

Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e Espanhol no Ensino Básico

Marlene Esmeralda Gonçalves Machado

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

**Orientado por:
Elisabete do Rosário Mendes Silva**

Este Relatório de Estágio inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri

**Bragança
Junho, 2016**

Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e Espanhol no Ensino Básico

Marlene Esmeralda Gonçalves Machado

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

Orientado por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

Agradecimentos

Aos meus filhos, Tomás e Vitória, que nasceram no decurso desta etapa.

A ti, Victor, pela compreensão e dedicação como marido e pai.

À minha família pelo apoio incondicional.

Aos professores que fizeram parte desta longa jornada.

À professora Doutora Elisabete Silva pela disponibilidade, orientação na escolha bibliográfica e, principalmente, pelas palavras de incentivo.

A todos, o meu maior respeito e admiração.

Resumo

Este relatório, apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino do inglês e espanhol no ensino básico, tem como finalidade refletir sobre algumas questões teórico-práticas abordadas durante a realização da PES.

Considerando o papel dos falsos amigos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o inglês e espanhol, analisámos e refletimos sobre a sua importância para a aprendizagem da Língua Estrangeira (LE). Primeiramente, desenvolveu-se em termos teóricos o tema referido de modo a criar uma relação teórico-prática no que diz respeito às atividades desenvolvidas durante a PES. A exploração teórica centrou-se na revisão da literatura focando-se nos conceitos dos falsos amigos, das macrocapacidades de compreensão e expressão oral e das funções da linguagem tendo por base os métodos de ensino, nomeadamente o método da abordagem comunicativa.

Durante a prática de ensino supervisionada foram criadas atividades e estratégias que permitiram um estudo sobre a ocorrência de constrangimentos impeditivos ou não da compreensão de significados por parte do aprendente e em que medida isso constitui um fator facilitador ou um obstáculo na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: competência oral, falsos amigos, abordagem comunicativa

Abstract

This report, presented to the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, undertaken within the context of the Supervised Teaching Practice (STP) in the Master in teaching English and Spanish in Basic School, aims at reflecting on some theoretical and practical issues dealt with when conducting STP.

Considering the issue of “false friends” in the teaching and learning process of a foreign language, in the present study focusing on English and Spanish, we analysed and reflected upon its importance when learning a foreign language. First, we have developed a theoretical approach with the objective of establishing a theoretical and practical relationship concerning the activities developed during the Supervised Teaching Practice.

The present theoretical approach focused on literature review and concepts such as false friends, skills (speaking and listening) and language functions based on the teaching methods namely the Communicative Approach.

During the Supervised Teaching Practice, activities and strategies have been created which allowed us to study on the occurrence of constraints that enable or prevent the understanding of meanings by the learner and way how it can act as a facilitator an obstacle to the learning process of a foreign language.

Key words: oral competence, false friends, communicative approach

Resumen

Este trabajo, presentado en la Escuela de Educación Bragança, realizado en el ámbito de la Práctica de Docente Supervisada (PDS) del Máster en Enseñanza de Inglés y Español en la educación primaria, tiene como objetivo reflexionar sobre algunos aspectos teórico/prácticos tratados durante el curso de PDS. Teniendo en cuenta el papel de los falsos amigos en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso Inglés y Español, analizamos y reflexionamos sobre su importancia para el aprendizaje de LE. En primer lugar, se desarrolló en términos teóricos dicho tema para crear una relación teórico/práctica en relación con las actividades desarrolladas durante el PDS. La exploración teórica se centró en la revisión de la literatura concretamente en los conceptos de falsos amigos, las macrocapacidades de comprensión y expresión oral y de las funciones del lenguaje basadas en los métodos de enseñanza, incluyendo el método de enfoque comunicativo. Durante la práctica de enseñanza fueron creadas actividades y estrategias que permitieran un estudio sobre la aparición de restricciones impeditivas de la comprensión de significados por parte del alumno y en que medida eso constituye un factor o un obstáculo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: la competencia oral, falsos amigos, enfoque comunicativo

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Resumen	XI
Índice	13
Introdução	15
1. Enquadramento Teórico	17
1.1. A competência oral no processo ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino básico	17
1.1.2 As interferências da LM na aprendizagem das LE.....	20
1.1.2.1 Os falsos amigos e a tradução literal	23
1.1.3. O papel do professor e do aluno na resolução dos constrangimentos no ensino/aprendizagem da LE.....	25
1.2 A competência oral nos programas de Inglês e Espanhol no 1.º, 2.º e 3.º ciclo no Ensino Básico	31
1.2.1 O Programa de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico	32
1.2.2 O Programa de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico	34
1.2.3 O Programa de Espanhol no 1.º ciclo do Ensino Básico	34
1.2.4 O Programa de Espanhol no 2.º ciclo do Ensino Básico	35
1.2.5. O Programa de Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico	38
2. A prática de ensino supervisionada: descrição e análise crítica	39
2.1. Contextualização	39
2.2. A prática de ensino supervisionada de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico.....	41
2.3. A prática de ensino supervisionada de inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico.....	43
2.4. A prática de ensino supervisionada de Espanhol no 1º ciclo do Ensino Básico	44
2.5. A prática de ensino supervisionada de Espanhol no 2º Ciclo do Ensino Básico.....	48
2.6. A prática de ensino supervisionada de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	53
2.7 Reflexão final	55
Conclusão	58
Bibliografia.....	60
Documentos legais.....	60
Legislação.....	61
Sitografia	61
Apêndices	62
Apêndice 1	64

Apêndice 2	65
Apêndice 3	66
Apêndice 4	67
Apêndice 5	68
Apêndice 6	69
Apêndice 7	70
Apêndice 8	71
Anexos	73
Anexo 1	75
Anexo 2	76
Anexo 3	77
Anexo 4	78
Anexo 5	79

Introdução

O presente relatório tem como finalidade principal refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do Mestrado em ensino do Inglês e do Espanhol no Ensino Básico, cujas práticas letivas de Ensino tiveram como linha orientadora a promoção da competência oral, patente tanto na expressão oral como na compreensão oral. A ênfase do nosso trabalho recai, sobretudo, nas interferências orais que dificultam o processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras (LE), neste caso concreto do inglês e do espanhol.

A expressão oral constitui um processo interativo de construção de significado que envolve a produção, a recepção e o processamento de informação (Brown, 1994; Burns & Joyce, 1997). Sendo um processo interativo, depende dos interlocutores e das finalidades inerentes ao processo de comunicação. Portanto, a língua é, na vertente da macrocapacidade que é a expressão oral, espontânea, aberta e evolutiva.

Relativamente às LE, saber exprimir e compreender enunciados orais revela-se fundamental. Goh & Burns (2012, p.1) referem alguns motivos apontados por professores que justificam a importância desta macrocapacidade. De entre os aspetos apresentados, destacam, entre outros, que os alunos conseguem escrever bem em inglês, mas evidenciam muitas limitações relativamente à expressão oral e à compreensão oral; por outro lado, outros têm receio de falar durante a aula porque são tímidos e têm falta de confiança em si próprios; acrescentam ainda que os alunos são bastante competentes no que respeita ao uso da gramática e do vocabulário, mas que quando se trata de comunicar oralmente notam-se grandes constrangimentos (Goh & Burns, 2012).

A competência oral ocupa assim um lugar central em todo o processo comunicativo, uma vez que é através desta que se transmitem novas informações, novos conhecimentos e novos conceitos. É também a partir da oralidade que o professor pode verificar, de forma mais direta e eficaz, se o método utilizado para o ensino da língua é adequado ou não, uma vez que se apercebe ainda das maiores dificuldades dos alunos e das suas falhas mais persistentes.

Segundo Goh & Burns (2012), os professores devem ter consciência das necessidades de aprendizagem dos seus alunos e das exigências que enfrentam quando comunicam através da linguagem oral. Por conseguinte, pretende-se neste relatório analisar as dificuldades mais comuns que impedem o sucesso da aprendizagem uma vez que nos deparamos, enquanto professores e alunos, com demasiadas interferências que atrasam todo o processo. Serão focadas sobretudo as interferências a nível oral, tais como as interferências da Língua Materna (LM)

levando à prática de erros comuns e recorrentes, assim como as ambiguidades das referidas LE em correlação com o português.

É importante ainda referir que a realidade escolar nem sempre é favorável ao processo ensino/aprendizagem. Assim, a falta de equipamentos adequados e o elevado número de alunos por turma constitui também um entrave em todo este processo. Para além da experiência na PES, serão propostas algumas estratégias e atividades para colmatar estas interferências e dificuldades ao nível da oralidade.

Este relatório apresenta-se estruturado em duas partes. No primeiro capítulo, enquadramento teórico, refletir-se-á sobre o processo do ensino/aprendizagem da LE no Ensino Básico, as competências e os constrangimentos na aquisição dessa língua bem como a questão do erro e as interferências na LM. Além disso, analisar-se-ão os programas do ensino básico de inglês e espanhol incidindo fundamentalmente na questão da competência oral, manifesta tanto na expressão oral como na compreensão oral. Na segunda parte, dar-se-á conta das aulas da PES, nos diferentes ciclos em que foi realizada, refletindo-se essencialmente sobre a temática orientadora do Relatório. Por conseguinte, destacaremos apenas algumas aulas em que foi atribuído maior destaque à competência oral.

1. Enquadramento Teórico

1.1. A competência oral no processo ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino básico

A língua serve antes de mais como veículo de comunicação entre os povos e é mediadora das relações humanas. Portanto, torna-se imperativo refletir para que serve uma língua. Segundo F. Castro (1994, p. 187) “ninguém sabe exatamente como se aprende uma língua, apesar de todas as investigações e todas as teorias formuladas sobre o tema.” Assim sendo, são inúmeros os fatores que convergem para a aprendizagem de uma LE. E esses mesmos estão na base das diferentes abordagens metodológicas que foram sendo adotadas ao longo dos tempos e que foram moldando o processo de ensino/aprendizagem das LE, acrescentando novas perspectivas, estratégias e saberes que foram sendo melhorados ao longo dos tempos mediante o contexto de ensino e as respetivas necessidades. A competência oral foi, portanto, revestindo-se, também de alguma importância, ocupando lugar de destaque nalguns métodos mais conhecidos que sucintamente descrevemos aqui.

No século XIX, vigorava o Método Gramática-Tradução também conhecido como Método Tradicional. Este baseava-se num ensino da língua através da memorização de regras gramaticais e da elaboração de listas exaustivas de vocabulário. Propunha atividades como a aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e retroversão. Nesta abordagem, o professor constituía o veículo de transmissão de conhecimentos e o aluno assumia uma postura passiva em sala de aula. Como facilmente se depreende, a competência oral, patente nas macrocapacidades de expressão oral e compreensão oral, não era minimamente valorizada.

Esta metodologia vigorou até ao início do século XX, quando surgiu o Método Direto (Germain, 1993). Este método, ao contrário do anterior, defendia que a aprendizagem da LE deveria ocorrer em contacto direto com a mesma, não havendo lugar à utilização da LM em sala de aula. Portanto, era através de gestos ou imagens que era feita a aprendizagem sem recurso à tradução. Neste método as atividades propostas passavam pela compreensão de textos, exercícios gramaticais, correção fonética e conversação. Apesar de este método registar evolução em relação ao anterior, o professor continuava a representar a figura central do processo ensino-aprendizagem. O aluno não tinha autonomia uma vez que as suas intervenções estavam limitadas aos modelos dados pelo professor (Besse & Porquier, 1984).

De seguida, por necessidade de adaptação aos tempos de mudança impostos pela

Segunda Guerra Mundial, surge o Audiolingualismo. Este método atribuía maior importância à abordagem oral e não escrita. A aquisição de gramática e vocabulário era feita através de estruturas fráscas completas que o aluno repetia até estarem totalmente memorizadas. Revelou-se dececionante dado que os alunos não conseguiam passar para níveis linguísticos mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à utilização espontânea da língua (Richards & Rodgers, 2014).

Segundo Richards & Rodgers (2014), o objetivo de melhorar o ensino das LE fez com que as diversas abordagens fossem mudando. O método comunicativo (ou abordagem comunicativa) consubstancia duas ideias principais: a aprendizagem de uma língua através das funções da linguagem, por um lado, e, por outro, dos exponentes da linguagem. Este método de ensino surge em resposta a um ensino automatizado e sedento de renovação. A comunicação reside na base deste ensino. É uma metodologia que se desenvolveu nos anos 70 do século XX e que é vista e entendida como um veículo de comunicação de significados e de interação social. Privilegiam-se os trabalhos em grupo, recurso a jogos, uso de gravações e vídeos em contextos reais de comunicação, *role playing* ou exploração/interpretação de imagens. O professor desempenha um papel de facilitador e orientador das aprendizagens sendo o papel do aluno central neste processo em que se responsabiliza pela sua própria aprendizagem (Harmer, 2007). Apesar do surgimento de outros métodos como o modo silencioso, a abordagem natural, o método de resposta física total, a abordagem comunicativa é aquela que tem maior adesão no presente, ainda que, segundo Scrivener (2011, pp. 31-2), a sua aplicação seja, por vezes, compreendida de uma forma errada, alertando para a necessidade de distinguir entre duas formas deste método, a versão forte e a versão fraca. Na primeira, o autor destaca a aprendizagem num contexto significativo e a autonomia do aprendente, sendo que as tarefas comunicativas não deixam espaço para exercícios práticos tradicionais mais explícitos. Contrariamente, a última forma recorre ainda a uma variedade de tipologias de exercícios, atividades, com a ênfase na expressão oral e compreensão oral. Segundo o autor (Scrivener, 2011, p. 32), a versão fraca da abordagem comunicativa é aquela que é mais frequentemente adotada nos manuais escolares no ensino das línguas.

Não podemos, contudo, descurar algumas vantagens inerentes aos métodos mencionados. Por exemplo, a repetição de palavras ou de grupos de palavras ou expressões (*chunks*), defendida pelo método audiolingual, torna-se benéfica em níveis iniciais de aprendizagem de uma LE (Scrivener, 2011, p. 31). Neste mesmo contexto, o Método Resposta Física Total também se revela profícuo.

Decorrente da abordagem comunicativa, o ensino baseado em tarefas tem sido

atualmente aquele que tem ganho mais popularidade e uma maior adesão. A esta metodologia comunicativa subjaz a realização de tarefas num contexto o mais aproximado possível do real.

Na nossa perspetiva, acreditamos que a abordagem comunicativa, e as suas variantes, são aquelas que se revelam como as mais eficazes no processo ensino aprendizagem das LE porque permitem atribuir ao aluno um protagonismo real, sendo o professor um mediador em todo o processo. Contudo, esta seria a situação ideal se não existissem vários constrangimentos com os quais temos que lidar durante as aulas. Durante a PES, privilegiou-se igualmente esta metodologia apesar de algumas dificuldades encontradas que no ponto dois deste relatório serão abordadas.

