



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

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

Maria da Conceição Esteves Aleixo

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

Orientado por:
Francisco Mário da Rocha
Nelson Luís de Castro Parra

Bragança
Outubro de 2012

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

Maria da Conceição Esteves Aleixo

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

Orientado por:
Francisco Mário da Rocha
Nelson Luís de Castro Parra

Agradecimentos

“The passion grows due to the obstacles opposed to it”

William Shakespeare

Um texto escrito é sempre fruto de uma série de vivências passadas experienciadas por uma ou mais pessoas. Deste modo, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que fizeram parte dessas vivências e que tornaram possível a realização do meu estágio e a elaboração do presente Relatório.

Começo por agradecer aos principais responsáveis por esta experiência, os meus orientadores de estágio, Professor Mário Rocha e Professor Nelson Parra, que me conduziram ao longo dos meus estágios, opinando, sugerindo, ajudando. Agradeço-lhes também, e em especial ao Professor Mário Rocha, com quem trabalhei mais de perto na elaboração deste Relatório, pela constante disponibilidade para esclarecimento das minhas dúvidas e revisão dos meus textos, apoiando-me nesta caminhada. Sem eles, a elaboração deste Relatório não seria possível.

Agradeço a todos os meus professores deste Mestrado, sem exceção, por tudo o que me ensinaram, ou melhor, por me terem ensinado a ensinar, em especial à professora Elisabete Silva por, ainda que sem saber, me ter feito questionar o meu ensino e as minhas estratégias, levando-me a tentar aperfeiçoar-me e servindo-me de modelo.

Agradeço a todos os outros professores que tive, desde o pré-escolar ao ensino superior, pelo muito que me deram deles próprios e por me terem motivado em vários aspetos da minha vida, defendendo com honra esta nobre profissão de professor.

Agradeço aos meus colegas de curso pelo apoio prestado e às escolas onde estagiei por me abrirem as portas e se mostrarem disponíveis.

Agradeço às professoras cooperantes que tão prontamente me ajudaram e ensinaram. Levo em mim um pouco de todas vós e espero um dia igualar-me a vós.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha família e amigos, pelo apoio e compreensão, e ao meu namorado, pelas horas dispensadas a apoiar-me em pesquisas, opiniões, sugestões, sendo, muitas vezes, o meu apoio emocional.

A todos, muito obrigada.

Resumo

O presente Relatório é apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e constitui a reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada pela professora estagiária no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico desta Escola Superior de Educação.

Partindo da importância da motivação na aprendizagem, procura-se compreender de que forma e através de que atividades se podem motivar os alunos para a aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente para a aprendizagem do Inglês e do Espanhol no Ensino Básico. Primeiro, faz-se a análise dos programas curriculares e das metodologias de ensino/aprendizagem, com especial enfoque na abordagem comunicativa, que suportaram as práticas do ensino. Numa segunda parte, descrevem-se e analisam-se as aulas de Inglês e de Espanhol implementadas, na perspetiva de compreender de que forma a utilização de atividades motivadoras potenciou a aprendizagem. Esta análise permite concluir que a motivação é determinante para o sucesso da aprendizagem.

Sugere-se, por isso, que, para potenciar o efeito motivador das atividades de aprendizagem, o professor pense e repense, quantas vezes forem necessárias, as atividades e estratégias mais eficazes de modo a adequá-las aos seus alunos e a possibilitar-lhes uma aprendizagem mais eficaz.

Abstract

This Report is presented to the Escola Superior de Educação of the Instituto Politécnico de Bragança and accounts for the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the master in Teaching of English and Spanish in Basic School.

Given the importance of motivation in the learning process, it aims at understanding how and through which activities can the students be motivated to the learning of English and Spanish. After an analysis of the syllabi and foreign language teaching methodologies, focusing on the communicative approach, which supported the teaching practice, a description and reflection upon the lessons delivered is carried out in order to find out how motivating the selected activities resulted. This analysis leads to the conclusion that motivation is determinant to the success of learning.

In order to enhance the motivating effect of learning activities, teachers should, therefore, design activities and strategies and adequate them to the needs of the students so as to make learning effective.

Resumen

Este informe es presentado a la Escola Superior da Educação del instituto Politécnico de Bragança y constituye la reflexión sobre la Práctica de Enseñanza Supervisionada realizada por la profesora en prácticas en el ámbito del Máster en Enseñanza del Inglés y del Español en la Enseñanza Básica de esta Escola Superior da Educação.

Partiendo de la importancia de la motivación en el aprendizaje de los alumnos, se intentó comprender de que forma y a través de que actividades se pueden motivar los alumnos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, especialmente para el aprendizaje del Inglés y del Español en la Enseñanza Básica. En primer lugar se hace el análisis de los programas curriculares y de las metodologías de enseñanza/aprendizaje, con especial enfoque en el abordaje comunicativo, que suportaron las practicas de enseñanza. En la segunda parte, se describen y analizan las clases de Inglés y Español implementadas, en la perspectiva de comprender de que forma la utilización de actividades motivadoras potenció el aprendizaje. Este análisis permite concluir que la motivación es determinante para el éxito del aprendizaje.

Se sugiere, así, que, para potenciar el efecto motivador de las actividades de aprendizaje, el profesor piense y repiense, cuantas veces sean necesarias, las actividades y estrategias más eficaces de modo a adecúalas a sus alumnos y a posibilitarles un aprendizaje más eficaz.

Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento.....	4
1.1. Metodologias de ensino das línguas estrangeiras.....	4
1.1.1. A importância do domínio de uma língua estrangeira.....	4
1.1.2. Importância da aprendizagem do Inglês e do Espanhol.....	6
1.1.3. O ensino das línguas estrangeiras.....	7
1.1.3.1. As várias metodologias de ensino das línguas estrangeiras.....	7
1.1.3.2. A abordagem comunicativa.....	9
1.1.3.2.1. A interação professor/aluno e aluno/aluno na sala de aula na abordagem comunicativa.....	10
1.1.3.2.2. Atividades a realizar na abordagem comunicativa.....	11
1.2. A motivação no ensino das línguas estrangeiras.....	12
1.2.1. Conceito de motivação.....	12
1.2.2. Teorias da motivação.....	13
1.2.3 A motivação no processo de ensino/aprendizagem.....	14
1.3. Os Programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.....	16
1.3.1. Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico...	17
1.3.2. Programa de Inglês no 2.º Ciclo.....	22
1.3.3. Programa de Espanhol no 2.º Ciclo.....	25
1.3.4. Programa de Inglês no 3.º Ciclo.....	28
1.3.5. Programa de Espanhol no 3.º Ciclo.....	29
2. As práticas de ensino	31
2.1. Contextualização.....	31
2.2. Descrição e análise reflexiva das práticas.....	32
2.2.1. A prática do ensino de Inglês no 1.º Ciclo.....	32
2.2.2. A prática do ensino de Inglês no 2.º Ciclo.....	42
2.2.3. A prática do ensino de Inglês no 3.º Ciclo.....	48
2.2.4. A prática do ensino de Espanhol no 1.º Ciclo.....	52
2.2.5. A prática do ensino de Espanhol no 2.º Ciclo.....	56
2.2.6. A prática do ensino de Espanhol no 3.º Ciclo.....	61
2.3. Reflexão Final.....	66
Conclusão.....	70

Bibliografia Geral.....	72
--------------------------------	-----------

Índice de Quadros

Quadro 1 – Temas relacionados com o aluno e o seu mundo (ME, 2005:15).....	19
Quadro 2 – Temas intercurriculares e festividades (ME, 2005:15).....	19
Quadro 3 – Exemplo de grelha de observação de avaliação (ME, 2005:29).....	20
Quadro 4 – Exemplo de grelha de autoavaliação para níveis mais baixos do 1.º Ciclo (ME,2005:31).....	21
Quadro 5 – Exemplo de grelha de autoavaliação para níveis mais altos do 1.º Ciclo (ME,2005:31).....	22

Introdução

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, elaborou-se o presente Relatório que pretende discutir e refletir sobre as temáticas da abordagem comunicativa e da motivação e a sua aplicação nas aulas implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular do referido curso de mestrado. Estas temáticas foram escolhidas devido a um conjunto de fatores observados ao longo do tempo, os quais estão intimamente relacionados com a motivação no aprendente de forma a otimizar a sua aprendizagem.

Atualmente, vivemos num mundo em constante intercâmbio. O desenvolvimento tecnológico possibilitou a união entre povos e culturas e a troca de informação entre as pessoas. No mundo de hoje, não existem barreiras físicas à comunicação. Todos podemos comunicar em apenas alguns segundos, ainda que distanciados por milhares de quilómetros. Deste modo, as relações económicas e políticas ganharam novo impulso e uma nova importância.

Por este motivo, comunicar numa segunda língua é, nos dias de hoje, uma competência básica exigida pela nossa sociedade. A aprendizagem e desenvolvimento desta capacidade é fundamental na educação de crianças e jovens. Saber comunicar com pessoas de outras línguas e outras culturas é cada vez mais essencial. Contudo, as exigências do mercado impõem falantes mais fluentes, que vão mais além da simples compreensão das funções da língua. O novo falante precisa conhecer a cultura, saber integrar-se nela, de modo a conseguir passar a sua mensagem com o mínimo de interferências possível.

Neste contexto de interação global, o Inglês surgiu como língua universal em detrimento das outras. Posicionou-se como língua prestigiada de comunicação nos negócios, comércio, política, etc. Saber falar Inglês deixou de ser um luxo e passou a ser uma necessidade. O surgimento dos Estados Unidos da América, enquanto potência económica e comercial, impulsionou a adoção do Inglês como língua universal.

No que diz respeito ao Espanhol, assistimos atualmente a um acréscimo na sua importância. A procura desta língua é cada vez maior, sobretudo nos negócios, principalmente devido ao posicionamento cada vez mais fincado de países do mundo

hispânico no quadro económico internacional. Este facto não deixa os alunos indiferentes, aumentando, assim, a sua procura.

Atualmente, as pessoas mudam de país ou de continente com muita facilidade, levando à junção de culturas. Saber comunicar em qualquer país e cultura tornou-se uma mais-valia para o sujeito. De facto, nos dias de hoje, nós deixamos de ser cidadãos apenas de um país e passamos a ser cidadãos do mundo.

A nível político, a importância das línguas estrangeiras para a comunicação não passou despercebida. Apercebendo-se desta importância das línguas estrangeiras e tendo como objetivo definir linhas orientadoras e metodológicas, o Conselho da Europa elaborou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), um documento que estipula diretrizes e objetivos a atingir no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras e que procura regular esse mesmo processo e a avaliação dos seus resultados.

Em Portugal, o ensino das línguas estrangeiras tem passado por muitas alterações. A título de exemplo, podemos referir que até meados da década de 1980, o Francês era a língua estrangeira que assumia maior destaque, sendo a primeira língua estrangeira que os alunos aprendiam. Porém, a determinada altura, os alunos portugueses, talvez conscientes de que o Inglês assumia cada vez mais domínio no mundo, começaram a optar por esta língua como primeira língua em detrimento daquela. Contudo, até 2005 os alunos só tinham acesso ao ensino da língua inglesa a partir do 5.º ano. Nesse ano, um grande avanço foi dado. À semelhança de alguns países europeus, em 2005, Portugal introduziu o ensino do Inglês no 1.º Ciclo, permitindo, assim, o primeiro contacto com a língua a alunos mais novos. Este ensino tem vindo a assumir contornos cada vez mais importantes para os alunos. O objetivo da introdução desta língua neste nível de ensino prendia-se com a consciencialização e a motivação para a língua. De facto, a motivação assume um papel fundamental na aprendizagem do aluno.

Desta forma, neste trabalho pretende-se analisar o tema da motivação, principalmente em relação à abordagem comunicativa, metodologia atualmente sugerida pelos programas de ensino das línguas estrangeiras. Não se pretende neste relatório fazer um estudo exaustivo sobre a motivação e a abordagem comunicativa; pretende-se analisar a motivação e as linhas orientadoras da abordagem comunicativa de modo a levar à reflexão sobre questões importantes tais como: como podemos motivar os alunos, que metodologias utilizar, quando, que atividades levar a cabo, entre outras. Perante isto, apresentam-se ainda neste relatório as linhas condutoras da prática letiva levada a cabo

no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Esta prática letiva apoiou-se na preocupação em desenvolver um ensino motivador, utilizando a abordagem comunicativa como metodologia privilegiada, com base na análise dos Programas de Inglês e de Espanhol para o Ensino Básico. Contudo, salienta-se que, ainda que a prática letiva tenha tido como linha orientadora a abordagem comunicativa, esta não foi a única metodologia utilizada. O ensino é tanto mais rico quanto mais diversificado. Deste modo, o objetivo centrava-se em conseguir ir ao encontro das necessidades dos alunos, utilizando todos os recursos e estratégias disponíveis. Este trabalho, pretende, acima de tudo, instigar a reflexão sobre as práticas letivas e de que modo elas foram importantes para a aprendizagem da professora.

O presente relatório está estruturado em duas partes.

Na primeira parte e após esta introdução, faz-se um enquadramento teórico, no qual se abordam e analisam diferentes metodologias de ensino das línguas estrangeiras, em especial a abordagem comunicativa, e ainda a motivação. Finaliza-se esta parte com a análise dos programas de Inglês e de Espanhol para os três ciclos do Ensino Básico.

Na segunda parte, abordam-se as práticas de ensino, começando com a caracterização das turmas e dos contextos das práticas de ensino e respetiva descrição. Esta descrição está dividida por nível de ensino e por aula. Contudo, em cada aula, apenas são descritas as atividades centrais, utilizadas com o objetivo de motivar os alunos para o ensino. Não se faz, por isso, uma descrição pormenorizada de todas as atividades desenvolvidas em cada aula. Depois da descrição de cada aula, faz-se ainda uma pequena análise crítica, seguida de uma reflexão final sobre o conjunto das práticas.

Por fim e como resultado da revisão teórica e da análise reflexiva das práticas letivas, resulta um conjunto de sugestões que apresento na conclusão.

1. Enquadramento

1.1. Metodologias de ensino das línguas estrangeiras

1.1.1. A importância do domínio de uma língua estrangeira

“O ser humano só existe dentro do mundo e o mundo só existe dentro da linguagem”
(Orlandi, 2002:15)

De acordo com estas palavras, a linguagem é um elo de ligação social e é através dela que o ser humano interage. De facto, segundo Eni Orlandi (2002), professora do Departamento de Linguística do Instituto de Estudo da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Brasil, a linguagem organiza e planeia a mente, constituindo, assim, um elemento fundamental para o desenvolvimento mental. Assim sendo, a linguagem desempenha também uma função social e não apenas comunicativa. A mesma autora salienta ainda que, visto que é a partir da interação social que o indivíduo se constrói e dado que a linguagem é a expressão dessa interação, a própria linguagem representa um importante fator da formação da identidade do sujeito.

Orlandi (2002) e Helena Nagamine Brandão (2002), Professora Associada na Universidade de São Paulo, referem que a linguagem funciona como condutora da ação, e é por meio da ação que o homem interage e intervém socialmente, transformando o mundo. Marta Kohl de Oliveira, Professora Associada na Universidade de São Paulo, acrescenta que a linguagem é essencial “para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidencia a importância das relações sociais dos indivíduos na construção dos processos psicológicos” (Oliveira, 1992:34), acrescentando ainda que “a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através de diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” (Oliveira, 1992:38).

Deste modo, a linguagem representa uma importante ferramenta de interação social e de criação da identidade. Quanto mais o homem interage socialmente, maior é o seu crescimento interior. O contacto com diferentes culturas levará, então, a uma maior educação por parte do indivíduo. Desta forma, aprender e dominar uma ou mais línguas estrangeiras apresenta-se como um fator determinante na criação da identidade do indivíduo.

O domínio de uma língua estrangeira é, ainda, fundamental a nível profissional. François Grin, professor da universidade de Genebra, no relatório intitulado “O ensino das línguas estrangeiras como política pública”, dirigido ao Conselho de Avaliação da Escola Francês, refere que é necessário “chamar à atenção para os rendimentos comerciais das competências em línguas estrangeiras, ou seja, para os diferenciais de salários que beneficiam os que dispõem de competências linguísticas de certo nível, em relação aos que não as possuem” (Grin, 2005:11). De facto, a competência nas línguas estrangeiras adquire cada vez contornos mais exigentes, como podemos deduzir da leitura do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas:

A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer

(Conselho da Europa, 2001:231)

Na sociedade de hoje, a aquisição de uma língua estrangeira é uma mais-valia. Desta forma, ensinar e, mais especificamente, ensinar uma língua estrangeira passa por formar cidadãos com competências que os habilite para a integração numa sociedade cada vez mais exigente e em constante transformação. A frase “a Sociedade encontra-se em constante mutação” é muitas vezes ouvida e representa uma realidade sobre a qual os jovens de hoje, trabalhadores de amanhã, precisam de tomar consciência, adquirindo as ferramentas que os preparem para viver nela.

Ao invés do que acontecia antigamente, saber uma língua é muito mais do que conhecer as suas regras e funções: é saber comunicar, interagir em ambientes culturais diferentes do nosso, passar ao outro a nossa mensagem e receber a dele com o mínimo ruído possível. A Declaração de Lisboa (2000) referida em Grin (2005) atribui um papel chave à comunicação, a qual não poderia ocorrer sem a linguagem. O mesmo autor, utilizando a definição de Wolton (2003), na qual a globalização é a integração das sociedades, modos de vida e línguas, menciona que o processo de globalização foi definitivo para a propagação da importância de comunicar mundialmente e, consequentemente, para a importância das línguas estrangeiras. Na verdade, nos últimos anos, com o desenvolvimento dos meios de comunicação e com o avanço do processo de globalização, comunicar noutros idiomas tornou-se imprescindível. A escola acompanhou este avanço, preparou-se para os novos tempos e as novas exigências,

colocando ao dispor dos alunos uma maior oferta educativa no que diz respeito às línguas estrangeiras, reconhecendo, assim, o seu valor.

Do que tenho vindo a expor, podemos concluir que ser capaz de comunicar com diferentes culturas e países é a chave para a criação da identidade e para o sucesso profissional.

1.1.2. Importância da aprendizagem do Inglês e do Espanhol

Grin (2005) salienta que mais importante do que aprender uma segunda língua, é saber que língua aprender. Num mundo plurilingue, como poderemos saber qual a melhor língua para aprender?

Ao longo dos anos, o Inglês adquiriu um papel de língua internacional, posicionando-se como segunda língua em quase todos os países do mundo. Várias são as razões que se prendem a esta conquista do Inglês. O aparecimento dos Estados Unidos, como potência económica e política, otimizou a comunicação em Inglês. Para além disso, o fenómeno da globalização anteriormente falado e o conseqüente alargamento comercial levaram à necessidade de adotar uma língua comumente falada, sendo esta o Inglês.

O Inglês é, neste momento, a língua universal. Em transações, em negócios, em contactos sociais entre pessoas de vários países, etc., o Inglês é escolhido para comunicar. O Inglês é a língua obrigatória de comunicação. Quando se aprende uma segunda língua, por norma, será o Inglês, pois é esta que nos possibilita comunicar com um maior número de pessoas.

