



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

**Carla Sofia Almeida Ferreira Borges**

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

Orientado por:

**Alexia Dotras Bravo**

**Elisabete do Rosário Mendes Silva**

**Bragança**

**Julho de 2014**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Rodrigo, ao Gonçalo e ao Rui, pelo tempo que passei longe de vós.

À família, pelo amor e apoio incondicional, sem os quais não teria sido possível esta escalada.

Às Escolas e às respetivas turmas, que me acolheram e tornaram possíveis as Práticas de Ensino Supervisionada.

Às Professoras Cooperantes pelo apoio, disponibilidade, aconselhamento e partilha de saberes e experiências: Cristina Bernardes, Isabel Cabo, Lúcia Oliveira e Maria Otelinda Costa.

Às Professoras Orientadoras, Professora Doutora Alexia Dotras e Professora Doutora Elisabete Silva, pela disponibilidade, apoio, dedicação e paciência que demonstraram para comigo, mas especialmente pelo incentivo que sempre me deram e confiança que depositaram em mim.

Aos professores do Mestrado pelos ensinamentos que me transmitiram.

A todas as colegas de Mestrado que caminharam a meu lado, especialmente às que entraram no meu coração e cuja amizade permanecerá muito para além destes três anos de convivência, apoio e partilha de sorrisos e lágrimas.

A mim, pela perseverança em escalar até ao topo da montanha.

A todos, o meu mais profundo e sincero agradecimento.

## **RESUMO**

Este Relatório, apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, pretende ser uma reflexão da Prática de Ensino Supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.

Por se considerar que língua é cultura e que, como tal, a inclusão da sua dimensão sociocultural no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira permite potenciar o envolvimento ativo do aluno nesse processo, serão apresentadas atividades e estratégias implementadas ao longo das aulas de Prática de Ensino Supervisionada, de forma a demonstrar a eficácia de um ensino culturalmente contextualizado. Tomando em consideração estudos teóricos realizados por diversos estudiosos tal como os documentos legais que orientam o ensino das línguas estrangeiras em Portugal, salientam-se neste Relatório as vantagens do recurso a esta dimensão da língua na aula de língua estrangeira para promover a comunicação intercultural.

Palavras-chave: cultura, ensino de línguas estrangeiras, dimensão sociocultural, comunicação intercultural

## **ABSTRACT**

This report, presented to the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, intends to be a reflective analysis on the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the Master in Teaching English and Spanish in Basic School.

Believing that language is culture and that this is determinant to include its sociocultural dimension in the teaching and learning process of a foreign language in order to improve the student's active involvement in such process, activities and strategies implemented during the lessons of Supervised Teaching Practice will be presented, to demonstrate the effectiveness of teaching within a cultural context. Considering theoretical studies carried out by several scholars as well as legal documents and guidelines to the teaching of foreign languages in Portugal, this report highlights the advantages of using this language dimension in the foreign language classroom so as to promote the intercultural communication.

Keywords: culture, foreign language teaching, sociocultural dimension, intercultural communication

## RESUMEN

Esta memoria, presentada en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança, ambiciona ser una reflexión de la Práctica de Enseñanza Supervisionada en el ámbito del máster en Enseñanza de Inglés y de Español en la Enseñanza Básica.

Planteando que lengua es cultura y que, de hecho, la inclusión de su dimensión sociocultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite impulsar la participación activa del alumno en ese proceso, se presentarán actividades y estrategias implementadas durante las clases de prácticas supervisadas para demostrar la eficacia de una enseñanza culturalmente contextualizada. Teniendo en cuenta los estudios teóricos realizados por varios investigadores junto con los documentos legales que encauzan la enseñanza de lenguas extranjeras en Portugal, en esta memoria se da releve a las ventajas de la utilización de esta dimensión de la lengua en el aula de lengua extranjera para originar la comunicación intercultural.

Palabras clave: cultura, enseñanza de lenguas extranjeras, dimensión sociocultural, comunicación intercultural

## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b> .....	II
<b>Resumo</b> .....	III
<b>Abstract</b> .....	IV
<b>Resumen</b> .....	V
<b>Índice Geral</b> .....	VI
<b>Introdução</b> .....	9
<b>1. Enquadramento Teórico</b> .....	11
1.1.O conceito de cultura .....	11
1.2. Retrospectiva histórica do ensino da cultura na aula de línguas estrangeiras .....	14
1.3. A competência comunicativa .....	18
1.3.1. A dimensão sociocultural como parte da competência comunicativa .....	20
1.4. A dimensão sociocultural na aula de línguas estrangeiras .....	22
1.4.1.O papel do aluno e o papel do professor na aula de línguas estrangeiras .....	24
1.4.2.O papel das atividades e dos materiais na aula de línguas estrangeiras.....	29
1.5. A dimensão sociocultural nos programas de Espanhol e de Inglês para os três ciclos do Ensino Básico .....	36
1.5.1. Programa de Espanhol para o 2.º ciclo do Ensino Básico .....	38
1.5.2. Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico .....	40
1.5.3. Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico.....	42
1.5.4. Programa de Inglês para o 2.º ciclo do Ensino Básico.....	46
<b>2. Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	50
2.1. Contextualização das escolas e das turmas .....	50
2.2. Análise crítica das práticas de ensino .....	54
2.2.1. A prática de ensino de Espanhol no 1.º ciclo do Ensino Básico .....	55
2.2.2. A prática de ensino de Espanhol no 2.º ciclo do Ensino Básico .....	60
2.2.3. A prática de ensino de Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico .....	66
2.2.4. A prática de ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico .....	73
2.2.5. A prática de ensino de Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico .....	79
2.3. Reflexão final.....	86
<b>Conclusão</b> .....	92
<b>Bibliografia</b> .....	95
<b>Anexos</b> .....	100

<b>Apêndices</b> .....	104
------------------------	-----

### **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. A cultura (Alonso, 2012: 85).....	11
Figura 2. A operacionalização dos conteúdos (ME, 1996: 12).....	49

### **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1. As operações mentais a mobilizar pelos alunos (Guillén, 2004: 848).....	26
Quadro 2. Alguns jogos e outras actividades de uso mais frequente no ensino e na aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo (ME, 2005: 35).....	45
Quadro 3. Resumo das práticas de ensino de Espanhol no 1.º ciclo.....	55
Quadro 4. Resumo das práticas de ensino de Espanhol no 2.º ciclo.....	61
Quadro 5. Resumo das práticas de ensino de Espanhol no 3.º ciclo.....	67
Quadro 6. Resumo das práticas de ensino de Inglês no 1.º ciclo.....	74
Quadro 7. Resumo das práticas de ensino de Inglês no 2.º ciclo.....	79

### **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1. Livros e álbuns ilustrados.....	101
Anexo 2. Texto “La presunta abuelita”.....	103

### **ÍNDICE DE APÊNDICES**

Apêndice 1. <i>Flashcards, wordcards (pancartas)</i> e imagens.....	104
Apêndice 2. <i>Posters (carteles)</i> .....	107
Apêndice 3. Apresentações de diapositivos em <i>Powerpoint</i> .....	108
Apêndice 4. Fichas de trabalho.....	112
Apêndice 5. Textos.....	118
Apêndice 6. Trabalhos práticos dos alunos.....	119

### **ÍNDICE DE SIGLAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico  
LE – Língua Estrangeira  
E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira  
ELT – English Language Teaching  
LI – Língua Inglesa

L2 – Segunda Língua

LM – Língua Materna

ME – Ministério da Educação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PGEI – Programa de Generalização do Ensino de Inglês

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RFT – Resposta Física Total ou Respuesta Física Total

TBL – Task Based Learning

TPR – Total Physical Response

## INTRODUÇÃO

Teachers teach language and culture, or culture in language, but not language as culture.

(Kramersch, 1996: 6)

Num contexto de globalização e crescente mobilidade de pessoas à escala mundial, tornou-se premente para o professor de língua estrangeira tornar os seus alunos cultural e comunicativamente competentes nessa LE, chamando a sua atenção para as diferenças entre ambas línguas e culturas: a de partida e a de chegada. O impetuoso desenvolvimento de relações económicas, políticas e intraculturais a nível global imprime um carácter fulcral à aprendizagem de línguas estrangeiras. Constitui, ao mesmo tempo, um enorme desafio para uma comunicação que se pretende eficaz e bem sucedida em novos contextos culturais com distintas regras socioculturais, com valores e atitudes diferentes e com normas de comportamento diferentes das que os aprendentes dessa nova língua estão habituados. Aprender uma língua estrangeira é, deste modo, condição *sine qua non* para que uma comunicação intercultural eficaz possa acontecer entre indivíduos de distintas culturas. Para tal, os aprendentes dessa língua têm de se envolver em atos comunicativos numa LE assim como na realidade da cultura meta, nas referências e significados culturais dos falantes nativos (Arslan & Arslan, 2012: 33).

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, ainda emerge frequentemente a discussão entre o que se considera ser o conhecimento de uma língua e o conhecimento da cultura da qual a língua é originária. Tal facto parece relegar o tema “cultura” para o final da planificação das aulas, o final do manual ou pequenos “Culture Spots” de quando em vez nas alturas festivas consideradas mais significativas, como se se tratasse de algo extra - um bónus - nas aulas de língua estrangeira a que o aluno terá acesso caso o professor consiga terminar o programa estipulado mais cedo – uma música ou talvez um texto informativo acerca de uma celebração, ou ainda um estimulante crucigrama sobre o Natal (apesar de já se começar a encontrar manuais mais completos a este nível, e onde tal não acontece). No entanto, este tipo de discussão parte do princípio erróneo de que a cultura pode ser separada da língua, de que a cultura é algo que necessita ser introduzido na aula de língua e apresentado ao aluno, e que, tanto o aluno como o professor possuem algum tipo de escolha quanto à “integração de conteúdos culturais” no programa da disciplina ou não. Pode-se sempre argumentar que cada imagem, desenho, foto, texto (ou excerto de texto) e diálogo contidos num manual

podem ser alvo de não apenas uma exploração mas também de um debate ou discussão cultural (Tomalin, 2008: 2).

Sendo, pois, incontornável e indiscutível que a língua e a cultura estão intrinsecamente ligadas, aliás, que língua é cultura fazendo parte de um todo indissociável, visto que todo e qualquer ato de fala comporta uma marca cultural e todo e qualquer ato de fala se estrutura em função de uma dimensão sociocultural, propus-me a pôr em prática tais convicções durante as minhas práticas letivas de Inglês e de Espanhol. Como professora de línguas estrangeiras tive como objetivo aumentar a motivação dos alunos, tentando sempre adequar as atividades ao nível e faixa etária da turma e recorrendo a materiais diversificados, que preenchessem as necessidades, interesses e características dos alunos. Procurei constantemente transmitir a minha convicção de que o poder e a essência de uma língua residem no facto de esta representar a própria alma do país(es) e do povo(s) que a fala(m).

Neste contexto e após as anteriores considerações iniciais, o presente relatório constitui a reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em ensino do Inglês e do Espanhol no Ensino Básico, cujas práticas letivas de ensino tiveram como linha orientadora promover e desenvolver a dimensão sociocultural das línguas espanhola e inglesa na sala de aula. Incorporou-se, de igual forma, nas referidas práticas letivas toda a formação teórica recebida nas restantes unidades curriculares do Mestrado, assim como da anterior licenciatura em Inglês e Alemão (ensino de), não esquecendo a experiência profissional adquirida ao longo da última década.

O relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira procura fundamentar os conceitos e linhas orientadoras que nortearam as práticas de ensino através do enquadramento teórico das mesmas e da análise dos programas do Ministério da Educação em vigor para as disciplinas de Inglês e Espanhol. A segunda parte do relatório versa-se sobre as experiências que decorreram da Prática de Ensino Supervisionada, sua contextualização, descrição e análise crítica, seguidas de uma reflexão final sobre os resultados globais obtidos.

Por último, apresentar-se-ão as conclusões advindas das duas partes anteriores do relatório, a saber, do enquadramento teórico e da análise reflexiva das práticas de ensino.



*Cultura* pode ser considerada como toda uma forma de vida, visão na qual se incluem os significados comuns, ou pode ser considerada como os processos criativos e de descoberta. Alguns autores utilizam o termo apenas num destes sentidos, mas preferiu-se insistir em ambos os conceitos de cultura, no que a conjunção dos dois significa, tomando em consideração que “Culture is ordinary, in every society and in every mind” (Williams, 1958: 90). Neste sentido mais lato, *cultura* constitui um todo complexo no qual coexistem conhecimento, crenças, tradições, artes, leis, bem como outros hábitos e capacidades adquiridas pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade. Desde esta perspetiva, a cultura é um “pastiche of patterns” (Larsen-Freeman, 2012: 22) próprio de uma determinada sociedade e das suas normas definitorias das formas de sentir, pensar e agir nessa sociedade, podendo-se afirmar, portanto, que cada cultura representa uma visão do mundo, uma forma de classificar a realidade. A definição de cultura não pode ser, portanto, reduzida a cultura com “c” minúscula e Cultura com “C” maiúscula. O conceito é muito mais ambivalente e, numa definição alargada, *cultura* é um “humanly created environment for all our thoughts and actions” (Saluveer, 2004: 9), que todos os humanos partilham e que nos distinguem do mundo animal.

Para muitos, *cultura* é vista como arte, literatura, tradições e vida quotidiana específica de um determinado grupo de indivíduos - os aspetos visíveis e observáveis da cultura desse grupo. Não obstante, a cultura inclui também aspetos menos visíveis e tangíveis como as crenças, os valores, as normas e as atitudes. A combinação de ambas visões pode constatar-se no Dicionario de la Lengua Española de la RAE segundo a qual cultura é

(Del lat. *cultūra*).

1. f. [cultivo](#).
2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
3. f. **Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.**
4. f. ant. Culto religioso.

(consultado na versão digital<sup>1</sup>)

De facto, verifica-se que existem diversas conceções e consequentes conceitos do termo cultura. Para alguns autores, *cultura* constitui todo o produto da atividade

---

<sup>1</sup> <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura> acedido em 20 de maio de 2014

humana, para outros, *cultura* é o primeiro mecanismo de adaptação do homem, referindo-se aos padrões e modelos que subjazem à interação social humana (Damen, 1987: 367).

Assim, podem distinguir-se dois níveis diferentes de cultura, a saber, “visible and invisible cultures” (Arslan & Arslan, 2012: 32), partindo da metáfora de Peterson (2004) da *cultura* como um *iceberg*, cujo topo seria a cultura visível, facilmente observável e tangível na qual se integram aspetos como a geografia, a arquitetura, os gestos e a roupa. A base do *iceberg*, submersa, seria a *cultura invisível* que comporta as crenças, as regras sociais, preferências e gostos, opiniões, i.e., aspetos que se observam com dificuldade e alguma subjetividade.

Como se pode constatar, todos os estudos de distintas áreas da ciência marcam vincadamente a estreita relação entre língua e cultura indo ao encontro do que se afirmou na introdução do presente relatório de que língua é cultura. Tal relação é ressaltada de forma inequívoca ao afirmar que a língua faz parte da cultura e a cultura faz parte da língua, estando ambas tão intrinsecamente entrelaçadas que não se consegue separar uma da outra sem se perder o significado ou da língua ou da cultura (Brown, 2000: 177). De igual modo se salienta o carácter indissociável dos elementos desta dicotomia língua-cultura afirmando que a cultura representa a fundação da comunicação, apresentando-se como algo indispensável ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua (Thanasoulas, 2001: 8), já que esta é fulcral na forma como conferimos significado à realidade (Kramsch, 2013: 63).

Portanto, podem-se identificar três formas segundo as quais língua e cultura estão ligadas, sendo a primeira, a forma como a língua exprime a realidade cultural já que as palavras estão ao serviço dos indivíduos para expressarem factos e ideias e para refletirem atitudes. A segunda será a forma como a língua incorpora a realidade cultural visto os indivíduos atribuírem significados às suas experiências através do meio de comunicação que possuem – a língua. Na terceira, a língua simboliza a realidade cultural pois os indivíduos tomam a língua como um símbolo da sua identidade social. (Saluveer, 2004: 11)

A cultura é algo que pressupõe um conhecimento (inconsciente, por vezes) de um património singular dos grupos humanos e que permite a um indivíduo viver numa determinada sociedade. Constitui algo que se adquire ao longo do tempo, que se herda e transmite, que se partilha no seio de um grupo específico, remetendo para um conjunto

de elementos que são reconhecidos por todos quantos se identificam como parte integrante de tal grupo (Denis & Matas, 2009).

Pode-se verificar, pois, que *cultura* constitui um meio facilitador social que permite aos indivíduos interagir em situações concretas. Tome-se como exemplo um indivíduo que decide aprender Mandarim, que não adquire apenas os conhecimentos meramente linguísticos da língua mas também absorve tudo o que se relaciona com o Mandarim e a China. O que tal indivíduo faz é incluir todos os pré-conceitos acerca da língua chinesa: que é difícil, que soa estranha, que se fala num dos maiores países do mundo, entre outros. Pode-se ser acusado de estereotipar ao assumir-se a posição anterior, verdade talvez, mas tal facto não se sobrepõe ao cerne da questão: a maioria das línguas, senão todas, comporta associações culturais. Assim, ao falar uma língua está-se automaticamente (em menor ou maior grau) a “entrar” na cultura subjacente, já que para se ser capaz de comunicar eficazmente numa língua um aprendente tem de processar o seu pensamento nessa própria língua para depois produzir atos de fala. Considerando a mente de um indivíduo como o centro da sua identidade, se ele pensa em Mandarim de forma a falar em Mandarim, pode-se afirmar que, de certa forma, esse indivíduo quase assume uma identidade chinesa. Verifica-se, através deste exemplo, como a cultura constitui uma forma de interpretar o mundo, a ferramenta para compreender a realidade (segundo parâmetros culturais), ajudando os indivíduos a encontrar o seu lugar no mundo.

Em suma e circunscrevendo a definição do conceito de cultura ao ensino de línguas estrangeiras, serão todos os conhecimentos que os indivíduos nativos de uma língua compartilham e dão por subentendidos (independentemente da sua classe social e nível de instrução). De igual modo, a ligação indissociável da língua e das suas normas socioculturais, do uso que membros de determinadas culturas fazem da língua para se referirem a algo, descreverem algo ou funcionar dentro de organizações sociais são contemplados (Hinkel, 2014: 394-408). Torna-se, assim, óbvio que “aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales” (Sánchez, 1999: 26 em Rodríguez, 2004: 243).

## **1.2. Retrospectiva histórica do ensino da cultura na aula de línguas estrangeiras**

Muito se tem debatido acerca do papel da cultura no ensino de línguas estrangeiras e nos últimos anos tem-se assistido ao reavivar da preocupação em incorporar informação cultural nos programas de línguas estrangeiras.

Constata-se que as primeiras referências ao contexto sociocultural no ensino de línguas estrangeiras surgiram pelas mãos de Savignon em 1972 que afirmou que o uso da língua constitui um todo integrado pelas destrezas linguísticas e pela dimensão social subjacente a esse uso (Guillén, 2004: 837).

López (2007: 26) parte de algumas afirmações que ainda subsistem na mentalidade de alguns (ou bastantes) professores de línguas estrangeiras para problematizar a integração do elemento sociocultural na aula de LE (neste caso, especificamente de E/LE), sendo elas:

- Aprender una lengua es conocer el vocabulario y las normas gramaticales
- Es conveniente separar lengua de cultura
- El contenido sociocultural pertenece al ámbito de la experiencia personal del estudiante

Pelo exposto anteriormente aquando da definição do conceito de cultura, e constatando-se que cada vez mais se assiste a docentes que não compartilham das anteriores afirmações, a dimensão sociocultural integra-se mais frequentemente no ensino de uma língua estrangeira. Os professores começam a tratar a competência cultural como “una parte indisociable de la competencia comunicativa” (López, 2007: 26), para o que eu pretendi fornecer o meu contributo ao tratá-la na Prática de Ensino Supervisionada.

Contudo, os primeiros métodos de ensino da cultura que surgiram nos anos 70 olhavam para a cultura como algo imutável e estático constituída eminentemente por “factos” acumuláveis, classificáveis, observáveis, tangíveis e, como tal, passíveis de serem ensinados e aprendidos. Esta perspetiva focava-se no comportamento ao *nível da superfície* sem considerar nem as orientações valorativas que lhe estavam subjacentes nem a mutabilidade do comportamento humano dentro da comunidade cultural da língua alvo, e muito menos a interação entre língua e cultura na construção de significados linguísticos ou a própria participação ativa dos indivíduos na criação da cultura (Paige *et al.*, 2003: 4).

A abordagem funcional-nocional ganhou popularidade nos anos setenta, tendo influenciado radicalmente o ensino de línguas estrangeiras na Europa e segundo a qual “the cultural component of language teaching came to be seen as the pragmatic functions and notions expressed through language in everyday ways of speaking and acting” (Kramsch, 1996: 5). Deste modo, tal abordagem suscitou a consciencialização da importância da vertente pragmática da língua no ensino da mesma, de acordo com a

qual se adota uma perspectiva funcional colocando a ênfase nos objetivos dos participantes num ato comunicativo (Pons, 2005: 21). Tal vertente é fulcral para conduzir à familiarização dos aprendentes dessa língua com padrões da cultura alvo no intuito de serem capazes de comunicar mais para além do que é dito (Kontra, 2007: 29). Contudo, a falta de adequação desta abordagem funcional-nocional foi rebatida por apenas se basear numa universalidade de funções linguísticas extraídas das necessidades humanas comuns.

Não obstante a discussão acerca do binómio língua-cultura ser transversal a algumas das últimas décadas, foi apenas nos anos 80 que a necessidade de ensinar cultura nas aulas de língua emergiu devido principalmente ao inegável crescente interesse pelo ensino do Inglês como LE e da(s) cultura(s) subjacente(s), alcançando o expoente máximo na investigação durante a década de 90 graças aos esforços de Michael Byram e Claire Kramsch. Apesar disso, já em meados dos anos 80 tinham sido virtualmente aceites inúmeras vantagens advindas do ensino de conteúdos culturais na aula de L2, tendo tais conteúdos sido incorporados nas aulas, não deixando, todavia, de persistir a discussão acerca de quais conteúdos culturais se deveria ensinar e como ensiná-los de forma mais contributiva para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes (Bada & Genc, 2005: 74).

O ensino da cultura tem continuado a ser alvo de preocupação de muitos estudiosos, tendo surgido diversas abordagens tais como a *mono-cultural approach* e a *comparative approach*. A primeira toma como foco apenas a cultura do país cuja língua é aprendida e não se considera apropriada, hoje em dia, visto colocar de parte a cultura de origem do aprendente da LE e o seu conhecimento sobre a mesma. A segunda envolve a análise contrastiva entre a cultura materna do aprendente e a cultura da LE que este está a aprender (Saluveer, 2004: 23). No final do século XX, Risager considerou pertinente descrever 4 abordagens distintas ao ensino da cultura: a abordagem *intercultural*, a *multicultural*, a *transcultural*, e a *da cultura estrangeira*. As duas primeiras abordagens pressupõem um elemento considerável de comparação, enquanto a abordagem transcultural preconiza a LE como uma língua internacional. A última abordagem referida focaliza-se apenas na(s) cultura(s) da língua-alvo (Arslan & Arslan, 2012:35).

Observa-se, pois, que existem muitas outras abordagens que se centram em distintos aspetos da cultura alvo ou que se concentram no desenvolvimento de algumas competências nos aprendentes de uma LE. Salienta-se o facto de os métodos mais

recentes verem a cultura à luz do seu dinamismo e variabilidade, ou seja, como algo em constante mudança e construção através da interação e comunicação humanas. Tal mudança na perspetiva segundo a qual se encarava o ensino da cultura no âmbito do ensino de uma LE foi influenciada por mudanças conceituais de:

culture-specific to culture-general models of intercultural competence, cultural stereotypes to cultural generalizations, cultural absolutes to cultural variations (within and across cultures), and culture as distinct from language to culture as integral to language.

(Paige *et al.*, 2003:4)

Nesta perspetiva, a língua funciona quer como meio quer como modelador da cultura, pelo que se preconiza que o ensino da cultura na aprendizagem de uma LE deveria promover a consciencialização do *eu* enquanto ser cultural e do impacto da cultura na comunicação, comportamento e identidade humanas, bem como introduzir a aprendizagem quer da designada “cultura geral” em termos de fenómenos universais e transculturais que facilitam a integração da cultura global do aprendente, quer do ensino da “cultura específica” referente à

acquisition of knowledge and skills relevant to a given “target culture”, i.e., a particular culture group or community. Culture-general learning, on the other hand, refers to knowledge and skills that are more generalizable in nature and transferable across cultures.

(Paige *et al.*, 2003: 5)

Tudo isto, sem deixar de incluir o ensino do *aprender a aprender*, ou seja, de como se tornar um aprendente de língua/cultura bem sucedido e eficaz, i.e., competente. Constata-se a preocupação com a relação dinâmica entre a situação comunicativa e os agentes na qual o contexto cultural influi, olhando para as palavras e o seu significado como indissociáveis do contexto cultural, tal como para o facto de os padrões linguísticos e culturais se alterarem ao longo do tempo e variarem de acordo com a situação comunicativa em questão (Paige *et al.*, 2003: 5).

Em 1996, Kramsch chegava já à conclusão de que o ensino de LE se circunscrevia a uma conceção restrita de língua e cultura, na qual os conteúdos culturais eram integrados na aula de LE como forma de reforçar e enriquecer os conteúdos linguísticos. Chama a atenção para o facto de a verdadeira mudança de atitude e mentalidade quanto ao ensino da língua como cultura ainda não ter sucedido naquela altura (Kramsch, 1996: 6). Parece que se poderá estender tal crítica aos dias de hoje pois, a meu ver, continua a não se tratar a língua como cultura e permanece a ideia

referenciada na parte introdutória do presente relatório, a saber, a dos “Culture spots” ou “corners” nos manuais de LE ou da celebração pontual de um dia festivo, pelo que, como se constatará na parte prática deste relatório, se encontrou alguma dificuldade em selecionar conteúdos aquando da elaboração dos planos de aula. Tal dificuldade adveio do facto de os manuais usados serem poucos em material intercultural e, por conseguinte, ter de se criar de raiz quase todo o material utilizado nas práticas de ensino ou recorrer a materiais diferentes dos habituais. Contudo, não sou alheia ao facto de os textos literários presentes nos manuais representarem um importante veículo para refletir sobre a cultura da língua alvo e transmitir conceitos socioculturais inerentes à própria compreensão do texto.

Ao levar a cabo uma análise retrospectiva e crítica da história da didática de línguas estrangeiras constata-se que os métodos tradicionais e estruturalistas olhavam para a cultura como algo acessório que deveria ser integrado nos materiais didáticos com a função de mero adorno (Miquel, 2004: 511), ao contrário da visão metodológica que se possui hoje em dia segundo a qual a interligação entre língua e cultura deverá ser alcançada através “del éxito de la enseñanza lingüístico-cultural” (Sánchez, 2009: 316). Para tal, deve persistir-se no desenvolvimento de comportamentos culturalmente corretos por parte dos alunos aquando da comunicação com membros da cultura meta bem como da capacidade de lidar com situações reais, tornando-os mediadores entre atitudes, sistemas de valores e pontos de vista da sua própria cultura e as da língua-alvo (Pachler, 2003: 78).

### **1.3. A competência comunicativa**

A presença das orientações comunicativa e pragmática revolucionou a conceção de língua e, conseqüentemente, o ensino de línguas estrangeiras que deixou de olhar para esta como uma recompilação de conteúdos formais e prescritivos. Tal mudança epistemológica passou por uma nova visão da língua enquanto meio de comunicação apreendida através do desenvolvimento progressivo de competências integradas e sua aplicação com um objetivo: a funcionalidade comunicativa. A aula de LE deixa de ser um espaço de ensino da gramática para ser um espaço no qual se privilegia a aprendizagem do domínio da regulação do uso efetivo e eficaz da língua, i.e., a sua adequação pragmática que conduz a uma interação comunicativa eficaz. Conhecer o sistema linguístico de uma língua e usá-lo passam a ser aspetos distintos.

Este paradigma metodológico comunicativo traz apenso o conceito de *aquisição* de uma L2 que se relaciona com a capacidade de *saber fazer algo* que caracteriza uma competência (Sánchez, 2009: 293), ou seja, algo que se atinge apenas através da prática pelo que apenas se pode aprender a falar uma língua, falando e apenas se pode aprender a escrever numa língua, escrevendo. Este é a única forma de apreender uma língua estrangeira, processo inacabado que dura toda a vida, pelo que se pode afirmar que um falante de uma língua está em constante desenvolvimento até à sua morte.

Com a consolidação de tal paradigma metodológico no ensino das línguas estrangeiras, cujo objetivo fundamental constitui o desenvolvimento da competência comunicativa em todas as suas dimensões (linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica e sociocultural), ser capaz de comunicar numa língua passou a significar ser *competente* em todos os aspetos da comunicação. E para definir o que é ser *competente* parece essencial regressar ao conceito de Hymes de *competência comunicativa* na qual as esferas do que é linguístico e do que é cultural se interseam inequivocamente (Hymes, 1972: 287). Constatase, pois, que esta *competência comunicativa* não contém apenas elementos puramente linguísticos mas também elementos contextuais, vertebrando na dimensão pragmática da comunicação, no uso da língua, na necessidade de uma abordagem social: não basta conhecer a gramática de uma língua mas importa igualmente conhecer o seu uso. Ser *competente* é possuir a capacidade de saber o que dizer a quem mas igualmente quando e como dizê-lo e quando não o dizer. O objetivo é que o aprendente adquira um *saber fazer*, um *saber aprender*, um *saber estar* (Denis & Matas, 2009: 90).

Esta visão comunicativa da língua acrescentou a dimensão sociolinguística à competência comunicativa, adicionando os conhecimentos e capacidades de adequação ao contexto que permitem a comunicação, trazendo uma nova visão de cultura à que era transmitida nos manuais do período estruturalista. Esta rutura com a tradição de pensamento que equaciona apenas uma língua, uma cultura e que “takes a set of functions for granted” (Hymes, 1972: 289) foi fulcral. Assim se denotam as regras sociais e culturais às quais a língua está intrinsecamente ligada e as quais os alunos devem aprender, já que perante usos reais da língua como cumprimentar, por exemplo, se deparam com o seu uso social e cultural e, conseqüentemente, as regras e formas de conduta social e as normas de cortesia. Estas são fruto de uma operação de natureza sociolinguística que permite evitar os conflitos e manter a harmonia nas relações interpessoais mediante o uso de determinados mecanismos linguísticos, cujo

incumprimento pode conduzir a mal entendidos e juízos de valor negativos acerca do “infrator”.