A aprendizagem de uma LE torna-se cada vez mais imperativa na sociedade contemporânea privilegiando a língua inglesa, que já faz parte do Sistema Educativo Português como disciplina obrigatória no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O inglês do 1.º ciclo funcionou até agora apenas como sensibilização para a aprendizagem de inglês na Área de Enriquecimento Curricular. Este ano letivo de 2015/2016 está a funcionar pela primeira vez como disciplina obrigatória neste ciclo de ensino. A competência oral implica obrigatoriamente a expressão oral e a compreensão oral e quanto mais cedo o aluno se familiarizar com estas duas macrocapacidades mais facilmente adquire a língua facilitando a sua fluência. O ensino do inglês no 1.º ciclo, tal como em níveis mais precoces, reveste-se assim da maior importância para o desenvolvimento da competência oral.

Atentemos agora no ambiente de sala de aula: o processo de ensino/aprendizagem veicula-se primeiramente através do discurso oral. É, por isso, importante que o professor seja claro e objetivo na exposição dos conteúdos transmitindo ao aluno confiança e segurança. Na introdução de qualquer novo conhecimento, na sua explicação e na sua prática, utiliza-se, por norma, em primeiro lugar a competência oral. A transmissão de conhecimento ou informação implica que, além de saber falar, o recetor saiba ouvir, e para isso é fundamental uma boa capacidade por parte também do professor de saber ensinar a ouvir, entenda-se escutar. Ou seja, apreender o total da intenção comunicativa, e não apenas o superficial, o que apenas se ouve. O aluno tem de ser capaz de tirar as ideias principais, selecionar o importante do acessório. O aluno, ao expressar-se corretamente através da oralidade, fá-lo-á muito mais facilmente na escrita numa fase posterior.

Posto isto, facilmente concluímos que a competência oral ocupa um lugar central na comunicação, sendo o meio mais utilizado para comunicar. Tendo em conta as metas curriculares para o ensino do Inglês e Espanhol estabelecidas pelo Ministério da Educação nos Programas do Ensino Básico, verificamos que:

a competência oral depende dos elementos que configuram a comunicação: número de interlocutores, momento e local de comunicação e o tema. Em relação ao discurso é importante a adequação ao contexto, pressuposições e elementos de coesão (ME, 2005, p.3).

Sobre este assunto debruçar-nos-emos em maior pormenor aquando da análise dos Programas do Ensino Básico no ponto 1.2.

1.1.2 As interferências da LM na aprendizagem das LE

Não podemos, contudo, abordar as interferências na competência oral sem ter em conta os constrangimentos vários que impedem, muitas vezes, o sucesso da aprendizagem mais eficaz e célere de uma LE, como é o caso das interferências da LM que podem eventualmente constituir obstáculos na aprendizagem de uma LE falada. Por conseguinte, analisamos aqui essas interferências que se destacam no contexto português, nomeadamente a tendência para traduzir literalmente palavras ou expressões dando origem ao surgimento dos chamados falsos amigos devido, por exemplo, à proximidade da fronteira com Espanha.

Atentemos então no processo falar e ouvir no contexto sala de aula e nos papéis do professor e aluno, num primeiro momento em que o emissor é o professor.

Existem dois tipos de audição: Ouvir ocasionalmente; Saber ouvir intencionalmente (escutar). Ao aluno caberá a tarefa de aperfeiçoar as técnicas de descodificação de mensagens, compreendendo as implicações linguísticas e paralinguísticas (Monteiro & Moreira, 2013). Depois de ouvir, deverá armazenar os novos conteúdos articulando-os com os anteriores.

Saber escutar implica dar ao interlocutor tempo e condições para falar (logicamente que este processo se aplica nas duas direções – professor/aluno, aluno/professor), implica distinguir a nível formal o que é voluntário e o involuntário, pedindo informações suplementares, se necessário, mostrando interesse e sabedoria de escutar. É importante ainda que o aluno mostre que realmente entendeu a mensagem, fazendo um resumo do que foi dito. Pretende-se que a língua seja utilizada na comunicação com autonomia e que a produção dos enunciados seja o mais natural possível.

O erro constitui uma parte inevitável da aprendizagem. Considera-se erro a imperfeição da escrita ou da oralidade do aluno (o professor deverá ter competência para distinguir o que é um verdadeiro erro ou o que é simplesmente uma falha ocasional do aluno, seja na oralidade ou na escrita). Além das dificuldades inerentes ao ensino de qualquer disciplina, concretamente no ensino da LE, deparámo-nos, enquanto professores, com algumas dificuldades particulares.

De acordo com Swan & Smith (2011), a LM pode afetar os aprendentes de língua inglesa de diversas maneiras, por exemplo quando não existem modelos equivalentes na língua do aprendente que facilitem a compreensão da língua alvo. Uma estrutura linguística equivalente nas duas línguas torna-se facilitadora da aprendizagem. Estes autores referem ainda que “as interferências ou transferências são comuns quando o aluno assume uma correspondência maior do que a que de facto existe” (Swan & Smith, 2001, p. 11). Isto acontece porque o sistema da língua é diferente e naturalmente essas associações são feitas. As associações de vocábulos são as mais frequentes. Os alunos quando desconhecem o significado das palavras tendem a encontrar um semelhante, conduzindo muitas vezes a um problema de comunicação porque a mensagem transmitida não é a que se pretende.

Em primeiro lugar, pode-se referir o facto de que os alunos já trazem interiorizados para a aula de LE todo o sistema da sua LM. Desta forma, é fácil perceber que o aluno irá tentar, ao longo desta aprendizagem, fazer associações entre a LE e a LM. Ao fazê-lo está, de certo modo, a complicar todo o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que incorre em erros como traduções literais (o que torna mais difícil a compreensão, por exemplo, de estruturas gramaticais como a passiva idiomática), e o uso de falsos amigos.

Uma dificuldade acrescida para o professor de LE advém dos meios de comunicação (cinema, rádio e televisão), uma vez que estes exercem grande influência na forma como o aluno apreende a Língua Inglesa. Como sabemos, o conhecimento do aluno sobre esta LE não parte do zero, o que leva muitas vezes a que haja alguma dificuldade na aprendizagem da língua padrão. Torna-se ainda difícil a seleção de atividades que levem o aluno a perder os “maus vícios” adquiridos aquando da aprendizagem desta língua. De referir que o uso de vocábulos como: “gonna”, “gotcha”, “gotta”, no caso do inglês, é aceitável dependendo do contexto em que é utilizado. No entanto, o aluno deve ser alertado para a formalidade da língua e para o uso situacional destes vocábulos (Chambers & Trudgill, 1980, p. 50).

Relativamente à Língua Espanhola não é de estranhar, portanto, a proximidade fronteiriça representa o maior constrangimento, embora também propicie o contacto direto com a língua levando muitas vezes à ideia errada de que a aprendizagem do espanhol é por isso mais simples. Não é de estranhar, portanto que um dos motivos que leva os estudantes portugueses a optarem pela aprendizagem do espanhol é a expectativa de facilidade devido à semelhança entre as duas línguas. Esta vantagem permite ao aluno português transferir o seu conhecimento da LM para a LE. Perante esta posição de autoconfiança do aluno face à aprendizagem desta LE, o professor deve ter um papel orientador, realçando junto dos alunos que, apesar de semelhantes, são duas línguas distintas, com sistemas linguísticos diferentes, devendo destacar

as similitudes e diferenças entre a LM e a LE com o objetivo de diminuir as interferências evitando assim situações comunicativas em que ocorra uma alteração de significado entre o que se disse e o que se pretendia dizer.

Desta forma para que o processo ensino/aprendizagem seja eficaz, é necessário criar objetivos eficientes e que vão ao encontro das necessidades dos alunos e dos próprios professores. Não podemos pensar, por exemplo, em anos escolares isolados. Temos de pensar no ensino de uma LE como um todo embora esteja dividido por ciclos de ensino com objetivos devidamente traçados. Devemos, portanto, pensar em objetivos práticos, educativos e culturais tais como o ensino de festividades e tradições, a explicação do contexto histórico e político atual dos países de cultura anglófona e hispânica, estabelecendo um paralelismo com o país do aprendente e com a situação política e social que aí se vive. Os alunos percebem melhor quando têm um modelo de comparação e é importante que desde cedo consigam estabelecer as diferenças entre as diferentes culturas. Segundo Swan (2001), uma pessoa ao dizer que determinada forma não é a mais correta, poderá querer dizer inúmeras coisas. Como sabemos, é importante estudar o erro, na medida em que este estudo permite verificar o processo da aprendizagem da LE, o seu progresso, ao mesmo tempo que possibilita, ao professor, identificar em que parte deste processo os alunos apresentam maior dificuldade (Swan, 2001, p. 9).

No caso do inglês, os erros mais comuns com os quais o professor se depara são:

- Omissão de morfemas gramaticais – por exemplo o -s na conjugação da 3.^a pessoa do singular do Present Simple;
- Dupla designação de uma característica semântica- “Clown”- “Cloud”;
- Generalização de regras;
- Uso de “archiforms”, como por exemplo o uso de “her” tanto para “she” como para “her”;
- Ordenação incorreta de elementos frásicos – a inversão da posição do adjetivo (“The car blue” em vez de “The blue car”);
- Erros de pronúncia- caso do “th” nas suas diferentes formas de pronúncia (“that”; “three”)
- Uso de falsos amigos (“Notice” - Notícia);
- Tradução literal da LE para a LM.

No caso do espanhol apresentamos os seguintes exemplos:

- Erros de pronúncia: no caso do morfema “J” que é pronunciado como em português;
- Uso de falsos cognatos: (Oficina – Escritório; *Taller* – Oficina);

- Tradução literal de género, ou seja, palavras que em português são do género masculino e em espanhol são do género feminino ou vice-versa, e que os alunos frequentemente confundem, como por exemplo: o sangue – “la sangre”; o nariz – “la nariz”; o sal – “la sal”; a água – “el agua”.

Ao longo da PES e da minha experiência como professora de LE é frequente assistir a estes constrangimentos como adiante se ilustra com exemplos. Citando ainda Swan, os aprendentes devem ter como objetivo evitar erros sérios mas não se devem tornar obcecados com isso (2001, p. 9). Segundo Swan, estes erros devem-se, em primeiro lugar, à dificuldade inerente à aprendizagem de uma LE. O aluno, como já foi dito, interiorizou todo um sistema linguístico e gramatical da sua LM, daí nos depararmos com erros como os falsos amigos e as traduções literais.

Relativamente à análise de todos os erros apresentados passíveis de interferirem negativamente na aprendizagem de uma LE, destacamos os três últimos uma vez que nos parecem impor mais dificuldades ao processo ensino/aprendizagem da LE. Isto deve-se ao facto de se detetarem com mais frequência e o erro ser muito recorrente, tornando-se, desta forma, mais difícil colmatar estes erros do que os erros a nível gramatical.

Por conseguinte, analisaremos de seguida de que forma os falsos amigos da tradução literal interferem e prejudicam (n)o processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

1.1.2.1 Os falsos amigos e a tradução literal

O processo histórico da evolução de uma língua passa por várias transformações e influências de diversas outras línguas com as quais contactou. Tanto o inglês como o espanhol foram permeáveis à influência de outras culturas e, inevitavelmente, das línguas, patente nos empréstimos existentes atualmente. É desta confluência de culturas que surgem alguns fenómenos interessantes passíveis de análise, como é o caso dos falsos cognatos, também conhecidos por falsos amigos.

O que são falsos amigos? É usual designar por falsos amigos os vocábulos que induzem o aluno em erro, por se revelarem bastante semelhantes, a nível ortográfico e fonético, a vocábulos da sua LM.

No sentido de ilustrar esta situação, apresenta-se a seguinte compilação de exemplos que ocorreram durante o nosso percurso profissional nomeadamente como professora de Inglês do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e, no contexto da PES, como professora de espanhol, que revelam essa

compreensível confusão por parte de quem não domina as línguas inglesa e espanhola. Na primeira coluna surge a tradução correta de determinados vocábulos, enquanto na segunda coluna se encontra a tradução/associação que os alunos efetuam desses vocábulos para/com a LM (seguida do verdadeiro significado em inglês). Segue-se uma tabela equivalente para o caso do espanhol. Saliente-se, mais uma vez, que os exemplos aqui apresentados resultam de um levantamento realizado durante a PES, através da constatação da existência dos mesmos.

INGLÊS – PORTUGUÊS	PORTUGUÊS- INGLÊS
Actually(adv.)- na verdade; o facto é que	Atualmente – nowadays, today.
Antecipate(v)- prever	Antecipar – to bring forward
Assist (v) – ajudar	Assistir – to attend
Policy (n) – política	Polícia – police
Parents (n) – pais	Parentes – relatives
Lamp – Candeeiro	Lâmpada – light bulb
Lunch (n) – almoço	Lanche – snack
Notice (v) – notar, aperceber-se	Notícia - news

Quadro 1 – Exemplos de falsos amigos registados durante a PES - inglês

ESPAÑHOL- PORTUGUÊS	PORTUGUÊS- ESPAÑHOL
Abrigado (adj) – agasalhado	Obrigado - gracias
Abrigo (n) - casaco, sobretudo	Abrigo – refugio
Aceitar (v) - lubrificar (com óleo)	Aceitar – aceptar
Acordar(se) (V) - lembrar, concordar	Acordar – despertar
Aula (N) – sala (escola)	Aula – clase, lección
Acuesto (v) – encosto-me	Deito-me –M acuesto
Lunes (n) segunda-feira	Lua –luna
Maestro (N) – professor primário	Maestro – director (orquestra)
Medicina (N) – medicamento	Medicina – área científica
Largo (adj) – comprido, largo	Largo – ancho, plaza
Bolso (N) – carteira	Bolso – bolsillo
Cadera (N)- anca	Cadeira – Silla

Quadro 2 – Exemplos de falsos amigos registados durante a PES - espanhol

Como foi referido anteriormente, além dos falsos amigos, podemos falar da tradução literal que os alunos efetuam das línguas que estão em processo de aquisição para a LM, o que não é de todo correto.

É comum um aluno ao fazer a tradução literal incorrer em erros tais como: colocar o adjetivo antes do nome (tradução) ou vice-versa (retroversão): Brilhante mente (Beautiful mind) ou Mind beautiful (mente brilhante). É mais comum encontrarmos erros deste género na construção de frases orais ou escritas, o que implica que o aluno não domine a construção frásica da LE, ao mesmo tempo que não pode dominar a gramática desta língua (como anteriormente referido o uso incorreto da passiva e do verbo “To Have Got”).

Vejamos os seguintes exemplos dos erros que advêm da tradução literal (ou retroversão)

e do mau uso de determinadas estruturas gramaticais:

★ Verbo “To be” é utilizado em muitas expressões do dia-a-dia, no entanto, em português, o verbo “To be” pode correlacionar-se com o verbo “Ter” ocorrendo com alguma frequência a incorreta tradução ou retroversão deste verbo. Atentemos nos exemplos que se seguem.

