiência, mas não o 3º.

No que respeita ao tema deste relatório, o Ensino de uma LE através da LE, irei debruçar-me mais nas 4ª e 5ª aulas, onde tive mais *feedback* positivo ao conseguir que os alunos me entendessem enquanto dava todas as instruções em Inglês.

Na 4ª aula, dia 26 de novembro, fiz a introdução aos números ordinais até dez com a ajuda de um vídeo em que todo um conjunto de animais da quinta se preparava para receber a visita do veterinário, e para isso todos eles estavam ordenados em fila e por ordem. Conforme o vídeo passava tive em atenção parar de vez em quando para verificar se os alunos repetiam a palavra depois de a escutarem.

No final do vídeo projetei também uma apresentação em powerpoint onde constavam os animais e a ordem em que apareciam no vídeo, pedindo então aos alunos que copiassem os números ordinais por extenso para o caderno escolar. Seguidamente entreguei a cada aluno uma ficha de trabalho (*apêndice 2*) onde deveriam ligar o número ordinal à maneira como se escreve por extenso. Para aqueles que terminavam primeiro, pedia-lhes que pintassem o seu desenho animado preferido que se encontrava ao lado do exercício.

O início da 5ª aula foi um pouco anormal pois conforme os alunos iam entrando em fila, eu ia colocando um autocolante identificativo do primeiro, segundo, terceiro... alunos que iam entrando, até ao décimo oitavo, visto que a turma era constituída por dezoito alunos, como já referido. Nesta continuidade pedagógica cheguei ao ponto de verificação de conhecimentos ao apontar para as medalhas com o número da ordem pela qual tinham entrado, até chegar ao décimo (que tinha sido o lecionado na aula anterior), e pedi que se concentrassem na apresentação em powerpoint que iria ser projetada, em que juntos, iríamos tentar entender o vídeo do Bob Esponja “The Endless Summer”. Inicialmente os alunos estavam um pouco atrapalhados, e num dos diapositivos recorri ao máximo à TPR e expressões em inglês que de algum modo tinham alguma semelhança com o português. Depois de identificada a estória, pedi aos alunos que vissem o vídeo com atenção, pois iria ser primordial para a atividade seguinte. Depois de colar vinte imagens no quadro, contendo as fases chave do desenrolar da estória, pedi aos alunos que escolhessem a ordem como tinham visto no vídeo, assim como a

colocação do respetivo número ordinal por baixo de cada imagem. Aqui notei que o espírito de entreajuda reinava em sala de aula. Sempre que pedia a um aluno, talvez mais tímido e não tanto mais distraído, para ir ao quadro encontrar a imagem que se seguia, deparava-me com uma ajuda por parte dos colegas sempre que havia alguma hesitação quanto à ordem exata.

As aulas seguintes trataram-se sobretudo de confirmar que os alunos não confundiram os números ordinais com os cardinais e da preparação para a festa de Natal. Nesta fase, já tinha perguntado ao professor cooperante se seria possível ensaiar uma canção portuguesa sobre a qual fiz a retroversão de duas estrofes, adaptando-a ao Inglês. O coordenador mostrou muito agrado após escutar a música e visualizar o conteúdo (apêndice 3). Na penúltima aula trabalhei os símbolos de Natal referidos na canção (apêndice 4) e, no final da aula, ensaiámos a canção.

Análise crítica:

Entendo que este tipo de abordagem, TETE (Teaching English Through English), tem de ser feita com uma boa preparação e, depois de nos adaptarmos ao tipo de turma, torna-se primordial conhecer a turma e saber quais os elementos chave que podem despertar e descodificar primeiro o que o professor está a transmitir. Felizmente, todos os alunos ficaram satisfeitos e pareceu-me que, de um modo geral, todos realizaram as tarefas correspondentes com sucesso. Nas últimas aulas, sempre que eu intervinha, os alunos tentavam expressar-se em inglês, e quando, por algum motivo, o coordenador se dirigia a eles, nem que fosse uma abordagem em inglês, eles respondiam em português. Creio que gostavam de demonstrar que realmente conseguiam entender-me na LE.

2.2. A prática de ensino de Espanhol 1º ciclo

A prática de ensino de Espanhol no 1º ciclo teve início no dia 25 de maio de 2012 e terminou no dia 12 de junho de 2012, sob a supervisão do Professor Nelson Parra e a orientação da Professora Manuela Ladeiras. Sobre esta última devo acrescentar que não sendo por ela toda a minha prática letiva como clube de Espanhol seria impossível, pois foi uma professora que se prontificou desde o primeiro momento relativamente à

interrupção da sua atividade letiva em prol da minha situação de estagiária, bem como a elucidar-me sobre o tipo de turma, os elementos mais distraídos e os mais perturbadores. Fez com que eu tivesse as práticas mais facilitadas, pois também obtive a sua ajuda e parecer quanto às atividades implementadas.

A presente prática foi realizada numa das escolas do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, mais propriamente no Centro Escolar Santa Cruz de Trindade, e teve a duração de 4 aulas para além da aula de observação, pois as atividades de final de ano letivo da escola não me permitiram lecionar mais aulas em contexto de Clube de espanhol.

A turma em causa era o 3º C, com 25 alunos, de entre os quais catorze rapazes e onze raparigas, residentes na cidade de Chaves, à exceção de duas alunas que viviam numa aldeia a dez km, sendo por isso transportadas.

A referida turma apresentava um bom comportamento, com alunos muito bons e alunos menos bons, havendo dois casos de repetição de ano. Um dos aspetos que gostaria de referir, e talvez pela nossa proximidade com a vizinha Espanha, é que não houve nenhum aluno que pusesse em causa o eu falar sempre em Espanhol. Quando, por vezes, perguntavam em Português e respondia em Espanhol, os alunos sentiam-se confortáveis e gostavam das aulas.

Descrição, calendarização das aulas implementadas e análise crítica.

Numa breve descrição da experiência retirada do clube de Espanhol, devo referir que a turma se mostrou muito interessada na língua estrangeira. Os alunos queriam que eu começasse logo na aula de observação, ou seja, uma curiosidade que me facilitou na compreensão da sua predisposição antes de começar as práticas. Foram lecionadas quatro aulas, cada aula de sessenta minutos, com atividades generalizadas, referindo por vezes aspetos básicos da língua e cultura Espanholas. De seguida, encontram-se as principais atividades desenvolvidas assim como os recursos utilizados:

Data/ Aula	Duração da Aula	Principais Atividades	Recursos
18/06/2012	60'	Observação	
25/06/2012 1ª Aula	60'	A cultura Espanhola.	Quadro, projetor

1/07/2012 2ª Aula	60'	Festas tradicionais e línguas oficiais de Espanha.	multimédia, computador, colunas, flash cards, <i>PowerPoint</i> , canções, vídeos e fichas de trabalho.
8/07/2012 3ª Aula	60'	Perguntar e responder em relação ao nome. O alfabeto espanhol.	
12/07/2012 4ª Aula	60'	As cores e os números cardinais do um ao vinte.	

Pelo facto de não existirem orientações programáticas para o Espanhol no 1º Ciclo, a escolha temática parece mais fácil, contudo o revés pode acontecer igualmente. Decidi que começaria por lhes explicar um pouco da cultura de Espanha, os Reis e a Família Real, pois nesta faixa etária as meninas gostam das princesas e os meninos de espadas e príncipes. Alguns alunos ficaram surpreendidos, pois não tinham conhecimento que em Espanha existia uma monarquia. De seguida optei por aquilo que se aprende primeiro numa língua estrangeira, saber apresentar-se, saber as cores e os números cardinais.