No que diz respeito ao Castelhana, vulgarmente chamado de Espanhol, é atualmente a segunda língua mais falada no ocidente. Utilizam esta língua mais de 300 milhões de pessoas. É um dos meios de comunicação mais importantes do mundo. Segundo Svetlana Garrido (2011), professora de Língua Espanhola do Centro de Línguas Vivas da Universidade Católica de Goiás, no artigo *A Língua Espanhola no Mundo*, a importância das relações políticas e comerciais, na nossa época, é a principal causa da predominância do Espanhol. A autora salienta que o Espanhol assume um lugar de destaque no âmbito da Comunidade Económica Europeia, o que impulsiona o crescimento do número de falantes desta língua. A autora acrescenta ainda que este

facto impõe a necessidade de um domínio correto da língua, não sendo mais aceite o chamado “portunhol” (definido segundo o Dicionário da Língua Portuguesa como “Português misturado com palavras e elementos fonéticos do Espanhol”), obrigando o falante de Espanhol a adquirir maior formalidade no domínio da língua espanhola através do estudo do seu funcionamento. A semelhança entre o Português e o Espanhol não valida a eficácia da comunicação sem o conhecimento do Espanhol. De facto, alguns termos semelhantes têm significados diferentes, o que pode causar confusão e constrangimentos na comunicação. Isto demonstra a necessidade de, em Portugal ou em países lusófonos, se aprender a língua espanhola através do estudo metódico do seu vocabulário e de sua gramática básica, como recomenda a autora. Para além deste conhecimento da língua, aprender Espanhol ou outra língua pressupõe ainda adquirir uma competência sociocultural, ou seja, a capacidade de relacionar a competência comunicativa com os saberes próprios das comunidades que a falam. Como salienta Carmen Guillén Díaz (2004), participante do projeto de investigação “La atención comunicativa lingüística al alumnado inmigrante en Castilla y León”, o ensino e aprendizagem da língua espanhola deve ter subjacente a dimensão cultural. De facto, língua e cultura não se dissociam. Todos os atos de fala estão relacionados a uma marca cultural e estão estruturados em relação a uma dimensão cultural. Assim, aprender uma língua e, neste caso, a língua espanhola, é aprender a cultura ou culturas dos seus falantes. Desta forma, será possível a integração e comunicação no mundo, entendendo realidades diferentes da nossa e reinterpretando a nossa, tal como afirma Garrido (2011).

1.1.3. O ensino das línguas estrangeiras

1.1.3.1. As várias metodologias de ensino das línguas estrangeiras

De modo geral, os programas de línguas estrangeiras do Ministério da Educação recomendam a utilização da abordagem comunicativa como metodologia de ensino. Isto levou-me a demonstrar interesse por esta metodologia, aplicando-a ao longo dos meus estágios, servindo como linha orientadora para a planificação e condução das minhas aulas.

A abordagem comunicativa surgiu no final da década de 1970. O princípio orientador deste projeto prendia-se com a afirmação de que se pode aprender uma língua baseando-

se no significado, esperando um inconsciente processo de construção gramatical por parte do aprendiz. O propósito era desenvolver uma metodologia na qual a competência comunicativa adquirisse um papel central.

Para melhor compreendermos esta metodologia de ensino, interessa enumerar e explicar brevemente a evolução das principais metodologias do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Importa salientar não só os métodos, mas também o papel que o professor e o aluno ocupam.

Antes do surgimento da abordagem comunicativa, vingava, como metodologia de ensino das línguas estrangeiras, o método audiolingual desde a década de 1940. Este método apareceu no contexto da segunda guerra mundial, fruto da necessidade que os americanos sentiram, ao entrar na guerra, de ensinar aos soldados, de forma rápida, outras línguas. Lançou-se, então, em 1943, um programa que deu origem ao que na época era conhecido como “método do exército”. O audiolingualismo sustentava-se no estruturalismo, seguindo a linha de pensamento de Saussure e de Bloomfield, para quem a língua era um sistema estruturado de elementos e apoiava-se, também, no behaviorismo, que entendia a aprendizagem como o produto de um processo mecânico de estímulo e resposta, ou seja, de hábitos condicionados, adquiridos através da repetição.

As atividades desenvolvidas nesta metodologia de ensino incluíam, essencialmente, exercícios de repetição, substituição e memorização de vocábulos, frases e estruturas sintáticas básicas. O contexto não era importante. As atividades eram desenvolvidas com frases isoladas, que funcionavam como exemplo da estrutura sintática a analisar. As estruturas, além de serem praticadas até à automatização, eram apresentadas numa sequência gramatical, sendo que as regras gramaticais deveriam ser apreendidas intuitivamente, por analogia, e o uso da língua materna era de evitar. Dava-se especial ênfase à pronúncia e à entoação.

No que diz respeito ao professor, ele estava no centro do processo de ensino/aprendizagem, visto que era ele que controlava o ritmo da aula, apresentava as estruturas a abordar, dirigia os exercícios, corrigia e examinava os alunos. Era ainda bastante ativo, tendo como função planificar as aulas, optar pelo vocabulário e estruturas a abordar e desenvolver o material para esse fim. Os materiais utilizados neste método de ensino eram dos mais variados. O professor recorria frequentemente a manuais, gravadores, vídeos e fichas de trabalho, entre outros. Era dada muita ênfase à

audição de diálogos de falantes nativos para que a pronúncia pudesse ser melhorada e o vocabulário e estruturas memorizados, recorrendo-se por norma à repetição desses exercícios. A escrita era relegada para um segundo plano.

No que diz respeito ao aluno, este assumia um papel bastante passivo na sua aprendizagem, visto que se limitava a escutar, repetir, responder e seguir ordens.

Apesar das diferenças em relação a metodologias anteriores, os resultados, a longo prazo, da metodologia audiolingual não eram muito diferentes (Puren, 1988).

Na década de 1960 surge a metodologia audiovisual, variante do audiolingualismo, pois parte de um conceito de língua mais avançado, relacionado ao conceito da fala em situação de comunicação. Neste caso, o material de estudo era composto por textos, diapositivos e filmes para que os alunos pudessem ter contacto com o som dos falantes nativos. As situações de aprendizagem deveriam ser estritamente controladas para evitar erros e, caso estes ocorressem, deveriam ser imediatamente corrigidos de forma a evitar fossilização. Os diferentes tipos de exercícios estruturais eram repetidos pelos estudantes e o professor tinha o papel predominante.

1.1.3.2. A abordagem comunicativa

Como foi anteriormente dito, o método comunicativo ou abordagem comunicativa surgiu na Europa na década de 70 do estudo do discurso e da mudança do conceito de língua – a língua é agora vista como um veículo de comunicação de significados e de interação social, passando a ser analisada como um conjunto de eventos comunicativos. Contrariamente ao método audiolingual, fortemente mecânico, sistemático e repetitivo, esta abordagem baseia-se num método interativo e construtivista, o qual se apoia na utilização da língua em situações reais de interação linguística.

O ensino é centralizado na comunicação. O objetivo é que o aluno adquira uma competência de comunicação: é o conhecimento do contexto que permite compreender o significado da linguagem (Hymes, 1991). A abordagem comunicativa defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem duas vertentes: um saber linguístico e um saber sociolinguístico. Assim sendo, saber comunicar é ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação e o contexto em que ela decorre. Utilizam-se, para isso, exercícios de comunicação real e a gramática é fruto

de uma descoberta por parte do aluno. O erro é encarado como algo natural no processo de aprendizagem e como evidência da aprendizagem realizada. Daí que não se recorra à correção imediata dos erros cometidos pelo aluno em interações comunicativas.

O papel do aluno nesta metodologia transforma-se: passa a ser responsável pela sua aprendizagem e a ganhar mais autonomia. Ao tornar-se responsável pela sua aprendizagem, o aluno terá de assumir um papel ativo na sua aprendizagem: ele não pode esperar que o conhecimento lhe seja transmitido, mas sim procurar, descobrir e analisar, ou seja, ele deve aprender a aprender. Como afirmado por Sonsoles Fernández, professora de ELE, formadora e investigadora, “a hablar se aprende hablando” (2003:23). Na abordagem comunicativa, o aluno assume um papel fundamental, pois todo o processo de aprendizagem vai estar dependente da sua motivação e das suas necessidades.

O professor deixa, portanto, de ocupar o papel central, de detentor do conhecimento. Passa a ser um orientador, facilitador e organizador das atividades de aprendizagem. Ele deve direcionar os alunos a desenvolver estratégias para aprender a aprender. O ambiente da aula depende do professor, o qual deverá conseguir levar para a sala de aula conhecimentos que sejam do interesse do aluno, para que essas aprendizagens tenham significado para os mesmos.

Los objetivos, los contenidos, las tareas, las actividades deben formar parte de las necesidades de los alumnos y relacionarse con su mundo de experiencias, para, así, poder integrarlas y reestructurarlas en un proceso constructivo y lleno de sentido

(Fernández, 2003:21).

Assim, ele deve criar uma relação cordial com os alunos, mostrando-se disponível e tolerante, e inculcando nos alunos confiança e respeito.

1.1.3.2.1. A interação professor/aluno e aluno/aluno na sala de aula na abordagem comunicativa

As aulas nas quais o professor ordenava e o aluno obedecia distanciam-se da metodologia comunicativa. Nesta, o ensino e a aprendizagem são processos dinâmicos, que resultam da troca de informação não só entre professor e aluno, mas também entre aluno e aluno. Como já ficou dito, o professor passa a assumir o papel de facilitador da comunicação e não de detentor do conhecimento. Ele analisa as necessidades dos

alunos, cria situações de comunicação reais e observa os progressos e competências dos alunos. De modo a conseguir dar resposta às necessidades do aluno, o professor precisa, assim, de se distanciar das suas práticas habituais de ensino, não encarando o manual como material central de ensino. Isto apresenta-se especialmente desafiante para muitos professores, sendo difícil para eles deixar o ensino da gramática pela gramática para recorrer ao sentido e ao contexto.

A ênfase na troca de informação nas aulas da abordagem comunicativa não pressupõe que não haja preparação. Deve ser sempre efetuada uma preparação prévia. Cabe ao professor organizar e planificar esse processo. Através da análise prévia das necessidades dos alunos, o professor deverá criar situações e atividades que levem os alunos a descobrir respostas e a aprender. O aluno assume, desta forma, um papel ativo no ensino/aprendizagem, desenvolvendo autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem. Ele já não espera por ordens; ele próprio torna-se fazedor de conhecimento e fonte de transmissão.

Nesta linha de raciocínio, a autoavaliação assume um papel de extrema importância na abordagem comunicativa. O professor deverá, então, proporcionar momentos de reflexão, quer através de fichas, de diálogos orais, ou outros, nos quais o aluno poderá avaliar a sua evolução, comparando o que sabia antes com o que sabe agora, e identificando o que já consolidou do que ainda terá de repassar.

A participação ativa dos alunos na comunicação na sala de aula torna as situações planificadas pelo professor ainda mais autênticas: os alunos interagem como o fariam em situações reais, dando e recebendo informação. Assim sendo, o aluno trabalha ativamente não só para si mesmo, mas também em e para o grupo. O aluno “propone, se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya la mejor forma de aprender” (Fernández, 2003:22).

1.1.3.2.2. Atividades a realizar na abordagem comunicativa

Devido ao facto de a aprendizagem estar centralizada no aluno e a aula ser preparada em função do mesmo, a abordagem comunicativa permite a utilização de um vasto leque de atividades. Contudo, ao utilizar qualquer atividade, o professor deverá levar em conta a integração dos quatro skills: ouvir, falar, ler e escrever.

No vasto leque de atividades a desenvolver, existe uma preponderância para os trabalhos de pares, de grupos ou turma, nos quais os alunos podem trocar informações e conhecimentos. A utilização de atividades lúdicas, a exploração de imagens e as atividades de *role-play* não são invulgares. O vídeo e o áudio, com falantes nativos em comunicações reais, também são habituais. Utilizam-se, ainda, atividades de *information-gap*, nas quais os alunos têm informação que, ao ser partilhada, resolve um problema ou ajuda na sua resolução. Nestes casos, o professor assume apenas o papel de controlador: ele explica o exercício, revê o vocabulário e ajuda em alguma dificuldade. Após isso, cabe ao aluno, através da troca de informação, descobrir e aprender. Nestas atividades, os alunos falam durante mais tempo na língua alvo, aumentando não só o vocabulário, mas praticando de modo inconsciente as estruturas gramaticais. Outra vantagem destas atividades é o alto nível de motivação que impõem no aluno, pois, por norma, trabalha temas do seu interesse.

O professor deverá ter consciência de que haverá algum barulho na sala pois a comunicação implica ruído. Ele deverá permiti-lo, ainda que controladamente.

1.2. A motivação no ensino das línguas estrangeiras

1.2.1. Conceito de motivação

A motivação escolar abrange vários componentes, tornando difícil relacioná-los nas várias teorias que apareceram sobre o tema. Uma pesquisa rápida sobre o conceito de motivação permitiu encontrar várias definições que, dadas as limitações de um trabalho deste género, não vou referir. Vou partir da definição apresentada por Jesús Llera Beltrán, Professor Catedrático da Universidade de Madrid, para discutir os vários componentes da motivação e o relacionamento entre eles. Beltrán define motivação como o conjunto dos processos relacionados com a conduta, abrangendo assim processos relacionados com a ativação, direção, intenção e persistência. (Beltrán, 1993).

O mesmo autor refere que, para que melhor se entenda o que é motivação, é necessário ter em conta a relação que tem com outros conceitos relacionados com a intencionalidade da conduta: o interesse (atenção seletiva dentro do campo); a necessidade (falta ou carência de algo que pode ser adquirido por uma determinada

atividade); o valor (orientação para a(s) meta(s) centrais na vida de um sujeito); e a aspiração (expectativa de alcançar um determinado nível).

A motivação está na base dos fatores impulsionadores da aprendizagem e existe uma relação evidente entre eles.

Segundo José Bueno e Celedonio Castanedo, Diretor/Fundador do Instituto Gestáltico Contacto con Empatía, é necessário distinguir o lugar de origem da motivação enquanto força impulsionadora do indivíduo (Bueno e Castanedo, 1998). A motivação pode ser interna ou externa à pessoa: a primeira designa-se como motivação intrínseca e a segunda como motivação extrínseca.

Podemos chamar de motivação extrínseca aquela que é desenvolvida por estímulos externos, recompensas ou castigos, que, por sua vez, conduzem à ação de uma conduta ou comportamento desejável socialmente, reforço positivo ou prémio, ou à eliminação de condutas não desejáveis socialmente, reforço negativo ou castigo. É provocada por algo externo ao indivíduo, como sendo outras pessoas ou o ambiente, e está, desta forma, dependente de que se cumpram uma série de condições ambientais ou que haja alguém disposto e capacitado para gerar esta motivação (Logan & Logan, 1971).

A motivação intrínseca, ou interna, origina-se de forma espontânea e é derivada de tendências internas e necessidades psicológicas que motivam a conduta, sem que haja recompensas extrínsecas (Covington, 2000). É algo interno e independente de um estímulo externo.

1.2.2. Teorias da motivação

Mariano Álvaro Page (1990), investigador no Centro de Investigación y Documentación Educativa, no livro *Hacia un modelo casual de rendimiento académico* (Page et. al., 1990), identifica três correntes diferentes das quais se podem extrair todas as teorias da motivação.

A primeira é a corrente condutista. Nesta corrente são os estímulos externos que originam a conduta, a qual é determinada por mecanismos de reforço desenvolvidos entre os estímulos e as respostas. A segunda é a corrente humanista. Segundo esta corrente, a motivação surge da necessidade de dar sentido à vida e à autorrealização pessoal. A terceira é a corrente cognitiva. Nesta, a motivação centraliza-se nos

processos centrais e cognitivos, sendo que a motivação intrínseca está relacionada a esta corrente.

De facto, existe uma corrente da psicologia que estuda em conjunto a cognição e a motivação, visto que consideram a aprendizagem um processo tanto cognitivo como motivacional. Segundo esta corrente, para que o aluno obtenha bons resultados académicos, é necessário possuir vontade (*will*) e habilidade (*skill*) (González Cabanach, Valle, Núñez e González-Pienda, 1996).

Atualmente, são as teorias derivadas desta corrente as mais utilizadas quando se pretende explicar a aprendizagem e o rendimento dos sujeitos.

1.2.3. A motivação no processo de ensino/aprendizagem

Os fatores afetivos assumem um papel importante no que diz respeito à construção do conhecimento. Desta forma, importa aqui falar na importância da motivação no processo de ensino/aprendizagem.

É atualmente aceite que todas as ações humanas têm presentes os aspetos afetivos e que estes as influenciam fortemente. Segundo Joseph Le Doux, pesquisador na área de neurologia, a emoção e a cognição caminham juntas na mente. O mesmo autor admite que a mente “possui pensamentos e emoções, e o estudo de qualquer um deles sem o outro jamais será plenamente satisfatório” (2001:36)

Le Doux não foi o único autor que defendeu a ligação entre cognição e afetividade. Um dos maiores defensores desta ligação foi Jean Piaget que atestava o elo entre a afetividade e a cognição nas ações simbólicas e sensoriomotoras, ainda que ambas sejam muito diferentes na sua natureza (Piaget, 1954). Valéria Amorim Arantes, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e citada em Oliveira (2002), afirma que “o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspetos afetivos” (Oliveira, 2002:159)

Um dos fatores afetivos do ser humano que mais pode afetar a aprendizagem é a motivação. Muitas perguntas surgem quando falamos em motivação: o que desperta o interesse em alguém? Que contextos podem influenciar a motivação no aluno? De que forma o professor pode influenciar a motivação do aluno? Que fatores se devem levar

em conta para conseguir motivar? Apesar de serem perguntas fáceis de colocar, as suas respostas estão longe de ser fáceis, já que o próprio conceito de motivação é difícil de definir. Porém, a simples preocupação com estas perguntas ajuda-nos a tentar melhorar o nosso nível de ensino.

Aplicando a motivação ao contexto escolar, à semelhança do que acontece com o conceito de motivação em geral, as opiniões sobre o conceito de motivação escolar também não são unânimes. Segundo Isaac Garrido Gutierrez, professor da Universidad Complutense de Madrid, a motivação escolar define-se como:

un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas, que contribuye a que el alumno participe en ellas de forma activa y persistente y que posibilita el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y destrezas y el desarrollo de la competencia
(Garrido, 1990:294)

Já segundo Enrique Caturla Fita (2002), a motivação escolar está dividida em quatro classes, sendo elas:

(1) Motivação intrínseca: como mencionado anteriormente, trata-se da motivação do aluno em relação à tarefa. Neste caso, o aluno demonstra interesse pelo conteúdo, o qual é ainda mais aprofundado à medida que ele domina os conteúdos e técnicas que está a abordar, fortalecendo ainda mais a motivação.

