



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

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

Daniela Ferreira Xavier

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
Julho de 2013

Agradecimentos

A todos os professores deste mestrado, pelos ensinamentos que me transmitiram e pelos desafios que permitiram desenvolver as minhas capacidades profissionais.

A todas as professoras cooperantes, Cristina Bernardes, Elisabeth Silva, Alice Rebelo e Benilde Santos, que me acompanharam e aconselharam ao longo dos estágios realizados no último ano deste mestrado.

Às respetivas escolas e turmas, que me receberam de braços abertos e que tornaram possíveis os diferentes estágios nos diferentes níveis.

Aos professores orientadores pela disponibilidade, apoio e orientação prestada durante os períodos de estágio e durante a elaboração deste relatório.

Aos colegas de mestrado, que me acompanharam e ajudaram durante estes três longos e árduos anos, especialmente à Tânia, que foi como uma irmã e que sempre me apoiou e me deu força para atingir os meus objetivos e superar todas as dificuldades.

À minha mãe, ao meu pai e às minhas irmãs, por todo o apoio, compreensão e paciência que demonstraram para comigo. Por estarem sempre presentes e poder contar com eles sempre.

Aos meus avós, que também me acompanharam e continuarão a acompanhar.

Resumo

Este relatório tem como base a reflexão sobre as aulas de estágio, implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. As práticas de ensino aqui relatadas foram pensadas e realizadas na perspetiva da Abordagem Comunicativa ao ensino da língua estrangeira. Pretende-se esclarecer os princípios teóricos da Abordagem Comunicativa, a sua origem, o conceito de competência comunicativa e a sua presença nos programas de Inglês e de Espanhol para o Ensino Básico.

Apesar de o processo de aprendizagem estar centrado no aluno, o papel do professor é extremamente importante para garantir as condições necessárias a um ambiente propício à comunicação e à aprendizagem da língua alvo. Por este motivo, são apresentadas algumas sugestões de atividades e de materiais que podem ser usados, de modo a facilitar a comunicação na língua estrangeira, num contexto real e familiar ao aluno.

Abstract

This report is based on a reflexive analysis of the training classes implemented in the context of the Supervised Teaching Practice of the master's in the Teaching of English and Spanish in Basic School, a programme run by the School of Higher Education of the Polytechnic Institute of Bragança. The teaching practices here reported were designed and carried out within the framework of the communicative approach to foreign language teaching. It aims at clarifying the theoretical principles of the communicative approach, its origin, the concept of communicative competence and its presence in the syllabi for teaching English and Spanish in Basic Education.

Although the learning process is student-centred, the teacher's role is extremely important to guarantee the necessary conditions for an environment that can provide both the communication and the learning of the target language. This is the reason why some suggestions of activities and materials that can be used are presented, in order to facilitate the communication in the foreign language, in a context both real and familiar to the student.

Resumen

Esta memoria se basa en la reflexión de las prácticas, implementadas en el ámbito de la práctica de enseñanza supervisada, del máster en Enseñanza de Inglés y de Español en la Educación Básica, de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança. Las prácticas de enseñanza descritas han sido pensadas y realizadas desde el punto de vista del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se pretende aclarar los principios teóricos, su origen, el concepto de competencia comunicativa y su presencia en los programas de Inglés y de Español para la Educación Básica.

A pesar del proceso de aprendizaje estar centrado en el alumno, el papel del profesor es extremadamente importante para asegurar las condiciones necesarias de un entorno propicio para la comunicación y para el aprendizaje del idioma de destino. Por esta razón son presentadas algunas sugerencias de actividades y de materiales que pueden ser utilizados, con el fin de facilitar la comunicación en la lengua extranjera, en un contexto real y familiar para el alumno.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Resumen	IV
Introdução	1
1. Enquadramento teórico	3
1.1. A Abordagem Comunicativa	3
1.1.1. Origem da Abordagem Comunicativa	6
1.1.2. Implementação da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas estrangeiras	9
1.1.3. Papel do aluno	16
1.1.4. Papel do professor	18
1.1.5. Papel dos materiais	21
1.1.6. Tipos de atividades	24
1.2. A Abordagem Comunicativa nos programas de Espanhol e de Inglês para o Ensino Básico	29
1.2.1. Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo	30
1.2.2. Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo	33
1.2.3. Programa de Inglês para o 2.º Ciclo	35
2. Análise das práticas de ensino	38
2.1. Contextualização das escolas e das turmas	39
2.2. Análise crítica das práticas de ensino	45
2.2.1. A prática de ensino de Espanhol no 1.º Ciclo	46
2.2.2. A prática de ensino de Espanhol no 2.º Ciclo	50
2.2.3. A prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo	56
2.2.4. A prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo	61
2.3. Reflexão Final	66
Conclusão	71
Bibliografia	74

Apêndices	78
------------------	-----------

Índice de Figuras

Figura 1. Tarefa comunicativa de Nunan (Paiva, 2005:1)	27
Figura 2. A interdependência destas três dimensões (Ministério da Educação, 1996:11)	36
Figura 3. Patronato Nun'Álvares Pereira	39
Figura 4. Colégio Imaculada Conceição – Lamego	40
Figura 5. Escola Básica Integrada de Mões - Castro Daire	42
Figura 6. Escola Secundária da Sé – Lamego	43

Índice de Quadros

Quadro 1. Teacher's Associations with Grammar and Communication (Larsen-Freeman, 2003:9)	13
Quadro 2. Atividades interativas (Conselho da Europa, 2001:112 - 124)	25
Quadro 3. Usos lúdicos e estéticos da língua (Conselho da Europa, 2001:88)	26
Quadro 4. Resumo das aulas de Espanhol no 1.º Ciclo	46
Quadro 5. Resumo das aulas de Espanhol no 2.º Ciclo	51
Quadro 6. Resumo das aulas de Espanhol no 3.º Ciclo	56
Quadro 7. Resumo das aulas de Inglês no 2.º Ciclo	62

Índice de Apêndices

Apêndice 1	78
Apêndice 2	79
Apêndice 3	81
Apêndice 4	82
Apêndice 5	83
Apêndice 6	84
Apêndice 7	85
Apêndice 8	86
Apêndice 9	87
Apêndice 10	88
Apêndice 11	89
Apêndice 12	91

Introdução

Como professora de línguas estrangeiras, e tendo em conta o meu papel enquanto aluna, considero que o objetivo máximo da aprendizagem de uma língua estrangeira é a comunicação real e efetiva. Algo que implica, obviamente, a sua relação direta com situações do dia-a-dia, do nosso universo pessoal e social, de forma a adquirir um maior significado e uma maior relevância para quem aprende determinada língua.

Este foi o motivo pelo qual me propus a nortear as minhas práticas letivas, de Inglês e de Espanhol, pela Abordagem Comunicativa, uma vez que esta dá mais relevo à comunicação como forma de interação social, baseada na troca de mensagens significativas e perceptíveis. E, ainda, porque, nesta abordagem, o aluno deve ser o principal agente da sua própria aprendizagem, adquirindo um papel mais preponderante que o do professor, podendo, assim, obter mais satisfação pessoal, autoconfiança e motivação, como sustenta Sheils:

A communicative approach is essentially learner-centred. It aims to motivate learners to want to learn the target language by building on and extending their knowledge and experiences. (...) Learners' communicative ability is developed through their involvement in a range of meaningful, realistic, worthwhile and attainable tasks, the successful accomplishment of which provides satisfaction and increases their self-confidence.

(Sheils, 1993:1)

Tendo como objetivo aumentar a motivação dos alunos e a adequação das atividades ao nível da turma, procurei recorrer a materiais diversificados, que fossem ao encontro das reais necessidades, interesses e características dos alunos, de modo a poder trabalhar com as múltiplas inteligências de todos os que constituem a turma, evitando descurar qualquer tipo de aluno.

O objetivo deste Relatório Final é dar a conhecer o desenvolvimento das práticas letivas, implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Funciona como uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido durante as aulas supervisionadas, não esquecendo a formação de todas as outras unidades curriculares, bem como a anterior licenciatura (em ensino de Inglês e Alemão) e a experiência profissional ao longo dos últimos anos.

A sua estrutura é constituída por duas partes distintas, sendo que a primeira se foca no enquadramento teórico das referidas práticas, bem como na análise dos programas em vigor, das disciplinas de Inglês e de Espanhol para o Ensino Básico. A segunda parte se baseia na descrição e análise crítica das aulas e das estratégias selecionadas para cada uma delas. Inclui-se ainda a caracterização das escolas e das turmas onde decorreram os diferentes estágios. Finalmente, segue-se uma conclusão de todo o trabalho levado a cabo ao longo desta unidade curricular, analisando os resultados obtidos, as dificuldades, as estratégias de superação e futuras perspetivas de trabalho.

1. Enquadramento teórico

1.1. A Abordagem Comunicativa

Language teaching is based on a view of language as communication. That is, language is seen as a social tool that speakers use to make meaning; speakers communicate about something to someone for some purpose, either orally or in writing.

(Berns, 1990, citado em Savignon, 1997:6)

Em primeiro lugar, a Abordagem Comunicativa encara a língua como um instrumento de expressão, socialização e comunicação. Preconiza que a língua estrangeira não deve ser ensinada simplesmente através da análise da gramática, mas sim através da sua utilização em situações quotidianas, úteis e reconhecidas pelo universo dos alunos, com a qual podem expressar os seus pensamentos, opiniões e sentimentos.

Assim sendo, podemos afirmar que engloba muito mais que a simples utilização da língua ou de estruturas gramaticais. Na verdade, Savignon refere que:

Communicative language teaching derives from a multidisciplinary perspective that includes, at the least, linguistics, psychology, philosophy, sociology, and educational research. The focus has been the elaboration and implementation of programs and methodologies that promote the development of functional language ability through learners' participation in communicative events.

(Savignon, 1997:4)

Desta forma, o aluno é levado a desenvolver a sua competência de comunicação, ao mesmo tempo que interage com os outros. Segundo Richards e Rodgers, conforme referência em Câmara (2004), o aluno que tem a oportunidade de praticar a língua estrangeira em situações reais de comunicação, dentro de um contexto familiar, por exemplo, participando em conversas ao telefone, pedindo informações, indo ao supermercado, etc., faz uma aprendizagem mais significativa.

O contexto de cada atividade assume, então, um papel preponderante dentro da Abordagem Comunicativa, uma vez que permite adquirir mais facilmente diversas estruturas gramaticais, através das funções que cada uma desempenha dentro desse próprio contexto. Berns (1990), conforme citado em Savignon (1997), alega que, para entendermos a competência comunicativa é necessário reconhecer o contexto sociocultural do uso da linguagem.

Com esta abordagem, privilegiando o contexto das atividades realizadas, o aluno desenvolve a sua aprendizagem de forma mais significativa e coerente, utilizando as

competências necessárias para comunicar, segundo o contexto em que se insere. A sua preocupação é comunicar, transmitir uma mensagem ou informação, sem se concentrar nas regras gramaticais ou nas estruturas da língua a que deve recorrer para conseguir comunicar eficazmente. Concentra-se simplesmente na mensagem e não na forma. Assim, o tipo de conhecimento que se desenvolve mais claramente é o conhecimento implícito. O aluno vai adquirindo as estruturas da língua de forma implícita, tendo como objetivo realizar a tarefa proposta, sem se aperceber e sem estudar regras gramaticais de forma clara e expositiva, enquanto desenvolve o seu discurso e realiza determinada tarefa.

Podemos afirmar que a gramática, dentro da Abordagem Comunicativa, é como uma gramática de noções, de funções da língua, com base no sentido. As estruturas gramaticais são usadas para comunicar e interagir com os outros. Já não se recorre aos exercícios formais e repetitivos, de produção restrita e orientada. Os exercícios passam a ser mais práticos e interativos, simulando situações reais de comunicação, que os alunos possam vir a encontrar no mundo exterior e não apenas dentro da sala de aula.

Do meu ponto de vista, a análise da gramática e os exercícios gramaticais podem não ser a base da abordagem comunicativa, mas ajudam na aquisição de estruturas úteis para o desenvolvimento da comunicação, ainda que se utilizem sem se estar verdadeiramente a pensar nas regras aquando da sua utilização. Como afirma Berns (1990), citado por Savignon (1997) “While involvement in communicative events is seen as central to language development, this involvement necessarily requires attention to form” (Savignon, 1997:7). Também segundo esta autora, outros estudiosos do assunto partilham a mesma opinião:

Grammar is important; and learners seem to focus best on grammar when it relates to their communicative needs and experiences (Lightbown and Spada 1993; Ellis 1997).

(Savignon, 1997:7)

Devo referir ainda que o processo de ensino e aprendizagem deve ter sempre em conta as características da turma em geral e dos alunos em particular, bem como do contexto social em que se inserem e os objetivos que pretendem alcançar. No entanto, cabe ao aluno responsabilizar-se maioritariamente pela sua aprendizagem, adquirindo um papel mais ativo dentro da sala de aula.

Como refere Savignon, a “competência comunicativa” é a base da Abordagem Comunicativa. Este termo, introduzido nos anos setenta é definido em termos de *expressão, interpretação e negociação* do significado.

Abordemos agora as tentativas de definição deste conceito. Para Savignon, a competência comunicativa é “the ability of classroom language learners to interact with other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to recite dialogues or perform on discrete-point tests of grammatical knowledge” (Savignon, 1997:3).

O conceito de competência comunicativa foi idealizado por Dell Hymes, depois de analisar criticamente Chomsky e a sua teoria de competência linguística. Segundo Hymes, a noção de competência comunicativa é muito mais abrangente, pois inclui não só a competência linguística do aluno, mas também o conhecimento implícito ou explícito das estruturas gramaticais, bem como o conhecimento sociolinguístico da língua, de acordo com o contexto em que esta é utilizada.

A partir desta teoria de Hymes, o conceito de competência comunicativa ganhou reconhecimento e foi sendo adaptado por outros teóricos, como Canale e Swain. Na verdade, foram estes dois estudiosos que definiram a competência comunicativa dentro do contexto de ensino de uma língua estrangeira. Na sua opinião, a competência comunicativa consistia no conhecimento dos princípios básicos da gramática, no conhecimento de como uma língua é utilizada de acordo com os parâmetros sociais e culturais de uma comunidade, e no conhecimento do uso das funções comunicativas conjuntamente com as normas do discurso.

Tendo em conta estes propósitos e segundo Yano (2003:76), Canale e Swain consideraram a competência comunicativa como constituída por quatro subcompetências distintas: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência estratégica e mais tarde, em 1983, a que, mais tarde, acrescentaram a competência discursiva.

A primeira, a competência gramatical, diz respeito à aquisição das estruturas da língua e das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais. Corresponde ao que hoje em dia chamamos de competência linguística.

No que concerne à competência sociolinguística, abrange a vertente pragmática dos atos de fala, designadamente o aspeto cultural, as normas de uso de uma língua e outras convenções socioculturais necessárias a determinados contextos e comunidades. Refere-se, portanto, ao contexto em que decorre um determinado discurso, considerando

o *status* social, o género, a idade e outros fatores que influenciam os estilos e registos de discurso.

A competência estratégica comporta o conhecimento de estratégias verbais e não verbais, que permitem compensar possíveis dificuldades de expressão no momento do discurso, como por exemplo, a autocorreção, o reconhecimento de estruturas discursivas, a ativação de conhecimentos adquiridos, a colocação de hipóteses para esse contexto e a aceitação da ambiguidade do assunto a ser tratado.

Tendo em conta todos os aspetos que acabo de referir, procurei orientar as minhas práticas de ensino na perspetiva de aquisição da competência comunicativa através do uso e estimular os alunos no uso da língua estrangeira em contextos comunicativos, da forma mais real possível, relacionando os temas aos seus interesses e necessidades, de forma a aumentar a sua motivação e a sua responsabilização no processo de ensino e aprendizagem.

1.1.1. Origem da Abordagem Comunicativa

Discutido o conceito de competência comunicativa, importa agora esclarecer em que contexto histórico e educativo surgiu a Abordagem Comunicativa como metodologia ao serviço da aprendizagem das línguas estrangeiras.

O mundo moderno em que vivemos é um mundo em constante transformação e mudança. Confrontamo-nos com a sua evolução, a cada dia que passa, em todas as áreas da sociedade, inclusive na educação. Ao longo das últimas décadas fomos assistindo ao surgimento de diferentes métodos e abordagens de ensino, cada qual com as suas vantagens e propósitos, considerando-se a mais adequada e eficaz, mediante as necessidades de cada época.

Uma das alterações mais significativas nesta área ocorreu na segunda metade do século passado, com a transição das bases ideológicas do ensino, obrigando a uma remodelação dos métodos utilizados até então.

Como explica Ann Galloway, surgia uma grande insatisfação por parte de educadores e linguistas perante o Método Audiolingual e o Método de Tradução e Gramática. Sentiam que os alunos não conseguiam aprender uma língua totalmente e de forma real, nem sabiam como comunicar adequadamente dentro de um contexto social. O que fez despertar o interesse e o desenvolvimento de um método de ensino baseado

na comunicação, ao longo dos anos setenta. O uso da linguagem autêntica em situações reais de comunicação foi ganhando espaço dentro das salas de aula. Nos anos seguintes, a Abordagem Comunicativa instalou-se em todos os níveis de ensino (Galloway, 1993:1).

Também Schütz esclarece que a Abordagem Comunicativa emerge em contraposição ao estruturalismo e ao behaviorismo, que até então regiam a educação através do estudo das formas da língua, da estrutura gramatical e dos reflexos condicionados que moldavam o comportamento dos alunos. Inspirada nas ideologias de Noam Chomsky e nas novas teorias de psicologia cognitiva de Piaget, a Abordagem Comunicativa surge com o objetivo de aperfeiçoar os métodos de ensino de línguas (Schütz, 2007:1). Esse aperfeiçoamento e evolução dos métodos de ensino concretizam-se através da interação em situações reais de comunicação, destacando a importância do contexto na aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a aquisição e aplicação de diversas competências imprescindíveis à comunicação.

Como explica Paiva, o aparecimento da Abordagem Comunicativa, deriva do conceito de competência comunicativa desenvolvido pelo sociolinguista Dell Hymes, como vimos já. Tendo como base as noções de *competência* e *performance* de Chomsky, Hymes considera que para comunicar não é suficiente conhecer ou saber as estruturas de uma língua, como julgava Chomsky. Para Hymes é também essencial adquirir um conhecimento sociolinguístico da língua dentro da comunidade em que se insere e saber como a língua é usada pelos membros dessa comunidade (Paiva, 2005). Por outras palavras, Hymes considera que a comunicação só acontece quando o falante tem conhecimento da língua e da sua estrutura gramatical e, simultaneamente, conhece as normas de uso dessa mesma língua dentro da sua comunidade e de acordo com as várias situações de comunicação.

Among other things, it has been accepted that language is more than simply a system of rules. Language is now generally seen a dynamic resource for the creation of meaning. In terms of learning, it is generally accepted that we need to distinguish between “learning that” and “knowing how”. In other words, we need to distinguish between knowing various grammatical rules and being able to use the rules effectively and appropriately when communicating.

(Nunan, 1989:12)

Por outro lado, Savignon explica que, com o aparecimento de grandes grupos de imigrantes, emergiu na Europa a necessidade de falar uma língua estrangeira, para

estabelecer comunicação mais facilmente entre elementos de diferentes países. Pelo mesmo motivo, foi elaborado mais tarde o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), pelo Conselho da Europa, em 2001, baseado na perspectiva comunicativa de aprendizagem da língua, com o objetivo de facilitar a elaboração dos programas de ensino e avaliação da aprendizagem das línguas estrangeiras. Neste contexto, o termo “comunicativo” começou a associar-se aos programas nocionais-funcionais, o que conseqüentemente levou ao surgimento da ideia de “*language for specific purposes*” (LSP). Por oposição ao que anteriormente acontecia com o Método de Gramática e Tradução e com o Método Audiolingual, que previam a aprendizagem de uma língua unicamente através das explicações gramaticais do professor. Além disso, o papel do aluno era resolver exercícios práticos controlados e repetitivos, com os quais deveria atingir a correção linguística de um nativo (Savignon,1997).

Na Alemanha começaram a desenvolver-se materiais de sala de aula que pudessem encorajar o aluno a fazer escolhas e a tomar decisões. Uma vasta coleção de tipologias de exercícios direcionados para o ensino do Inglês, era usada em cursos e formações para a alteração dos programas. Esses exercícios exploravam as várias formas sociais, presentes em estruturas gramaticais específicas (Savignon, 1997). Além disso, permitiam correr riscos, aventurarem-se na utilização de uma nova língua, deixando para trás padrões de linguagem, estudados e memorizados, que dificilmente seriam úteis no dia-a-dia.

Com esta proliferação de novos materiais e exercícios, tornou-se mais fácil fomentar a interação entre os alunos. Todos estes aspetos ajudaram ao surgimento do conceito de “competência comunicativa” que se estabeleceu e foi sendo estudado e desenvolvido por vários estudiosos do ramo da educação.