### **1.3.1. A dimensão sociocultural como parte da competência comunicativa**

Como verificado no ponto 1.3. do presente Relatório, o conceito de competência comunicativa foi idealizado por Dell Hymes nos anos 70 após analisar criticamente Chomsky, constituindo a competência comunicativa do primeiro autor uma noção muito mais abrangente que a do segundo, e tendo ganho reconhecimento e sido adaptada por outros teóricos.

Segundo o QECR (2001), o ensino das línguas estrangeiras deve desenvolver um conjunto de competências nos aprendentes – as designadas *competências gerais* e *competência comunicativa*. As primeiras referem-se ao conhecimento declarativo (saber), à competência de realização (saber-fazer), à competência existencial (saber-ser e saber-estar) bem como à competência de aprendizagem (saber-aprender), enquanto a segunda comporta três dimensões distintas: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. Destas três dimensões, a que se pretende focalizar para fundamentar a linha orientadora das práticas de ensino efetivadas durante a PES é a competência sociolinguística que abrange as condições socioculturais do uso da língua, i.e., determinados tipos de comportamento e de convenções sociais pertencentes a uma comunidade. Tais convenções sociais consistem numa codificação linguística de rituais fundamentais para o funcionamento dessa comunidade, tais como as regras de boa educação e normas que regem as relações entre gerações, classes e grupos sociais, géneros entre outros, que afetam fortemente a comunicação entre indivíduos de culturas distintas (mesmo que inconscientemente, por parte dos interlocutores).

As três dimensões da competência comunicativa supramencionadas são indissociáveis, simultaneamente integradas e indispensáveis à comunicação real e com significado, conforme o QECR (2001). Este documento compila uma lista de características culturais que distinguem uma sociedade e a sua cultura de outra, lista essa que pode ajudar a elaborar um programa de conteúdo sociocultural. Para tal, considera que os alunos e os falantes de uma língua são indivíduos que interagem linguística e culturalmente dentro de um contexto social, e que para o desenvolvimento de qualquer atividade de comunicação (a par das dimensões linguístico-discursivas) existe a sensibilização para um saber sociocultural que inclui a realidade social e cultural da língua estudada. Neste documento tal *saber* é denominado por *conhecimento*

*sociocultural* remetendo para as características distintivas de uma sociedade concreta, da cultura da comunidade ou comunidades que falam determinada língua.

No capítulo 5.1.1.2. do mesmo documento (QEQR, 2001: 148-150), acerca do conhecimento sociocultural, surgem em detalhe as seguintes sete epígrafes:

1. A vida diária;
2. As condições de vida,
3. As relações pessoais;
4. Os valores, as crenças e as atitudes;
5. A linguagem corporal;
6. As convenções sociais;
7. O comportamento ritual.

Neste documento essencial para qualquer professor de línguas estrangeiras e que em diversas ocasiões fui consultando ao longo dos últimos anos de ensino, a designada “consciência intercultural” (QEQR, 2001: 150) abarca não apenas o conhecimento objetivo, mas também “uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspetiva do *outro*, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais” (QEQR, 2001: 150), chamando a atenção para as “capacidades interculturais e a competência de realização” (QEQR, 2001: 151) que os aprendentes de uma LE deverão desenvolver. Tais englobam desde competências para estabelecer relações entre a cultura nativa e a cultura-alvo com habilidade e sensibilidade culturais em tais contactos, capacidades de desempenhar o papel de intermediário entre as culturas referidas por forma a ser capaz de gerir conflitos e/ou mal entendidos culturais até às capacidades para relativizar com algum distanciamento as “relações estereotipadas” (QEQR, 2001: 151). A referida perspetiva do *outro* preconiza que, através da consciência das diferenças, o indivíduo entende o *eu*, a sua própria identidade.

Miquel (2004: 516) estabelece um paralelismo com a secção de um tronco de uma árvore, onde estaria englobada toda a cultura, similar ao inicialmente apresentado no presente relatório de Peterson (2004) em Alonso (2012). A parte central, que constitui a parte essencial da árvore, corresponde à cultura diretamente relacionada com a língua, a secção na qual se situa a componente sociocultural onde se inserem os conhecimentos que permitem fazer um uso efetivo e adequado da linguagem: as crenças e os pressupostos, os modos pautados de atuação, os juízos de valor, os saberes compartilhados por todos os falantes de uma língua.

A dimensão sociocultural da língua é constituída por distintas atitudes e competências ao nível da observação, identificação e reconhecimento; quanto à comparação e análise contrastiva; relativas à negociação de significado; quanto a lidar com ou tolerar ambiguidades; ao nível da descodificação e interpretação de mensagens; relativas à minimização de possibilidade de mal entendidos; no que diz respeito à defesa de cada ponto de vista ao mesmo tempo que se reconhece legitimidade de outros pontos de vista; quanto à aceitação da diferença (Svetlana, 2011: 154). Pretendeu-se desenvolver as atitudes e competências supramencionadas nos alunos durante as aulas de PES através das estratégias e atividades realizadas. Por tudo isto, se pode constatar que alcançar uma “competência” sociocultural na plena aceção deste conceito requer uma maturidade e metacognição enquanto indivíduo bastante elevadas já que exige que se “baixem as defesas” quanto ao conhecido, que se tomem riscos e pratiquem comportamentos pouco familiares e até desconfortáveis. Tal aprendizagem requer uma mente e um coração abertos, uma flexibilidade de pensamento e uma vontade enorme de aceitar e tolerar visões do mundo distintas, sendo imperativo possuir um sentido crítico e analítico sobre a sua cultura e a da língua alvo de aprendizagem, sem qualquer tipo de sentimentos de superioridade ou inferioridade (Svetlana, 2011: 154). Neste sentido, pretendeu-se abrir a mente e o coração dos alunos durante as práticas de ensino com o intuito de serem flexíveis e tolerantes, despojados de ideias de que uma cultura é “superior” a outra, e tentando que analisassem criticamente o que viam, liam e ouviam acerca de outros povos.

Noutro documento de grande referência para os docentes de E/LE, *Los Niveles de referencia para el español*, pressupõem-se três componentes principais relacionados com a dimensão sociocultural da língua: os referentes culturais; os saberes e comportamentos socioculturais; as capacidades e atitudes interculturais (Alonso, 2012:88) que, no fundo, preconizam as mesmas ideias presentes no QECR.

#### **1.4. A dimensão sociocultural na aula de línguas estrangeiras**

A *competência sociocultural* tornou-se uma parte importante no ensino de línguas estrangeiras e existem inúmeras teorias acerca da mesma que basicamente residem na interdependência de língua e cultura, conforme exposto e fundamentado anteriormente no presente relatório, o que necessariamente aporta consequências para o ensino de línguas. Constata-se, assim, a dificuldade em desenvolver uma competência comunicativa sociocultural em faixas etárias baixas e níveis de aprendizagem de línguas

estrangeiras muito iniciais. Não obstante, é dever de um professor de LE promover e fomentar atitudes que vão conduzindo à construção e desenvolvimento de tal *competência sociocultural*, através da presença da dimensão sociocultural da língua(s) que se ensina(m) nas suas práticas letivas.

Presta-se grande atenção, hoje em dia, a esta dimensão sociocultural no ensino de línguas estrangeiras por se considerar que é um requisito essencial para um uso apropriado de uma LE em situações culturais e sociais específicas. Pela dificuldade supramencionada, considerei nas minhas práticas de ensino que a dimensão sociocultural deve ser “ensinada” como um processo interativo no qual se relacionam as línguas, culturas e percepções quer da cultura de partida (nativa dos aprendentes) quer da cultura de chegada, da LE que se está a aprender. Tais estudos vão ao encontro da análise contrastiva que se preconiza nos nossos dias no ensino de línguas estrangeiras.

No presente, na discussão em ELT e no ensino de E/LE proliferam termos que coexistem e se sobrepõem, tais como *multicultural*, *transcultural* ou *intercultural*. Uma abordagem culturalmente sensível, a que também pretendi colocar em prática na PES, é *intercultural* já que olha para o ensino da língua como um processo pedagógico que pretende alterar o comportamento do aprendente ao mostrar-lhe novas normas de comportamento e novos valores (Kontra, 2007: 32). O uso do termo *intercultural* é de suma importância pois exprime uma certa reciprocidade, enfatizando que neste tipo de abordagem (culturalmente sensível) os atores que interagem num processo de comunicação têm necessariamente de fazer um esforço – prestar atenção às diferenças e semelhanças, efetuar a negociação do conteúdo social – para que tal comunicação surta o efeito desejado e seja eficaz.

Deve-se tomar em consideração que cada uma das teorias que existiram e ainda existem contribuiu com valiosas ferramentas e foi abrindo caminho para uma “culture-based pedagogy” (Svetlana, 2011: 153). Ao adotar esta atitude intercultural no ensino de línguas estrangeiras está-se a considerar a competência comunicativa como o objetivo primeiro desse ensino passando a incluir uma competência comunicativa intercultural, que pode ser alcançável através da integração constante de uma dimensão intercultural no ensino das competências pragmática e sociolinguística da língua. Tomei bastante este aspeto em consideração e norteiei-me pela tentativa de não esquecer tal dimensão da língua nas minhas práticas de ensino, não descurando o meu próprio desenvolvimento e formação teórica no sentido de ir melhorando ao longo da PES, nem a prontidão em ajustar-me a qualquer obstáculo ou prática menos conseguida. Pelo facto

de existirem vários modelos de “integração” (*training*) da dimensão sociocultural no ensino de línguas estrangeiras sugeridos por diversos autores, ao longo dos últimos anos, e derivados de investigação e estudos científicos, optei por tentar uma combinação de vários modelos descritos na bibliografia de referência por parecer que se alcançariam melhores resultados junto dos alunos nas práticas de ensino. Adotei, deste modo, um modelo eclético e mais abrangente, capaz de ensinar a língua diretamente relacionada com o seu uso e contexto cultural, visando a atividade comunicativa global na aula de línguas estrangeiras. Considerarei, desde o início da PES que não ser socioculturalmente competente pode conduzir o aluno a falhar na função principal de uma língua – a comunicação com indivíduos de outras culturas.

Nas *Metas curriculares de Inglês para os 2.º e 3.º CEB* (Cravo, Bravo & Duarte, 2013), consideram-se que os domínios de referência da língua são sete, sendo um deles o Domínio Intercultural (*Intercultural Domain*) no qual se apresentam os conteúdos temáticos a abordar que não devem ser ensinados de forma isolada nem obrigatória mas apontando “antes para a exploração de áreas de interesse do aluno que possam desenvolvê-lo como ser humano” (Cravo, Bravo & Duarte, 2013: 5). Esta perspetiva enquadra-se, segundo o referido documento, num mundo global e diversificado em que o Inglês constitui *lingua franca*, pelo que os conteúdos culturais têm como objetivo, “através de descrições e comparações de meios sociais e culturais, desenvolver no jovem a consciência da sua própria identidade e a identidade do outro” (Cravo, Bravo & Duarte, 2013: 5).

A meu ver, e subscrevendo a opinião de Guillén (2004: 849), a importância não reside na quantidade de conteúdos culturais que se leva até aos alunos na aula de LE, mas sim na forma de tais conteúdos, como os alunos acedem aos mesmos, como os adquirem e como podem aplicá-los em situações reais de comunicação.

#### **1.4.1.O papel do aluno e o papel do professor na aula de línguas estrangeiras**

Decidiu-se não separar clara e incisivamente o papel do aluno do papel do professor na aula de LE que não descure a dimensão sociocultural. Tal decisão fundamenta-se na convicção de que ambos são agentes importantes no processo de ensino e aprendizagem, indissociáveis e interagindo de forma mais ou menos preponderante consoante a aula ou os conteúdos a tratar.

Contudo, longe do destaque fulcral que a figura do professor assumia dentro da sala de aula à luz dos métodos tradicionais de ensino, no paradigma metodológico

comunicativo é o aluno que possui um papel central, o que lhe confere uma maior responsabilidade no seu processo de aprendizagem. Deste modo, o aluno assume um papel participativo e ativo no referido processo, onde deixa de apenas receber informação para também fornecer alguma, sendo, assim, mais responsável pelo seu sucesso escolar. Deve ainda ter um papel de negociador no sentido em que pode negociar as atividades e os materiais necessários para a aprendizagem de determinados conteúdos socioculturais, por exemplo. Com esta participação mais ativa dentro da sala de aula, o aluno sente que a sua aprendizagem já não depende apenas do professor, elevando, conseqüentemente a sua motivação para a aprendizagem da LE e facilitando o caminho para o seu sucesso.

Os alunos têm de se envolver ativamente nas interpretações do mundo que se lhe apresentam, comparando e contrastando as visões partilhadas (e as não partilhadas) de ambas as culturas – a sua e a da língua alvo. Tendo em consideração as orientações metodológicas mais atuais que advogam o desenvolvimento holístico do aluno enquanto indivíduo, este deve desenvolver a sua crescente autonomia – que não pode ser imposta – através do aumento gradual do papel central que vai assumindo na sua própria aprendizagem (Harmer, 2007: 21).

Na minha opinião, os alunos deverão ter acesso à cultura da língua-alvo da sua aprendizagem de forma rotineira e natural: deverão aprender sobre as instituições, a literatura, o cinema, a história, a política entre outros referentes culturais, de forma a serem capazes de analisá-los criticamente da forma mais natural possível e irem avançando no tipo de análise que efetuam. Foi o que implementei nas aulas da PES.

Guillén (2004) apresenta as operações mentais que deverão ser mobilizadas pelos alunos para se comportarem como “un actor social en interacción” (Guillén, 2004:848), representadas no quadro abaixo, após a realização de atividades enraizadas na cultura propostas pelo professor, nas quais os alunos poderão observar por si próprios os conteúdos culturais.

- Búsqueda,
- Descubrimiento,
- Análisis,
- Comparación,
- Reflexión,
- Interpretación,
- Y descripción.

Quadro 1: As operações mentais a mobilizar pelos alunos (Guillén, 2004: 848)

Considerando cada aluno como um indivíduo único, cada aluno mobilizará tais operações mentais de forma distinta sendo levado a descobrir como funciona a língua e quais são todas as suas vertentes e regras de funcionamento, através da utilização da LE na aula e da conseqüente análise e reflexão do seu(s) uso(s). Só o uso da LE e conhecimento da sua dimensão sociocultural poderão fazer com que o aluno apreenda e assimile mais eficazmente as suas aprendizagens, para que possa aplicá-las aquando de situações de estabelecimento de comunicação com os outros.

De uma forma geral um “bom” aprendente de cultura será aquele que inicia a sua aprendizagem de uma LE com uma perspectiva monocultural do mundo (restrita, portanto) para alcançar uma perspectiva mais lata – construindo pontes interculturais e passando a ver o mundo de forma diferente e através dos olhos de outros (Svetlana, 2011:153). Contudo, a meu ver, a aprendizagem de conteúdos culturais por parte dos alunos não visa que os alunos cheguem a comportar-se tal e qual como os nativos da LE que estão a aprender, “reproduciendo sus comportamientos de forma mimética” (Guillén, 2004: 849), mas sim que os saibam descodificar, interpretar e compreender recorrendo aos seus referentes e conhecimentos prévios e às suas próprias experiências de vida.

O professor deve ser um indivíduo confiante e experiente que se sente à vontade no seu papel dentro da sala de aula, e cujo processo de ensino será eficaz por ser um produto natural da sua forma de ser, o que se refletirá na forma como os seus alunos aprendem. Sowden (2010: 308) designa-o como “good teacher”. Não se descure, obviamente o conhecimento científico do professor, mas confere-se relevância às experiências pessoais e profissionais do mesmo, pelo que se afirmou anteriormente que não existe uma única linha orientadora clara e objetiva no que diz respeito ao tratamento da dimensão cultural na aula de LE. Não há, pois, uma receita para o sucesso já que o que está correto será o que funciona num determinado contexto dependendo de todas as culturas lá presentes incluindo aquela à qual o professor pertence. O professor deve ter a capacidade de “ler” permanentemente o contexto da sala de aula, entendê-lo e atuar de forma flexível enquanto tenta seguir um plano previamente delineado, ou reescrevê-lo mentalmente perante imprevistos, desajustes ou o ritmo que os próprios alunos imprimem à aula: “teachers need to be able to ‘think on their feet’ and act quickly and decisively at various points in the lesson” (Harmer, 2007: 25). Foi desta forma que conduzi a minha linha de ação, conforme se constatará na parte prática do presente

Relatório, ainda que com a necessidade de me sentir dentro de um contexto e um plano “seguros” uma vez que a linha entre o previsível e o imprevisível configura-se muito fina.

Numa aula de LE, o professor deve centrar o processo de ensino e aprendizagem nos alunos, com o objetivo de os ajudar a desenvolver a sua autonomia e a comunicar nessa LE já que apenas se aprende a falar, falando. Deve-se, portanto, proporcionar aos alunos a maior exposição possível à língua que se encontram a aprender, preferencialmente a materiais autênticos – entendidos como “no producidos para el aula sino para consumo en su ecosistema cultural” por Alonso (2012: 138). Não obstante, não se deve colocar de lado os materiais designados como didatizados (os produzidos especificamente para o ensino e aprendizagem de uma LE) visto que um material autêntico pode não ser adequado para o ensino nem um material didatizado ser menos válido apenas por ter sido “fabricado” para esse efeito. Assim, ambos devem ser utilizados na sala de aula, procedimento que tive durante a PES conforme se poderá constatar aquando da parte prática deste Relatório.

Desta forma, o papel do professor reside em proporcionar aos aprendentes de uma LE um “guía para que pueda desenvolverse sin problemas en una sociedad” (López, 2007: 1) na qual deverá interagir e interpretar atitudes ou intenções, descobrindo significados linguísticos ou socioculturais mais explícitos ou mais implícitos.

Torna-se evidente que o professor de LE tem de ter consciência da cultura(s) meta bem como um enorme conhecimento acerca da(s) mesma(s), para o que sempre constituiu preocupação inserir unidades curriculares referentes a Cultura e Literatura ao nível da formação de professores. Contudo, o professor de LE deve também ter consciência da(s) cultura(s) que ele(a) próprio(a) traz para dentro da sala de aula, “a teacher’s ‘BAK’: their underlying beliefs, assumptions, and knowledge” (Woods, 1996: 196), i.e., a sua “bagagem” social, histórica, cultural e individual (de atitudes e experiências de vida) da qual não se pode inevitavelmente dissociar ao entrar numa sala de aula como se de uma capa ou pele se tratasse. Tal “bagagem” determina os conteúdos, as estratégias e atividades a selecionar, planificar e implementar na aula, por mais impoliticamente correto que esta afirmação possa parecer ou por mais que se queira considerar um professor como um indivíduo que se transforma em mero “robot” devedor de conteúdos assim que pisa uma sala de aula deixando à porta o seu mais íntimo ser. Nunca fui esse tipo de professora nas minhas práticas de ensino da PES nem

anteriores, nem nunca tenciono vir a ser já que sou, acima de tudo, uma pessoa (na plena aceção do termo) e uma educadora. Possuo uma *BAK*, que pode até ir sendo alterada pela dos meus alunos, e que, quando planifico uma aula estrutura o meu pensamento de forma familiar e coerente com o que sou e aquilo em que acredito. Deste modo, ainda que seguindo os mesmos programas das disciplinas emanados do Ministério da Educação e por vezes os mesmos manuais de LE, eu serei sempre uma professora diferente de todas as outras professoras de Inglês, Espanhol e Alemão, não melhor nem pior, mas diferente pois a minha *BAK* é única e intransmissível.

Existe, todavia, o perigo inerente à generalização aquando do tratamento de uma ou mais culturas uma vez que se pode cair numa representação errónea das mesmas ou reforçar, por outro lado, os estereótipos existentes acerca dos *Outros*, distorcendo a visão dos alunos e não alcançando o objetivo de compreensão, tolerância e empatia pelo mundo desses *Outros* (Sowden, 2010: 307). Visto cada indivíduo constituir um ser cultural, ainda que inconscientemente, é de igual modo produto da cultura em que vive e tende olhar os seus comportamentos e os dos seus compatriotas ou concidadãos como corretos e normais. Ao professor de LE cabe fazer compreender ao aluno que é esse ser cultural, fruto da sua cultura, mas que deve perspetivar os comportamentos dos indivíduos pertencentes à cultura alvo sem quaisquer preconceitos. Portanto, deve promover uma eficaz análise cultural e conseqüente análise contrastiva para levar os alunos a terem a capacidade de distanciamento suficiente da sua própria cultura e adquirirem uma visão renovada do que conhecem ou julgam conhecer acerca da cultura(s) que se lhes apresenta(m). Ao reconhecerem as diferenças nos *outros* poderão entender melhor o *eu*, identificando a igualdade dentro da diferença (já que não existiria diferença se não houvesse termo de comparação – não haveria *eu* sem os *outros*). Deve-se, pois, tentar retirar o que se considera como “dado adquirido”, não podendo o aluno considerar a sua cultura como superior mas sim ter conhecimento da existência de culturas diferentes da sua, aceitá-las e interagir em sociedade com indivíduos nativos da língua que está a aprender, ou por outras palavras, possuir competência comunicativa.

Na ausência de linhas orientadores claras e considerando o conceito de cultura como demasiado lato para ser alvo de metodologias reais de todas as suas vertentes, perspetiva-se o professor como o fator determinante na forma como o processo de ensino será levado a cabo, tal como o aluno o é no processo de uma aprendizagem com sucesso (Sowden, 2007: 308).

Neste contexto, parece tarefa impossível abarcar nas aulas de LE todas as variantes da língua objeto de aprendizagem pelo que o professor deve partir das experiências, motivações e interesses dos alunos, a própria experiência do professor e aquilo que acredita ser mais útil para os alunos (Estévez & Fernández, 2006: 7), e deverá incluir todos estes fatores nos conteúdos culturais a selecionar para, dessa forma, melhor promover a integração da diversidade cultural. Resta lançar a questão de Sánchez (2009) na qual pergunta “si el profesor de lenguas se ha de convertir también en profesor de ciencias sociales y políticas” (Sánchez, 2009:321), à qual respondo que eu procurei encontrar um equilíbrio entre os conteúdos culturais e os conteúdos linguísticos nas práticas de ensino de LE.

#### **1.4.2.O papel das atividades e dos materiais na aula de línguas estrangeiras**

Para que a competência comunicativa dos alunos se desenvolva de forma efetiva e eficaz, considera-se que as quatro destrezas devem ser trabalhadas e integradas na aula de LE, a saber, compreensão leitora, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral. A forma como o professor de LE ensina a dimensão sociocultural da língua só pode ser integrada e indissociável das referidas quatro destrezas para aumentar a motivação dos alunos e promover o sucesso das suas aprendizagens. Para além disso, a cultura da língua-alvo é melhor aprendida e interiorizada quando ensinada em articulação com as supramencionadas destrezas. Por exemplo, com a crescente focalização nas estruturas lexicais no ensino de uma LE constata-se que a aprendizagem de tais estruturas resulta ser mais eficaz quando ensinadas em contexto por forma a que o significado mais apropriado seja compreendido e, posteriormente, utilizado de forma mais adequada de forma a não dar azo a uma comunicação disruptiva. Guillén (2004) afirma que o “hecho intercultural estará siempre presente cuando el alumno realice las actividades de producción, recepción y mediación e interacción” (Guillén, 2004: 847), considerando que a complexidade e variedade da dimensão sociocultural determinam que o seu tratamento na aula de LE se deve traduzir numa grande variedade de atividades (Sánchez, 2009: 317). Foi esta perspetiva que me propus implementar nas práticas de ensino levadas a cabo: integrar as destrezas com um cunho cultural, tomando este como ponto de partida e/ou de chegada das tarefas propostas aos alunos. Pretendi trabalhar todas as dimensões de uma língua mediante a maior variedade possível de atividades práticas, ou seja, desenvolver a componente cultural para desenvolver a

competência linguístico-comunicativa – reunir todos as componentes completas do ato de comunicar, como sugerido em Bueso & Vásquez (1999: 66).

Ao ensinar uma LE pretende-se que a aprendizagem dos alunos seja alcançada com sucesso mediante os objetivos propostos, considerando sempre estratégias de ensino e atividades que melhor contribuem para tal sucesso, atividades orientadas para a ação e comunicativas *per se*. Uma aprendizagem prazerosa e lúdica motiva os alunos pelo que atividades lúdicas, rítmicas e musicais são de igual forma bastante estimulantes e motivadoras para os alunos tal como o recurso a contar histórias na LE, especialmente se for com entoação, dramatização e afetividade por parte do professor (Estévez & Fernández, 2006: 26). Motiva, de igual modo, uma atitude não de “caça ao erro” mas de reforço positivo e que encoraja os alunos a participar sem receio de errar.

O uso de mímica e imagens promove igualmente o sucesso na aprendizagem de uma LE, indo ao encontro da metodologia de RFT (Resposta Física Total, *TPR – Total Physical Response* em inglês ou *RFT – Respuesta Física Total* em espanhol) na qual Asher advoga que as estruturas gramaticais (frases/ordens), o seu vocabulário e a sua pronúncia adequada serão desenvolvidas se as atividades utilizadas no ensino de uma LE associarem linguagem e movimento bem como o uso quase exclusivo dessa língua. A tipologia de atividades que se enquadra na TPR inclui movimentos ou respostas físicas a ordens ou frases imperativas, diálogos de interação (a partir de níveis mais avançados), a dramatização e a simulação bem como o recurso a projeção de diapositivos ou vídeos sobre os quais se baseiem as ordens, a narração, a interação (Sánchez, 2009: 220-221). A introdução sem receio de novas palavras desconhecidas dos alunos (e sua prática repetida e constante) contribui para o sucesso da aprendizagem numa LE assim como a diversificação de atividades (umas silenciosas, outras ruidosas, umas sentadas, outras em movimento) que facilita a motivação de quem está a aprender. Coloquei em prática muitas das atividades supramencionadas assim como a metodologia de RFT, o que se verificará aquando da análise das práticas de ensino e das estratégias implementadas junto dos alunos.

O uso da língua materna por parte dos alunos não deve apresentar-se como um grande problema para o professor visto poder-se sempre responder na LE ou até mesmo pronunciar na LE o que foi dito na LM (Arslan & Arslan, 2012: 36). Nas práticas de ensino de Inglês no 1.º CEB recorri à LM numa atividade de *warmer* e ao mesmo tempo de *practice* dos conteúdos abordados na aula anterior, com o objetivo de contrastar as

duas línguas e iniciar a aula de uma forma diferente, mais descontraída e até humorística.

Reforça-se a visão de que o ensino do léxico no seu contexto cultural constitui uma estratégia eficaz de integrar a dimensão sociocultural da língua no ensino desta, o mesmo sucedendo com o ensino indutivo da gramática, um ensino no qual os alunos se envolvem ativamente para deduzir uma regra gramatical, e que pode ser posto em prática através de um texto que transmita conhecimento sociocultural, por exemplo. A descoberta por parte dos alunos representa uma valiosa e profunda forma de aprendizagem e, como tal, deve ser implementada na aula de LE (Woodward, 2009: 111).

A integração da compreensão oral com a dimensão sociocultural no ensino de uma LE promoverá a sua exercitação por parte dos alunos, ao mesmo tempo que os prepara para futuras produções e interações orais em contextos reais, uma vez que se pode também reproduzir mal entendidos linguísticos e tentar corrigi-los. (Peterson & Coltrane, 2003: 2). Além disso, os alunos poderão envolver-se mais facilmente em *role-plays* que necessariamente comportam informação cultural ao simularem situações de comunicação da vida real, e cuja preparação “also puts learners more in control of what they learn and the performance element allows them to interact with the instructor and other students to a greater degree than they may ordinarily be used to” (Neff & Rucynski Jr, 2013: 20).

Por tudo isto, constata-se que as atividades comunicativas tornam-se mais significativas e reais quanto mais os alunos se sentirem envolvidos e interessados nelas, facto para o qual contribui grandemente a associação de informação cultural às mesmas. Tal sucesso pode ser igualmente alcançado com atividades de leitura e compreensão de textos “culturalmente relevantes”, nas palavras de Sánchez (2009:319), e interessantes ou acerca de experiências da vida quotidiana de nativos da cultura-alvo, que promoverão a competência intercultural dos alunos. A produção escrita pode igualmente ser praticada e fomentada com a associação de conteúdos linguísticos e conteúdos culturais, conforme se poderá constatar na parte prática deste Relatório.

O tratamento dos conteúdos culturais na aula de E/LE requer que os alunos tenham acesso a tais conteúdos mediante “un corpus de materiales y documentos sociales del mundo hispánico suficientemente rico” (Guillén, 2004: 848), tendo o professor a tarefa de planificar atividades baseadas na cultura de origem dos alunos para que estes possam comportar-se como atores sociais em contextos de interação. Tais

tarefas devem ter inerentes os princípios do Ensino baseado em tarefas ou *Task Based Learning* em inglês (TBL) por se considerar que uma aula nestes moldes cria um ambiente centrado no aluno, proporcionando a consecução do objetivo principal: criar uma necessidade para aprender e usar uma LE. Segundo a metodologia de TBL, a aula de LE centra-se na *tarefa* (uma atividade na qual os alunos se servem da língua para alcançar um resultado específico), que deve refletir a vida real, sendo a língua o instrumento que os alunos utilizam para a terminar.

Praticando todas as dimensões de uma língua através do recurso a informação sociocultural, expande-se o conhecimento que os alunos possuem da língua e cultura da LE que estão a aprender e ensina-se-lhes como aplicar tal informação sociocultural em situações de comunicação e interação quer escrita quer oral. Associando o uso de materiais autênticos, potencia-se ainda mais as competências dos alunos, para além de se elevar a sua motivação ao enredá-los em experiências culturais autênticas (Peterson & Coltrane, 2003: 1). O recurso a estes materiais, pela sua implícita dimensão sociocultural, conduz os alunos à já tão referida análise contrastiva cultural através da consciencialização do *eu* e dos *outros*, podendo ainda ser um meio para identificar as causas que provocam mal entendidos culturais. Esses mal entendidos podem funcionar como elemento desmotivador na aprendizagem de E/LE, por exemplo, já que “todo ello se suele traducir en una fuerte sensación de decepción al entrar en contacto por primera vez con el mundo hispanohablante” (Brandimonte, 2003: 879), alargando-se esta perspetiva a qualquer LE.

Todas estas atividades e estratégias têm como objetivo tornar os alunos competentes interculturalmente para que se comportem de forma adequada em situações de interação com nativos da língua que estão a aprender, visto a cultura não se aprender de forma passiva, mas sim através de um processo interativo no qual cada indivíduo compara os seus próprios conhecimentos com os alheios de forma a compreender e conhecer a nova realidade social, nas palavras de Brandimonte (2003: 872).