(2) Motivação relacionada com o eu: aqui, a motivação está relacionada à autoestima e ao autoconceito. Por norma, o autoconceito é construído com base nas experiências passadas, dependendo do êxito ou fracasso que o aluno obteve nas aprendizagens.

(3) Motivação de afiliação: o aluno sente-se motivado por obter valorização social e aprovação de grupos sociais considerados por ele como superiores, principalmente os pais ou o professor.

(4) Motivação extrínseca: como anteriormente abordado, os estímulos externos, como recompensas, prémios e gratificações, ajudam a motivar o aluno.

Neste contexto surgiu a Teoria de Metas de Realização em meados dos anos 80 que está relacionada com esta ideia de classificação de diferentes tipos de motivação. Segundo José Aloyseo Bzuneck, professor de Psicologia Educacional, esta teoria:

contempla a relação entre motivação e metas ou objetivos diversos, como o de conseguir sucesso, evitar fracasso, desenvolver a própria competência, ou de simplesmente mostrar competência. Essas metas, por sua vez, afetam os modos pelos quais as pessoas abordam as tarefas, ou seja, seus comportamentos de realização

(Bzuneck, 2001:58)

A Teoria de Metas de Realização tem como base a Teoria da Necessidade de Realização, desenvolvida por J. W. Atkinson e referenciada por Álvaro Page. Contudo, ao invés de dar ênfase às necessidades do indivíduo, como acontece com a Teoria da Necessidade de Realização, a Teoria de Metas de Realização focaliza as metas e os objetivos que o indivíduo escolhe de modo consciente, as quais são influenciadas por fatores externos, ou seja, sociais.

Nesta teoria procura-se encontrar as razões pelas quais os alunos não se esforçam em algumas tarefas. As metas de realização encontram-se reunidas em dois grupos: metas de aprendizagem e metas de performance. As primeiras estão relacionadas com o desejo do aluno de obter conhecimento e de desenvolver capacidades. Nas metas de performance, o aluno tem como principal objetivo mostrar as suas capacidades aos professores, pais, colegas, etc.

Nos Programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, a motivação escolar assume um papel bastante relevante. Encontramos nestes Programas um incentivo à adoção de metodologias e atividades que motivem os alunos e de estratégias que funcionem como motivador externo. É nesta perspetiva que se fez uma análise aos Programas, apresentada de seguida.

1.3. Os Programas de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Os programas escolares para o Ensino das Línguas Estrangeiras em Portugal assentam nas normas do QECR. É uma constante nos diversos programas de línguas estrangeiras a preocupação em cumprir os objetivos estabelecidos por esse documento.

Posto isto, para a realização das minhas práticas de ensino, foi importante uma análise dos Programas de Inglês e de Espanhol para os três ciclos do Ensino Básico, de modo a tentar levar os meus alunos a atingir os objetivos definidos por esse Quadro. Revelou-se especialmente importante analisar a articulação entre os programas dos diferentes ciclos, de forma a compreender a continuidade do ensino/aprendizagem nos restantes anos escolares dos alunos. Por fim, procurei entender, através da análise desses programas, de que modo poderia motivar os alunos e qual a metodologia que deveria seguir.

Porém, aquando do meu estágio em Espanhol no 1.º Ciclo, deparei-me com o problema da inexistência de Programa para esta língua neste nível de ensino. A única língua estrangeira considerada para este ciclo é o Inglês, devido ao que já anteriormente ficou dito quanto à importância do Inglês a nível mundial. Desta forma, procurei adequar o Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo à língua espanhola.

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

O documento supracitado, de setembro de 2005, foi elaborado em sintonia com o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as psicologias da aprendizagem e do desenvolvimento, as metodologias de ensino e a língua e cultura inglesa. Este documento nasce do reconhecimento de determinados fatores muito importantes, tal como mencionado no documento:

- da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;
- do seu caráter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;
- dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
- do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.

(ME, 2005:9)

Em conformidade com isto, o Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo decreta como finalidades:

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

- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.

(ME, 2005: 11)

Daqui se conclui que os objetivos gerais para o 1.º Ciclo na disciplina de Inglês se prendem com a educação para a comunicação, o desenvolvimento global do aluno, a inculcação do respeito pelo próximo, a criação de uma relação positiva com a língua e a cultura inglesa e o incentivo à utilização da língua para a comunicação.

Para atingir estes objetivos, este documento apresenta uma orientação sobre o modo como o Inglês deve ser lecionado enquanto atividade extracurricular. É preocupação constante neste documento que os professores aliciem e motivem os alunos para a língua, focalizando essencialmente a oralidade, tanto na audição como na expressão oral. Visto que o objetivo primordial passa pela motivação para a língua inglesa e não pela aprendizagem formal da língua, a adoção de atividades lúdicas é fortemente aconselhada neste programa. Desta forma, o ambiente da sala de aula deve ser agradável, levando os alunos a aprenderem intuitivamente.

O Programa salienta ainda que é essencial, como anteriormente mencionado, neste nível de ensino e especialmente na fase inicial, enfatizar-se a audição e a oralidade. Contudo, salienta-se que a leitura e a escrita não devem ser esquecidas, especialmente no 3.º e 4.º anos de escolaridade, pois poderão servir de apoio à evolução, e devem ser incluídas sempre que oportuno.

Para além disso, o Programa inclui uma série de diretrizes no que diz respeito à operacionalização curricular, orientada para o desenvolvimento global da criança, a qual deve aprender utilizando todos os sentidos. Aconselha, assim, a “discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas” (ME, 2005:13). Propõe ainda que o processo de memorização seja efetuado através de meios audiovisuais e de gestos, com enunciados curtos e em situações autênticas de comunicação.

Para a seleção das atividades a desenvolver por parte do professor, devem ser levadas em conta as necessidades e interesses dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e os seus estilos de aprendizagem. Desta forma, o Programa incentiva a adoção de metodologias tais como Total Physical Response e Task-Based Learning.

No que diz respeito aos conteúdos, o Programa sugere que a escolha de qualquer tema deve partir do mundo da criança e avançar progressivamente para um mundo mais distante, mas dentro do interesse e da experiência da criança. Assim sendo, sugerem-se as cores, os números e o material da sala de aula, como primeiros temas a abordar, passando depois para temas como a casa e a família, entre outros. Para além disso, manifesta-se a intencionalidade de abordar “temas intercurriculares”, ou seja, que interliguem a aprendizagem do Inglês com o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como sendo as festividades e celebrações. Os seguintes quadros apresentam temas que se enquadram no anteriormente abordado.

Me	My World
<i>My family & friends</i>	<i>Sports</i>
<i>Pets</i>	<i>Food</i>
<i>My bedroom</i>	<i>Clothes</i>
<i>My home</i>	<i>Hobbies & Entertainment</i>
<i>Birthdays</i>	<i>Wild animals</i>
<i>My classroom</i>	<i>Farm Animals</i>
<i>My friends</i>	<i>Days of the week</i>
<i>My day</i>	<i>Months of the Year</i>

Quadro 1 – Temas relacionados com o aluno e o seu mundo (ME, 2005:15)

Cross-curricular themes	Festivals
<i>My body</i>	<i>Halloween</i>
<i>5 senses</i>	<i>Thanksgiving</i>
<i>Nursery Rhymes</i>	<i>Christmas</i>
<i>Health</i>	<i>Valentine's Day</i>
<i>My village / town / city / country (Portugal)</i>	<i>Pancake Day</i>
<i>Castles</i>	<i>Easter</i>
<i>Transport</i>	<i>Mother's day</i>
<i>Plants / Ecology</i>	<i>Father's day</i>
<i>Universe</i>	<i>April Fools day</i>
<i>Life cycles</i>	<i>May Day</i>
<i>The weather / Seasons</i>	
<i>Shopping</i>	
<i>Money</i>	
<i>Time</i>	

Quadro 2 – Temas intercurriculares e festividades (ME, 2005:15)

De modo a planificar e conduzir as aulas de Inglês no 1.º Ciclo, o Programa propõe ao professor de Inglês que utilize um esquema guia, tal como o apresentado em seguida:

- Objetivos de Aprendizagem ("Sou capaz de...")
- Atividades
- Vocabulário
- Estruturas
- Atividades finais
- Histórias/Livros
- Canções/Rimas
- Sítios na Internet
- Atividades intercurriculares

(ME, 2005:16)

O Programa salienta, ainda, que “não há uma combinação certa ou errada na exploração dos temas. A escolha destes depende do grupo de alunos e dos respetivos interesses.” (ME, 2005:16)

No que diz respeito à avaliação, diz que deve sempre ocorrer num ambiente positivo, levando o aluno a sentir-se valorizado e não derrotado. Deve ser realçado o esforço, a motivação, o empenho e as conquistas dos alunos. Assim sendo, trata-se de uma avaliação formativa, utilizando instrumentos de avaliação do desempenho nas capacidades de compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. A observação é o método privilegiado de avaliação neste nível de ensino. O professor deverá, então, assumir uma postura atenta ao longo da aula. Através da observação, o professor analisa o nível de desempenho em trabalhos individuais, de pares, grupo, etc. De modo a registar e organizar os dados da observação, o programa aconselha o preenchimento de grelhas de verificação, tal como a que se segue:

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

Quadro 3 – Exemplo de grelha de observação de avaliação (ME, 2005:29)

A utilização do portefólio é fortemente incentivada no Programa, de modo a arquivar os trabalhos do aluno, servindo como fonte de motivação para o aluno e como recurso atualizado para a avaliação. No portefólio poderão estar presentes vários tipos de

trabalhos dos alunos, como sendo, desenhos legendados, atividades, fichas de autoavaliação, projetos, entre outros.



Em todo o processo de avaliação, o aluno deverá ser levado a fazer uma reflexão sobre a sua aprendizagem, tal como é salientado nas orientações programáticas:

[os alunos] devem ser estimulados a desenvolver, progressivamente, ainda que ajudados, as práticas de avaliação do seu desempenho. É fundamental para o autoconhecimento dos aprendentes que identifiquem as áreas que dominam assim como aquelas em que precisam de trabalhar mais e melhor. Estas autoavaliações podem ser feitas com o grupo-turma, ou em pequenos grupos - enquanto o resto da turma realiza outra atividade. Desta forma, o professor pode falar com os alunos e ajudá-los a refletir sobre o seu trabalho, o seu progresso e as suas aprendizagens.

(ME, 2005:30)

Esta reflexão deverá também constar do portefólio do aluno, como manifestação do progresso desenvolvido por ele. O Programa aconselha, inclusive, que o portefólio acompanhe o aluno para o 2.º Ciclo, de modo a fornecer informações sobre a aprendizagem do aluno ao professor de Inglês do 2.º Ciclo.

O programa apresenta alguns exemplos de autoavaliações, direcionadas para os níveis mais baixos ou mais altos do 1.º Ciclo. Apresentamos um exemplo de cada:

<i>I know these words.</i> (Sei estas palavras.)	
	

Quadro 4 – Exemplo de grelha de autoavaliação para níveis mais baixos do 1.º Ciclo

(ME,2005:31)

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

Quadro 5 – Exemplo de grelha de autoavaliação para níveis mais altos do 1.º Ciclo
(ME,2005:31)

1.3.2. Programa de Inglês no 2.º Ciclo

Tanto a elaboração do Programa de Inglês para o 2.º Ciclo como a do de Espanhol, baseou-se no princípio orientador de que a aprendizagem de uma língua estrangeira desenvolve a interação social, favorece a socialização e a valorização do indivíduo, contribui para o desenvolvimento da personalidade e melhora as relações pessoais.

As finalidades apresentadas pelo Programa em relação à disciplina de Inglês no 2.º Ciclo são as seguintes:

- proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos;
- favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e as cultura(s) por ela veiculada(s);
- promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreatajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania;
- promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afetivas, estético-culturais e psicomotoras;
- promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade, da autonomia;

- fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos.

(ME, 1996:7)

Em conformidade com as orientações programáticas do Inglês para o 1.º Ciclo, também podemos concluir que o programa de Inglês para o 2.º Ciclo apresenta, como objetivos para a disciplina, a educação para a comunicação, o desenvolvimento global do aluno, o respeito pelo outro, o incentivo à utilização da língua inglesa para comunicar e a promoção de uma relação positiva com a língua. Porém, neste ciclo, outros aspetos são acrescentados aos objetivos, como sendo a obtenção de usos linguísticos básicos e a confrontação entre línguas e culturas. Assim, poderemos dizer que, enquanto que, no 1.º Ciclo, a ênfase está na sensibilização para o primeiro contacto com a língua inglesa, algum vocabulário e aspetos culturais, no 2.º Ciclo, o Inglês é visto de modo mais formal, havendo uma preocupação extra com os usos da língua.

No que diz respeito aos conteúdos, o Programa de Inglês para o 2.º Ciclo apresenta três dimensões de interação na sala de aula, sendo elas:

- uma dimensão temática;
- uma dimensão do eu;
- uma dimensão do nós.

(ME, 1996: 11)

A dimensão temática prende-se ao conjunto de assuntos que estão presentes na comunicação dentro da sala de aula: o mundo dos alunos, o mundo da cultura inglesa, a relação entre eles, a língua inglesa, o processo de ensino/aprendizagem e os produtos que dele advêm.

A dimensão do eu relaciona-se com os contributos que cada aluno ou professor enquanto indivíduo fornecem para o processo de ensino/aprendizagem, mediante as suas vivências, personalidades e expectativas.

Por fim, a dimensão do nós é o resultado da gestão e exploração dos processos vividos pelo grupo.

Deste modo, “são conteúdos todas as matérias em que se constroem aprendizagens, quer se situem no âmbito cognitivo quer no sócio-afetivo” (ME, 1996:12)

De modo a operacionalizar os conteúdos, o programa propõe, tal como no 1.º Ciclo, uma orientação metodológica centrada no aluno enquanto agente ativo e consciente da sua aprendizagem. Na verdade, ambos os programas propõem iniciações à língua inglesa. Isto ocorre porque o Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo é relativamente recente e a iniciação ao Inglês que outrora pertencia ao 2.º Ciclo, passou a constar do programa do 1.º Ciclo. Não houve, após a edição do Programa de Generalização do Inglês do 1.º Ciclo uma adaptação do Programa de 2.º Ciclo. Seria urgente, portanto, repensar o programa do 2.º Ciclo enquanto programa de continuidade educativa e não enquanto programa de iniciação. Porém, tal não poderá acontecer enquanto a disciplina de Inglês no 1º ciclo for opcional. Desta forma, parece-nos pertinente repensar o carácter opcional da disciplina, de modo a poder proporcionar a todos os alunos as mesmas condições. Assim, haveria maior adaptação às necessidades educativas atuais e uma maior coesão entre os ciclos.

Ainda em relação às orientações metodológicas, o programa defende que a aprendizagem será mais significativa se os conteúdos estiverem relacionados com as vivências e expectativas dos alunos. Para além disso, a aprendizagem deverá mobilizar o aluno tanto enquanto aluno como enquanto pessoa.

Assim sendo, é importante estimular a motivação e o empenho do aluno, responsabilizando-o e tornando-o autónomo para intervir, negociar e tomar decisões no que respeita à sua aprendizagem. Cabe ao professor criar condições e meios que guiem o aluno nesse sentido. Desta forma, os métodos, estratégias e recursos a utilizar deverão ser claros tanto para o professor como para o aluno e o ambiente de trabalho criado pelo professor deve ser agradável e estimulante, possibilitando a gratificação do sucesso.

O programa defende ainda a adoção de uma metodologia diferenciada que se adegue às diferentes motivações, interesses, necessidades e ritmos de cada aluno. O professor necessita implementar formas diversificadas de organização do trabalho e criar situações reais de aprendizagem, que apresentem ao aluno o uso da língua inglesa em ambientes autênticos.

Por fim, é referenciado no programa que a aprendizagem determina uma abordagem intercultural, na qual o aluno parte do seu mundo à descoberta de outros, desenvolvendo a sua competência sociocultural.

O programa reforça a necessidade de as aprendizagens serem experienciais (partindo da experiência do aluno), integradas (no que diz respeito à integração das competências linguísticas e dos conteúdos curriculares), sequenciadas, diversificadas e estruturadas de um problema para uma descoberta. Devido a estes fatores, o programa sugere que “a organização dos processos de aprendizagem se faça a partir de tasks, planos de trabalho, de maior ou menor extensão” (ME, 1996:42).

Para a organização dos planos de trabalho devem-se levar em conta fatores que determinam as possíveis dificuldades dos alunos. Neste sentido, deve-se avaliar a atividade no que respeita à relevância, complexidade, quantidade de experiência e informação necessárias à realização da tarefa, quantidade de ajuda disponível ao aluno, quantidade de conteúdos gramaticais presentes na atividade, tempo disponível ao aluno, entre outros.

Relativamente à avaliação, é constante no programa a preocupação de que os professores não devem ensinar para a avaliação. O currículo, as didáticas e a avaliação devem funcionar de modo integrado, como partes de um mesmo processo: a aprendizagem. A avaliação deve ser encarada como um processo que permite melhorar a aprendizagem e o ensino, sendo a aprendizagem alvo de avaliações continuadas por parte quer do professor, quer do aluno, através de meios de fácil compreensão.

1.3.3. Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo

À semelhança do que acontece com o Programa de Inglês para o 2.º Ciclo, o Programa de Espanhol apresenta as seguintes finalidades:

- Proporcionar o contacto com a língua espanhola e com as culturas dos povos hispanófonos.
- Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e estético-culturais.
- Favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e da autonomia.
- Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimento.
- Implementar a utilização dos media e das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem, de comunicação e de informação.
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de interajuda, a cooperação e a solidariedade.

- Promover o desenvolvimento da consciência de cidadania a nível individual e coletivo.

(ME, 2008:2)

Como vemos, apresentam-se como finalidades aspetos semelhantes ao Inglês para o 2.º Ciclo. Salienta-se, também, a relevância atribuída às novas tecnologias e aos media no processo de aprendizagem presente neste programa. A maior ênfase dado neste programa, em comparação com o de inglês, talvez se deva ao facto de a elaboração dos dois programas ter uma diferença de 10 anos. Atualmente, a importância das novas tecnologias é cada vez mais vincada, estando presente no ensino como elemento positivo.

Podemos concluir do acima abordado que os objetivos apresentados nas orientações programáticas se relacionam com o desenvolvimento da aprendizagem em contextos de comunicação próximos do aluno, que permitam a troca de conteúdos, através da transmissão e assimilação.

Deste modo, o professor deverá identificar as necessidades dos alunos, propor as atividades e tarefas a realizar, definir os objetivos e conteúdos, utilizar os métodos e recursos apropriados, diferenciar o ensino em conformidade com as necessidades de cada aluno e criar um sistema de avaliação flexível e dinâmico.

O Programa salienta que os alunos destes níveis se motivam com a possibilidade de compreender e responder a mensagens simples. Assim sendo, todas as competências comunicativas deverão ser trabalhadas, dando-se primazia à expressão oral e à compreensão auditiva, através da função comunicativa da língua e da prática das diferentes competências com a oralidade de modo integrado.