Através de uma pesquisa e da realização de alguns testes, Savignon (1997) comprovou que os aprendentes de uma língua estrangeira, através desta nova abordagem de ensino, adquiriam uma maior competência comunicativa, em termos de fluência, compreensão, esforço e quantidade de comunicação, mesmo em atividades comunicativas não praticadas anteriormente.

1.1.2. Implementação da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas estrangeiras

Ao longo dos anos o processo de ensino e aprendizagem foi evoluindo nas escolas de todo o mundo, como consequência de alterações educacionais, políticas, ideológicas ou devido a necessidades emergentes em determinadas épocas históricas.

Simultaneamente, o conceito de *aprendizagem* sofreu transformações, consoante os métodos de ensino estabelecidos em cada momento. Algumas das definições deste conceito, adaptadas de acordo com a evolução dos tempos, são analisadas por Brown, que conclui serem pouco precisas cientificamente, destacando as seguintes: “acquiring or getting of knowledge of a subject or a skill by study, experience or instruction” e “learning is a relatively permanent change in a behavioral tendency and is the result of reinforced practice” (Brown, 2000:7).

Posteriormente sugere que se desconstrua o conceito de *aprendizagem*, identificando diferentes componentes subjacentes:

1. Learning is acquisition or “getting”.
2. Learning is retention of information or skill.
3. Retention implies storage systems, memory, cognitive organization.
4. Learning involves active, conscious focus on and acting upon events outside or inside the organism.
5. Learning is relatively permanent, but subject to forgetting.
6. Learning involves some form of practice, perhaps reinforced practice.
7. Learning is a change of behavior.

(Brown, 2000:7)

Já verificámos que a aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo a Abordagem Comunicativa, está intimamente relacionada com a noção de competência comunicativa. Nos pontos anteriores foi igualmente referida a importância de Canale e Swain na incorporação deste conceito no ensino de línguas estrangeiras, assim como a percepção de Savignon relativamente a essa competência imprescindível para a comunicação.

Diversos teóricos e profissionais do ensino persistiram nessa tentativa de definir, de forma clara, o que abarcava a competência comunicativa. Tomlinson (1998:x), por exemplo, dá a conhecer a seguinte definição de competência comunicativa: “The ability to use the language effectively for communication. Gaining such competence involves

acquiring both sociolinguistic and linguistic knowledge and skills (for, in other words, developing the ability to use the language fluently, accurately, appropriately and effectively).”

De acordo com o QECR, o processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras deve ter em linha de conta um conjunto de competências – *competências gerais* e *competência comunicativa*. As competências gerais incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender), enquanto a competência comunicativa compreende três componentes distintas: a linguística, a sociolinguística e a pragmática (Conselho da Europa, 2001).

A competência linguística diz respeito aos conhecimentos e às capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas. Está intimamente relacionada com as dimensões da língua enquanto sistema. Dentro desta competência podemos analisar a extensão e a qualidade dos conhecimentos do aluno, por exemplo, em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário. Podemos, igualmente, verificar a organização cognitiva do aluno e a forma de reter conhecimento, através das redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical ou gramatical, para posteriormente aceder a esse mesmo conhecimento, recorrendo a processos de ativação, memorização e disponibilidade do conhecimento armazenado. Pode também considerar-se que a organização cognitiva do vocabulário e do armazenamento de expressões depende, entre outras coisas, do próprio indivíduo e das características culturais da comunidade na qual o aluno foi socializado e onde ocorreu a sua aprendizagem.

Seguidamente, a competência sociolinguística abrange as condições socioculturais do uso da língua, ou seja, determinados tipos de comportamento e de convenções sociais que se adquirem dentro de uma comunidade. Estas convenções sociais são estabelecidas através de regras de boa educação e normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais. Consiste numa codificação linguística de rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade. Por este motivo, o estabelecimento de comunicação entre representantes de culturas diferentes é fortemente afetado, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.

Finalmente, a competência pragmática reporta-se ao uso funcional dos recursos linguísticos, criando um argumento ou guião de troca de informação e/ou mensagens através da interação. Inclui, ainda, o domínio do discurso, da coesão e da coerência no momento em que se dá a comunicação entre dois ou mais agentes e permite identificar diferentes tipos e formas de texto. Consiste, basicamente, na produção de atos de fala, de

funções linguísticas, necessárias para transmitir mensagens que devem ser bem organizadas, estruturadas e sequenciadas, de acordo com determinadas funções comunicativas a cumprir.

São estas três subcompetências que constituem a competência comunicativa, responsável pelas diversas intenções comunicativas. Ao executar as tarefas e as atividades necessárias para comunicar, o aluno mobiliza e aprofunda as suas competências gerais conjuntamente com a competência comunicativa, a curto e a longo prazo. No fundo, são competências indissociáveis, que se desenvolvem simultaneamente e que são indispensáveis à concretização de situações de comunicação reais e com significado.

Se tivermos em conta o anteriormente exposto pelo QEER, verificamos que o ensino da gramática, de forma clara e expositiva, não é um ponto essencial no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Pelo contrário, dá-se maior ênfase à aprendizagem com base na realização de diversas funções comunicativas, cuja importância é a mensagem a transmitir e não o modo como ou que estruturas se utilizam para essa transmissão. Como afirmam Lightbown e Spada, “grammatical forms are focused on only in order to clarify meaning. The assumption is that, in focusing on meaning, learners will acquire the language in a way that is similar to natural acquisition (Lightbown & Spada, 2006:113).

Deste modo, podemos comprovar que se dá um maior destaque ao significado em detrimento da forma, tal como acontece quando aprendemos uma língua de forma natural. Aprendemos a nossa língua materna, dentro de determinados contextos, sem conhecermos quaisquer regras gramaticais para estabelecermos a comunicação. Concentramo-nos apenas no que queremos dizer, no que queremos comunicar ao outro, sem pensarmos em como o podemos dizer ou comunicar.

Ainda que alguns erros gramaticais possam surgir, a comunicação efetiva concretiza-se, havendo troca de ideias, pensamentos, sentimentos ou opiniões. Assim, o erro é considerado natural na aprendizagem e permite testar várias hipóteses, corrigindo e tentando de novo, evoluindo no uso correto da língua. De facto, os apologistas da Abordagem Comunicativa defendem que “errors are a natural and valuable part of the language learning process (...) it is better to encourage learners to develop “fluency” before “accuracy” (Lightbown & Spada, 2006:140).

Com a evolução do conceito de competência comunicativa e a ideia de aprendizagem de uma língua através do uso de funções comunicativas, as orientações

dos programas foram adaptando-se a esta nova noção de comunicação e utilização da língua estrangeira. Segundo Van Ek, como referido em Sheils (1993), os programas e os manuais escolares que promovem a abordagem comunicativa devem tomar em consideração determinadas componentes ou subcompetências inerentes à comunicação, a saber:

- (a) linguistic competence, i. e. “knowledge of vocabulary items mastery of certain structural rules through which they are processed into meaningful utterances”;
 - (b) socio-linguistic competence, i. e. “the ability to use and interpret language forms with situational appropriacy” (the context – who is communicating with whom, about what, where, for what purpose – determines the choice of language forms);
 - (c) discourse competence, i. e. “the ability to perceive and to achieve coherence of separate utterances in meaningful communication patterns”;
 - (d) strategic competence, i. e. the ability “to use verbal or non-verbal strategies to compensate for gaps in the user’s knowledge of the code”;
 - (e) socio-cultural competence, i. e. “a certain degree of familiarity with the socio-cultural context in which the language is used”;
 - (f) social competence, i. e. The desire and self-confidence to interact with others as well as “empathy and the ability to handle social situations”.
- (Sheils, 1993:1)

Rod Ellis (2008) apresenta também vários princípios para a aquisição de uma segunda língua, nos quais refere a importância da aprendizagem de forma natural. Pois, se tivermos em linha de conta a “aprendizagem natural” de uma língua, apercebemo-nos que não é necessária uma exposição clara aos diferentes pontos gramaticais para estabelecer a comunicação entre dois ou mais indivíduos. Pelo contrário, a competência comunicativa desenvolve-se dentro de um contexto, utilizando as estruturas gramaticais de forma implícita, de acordo com as funções necessárias para determinado tipo de comunicação e contexto.

Assim sendo, o professor deve selecionar situações de comunicação diversificadas e em diferentes contextos, reais e familiares aos alunos, que permitam a comunicação da forma mais natural possível, baseando-se no tipo de alunos que está a ensinar. A língua passa a ser vista como um veículo ou instrumento de comunicação, em vez de um objeto de estudo e de análise gramatical. Algo que motiva intrinsecamente o aluno, aumentando o seu nível de interesse pessoal em aprender e utilizar a língua estrangeira em diferentes contextos de comunicação (Ellis, 2008).

Após esta reflexão, é pertinente considerar de que forma se pode desenvolver o ensino da gramática dentro da sala de aula. Do meu ponto de vista, cabe a cada professor fazer a análise do tipo de turma e alunos que tem, para perceber qual a forma mais adequada e eficaz de introduzir a gramática no processo de ensino e aprendizagem. Mas será que o professor deve ensinar de forma explícita as regras gramaticais? Será que deve dar a conhecer as exceções à regra? Será vantajoso facultar uma lista extensiva de exemplos dessa regra?

Como afirma Larsen-Freeman (2003), o professor deve ter em conta o tipo de alunos que tem, a sua experiência de aprendizagem até então, o que os alunos querem, a própria experiência do professor e o que o professor acredita ser útil e benéfico para os alunos.

Contudo, acrescenta que ao interrogar vários professores sobre as diferenças entre a gramática e a comunicação, constatou ser mais vantajoso para a motivação dos alunos utilizar atividades de comunicação, em vez das tradicionais atividades gramaticais. Para um melhor entendimento das diferenças apontadas pelos professores interrogados, Larsen-Freeman deu a conhecer o seguinte quadro, com as principais respostas dos questionados.

When I think of grammar, I think of...	When I think of communication, I think of...
• rules	• dynamic understanding
• parts of speech; verb paradigms	• the four skills
• structures, forms	• meaning
• word order in sentences	• accomplishing some purpose
• memorizing	• interacting
• red ink	• establishing relationships
• drills	• small group activities
• boring	• fun

Quadro 1. Teacher's Associations with Grammar and Communication (Larsen-Freeman, 2003:9)

De acordo com a minha experiência profissional, concordo com o exposto neste quadro e considero que o ensino da gramática *per se* não beneficia o aluno na construção de significado, nem no uso pleno da língua que está a aprender. Além disso, limita, em grande parte, a sua expressão oral e até escrita, se tivermos em conta que a maior parte dos exercícios gramaticais exige pouca produção por parte do aluno, consistindo, por exemplo, no completamento e transformação de frases.

Se optarmos por este tipo de ensino da gramática, a capacidade de evolução do aluno será reduzida, não podendo progredir dentro das quatro macro-capacidades (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita), o que, conseqüentemente, poderá levar à desmotivação e ao aumento do insucesso escolar. Para evitar esta realidade, optei por recorrer ao ensino implícito da gramática e à sua utilização, de forma contextualizada, nas aulas implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada que apresentarei mais adiante. Dei preferência a atividades comunicativas, nas quais o aluno fosse obrigado a empregar determinadas estruturas gramaticais, sem estar totalmente consciente disso e tendo como objetivo realizar a atividade proposta.

As atividades de interação na sala de aula são, de facto, um ótimo meio de estabelecer a comunicação entre os alunos, de forma real e eficaz, exercitando a gramática de forma implícita. Contudo, e se tivermos em linha de conta o que diz Sheils, a interação não significa apenas falar, ou trocar mensagens, deve integrar várias macro-capacidades. Os alunos podem, por exemplo, ouvir ou ler um texto, depois discuti-lo em pares e/ou em grupo, terminando por debatê-lo com toda a turma. Outra possibilidade para integrar atividades de escrita, seria tomar notas, resumir, ou redigir um texto de opinião sobre o tema tratado (Sheils, 1993).

De facto, as atividades em par ou em grupo aumentam a interação entre alunos, dando-lhes um papel de relevo e minimizando o tempo de discurso despendido pelo professor. Brumfit, como refere Sheils (1993), defende que as atividades em grupo favorecem a correção e a fluência, sendo que nos grupos mais pequenos as vantagens são maiores, pois “the small group stimulates natural conversational setting more closely than any other mode of classroom organization” (Sheils, 1993:8).

No entanto, convém alertar para o facto de este tipo de atividades, em grupo, poder apresentar algumas desvantagens. Por um lado, é mais difícil para o professor acompanhar, orientar e corrigir os alunos nas suas tarefas e, por outro, poderíamos pensar em conseqüências negativas, como a possível fossilização de erros pelos alunos.

Para evitar este tipo de problemas, alguns teóricos, nomeadamente Lightbown e Spada (2006), desenvolveram pesquisas concluindo que os alunos de uma segunda língua não produzem mais erros no seu discurso quando falam com outros alunos do mesmo nível de proficiência, do que quando falam com outros indivíduos com um nível mais elevado ou até com falantes nativos dessa língua. Pelo que os alunos podem inclusivamente corrigir-se mutuamente dentro de um grupo de trabalho, se a tarefa

proposta for planeada de forma adequada, de modo a que os alunos entendam a importância da correção dentro desse contexto comunicativo. Na verdade, o trabalho de grupo é reconhecido como sendo uma mais-valia para a diversificação de atividades dentro da sala de aula, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem da língua estrangeira (Lightbown & Spada, 2006:2).

O importante é criar oportunidades de interação, que sejam cativantes e desafiantes para os alunos e que, simultaneamente, tenham sentido, podendo ser utilizadas em contextos reais de comunicação. Pois, segundo Krashen, como referido em Schütz, "acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding" (Schütz, 2007:1).

Este género de atividades de interação pode incluir o que Prabhu denomina de *information-gap*, *reasoning-gap* e *opinion-gap activities*, nas quais o aluno participa ativamente com a finalidade de obter determinada informação útil e necessária para a realização de uma tarefa (Kumaravadivelu, 2008:147).

Mesmo quando o aluno possui um nível elementar da língua estrangeira, ele é capaz de comunicar, recorrendo a estratégias de superação de dificuldades, com o apoio de gestos e linguagem corporal, entre outras, de forma a obter e a transmitir uma mensagem. Isto remete-nos para a importância de expor o aluno à língua natural, com o apoio de materiais autênticos, proporcionando o que Krashen denomina de *comprehensible input* (Kumaravadivelu, 2008), que deve ser suficientemente desafiante e motivador para o aluno. "The primary objective of learning-centered pedagogy in terms of classroom procedures is the creation of optimum learning conditions through input modifications with the view of encouraging learners to have intense contact with reasonably challenging, comprehensible input" (Kumaravadivelu, 2008:146).

Para cumprir este objetivo deve incluir elementos conhecidos, que o aluno entenda com facilidade, e outros novos, para que aumente o seu leque de conhecimento em relação à língua, de modo a garantir um nível superior ao que o aluno possui. O aluno pode sempre aprender mais e acompanhar determinada linguagem utilizada em sala de aula, mesmo que seja de um nível ligeiramente superior ao seu. Por este motivo, Krashen (1983) defende a teoria de aprendizagem de uma língua estrangeira de forma natural.

Como poderemos ver mais adiante, os programas de ensino de línguas estrangeiras continuam a orientar o processo de ensino e aprendizagem através dos

pressupostos principais da Abordagem Comunicativa, considerando a língua como um meio de socialização e comunicação. A língua é vista como uma ferramenta necessária para a expressão de opiniões, sentimentos e ideias com significado, dentro de contextos reais, de modo a satisfazer determinadas necessidades, neste caso dos alunos.

1.1.3. Papel do aluno

Ao contrário do que acontecia com os métodos tradicionais de ensino, onde se destacava a figura do professor dentro da sala de aula, na abordagem comunicativa é o aluno que assume uma maior relevância, adquirindo uma maior responsabilidade no seu processo de aprendizagem. Segundo Sheils (1993), além de serem responsáveis pela sua aprendizagem, os alunos devem negociar e cooperar uns com os outros e com o professor, estabelecendo objetivos e estratégias para os atingir.

Deste modo, o aluno assume um papel de negociador, participativo e ativo no processo de ensino e aprendizagem, onde deixa de apenas receber para também dar algo em troca, passando a ser mais responsável pelo seu sucesso escolar. Pode negociar, por exemplo, as atividades e os materiais necessários para a aprendizagem de determinados temas presentes no programa. Com esta participação ativa dentro da sala de aula, o aluno acaba por sentir que faz parte da sua própria aprendizagem e que esta não depende apenas do professor, o que conseqüentemente eleva a sua motivação para a aprendizagem da língua estrangeira e permite alcançar mais facilmente os seus objetivos. De acordo com Galloway, “students' motivation to learn comes from their desire to communicate in meaningful ways about meaningful topics” (Galloway, 1993:1).

A concretização desses objetivos depende em grande parte do esforço do aluno e de algumas características intrínsecas que podem influenciar o seu desempenho escolar. No entanto, existem outros fatores que podem igualmente ajudar o aluno a alcançar a meta proposta, nomeadamente, aproveitar todas as oportunidades para comunicar na língua alvo, envolver-se ativamente em todo o tipo de atividades, negociar essas mesmas atividades, comprometer-se consigo mesmo, partilhar conhecimento, experiências e sentimentos, respeitando sempre a individualidade dos outros. Além disso, deve procurar apoio, aceitar as correções feitas pelo professor e colegas, aprender com as suas tentativas de comunicação, utilizar recursos de apoio, avaliar o seu desempenho e a sua evolução geral.

O aluno pode demonstrar uma maior responsabilização na sua própria aprendizagem, na medida em que é levado a descobrir como funciona a língua e quais as suas regras de funcionamento, através da utilização da própria língua na aula e da reflexão e análise de como é utilizada.

Por outro lado, o aluno deve igualmente ser responsável pela produção de enunciados, orais ou escritos, que muitas vezes podem e devem ser aproveitados por outros colegas ou pelo professor, para o desenvolvimento da comunicação na sala de aula. Este aproveitamento de recursos, neste caso de materiais linguísticos produzidos pelos alunos, é ótimo para debater determinados temas, para expressar opiniões e sentimentos, estabelecendo um clima de maior empatia entre os membros da turma e inclusive com o professor. Além disso, permite o desenvolvimento interpessoal dos alunos e da noção de respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

Para isso, é essencial que o aluno tenha o máximo de oportunidades possíveis para se expressar, utilizando a língua estrangeira que está a aprender. Por esta mesma razão, tanto o aluno como o professor devem evitar recorrer ao uso da língua materna dentro da sala de aula, especialmente em níveis mais elevados. Esta é a opinião dos defensores da Abordagem Comunicativa e a minha opinião pessoal também.

De igual modo, relativamente ao uso da língua materna na sala de aula, Larsen-Freeman considera que tanto o aluno como o professor poderão utilizá-la, mas apenas em último recurso. Os alunos devem ter a noção de que a língua que estão a aprender não é apenas objeto de estudo, mas também um meio de comunicação e transmissão de mensagens.

Por este motivo, a autora menciona que “whenever possible, the target language should be used not only during communication activities, but also for explaining the activities to the students or in assigning homework. The students learn from these classroom managements exchanges too” (Larsen-Freeman, 2000:132).

Para concluir, verificamos que o aluno deve comunicar na língua estrangeira, tanto quanto possível, adquirindo um papel ativo e assumindo responsabilidade no processo da sua própria aprendizagem. Deste modo, poderá apreender e assimilar mais eficazmente as estruturas da língua estrangeira que utiliza, sempre com o objetivo primordial de estabelecer comunicação com os outros.

Como refere Tomlinson:

A strong communicative approach relies on providing learners with experience of using language as the main means of learning to use the language. In such an approach learners, for example, talk to learn rather than learn to talk.

(Tomlinson, 1998:x)

1.1.4. Papel do professor

Numa abordagem em que o papel ativo do aluno parece sobrepôr-se ao papel do professor, é de extrema importância referir que a responsabilidade máxima da eficácia da abordagem comunicativa na sala de aula cabe essencialmente ao professor. De acordo com Sheils (1993), é ele que facilita, ou não, a criação de um ambiente propício à comunicação, que naturalmente conduz a uma maior motivação por parte do aluno.

Da mesma forma, Lightbown e Spada (2006) transportam para a figura do professor a maior responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

The principal way that teachers can influence learners motivation is by making the classroom a supportive environment in which students are stimulated, engaged in activities that are appropriate to their age, interest, and cultural backgrounds, and, most importantly, where students can experience success. This in turn can contribute to positive motivation, leading to still greater success.

(Lightbown & Spada, 2006:185)

Porém, como podemos ter a certeza de que conseguimos promover o ambiente necessário e propício à comunicação? Tendo como objetivo elucidar os professores quanto a esta questão, de modo a poderem efetuar uma autoavaliação das suas aulas e aperfeiçoarem-nas, Krumm, como referido em Sheils (1993), alega que existem algumas perguntas que nos podem ajudar. São elas que nos possibilitam identificar se a atitude do professor é a mais correta e eficaz, para permitir a comunicação efetiva e real por parte dos alunos. Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos das questões supracitadas:

- Does the teacher offer more than one text/topic for discussion?
- Are the students interested?
- Do students argue from the point of view of their personal experiences and emotions?
- Do students dare to express unconventional ideas and opinions in the classroom?
- Does the teacher accept such utterances and try to incorporate them into the discussion?
- Do the students listen to each other and tolerate each others' ideas?