Alguns materiais que decidi utilizar nas minhas práticas de ensino são validados enquanto excelentes ferramentas para ressaltar as afinidades entre as culturas bem como para desenvolver o trabalho intercultural na aula de LE (Estévez & Fernández, 2006: 26). Nesta perspetiva, surge o recurso à literatura na formação linguístico-comunicativa dos alunos que, tal como a língua, pretende enriquecer e auxiliar no domínio dos recursos linguísticos adquiridos, assim como facilitar quer a receção quer a produção de atos de fala. Tornar um leitor competente é torná-lo autónomo, criador, ativo e crítico.

Houve uma certa atitude de rejeição quanto ao recurso à literatura nas aulas de LE aquando da chegada das metodologias comunicativas. Todavia, todo o desenvolvimento e evolução a que se assistiu desde que o paradigma metodológico comunicativo começou a ser implementado conduziu igualmente a um desenvolvimento da conceção de literatura, como mencionam Lomas y Miret (1999: 11) conforme referência em Vergara (2006: 7), ainda que remetam para a aula de LM:

Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la competencia comunicativa. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos.

Hoje em dia, os professores começam a olhar para a presença da literatura na aula de LE de forma válida, questionando-se apenas sobre que atividades desenvolver com elas e que competências poderão desenvolver nos seus alunos.

Os textos literários ou literatura canónica são irrefutavelmente considerados materiais autênticos, apesar de se poder considerar a linguagem complexa demais para aprendentes de uma LE. Contudo, se se recorrer a álbuns ilustrados, literatura infantil, literatura infanto-juvenil, literatura popular (como por exemplo, adivinhas) encontra-se um manancial inesgotável de linguagem autêntica e acessível a qualquer faixa etária. De facto alguns autores consideram o tratamento do conteúdo cultural através da literatura uma das melhores formas de aceder à(s) cultura(s)-alvo numa aula de LE. Outros consideram o conhecimento cultural veiculado pela literatura como essencial para fomentar a motivação e o interesse dos alunos na busca de saber mais sobre determinada cultura (Vergara, 2006: 8). Para além disso, a meu ver, a literatura veicula também contextos e registos distintos, assim como permite desenvolver a interatividade e produção através do prazer de ler ou de ouvir ler. Nas práticas de ensino pude desenvolver diversas atividades comunicativas recorrendo a materiais provenientes da literatura, nomeadamente: atividades de compreensão oral, atividades de produção escrita, atividades de RFT, atividades de *role-play*, atividades lexicais e atividades de puro desfrute e prazer. Para além de tudo isto, e considerando o já mencionado desenvolvimento holístico do aluno, a literatura contribui para a formação da sua personalidade na medida em que ajuda a clarificar crenças ou valores, despertando sentimentos e a sensibilidade estética bem como fomentando o seu espírito crítico e até criativo.

Devo acrescentar que tive sempre o desejo de incutir nos alunos a aquisição de hábitos de leitura, o que se refletiu inequivocamente numa aula da PES de Espanhol no 1.º CEB, cuja leitura do álbum ilustrado foi para puro prazer por parte dos alunos, cujo “toque” em livros escritos noutra língua e oriundos doutras culturas foi para pura exploração, e cuja celebração do Dia Mundial do Livro veiculou importante informação cultural. Nesta perspetiva pode salientar-se que, enquanto os alunos relaxam e se concentram na leitura de um álbum ilustrado, estão sujeitos a uma exposição inconsciente a novos vocábulos, novos padrões, informação cultural, entre outros, e absorvem-nos sem necessitar de muito esforço consciente. Tal visão insere-se no conceito de *periphery learning* que envolve um processo *de aquisição (inconsciente), ensino natural e aprendizagem por osmose* (e que se pode aplicar de igual forma ao visionamento de um filme ou audição de uma canção), conforme mencionado por Woodward (2009: 116). Para concluir a fundamentação acerca do uso da literatura na aula de LE, resta-me dizer que a educação literária é mais que saber dados, é ter leituras e fazer leitores, como uma professora do curso de Mestrado me transmitiu um dia.

Tendo em conta que “el lenguaje real está lleno de omisiones, contracciones, encadenamientos, acentos, timbres de voz que, de no practicarlos en clase a base de un entrenamiento constante, difícilmente se podrá dominar” (Brandimonte, 2003:870), o professor de línguas estrangeiras deverá recorrer a materiais autênticos, sempre que possível, como já referido, para colmatar tais lacunas na linguagem própria da sala de aula. Os alunos deverão, para além disso, conhecer o máximo de variedades quer do Inglês quer do Espanhol para além da(s) norma(s) culta(s) utilizada em aula, na minha opinião. Considero que o recurso a vídeos, filmes e até apresentações de diapositivos que combinam estes materiais com outros distintos (em formato *Prezi*, por exemplo) constitui uma forma atrativa, real e verídica de introduzir a dimensão sociocultural na aula de LE em simultâneo com o desenvolvimento da designada *compreensão audiovisual* que alia a compreensão do oral com a visualização de interações reais.

Segundo Alonso (2012), o QECR (2001) considera como atividades de compreensão audiovisual:

- Comprender un texto leído en voz alta.
- Ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos.
- Utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD ROM, etc).
- Ver televisión y cine.

(Alonso, 2012: 128)

O uso do suporte audiovisual, representado quer pelo cinema quer pela televisão (através de vídeos), funciona como uma ponte ideal de fusão entre a aprendizagem da LE em contexto de sala de aula e a sua prática efetiva em contextos reais, constituindo, desta forma, uma fonte imensa de recursos para as aulas de LE. Mais, veicula grandes quantidades de informação sociocultural quer na aceção sociológica quer na aceção antropológica (mentalidades, atitudes, costumes e valores) ao proporcionar aos alunos a oportunidade de observar comportamentos e atitudes dos nativos da LE que estão a aprender, em distintas situações. O uso pedagógico de materiais audiovisuais demonstra igualmente a sua eficácia ao nível da motivação dos alunos, estimulando-os aquando de tarefas de produção oral, ao nível da introdução de conteúdos e “tiene una fuerte incidencia en la emotividad y la sensibilidad” (Brandimonte, 2003: 872), facto que pude constatar aquando do recurso a este tipo de materiais nas aulas de PES. Não se pode descurar, evidentemente, a importância que a imagem assume na parte cognitiva e na memorização.

Porém, um dos usos que pode ser mais interessante dos recursos audiovisuais na aula de LE é a observação e análise de todos os elementos paralinguísticos e a linguagem não verbal, tais como a cinestesia, a mímica, as expressões faciais, a indumentária, o contexto, ou a proxémia, entre outros, cujo papel é primordial em qualquer ato de comunicação. O recurso ao cinema ou ao vídeo, para além de contextualizar e atualizar a comunicação oral, facilita a interpretação da mensagem através da imagem e da observação dos signos da comunicação não verbal já que estes também comportam significados relevantes quando integrados com a comunicação verbal (Brandimonte, 2003: 874).

Não obstante, o professor deverá ter o cuidado de assegurar que os alunos não se tornam meros espectadores passivos em frente ao monitor ou projetor, tendo de cativá-los para o visionamento dos materiais audiovisuais através de tarefas de pré-visualização, durante a visualização e pós-visualização, mantendo, deste modo, os seus níveis de atenção e concentração no que veem e ouvem. Deste modo, nas práticas letivas em que recorri a materiais audiovisuais, tive sempre a preocupação de propor aos alunos tarefas como as anteriormente referidas. Saliento o facto de a projeção do filme visualizado nas práticas de ensino de Espanhol do 3.º CEB ter sido dividida em quatro partes precisamente para que os alunos compreendessem e assimilassem a maior parte da informação veiculada sem se cansarem demasiado, bem como para que não existissem momentos de passividade e algum aborrecimento que poderiam suceder

numa visualização contínua e ininterrupta durante duas ou três aulas seguidas. A grande flexibilidade do material (o filme) e a facilidade em usá-lo proporciona fragmentá-lo e interrompê-lo para a realização de uma ficha de trabalho, isto é, manipulá-lo mediante os objetivos que se pretende alcançar como se se estivesse a trabalhar “en un laboratorio lingüístico” (Brandimonte, 2003: 876).

Nas práticas de ensino pude verificar que o cinema e o vídeo despertam grande interesse junto dos alunos por quebrarem a rotina de trabalho tradicional e por constituírem uma oportunidade de confrontar o que aprenderam com a realidade que se lhes apresenta. O cinema, especialmente, percorre uma enorme variedade de temáticas e situações que se podem aproveitar como fonte de conteúdos linguísticos e gramaticais, (tal como o vídeo), podendo envolver ainda uma série de aspetos linguísticos relativos às variedades da LE em causa (desenvolvendo a compreensão auditiva de todos os sons da LE, de outras pronúncias e até de outros vocábulos), ao mesmo tempo que mostra a cultura quer do mundo de expressão de língua inglesa quer do de expressão de língua espanhola (Brandimonte, 2003: 876). Para além do mais, o cinema constitui frequentemente a mais forma mais comum e recorrente de comportar a visão, os sentimentos e o ritmo de uma cultura (Peterson & Coltrane, 2003: 2).

Em suma, numa aula de LE com a presença de conteúdos culturais, as atividades devem partir do “student’s own cultural background” (Chlopek, 2008: 12) para depois se expandirem até à(s) cultura(s) meta. Quer as atividades quer os materiais podem ser adaptados de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, a sua faixa etária, o seu estágio cognitivo, o seu conhecimento da LE, assim como de acordo com outras características dos alunos tais como a prontidão em cooperar com os colegas e a vontade de desenvolver a sua autonomia.

### **1.5. A dimensão sociocultural nos programas de Espanhol e de Inglês para os três ciclos do Ensino Básico**

É incontornável a importância que a dimensão sociocultural assume nos programas de língua estrangeira do Ministério de Educação, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QEER), nas *Metas de Aprendizagem* do Ministério da Educação, nas *Competências Essenciais em Línguas Estrangeiras* do Currículo Nacional do Ensino Básico e no *Plan Curricular* do Instituto Cervantes. Todos estes documentos de referência são veementes quanto à integração da dimensão sociocultural no processo de ensino e aprendizagem de línguas

estrangeiras, não podendo, como tal, ser ensinada à parte do ensino da língua em si. Todos estes documentos salientam claramente a interligação entre língua e cultura sugerindo diretrizes para a sua abordagem nas aulas de língua estrangeira.

No QECR o aprendiz é visto como um ator social que realiza atos de fala em situações linguísticas num determinado contexto social. Orientado eminentemente para a ação, este documento pressupõe que o aluno se encontra em processo de se tornar um utilizador da língua que está a aprender e, sendo competente na sua língua materna e na cultura subjacente, enriquecerá tal competência através do conhecimento de outra língua e cultura adquirindo uma consciencialização e competência interculturais. O conceito de competência plurilingue e pluricultural é definido no QECR (2001: 231) como a capacidade para usar as línguas com o intuito de comunicar na interação cultural, na qual o aprendiz (enquanto ator social) possui proficiência em diversas línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.

Segundo o QECR, o indivíduo que se encontra a aprender uma língua necessita de desenvolver um conjunto de competências gerais e comunicativas para comunicar eficazmente na língua-alvo. Quanto à competência sociocultural, esta encontra-se incluída quer nas competências gerais quer nas comunicativas, salientando a natureza abrangente e ambivalente da dimensão sociocultural no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Tendo como objetivo comprovar as referências e a importância conferida à dimensão sociocultural nos programas de Espanhol e de Inglês proceder-se-á de seguida à análise de cada um dos que se inserem na Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Serão analisados primeiramente os programas de Espanhol para o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, não existindo qualquer referência ao 1.º ciclo devido à falta de programa, e, posteriormente, as Orientações Programáticas do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico bem como o programa de Inglês para o 2.º ciclo. Não se analisou o programa de Inglês para o 3.º ciclo do Ensino Básico visto não ter realizado a prática de ensino no referido ciclo proveniente da isenção pela Comissão Científica do curso de Mestrado por se ter realizado a profissionalização para o 3.º ciclo aquando da Licenciatura em Inglês e Alemão (ensino de) anterior ao presente Mestrado.

Tomou-se como referência o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico para a prática de ensino de Espanhol neste ciclo, uma vez que o programa supramencionado visa alunos da mesma faixa etária e contempla princípios

orientadores que se coadunam com as metodologias de ensino de línguas estrangeiras e com as linhas orientadoras do QEER. Partiu-se, assim, das mesmas finalidades e objetivos para planificar as práticas letivas levadas a cabo.

### **1.5.1. Programa de Espanhol para o 2.º ciclo do Ensino Básico**

Este programa de língua espanhola do Ministério de Educação corresponde aos objetivos do nível inicial (A1 e A2) descritos no QEER, pretendendo orientar o professor para que os alunos possuam perfis de saída no 5.º e 6.º anos de escolaridade correspondente aos mesmos. É explícito quanto à importância da dimensão sociocultural pois começa logo por incluir nas suas finalidades o contacto com outras línguas e culturas hispanófonas, assegurando o desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e estético-cultural, bem como se propõe educar para a comunicação/ interação social promovendo valores como o respeito pelos outros, a cooperação e interajuda não esquecendo a solidariedade. Para além disso, termina esta primeira parte elencando a consciência de cidadania individual e coletiva que se pretende que os alunos desenvolvam nas aulas de Espanhol (Fialho & Izco, 2008). Observa-se, deste modo, que as finalidades enunciadas vão ao encontro do que me propus atingir nas práticas de ensino.

Nos objetivos gerais que o aluno terá de atingir, prossegue a reafirmação da necessidade de que se adquira um conhecimento adequado e geral da dimensão sociocultural hispânica, conferindo valor e respeito pela cultura do aluno bem como a dos países de língua materna espanhola, e ressaltando a valorização positiva e frutífera que advém do contacto com outras culturas tendo por base o respeito mútuo (Fialho & Izco, 2008). Ora, este programa (à semelhança de outros) indica a análise contrastiva entre a língua materna dos alunos (Português) e o Espanhol como metodologia a seguir, devido às semelhanças entre ambas e interferências linguísticas inerentes, mas, de igual forma, entre a cultura da língua materna e a da língua-alvo. Nas práticas de ensino realizei atividades neste âmbito, nomeadamente quanto aos designados *falsos amigos* que constituem, sem dúvida, um aspeto no qual a proximidade linguística interfere negativamente na aquisição da competência comunicativa por parte dos alunos. Quanto à análise contrastiva das culturas, também a tive em consideração visto a proximidade geográfica de Portugal e Espanha poder ser tanto um ponto a favor quanto um ponto contra o conhecimento da dimensão sociocultural do povo vizinho (sendo o exemplo mais comum, a criação de estereótipos e “pré-conceitos”).

O ponto 2.2.3. do programa, ainda que pessoalmente se considere demasiado sucinto, é dedicado exclusivamente ao ensino da cultura que “deve seguir também uma perspectiva lúdica” (Fialho & Izco, 2008: 30).

De seguida, observamos que Fialho & Izco, (2008) afirmam que: “Não só vamos ensinar as funções comunicativas, as estruturas linguísticas, o léxico e a gramática, mas também aspetos culturais e pragmáticos referentes ao uso dessa língua” (Fialho & Izco, 2008: 30). Esta afirmação explícita de forma inequívoca que aprender uma língua estrangeira implica ir mais além da formação de hábitos linguísticos e da aquisição de estruturas funcionais e gramaticais, vertebrando na dimensão pragmática e cultural da comunicação, i.e., no uso da língua. Reconhece-se, deste modo, que o uso efetivo de uma língua é determinado pelos seus usos em situações comunicativas reais nas quais os nativos a utilizam.

Neste sentido, o programa aponta para áreas temáticas de interesse divididas em duas categorias, sendo elas: “temas transversais” e “áreas socioculturais e temáticas”. Na primeira categoria, reconhece-se a transversalidade da Educação para a cidadania, passando-se de imediato a considerar igualmente transversal a inclusão de aspetos sociais e culturais na aula de E/LE alargando bastante o espetro de seleção de tais aspetos ao remeter para a adequação aos interesses e motivações dos alunos (Fialho & Izco, 2008: 30). Verifica-se, deste modo, quão abrangente é a dimensão sociocultural de uma língua e como o aluno é considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem para além de se inferir a recomendação de que tais temas deverão estar presentes em todas as unidades (serem transversais), vendo, assim, a dimensão sociocultural como sendo intrínseca ao ensino da língua e não justaposta. Tal como tenho vindo a defender neste relatório, aqui se demonstra que a dimensão sociocultural não se pode considerar à parte (algo que se ensina numa determinada unidade ou no final do manual), mas sim como um aspeto constantemente presente em todas as unidades e áreas temáticas. Na segunda categoria, o programa inclui um quadro de modo a tornar mais perceptível a sugestão de áreas socioculturais e temáticas a serem tratadas nos 5.º e 6.º anos de escolaridade (Fialho & Izco, 2008: 31) que, como se poderá comprovar na análise das práticas de ensino, vão ao encontro dos elementos socioculturais por mim propostos para serem focados nas aulas de E/LE.

Nas sugestões metodológicas propostas pelo programa pode-se constatar que se contempla a diversificação de estratégias com vista ao estímulo do interesse e da curiosidade dos alunos para se obterem novas aprendizagens. Tais sugestões foram

tomadas em consideração para a planificação e execução das práticas de ensino neste ciclo, nomeadamente: atividades cinestésicas (com a utilização do corpo e da mobilidade dos alunos), o trabalho de grupo (promovendo a formação integral dos alunos), e a componente lúdica (fundamental para o desenvolvimento da criatividade bem como para a aquisição de funções e estruturas linguísticas).

Por fim, nas tarefas e atividades que propõem, as autoras do programa não deixam de mencionar que “a presença de competências gerais como a experiência, o conhecimento do mundo e o conhecimento sociocultural são importantes” (Fialho & Izco, 2008: 38), não descurando a necessidade de demonstrar “competências linguísticas comunicativas, para além de atitudes individuais ou de personalidade” (Fialho & Izco, 2008: 38).

Após a análise do programa de Espanhol para o 2.º CEB, conclui-se que o cariz relevante que a dimensão sociocultural assume na aprendizagem de uma língua estrangeira sai mais reforçado, e que este programa o ressalva.

### **1.5.2. Programa de Espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico**

À semelhança do programa analisado anteriormente, também no programa de Espanhol para o 3.º CEB (nível de iniciação) o aluno assume um papel central na sua aprendizagem, desenvolvendo-se física e emocionalmente segundo o paradigma metodológico comunicativo. Neste paradigma a competência sociocultural surge interagindo com outras quatro competências (linguística, discursiva, estratégica e sociolinguística) dentro da macro competência comunicativa (ME, 1997).

Apesar de não ser contemporâneo do QEQR, este programa denota claramente a relevância que a dimensão sociocultural assume na aprendizagem da língua espanhola ao considerá-la como um processo de aquisição cultural. Tal facto pode constatar-se de imediato na introdução, na qual se afirma que o aprendente de uma língua não “adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam” (ME, 1997: 5) e, como tal, uma forma de interpretar a realidade. Ainda na introdução se salienta quão importante é o contacto com outras culturas para o desenvolvimento de uma atitude de respeito perante distintas maneiras de pensar e agir, visando “a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade” (ME, 1997: 5).

As finalidades deste programa são bastante semelhantes (algumas iguais) às estabelecidas no programa de Espanhol para o 2.º CEB, apesar de ter sido elaborado

onze anos antes preconiza igualmente o contacto com outras línguas e culturas de língua materna espanhola, assegurando o desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e estético-cultural, bem como se propõe educar para a comunicação/ interação social promovendo valores como o respeito pelos outros, a cooperação, a entreaajuda, a solidariedade, promovendo o desenvolvimento de alunos com espírito crítico, responsáveis, criativos e autónomos. Para além disso, pretende que se fomentem “processos de aprender a aprender” (ME, 1997: 7), que não se restrinjam no espaço nem no tempo (a saber, escola e presente) e que despertem nos alunos o gosto pela aprendizagem contínua e permanente atualização dos seus conhecimentos. Efetivamente, tais foram também as minhas finalidades ao longo das práticas de ensino do Espanhol no 3.º ciclo.

De seguida, o programa estabelece nos objetivos gerais que, para além de adquirir as competências linguísticas necessárias nesta língua estrangeira, “a disciplina de Espanhol deverá proporcionar ao aluno os meios que o levem a” (ME, 1997: 9) valorizar tal língua conhecendo as mais-valias da sua aprendizagem no mundo ao mesmo tempo que conhece a riqueza e diversidade culturais de Espanha. Aponta-se para a análise contrastiva das realidades socioculturais (à semelhança do anterior programa) de Portugal e dos países hispano-falantes, para aprofundar o conhecimento da primeira em relação às segundas, permitindo, assim, que o aluno cresça pessoal e socialmente enquanto indivíduo responsável, autónomo, confiante das suas capacidades e limitações, sociável, tolerante, cooperante e com espírito crítico.

O desenvolvimento integral do aluno apresenta-se sempre como o objetivo fulcral do processo educativo, organizando-se os conteúdos em conceitos, procedimentos e atitudes que devem ser processados de uma forma global para que sejam adequados às faixas etárias dos alunos bem como ao seu desenvolvimento cognitivo, pelo que tais conteúdos podem ser alvo de repetição nos três anos do 3.º CEB. Incluem-se os aspetos socioculturais juntamente com a compreensão oral, a expressão oral, a compreensão escrita, a expressão escrita e a reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, todos elementos indispensáveis à comunicação em situações de interação social reais e que devem estar em permanente interligação. Tais orientações foram tidas em consideração na hora de planificar e selecionar atividades que conduzissem os alunos a atingir as finalidades e os objetivos supramencionados, sempre visando a integração eficaz da competência sociocultural na competência comunicativa.

O paradigma metodológico comunicativo defendido ao longo deste programa preconiza uma ampla e variada exposição à língua espanhola sob a forma de diferentes

tipos de interação dentro da sala de aula, nomeadamente o trabalho de pares e de grupo como forma de conferir mais *Student Talking Time* (STT) durante a aula bem como maior autenticidade, a maior possível em relação à que se verifica entre os falantes nativos da língua (ME, 1997: 9). Nas práticas de ensino propus atividades de interação oral tentando que fossem o mais autênticas possível, assim como atividades de pares para promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos através de estratégias de comunicação e de aprendizagem diversificadas.

Concluo, pois, que a dimensão sociocultural perpassa todo o programa (no qual é até designado por competência sociocultural) integrando o processo de aprendizagem da língua espanhola com vista a promover a comunicação em contexto, e deixando sobressair uma abordagem holística da língua.

### **1.5.3. Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico**

Este documento assume um caráter orientativo e flexível pois autointitula-se não como um programa mas como um conjunto de *Orientações Programáticas* nas quais o professor de Inglês no 1.º CEB possui “um suporte da prática docente que estimule a reflexão em torno das propostas que enuncia, assim como o debate a partir da execução das mesmas na sala de aula” (ME, 2005: 10).

Os autores do programa enquadram-no no contexto de *lingua franca* que o Inglês tem assumido na União Europeia com a crescente mobilidade de pessoas, remetendo para o QECR no que diz respeito ao contributo da aprendizagem de tal língua estrangeira como “essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” (ME, 2005: 9), não deixando, contudo, de salientar as vantagens que advêm da aprendizagem precoce do Inglês nomeadamente quanto à construção da cidadania da criança e ao seu desenvolvimento global.

Neste enquadramento, facilmente se adivinha que a dimensão sociocultural não possa deixar de ser fulcral no ensino do Inglês em idades consideradas precoces. Assim, são estabelecidas como finalidades do ensino do Inglês neste ciclo “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural” (ME, 2005: 11), tal como “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)” (ME, 2005: 11). Outras finalidades são elencadas, entre as quais relacionamos igualmente à dimensão sociocultural de uma língua, a valorização da mesma enquanto meio de comunicação e

de interpretação do mundo que nos rodeia, a fomentação de aprendizagens distintas e o desenvolvimento de atitudes e valores inseridos numa educação para a cidadania mais global, tais como: respeito, cooperação, solidariedade, autoconfiança e empenho.

Nas propostas de operacionalização curricular os autores deste programa voltam a ressaltar que, apesar das temáticas definidas terem origem no *eu* (no mundo da criança), “incluem, também, informação cultural sobre os países de expressão inglesa” (ME, 2005: 13) que sugerem que seja apelativo. Não descurem o facto de qualquer aprendizagem nesta faixa etária dever ir ao encontro dos interesses e emoções dos alunos, estimulando a que sejam ativos, imaginativos e criativos.

Sugere-se que a operacionalização:

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

(ME, 2005:13)

Verifica-se, assim, que nas práticas de ensino operacionalizei o referencial de acordo com o proposto no Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º CEB, visto ter selecionado estratégias que colocaram a ênfase na audição e na oralidade (pois tratava-se de uma turma de 2.º ano de escolaridade) sendo a escrita um apoio, e que visaram a imitação de sons e entoações apoiando a memorização em materiais audiovisuais e gestuais (recorrendo-se à mímica frequentemente). Deu-se predominância a enunciados curtos em situações de comunicação, explorando a produção oral e proporcionando distintas organizações de trabalho (individual, a pares, em pequenos grupos e no grande grupo-turma).

Ainda como os autores sugerem, proporcionou-se a possibilidade a todos os alunos de aprenderem utilizando todos os sentidos, sempre tomando em consideração os seus interesses e necessidades, bem como faixa etária e níveis de desenvolvimento, não esquecendo os seus estilos de aprendizagem. Orientou-se as práticas “para uma abordagem que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias”, incluindo igualmente “metodologias tais como *Total Physical Response*” (ME, 2005: 14). Saliento a utilização de histórias como uma forma diferente de ir ao encontro dos interesses e emoções dos alunos, estimulando a que sejam ativos, imaginativos e criativos (como anteriormente sugerido neste programa), para além de introduzir a dimensão sociocultural da língua inglesa de forma atrativa e motivadora contribuindo “de forma significativa para que os alunos sintam empatia por outras culturas” (ME, 2005: 15). O programa alia mais o tema “Festividades/Celebrações” a esta empatia cultural, mas tentei escapar um pouco ao habitual e rotineiro, imprimindo um cunho de diferença na abordagem desta dimensão sociocultural ao nível do 1.º ciclo, como se poderá constatar na descrição das aulas lecionadas neste ciclo.

O programa direciona para uma exploração gradual dos temas, interligando a aprendizagem da língua inglesa e o currículo do 1.º CEB através de “Temas Intercurriculares” (ME, 2005: 15), deixando bem claro que não existe uma fórmula certa ou errada quanto à operacionalização dos temas propostos e conferindo liberdade ao papel do professor neste aspeto, centrando todo o processo de ensino e aprendizagem no aluno e nos seus interesses. Devo salientar que a utilização da história “The very hungry caterpillar” nas práticas de ensino neste ciclo funcionou como *Tema Intercurricular* devido ao facto de a professora cooperante (e titular da turma) ter aproveitado uma ilustração para o conteúdo das *Simetrias* que estava a lecionar naquele momento temporal.

O documento descreve, mais adiante, em forma de anexo e baseando-se em experiências de aprendizagem, algumas estratégias e atividades que propõe serem mais frequentemente usadas na aula de Inglês no 1.º ciclo, sendo elas:

- Jogos – jogos de compreensão e jogos de produção
- Outras actividades:
  - Canções e rimas
  - Role play
  - Actividades criativas
  - Histórias
- Aspectos interculturais

Quadro 2. Alguns jogos e outras actividades de uso mais frequente no ensino e na aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo (ME, 2005: 35)

Apesar de na secção “Aspetos Interculturais” (ME, 2005: 44), os quais são vinculados novamente e descritos como um forte contributo para consciencializar os alunos das semelhanças e diferenças existentes entre a cultura de Portugal e as dos países de expressão inglesa, não se fazer referência à Literatura (ou histórias, como o próprio programa denomina), surge a temática dos alimentos bem como a dos animais selvagens que foram tratadas nas práticas de ensino levadas a cabo. No entanto, como já referido anteriormente, optei por didatizar a Literatura para aquisição de competências linguísticas através da dimensão sociocultural, estando de acordo com o programa em análise. Neste, nas estratégias e actividades que propõe serem usadas com maior frequência na aula de Inglês no 1.º ciclo (conforme o quadro acima), refere-se o uso de histórias e justifica-se, posteriormente, como sendo uma técnica do agrado dos alunos contemplando a existência de distintas categorias, tais como “histórias tradicionais adaptadas, histórias escritas especificamente para o ensino do Inglês e, até mesmo, literatura infantil autêntica (*realbooks*)” (ME, 2005: 43). Remete, ainda, para a importância deste recurso didático na exposição à língua inglesa de uma forma significativa e natural, proporcionando “momentos de partilha de experiências sociais” (ME, 2005: 43) ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento de competências de compreensão oral, audição e concentração. Segundo os autores do programa “as histórias podem ser o ponto de partida para um leque variado de actividades” (ME, 2005: 43), que foi o que se pretendeu nas práticas de ensino neste ciclo com o uso deste tipo de material pedagógico.

Após a análise deste programa, concluo que, fruto da mais recente publicação (em 2005), se direcciona mais para a ação e assume inequivocamente o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem do Inglês, coadunando-se com o QECR e imprimindo uma forte componente comunicativa na qual se aponta para a evolução global do aluno enquanto indivíduo e cidadão pluricultural e plurilingue.

#### **1.5.4. Programa de Inglês para o 2.º ciclo do Ensino Básico**

À semelhança dos programas analisados anteriormente, também no programa de Inglês para o 2.º CEB a língua surge como “um espaço potencial de expressão do eu” (ME, 1996: 5) ao serviço das relações interpessoais e das interações sociais e que permite o desenvolvimento da consciência desse *eu* e do mundo que o rodeia. Mais uma vez, o aluno assume um papel central na aprendizagem de uma língua estrangeira, desenvolvendo-se física e emocionalmente. Este programa preconiza que a aprendizagem da língua inglesa desenvolva “a compreensão e o respeito por universos sócio-culturais diferenciados” (ME, 1996: 5) dentro do paradigma comunicativo de orientações metodológicas e da valorização da dimensão sociocultural que uma língua possui. Constitui um programa prescritivo que deixa, contudo, espaço para a flexibilidade na sua operacionalização no sentido em que o professor deve considerar as necessidades e características dos alunos bem como o meio social que os rodeia.

Apesar do programa de Inglês para o 2.º ciclo ser anterior ao QEQR, na enumeração das finalidades surge de imediato o contacto entre línguas e culturas que deve ser proporcionado, no sentido de desenvolver uma identidade linguística e cultural, sempre assegurando as aquisições linguísticas e seus usos assim como o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, estético-cultural e psico-motor de forma equilibrada. Pretende promover nos alunos atitudes e valores de respeito pelos outros, cooperação, entreatajuda não esquecendo a solidariedade e a cidadania. Observa-se, pois, que as finalidades enunciadas estão de acordo com o que me propus atingir nas práticas de ensino.