Neste ciclo a aula que mais se destacou foi a última aula, que consistiu em contextualizar recorrendo aos lápis de cor, para revermos apenas as cores da bandeira Espanhola que já tínhamos visto na última aula. Os alunos reagiram bem, pois levantaram o lápis segundo a cor que lhes foi pedida. De seguida, apresentei uma canção, “Pintaremos un mundo de colores” a qual entrego escrita numa ficha para que os alunos possam acompanhar, depois de ouvirem a canção sem a leitura da mesma. A canção foi ouvida duas vezes. Após esta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de conhecerem os números até vinte. Alguns dos alunos já sabiam alguns, mas a falha residia na parte escrita. Os números foram passando e os alunos repetindo. Seguidamente, apresentei a canção dos números “*La canción de los números*” e a referida canção tinha uma particularidade, conforme mencionava os números, encontrava rimas e comparações com as quais as crianças se deparam no dia-a-dia. Para finalizar a aula, pedi que realizassem uma ficha relativamente às cores e números. Os

alunos deveriam seguir uma estrutura de números escritos por extenso e encontrar a cor correspondente no número em numérico, pintando assim o Bob Esponja, com as suas cores originais (apêndice 5).

Análise Crítica:

No decorrer da prática pedagógica deparei-me com situações em que os alunos tentavam, sempre que podiam, falar em Espanhol, facto que eu agradecia, corrigindo os alunos, sempre que necessário.

Lamentei o pouco tempo que tivemos, mas houve esforços por parte de todos para que pudéssemos ter mais aulas, infelizmente não foi possível.

Relativamente ao uso exclusivo da LE Espanhol em sala de aula, não houve situações difíceis de ultrapassar, visto constatar que todos os alunos faziam, acompanhavam e participavam sempre que era pedido. Uma das estratégias que tive o cuidado de relembrar no início das práticas foi a de que como estávamos a falar da LE Espanhol, todas as aulas eu iria falar em Espanhol e caso houvesse alguém que não entendesse, não haveria problemas em usar a LM.

Uma das situações mais marcantes foi com uma aluna que, segundo a professora Manuela, era um pouco fraca à disciplina de português, e durante as minhas aulas delirava, sempre de braço no ar para fazer uma intervenção. Descobrimos então que tinha vivido durante dois anos, antes da idade escolar, em Espanha.

2.3. A prática de ensino de Inglês 2º ciclo

A realização desta prática de ensino teve início no dia 21 de janeiro de 2013 e terminou a 18 de fevereiro de 2013, sob a supervisão do Professor Mário Rocha e a orientação da Professora Isabel Afonso Pires. A prática teve lugar na turma 5º C da Escola Nadir Afonso, que pertence ao Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, em Chaves. A turma era constituída por 25 alunos: 12 elementos do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa e frequentaram escolas do

agrupamento no ano transato. O seu nível etário situava-se entre os 10 e 12 anos, sendo dois dos alunos já retidos pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar.

A turma era muito heterogénea, no entanto, aquando da aula de observação, estavam todos curiosos com a minha presença e quando a professora Isabel Pires me apresentou, eles não faziam ideia que iriam ter-me a mim como professora durante algum tempo. As reações foram muito diversas, mas quando me apresentei e manifestei o meu interesse por lecionar as aulas em Inglês, ficou tudo espantado. Argumentei que como estávamos numa aula a aprender Inglês poderíamos tirar o máximo de rendimento se praticássemos mais oralmente. Um dos alunos disse-me abertamente que ele já entendia mal o Inglês e agora é que não iria entender nada. Perante tal afirmação dirigi-me ao aluno e pedi-lhe que sempre que ele não entendesse o que dizia, deveria manifestar-se colocando a mão no ar e eu teria o cuidado de me certificar que todos estariam a par da temática da aula. A turma revelou-se trabalhadora, com alunos que participavam, tentavam colocar questões em Inglês, tudo com um sentido de entre ajuda pouco fácil de encontrar.

Neste ciclo já existe um manual adotado pela escola, o qual tanto eu como a professora seguíamos, mas de vez em quando também recorriamos à aula virtual, onde se encontram recursos interessantes de informação e treino extra para os alunos.

Descrição, calendarização das aulas implementadas e análise crítica.

Como anteriormente abordado, o 5º C era uma turma onde qualquer professor se sentiria bem ao ensinar. Todos os alunos tinham interiorizado que dentro da aula era para trabalhar e o recreio para brincar. Eram organizados e raramente falhavam com os trabalhos de casa. Sempre com uma atitude de participação, mesmo quando erravam, não se incomodavam com isso, pois poucos risos se ouviam.

As aulas foram calendarizadas duas vezes por semana, no horário normal da turma, e perfizeram um total de oito aulas, para além da aula de observação.

Data/ Aula	Duração da Aula	Principais Atividades	Recursos
14/01/2013	60'	Observação	
21/01/2013 1ª Aula	45'	O verbo <i>to have got</i> e os animais de estimação.	Quadro, projetor

25/01/2013 2ª Aula	90'	Os determinantes possessivos.	multimédia, computador, colunas, flash cards, <i>PowerPoint</i> , canções, vídeos, fichas de trabalho, manual, livro de exercícios e recurso à aula virtual.
28/01/2013 3ª Aula	45'	Os determinantes possessivos e a família.	
1/02/2013 4ª Aula	90'	Os determinantes possessivos e a família (continuação)	
1/02/2013 5ª Aula	45'	Exercícios de revisão dos verbos lecionados, das formas do plural e dos possessivos.	
1/02/2013 6ª Aula	90'	Correção dos trabalhos de casa e teste de avaliação.	
15/02/2013 7ª Aula	90'	As partes do corpo.	
18/02/2013 8ª Aula	45'	Descrição física sobre o cabelo e os olhos.	

Visto estarmos em pleno segundo período, era necessário ter a certeza de que realmente ensinava e os alunos aprendiam, e tive sempre a preocupação de verificar os seus conhecimentos antes de mudar de temática.

Os temas abordados davam seguimento ao que a professora estava a lecionar e foram preparados sempre com a ajuda da mesma, dando-me indicações e orientações quanto ao modo como este grupo etário gosta de aprender.

Na primeira aula, constatei que alguns dos alunos estavam mesmo atentos e certificava-me de que os que me pareciam menos atentos estavam a acompanhar a aula, chamando

pelo seu nome e fazendo uma pergunta relativa à temática de ter ou não um animal de estimação.

No entanto, as aulas que mais me satisfizeram foram a quarta e a sétima, pois tratando-se de aulas de introdução ou continuação de novos temas, consegui utilizar o método TETE (Teaching English Through English) em todas as situações, principalmente nas de esclarecimento quanto a dúvidas.

Na quarta aula, comecei por verificar o vocabulário apresentado na aula anterior relacionado com a família, pedi depois que prestassem atenção à ficha de trabalho. A mesma continha um texto sobre uma determinada família e por cima uma árvore genealógica que os alunos deveriam preencher com os nomes dos familiares. Depois do texto, encontravam-se umas frases para completar com o grau de parentesco com o caso possessivo (Apêndice 6). Houve um certo alarido, pois tentavam corrigir-se uns aos outros, mas grande parte conseguiu e o resto verificou a correção depois de eu sugerir a um aluno que a realizasse no quadro. Elogiei-os e pedi que abrissem o livro para escutarmos uma canção sobre a família, perguntei se haveria palavras que não entendessem e pedi que em pares realizassem as perguntas de interpretação que se seguiam. Para praticar um pouco mais o verbo lecionado, escrevi umas frases no quadro para que os alunos as copiassem para o caderno e as escrevessem na forma negativa e interrogativa. Logo que terminaram, pedi aleatoriamente que viessem ao quadro, um de cada vez, corrigir.