O ensino/aprendizagem deverá focalizar-se na ação, de acordo com o QEQR, visto que o aluno é, antes de mais, um ator social. Neste âmbito, o programa chama à atenção para a propensão à interferência existente entre línguas próximas, como sendo o Português e o Espanhol. Desta forma, é relevante a organização de atividades contrastivas, de modo a comparar duas realidades e línguas semelhantes, especialmente nas suas diferenças. Este fator deverá ser levado em conta no tratamento do erro e na abordagem dos conteúdos.

No que diz respeito às sugestões metodológicas, o programa salienta a importância de se proceder a uma observação da integração das competências desenvolvidas nas vidas

dos alunos. É necessário levar em conta que os alunos deste nível de escolaridade interessam-se especialmente pelo uso do corpo e pela mobilidade, privilegiando atividades neste sentido. O trabalho de grupo é incentivado, visto que favorece a integração do aluno e ajuda nos casos de assimetria. As atividades e tarefas deverão ser variadas e de extensão curta, pois a atenção nesta idade é limitada. O professor irá motivar os alunos ao apresentar as atividades com objetivos definidos e adaptados aos seus níveis.

De modo a alcançar o anteriormente abordado, o professor deverá planificar a ação, promover a autonomia, equilibrar os recursos, controlar e corrigir os resultados, reconhecer as diferenças pessoais na aprendizagem, relacionar conhecimentos novos com outros anteriormente abordados, ser positivo em presença do erro, utilizar eficazmente os recursos, estimular a autoconfiança e a atitude positiva, desenvolver a cooperação e planificar o estudo, entre outras.

O programa não desconsidera a utilização do lúdico nas estratégias metodológicas; pelo contrário, enfatiza-o, como sendo de extrema importância na aquisição de funções e estruturas da língua. É ainda de salientar o papel do lúdico no desenvolvimento da confiança, tolerância, capacidade de risco, liberdade, aceitação e flexibilidade, fatores positivos que facilitam o processo de aprendizagem. Com o objetivo de participar no jogo proposto pelo professor, o aluno superará inseguranças, medos, perfeccionismo e competitividade excessivos, tensões, angústias e ansiedades; por sua vez, ele desenvolverá respeito e compreensão para com os outros.

Em conclusão podemos dizer que o papel do professor é criar recursos, materiais e atividades variadas e motivadoras apropriadas a todos os alunos e enquadradas no contexto em que eles vivem.

Como vimos, as diferenças metodológicas entre o Programa de Inglês do 2.º Ciclo e o de Espanhol não são muitas, visto que ambos incentivam o uso da abordagem comunicativa. Porém, o programa de Espanhol apresenta tarefas e atividades que poderão ser realizadas em cada tema, estimulando, assim, o enfoque por tarefas.

No que diz respeito à avaliação, as orientações programáticas salientam que os critérios de avaliação deverão levar em consideração tanto o saber como a capacidade do aluno de utilizar a língua nas quatro competências (o saber fazer).

Tal como no Programa de Inglês para o 2.º Ciclo, a avaliação é referida como um processo de ajuda, inserido no processo de aprendizagem, que leva o professor a entender e orientar a sua ação, possibilitando-lhe a adaptação de conteúdos, atividades e estratégias. A avaliação é, assim, um meio que permite ao professor reformular as suas estratégias de acordo com as necessidades do aluno, sempre que isso seja necessário. O Programa enfatiza o uso da avaliação contínua e formativa, centralizadas no processo de ensino/aprendizagem, pois é ela que permite a reformulação tendo em conta o diagnosticado na avaliação. “A avaliação sumativa (centrada no produto final) corresponde à avaliação dos resultados, da consecução de objetivos específicos, do que foi ensinado” (ME, 2006:32)

À semelhança do programa anteriormente abordado, o programa de Espanhol enfatiza também a necessidade de criar momentos de autoavaliação, para que o aluno se comprometa com a sua aprendizagem e se torne mais autónomo e responsável. Cabe, mais uma vez, ao professor desenvolver os recursos apropriados tanto para a autoavaliação, como para a superação das dificuldades sentidas pelos alunos na sua autoavaliação.

1.3.4. Programa de Inglês para o 3.º Ciclo

O Programa de Inglês para o 3.º Ciclo apresenta as mesmas finalidades para o ensino da língua que o programa de 2.º Ciclo, o que demonstra coesão. Contudo, no que diz respeito aos objetivos, para além dos abordados anteriormente aquando da análise do programa de 2.º Ciclo, acrescentam-se mais alguns, sendo eles:

- usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência;
- interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia;
- relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados no âmbito da área de experiência deste programa;
- manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados – o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo;
- integrar e desenvolver na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade;
- desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender;
- assumir a sua individualidade/singularidade pelo confronto de ideias e pelo exercício do espírito crítico;

- utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem;
- desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa.

(ME, 1997a:9)

Estes objetivos revelam uma continuidade em relação ao 2.º Ciclo. De facto, a obtenção das competências para a prossecução destes objetivos dá-se de forma contínua desde os níveis anteriores.

O programa de 3.º Ciclo expressa ainda uma preocupação com a inserção dos conteúdos nas três dimensões: dimensão temática, dimensão do eu e dimensão do nós.

Notamos, aqui, um cuidado em dar continuidade aos conteúdos programáticos do 2.º Ciclo, aumentando o nível de exigência. Esta continuidade está presente em todo o documento, tal como se pode verificar na metodologia sugerida, a qual continua a atribuir um papel central ao aluno e à comunicação como objetivo do ensino. Para o professor fica o papel de fornecer os meios ao aluno para que ele progrida, de forma cada vez mais autónoma e responsável, motivando-o à aprendizagem. Também na avaliação o Programa de 3.º Ciclo demonstra coesão com o programa de 2.º Ciclo, encarando a avaliação como uma forma de orientação da aprendizagem.

1.3.5. Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo

O Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo não será comparado com o de 2.º Ciclo quanto à continuidade cíclica, à semelhança do que fizemos com o de Inglês, visto que no caso do estágio nesta língua, tanto o ensino do Espanhol de 2.º ciclo como o de 3.º foram de iniciação. Salienta-se, portanto, que o Programa de Espanhol para o 3.º ciclo analisado aqui é o programa de iniciação e não de continuação. Porém, iremos comparar a teoria e metodologia abordados em cada programa de Espanhol e ainda em comparação com os de Inglês.

Começando pelos objetivos gerais, o programa salienta que a disciplina deverá levar os alunos a:

- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:
 - compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
 - produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;

- Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;
- Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;
- Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;
- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;
- Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.

(ME, 1997b:9)

Mais uma vez, a sugestão do programa para a consecução destes objetivos é através do ensino com fins comunicativos, referindo, contudo, o ensino baseado em tarefas. Salienta-se que a referência ao enfoque por tarefas ocorre como sugestão, tendo o professor autonomia para, baseando-se na realidade dos alunos e no contexto da turma, decidir a metodologia que sirva melhor o propósito comunicativo e os objetivos delineados.

Na continuidade do ensino por tarefas, este programa salienta a importância de envolver o aluno na aprendizagem, capacitando-o para tomar decisões, possibilitando, assim, a negociação e a adaptação da planificação inicial à realidade da turma e aos interesses dos alunos. São, deste modo, os alunos que estabelecem os seus objetivos, responsabilizando-os e motivando-os.

Apesar de o enfoque por tarefas ser referido e aconselhado tanto no programa do 3.º Ciclo como no de 2.º Ciclo, a operacionalização apresentada em cada um é muito diferente, visto que no programa de 2º Ciclo são mostrados exemplos de aulas utilizando o enfoque por tarefas.

Concluindo, afirmamos que observámos nos programas de Inglês de 2.º e de 3.º Ciclos uma continuidade e uma ligação que não existem nos programas de 2.º e de 3.º Ciclos de Espanhol, devido à atual oferta educativa.

2. As práticas de ensino

2.1. Contextualização

Começo por referir que a realização dos meus estágios só foi possível devido à disponibilidade apresentada pelos diretores das Escolas, pelos professores cooperantes que tanto me ajudaram, por alguns colegas que possibilitaram a minha entrada nas Escolas onde ensinam de modo a que eu pudesse realizar a minha prática de ensino e pelos orientadores que me foram guiando com paciência, apesar da minha pouca experiência.

A Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol da Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Bragança pressupõe a lecionação do Inglês e do Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico por cinco semanas. Começo por referir que o fator tempo se revelou uma condicionante na prossecução de alguns projetos. Para além do fator tempo, confrontei-me com entraves como a obrigatoriedade de cumprir uma planificação elaborada por outra pessoa e de continuar uma unidade já iniciada, de seguir metodologias sugeridas, de adotar o manual como principal recurso nas aulas, entre outros. No que diz respeito à minha aprendizagem, ainda que a minha evolução pessoal tenha sido muito elevada, como direi mais à frente, gostaria de ter tido a oportunidade de acompanhar uma turma durante um ano letivo completo, de modo a compreender todos os processos que se desenvolvem ao longo do ano.

Assim sendo, realizei as práticas de ensino de Inglês no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos no Agrupamento de Escolas Diogo Cão, em Vila Real, as práticas de ensino de Espanhol de 1.º e 2.º Ciclos no Agrupamento de Escolas de Torre Dona Chama, e a prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo na Escola Secundária de Mirandela. As condições encontradas em cada Escola foram de tal forma diferentes que em alguns casos foi extremamente difícil levar a cabo a abordagem comunicativa a que me propus e motivar os meus alunos. Assim, enquanto que a prática de ensino dos três ciclos de Inglês e a prática de ensino do Espanhol de 3.º Ciclo foram realizadas em Escolas com poucos recursos, as práticas de ensino do 2.º e 3.º Ciclos de Espanhol ocorreram em situações completamente diferentes. De facto, no Agrupamento de Escolas de Torre Dona Chama, as salas de aula estavam totalmente equipadas com computadores com acesso à internet,

projetores multimédia, quadro interativo, entre outros, os quais me permitiram trabalhar os conteúdos de forma diferente e, muitas vezes, influenciaram positivamente a motivação dos alunos. A Escola de Agarez do Agrupamento de Escolas Diogo Cão só tinha à disposição o quadro negro, não possuindo sequer leitor de CD. A Escola sede do mesmo agrupamento, na qual lecionei o 2.º e o 3.º Ciclos, já tinha à disposição o leitor de CD, mas os projetores multimédia das salas na maior parte das vezes não se encontravam a funcionar. No caso da Escola Secundária de Mirandela, à semelhança da Escola de Agarez, só se encontrava disponível o quadro negro, não possuindo sequer leitor de CD.

2.2. Descrição e análise reflexiva das práticas

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

Caracterização da turma e contextualização da prática

As atividades de Prática de Ensino Supervisionada iniciaram-se no dia 21 de fevereiro com o ensino do Inglês no 1.º Ciclo, numa turma da Escola de Agarez do Agrupamento de Escolas Diogo Cão. Tratava-se de uma turma composta por dois níveis: 1.º e 4.º. Saliento, desde já, que a gestão dos dois níveis em apenas 45 minutos se demonstrou muito difícil, principalmente para alguém com tão pouca experiência. A turma tinha aulas de Inglês três vezes por semana, às segundas, quartas e sextas. A prática foi implementada por cinco semanas, finalizando a 11 de março, sob a orientação do Professor Mário Rocha da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e com a cooperação da Professora Elsa Almeida, professora titular da turma.

A turma era composta por 7 alunos do 1.º ano e 6 do 4.º ano. Segundo a indicação da professora titular, a maior parte dos alunos de 1.º ano entraram para a escola com 5 anos. Dos 7 alunos do 1.º ano, 5 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Dos seis alunos de 4.º ano, 2 eram do sexo feminino, e 4 do sexo masculino. Era uma turma heterogénea pois os alunos apresentavam características diversas, com diferentes maneiras de ser, de pensar, de agir e de aprender. A turma era participativa, ainda que a maioria dos alunos apresentasse sinais de timidez. Eram empenhados nas tarefas, mas com diferentes ritmos de trabalho. Tratava-se de uma turma bem disciplinada, com alunos de fácil acesso, respeitadores e com fortes laços de amizade e companheirismo

entre si. A nível social eram crianças com escassas vivências culturais e recreativas, provenientes de famílias com um nível económico médio e médio/baixo. Segundo a indicação da professora titular, a maioria dos alunos apresentava dificuldades de aprendizagem e poucas expectativas em relação à escola.

Na primeira aula, procurei compreender a dinâmica da turma e ambientar-me à existência de dois níveis de ensino. Como não havia sido adotado nenhum manual, a seleção dos conteúdos foi feita por mim com base no Programa de Generalização de Inglês no 1.º Ciclo e numa anterior conversa com o professor de Inglês da turma, que me informou sobre os conteúdos que já tinham sido abordados. O primeiro tema que decidi abordar foi “The house”. A minha estratégia inicial foi trabalhar o mesmo tema nos dois níveis, ainda que com atividades diferentes e adequadas às diferentes faixas etárias. A meio da prática de ensino supervisionada, vi-me obrigada a mudar de estratégia devido à implementação por parte do Grupo de Inglês de 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas Diogo Cão de planificações mensais gerais por nível de ensino: ou seja, as unidades temáticas de cada nível eram diferentes. Como veremos mais à frente, esta alteração não produziu efeitos positivos, sendo que, por conselho do Professor Mário Rocha, voltei à minha estratégia inicial, optando por apenas uma unidade para toda a turma.

Em reunião com a professora cooperante, foi-me referido que os alunos não possuíam dossiê da disciplina. Desta forma, e visto que os alunos provinham de ambientes económicos baixos e a duração da prática letiva era de apenas 5 semanas, propus-me a adquirir dossiês para todos os alunos. O dossiê, como vimos anteriormente, é uma importante ferramenta para a auto e a heteroavaliação. Não queria, assim, que os alunos fossem prejudicados pela falta deles.

Observei, desde logo, que os alunos tinham falta de hábitos de rotina na disciplina de Inglês e que, segundo a professora titular, era algo a que eles davam valor, gostando de desempenhar as tarefas que lhes estavam destinadas a cada dia. Desta forma, resolvi criar o hábito de se abrir a lição e escrever o sumário e distribuir o material escolar, ainda que isto, por norma, me fizesse gastar cerca de 10 minutos de aula. Na primeira aula criei, então, com a ajuda dos alunos, uma lista com o nome dos alunos e as tarefas que lhes cabia em cada aula. Apercebi-me de que estas tarefas serviram de fator motivacional: os alunos não só se sentiam motivados por terem uma responsabilidade, como também se sentiam crescidos, pois estavam a desempenhar uma tarefa que por

norma só se realiza no 5.º ano. Para além disso, juntamente com os alunos, escolheu-se um canto da sala, o qual seria chamado “The English Corner” para afixação dos trabalhos realizados. Ficou decidido na primeira aula que ao longo do estágio decoraríamos o “English Corner” com imagens e desenhos alusivos à língua e cultura inglesa.

No que diz respeito à minha relação com os alunos, foi muito saudável e cordial. Procurei criar, desde o início, empatia com eles, de modo a superar a timidez claramente visível da maior parte dos alunos. Desenvolveu-se uma relação de respeito e carinho entre professora e alunos ao longo das aulas o que favoreceu o envolvimento e motivação dos alunos.

Por fim, foi visível, logo na primeira aula, que, ainda que estivéssemos já a meio do ano letivo, os alunos não estavam habituados ao contacto com a língua inglesa: a oralidade e as estruturas da língua eram muito pouco trabalhadas, sendo que os alunos conheciam apenas algumas palavras soltas e registadas nos seus cadernos.

1.ª aula: 21 de fevereiro de 2011

Sendo a unidade temática inicial “The house”, nesta primeira aula tinha como objetivo explorar o vocabulário relativamente ao tema. Para tal, foi feita inicialmente uma chuva de ideias, explorando perguntas como “Where do you eat?”, recorrendo aos gestos para que os alunos compreendessem o significado das perguntas. Em seguida, foi realizada uma atividade na qual os alunos teriam de relacionar imagens às partes da casa e às atividades indicadas. Por fim, os alunos de 4.º ano trabalharam em pares. Nesta atividade os alunos tinham de questionar os colegas “Where do you sleep?”/“Where do you eat?” e outras perguntas, registando as respostas nos seus cadernos. No primeiro ano, fez-se a atividade adaptada, sendo que a professora colocava a pergunta e os alunos respondiam.

Análise Crítica

Nesta primeira aula reparei que a utilização da língua, ainda que em pouca escala, visto que se tratava de colocar perguntas e responder, os motivou. Tratava-se de uma atividade nova para eles e era, provavelmente, a primeira vez que os alunos estavam a utilizar a língua para comunicar. Reparei, contudo, que os alunos tinham imensas

dificuldades em compreender o que eu dizia, ainda que utilizasse gestos, e o meu recurso ao Português teve de ser superior ao que eu desejava. Porém, a atividade de comunicação não foi tão autêntica quanto deveria ser, visto que no caso do 1.º ano, os alunos se limitavam a responder às perguntas.

2.ª aula: 23 de fevereiro

Esta aula começou com uma revisão do vocabulário da casa utilizando as perguntas trabalhadas na aula anterior. Seguidamente, foi realizada uma atividade na qual os alunos pintavam uma casa, sem que o colega soubesse que cores estavam a utilizar. Após pintarem, os alunos tinham de descobrir de que cor era cada parte da casa do colega utilizando a pergunta “What colour is the kitchen?”, por exemplo. No 1.º ano a atividade foi realizada oralmente e em grupo. No 4.º ano, esta atividade foi realizada em pares, primeiro oralmente e depois por escrito.

Análise Crítica

Mais uma vez, procurei desenvolver nesta aula a oralidade dos alunos. Assim como abordado na análise crítica anterior, os alunos sentiram-se motivados pela utilização do Inglês em comunicação. Contudo, mais um ponto se revelou positivo na motivação dos alunos: o facto de o objetivo ser descobrirem as cores dos colegas ativou a curiosidade dos alunos e levou-os a utilizarem a língua intuitivamente, como um meio para chegar a um fim. Inclusive no 1.º ano, os alunos começaram a anotar com lápis de cor nos seus cadernos as cores que os colegas utilizaram em cada divisão, com o intuito de, no fim da atividade, serem capazes de dizer todas as cores de todos os colegas. O facto de o objetivo da atividade ter sido revelado antes do início da mesma, como sugerido pelos programas, incentivou-os para a prossecução desse objetivo, motivando-os.

3.ª aula: 25 de fevereiro

A revisão do vocabulário desta aula foi feita oralmente pelos alunos e escrita pela professora no quadro. Após isto, a professora mostrou alguns flashcards relacionados com a mobília, trabalhando o seu vocabulário e perguntando aos alunos “Where is the fridge?”, ao que eles respondiam “kitchen”. Assim, os flashcards foram colados no quadro por baixo das palavras anteriormente escritas pela professora. De seguida, a

professora explicou aos alunos que iriam fazer um projeto: iriam desenhar uma casa em tamanho grande, mobilando-a e decorando-a. Os alunos desenharam, então, em cartolina, uma casa, decidindo qual das divisões seria a sala, a cozinha, etc. e fazendo a respetiva legendagem.