- Does the teacher encourage students to help each other?
- Does the teacher wait with corrections until the students have finished their utterances?
- Does the teacher show that he or she is delighted when the students are successful?

(Sheils,1993:3)

Estas perguntas fazem-nos refletir sobre a importância de valores como a cooperação, a autonomia, o apoio, a compreensão e o respeito, essenciais ao ambiente de aprendizagem ideal.

E como será o professor ideal? Que características deve possuir? De acordo com o mesmo autor, o professor deve assumir diferentes papéis. Tem de ser um facilitador de aprendizagem, um observador, monitor das atividades, encorajador e conselheiro, que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, conjuntamente com o aluno. Deve, ainda, ser um falante competente da língua alvo, um bom ouvinte, paciente e providenciar *feedback* ao aluno, quanto às suas tentativas de comunicação (Sheils, 1993).

Com vista a aproximarmo-nos mais desta noção de “professor ideal”, que promove um ambiente propício e adequado à comunicação, o professor deve ter em conta determinados aspetos, nomeadamente:

- Aproximar os temas da realidade dos alunos;
- Selecionar atividades o mais reais possíveis;
- Variar os materiais;
- Diversificar as formas sociais de trabalho;
- Criar um ambiente de respeito entre professor - alunos, e entre alunos - alunos;
- Proporcionar o maior número de oportunidades possível para a comunicação efetiva na língua estrangeira.

Se o professor não descurar estes aspetos, o aluno terá a possibilidade de comunicar mais e melhor, dentro da sala de aula, evoluindo no seu processo de aprendizagem da língua estrangeira em causa.

Também Galloway (1993) menciona que o professor acaba por falar menos e ouvir mais, tornando-se um facilitador do processo de aprendizagem dos alunos. É o professor que apresenta as atividades, mas, logo de seguida, afasta-se, observando-as e monitorizando-as, uma vez que o desempenho dos alunos é, no fim de contas, a razão principal das atividades propostas, de teor comunicativo e interativo.

Sendo a comunicação na língua estrangeira o objetivo a atingir, é importante referir que o professor deve evitar interromper o discurso do aluno quando produz enunciados orais, para não prejudicar a fluência do aluno na comunicação. Assim, no caso de ocorrência de erros por parte do aluno, o professor não deve corrigir imediatamente. Poderá simplesmente voltar a eles mais tarde, corrigindo-os dentro de outro contexto ou atividade.

Também Larsen-Freeman (2000) partilha a mesma opinião, defendendo que o professor não deve corrigir os erros dos alunos no momento imediato da produção oral.

Errors of form are tolerated during fluency-based activities and are seen as a natural outcome of the development of communication skills. Students can have limited linguistic knowledge and still be successful communicators. The teacher may note the errors during fluency activities and return to them later with an accuracy-based activity.

(Larsen-Freeman, 2000:132)

Tendo em vista a comunicação entre alunos, é vantajoso optar por atividades de grupo ou em pares, facilitando a interação. São vários os teóricos que defendem esta forma social de trabalho como a mais apropriada para desenvolver as competências do aluno no processo de comunicação. Entre eles estão Lightbown e Spada (2006) que, além de serem a favor do trabalho de grupo, acreditam que o mesmo não tem qualquer influência na possível produção de erros orais por parte do aluno.

If the activities are well designed and learners are appropriately matched, pair and group work provides far more practice in speaking and participating in conversations than a teacher-centred class ever could. Somewhat surprisingly, research has shown that learners do not produce any more errors in their speech when talking to learners at similar levels of proficiency than they do when speaking to learners at more advanced levels or to native speakers.

(Lightbown and Spada, 2006:191)

Contudo, como já vimos anteriormente, este género de atividades pode acarretar outro género de problemas e interferências no bom funcionamento da aula. Excluindo a possibilidade de fossilização de erros por parte dos alunos, como já foi comprovado por alguns teóricos, existem outras consequências a tomar em consideração.

Por um lado, este género de atividades pode levar a um aumento de ruído na sala de aula, visto que pode ser necessário modificar a posição das mesas e cadeiras, e, posteriormente, várias pessoas estarão a comunicar simultaneamente. Por outro lado, outro tipo de problemas pode surgir, tais como desentendimentos entre alunos, problemas de indisciplina ou até a desistência da realização de tarefas, já que outros

colegas o podem fazer. Situações difíceis de controlar pelo professor, especialmente se ocorrerem em simultâneo e em diferentes grupos de trabalho.

Tendo como objetivo minimizar estes efeitos negativos, é importante o professor antecipar problemas, sejam de organização de sala de aula, de linguagem, de material necessário ou outros. Também deve estipular um tempo limite para cada atividade e ter consigo atividades de recurso para os alunos que possam acabar antes do tempo.

Por outras palavras, o professor deve assumir uma postura flexível dentro da sala de aula, consoante as atividades que decorrem, antecipando possíveis problemas e formas de resolução dos mesmos, dando autonomia ao aluno para evoluir no seu processo de aprendizagem, mas amparando-o e aconselhando-o, para que não se sinta só e incapaz de continuar a progredir. Pois, só desta forma poderá alcançar o sucesso tão desejado de poder exprimir-se eficaz e fluentemente na língua alvo.

Para concluir, termino com uma citação de Lima, que resume a importância do papel do professor:

O sucesso para a aprendizagem de uma língua estrangeira depende de vários fatores relacionados tanto aos alunos quanto aos professores. Para que os alunos aprendam uma língua eles precisam estar motivados e interessados, cabendo ao professor propiciar momentos de aprendizagem relevantes, fazendo da sala de aula um ambiente de interação. Assim, não basta que o professor conheça a língua que irá ensinar: ele deve conhecer também seus alunos.

(Lima, 2008:1)

1.1.5. O papel dos materiais

Em primeiro lugar importa esclarecer o conceito de “materiais” no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. Segundo Brian Tomlinson (2003), podemos considerar os materiais como sendo tudo o que pode ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua. Além disso, podem assumir diferentes vertentes:

They can be instructional, experiential, elicitive or exploratory, in that they can inform learners about the language, they can provide experience of the language in use, they can stimulate language use or they can help learners to make discoveries about the language for themselves.

(Tomlinson, 2003:2)

Neste sentido, os materiais podem ser apresentados em papel, em projeção, em cassete, em CD-ROM, em DVD ou pela Internet. O computador e as novas tecnologias

têm permitido um maior leque de materiais a usar na sala de aula, que, por sinal, são muito do interesse dos alunos de hoje em dia.

Seguindo o exemplo da instituição francesa *CREDIF (Centre de Recherche et d'Etude pour la Difusion du Français)*, instituição que contribuiu para a disseminação do Francês fora de França, diferentes tipos de atividades e materiais foram incluídos nos programas de ensino de línguas estrangeiras, como, por exemplo, o uso de jogos, dramatizações, atividades em pares ou em pequenos grupos (Savignon, 1997).

No entanto, o que se verifica no nosso sistema de ensino continua a ser a predominância do manual, como material basilar nas aulas de línguas estrangeiras. Algo que, por vezes, pode não estar totalmente adequado à realidade dos nossos alunos, pode ser pouco apelativo ou até pouco desafiante para a sua aprendizagem. Por esta razão, é importante recorrer também a outro género de materiais, mais direcionados aos interesses e necessidades dos alunos que ensinamos.

No caso da utilização de um manual, este pode e deve sofrer determinadas alterações, de modo a adaptá-lo à turma em questão e ao tipo de alunos que o estão a utilizar. Essa adaptação pode consistir em reduzir, acrescentar, omitir ou modificar atividades sugeridas pelo manual. Consciente ou inconscientemente, a maioria dos professores adapta os seus materiais, inclusive o manual, com vista a maximizar as atividades selecionadas para os alunos que ensina (Tomlinson, 1998).

Para que esteja de acordo com os propósitos da Abordagem Comunicativa, o manual utilizado pelo professor deve basear-se em atividades comunicativas e respetivas funções da linguagem, como, por exemplo, pedir e dar informações, expressar opiniões e sentimentos, fazer um pedido num restaurante, entre outros.

Na abordagem comunicativa, o manual deve deixar de ser visto como uma bíblia a seguir, o único dos recursos para a aprendizagem, pois os alunos devem também ter acesso a outros materiais, de preferência autênticos, tais como jornais, revistas, vídeos, programas televisivos, canções, menus de restaurante, além de outros possíveis materiais acessíveis na Internet.

De facto, no que concerne à seleção de materiais a utilizar, Larsen-Freeman (2003) acredita que é mais vantajoso o uso de materiais autênticos, para que o aluno possa mais facilmente transferir o conhecimento adquirido dentro da aula para o mundo exterior. Os materiais autênticos são, de facto, uma excelente opção para colmatar as limitações dos manuais escolares tradicionais. Com eles, os alunos tomam contacto com a língua utilizada em contextos reais, em diferentes situações e meios.

Também Tomlinson (2003) é apologista dos materiais e textos autênticos e explica que os textos autênticos proporcionam uma exposição à língua como é geralmente usada, o que aumenta a motivação do aluno, relacionando esses textos à sua experiência de vida, ao contrário do que acontece com os textos escritos para um contexto de ensino de uma língua. Neste género de textos, o nível de dificuldade é normalmente baixo, não permite ao aluno desenvolver o seu conhecimento em relação à língua e não o prepara para o uso real dessa língua, concentrando-se apenas no tema que está a ser tratado no momento.

De forma a facilitar a implementação de atividades comunicativas na sala de aula, é importante utilizar materiais diversificados que vão ao encontro dos interesses dos alunos, dando primazia à comunicação, oral ou escrita, e especial destaque a materiais autênticos para as diversas situações de aprendizagem. O principal objetivo dos materiais é, precisamente, promover o uso da língua em contextos familiares ao aluno, através da realização de tarefas que impliquem a interação e a comunicação entre dois ou mais agentes. É claro que os materiais devem ser adaptados a cada turma em particular, tendo em conta as características dos alunos. Não existem receitas milagrosas, nem materiais, muito menos que possam ser aplicados a todas as turmas de igual modo.

Contudo, segundo Sheils (1993), certos parâmetros são essenciais na escolha de materiais:

- devem ser claros e realísticos, para facilitar o envolvimento dos alunos nas atividades;
- devem ser bons modelos de linguagem natural, contextualizada;
- devem permitir diferentes estilos e ritmos de aprendizagem;
- devem encorajar a cooperação e a partilha, em detrimento da competição;
- devem permitir que os alunos trabalhem autonomamente e avaliem o seu desempenho.

Também Câmara (2004) refere que, tendo em vista a diversificação dos materiais, o professor deve recorrer a uma variada gama de jogos, que possam contribuir para a memorização de vocabulário, dramatizações e exercícios baseados em situações comunicativas. Para isso, deve utilizar materiais autênticos tais como revistas, propagandas, jornais, cartazes, etc.

Visto que vivemos na era das tecnologias, devemos igualmente aproveitar este género de recursos para cativar e envolver os alunos, na realização de atividades diversificadas com a utilização destes materiais. Neste sentido, Oliveira e Cardoso

(2009) apontam para a importância das novas tecnologias no desenvolvimento das capacidades de comunicação do aluno.

O uso destas tecnologias na sala de aula de língua inglesa dá também a possibilidade de os alunos aprenderem sem ansiedades ou constrangimentos, encorajando uma atitude mais positiva face ao estudo da disciplina (...) oferecendo contextos e actividades de comunicação autênticos e possibilitando o contacto com falantes nativos das línguas estrangeiras.

(Oliveira & Cardoso, 2009:88)

As novas tecnologias permitem criar novos contextos de aprendizagem, reais e motivadores para os alunos, alargando o leque de materiais disponíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira de modo mais interativo e prático. Tendo em consideração a investigação desenvolvida por Oliveira e Cardoso (2009), os *blogues* e os *podcasts*, por exemplo, são ferramentas que potenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira, facilitando a participação ativa do aluno no desenvolvimento da sua própria aprendizagem. Outra vantagem apresentada pelos mesmos autores é a possibilidade de os alunos desenvolverem as suas capacidades sociais e interpessoais, de trabalho colaborativo e cooperativo, dentro de trabalhos de grupo.

Em conclusão, compete ao professor variar os materiais a utilizar na sala de aula, tanto quanto possível, tendo como objetivo promover o uso da língua estrangeira em contextos reais de comunicação, considerando sempre as necessidades e os interesses dos alunos que devem ser a base da escolha dos materiais.

1.1.6. Tipos de atividades comunicativas

Segundo Nunan (1989), as atividades especificam aquilo que os alunos devem fazer com o *input* que lhes é dado e que consiste no ponto de partida para a sua aprendizagem. O autor divide as atividades em três categorias distintas: “rehearsal for the real world; skills use; and fluency/accuracy” (Nunan, 1989:59).

A meu ver e de acordo com o QECR, as atividades comunicativas podem englobar diversos géneros de atividades, desde que cumpram o objetivo primordial de desenvolver a comunicação e a interação, neste caso na língua estrangeira. Podem ser orais ou escritas e devem focar-se no aperfeiçoamento das quatro macro-capacidades, designadamente *listening*, *reading*, *writing* e *speaking*. A base de todas elas é que envolvam obrigatoriamente algum tipo de comunicação, seja de forma oral ou escrita, e

que impliquem a interação entre os dois agentes, isto é, o que transmite a informação e o que a recebe.

Se analisarmos a recomendação transmitida pelo QEER a percebermos que:

Muitas actividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são *interactivas*, ou seja, os participantes são, alternadamente, produtores e receptores. Noutros casos, como quando o discurso é gravado ou transmitido, ou quando os textos são expedidos ou publicados, os que produzem estão separados dos que recebem, podem não se conhecer, ou pode nem sequer ter a possibilidade de responder. Nestes casos, o acontecimento linguístico pode ser entendido como *dizer, escrever, ouvir* ou *ler* um texto.

(Conselho da Europa, 2001:89)

Seguindo esta linha de orientação, para que haja interação e consequentemente comunicação, o aluno pode desempenhar em simultâneo o papel de falante e o de ouvinte, utilizando estratégias de receção e de produção, de modo a poder “construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação” (Conselho da Europa, 2001:113).

Neste sentido, o aluno é levado a empenhar-se nessas actividades, recorrendo a estratégias de comunicação já adquiridas, ao mesmo tempo que constrói novas estratégias de comunicação consoante as actividades que realiza. De acordo com Lightbown e Spada (2006), o aluno tem a capacidade de apreender as regras de funcionamento de uma língua estrangeira, enquanto a utiliza para comunicar.

Learners can learn a great deal that no one ever teaches them. They are able to use their own internal learning mechanisms to discover many of the complex rules and relationships that underlie the language they are learning. In this sense, students learn much more than they are taught.

(Lightbown and Spada, 2006:192)

Como foi já mencionado, as actividades comunicativas podem basear-se na interação oral ou escrita. Por esta razão, considero pertinente apresentar um quadro cujo conteúdo é o resumo de possíveis actividades dos dois âmbitos, sugeridas pelo QEER.

Atividades de interação oral	Atividades de interação escrita
<ul style="list-style-type: none">▪ Transações;▪ Conversa informal;▪ Discussão informal;▪ Discussão formal;	<ul style="list-style-type: none">▪ Transmitir e trocar notas, memorandos, etc., quando a interação é impossível e inapropriada;▪ Corresponder-se por carta, fax, correio

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate; ▪ Entrevista; ▪ Negociação; ▪ Planeamento conjunto; ▪ A cooperação prática com vista a um fim específico. 	<p>eletrónico, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Negociar o texto de acordos, contratos, comunicados, etc., reformulando e trocando rascunhos, alterações, correções, etc.; ▪ Participar em conferências em linha ou fora de linha.
---	--

Quadro 2. Atividades interativas (Conselho da Europa, 2001:112-124)

Analisando o quadro verificamos que, tendo em vista o propósito da comunicação, as atividades selecionadas permitem a troca de informação, podendo envolver diferentes meios, quer sejam orais, escritos ou até audiovisuais.

Aproveitando os meios audiovisuais e outros materiais úteis para atividades comunicativas, o professor pode, ainda, desenvolver o uso da língua estrangeira de forma lúdica e criativa ou estética. O quadro seguinte sintetiza as atividades sugeridas pelo mesmo documento orientador, para promover a utilização da língua dentro destas duas vertentes.

Usos lúdicos da língua	Usos estéticos da língua
<p><u>Jogos sociais de linguagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oraís (histórias erradas ou “encontrar o erro”; como, quando, onde, etc.); ▪ Escritos (verdade e consequência, a força, etc.); ▪ Audiovisuais (loto de imagens, etc.); ▪ De cartas e de tabuleiro (canasta, monopólio, xadrez, damas, etc.); ▪ Charadas, mímica, etc. <p><u>Atividades individuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, anagramas, charadas, etc.); ▪ Jogos mediáticos (TV e rádio: “Quebra- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O canto (canções de embalar, cancionero popular, canções <i>pop</i>, etc.); ▪ A reescrita ou o relato de histórias, etc.; ▪ A audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.; ▪ Representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.; ▪ A produção, a receção e a

<p>cabeças”, “Palavra Puxa Palavra”);</p> <p><u>Trocadilhos, jogos de palavras, por exemplo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na publicidade, p. ex.: da proteção ambiental: “um cigarro mal apagado pode apagar a floresta”; ▪ Nos títulos de jornais, p. ex.: a propósito do lançamento de um CD dos Beatles perto do Natal, “Noite consolada”; ▪ Nos <i>graffiti</i>, p. ex.: “Quem não tem nada não tem nada a perder”. 	<p>representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.);</p> <p>representar em/ assistir a recitais, peças, ópera, etc.</p>
--	--

Quadro 3. Usos lúdicos e estéticos da língua (Conselho da Europa, 2001:88)

Vários estudiosos e linguistas apresentam sugestões de atividades comunicativas a utilizar no ensino de uma língua estrangeira. Segue-se um exemplo de uma atividade que implica a interação entre dois alunos, que consiste num diálogo guiado, onde cada aluno tem as suas próprias orientações a seguir. Este exemplo é sugerido por Nunan, conforme referência em Paiva (2005).

Asking for help

(Work in pairs. One student looks at card A. The other looks at Card B.)

<p>Card A You are a student. You want your friend to help you with some homework.</p> <p>A Check if B is busy. B _____</p> <p>A Ask him/her to help you. B _____</p> <p>A Try to persuade him/her. B _____</p> <p>A Thank him/her.</p>	<p>Card B You are a student. Your friend wants you to help him/her with homework. You are not keen.</p> <p>A _____.</p> <p>B Tell him/her you are not doing anything. A _____</p> <p>B Refuse. Give a reason. A _____</p> <p>B Agree reluctantly. A _____</p>
--	---

Figura 1. Tarefa comunicativa de Nunan (Paiva, 2005:1)

Ann Galloway faculta aos professores outros exemplos de atividades comunicativas, de acordo com o nível dos alunos e respetivos temas. Apresentam-se agora algumas sugestões. A autora alega que, se pensarmos em alunos que iniciam uma língua estrangeira, o professor pode, por exemplo, distribuir cartões com novas identificações escritas, para que os alunos interajam perguntando e respondendo sobre a sua nova identidade. Os alunos não sabem de antemão as respostas (o que acontece se perguntarem sobre as identidades reais), logo estão a proceder a uma troca de informação autêntica, real.

Na mesma aula, utilizando um exercício de audição, os alunos podem ouvir um diálogo entre dois falantes nativos, que acabam de se conhecer e de se apresentar individualmente. Posteriormente, o professor poderá explicar as diferentes formas de cumprimentar nos vários contextos sociais da língua estrangeira que se está a aprender (Galloway, 1993).

Num nível mais avançado, outras atividades são possíveis, por exemplo uma denominada de “*Eavesdropping*”, sugerida num *workshop* sobre o ensino comunicativo de línguas estrangeiras por Karen Willets e Lynn Thompson (Center for Applied Linguistics). Nesta atividade, os alunos ouvem uma conversa num local público e, após a audição, devem responder a algumas questões gerais sobre o que foi dito nessa conversa:

1. Quem estava a falar?
2. Que idade teriam?
3. Onde é que eles estavam?
4. Sobre o que estavam a falar?
5. O que disseram?
6. Eles aperceberam-se de que alguém os estava a ouvir?

Com esta atividade os alunos colocam-se num contexto real, devendo transmitir a outras pessoas o que ouviram (Galloway, 1993). Do meu ponto de vista, é uma boa escolha para implicitamente praticar o discurso indireto. Por outro lado, é muito provável que o aluno tenha uma opinião quanto ao assunto tratado e que ouviu, o que permitiria debater esse tema na aula, expondo as diferentes opiniões da turma.