Como noutros programas, pode-se constatar que, aqui, a competência comunicativa é dividida em seis outras competências, a saber: a linguística, a discursiva, a estratégica, a sociolinguística, a intercultural e a de processo, que são indissociáveis e interagem entre si para um completo e eficaz desenvolvimento da macro-competência comunicativa. Passa, depois, a enumerar os objetivos específicos para o 2.º ciclo do Ensino Básico quanto à aprendizagem do Inglês, dos quais destacamos os seguintes:

- Identificar os sinais da cultura anglo-americana no âmbito da área de experiência deste programa;
- Desenvolver atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados – o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo;

(ME, 1996: 9)

Aqui verifica-se que o programa possui uma visão muito restrita do universo sociocultural da língua inglesa remetendo-o apenas para o da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América (como surge em nota de rodapé na página referenciada), o que não se coaduna com as minhas convicções nem práticas pedagógicas nas quais alarguei o espectro deste universo cultural e social para incluir outros de países de expressão inglesa.

Considerando que as seis competências supramencionadas devem ser desenvolvidas em atividades de interação, que conduzam os alunos a uma comunicação o mais real possível dentro da sala de aula, o programa em análise determina três dimensões constituintes dessa interação e interdependentes, sendo elas: a dimensão temática, a dimensão do *eu* e a dimensão do *nós* (ME, 1996: 11). À luz de outros programas já analisados, aponta para um ensino centrado no aluno, valorizando-o individualmente e ao seu conhecimento do mundo, num clima de respeito e tolerância por aquilo que é diferente. O ensino deve valorizar igualmente as vivências, interesses e experiências de vida do aluno enquanto indivíduo social, pelo que o seu percurso de aprendizagem se centra no *eu* interagindo, contudo, dinamicamente com todo o referencial de conteúdos apresentados no programa, como se pode visualizar no seguinte diagrama:

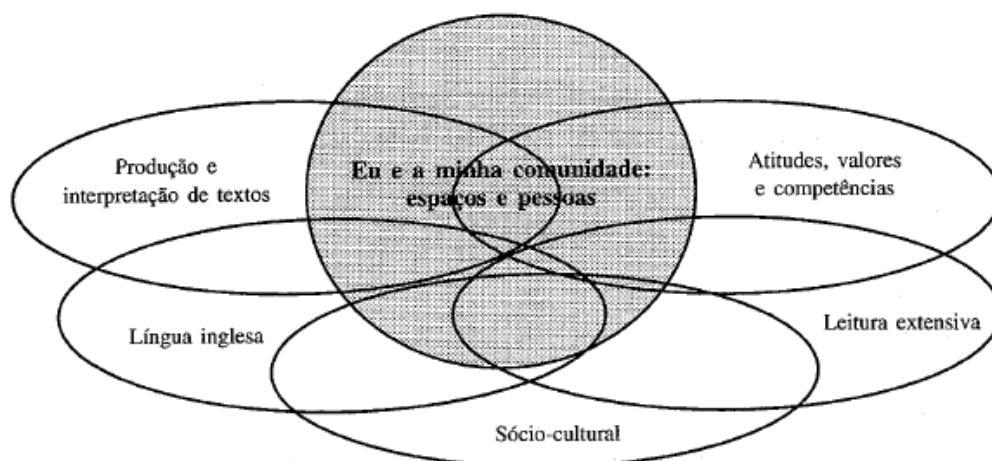


Figura 2. Diagrama de interação do referencial de conteúdos (ME, 1996: 12)

Ainda na mesma linha de orientação, o documento pressupõe que a motivação e o empenho do aluno na sua aprendizagem dependem do quão significativa esta for para o *eu*, e o seu mundo. Para tal, o professor surge como “orientador e facilitador da

aprendizagem” (ME, 1996: 40), já não mais o centro do processo de ensino e aprendizagem, estando apenas encarregue de assegurar as condições e os meios necessários não só para que o aluno desenvolva a sua autonomia, tornando-se mais responsável pela sua aprendizagem, mas também para que integre nesta aprendizagem do Inglês toda a informação cultural adquirida acerca dos mundos socioculturais da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos. Manifesto novamente desagradado por tal restrição em termos socioculturais e pela visão minimalista de uma língua falada em diversos países do mundo cujas culturas se decidiu deixar de fora de um programa curricular de Inglês, optando-se pela inclusão apenas da considerada “norma-padrão” e que, a meu ver, pode originar a criação de estereótipos culturais e sociais.

Numa metodologia assente fundamentalmente no aluno, “cabe ao professor criar um ambiente de trabalho agradável e estimulante para todos” (ME, 1996: 41), recorrendo à diferenciação das práticas pedagógicas consoante as diferentes necessidades, motivações, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos que pertencem a cada turma. A diversificação deve, igualmente, ser tida em conta aquando da organização de trabalho que deve contemplar não apenas o trabalho individualizado do aluno mas também o trabalho de pares e de grupo, considerados como modos de “trabalho socializado na sala de aula” (ME, 1996: 41), ou seja, atividades comunicativas que proporcionem momentos de comunicação em contextos mais próximos do contexto quotidiano de uso do Inglês. Atendi a esta orientação nas práticas de ensino levadas a cabo no 2.º CEB, bem como à contemplação do trabalho de projeto (igualmente sugerida como metodologia a ter em conta) no qual se põem em prática conhecimentos linguísticos previamente adquiridos num contexto controlado mas relativamente natural, responsabilizando o aluno pelo produto final.

O programa reforça, no final, uma vez mais o papel vital da dimensão sociocultural na aprendizagem da língua inglesa e consequente comunicação nessa língua, tendo sempre como ponto de partida a língua e cultura portuguesas para o conhecimento da língua e cultura dos povos de língua materna inglesa (considerados, novamente, apenas os povos da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos), i.e., o recurso à análise contrastiva como meio de desenvolver atitudes de respeito e tolerância por mundos diferentes através da “relativização dos valores e significados da sua própria cultura” (ME, 1996: 41).

Tal conceção, que se encontra diversas vezes ao longo do programa (como se pode constatar após esta análise), vai ao encontro do que me propus realizar nas práticas

de ensino pois os alunos foram capazes de reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu universo sociocultural e o de outros, não me cingindo ao anglo-americano mas incluindo outros universos de culturas de povos de expressão inglesa. Levei os alunos a comparar e contrastar convenções sociais (nomeadamente, rotinas diárias), relacionando-as com as suas próprias, na tentativa de que criassem empatia com diferentes formas de estar e de viver, alargando os seus horizontes culturais enquanto cidadãos do mundo.

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

A primeira parte do presente Relatório Final tem como objetivo fundamentar os conceitos e linhas orientadoras das práticas de ensino através do enquadramento teórico das mesmas. A análise dos programas do Ministério da Educação em vigor para as disciplinas de Inglês e Espanhol valida o ensino da dimensão sociocultural das línguas estrangeiras.

Na segunda parte procede-se à contextualização e análise crítica das experiências de ensino, que decorreram no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Tendo como convicção que apenas é possível crescer profissionalmente se alicerçarmos as práticas do dia-a-dia na reflexão crítica das práticas anteriores, segue-se uma reflexão final do trabalho implementado.

As práticas de ensino foram levadas a cabo ao longo do segundo ano do Mestrado, em cinco períodos de tempo distintos, de cerca de cinco semanas cada cuja concretização da Prática de Ensino Supervisionada só foi possível pela disponibilidade de algumas escolas, que decidiram acolher este projeto, apoiando e facultando os recursos necessários para a consecução do mesmo. Como tal, agradeço toda a disponibilidade do Colégio da Imaculada Conceição e do Agrupamento de Escolas Latino Coelho – estabelecimentos de ensino da cidade de Lamego – nas pessoas dos seus diretores, coordenadores de estabelecimento e professores cooperantes.

Em seguida, caracterizam-se as quatro escolas onde decorreram as aulas de PES, bem como das respetivas turmas onde tive a oportunidade de lecionar. Posteriormente descrevo e analiso as principais atividades de cada aula, considerando a dimensão sociocultural que é parte integrante e indissociável do ensino e aprendizagem de qualquer LE.

### **2.1. Contextualização das escolas e das turmas**

#### O Colégio da Imaculada Conceição

As Práticas de Ensino Supervisionadas de Espanhol no 1.º CEB e no 2.º CEB foram levadas a cabo no Colégio da Imaculada Conceição, situado em Lamego, no âmbito de dois Clubes de Espanhol, desenvolvidos simultaneamente ao longo dos 2.º e 3.º períodos do ano letivo de 2012/2013 e que ficaram à responsabilidade de três

professoras estagiárias com a orientação da professora cooperante, Dra. Cristina Bernardes, Diretora Pedagógica desta instituição. Esta disponibilizou os espaços e o material escolar necessário para o bom funcionamento dos Clubes, fazendo tudo ao seu alcance para que os projetos decorressem da melhor forma possível e facultando as informações necessárias sobre o universo meta de alunos, para que as três professoras pudessem ter em conta as suas características na planificação das aulas. Deste modo, foram elaborados dois projetos distintos – o do Clube de Espanhol de 1.º CEB e o do Clube de Espanhol do 2.º CEB – que obtiveram aprovação em Conselho Pedagógico da instituição de ensino.

O Colégio, fundado em 1927, pertenceu a uma Congregação de Irmãs Franciscanas Hospitaleiras durante várias décadas até que, em 2007, assistiu à passagem de testemunho para a empresa Fascínio das Palavras, que assumiu a sua direção dando continuidade ao lema de educação já existente “A Herança mais Valiosa: uma Educação de Qualidade”. Trata-se de um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo.

No que diz respeito à caracterização do grupo que frequentou o Clube de Espanhol do 1.º CEB, este era constituído por cerca de 15 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos pertencentes às turmas de primeiro, segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade. Tal amplitude em termos de faixa etária e estádios de desenvolvimento cognitivo e até de língua materna, foram um grande desafio em termos de seleção de estratégias e respetivas atividades a desenvolver, bem como nas temáticas e conteúdos a abordar e respetivas metodologias adotadas. Os alunos eram, na maioria, educados e bem comportados, ainda que demonstrando a agitação própria das suas idades. Todavia, quando chamados à atenção, revelaram ser cumpridores das regras estabelecidas. Os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade em conhecer esta nova língua estrangeira, tendo alguns já estado em Espanha de férias ou visto séries televisivas espanholas. Provinham, maioritariamente, de famílias de nível socioeconómico médio alto, estáveis e que lhes providenciavam o devido acompanhamento escolar. Eram, no geral, alunos sempre ávidos de conhecimento da língua espanhola e da cultura subjacente. Para constituir esta turma foi levada a cabo uma divulgação do clube, dirigida aos alunos do 1.º ciclo, em geral, recorrendo à utilização de um *poster* apelativo, que surtiu o efeito desejado, visto que o número de inscrições no Clube correspondeu às nossas expectativas.

Quanto ao grupo que frequentou o Clube de Espanhol do 2.º CEB, este era constituído por cerca de 16 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos

e pertencentes às turmas de quinto e sexto anos de escolaridade. Eram, maioritariamente, alunos educados e bem comportados, que demonstravam interesse e curiosidade em conhecer esta nova língua estrangeira. Provinham, na sua maioria, de famílias de nível socioeconómico médio alto e estáveis, sendo, no geral, alunos motivados e curiosos, sempre prontos a aprender e a aplicar os seus conhecimentos. Para constituir esta turma foi levada a cabo uma divulgação do clube, tal como no Clube de 1.º CEB, mas desta feita dirigida aos alunos do 2.º ciclo, recorrendo à mesma estratégia - utilização de um *poster* apelativo - que surtiu igualmente o efeito desejado já que o número de inscrições no Clube correspondeu às nossas expectativas.

### O Agrupamento de Escolas Latino Coelho

As Práticas de Ensino Supervisionadas de Espanhol do 3.º CEB e de Inglês dos 1.º CEB e 2.º CEB foram levadas a cabo no Agrupamento de Escolas Latino Coelho, constituído por nove estabelecimentos de ensino desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Secundário, e situado no Concelho de Lamego.

As aulas referentes à PES de Espanhol do 3.º ciclo CEB foram lecionadas na Escola Secundária Latino Coelho, mais especificamente. Esta escola, cujas origens remontam a 1846, foi criada definitivamente no dia 08 de novembro de 1880, pelo que, neste dia, se celebra o aniversário desta Instituição. Até 1936 o Liceu de Lamego funcionou em várias instalações, conhecendo o novo (e atual) edifício em 1937, tendo recebido o nome de “Liceu de Latino Coelho”, em 1919 e, atualmente, o nome oficial é “Escola Secundária de Latino Coelho-Lamego”.

No que diz respeito à turma D do 8.º ano, na qual foram implementadas as aulas, era constituída por 28 alunos, dos quais 16 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Eram, maioritariamente, alunos educados e bem comportados, que demonstravam interesse e motivação na aprendizagem da língua espanhola, sempre prontos a aprender mais e a aplicar os seus conhecimentos. Provinham de famílias de nível socioeconómico médio ou médio alto, e, no geral, estáveis. Antes de iniciar a assistência às aulas, a professora cooperante Isabel Cabo, reuniu-se diversas vezes comigo para me “apresentar” o grupo-turma (um grupo um pouco heterogéneo) e me dar a conhecer as especificidades dos alunos, salientando o seu nível de conhecimento de Espanhol (A2). Como tal, após analisar a planificação anual elaborada pela professora cooperante, iniciei de imediato a planificação das minhas aulas, ponderando a utilização de estratégias para manter o

elevado grau de motivação da turma em causa, visto que os próprios alunos já se sentiam à vontade no uso da língua espanhola, sendo, assim, capazes de assimilar e mobilizar conhecimentos bastante facilmente.

As aulas da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês do 1.º ciclo CEB foram lecionadas no Centro Escolar de Lamego, mais especificamente, um estabelecimento de ensino inaugurado, no dia 12 de setembro de 2011. Este Centro Escolar pertence ao Agrupamento de Escolas Latino Coelho, sendo constituído por um Núcleo de Educação Pré-escolar e um Núcleo de 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvidos em 3 pisos de forma a gerir fluxos e a criar diferentes níveis de utilização decorrentes de uma escola com distintos níveis de autonomia, associando as dinâmicas próprias de cada unidade de ensino. Está inserido numa zona periférica do centro urbano, albergando alunos das freguesias do norte do concelho, nomeadamente: Almacave, Lugar de Medelo, Avões, Ferreiros, Penajoia (S. Geão), Samodães e Sande.

Quanto à turma B do 2.º ano, turma em que lecionei as aulas, era constituída por 20 alunos, dos quais 12 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Devo salientar o facto de um aluno revelar Necessidades Educativas Especiais, estando, assim, ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro, tendo, contudo, participado e realizado todas as atividades das aulas com algum interesse (atendendo ao deficit de atenção e concentração que tem diagnosticado).

Antes de iniciar a assistência às aulas, a professora titular da turma e professora cooperante (Lúcia Oliveira) juntamente com a professora da AEC de Ensino de Inglês, através de uma reunião, deram-me a conhecer as especificidades dos alunos, as suas rotinas e hábitos, bem como o seu nível de conhecimentos da língua inglesa. Como tal, após analisar a planificação anual elaborada pela professora de Inglês, iniciei prontamente a planificação das aulas, ponderando a utilização de estratégias para manter o grau de motivação da turma em causa, visto que os alunos se sentiam interessados na aprendizagem da língua inglesa.

A Prática de Ensino Supervisionada de Inglês do 2.º CEB decorreu na EB 2, 3 de Lamego, mais especificamente, situada em Lamego, parte e sede do anterior Agrupamento Vertical de Lamego. Após algumas reestruturações na rede escolar do concelho de Lamego, em 2012, por despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, foi criado o novo agrupamento de escolas, designado por Agrupamento de Escolas Latino Coelho, no qual está integrada a EB 2, 3 de Lamego.

No que diz respeito à caracterização da turma A do 6.º ano, esta era constituída por 19 alunos, dos quais 12 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Destaco o facto de 2 alunas revelarem Necessidades Educativas Especiais, estando, assim, ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro, tendo, deste modo, atividades distintas nas aulas quando estavam presentes na aula (pois algumas vezes estiveram ausentes). Antes de iniciar a assistência às aulas, a professora cooperante Maria Otelinda Costa, deu-me a conhecer o grupo-turma numa reunião, salientando as especificidades dos alunos bem como o seu nível de conhecimento da língua inglesa (considerado, por ela, um pouco acima da média para alunos desta faixa etária e nível de ensino). Como tal, tive de ponderar bastante a seleção das estratégias a utilizar para manter o elevado grau de motivação e autoestima da turma em causa, visto que os próprios alunos já se sentiam à vontade no uso da língua inglesa, sendo, assim, capazes de assimilar e mobilizar conhecimentos de forma bastante eficaz.

## **2.2. Análise crítica das práticas de ensino**

Tendo por base a Abordagem Comunicativa em toda a minha Prática de Ensino Supervisionada tentei pôr em prática as últimas mudanças na didática de línguas estrangeiras que consideram o discurso como uma unidade de comunicação, objetivando o desenvolvimento e aplicação de competências dos alunos de forma integrada para conseguirem comunicar numa LE. Os planos de aula contemplaram sempre uma diversificação de estratégias e atividades de forma equilibrada, bem como de competências a desenvolver. Julgo não ter descurado a coesão, coerência e encadeamento entre as diferentes fases da aula e os diferentes passos das atividades que se apresentaram, na minha opinião, adequadas aos alunos (seus interesses e sua motivação) e ao seu nível etário. Creio que os recursos que utilizei foram bastante rentabilizados, adequando-os às exigências da aula e à temática do meu projeto.

Penso que fui sendo capaz de realizar uma reflexão crítica acerca do meu desempenho em todas as aulas, tendo como referência o planificado para cada uma delas. Moveu-me sempre a preocupação e o interesse em corresponder, da melhor forma, às necessidades da turma, bem como potenciar as suas capacidades e apetências para a língua estrangeira, pelo que refleti e analisei cada passo das minhas aulas tendo a constante preocupação de saber a opinião e sugestões quer das professoras cooperantes

quer das supervisoras Alexia Dotras e Elisabete Silva. Aceitei sempre de forma aberta a opinião de todas.

A meu ver, tentei mobilizar os conteúdos científicos necessários à implementação de uma pedagogia centrada nos alunos, utilizando uma linguagem adequada e criando um clima de trabalho que favoreceu o desenvolvimento da motivação dos alunos, com um ritmo adequado aos mesmos. Coloquei em prática alguns ensinamentos que fui bebendo ao longo das aulas de Didática do Inglês e de Didática do Espanhol assim como de outras unidades curriculares do curso de Mestrado.

Os pontos seguintes pretendem analisar as atividades principais desenvolvidas ao longo das aulas e em cada ciclo, à luz da indissociabilidade da língua e da cultura, e tentando sempre veicular uma dimensão sociocultural que permite a sua adequação ao contexto em que a LE é utilizada – o processo de comunicação.

### 2.2.1. A prática de ensino de Espanhol no 1.º ciclo do Ensino Básico

As aulas da Prática de Ensino Supervisionada tiveram sempre a duração de 45 minutos e foram todas lecionadas usando exclusivamente a língua espanhola. Seguiram a presente calendarização e planificação:

<b>Aula / Data</b>	<b>Principais atividades desenvolvidas</b>
06/03/2013	Observação.
13/03/2013	Observação.
03/04/2013	Atividade de vocabulário: <i>Aprende el abecedario con Adivinanzas</i> ; Audição e visualização de um vídeo/canção: “ Canción infantil del abecedario”; Atividade de soletrar.
10/04/2013	As semelhanças e diferenças entre a Educação Primária em Espanha e o 1.º ciclo do Ensino Básico em Portugal – exploração de uma apresentação de diapositivos; Atividade de vocabulário a pares: <i>Ana va al colegio</i> ; Atividade de vocabulário: resolução de um crucigrama.
17/04/2013	O Dia do livro (23 de abril); Audição da leitura do álbum ilustrado <i>El mundo entero</i> ; “Construção” de marcadores de livros.
24/04/2013	Audição e visualização de um vídeo/canção: “ Cabeza, hombro, rodilla y pie”; Atividade de vocabulário: partes do corpo humano; Atividade de audição: desenhar um monstro seguindo instruções orais.

Quadro 3. Resumo das práticas de ensino de Espanhol no 1.º CEB

A **1.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 3 de abril de 2013 e, após um atividade inicial de apresentação breve da nova professora de uma forma pouco habitual e divertida para os alunos (no quadro com giz), deu-se início à leitura em voz alta de adivinhas constantes do livro “Aprende el Abecedario con Adivinanzas” de Olga Xirinachs e Ramon Besora (*vide* Anexo 1). Os alunos deveriam adivinhar a palavra correta iniciada pela letra correspondente do abecedário e consequentemente colocar a palavra e imagem – em *pancarta* (*vide* Apêndice 1) debaixo da letra do abecedário, num *poster* grande colocado desde o início da aula ao lado do quadro.

Em seguida, projetou-se um vídeo com uma canção para audição dos sons correspondentes a cada letra do abecedário em espanhol. Repetiram-se os sons em coro (professora/grupo-turma) e com a pronúncia adequada, ao que se seguiu a resolução de uma ficha de trabalho, reutilizando o referido vídeo/canção<sup>2</sup> para trabalho em pares e desenvolvimento da compreensão oral. Para confirmar a interiorização do som e pronúncia das letras do abecedário espanhol, pelo que se soletraram duas frases para que os alunos, individualmente, as escrevessem numa folha em branco.

Optou-se por terminar a aula com a proposta de que os alunos colorissem as letras do abecedário da ficha de trabalho anteriormente utilizada, uma vez que, nestas faixas etárias, é sempre uma tarefa prazerosa e relaxante. Colocou-se a canção utilizada na aula, em volume baixo (como “música de fundo”), para tornar a tarefa ainda mais divertida e providenciar uma interiorização inconsciente dos sons ouvidos. Os alunos podiam cantá-la ou tentar cantar, caso o desejassem.

Análise crítica: como objetivos gerais alcançáveis pelos alunos para esta aula, estabeleceu-se que os alunos deveriam ser capazes de usar a língua espanhola para expressar-se quanto a conteúdos muito básicos da referida língua (ativando alguns conhecimentos prévios) bem como utilizá-la de forma escrita e oral. As funções que se pretendia que os alunos desenvolvessem prendiam-se com conhecer o abecedário espanhol, compreender oralmente adivinhas (adquirindo conhecimento sobre a pluralidade cultural e o legado oral cultural de um povo), associar palavras e letras assim como entender o soletrio de palavras. Todos estes objetivos e funções foram alcançados, cumprindo-se integralmente a planificação.

A atividade de leitura de adivinhas com recurso a associação de imagens e palavras enquadra-se perfeitamente no que Vergara (2006: 8) defende ao considerar o

---

<sup>2</sup> O vídeo encontra-se disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=wu54D15-21Q>

tratamento do conteúdo cultural através da literatura (neste caso, popular) uma das melhores formas de aceder à(s) cultura(s)-alvo numa aula de LE. A atividade de compreensão audiovisual foi ao encontro do que o QECR (2001) considera adequado para o desenvolvimento de tal destreza (Alonso, 2012: 128).

Os alunos demonstraram bastante interesse e empenho em todas as estratégias delineadas para esta aula. Apesar de ainda terem poucos conhecimentos ao nível da língua espanhola (e alguns até da língua materna), não se coibiram de participar, ainda que em português nem tão pouco demonstraram receio em errarem. A sua motivação para a aprendizagem do espanhol revelou ser elevada.

No final, enquanto professora, senti que o meu receio inicial de lecionação a alunos tão novos era totalmente infundado e senti-me bastante orgulhosa de mim própria por ter ultrapassado uma barreira que sempre me pareceu intransponível. Foi uma sensação muito boa a nível pessoal e profissional que me conferiu ainda mais motivação para as aulas que se seguiriam.

A **2.ª aula** teve lugar no dia 10 de abril de 2013 e iniciou com a projeção de uma apresentação de diapositivos em *PowerPoint* (*vide* Apêndice 3) subordinada à temática da escola, dos dias da semana e da Educação Primária em Espanha (e respetivas áreas de conhecimento que os alunos espanhóis estudam), visando a exploração dos dias da semana, bem como do funcionamento da Educação Primária em Espanha e áreas de conhecimento incluídas nesta etapa do ensino obrigatório. Desta forma, os alunos puderam comparar o funcionamento e aprendizagens de alunos espanhóis da mesma idade com as suas próprias vivências e experiências, permitindo-lhes aperceber-se quer das similitudes quer das diferenças entre os sistemas de 1.º ciclo do Ensino Básico dos dois países em questão.

Seguidamente, em pares, os alunos foram descobrindo os significados de palavras através de símbolos pictográficos de comunicação (*vide* Apêndice 1) e completando os espaços em branco na parte de um texto que tinham em sua posse. Com o objetivo de se corrigir o trabalho dos alunos, distribuiu-se a cada aluno uma ficha de trabalho com o texto na íntegra cujo título era *Ana va al colegio* (*vide* Apêndice 5), após o que se procedeu à leitura em voz alta pela professora. Depois, os alunos realizaram as restantes atividades da ficha de trabalho.

Análise crítica: com os mesmos objetivos gerais da primeira aula estabelecidos também para esta segunda, decidi utilizar a comparação da realidade dos alunos com a

dos falantes da língua-alvo para desenvolver competências linguísticas a nível lexical (vocábulos e ações relacionadas com a vida quotidiana no colégio) já que o ensino do léxico no seu contexto cultural constitui uma estratégia eficaz de integrar a dimensão sociocultural da língua no ensino desta (Arslan & Arslan , 2012: 36).

Assim, eu pretendia que os alunos conhecessem as semelhanças e diferenças entre o 1.º ciclo do Ensino Básico português e espanhol assim como lessem/falasse sobre a vida quotidiana na escola, promovendo uma análise cultural e conseqüente análise contrastiva para levar os alunos a terem a capacidade de distanciamento suficiente da sua própria cultura e adquirirem uma visão diferente acerca da cultura que se lhes apresenta (Sowden, 2007: 307).

A **3.ª aula**, no dia 17 de abril de 2013, consistiu em demonstrar aos alunos como a leitura é prazerosa e que factos fascinantes podemos aprender com ela, ou apenas sonhar. Optou-se, deste modo, por ler o álbum ilustrado “El mundo entero” de Liz Garton Sanlo e Marla Frazee (*vide* Anexo 1), pelo prazer de ler, pelo fascínio das palavras e das ilustrações. No entanto, no início da aula projetou-se alguma informação simples acerca da celebração do Dia Mundial do Livro (*vide* Apêndice 3), questionando-se igualmente os alunos acerca dos seus hábitos de leitura e frequência da mesma bem como as razões que os levam a ler, tentando-se que percebessem a presença fulcral que a leitura devia assumir no seu quotidiano. Agradou-lhes especialmente quando se começou lentamente a colocar em cima de uma mesa diversos livros infanto-juvenis em Espanhol.

Após a leitura do álbum ilustrado acima referido uma confirmação da compreensão geral do álbum ilustrado com poucas perguntas simples de escolha múltipla, os alunos tiveram de, individualmente, decorar um marcador de páginas (*vide* Apêndice 6) como desejassem, tendo que eleger uma das frases projetadas para escrever no mesmo. Todos furaram o seu marcador de páginas após estar concluído e colocaram-lhe um fio de ráfia para terminar.

Análise crítica: nesta aula, à pergunta inicial “¿Quién sabe qué se celebra el día 23 de abril?” os alunos não responderam imediatamente conforme pretendido pois fizeram alguma confusão com as comemorações da Revolução de 25 de abril de 1974. Todavia, houve alunos que, após lhes ter sido dito que não era tal acontecimento que se celebrava, disseram ser o Dia Mundial do Livro pois já tinham ouvido falar devido às comemorações normais das bibliotecas escolares e instituições de ensino nesse dia.

Os alunos mais uma vez adquiriram conhecimento sobre a pluralidade cultural, tomando contacto com diversos livros em espanhol e com factos históricos bastante interessantes (surpreendeu-os especialmente a questão da data) e desenvolvendo as suas competências de compreensão e expressão orais. Acima de tudo, tomaram plena consciência da importância da leitura, divertiram-se ao ouvir o livro e ainda mais ao “construir” o seu próprio marcador de páginas em espanhol. Inclusivamente houve um aluno que, muito entusiasmado, me disse que era mesmo o que estava a precisar naquele momento: um marcador de páginas. Tal facto reforçou ainda mais a utilidade do que estavam a fazer e deu-me grande ânimo por ver que tal estratégia havia sido bem seleccionada e estava a surtir o efeito desejado.

Todas as atividades decorreram bastante bem, na minha opinião, e os alunos gostaram, divertiram-se e, acima de tudo, aprenderam. Apesar de não ser esse o objetivo, o sentido de toda a história foi bem entendido na globalidade e o facto de poderem tocar e folhear livros infanto-juvenis deu-lhes prazer e despertou-lhes curiosidade em ver como são os livros em Espanhol para meninos(as) da sua idade. Continuaram a demonstrar-se bastante interessados, empenhados e participativos, o que naturalmente foi essencial para o cumprimento da planificação na íntegra.

A **4.<sup>a</sup> aula**, no dia 24 de abril de 2013, foi dedicada a tratar os conteúdos lexicais referentes às partes do corpo humano. Assim, os alunos visualizaram um vídeo com uma canção,<sup>3</sup> para posterior resolução de uma ficha de trabalho da qual constava a imagem de uma personagem de desenhos animados espanhóis: “Kika Superbruja” (*vide* Apêndice 4). Foi fornecida alguma informação acerca da mesma já que os alunos não a conheciam, bem como de mais 3 partes (mostrando com mímica o significado).

A segunda atividade da ficha de trabalho visou a verificação de conhecimentos apreendidos naquela aula através da compreensão oral de instruções para que os alunos desenhassem um monstro, recorrendo-se à mímica e/ou demonstração de alguma cor para clarificar ainda mais as instruções.

No final da aula, os alunos tiveram a oportunidade de cantarem e fazerem a mímica correspondente à canção do vídeo já mencionado.

Análise crítica: sendo esta a última aula por mim lecionada no Clube de Espanhol do 1.º ciclo, decidi que queria desenvolver um pouco mais as destrezas quer

---

<sup>3</sup> O vídeo encontra-se disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=qMaJ1\\_eZDos](http://www.youtube.com/watch?v=qMaJ1_eZDos)

de compreensão quer de expressão orais dos alunos, bem como as suas competências de compreensão audiovisual. Utilizei, assim, atividades mais lúdicas que se revelaram bastante eficazes pois os alunos aprenderam o que lhes pretendi ensinar, baseando-me no facto de as atividades lúdicas, rítmicas e musicais serem bastante estimulantes e motivadoras para os alunos (Arslan & Arslan, 2012: 36).