“How old are you?” - Quantos anos és? (Quantos anos tens?)

“You are right.” - Tu és certo. (Tu tens razão)

“It wasn't my fault!” - Não é culpa minha. (Não foi culpa minha)

“Be careful.” - Sê cuidadoso. (Tem cuidado)

★ Outros, como expressões:

“Look on the bright side”. - Olha para o lado brilhante. (Vê pelo lado positivo.);

“Take it easy.” - Leva isso facilmente. (Vai com calma; Tem calma.);

“Count me in.” Conta-me dentro. (Conta comigo);

“My sympathy.”- A minha simpatia. (Os meus pêsames);

“Big deal!” - Grande negócio! (Grande coisa!)

Analisando estes exemplos, podemos concluir que o aprendente estabelece tendencialmente uma correlação com a sua LM quer ao nível da ordem normal das palavras na frase, quer em termos de tradução direta dos vocábulos, não se preocupando com o contexto em que ocorrem.

Para além das interferências da LM no processo ensino/aprendizagem das línguas inglesa e espanhola, pode-se ainda referir as ambiguidades destas duas línguas que, por vezes, provocam dificuldade ou induzem em erro.

1.1.3. O papel do professor e do aluno na resolução dos constrangimentos no ensino/aprendizagem da LE

Ao professor cabe a tarefa de mostrar firmeza na correção linguística tendo presente que há outros modelos que influenciam o aluno (os *media*, o contexto social em que está inserido, as diferentes variedades da L2, a Internet, entre outros), mostrando-lhe a importância do falar bem. Para isso, o professor tem de ajudar os alunos a organizar o discurso oral com clareza, hierarquizando os conteúdos, tendo em conta o grau de dificuldade e interligação dos mesmos, e a correção na construção frásica, tendo em atenção a adequação das suas produções às intenções comunicativas.

De modo a que o que acima se expõe se concretize, o professor deve fornecer aos alunos meios de autoavaliação e autocorreção, sem deixar de trabalhar as características paralinguísticas da oralidade: pronúncia, ritmo, entoação, altura de voz e, principalmente, dar-lhes um motivo para falar.

No caso concreto do ensino/aprendizagem de uma LE, especificamente da língua inglesa e da língua espanhola, não podemos esquecer que a comunicação assenta em quatro macrocapacidades: expressão oral e escrita (macrocapacidades produtivas), compreensão oral e escrita (macrocapacidades recetivas), não esquecendo as competências afetivas. Consideram-se as macrocapacidades recetivas o ouvir e o ler porque os alunos não precisam de produzir. Eles apenas recebem e assimilam a informação. Estas competências são também conhecidas como macrocapacidades passivas. As competências produtivas são a expressão oral e a expressão escrita. O aluno demonstra desta forma os conhecimentos assimilados, uma vez que expressa autonomia para produzir enunciados orais e escritos interagindo oralmente com o professor e colegas e escrevendo sobre situações e acontecimentos.

De salientar que, na sala de aula, a relação entre estas duas macrocapacidades pode de ser complexa porque elas estão interligadas. Por exemplo, o ler pode contribuir para o desenvolvimento da escrita, na medida em que contribui para a aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, assim como contribui para a consolidação dos mesmos.

As competências socioafetivas são externas ao ambiente sala de aula e reportam-se ao ambiente familiar, social e económico do aluno. Contudo, elas contribuem para o sucesso escolar do aluno. Sabemos que o aluno que vai dominando a sua capacidade de expressão oral na LE terá maior facilidade em apreender os conhecimentos acerca desta mesma língua na sala de aula. Uma vez que o professor tem de introduzir sequencialmente a LE na sala de aula, o aluno deverá interiorizar esta sequencialização de forma a alargar o seu vocabulário e destreza linguística. O aluno que não for capaz de ir apreendendo não terá certamente o mesmo desempenho que aqueles que o fizerem, tendo em conta que a aprendizagem de uma língua é um processo gradual.

Há que referir ainda que as atividades que promovem o desenvolvimento da comunicação na sala de aula, no domínio da oralidade, podem designar-se como “atividades de precisão” e “atividades de fluência” (Lamas, 2015). A primeira refere-se à capacidade de usar a LE com correção, tanto a nível gramatical, vocabular e de pronúncia. A segunda tem como objetivo proporcionar a capacidade de usar a língua numa situação natural, de verdadeira comunicação.

Antes de incidir concretamente sobre o papel do professor, será importante referir antes

de mais que o aluno tem de facilitar o processo ensino/aprendizagem realizando um esforço por sua vontade própria em aprender e de se sentir motivado. Partindo do princípio que isso acontece, ou mesmo que assim não seja, o professor tem a seu cargo a importante tarefa de refletir sobre o modo como atingir adequadamente as metas curriculares.

Nesse sentido, o professor tem a responsabilidade de, e segundo as palavras de Aran (1997), pensar “la organización de los contenidos, las secuencias de actividades, las técnicas de trabajo individual, los planteamientos de trabajo en grupo, el agrupamiento del alumnado, la organización del tiempo y la organización del espacio” (Aran, 1997, p. 9).

O professor deverá saber motivar o aluno, usando estratégias e atividades eficazes e motivadoras, tendo sempre em conta o nível do mesmo, uma vez que assim uma das condições desejáveis do processo de aprendizagem está cumprida. Assim, o professor deverá estar preparado para saber interpretar os sinais que a turma vai transmitindo nas aulas: os gostos, os temas preferidos, os problemas familiares, a apetência pela novidade, entre outros. Todos estes aspetos podem revestir-se de vital importância para o sucesso da aprendizagem, ainda mais no ensino/aprendizagem da LE.

O papel do professor não passará por ser um poço de conhecimento, mas antes aquele que orienta, ajuda, propõe soluções, cativa, motiva e encaminha, sobretudo através do acima exposto: motivação (que pode e deverá ser conseguida através da sugestão de tarefas diversificadas e adequadas). O profissional do ensino deve estar em constante atualização do processo de aprendizagem e de análise da realidade pedagógica, das transformações da ciência, da sociedade e do mundo. Este não é estanque, do mesmo modo não deverá ser o conhecimento do professor. Neste sentido, o professor pode recorrer a algumas estratégias para a verificação da aprendizagem dos alunos.

Serão apresentadas a seguir algumas propostas de verificação de conhecimento tendo em conta que algumas delas não se justificam ao longo de todo um processo, ou seja, devem ser utilizadas para verificar em determinadas etapas o sucesso da aprendizagem, ou para colmatar as dificuldades a nível oral com as quais tanto o professor como o aluno se deparam.

Exercícios de audição – através destes é possível verificar se o aluno apreendeu e compreendeu os novos vocábulos ensinados pelo professor. Assim podemos utilizar atividades como:

Inserir os novos vocábulos em frases diferentes, desconhecidas dos alunos. Desta forma, é fácil verificar se o aluno realmente percebeu o significado deste novo vocabulário, apesar das alterações frásicas, gramaticais, prosódicas e semânticas. Ou seja, o aluno não se limitará nesta fase a repetir frases por imitação, mas sim a identificar palavras num contexto diferente.

O uso de material áudio (vídeos, gravações, CD) constitui também um método simples de trabalhar a compreensão oral. Desta forma, o professor verifica se os alunos são capazes de entender enunciados orais, ainda que sejam em vozes diferentes e /ou em excertos variados, pedindo-lhe para resumir o excerto em poucas palavras; para responder a questões simples formuladas com antecedência, encontrar antónimos ou sinónimos de palavras previamente escritas no quadro, etc.

O ditado representa outra atividade que permite praticar a expressão oral, no sentido de perceber se o aluno entende o que lhe é dito.

Um método bastante simples e eficaz, correntemente usado, principalmente na fase inicial da aprendizagem da língua, são as ordens que o professor dá diretamente aos alunos, no idioma estrangeiro. Ora, se o aluno é capaz de as executar, é porque as entendeu. Vejamos alguns exemplos: “John, stand up!”; “Go to the board!”; “Turn off the light!”; “Go back to your seat!”. Em espanhol os mesmos exemplos atrás referidos traduzir-se-iam por: “Juan, ¡levántate!”; “¡Ve a la pizarra!”; “¡Apaga la luz!”; “¡Vuelve a tu lugar!”.

Podemos ainda referir atividades como perguntas indiretas, em que o professor manda o aluno fazer perguntas a um colega, apercebendo-se da eficácia da expressão oral de ambos:

Teacher: “John, ask Robert where we are.”

John: “Robert, where are we?”

Robert: “We are in the classroom.”

John: “Robert says we are in the classroom.”

Profesor: “Juan, pregunta a Roberto dónde estamos.”

Juan: “Roberto, ¿dónde estamos?”

Roberto: “Estamos en la clase.”

Juan: “Roberto dice que estamos en la clase.”

Exercícios de conversação - Este tipo de exercícios pretende verificar a capacidade de evolução do aluno ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

Neste tipo de atividade há que ter em atenção o tipo de conversação. Esta pode ser formal ou natural. A primeira resume-se a que o aluno seja capaz de responder a perguntas básicas, formalmente, da forma que o professor o ensinou. Num nível de iniciação as conversações formais servem para verificar se o aluno apreendeu determinadas regras básicas como, por exemplo, saber responder corretamente (e de forma completa) à pergunta: “What is your name?/ ¿Cómo te llamas?” a que o aluno responderá “My name is.../Me llamo...”. Assim, não se exige que o aluno seja capaz ainda de utilizar todo o vocabulário que conhece para responder a determinadas perguntas de variadas formas. Como é fácil de perceber, este tipo de

conversação justifica-se exatamente numa iniciação à língua.

Num nível mais avançado, pretende-se que exista uma conversação natural, isto é, mais espontânea. O aluno deverá mostrar capacidade para utilizar todos os recursos linguísticos apreendidos para elaborar respostas, ou um discurso mais variado. Não podemos esquecer que para que tal aconteça, é responsabilidade do professor fornecer os mecanismos de que o aluno necessita, tais como, vocabulário e estruturas gramaticais. Deste modo, o professor tem também de saber conduzir uma aula em que se pretende trabalhar a expressão oral, sem que o aluno se aperceba. Os discursos devem ir ao encontro do que lhes é familiar, cativando-os e motivando-os a participar, uma vez que é difícil que um aluno dê o primeiro passo, com receio do erro.

A discussão: “é a mais alta forma dos exercícios orais, porque supõe as anteriores e surge como resultante de todas elas.” (Chagas, 1980, p. 358). Este tipo de exercício surge apenas num nível muito mais avançado, já que se pretende que o aluno seja capaz de expressar opiniões, de entrar em debates, de sugerir novas ideias. Este processo implica muitas vezes que o aluno se sinta compelido a participar uma vez que os outros alunos também o fazem.

Como atividade para gerar a discussão, sugere-se, por exemplo, a divisão da turma em grupos, com a prévia preparação de temas a trabalhar, em que se pretende que cada grupo sugira ou defenda uma ideia diferente dos outros grupos. Isto vai fazer com que um aluno não apenas coopere com o seu grupo, mas debata e discuta com os elementos dos restantes grupos, gerando-se uma competição saudável.

Reconto Oral: Tem como objetivo avaliar a capacidade do aluno em compreender enunciados orais e a sua capacidade de utilizar o vocabulário e os seus conhecimentos da língua para fazer um reconto, à sua maneira, da história a que teve acesso. Desta forma, a partir da observação feita pelo professor, este pode ainda, através desta atividade, promover a compreensão oral, desenvolver a memória e o pensamento e habituar o aluno a coordenar as palavras com gestos e a expressão corporal, vencendo a timidez.

Neste contexto, propõe-se o uso das seguintes atividades dependendo do ciclo de ensino e passíveis de adaptação consoante o nível e a faixa etária dos alunos:

1. Método de Laswell: O professor pede à turma que rapidamente crie uma história com o seguinte esquema: Quem? Diz o quê? A quem? Porquê? Quando? Como? E com que resultado? Esta atividade irá obrigar o aluno a criar uma sequência da narração encadeando-a na do aluno anterior.
2. Narração às avessas: Os alunos têm de contar uma história já conhecida começando pelo fim, encadeando todos os acontecimentos ao contrário. Esta atividade servirá para trabalhar as conjunções, os tempos e modos verbais.

3. Caça aos detetives: O professor conta uma história policial aos alunos, sem desvendar quem é o criminoso. Os alunos tentam encontrá-lo apontando e defendendo os indícios e argumentos em favor da sua tese.
4. Chain stories: esta atividade implica um esforço de toda a turma no sentido de criar um texto com sentido. O professor diz uma frase e os alunos vão sugerindo outras, encadeando-as de forma a criar um texto coeso, oral ou escrito (Fuentes, 2013).

Jogos musicais: os jogos musicais podem ser constituídos por adivinhas, cantigas e lengalengas, que privilegiam a comunicação e memorização de vocábulos e de estruturas sintáticas pelo ritmo que lhes é inerente. Por exemplo: o jogo musical muito conhecido e utilizado num nível de iniciação “If you are happy and you know it, clap your hands”. Em espanhol são exemplos músicas para introduzir los saludos e las partes del día.

O aluno que ingressa na aprendizagem de uma LE, já possui um vasto conhecimento da sua LM, ou seja, já

interiorizou, pelo menos, a gramática da sua língua e mais do que isso, adquiriu saberes múltiplos, que resultam da sua pertença a uma comunidade alargada ou a vários grupos sociais mais ou menos marcados pela heterogeneidade do viver quotidiano (Esperança, 2004, p.5).

Além disto, o aluno ao aprender uma LE pretende saber comunicar em situações reais nesta mesma língua, por exemplo interagindo com uma comunidade em que esta língua que para si é estrangeira é a LM de outrem e não “*uma simples troca de impressões ligeiras e pragmáticas*”. (Esperança, 2004, p. 5).

O aprendente da LE quer ter capacidades, dentro desta língua, a nível público, privado, profissional e educativo. Relativamente ao nível público podem ser trabalhadas atividades como fazer compras ou pedir indicações; quanto ao nível privado, poderão ser trabalhadas atividades em que o aluno fala da família ou dos seus gostos e preferências; no nível profissional o aluno quererá elaborar o curriculum e candidatar-se a um emprego e a nível educativo, estudar num país estrangeiro. O papel do aluno passa também por ser um pouco autodidata, na medida em que não pode esperar que o professor lhe forneça todos os métodos, estratégias e conhecimento para evoluir dentro da LE. O aluno deverá ter força de vontade e por si mesmo aperfeiçoar-se com aquilo que lhe é inerente: a capacidade de aprender e evoluir. O aluno pode e deve testar os seus conhecimentos, quer adquiridos dentro ou fora do contexto escolar, interagindo e comunicando com os seus colegas. Desta forma, o aluno poderá notar as lacunas existentes no seu discurso, ou seja, verificar a diferença entre o que quer dizer e o que diz efetivamente.