Outra atividade apresentada no mesmo *workshop*, desta vez para um nível mais elementar de alunos de Espanhol, é “*Listening for the gist*”. Nesta atividade, os alunos ouvem um texto autêntico, com o objetivo de entenderem a sua mensagem geral. A base do texto seria a seguinte: *Situación ideal . . . Servicio de transporte al Aeropuerto Internacional . . . Cuarenta y dos habitaciones de lujo, con aire acondicionado . . . Elegante restaurante . . . de fama internacional*. No final da audição, os alunos devem decidir o que está a ser publicitado, por exemplo, através de um exercício de escolha múltipla do género *a. a taxi service, b. a hotel, c. an airport, d. a restaurant*, (Galloway, 1993).

São atividades deste género, em que a língua estrangeira é produzida dentro de um contexto, que motivam os alunos, permitindo-lhes tratar temas do seu interesse, possivelmente selecionados por eles mesmos, num ambiente comunicativo contextualizado e desafiante. O mais importante é que estejam de acordo com o nível etário dos alunos, com as suas características, interesses e necessidades, e que permitam a comunicação na língua estrangeira alvo, em contextos reais e significativos.

1.2. A Abordagem Comunicativa nos programas de Espanhol e de Inglês para os três ciclos do Ensino Básico

Os programas de língua estrangeira são referências essenciais à prática do ensino na rede escolar pública e privada. São eles que estabelecem os objetivos a serem atingidos e os conteúdos a serem lecionados, bem como as estratégias e metodologias a adotar, sugerindo também recursos de apoio para a concretização do ensino de línguas estrangeiras no nosso país.

Contudo, importa mencionar que os programas devem estar de acordo com o estipulado pelo QEER, cujo objetivo é “promover a coerência e a transparência na oferta em matéria de Línguas vivas na Europa”. Funciona como um instrumento de orientação, não só para professores, mas também para investigadores, autores de materiais didáticos e decisores políticos, de toda a comunidade europeia (Fischer, 2002:20).

É de referir ainda que os propósitos educativos do QEER são consistentes com as características base da Abordagem Comunicativa. Trata-se de um documento orientador que vê o aprendente de uma língua como um ator social, que deve cumprir

determinadas tarefas em circunstâncias e ambientes contextualizados, com vista a evoluir na sua aprendizagem.

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

(Conselho da Europa, 2001:29)

Com vista a comprovar a existência da Abordagem Comunicativa nos programas de Espanhol e de Inglês, apresenta-se de seguida, a análise de cada um dos programas relativos às práticas de ensino implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, tendo como objetivo evidenciar as características que justificam a presença da Abordagem Comunicativa em cada um deles. Serão analisados inicialmente os programas de Espanhol, somente os de 2.º e 3.º Ciclos, pois não existe ainda programa para o 1.º Ciclo, e, seguidamente, o de Inglês para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Não serão analisados os programas de Inglês para os 1.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, uma vez que não foi necessária a realização das práticas de ensino nestes dois níveis, pois foi concedida a isenção pela Comissão Científica do mestrado com base na profissionalização para o 3.º Ciclo, resultante da licenciatura em ensino anterior a este mestrado, e da experiência letiva de mais de 5 anos no 1.º Ciclo.

Contudo, para minimizar a falta de programa de Espanhol para o 1.º Ciclo, ao realizar a prática de ensino neste nível, decidi ter em consideração o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo. Além de ser direccionado para o mesmo tipo de alunos, os seus objetivos e metodologias estão de acordo com os princípios da Abordagem Comunicativa e adequados ao tipo de ensino que me propus implementar nestas práticas de ensino.

1.2.1. Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo

De acordo com a apresentação do programa de Espanhol para o 2º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que está dentro dos parâmetros estipulados pelo QEQR, descrevendo os alunos deste nível de ensino como sendo utilizadores elementares, correspondente ao nível A1 e A2 desse documento.

Como era de esperar, pude constatar que, neste programa, o aluno é visto como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Por este motivo, o professor deve começar por identificar as necessidades dos alunos da turma, bem como as suas principais características, interesses e motivações, antes de planificar as suas aulas (Fialho & Izco, 2008).

O facto de o aluno ser a figura central do processo de ensino e aprendizagem é o primeiro indicador de que estamos perante um programa baseado na Abordagem Comunicativa. Seguidamente, observamos que uma das finalidades apontadas é:

Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de interajuda, a cooperação e a solidariedade.

(Fialho & Izco, 2008:2)

Nesta afirmação encontramos outros conceitos relativos à Abordagem Comunicativa, como a educação para a “comunicação” e a “interacção social” entre os aprendentes, dois conceitos essenciais e interrelacionados para a implementação da Abordagem Comunicativa dentro da sala de aula.

Por outro lado, o programa refere a importância da expressão oral, bem como a necessidade de facultar as ferramentas necessárias para o aluno “aprender a aprender”. Algo que nos remete para a responsabilização do aluno no processo de aprendizagem, no qual o professor funciona como facilitador, orientador e conselheiro do aluno, ajudando-o a evoluir continuamente na sua aprendizagem.

Mais adiante verificamos que o objetivo primordial é desenvolver a aprendizagem em contextos de comunicação que, obviamente, estejam próximos do grupo etário dos aprendentes, “fomentando uma interacção comunicativa que permita a transmissão e assimilação de conteúdos” (Fialho & Izco, 2008:4). Para isso, o aluno deve:

- Adquirir competências básicas de recepção da língua oral e escrita;
- Desenvolver a capacidade para reconhecer as normas sociais que regem os usos linguísticos;

- Desenvolver a capacidade de reconhecer as próprias necessidades de aprendizagem e identificar os objectivos pessoais;
- Criar a capacidade de planificar de forma autónoma o trabalho;
- Desenvolver a capacidade de avaliar o próprio processo de aprendizagem.

(Fialho & Izco, 2008:3)

Neste sentido, cabe ao professor seleccionar atividades, nas quais o aluno tenha oportunidade de praticar todas as competências, destacando a expressão oral e a compreensão oral. Simultaneamente deverá promover a utilização das funções comunicativas da língua, fazendo com que o aluno se apresente, fale de acontecimentos, crie opiniões, expresse os seus sentimentos, etc.

Na verdade, várias vezes ao longo do programa menciona-se a necessidade de dar mais relevo à “competência oral” para que mais facilmente o aluno consiga evoluir na sua competência comunicativa, segundo o estipulado pelo QEQR. Assim, o aluno utiliza as diferentes competências que possui, em distintos contextos e sob diversas condições, com vista a realizar atividades de língua, obrigando a processos de produção e receção de textos.

Destaco também, neste programa, um aspeto extremamente relevante no ensino do Espanhol. Devido às semelhanças entre a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa, aconselha-se a aplicação de “atividades contrastivas”, de forma a reduzir o número de erros provenientes da proximidade entre as duas línguas. De acordo com a minha experiência nas práticas letivas de Espanhol, este é, sem dúvida, um ponto importante a considerar, uma vez que erros deste género aparecem com alguma frequência nas aulas de Espanhol, tanto a nível oral como escrito.

Outro aspeto presente no programa e reivindicado pela Abordagem Comunicativa, é a necessidade de proporcionar formas de trabalho distintas, tais como o trabalho em pares e em grupo, facilitando a comunicação através da interação entre os vários elementos que constituem o grupo, além de que “favorece a formação integral do aluno e, também, resolve situações de assimetria, ajuda a vencer o medo e a vergonha, a aprender a partilhar e a colaborar com os outros colegas” (Fialho & Izco, 2008:34).

As desvantagens inerentes às atividades comunicativas, já mencionadas anteriormente, estão igualmente presentes no programa. Este alerta para “o ruído e a distorção”, próprios das situações comunicativas, não devem criar dificuldades na concretização dessas atividades. De modo a minorar esta desvantagem, propõe-se que o professor diversifique as atividades, que, por seu lado, não devem ser demasiado extensas, visto que o tempo de atenção do nível etário destes alunos é limitado. Este

programa acrescenta que o professor deve motivar os alunos, através de atividades variadas, cujos objetivos serão bem definidos e adaptados aos níveis dos alunos. Pois, se forem pouco interessantes, demasiado exigentes e difíceis, essas atividades podem acabar por desmotivá-los. Da mesma forma, “pode haver uma ruptura comunicativa por falta de recursos expressivos porque o *input* não se encontra próximo dos seus níveis de conhecimento, por isso o aluno tem de contar com recursos léxicos, funcionais e nocionais para a realização das tarefas (Fialho & Izco, 2008:34).

Tendo em vista essa diversificação de atividades, o programa apresenta algumas sugestões, nomeadamente de atividades em que os alunos devem transmitir informações pessoais, como “soletrar o nome, dizer a idade, a nacionalidade, de onde são, ou descrever a família, indicar do que gostam e não gostam” e de atividades lúdicas, cuja presença é essencial, visto que “permitem a participação de toda a gente e são fáceis de organizar e praticar” (Fialho & Izco, 2008:38).

Após esta análise, concluo que o programa de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico está de acordo com a generalidade das características apresentadas pela Abordagem Comunicativa. Não só recomenda que se dê prioridade a uma aprendizagem funcional recorrendo às “atividades comunicativas e às tarefas reais ou simuladas, num ambiente descontraído”, dentro de um contexto, como também orienta o professor para a utilização de “recursos, materiais didáticos e actividades variadas e motivadoras que possam ser úteis a todos os alunos (não só quanto aos temas, mas também quanto ao grau de dificuldade)” (Fialho & Izco, 2008:34), estimulando o interesse e a curiosidade dos alunos, que conseqüentemente gera novas necessidades de aprendizagem.

1.2.2. Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo

Dando seguimento ao que já se evidencia no programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, o programa relativo ao 3.º Ciclo do Ensino Básico apresenta características semelhantes, baseando-se igualmente em aspetos essenciais à Abordagem Comunicativa. Em primeiro lugar, reconhece o aluno como sendo um “agente social”, cujo discurso ocorre em atividades linguísticas integradas num contexto social. Posteriormente, tem em linha de conta, não só os aspetos linguísticos e extralinguísticos da comunicação, mas também os aspetos cognitivos e emocionais, todos indispensáveis ao processo de comunicação em contextos reais e de interação social.

Os conteúdos abordados podem repetir-se ao longo dos três anos deste ciclo, no entanto devem ser aprofundados e trabalhados de modo mais abrangente ano após ano, considerando sempre as características e competências individuais dos alunos no processo comunicativo. Estão ainda contempladas no programa as competências gerais e as competências comunicativas do QECR, a saber, “os conhecimentos declarativos, as aptidões, a competência existencial ou a capacidade de aprender (...) e as competências linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas (Fialho & Izco, 2009:1). No que concerne aos conteúdos descritos, de um modo geral enquadram-se no nível B1 do QECR “centrando-se no mesmo modelo comunicativo, mas adaptando-se ao contexto educativo no qual deve aplicar-se” (Fialho & Izco, 2009:2).

Tendo estas orientações presentes no momento das suas planificações, é da responsabilidade do professor determinar as estratégias necessárias para atingir as finalidades e os objetivos deste programa, onde prevalece a competência comunicativa. Relativamente às finalidades mencionadas, destacam-se as seguintes dentro do modelo de Abordagem Comunicativa:

- Fazer com que o aluno conheça os elementos que constituem o sistema da língua para ser capaz de se desenvolver em situações habituais de comunicação dentro da interação social.
- Promover a autonomia do aluno no processo de aprendizagem, tornando-o responsável pelo uso da língua através da fixação de objetivos, pela gestão de aprendizagem e pelo aproveitamento dos recursos disponíveis.
- Implementar a utilização dos *media* e das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem, de comunicação e de informação.

(Fialho & Izco, 2009:3)

Por outras palavras, cabe ao professor propiciar a aprendizagem num ambiente de contextos reais de comunicação, entre pares, facultando as ferramentas necessárias para o aluno evoluir dentro da sua autonomia, responsabilizando-se pela sua própria aprendizagem. Além disso, o professor deve igualmente diversificar os materiais utilizados nas aulas, recorrendo aos diferentes *media* (ótimos para proporcionar materiais autênticos), não esquecendo as novas tecnologias de comunicação e informação, que já fazem parte do quotidiano e do agrado dos nossos alunos.

Deste modo será possível alcançar o objetivo principal deste programa, nomeadamente desenvolver o processo de ensino e aprendizagem “em contextos de comunicação próximos ao grupo etário dos alunos, fomentando uma interação comunicativa que permita a transmissão e assimilação de conteúdos” (Fialho & Izco,

2009:4). Note-se que os conteúdos, designadamente os linguísticos, devem ser vistos como um meio de promover a comunicação em contexto, em vez de serem tidos como um fim a atingir. Devem permitir a consolidação e o aumento das competências adquiridas ao longo do segundo ciclo, havendo uma evolução no processo de aprendizagem do aluno, e fazendo com que este possa enquadrar-se no nível correspondente ao utilizador independente, o nível B1, descrito no QEQR, no final do 3.º Ciclo.

1.2.3. Programa de Inglês para o 2.º Ciclo

Apesar de o programa de Inglês para o 2.º Ciclo não ser tão recente como os programas de Espanhol, apresenta também características relativas à Abordagem Comunicativa. Considera que a língua funciona com um espaço de expressão, servindo as relações interpessoais e as realizações de interação social.

A língua é também vista como um fator determinante na socialização e na valorização pessoal do aluno, permitindo-lhe “desenvolver a consciência de si próprio e dos outros, traduzir atitudes e valores, aceder ao conhecimento e demonstrar capacidades” (Ministério da Educação, 1996:5). É, portanto, potenciadora de experiências relevantes para o crescimento do aluno enquanto pessoa e enquanto cidadão do mundo.

É neste âmbito de crescimento pessoal e social que o programa apresenta as finalidades disciplina, que subentendem a comunicação e a interação social como partes integrantes e fundamentais para a aprendizagem efetiva. Destacam-se algumas delas em seguida:

- Favorecer 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);
- Promover a educação para a **comunicação enquanto fenómeno de interação social**, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania;
- Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo contínuo estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da 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.

(Ministério da Educação, 1996:7)

A importância da aquisição da competência comunicativa é claramente evidente neste programa e essencial no processo de ensino e aprendizagem. Como já foi referido anteriormente, a competência comunicativa comporta outras competências que lhe estão inerentes e são indissociáveis. Segundo o programa de Inglês para o 2.º Ciclo, a competência comunicativa inclui a competência linguística, a competência discursiva, a competência estratégica, a competência sociolinguística, a competência intercultural e a competência de processo (Ministério da Educação, 1996).

Todas estas competências devem ser desenvolvidas em atividades de interação, que promovam a comunicação o mais real possível dentro da sala de aula. Para isso, como já se referiu anteriormente, é essencial que o professor tenha em conta as características dos alunos e do meio social que o rodeia, procurando sempre relacionar os conteúdos programáticos à esfera familiar do aluno.

Considerando estes aspetos, o programa de Inglês em análise expõe três dimensões presentes no processo de interação e comunicação, a saber, a dimensão temática, a dimensão do *eu* e a dimensão do *nós*. Ou seja, não basta tratar os conteúdos presentes no programa a lecionar, o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer conjuntamente com a análise do mundo dos alunos e do país cuja língua o aluno está a aprender, permitindo uma análise contrastiva de ambos, da sua cultura e língua, bem como do próprio processo de aprendizagem. Trata-se de um procedimento complexo que abrange as três dimensões enunciadas no programa, criando um sistema de coexistência entre elas, como podemos verificar na figura que se segue.

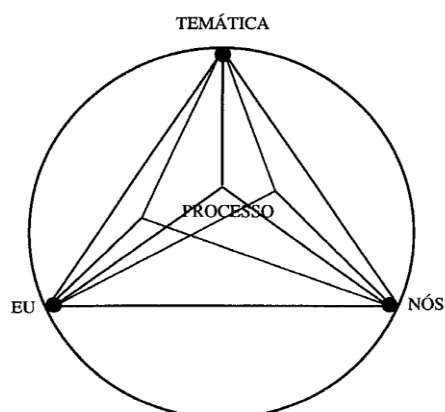


Figura 2. A interdependência destas três dimensões (Ministério da Educação, 1996:11)

Tendo como objetivo elucidar o professor quanto à metodologia mais adequada a utilizar no processo de ensino e aprendizagem, o programa aconselha a adoção de um ensino centrado no aluno, tornando-o um agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem, conceitos essenciais à Abordagem Comunicativa. Defende a aproximação dos conteúdos programáticos com as vivências, interesses e experiências de vida do aprendente, não só como aluno, mas também como pessoa. Deste modo, consegue-se uma aprendizagem mais significativa, nos domínios cognitivo, afetivo, social e moral. Ao colocar em prática estas orientações, o professor consegue aumentar a motivação do aluno e, conseqüentemente, o seu empenho e sucesso escolar.

No que diz respeito ao papel do professor, deixa de ser a figura central do processo de ensino e aprendizagem, para dar mais destaque ao aluno, que se torna mais autónomo e responsável pela sua aprendizagem. O professor assume a função de orientador e facilitador, assegurando as condições e os meios necessários, para que o aluno organize, controle e avalie a sua aprendizagem, tal como advogam os princípios base da Abordagem Comunicativa.

Por outro lado, é igualmente da responsabilidade do professor garantir um ambiente de trabalho agradável e estimulante para todos. Com este propósito, deverá recorrer a “práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes entre os alunos” (Ministério da Educação, 1996:41).

Outro aspeto que deve ser alvo de diversificação é a organização de trabalho, que não pode ser apenas individualizado. Deve ser dada ao aluno a oportunidade de trabalhar em grupo ou em pares, o que em determinadas atividades é uma vantagem para a promoção da interação, além de que facilita o desenvolvimento das relações interpessoais e sociais.

Não só as práticas pedagógicas e a organização de trabalho devem ser diversificadas, como também os materiais a utilizar devem ser bastante variados, procurando recorrer ainda às novas tecnologias, tão em voga e tão do agrado dos alunos de hoje em dia. De preferência, utilizar materiais que facilitem as atividades comunicativas e que captem a atenção dos alunos, envolvendo-os mais ativamente no processo de aprendizagem. Segundo as teorias da Abordagem Comunicativa o mais adequado será recorrer a materiais autênticos, adaptados ao universo dos alunos que constituem a turma.

Após esta análise, concluo que, de facto, o programa vai ao encontro das normas estipuladas pelo QECR e das teorias defendidas pela Abordagem Comunicativa, cujo objetivo final é a comunicação real, em que o aluno participa ativamente, responsabilizando-se e evoluindo como aluno e como cidadão.

2. Análise das práticas de ensino

A primeira parte do presente Relatório Final pretende esclarecer o conceito de Abordagem Comunicativa, o que a constitui e as finalidades a que se propõe. Dentro desse âmbito procede-se à análise dos programas de Inglês e Espanhol, para os três Ciclos do Ensino Básico, comprovando a importância da competência comunicativa no ensino destas duas línguas estrangeiras no ensino básico em Portugal.

Nesta segunda parte é feita a contextualização e análise crítica das experiências de ensino, que decorreram no contexto da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Foi com base na Abordagem Comunicativa que procurei planificar as minhas aulas nos diferentes ciclos de ensino, tendo em conta as características da turma em geral e dos alunos em particular, procurando adequar as atividades e as estratégias da melhor forma possível.

As aulas decorreram ao longo do segundo ano do Mestrado, em quatro períodos de tempo distintos, de cerca de cinco semanas cada. Considero que foram períodos de tempo relativamente curtos para o desenvolvimento dos estágios, no entanto compreendo que é o tempo possível para a realização das aulas nos três ciclos de ensino, em Inglês e em Espanhol, dentro do ano letivo estipulado.

A concretização da Prática de Ensino Supervisionada ocorreu graças à disponibilidade de algumas escolas, que abraçaram este projeto, apoiando e facultando os recursos necessários para a realização dos estágios. Agradeço desde já toda a disponibilidade prestada ao Patronato Nun'Álvares Pereira, ao Colégio da Imaculada Conceição, à Escola Básica Integrada de Mões e à Escola Secundária da Sé de Lamego.

No ponto que se segue é feita a caracterização destas quatro escolas onde decorreram as aulas de estágio, bem como das respetivas turmas onde tive a oportunidade de lecionar. Seguidamente, passo a descrever e a analisar as atividades principais de cada aula, dentro do que estipula a Abordagem Comunicativa.

2.1. Contextualização das escolas e das turmas

- Patronato Nun'Álvares Pereira – Estágio de Espanhol no 1.º Ciclo



Figura 3. Patronato Nun'Álvares Pereira

Fundado em 1920, o Patronato Nun'Álvares Pereira foi uma instituição criada por um destacado grupo de sacerdotes, militares e civis, residentes na cidade de Lamego, cujo objetivo primordial era a prestação de auxílio à juventude carenciada do sexo masculino, fornecendo-lhe alimentação, vestuário e educação moral, literária e profissional. Hoje em dia continua a ser uma instituição de referência no ensino, no Concelho de Lamego.