Todas as instruções, correções e orientações foram realizadas em Inglês e não senti ser um objetivo impossível, pois fiz-me entender e os alunos gostavam de “dialogar” (dentro das suas possibilidades) em inglês.

Análise Crítica:

Este estágio teve aspetos positivos, um dos quais foi a noção da gestão do tempo numa turma com 25 alunos que requeriam constantemente a minha ajuda na realização de qualquer tipo de trabalho individual, o que fez com que eu tivesse de encontrar novas estratégias para lidar com este tipo de constrangimento. Ocorreu o caso de me deparar com a mesma dúvida três vezes, não explicava individualmente, pois demoraria mais, mas recorria ao quadro e pedia a atenção de toda a turma.

2.4. A prática de ensino de Espanhol 2º Ciclo

A prática de ensino de Espanhol no 2º Ciclo realizou-se com o 5º H da Escola Nadir Afonso, do Agrupamento de Escolas DR. Júlio Martins, em Chaves.

Esta prática decorreu desde o dia 17 de abril de 2012 a 8 de maio de 2012, sob a supervisão do professor Mário Rocha e orientação da professora Cristina Freitas que me deixou sempre à vontade no sentido de facilitar a adaptação dos alunos a esta nova língua estrangeira. Alertou-me também para o facto de se tratar de uma turma de alguns elementos com um comportamento perturbador, não gostando de estudar e para os alunos a escola existia só para que os pais pudessem receber o Rendimento Mínimo de Inserção. Mesmo com algum receio e após a aula de observação, a professora Cristina Freitas ajudou-me a escolher alguns dos temas abordados assim como me indicou o que mais interessava aos alunos, como músicas, jogos, etc.

A turma era constituída por onze alunos, sendo três raparigas e oito rapazes, com idades compreendidas entre os doze e dezasseis anos. A grande parte dos alunos da turma residiam em aldeias perto da cidade, três alunos em Vila Verde da Raia, três em Faiões, quatro em Chaves, dois dos quais numa Instituição, e uma aluna de Casas de Monforte.

Descrição, calendarização das aulas implementadas e análise crítica.

As aulas, a título de clube de Espanhol, correram dentro dos moldes expectados após a aula de observação, pois alguns alunos tinham familiares em Espanha, costumavam passar as suas férias em família e dominavam um pouco a língua Espanhola.

Esta prática teve uma calendarização um pouco estranha, visto só terem sido lecionadas três aulas, em blocos de sessenta minutos. Isto deveu-se a condicionamentos por parte do tipo de turma conflituosa, problemas que me ultrapassavam.

Data/ Aula	Duração da Aula	Principais Atividades	Recursos
10/04/2012	60'	Observação	

17/04/2012 1ª Aula	60'	A cultura Espanhola.	Quadro, projetor multimédia, computador, colunas, flash cards, <i>PowerPoint</i> , canções, vídeos, fichas de trabalho e os botões do jogo da “ <i>Velha Inês</i> ”.
23/04/2012 2ª Aula	60'	Festas tradicionais e línguas oficiais de Espanha e o alfabeto.	
8/05/2012 3ª Aula	60'	As cores e os números cardinais do um ao vinte.	

Poderia dizer que esta prática teve muitos aspetos positivos, e o que contribuiu também para isso foi o facto de grande parte dos alunos já ter estado em contacto com a LE, assim como ter uma boa aceitação da mesma. Nestes casos, aquando da lecionação de uma LE, se como professores nos deparamos com um grupo que à partida já gosta da LE, é mais fácil transmitir conhecimentos e aumentar os recursos dessa LE.

Na primeira aula, depois de projetar um slide com algumas das tradições espanholas, os alunos que já tinham alguns conhecimentos, quiseram intervir e acrescentaram um ou outro pormenor que eles já tinham vivenciado. Falando a todo o momento em Espanhol e tentando que outros colegas também falassem, perguntava-lhes “¿no conoces esto?” ao que eles respondiam “no”. Esta ocorrência fez-me entender que teria de levar mais materiais para aqueles alunos que terminariam mais rápido do que os outros. De seguida apresentei uma canção de uma cantora latina muito admirada por eles, Shakira e a sua canção do mundial de 2010, Waka Waka. Após escutarem a música, notei que havia algumas partes em que não dominavam a letra e como já tinha pensado nisso entreguei então uma ficha com a letra da música, com a escolha múltipla de algumas palavras, coloquei novamente a música e os alunos puderam escolher a opção correta (apêndice 7). No final, e para que pudessem cantar e divertir-se ao mesmo tempo com as palavras novas em Espanhol, verificaram e compararam a letra da música completa (apêndice 8).

Na aula seguinte, teríamos de falar em assuntos que talvez não fossem do interesse deste tipo de alunos, mas tentei expor o tema de maneira um pouco diferente. Tive em conta

apenas os aspetos mais importantes, como a situação geográfica das comunidades autónomas e as línguas ali faladas, com um exemplo de cada uma das cinco línguas e o modo como cada uma delas dizia os números até dez. Este método fez com que se sentissem então preparados para o tema seguinte, o alfabeto em Espanhol. Depois de escrever no quadro algumas letras, os alunos começaram a dizê-las em português, e eu ia repetindo em Espanhol. Deixei-os adivinhar o que viria a seguir e entreguei uma ficha onde completar um crucigrama com o nome que cada letra indicava. No exercício seguinte teriam que indicar as expressões que resultavam da união das letras apresentadas (apêndice 9).

Na terceira e última aula, tentei englobar tudo um pouco do que tinha ensinado até então, recorrendo muito à comunicação em Espanhol. Dei início à aula apontando para vários objetos de sala de aula e tentei que os alunos dissessem as suas cores. De seguida projetei um powerpoint sobre as cores juntamente com alguns animais, e conforme ia dizendo as cores dos animais ia também perguntando se conheciam os animais explorando assim os seus nomes em Espanhol. No final, apresentei um jogo aos alunos. Tratava-se do jogo da velha Inês, em que depois de fazer botões de várias cores em cartolina, dizia a lengalenga que eles repetiam e tirava um dos botões à sorte para eles dizerem as cores (apêndice 10). Foi muito divertido e como vi que ainda tinha tempo, resolvi deixar que entre eles jogassem, mas sempre com a minha supervisão, pois alguns poderiam dizer as cores em Português.

Para terminar, comecei a introduzir os números cardinais até vinte contando os alunos, e como só eram onze, contei também as cadeiras. Eles foram repetindo, pois eu dizia os números pausadamente. Apresentei, então, um vídeo com os números até vinte e o próprio vídeo convidava os alunos a repetirem os números. Após constatar que já conseguiriam dizer alguns dos números, perguntei a idade de todos os alunos e disse que não precisavam de dar respostas completas, que poderiam optar por dizer apenas a idade em número e que se tivessem dificuldades, eu ajudaria. Foi de forma natural que acataram as instruções, não questionando, e realizando o exercício.