Em resumo, é essencial que o aluno esteja motivado, pois o sucesso da aprendizagem de uma LE assenta em grande parte na motivação. No entanto, é importante referir que os alunos não estão motivados da mesma maneira porque têm vivências e realidades diferentes. Cativar a atenção do aluno no início da aula é fundamental para que este fique concentrado e se sinta confiante para a realização das tarefas.

Durante a PES, a questão da motivação foi uma preocupação. Os alunos motivados estão mais predispostos para a aquisição de conhecimentos. Assim, procuramos criar estratégias de motivação que contribuíssem para que os alunos ficassem recetivos ao tema da aula. Recorremos a metodologias diversas como disposição e decoração da sala com materiais alusivos à aula constituindo um fator surpresa aquando da entrada dos alunos na sala de aula. De igual forma, o recurso à música e a imagens para introduzir um novo tema ou ainda a visualização de pequenos vídeos alusivos aos temas em questão. É importante a diversificação de atividades e materiais que permitam motivar o aluno pelo fator surpresa. Estas estratégias foram utilizadas no decurso da PES e serão descritas mais detalhadamente no ponto 2 deste relatório.

1.2 A competência oral nos programas de Inglês e Espanhol no 1.º, 2.º e 3.º ciclo no Ensino Básico

Os Programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico servem de orientação e desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do ensino/aprendizagem pois estabelecem metas a atingir e propõem ideias, atividades, e metodologias com o objetivo de motivar os alunos e de tornar a aprendizagem um sucesso. Neste sentido apresentamos uma reflexão sobre os mesmos, evidenciando aspetos que estão mais relacionados com o tema deste relatório e de que modo algumas diretrizes apresentadas contribuem para que se atinjam essas metas.

É essencial que se desenvolva a competência oral nas aulas de LE, uma vez que, quando se aprende uma LE é com o objetivo de poder falá-la, de poder comunicar em situações reais de conversação. Desta forma, é imprescindível que o aluno esteja motivado, pois na motivação reside o sucesso da aprendizagem. Assim, como já foi referido, é importante que o professor crie atividades que motivem os alunos e que lhes permitam desenvolver a competência oral nas duas línguas em estudo, o Inglês e o Espanhol. Analisaremos de seguida os programas de Inglês e Espanhol no 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, de forma a identificarmos o que aí é

apresentado relativamente a estas macrocapacidades: expressão e compreensão orais.

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

A 12 de dezembro de 2014, através do Decreto Lei nº 176/2014, o ensino do Inglês assumiu um carácter obrigatório nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Esta medida entrou em vigor no ano letivo de 2015-2016 para o 3º ano e entrará em vigor para o 4º ano em 2016-2017 (ME, 2014).

O Programa de Generalização para o ensino do Inglês no 1.º ciclo (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005) apresenta os princípios orientadores da forma como a língua inglesa deve ser ensinada. É recomendado aos professores que optem por um processo de ensino aliciante e motivador para as crianças, com especial relevância para a prática da oralidade nas suas duas componentes de compreensão e expressão oral e ainda às atividades de carácter lúdico. O objetivo primeiro é o de sensibilizar as crianças para a aprendizagem de uma LE, neste caso a língua inglesa, em contexto informal e, na medida do possível, fazendo a articulação com os conteúdos interdisciplinares.

Segundo o Ministério da Educação (ME, 2005), as finalidades da língua inglesa no Ensino Básico são as seguintes:

1. Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
2. Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
3. Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
4. Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/e com o mundo que nos rodeia;
5. Promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
6. Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafetivas, culturais e psicomotoras da criança;
7. Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
8. Favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer;
9. Estimular a capacidade de concentração e de memorização;
10. Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
11. Fomentar outras aprendizagens (ME, 2005, p. 11).

De forma a ir ao encontro das referidas finalidades, é proposto aos professores que se centrem nos interesses dos alunos, estimulando a sua imaginação e criatividade. Recomenda-se, por isso, o recurso a atividades de carácter lúdico que fomentem a capacidade de concentração

e memorização. Dentro do leque de atividades sugeridas destacam-se as que privilegiam a compreensão e expressão oral, como por exemplo a audição e repetição de pequenas rimas, canções ou poemas, ou a participação em jogos e em pequenos diálogos.

Desta forma a criança habitua-se a ouvir os sons da L2 e a identificar palavras e expressões a eles associados que a prepararão para a fase posterior da leitura e escrita dos mesmos.

Os temas sugeridos para o ensino/aprendizagem da língua inglesa centram-se nos interesses dos alunos, aqueles lhes estão mais próximos e que são motivadores da aprendizagem da língua. As cores, os números, os objetos da sala de aula, a família, a casa, o vestuário ou a alimentação são alguns dos assuntos sugeridos e sempre que possível o professor deverá ter a preocupação de os integrar em temas transversais ao curriculum, de forma que as aprendizagens dos alunos sejam significativas e contribuam para o seu desenvolvimento global.

No que respeita à avaliação, o programa recomenda que a mesma seja formativa, apoiada na observação direta dos alunos em contexto de ensino/aprendizagem e que tenha sempre um carácter positivo e de reforço. A mesma será feita através do preenchimento de grelhas de observação, das quais o professor se socorrerá para analisar o progresso e desempenho dos alunos. Abaixo apresentamos uma grelha de observação sugerida nas orientações programáticas:

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

Quadro 3 – Grelha de observação

(ME, 2005, p. 29)

Além das grelhas de observação, também é sugerido como forma de avaliação o portefólio individual (ME, 2005, p. 29), uma vez que compilará trabalhos seleccionados pelos alunos, fichas de autoavaliação, gravações de voz, trabalhos de projeto, entre outros. O portefólio deverá ainda acompanhar o aluno quando transitar para o 2.º ciclo de forma a que o professor de língua inglesa fique a par das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos anteriormente.

De acordo com as metas curriculares para o 1.º ciclo do ensino básico (Cravo, Bravo &

Duarte, 2014), a aprendizagem da LE deve privilegiar a oralidade. Acrescenta ainda que deve ser feita de forma gradual, partindo da compreensão oral e da repetição, em articulação com a leitura e a escrita. Neste ciclo, dá-se especial destaque ao léxico em contexto. Sugerem-se atividades como pequenas canções e pequenas histórias, assim como o recurso a imagens para que os alunos adquiram vocabulário e expressões associando palavras a ações ou a imagens. No domínio da produção oral, pretende-se trabalhar a pronúncia através da repetição de sons, palavras, rimas, *chants* e canções. Recomenda-se que o professor interaja o máximo possível com as crianças em inglês, podendo, no entanto, recorrer à LM pontualmente. No final do 1.º ciclo, o aluno deverá ser capaz de se apresentar e falar de situações do quotidiano, usando expressões simples, sobre os temas desenvolvidos.

1.2.2 O Programa de Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico

O programa de Inglês para o 2.º ciclo tem como objeto de reflexão, entre outros, o conceito de língua. Assim, neste programa o conceito de língua aparece definido como “um espaço potencial de expressão do “eu” que serve às relações interpessoais e às realizações de interação social” (ME, 2005, p. 6). Num mundo em global e constante mudança, o indivíduo deve estar preparado para esta globalização e a língua constitui o instrumento fundamental para o seu sucesso.

A LE proporciona um crescimento do indivíduo, ao nível global, da sua personalidade. A LE alia a competência linguística ao desenvolvimento pessoal e social na medida em que o aluno para além da aprendizagem de uma LE aprende também a sua cultura e tradições.

Segundo o documento em análise, as principais finalidades da disciplina de Inglês do 2.º ciclo do Ensino Básico são proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, incrementar uma dinâmica extra aula facilitando assim outros processos de aprendizagem que contribuam para uma atualização permanente de conhecimentos.

1.2.3 O Programa de Espanhol no 1.º ciclo do Ensino Básico

Não existindo orientações programáticas para o ensino do Espanhol no 1.º ciclo do Ensino Básico, as orientações programáticas de Inglês serviram como modelo de análise.

No que diz respeito à oralidade, a operacionalização deste referencial enfatiza o privilégio

da compreensão oral e da expressão oral. Neste sentido, o uso integral da língua alvo deve ser feita sempre que possível na sua íntegra durante a maior parte do tempo da aula. No entanto, este uso integral da língua pode também ser alvo de alguns constrangimentos. Um desses constrangimentos poderá ser a má compreensão de enunciados por parte do aluno, devido à similitude de vocábulos com a LM.

Nos 3.º e 4.º anos dá-se uma maior importância à leitura e escrita já que o aluno se encontra mais familiarizado com a língua, sendo introduzidos nesta fase a leitura e escrita de pequenos textos e estruturas gramaticais simples, embora de forma não explícita. O professor deve dar especial enfoque à discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em contexto comunicativo. Assim, os alunos vão interiorizando a língua nas suas diversas valências.

No caso do espanhol a semelhança com o português é uma mais-valia, facilitando o uso efetivo da língua na sala de aula bem como a interação oral. Contudo, esta similitude da língua não pode ser analisada de forma linear já que por vezes as mesmas palavras têm significados diferentes o que leva a uma operacionalização errada da língua.

Estas orientações alertam para a importância da reprodução de enunciados curtos em situações reais de comunicação. A exploração frequente da produção oral deve ser prioritária.

Durante o período da minha PES, não havendo um manual adotado, a escolha dos temas foi feita tendo como ponto de partida as orientações para o Inglês no 1.º Ciclo e partindo do gosto dos alunos, como sugere o documento. Para a escolha dos temas, coloquei no quadro algumas sugestões e pedi aos alunos que selecionassem alguns e sugerissem outros.

Optei por planificar atividades de compreensão e produção oral como rimas e canções que são de memorização rápida e por isso facilitadoras de aquisição de pronúncia e vocabulário. A diversificação das atividades é importante para que os alunos se sintam motivados e confiantes e produzam enunciados orais falados e cantados. A utilização de rimas/canções constitui uma boa maneira de se fazer uma repetição natural da língua. Assim, nas minhas aulas do primeiro ciclo, as canções e os jogos de vocabulário foram uma atividade privilegiada.

1.2.4 O Programa de Espanhol no 2.º ciclo do Ensino Básico

O programa de Espanhol do 2.º ciclo assenta no nível A1/A2 como veiculado pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER) no que diz respeito à aprendizagem da LE. Este programa advoga a prática de todas as competências dando maior predomínio à compreensão oral e à expressão oral.

Aqui é referido que “um aspeto importante a considerar no âmbito em que se desenvolve

este programa será a propensão à interferência entre línguas tão próximas” (ME, 2008, p.30). Neste sentido, e tendo em conta a linha orientadora deste relatório, convém referir que os contrastes entre as duas línguas bem como a proximidade fronteiriça são aspetos de especial relevância. Estes são também importantes para o tratamento do erro, para que o professor tenha em atenção no momento da escolha dos temas e atividades facilitadores da compreensão destes contrastes.

O programa de Espanhol do 2.º ciclo faz referência ainda ao tratamento do erro sugerindo a repetição, o parafrasear, destacar as formas erradas para que o próprio aluno identifique e corrija o erro. Esta é também uma forma de responsabilizar o aluno no processo de aprendizagem. Assim, o aluno ficará consciente da correção e poderá realizar o processo comunicativo mais fluentemente.

Tendo em conta que a língua é um meio de comunicação, uma via de identificação, um meio de socialização e transmissão cultural, de acordo com o Programa de Espanhol do 2.º Ciclo (ME, 2008, p.2) o professor deverá ter como finalidade na sua prática do ensino da língua espanhola favorecer o contacto com as língua e cultura espanholas criando atividades motivadoras que promovam a criatividade e autoconfiança dos alunos, adotando estratégias que favoreçam a produção e interação oral na sala de aulas fazendo perguntas ao nível dos afetos e interesses dos alunos, usando situações comunicativas reais sem esquecer o recurso a gestos, expressões faciais e, quando necessário, traduções. Pelo facto de o português e o espanhol partilharem tantas semelhanças devemos privilegiar atividades contrastivas, recorrendo a material que facilite a compreensão das diferenças. Como tal, devemos praticar todas as destrezas dando especial atenção inicialmente à expressão oral e posteriormente à compreensão auditiva. O Programa de Espanhol do 2.º Ciclo aconselha um predomínio maior da expressão oral e da compreensão auditiva, não descurando, no entanto, as outras macrocapacidades, centrando a atenção em funções comunicativas da linguagem (apresentar-se, falar de acontecimentos, criar opiniões, etc.). Para facilitar a aprendizagem os conteúdos devem assim incidir sobre temas do dia-a-dia da vida quotidiana do aluno, como por exemplo a família, o corpo humano, o vestuário, a alimentação, a escola, entre outros conteúdos tidos como importantes e interessantes, uma vez que focam situações significativas para os alunos, o que lhes permitirá despertar o seu interesse e motivação para a aprendizagem da língua.

Assim, é fundamental analisar as necessidades dos alunos, obter informações sobre o que os rodeia, conhecer os seus interesses e motivações, e, igualmente, examinar os recursos disponíveis, ou seja, realizar um estudo tendo em conta o âmbito educativo e o âmbito pessoal, sendo o resultado desta análise o que vai permitir distinguir

necessidades com o fim de definir as características da planificação, assim como favorecer a revisão e a avaliação continua da mesma (ME, 2008, p.1).

Este programa dá grande importância ao uso de materiais autênticos que facultem ao aluno uma realidade mais próxima da sua, materiais que facilitem a compreensão das diferenças entre o português e o espanhol tais como o uso de atividade lúdicas adequadas às suas idades e interesses, tais como jogos e músicas simples e divertidas, jogos de gramática, atividades de dramatização ou debates, que contribuem para facilitar a interação entre os alunos e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Podemos concluir, pela análise que fizemos e retirando apenas exemplos significativos, que este é um programa baseado em tarefas, na medida em que são propostas tarefas da vida real ao aluno para que este desenvolva a competência comunicativa. O programa acaba por dar algumas sugestões de tarefas que o professor poderá utilizar com os seus alunos, se bem que as tarefas tenham que ser negociadas com os mesmos.