Deste modo, todas as estratégias desta aula surtiram o efeito desejado, mas especialmente a de desenhar o monstro, já que os alunos foram descobrindo, ao longo da descrição, que o monstro era efetivamente muito estranho. Para além disso, divertiram-se aprendendo (e revendo outra vez os números e as cores, consolidando conhecimentos prévios), particularmente quando mostraram aos colegas o resultado final (que foi similar). Com a canção e mímica correspondente, os alunos pediram fervorosamente que fizéssemos todos juntos uma vez mais a atividade, ao que acedi prontamente pois tal facto foi revelador de que estavam efetivamente a gostar da aula. Não me importei que já se tivesse ultrapassado o tempo dos 45 minutos e, assim, os objetivos da aula foram alcançados com bastante sucesso. As estratégias cinestésicas resultam muito bem nestas faixas etárias, indo ao encontro da metodologia de TPR ou RFT que Asher advoga e que devem ser utilizadas no ensino de uma LE (Sánchez, 2009: 220-221).

### 2.2.2. A prática de ensino de Espanhol no 2.º ciclo do Ensino Básico

As aulas da Prática de Ensino Supervisionada tiveram sempre a duração de 45 minutos e foram todas lecionadas usando exclusivamente a língua espanhola. Seguiram a presente calendarização e planificação:

<b>Aula / Data</b>	<b>Principais atividades desenvolvidas</b>
21/02/2013	¿Qué conoces de España? – aspetos culturais de Espanha; A importância do espanhol no mundo – aspetos culturais dos países de língua materna espanhola;
28/02/2013	Audição da leitura de <i>Petit, el monstruo</i> ; Atividade de vocabulário: os adjetivos descritivos e a construção “ser + adjetivo” – fazer a descrição psicológica;
07/03/2013	Atividade de vocabulário: <i>los falsos amigos</i> ; Atividade de grupo: fazer correspondência entre imagens e pedaços de uma história; Atividade de consolidação de vocabulário: <i>La presunta abuelita</i> .
14/03/2013	Audição da leitura de <i>El primer Quijote</i> ; Atividade de vocabulário: os adjetivos descritivos e as

	construções “ser + adjetivo”, “estar + adjetivo”, “tener + sustantivo”, “llevar + sustantivo – fazer a descrição física e psicológica de um personagem.
--	---

#### Quadro 4. Resumo das práticas de ensino de Espanhol no 2.º CEB

A **1.ª aula** decorreu no dia 21 de fevereiro de 2013 e, após a apresentação breve da professora e dos alunos, por repetição, projetou-se uma apresentação de diapositivos em *PowerPoint* (*vide* Apêndice 3) que continha imagens de personalidades espanholas famosas e alguns aspetos culturais de Espanha, que os alunos foram reconhecendo e cujo “nome” foram aprendendo ou relembrando, salientando a importância do espanhol no mundo mostrando um mapa dos países de língua materna espanhola.

Nesta sequência, os alunos realizaram uma ficha de trabalho relacionada com os países hispânicos e personalidades/cidades famosas oriundos dos mesmos (*vide* Apêndice 4). Os alunos realizaram, ainda, outra ficha de trabalho (*vide* Apêndice 4) na qual, através das instruções específicas da apresentação de diapositivos, completassem um mapa de Espanha em branco com os nomes das comunidades autónomas no local correto.

Análise crítica: como um dos objetivos gerais alcançáveis pelos alunos para esta aula, estabeleceu-se que os alunos identificassem os países falantes de língua espanhola, e os relacionassem com personalidades famosas e cidades oriundas de tais países. As funções que se pretendia que os alunos desenvolvessem prendiam-se com apresentar-se em espanhol, falar/comentar personalidades famosas e aspetos culturais de Espanha, bem como identificar as comunidades autónomas do país vizinho e situá-las no mapa. Todos os objetivos e funções supramencionados foram alcançados.

As atividades decorreram dentro do planificado, salientando apenas a presença de um aluno cujo nível de cultura geral era mais elevado que o dos restantes alunos, respondendo sempre primeiro e sem que fosse solicitado. A certa altura, teve de se lhe dizer com todo o cuidado que deixasse também participar os colegas. E ele acatou bem a chamada de atenção. A atividade das Comunidades Autónomas de Espanha correu muito bem e demonstrou ser a que mais entusiasmou o grupo. Foi bastante gratificante para os alunos terem conseguido perceber “tantas” palavras espanholas e terem “constituído” o mapa acertadamente.

No final, enquanto professora, senti que fui capaz de manter os alunos bastante participativos e interessados dentro da visão metodológica segundo a qual a interligação

entre língua e cultura deverá ser alcançada através do sucesso do ensino linguístico-cultural (Sánchez, 2009: 316), mas que falhei quanto à gestão do tempo, facto que seguramente iria melhorar nas próximas aulas.

A **2.<sup>a</sup> aula** teve lugar no dia 28 de fevereiro de 2013 e iniciou com uma atividade de pré-audição da história que iria ser contada: a projeção de uma apresentação de diapositivos em *PowerPoint* que aguçava a curiosidade do alunos, explorando igualmente a sua criatividade. À medida que os alunos foram dizendo características comuns de monstros, foram surgindo imagens de alguns monstros “típicos”. Os alunos constataram que o “monstro” da história não era como imaginavam mas sim um menino humano, como eles.

Após a leitura do livro “Petit, el monstruo” de Isol (*vide* Anexo 1), prosseguiu-se com a apresentação de diapositivos para explorar o lado bom e o lado mau da personagem principal da história, *Petit*.

Os alunos realizaram, então, uma ficha de trabalho sobre os adjetivos de descrição psicológica e de sentimentos e, em seguida, responderam a duas perguntas (realizadas em pares) acerca do que os alunos pensavam acerca do carácter dos espanhóis bem como acerca do que pensavam os espanhóis sobre os portugueses. Projetaram-se dois diapositivos nessa altura (*vide* Apêndice 3) que chamavam a atenção para a existência de estereótipos culturais que podem não corresponder à realidade.

Para terminar, os alunos, completaram a sua apresentação pessoal, a sua descrição psicológica e alguns dos seus sentimentos naquele momento, aplicando, desta forma, os conhecimentos adquiridos na aula.

Análise crítica: com os mesmos objetivos gerais da primeira aula estabelecidos também para esta segunda aula, optou-se pela utilização de um álbum ilustrado “Petit, el monstruo” como ponto de partida para desenvolver competências linguísticas a nível lexical (adjetivos descritivos – positivos e negativos) e das estruturas da língua necessárias à utilização desses adjetivos. Assim, algumas das funções que se pretendia que os alunos desenvolvessem eram um pouco mais arrojadas e abstratas: para além de tentar exprimir opinião na língua espanhola, falar sobre/compreender/interpretar a história apresentada pelo álbum ilustrado e adquirir conhecimento pela pluralidade cultural, entre outras.

Os alunos estiveram efetivamente bastante interessados e motivados. Pareceu-me que habitualmente ninguém lhes tinha lido livros na sala de aula, e o facto de ser

numa língua estrangeira, empolgou-os ainda mais. Estiveram bastante atentos durante a leitura e conseguiu-se que fizessem uma interpretação parecida com a que eu tinha feito, conduzindo-os nesse sentido, mas aceitando todas as opiniões ainda que distintas. A atividade acerca do que os alunos pensavam sobre o caráter dos espanhóis bem como acerca do que pensavam os espanhóis sobre os portugueses resultou ser muito interessante pois os alunos desconstruíram alguns “pré-conceitos” por comparação com o que os *Outros* pensavam de *Nós*.

As atividades foram levadas a cabo com sucesso, tendo havido apenas um problema com o adjetivo “espantado”, quanto a classificá-lo como positivo ou negativo. Aceitei as duas classificações por parte dos alunos. A falha foi minha pois não me recordei que este adjetivo tem um significado bastante distinto do homónimo português, fato para o qual a minha supervisora, Alexia Dotras, me chamou a atenção depois da aula. Quanto esta minha falha linguística, colmatei-a, expliquei-a na aula seguinte e aproveitei para desenvolver essa aula a partir de aí. Senti que a minha gestão do tempo já tinha melhorado, ainda que não estivesse perfeita, e acrescento apenas que tive de chamar a atenção e ser assertiva quanto ao comportamento mais irrequieto de alguns alunos e à sua participação desordenada.

A **3.<sup>a</sup> aula**, no dia 7 de março de 2013, foi dedicada a tratar os falsos amigos bem como a clarificar a importância e necessidade de aprenderem a língua espanhola. Partiu-se da viagem a Barcelona que alguns alunos realizariam em breve no âmbito de um projeto *Comenius* da instituição de ensino, explorando-se uma imagem que conduzia a um mal-entendido linguístico passível de suceder a um turista em Espanha (*vide* Apêndice 3) e, após a exploração e explicação de tal mal-entendido, passou-se a tratar os *falsos amigos* na aula.

Em trabalho de pares, os alunos teriam de ler a parte do texto que tinham (a qual continha palavras sublinhadas) para fazer corresponder corretamente cada palavra sublinhada a uma imagem (*vide* Apêndice 1). O exercício da ficha de trabalho foi levado a cabo da seguinte forma: cada aluno teve de escrever o significado de todos os *falsos amigos* em português, verificando-se, assim, a compreensão do significado por parte da totalidade dos alunos. No final, os alunos tiveram de adivinhar o significado do último *falso amigo* presente no título da história: “La presunta abuelita” de Guillermo Alvez de Oliveyra y María Eulalia Alzqueta de Bartaburu (*vide* Anexo 2), como verificação da compreensão do texto e como atividade de pós-leitura.

Análise crítica: nesta aula, tomei a falha linguística com o adjetivo “espantado” como ponto de partida para introduzir o tema dos “falsos amigos” (ou “falsos cognatos”) e expliquei aos alunos porque se tinha gerado alguma confusão na aula anterior. Tomei também como ponto de ignição da aula os mal entendidos que podem ocorrer nas viagens a Espanha, como referido anteriormente.

Os alunos identificaram, distinguiram e entenderam na perfeição o conceito de falsos amigos, indo ao encontro das funções propostas para esta aula, exprimiram-se um pouco mais em espanhol (se bem que nesta aula era essencial o uso da língua materna), e mais uma vez adquiriram conhecimento sobre a pluralidade cultural. Acima de tudo, tomaram plena consciência de como são frequentes as interferências linguísticas entre o português e o espanhol devido às semelhanças entre as línguas, e como isso pode causar problemas a nível linguístico e cultural (e não só facilidades), assumindo-se aqui, uma vez mais, a importância de desenvolver a competência sociocultural nos aprendentes de uma língua estrangeira. A análise contrastiva cultural através da consciencialização do *eu* e dos *outros* foi um meio para identificar as causas que provocam mal entendidos culturais conforme sugerido por Brandimonte (2003: 879).

Tive de improvisar: a atividade inicialmente de grupo passou a ser a pares e, como só foram 12 alunos ao Clube nesse dia, 3 pares (aqueles que, pelas aulas anteriores, me pareciam estar mais à vontade com a língua espanhola) ficaram com duas tarefas cada, em vez de apenas uma. Contudo, as atividades decorreram muito bem, na minha opinião e os alunos gostaram, divertiram-se e, acima de tudo, aprenderam. Os alunos melhoraram bastante o seu comportamento em relação à aula anterior e já não participaram sem que fossem solicitados. Creio que, nesta aula, fui capaz de gerir o tempo dentro do previsto, cumprindo a planificação na íntegra.

A **4.ª aula** decorreu no dia 14 de março de 2013 tendo-se começado por testar os conhecimentos gerais dos alunos acerca da ilustre “novela de caballería”: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* e as suas personagens principais, bem como se forneceu uma breve informação acerca de Miguel de Cervantes e a sua biografia, seguida de informação geral sobre a obra literária supramencionada. Recordou-se igualmente a situação geográfica do espaço físico onde se passa a história cujo início irão conhecer (La Mancha). Tudo isto através da projeção de uma apresentação de diapositivos em *Powerpoint* (vide Apêndice 3).

Procedeu-se à leitura do álbum ilustrado *El Primer Quijote* de Antonio Mingote (vide Anexo 1) até ao episódio dos moinhos de vento e, conseqüentemente, questionou-se os alunos acerca do que tinham compreendido do início das aventuras de “don Quijote” e “Sancho Panza”, para o que realizaram uma ficha de trabalho em forma de pequeno livro (vide Apêndice 4). Utilizou-se este álbum ilustrado para introduzir os conteúdos lexicais referente às partes da cara humana e adjetivos relativos à descrição física.

Para finalizar, sorteou-se uma personagem da obra literária cujo início tinha sido contado a cada aluno (de entre as seguintes personagens: “don Quijote”, “Sancho Panza”, “Dulcinea” e o gigante/moinho de vento), sobre a qual os alunos teriam de completar a descrição física e psicológica como se a tivessem “encarnado”, individualmente e por escrito. Todos os alunos leram a “sua” descrição com entoação e tentando incorporar a personagem. Terminou-se a aula, propondo aos alunos que inventassem a próxima aventura do “ingenioso hidalgo” e do seu escudeiro fiel, promovendo a sua curiosidade e imaginação.

Análise crítica: sendo esta a última aula por mim lecionada no Clube de Espanhol do 2.º ciclo, e tendo em consideração o tema que perpassa toda a minha PES (a Cultura), decidi que queria desenvolver um pouco mais as destrezas quer de compreensão quer de expressão orais e escritas utilizando um clássico da literatura (e, portanto, Cultura) espanhola. Utilizei, assim, o álbum ilustrado *El primer Quijote* com ilustrações apelativas para alunos de 10/11 anos. Pretendi introduzi-los na leitura desta “novela caballeresca”, contextualizando a obra a partir do autor, da sua época e deste género literário (até ao episódio dos moinhos de vento), e deixando os alunos curiosos em descobrir mais sobre que outras aventuras poderão ter sucedido a este fidalgo e seu fiel escudeiro. Os textos literários ou literatura canónica são irrefutavelmente considerados materiais autênticos, ideia partilhada por Vergara (2006: 8).

No início da atividade na qual tinham de descrever física e psicologicamente a personagem que lhe tinha sido atribuído, a maior parte dos alunos teve alguma dificuldade em “entrar” na atividade. Contudo, com a ajuda da professora e de todos os livros que estavam disponíveis na sala de aula, foram conseguindo descrever e até serem criativos. Todavia, na parte da leitura alta e com entoação, a verdadeira “incorporação” houve alguma relutância por parte de alguns alunos em fazê-lo. Acabei por reformular a minha planificação, por estas questões e outras de gestão de tempo, e apenas 4 alunos leram “as suas pequenas descrições”.

Penso que os alunos gostaram do contacto com esta obra-mestra da Literatura Espanhola (viram, tocaram e consultaram vários exemplares da mesma, desde o álbum ilustrados aos volumes maiores) e ficaram curiosos quanto ao resto. Surpreendeu-me o facto de a maioria reconhecer imediatamente as duas personagens principais. Senti, contudo, que queria ter feito mais e melhor quanto a esta obra de Miguel de Cervantes, dando-a a conhecer ainda mais aos alunos mas o constrangimento do tempo foi uma das razões pelas quais não o pude fazer. Gostaria de ter prosseguido com o Clube e ter planificado mais uma ou duas aulas baseadas em tão grande obra, mas creio que fechei com “chave de ouro” o meu contributo para a aprendizagem destes alunos.

### 2.2.3. A prática de ensino de Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico

Da primeira reunião com a professora cooperante, saiu a decisão conjunta de que eu observasse mais aulas suas do que as obrigatórias, para que me fosse ambientando à turma, conhecendo os seus comportamentos e prestações em aula, ritmos de trabalho, bem como para que os alunos se adaptassem à minha pessoa e presença em aula.

As aulas da Prática de Ensino Supervisionada tiveram sempre a duração de 60 minutos e foram todas lecionadas usando exclusivamente a língua espanhola. Seguiram a presente calendarização e planificação:

<b>Aula / Data</b>	<b>Principais atividades desenvolvidas</b>
15/04/2013	Observação
18/04/2013	Observação
22/04/2013	Observação
29/04/2013	Observação
02/05/2013	Observação
06/05/2013	Observação
13/05/2013	Atividade de vocabulário: a democracia e a ditadura; Exploração de uma apresentação em <i>Prezi</i> , vídeos e áudio, dividida em partes; Atividades de compreensão audiovisual e de compreensão auditiva – acontecimentos históricos de Espanha; Atividade de interação oral – entrevista.
16/05/2013	Atividade de interação oral – entrevista (da aula anterior); Atividade de compreensão de leitura – a sinopse do filme <i>El Laberinto del Fauno</i> ; Atividade de compreensão audiovisual – visualização e audição do <i>trailer</i> do filme <i>El Laberinto del Fauno</i> ; Atividade de compreensão audiovisual - visualização e audição de um áudio-comentário editado sobre as filmagens e entrevista ao realizador Guillermo del Toro.
20/05/2013	Atividade de compreensão audiovisual - visualização e audição

	de um áudio-comentário editado sobre as filmagens e entrevista ao realizador Guillermo del Toro (da aula anterior); Visualização da primeira parte do filme <i>El Laberinto del Fauno</i> .
23/05/2013	Continuação da visualização da primeira parte do filme <i>El Laberinto del Fauno</i> ; Atividade de pares – descrição das personagens principais do filme.
27/05/2013	Correção da atividade de pares (da aula anterior) – descrição das personagens principais do filme; Atividade de caracterização psicológica das personagens; Visualização da segunda parte do filme <i>El Laberinto del Fauno</i> .
30/05/2013	Conclusão da visualização do filme <i>El Laberinto del Fauno</i> ;
03/06/2013	Atividade de vocabulário: a democracia e a monarquia; Exploração de uma apresentação em <i>Prezi</i> , vídeos e áudio, dividida em partes - a transição democrática, a monarquia e o Rei Juan Carlos I. Exprimir ordem ( <i>los numerales ordinales</i> ); Compreender a <i>apócope</i> em espanhol.
06/06/2013	Atividades relacionadas com a <i>apócope</i> em espanhol; Preenchimento das fichas de autoavaliação do terceiro período.
13/06/2013	Atividade lúdica (jogo) sobre personalidades famosas do mundo hispânico - <i>Las 20 preguntas</i> .

Quadro 5. Resumo das práticas de ensino de Espanhol no 3.º CEB

A **1.ª aula** teve lugar no dia 13 de maio de 2013 e iniciou com uma *Chuva de ideias* dos alunos relacionada com “Dictadura”, tendo sido projetada, em seguida, uma apresentação de diapositivos (em *Prezi*) com imagens, texto e vídeos relacionados com Francisco Franco, o franquismo e a Guerra Civil Espanhola. Os alunos realizaram uma ficha de trabalho tendo em conta o que tinham acabado de ver e escutar, na qual a segunda atividade foi de desenvolvimento da compreensão oral de uma entrevista a um professor acerca de Francisco Franco. Mostrou-se uma imagem do mural *Guernica* para uma exploração e explicação detalhada dos diferentes elementos simbólicos do mesmo e de como estes relacionam a pintura de Picasso diretamente com a Guerra Civil Espanhola.

Para terminar a aula, os alunos juntaram-se em pares para realizarem uma atividade de interação oral simulando uma entrevista a um sobrevivente da Guerra tratada na aula.

Análise crítica: como um dos objetivos gerais alcançáveis pelos alunos para esta aula, estabeleceu-se que os alunos deveriam ser capazes de expressar-se quanto a conteúdos culturais, ativando conhecimentos prévios da língua e desenvolvendo as

destrezas de compreensão e expressão orais, ao mesmo tempo que adquiriam conhecimentos sobre a pluralidade cultural. As funções que se pretendia que os alunos desenvolvessem prendiam-se com conhecer e identificar características da ditadura franquista, conhecer e identificar alguns conhecimentos históricos de Espanha bem como conhecer o mural *Guernica* e o que representa.

A integração da compreensão oral com a dimensão sociocultural promoveu a sua exercitação por parte dos alunos ao mesmo tempo que os preparou para futuras produções e interações orais. As restantes inseriram-se no que o QECR (2001) considera atividades de desenvolvimento da compreensão audiovisual e decorreram de forma muito fluída e natural, tendo os alunos estado bastante recetivos às estratégias da aula, desde o início, bem como à professora em si. Talvez pelo facto de não estarem muito habituados à projeção de materiais audiovisuais e também por nunca terem visualizado uma apresentação de diapositivos em *Prezi*, os alunos estiveram como que “presos” a tudo o que lhes foi mostrado. Revelaram muito interesse pelos conhecimentos históricos assim como por toda a cultura espanhola que apreenderam. O recurso a materiais audiovisuais veicula grandes quantidades de informação sociocultural (Brandimonte, 2003: 872) ao mesmo tempo que proporciona aos alunos a oportunidade de observar comportamentos e atitudes dos nativos da LE que estão a aprender em distintas situações.

A **2.ª aula** decorreu no dia 16 de maio de 2013 retomando-se, ao início, a última atividade da aula anterior, sendo que todos os pares, um de cada vez, realizaram a entrevista oralmente em frente a toda a turma e saliento que apenas tinham na sua posse a ficha de trabalho com a descrição da atividade e mais nenhum suporte escrito.

Dando continuidade à aula, os alunos resolveram uma ficha de trabalho com atividades de pré-visualização do filme “El Laberinto del Fauno” de Guillermo del Toro, após o que se projetou o *trailer* do filme em questão<sup>4</sup> para que os alunos realizassem a terceira atividade da ficha de trabalho durante a segunda visualização/audição. Ainda como atividade de pré-visualização, optou-se por editar uma entrevista ao realizador do filme, Guillermo del Toro, e projetá-la para que os alunos pudessem realizar a quarta atividade da ficha de trabalho.

---

<sup>4</sup> O *trailer* encontra-se disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=AHgfiFYfPBo>

Análise crítica: os alunos estiveram efetivamente muito interessados e motivados, continuando a revelar a sua motivação para a aprendizagem quer da língua quer da cultura espanholas. O facto de se irem apercebendo que a temática da aula era a preparação para a visualização de um filme em Espanhol nas aulas seguintes, entusiasmou-os.

Senti que a minha gestão do tempo não foi a melhor pelo que não cumpri tudo o que tinha planificado. No entanto, escolhi deixar que todos os pares de alunos (neste caso catorze) realizassem a atividade de interação oral em frente a toda a turma visto ser habitual e natural para eles fazer isso nas aulas de espanhol para além de ser uma atividade que lhes agrada bastante. A oralidade e o uso da língua espanhola em situações “reais” era uma constante nas suas aulas com a professora titular da turma, e sei que os alunos que não o pudessem fazer ficariam, até, aborrecidos.

A **3.<sup>a</sup> aula**, no dia 20 de maio de 2013, começou com a conclusão da quarta atividade da ficha de trabalho da aula anterior teve de ser terminada (a relativa à entrevista ao realizador Guillermo del Toro, projetada e ouvida).

Partiu-se, então, para a visualização da primeira parte do filme “El Laberinto del Fauno”, em Espanhol e sem legendas, pedindo-se muita atenção e silêncio absoluto por parte dos alunos. Projetou-se o filme até ao final da aula.

Análise crítica: nesta aula, a visualização do filme cujo *trailer* já tinha sido visto (e, como tal, os tinha deixado curiosos e ansiosos por o ver integralmente) foi levada a cabo com grande silêncio e atenção por parte dos alunos.

O maior problema que se me pôs foi o facto de as condições de projeção não serem as melhores, ou melhor dizendo, serem efetivamente más, condicionando, por vezes, a adequada visualização especialmente em cenas mais escuras. Contudo, as atividades decorreram dentro do previsto, cumprindo, assim, a planificação na sua totalidade.

A **4.<sup>a</sup> aula**, no dia 23 de maio de 2013, prosseguiu com a visualização da primeira parte do filme “El Laberinto del Fauno”, projetada na parede. Após cerca de 40 minutos e o *terminus* do que se definiu como *primeira parte do filme*, os alunos resolveram uma ficha de trabalho, na qual a primeira atividade foi realizada em pares.

Análise crítica: os alunos continuaram com bons níveis de interesse e motivação quer durante a visualização do filme quer durante a realização da ficha de trabalho sobre o mesmo (pensada como atividade de “durante-visualização”).

Mais uma vez, as condições de projeção foram o único aspeto menos positivo nesta aula. A gestão do tempo foi condicionada por constrangimentos logísticos, nomeadamente o facto de o material audiovisual necessário para a aula, requisitado atempadamente, só ter sido colocado na sala de aula já após o toque de entrada. Deste modo, os primeiros 5 a 7 minutos da aula foram dedicados a colocar tudo pronto para a projeção do filme, pelo que tive de proceder a ajustes na planificação e passar a conclusão da primeira atividade da ficha de trabalho para ser efetuada em casa, por parte dos alunos.

A **5.ª aula** decorreu no dia 27 de maio de 2013 e, após a correção da primeira atividade da ficha de trabalho da aula anterior, os alunos realizaram a segunda atividade da mesma ficha de trabalho distribuída na aula anterior, tendo sido corrigida oralmente mas com a verificação (por parte da professora) de que todos os alunos tinham compreendido quais as personagens do filme que poderiam ter proferido as afirmações imaginárias da atividade.

Seguidamente prosseguiu-se com a visualização da segunda parte do filme “El Laberinto del Fauno”, projetada na parede durante cerca de 40 minutos.

Análise crítica: os alunos continuaram com bons níveis de interesse e motivação durante a conclusão da realização da ficha de trabalho sobre o filme (atividades de “durante-visualização”) bem como durante a visualização da segunda parte do filme na qual mantiveram sempre enorme silêncio e concentração.

O recurso à estratégia de *peer correction* (correção pelos colegas) visou tornar este momento da aula muito centrado nos alunos. Tanto a auto- como a hétero-correção tiveram como objetivo contribuir para o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos, aumentando a sua autonomia e levando-os a analisar e refletir sobre os erros cometidos.

O único problema foi logístico, tal como na aula anterior, mas de distinta origem: devido à sugestão da professora cooperante de colocar legendas em espanhol no filme, uma vez que lhe parecia poder ajudar à completa compreensão da língua por parte dos alunos. Acedi a tal sugestão um pouco contrariada, confesso, pois parecia-me que os alunos estavam a compreender o filme na sua globalidade (compreensão já testada pela realização de algumas atividades). Assim, por existirem mais que uma

versão do filme em suporte digital no meu computador portátil perderam-se os primeiros 8 a 10 minutos da aula entre projeção de filme com legendas em italiano, com legendas em espanhol e sem legendas (opção que acabei por ter de tomar e assumir perante a professora cooperante). Quero, apenas, salientar que antes da aula eu e a professora cooperante tínhamos estado a testar a versão que queríamos projetar para que nenhum imprevisto sucedesse. Contudo, nem com tal cuidado da parte de ambas foi possível evitar o que aconteceu na aula e pareceu-nos impossível que tal pudesse ter sucedido após a verificação que tínhamos levado a cabo. Consequentemente, ajustei a planificação da aula seguinte, que teve de ser ocupada integralmente com a conclusão da visualização do filme.

A **6.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 30 de maio de 2013 e consistiu na conclusão da projeção da segunda parte do filme “El Laberinto del Fauno”.

Análise crítica: com a curiosidade extrema de descobrir o final da história fantástica e real, ao mesmo tempo, os alunos estiveram bastante atentos e mantiveram o silêncio durante a conclusão da projeção do filme.

Nesta aula fechou-se o ciclo de visualização de um filme que tratava o tema da Guerra Civil Espanhola a par de uma história de fantasia, visualização essa que foi dividida em duas partes e ocupou quatro aulas tomando em consideração que o professor deverá assegurar-se de que os alunos não se tornam meros espectadores passivos em frente ao monitor ou projetor (Brandimonte, 2003: 874), tendo de cativá-los para o visionamento dos materiais audiovisuais através de tarefas de pré-visualização, durante a visualização e pós-visualização, mantendo, deste modo, os seus níveis de atenção e concentração no que veem e ouvem.

A **7.<sup>a</sup> aula** teve lugar no dia 3 de junho de 2013 e foi dedicada à exploração e explicação de acontecimentos históricos de Espanha através de imagens, texto e vídeos relacionados com a transição democrática, a monarquia e o Rei Juan Carlos I numa projeção de diapositivos em *Prezi*, antecedida de uma *chuva de ideias* por parte dos alunos com as palavras “Democracia” e “Monarquía”, como atividade de “aquecimento”.

Com duas frases anteriormente vistas (nos diapositivos) os alunos deduziram a regra para a formação dos números ordinais, para em seguida se realizar o primeiro exercício da ficha de trabalho (que lhes tinha sido distribuída algumas aulas antes pela

professora titular da turma). Posteriormente salientaram-se duas outras frases projetadas num diapositivo (relacionadas com a temática da aula) e nas quais se utilizava o processo gramatical da *apócope* algumas vezes. Mais uma vez, os alunos deduziram a regra de utilização de tal processo, após o que realizaram os restantes exercícios da ficha de trabalho.

Análise crítica: a aula decorreu de forma muito fluida e todos os passos se encadearam naturalmente, conforme esperado aquando da planificação e seleção de estratégias e atividades.

A estratégia da metodologia de ensino de gramática de uma forma implícita e dedutiva por parte dos alunos resultou muito bem também graças ao contributo dos alunos. Verificou-se que o ensino indutivo da gramática pode ser posto em prática através de um texto/frases/conteúdos que transmitam conhecimento sociocultural, como sugerido por Arslan & Arslan (2012: 36). Desta forma, os objetivos da aula foram conseguidos bem como a consolidação dos conteúdos gramaticais tratados.

Na **8.<sup>a</sup> aula**, que decorreu no dia 6 de junho de 2013, distribuiu-se aos alunos uma ficha informativa com informações acerca da *apócope* mais extensas e mais facilmente perceptíveis do que as fornecidas na aula anterior. Pretendeu-se consolidar os conhecimentos sobre tal fenómeno gramatical com apenas mais uma atividade contida na referida ficha (sendo, deste modo, igualmente uma ficha de trabalho).

Após esta etapa da aula, todo o tempo restante foi ocupado com o preenchimento das fichas de autoavaliação do 3.º período dos alunos, parte obrigatória do processo de avaliação. Tal procedimento foi um pouco extenso (como previsto) visto que era necessário efetuar cálculos com notas de todo o ano letivo.