Análise Crítica:

Creio que de todas as práticas até então referidas, esta foi efetivamente a que me levou a questionar mais a gestão do tempo, pois devemos ter sempre em conta que quando nos

deparamos com alunos que já dominam um pouco uma língua estrangeira, o nosso trabalho é maior, pois a preparação da aula deve ter também material de apoio para os alunos que terminam mais rapidamente os exercícios.

Visto tratar-se de um Clube com alunos com algum insucesso escolar, tive também em conta recorrer o menos possível à escrita, considerada, nesta fase, uma das tarefas menos divertidas.

2.5. A prática de ensino de Inglês 3º ciclo

O Agrupamento de Escolas Fernão de Magalhães, mais precisamente na Escola Secundária Fernão de Magalhães, concordou em acolher estas práticas pedagógicas, sob a supervisão do Professor Mário Rocha e orientação do professor Fernando Martins. E relativamente a este professor, devo dizer que os anos de experiência letiva estão sempre presentes ao tornar certas coisas, aparentemente difíceis, fáceis, contornando a adversidade. Posso ainda acrescentar que com o seu espírito alegre, jovial e de bom relacionamento com os alunos, torna a relação professor/aluno mais próxima, permitindo uma maior abertura para discussões temáticas e de caráter educativo, pois não sentem receio em errar, visto a correção ser realizada de um modo muito natural, sem represálias.

As práticas decorreram na turma 8ºC tendo iniciado no dia 28 de fevereiro e terminando no dia 20 de março de 2013. A turma era um pouco faladora, com facilidade em distrair-se, mas que gostava da disciplina em questão. A mesma era composta por 26 alunos: 14 elementos do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa, embora a aluna nº 25, Neuza Pereira, tenha vivido alguns anos em Espanha. Todos os alunos frequentaram esta escola no ano transato e eram da mesma turma, exceto a única repetente, Neuza Pereira, aluna do 8º D. O nível etário dos alunos situava-se entre os 12 e 15 anos.

Descrição, calendarização das aulas implementadas e análise crítica.

Visto tratar-se de um 8º ano, e segundo as diretrizes da escola, tinham apenas um bloco de 90' por semana.

A discrepância existente entre a aula de observação e a primeira aula a lecionar tem a ver com a interrupção das atividades letivas devido às férias de Carnaval (dias 20, 21 e 22 de fevereiro). Por esse mesmo motivo, foram lecionadas quatro aulas em vez de cinco (sendo a última dedicada à realização da ficha de avaliação).

Data/ Aula	Duração da Aula	Principais Atividades	Recursos
14/02/2012	90''	Observação	
28/02/2012 1ª Aula	90'	Comida e Saúde. Adjetivos de descrição do sabor da comida e verbos utilizados na confecção de alimentos.	Quadro, projetor multimédia, computador, colunas, <i>PowerPoint</i> , canções, vídeos, fichas de trabalho, manual, livro de exercícios e recurso à Internet.
6/03/2012 2ª Aula	90'	Como pedir num restaurante. Verbos modais. Leitura e compreensão do texto "Super size me".	
13/03/2012 3ª Aula	90'	Continuação com os verbos modais. Os pronomes relativos. Exercícios de revisão.	
20/03/2012 4ª Aula	90'	Ficha de avaliação.	

Neste ciclo torna-se um pouco mais fácil aplicar TETE, uma vez que o nível de inglês dos alunos ser de quatro anos, pelo menos, pois não incluímos o inglês lecionado ao nível do 1º Ciclo, visto ser de carácter não obrigatório.

Na aula de observação, constatei que era usual o professor falar praticamente tudo em inglês, o que veio facilitar o meu trabalho. Verifiquei também que neste nível existe uma maior autonomia na realização de alguns exercícios, a realização de leitura em silêncio, bem como uma certa independência face ao papel do professor.

No decorrer das aulas seguintes pude constatar que não constituía um constrangimento para a aprendizagem o lecionar as aulas em Inglês, pelo contrário, os alunos já estavam predispostos a ouvir, mas de vez em quando diziam algo em português, sendo prontamente corrigidos para repetirem em LE.

Com a temática da “Comida e Saúde”, previamente questionei os alunos qual era a sua comida preferida. Depois de escutadas as respostas apresentei um powerpoint com alguns alimentos, restaurantes e vantagens e desvantagens da comida de plástico. Sempre que aparecia uma palavra nova, pedia aos alunos que a repetissem, pois iriam ser necessárias para parte da compreensão da unidade. Posteriormente descreveram as imagens do livro com vários tipos de restaurantes, sendo depois questionados sobre que tipos de restaurante preferiam e se gostariam de ter um jantar especial. Na página seguinte, num exercício de leitura, pedi a alguns alunos que lessem em voz alta uns pequenos textos sobre os motivos pelos quais que as pessoas preferem restaurantes de comida rápida. Após a leitura verifiquei, perguntando, se haveria algum termo ou palavra difícil e esclareci dúvidas. No exercício seguinte pedi aos alunos se poderiam referir alguns aspetos positivos e negativos sobre o consumo deste tipo de comidas. Os alunos manifestaram-se dando exemplos. O exercício de audição que se seguiu consistia em escutar a música e preencher os espaços em branco da letra da música que se encontrava no manual. Através da exploração de significado, perguntei se alguém poderia explicar a expressão “*I can't resist, let's eat to the beat*”, responderam aleatoriamente e, quase para terminar, passou-se à leitura e compreensão de um texto, com frases de verdadeiro ou falso, assim como frases para completar com ideias do texto.

Na fase seguinte, os alunos responderam a perguntas de interpretação e escreveram as respostas no caderno diário, identificaram-se algumas palavras referentes ao gosto pela comida, legendaram-se imagens sobre a preparação da comida e verifiquei, perguntando, se os alunos retiveram ou não o vocabulário apresentado no powerpoint.

Na legendação de figuras relativas à preparação de comida, decidi que os alunos deveriam entender e descobrir o equivalente em português através das imagens. Quando surgiu a dúvida entre “stir” e “mix” hesitei em responder em português, visto ser mais fácil e mais rápido, mas em vez disso expliquei que os dois teriam significados semelhantes, no entanto para “stir” nós teríamos de usar uma colher e para “mix”, não implicava necessariamente o seu uso. Dando também o exemplo de que poderíamos “mix” línguas e não “stir”.

A segunda aula divergiu um pouco do estilo da primeira relativamente ao tipo de exercícios. Tivemos a correção de trabalhos de casa, resposta oral a perguntas de carácter pessoal, esclarecimento sobre os aspetos negativos de uma alimentação menos saudável, perguntando também o que tinham comido no dia anterior; completaram um diálogo de como pedir o que comer num restaurante e representaram esse mesmo diálogo. Passou-se à parte gramatical, em que se fez a revisão breve sobre o uso dos verbos modais e se preencheram espaços em branco com os mesmos. Após finalização e correção do exercício projetei um vídeo do *youtube* em que a personagem principal do texto que os alunos iriam ler de seguida, Morgan Spurlock, explica a experiência a que se submeteu. Durante 30 dias iria realizar todas as suas refeições no McDonald’s, realçando também as análises antes e depois da dieta rica em gorduras. Ocorreu-me a ideia de mostrar em ecrã, pois acho mais impactante do que se tivessem apenas lido o texto. Além disso, serviu como atividade de pre-reading no sentido de lhes apresentar o contexto sobre o qual o texto se debruçava. Quando realizaram a leitura do texto os alunos já sabiam do que se tratava e já tinham conhecimento dos efeitos negativos de dita alimentação. Ulteriormente, passámos às perguntas de interpretação o texto e verifiquei se os alunos já sabiam algum vocabulário relacionado com vegetais e frutos, projetando imagens dos mesmos e pedindo a palavra em inglês.