Análise Crítica

A ideia da elaboração de um projeto completamente feito por eles suscitou logo entusiasmo e motivação nos alunos. Saliento que lhes foi dito antes de iniciarem o projeto que a responsabilidade seria deles, sendo que eu iria interferir o menos possível, ainda que estivesse sempre a gerir todo o projeto. Foi-lhes, ainda, dito que, de modo a decidir onde eram as divisões e que cores utilizar, deveriam utilizar as perguntas e respostas treinadas nas aulas anteriores, como por exemplo “Where is the kitchen?/What colour is the kitchen?/What’s this?”. O facto de sentirem confiança por parte da professora em que eles conseguiriam terminar o projeto sozinhos responsabilizou-os e motivou-os. Mais uma vez, o desejo de atingir o objetivo foi tão intenso que a utilização da língua foi um meio para atingir um fim. Visto que se tratava de um projeto de grande dimensão para uma turma tão pequena, foi programado para várias aulas. Isto acabou por ser um aspeto menos positivo, pois o entusiasmo deles era tão elevado que eles queriam continuar o projeto até finalizá-lo nessa mesma aula. Os programas chamam a atenção para que as atividades e tarefas devem ser curtas, algo que não cumpri neste caso.

4.ª aula: 28 de fevereiro

Antes de os alunos reiniciarem a elaboração do projeto, foi feita uma revisão lexical oralmente. Em seguida, a professora distribuiu desenhos relacionados com a mobília. Os alunos decidiram de que cor seria cada peça de mobiliário e onde deveriam colá-las, utilizando as perguntas anteriormente trabalhadas “What colour is the chair?/Where is the chair?”.

Análise Crítica

A introdução de um elemento novo, os desenhos do mobiliário, despertou a atenção dos alunos. Os alunos trabalharam de forma autónoma, ainda que supervisionados. Sentiram-se responsabilizados pelo projeto e confiantes.

5.ª aula: 2 de março

Os alunos terminaram a atividade da aula anterior de colagem das peças de mobiliário, começaram a desenhar as peças de mobiliário em falta nas divisões certas e tomaram as decisões anteriormente referidas.

Análise Crítica

Nesta aula, comecei a notar alguma impaciência por parte dos alunos quanto ao tempo: tratava-se de crianças que, devido ao seu nível de entusiasmo, queriam ver o projeto terminado o quanto antes. Deste modo, alterei o que tinha decidido inicialmente, que envolvia o recurso a materiais como madeira, entre outros, para fazer o acabamento da casa e programei a finalização do projeto para a aula seguinte. Tentei, assim, adaptar o meu ensino a uma nova realidade.

6.ª aula: 4 de março

Nesta aula foram desenvolvidas atividades de Carnaval em conjunto com as restantes professoras e turmas da Escola. Devido ao facto de as atividades de Carnaval já estarem programadas pelas restantes professoras da Escola antes do início da prática de ensino, solicitei à professora cooperante o desenvolvimento de algum vocabulário relativo às atividades tradicionais que iriam ser realizadas. Este vocabulário centrou-se, essencialmente, nas cores e nos números.

Análise crítica

Pouco há a dizer em relação a esta aula, visto que a planificação das atividades pelas professoras deixava pouca margem de manobra. O único aspeto que verifiquei foi que os alunos, mais uma vez, responsabilizaram-se pela aprendizagem, pois visto que lhes tinha dito anteriormente que os números e cores deveriam ser ditos em Inglês, quando algum aluno se esquecia, os outros recordavam-no.

7ª aula: 11 de março

No início da aula, comecei por referir que o projeto seria concluído nesse dia. Os alunos terminaram, assim, o desenho e pintura das peças de mobiliário, utilizando as perguntas e respostas anteriormente referidas para tomar as devidas decisões.

Análise Crítica

O facto de ter indicado logo no início da aula que iriam concluir o projeto nesse dia conferiu um maior grau de motivação aos alunos. Contudo, devido ao seu elevado nível de excitação, estavam também mais barulhentos, cabendo-me a tarefa de controlar o ruído sem desmotivar. Ao longo deste projeto, mantive-me sempre como observadora e gestora da atividade, direcionando os alunos para as decisões mais acertadas. Porém, o papel principal foi deles. Assim, no final da elaboração do projeto, foram os alunos que o afixaram no “English Corner”. Para eles, traduziu-se num orgulho: era o seu primeiro projeto de Inglês! Quando a aula terminou, os alunos dirigiram-se à outra turma da Escola, levando os colegas a ver o projeto que tinham feito. A língua foi utilizada naturalmente, e serviu ela própria de motivadora, pois os alunos sentiam-se bem em mostrar à professora e colegas que estavam a comunicar em Inglês.

Reparei ainda que, na conclusão deste projeto, os alunos começaram a ter uma atitude diferente em relação às aulas de Inglês. A ideia que me transmitiram foi a de que as aulas eram deles, pois eram eles os responsáveis por abrir a lição, distribuir o material escolar, tomar decisões, cuidar e organizar o “English Corner”, etc. Eu era apenas a gestora da aula que lhes propunha atividades. Recordo uma situação de quando cheguei numa aula e os alunos me disseram que os colegas da outra turma tinham rasgado acidentalmente um dos adornos do “English Corner”. Contudo, acrescentaram que eu não me devia preocupar, pois eles já tinham tratado de tudo. Verifiquei que tinham colado com fita-cola e voltado a afixar no “English Corner”. Isto mostrou-me que eles tinham assumido a responsabilidade para com as aulas de Inglês e para com a aprendizagem da língua.

Na sequência da abordagem ao “English Corner”, menciono como funcionava a sua decoração: em algumas aulas eu levava duas ou três imagens relacionadas com a língua e a cultura inglesas. Depois de explicá-las, os alunos decidiam que imagem seria

colocada no “English Corner” para o decorar. O objetivo era promover o envolvimento dos alunos em todos os aspetos da aula.

8.ª aula: 14 de março

Nesta aula, vi-me obrigada a desenvolver duas unidades temáticas devido à implementação por parte do grupo de Inglês de planificações mensais por nível de ensino. Deste modo, a unidade temática desenvolvida no 1.º ano foi “the Clothes”, e as atividades foram: a exploração do tema através da pergunta “What are you wearing?”, utilizando a roupa da professora e dos alunos para introduzir vocabulário. Em seguida, a professora mostra imagens de peças de roupa perguntando aos alunos “What’s this?”, e colando-as no “The English Corner”. Por fim, os alunos desenham-se nos seus cadernos com as roupas que traziam vestidas, procedendo à sua descrição oral.

No 4.º ano a unidade temática a abordar foi o sistema solar. Após a introdução lexical, os alunos realizaram uma sopa de letras com o objetivo de encontrar a palavra em falta.

Análise Crítica

A divisão da turma por nível em apenas 45 minutos dificultou a implementação das atividades. Verifiquei que havia muitos tempos mortos para cada nível de ensino. Os alunos não estavam tão motivados como em aulas anteriores. Visto que nem todos estavam a realizar a mesma atividade, se um nível acabasse a atividade enquanto eu ainda estava a explicar ao outro nível, tinha de esperar. Isto provocou quebras no entusiasmo dos alunos.

9.ª aula: 16 de março

Nesta aula, a professora solicitou aos alunos que se dirigissem ao “English Corner” para se fazer a revisão do vocabulário. A atividade central desta aula prendeu-se com a colagem das peças de roupa em bonecos de papel. A atividade era desempenhada em pares, ainda que cada aluno tivesse os seus bonecos. Porém, tinham de solicitar as peças de vestuário ao colega, utilizando assim o vocabulário.

No 4.º ano, inicialmente, foi realizada uma ficha de trabalho na qual os alunos deveriam completar as frases com o vocabulário do sistema solar. Em seguida, realizaram um projeto do sistema solar. Esta atividade foi realizada em grupo. O objetivo era legendar

o sistema solar. Através das pistas que estavam dentro de um saco e que os alunos tiravam à vez, tentavam adivinhar de que elemento do sistema solar estava a falar. Após isso, escreviam num papel e colavam no projeto. No fim, colaram o projeto no “English Corner”.

Análise Crítica

Uma vez mais, senti dificuldades em controlar as atividades de dois níveis de ensino ao mesmo tempo, principalmente devido ao facto de os alunos serem pouco autónomos e devido também à minha ainda curta experiência no ensino.

10.ª aula: 18 de março

Foi realizada uma exploração do tema do dia do pai, através do desenvolvimento lexical por meio de uma chuva de ideias. Elaborou-se um postal em forma de coração relativo ao tema, com frases e expressões inglesas.

Análise Crítica

A atividade foi positiva. Os alunos, quando se aperceberam do tema a desenvolver, demonstraram desde logo entusiasmo. Quando apresentei os postais que tinha previamente cortado em forma de coração, os alunos manifestaram-se positivamente. No desenvolvimento do vocabulário, os alunos tentavam todos responder às perguntas e descobrir as palavras novas, assim como demonstraram interesse em escrever muitas das palavras e expressões novas no postal.

11.ª aula: 21 de março

Por conselho do Professor Mário Rocha, a partir desta aula, abordei a mesma unidade temática nos dois níveis, como fazia no início desta prática. Optei, assim, pela roupa.

Nesta aula, os alunos do 1.º ano começaram por perguntar aos colegas “What are you wearing?” e “What colour is it?”. Isto serviu para introduzir o vocabulário aos alunos de 4.º ano. Em seguida, em pares, os alunos do 1.º ano diziam uma peça de roupa do colega e este tinha de dizer a cor da peça de roupa. Após isso, desenhavam a peça de roupa do colega no caderno.

Os alunos do 4.º ano realizaram a mesma atividade, não só oralmente, como também por escrito, descrevendo, em seguida, à professora a roupa e cores do colega com quem trabalhou.

Análise Crítica

A abordagem de apenas uma unidade para os dois níveis atribuiu uma maior dinâmica à turma. Os alunos demonstraram-se muito motivados para as atividades orais e os trabalhos em pares e grupo. Esta atividade motivou-os nesse sentido. Porém, a atividade do 1.º ano não foi muito dinâmica e não tinha um objetivo claro, sendo dois pontos negativos de grande importância.

12.ª aula: 23 de março

Nesta aula, os alunos do primeiro ano fizeram, entre outras coisas, um exercício no qual tinham de relacionar imagens, logo seguido de um exercício de audição das peças de roupa e numeração da ordem em que as peças eram ditas.

Os alunos do 4.º ano realizaram, após a introdução e esclarecimento das estruturas adequados, uma worksheet na qual tinham de descrever o que os personagens estavam a vestir e um exercício de sopa de letras.

A última atividade foi desenvolvida pelos dois níveis em conjunto: a professora levou bonecos em tamanho real com roupa para colagem. Foi treinada a estrutura “the boy is wearing blue jeans”. Os alunos decidiam qual a roupa que cada boneco usava e colavam no boneco certo.

Análise Crítica

A atividade central da aula, colagem de roupa em bonecos de tamanho real, despertou de imediato o interesse dos alunos, principalmente devido ao tamanho real dos bonecos. Contudo, visto que era uma aula assistida, notei alguma inibição por parte dos alunos, pelo facto de estar uma pessoa desconhecida dentro da sala.

13.ª aula: 25 de março

A principal atividade desenvolvida no 1.º ano nesta aula relacionou-se com a passagem da bola por parte da professora a um aluno ao mesmo tempo que perguntava “What are

you wearing?”. O aluno respondia e passava a bola a outro colega. A mesma atividade foi repetida na terceira pessoa.

Os alunos do 4.º ano realizaram uma atividade em pares na qual perguntavam ao colega “What are you wearing?”, anotando as respostas. Por fim, escreveram uma frase descrevendo o que eles tinham vestido.

Análise Crítica

Os alunos do 1.º ano gostaram desta atividade, principalmente pelo movimento que ela permite de atirar a bola. A movimentação em alunos tão novos funciona como fator de motivação, como referido no enquadramento deste relatório. No que diz respeito ao 4.º ano, trabalhou-se não só a oralidade, como também a escrita, tal como sugerido no Programa de Generalização de Inglês do 1.º Ciclo analisado na parte anterior deste relatório.

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

Caracterização da turma e contextualização da prática

A prática de ensino seguinte realizou-se na Escola sede do Agrupamento de Escolas Diogo Cão, igualmente no ensino do Inglês, desta vez no 2.º Ciclo, na turma do 6.º D, e teve início no dia 29 de março. Contou ainda com a orientação do Professor Mário Rocha e com a cooperação da Professora Isabel Bessa, professora de Inglês da turma. A turma tinha aulas de Inglês duas vezes por semana: à terça, com 90 minutos, e à sexta, com 45 minutos.

Era uma turma constituída por 27 alunos, 13 dos quais do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Mais uma vez, tratava-se de uma turma heterogénea, visto que os alunos apresentavam diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem, com características distintas. Era uma turma bastante participativa, motivada para o estudo, empenhada nas tarefas e com gosto especial pelas atividades orais. Era disciplinada, com um comportamento, de modo geral, satisfatório, ainda que um pouco faladora, e os alunos demonstravam respeito. O aproveitamento da turma era bastante satisfatório, ainda que alguns alunos revelassem dificuldades de aprendizagem. Porém, eram alunos muito dados à rotina e com hábitos na aula muito enraizados, sendo que a mudança radical de estratégia de ensino/aprendizagem dificultava a evolução dos alunos. Como tal, fui aconselhada pela

professora cooperante a não me desviar muito da estrutura de aula seguida por ela, de modo a não prejudicar a aprendizagem dos alunos. Para isso, procedi à observação de uma aula da professora cooperante que, por compatibilidade de horários, ocorreu antes do período de estágio.

Os alunos viviam, na sua maioria, em contexto familiar de estabilidade económica e eram socialmente integrados. Notava-se um espírito de companheirismo entre os alunos, ainda que se sentisse alguma competição. Os alunos com mais dificuldades eram, por norma, ajudados pelos alunos com menos dificuldades.

Todas as semanas eram realizadas reuniões com a professora cooperante nas quais se trocavam sugestões e ideias. A primeira reunião ocorreu antes da primeira aula, o que representou uma mais-valia na condução da mesma.

No que diz respeito à Escola e aos recursos, como anteriormente referido, havia disponíveis leitores de CD. Os projetores multimédia, na sua maioria, não se encontravam a funcionar.

1.ª aula: 29 de março

Na primeira aula, a preocupação principal foi a oralidade. A aula começou com a chamada da atenção dos alunos para imagens de desportos e introdução do vocabulário. Após alguns exercícios escritos relacionados com o vocabulário, os alunos trabalharam oralmente como grande grupo, fazendo perguntas uns aos outros relacionadas às preferências relativas às atividades de tempo livre. Posteriormente, realizaram a mesma atividade em pares e por escrito e alguns exercícios de relacionar palavras e completar frases. Após isso, ouviram e leram um texto. Baseado no texto, os alunos treinaram oralmente através das perguntas “Do you like swimming?”, “Which sports do you like?” e “Do you prefer swimming or playing football?” e respetivas respostas.

Análise Crítica

Devido ao gosto particular da turma pela oralidade, esta competência foi muito treinada nesta aula. Foi uma aula dinâmica, com os alunos sempre a participar e empenhados na sua aprendizagem. Existia algum ruído, que tive de ir controlando. Contudo, notava-se trabalho e motivação nos alunos para o desempenho de atividades do seu interesse.

2.^a aula: 1 de abril

Volta a ser explorada oralmente a pergunta “Which sports do you like?”, agora com mais possibilidades de respostas “I love/I hate...”. Após isso, explorou-se a pergunta na 3.^a pessoa, assim como a manifestação de preferências. Em seguida, realizaram-se exercícios do manual de completar frases relacionadas com as preferências e de escolha múltipla. Por fim, os alunos produziram algumas frases relacionadas com as suas preferências pessoais. Como trabalhos de casa, foi-lhes dada uma ficha de trabalho na qual tinham de completar os espaços.

Análise Crítica

Mais uma vez, a aula começou focalizada na oralidade. Todavia, nesta aula, os alunos escreveram mais, já produzindo textos. Pareceu-me importante, à luz do que foi analisado no Programa, trabalhar as competências de modo integrado. Neste caso, parti de uma atividade de que eles gostam mais, a oralidade, para a escrita.

Na atividade oral, o objetivo de conhecer melhor os colegas entusiasmou-os, motivando-os para o desempenho da atividade.

3.^a aula: 5 de abril

Nesta aula, foi desenvolvida uma atividade do Grupo de Inglês da Escola Diogo Cão intitulada *Story time*. Ainda que houvesse uma planificação geral da atividade feita pelo Grupo de Inglês, cada professor tinha autonomia para elaborar uma planificação própria, adequada à turma, desde que seguisse as linhas gerais da planificação do grupo. Nesta atividade, os alunos iriam ver uma projeção de um livro, intitulado *CC goes to India*, ao mesmo tempo que ouviam a leitura da história. Na projeção, os alunos tinham ainda acesso ao texto. Para introduzir a audição, fez-se inicialmente uma atividade de *pre-reading*, na qual se explorou a capa do livro, se esclareceu o vocabulário através de *concept questions*, e se direcionou a atenção dos alunos para alguns pormenores que seriam importantes. Ao longo da visualização do texto, a projeção foi algumas vezes interrompida para que se procedesse à exploração da história. No fim, a professora colocou algumas perguntas de *after-reading* relacionadas com o fim da história, e os alunos realizaram uma ficha com perguntas de interpretação, exercícios de preenchimento com vocabulário, transformação de frases (negativa e interrogativa do

presente simple) e um exercício de produção de texto no qual deveriam descrever a personagem da história.

Análise Crítica

Revelaram-se de extrema importância as atividades de *pre-reading* e de *while-reading* para a realização da ficha final. Isto porque aquando da realização da ficha final, os alunos não tinham à sua disposição nenhum suporte que lhes permitisse a consulta do texto para responderem às perguntas. Desta forma, a exploração do texto feito através de perguntas e de *concept questions* antes e durante a leitura/audição incutiu os conhecimentos necessários para a atividade final.

Acrescento, ainda, que os alunos estavam muito motivados para esta atividade. A leitura pode ser uma atividade motivadora para os alunos, desde que seja apresentada de modo aliciante.

4.ª aula: 8 de abril

Nesta aula, foi realizada a autoavaliação do 2.º período, de acordo com os critérios de avaliação definidos pelo grupo de Inglês da Escola. A aula teve de ser conduzida com a ajuda da professora cooperante, visto que os dados da avaliação do período estavam em sua posse.

5.ª aula: 26 abril

No início da aula foi realizada uma atividade de audição e um texto do manual, tendo os alunos a tarefa de encontrar as atividades do dia a dia presentes no texto. A nível oral, explorou-se a pergunta “What are you doing?” em grupo, sendo que cada aluno deveria simular uma atividade. Introduziu-se, assim, o *present continuous*, trabalhando os alunos esta estrutura. Os alunos treinam, depois, a escrita, escrevendo frases sobre as atividades que estavam a realizar. Como trabalhos de casa, foram dados exercícios para completar espaços e transformar frases com o *present continuous*.