Análise crítica: os alunos revelaram ter compreendido os conhecimentos adquiridos na aula anterior, nomeadamente no que se referia à *apócope*, tendo realizado a atividade de consolidação de forma concentrada e muito eficaz. Deste modo, os objetivos da aula foram conseguidos bem como a consolidação dos conteúdos gramaticais tratados.

Para a **9.<sup>a</sup> aula**, que teve lugar no dia 13 de junho de 2013, optou-se por realizar um jogo, em pares, cujo nome era “Las 20 preguntas”, no qual um par de cada vez, elegia um pedaço de papel bem dobrado entre muitos colocados num saco, e, à frente de toda a turma, teriam de responder a 20 perguntas elaboradas pelos seus colegas

(também em pares), podendo apenas responder “sim” ou “não” para que os outros pares pudessem adivinhar a personalidade famosa dos países de língua materna espanhola que estavam a “encarnar” (*vide* Apêndice 1). O par que adivinhasse seria o seguinte a eleger outra personalidade famosa e a responder a 20 perguntas. No final da aula, distribuíram-se caramelos a todos os alunos como prémio de participação.

Análise crítica: como objetivos gerais alcançáveis pelos alunos para esta aula, estabeleceu-se que os alunos deveriam ser capazes de usar a língua espanhola para expressar-se quanto a conteúdos culturais, ativando conhecimentos prévios da língua e desenvolvendo as destrezas de compreensão e expressão orais, ao mesmo tempo que adquiriam conhecimentos sobre a pluralidade cultural. As funções que se pretendia que os alunos desenvolvessem prendiam-se com conhecer e identificar algumas personalidades de língua materna espanhola bem como formular questões e responder sobre informação pessoal.

A aula foi como o culminar do ano letivo (já que foi a última aula), fechando de forma exemplar o ciclo de aulas da Prática de Ensino Supervisionada. Os alunos estiveram bastante motivados para a atividade lúdica, tendo demonstrado uma vontade enorme em participar ativamente, pelo que se verificou a consecução de todos os objetivos propostos para a aula. Revelou-se uma estratégia de elevado grau de adequação e eficácia nesta turma e contexto, tendo-se cumprido integralmente a planificação e atingido a consecução dos objetivos propostos. As atividades lúdicas, rítmicas e musicais são de igual forma bastante estimulantes e motivadoras para os alunos. Saliento apenas o facto de, no início do jogo, ter sido necessário conduzir e ajudar os alunos a reformularem as perguntas para que a resposta possível só fosse “sim” ou “não”: para tal, as questões teriam de iniciar sempre pelo verbo e nunca por um pronome interrogativo. No entanto, os alunos compreenderam facilmente a mecânica imprimida na atividade e poucos voltaram a errar na formulação das questões. A distribuição de caramelos como prémio de participação foi decidida para que não se premiasse apenas um par vencedor, mas toda a turma por participar ativa e relevantemente na atividade.

#### **2.2.4. A prática de ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico**

As aulas da Prática de Ensino Supervisionada tiveram sempre a duração de 60 minutos e foram todas lecionadas usando exclusivamente a língua inglesa. Seguiram a presente calendarização e planificação:

<b>Aula / Data</b>	<b>Principais atividades desenvolvidas</b>
4/02/2014	Observação.
10/02/2014	Atividade de vocabulário (revisão): jogo; Pintar o <i>Elmer</i> ; Audição e visualização de um vídeo/canção: “Walking in the jungle” (com mímica).
11/02/2014	Atividade de vocabulário: <i>Flashcards</i> e <i>word cards</i> ; Identificação de diferentes animais da selva (durante a <i>storytelling</i> de “Elmer and friends”); Atividade de consolidação de vocabulário: <i>crossword</i> .
18/02/2014	Atividade de vocabulário; Atividade de grupo: <i>matching activity</i> ; Desenhar um novo animal seguindo instruções orais: <i>listening</i> .
24/02/2014	<i>Storytelling</i> : “The Very Hungry Caterpillar”; Atividade de vocabulário: ordenar e colar os dias da semana.
25/02/2014	Atividades de vocabulário: jogos; Exprimir gostos/preferências.
27/02/2014	Atividades de vocabulário: jogos; Audição e visualização de um vídeo/canção: “Do you like broccoli ice-cream” (com mímica).

Quadro 6. Resumo das práticas de ensino de Inglês no 1.º CEB

A **1.ª aula** decorreu no dia 10 de fevereiro de 2014, tendo-se estabelecido o contexto para a aula e a temática a tratar, utilizou-se o *poster* do Elmer (*vide* Apêndice 2) na parede para, em seguida, se levar a cabo um jogo de equipas (duas, a saber) O jogo consistiu em ser dito em voz alta uma cor, ao acaso, tendo que o 1.º elemento de cada equipa (pela ordem da fila em que estavam dispostos) correr para o *poster* e apontar o quadrado com a cor correspondente ao que tinha ouvido, ganhando, assim, um ponto para a sua equipa. Os pontos foram sendo escritos no quadro para que, no final do jogo, se soubesse qual tinha sido a equipa vencedora. Todos os alunos ganharam um “prémio”, sendo este a ficha de trabalho para colorir o Elmer segundo números e as cores correspondentes, que foi resolvida a pares.

No final da aula projetou-se e ouviu-se a canção/vídeo “Walking in the jungle”<sup>5</sup> para que os alunos aprendessem a letra e os movimentos e, posteriormente, a cantarem e fazerem a mímica correspondente.

Análise crítica: apesar de ser a primeira aula lecionada, os alunos estiveram bastante interessados e participativos em todas as atividades propostas. Como os conteúdos planificados eram apenas de revisão, verificou-se que as estratégias

<sup>5</sup> O vídeo encontra-se disponível em <http://supersimplelearning.com/videos/just-for-fun/>

selecionadas foram adequadas e eficazes levando à consecução dos objetivos pretendidos. Pôs-se em prática o que Sánchez (2009: 220-221) afirmou quanto ao facto de o uso de mímica e imagens promover igualmente o sucesso na aprendizagem de uma LE, indo ao encontro da metodologia de TPR ou RFT na qual Asher advoga que as estruturas gramaticais (frases/ordens), o seu vocabulário e a sua pronúncia adequada serão desenvolvidas se as atividades utilizadas no ensino de uma LE associarem linguagem e movimento bem como o uso quase exclusivo dessa língua.

A empatia com os alunos foi imediata, tendo os mesmos sido bastante recetivos quer às estratégias/atividades quer à professora em si e a sua forma de estar e atuar na sala de aula. Estabeleceu-se imediatamente o *rappport* como resultado da forma como dei voz aos alunos, os ouvi e os tratei dentro da sala de aula (Harmer, 2007: 25).

Na **2.<sup>a</sup> aula**, no dia 11 de fevereiro de 2014, deu-se continuidade à última atividade da aula anterior, projetando-se uma vez a canção/vídeo “Walking in the jungle” visando que os alunos cantassem e reproduzissem os gestos da canção/vídeo. De seguida, utilizou-se o *poster* do Elmer, *flashcards* (com imagens de amigos do elefante especial e outros animais selvagens) e *word cards* com nomes de animais (*vide* Apêndice 1) para fazer corresponder imagens e palavras de forma correta. Efetuou-se também a prática de pronúncia em voz alta de todos os vocábulos tratados na aula.

Com um *poster* de uma imagem da selva onde vive o Elmer e os seus amigos (*vide* Apêndice 2) fez-se a ponte para a leitura em voz alta da história “Elmer and friends” de David McKee (*vide* Anexo 1), ao mesmo tempo que se desenvolvia a atividade de compreensão oral na qual o objetivo era a identificação dos diferentes animais da selva. Nos últimos 10 minutos da aula, optou-se por uma ficha de trabalho para consolidação de vocabulário: resolução de um *crossword*.

Análise crítica: tal como anteriormente, os alunos estiveram muito empenhados, interessados e ativos em todas as atividades, tendo-se conseguido cumprir integralmente a planificação e atingir todos os objetivos propostos na mesma. As atividades lúdicas, rítmicas e musicais são bastante estimulantes e motivadoras para os alunos tal como o recurso a contar histórias na LE, especialmente se for com entoação, dramatização e afetividade por parte do professor.

Nesta aula os alunos estiveram um pouco mais agitados do que na anterior, mas nada que interferisse negativamente no normal funcionamento das atividades. Talvez tal agitação se tenha devido ao horário em que a aula foi lecionada (das 16:30 às 17:30),

sendo a última aula do dia. Poder-se-ia ter aproveitado uma pergunta levantada: “How many friends has Elmer got?” para uma rápida revisão dos números cardinais.

A **3.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 18 de fevereiro de 2014 tendo-se iniciado por projetar uma apresentação de diapositivos em *Powerpoint* com conteúdos lexicais relativos à descrição de algumas características físicas dos animais selvagens. Após o *terminus* da apresentação, realizou-se a prática de pronúncia em voz alta de todas as características dos animais selvagens visionadas.

Em seguida, levou-se a cabo uma atividade de grupo cujo objetivo era um exercício de *matching* para consolidação do vocabulário de descrição física, em trabalho cooperativo. Com o mesmo objetivo, realizou-se a atividade de desenhar um novo animal seguindo instruções orais para além de desenvolver a compreensão oral dos alunos.

Análise crítica: todas as estratégias desta aula surtiram o efeito desejado, mas especialmente a de desenhar o monstro, já que os alunos estavam à espera de desenhar um novo animal e foram descobrindo, ao longo da descrição, que tudo era muito estranho para ser um animal. Para além disso, divertiram-se aprendendo (e revendo outra vez os números e as cores, consolidando conhecimentos prévios), particularmente quando mostraram aos colegas o resultado final (que foi similar). Assim, os objetivos da aula foram alcançados com sucesso.

A **4.<sup>a</sup> aula**, no dia 24 de fevereiro de 2014, consistiu em estabelecer a ponte com a aula anterior, projetou-se a imagem de uma lagarta (“caterpillar”), pedindo-se aos alunos que a descrevessem, evocando e aplicando conhecimentos adquiridos na aula anterior. Esta atividade serviu igualmente para lançar a que se lhe seguiu: a *storytelling* do livro “The very hungry caterpillar” de Eric Carle (*vide* Anexo 1), seguida de uma breve exploração oral e guiada da história. Deu-se maior importância à parte da história na qual se fazia referência aos dias da semana e aos alimentos que a lagarta tinha comido em cada um deles, visto os primeiros constituírem um dos objetivos estabelecidos para esta aula, e os segundos serem necessários para lançar a temática da aula seguinte. Insistiu-se, assim, predominantemente no primeiro conteúdo lexical referido e na ordem dos dias da semana.

Na atividade seguinte, consolidou-se o vocabulário dos dias da semana de forma diferente: ordenar e colar os dias da semana numa folha parcialmente em branco

(apenas com um *layout* relacionado com “The very hungry caterpillar” e o título *Days of the week*).

Análise crítica: a aula decorreu de forma bastante fluída, não havendo momentos de distração nem desinteresse por parte dos alunos. Estes continuaram a demonstrar bastante receptividade e interesse em todas as atividades, nomeadamente aquando da *storytelling*. Esta estratégia resultou novamente muito bem, revelando ser adequada para a faixa etária e conhecimentos prévios dos alunos, utilizando com sucesso a Literatura (fator cultural) na aula de LE para incluir a dimensão sociocultural da língua inglesa.

Na 5.ª aula, no dia 25 de fevereiro de 2014, pretendeu-se que a aula iniciasse de forma inesperada e fora do comum, apelando-se à curiosidade própria dos alunos, com um jogo de encontrar futas e legumes de plástico escondidos na sala de aula e colocar dentro de um cesto.

Após esta atividade, recorreu-se ao que a lagarta (da aula anterior) tinha comido, para ativar conhecimentos prévios, bem como se introduziu léxico novo com os frutos e legumes de plástico utilizados anteriormente através do contacto/tato dos alunos com os mesmos. Todos os vocábulos referentes aos frutos e legumes de plástico foram alvo de repetição em coro (3 vezes cada). Outro jogo foi utilizado para consolidação destes novos conteúdos lexicais bem como da sua inserção em categorias específicas.

Depois deste jogo, e como estratégia para introduzir a função de linguagem equivalente à expressão de gostos e preferências, recorreu-se à mímica, aos frutos e legumes de plástico e aos exponentes da linguagem devidos como forma de levar os alunos a manifestar os seus gostos e preferências. Para consolidar todos os conteúdos abordados na aula, os alunos receberam uma ficha informativa contendo todos os legumes e frutas bem como uma ficha de trabalho que teriam de resolver de acordo com as suas preferências e gostos alimentares.

Análise crítica: foi uma aula bastante dinâmica na qual os alunos estiveram bastante participativos e atentos, divertindo-se ao mesmo tempo que cimentavam conhecimentos. Todas as atividades foram surgindo de forma fluída, sendo executadas num encadeamento natural e sem quebras de atenção nem desmotivação.

As estratégias utilizadas surtiram o efeito desejado, adequando-se perfeitamente ao nível etário dos alunos e permitindo a consecução de todos os objetivos planificados para esta aula. A atividade inicial (de procura de “coisas” escondidas na sala de aula) proporcionou momentos de diversão e movimento, servindo como *warmer* para a aula

de forma muito eficaz, tendo os alunos demonstrado o seu agrado pelo que estavam a fazer e querendo até repetir. Como Harmer (2007: 14) afirma, ver, ouvir e tocar são tão importantes na aprendizagem como compreender a explicação do professor (quando se refere a crianças).

Na **6.<sup>a</sup> aula**, que teve lugar no dia 27 de fevereiro de 2014, utilizou-se uma estratégia para relembrar o vocabulário e funções de linguagem abordados na aula anterior, recorrendo à LM dos alunos (português) com o objetivo de levar a cabo uma análise contrastiva de ambas línguas. Ao longo da atividade imprimiu-se mais ritmo e velocidade de forma a tornar a tarefa mais divertida e até um pouco confusa. Tal confusão subsequente fazia parte do objetivo da atividade.

Recorrendo novamente a alimentos de plástico, passou-se para a introdução de mais léxico relacionados com alimentos em geral. A pronúncia correta de cada vocábulo, por parte dos alunos, foi praticada 3 vezes em coro. Nesta sequência optou-se por realizar um jogo para consolidação do vocabulário (de esconder um alimento com os alunos de olhos fechados e tapados, para que, ao abri-los, dissessem em voz alta qual o alimento que faltava - em inglês, claro).

Na última parte da aula efetuou-se a audição e visualização do vídeo/canção: “Do you like broccoli ice-cream”,<sup>6</sup> para que os alunos cantassem e reproduzissem os gestos após os ter aprendido, e terminando a aula num ambiente divertido e de reforço das aprendizagens anteriores.

Análise crítica: à semelhança da aula anterior, esta teve bastante dinamismo levando a que os alunos estivessem bastante atentos e consequentemente participativos, divertindo-se com as atividades propostas. Estas revelaram, mais uma vez, ser adequadas ao nível etário dos alunos e eficazes já que proporcionaram que os objetivos propostos para esta aula fossem atingidos, nomeadamente o uso da língua materna por parte dos alunos que se apresentou como uma estratégia eficaz.

A atividade de esconder alimentos proporcionou momentos de atenção, motivação e diversão, servindo plenamente os objetivos pelos quais se optou por realizá-la. Os alunos demonstraram, mais uma vez, o seu agrado pelo jogo e queriam repetir.

---

<sup>6</sup> O vídeo encontra-se disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhlHUK>

Pode-se afirmar que o ciclo das aulas da PES lecionadas nesta turma terminou de forma bastante prazerosa, ficando um desejo de voltar quer por parte dos alunos quer por parte da professora. Foi muito gratificante, ainda que desafiante, poder lecionar seis aulas a este grupo de alunos de tão baixa faixa etária.

### 2.2.5. A prática de ensino de Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico

As aulas da Prática de Ensino Supervisionada tiveram sempre a duração de 60 minutos e foram todas lecionadas usando exclusivamente a língua inglesa. Seguiram a presente calendarização e planificação:

Aula / Data	Principais atividades desenvolvidas
4/11/2013	Observação.
5/11/2013	Observação.
12/11/2013	Atividade de vocabulário: <i>Flashcards</i> ; Atividade de grupo: 5 textos com distintas rotinas diárias.
13/11/2013	Conclusão da atividade de grupo; Comparação de diferentes rotinas diárias e outras características de países de língua inglesa; Atividade de pares: <i>listening</i> .
18/11/2013	Atividade de interação oral: perguntar e responder sobre a rotina diária de um(a) colega; Elaboração de 3 <i>Class Diaries</i> .
19/11/2013	Expressar frequência de hábitos/ações ( <i>Frequency adverbs</i> ); Confirmar informação ( <i>Question-tags</i> ).
26/11/2013	Atividade de grupo: <i>A Sunday's routine</i> ; <i>Writing Contest</i> .
27/11/2013	Revisões para o teste escrito.
2/12/2013	Teste escrito.
10/12/2013	<i>Storytelling</i> : "The Animals' Christmas Eve".
11/12/2013	"The Animals' Christmas Eve" - <i>Role-play</i> de turma.

Quadro 7. Resumo das práticas de ensino de Inglês no 2.º CEB

A **1.ª aula** decorreu no dia 12 de novembro de 2013 e, para introduzir o tema da aula – a rotina diária – recorreu-se à atividade de vocabulário com o uso de *flashcards* com imagens reais de ações/hábitos diários.

De seguida, procedeu-se a uma atividade de grupo para promover o trabalho cooperativo bem como tomar contacto com 5 textos com distintas rotinas diárias de crianças oriundas de diferentes países de expressão de LI (*vide* Apêndice 5). Os alunos tiveram de ordenar os textos, elaborar 5 questões de compreensão sobre o texto final e responder às questões (de outro texto, de outro grupo de alunos).

Análise crítica: a atividade inicial de vocabulário decorreu de forma muito fluída e natural, sendo que os alunos sabiam quase todas as ações/hábitos diários em inglês. Acabou por não ser tanto uma atividade de introdução de vocabulário relativo à Rotina diária mas sim de revisão, o que já tinha sido previsto. As atividades que foram desenvolvidas em grupo coadunam-se com o tema cultural que se quis impregnar na aula uma vez que cada texto descrevia a rotina diária de crianças de distintos países de língua inglesa, e preencheram o requisito pretendido de que cada aluno tivesse tido contacto com três rotinas diárias distintas (para posterior comparação). Pareceu-me que atividades de leitura e compreensão de textos “culturalmente relevantes” e interessantes ou acerca de experiências da vida quotidiana de nativos da cultura-alvo, iriam promover a competência intercultural dos alunos, conforme lido em Sánchez (2009: 319).

Os alunos estiveram bastante recetivos às estratégias da aula, desde o início, bem como à professora em si estabelecendo-se, de imediato, grande empatia e *rapport* (a relação que os alunos têm com o professor e vice versa). Uma relação positiva, agradável e de respeito mútuo está presente nas melhores aulas, na visão de Harmer (2007: 25), o que se refletiu no empenho e interesse dos alunos na realização das atividades propostas pela professora, e à subsequente consecução dos objetivos da aula.

Talvez pelo facto de não estarem muito habituados à dinâmica de grupo, os alunos demoraram mais tempo do que o previsto a organizar quer a sala quer o início da primeira tarefa colaborativa. Tal condicionou o resto da atividade, levando a que não fosse terminada e que o último passo fosse deixado para a aula seguinte. Penso que deveria ter sido mais assertiva quanto ao cumprimento do tempo para cada passo desta atividade, no sentido em que não o verbalizei devidamente e fui deixando que o tempo fosse estendido (para me assegurar que todas as tarefas iam sendo cumpridas por todos os grupos). Se não o tivesse feito, e tivesse sido menos permissiva, guiaria melhor o trabalho de grupo permitindo aos alunos melhorar a organização do seu trabalho e a gestão de tempo.

Na 2.<sup>a</sup> aula, no dia 13 de novembro de 2013, retomou-se a última atividade da aula anterior, pelo que os grupos de trabalho foram novamente constituídos, tendo-se o cuidado de distribuir os textos exatamente na ordem em que tinham sido recolhidos no dia anterior, já que não poderia haver enganos quanto a este facto. Os alunos terminaram de responder às questões escritas sobre os textos.

De seguida, chamou-se a atenção dos alunos para o Mapa mundial exposto ao fundo da sala desde o início da aula para se localizar o país de origem das personagens dos textos com as rotinas diárias e como uma atividade de *pre-listening* para a atividade de *while-listening* que se seguiu: leitura em voz alta de cada texto para que os colegas fossem preenchessem (a pares) uma tabela numa ficha de trabalho sobre os textos e mais alguma informação adicional sobre alguns países de LI (*vide* Apêndice 4). Após esta atividade, realizou-se uma discussão oral sobre as similitudes e as diferenças das rotinas diárias das crianças visadas nos textos e as próprias ações diárias dos alunos, como atividade de *post-listening*.

Análise crítica: ao retomarem a atividade de grupo da aula anterior, os alunos foram mais céleres ao reunir-se em grupo e organizar a distribuição pela sala. Este anterior “ponto fraco” melhorou, efetivamente, não só porque os alunos já tinham tido uma aula para se habituarem à dinâmica de trabalho colaborativo, mas também porque eu fui mais rigorosa no cumprimento do tempo por parte dos alunos.

Os objetivos da aula foram conseguidos, especialmente os mais visados no que respeitava aos aspetos culturais dos países de LI e à comparação das rotinas diárias de crianças oriundas de diferentes localizações, conforme advogado por Saluveer (2004: 23) que destaca a necessária análise contrastiva entre a cultura materna do aprendente e a cultura da LE que se está a aprender.

Foi interessante ver como os alunos conseguiram ver as similitudes e as diferenças, apercebendo-se de pormenores introduzidos nos textos, nomeadamente no texto respeitante à rotina diária de duas crianças sul-africanas pobres (propositadamente construído para fazer os alunos refletir sobre realidades muito distintas).

A 3.<sup>a</sup> aula teve lugar no dia 18 de novembro de 2013 e foi dedicada a envolver os alunos na sua vida diária e na dos seus colegas. Realizou-se uma atividade de interação oral em pares de alunos receberam duas fichas de trabalho, uma para o aluno A e outra para o aluno B, dividida em duas partes: uma escrita e outra oral, com o objetivo de perguntar e responder sobre a rotina diária de um(a) colega.

Em seguida, os alunos foram informados de que iriam elaborar três diários de turma – *Class Diaries* – (*vide* Apêndice 6) em três grupos. Os alunos foram igualmente informados de que, todos os dias, um elemento do grupo devia levar o diário de turma para casa e escrever nele a sua rotina diária (a lápis), trazendo-o no dia seguinte e entregando a outro elemento, que faia a mesma coisa. Assim, começando naquele dia,

os diários andaram de mão em mão, até todos os alunos da turma terem escrito nele (exceto as duas alunas com Necessidades Educativas Especiais).

Análise crítica: a atividade de interação oral é uma das melhores formas de praticar a oralidade e a fluência comunicativas. Ainda que muito controlada, esta atividade propiciou momentos reais de comunicação nos quais a maioria dos alunos esteve à vontade. A turma, de facto, revelou mais uma vez o seu interesse pela língua inglesa bem como a vontade em participar oralmente, em contar aos colegas tudo sobre a vida do(a) colega. A maioria dos alunos não demonstrou qualquer timidez durante a atividade.

Quanto aos diários de turma, os alunos gostaram muito da ideia e foram criativos na conceção e execução das capas dos mesmos, tendo-se optado por esta *tarefa* (uma atividade na qual os alunos se servem da língua para alcançar um resultado específico) baseando-me na metodologia de TBL. Tal tarefa refletiu a vida real, sendo a língua o instrumento que os alunos utilizaram ou iriam utilizar para a terminar (Guillén, 2004: 848). Para além disso, considere igualmente a opinião de Harmer (2007: 14) de que os alunos normalmente correspondem melhor a atividades que se centrem nas suas vidas e experiência. A atividade dos diários de turma teve, deste modo, bastante receptividade por parte dos alunos e resultou muito bem (adicionando o fator “responsabilidade”, também).

Na atividade de interação oral, os pares tinham de preencher a tabela através de perguntas feitas oralmente, o que não aconteceu logo desde o início da atividade e que, em alguns casos, só passou a ser efetivado após a professora ter dado conta e chamar a atenção para o facto. Parece-me que isto decorreu da pouca frequência com que os alunos faziam atividades de interação oral, demorando, assim um pouco mais a entrar na dinâmica da tarefa. Para além disso, os alunos mais tímidos demonstraram um pouco de relutância na segunda parte da atividade (ao apresentarem a rotina do(a) colega oralmente para toda a turma), ainda que não fosse necessário levantar-se nem dirigir-se à frente da sala de aula. Eu também deveria ter exemplificado de forma mais explícita a tarefa que teriam de desenvolver, falha que tentei que não voltasse a acontecer no futuro. Como tal, teve de se deixar a conclusão desta 2.<sup>a</sup> parte da atividade para a aula seguinte, para que todos os alunos pudessem executá-la com segurança e confiança, e que a aula seguisse o rumo traçado (pois não se podia adiar a atividade relativa aos diários de turma por constrangimentos de tempo para que pudessem ser terminados aquando do *terminus* da PES).

A **4.<sup>a</sup> aula** decorreu no dia 19 de novembro de 2013, tendo-se terminado a 2.<sup>a</sup> parte da atividade de interação oral da aula anterior, após o que se realizaram atividades com o objetivo de levar os alunos a, primeiro, deduzirem as regras de utilização/construção, e, depois, exprimirem frequência de hábitos/ações (através dos *Frequency adverbs*) bem como confirmarem informação (através das *Question-tags*). Toda este ensino da gramática de forma implícita partiu do texto do manual dos alunos lido anteriormente, acerca da rotina diária do *Oswaldo*.

Análise crítica: a aula decorreu de forma muito fluida e todos os passos se encadearam naturalmente, conforme esperado aquando da planificação e seleção de estratégias e atividades. A estratégia da metodologia de ensino de gramática de uma forma implícita e dedutiva por parte dos alunos resultou muito bem também graças ao contributo dos alunos, bem como ao facto de o ensino dedutivo da gramática que transmita ou parta de conhecimento sociocultural ser mais eficaz. Desta forma, os objetivos da aula foram conseguidos bem como a consolidação dos conteúdos gramaticais tratados.

Na **5.<sup>a</sup> aula**, no dia 26 de novembro de 2013, focou-se a rotina de um domingo da professora, os alunos visualizaram uma apresentação de diapositivos com imagens de ações/hábitos da professora, sendo sempre chamados a construir as frases através do que viam. O último diapositivo continha a rotina completa de um domingo na vida da professora bem como a frase incompleta “It’s Sunday...”, lançando, assim, a atividade seguinte: o Concurso de escrita. Desta forma, os alunos, em grupos, tiveram de escrever uma história contendo uma rotina de domingo baseada na que continuava projetada, mas tendo que ser criativos (despertada com expressões/conectores, dados a cada grupo, que tinham de ser obrigatoriamente incluídos na história final).

No final, as professoras decidiram premiar todos os grupos com um pequeno prémio, uma vez que a decisão de escolher um grupo vencedor foi difícil dadas as histórias criadas.

Análise crítica: todos os objetivos da aula foram alcançados, tendo-se desenvolvido as competências de escrita dos alunos bem como a sua criatividade. A aula, tal como a anterior, decorreu de forma muito fluida com todos os passos naturalmente encadeados.

Os alunos estiveram bastante receptivos a todas as atividades, mas particularmente na de escrita onde revelaram uma grande capacidade de aplicar conhecimentos anteriores a novas situações ao mesmo tempo que foram bastante criativos, superando as expectativas estabelecidas para esta aula. Surpreenderam positivamente as professoras que estiveram presentes na aula, tornando muito difícil a tarefa de escolher um vencedor. A estratégia da utilização da rotina de domingo da professora com imagens com a fotografia real (no início da aula) revelou ser bastante eficaz, levando até a momentos de humor, muito eficazes e necessários na sala de aula.

Na presente aula houve apenas um aspeto menos bom que também foi salientado pela supervisora e que se prende com o uso de dois conectores/expressões introduzidos pela professora para despertar a criatividade dos alunos aquando da escrita da história: *suddenly* e *without expecting*. Tais conectores/expressões podem determinar um uso exclusivo de tempos verbais de passado, mais especificamente *without expecting*. Contudo, a meu ver, *suddenly* pode ser utilizado com o sentido de presente, o que aconteceu no grupo que o teve de utilizar.

A **6.ª aula**, que teve lugar no dia 27 de novembro de 2013, consistiu numa aula de revisões para o teste escrito. Para que não fosse uma “normal” e aborrecida aula de revisões, optou-se por utilizar a seguinte estratégia: em pares, metade da turma resolveu o *Check test* nas páginas 50 e 51 do manual do aluno; outra metade resolveu o *Check test* no livro de exercícios nas páginas 25 e 26. A estratégia de correção também pretendeu ser mais interessante uma vez que os alunos gostam de corrigir as atividades dos colegas. Assim, cada par de alunos trocou o manual de aluno/livro de exercícios com outro par que tivesse resolvido o *Check test* distinto do seu, tendo de corrigi-lo, a lápis. Tal correção foi devidamente supervisionada para que não ocorressem erros.

Análise crítica: todos os objetivos da aula foram alcançados, tendo-se praticados os conteúdos lexicais e gramaticais bem como as competências que iriam ser testadas posteriormente. A aula, tal como a anterior, decorreu de forma muito natural e conforme planificado.

Os alunos gostaram bastante da estratégia de *peer correction*, demonstrando, mais uma vez, que funciona e torna menos maçador e até mais entusiasmante uma parte da aula que, por vezes, os alunos não gostam ou prestam menos atenção. Com esta estratégia, os alunos têm de estar bastante atentos (por vezes, são até zelosos demais) ao

mesmo tempo que recorrem aos seus conhecimentos prévios, aplicando-os na correção do trabalho dos colegas. Resultou muito bem como consolidação de aprendizagens.

A **7.<sup>a</sup> aula**, que decorreu no dia 2 de dezembro de 2013, foi inteiramente dedicada à resolução do teste escrito, por parte dos alunos, elaborado em colaboração entre a professora cooperante e a professora estagiária, seguindo a matriz única existente e obrigatória para a LI no Agrupamento de Escolas Latino Coelho.

Análise crítica: tudo decorreu conforme previsto e planificado, como acontece normalmente numa aula de realização de teste escrito de avaliação. Todos os alunos conseguiram terminá-lo dentro do tempo previsto.

A **8.<sup>a</sup> aula** teve lugar no dia 10 de dezembro de 2013. Recorreu-se à estratégia de *Brainstorming* iniciando com a temática “dezembro” e depois “Natal” para chegar ao tema da aula: *Christmas Eve*, lançando a atividade seguinte – a narração do conto “The Animals’ Christmas Eve” de Gale Wiersum (*vide* Anexo 1) – em simultâneo com a projeção do conto numa tela para que os alunos pudessem ver claramente as imagens e, desta forma, seguir melhor a narração. Procedeu-se à exploração oral no sentido de verificar se os alunos o tinham entendido.