1.2.5. O Programa de Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico

De acordo com as orientações programáticas para o ensino de espanhol no 3.º ciclo, verificamos que enfatiza a comunicação dando ao aluno um papel de destaque. Este programa defende metodologias que se centram numa contínua interação oral em que o aluno é centro do processo ensino/aprendizagem e o professor é um orientador que lhe fornece ferramentas para a descoberta do seu próprio conhecimento. O programa é flexível uma vez que permite que seja adaptado à realidade que se apresenta aos professores, tendo em conta que nenhuma turma é igual e que existem diferentes ritmos de aprendizagem. Os seus objetivos vão ao encontro do QCER (2001) pois nele são apresentadas as metas que vão desde a aquisição de competências básicas de comunicação na língua espanhola, até ao conhecimento da diversidade linguística de Espanha, passando pela valorização da sua riqueza cultural. Além disso, preconiza também o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia. Relativamente aos conteúdos, o programa sugere que a competência comunicativa deve ser abordada sempre em situações reais de comunicação, cabendo ao professor saber integrá-los num conceito global. Alguns exemplos apresentados que ilustram situações reais de comunicação em sala de aula são dramatizações, «juegos de papeles», entrevistas, discussões ou debates, trabalhos de projeto ou simulações. No que diz respeito aos métodos de trabalho, o programa possibilita ao professor optar pelo trabalho de tarefas que consistem em atividades comunicativas que contemplam a globalidade dos conteúdos. Acreditamos que é durante estas atividades que o professor poderá detetar as interferências da LM a vários níveis, como sendo o caso da pronúncia ou utilização de vocabulário.

Para este efeito, o Programa de Espanhol do 3.º ciclo, no domínio da compreensão escrita, refere que a nível de vocabulário de temas mais comuns, alguns dos procedimentos a ter em conta são a identificação de palavras semelhantes, comparando a língua materna com a língua estrangeira (ME, 1997, p.16).

No que concerne à reflexão sobre a língua e à sua aprendizagem, menciona que o aluno deve “identificar aspetos semânticos e sintáticos que evidenciam formas de organização da realidade diferentes do português: género, número, falsos amigos [...]” (ME, 1997, p. 18).

2. A prática de ensino supervisionada: descrição e análise crítica

2.1. Contextualização

A PES realizou-se no âmbito do Mestrado em ensino de inglês e espanhol no ensino básico no 1.º 2.º ciclo de inglês e nos 3 ciclos do ensino básico na disciplina de espanhol. A PES de inglês do 1.º e 2.º ciclos foi realizada no Agrupamento de escolas de Alfândega da Fé. As condições em que foi realizada a PES foram bastante favoráveis uma vez que o Polo escolar dispõe de salas aula com quadro interativo e computador, uma sala de música, uma biblioteca escolar e uma sala de recursos, entre outros. O corpo docente é formado por 30 professores entre titulares, de apoio, ensino especial, sócio educativo e AEC's. Os professores de apoio auxiliam as turmas e acompanham os alunos nas AEC's.

Este agrupamento de Alfândega da Fé foi um dos primeiros Polos Escolares a nível nacional a receber alunos de outros estabelecimentos de ensino de 1.º ciclo que iam encerrando, proporcionando aos alunos uma maior qualidade ao nível das suas aprendizagens. Foram pioneiras as Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente no ensino de inglês no 1.º ciclo.

A turma do 4.º C, onde realizei estágio é constituída por um grupo de dezasseis crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, dez do sexo masculino e seis do sexo feminino. Estes alunos frequentam o 4.º ano pela primeira vez. Há que assinalar uma aluna de etnia cigana, dois irmãos nascidos em França e um aluno de N.E.E. Este é portador de Síndrome de Cornélia de Lange. É uma síndrome caracterizada por um atraso no crescimento, atraso mental severo, baixa estatura, má formação dos pés e das mãos, características faciais específicas. Este aluno não desenvolve qualquer atividade no âmbito da língua inglesa, no entanto, reage a estímulos principalmente quando as atividades são relacionadas com canções. A nível de música e ritmo acompanha as canções com palmas e dança e revela grande interesse nesta área.

É uma turma heterogénea, não tem problemas graves de aprendizagem, notando-se que há alguma falta de concentração, de raciocínio e pouco esforço para resolver tarefas mais complexas. Ao nível da maturidade, alguns alunos são bastante infantis, o que dificulta a sua autonomia na aprendizagem de certos conteúdos. No entanto, com um pouco mais de atenção este problema pode ser debelado. Ainda têm poucos métodos de estudo e de trabalho.

De um modo geral, os pais apoiam os filhos, interessam-se pelo que se passa na escola,

participam nas reuniões e no processo de avaliação, no entanto, o inglês ainda é visto como uma atividade para passar o tempo e não é tido em grande conta pelos encarregados de educação.

A turma de 2.º ciclo onde realizei a PES apresenta características muito semelhantes às da turma de 4.º ano do primeiro ciclo. Esta turma é uma turma de 5.º ano, composta por 19 alunos., onde apenas 5 são rapazes. Neste ciclo, o inglês já é tido como parte do currículo logo é encarado de forma mais séria. Os alunos apresentam um aproveitamento satisfatório até porque alguns dos conteúdos já tinham sido lecionados no 1.º ciclo. A expectativa dos alunos em relação à escola é pouca; nestas turmas temos alguns alunos que querem seguir um curso superior; mas a maioria não, não se importa com os estudos, querem seguir “*as pisadas*” dos seus pais, querem ser agricultores ou pastores.

Relativamente às PES do espanhol do 1.º e 2.º ciclo foram realizadas no Agrupamento de Escolas de Mirandela, a do 1.º ciclo na EB de Golfeiras e a do 2.º ciclo na escola Luciano Cordeiro no âmbito do Clube de Espanhol. A turma do 1.º ciclo era uma turma heterogénea de 18 alunos. Estas crianças encaram o ensino de uma LE como algo bastante positivo para o seu futuro e embora com umas condições modestas em termos de equipamento interessam-se pela aprendizagem. São bastante interventivas e anseiam pela descoberta. No 2.º ciclo deparei-me com alguns constrangimentos: a disciplina funcionou num clube sem carácter de obrigatoriedade, logo a assiduidade dos poucos alunos era irregular o que prejudicou algumas atividades; o dia da semana escolhido, sexta, também foi ingrato uma vez que a maioria dos alunos, não tendo aulas à sexta-feira à tarde, regressava a casa.

A PES do 3.º ciclo foi realizada no Agrupamento de Escolas Paulo Quintela. A turma de 7.º ano era composta por 21 alunos (10 raparigas e 11 rapazes), alunos razoáveis mas com poucas expectativas relativamente ao futuro profissional. Contudo, é importante referir que demonstraram interesse pela língua e faziam questão de usá-la como veículo de comunicação até pela proximidade fronteiriça desta escola de Bragança.

De seguida, serão apresentadas algumas aulas da PES, nos diferentes ciclos de ensino em que se realizou o estágio, que aqui enumeramos através das respetivas datas em que foram realizadas. Destacamos alguns momentos em que se atribuiu maior ênfase à competência oral e às interferências no processo ensino/aprendizagem das LE em questão.

2.2. A prática de ensino supervisionada de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico

19-05-2011

A aula começou com a revisão do vocabulário sobre os desportos. O facto de terem contacto com estas palavras nos diferentes meios de comunicação e também em jogos digitais foi facilitador para a memorização das mesmas. Nesta aula dei mais ênfase à pronúncia uma vez que os alunos tendencialmente pronunciavam as palavras como em português. Com o recurso à repetição do vocabulário em diferentes ritmos e entoações consegui que os alunos fossem capazes de pronunciar as palavras corretamente. Demonstra-se aqui, em níveis iniciais da aprendizagem da língua, a mais-valia do método audiolingual em momentos muito específicos da aula.

Quando introduzi a estrutura “can” e “can't” desenhei no quadro uma “happy” e uma “sad face” e exemplifiquei “I can play tennis but I can't rollerblade” “What about you?”, verifiquei que os alunos aprenderam esta estrutura com facilidade. Recorri assim a um contexto situacional que permitiu que os alunos se aproximassem mais de uma situação comunicacional real, tal como preconiza a abordagem comunicativa.

É importante referir que os alunos já estavam familiarizados com o inglês desde o 1º ano sendo bastante participativos e dinâmicos, logo esta aula não se lhes apresentou como uma novidade. Contudo, na fase inicial verificamos que alguns demonstraram algumas dificuldades relativamente à pronúncia dos sons que não existem na LM, nomeadamente os sons /r/ e /h/ no início das palavras como em “rollerblade” e “hockey”.

23-05-2011

Esta aula de vocabulário foi bastante interessante. Os alunos aprenderam o vocabulário dos transportes e reconheceram facilmente palavras como “bike” (que eles utilizam bastante quando se referem às suas bicicletas) “motorbike” que associam a bicicleta a motor e quando confrontados com a palavra “moto” logo reconhecem o meio de transporte assim como “taxi” e “ambulance” por associação direta. Assim, estas semelhanças com a LM foram facilitadoras da aprendizagem. Neste caso específico, a associação direta e a proximidade lexical com a LM

não se revelou um constrangimento uma vez que as palavras apresentadas são equivalentes na LE e na LM.

Na fase subsequente à da apresentação do vocabulário, distribui uma ficha para legendarem as imagens e verifiquei que os alunos o fizeram sem dificuldades (apêndice 1).

Os alunos manifestaram as suas preferências relativamente aos meios de transporte.

Não houve aspetos relevantes a registar.

30-05-2011

Nesta aula os alunos aprenderam vocabulário sobre os locais na cidade e as lojas. Nesta abordagem temática houve palavras facilitadoras da aprendizagem pela semelhança com a LM. Os alunos aprenderam facilmente as palavras “bank, hospital, cinema, stadium, restaurant, hotel, theatre e school”. Embora esta última não fosse parecida com a palavra correspondente na LM, os alunos reconhecem-na do contexto das aulas de inglês, dos desenhos animados e até do material escolar. Assim, privilegiou-se mais a prática e entendimento de palavras como “airport, newsagent's, greengrocer's” entre outras, visto que este vocabulário não é reconhecido tão facilmente como o anterior, uma vez que não tem correspondência semelhante na LM, sendo necessária uma maior repetição assim como actividades orais de reforço tais como a entoação, o ritmo das palavras e o recurso a imagens com vista à produção e associação do vocabulário. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de, através de algumas definições descobrir a palavra correspondente (apêndice 2).

6-06-2011

Depois da revisão do vocabulário sobre as lojas e os lugares na cidade, expliquei aos alunos que eles iriam às compras. Os alunos ficaram um pouco agitados e curiosos. Perguntei-lhes o que precisavam para irem às compras e alguns prontamente responderam “Bags and money!”. Tal expressão provocou o riso geral na turma. Aproveitei o entusiasmo para lhes dizer que na Inglaterra a moeda não era igual à nossa e que lhes ia mostrar as diferentes notas e moedas em circulação através de um PowerPoint. Mostrei-lhes ainda algumas moedas e notas verdadeiras para que tivessem a perceção real do que estavam a aprender. Posto isto, montei na sala de aula um pequeno mercado recorrendo a Realia (apêndice 3).

Os alunos fizeram uma dramatização que foi previamente exemplificada pela professora. Na sala de aula montou-se um pequeno mercado com algumas lojas cujo vocabulário já tinha

sido explorado na aula anterior (“supermarket”, “clothes shop”, “shoe shop” e “newsagent”). Cada loja do mercado tinha um funcionário e clientes que dramatizaram as expressões e vocabulário previamente estudadas. As expressões como “How much is it?” “It's 15 pounds.” foram anotadas no quadro para que os alunos pudessem seguir o modelo.

Inicialmente, houve alguma confusão na organização porque todos os alunos queriam desempenhar o papel de vendedor. Esta situação foi resolvida quando a professora interveio e distribuiu os papéis e deveu-se ao entusiasmo e expectativa dos alunos. Durante a atividade procedeu-se a algumas correções de pronúncia e estruturas lexicais. Notou-se algum constrangimento devido às interferências da LM. Os alunos pronunciavam as palavras /ʃam'pu:/ como /ʃɛ.p'o/ e /'ti:ʃɜ:t/ como /ti:.'fert/.

À medida que a actividade decorria fomos anotando os erros e no final com recurso ao material de Realia procedeu-se à correção da pronúncia através da repetição.

A aula foi bastante dinâmica e articulada salientando-se o facto de não ter sido necessário o recurso à LM.

2.3. A prática de ensino supervisionada de inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico

7-04-2011

O objetivo desta aula foi o de estabelecer correlação com as tradições da Páscoa em Inglaterra e em Portugal. Assim, comecei a aula a perguntar aos alunos como é que celebravam a Páscoa e fui fazendo uma chuva de ideias aproveitando deste modo para que os alunos adquirissem vocabulário relacionado com o tema.

Seguidamente e após o registo nos cadernos expliquei aos alunos algumas tradições na Grã-Bretanha. Previamente tinha colocado imagens nas paredes da sala de aula alusivas à Páscoa (caça ao ovo, o coelho da Páscoa, desfile da Páscoa).

Apresentei o vocabulário sobre o tema e a primeira coisa que me apercebi foi da dificuldade que os alunos tiveram em distinguir “Bunny” e “Rabbit”. Como não perceberam a minha explicação na LE tive de recorrer à LM para os esclarecer. Comecei por tentar explicar em inglês através de desenhos mas percebi que alguns não distinguiram os dois conceitos tendo sido este o principal constrangimento da aula.

Os alunos não estavam habituados a uma aula dada integralmente na LE logo não se esforçavam por aprender os conceitos apenas com a associação de imagens e a audição em inglês. Tinham necessidade de confirmar repetindo a palavra na LM. Apercebi-me desde logo que isso iria ser o maior constrangimento ao longo da PES neste ciclo.

27-04-2011

No momento inicial da aula preparei os alunos para a leitura do texto do manual tentando obter por parte dos alunos vocabulário sobre a casa (anexo 1). Senti algum desconforto dos alunos por não ter recorrido à LM. No entanto decidi que iria dar a aula integralmente na LE. Contudo, quando tive de explicar o vocabulário como “already, attic, share” tive que recorrer algumas vezes à LM por insistência de alguns alunos. Um dos constrangimentos relativamente ao uso da língua foi com o vocábulo “soon” que os alunos confundem com “sun”. Os alunos confundem estas palavras porque os sons vocálicos são parecidos. Esta situação foi clarificada com recurso a exercícios de audição e repetição e ainda com a construção de frases onde a palavra era utilizada nos diferentes contextos como “The sun shines every morning” e “I will be back soon.”

O maior constrangimento que senti foi a falta de hábito e o desconforto que os alunos têm no uso da LE.

2.4. A prática de ensino supervisionada de Espanhol no 1º ciclo do Ensino Básico

6/10/2011

Quando iniciei a prática pedagógica no 1º ciclo, no ensino de espanhol, as minhas expectativas eram grandes. Apesar de ter experiência neste ciclo de ensino como professora de inglês, não pude deixar de sentir um certo receio até porque era a primeira aula de espanhol que iria lecionar.

Quando preparei os materiais para esta primeira aula, tive a preocupação de tentar criar um impacto positivo nos alunos, criando um ambiente de interesse, curiosidade e expectativa face à nova LE.