Análise Crítica

Para a introdução de um conteúdo gramatical novo - o *present continuous* - à luz do abordado no enquadramento teórico, optei por treinar oralmente a estrutura, enfatizando

a comunicação e não a gramática. Os alunos utilizaram intuitivamente o *present continuous*, preocupando-se mais com a comunicação, não se apercebendo inicialmente da diferença no verbo. Quando procedi à explicação do tempo verbal, a maioria conseguia explicá-lo antes de mim, baseado no que tinham treinado oralmente. Esta aula demonstrou-se bastante positiva devido à introdução suave de um tempo verbal composto.

6.^a aula: 29 de abril

Para introduzir o vocabulário da nova unidade temática (the weather), os alunos ouvem as novas expressões que vão trabalhar. Após a exploração oral do tema, realiza-se uma das mais importantes atividades desta aula. Tratava-se de uma atividade de pares, na qual os alunos escolhiam uma das imagens do manual nas quais os personagens se encontravam em diferentes partes do mundo, a realizar diferentes atividades e com diferentes situações meteorológicas. Os alunos deveriam construir uma conversa telefónica para esses personagens e simulá-la perante a turma.

Análise Crítica

A simulação da conversa telefónica perante a turma atribuiu outra dimensão à atividade. Os alunos preocuparam-se em elaborá-la e desempenhá-la bem, pois iriam mostrar o resultado aos colegas. Assumiram, desta forma, um compromisso e maior responsabilidade.

7.^a aula: 3 de maio

Nesta aula, ir-se-ia abordar a comparação entre o *present simple* e o *present continuous*. De modo a introduzir isso, solicitou-se aos alunos que, no texto do manual que eles iriam ouvir e ler, sublinhassem as atividades que os personagens estavam a fazer nesse momento e circundassem as que eles habitualmente faziam, procedendo-se à comparação dos tempos verbais utilizados em cada situação. Fizeram-se, ainda, atividades de escolha múltipla e *information gap*, numa ficha de exercícios. No fim, os alunos ouviram a canção “the homework rap”, na qual tinham de completar espaços.

Análise Crítica

Mais uma vez, a introdução da gramática de modo intuitivo resultou positivamente na aprendizagem. Após isso, os alunos sentiram-se capazes para a realização de exercícios escritos, não apresentando dificuldades. A audição da canção foi também positiva, visto que os alunos manifestaram interesse pela canção, talvez devido ao facto de se tratar de um rap.

8.ª aula: 6 de maio

A atividade central desta aula prendeu-se com a elaboração de um email endereçado a um amigo, no qual os alunos descreviam o que eles e as famílias estavam a fazer.

Análise Crítica

Esta atividade revelou-se na mais longa atividade de escrita da prática letiva. Foi introduzida numa altura em que os alunos já haviam treinado as estruturas necessárias à consecução da atividade, nas quatro competências. Deste modo, os alunos não demonstraram dificuldades na sua realização.

9.ª aula: 10 de maio

Tratando-se de uma aula de revisões, procurou-se abordar todos os conteúdos tratados ao longo da prática letiva. Para tal, utilizou-se inicialmente a comunicação oral e a exploração de imagens, de modo a que os alunos descrevessem o que as personagens estavam a fazer. Após isso, os alunos realizaram uma ficha de revisão de modo a testar os seus conhecimentos. No fim, ouviram a canção *the weather rap*, completando os espaços.

Análise Crítica

As imagens coladas no quadro provocaram curiosidade e motivação nos alunos, assim como a sua exploração oral. Conferiu dinâmica à aula. Os exercícios de revisão foram de extrema importância, pois funcionaram como elementos de autoavaliação, principalmente, porque cada exercício tinha pontuação, tal como as fichas de avaliação. Deste modo, o aluno conseguiu ter consciência dos temas que domina mais dos que domina menos. Por fim, a audição da canção ajudou na revisão da temática “the

weather”. Fê-lo, como sugerido nos programas, de modo lúdico, servindo como um fator de motivação.

10.^a aula: ficha de avaliação

Nesta aula, procedeu-se à realização de uma Ficha de Avaliação, elaborada pela Professora Estagiária com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos adquiridos no âmbito das unidades temáticas lecionadas. A Ficha de Avaliação estava dividida em três partes: I – Listening, na qual os alunos selecionavam a resposta correta de acordo com um diálogo que ouviam; II – Reading Comprehension/Grammar, com perguntas de interpretação de um texto e perguntas relativas à gramática lecionada; III – Writing, na qual os alunos deveriam escrever um email de resposta à personagem do texto, desenvolvendo a escrita.

2.2.3. A prática de ensino do Inglês no 3.º Ciclo

Seguidamente, realizou-se a prática de ensino do Inglês no 3.º Ciclo, na mesma Escola, na turma 7.º C, tendo início a 16 de maio. Esta prática contou com a orientação do Professor Mário Rocha e com a cooperação da Professora Lucília Minhava, professora de Inglês da turma. Semanalmente trocavam-se impressões sobre as planificações das aulas, que eram posteriormente elaboradas por mim e revistas pela professora Lucília Minhava, discutia-se a execução das atividades propostas, a motivação e o empenho dos alunos, e as eventuais alterações a serem feitas. Os alunos desta turma eram alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e que, na sua maioria, classificavam o Inglês como a disciplina menos preferida. De facto, era uma das disciplinas em que a turma tinha mais dificuldades. As aulas de Inglês ocorriam às segundas, com 90 minutos, e às quartas, com 45 minutos. A primeira aula correspondeu a uma observação da dinâmica da turma, sendo que a aula foi conduzida pela professora Lucília Minhava.

1.^a aula: 16 de maio

Nesta aula, limitei-me a ser uma observadora do método de trabalho da professora cooperante e da dinâmica da turma. Apercebi-me que o comportamento da turma era irregular, sendo que a professora mantinha controlo na aula com uma atitude respeitosa

e cordial. Constatei, ainda, que a turma se encontrava muito desmotivada para o Inglês, demonstrando pouco interesse em desenvolver a oralidade.

2.^a aula: 18 de maio

A atividade central desta aula relacionou-se com a exploração oral da vestimenta do Cristiano Ronaldo, de modo a introduzir os artigos indeterminado (“he is wearing a t-shirt/he is wearing shorts”). Para além disso, os alunos desenvolveram atividades de preenchimento de espaços e escolha múltipla relacionados com os artigos indeterminados.

Análise Crítica

Pelo que constatei na aula de observação relativamente à falta de interesse demonstrado pelos alunos nas atividades orais, decidi concentrar-me nesta aula nessa competência. Para tal e visto que a maior parte da turma era do sexo masculino, optei por abordar uma personalidade muito conhecida por eles, o Cristiano Ronaldo. Esta atividade correu bastante bem pois, sendo uma personalidade que não os deixava indiferentes, os alunos começaram por discutir os gostos e preferências de Cristiano Ronaldo, ainda que com dificuldades. Visto que o objetivo era incentivá-los à oralidade, o facto de eles terem fugido inicialmente um pouco ao tema não me preocupou: estavam a comunicar na língua alvo. Reparei, contudo, que alguns alunos se mantiveram calados, ainda que atentos à discussão, por medo de falhar. Optei, assim, por direcionar as perguntas a esses elementos e por não corrigir os erros de modo sistemático, de forma a incentivar a oralidade e cultivar confiança e autoestima.

3.^a aula: 23 de maio

A aula começou com uma atividade de exploração de várias imagens relacionadas com o meio ambiente (unidade temática a ser abordada). Utilizando uma das imagens (relacionada com a reciclagem), a professora fez uma atividade de *pre-reading*, preparando os alunos para o texto que iriam ler. Após a compreensão do texto, fez-se a introdução ao tema gramatical (will + infinitive) utilizando a pergunta “What will happen to the Earth if we don’t recycle?”, conduzindo os alunos para o debate oral desta

problemática. Por fim, realizaram-se exercícios de preenchimento de espaços e formação de frases.

Análise Crítica

Mais uma vez, a ênfase foi a produção oral. Contudo, em comparação com a aula anterior, esta atividade não correu tão bem, talvez devido ao facto de o tema abordado ou as imagens utilizadas não despertarem tanto interesse nos alunos. Ressalva-se, porém, que, ainda assim, os alunos comunicaram mais e com menos inibição.

4.ª aula: 25 de maio

Visto tratar-se de uma aula de revisões, após uma explicação oral feita pelos alunos dos conteúdos gramaticais abordados, foi realizada uma ficha de revisões.

Análise Crítica

Na atividade inicial, os alunos sentiram-se motivados por assumirem o papel de professor, ainda que não confiassem nas suas capacidades. A realização de uma ficha de trabalho de revisões, sugerida pela professora cooperante, surgiu da necessidade de ambientar os alunos, os quais demonstravam muitas dificuldades na aprendizagem do Inglês, aos tipos exercícios que poderiam constar na Ficha de Avaliação.

5.ª aula: 30 de maio

Realizou-se uma Ficha de Avaliação elaborada pela Professora Estagiária com a ajuda da Professora Cooperante com o objetivo de compreender os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do estágio. A Ficha de Avaliação estava dividida em três partes: I – Reading Comprehension, com um texto e perguntas de interpretação; II – Grammar, com perguntas da gramática lecionada ao longo do estágio; III – Writing, na qual os alunos escreviam de forma mais livre um texto de acordo com as instruções do enunciado.

6.ª aula: 1 de junho

Foi entregue e corrigida a Ficha de Avaliação.

Análise Crítica

Devido às dificuldades de aprendizagem da turma, foi importante corrigir a Ficha de Avaliação. Alguns exercícios foram corrigidos oralmente e outros por escrito. Contudo, existiu sempre a preocupação de direcionar os alunos para a revisão das razões pelas quais a resposta correta seria aquela.

7ª aula: 6 de junho

Os alunos realizaram uma visita de estudo pelo que não houve aula.

8.ª aula: 8 de junho

A aula começou pela visualização de um power point com imagens de vários países de língua inglesa, explorando-se oralmente as imagens no que respeita às paisagens e às diferenças entre esses países. A professora colocou ainda uma pergunta aberta (“which other countries would you like to visit?”), de modo a suscitar uma discussão oral do tema. Após a audição e interpretação de um texto relacionado com a cidade de Nova Iorque e a realização de um pequeno quiz, os alunos ouviram uma canção de Billy Joel, com a tarefa de completar os espaços e registar as marcas culturais presentes na canção.

Análise Crítica

Talvez devido à proximidade das férias, este tema suscitou de imediato o interesse dos alunos. Todos se sentiram motivados a participar. A audição do texto sobre uma cidade que lhes desperta curiosidade foi, também, um elemento positivo. Por fim, com a música, os alunos sentiram-se mais próximos da cultura norte americana, chamando-os à atenção.

9.ª aula: 13 de junho

Nesta aula, procedeu-se à audição da mesma canção. Exploraram-se mais alguns aspetos culturais presentes na canção e utilizaram-se alguns versos para a introdução ao conteúdo gramatical do *present perfect*. Realizaram-se, em seguida, diversos exercícios com o *present perfect*. No fim da aula, foi desenvolvida uma atividade de produção

escrita na qual os alunos, fingindo que haviam passado as suas férias em Nova Iorque, escreveram um email a um colega relatando o que tinham visto e visitado.

Análise Crítica

A introdução ao *present perfect* fez-se de modo intuitivo, através da oralidade. Nesta aula, os alunos já se sentiam mais à vontade para comunicar na língua inglesa. A atividade de produção escrita foi realizada no fim da aula, quando os alunos já tinham treinado, quer oralmente quer por escrito, a estrutura em questão.

10.ª aula: 15 de junho

Uma das atividades principais foi a audição de uma canção que levou os alunos a descobrirem o tema da aula (the weather). Outra atividade importante foi a realização de um trabalho de pares. Os alunos elegeram três cidades e anotaram o tempo que supostamente estaria nessa cidade. Em seguida, os colegas tentaram adivinhar qual o tempo escolhido para cada cidade, utilizando perguntas como “Do you need an umbrella?”

Análise Crítica

A audição de uma canção é sempre uma atividade que suscita interesse por parte dos alunos, principalmente quando desenvolvem alguma tarefa com ela. O trabalho de pares despertou curiosidade e alguma competição entre os alunos de modo a descobrirem quem acertava mais respostas.

11.ª aula: 20 de junho

Auto e heteroavaliação realizada pela professora Lucília Minhava.

2.2.4. A prática de ensino de Espanhol no 1.º Ciclo

Caracterização da turma e contextualização da prática de ensino supervisionada

No início do ano letivo de 2011/2012, iniciaram-se as práticas de ensino do Espanhol. A primeira realizou-se no 1.º Ciclo, numa turma de 2.º Ano do Agrupamento de Escolas

Torre Dona Chama em Mirandela. A Orientação foi feita pelo professor Nelson Parra, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, com a cooperação da professora titular da turma, Lídia Pires. A primeira aula ocorreu a 7 de outubro. Devido ao facto de o Espanhol não fazer parte da oferta educativa no 1.º Ciclo nesta Escola, a Escola disponibilizou 45 minutos à sexta de manhã, para que se procedesse à criação de um clube de Espanhol durante dez semanas (o que possibilitaria que outra colega estagiasse na mesma turma). Para tal, apresentámos um projeto para a criação do clube à Direção da Escola. O projeto contemplava também o 2.º Ciclo, que iria ser realizado na mesma Escola. Saliento que, enquanto que no 1.º Ciclo o clube de Espanhol se realizou em apenas uma turma de 2.º ano, no 2.º Ciclo realizou-se numa turma que correspondia à junção de alunos de duas turmas, uma de 5.º ano e uma de 6.º ano, sendo que só compareciam às aulas os alunos que nesse horário tinham apoio ao estudo.

No âmbito dos recursos, a Escola tinha ao dispor todos os recursos necessários ao ensino, desde projetores multimédia a leitores de cd, o que facilitou o meu trabalho.

A primeira unidade temática que decidi abordar foi “Saludos y despedidas”. Devido à inexistência de um programa de Espanhol de 1.º Ciclo, esta escolha baseou-se nos conteúdos mencionados no Programa de Generalização de Inglês do 1.º Ciclo e aplicados ao ensino do Espanhol.

1.ª aula: 7 de outubro

Nesta aula foi introduzida uma canção para que os alunos ouvissem e cantassem. Desta forma, teriam logo contacto com a língua alvo. Após isso, a professora colou imagens dos “saludos y despedidas” na parede e solicitou aos alunos que relacionassem as palavras dispostas em cima de uma mesa com estas imagens, colando cada palavra debaixo da imagem certa. Após alguns exercícios orais e um exercício de escrita no qual relacionaram as imagens com as palavras, os alunos trabalharam em pares. O objetivo da atividade era ler e representar para a turma um pequeno diálogo relacionado com *saludos e despedidas*.

Análise Crítica

A primeira atividade, da audição da canção, resultou muito bem com alunos tão pequenos. Era uma canção na qual os cantores falavam devagar, pelo que os alunos

perceberam bem. O facto de terem a letra à frente facilitou a compreensão, tornando-se mais fácil de cantar. A atividade seguinte também resultou bem, pois a ideia de movimento na sala de aula motivou-os e entusiasmou-os. A atividade de escrita, ainda que os alunos tivessem as palavras numa tabela como apoio, foi introduzida, a meu ver, demasiado cedo. Os alunos ainda tinham pouco contacto com a língua e deveria ter reservado a primeira aula apenas para a oralidade, especialmente devido à idade dos alunos. Por fim, na última tarefa, os alunos divertiram-se ao representar os diálogos. Reparei, contudo, que a presença da professora titular na aula os inibiu. Estavam habituados, com a professora titular, a trabalhar em completo silêncio. Porém, nesta aula, algum barulho era permitido. Apercebi-me de que sempre que iam falar sem colocar o dedo no ar, olhavam para a professora, como que a pedir permissão. Esta foi uma batalha que travei ao longo da prática letiva, sendo que no fim, os alunos já conseguiam expressar-se mais livremente.

2.^a aula: 14 de outubro

A aula iniciou-se com a reprodução de uma canção sobre o alfabeto, que os alunos ouviram e cantaram com o objetivo de descobrir o tema da aula. Em seguida, a professora mostrou as letras do alfabeto e os alunos colaram-nas no espaço reservado ao Espanhol segundo a ordem que ouviram na canção. Através de um *powerpoint*, a professora mostrou algumas palavras que, com o auxílio das letras e dos sons das letras afixados, os alunos soletraram. Os alunos tentaram, então, soletrar o seu nome. No fim, realizou-se um jogo. Cada aluno retirou de um saco uma palavra secreta, que mais ninguém podia saber qual era. O aluno soletrou-a à turma e os colegas tentaram adivinhar de que palavra se tratava.

Análise Crítica

A canção surtiu, mais uma vez, efeito na motivação dos alunos, assim como o movimento da atividade de colagem das letras do alfabeto. Quanto à atividade seguinte, os alunos demonstraram alguma dificuldade a início quando soletraram as primeiras palavras. Contudo, acabaram por conseguir soletrar bem o seu nome. A última atividade, apesar de ter despertado curiosidade neles e de os ter motivado, pois todos tinham um objetivo final que era esconder a sua palavra e acertar na palavra do colega, demorou demasiado tempo.

3.^a aula: 21 de outubro

A introdução ao tema da apresentação pessoal fez-se com a leitura de um diálogo num cartaz colado no quadro e a colocação de ímanes nas perguntas e respostas do texto. Os alunos adivinharam o tema da aula. Uma das atividades principais desta aula começou com a professora a colocar palavras em cima da mesa. Os alunos tiraram palavras à vez e colaram-nas no espaço do espanhol, até formarem perguntas e respostas relacionadas com a apresentação pessoal. Em seguida, os alunos colocaram as perguntas uns aos outros, respondendo-as. Depois, num *powerpoint*, os alunos completaram um diálogo com as perguntas que tinham acabado de aprender. Por fim, os alunos preenchem uma ficha com os seus dados pessoais que é colada na capa dos seus dossiês.

Análise Crítica

A principal atividade da aula, formação de frases, suscitou muito interesse nos alunos. Mais uma vez, o movimento na sala de aula empolgou-os. Foi-lhes dada a possibilidade de se mexerem, o que suscitou desejo em participar na atividade. A última atividade de preenchimento da ficha com os seus dados pessoais foi muito motivadora, pois os alunos apreciaram a colagem dessa ficha no dossiê.

4.^a aula: 28 de outubro

Nesta aula, após se rever o vocabulário com exercícios de completar espaços, praticou-se a oralidade numa atividade de pares. O objetivo era recolher o máximo de informação possível sobre os dados pessoais do colega.

Análise Crítica

Uma das atividades que produz efeitos a nível de motivação, tal como se pode verificar na primeira parte deste trabalho, é o trabalho de pares. A interação com os colegas faz com que o aluno transmita e receba informação. O objetivo de descobrir características dos colegas resultou positivamente para a consecução da tarefa e para a aprendizagem.