De seguida, os alunos foram informados de que iriam realizar a dramatização (*role-play*) do conto na seguinte aula e de que todos teriam um papel ativo e preponderante na mesma. Para tal, distribuiu-se aos alunos folhas com o texto do conto, informando-se em seguida cada aluno do seu papel e respetivo texto. O resto do tempo de aula (cerca de 10 minutos) foi deixado para que os alunos lessem atentamente os seus textos, os interiorizassem e iniciassem a preparação da dramatização.

Análise crítica: os alunos estiveram bastante recetivos às estratégias da aula, desde o início, tendo gostado bastante da atividade de *storytelling*. Demonstraram sempre muito empenho e interesse ao longo de toda a aula, o que ajudou naturalmente à consecução dos objetivos da aula na íntegra. Pensei sempre em manter os elevados níveis de motivação dos alunos, pelo que seleccionei um *nível de desafio* apropriado para que não fosse nem demasiado difícil nem demasiado fácil, como sugerido por Harmer (2007: 20).

Assim, a aula foi naturalmente fluída, enquadrando-se no tema aglutinador da minha PES, introduzindo a Literatura nas aulas de Inglês, e todas as atividades foram bem encadeadas e executadas, quer pelos alunos quer pela professora. Salienta-se o

entusiasmo que os alunos revelaram quanto à subsequente dramatização do conto e imediato empenho na preparação da mesma.

A **9.<sup>a</sup> aula** foi “extra” pois já tinha sido cumprida a lecionação de 8 aulas supervisionadas, e decorreu no dia 11 de dezembro de 2013. Contudo, na sequência da aula anterior, foi decidido pela professora estagiária e pela professora titular da turma fazer mais esta aula supervisionada, pois era uma atividade que ambas queriam desenvolver com a turma.

Assim, a aula consistiu na dramatização do conto “The Animals’ Christmas Eve” de Gale Wiersum que foi filmada em vídeo pela equipa de recolha e divulgação de imagem pertencente ao Curso Profissional de Multimédia existente no Agrupamento, bem como fotografada (*vide* Apêndice 6).

Nos últimos minutos de aula (cerca de 10), cada aluno recebeu um pequeno cartão de Natal para colorir, funcionando como um presente simbólico da professora para eles que depois poderia ser oferecido a alguém.

Análise crítica: a aula foi como o culminar de todo o trabalho desenvolvido, fechando de forma exemplar o ciclo de aulas da Prática de Ensino Supervisionada. Os alunos estiveram bastante motivados para a atividade de dramatização, tendo demonstrado uma vontade enorme em que tudo saísse perfeito, pelo que se verificou a consecução de todos os objetivos propostos para a aula. Revelou-se uma estratégia de elevado grau de adequação e eficácia nesta turma e contexto, confirmando que os *role-plays* que comportam informação cultural colocam os alunos numa posição de maior controlo do que aprendem e da sua performance, permitindo-lhes, assim, interagir mais e mais naturalmente com o professor e os outros alunos (Neff & Rucynski Jr, 2013: 20).

O vídeo da gravação, após edição, será divulgado na “LatinoTv”, um projeto do Agrupamento que divulga as atividades que decorrem nos estabelecimentos de ensino ao longo do ano letivo. Foram publicadas na página de *Facebook* do Agrupamento fotografias e um pequeno texto descritivo escrito por mim.

### **2.3. Reflexão final**

Concluída a análise crítica das diferentes práticas de ensino, importa agora refletir sobre o trabalho implementado e seus resultados, mas também sobre constrangimentos encontrados ao longo e estratégias de superação dos mesmos.

Uma das maiores dificuldades que julguei que iria sentir ao longo da PES de Espanhol de 1.º CEB prendia-se com a falta de cumprimento de regras que, na minha perspectiva, pouco sentido fazem, nomeadamente o facto de os alunos não darem o devido valor ao Clube de Espanhol e encará-lo como uma “brincadeira” em que poderiam agir como se estivessem no recreio. Tal conceção por parte dos alunos tinha, a meu ver, origem nos Encarregados de Educação que, como referi na caracterização da escola e da turma, não assumiram devidamente a responsabilidade de inscrever os seus educandos em mais uma atividade extracurricular. Ou seja, durante as primeiras semanas de funcionamento do Clube (durante as quais foi outra colega estagiária a lecionar as aulas), os Encarregados de Educação entravam a qualquer momento na sala de aula, alguns sem sequer bater à porta ou tão pouco pedir licença para ir buscar os seus educandos e levá-los para casa. Para mim, este comportamento revelou que muitos inscreveram as crianças no Clube para as terem ocupadas enquanto não as podiam ir buscar. Ora, como era de prever, este facto causava grandes constrangimentos no funcionamento e sequência adequada de uma aula, pelo que a supervisora Alexia Dotras teve de conversar com a Dra. Ana Bessa, responsável pedagógica pelo 1.º ciclo, para que fossem tomadas medidas que evitassem a continuação desta situação. Efetivamente, durante as quatro semanas que lecionei as aulas do Clube, nunca mais voltou a suceder qualquer interrupção por parte dos Encarregados de Educação e, caso os mesmos chegassem ao colégio antes do *terminus* da aula, esperavam um pouco. Julgo que entenderam que só assim se poderia desenvolver um trabalho eficaz e pedagogicamente adequado, assumindo responsabilidade pela inscrição dos seus educandos numa atividade extracurricular e conferindo-lhe a importância devida e merecida. Portanto, o meu receio de ter de enfrentar esta dificuldade deixou de existir logo na primeira aula.

Outra grande dificuldade que senti, ao longo da PES de Inglês no 1.º CEB, teve a ver com o cumprimento de rotinas / regras que na minha perspectiva pouco sentido fazem, nomeadamente os alunos terem que ficar todos sentados ao início da aula e apenas um ir aos armários da sala buscar o material e distribuir pelos restantes 19 alunos, o que acabava por condicionar o tempo de aula já que o cumprimento de tais rotinas retirava aproximadamente 10 minutos ao tempo efetivo de aula, o que a meu ver é muito, se tivermos em consideração que estes alunos apenas têm oportunidade de contactar com a língua inglesa uma ou duas vezes por semana (dependendo da semana).

No princípio pensei que o facto de os alunos estarem em anos de escolaridade tão díspares (desde o 1.º ao 4.º anos), no que respeita ao Clube de Espanhol de 1.º CEB,

tendo alguns poucos conhecimentos da língua materna a nível escrito e outros conhecimentos mais avançados, fosse de alguma forma condicionar as atividades bem como o decurso das aulas. No entanto, privilegiei as atividades orais e restringi as escritas a conteúdos e /ou frases muito simples e bastante guiadas, utilizando sempre a língua espanhola para comunicar com eles, mesmo quando as suas perguntas e/ou respostas eram em português. Tais preocupações também surgiram aquando da PES de Inglês no 1.º CEB, mas utilizei sempre a LI para comunicar com eles, mesmo quando as suas perguntas e/ou respostas eram na sua LM. Ajudou, igualmente, o hábito de usarem apenas inglês nas aulas desde o início do ano letivo com a professora da AEC de Ensino de inglês. Apercebi-me que as minhas preocupações iniciais não se revelaram importantes, visto ter-me apercebido da facilidade com que se pode, afinal, comunicar com alunos de tão baixo nível etário eficazmente recorrendo a orações curtas e básicas.

Recorri, então, neste ciclo e em ambas as línguas estrangeiras a uma abordagem que incluiu canções, jogos, manifestações de expressão dramática, movimento, expressão plástica, pintura, o uso de histórias, bem como a estratégias cinestésicas de *Respuesta Física Total* (RFT) ou *Total Physical Response* (TPR) (como sugerido nas Orientações Programáticas para o Programa de Generalização do ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico, o qual tomei como exemplo teórico de didática de uma língua estrangeira para a PES de Espanhol no 1.º CEB).

Um outro aspeto que me preocupou inicialmente foi a adequação temporal planificada e o tempo que pensava ser necessário para que os alunos cumprissem as atividades, talvez por não conhecer muito bem o seu ritmo de trabalho. No entanto, foi mais um medo que se desvaneceu logo na minha primeira aula pois consegui cumprir o planificado e dei tempo suficiente aos alunos para todas as atividades. Contudo, tinha sempre alguma estratégia/atividade para utilizar caso algum imprevisto surgisse e me sobrasse tempo útil de aula. Assim como o contrário: poderia retirar alguma atividade caso o tempo fosse pouco, já que tenho por convicção que o ritmo de uma aula deve ser ditado pelos ritmos de trabalho dos alunos, especialmente em faixas etárias tão baixas, apesar de ser função do professor gerir o tempo adequadamente. Em alguns casos, os alunos que terminassem as atividades antes do previsto, pediam-me sempre para pintarem qualquer imagem/desenho que existisse nas fichas de trabalho. Percebi que era uma atividade bastante prazerosa para eles e que funcionava igualmente como estratégia para os *early finishers*.

As Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º CEB constituíram um enorme desafio para mim visto nunca antes ter lecionado este ciclo. Os hábitos, rotinas, atividades desenvolvidas, estratégias, tom de voz, postura na sala de aula, entre outros, tomados como garantidos e eficazes ao longo de quase 15 anos a trabalhar níveis mais elevados e faixas etárias diferentes na leção de outra língua estrangeira, resultaram transformar-se nos meus maiores receios: E se eu não fosse assertiva o suficiente para levar a cabo as regras dentro da sala de aula ou, pelo contrário, fosse assertiva demais e “assustasse” os alunos? E se? Tantas questões me assolaram e tiraram o sono, tornando-me consciente das minhas inseguranças, aquelas que julgava serem inexistentes depois de tantos anos a ensinar. Constatei que a motivação e predisposição naturais para a aprendizagem de línguas estrangeiras próprias destas faixas etárias são das mais elevadas com que já contactei no meu percurso profissional, e aprendi que me consigo adaptar aos desafios por maiores e assombrosos que me possam parecer de início. Afinal, consegui mostrar-me firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula (um grande medo que possuía após ter observado outras aulas do Clube, como referi anteriormente), como é do meu agrado e da minha personalidade, mas creio que não deixei de reforçar positivamente, com frequência, os comportamentos adequados dos alunos.

Os planos das aulas de toda a Prática de Ensino Supervisionada de todos os ciclos contemplaram sempre uma diversificação de estratégias e atividades de forma equilibrada, bem como de competências a desenvolver. Considerei sempre as especificidades de cada grupo-turma na seleção de tais estratégias e atividades de modo a que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse efetivamente. Julgo não ter descuidado a coesão, coerência e encadeamento entre as diferentes fases da aula e os diferentes passos das atividades que se apresentaram, na minha opinião, adequadas aos alunos (seus interesses e sua motivação) e ao seu nível etário. Creio que os recursos que utilizei foram bastante rentabilizados, adequando-os às exigências da aula e à temática do meu projeto. Durante a prática letiva pretendi ativar constantemente os conhecimentos e experiências anteriores dos alunos para construir sobre eles, porque nunca se parte de zero, possuindo-se sempre um conjunto de conhecimentos e experiências que permitem a continuação das aprendizagens. A integração da dimensão sociocultural da língua nas aulas resultou muito bem nos diferentes ciclos e em ambas as línguas.

Os comentários de todas as professoras cooperantes foram de suma importância, pois sempre visaram permitir que as aulas tivessem o sucesso pretendido assim como o papel das professoras supervisoras, Alexia Dotras Bravo e Elisabete Silva, foi fulcral na seleção de um conjunto de atividades/estratégias já que, dando-me bastante liberdade criativa e pedagógica, sempre efetuaram as suas apreciações globais e as subsequentes sugestões impulsionando-me a tentar a minha própria superação a cada aula em termos de iniciativa, criatividade e autonomia. Sempre me motivaram e levaram a ir mais além do que eu julgava ser capaz, exigindo que eu atingisse patamares de quase excelência, impulsionando-me na tentativa de me superar e não desiludir ninguém envolvido neste processo: os alunos, as supervisoras, as professoras cooperantes e eu, obviamente. Sendo eu uma pessoa, por natureza, um pouco contida e até tímida, as suas sugestões fizeram com que eu me soltasse mais na sala de aula e não tivesse receio do dinamismo nem do movimento dentro da mesma.

A PES constituiu um grande desafio no que diz respeito à criação de materiais adequados aos alunos, bem como ao facto de ter a responsabilidade de acompanhar grupos-turma com os quais se contacta apenas durante quatro semanas, assumindo a responsabilidade de conseguir manter os seus ritmos de trabalho e níveis de motivação, especialmente quando se trata de uma “aprendizagem” de carácter facultativo (como é no caso dos Clubes de Espanhol). Penso que, nestes casos, fui capaz de corresponder, visto os alunos terem comparecido sucessivamente às aulas, demonstrando grande receptividade às atividades e participando com afinco e interesse nas mesmas.

Quanto ao Clube de Espanhol de 2.º CEB senti uma responsabilidade acrescida por ser a primeira professora estagiária a lecionar o clube e ter a responsabilidade de iniciar o contacto destes alunos com a língua espanhola, bem como ter o completo desconhecimento dos alunos, seus estilos de aprendizagem e ritmos de trabalho. Foi um medo que se notou logo na primeira aula, já que não realizei a melhor gestão do tempo, nem demonstrei grande rigor na definição do tempo disponível para a realização das atividades. Para conhecer o ritmo de trabalho dos alunos, foram necessárias duas aulas, para acertar o meu próprio ritmo com o deles, tendo-se verificado a necessidade de me conter um pouco ao nível da quantidade de atividades propostas para cada aula e respetiva fase. Eu fui o primeiro contacto em sala de aula que estes alunos tiveram em contexto de sala de aula, sendo, pois, o seu primeiro “exemplo” no uso desta língua. Fui também o primeiro veículo da cultura espanhola para eles, tentando constantemente motivá-los e não deixar que perdessem o interesse por esta nova língua e culturas que se

lhes apresentava: o carácter facultativo da frequência das aulas do Clube poderia ser um constrangimento enorme bem como revelador dos índices de interesse e motivação dos alunos inscritos. Também aqui considero que os Encarregados de Educação não assumiram devidamente a responsabilidade de inscrever os seus educandos em mais uma atividade extracurricular, pois se o tivessem feito iriam supervisionar as suas presenças e/ou ausências e transmitir aos alunos a obrigatoriedade de se assumir compromissos até ao final. Pretendi desenvolver a autonomia linguística dos alunos (ainda qua a um nível muito elementar, de primeiro contacto com o espanhol), tentando torná-los aptos para interpretar e relacionar-se com uma realidade sociocultural diferente e centrando o processo de ensino-aprendizagem neles.

Adotei como forma de avaliação a avaliação contínua ao longo de toda a PES porque, por um lado, me permitiu conhecer o aproveitamento dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, detetando os tipos de erros mais frequentes e relevantes e, conseqüentemente, gizar estratégias de remediação e de reforço das aprendizagens alcançadas com menor sucesso. A hétero correção (*peer correction*) foi uma estratégia de correção privilegiada ao longo das aulas, tornando também estes momentos das aulas muito centrados nos alunos. Tanto esta como a autoavaliação tiveram como objetivo contribuir para o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos, aumentando a sua autonomia e levando-os a analisar e refletir sobre os erros cometidos.

O ensino centra-se no aluno, que não só deve ser capaz de desenvolver a sua autonomia linguística, como também deve estar apto para interpretar e relacionar-se com uma realidade sociocultural diferente. Como professora, facilitei aos discentes as condições e instrumentos necessários para que pudessem ir-se tornando responsáveis pela aprendizagem quer da língua espanhola quer da língua inglesa.

Jeremy Harmer (2007: 11) afirma que a maioria dos alunos de línguas as aprende porque fazem parte do currículo escolar, mas há, contudo, alunos para quem a aprendizagem de uma língua estrangeira reflete uma escolha. Alguns dos alunos com quem tive o privilégio de trabalhar escolheram, de facto, aprender uma LE. Deste modo, toda a PES foi uma experiência muito gratificante pois senti que muitos alunos aprenderam o que lhes pretendia ensinar, de uma forma prazerosa e igualmente gratificante para eles. Não mais os esquecerei e espero que eles também não esqueçam o pouco tempo que conviveram comigo e me acolheram como a “sua” professora de Espanhol e de Inglês. Estes alunos deixaram-me saudade pois proporcionaram-me momentos de verdadeiro prazer naquilo que mais gosto de fazer: ensinar,

proporcionando-me alegria, entusiasmo e realização pessoal enquanto pessoa e professora.

Sinto no meu íntimo que a partir de agora olharei para todos os conteúdos a lecionar de forma distinta, tentando não cristalizar no que parece resultar junto dos alunos, mas sim arriscando sempre mais na minha criatividade tal como no desenvolvimento de estratégias e atividades que motivem cada vez mais os meus alunos para a aprendizagem da língua espanhola e da língua inglesa.

O meu objetivo foi e sempre será melhorar o meu desempenho profissional e pessoal, a cada dia da minha prática letiva e a cada desafio que surge no meu caminho.

## **CONCLUSÃO**

Após a reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), ao longo da qual as minhas capacidades científicas, profissionais e até emocionais foram postas à prova, julgo ter atingido os objetivos a que me propus no início deste Relatório, ainda que tenha plena consciência de que muito ficou por dizer.

Tratou-se de uma aprendizagem e partilha contínuas ao longo destes últimos três anos, não só nesta última fase extremamente enriquecedora da PES, mas também em todas as unidades curriculares do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, desde as mais teóricas até às mais práticas. Reconheço com orgulho que aprendi bastante junto dos professores, colegas, professores cooperantes, professores supervisores assim como com os alunos com os quais contactei.

No decorrer das aulas deste Mestrado e através da pesquisa efetuada para este Relatório, pude verificar que são diversos os teóricos, linguistas e estudiosos que partilham da opinião de que se comunicar é produzir mensagens intencionais em diferentes contextos, e uma vez que o contexto é culturalmente determinado, o ensino de uma língua estrangeira terá necessariamente de ser feito de forma contextualizada, ou seja, terá de ser indissociável da dimensão sociocultural da língua-alvo.

Verifiquei que os Programas de Inglês e de Espanhol para os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico em vigor, bem como as Orientações Programáticas para o Programa de Generalização do ensino de Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico, as novas Metas Curriculares do Inglês, o Quadro Comum de Referência para as Línguas, o Plano

curricular do Instituto Cervantes e as Competências Essenciais das Línguas Estrangeiras (todos documentos oficiais emanados do Ministério da Educação, do Conselho da Europa e de Institutos de Educação de referência e prestigiados) contemplam os conteúdos socioculturais assim como o mundo da língua-alvo. De igual forma, os principais objetivos estabelecidos para a aprendizagem de uma língua estrangeira estão relacionados com aspetos culturais, referidos nos supramencionados documentos, através dos quais os alunos serão capazes de identificar símbolos da(s) cultura(s) meta. Deste modo, desenvolvem atitudes positivas em relação a mundos social e culturalmente distintos e criam empatia com diferentes formas de vida (sempre em comparação com a portuguesa). A língua é, pois, vista como um meio de comunicação e de contacto entre culturas, que os alunos devem usar/falar integrando todo o seu conhecimento e todas as suas competências adquiridas para a aplicar em diferentes contextos socioculturais.

Estabeleci como objetivo pessoal integrar esta dimensão sociocultural da língua durante as aulas implementadas. Pretendi mostrar o maior número possível de culturas de países de língua materna inglesa ou espanhola, sendo eu uma acérrima defensora de que se deve alargar o espectro das culturas que se apresentam aos alunos em vez de se restringir aos universos das consideradas *normas cultas* de uma língua. Durante as aulas lecionadas, a receção e motivação dos estudantes foram bastante positivas e permitiram que, inconscientemente, alargassem os seus horizontes culturais e linguísticos. Deste modo, não poderia estar mais satisfeita com as suas prestações. Assim como eles são diferentes, os seus gostos também o são, produzindo um trabalho criativo, interessante e personalizado.

Penso ter cumprido o definido nos objetivos da PES do Regulamento do Instituto Politécnico de Bragança pois conheci as instituições escolares e as comunidades envolventes, aplicando, de forma integrada, os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes de formação do Mestrado. Dominei métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, de trabalho em equipa e de organização da escola, a meu ver, enquanto desenvolvia capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa das minhas práticas. Tornei-me ainda mais habilitada para o exercício da atividade profissional docente.

Contudo, constituiu também um momento de pressão, no qual as minhas palavras e práticas foram cuidadosamente pensadas para não comprometer a minha prestação. Foi, sem sombra de dúvida, um trabalho árduo, por vezes exasperante e

desesperante, mas a PES constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início (reinício e/ou repensar) da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora. Consiste, pois, numa oportunidade na qual o estudante-docente se confronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar, da qual extraí, sem sombra de dúvidas, uma série de técnicas que me serão de grande ajuda no futuro, certamente.

Para o futuro, pretendo continuar a aprofundar a minha formação científica continuamente – aspeto importante para evitar estagnações na profissão docente – pois para que aconteçam mudanças na forma como ensina, um professor deve desenvolver as suas capacidades críticas e reflexivas numa constante autoavaliação e conseqüentemente evoluir, melhorando as suas atuações e práticas letivas. Tal como um falante de uma língua está numa contínua fase de desenvolvimento, também um professor deve estar em constante processo de aquisição de novas metodologias, estratégias e atualizações durante toda a sua vida profissional.

Para finalizar este Relatório passo a citar uma afirmação de Claire Kramsch que, na minha opinião, sintetiza claramente a importância da(s) cultura(s) associada(s) ao ensino de uma língua estrangeira: “If language is seen as a social practice, culture becomes the very core of language teaching” (Kramsch: 1993: 8). Será, pois, este núcleo do ensino de uma língua estrangeira que pretendo continuar a desenvolver nas minhas práticas letivas futuras, no sentido de melhor preparar os meus alunos para a interação social real e torná-los, desse modo, mais competentes comunicativa e interculturalmente.

## BIBLIOGRAFIA

- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa.
- Arslan, F, Arslan, A. (2012). “Culture in Language Teaching”, in *Contemporary Online Language Education Journal*. Nº2 (2). pp. 29-44. Disponible em <http://pt.scribd.com/doc/212129534/176285230-Culture-in-Language-Teaching> (accedido a 20-03-2014).
- Bada, E. & Genc, B. (2005). “Culture in Language learning and teaching”, in *The Reading Matrix*. Vol. 5. Nº 1. Abril. Disponible em [http://www.readingmatrix.com/articles/genc\\_bada/article.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/genc_bada/article.pdf) (accedido a 30-05-2014).
- Brandimonte, G. (2003). “El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión”, in *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos. pp. 870-881. Disponible em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0871.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf) (accedido a 31-11-2013).
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. London: Longman Pearson Education Limited.
- Bueso, I. & Vásquez, R. (1999). “Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas”, in *Lengua y Cultura en el aula de E/LE. Metodología y Didáctica del español como lengua extranjera. Orientaciones y actividades para la clase*. Nº45. Madrid: SGEL, S.A. pp. 63-92.
- Cenoz, J. I. (2004). “El concepto de competencia comunicativa”, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 449-465.
- Chlopek, Z. (2008). “The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning”, in *English Teaching Forum*. Vol.46. Nº8. pp 10-19.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension on the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley. Disponible em <http://www.carla.umn.edu/culture/definitions.html> (accedido a 29-05-2014).
- Denis, M. & Matas, M. P. (2009) “Para una didáctica del componente cultural en la clase de E/LE”, in *marcoELE*. Vol. 4. pp. 87-95. Disponible em

- [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.denis-matas.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf) (accedido e 23-09-2013).
- Díaz-Corrájeo, J. C. (2004). “Aportaciones de la Didáctica de las lenguas y las culturas”, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 243-257.
  - Estévez, M. C., Fernández, Y. V. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
  - Guillén, C. D. (2004). “Los contenidos culturales”, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 835-851.
  - Harmer, J. (2001). *The practice of english language teaching*. Harlow: Longman.
  - Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman.
  - Hinkel, E. (2014). “Culture and pragmatics in language teaching and learning”, in M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 4º ed. Heinle & Heinle. pp. 394-408. Disponible em [http://www.elihinkel.org/downloads/Culture\\_and\\_Pragmatics.pdf](http://www.elihinkel.org/downloads/Culture_and_Pragmatics.pdf) (accedido a 6-06-2014).
  - Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
  - Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. Disponible em <http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf> (accedido a 28-04-2014).
  - Kramsch, C. (2013). “Culture in foreign language teaching”, in *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 1(1). pp. 57-78. Disponible em [www.urmia.ac.ir/ijltr](http://www.urmia.ac.ir/ijltr) (accedido a 5-06-2014).
  - Kontra, E. H. (2007). “Four Questions on the Culture of ELT and TTELT”, in *Iskolakultúra Online*. N° 1. pp. 29-35. Disponible em [http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2007\\_1\\_29-35.pdf](http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2007_1_29-35.pdf) (accedido a 25-4-2014).
  - Larsen-Freeman, D. (2012). “From Unity to Diversity... to Diversity within Unity”, in *English Teaching Forum. Reflections*. N°2. pp. 22-27.

- López, S. R. (2007). “El elemento sociocultural en la clase de E/LE”, in *II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Nº 9. Granada: FIAPE. pp. 26-29.
- Merino, M. G. (2005). “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”, in *Interlingüística*. Nº1. pp. 431-441.
- Miquel, L. L. (2004). “La subcompetencia sociocultural”, in *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 511-531.
- Neff, P. & Rucynski Jr, J. (2003). “Tasks for Integrating Language and Culture Teaching”, in *English Teaching Forum*. Nº8. pp. 12-23.
- Pachler, N. (2003). “Teaching and Learning Culture”. Em *Norbert Pachler (ed.). Teaching Modern Foreign Languages at Advanced level*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. & Colby, J. (2003). “Culture learning in language education: A review of the literature”, in *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning Conference*. pp. 47-113. Disponible em <http://www.carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf> (accedido a 22-04-2014).
- Pons, S. B. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Rodríguez, R. M. A. (2004). “El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras”, in *Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]*. vol. 2. pp. 241-250.
- Saluveer, E. (2004). *Teaching Culture in English classes*. Tese de Mestrado apresentada à University of Tartu. Department of English. Disponible em <http://www.lara25.com/mywebdisk/CI-EP/Saluveer.pdf> (accedido a 10-03-2014).
- Sánchez, J. L. (1999). “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, in *Lengua y Cultura en el aula de E/LE. Metodología y Didáctica del español como lengua extranjera. Orientaciones y actividades para la clase*. Nº45. Madrid: SGEL, S.A. pp. 5-26.
- Sánchez, A. P. (2009). *La Enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

- Santoro, E. (2008). “O Texto Literário no Ensino das Línguas Estrangeiras: dos Métodos Tradicionais à Abordagem Comunicativa”, in *Revista de Italianística XVII*. pp. 35-45. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/viewFile/76519/80267> (acedido a 5-06-2014).
- Sowden, C. (2007). “Culture and the ‘good teacher’ in the English Language classroom”, in *ELT Journal*. Vol. 61/4. Oxford: Oxford University Press. Disponível em <http://eltj.oxfordjournals.org> (acedido a 26-04-2014).
- Svetlana, Y. (2011). “The importance of the development of students’ sociocultural competence at the Kazakh-American Free University”, in *The Kazakh-American Free University Academic Journal*. Nº 3. pp. 153-157. Disponível em <http://www.kafu-academic-journal.info/journal/3/71/> (acedido a 20-04-2014).
- Vergara, N. L. (2006). *La Literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE*. Tese apresentada à Universidad Antonio de Nebrija no Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Disponível em [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006\\_BV\\_06/2006\\_BV\\_06\\_15Vergara.pdf?documentId=0901e72b80e30c03](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_15Vergara.pdf?documentId=0901e72b80e30c03) (acedido a 10-02-2013).
- Williams, R. (1958). “Culture is ordinary”, in John McIlroy, Sally Westwood (eds.). *Border Country: Raymond Williams in Adult Education*, Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. (Cambridge Applied Linguistics series). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2009). *Planning lessons and courses: designing sequences of the work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 110- 129.

### **Programas e Documentos legais:**

- Ministério da Educação (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (1996). *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 2.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Fialho, M., & Izco, T. (2008). *Programa de Espanhol – 2.º Ciclo. – Nível de Iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.te.pt/images/programas/pdf/programa186.pdf> (acedido a 02/01/2013).
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cravo, A. Bravo, C. & Duarte, E. (2013). *Metas curriculares de Inglês para os 2.º e 3.º CEB*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Instituto Cervantes (1997). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm) (acedido a 20-09-2013).

### **Sitografia:**

- Dicionario de la Lengua Española de la RAE (versão digital). Disponível em <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura> (acedido a 20-05-2014).
- Kramsch, C. (1996). “The cultural component of language teaching”. Disponível em: [http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/\\_archive/kramsch2](http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/_archive/kramsch2) (acedido a 6-06-2014).
- Peterson, E. & Coltrane, B. (2003). “Culture in Second Language Teaching”. Disponível em [http://www.cal.org/resources/digest/0309\\_peterson.html](http://www.cal.org/resources/digest/0309_peterson.html) (acedido a 24-05-2014).
- Thanasoulas, D. (2001). “The importance of teaching Culture in the Foreign Language classroom”. Disponível em [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3\\_3/7-thanasoulas.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html). (acedido a 17-1--2013).
- Tomalin, B. (2008). *Making Culture happen in the English classroom*. Disponível em: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/making-culture-happen-english-language-classroom>. (acedido a 29-09-2013).