Na penúltima aula, não houve grandes alterações a salientar. Foram realizados exercícios de revisão, perguntas de opinião e projetados os conteúdos para a ficha de avaliação.

Análise Crítica:

O mais importante a reter neste tipo de aulas, a meu entender, é que não foi necessário grande busca de significados para explicar, ou orientar exercícios. Os alunos tiveram uma boa prestação, sendo o tema também familiar e do seu agrado.

Os conteúdos lecionados neste 3º ciclo tiveram de ser contornados para podermos captar a atenção dos alunos para problemas que ainda não os preocupam muito como sendo o problema da alimentação. No decorrer das aulas tive um bom *feedback* de praticamente todos os alunos uma vez que aqueles que apresentavam um comportamento mais passivo eram chamados a participar com a interação de um colega (trabalhos em pares).

2.6. A prática de ensino de Espanhol 3º ciclo

A prática de ensino de Espanhol no 3º Ciclo decorreu do dia 27 de abril ao dia 11 de maio de 2012, sob a supervisão do professor Nelson Parra e sob a orientação da professora Dora Serra, a quem devo manifestar o meu mais sincero agradecimento, pois devido à sua experiência profissional, à sua constante insistência em lecionar as aulas em Espanhol, à perseverança que manteve para que os alunos se relacionassem comigo, fez com que os resultados fossem satisfatórios. A turma 7ºA, da Escola Secundária Fernão de Magalhães, foi um pouco difícil de lidar inicialmente, pois tratava-se de uma turma com 28 elementos, de entre eles 16 raparigas e 12 rapazes, sendo que a sala de aula não reunia condições ideais para tão grande turma. Isto fez com que alguns dos alunos se desinteressassem facilmente, visto não terem a possibilidade de olhar para o quadro, principalmente os alunos das filas traseiras, mas sempre que podia verificava, passando pelos lugares, se estes últimos acompanhavam a aula, quer na realização dos exercícios pedidos, quer na leitura de textos. Tratava-se de uma turma com alguns problemas comportamentais e a aula de observação ajudou-me a delinear estratégias no combate a tal situações. Algumas dessas estratégias têm a ver com a mudança de lugares de alguns alunos, dar a voz a alunos mais tímidos e realizando trabalhos em pares, sempre alterando os parceiros.

Descrição, calendarização das aulas implementadas e análise crítica.

Para um grupo de alunos com tipo de comportamento anteriormente referido, tivemos de adotar estratégias em que os alunos não se sentissem aborrecidos, mas sim com ânsia pelo saber. Tomámos sempre como ponto de referência Espanha e as suas cidades, famosos de origem Latino-Americana e personagens de desenhos animados como Bart Simpson.

Foram lecionadas oito aulas, mais duas de observação, as quais decorreram duas vezes por semana. Três das oito aulas foram dedicadas ao projeto FIAVAL (Formación, Innovación y Aulas Virtuales en el Aprendizaje de Lenguas), participando nomeadamente na seleção de diálogos e ensaios teatrais.

O referido projeto tinha por objetivo “uma aproximação linguística e cultural entre as regiões fronteiriças de Castilha e Leão e as regiões centro e Norte de Portugal, aumentando o número de alunos que estudam espanhol como língua estrangeira em Portugal, e estendendo o ensino do português como língua estrangeira em centros de Educação Primária de Castilha e Leão.” (Léon, 2011)

Data/ Aula	Duração da Aula	Principais Atividades	Recursos
21/03/2012	90'	Observação	
11/04/2012	90'	Observação	Quadro, projetor multimédia, computador, colunas, <i>PowerPoint</i> , canções, vídeos, fichas de trabalho, manual, livro de exercícios e recurso à Internet.
13/04/2012 1ª Aula	45'	Colaboração no ensaio para o projeto FIAVAL	
18/04/2012 2ª Aula	90'	Colaboração no ensaio para o projeto FIAVAL	
20/04/2012 3ª Aula	45''	Colaboração no ensaio para o projeto FIAVAL	
27/04/2012 4ª Aula	45'	Pedir e dar indicações dentro da cidade; O pretérito imperfeito do indicativo.	

2/05/2012 5ª Aula	90'	Exercícios com o Pretérito Imperfeito do indicativo. Leitura e interpretação de um texto.	
4/05/2012 6ª Aula	45'	Indicação de direções na cidade de Madrid.	
9/05/2012 7ª Aula	90'	Interpretação e compreensão de uma biografia. O Pretérito Indefinido do Indicativo.	
11/05/2012 8ª Aula	90'	Ficha sobre os conteúdos das unidades 11 e 12.	

O presente grupo de alunos deparou-se com o primeiro contacto com uma LE, para além do Inglês, neste 3º Ciclo, o que suscita, desde logo, uma comparação. Em termos comparativos, o espanhol é uma língua de origem latina, como o português, encontrando palavras que se assemelham muito às nossas e sendo assim mais fácil de entender do que o inglês. Ainda relativamente a esta comparação, não poderíamos esquecer os falsos amigos ou heterosemânticos, que são palavras com morfologia semelhante, mas que na realidade possuem significados totalmente diferentes, os quais devem ser tidos em conta aquando da lecionação de uma LE.

No decorrer das aulas de observação, constatei que a professora da turma nunca usava a LM em sala de aula, mesmo durante os ensaios FIAVAL em que estive presente. Tomei a mesma atitude, só que não senti necessidade de explicar aos alunos o porquê das aulas serem lecionadas apenas em LE.

Depois dos ensaios FIAVAL, iniciei a prática de ensino, tendo consciência da importância e do quão afortunada fui ao participar neste tipo de projeto.

A quarta aula foi muito desafiante, tratava-se da introdução de um novo tema, o qual principiei com uma série de adivinhas relacionadas com a unidade “Dar indicações dentro de uma cidade” (apêndice 11). Seguidamente, os alunos escreveram o vocabulário relacionado com a unidade que se encontrava projetado no quadro. A próxima atividade estava relacionada com a cidade de Madrid. Constava na projeção do mapa da cidade (apêndice 12) com dois pontos marcados, um pertencia ao local onde se encontrava um turista português e o outro era o lugar para onde desejava ir. Os alunos teriam de escrever em grupos e apresentar as indicações que dariam ao turista, enquanto eu corrigia o percurso no quadro, conforme o representante do grupo lia a resposta.

Sendo a quinta aula com algum teor gramatical, fizemos uma contextualização utilizando um exercício do género do que foi realizado na aula anterior, que consistia em dar indicações a um turista na cidade de Madrid, mas desta vez com outros pontos de destino e de partida. A parte gramatical foi explicada com ajuda da apresentação de um powerpoint com a consequente realização de exercícios no livro. Para terminar, entreguei um texto em que um grupo de amigos decide fazer uma viagem a Barcelona e depois de se perderem passam por algumas peripécias, mas como não pretendia um texto e perguntas de interpretação, optei por entregar depois da leitura do texto, um mapa de Barcelona, onde os alunos deveriam marcar todo o percurso percorrido pelo grupo de amigos (apêndice 13).

A sexta aula decorreu nos moldes de correção de trabalhos de casa. Fui pedindo aos alunos que ajudassem na correção dos mesmos, e finalizou-se a aula com a indicação de uma ficha para casa para que os alunos pudessem descrever o percurso pedido (apêndice 14), pois tratava-se de uma aula de apenas 45 minutos.