5.ª aula: 4 de novembro

Para esta aula, foi solicitado à professora titular que deixasse os alunos saírem por dois minutos antes do início da aula, para que se pudessem esconder algumas imagens relacionadas com a próxima unidade temática: os números. No início da aula, os alunos procuraram as imagens. Após isso, a professora diz um número à vez, que os alunos repetiram e colaram num cartaz no espaço do Espanhol. Daí, a professora fez algumas perguntas, para que os sons fossem decorados, por exemplo “¿Qué número está después del ocho?”. Outra atividade que se desenvolveu nesta aula consistiu na escrita dos números que a professora dizia, de modo a descobrir qual o número que a professora não disse. Por fim, os alunos pintaram um desenho da pequena sereia através das indicações da professora (por exemplo “El número cuatro tiene el color amarillo”. A professora aproveitou, assim, para introduzir a unidade temática que a colega iria iniciar na aula seguinte: as cores. Por fim, os alunos responderam a perguntas da professora em relação ao desenho como, por exemplo “¿Cuál es el número del color amarillo?”

Análise Crítica

Nesta aula, apercebi-me de que os alunos estavam muito menos inibidos com a presença da professora titular na sala. A atividade de descobrimento das imagens suscitou muita curiosidade pelo que iria ser tratado na aula, empolgando-os e desinibindo-os. Tentar descobrir o número que a professora não disse manteve-os atentos. Todos queriam ser os primeiros a descobrir o número. Este foi mais um exemplo de que revelar o objetivo da tarefa antes do início da mesma envolve os alunos na sua aprendizagem, motivando-os, tal como fundamentado no enquadramento teórico do presente relatório.

2.2.5. A prática de ensino de Espanhol no 2.º Ciclo

Caracterização da turma e contextualização da prática de ensino

Após o término da prática de ensino no 1.º Ciclo, deu-se início ao 2.º Ciclo a 10 de novembro numa turma mista de 5.º e de 6.º Anos, como anteriormente referido. A professora cooperante foi a Coordenadora do Departamento de Línguas e Diretora de uma das turmas, Professora Fátima Bartolomeu e a orientação esteve a cargo do

Professor Nelson Parra. A aula decorria às quintas às 16:45, com a duração de 45 minutos.

Esta prática de ensino e a anteriormente analisada revelaram-se particularmente importantes pois permitiram uma sensibilização e estimulação da curiosidade dos alunos em relação ao Espanhol. Para além disso, permitiu experimentar a adaptação do Programa de Generalização do Inglês ao ensino do Espanhol, e a integração do Programa de Espanhol no 2.º Ciclo. Esta implementação, ainda que em pequena escala, foi sentida por mim como uma vitória, quando, no final da prática de ensino, os alunos manifestaram interesse pela continuidade do projeto até ao final do ano letivo o que, por impossibilidade dos horários das estagiárias, não foi, infelizmente, possível. Contudo, esta experiência poderá demonstrar que os alunos nos 1.º e 2.º Ciclos poderão estar interessados em aprender outra língua para além do Inglês e que talvez se pudesse ampliar a oferta educativa nesse sentido.

No que diz respeito à Escola, tal como anteriormente referido, o Agrupamento de Escolas de Torre Dona Chama está equipado com muitos recursos: computadores com acesso à internet, projetor multimédia, leitor de cds, etc. Ainda que tivesse as canções em suporte digital, a maior parte das vezes não necessitei utilizá-las. Bastou-me aceder à internet e reproduzi-las. Esta diferença entre escolas permitiu-me testar outro fator: as novas tecnologias, desde que bem trabalhadas, são elementos motivadores na aprendizagem do aluno. A utilização de algo novo, dinâmico, suscita interesse por parte dos alunos, cativando-os.

1.ª aula: 10 de novembro

Visto que, segundo indicação da colega que fez inicialmente prática de ensino nesta turma, a unidade temática anteriormente abordada tinha sido as cores, antes de a aula começar foram afixadas imagens de diferentes utensílios escolares, cada um de uma cor diferente. Após o início da aula, a professora mostrou frases aos alunos que descreviam os utensílios, por exemplo “El estuche verde”, introduzindo a nova unidade (o material escolar). Os alunos tinham como tarefa colar as frases nas imagens correspondentes. Após isto, foi realizada uma atividade de audição do material escolar, na qual os alunos deveriam escrever o material escolar que ouviam numa ficha de exercícios. Em seguida, realizaram atividades de junção de sílabas, identificação de materiais escolares e exercícios de frases para completar.

Análise Crítica

A atividade inicial revelou-se muito motivadora. Quando os alunos entraram e se aperceberam da existência de algo novo dentro da sala de aula, ficaram desde logo curiosos. O facto de o novo vocabulário ter sido descoberto pelos alunos e não fornecido pelo professor, recorrendo a conteúdos já por eles dominados (as cores), incluiu o aluno na sua aprendizagem, tal como sugerido na abordagem comunicativa, analisado na primeira parte deste relatório. A aula em si foi bastante dinâmica, apercebendo-me de que os alunos estavam bastante motivados para a língua.

2.ª aula: 17 de novembro

Nesta aula, a professora simulou ser uma aluna e levou uma mochila às costas. Fingindo não se lembrar do que trazia na mochila, pediu a um aluno à vez que retirasse um objeto da mochila sem mostrar aos colegas e descrevesse as suas funções, para que os colegas o adivinhassem. Desta forma, fez-se a revisão do vocabulário da aula anterior. Em seguida, reproduziu-se o vídeo e canção “¿Que hay en la sala de clases?” que introduz a temática do material da sala de aula, juntamente com a pergunta “¿Dónde estan los libros?”. Os alunos tinham como tarefa identificar o vocabulário do material escolar que já conheciam na canção e o vocabulário relacionado com a sala de aula que ainda não conheciam.

Em seguida, foi apresentado um documento *prezzi*. Nesse documento, constava uma imagem de uma sala de aula com perguntas, como por exemplo: “¿Dónde está el cuaderno?”. Os alunos procuravam na imagem da sala de aula os vários objetos que se perguntava.

No fim da aula, foi realizado um concurso. A professora fez 5 grupos de 4 pessoas. Cada grupo teria uma ficha com frases que descreviam objetos escolares. Os alunos deveriam escrever à frente de cada frase de que objeto se tratava. Após o tempo atribuído para essa tarefa, a professora recolheu as fichas para as corrigir em casa. Na aula seguinte, foram atribuídos diplomas do concurso, de acordo com a pontuação conseguida por cada grupo – quantas mais respostas certas, mais pontos obtinham.

Análise Crítica

Ao levar a mochila às costas, tentei incluir-me no grupo dos alunos. Foi algo que interessou os alunos, mantendo-os curiosos. No que diz respeito à canção, visto tratar-se de um rap, motivou bastante aos alunos, sendo que a maioria saiu da sala a cantar a música. A opção pelo documento *prezzi* também foi uma mais-valia. A razão pela qual escolhi elaborar um documento *prezzi* e não um *powerpoint* prendeu-se ao facto de o documento *prezzi* permitir outras animações, que dão a ideia de movimento e dinamismo. A maioria dos alunos nunca tinha visto um documento neste programa e ficaram entusiasmados com as animações que permite. Contudo, teve um aspeto negativo: provocou tanto entusiasmo e surpresa que tive de repetir as primeiras perguntas, pois os alunos estavam demasiado envolvidos na noção de movimento do programa, tentando perceber e perguntando-me como funcionava. O concurso teve como objetivo ativar a competição saudável entre os alunos, agindo como motivador externo.

3.^a aula: 24 de novembro

Esta aula começou com a atribuição dos diplomas aos alunos e com a correção do concurso. Em seguida, a professora mostrou uma apresentação em *prezzi* sobre o tema a comida. Nesta apresentação, os alunos começavam por ver a entrada de um hipermercado, perguntando a professora o que era aquela imagem. Após isso, os alunos foram convidados a ir às compras. Nas prateleiras, apareciam imagens de ingredientes, sendo que a professora focalizava a atenção dos alunos nesses ingredientes, através das animações do programa e da pergunta “¿Qué podemos comprar aqui?”. Desta forma, introduziu-se o vocabulário novo. Em seguida, a professora colou um frigorífico em cartolina na parede e pediu a um aluno para abrir a porta. Dentro, os alunos viram vários ingredientes. A professora pediu aos alunos para tirarem palavras de dentro de uma bolsa e colarem no sítio certo, legendando os produtos dentro do frigorífico. Com base nas imagens do frigorífico a professora fez várias comparações, como por exemplo “A mí me gusta comer pescado, pero no me gusta comer pan”. Em seguida, fez a pergunta “¿Y a tí?” a um aluno, passando-lhe uma bola. O aluno responde e passa a bola a outro colega, fazendo-lhe a pergunta, e assim até todos falarem. A professora volta a remeter para o documento *prezzi*, mostrando a estrutura que eles acabaram de utilizar. Por fim, a professora divide os alunos em pares. Um aluno tem a ficha A e o outro a ficha B. Os

alunos fizeram a pergunta “¿Qué le gusta comer?” ou “¿Qué no le gusta comer?” as vezes necessárias para completar a sua ficha com as informações do colega. Por fim, completaram uma frase com os seus gostos pessoais.

Análise Crítica

Esta aula foi desenvolvida de modo tão sequencial, que se tornou difícil selecionar as atividades centrais da aula. Elementos novos ou a que os alunos não estavam habituados, como recursos tecnológicos diferentes, a afixação de um frigorífico na parede, e o jogo da bola, fê-los estar sempre atentos à espera da próxima novidade.

No que diz respeito à primeira atividade, na qual os alunos tinham de ir às compras, eles sentiram-se incluídos e motivados pela ideia. Contudo, o que foi mais focalizado nesta aula foi a interação oral. Os alunos tinham o objetivo de descobrir informação do colega, sobre um tema próximo deles, adequado ao seu mundo e às suas vivências.

4.ª aula: 15 de dezembro

A aula começou com a reprodução de um vilancico. Os alunos adivinharam o tema da aula e a professora perguntou-lhes se queriam conhecer o Natal em Espanha. Apresentou-se, assim, um documento em power point com informação sobre o Natal em Espanha. Em seguida, os alunos falaram do seu Natal e compararam-no com o de Espanha. Os alunos realizaram uma atividade de verdadeiro e falso sobre o que aprenderam do Natal em Espanha. Visto que uma das tradições natalícias espanholas é a elaboração de uma carta aos Reis Magos, a professora distribuiu uma ficha de modo a que os alunos elaborassem a sua própria carta aos Reis Magos, após ter sido feita uma carta oralmente em conjunto para servir de guia. Como ajuda, a professora escreveu a estrutura da carta no quadro. A professora distribuiu um pequeno saco colorido para que os alunos colocassem dentro as cartas e o pendurassem na árvore de natal. Por fim, a professora perguntou que tradição, segundo o vídeo, é feita no dia da passagem de ano. Após a resposta de ouvir uma música dos Mecano (conceituada banda de música espanhola), a professora solicitou aos alunos que, ao ouvir a música, tentassem encontrar marcas de tradições espanholas de passagem de ano.

Análise Crítica

A atividade central da aula foi a elaboração de cartas aos Reis Magos. Os alunos demonstraram entusiasmo por estarem a cumprir uma tradição espanhola. Para além disso, demonstraram estar a levar a tarefa muito a sério. Alguns, inclusive, não me deixaram corrigir algumas frases pois pediam coisas muito pessoais. Outros, ainda, pediram para que o clube de Espanhol se mantivesse durante todo o ano. A audição da canção e a proximidade da cultura espanhola que sentiram nesta aula fê-los estar atentos ao que iam descobrindo, enriquecendo-os e motivando-os.

2.2.6. A prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo

Caracterização da turma e contextualização da prática de ensino

Para finalizar o ciclo de práticas de ensino, realizou-se a prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo na Escola Secundária de Mirandela, com a cooperação da professora Mariana Correia e a orientação do Professor Nelson Parra. Esta prática de ensino teve início a 9 de janeiro de 2012 na turma do 9.º F. Mais uma vez, na primeira aula, a 4 de janeiro, foi feita uma observação das aulas. A disciplina de Espanhol decorria às segundas e quartas, com 90 e 45 minutos respetivamente. A turma era composta por 28 alunos.

Tratava-se de uma turma com aproveitamento satisfatório, mas com graves problemas a nível de comportamento. Para além disso, a professora de Espanhol tinha estado ausente durante o primeiro período todo, pelo que os alunos só tinham tido 10 aulas de substituição com outra professora quando cheguei. Revelavam falta de concentração dentro da sala de aula e desrespeito para com a presença do professor. O meu desafio foi, por isso, conseguir controlar a turma para que pudesse conduzir as minhas aulas.

1.ª aula: 4 de janeiro

Esta aula foi de observação, a qual assumiu uma importância ainda mais elevada no caso desta turma, devido às características da turma anteriormente abordadas. Apercebi-me nesta aula que os alunos estavam constantemente a falar, estando uma minoria, o grupo da frente, atenta à professora. A aula baseou-se numa conversa com os alunos, visto que a professora tinha estado ausente, e numa revisão de alguns conteúdos.

Apercebi-me do desrespeito por parte dos alunos para com a presença da professora. Verifiquei, ainda, que o ensino estava demasiado centrado na avaliação: os alunos aprendiam para terem positiva e não pelo gosto em aprender. Por estas condições, este estágio foi especialmente desafiante.

2.^a aula: 9 de janeiro

A primeira atividade da aula foi a exploração de imagens que estavam no quadro relacionando-as a provérbios populares e aos seus significados, também afixados no quadro. Em seguida, em pares, os alunos escolheram uma imagem e um provérbio e escreveram uma pequena história, dando um conselho a um personagem da história. Desta forma, introduziu-se a revisão do imperativo afirmativo e negativo. Realizaram-se ainda exercícios de uma ficha de trabalho, com a leitura de um texto e perguntas de interpretação e exercícios para completar utilizando o imperativo.

Análise Crítica

Para a atividade da exploração das imagens, procurei imagens divertidas relacionadas com os provérbios. Cito como exemplo uma imagem de um cavalo a mostrar os dentes (“a caballo regalado no se le mira el diente”), entre outras, com o objetivo de suscitar interesse pela aprendizagem nos alunos. Ao contrário do que era minha intenção, isto provocou ainda mais barulho na sala, pois os alunos estavam habituados a um ensino diferente, centralizado no manual, e não encararam a minha metodologia como séria. Foi extremamente difícil para mim controlar este barulho na primeira aula. Assim sendo, ainda que as atividades fossem adequadas ao nível de ensino e à unidade temática, não consigo avaliar a sua aplicabilidade, pois os alunos estavam distraídos. Ainda que o mau comportamento fosse um problema geral na Escola e nesta turma em particular, a todas as disciplinas, assumi esta falha na primeira aula como um desafio pessoal: teria de ser capaz de controlar a turma e proporcionar-lhes momentos de aprendizagem. Desta forma, a professora cooperante aconselhou-me a adotar apenas o manual como recurso, visto que este era considerado pelos alunos como algo mais formal, só voltando a explorar aspetos mais lúdicos quando tivesse um maior domínio e controlo na turma. Para além disso, aconselhou-me a adotar uma postura mais firme e intransigente, para que não houvesse espaço de manobra para desrespeitos. Ainda que a adoção do manual como único recurso não seja algo que considere positivo, a verdade é

que ao ter adotado estas estratégias notei mudanças ao longo do estágio. De facto, a meio do estágio voltei a repetir um exercício com imagens com resultados completamente diferentes.

3.ª aula: 11 de janeiro

Nesta aula, procedeu-se a uma revisão dos tempos verbais do passado utilizando, para isso, o desenvolvimento oral dos usos dos diferentes tempos, recorrendo a exemplos. A professora estagiária distribuiu uma ficha para que os alunos recordassem melhor. Por fim foram realizados exercícios de escolha múltipla e de conjugação de verbos.

Análise Crítica

Nesta aula, segui à risca os conselhos dados pela professora cooperante. Apercebi-me de que havia mais silêncio quando os alunos estavam a realizar os exercícios do livro. Na realidade, o manual era visualizado por eles como o elemento fundamental de avaliação. Os alunos sentiam que, quando realizavam exercícios do manual, estavam a ser avaliados. Aliás ao longo do estágio, notei que a única forma de os alunos se concentrarem mais era através da avaliação. Isto levou-me a concluir que os alunos se habituaram a um tipo de ensino cuja finalidade era a avaliação. Um dos meus desafios foi combater isso, ainda que em cinco semanas pouco pudesse fazer.

4.ª aula: 16 de janeiro

Nesta aula, foi utilizado o imperativo negativo revisto nas aulas anteriores para relembrar o presente do conjuntivo. Posteriormente, realizou-se uma atividade na qual a professora ditou um texto com espaços. Os alunos completaram esse texto com as palavras que a professora escreveu no quadro. Após esta introdução do presente do conjuntivo e das expressões relacionadas, os alunos realizaram atividades de preenchimento de espaços e formação de frases. Por fim, leram um texto e procederam à sua análise.

Análise Crítica

Esta foi a primeira aula em que consegui controlar o barulho na sala, não prejudicando as atividades que tinha planificado. A primeira atividade de audição do texto com

espaços, produziu efeitos positivos, visto que os alunos estavam mais concentrados e empenhados no preenchimento do texto. Chamo a atenção para o facto de que, por sugestão da professora cooperante, eu tinha sempre na mão uma grelha de avaliação. Os alunos sentiram-se, assim, avaliados em grande parte da aula.

5.ª aula: 18 de janeiro

Nesta aula de revisões, utilizou-se o texto lido na aula anterior para se rever o vocabulário e o tempo verbal presente do conjuntivo. Após a realização de exercícios com este tempo, estabeleceu-se uma ligação entre o presente do conjuntivo e o imperativo negativo. Em seguida, foram mostradas algumas imagens, sendo que os alunos deram conselhos aos personagens das imagens, utilizando o imperativo. Depois de se trabalhar por escrito o imperativo, realizou-se um exercício de ligação entre os provérbios aprendidos e os seus significados.

Análise Crítica

Nesta aula, continuei a ter controlo na turma. Por esta razão, decidi ir mais além, introduzindo outro tipo de recursos e atividades a que eles não estavam habituados. Experimentei, portanto, mais uma vez, as imagens. Desta vez, a resposta que obtive foi completamente diferente. Os alunos estavam concentrados na atividade, participando ativamente nela. Havia dedos no ar para responder e, ainda que alguns alunos continuassem distraídos, o ambiente na sala de aula era muito mais pacífico. Acrescento também que os alunos me respeitavam mais.

6.ª aula: 23 de janeiro

Nesta aula procedeu-se à realização de uma Ficha de Avaliação elaborada pela Professora Estagiária com a ajuda da Professora Cooperante com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos adquiridos no âmbito das unidades temáticas lecionadas ao longo das aulas. A Ficha de Avaliação estava dividida em quatro partes: Grupo I – Interpretación Lectora, na qual constava um texto com perguntas de verdadeiro e falso e perguntas de interpretação; Grupo II – Gramática, com perguntas referentes à gramática abordada nas unidades temáticas; Grupo III – Léxico, com perguntas referentes ao léxico; Grupo IV – Función Comunicativa, na qual os alunos desenvolviam mais livremente a sua escrita, seguindo as instruções do enunciado.