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Livros e álbuns ilustrados

### Capa e página ilustrativa do libro “Aprende el Abecedario con Adivinanzas” de Olga Xirinachs e Ramon Besora



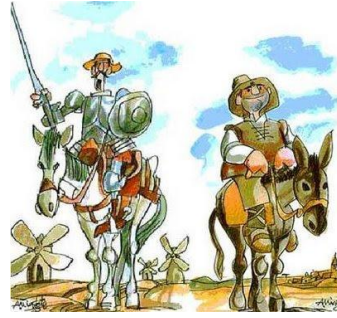
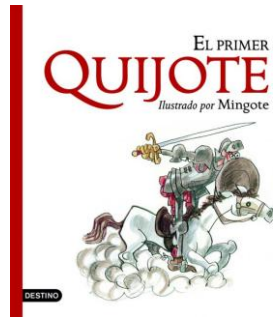
### Capa e página ilustrativa do álbum ilustrado *El mundo entero* de Liz Garton Sanlo e Marla Frazee



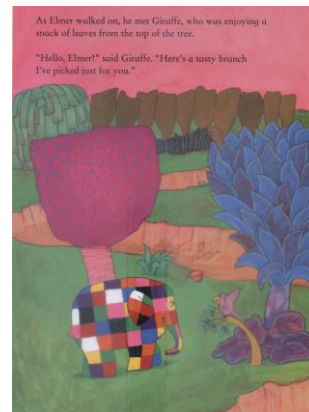
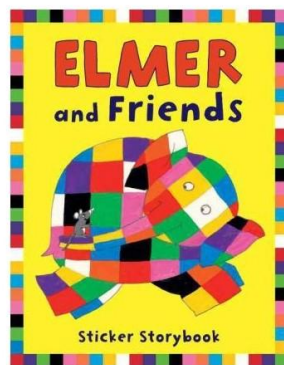
### Capa e página ilustrativa do álbum ilustrado *Petit, el monstruo* de Isol



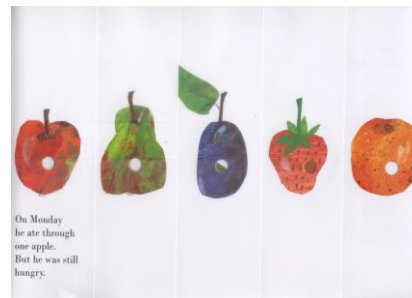
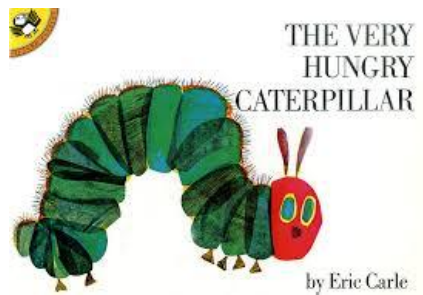
Capa e página ilustrativa do álbum ilustrado *El primer quijote* de Antonio Mingote



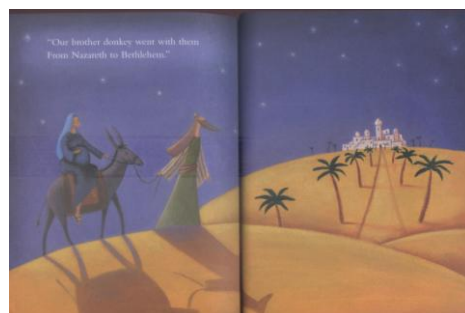
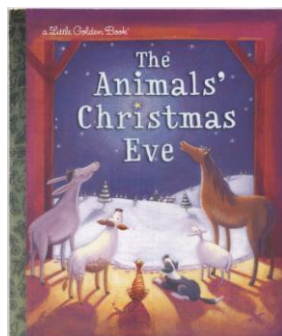
Capa e página ilustrativa do livro *Elmer and friends* de David McKee



Capa e página ilustrativa do livro *The very hungry caterpillar* de Eric Carle



Capa e página ilustrativa do conto *The Animals' Christmas Eve* de Gale Wiersum



## Anexo 2 – Texto “La presunta abuelita” utilizado na 3.<sup>a</sup> aula de PES de Espanhol do 2.º CEB

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte.

En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas.

De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe. El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque. Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta.

Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda.

El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí.

Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.

## **APÊNDICES**

Apêndice 1 – *Flashcards, wordcards (pancartas) e imagens*

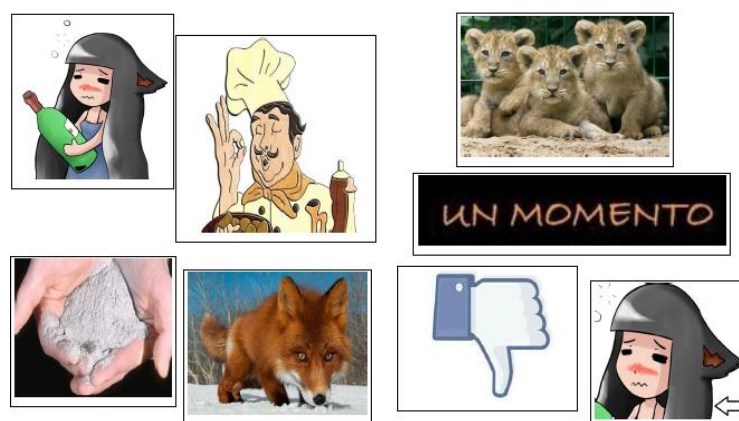
Exemplos de palavras e imagens recortadas (*pancartas*) utilizadas na 1.ª aula de PES de Espanhol do 1.º CEB



Exemplos de símbolos pictográficos de comunicação – “Ana va al cole” – utilizados na 2.ª aula de PES de Espanhol do 1.º CEB



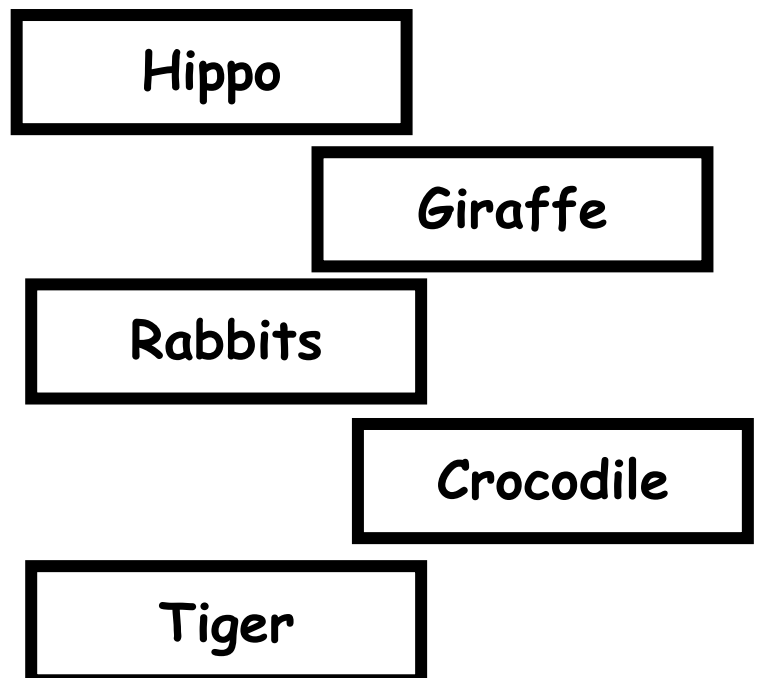
Exemplos de imagens – “La presunta abuelita” – utilizadas na 3.ª aula de PES de Espanhol do 2.º CEB



**Tiras de papel recortadas - personalidades famosas do mundo hispânico – utilizadas na 9.ª aula de PES de Espanhol do 3.º CEB**

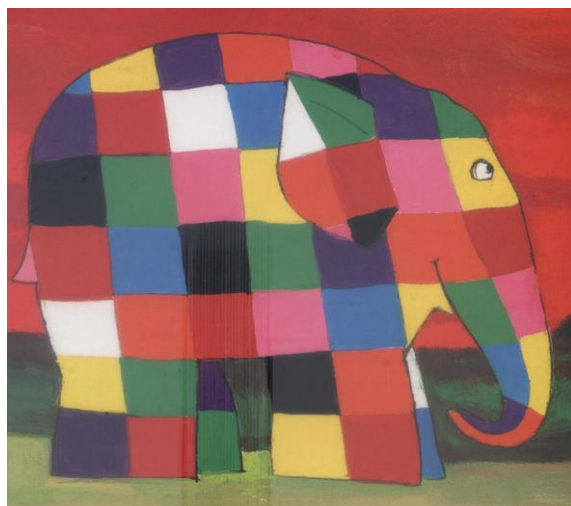


**Exemplos de flashcards e wordcards – “Elmer’s friends” – utilizados na 2.ª aula de PES de Inglês do 1.º CEB**

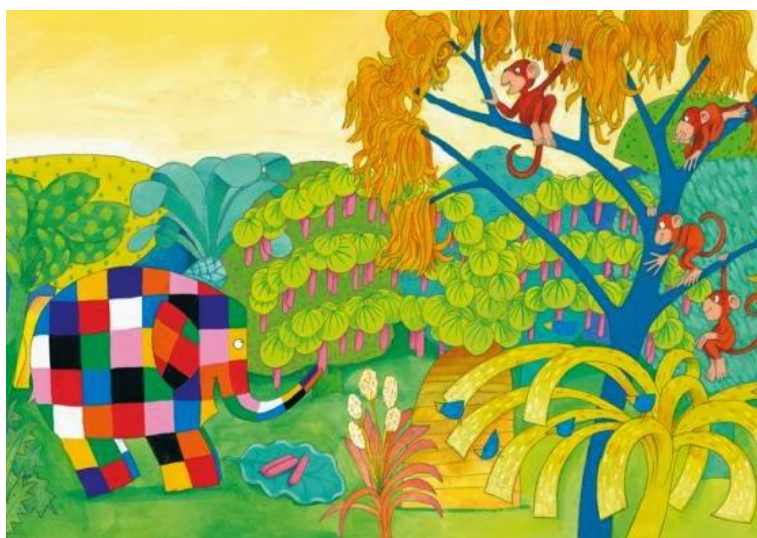


## Apêndice 2 – Posters (carteles)

**Poster do Elmer (originalmente em tamanho A3) utilizado nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> aulas de PES de Inglês do 1.º CEB**



**Poster da selva (originalmente em tamanho A3) utilizado na 2.<sup>a</sup> aula de PES de Inglês do 1.º CEB**



## Apêndice 3 – Apresentações de diapositivos em *Powerpoint*

Exemplos de diapositivos utilizados na 1.ª aula de PES de Espanhol do 1.º CEB

### ¿Cómo es en España?

#### EDUCACIÓN PRIMARIA

- seis cursos de 6 a 12 años;
- organizado en 3 ciclos de 2 años cada uno;
- es una etapa educativa obligatoria y gratuita
- se organiza en distintas Áreas impartidas por Maestros/Maestras.



### Las Áreas

- Conocimiento del Medio natural, social y cultural;



- Educación Artística (o Plástica);



- Educación Física;



### Las Áreas



- Lengua castellana y Literatura;



- Lenguas extranjeras;

- Matemáticas;



- Religión / Atención educativa



Exemplos de diapositivos utilizados na 3.ª aula de PES de Espanhol do 1.º CEB



### 23 de Abril Día del Libro

### ¿Por qué este día?

- El día 23 de abril se conmemora la muerte de dos grandes escritores.

- Dos soberbios escritores que han pasado a la historia por sus fabulosas obras, llegando a ser un símbolo importante en sus respectivos países.



### Miguel de Cervantes

Murió en Madrid el 22 de abril de 1616 y fue enterrado al día siguiente.



*El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*

### William Shakespeare

Murió el 23 de abril de 1616, curiosamente, el día de su cumpleaños.



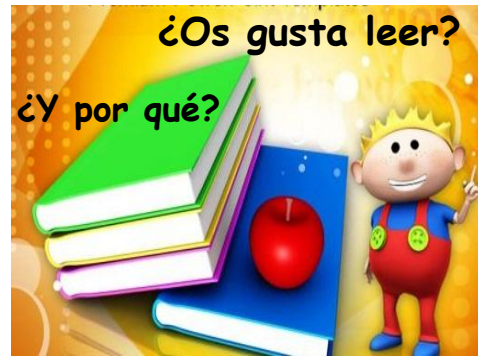
*Romeo y Julieta*

En Cataluña - día de San Jorge



•Es el santo patrón;

• existe el intercambio de rosa y libro entre enamorados.



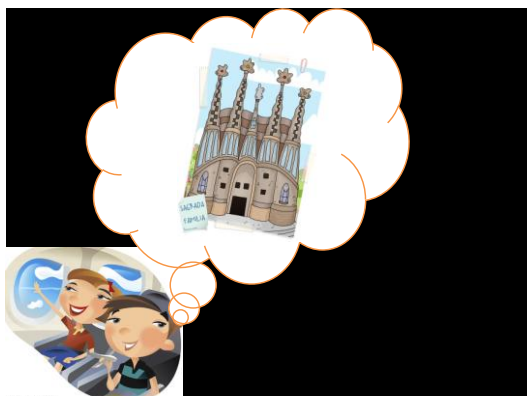
Exemplos de diapositivos utilizados na 1.ª aula de PES de Espanhol do 2.º CEB

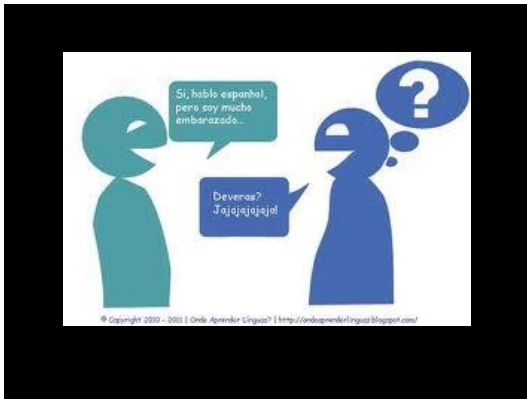


Exemplos de diapositivos utilizados na 2.<sup>a</sup> aula de PES de Espanhol do 2.º CEB



Exemplos de diapositivos utilizados na 3.<sup>a</sup> aula de PES de Espanhol do 2.º CEB





## ¿Qué son falsos amigos?

Son palabras que, por la igualdad o semejanza con el portugués, parecen a primera vista fáciles de ser entendidas pero...

### Exemplos de diapositivos utilizados na 4.<sup>a</sup> aula de PES de Espanhol do 2.<sup>o</sup> CEB

**Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616)**

Fue un dramaturgo, poeta y novelista español, autor de la novela *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, considerada como la primera novela moderna de la literatura universal.

Nació en Alcalá de Henares (Madrid), probablemente el 29 de septiembre de 1547; Estuvo cautivo algunas veces;

Participó con heroísmo en la batalla de Lepanto;

Vivió con apuros económicos y se entregó a la creación literaria. El triunfo literario no lo libró de sus penurias económicas;

Murió en Madrid el 22 de abril de 1616 y fue enterrado al día siguiente.

### *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*

Género literario - narrativo

Especie literaria - novela de caballería

Época - Siglo de Oro

Movimiento literario - Barroco

La novela tiene 2 partes:

- La primera parte (1605) relata las dos primeras salidas por tierras de la Mancha y Andalucía. Contiene 52 capítulos.
- La segunda parte (1615) corresponde al peregrinaje por tierras de Aragón y Cataluña hasta Barcelona y su regreso a la Mancha. Contiene 72 capítulos.

¿En qué pensáis cuando se habla de una novela cabarellesca?

### *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*

## Apêndice 4 – Fichas de trabalho

### Exemplo da ficha de trabalho “Ana va al cole” utilizada na 2.ª aula de PES de Espanhol de 1.º CEB

Centro: Colégio da Imaculada Conceição

Profesora: Carla Borges



### Ana va al colegio

Es lunes. Ana va al colegio en autobús.

En clase, Ana saluda contenta a su amigo Luis. ¡Hola Luis!

Por la mañana, la profesora informa: hoy en el colegio vamos a trabajar: primero Plástica, después Educación Física.

En Plástica: Ana pinta un sol amarillo. Luis pinta una mariposa azul.

En el recreo: Ana juega con su muñeca. Luis juega con su pelota.

Por la tarde, la profesora lee el cuento de Caperucita Roja.

Ana escribe letras en el cuaderno. La A, la N y la A. ¡Ana ha escrito su nombre!

Es hora de ir a casa. Ana guarda la agenda en su mochila.

¡Adiós Luis!

**ACTIVIDAD 1** Pon un  en las palabras relacionadas con COLEGIO



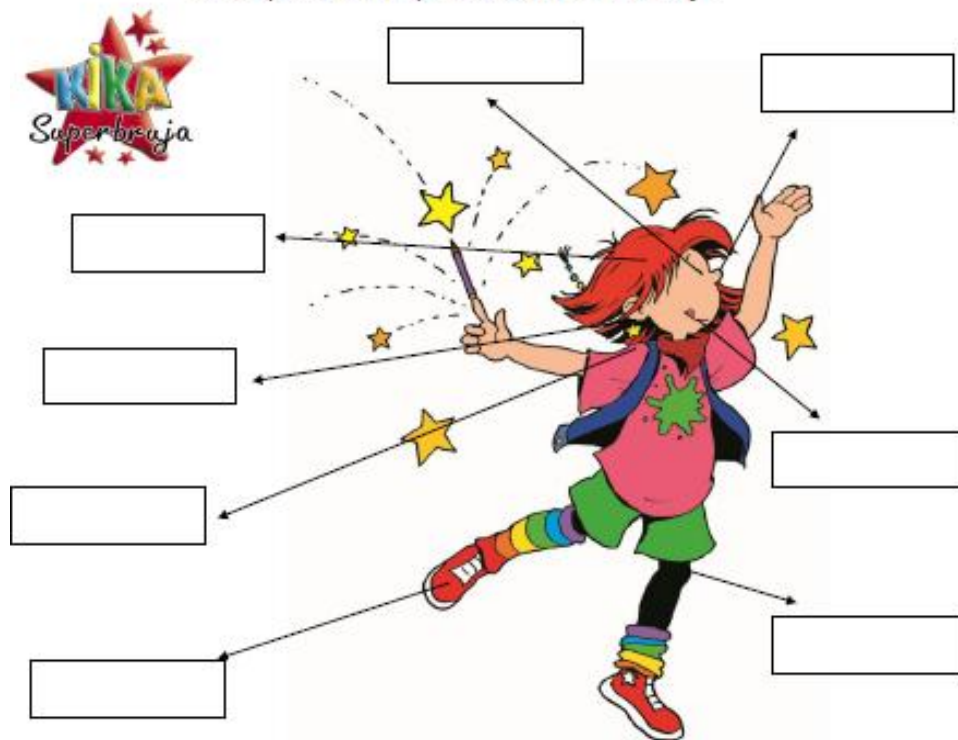
Exemplo da ficha de trabalho “Kika Superbruja” utilizada na 4.º aula de PES de Espanhol de 1.º CEB

Centro: Colégio da Imaculada Conceição

Profesora: Carla Borges



**ACTIVIDAD 1:** Después de escuchar y ver el vídeo, completa la imagen de Kika Superbruja con las partes del cuerpo humano del recuadro abajo.



pie	rodilla	hombro	ojos
orejas	nariz	boca	cabeza

Ficha de trabajo – “El Español en el mundo” utilizada na 1.ª aula de PES de Espanhol do 2.º CEB



El Español es la 4ª lengua más hablada en el mundo.

Como hemos visto, es la lengua oficial en 22 países, entre los cuales están:

COSTA RICA	EL SALVADOR
GUATEMALA	HONDURAS
PANAMÁ	

ECUADOR	FILOFINAS
GUINEA ECUAT.	NICARAGUA
REP. DOMINICANA	

**ACTIVIDAD 1**

Busca y señala en esta sopa de letras los 12 países hispanohablantes que faltan.

U	U	V	P	O	L	O	N	I	A
R	R	T	E	S	P	A	Ñ	A	O
E	U	B	R	A	S	I	L	B	C
P	G	O	C	I	X	E	M	U	I
G	U	L	O	S	E	I	M	C	R
X	A	I	B	M	O	L	O	C	O
L	Y	V	U	M	Q	C	B	H	T
C	H	I	L	E	J	K	E	I	R
V	C	A	N	A	D	A	R	N	E
V	E	N	E	Z	U	E	L	A	U
O	H	Y	A	U	G	A	R	A	P
M	A	R	G	E	N	T	I	N	A

**ACTIVIDAD 2**

Ahora hace corresponder cada uno de esos 12 países a apenas una de las imágenes siguientes. AYUDA: Fidel Castro = CUBA.

México



Fidel Castro



CUBA

Machu Picchu / Incas



La Paz (capital)



D. Outono



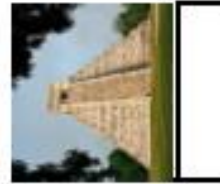
Ricky Martin / J. Lo



Santiago (capital)



Chichen Itza



Montevideo (capital)



Shakira / Juanes



Oscar De la Hoya



Hugo Chávez



NOMBRE: \_\_\_\_\_

**Ficha de trabalho – “Las comunidades autónomas de España” e algumas instruções para a sua resolução, utilizadas na 1.ª aula de PES de Espanhol de 2.º**

**CEB**

Centro: Colégio da Imaculada Conceição

Profesora: Carla Borges

Nombre: \_\_\_\_\_



**ACTIVIDAD 1:** En parejas, leed las pistas proyectadas y escribid los nombres de las 17 comunidades autónomas (que están en el recuadro abajo) en el sitio correcto del mapa de España.



Galicia	Andalucía	Cataluña	Asturias	Aragón
Castilla y León	Madrid	Comunidad Valenciana	Cantabria	País Vasco
Extremadura	Castilla La Mancha	Murcia	Navarra	La Rioja
	Islas Baleares		Islas Canarias	

**Leed las pistas y escribid los nombres de las 17 comunidades autónomas en el sitio correcto del mapa**



1. Las comunidades que hacen frontera con Portugal son Galicia, Castilla y León, Extremadura y Andalucía.

2. La Comunidad Autónoma de Galicia está en el norte de España.

3. Andalucía limita con Algarve.

4. Extremadura hace frontera con Alentejo.

Ficha de trabalho – “El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha” (em forma de livro) – utilizada na 4.ª aula de PES de Espanhol de 2.º CEB

ACTIVIDAD 2: De acuerdo con el personaje que ha sido sorteado, completa la descripción. ¡Tú serás ese personaje!

¡Hola! Mi nombre es \_\_\_\_\_

Soy \_\_\_\_\_

Tengo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Llevo \_\_\_\_\_

Estoy \_\_\_\_\_

Mi voz es \_\_\_\_\_

**¡Inventa tú la aventura!**

Acabas de escuchar a la profesora leyendo un trocito de un capítulo de la novela caballeresca. Pero no has leído el final de la aventura de este caballero andante.

Utiliza toda tu imaginación y escribe lo que piensas que les sucederá a don Quijote y su escudero.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*



Centro: Colégio da Imaculada Conceição  
Profesora: Carla Borges



ACTIVIDAD 3: Haz corresponder las imágenes con las frases.  
¡Ojo! Tienes que completar algunas frases.



Se volvió loco de tantos libros de \_\_\_\_\_ leer.



Sancho Panza, el \_\_\_\_\_ fiel y Rucio, el asno.

Emprendieron el viaje en busca de aventuras.



El \_\_\_\_\_ andante a lomos de \_\_\_\_\_, su caballo.

Imaginando un \_\_\_\_\_ se estampó de narices contra las aspas del \_\_\_\_\_.



Dulcinea,



**RASGOS FÍSICOS GENERALES**

alto = bajo  
gordo = delgado  
flaco = fuerte  
atlético = débil  
joven = adulto, anciano, viejo  
corpulento = esbelto  
feo = guapo

**LOS OJOS**

de color: marrón, negro, azul, verde  
grandes = pequeños  
redondos = rasgados

**LA NARIZ**

gruesa = fina  
larga = corta  
chata = puntiaguda

**EL PELO**

de color: rubio, castaño, negro, gris, pelirrojo  
largo = corto  
liso = rizado = ondulado  
brillante, cuidado = descuidado  
suelto = recogido

**LA BOCA**

gruesa = fina  
grande = pequeña

**LA BARBA / EL BIGOTE**

poblada, espesa = escasa  
larga = corta

**LAS MANOS**

grandes = pequeñas  
callosas = delicadas, suaves

**LAS PIERNAS**

largas = cortas  
fuertes = débiles  
musculosas = huesudas


**LA VOZ**

ronca = clara, suave  
grave = aguda  
potente = delicada, dulce

Ficha de trabalho – *listening activity* – utilizada na 2.ª aula de PES de inglês do 2.º CEB

Jenny, Mary, Ayanda, Lineo, Austin, Tom and Tim's daily routine

Activity 1. Listen carefully to your classmates reading the texts aloud and fill in the table with the missing information. For the item "National symbols" you may need help from your book.

	Jenny	Mary	Ayanda and Lineo	Austin	Tim and Tom
Country	_____	Ireland	_____	_____	U.S.A.
Flag					
Nationality	_____	_____	_____	_____	_____
National symbols	(help on pages 92 and 93) -Canadian flag; -National anthem; - _____ 	(help on pages 52 and 53) -Irish flag; -National anthem; -shamrock; - _____ 	-South African flag; -National anthem	(help on pages 112 and 113) -Australian flag; -National anthem; -the Tasmanian Devil; - _____ 	(help on page 33) -The Stars and Stripes flag; -National anthem; - _____ 
How he/she/they get to school	by school bus	_____	_____	xxxxxxxxxx	by car
Type of school	Junior High and High School	Junior High	have school uniforms	the school of the air	Junior High
Classes start at...	7:50 a.m.	8:30 a.m.	8:30 a.m.	_____	_____
After school activities	do homework, listen to music and talk with friends on the cell phone	_____	do homework and play in the streets with friends and brothers	play football and rugby with friends and play with a pet kangaroo	_____

## Apêndice 5 – Textos

### Exemplo de um texto dos cortados em tiras de papel para ordenar, utilizados na 1.<sup>a</sup> aula de PES de Inglês do 2.º CEB

(Texto construído pela professora estagiária, baseado em pesquisas sobre rotinas diárias de pré-adolescentes na África do Sul)



Hello! These are Ayanda and Lineo.

Well, Ayanda and Lineo are not very rich children and so they don't have cell phone, PSP, PlayStation, Xbox, or TV... they have none of those things. They live in South Africa.

They frequently don't have enough food to eat. As their parents don't have jobs. They don't have money to buy the family's basic things like clothes, food, and education.

On a normal day for these children, they wake up at a quarter to seven a.m. in a single bed that they share with all their brothers and sisters. They may have a shower if they have water, but not every day.

They have a small breakfast and they get dressed for school (they have school uniforms) and, if they have brothers or sisters, they probably have to take turns to wear school shoes.

They have to get to school on foot and not with their parents. The children will have to walk all the way to school. When they get to school, they go immediately to classes. At lunchtime, they eat all the food at school, to compensate the food they sometimes don't have at home.

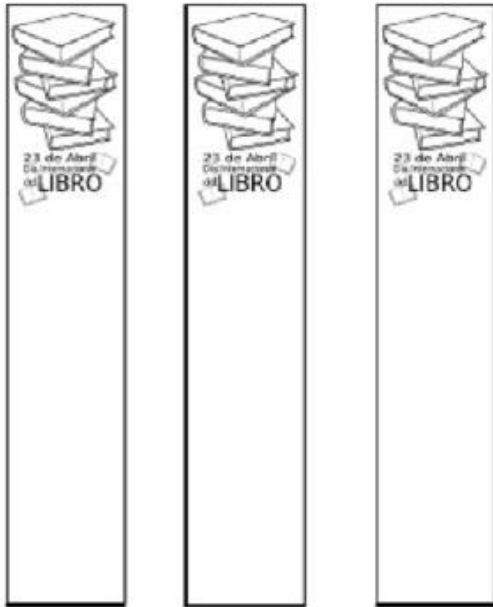
After school they don't come early because it takes long for them to walk back home. At home, they have to do their homework and play in the streets with their friends, brothers and sisters.

Sometimes, they only have soup for dinner and then they go to bed because they are very tired from walking a lot.

But Ayanda and Lineo are happy children!

## Apêndice 6 – Trabalhos práticos dos alunos

Modelos de marcadores de página utilizados na 3.<sup>a</sup> aula de PES de Espanhol no 1.<sup>o</sup> CEB, e frases para os alunos escolherem para escrever nos mesmos



¡Escribe una de estas frases en tu marcapáginas!

¡Anímate a leer!

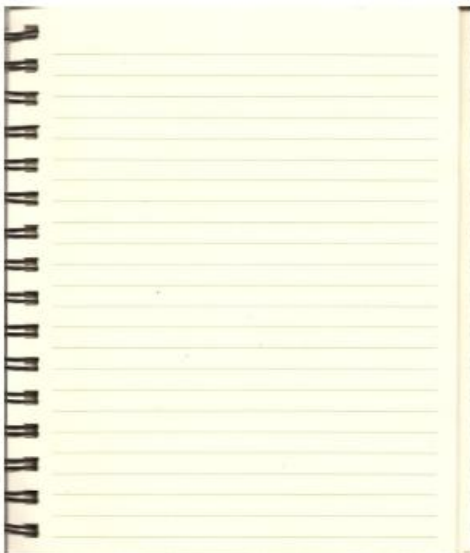
¡Lánzate al placer de la lectura!

El que lee mucho, sabe mucho.



Class Diaries – páginas iniciais e resultado final – utilizados a partir da 3.<sup>a</sup> aula de PES de Inglês do 2.<sup>o</sup> CEB

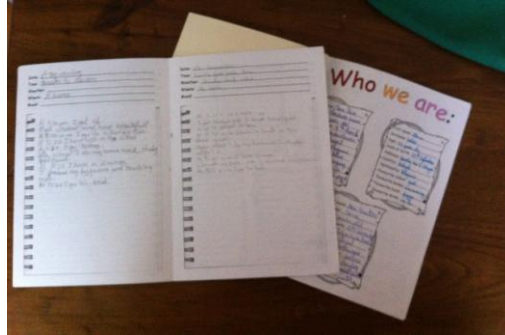
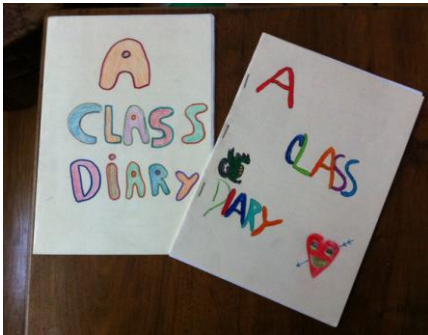
Date: \_\_\_\_\_  
 Time: \_\_\_\_\_  
 Weather: \_\_\_\_\_  
 Where: \_\_\_\_\_  
 Mood: \_\_\_\_\_



# Who we are:

First name: _____ Surname: _____ Age: _____ Date of birth: _____ Address: _____ Country: _____ Nationality: _____ Favourite colour: _____ Favourite hobby: _____ Favourite food: _____ Favourite drink: _____	First name: _____ Surname: _____ Age: _____ Date of birth: _____ Address: _____ Country: _____ Nationality: _____ Favourite colour: _____ Favourite hobby: _____ Favourite food: _____ Favourite drink: _____
---	---

First name: _____ Surname: _____ Age: _____ Date of birth: _____ Address: _____ Country: _____ Nationality: _____ Favourite colour: _____ Favourite hobby: _____ Favourite food: _____ Favourite drink: _____
---



Imagens do *role-play* do conto “The Animals’ Christmas Eve” – 9.<sup>a</sup> aula de PES de Inglês do 2.º CEB