O grande objetivo seguinte seria a prática de exercícios gramaticais. Para isso resolvemos recorrer ao engraçado Bart Simpson, projetando um filme de 40 segundos, despertando a curiosidade para a ficha cujo protagonista era Bart e em que os alunos teriam de identificar, sublinhando, os verbos que se encontrassem no Pretérito Imperfeito. Este tinha sido um dos tempos verbais lecionados na penúltima aula. Seguiu-se a apresentação de um novo tempo verbal, o Pretérito Indefinido e, recorrendo

à ficha anterior, os alunos procuraram verbos neste tempo verbal e realizaram as perguntas de interpretação (apêndice 15). A correção foi realizada no quadro, tendo a seguinte ordem, depois de lerem a resposta é que poderiam escrever no quadro.

Para finalizar, a última aula foi dedicada à correção de trabalhos de casa e à realização de uma ficha com os conteúdos da unidade 11 e 12.

REFLEXÃO FINAL

Finalizadas as várias práticas de ensino, nas quais me deparei com alunos de várias faixas etárias, a reflexão final que advém é de satisfação pessoal e profissional.

Através da reação dos alunos perante uma maior interação na LE, constatei que os mesmos se sentiam predispostos a participarem em todas as atividades propostas. Este tipo de atitude levou-me a questionar os alunos quanto à importância do uso da LE na aprendizagem de uma LE ao qual responderam que era uma maneira de praticarem a LE e que aprendiam mais vocabulário, não se sentindo tão tensos quando um dia teriam de usar essa mesma LE.

A presente PES também me ajudou a compreender as diferentes abordagens de ensino a ter em conta na diversidade dos três ciclos. Deparando-me com uma abordagem mais EBT e RFT no decorrer do 1º Ciclo, uma abordagem mais comunicativa com recurso ao método gramática tradução no 2º Ciclo e uma abordagem mais EBT assim como o recurso à gramática tradução no 3º Ciclo, visto tratar-se de uma faixa etária com alguma autonomia para a realização de certas atividades como o ler em silêncio.

CONCLUSÃO

Com a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida e orientada sem grandes ocorrências a registrar, apraz-me reconhecer que depois de exercer a profissão de professora há já dezassete, tive a oportunidade de ver os dois lados do ser professor, o que leciona porque gosta e o que tem um trabalho orientado, com bases e experiências para se poder orientar quanto ao método a que mais se adapta, colhendo assim frutos mais proveitosos do seu trabalho. A junção destas duas valências revelar-se-á assim mais profícua no alcance de sucessos no processo de ensino/aprendizagem.

No estudo inicial sobre a abordagem do tema em questão, deparei-me com atitudes radicais quanto ao uso da LM na aprendizagem de uma LE, e depois de analisar, experimentar com os alunos da PES, tenho plena noção que realmente é importante a prática da LE na LE, mas também sabemos que a LM constitui sempre a base para a aprendizagem de uma LE, pois esta é sempre um elemento facilitador de verificar a compreensão e dar instrução. Como professores nunca poderemos “apagar” a aprendizagem da LM por uma LE, mas sim construir a aprendizagem da LE tendo em conta a estrutura e funcionamento da LM. Tendo sempre esta situação salvaguardada no que entendo constituir uma mais-valia para a aprendizagem de uma LE, provei ao longo da PES que a prática da LE na LE é possível, através das múltiplas estratégias e atividades desenvolvidas nas aulas de LE.

Enquanto professora, também aprendi e cresci uma vez que o ensino se pauta igualmente pela troca de experiências e saberes com todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- AbuHmaid, M. (2014). *The Attitudes of Teachers and Students about Using their Mother Tongue in Learning English*. Amã: Grin.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles*. Harlow: Longman.
- Deller, S., & Rinvoluceri, M. (2002). *Using the Mother Tongue*. Surrey, England: Delta Publishing.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Kim, S.-Y. (2002). English Teaching. In S.Y. Kim, *Teachers' Perceptions about teaching English Through English* . Seoul: Hanyang University.(pp. 131-148)
- McLuhan, M., & Powers, B. R. (1989). *The global village: Transformations in world life and media in the 21st century*. Oxford: Oxford University Press.
- Merino, M. M. (2007). Evaluación del uso de L1 y L2 en la aula de E/LE. *XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 270-275). Alicante, Espanha: Centro Virtual Cervantes (2014).
- Moon, J. (2005). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Education.
- Willis, J. (1992). *Teaching English through English*. Harlow: Longman.

Documentos Legais

- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2013). *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bento, C., Coelho, R, Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico: orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (1996). *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 2.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997a). *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 3.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2008). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 2.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997b). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação,(2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação..

Sá Fialho, Marta T. M. (2009). *Programa de Espanhol - Nível Continuação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

SITOGRAFIA

Léon, J. d. (20 de março de 2011). *Portal de Educación*. Acedido em 6 de julho de 2015, em Educacyl: <http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/programas-europeos/proyecto-fiaval-formacion-innovacion-aulas-virtuales-aprend>

APÊNDICES:

Jardim Escola João de Deus

3rd and 4th grades

Name: _____



A. Do some calculations! Write the number as a word.

Ex: $8 + 7 =$ eight plus seven is fifteen

$10 + 6 =$ _____

$23 + 4 =$ _____

$32 - 14 =$ _____

$45 - 20 =$ _____

$9 \times 7 =$ _____

$8 \times 8 =$ _____

$42 \div 2 =$ _____

$100 \div 4 =$ _____

B. All your numbers. Answer the questions about you. Write the number as a word.

Ex: How many arms have you got? = two

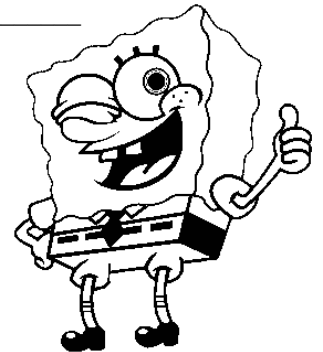
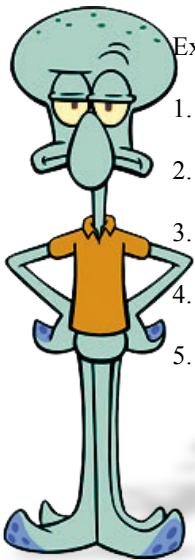
1. How old are you? _____

2. How many fingers have you got? _____

3. How many children are in your class? _____

4. How many boys are there in your class? _____

5. How many girls are there is your class? _____



Ordinal Numbers

1- Match the corresponding number to the word (from 1st to 10th):

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1 st = | • <u>Third</u> |
| 2 nd = | • <u>Tenth</u> |
| 3 rd = | • <u>Sixth</u> |
| 4 th = | • <u>Seventh</u> |
| 5 th = | • <u>Second</u> |
| 6 th = | • <u>Ninth</u> |
| 7 th = | • <u>Fourth</u> |
| 8 th = | • <u>First</u> |
| 9 th = | • <u>Fifth</u> |
| 10 th = | • <u>Eighth</u> |



2- Now do the same with ordinal numbers from 11th to the 20th:

- | | |
|--------------------|----------------------|
| 17 th = | • <u>eleventh</u> |
| 14 th = | • <u>Twelfth</u> |
| 15 th = | • <u>Thirteenth</u> |
| 13 th = | • <u>Fourteenth</u> |
| 18 th = | • <u>Fifteenth</u> |
| 11 th = | • <u>Sixteenth</u> |
| 20 th = | • <u>Seventeenth</u> |
| 12 th = | • <u>Eighteenth</u> |
| 16 th = | • <u>Nineteenth</u> |
| 19 th = | • <u>Twentieth</u> |



Apêndice 2

Broas de Mel

Broas de mel já caem do céu!
Não temos tempo a perder!
Amanhã é Natal e nós ah ah ah ah
Nós temos tudo por fazer

Honey sweets fall from the sky
We have no time to lose
Christmas is coming and we ah ah ah ah
We have many things to choose

O pinheiro ideal
Vamos ter de encontrar
Para o enfeitarmos então.
Nem pequeno nem grande,
Tem de ser elegante
P'ra fazermos um figurão!
Broas de mel já caem do céu!
Não temos tempo a perder!
Amanhã é Natal e nós ah ah ah ah
Nós temos tudo por fazer

Ding dong din dong é Natal
Ouço sinos pelo ar
Ding dong din dong é Natal
Não me posso atrasar
Ding dong din dong
Ding dong din dong

Honey sweets fall from the sky
We have no time to lose
Christmas is coming and we ah ah ah ah
We have many things to choose

Autor: José Carlos Godinho

Tradução: Ângela Batista Ferreira

3rd and 4th grades

Name: _____

Christmas Time

1- Write the corresponding name under each picture:
















Your teacher: Ângela Batista Ferreira

La canción de los colores

1- Escucha atentamente... 

Pintaremos

El mundo de **colores**

Para que **rías** y no **llores**

Escucha **bien**, con atención

Que tú eliges el **color**...

2- Colorea el dibujo según los números y el respectivo color:

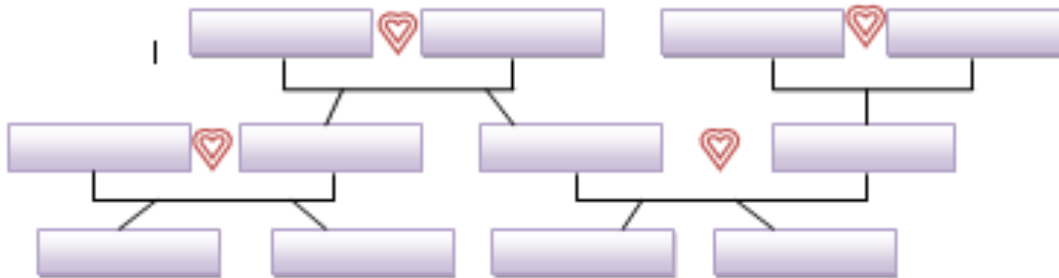


1. Amarillo - 2. Rojo - 3. Marrón - 4. Verde - 5. Azul - 6. Gris - 7. Morado - 8. Rosa - 9. Naranja

¡Qué te vaya bien! La profe: Ángela B. Ferreira

Guess my family...

1. Try to guess who is who by writing in the corresponding place the name of my relatives.



Hello! My name's Tim and I've got a big family.

This is my family tree. My mother's parents are Alice and Peter and they have got two children. My mother, Sarah, has got a brother, uncle Paul. My grandparents, John and Clare, have got one child, his name is Harry. I've got one sister, her name is Mary. My cousins are Clare and Caroline, they are twins. My aunt is Jane and my name is Tim.

Oh! I almost forgot, my father is Harry.



2. Now help me, please.

- My mother's parents are my _____.
- They have got two _____.
- I've got one _____, her name is Mary.
- Jane is my _____.
- Paul is my _____.
- Alice is my cousins' _____.
- Caroline is my _____ and Clare is her _____.
- Mary has got one _____, me.
- Alice is Peter's _____.
- I'm Paul's _____.
- John is Clare's _____.
- Mary is Jane's _____.

Your teacher: Ângela Batista Ferreira

- 1- Agora que ya sabes la letra de la canción de Shakira, intenta escoger subrayando la palabra que esté de acuerdo con la letra:

Llego al monumento/momento
Caen las murallas
Va a comenzar la única
Justa de las batallas/murallas

No duele el galope /golpe,
No existe el miedo
Quitate el polvo /polvo,
Ponte de pie
Y vuelves al ruedo/ruedo

Y la presión/intensión
Que sientes
Espera en mí/ti,
Tu gentil

Ahora vamos por todo
Y te acompaña la suerte/verte
Tamina mina Zangaléwa
Porque esto es Málaga/África.

Tamina mina jehi jehi
Waka waka jehi jehi
Tamina mina Zangaléwa
Porque esto es África.

Oye tu Dios y
No estarás suelo/solo
Llegas alí /aquí
Para brillar/quedar
Lo tienes todo.

La hora se acerca/cerca
Es el momento/monumento
Vas a ganar
Cada pantal la/batal la
Ya lo presiento.

Hay que empezar
De cero/pero
Para tocar
El cielo/suelo.



Shakira

Waka Waka de la Copa Mundial de Fútbol del 2010

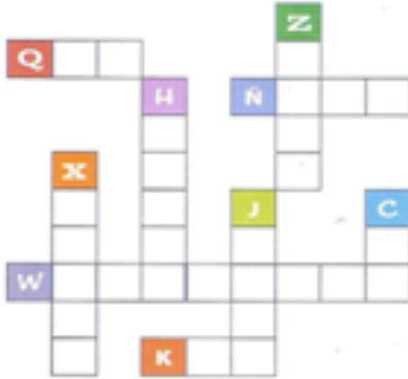


<p>Llego al momento Caen las murallas Va a comenzar la única Justa de las batallas</p> <p>No duele el golpe, No existe el miedo Quitate el polvo, Ponte de pie Y vuelves al ruedo.</p> <p>Y la presión Que sientes Espera en ti, Tu gente!</p> <p>Ahora vamos por todo Y te acompaña la suerte Tsamina mina Zangaléwa Porque esto es África.</p> <p>Tsamina mina jeh! jeh! Waka waka jeh! jeh! Tsamina mina Zangaléwa Porque esto es África.</p> <p>Oye tu dios y No estarás solo Llegas aquí Para brillar Lo tienes todo.</p> <p>La hora se acerca Es el momento Vas a ganar Cada batalla Ya lo presiento.</p> <p>Hay que empezar De cero Para tocar El cielo.</p>	<p>Ahora vamos por todo Y todos vamos por ellos Samina mina Zangaléwa Porque esto es África.] Tsamina mina jeh! jeh! Waka waka jeh! jeh! Tsamina mina Zangaléwa Anawa a a</p> <p>Tsamina mina jeh! jeh! Waka waka jeh! jeh! Tsamina mina Zangaléwa Porque esto es África]</p> <p>I went on a journey biggie, biggie mama Went a to zed But this wasn't on my journey biggie, biggie mama From east to west But he waka, waka eh eh Waka waka me eh eh Zonne ziwe mazi buye Cause this is Africa</p> <p>Tsamina mina, Anawa a a Tsamnia mina, Tsamina mina, Anawa a a</p> <p>Tsamina mina jeh! jeh! Waka waka jeh! jeh! Tsamina mina Zangaléwa Anawa a a</p> <p>Tsamina mina jeh! jeh! Waka waka jeh! jeh! Tsamina mina Zangaléwa Porque esto es África</p> <p>Django eh eh, Django eh eh Tsamina mina Zangaléwa Anawa a a Django eh eh, Django eh eh Tsamina mina Zangaléwa Anawa a a</p> <p>(2x)Esto es para África</p>
---	--

[Lyrics from: http://www.lyricsmode.com/lyrics/s/shakira/waka_waka_spanish_version.]