O objetivo desta aula era fazer com que os alunos conseguissem apresentar-se e saudar-se em espanhol. Optei por fazer logo a minha apresentação na língua alvo, o que foi recebido

pelos alunos com enorme entusiasmo. Depois de escrever uma frase modelo no quadro, incentivei os alunos a realizarem um jogo em cadeia de pergunta/resposta. Iniciei a atividade saudando e perguntando o nome a um aluno. Seguidamente, pedi ao aluno que perguntasse ao colega do lado o seu nome.

Posteriormente, apresentei os “saludos” reforçando o vocabulário utilizado durante a aula. Os alunos copiaram os “saludos” para o caderno e ouviram uma canção sobre o tema. Após uma primeira audição, entreguei uma ficha a cada aluno com a letra da canção (apêndice 4) para os alunos preencherem os espaços com o respetivo vocabulário. Nesta aula verifiquei que os alunos reagiram com bastante curiosidade e a questão da pronúncia foi o que mais lhes despertou a atenção. Foi interessante constatar a associação inicial que fizeram da palavra espanhola “saludo” com o falso amigo “saúde”. Essa situação foi ultrapassada com alguma facilidade porque se chamou a atenção dos alunos para a lista de vocabulário apresentada relacionada com as saudações. Uma vez mais, como referido no ponto 1, deste relatório os falsos amigos podem ser um obstáculo para a aprendizagem levando o aluno a perceber um outro sentido. O professor deve certificar-se que o aluno retém o correspondente correto na LM. De salientar, positivamente a receptividade dos alunos face à língua e o entusiasmo. Em relação aos aspetos negativos o facto de a logística da sala de aula não ser a melhor. O espaço revelou-se insuficiente para acolher tantos alunos. Aparte isso, não houve qualquer constrangimento.

13/10/2011

Nesta segunda aula, escolhi trabalhar o alfabeto salientando as semelhanças e diferenças entre o alfabeto espanhol e o alfabeto português. Os objetivos desta aula eram que os alunos conseguissem identificar, enunciar e pronunciar o alfabeto espanhol e identificar diferentes sons nas palavras.

Num primeiro momento, escrevi o alfabeto espanhol no quadro e perguntei sobre as principais diferenças. Depois, pronunciei o alfabeto em voz alta e, num segundo momento, pedi aos alunos para repetirem o abecedário, tendo como auxílio a ficha com a fonética de cada letra (anexo 2) que lhes havia distribuído entretanto.

Depois, incentivei os alunos a ouvir e cantar a canção do alfabeto. Na sequência distribuí uma ficha com o alfabeto ilustrado e incitei os alunos a repetir as palavras (anexo 3). Esta atividade foi muito bem recebida pelos alunos porque identificaram semelhanças com algumas palavras em português e aprenderam novo vocabulário à medida que soletravam o alfabeto. Algumas dessas palavras foram: “Arbol”; “Fresa”; “Gafas”; “Mariposa”; “Perro”; “Zanahoria”.

Antes da atividade final distribuí uma ficha de reforço e pedi aos alunos que preenchessem com as letras em falta de forma a encontrar a palavra (anexo 4). Finalmente jogaram ao jogo do enforcado, com o objetivo de interiorizarem o som das letras em espanhol, principalmente das que têm um som diferente do português, como é o caso das letras /c/; /g/; /h/; /j/; /k/; /ll/; /ñ/; /q/; /v/; /x/; /y/; /z/.

Nesta aula não existem aspetos negativos a apontar. As atividades decorreram com normalidade e os alunos estiveram interessados e participativos.

20/10/2011

As orientações teóricas apontam para que se explore o ambiente do aluno relativamente à escolha das temáticas apresentadas. Neste sentido, escolhi a temática do material da sala de aula. Comecei por apresentar aos alunos uma imagem e pedi-lhes que descobrissem o tema da aula.

De seguida, expus o vocabulário. Recorrendo a um PowerPoint, fui pedindo aos alunos que fossem repetindo em coro as palavras. Os alunos demonstraram um entusiasmo crescente à medida que iam descobrindo o vocabulário que facilmente memorizaram. Para consolidar o vocabulário os alunos realizaram uma ficha de trabalho. Além do vocabulário de sala de aula, também lhes apresentei frases-chave para usar em interação com o professor, tendo depois espalhado as mesmas frases ilustradas pela sala para que os alunos as usassem em aulas posteriores.

Seguidamente, e para que fosse feita a verificação da aquisição do vocabulário, apresentei a atividade final da aula: o jogo do mata-moscas. Dividi a turma em duas equipas e dei um mata-moscas a cada aluno. Dispus no quadro cartões com os diversos materiais em sala de aula. Os alunos tinham que bater com o mata-moscas no cartão correto quando fosse pronunciada a palavra. O primeiro a acertar ganhava um ponto.

Esta última atividade foi a que mais se destacou nesta aula devido ao efeito surpresa. Os alunos demonstraram uma grande curiosidade quando lhes distribui o mata-moscas antes de lhes explicar a atividade. No entanto, verifiquei que algumas das palavras induziam os alunos em erro porque tentavam associar aos vocábulos da LM mas não encontravam a imagem equivalente como por exemplo “ goma, carpeta e papelera”. Mais uma vez, se tornou evidente como as interferências da LM, nomeadamente os falsos amigos, podem constituir um constrangimento na aprendizagem das LE, uma vez que deturpam o significado e induzem em erro os alunos. Depois da hesitação inicial acabavam por acertar na palavra correta.

27/10/2011

Nesta aula lecionei a temática das roupas. No final da aula os alunos teriam que identificar e pronunciar as peças de vestuário e completar exercícios orais e escritos.

A aula teve início com um diálogo com os alunos sobre a sua peça de vestuário preferida. Depois de recolher a opinião dos alunos apresentei o vocabulário através de imagens em PowerPoint incitando os alunos a repetir o vocabulário. Depois com recurso a cartões, pedi que identificassem a peça de vestuário. Causou-lhes alguma estranheza os vocábulos “falda” que associaram a fralda (saia) e “sombbrero” (chapéu) que na região de Trás os Montes é um guarda-chuva. Para consolidação desta temática os alunos realizaram uma ficha de vocabulário.

Finalmente, distribuí a cada aluno uma peça de roupa em papel. Coloquei um estendal na sala de aula. Convidei os alunos a construir um estendal de roupa devidamente legendado. Assim, cada aluno tirava de uma caixa uma palavra, aquele que tivesse a imagem correspondente vinha ao estendal e pendurava a peça de roupa com uma mola e a legenda na corda (apêndice 5).

Foi uma aula bastante dinâmica e divertida. Os alunos estiveram sempre recetivos às atividades propostas.

4 /11/2011

Para começar esta aula, pedi aos alunos que relembassem o vocabulário da aula anterior. Posteriormente, coloquei uma música sobre as cores e pedi aos alunos que identificassem o tema da aula. Os alunos identificaram o tema prontamente. Foram colocados no quadro cartões com as cores que foram sendo legendadas com cartões à medida que os alunos repetiam os nomes das cores. Entretanto, pedi aos alunos que fechassem os olhos. Enquanto isso, a professora retirava uma cor do quadro. Os alunos tinham que adivinhar a cor perdida.

Associada ao tema da aula anterior, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre as cores e o vestuário. É importante salientar que o facto da palavra “color” ser do género masculino causou alguma confusão bem como a cor “rojo” que ao longo da aula foi confundida com roxo. Ao longo da aula recorri a cartões com imagens com a cor referida e sempre que os alunos as confundiam com o falso amigo na LM, mostrava-lhes o cartão.

Como conclusão desta aula os alunos construíram um gelado de cores que afixaram na sala de aula (anexo 5). Nesta aula, os alunos estavam um pouco agitados e expectantes relativamente

à aula seguinte uma vez que esta foi a minha última aula no primeiro ciclo. No final da aula os alunos já tinham interiorizado o conceito de “rojo”.

2.5. A prática de ensino supervisionada de Espanhol no 2º Ciclo do Ensino Básico

No 2.º ciclo, a prática pedagógica foi realizada num Clube de Espanhol.

O ensino do espanhol no 2.º ciclo ainda não está enraizado embora exista um programa. Assim, a frequência do clube de Espanhol não era obrigatória. Os alunos podiam frequentar ou não este clube consoante o desejassem. Os que o fizeram foi por interesse e curiosidade.

O dia disponibilizado pela escola não foi o mais convidativo ou adequado à presença dos alunos na sala. Os alunos não tendo aulas à sexta-feira à tarde e, muitos deles, morando nas aldeias do concelho de Mirandela não puderam frequentar o clube. Existiu muita procura mas quando lhes dizia o horário logo desistiam.

A destacar positivamente o reduzido número de alunos que facilitou a interação e participação de todos e um ensino mais individualizado; a sala de aula estava bem equipada com variados elementos multimédia permitindo o uso de diversos materiais e uma maior proximidade na relação professor/aluno.

11/11/2011

Nesta primeira aula, como actividade de motivação no sentido de criar um contexto comunicativo, fiz a minha apresentação utilizando um PowerPoint com palavras-chave sobre mim. Por exemplo, escrevi a data do meu aniversário e o nome da cidade onde nasci e os alunos tinham que adivinhar ao que se referiam estes dados. Depois, projetei um vídeo sobre os dias da semana. Os alunos, enquanto ouviam e visualizavam a canção, tinham que adivinhar o tema da aula – os dias da semana. Enquanto ouviam a canção, foram repetindo os dias da semana. A expressão oral encontra-se em evidência uma vez que a repetição e produção oral são inerentes à audição. O recurso a actividades de motivação como canções envolvem os alunos fazendo com que eles tentem imitar o que ouvem de forma intuitiva. Posteriormente, os alunos preencheram espaços com o vocabulário numa ficha cedida pela professora.

Recorrendo novamente à canção os alunos assimilaram os meses do ano. A professora incentivou os alunos à repetição oral dos meses em diferentes ritmos e entoações. Esta estratégia

permitiu assim o desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência oral, recorrendo a elementos paralinguísticos. Os alunos ordenaram os meses do ano num exercício escrito. Os alunos reagiram com entusiasmo quando conseguiam reproduzir os sons, principalmente os que são diferentes do português. Este exercício contribuiu para a memorização e consolidação de vocabulário. Esta situação reflete o que foi dito anteriormente no capítulo 1 sobre a importância de alguns métodos em níveis de ensino específicos. Ainda que a abordagem comunicativa tenha servido de metodologia orientadora em toda a PES, o uso da repetição de palavras ou expressões revelou-se nesta atividade como a mais benéfica e profícua, pois, usando a estratégia da entoação, os alunos conseguiram assim apreender o vocabulário ensinado.

Para consolidação do tema, para além da ficha de trabalho os alunos jogaram ao “Enforcado”.

Ao longo desta aula, verifiquei que os alunos estavam entusiasmados pela novidade desta disciplina, interessados e participativos. No entanto, tentaram sempre estabelecer comparações com a sua LM. E a similaridade de palavras como “Lunes”, “Martes”, “Julio” associados a lua, Marte, Júlio (nome próprio) provocou algum divertimento.

O aspeto negativo desta aula foi, sem dúvida, o facto de estarem presentes apenas quatro alunos o que inibiu algumas atividades. Os alunos foram demonstrando algum aborrecimento e deixaram de ter espírito de competição pelo facto de serem tão poucos.

18/11/2011

Depois das saudações iniciais e da redação do sumário, distribui uma ficha de trabalho alusiva à temática da aula – os números. Os alunos tinham que ler e sublinhar os numerais na poesia (apêndice 6).

Depois de corrigir a ficha, os alunos ouviram uma canção com os números e ouviram a explicação dos números em espanhol. A professora distribuiu uma ficha informativa com os números. Os alunos contaram oralmente e em coro até 100. Acreditamos que a repetição em coro é facilitadora da memorização de vocabulário e cria autoconfiança nos alunos, já vez que as atenções não estão centradas no indivíduo mas no grupo, o que permite a correcção dos erros mais facilmente porque os alunos não se sentem constrangidos.

Enquanto distribuía uma ficha de trabalho com as adivinhas sobre este tema, expliquei a atividade. (apêndice 7) Em pares, os alunos dizem a adivinha ao colega do lado, que por sua vez tem que adivinhar o número em espanhol.

Finalmente, como consolidação do vocabulário, os alunos jogaram ao Bingo. Esta

atividade permitiu aos alunos praticarem a expressão oral na medida em que tinham que ativar as suas competências auditivas à medida que os números iam sendo ditos por um colega por sua vez o aluno que estava a dizer os números tinha que demonstrar competências ao nível da produção oral relativamente aos números. De salientar como aspeto positivo o facto de todas as atividades terem sido bem recebidas pelos alunos que demonstraram entusiasmo crescente com o decorrer da aula.

Como aspeto negativo saliente o número reduzido de alunos embora, nesta aula, já tenham sido seis.

25/11/2011

No seguimento da aula anterior, achei pertinente abordar a temática das horas. Para além de aprenderem as horas, foi uma forma de consolidação dos números.

Comecei a aula com a revisão dos números. Depois, olhei para o meu relógio e perguntei “¿Qué hora es?”. Os alunos responderam prontamente em português. Incentivei-os à repetição em espanhol. Em seguida, projetei um PowerPoint como suporte à explicação.

Consequentemente, projetei diversos relógios marcando diferentes horas e pedi a cada um dos alunos que dissesse a hora marcada. Esta atividade correu bastante bem tendo superado as minhas expectativas porque verifiquei que os alunos tinham aprendido globalmente o tópico da aula anterior, que tinha sido os números.

Os alunos consolidaram a atividade realizando uma ficha de trabalho e subsequentemente construíram um relógio em cartão e, como trabalho de pares, foram marcando as diferentes horas nos relógios perguntando as horas ao seu par. Nesta situação específica, foi conferida maior autonomia aos alunos que assim puderam praticar a estrutura lexical e gramatical apresentada.

2/12/2011

Esta aula incidiu sobre a rotina diária. Este é um tema familiar para os alunos até porque é comum ao inglês e em termos de organização de ideias é uma mais-valia para o aluno.

Iniciei a aula questionando os alunos acerca da sua rotina diária. Usando um PowerPoint introduzi o vocabulário sobre a rotina incentivando sempre a repetição do vocabulário.

Aproveitando o seu à vontade e descontração, pedi-lhes que fizessem a mímica das várias rotinas. Um aluno iria à frente e fazia a mímica de uma rotina; aquele que adivinhasse

essa rotina seria o escolhido para mimar a próxima rotina. Consideramos o recurso à mimica como atividade de memorização e aquisição de vocabulário importante especialmente nestas faixas etárias. Esta função paralíngüística é facilitadora da aprendizagem de vocabulário porque ativa a memória visual e é uma forma lúdica de apreender vocabulário praticando a compreensão oral.