Aqui foi desenvolvido o Clube de Espanhol, ao longo do 3.º período, do ano letivo de 2011/2012, com o apoio e a total disponibilidade por parte da Diretora Pedagógica, professora Alice Rebelo, a quem devo um sincero agradecimento por ter acolhido este Clube e as suas professoras de braços abertos. Desta forma, foi possível realizar o Clube de Espanhol, cujas aulas foram da responsabilidade de três professoras estagiárias, sendo eu uma delas. Os objetivos e o programa do clube elaborado pelas professoras encontram-se em anexo (Apêndice 1 e 2).

As aulas que ficaram a meu cargo decorreram nas últimas semanas do ano letivo, designadamente, de 22 de maio a 12 de junho. Apesar de o período de estágio ser relativamente curto, a professora titular da turma, Alice Rebelo, facultou as informações necessárias sobre a turma, para que as três professoras pudessem ter em conta as suas características na planificação das aulas. Pessoalmente tinha a vantagem de já conhecer

os alunos, pois tinham sido meus discentes nas aulas de Inglês de 1.º Ciclo, como Atividade de Enriquecimento Curricular, nos dois últimos anos letivos.

A turma selecionada para o Clube de Espanhol foi a turma do 4.º ano de escolaridade. É constituída por oito alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A maioria dos alunos reside na cidade de Lamego e uma pequena parte nos arredores. Integram esta turma desde o 1.º ano de escolaridade, com exceção de um aluno que foi transferido apenas no presente ano letivo, mas cuja adaptação foi muito positiva, estabelecendo de imediato uma boa relação com os seus colegas, professores e toda a comunidade educativa.

São alunos provenientes de famílias com um nível socioeconómico médio ou baixo, cujos pais desempenham profissões que não exigem elevados graus de estudos. No entanto, em praticamente todos os casos, são bem acompanhados pelos seus progenitores, usufruindo de apoio e atenção no seu desenvolvimento pessoal e escolar. Aparentam ser famílias bem estruturadas e interessadas no percurso escolar dos seus educandos.

A turma demonstra um elevado interesse em desenvolver os seus conhecimentos e aprender coisas novas. Daí que se tenham sentido extremamente motivados para a realização do Clube de Espanhol.

Com este género de alunos, as expetativas acabam por ser sempre altas, além de que se torna um trabalho enriquecedor e de muita realização pessoal. É nestes momentos que sentimos a recompensa do nosso trabalho, ao verificarmos que os alunos estão presentes na sala de aula, não por pura obrigação, mas porque realmente querem aprender sempre mais.

- **Colégio da Imaculada Conceição – Estágio de Espanhol no 2.º Ciclo**



Figura 4. Colégio Imaculada Conceição – Lamego

O estágio de Espanhol no 2º Ciclo foi realizado no Colégio Imaculada Conceição de Lamego, no âmbito de um Clube de Espanhol, desenvolvido ao longo do 3.º período do ano letivo de 2011/2012.

O Colégio foi fundado em 1927 e pertenceu a uma Congregação de Irmãs Franciscanas Hospitaleiras. Nos primeiros anos de existência tinha um número reduzido de alunas que, ao longo dos anos, foi aumentando, chegando a ultrapassar as 180 alunas em regime de internato, em 1950.

Em 2007, o Colégio assistiu à passagem de testemunho das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras para a empresa Fascínio das Palavras, que assumiu a sua direção dando continuidade ao lema de educação “A Herança mais Valiosa: uma Educação de Qualidade”. Trata-se de um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo com paralelismo pedagógico.

As aulas do Clube de Espanhol ficaram à responsabilidade de três professoras estagiárias, tendo eu sido a primeira a lecionar, com a orientação da professora cooperante, Dra. Cristina Bernardes, Diretora Pedagógica desta instituição.

Recebeu-nos afavelmente, disponibilizando o espaço e o material escolar necessário para o bom funcionamento do Clube, fazendo o que tinha ao seu alcance para que tudo decorresse da melhor forma possível. Por tudo isto, agradeço sinceramente e espero ter retribuído de algum modo, dando o melhor de mim no desenvolvimento do Clube de Espanhol.

Fiquei responsável pelas primeiras aulas do Clube, nomeadamente, de 29 de fevereiro a 21 de março. Apesar de o período de estágio ser relativamente curto, as diretoras de turma dos alunos inscritos no Clube facultaram algumas informações mais importantes sobre os mesmos.

Os alunos que integraram a turma do Clube de Espanhol pertenciam às turmas de quinto e sexto anos de escolaridade. São, na sua maioria, alunos educados e bem comportados, que demonstram interesse e curiosidade em conhecer esta nova língua estrangeira. Provêm, maioritariamente, de famílias de nível socioeconómico médio alto, com bom ambiente e acompanhamento familiar. Na sua maioria, são alunos motivados e curiosos, sempre prontos a aprender e a testar os seus conhecimentos.

Para conseguirmos constituir esta turma foi levada a cabo uma divulgação do clube, dirigida aos alunos do 2.º Ciclo. A sua finalidade era dar a conhecer alguns

aspectos culturais dos países de língua oficial espanhola, bem como os próprios objetivos a que se propunha o Clube. Para tal, recorremos à utilização de um vídeo, música e um questionário cultural, que surtiu o efeito desejado, visto que o número de inscrições no Clube ultrapassou as nossas expetativas.

Alguns dos materiais usados para essa divulgação encontram-se em anexo a este relatório, nomeadamente o folheto de divulgação e autorização do Clube (Apêndice 3), a planificação do Clube (Apêndice 4) e os objetivos do Clube (Apêndice 5).

- **Escola Básica Integrada de Mões – Estágio de Espanhol no 3.º Ciclo**



Figura 5. Escola Básica Integrada de Mões - Castro Daire

A Escola Básica Integrada de Mões iniciou a sua atividade a 18 de outubro de 1998, tendo, inicialmente, como destinatários toda a população escolar dos 2.º e 3.º ciclos das freguesias de Mões, Mamouros, Moledo, e Ribolhos. Mais tarde, em 2000, foi criado o agrupamento de Escolas de Mões, integrando toda a rede de Jardins de Infância e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico das freguesias anteriores.

Em 2003, por decisão dos organismos centrais do Ministério da Educação, que procederam a uma reorganização dos agrupamentos, as freguesias de Alva, Gafanhão, Reriz e Pepim, passaram também a incorporar o Agrupamento de Escolas de Mões, assegurando a formação e a educação de todas as crianças e jovens da zona sul do Concelho de Castro Daire.

O Agrupamento de Escolas de Mões é uma instituição de ensino público, a qual teve a sua última reorganização no ano letivo de 2003/2004, abrangendo os ensinos pré-escolar, básico e recorrente. Os discentes da E.B.I. de Mões são, na sua maioria,

oriundos de famílias com fracos recursos económicos, o que leva a que os níveis de ambição e aspiração social dos mesmos sejam bastante baixos. Muitos deles ficam-se pela escolaridade obrigatória. O universo de alunos dos 2.º e 3.º ciclos ronda os 200 alunos.

O estágio decorreu durante as cinco semanas previstas, sendo que a semana de observação das aulas foi a última semana de aulas do 1.º período (dia 12 e 13 de dezembro). As aulas lecionadas tiveram lugar de 3 a 31 de janeiro.

Visto que o período de estágio não era muito longo, todas as informações que pudesse receber, fosse sobre o funcionamento da escola, do material da sala de aula, mas especialmente sobre os alunos da turma, eram extremamente importantes para um maior conhecimento do espaço e dos alunos com quem viria a trabalhar. Para obter estas informações contei com o apoio da professora cooperante, professora Benilde Santos, a quem agradeço desde já, que me colocou a par de tudo o que era necessário para um melhor funcionamento das aulas e sempre se mostrou disponível, quer para esclarecer qualquer dúvida, quer para me aconselhar e ajudar segundo o que considerava ser mais adequado em diversos contextos escolares.

A turma de estágio foi o 8.º H, com dezanove alunos, constituída por oito rapazes e onze raparigas, sendo que dois dos alunos são referenciados como tendo Necessidades Educativas Especiais.

É uma turma que demonstra algum interesse pela escola, cujos alunos cumprem os seus deveres de alunos, realizando as tarefas propostas e participando ativamente nas aulas. Normalmente têm consigo todo o material necessário e revelam um comportamento e atitudes adequados à sala de aula.

- **Escola Secundária da Sé - Lamego – Estágio de Inglês no 2.º Ciclo**



Figura 6. Escola Secundária da Sé – Lamego

O estágio de Inglês no 2.º Ciclo foi realizado na Escola Secundária da Sé, sede do Agrupamento de Escolas da Sé, em Lamego, com uma população de 772 alunos. O concelho de Lamego é composto por 24 freguesias, pertencente ao distrito de Viseu. Insere-se na região do Douro cujas características únicas levaram a Unesco a considerá-la Património Mundial da Humanidade.

O estágio decorreu durante as cinco semanas previstas, desde 10 de abril a 10 de maio, sendo que a primeira semana de aulas foi de observação. Agradeço desde já a ajuda e dedicação da professora cooperante, Elisabeth Silva, que se mostrou sempre disponível para me orientar e aconselhar ao longo do estágio.

À semelhança do que aconteceu nos outros estágios, a duração da prática letiva não foi muito longa, portanto todas as informações que pudesse receber, quer sobre o funcionamento da escola, quer sobre o material da sala de aula, mas especialmente sobre os alunos da turma, eram extremamente importantes para um maior conhecimento do espaço e das pessoas com quem viria a trabalhar. Por esta mesma razão, considerei igualmente indispensável procurar a Diretora de Turma dos alunos com quem viria a estagiar, para obter informações mais precisas sobre cada aluno da turma, bem como a apreciação global do aproveitamento e comportamento.

Também a Diretora de Turma se mostrou muito prestável, dando-me a conhecer as informações mais relevantes da turma (5.º B). Constituída por 28 alunos (13 raparigas e 15 rapazes), tem dois alunos referenciados com Necessidades Educativas Especiais. Devido a trabalhos com a professora de Ensino Especial, os dois alunos estiveram presentes apenas em uma das duas aulas semanais de Inglês.

Trata-se de uma turma que apresenta algumas dificuldades relativamente ao seu aproveitamento, mas especialmente no comportamento. A maioria desses alunos não demonstra qualquer estímulo para frequentar a escola, alegando que apenas estão ali porque são obrigados. Alguns deles não têm o apoio e o incentivo necessários no seio familiar.

Provêm de meios rurais, onde a maioria dos seus progenitores se dedica à agricultura, o que em alguns dos casos faz com que os próprios alunos tenham a responsabilidade de ajudar os seus pais em casa e no campo.

Acresce o facto de não haver muita união dentro da turma, surgindo por vezes alguns problemas pessoais no decorrer das aulas, que levam a discussões e distúrbios, perturbando o bom funcionamento das aulas. Felizmente, há alunos que demonstram algum interesse pela escola e que gostam de aprender, cumprindo os seus deveres de

alunos, participando ativamente nas aulas, apesar de nem sempre o ambiente ser muito favorável.

2.2. Análise crítica das práticas de ensino

Tendo em consideração as bases da Abordagem Comunicativa, ao longo das aulas realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, procurei implementar o máximo de atividades comunicativas possível, de acordo com os temas propostos pelos programas de Inglês e de Espanhol para o Ensino Básico.

Contudo nos estágios realizados no 2.º Ciclo de Inglês e no 3.º de Espanhol, o uso do manual condicionou algumas das atividades realizadas, que foram adaptadas, para que se enquadrassem dentro dos pressupostos da Abordagem Comunicativa. Tive em conta os interesses e as características dos alunos, tentando sempre relacionar os temas a lecionar com a realidade dos alunos e a comunidade em que se inserem.

Com vista a aumentar a motivação dos alunos e a evitar a rotina no decorrer das aulas, optei por variar as atividades selecionadas para as aulas, com o recurso de materiais diversificados onde se incluem as novas tecnologias, visto que são bastante motivadoras para os alunos, especialmente os mais jovens. O objetivo das atividades foi sempre proporcionar aos alunos a oportunidade de comunicar utilizando a língua estrangeira, possibilitando a sua aprendizagem de forma prática.

Para atingir este objetivo, as atividades selecionadas consistiam, por diversas vezes, em jogos ou atividades lúdicas que implicassem a comunicação e a transmissão de informação, especialmente nos níveis de iniciação (nos Clubes de Espanhol para o 1.º e para o 2.º Ciclos).

No que diz respeito ao meu desempenho como professora, fiz os possíveis para promover um ambiente propício à aprendizagem e à comunicação numa língua estrangeira, tentando sempre estabelecer um ambiente de respeito mútuo entre os alunos, facilitando o bom funcionamento das aulas. Como sabemos, nem sempre o funcionamento das aulas depende só do professor, mas também da turma em causa, do próprio relacionamento que existe entre os alunos e com o professor, assim como da união da turma, ou falta dela.

Os pontos seguintes pretendem analisar as atividades principais desenvolvidas ao longo das aulas e em cada ciclo, à luz da Abordagem Comunicativa.

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

Visto que o ensino de Espanhol no 1.º Ciclo decorreu no âmbito de um Clube, tornou-se mais fácil selecionar temas do interesse dos alunos, que estivessem direcionados à sua realidade, proporcionando uma maior motivação.

No entanto, essa escolha foi realizada pelas três professoras que organizaram o Clube, com base nas orientações programáticas de inglês para o 1.º Ciclo, por não haver ainda qualquer programa de Espanhol para este nível de ensino.

Os temas lecionados podem ser consultados no seguinte quadro resumo, juntamente com a calendarização das aulas, as principais atividades desenvolvidas ao longo deste estágio e os materiais utilizados para cada uma delas.

Data	Tema	Atividades principais	Materiais
15/05/2012	Aula de observação		
22/05/2012	- <i>Mi familia</i>	- Jogo de “Quem é quem?”	- Dado com a família dos Simpsons
29/05/2012	- <i>Mi casa y sus habitaciones</i>	- Jogo de movimento - Relacionar imagens a frases	- Nenhum material - Cartões com imagens e cartões com frases
05/06/2012	- <i>Cuento: Los tres cerditos</i>	- Ordenar imagens do conto - Dramatização do conto	- Cartões com imagens - Ficha de trabalho com conto
12/06/2012	- <i>Muebles y objetos de la casa.</i>	- Jogo “Onde está o gato?” - Completar um mini-livro	- Caixa e peluche - Mini-livro de uma casa

Quadro 4. Resumo das aulas de Espanhol no 1.º Ciclo

1.ª Aula, dia 22 de maio:

Nesta primeira aula, optei por iniciar com uma atividade que captasse a atenção dos alunos e que permitisse relacionar os conteúdos lecionados na aula anterior com a presente aula. Tendo em conta que, na última aula, o tema se prendia com o vestuário, especialmente de algumas figuras conhecidas dos desenhos animados, decidi seguir a linha da animação introduzindo os Simpsons, também muito conhecidos pelos mais pequenos.

Após identificarem a música introdutória, os personagens, as suas roupas e as relações familiares dos Simpsons, com atividades diversificadas, os alunos terminaram a aula com um jogo: *¿Quién es quién?*. Para poderem realizar o jogo em questão tiveram de colorir, recortar e construir um dado com a família dos Simpson.

Um aluno de cada vez atirava o dado e descrevia a imagem que ficava exposta em cima, os outros deviam adivinhar quem era, dizendo o nome do personagem e da relação familiar com a Lisa Simpson.

Os alunos mostraram-se bastante motivados e participativos ao longo de todas as atividades, com especial destaque para esta última, que, por se tratar de um jogo, capta mais a sua atenção e vai mais ao encontro dos seus interesses e do seu nível etário. Além disso, o facto de realizarem as atividades com alguns dos personagens de desenhos animados também os motiva bastante.

As atividades foram bem sucedidas e os alunos participaram ativamente em todas elas, esforçando-se por utilizar sempre a língua estrangeira no decorrer de cada atividade.

2.ª Aula, dia 29 de maio:

Na segunda aula passámos da família dos Simpsons para a sua casa, através da identificação da casa em que viviam, com a opção de três imagens para seleccionar a correta.

Contudo antes desta transição, de modo a fazer uma pequena revisão da aula anterior e ativar o conhecimento dos alunos, foi realizada uma atividade de Resposta Física Total (1) relativa ao vocabulário das relações familiares.

1 - *Total Physical Response* em Inglês e *Respuesta Física Total* em Espanhol.

O nome dado à atividade foi “*Familia en movimiento*” e consistiu no reconhecimento de palavras masculinas e femininas sobre a família. Os alunos estavam divididos em duas filas e deviam dirigir-se para a direita em direção ao quadro ou para a esquerda em direção à parede, segundo o género das palavras que ouviam (palavras masculinas para a direita e femininas para a esquerda). Os elementos de cada grupo que não seguissem para o lado correto, ou não chegassem ao quadro ou à parede, passavam para a equipa contrária. No fim, ganhava a equipa com mais elementos no grupo. Esta é uma atividade que vai ao encontro de uma das sugestões metodológicas do programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, que encara a mobilidade e a utilização do corpo fundamental nesse nível e que considero poder ser alargado igualmente ao 1.º Ciclo.

Depois desta atividade e da identificação da casa dos Simpsons, permaneceram no quadro três casas distintas (Apêndice 6). A professora distribuiu cartões com frases por todos os alunos, que diziam respeito a uma das três casas possíveis. Cada aluno leu a sua frase em voz alta para a turma, e em seguida colocou debaixo da casa correspondente no quadro, explicando porque tinha selecionado essa casa. Desta forma, foi introduzido algum vocabulário sobre as características das casas (Apêndice 7).

Posteriormente distribuí uma ficha de trabalho, para que os alunos ficassem com a informação exposta no quadro. Nessa ficha tinham as três frases de cada casa juntas, de modo a formar um pequeno texto, e ao lado de cada texto um retângulo em branco para colarem a imagem da respetiva casa. Cada aluno recebeu igualmente três autocolantes das casas para esse efeito.

Foi clara a motivação dos alunos, levando-os a participar ativamente ao longo da aula e das referidas atividades, devido a várias razões, segundo o meu ponto de vista, nomeadamente a diversificação de materiais utilizados e a realização de diferentes atividades de forma lúdica e interativa.

O facto de continuarmos a falar dos Simpons e de casas pertencentes a personagens de animação, também permite relacionar mais facilmente os conteúdos lecionados ao mundo dos alunos e deste nível etário. Por estes motivos, creio que as atividades foram bem selecionadas e cumpriram o seu propósito.

3.ª Aula, dia 5 de junho:

Aproveitando o tema da aula anterior, relativo à casa, selecionei o conto tradicional “*Los tres cerditos*” para abordar nesta aula, com o objetivo de introduzir elementos culturais e de referência literária nas aulas de Espanhol. Para além destes

motivos, importa referir, ainda, que os contos são também do agrado dos alunos, especialmente neste nível de 1.º Ciclo.

O facto de ser um conto igualmente conhecido em português facilita o acompanhamento e a compreensão da história por parte dos alunos, aumentando a sua confiança e autoestima na utilização da língua estrangeira.

Inicialmente, o conto foi apresentado através de um vídeo onde os alunos fizeram o reconhecimento dos vários intervenientes da história (2). Só depois da visualização do vídeo foram colocadas no quadro algumas imagens da história, desordenadas. Coube aos alunos a função de as ordenar de acordo com o vídeo que tinham acabado de ver. À medida que escolhiam cada uma das imagens que se seguia referiam o porquê dessa escolha. No final cada aluno recebeu uma ficha de trabalho com o conto por escrito, onde cada parágrafo tinha juntamente um espaço reservado à imagem correspondente. Por essa razão distribuí os autocolantes necessários que os alunos colaram, com a minha ajuda e com a ajuda das imagens anteriores já ordenadas no quadro.

Em seguida, os alunos, divididos em dois grupos, dramatizaram o conto fazendo-se passar pelos seus personagens com a ajuda do texto escrito. O meu papel como professora foi orientá-los nessa dramatização para a turma e desempenhar a função de narrador da história.

Julgo que estas atividades foram benéficas para o desenvolvimento de várias competências dos alunos, designadamente de receção e produção oral, aliadas à interação entre os vários elementos da turma no momento da representação do conto. Por estes motivos e pelos enunciados anteriormente, considero que as atividades foram claramente positivas e adequadas aos interesses, características e necessidades dos alunos.

4.ª Aula, dia 12 de junho:

A última aula de estágio neste ciclo de Espanhol prendeu-se com o tema da mobília e objetos da casa, recorrendo também ao uso de preposições de lugar, mas de forma implícita e contextualizada.

No início da aula procedeu-se a uma breve revisão de alguns conteúdos das duas aulas anteriores, relativos à casa e mobília. Também se realizaram algumas atividades

2- O vídeo encontra-se disponível no *link* seguinte: <http://www.youtube.com/watch?v=PkWfS-tpv4g>

que implicavam o uso de preposições de lugar, de forma contextualizada. Posteriormente os alunos jogaram ao *¿Dónde está el gato?*, que pretendia fazer com que os alunos utilizassem as preposições de lugar com o objetivo de localizar um gato de peluche levado para a aula dentro de uma caixa. Para realizar esta atividade, um aluno de cada vez colocou-se de frente para turma, perto de uma mesa com a caixa e o gato. Depois disso, com os olhos vendados, o aluno em questão deveria procurar o gato com as mãos e dizer onde estava (dentro da caixa, do lado direito, debaixo da mesa, etc.).