El Abecedario

1- Completa el crucigrama con el nombre de cada letra indicada.



2- Indica las expresiones que resultan de la unión de las diferentes letras.

a. h a g h e - o - e l e - a

b. a - d e - i - o - e e e

c. b e - u - e - e n e - o - e e e / d e - i - a - e e e

d. h a g h e - a - e e e - t e - a / e e e - a - e ñ e -
a - e n e - a

e. b e - u - e - e n e - a - e e e / e n e - o - e e -
h a g h e - e - e e e

f. h a g h e - a - e e e - t e - a / e l e - u - e -
g e - o

Toc, toc

¿Quién es?

La vieja Inés, con los pies al revés

¿ Qué quería?

Un botón

¿ De qué color?

El día en que me fui a Barcelona...

El día en que me fui a Barcelona, me pareció fenomenal encontrarme en una ciudad con tanta historia que contar y además con compañeros fenomenales...

Mi primer monumento fue la Sagrada Família y eran las ocho y media de la mañana. Como habíamos escogido un hotel que estaba cerca de la basilica, nos fue fácil llegar al local. Nos quedamos allí cerca de una hora observando y haciendo fotos del local. Como no nos quedaba mucho tiempo para ver lo que queríamos y como no sabíamos muy bien donde estábamos decidimos ir caminando hasta encontrar indicaciones para irnos a Parc Güell. Pues sí, buscábamos una boca de metro que nos llevara hasta nuestra próxima visita y la teníamos en frente, pero nuestra amiga Nelia, que es muy golosa vio las indicaciones de una tienda de chocolates, decía: "chocolates de primera calidad, solo a dos carrers" y no pudo resistirse. Eran las diez y media y mi amiga Paula, que le gusta mucho tomar notas de todo, estaba escribiendo los nombres de las calles por donde pasábamos, solo nos dimos cuenta de que no sabíamos dónde estábamos porque empezábamos a tener hambre y no veíamos nada semejante a tienda de chocolates. Decidimos repasar las calles por donde habíamos pasado: salimos de la Basilica y giramos a la derecha, por la calle o Carrer de Provença, tomamos la primera a la derecha por la Calle o Carrer de la Marina y giramos a la izquierda, fuimos todo recto hasta la Calle o Carrer de Lepant y nos dimos cuenta que ya deberíamos estar cerca de la tienda de chocolates. Entonces decidimos regresar y ver lo que había pasado. Dimos media vuelta y estábamos cerca de una parada de autobús en la calle Carrer de Majorca. Andamos todo recto y como solo teníamos un mapa nos íbamos orientando por lo que decía nuestro amigo João, y él decía todo recto ahora, pasamos el restaurante de la Sagrada Família, giramos a la derecha, todo recto y cogimos la tercera a la izquierda, todo recto y no encontrábamos la tienda... cansadas y con hambre decidimos descansar un poco. Preguntamos a unos chicos que pasaban, pero creo que nos confundieron aún más pues nosotros no entendíamos el catalán. Buena decidimos continuar. Estábamos en la calle o Carrer de Sardenya cerca del gimnasio CEM. Giramos en la segunda a la izquierda y nos dimos cuenta que estábamos en una de las calles iniciales. Fuimos todo recto, tomamos la tercera a la izquierda y allí estaba la tienda de chocolates de Barcelona. La más dulce de todas las tiendas y la más difícil de encontrar si la procuras con alguien que no sabe leer un mapa.

Después de media hora, estábamos en el metro, descansando en dirección al Parc Güell, finalmente.



ACTIVIDAD:

Ahora que has escuchado y leído la historia, te pido que en el mapa marques el trayecto que recorrió este grupo de amigos.

Profe: Ângela Batista Ferreira



Nombre: _____ Número: _____ 4 de mayo de 2012

La Profesora: Ângela Batista Ferreira

Ficha sobre las direcciones

Presta atención al siguiente mapa de la Ciudad de Madrid:



1. En el mapa está marcado el lugar donde se encuentra Paulo, pero le gustaría ir al Museo del Prado. Paulo: "¿Puede decirme donde es el Museo del Prado, por favor?"

Tú:

Prof: Ângela Batista Ferreira



Nombre: _____ Número: _____ 8 de mayo de 2012

La Profesora: Ângela Batista Ferreira

Ficha sobre la biografía de Bart Simpson



Marge quedó embarazada de Bart cuando salía con Homer y aún era soltera. Homer quiso abandonarla para ahorrar algo de dinero para mantener a Marge y a su futuro hijo. Con un presupuesto ajustado, ambos se fueron a vivir a un piso en el centro de Springfield. Bart, desde su nacimiento, resultó ser un niño muy inquieto y juguetón, su primera travesura la realizó justo después de nacer, quemándole la corbata a Homer con un mechero. Pronto desarrolló hiperactividad y mantuvo excesivamente ocupados y estresados a sus padres. Tanto fue así, que exigía que sus padres estuvieran constantemente pendiente de él, llegando a dejar de lado a Lisa recién nacida.

Cuando se fueron a vivir a la casa actual, Bart tuvo celos por su hermana; creía que sus padres querían más a Lisa que a él. Bart intentó en varias ocasiones librarse de Lisa sin éxito o hacerla más desagradable a la vista, cosa que acababa con su pertinente castigo, hasta que llegó a plantearse huir de casa. Pero la primera palabra de Lisa, su nombre, lo retuvo en casa y desde entonces empezó a protegerla. En su primer día de colegio, Bart cometió una payasada, marcándolo así de por vida, y empezó a desarrollar su antagonismo con el director Skinner. Durante sus años de guardería, Bart sacaba buenas notas, pero así como avanzaba en primaria sus notas fueron empeorando progresivamente, debido a su falta de atención y su "gen Simpson" (un gen que afectaba a los varones Simpson haciéndoles tontos, inútiles e idiotas; en cambio las mujeres de la familia Simpson eran genios o personas muy reconocidas por su conocimiento y grandes logros para el beneficio de la humanidad, dado que por ser mujeres el gen Simpson no les afectaba salvo a la media hermana de Homer que el gen fue transmitido a ella por el abuelo Simpson).

http://es.wikipedia.org/wiki/Bart_Simpson

1-Ejercicios gramaticales:

- a) **Subraya los verbos en el Pretérito imperfecto en el texto.**



Profe: Ângela Batista Ferreira

b) Subraya ahora, con otro color, los verbos en el pretérito indifenido.

2- Ejercicios de comprensión de texto:

Preguntas sobre Bart...

1. ¿Cuándo se quedó Marge embarazada de Bart?
2. ¿Por qué quiso Homer abandonarla?
3. ¿Cómo era Bart desde su nacimiento?
4. ¿Qué hizo justo después de nacer?
5. ¿Por qué tubo celos de su hermana?
6. ¿Por qué quiso salir de casa?
7. ¿Cuál fue la primera palabra de Lisa?
8. Las notas de Bart fueron empeorando, ¿por qué?
9. ¿ Que tipo de gen afecta a los Simpsons?
10. Y tú que crees, ¿existe en realidad tal gen?



Contesta a las preguntas en tu cuaderno.



¡Que te vaya bien!

Profe: Ângela Batista Ferreira