Depois, falei-lhes da rotina diária de Marta, uma menina espanhola, que escreveu uma carta a uma amiga. No entanto, a carta estava desordenada e ela precisava de ajuda para a ordenar. Distribui a carta e os alunos ordenaram os parágrafos. Depois da leitura em silêncio, os alunos questionaram o significado de algumas palavras como “lunes” (associam a lua), “despierto” (confusão com desperto) e “acuesto” (que dizem encosto-me). Depois de explicar que estas palavras embora sejam semelhantes em português têm significados diferentes. Insisti para que terminassem a tarefa e lessem a carta da Marta. Finalmente, os alunos jogaram Bingo com os cartões de vocabulário das rotinas.

A aula decorreu com normalidade.

9/12/2011

A professora iniciou a aula fazendo uma descrição da sua casa, perguntando depois aos alunos sobre as suas casas.

A professora recolheu a informação e registou no quadro. Projetou um PowerPoint com a imagem de uma casa e forneceu o vocabulário. A professora perguntou novamente aos alunos pelas suas casas e incentivou o uso do novo vocabulário. As palavras “habitación” e “lámpara” foram as que geraram mais confusão de sentido uma vez que foram confundidas com os falsos amigos casa/habitação e lâmpada, respetivamente. Os alunos descreveram as suas casas individualmente. Ao fazê-lo, criaram-se assim as condições para desenvolver a expressão oral, realçando algumas funções da linguagem, especificamente a comparação e contraste. Os alunos descreviam assim as suas casas, ao mesmo tempo que as comparavam com as dos colegas. A consolidação do vocabulário foi feita através de uma ficha de trabalho.

Por fim, os alunos jogaram ao Jogo da Memória. A turma foi dividida em duas equipas e os alunos registaram durante dois minutos o vocabulário relativo aos móveis. A equipa vencedora foi a que em dois minutos registou a maior quantidade de mobiliário. Os alunos desenvolveram a expressão oral ao compararem e contrastarem o vocabulário que previamente haviam produzido por escrito. Os alunos demonstram grande espírito competitivo que é natural neste tipo de actividades.

A aula decorreu com normalidade. No entanto, poderia ter optado por outras atividades com vista a uma melhor articulação dos passos da aula, como por exemplo poderia ter-lhes pedido que fizessem um desenho das suas casas e depois as descrevessem aos colegas, criando assim uma interação aluno-aluno.

Os alunos demonstraram mais entusiasmo na parte final da aula do que no início. Isso deve-se ao facto de os jogos serem um recurso muito apelativo, ao contrário das fichas de trabalho. Apesar deste constrangimento os objetivos principais da aula foram alcançados.

16/12/2011

Na última aula de espanhol e do 1.º período a escolha do tema da aula foi óbvia: o Natal. Para além do vocabulário, era importante referir alguns aspetos culturais espanhóis.

A aula iniciou-se com a audição de uma canção de Natal. Criou-se logo um ambiente natalício na sala de aula, estando criado o mote para toda a aula. Como forma de exercício de pré-audição e no sentido de esclarecer algum vocabulário que constava na canção, escrevi algumas palavras no quadro e pedi aos alunos que, em pares, indicassem um sinónimo em espanhol. Por exemplo escreveu-se “luzes”, “presépio”, “enfeites” e “árvore”. Os alunos tentaram encontrar um equivalente ficando alerta aquando da audição da canção para encontrar o sinónimo equivalente às palavras dadas.

Perguntei aos alunos como costumavam passar esta quadra uma vez que o tema da aula era evidente. Posteriormente, apontei no quadro as tradições portuguesas e espanholas. Depois de alguns esclarecimentos, ensinei-lhes algum vocabulário relacionado com esta época festiva. Para isso, recorri a uma apresentação em PowerPoint. Os alunos foram repetindo o vocabulário à medida que visualizavam as imagens e foram questionando a semelhança e diferenças de vocabulário com a LM como por exemplo “Belén” que associam à cidade de Belém e “Reno” que causa algum constrangimento porque na LE é uma palavra do género feminino. Aproveitando as tradições e o vocabulário lecionado, entreguei aos alunos um texto sobre o Natal em Espanha e pedi-lhes que preenchessem com o vocabulário apresentado. O texto foi depois lido e corrigido oralmente.

Esta aula foi bastante agradável e produtiva. Saliento o facto de que poucos alunos vieram à aula porque a festa de final de período fora na parte da manhã.

2.6. A prática de ensino supervisionada de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico

11/01/2012

Os alunos iniciam a aula revendo a tempo verbal apreendido na aula anterior. A professora auxiliou os alunos, nomeadamente com o verbo auxiliar deste tempo verbal porque a terminação do verbo auxiliar é muito semelhante com o português.

Seguidamente, procedeu-se à correção dos trabalhos de casa que foram realizados por todos os alunos. Os alunos mostraram-se recetivos e bastante atentos. Sendo a minha primeira aula na turma, os alunos estiveram curiosos acerca dos métodos, materiais e postura da professora na sala de aula.

Os alunos foram participando nas atividades à medida que foram solicitados. Foram realizados trabalhos no caderno e os alunos demonstraram ter apreendido a irregularidade de alguns verbos. A correção dos exercícios foi feita com recurso a um PowerPoint poupando tempo na execução das tarefas.

Introduzi o tópico sobre os marcadores temporais e incentivei os alunos a usá-los produzindo enunciados orais. Verifiquei que os alunos associavam as expressões “Esta mañana” e “Este año” com os equivalentes na sua LM, pronunciando-os em português. Houve ainda alguns alunos que traduziram “hasta hora” como “a esta hora” sendo este um falso amigo. Contudo após a clarificação da professora os alunos esforçaram-se por corrigir o erro.

13/01/2012

Nesta aula finalizaram-se as tarefas da aula anterior. Fiz uma abordagem do vocabulário do Natal que os alunos já tinham estudado previamente. Depois, os alunos leram o texto “Una noticia inesperada”, título que foi explorado através de perguntas sobre o possível conteúdo da notícia com o intuito de criar algum suspense e curiosidade acerca do texto. Os alunos realizaram uma leitura silenciosa do mesmo e sublinharam os verbos no Pretérito Perfeito.

Com o objetivo de verificar a compreensão do texto, a professora fez perguntas privilegiando as respostas sim e não pedindo aos alunos para justificarem as respostas negativas.

18/01/12

Esta aula foi a introdução à nova unidade “¡Vivan las rebajas!”. No sentido de criar nos alunos alguma curiosidade e interesse pela nova temática, através de uma canção, incentivei os alunos a descobrirem o tema da aula. A canção “La “Serpiente de tierra caliente” (apêndice 8), tema escolhido, foi ouvido com bastante entusiasmo e diversão. Os alunos gostaram tanto da canção que a quiseram cantar! Além de descobrirem temática da nova unidade ficaram bastante animados para a tarefa seguinte.

Através de um PowerPoint, os alunos aprenderam vocabulário relacionado com as lojas e produtos. Verifiquei que algumas das interferências linguísticas foram positivas para a aquisição da língua uma vez que a semelhança entre as palavras em espanhol e a LM como por exemplo zapateria, joyas, ropa foi facilitadora da aprendizagem. No entanto, verificou-se uma interferência que constrange a aprendizagem ao nível da pronúncia e significado: “medicina” (em espanhol refere-se a medicamento).

De realçar a agitação da turma aquando da audição da canção. Esta situação foi controlada chamando a atenção dos alunos para a importância do vocabulário apresentado na música para a realização das actividades seguintes. Assim, os alunos voltaram a concentrar-se na aula.

20/01/2012

Nesta aula, os alunos reviram o vocabulário apresentado na aula anterior. Devido à semelhança do vocabulário em português, verifiquei que este foi facilmente interiorizado pelos alunos.

Após esta atividade inicial, os alunos realizaram algumas atividades no manual e fui explicando o vocabulário desconhecido. Depois de termos corrigido o exercício do manual, dividi a turma em grupos de quatro alunos e pedi-lhe para irem à frente da turma. Dei um cartão a cada aluno com a imagem de uma loja. O aluno tinha de escolher um produto de acordo com a loja que estava no cartão e dizer quanto iam gastar. A expressão oral continua a ser privilegiada através das funções da linguagem nomeadamente, formular de questões, expressar preferências, concordar e discordar.

Os alunos seguiram a frase modelo escrita no quadro. Aproveitando esta atividade, a professora apresentou o grau dos adjetivos. Os alunos fizeram a comparação de preços utilizando estruturas de comparação e contraste, descrevendo semelhanças e diferenças entre os produtos.

2.7 Reflexão final

O professor deve incentivar o aluno ao estudo da língua alvo usando diferentes materiais e recursos de forma a causar impacto na turma. Deve também alargar os horizontes e expectativas dos aprendentes relativamente à aprendizagem de outras línguas. Para os alunos que chegam à aula de LE sem um prévio contacto com a mesma, o primeiro impacto é muito importante para despertar o interesse para a sua aprendizagem. Cabe ao professor criar um ambiente que reforce a autoestima dos alunos para que se sintam mais seguros na sua aprendizagem. Este é o elemento fundamental para o sucesso da aula e do aluno. O desconhecimento da LE é algo temporal e a sua aprendizagem pode ser lúdica e deve ser feita sempre em contacto permanente com a língua alvo.

Todos sabemos que o inglês e o espanhol são atualmente as duas línguas mais internacionais a nível mundial e isso reflete-se na oferta formativa por parte das escolas portuguesas, sendo o Inglês de carácter obrigatório a partir do 3.º ano do Ensino Básico e o espanhol disponibilizado aos alunos a partir do 3.º ciclo.

Durante o período em que decorreram as aulas de PES foi-me dado observar que os alunos revelam mais dificuldades ao nível da língua inglesa se comparado com o espanhol. Isto dever-se-á em grande parte à proximidade geográfica entre Portugal e Espanha e à semelhança entre as duas línguas, apesar do constrangimento por vezes causado devido à interferência dos falsos cognatos.

De forma a colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos, procurei utilizar estratégias e materiais atrativos, que suscitassem o seu interesse e motivação para o conteúdo das aulas, sempre com o objetivo que os alunos utilizassem as LE em situações reais de comunicação.

Relativamente às práticas letivas de espanhol saliento o facto de nunca ter recorrido à LM embora algumas palavras gerassem ambiguidades e mal-entendidos. Os alunos estavam bastante recetivos e o facto de ser uma língua em muito semelhante ao português fez com que se criasse uma maior proximidade entre os alunos e a LE. É importante referir que no 1.º e no 2.º ciclo, os alunos tinham tido algum contacto com a língua espanhola e algumas palavras eram-lhes familiares. Alguns alunos já tinham visitado Espanha. Uns de férias, outros para fazer compras e outros porque tinham lá familiares emigrados. Sabiam algumas palavras similares ao português e que são utilizadas por nós no nosso dia-a-dia, que ouvem na televisão ou simplesmente que aparecem em alguns produtos, como por exemplo “hola”, “hasta la vista” e “manzana”.

Relativamente ao 3.º ciclo, a minha prática pedagógica foi realizada numa turma de 7.º

ano, na escola Básica Paulo Quintela, em Bragança. Logo, também era o primeiro ano que estes alunos tinham contacto com a língua espanhola. Contudo, o fator da proximidade com Espanha fez com que os alunos tivessem uma outra perceção da língua e outro estímulo para aprender espanhol. Até pelas perspetivas que eventualmente possam ter a nível profissional. Este facto foi o principal apontado pelos alunos para a escolha do espanhol como segunda LE.

No entanto, verificámos que a proximidade entre o português e o espanhol levou a que se registassem algumas interferências provocadas por vocábulos conhecidos como falsos amigos.

No que diz respeito às práticas pedagógicas de inglês, a intenção de usar sempre a LE como meio de ensino/aprendizagem nem sempre foi conseguida. As práticas pedagógicas foram realizadas no Agrupamento de Escolas de Alfândega da Fé. De salientar, a ruralidade do meio onde os horizontes/perspetivas da maioria dos alunos passa pelo trabalho no campo. No caso do 1.º ciclo, o inglês é visto pela maioria dos encarregados de educação como uma forma de ocupar os alunos depois das aulas e algo que não lhes fará falta para o futuro. O concelho de Alfândega da Fé foi dos primeiros concelhos do país onde foi implantada a Generalização do Inglês no 1.º ciclo. No entanto, as mentalidades levam anos a mudar e parece não haver grande evolução relativamente a este assunto no que diz respeito ao concelho de Alfândega da Fé.

Os alunos mostram-se interessados nas atividades mais lúdicas como músicas e jogos mas torna-se difícil o ensino integral das temáticas em inglês. Por vezes, houve necessidade de recorrer à LM para clarificar as tarefas ou dar instruções até porque os alunos procuravam assimilar as palavras consoante o correspondente em português embora não sendo esse o real significado da palavra.

A turma de 1º ciclo, onde lecionei era uma turma com alunos das aldeias. Estes alunos, apesar da sua humildade, não têm acesso aos recursos de alunos de outras turmas como o caso de internet, TV cabo, *Play stations*, nem lhes incutem em casa a necessidade de aprender uma LE.

Os alunos do 2.º ciclo já têm uma consciência diferente relativamente à importância da aprendizagem de uma nova língua, até porque o inglês faz parte do plano de estudos, sendo uma disciplina obrigatória. Penso que aqui alguns pais começam a tomar consciência de que aprender inglês é importante.

O ensino/aprendizagem de uma LE visa essencialmente desenvolver a competência linguística do aluno e promover a sua autoconfiança. Durante a PES procurei preparar as aulas e os materiais tendo em vista esses mesmos objetivos. No final, posso afirmar que se produziu uma grande evolução ao nível das estratégias e métodos por mim utilizados, assim como na qualidade dos materiais produzidos. Além disso, senti uma gradual mudança no que respeita à

autoconfiança e postura em sala de aula, desde que comecei o período das práticas pedagógicas até ao momento em que terminei. Foi um processo longo, onde encontrei alguns obstáculos que procurei superar da melhor forma, mas também cheio de experiências enriquecedoras que me acompanharão ao longo do meu percurso profissional.

Conclusão

Uma vez terminado o período de PES realizada no âmbito do Mestrado em ensino de inglês e espanhol no Ensino Básico, posso concluir que as aprendizagens por ela proporcionadas foram de uma riqueza excepcional, para as quais também contribuíram a minha fácil integração no ambiente escolar, assim como o excelente acompanhamento que tive por parte tanto dos professores cooperantes como dos professores supervisores. A somar a tudo isso, acrescento ainda que as condições de trabalho e os recursos existentes nas diferentes escolas onde estagiei em muito facilitaram e enriqueceram o meu trabalho durante o período em que durou a PES. Dessa forma, creio ter atingido os objetivos a que me propus no início deste relatório, apesar de ter consciência que muito haveria ainda a dizer.