Os alunos divertiram-se muito com esta atividade e conseguiram comunicar na língua estrangeira, mencionando a localização do gato e esperando a confirmação dos outros colegas que podiam realmente ver onde estava situado o gato. Deste modo, consolidaram as preposições de lugar, depois de já as terem utilizado noutra género de exercícios, dentro de um contexto lúdico e mais apelativo, promovendo a sua participação de forma eficaz, ativa e contextualizada.

Como atividade seguinte e a última da aula, os alunos completaram um mini-livro intitulado *“La casa de los gatitos”*. O livro era a preto e branco, contudo algumas das partes foram coloridas pelos alunos, segundo a descrição feita pelo próprio mini-livro. Além disso, faltavam algumas palavras em algumas frases, que deviam igualmente ser completadas de acordo com as imagens do livro e que se referiam maioritariamente à mobília.

Esta atividade pretendia englobar vários conteúdos lecionados ao longo da aula e outros de aulas anteriores, como por exemplo as cores, dentro de um só contexto que neste caso era um pequeno livro adaptado. No final, cada aluno ficou com o seu livro de recordação desta última aula, com a promessa de o terminarem de colorir a gosto em casa. Penso que o objetivo pretendido foi atingido, pois os alunos preencheram a informação em falta no livro, utilizando diferentes conteúdos, consolidando-os e aplicando-os de forma diferente.

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

Também na prática de ensino supervisionada de Espanhol, no 2.º Ciclo, as aulas decorreram num Clube, organizado por três professoras estagiárias, tendo sido eu a iniciar as aulas do referido Clube de Espanhol. Por este motivo, e considerando que era o nível de iniciação, cujos alunos entravam em contacto com a língua espanhola pela

primeira vez, optei por adotar os temas presentes no quadro que se segue. Essa escolha foi feita conjuntamente com as outras duas professoras do Clube, dentro dos temas propostos para todo o período em que iria decorrer (Apêndice 4), juntamente com os objetivos do Clube (Apêndice 5).

As datas das aulas do Clube e as atividades escolhidas para cada tema apresentam-se no quadro seguinte.

Data	Tema	Atividades principais	Materiais
29/02/2012	- <i>Identificación personal (nombre, apellido y gustos personales)</i> - <i>Saludos y despedidas</i>	- Jogo de memória	- Texto sobre <i>Leonel Messi</i>
07/03/2012	- <i>Identificación personal (apellido de madre y de padre, y edad)</i> - <i>Los números (hasta 30)</i>	- Relacionar personalidades às suas idades	- Imagens em A4 e cartões com idades
14/03/2012	- <i>Los números (hasta 100)</i> - <i>Meses do ano</i> - <i>Identificación personal (cumpleaños)</i>	- Jogo do bingo - Completação de um calendário de aniversários	- Ficha com jogo do bingo - Calendário de aniversários
21/03/2012	- <i>Estaciones del año</i> - <i>Gustos personales</i>	- Diálogo sobre gostos pessoais	- Nenhum material

Quadro 5. Resumo das aulas de Espanhol no 2.º Ciclo

1.ª Aula, dia 29 de fevereiro:

Visto que se tratava de um nível de iniciação de Espanhol, a primeira aula compreendia como temas principais as formas de cumprimentar e de despedir, bem como algumas informações de caráter pessoal e preferências.

Após a minha apresentação e a dos próprios alunos, projetei uma imagem de *Leonel Messi*, para que os alunos o apresentassem também e pudessem debater algumas informações que já conheciam sobre esta personalidade.

Em seguida foi distribuído aos alunos um texto sobre *Leonel Messi*, com algumas das informações discutidas anteriormente e outras que surgiam pela primeira vez. Os alunos ouviram o texto primeiro, alguns alunos leram-no em voz alta e em seguida foram esclarecidas algumas dúvidas de vocabulário oralmente, sem recorrer à língua materna, procurando utilizar expressões e palavras com algumas semelhanças à língua portuguesa que fossem mais fáceis de entender.

A atividade que se seguiu pretendia verificar a compreensão do texto e proporcionar uma oportunidade de comunicar na língua estrangeira, desenvolvendo as competências de produção oral. Consistia num jogo de memória para determinar quanta informação tinham conseguido reter do texto, com vista a inserir a componente lúdica na sala de aula, procurando motivar e envolver mais os alunos nas atividades propostas. No fundo, eram apenas perguntas sobre o texto, mas a atividade foi apresentada como um jogo de memória, em que deveriam virar o texto ao contrário na mesa e responder ao máximo de questões corretamente, para obter o máximo de pontuação possível. Cada resposta correta valia um ponto.

A minha intenção era apresentar de forma lúdica algo que de outra maneira poderia ser considerado aborrecido e monótono para os alunos. Como refere o programa de Espanhol deste ciclo, tentar desenvolver a criatividade fomentando a diversão e apresentando o trabalho como um jogo, para conseguir eliminar tensões, angústias ou ansiedade e desenvolver atitudes de respeito, compreensão e participação.

O desejo de alcançar a pontuação máxima incentivou os alunos e promoveu a entreajuda entre eles, procurando ajudarem-se mutuamente e conseguir responder corretamente a todas as perguntas. Esse objetivo foi alcançado e mostraram-se muito satisfeitos com a sua prestação. Sendo uma turma com mais de trinta alunos as possibilidades de conseguirem as respostas corretas também eram maiores, pois se o aluno que estava a responder não se recordasse bem da informação, ou não soubesse

como começar a responder, havia sempre outro colega que colocava a mão no ar para ajudar o seu companheiro na resposta.

Por todos estes motivos, creio que as atividades surtiram o efeito pretendido e possibilitaram a utilização da língua estrangeira por parte dos alunos, relacionando os conteúdos da aula com os seus gostos pessoais e ativando conhecimentos culturais que já possuíam no que diz respeito à língua espanhola.

2.ª Aula, dia 7 de março:

A aula seguinte começou com um jogo de revisão relativo aos cumprimentos e despedidas, utilizados em diferentes situações e com pessoas de idade ou extrato social diferente. Como afirma o programa de Espanhol do 2.º Ciclo, a componente lúdica é essencial, pois através dos jogos é possível aprender os papéis da sociedade e assegurar a aquisição de funções e estruturas linguísticas.

Um aluno deveria retirar de um envelope um cartão que apresentava um contexto de comunicação entre duas pessoas. O aluno imaginava-se nessa situação e consoante o contexto mencionava uma possível forma de cumprimentar ou de se despedir (Anexo18). Os outros colegas confirmavam se era uma opção correta ou não. Se estivesse correta outro aluno teria de a escrever no quadro, por baixo do título correto: *Saludos* ou *Despedidas*. No final da atividade todos os alunos copiaram a informação do quadro, para que ficassem com um registo no caderno, de todas as possibilidades de cumprimentos e despedidas em Espanhol.

Depois disso, foram apresentadas através de imagens, diferentes personalidades que com certeza implicariam formas diferentes de cumprimentar, como por exemplo o Rei de Espanha e a Princesa *Letizia* ou, por outro lado a cantora *Shakira*. No entanto, o que se pretendia agora era ativar o conhecimento dos alunos quanto ao nome e apelido destas personalidades e descobrir a sua idade. Por este motivo, foram colocados no quadro alguns cartões, aleatoriamente, com as idades das figuras públicas expostas. Os alunos tiveram primeiro de perguntar e responder quanto ao nome e sobrenome de cada pessoa e, em seguida, adivinhar a quem pertencia cada uma das idades referidas nos cartões e colocar cada cartão por baixo da pessoa correspondente. Não foi difícil identificar as respetivas idades, havendo apenas dúvida em duas pessoas cuja diferença de idade era pequena.

Com base nesta atividade, os alunos recorreram novamente às estruturas necessárias para perguntar o nome e sobrenome de alguém, aprenderam também como

perguntar e responder sobre a idade, além de que foi possível analisar a formação dos números, nomeadamente os números até trinta, que se escrevem numa palavra só.

3ª Aula, dia 14 de março:

Nesta aula, pretendia rever e consolidar os números, por isso decidi selecionar uma atividade lúdica bastante conhecida, mas que realmente é eficaz e motivadora para os alunos, o jogo do Bingo, sugerido no programa de Espanhol para este ciclo de ensino.

Cada aluno preencheu a tabela do Bingo com números até trinta e posteriormente ouviram e marcaram os números escolhidos até que pudessem preencher o cartão e dizer “Bingo”. As instruções, relativas ao uso de números até trinta, tinham como objetivo não prolongar demasiado a atividade e possibilitar que um maior número de alunos conseguisse finalizar o seu cartão com os números selecionados. Importa referir que eram os próprios alunos que retiravam de uma bolsa os números de um a trinta, dizendo em voz alta à turma o número que tinha saído nesse momento.

Mais adiante, depois de terem já aprendido os meses do ano, quis saber se os alunos ainda se recordavam da idade da cantora *Shakira* e informei-os da data de aniversário da cantora e do meu próprio aniversário. Em seguida, perguntei qual era a data de aniversário de alguns deles. Esses alunos foram respondendo baseados no modelo que tinham ouvido anteriormente e depois registaram no caderno a forma de perguntar e responder sobre o aniversário, conforme tinha sido colocada no quadro.

Para que todos pudessem praticar os números e os meses, dentro de um contexto significativo e interagindo com outros colegas, foi dado a cada um dos alunos um calendário de aniversários, onde deviam escrever os meses em falta e registar os aniversários dos colegas mais próximos de si. O objetivo era que tivessem de perguntar a data de aniversário a alguns colegas e depois da sua resposta teriam de a registar no calendário. Depois da aula poderiam também perguntar a outras pessoas a mesma informação, para ficarem com o calendário mais completo e poderem utilizá-lo sempre que quisessem confirmar ou lembrar-se do aniversário de alguém.

Como é referido no programa de Espanhol do 2.º Ciclo, atividades que impliquem comunicar com outras pessoas e pedir informações, são opções de atividades reais e adequadas às experiências e aos conhecimentos dos alunos.

Julgo que as atividades foram bastante positivas, promoveram o uso da língua estrangeira dentro de um contexto real e interessante para os alunos, ao mesmo tempo

que desenvolveram algumas capacidades de socialização e de relação interpessoal ao interagir com outros colegas. Neste caso a interação foi realizada com colegas da mesma turma e de outra turma diferente, uma vez que eram alunos de 5.º e de 6.º ano que formavam a turma do Clube de Espanhol, possibilitando uma aproximação entre os alunos dos dois anos de escolaridade.

4.ª Aula, dia 21 de março:

Esta aula tinha como finalidade rever os meses, introduzir as estações do ano e dar a conhecer diferentes formas de expressar gostos pessoais. Algumas dessas formas tinham já sido utilizadas em outras aulas, designadamente no texto sobre *Leonel Messi*.

Com este propósito em vista, depois de reverem os meses e aprenderem as estações do ano, informei os alunos sobre a minha estação favorita do ano e justifiquei a minha escolha. Em seguida, perguntei também aos alunos qual era a sua estação favorita e porquê. Neste ponto da aula, estávamos já a utilizar algumas expressões que permitiam indicar gostos pessoais, como “*me gusta*” ou “*me encanta*”. Os alunos foram aproveitando os modelos e exemplos dados por mim anteriormente.

Depois desta troca de informação e da audição da canção de *Manu Chao*, “*Me gustas tú*”, os alunos conseguiram aperceber-se da diferença entre a expressão “*me gusta*” e “*me gustan*” e o seu modo de utilização.

Seguidamente, apresentei outras expressões usadas para transmitir gostos pessoais, através de um *Powerpoint*, dando também exemplos de alguns dos meus gostos pessoais e preferências. A atividade final consistiu num diálogo sobre os gostos pessoais da turma. De entre várias situações apresentadas no *Powerpoint*, os alunos deviam dizer de quais gostavam ou não usando diferentes expressões. Para que fosse mais fácil realizar esta atividade, informei os alunos de que tinham dois minutos para escrever algumas frases no caderno, antes de comunicarem à turma o que mais gostavam e o que não gostavam também.

Desta forma, foi possível os alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos nesta aula, enquanto trocavam ideias e interagiam com os colegas, expressando os seus gostos e dando a conhecer as suas preferências, o que conseqüentemente fez aumentar o conhecimento que possuíam sobre os seus colegas, facilitando a criação de laços e favorecendo o relacionamento interpessoal entre os alunos. Além disso foi desenvolvida a compreensão auditiva com a ajuda da canção de *Manu Chao*, um material autêntico

utilizado na aula e que, a meu ver, não necessitava de qualquer adaptação para ser aproveitado como um recurso didático neste nível.

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

Ao contrário do que ocorreu nos dois estágios anteriormente mencionados, as aulas de Espanhol no 3.º Ciclo não decorreram no âmbito de um Clube, mas sim no ensino regular de uma turma de 8.º ano, de uma escola pública.

Sendo assim existia já uma planificação anual, pela qual deveria orientar-me, cumprindo a lecionação dos conteúdos propostos, em vez de ter a possibilidade de os seleccionar segundo o que considerasse mais adequado à turma. Neste sentido, procurei abordar os temas previstos na planificação, para o mês de janeiro, seleccionando atividades que julgasse serem mais motivadoras e interessantes para os alunos, tentando igualmente relacioná-los com a realidade da turma e as suas características.

O quadro que se segue apresenta um resumo das atividades realizadas ao longo das aulas, bem como dos respetivos temas.

Data	Tema	Atividades principais	Materiais
12/12/2012	Aula de observação		
13/12/2012	Aula de observação		
03/01/2012	- <i>Así te relacionas (las relaciones personales)</i>	- Apresentação pessoal com adjetivos	- <i>Powerpoint</i> - Cartões com adjetivos
09/01/2012	- <i>Así te relacionas (contar un hecho)</i>	- Anedota e formação de frases verdadeiras no passado	- <i>Powerpoint</i>
10/01/2012	- <i>Así te relacionas (contar un hecho)</i>	- Jogo “ <i>Números sorpresa</i> ”	- Cartaz com números e verbos escondidos

16/01/2012	- <i>Así te relacionas (contar un hecho)</i>	- Completação de um conto de fadas	- <i>Powerpoint</i> com conto de fadas
17/01/2012	- <i>¡Vivan los artistas! (el cine)</i>	- Representação de um diálogo na bilheteira do cinema	- Imagem de bilheteira projetada
24/01/2012	- <i>¡Vivan los artistas! (la música)</i>	- Debate “ <i>Si fuera un artista...</i> ”	- Cartões com perguntas
30/01/2012	- conteúdos do 2.º período	- Revisão de conteúdos gramaticais e de vocabulário	- Ficha de trabalho
31/01/2012	- conteúdos do 2.º período	- Realização do teste de avaliação	- Teste de avaliação

Quadro 6. Resumo das aulas de Espanhol no 3.º Ciclo

1.ª Aula, dia 3 de janeiro:

A primeira aula teve início com a minha apresentação, dando a conhecer algumas informações pessoais e gostos ou preferências, através de uma atividade lúdica num *Powerpoint*, em que os alunos deveriam adivinhar quais eram as informações pessoais verdadeiras e quais eram as falsas. As frases falsas eram corrigidas posteriormente com a minha ajuda. Os alunos revelaram curiosidade e interesse nessa atividade, procurando saber um pouco mais sobre a nova professora de Espanhol.

Apesar de já me conhecerem devido às duas aulas anteriores (aulas de observação), optei por fazer este tipo de apresentação por dois motivos. Em primeiro lugar porque penso que permitiria uma maior empatia entre professora e alunos. Por outro lado, achei que era uma boa oportunidade para rever alguma matéria lecionada anteriormente (descrição física e psicológica) e introduzir outros adjetivos úteis para a descrição psicológica, que surgiam na unidade que estávamos a começar. Assim, foi possível estabelecer uma ligação entre o 1.º e o 2.º período, que iniciava nesse dia.

No final da minha apresentação os alunos identificaram os adjetivos utilizados e tiveram acesso a outros que também serviam para caracterizar pessoas. Com base no

modelo que tinha demonstrado, oferecendo algum *input* aos alunos, informei que, nesse momento, também alguns deles iriam fazer a sua própria apresentação e descrição.

Os primeiros fizeram a sua própria apresentação, mas para quebrar a monotonia e variar a realização desta atividade, os últimos deveriam descrever outros colegas (que ainda não se tinham apresentado) sem dizer o nome, até que se adivinhasse a quem pertencia essa descrição.

Na minha opinião as várias apresentações e descrições dos alunos foram realizadas com sucesso, permitiram rever alguns conteúdos das aulas anteriores e iniciar uma nova unidade, enquanto se focavam na comunicação oral, dentro de um contexto real, apresentando-se à nova professora que os queria conhecer um pouco melhor. O facto de ter feito a minha própria apresentação inicialmente colocou os alunos mais à vontade para fazerem o mesmo e proporcionou um modelo que pudessem seguir, para se orientarem melhor na sua própria produção oral.

2.^a Aula, dia 9 de janeiro:

A segunda aula começou com uma anedota exposta em *Powerpoint* (Apêndice 8), utilizando um tempo verbal do passado (*Pretérito Indefinido*). Depois de lerem e comentarem a anedota, os alunos explicaram que o tempo verbal se referia ao passado e com a ajuda da professora identificaram quais eram os verbos regulares e irregulares, que foram posteriormente registados no quadro e nos cadernos. Mais adiante, tiveram oportunidade de praticar as formas verbais, produzindo frases que fossem verdadeiras, utilizando verbos regulares e sujeitos variados propostos pela professora, num *Powerpoint*.

Os alunos acompanharam bem a formação e o uso deste novo tempo verbal, com a ajuda da contextualização dada pela anedota inicial, que, por seu lado, captou a atenção e o interesse dos alunos, envolvendo-os mais ativamente na aula e promovendo mais a sua participação. Desta forma, tornou-se mais fácil também aos alunos aplicarem corretamente a forma e o uso deste tempo verbal, na construção de frases que fossem verdadeiras e significativas para eles. Penso que, desta forma, os objetivos das atividades selecionadas foram atingidos.

3.ª Aula, dia 10 de janeiro:

A aula anterior concentrou-se na utilização do tempo verbal “*Pretérito Indefinido*”, com verbos regulares. Esta terceira aula pretendeu focar e consolidar os verbos irregulares nesse mesmo tempo verbal.

Uma vez que este tipo de itens gramaticais requer bastante prática e, geralmente, acaba por ser um pouco monótono e repetitivo, optei por criar um jogo em que os alunos utilizassem os verbos irregulares de forma lúdica e diferente do normal, além da realização de alguns exercícios propostos pelo manual, para não descurar a sua utilização.

Denominei o jogo de “*Números surpresa*”, pois o verbo que deveriam utilizar era selecionado aleatoriamente, de acordo com o número que cada aluno escolheria. Foi afixado um cartaz com vários números, cada um deles escondendo um verbo irregular (Apêndice 9). Voluntariamente alguns alunos levantavam-se, à vez, para escolher um número, retirar o verbo escondido e formular uma frase que fosse real para o maior número de elementos da turma. Se alguém retirasse o verbo “*poder*” poderia dizer, por exemplo, “*No pude dormir hasta más tarde, porque tenía clases*”. Ganhava o aluno que conseguisse obter o maior número de pessoas com o braço no ar, indicando que essa frase era verdadeira para elas. Assim, foi possível conjugar a produção e a compreensão oral numa atividade atrativa e eficaz para os alunos.

Sendo um jogo, todos os alunos se mostraram interessados e com vontade de participar, de preferência para ganhar o jogo. Por este motivo, considero que a atividade surtiu o efeito desejado, colocando os alunos a comunicar na língua estrangeira e a identificar se as frases produzidas lhes diziam respeito ou não, testando a receção e a compreensão da mensagem enviada pelo outro elemento.

4.ª Aula, dia 16 de janeiro:

Tendo em conta que iria ser trabalhado um conto tradicional nesta aula, através de uma ficha de trabalho, e procurando diversificar as estratégias e as atividades em cada aula, decidi começar com um conto diferente do tradicional, que permitisse envolver os alunos no mundo da fantasia.

Foi, então, projetado o início de um pequeno conto num *Powerpoint*, lido pela professora, cujo fim foi discutido pelos alunos, mencionando várias possibilidades para o final da história. Depois de pensarem nos finais mais tradicionais como o “viveram felizes para sempre”, passaram a pensar em finais alternativos e menos comuns que

poderiam ocorrer. Após este debate de ideias, que os obrigou a comunicar na língua estrangeira, colocando hipóteses e complementando as ideias uns dos outros, foi projetada a última parte da história. A verdade é que a hipótese correta estava entre as opções referidas pelos alunos, que ficaram contentes por terem pensado também nesse final (Apêndice 10). É de referir que a possibilidade de contar histórias ou aventuras, sejam reais ou imaginárias, ou a elaboração de um conto em conjunto é também proposta pelo programa de Espanhol para o 3.º Ciclo.