7ª aula: 25 de janeiro

Os alunos ouviram a canção “Inevitable” da Shakira e completaram os espaços com as palavras em falta. Daqui, realizaram-se exercícios de verdadeiro e falso e de exploração dos adjetivos utilizados na canção, procedendo-se, desta forma, à introdução da unidade temática. Como trabalho de casa, os alunos aplicaram essa descrição a si próprios e ao melhor amigo.

Análise Crítica

Devido aos avanços positivos que tinham sido constatados nas aulas anteriores, decidi introduzir uma atividade mais lúdica. Após uma cuidada reflexão, deduzi que a audição e exploração de uma canção seria a mais adequada, pois é uma das que permite menos dispersão. Deste modo, resolvi planificar a aula em torno da canção. Os alunos mostraram-se extremamente motivados: era uma canção de uma cantora conhecida e, por norma, apreciada, falava de um tema próximo deles, o amor, e todos demonstraram interesse em tentar perceber a canção e do que ela falava. Os alunos não trabalharam para a avaliação; eles estavam interessados em explorar a canção e aprender.

8.ª aula: 30 de janeiro

Uma das principais atividades desta aula ocorreu logo no início: a professora escreveu no quadro “acciones habituales” e “acciones futuras” e leu algumas frases. A função dos alunos era decidir se as frases mostravam ações habituais ou ações futuras, colando a professora a frase no quadro, em seguida. Foi feita, assim, a introdução às orações temporais, que foi precedida de outras atividades orais e escritas.

Análise Crítica

Nesta aula, decidi arriscar mais. Introduzi uma atividade diferente que poderia causar muita dispersão. Contudo, os alunos mostraram-se interessados na atividade. Suscitou, até, alguma competição, pois todos queriam responder e acertar. Esta última aula em nada se comparou à primeira: ainda havia ruído, mas as aulas decorriam normalmente. Neste estágio, aprendi que, por vezes, para conseguirmos mudar hábitos enraizados nos alunos, necessitamos de nos aproximar deles e introduzir a mudança lentamente.

2.3. Reflexão Final

Ao longo da realização da Prática de Ensino Supervisionada, procurou-se elaborar aulas que correspondessem às expectativas e interesses dos alunos, motivando-os e proporcionando-lhes experiências de aprendizagem agradáveis e efetivas. Tal só foi possível com base nas teorias da motivação anteriormente analisadas, com a análise das diferentes metodologias de ensino e seguindo as orientações programáticas presentes nos programas de Inglês e de Espanhol. Foi, deste modo, possível, comprovar a aplicabilidade de estratégias e metodologias abordadas no enquadramento teórico.

A primeira conclusão que retiro das diferentes práticas de ensino prende-se com a necessidade de adaptação das estratégias às diferentes turmas. A singularidade dos alunos e a diferença de dinâmica de cada turma leva a que as estratégias utilizadas numa turma, não resultem com outra. Menciono, a título de exemplo, o estágio de Espanhol no 3º Ciclo na Escola Secundária de Mirandela. Neste estágio, utilizei estratégias e atividades que já antes tinha experimentado e haviam funcionado, como a utilização de imagens; porém, nesta turma, não funcionou. Desta forma, as práticas de ensino que realizei levam-me a afirmar que as metodologias e estratégias a utilizar deverão levar sempre em consideração as turmas e os alunos que temos à nossa frente.

Contudo, algumas atividades podem ser salientadas pelo seu caráter positivo e motivador, ainda que, algumas, não tenham resultado tão bem em todas as turmas. As atividades orais em grande grupo ou em pares, com um objetivo definido, como a realizada no Ensino de Inglês no 1º Ciclo, na qual os alunos, em pares ou em grupo, deveriam perguntar e responder sobre a roupa que tinham vestida, produziram um efeito motivador nos alunos, que desenvolveram o conhecimento da língua muitas, vezes sem disso se aperceberem. Os projetos da turma, como a construção de uma casa e a legendagem de um sistema solar, realizados na mesma prática de ensino, poderão também ser salientados. Principalmente nos níveis mais baixos, o recurso a projetos responsabilizou os próprios alunos pela sua aprendizagem, despertando-lhes interesse.

Não posso deixar de mencionar as atividades lúdicas, como as sopas de letras, o jogo da bola de ténis, entre outras. Estas atividades envolveram de tal forma os alunos, que todos queriam participar, sendo que a utilização da língua se tornou apenas um meio para atingir o fim. Deste modo, posso concluir que os alunos aderem de forma positiva e

entusiasta às atividades de caráter lúdico. Foram estas atividades que levaram os alunos à desinibição, à adoção de atitudes positivas e à mudança de pensamento em relação às línguas estrangeiras. Os alunos sentiram-se mais confiantes, o que melhorou a sua visão pessoal e autoestima. Acredito que estas atividades desempenham um papel fundamental na motivação do aluno. Para além disso, ao recorrer a estas atividades, quebra-se a ideia de rotina, despertando a atenção dos alunos que estão mais desmotivados com a escola. Os alunos passam a estar entusiasmados com a aula, pois sabem que irão fazer alguma coisa de diferente.

Outro tipo de atividade, que surtiu efeito positivo no que diz respeito à motivação, foram as atividades realizadas com movimento. Nestes níveis, os alunos gostam de se movimentar fisicamente e a ideia de poder fazê-lo na sala de aula desperta-lhes o interesse e curiosidade. Verifiquei ao longo do estágio que a introdução de atividades deste género, como a realizada no ensino de Espanhol no 1º Ciclo, em que os alunos deveriam procurar os números escondidos, modificava de forma positiva a dinâmica da aula e, contrariamente ao que se poderá pensar, os alunos, ainda que fizessem algum barulho, ficavam mais atentos ao que vinha a seguir. Neste sentido, a utilização do programa *prezzi* em algumas atividades demonstrou-se eficaz, visto que o programa em si já transmite a ideia de movimento.

A utilização de canções, imagens ou de elementos novos na sala de aula, como o frigorífico no ensino de Espanhol no 2º Ciclo, despertaram a atenção dos alunos e o seu envolvimento na aprendizagem. A exploração controlada da competitividade através da realização de um concurso também surtiu efeitos positivos, estimulando os alunos a acertar nas respostas e, conseqüentemente, a aprender.

Outro fator motivacional, que procurei implementar nas práticas letivas anteriormente descritas e analisadas, foi a interação aluno/aluno, abordada no ponto 1.1.3.2.1. Os alunos foram incentivados a trocar informações, despertando o espírito de ajuda e de companheirismo, proporcionando integração social.

Por fim, ainda que não seja uma atividade, não posso deixar de mencionar a relação professor/aluno como um fator positivo ao longo do meu estágio. Ainda que fosse vista como alguém a ser respeitado, ou seja, não perdendo a minha posição de professora, procurei sempre tornar-me a facilitadora da aprendizagem dos alunos, incluindo-me num grupo em que se buscava o saber, ao invés de este lhes ser fornecido. Relembro, neste âmbito, a atividade realizada no ensino de Espanhol no 2º Ciclo que começou com

a minha entrada pela sala com uma mochila às costas, simulando ser uma aluna. Deste modo, coloquei-me ao nível dos alunos, para tentar, com eles, desenvolver a aprendizagem.

Pese embora os resultados das estratégias e atividades tenham sido positivos, acredito que alguns aspetos poderiam ser melhorados. A utilização de atividades de escrita em níveis muito baixos, como os do 1º Ciclo, revelou-se ser menos positiva. Será importante, assim, desenvolver a oralidade só introduzindo a escrita em situações pontuais e integradas, como sugere o Programa de Inglês para o 1º ciclo, após a habituação por parte dos alunos à oralidade. Outro fator ainda menos positivo está relacionado com a utilização de atividades ou estratégias com tendência à dispersão quando ainda não se conhece bem a turma e os alunos. Como anteriormente abordei, algumas atividades que mencionei como positivas não funcionaram com uma turma em particular, a turma do 3.º Ciclo de Espanhol por exemplo. Associo este facto à falta de conhecimento da minha parte das características tão distintas desta turma, que me levaram a utilizar atividades que via como seguras, mas que nesta turma, nas primeiras aulas, não funcionaram. Este aspeto fez-me rever toda a minha estratégia inicial, obrigando-me a adotar uma estratégia com a qual não me sinto completamente confortável, na qual o manual é visto quase como recurso único e a avaliação é o elemento central do ensino, para daí, a pouco e pouco, introduzir atividades e estratégias que otimizassem a aprendizagem dos alunos.

Para além do anteriormente mencionado, ainda como aspeto menos positivo mais uma vez, se salienta o tempo dispensado em cada estágio. Esta problemática revelou-se ainda maior nos casos em que as aulas eram de 45 minutos e ocorriam apenas uma vez por semana, como no estágio de Espanhol dos 1.º e 2.º Ciclos. Aqui, as atividades limitaram-se a atividades de curto prazo, sendo que os resultados da aprendizagem seriam melhor entendidos se o estágio tivesse maior duração.

Ressalva-se outro condicionante: o carácter voluntário em que ocorreram estes estágios por parte das escolas e professores cooperantes fez-me sentir, em alguns casos, uma certa obrigatoriedade em adotar estratégias de ensino dos professores cooperantes ou da escola. Não me refiro a conselhos e sugestões. Estes foram proveitosos e importantes para o meu crescimento e evolução enquanto professora. Refiro-me à não aceitação por parte de alguns professores cooperantes de metodologias diferentes das suas, ou da não utilização do manual como recurso único. Vi-me obrigada a fazer uma espécie de

malabarismo entre as estratégias e atividades que gostaria de testar e as imposições do professor cooperante ou da escola. Mais acrescento que, comparando os estágios de Espanhol no 1.º e 2.º Ciclos com os de Inglês nos três ciclos e o de Espanhol no 3.º Ciclo, os primeiros, por serem pioneiros na maior parte das escolas e não se regerem pelas tais regras anteriormente abordadas, acabaram por ser mais motivantes que os últimos. Foi possível, aqui, experimentar outros caminhos, explorar diversificados recursos, testar qual estratégia era mais adequada, tornando-se evidente que os alunos reagem mais positivamente a atividades dinâmicas, diferentes e lúdicas. O recurso às TIC, nas escolas em que tive acesso a tal, também se demonstrou eficaz. Contudo, acredito que a utilização das TIC por si só não representa um fator de motivação. A utilização das TIC deve ter um propósito, uma finalidade, e deve ser inserida numa atividade dinâmica e interessante. Por isso, quando digo a eficácia das TIC, refiro-me mais concretamente à eficácia das atividades desenvolvidas por meio das TIC, ainda que alguns programas possam ajudar devido ao seu caráter lúdico.

Com o anteriormente dito não quero dizer, porém, que tenha sido impossível implementar outras atividades em estágios nos quais se verificavam estas condicionantes. Quero, sim, afirmar que se revelou mais difícil para mim fazê-lo.

A nível pessoal concluo, contudo, que apesar destas condicionantes, os estágios se revelaram um grande contributo para o meu desenvolvimento quer profissional, quer pessoal. Numa pessoa com tão pouca experiência no ensino como eu, a realização de um ano de estágios em diferentes contextos e línguas permitiu-me aprender, desenvolver, adaptar, compreender. À luz das teorias que orientam a prática pedagógica e com base na motivação escolar, consegui ir aperfeiçoando o meu ensino. Ao comparar o meu primeiro estágio com o último, encontro grandes diferenças, tanto ao nível da pedagogia, quanto ao nível da utilização da língua. As minhas aulas no último estágio eram certamente mais dinâmicas do que as aulas no meu primeiro estágio. Ao olhar para trás, muito mudava nesse estágio; aliás, muito melhoraria até no último. Com as práticas de ensino que desenvolvi não aprendi a ser boa professora; aprendi a ser melhor, sem dúvida, mas aprendi, acima de tudo que ser bom professor significa procurarmos sempre superar-nos, experimentando diferentes estratégias, não nos contentando com uma metodologia própria de ensino, com aulas sempre iguais, mas tentando fazer mais, fazer melhor, encarando o aluno como a razão para a qual trabalhamos. Isto, sim, é ser um bom professor. De nada adianta tentar motivar os alunos se nós próprios não

estamos motivados. Admito que as situações políticas e económicas atuais não forneçam razões para nos motivarmos. Contudo, quando entramos dentro da sala de aula, temos uma função, um objetivo. E é para ele que trabalhamos.

Conclusão

Num mundo em constante intercâmbio, as línguas estrangeiras e, conseqüentemente, o seu ensino assumem um papel central enquanto meio que permite a interação social com outras culturas e o desenvolvimento económico e político entre países. A língua inglesa está, hoje em dia, soberanamente posicionada no mundo enquanto língua dos negócios, das transações, dos contactos sociais, entre outros. Porém, outras línguas, como o Espanhol, emergem neste universo. Esta importância no mundo real trespassa para o mundo escolar, em que cada vez mais crianças e jovens optam pela aprendizagem destas línguas.

Contudo, verificamos alunos desmotivados para o ensino, especialmente, do Inglês. O carácter obrigatório do Inglês imposto pela sociedade não nos dá o direito de continuarmos a seguir um caminho que claramente não interessa os nossos jovens. É preciso motivar para o ensino do Inglês, para que possamos criar cidadãos e trabalhadores mais aptos. Embora no caso do Espanhol tais fatores ainda não se verifiquem, talvez pela semelhança das línguas ou pela proximidade geográfica dos dois países, é necessário prevenir a desmotivação, criando nos alunos uma atitude positiva para com a língua.

No que diz respeito aos Programas Curriculares, verificamos uma constante preocupação para a motivação do aluno. Contudo, a falta de continuidade apresentada por alguns programas afeta essa mesma motivação. É o caso do Programa de Inglês de 2.º Ciclo em relação ao Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo. Porém, tal como anteriormente abordado, esta continuidade só poderia ser possível se todos os alunos tivessem acesso ao ensino do Inglês no 1.º Ciclo. Dado que neste momento o ensino do Inglês no 1.º Ciclo é de carácter opcional, nem todos os alunos aprendem esta língua, obrigando a que no 2.º Ciclo se faça uma iniciação à língua, desta vez de carácter obrigatório. Este fator poderá ser desmotivante para os alunos que já tiveram a iniciação no 1.º Ciclo, pois repetirão os mesmos conteúdos.

Ainda que neste Relatório se tenha dado ênfase à abordagem comunicativa, acredito que não existe um método único para ensinar. A metodologia ideal será aquela que surtir mais resultados em determinado contexto, perante determinado objetivo. Assim sendo, não defendo a adoção de um único método; defendo o compromisso para com os nossos alunos da utilização de tantos métodos quantos forem necessários para se garantir uma motivação e uma aprendizagem eficazes.

Ao longo da prática letiva, foram experimentadas diferentes estratégias e metodologias. Algumas conclusões se tiraram sobre o potencial motivador de tais estratégias e metodologias. Mais uma vez, conclui-se que as atividades lúdicas motivaram os alunos. No 1.º e no 2.º Ciclos, os alunos interessam-se essencialmente por atividades que lhes permitam movimentar-se ou que lhes dê a ideia de movimento. No 3.º Ciclo, porém, as atividades de interação, em pares ou grupo, são privilegiadas. Acredito que as atividades desenvolvidas nas práticas de ensino contribuiriam positivamente para a aprendizagem dos alunos e para a obtenção de uma atitude positiva para com as línguas estrangeiras.

Por estas razões, o estágio que realizei ao longo de um ano revelou-se, para mim, de extrema importância. Visto que ao mesmo tempo em que realizei o estágio me encontrava também a lecionar o Inglês e o Espanhol no 1º e no 3º Ciclos respectivamente, procurei, ao mesmo tempo em que ia aprendendo com o estágio, colocar em prática essas aprendizagens nas minhas turmas. Desta forma, a mudança que o estágio provocou em mim foi visível desde logo. O meu recurso a atividades lúdicas aumentou significativamente. Deixei de posicionar-me como a professora que expõe a matéria e passei a posicionar-me como a professora que propõe as atividades e os recursos para que a informação se descubra e a aprendizagem ocorra. Acredito que conhecer os alunos e adaptar as estratégias às suas necessidades é o caminho para o sucesso no ensino/aprendizagem. Para além disso, deste estágio que teve como fator central perceber de que forma a motivação, suscitada por meio de estratégias e atividades de várias metodologias, em especial da abordagem comunicativa, influencia a aprendizagem, posso essencialmente concluir que, tal como afirmado pelos teóricos, sem motivação, não ocorre aprendizagem. O estar ciente disto responsabiliza-me para, de aqui em diante, pensar e repensar quantas vezes forem necessárias as atividades e estratégias mais eficazes de modo a conseguir motivar os meus alunos, possibilitando-lhes uma aprendizagem mais eficaz e, em última instância, o sucesso.

Porém, destas práticas letivas resulta ainda uma outra certeza: com a constante mutação dos tempos e das mentalidades, o que hoje se aplica, amanhã poderá estar desatualizado. Deste modo, cabe-nos a nós, enquanto professores, mantermo-nos atualizados de modo a irmos sempre ao encontro dos nossos alunos e das suas necessidades.

Bibliografia Geral

ÁLVARO Page, M. (1990) *Hacia un modelo causal de rendimiento academico*. Madrid: CIDE.

ARANTES, V. A. A. *A Afetividade no Cenário da Educação*. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. (2002) *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna

BELTRÁN, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

BRANDÃO, H. N. (2002). *Introdução à análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP

BUENO, J.A. & CASTANEDO, C. (1998) *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: CCC

BZUNECK, J. A. (2001) *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes

CATURLA FITA, E. (2000) *O professor e a motivação dos alunos*. In: ALONSO TAPIA, J.; CATURLA FITA, E. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola

COVINGTON, M. (2000). *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Tradução Celia González Serrano. Madrid: Alianza Editorial

DÍAZ, G. (2004). *Los contenidos culturales*. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo I. (2004), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeu de Referencia-Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen

GARRIDO, I . *Motivación, emoción y acción educativa*. In: MAYOR, L.; TORTOSA, F. (1990) *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao: Desclée de Brouwer

GARRIDO, S. (2011), *A Língua Espanhola no Mundo*, in <http://www2.ucg.br/flash/artigos/LinguaEspanhola.htm>, acedido a 2 de maio de 2012

GONZÁLEZ Cabanach, R., VALLE, A., NÚÑEZ, J.C. & GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1996) *Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar*.

GRIN, F. (2005). *O ensino das línguas estrangeiras como política pública*. Genebra

HYMES, D.H. (1991). *Vers une compétence de communication*. Paris

LE DOUX, J. (2001) *O cérebro emocional. Os misteriosos alicerces da vida emocional*. Tradução Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro: Objetiva

LOGAN, L.M. & LOGAN, V.G. (1971) *Design of creative teaching*. London: McGraw Hill

OLIVEIRA, M.K. (1992). *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo. Editora Scipione

ORLANDI, Eni Puccinelli (2002). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Fontes: Cortez Editora

PIAGET, Jean (1954). *Les Relations entre l'Affectivité et l'Intelligence dans le Développement de l'Enfant*. Paris: Les Cours de Sorbonne, Centre de Documentation Universitaire.

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies, de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International

Documentos e legislação

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

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

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

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

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

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