O relatório explora as interferências linguísticas e quisemos entender até que ponto a LM representa um obstáculo efetivo à aquisição das LE inglês e espanhol. Temos consciência de que, quando tenta aprender algo de novo, o aluno tenta utilizar o conhecimento anteriormente aprendido ou adquirido, influenciando a forma como irá adquirir o novo conhecimento. Nesse sentido verificamos que, por vezes, as interferências orais facilitavam a aquisição da LM, principalmente no caso do espanhol, devido à sua grande proximidade com o português, mas, por outro lado, as mesmas constituíam também um entrave à aquisição da LE, devido à existência dos designados falsos amigos ou traduções literais que os alunos faziam de alguns vocábulos e expressões. Relativamente ao inglês, podemos também constatar que por vezes a LM interferia de igual forma, por exemplo nas traduções literais que os alunos faziam e ainda na pronúncia de alguns termos, na medida em que os tentavam aproximar os sons da LE aos da sua própria língua.

De forma a colmatar os constrangimentos ao nível da compreensão e produção oral, procurámos utilizar métodos e selecionar materiais que fossem ao encontro das necessidades dos alunos tentando motivá-los, surpreendendo-os com estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem, de modo a que ocorresse uma comunicação efetiva, uma vez que sempre tentamos privilegiar a abordagem comunicativa em contexto de sala de aula. Visto que o objetivo de aprender uma língua é comunicar nessa própria língua em contextos reais, tentámos criar o maior número possível de oportunidades para que os alunos se exprimissem acerca de assuntos do seu interesse em contextos variados, o que acreditamos os motivou para a aprendizagem dos conteúdos abordados.

No final deste processo, acreditamos que a PES nos forneceu uma experiência

enriquecedora, dando-nos as bases e ferramentas indispensáveis para o exercício da profissão docente no futuro.

Bibliografia

- Aran, A. P. (1997). *Materiales curriculares*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.
- Brown, H. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall Regents.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Chambers, J., & Trudgill, P. (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé Internationale.
- Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: a holistic approach*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Oxford: Macmillan.
- Monteiro, C., & Moreira, E. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26, p. 11.
- Rodgers, T. S., & Richards, J. C. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching*. London: Pearson Longman.)
- Swan, M. (2001). *Practical English Usage* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M., & Smith, B. (2001). *A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers.

Documentos legais

- 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.

Cravo, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação (1996). *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 2.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 (1997a). *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 3.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.

Legislação

Decreto Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 240. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Sitografia

<http://www.dge.mec.pt/espanhol> (acedido em 20-12-15)

<http://www.dge.mec.pt/ingles> (acedido em 11-10-15)

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curricularesde_ingles_homologadas_13_de_maio_2013.pdf (acedido em 10-02-16)

Esperança, J. M. (2004). *cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/conceitosemetodos.pdf*. (Acedido em 5-01-16)

Fuentes, D. M. (26 de março de 2013). *Modelo de comunicacion de Harold Laswell*. em <http://loquemepidiomiprofesora.blogspot.pt/2013/03/modelo-de-comunicacion-de-harold-laswell.html?view=magazine> (acedido em 14-03-16)

Lamas, E. P. (2015). *Repensar o Ensino da Língua - Abordagem comunicativa.*, de <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/563>: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/563> (Acedido em 15-03-16)

Viúdez, F. C. (1994). Fases de una unidad didáctica. *Actas IV*. Centro Virtual Cervantes. (acedido em 10-03-16)

Apêndices

Apêndice 1

Agrupamento de escolas de Alfândega da Fé

Name: _____ Date: _____ Class: _____

Transports

1. Label the images.



1.



7.



3.



4.



8.



10



2.



5.



6.




11.


Apêndice 2


Name: _____ Date _____


1. Find the shop or place.


Here you can buy bread.  _____

In this place you can watch a film.  _____

You can pray here.  _____

If you want flowers  you go to the _____

If you want to cut your hair you go to the _____ 

The place where you put your money.  _____

If you break a leg you go to the _____ 

2. Label the images.









Teacher: Marlene Machado

Apêndice 3



Fotografia 1 Realia



Fotografia 2 Realia

Apêndice 4

Club de Español

ALUMNO: _____ FECHA _____

Hoja de trabajo

Canción: Buenos dias

1. Escucha la canción. Después, rellena los espacios con las palabras siguientes:

Buenos dias (2x) Hola (2x)
Cantar Español


Hola a todos.
Buenos dias, Buenos dias, Buenos dias.

(1) _____ a todos.
Buenos dias,(2) _____,(3) _____

¡Hola! ¿ como estás? Yo estoy muy bien!
Vamos a empezar la clase de español.
Alegres vamos a estar porque nos gusta mucho cantar.

(4) ¡ _____! ¿ como estás? Yo estoy muy bien!
Vamos a empezar la clase de (5) _____.
Alegres vamos a estar porque nos gusta mucho (6) _____.

Hola a todos. Empecemos, empecemos, empecemos.



<http://www.youtube.com/watch?v=6gCmn3UGB78>

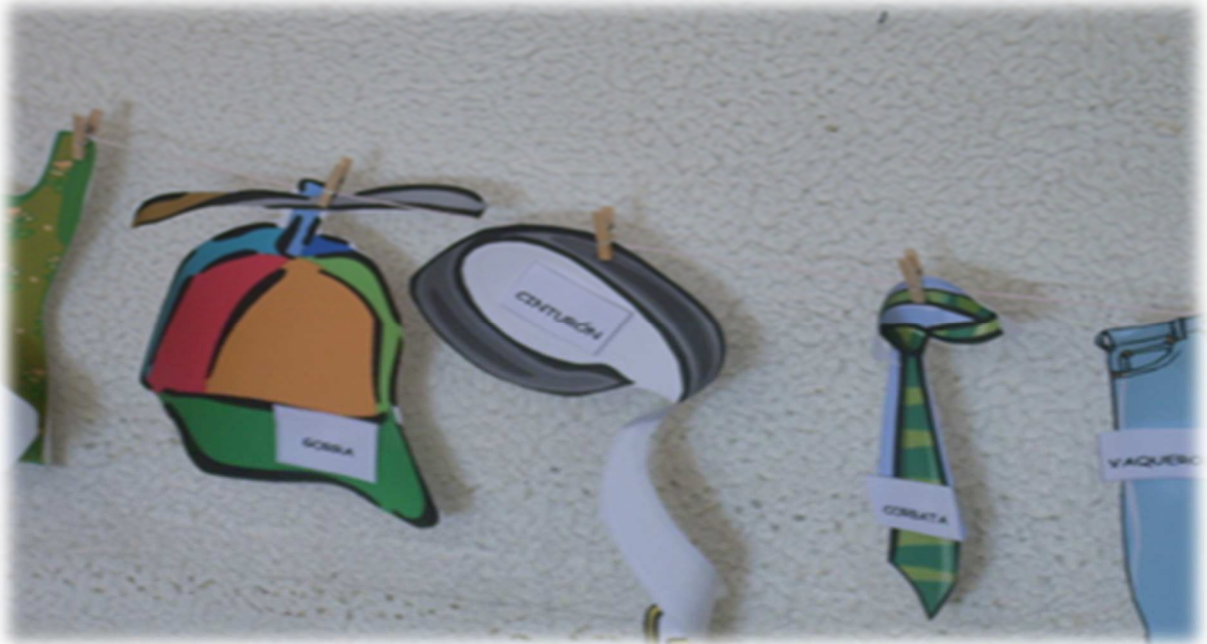
Maestra: Marlene Machado

Buenos días

Apêndice 5



Fotografia 3 Tendedor



Fotografia 4 Tendedor

Apêndice 6

Agrupamento de Escolas Luciano Cordeiro

Alumno _____ Fecha _____

1. Sublima los números en la poesía.

Desfile de los numeritos

Marchan airosos

Los soldaditos

Marchan que marchan

Sin descansar.

Un delante

Y el dos detrás

Tres, cuatro y cinco, seis y siete

Siguen deprisa

A los demás

Pues ya vienen

Apuraditos

El ocho y el nueve

Con el cerito

Que se quedo atrás

Sobre la calle

De pizarrón

Todos de blanco,

Los numeritos

Van de legión.

Apêndice 7

Agrupamento de Escolas Luciano Cordeiro

Alumno _____ Fecha _____

2. Adivina el número.

Rondo soy

Y es cosa anunciada

Que a la derecha algo valgo

Pero a la izquierda nada. _____

Tengo forma de serpiente
Pero no la que más miente. _____

Cuéntate las manos o cuéntate los pies

Y en seguida sabrás que número es. _____

Si le sumas su hermano gemelo al tres,

Ya sabes cuál es. _____

Soy un número y no miento,

Que tengo forma de asiento. _____

Cuántas patas tiene un perro? _____

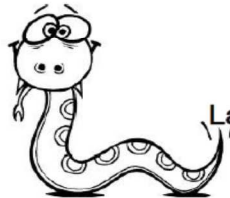
Apêndice 8

Agrupamento Paulo Quintela

Ano lectivo 2011/2012

Alumno: _____ Clase: _____ Fecha: ___/___/___

1. Mientras escuchas la canción rellena los huecos con las palabras abajo.



La serpiente de tierra caliente

Ahí va la serpiente de tierra caliente
que cuando se ríe se le ven los (1) _____,
¡Uy! que está demente critica la gente
porque come plátanos con aguardiente.

La serpiente un día se vino a tierra fría,
para hacerse un (2) _____, en la (3) _____.

Pero, ay qué tristeza, porque en su cabeza
no tiene ni un pelito y no se pudo (4) _____.

Ahí va la serpiente de...

La serpiente un día se vino a tierra fría.
A comprarse (5) _____ en la (6) _____.

Pero, ay que pereza y que amarga sorpresa,
como no tiene patas nada pudo (7) _____.

Ahí va la serpiente de tierra caliente
que cuando se ríe se le ven los dientes,
¡Uy! que está demente critica la gente
porque come plátanos con aguardiente.

zapatería peinado peluquería peinar
zapatos comprar dientes

Profesora: Marlene Machado

Anexos

Anexo 1

4 The place to be

GUIA do PROFESSOR

Before opening the book

BEFORE-READING

O professor marca no quadro duas colunas. Numa escreve: **big, small, three, black, yellow, brown**. Na outra coluna escreve: **house, windows, roof, bedrooms, kitchen, garage**.

Certifica-se de que os alunos percebem o significado de todas as palavras.

Em seguida, o professor diz aos alunos que vão ler um texto sobre a casa da Julie e do Jack. Mas antes os alunos terão de adivinhar algum do seu conteúdo, ligando as palavras de uma coluna à da outra.

OBJECTIVO: fazer com que os alunos adivinhem o conteúdo do texto e aguçar a sua curiosidade.

After opening the book

WHILE-READING

Confirmar as respostas dadas no quadro.

Solução: a yellow house / brown windows / black roof / three bedrooms / a big kitchen / a small garage

Depois podem fazer o desenho da casa da Julie.

O professor lê o e-mail em voz alta e os alunos devem desenhar a casa tal qual a Julie diz que ela é. Os alunos devem fazer esta actividade com os manuais fechados.

A actividade 2 é a mais simples para a compreensão do texto.

As actividades 3 e 4 são as mais complexas para a compreensão do texto.

Na *Mini-Grammar*, página 121, exercício 1 e no *Workbook*, página 21, há mais exercícios para praticar a estrutura *there is / there are*.

POST-READING

Actividade de escrita: descrever a casa dos alunos.

SOLUÇÕES: 2. a. 4 b. 5 c. 2 d. 3 e. 1
3. a. Yes, there are. b. Yes, there is. c. No, there aren't. d. No, there aren't. 4. a. Julie's house is yellow. b. There are three bedrooms. c. Peter shares the room with Jack. d. Julie practises her hip-hop dance moves in the attic.

Teacher's Resource Book, pp. 26, 27 - My house

READING

1 Julie writes to Nicole and tells her about her new house. Read her e-mail.



Hi Nicole,

We are already in our new house, it's big and pretty. It is yellow with brown windows and a black roof.

Upstairs there are three bedrooms, two bathrooms and an attic.

Downstairs there is a living room, a big kitchen, a bathroom, a hall and a small garage. In front of the house there is a garden.

It is very beautiful. It has got a lot of pink, red and orange flowers.

Peter and Jack share the bedroom. In the attic we've got a CD player. It's where I practise my hip-hop dance moves.

I hope you visit me soon. I have so much to tell you and I miss dancing with you.

Write soon.

Julie

2 Match the sentences.

- a.** Julie's house is 4 () 1. the same bedroom.
b. The roof 5 () 2. are two bathrooms.
c. Upstairs there 2 () 3. small.
d. The garage is 3 () 4. big and yellow.
e. Peter and Jack have got 1 () 5. is black.

There is/are = há



My dictionary

already	já
new	nova
window	janela
roof	telhado
upstairs	em cima
downstairs	em baixo
flowers	flores
share	partilhar
hope	esperar
soon	brevemente
tell	dizer
miss	ter saudade

3 Answer **yes, there is / are** or **no, there isn't / aren't**.

- a.** Are there three bedrooms?
yes there are.
- b.** Is there a big kitchen?
yes, there is
- c.** Are there three bathrooms?
no, there aren't
- d.** Are there four attics?
no, there aren't

4 Answer the following questions about the e-mail.

- a.** What colour is Julie's house?
Julie's house is yellow.
- b.** How many bedrooms are there?
there are are three bedrooms
- c.** Who shares the bedroom with Jack?
Peter shares the room with Jack.
- d.** Where does Julie practise her hip-hop dance moves?
Julie practises her hip-hop dance moves in the attic.

WRITING

Write a letter or e-mail to a friend and describe your house.

Anexo 2

El alfabeto español

A *B* *C* *Ch* *D* *E*
a be ce che de e

F *G* *H* *I* *J* *K*
efe ge hache i latina jota ka

L *Ll* *M* *N* *Ñ* *O*
ele elle eme ene eñe o

P *Q* *R* *S* *T* *U*
pe cu erre ese te u

V *W* *X* *Y* *Z*
uve uve doble equis i griega zeta

www.epyks.com.br



FICHA 1

 Arbol	 Beso	 Caramelo	 Dormir
 Escribir	 Fresa	 Gafas	 Hablar
 Isla	 Jugar	 Kilo	 Luna
 Llave	 Mariposa	 Nieve	 Nu
 Ojo	 Perro	 Queso	 Ratón
 Serpiente	 Tomate	 Uva	 Ventana
 Xilófono	 Yogur	 Zanahoria	









Naranjo, F.G & Garcia, C. M. (2008). *Aprendo Jugando! Actividades de Español para niños y niñas de los 6 a los 9 años*. Madrid.

Anexo 4

FICHA DE REFUERZO

Encuentra la palabra

10

	Q _ _ S _
	_ O _ A _ E
	_ E _ _ I E _ _ E
	Z _ N _ H _ R _ _
	_ O _ _ I _
	_ _ E _ A



Naranjo, F.G & Garcia, C. M. (2008). *Aprendo Jugando! Actividades de Español para niños y niñas de los 6 a los 9 años*. Madrid.

Anexo 5



Atividade retirada de www.primeraescuela.com