Tanto a utilização desta pequena história como o conto tradicional que se seguiu, permitiram a consolidação dos verbos regulares e irregulares no “*Pretérito Indefinido*”, de forma contextualizada e implícita, motivando os alunos e evitando recorrer apenas aos típicos exercícios gramaticais, que acabam por se tornar monótonos e por vezes descontextualizados.

5.ª Aula, dia 17 de janeiro:

Dentro de uma nova unidade, relativa ao mundo das artes, foram identificados vários géneros artísticos para depois centrar a atenção em apenas um deles, o cinema. Após alguns exercícios de vocabulário, direcionados aos constituintes de uma sala de cinema e bilheteira, os alunos completaram um diálogo proposto pelo manual, onde aplicavam esse vocabulário. Seguidamente ouviram o diálogo completo para corrigir as suas respostas, que no fim foram projetadas no quadro.

Quase no final da aula e organizados em pares, teriam de escrever um diálogo com o apoio de um outro anterior presente no livro, mas seguindo as indicações dadas pela professora e projetadas no quadro para todos os alunos. Enquanto escreviam o diálogo, fui acompanhando os alunos, orientando-os no seu trabalho e corrigindo os seus textos sempre que necessário. Deste modo, tiveram a oportunidade de aplicar e consolidar os conhecimentos, colocando em prática o *input* recebido pelas atividades anteriores, dentro de um contexto de diálogo, cujo objetivo era a compra de bilhetes para um filme.

Seguidamente, ainda houve tempo para a representação do diálogo para toda a turma, com uma imagem de uma bilheteira projetada no quadro, para criar um ambiente mais realístico. A dramatização do diálogo era, de facto, a atividade final pretendida, apesar de não estar prevista na planificação, por considerar que devido a algumas atividades de “*lluvia de ideas*” sobre os tipos de arte, talvez não houvesse tempo

suficiente. Contudo as primeiras atividades não demoraram tanto quanto tinha previsto, o que possibilitou concretizar a dramatização dos diálogos escritos em pares.

6.ª Aula, dia 24 de janeiro:

Depois de uma aula relativa ao cinema, a presente aula estava direcionada para o mundo da música. Dentro deste contexto, os alunos ficaram a conhecer um pouco mais sobre o cantor colombiano “Juanes”, através da audição de uma entrevista com informações pessoais e profissionais do cantor.

No final da aula, os alunos deveriam imaginar como seria a sua carreira profissional, caso fossem cantores ou outro tipo de artista, para debater essas possibilidades com toda a turma. Para concretizar esta atividade de forma organizada e para que não fosse demasiado longa, a turma foi dividida em grupos e cada grupo tinha uma pergunta sobre a possível carreira artística. Os vários elementos do grupo deveriam pensar numa resposta para dar a conhecer a toda a turma justificando a sua escolha.

Assim foi possível debater o tema da unidade, aplicando vocabulário relativo às artes e a determinadas profissões do mundo artístico, aproximando o tema da realidade dos alunos, ao fazê-los pensar em determinadas hipóteses de escolhas profissionais e motivos para essas escolhas. Simultaneamente e sem se aperceberem, utilizaram o tempo verbal lecionado também nesta aula, o “*Condicional*”, enquanto respondiam às perguntas e comentavam as respostas dos colegas, quanto à possível carreira artística que escolheriam se pudessem.

Considero que foi uma atividade bastante positiva, pois permitiu a interação entre diferentes elementos do grupo e posteriormente com a turma, aplicando os conteúdos lecionados anteriormente de forma implícita e contextualizada. Não só em termos de vocabulário, mas também relativamente a conteúdos gramaticais.

As duas últimas aulas foram dedicadas à revisão e consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo das últimas semanas, e à avaliação dos mesmos.

2.2.4. A prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo

À semelhança do que aconteceu com o estágio anterior, a prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo ocorreu numa turma de 5.º ano do ensino regular, de uma escola

pública. Por esta razão havia também, desde o início do ano letivo, uma planificação a cumprir.

Da mesma forma, foi minha intenção desenvolver esses temas e conteúdos através de atividades baseadas em situações reais, que fossem motivadoras para os alunos, envolvendo-os mais ativamente no próprio processo de aprendizagem da língua inglesa.

As atividades realizadas e a calendarização das respetivas aulas podem ser analisadas no quadro que se segue. Posteriormente, é feita a descrição e análise das principais atividades de cada aula.

Data	Tema	Atividades principais	Materiais
10/04/2012	Aula de observação		
12/04/2012	Aula de observação		
17/04/2012	- <i>The house</i> (<i>types of houses</i>)	- Comparar e identificar diferentes tipos de casas	- <i>Powerpoint</i>
19/04/2012	- <i>The house</i> (<i>parts of the house</i>)	- Jogo: descrever e adivinhar partes da casa	- Cartões com imagens de partes da casa
24/04/2012	- <i>The house</i> (<i>furniture</i>)	- Jogo: localizar objetos no quarto	- <i>Powerpoint</i>
26/04/2012	- <i>Household activities (and free time activities)</i>	- Descrição de atividades domésticas	- Imagens (presentes no livro)
03/05/2012	- conteúdos do 3.º período	- Diálogo sobre uma festa - Revisão de conteúdos gramaticais e de vocabulário	- Imagem de uma festa (projetada) - Ficha de trabalho
08/05/2012	- conteúdos do 3.º período	- Realização do teste de avaliação	- Teste de avaliação
10/05/2012	- <i>Pets and actions</i>	- Identificar onde está o animal de estimação	- Caixa e peluche

Quadro 7. Resumo das aulas de Inglês no 2.º Ciclo

1.ª Aula, dia 17 de abril:

A aula começou com a revisão das partes da casa e sua descrição, identificando alguma mobília e objetos, através de um *Powerpoint*.

Seguidamente foram projetadas algumas imagens de casas típicas britânicas, com um pequeno texto associado, referente a essas casas. Os alunos analisaram e comentaram as diferenças entre as várias casas e identificaram o nome correto de cada uma delas (Apêndice 11).

Desta forma os alunos comunicavam em Inglês, aplicando o vocabulário recentemente aprendido com base em imagens reais de diferentes casas, conhecendo ao mesmo tempo um pouco mais da cultura da língua alvo.

Para que aplicassem o vocabulário de outra forma e tentando relacionar os conteúdos lecionados com a realidade pessoal dos alunos, quis saber em que tipo de casa viviam, perguntando “*What type of house do you live in?*”. Em seguida, pedi a outros alunos que repetissem a mesma pergunta a outros colegas, para saberem em que tipo de casa viviam também. Ao que os alunos foram respondendo “*I live in a detached house / in a flat*” etc.

Julgo que foi uma atividade bem sucedida e bastante significativa para os alunos, embora alguns deles não demonstrassem muita curiosidade por saber em que género de casa viviam os seus colegas. Além disso, concedeu oportunidades de produção oral por parte dos alunos, consolidando o vocabulário aprendido.

2.ª Aula, dia 19 de abril:

Na segunda aula, considerando que já tinham aprendido as partes da casa, a mobília, alguns objetos e o verbo “*there to be*”, selecionei uma atividade na qual os alunos pudessem utilizar simultaneamente estes conteúdos.

A turma foi organizada em grupos de quatro ou cinco elementos e cada grupo recebeu uma imagem em tamanho A4 de um compartimento de uma casa. Nesta atividade cada grupo deveria descrever o seu compartimento, sem dizer qual era, e referindo pelo menos cinco objetos ou peças de mobília que esse compartimento tinha e outros cinco que não tinha. Deste modo, teriam de utilizar o verbo “*there to be*” na afirmativa e negativa, bem como vocabulário relativo à unidade em que se encontravam.

Após terminarem as descrições de cada parte da casa, estas foram recolhidas e baralhadas para passar à fase seguinte. Cada grupo retirava uma das descrições elaboradas anteriormente, um dos elementos lia essa descrição e o grupo deveria adivinhar de que compartimento se tratava.

Todos os grupos estavam entusiasmados, ansiosos por adivinhar quais eram as diferentes partes da casa descritas e a maioria conseguiu identificar com alguma facilidade qual era cada uma delas. Mostraram-se interessados e até com algum espírito de competitividade, que nesta turma, em questão, nem sempre funcionava da melhor forma.

Foi uma atividade que propiciou também algum ruído na sala de aula, como consequência da organização dos grupos para a realização da atividade. Além disso, sendo um trabalho de grupo, alguns dos alunos não se revelaram muito participativos na fase da escrita da descrição, pois sabiam que tinham outros colegas no grupo que se ocupariam dessa tarefa sem a ajuda deles.

Penso que a atividade cumpriu o seu objetivo, no entanto causou algum ruído e distração na sala de aula. Por este motivo, optei por não realizar novamente trabalhos de grupo na turma, a fim de evitar estes aspetos negativos que surgiram. Esta decisão foi tomada conjuntamente com a opinião da professora cooperante, que não aconselha os trabalhos de grupo para este tipo de turma, por serem bastante conversadores, distraídos, alguns deles pouco esforçados e não se relacionarem muito bem uns com os outros.

3.ª Aula, dia 24 de abril:

A aula teve início com a projeção de um *Powerpoint* mostrando uma imagem de uma parte da casa, o quarto. Com vista a ativar o conhecimento adquirido das aulas anteriores, informei que iríamos realizar um jogo de memória. Poderiam observar a imagem durante alguns segundos, mas depois ficaria ocultada até que me dissessem qual era o compartimento e que mobília estava presente. Os alunos mostraram-se motivados e conseguiram fazer a descrição completa do quarto.

Em seguida expliquei que também queria saber em que sítio do quarto se localizavam os objetos, por isso pedi aos alunos que identificassem a opção correta para cada objeto em cada frase dada (Apêndice 12). A maioria dos alunos conseguiu seleccionar a hipótese correta, com a ajuda da contextualização feita pela imagem do quarto e reconhecendo o objeto mencionado.

Toda a atividade foi realizada oralmente, contudo foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho para posterior consolidação das preposições de lugar, onde todas constavam presentes nas frases utilizadas no *Powerpoint*, juntamente com a imagem do quarto.

Considero que a atividade foi uma boa escolha, pois permitiu introduzir a utilização das preposições de lugar de forma contextualizada, contando com a participação ativa dos alunos na descrição e no reconhecimento do quarto, dos objetos e mobília presente e sua respetiva localização.

Importa ainda referir que a descrição do quarto funcionou também como preparação para a leitura de um texto, onde o mesmo quarto era descrito, o que facilitou a compreensão do mesmo e a resolução de alguns exercícios de compreensão associados a esse texto.

5.ª Aula, dia 3 de maio:

De modo a rever e a consolidar o “*Present Continuous*” lecionado na aula anterior, foi apresentada no início da aula uma imagem de uma festa, com alguns adolescentes a realizar diferentes ações. Os alunos tinham de descrever a imagem dizendo o que cada uma das pessoas estava a fazer na festa. Além de aplicarem o tempo verbal pretendido, isto é, o “*Present Continuous*”, também fizeram uma revisão de vocabulário relativo a atividades de tempo livre.

A atividade cumpriu o seu propósito com sucesso, uma vez que os alunos fizeram a descrição da imagem utilizando corretamente o tempo verbal “*Present Continuous*”.

6.ª Aula, dia 8 de maio:

Esta aula foi ocupada exclusivamente com a realização do Teste de avaliação.

7.ª Aula, dia 10 de maio:

Esta foi a última aula do estágio de Inglês no 2.º Ciclo e teve início com um tema muito do agrado dos alunos deste nível etário, os “*pets*”, animais de estimação. Talvez por ser um tema presente ao longo dos quatro anos do ensino de Inglês no 1.º Ciclo, os alunos demonstraram bastante interesse e vontade em participar dando exemplos e identificando diferentes animais domésticos, mostrando que sabiam vocabulário relativo a esse tema.

Inicialmente, mostrei uma caixa colorida que continha algo dentro e expliquei que deveriam tentar adivinhar o que era segundo as pistas que lhes dava. Comecei por dizer que era um animal e fui dando algumas características desse animal, até que adivinharam que era um rato ou *hamster* (de peluche, claro).

Em seguida, fui colocando o animal em diferentes sítios, relativamente à caixa, e pedi aos alunos que identificassem onde se encontrava o *hamster*. Recorrendo às preposições de lugar, os alunos conseguiram dizer-me onde se situava (“It’s behind the box / on the left of the box / in the box”, etc).

Assim foi possível relacionar alguns conteúdos da aula anterior com a presente aula, através de uma atividade lúdica.

2.3. Reflexão Final

Apesar de as práticas de ensino terem decorrido num período de tempo não muito alargado, permitiram a aplicação de diversas atividades cujo objetivo primordial era a interação e a comunicação na língua estrangeira. Procurei sempre ter em atenção o contexto em que se realizavam todas as atividades propostas, bem como a sua adequação ao nível etário e às características, interesses e necessidades da turma, baseando-me, por vezes, em sugestões dos próprios programas de Inglês e de Espanhol. Como, por exemplo, a atividade do Bingo, algumas de Resposta Física Total (*Familia en movimiento*), e outras atividades lúdicas.

Além disso, foram igualmente importantes as orientações de todas as professoras cooperantes, assim como dos professores orientadores, que sempre se preocuparam em ajudar na evolução do meu próprio desempenho, tecendo comentários ou fazendo sugestões com o objetivo de aprimorar as aulas em cada ciclo de ensino.

Cada turma proporcionou uma experiência diferente, com preocupações diferentes e necessidades de aprendizagem distintas, que ditavam estratégias diversificadas de superação e compensação dessas necessidades. Tive a oportunidade de trabalhar com uma turma de oito alunos e com outra de mais de trinta, obrigando-me a repensar e a adaptar determinadas atividades, de modo a que todos pudessem participar ativamente, mas sem que se tornasse monótono ou repetitivo. Por outro lado, tive turmas em que era possível recorrer a atividades realizadas em grupo, devido ao seu

sentido de responsabilidade, ao bom relacionamento entre alunos e espírito de ajuda, como aconteceu por exemplo com o debate sobre uma possível futura carreira artística, na turma de 3.º ciclo de Espanhol. Esta estratégia permitiu a interação entre diferentes elementos do grupo e posteriormente com a turma, aplicando os conteúdos lecionados anteriormente de forma implícita e contextualizada, não só em termos de vocabulário, mas também relativamente a conteúdos gramaticais.

Por oposição a outra turma, que não possuía estas características, o trabalho de grupo não se revelou a melhor opção para a realização de determinadas atividades. Refiro-me à turma de Inglês, do 2.º ciclo, que conseguiu realizar a atividade de descrição de diferentes partes da casa em grupo, mas com algum ruído e distração de alguns elementos dos grupos, que esperavam que os seus colegas fizessem todo o trabalho e não demonstraram interesse nem empenho na realização da atividade. Nestes casos considero que o trabalho de grupo não é a forma de trabalho mais adequada para a realização de atividades comunicativas.

Outro aspeto a referir é o facto de algumas aulas terem sido lecionadas no âmbito de um clube e outras serem inseridas em turmas regulares da escolaridade obrigatória. No primeiro caso, o professor tem mais liberdade de escolha e adaptação, no que se refere aos temas, conteúdos, atividades e matérias que prefere utilizar e julga ser mais adequado à turma. Enquanto na segunda situação, os conteúdos a lecionar já estão definidos pela planificação anual da escola, além de que existe um manual adotado que deve ser aproveitado ou adaptado à turma, por forma a rentabilizar esse recurso escolar que os alunos detêm desde o início do ano letivo.

No entanto, todas estas experiências de estágios, nos diferentes ciclos, ajudaram a construir uma ideia mais clara do que é para mim ensinar uma língua estrangeira e a importância que ela acarreta no processo de aprendizagem de um aluno e na sua evolução pessoal como aluno e como futuro cidadão de um mundo global, tecnológico e multicultural.

A Prática de Ensino Supervisionada permitiu ainda desenvolver capacidades de adaptação a diferentes turmas, percebendo o que melhor funciona com cada uma delas e aproveitando essa informação para rentabilizar ao máximo as aulas, selecionando as atividades comunicativas mais adequadas para a aprendizagem da língua estrangeira em questão. Sendo que as atividades lúdicas e a contextualização das atividades em situações reais de comunicação facilitam em grande parte esse processo. Além disso, transmitem uma maior noção de utilidade da língua estrangeira na comunicação e

interação com outras pessoas, que conseqüentemente gera mais interesse no aluno em aprender essa língua, motivando-o e incentivando-o a participar mais ativamente na aula.

Pude verificar, por exemplo, que com a turma de Espanhol do 1.º Ciclo a aprendizagem da língua com a ajuda de personagens de animação e de várias atividades lúdicas diversificadas, aumentou o nível de motivação dos alunos e permitiu relacionar os conteúdos ao seu mundo e à sua faixa etária. Com certeza no 3.º Ciclo este recurso a personagens de animação não teria o mesmo impacto, podendo até ser visto como demasiado infantil por parte desses alunos. Para este nível, funcionavam melhor as atividades de debate e de expressão de opiniões, onde acabavam por conhecer melhor os seus colegas e poder exprimir o que pensavam sobre determinados assuntos, como por exemplo o seu futuro profissional.

Na verdade, o facto de haver um propósito na realização das atividades propostas e de o poderem adaptar ao mundo real e aos seus interesses, aumenta a motivação dos alunos e faz com que se esforcem mais na realização dessas mesmas atividades. Por esta razão, e com vista a aumentar a motivação dos alunos, esforcei-me por diversificar as atividades e os materiais utilizados, quebrando a rotina e obrigando o aluno a usar a língua estrangeira de formas diferentes e com sentido prático, que pudesse ser aproveitado dentro e fora da sala de aula. Um exemplo claro é o preenchimento de um calendário de aniversários, realizado numa aula de Espanhol do 2.º Ciclo, em que os alunos interagiram oralmente para perguntar a data de aniversário dos colegas e depois registá-la.

Entre os diversos materiais utilizados recorri às tecnologias, cartazes com imagens, cartões com palavras ou frases, *realia* (calendário de aniversário, caixa com peluche), manual adotado, fichas de trabalho, autocolantes, mini-livro, entre outros materiais autênticos, tais como vídeos, canções, histórias e contos tradicionais.

Devo acrescentar que este último recurso é muito do agrado dos alunos, possibilita a introdução de elementos culturais e de referência literária nas aulas e ainda facilita o acompanhamento e a compreensão da história por parte dos alunos, se também for conhecido em português. O que conseqüentemente vai aumentar a sua confiança e autoestima na utilização da língua estrangeira.

No que concerne às atividades, tinham como finalidade maior promover a comunicação, sendo maioritariamente através da produção oral, contudo os alunos tiveram também de recorrer à produção escrita, por exemplo como forma de

consolidação dos conteúdos, ou como um registo para ser consultado mais tarde, especialmente nos 2.º e 3.º ciclos de ensino. Na verdade, várias das atividades selecionadas para os diferentes ciclos incluíam o uso de diversas estratégias e competências do aluno simultaneamente, como forma de evolução no seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, desenvolvendo a sua competência comunicativa utilizando as diferentes macro-capacidades. Por esta razão, propus atividades de produção, mas também de compreensão oral e escrita, que implicassem diferentes estratégias de aplicação dos conteúdos, com vista a alcançar todos os alunos, de acordo com as suas múltiplas inteligências.

Procurei seguir as orientações dos programas e apresentar determinadas atividades como se fossem um jogo, para motivar, conseguir eliminar tensões, angústias ou ansiedade e até desenvolver atitudes de respeito, compreensão e participação. A intenção principal era apresentar de forma lúdica algo que, de outra maneira, poderia ser considerado aborrecido e monótono para os alunos, fomentando uma atitude positiva perante a aprendizagem da língua estrangeira. Um exemplo foi o jogo de memória sobre o texto de *Leonel Messi*, no 2.º Ciclo de Espanhol, que, no fundo, eram apenas perguntas sobre o texto, mas a atividade foi apresentada como um jogo, em que deveriam virar o texto ao contrário na mesa e responder ao máximo de questões corretamente, para obter o máximo de pontuação possível.

Para concluir, a realização das aulas de estágio, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, confirmou que é o professor quem deve adaptar-se à turma, e não a turma ao professor. É responsabilidade do professor planificar as suas aulas, baseadas no objetivo da comunicação, tendo sempre em linha de conta todas as características da turma, o tipo de alunos que a constitui, o seu nível etário, os seus interesses e as suas necessidades relativamente ao uso da língua estrangeira.

Essa é também a opinião de Lightbown e Spada:

Language classrooms are not all alike. The conditions for learning differ in terms of the physical environment, the age and motivation of the students, the amount of time available for learning, and many other variables. Classrooms also differ in terms of the principles that guide teachers in their language teaching methods and techniques.

(Lightbown & Spada, 2006:112)

Futuramente, ambiciono ter sempre em consideração toda a aprendizagem obtida na concretização das práticas letivas, aplicando o que aprendi nas minhas futuras turmas, sejam de Inglês ou de Espanhol. Pretendo continuar a valer-me da

diversificação de atividades e materiais, de modo a facilitar a motivação e a aprendizagem da língua estrangeira, com o objetivo máximo de utilizar a língua como instrumento de comunicação e interação, não só no contexto educativo e escolar, mas principalmente no mundo exterior.

CONCLUSÃO

Ao longo destes últimos três anos, foram muitas as experiências de aprendizagem e partilha, não só nesta última fase da Prática de Ensino Supervisionada, mas também na revisão da literatura efetuada para este Relatório Final e em todas as disciplinas, desde as mais teóricas até às mais práticas, do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Aprendi muito com os professores, colegas, professores cooperantes, orientadores de estágio e com os alunos.

No decorrer das aulas deste Mestrado e através da pesquisa efetuada para este relatório, pude verificar que são diversos os teóricos, linguistas e estudiosos que apostam na Abordagem Comunicativa, como a mais adequada para o ensino de línguas estrangeiras. De facto, esta abordagem marca presença em todos os programas de ensino de Inglês e de Espanhol, para os diferentes ciclos, como já tivemos oportunidade de verificar no ponto 1.2. deste relatório.

Foi com base na Abordagem Comunicativa que decidi planificar as minhas aulas de estágio, colocando em prática ainda os conhecimentos teóricos que adquiri através das aulas de mestrado, valendo-me de ideias e sugestões desenvolvidas, por exemplo nas aulas de Didática. Para além disso, esforcei-me por ir ao encontro das orientações dos programas de ensino de Inglês e de Espanhol, assim como do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Através do meu estágio pedagógico e da revisão da literatura efetuada para o efeito, posso concluir que devemos ver a língua estrangeira como um meio de comunicação e transmissão de mensagens significativas, pois só desta forma os alunos conseguirão ter a perceção exata da importância da língua, encontrando um objetivo para a sua aprendizagem. Além de que a língua funciona, igualmente, como um instrumento necessário à expressão de sentimentos e de opiniões, bem como permite a aquisição de novos conhecimentos em diversas áreas e não só na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com base na Abordagem Comunicativa, pude comprovar que a motivação e o esforço em participar ativamente é maior quando os alunos veem um propósito na atividade que devem realizar. Assim se entende a relevância de um contexto o mais real possível para o uso da língua, que seja simultaneamente adaptado ao nível da turma e às características dos alunos que a constituem.

Por outro lado, pude constatar que os alunos de diferentes níveis apreciam tipologias de atividades distintas, como podemos verificar pelas referências dos programas de ensino para diferentes ciclos, isto é, os mais novos reagem bem a atividades físicas e de movimento, enquanto os mais jovens preferem participar em debates ou outro género de atividades orais, onde possam expressar a sua opinião e partilhar experiências.

Aqui se reflete a perspicácia do professor em selecionar as atividades que sejam mais adequadas ao nível de ensino, ao nível etário, assim como ao tipo de turma e às suas características. Pois, o que funciona numa turma pode não ser o mais apropriado para outra, mesmo que seja do mesmo nível de ensino e dentro da mesma faixa etária.

Este tipo de situação pode ocorrer, por exemplo, com as atividades realizadas em grupo que nem sempre são a melhor opção, dependendo da turma em que se realizam. O professor deve analisar as características da turma, verificar se existe um relacionamento de respeito mútuo, de cooperação e entreajuda, antes de selecionar atividades que sejam realizadas em grupo. Pois, se não forem benéficas para a turma e não cumprirem o objetivo da atividade proposta, não valerá a pena realizar essa atividade.

Como expliquei anteriormente, na análise de algumas atividades realizadas nas aulas de estágio, em algumas turmas foi positivo realizar determinadas atividades em grupo, produzindo o efeito desejado, devido a um clima de empatia entre os alunos que possuíam valores como a cooperação, a entreajuda e o respeito mútuo. Porém, numa outra turma o mesmo não aconteceu, tendo sido apenas uma vez realizada uma atividade de grupo, por se verificar que não era a mais apropriada para a turma em questão. Neste caso, além de ser uma turma referenciada com um baixo nível de comportamento, era composta por alunos bastante conversadores e distraídos, além de que revelavam alguns conflitos com alguns colegas, fazendo comentários despropositados que revelavam falta de respeito mútuo e de empatia para com os seus colegas. Acrescia, ainda, o facto de alguns deles possuírem alguns problemas familiares, o que só acaba por dificultar o relacionamento interpessoal com os outros.

Mais uma vez se comprova que cada turma é única e que não há soluções ou estratégias mágicas que possam ser aplicadas a todas elas. Cabe ao professor decidir o que é mais apropriado e eficaz para cada turma, consoante os alunos que a compõem e as suas características. Deve ter igualmente em atenção, o nível dos alunos e a sua falta (ou não) de autonomia, bem como todo o género de emoções e sentimentos que a

criança possui, a confiança e a autoestima, que também desempenham um papel muito importante na predisposição para a aprendizagem.

De aqui em diante, terei sempre presente todas estas conclusões e aprendizagens que obtive com este mestrado e com a Prática de Ensino Supervisionada. Procurarei aproximar-me o mais possível da noção de professor ideal apresentada no ponto 1.1.4., adotando o perfil de professor facilitador de aprendizagens, tendo como principal objetivo dar ao aluno as ferramentas necessárias, para que este evolua no seu processo de aprendizagem da língua estrangeira. Acredito que desta forma, e baseando-me nos propósitos da Abordagem Comunicativa, conseguirei promover o ensino da língua estrangeira de forma mais adequada e eficaz, cumprindo a sua finalidade, ou seja, facilitar a comunicação entre dois ou mais elementos, quer dentro da sala de aula, quer fora da escola, em situações reais de comunicação.

Para finalizar este trabalho passo a citar uma afirmação de Paulo Freire, que na minha opinião sintetiza claramente a importância do ensino em geral e da mesma forma se aplica ao ensino das línguas estrangeiras: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire: 1996:27).

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia geral:

Brown, Douglas, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman.

Brumfit, Christopher J. & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Brumfit, Christopher J. & Roberts John T. (1983). *An Introduction to Language and Language Teaching*. London: Batsford Academic.

Câmara, M. (2004). *A abordagem comunicativa no ensino de língua inglesa com crianças de escola pública*. Ribeirão Preto, São Paulo: Centro Universitário Moura Lacerda. Disponível em: <http://www2.icmc.usp.br/~mutsumi/publicacoes/01.pdf> (acedido em 21 de abril 2013)

Ellis, Rod (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Fischer, G. (2002). “Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas”. *Educação & Comunicação*, 7, pp. 19-26. Disponível em: <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1411.1.pdf> (acedido em 25/04/2013)

Freire, Paulo, (1996). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. . Coleção Saberes. São Paulo: Paz e Terra.

Galloway, A. (1993). *Communicative Language Teaching: An Introduction and Sample Activities*. Washington DC: Center for Applied Linguistic. Disponível em: <http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html> (acedido em 25/04/2013)

Halliwell, Susan (1998). *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman.

Hymes, Dell (1972). “On Communicative Competence”. J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. London: Penguin Books. pp. 269-293.

Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New Jersey: Taylor & Francis e-Library.

Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, Patsy & Spada, Nina (2006). *How Languages are Learned*, Third Edition, Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, Diane (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston: Thomson-Heinle.

- Lima, Ana P. (2008). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor*. - Ano 2, Vol.2, Nº 3. São Paulo: Cadernos da Pedagogia.
- Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (2004). *Task based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, S., Cardoso, E. (2009). “Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts”. *Educação, Formação & Tecnologias*. Educom. Revista EFT, vol. 2 (1). Monte da Caparica: Universidade Nova de Lisboa. pp. 87-101.
- Paiva, Vera (2005). “Como se aprende uma língua estrangeira?” Tendências contemporâneas em Letras. Campo Grande: Editora da UNIDERP. Disponível em: www.veramenezes.com/como.htm (acedido em 25/04/2013)
- Prabhu, N. S. (1982). *The communicational teaching project, South India*. Madras: The British Council .
- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Rod, Ellis (2008). “Principles of Instructed Second Language Acquisition”, Washington DC: Center for Applied Linguistics. pp. 1-6. Disponível em: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/Instructed2ndLangFinalWeb.pdf (acedido em 19/05/2013)
- Savignon, Sandra J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Savignon, Sandra J. (1997). *Communicative Language and Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*. Reading: Addison-Wesley. Disponível em: http://www.pdfone.com/download/2_the-practice-of-language-teaching/communicative-language-teaching-linguistic-theory-and-classroom.html (acedido em 30/04/2013)
- Schütz, Ricardo (2007). “The Communicative Approach – Abordagem Comunicativa”. *English Made in Brazil*. Santa Cruz do Sul: Instituto de Idiomas Schütz & Kanomata Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-comm.html> (acedido em 25/04/2013)
- Sheils, Joe (1993). *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Tomlinson, Brian (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.
- Tomlinson, Brian (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Yano, Yasukata. (2003). “Communicative Competence and English as an International Language”. *Intercultural Communication Studies*. XII-3, Japan: Waseda University. pp. 75-83. Disponível em <http://www.uri.edu/iaics/content/2003v12n3/07%20Yasukata%20Yano.pdf> (acedido em 25/04/2013)

Programas e Documentos legais:

Bento, Cristina *et al.* (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Programa de Inglês de 2º ciclo (1996). Lisboa: Ministério da Educação.

Programa de Inglês de 3º ciclo (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Fialho, M., & Izco, T. (2008). *Programa de Espanhol – 2.º Ciclo. – Nível de Iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.te.pt/images/programas/pdf/programa186.pdf> (acedido em 02/05/2013)

Fialho, M., & Izco, T. (2009). *Programa de Espanhol – 3.º Ciclo. – Nível de Continuação*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/pe3c> (acedido em 02/05/2013)

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

APÊNDICES

Apêndice 1

Objetivos do Clube de Espanhol no 1.º Ciclo

Ano letivo 2011/2012

Escola: Associação de Protecção à Juventude Patronato Nun' Álvares Pereira

Destinatários: alunos do 4.º ano

Professoras-estagiárias: Carla Cristina Gonçalves Gomes Pimentel, Daniela Ferreira Xavier e Tânia Francisco de Oliveira

Professora-cooperante: Alice Maria da Silva Ferreira Rebelo

Horário: Terça-feira, das 14h às 15h

Objetivo geral do clube: dinamização da Língua e Cultura Espanholas

Objetivos específicos do clube:

- sensibilizar os alunos para a aprendizagem da Língua Espanhola;
- promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e estético-culturais.
- incrementar o desenvolvimento de atividades comunicativas, que possibilitem uma aprendizagem mais aliciante da Língua Espanhola, com ênfase nas atividades orais e de carácter lúdico;
- desenvolver a capacidade de comunicação, a criatividade, a iniciativa e a autonomia, tal como desenvolver atitudes e hábitos de trabalho individual e em grupo;
- implementar a utilização dos media e das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem, de comunicação e de informação.

Apêndice 2

Programa para o Clube de Espanhol no 1.º Ciclo

Ano Letivo 2011/2012

Perante a falta de um programa ou orientações programáticas para o ensino de Espanhol no 1.º Ciclo, tivemos necessidade de elaborar um “programa”. Para a elaboração da planificação e para a decisão dos conteúdos e os objetivos a lecionar contribuiu a nossa experiência no ensino de Inglês no 1.º Ciclo e as orientações programáticas de Inglês deste ciclo. Assim, estabelecemos como finalidades para o ensino de Espanhol, as que constam do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico:

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

Pretendemos com o Clube de Espanhol seguir o referencial das orientações programáticas supra-mencionadas para um ensino em que se:

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

Também na escolha dos temas baseamo-nos na nossa experiência do ensino de Inglês no 1.º CEB e nos temas referidos nas orientações programáticas de Inglês. Tal como sugerem as Orientações Programáticas de Inglês, seleccionámos temas de acordo os interesses dos alunos e definimos que a “exploração dos temas deve processar-se de um modo gradual, a partir do mundo pessoal da criança (...) e avançando para um mundo mais abrangente que inclui interesses mais distantes.” Também teremos em conta os “temas transversales” que ligam a aprendizagem do Espanhol ao currículo do 1.º CEB. Perante estas considerações seleccionámos os seguintes temas:

Yo	Mi mundo	Temas transversales
Mi presentación	Saludos y despedidas	Números
Mi descripción física	Días de la semana	Cuerpo humano
Mi familia	Meses del año	Las estaciones del año
Mi casa	Ropas	Los colores
Mi habitación		Compras y dinero
		Cuento tradicional

Na seleção de materiais e na preparação de atividades dever-se-á ter em conta os interesses e necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento os diferentes estilos de aprendizagem. Deve proporcionar-se atividades comunicativas e interessantes que motivem os alunos para a aprendizagem desta Língua Estrangeira.

Apêndice 3

Folheto de divulgação e autorização do Clube de Espanhol

	<h2>Club de Español</h2> <p>O Colégio Imaculada Conceição proporciona um clube de Espanhol aos alunos que estejam interessados, do 5.º e 6.º Anos.</p>
<p>Se queres aprender de forma divertida e gratuita, junta-te ao clube!</p>	<p>De 29-02-2012 a 13-06-2012 Quarta-feira 14h-15h</p>
	<p>Autorizo o meu educando a frequentar o Clube de Espanhol:</p> <p>Aluno: _____ n.º: _____</p> <p>Enc. de Educ.: _____</p>

Apêndice 4

Planificação – Clube de Espanhol no 2.º Ciclo

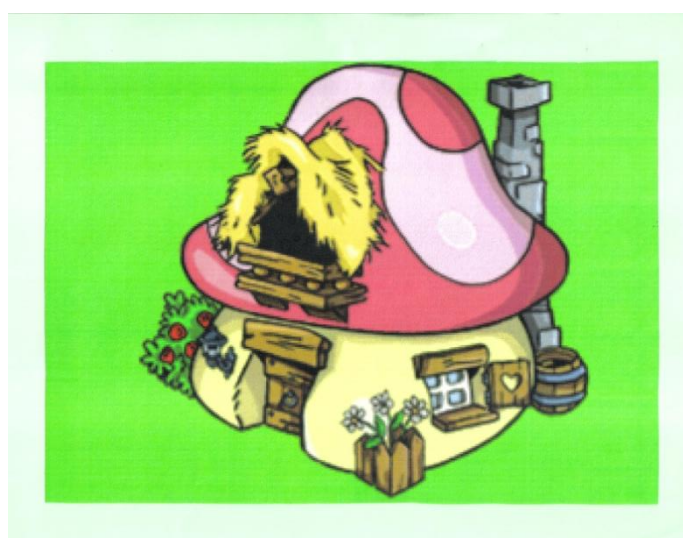
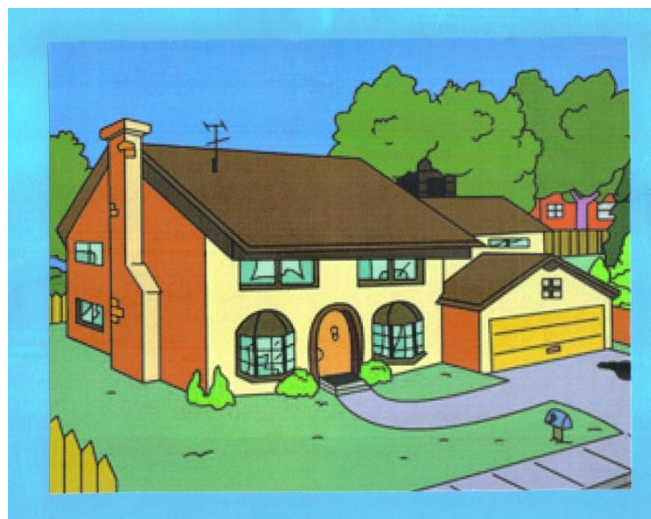
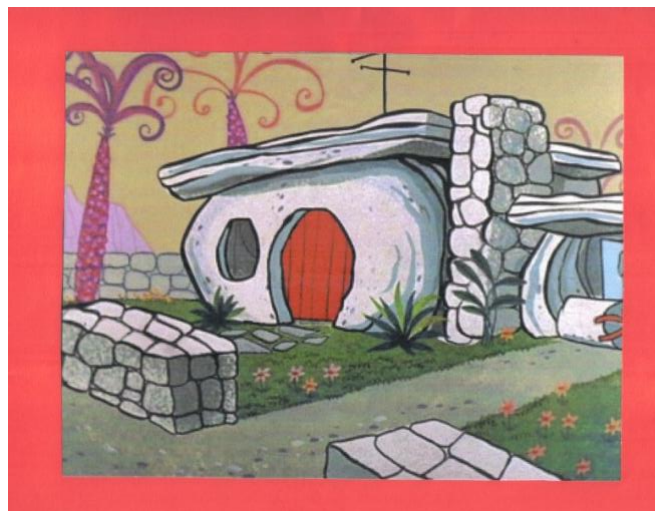
Ano letivo 2011/2012

Conteúdos			Materiais / recursos	Avaliação
Temáticos e culturais	Comunicativos	Gramaticais		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar, despedir-se • Apresentar-se • Apresentar alguém • Pedir/dar dados pessoais • Perguntar/dizer datas de aniversário • Expressar gostos pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes pessoais • Pronomes interrogativos • Números cardinais: 0-100 • Presente do indicativo: <i>llamarse, ser, tener, gustar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Fichas de trabalho • Caderno escolar • Computador • Projetor multimédia • Powerpoints • Canções • Vídeos • Cartões • Cartolinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Trabalhos individuais, em pares e em grupo, em contexto de sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> • Descrição física e de caráter 	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar fisicamente • Caraterizar psicologicamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do indicativo: <i>ser e tener</i> • Adjetivos • Artigos definidos 		
<ul style="list-style-type: none"> • Família 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar da família • Descrever relações de parentesco 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinantes possessivos • Pronomes interrogativos: <i>cuántos e cómo</i> 		
<ul style="list-style-type: none"> • Roupa 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever peças de roupa • Perguntar/dizer o preço • Comparar • Apreciar • Expressar preferências 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do indicativo: <i>llevar e costar</i> • Grau comparativo 		
<ul style="list-style-type: none"> • Cinema 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever géneros de filmes • Expressar preferências 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do indicativo: <i>preferir</i> 		

Apêndice 5

<u>Clube de Espanhol no 2.º Ciclo</u> Ano letivo 2011/2012	
Escola:	Colégio da Imaculada Conceição de Lamego
Destinatários:	Alunos do 5.º e 6.º anos
Professoras estagiárias:	Carla Pimentel, Daniela Xavier e Tânia Oliveira
Professora-cooperante	Cristina Bernardes
Horário:	Quarta-feira, das 14h às 15h
Objetivo geral:	Dinamização da Língua e Cultura Espanholas
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none">• Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;• Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística, através do confronto com a língua estrangeira;• 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;• Valorizar a língua como veículo primordial de comunicação oral;• 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 memorização;• Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;• Fomentar outras aprendizagens.

Apêndice 6



Apêndice 7

Tiene el techo rosado con un balcón y una chimenea.

Es una casa blanca, antigua, hecha de piedra.

Es una casa pequeña parecida a una seta.

Alrededor de la casa hay un jardín con árboles y mucho espacio para jugar.

Solo tiene una puerta roja y una ventana.

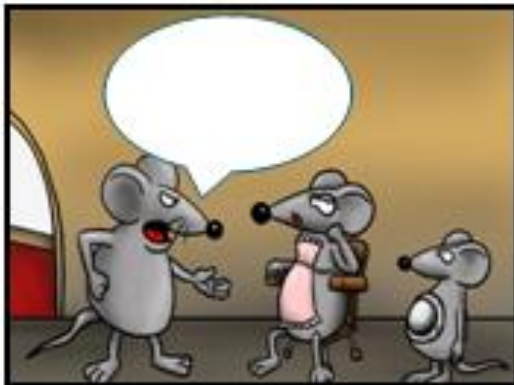
Tiene muchas ventanas y una puerta rosada.

Solo tiene una ventana y una puerta de madera.

Es una casa grande con dos plantas y un garaje.

Tiene un pequeño jardín con flores y un garaje para el coche.

Apêndice 8



Apêndice 9



Apêndice 10

CUENTO DE HADAS



Una rana que llevaba una corona en la cabeza le dijo a un señor: “Bésame, por favor”. El señor pensó: “este animal está encantado. Puede convertirse en una hermosa princesa, heredera de un reino. Nos casaremos y seré rico”. El señor besó a la rana...

El señor besó a la rana...

... y al instante se encontró convertido en un sapo viscoso. Se quedó muy sorprendido, sin entender lo que estaba pasando. Entonces la rana exclamó feliz: “¡Amor mío, hace tanto tiempo que estabas encantado, pero al fin te pude salvar!”



Apêndice 11



What type of house is this?



Terraced house

What type of house is this?



Semi-detached house

What type of house is this?



Detached house

What type of house is this?



Block of flats

What type of house do you live in?

I live in a _____.



Apêndice 12



© Look at the picture and choose the correct option!

The ball is...

- on the bed.
- on the wardrobe.

The boy is not...

- in the bedroom.
- in the poster.

