

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

Estefânia Dionísia Brás Gomes

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

Orientado por:
Elisabete do Rosário Mendes Silva
Alexia Dotras

Bragança
Junho de 2014

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai que, doente, me incentivou com orgulho a encetar mais esta etapa da minha formação e que infelizmente, já não pôde assistir com vida à sua finalização.

À minha mãe, à minha irmã, ao meu sobrinho e aos meus amigos, pela paciência e pelo carinho e força que me deram ao longo desta morosa e por vezes difícil etapa.

A todos os professores deste mestrado, pelas aprendizagens que me proporcionaram, contribuindo assim para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às professoras orientadoras deste Relatório, Elisabete Silva e Alexia Bravo, pela incansável disponibilidade e acompanhamento, e pela motivação que me deram nos momentos de desalento.

Às professoras cooperantes Dora Afonso, Graça Cristóvão e Catarina Rocha, bem como ao professor cooperante Nelson Parra, pela disponibilidade, pelo aconselhamento e pelo apoio prestado dentro e fora da sala de aula.

Às escolas e às turmas nas quais se realizaram os diferentes estágios, pelo carinho com que me acolheram.

Às colegas de mestrado, não só pela partilha de conhecimentos e de experiências, mas principalmente pela partilha de lágrimas e de risos e pelas amizades criadas.

RESUMO

Este Relatório destina-se a descrever o trabalho realizado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Vivemos numa época em que o processo de ensino e aprendizagem se quer centrado no aprendente e tem como objetivo o seu desenvolvimento holístico enquanto indivíduo. Assim sendo, é fundamental aceitarmos o facto de que cada ser humano, e por isso, cada aluno, tem características que o tornam único nas suas formas de apreender a realidade e de agir dentro dessa mesma realidade.

Partindo desse pressuposto, apresentamos alguns exemplos de unidades didáticas pensadas e executadas de forma a tentar integrar uma diversidade de atividades, materiais e estratégias que permitam ir ao encontro das várias inteligências e dos vários estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, de modo a aumentar as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos e a potenciar o seu desenvolvimento global enquanto indivíduos.

ABSTRACT

The aim of this report is to describe the work done throughout the Supervised Teaching Practice within the scope of the Master's degree in Teaching English and Spanish in Basic School at the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança.

We live in a time in which the teaching and learning process is required to be learner-centered, aiming the holistic development of learners as individuals. Thus, it is crucial that we accept the fact that each human being, and therefore each student, has features which make them unique in the ways they absorb reality and act within that same reality.

Based on this assumption, we present some examples of didactic units thought up and implemented within an attempt to include a diversity of activities, materials and strategies that would meet the various intelligences and learning styles which may be present in a classroom, therefore increasing every student's learning opportunities and enhancing their global development as individuals.

RESUMEN

Esta memoria tiene la finalidad de describir el trabajo realizado a lo largo de la Práctica de Enseñanza Supervisada en el ámbito del máster en Enseñanza del Inglés y Español en la Enseñanza Básica de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança.

Vivimos en una época en la que el proceso de enseñanza y aprendizaje se quiere centrado en el aprendiz y tiene como objetivo su desarrollo holístico como individuo. Así pues, es crucial que aceptemos el hecho de que cada ser humano, y por lo tanto, cada alumno, tiene características que le hacen único en sus formas de absorber la realidad y actuar dentro de esa misma realidad.

Desde ese presupuesto, presentamos algunos ejemplos de unidades didácticas pensadas e implementadas de manera a integrar una diversidad de actividades, materiales y estrategias que permitan atender a las varias inteligencias y a los varios estilos de aprendizaje presentes en el aula, de modo a aumentar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos y a potenciar su desarrollo global como individuos.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE QUADROS	vi
INTRODUÇÃO	7
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1.1. As Inteligências Múltiplas.....	10
1.2. Os Estilos de Aprendizagem	20
1.3. As Inteligências Múltiplas e os Estilos de Aprendizagem no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Sua Aplicabilidade.....	32
2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS	43
2.1. A Prática de Ensino de Inglês no 1º Ciclo.....	44
2.2. A Prática de Ensino de Inglês no 2º Ciclo.....	54
2.3. A Prática de Ensino de Espanhol no 1º Ciclo.....	65
2.4. A Prática de Ensino de Espanhol no 2º Ciclo.....	73
2.5. A Prática de Ensino de Espanhol no 3º Ciclo.....	78
2.6. Reflexão Final da Prática de Ensino Supervisionada	87
CONCLUSÃO	91
BIBLIOGRAFIA.....	93
DOCUMENTOS LEGAIS	95
SITOGRAFIA	95
APÊNDICES	97
ANEXOS.....	109

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Celebrations Handout.....	97
Apêndice 2 – Mother’s Day Song	98
Apêndice 3 – The Perfect Friend Hobbit Cards	99
Apêndice 4 – The Strange Case of Mr. Can.....	100
Apêndice 5 – Group Work: Sports in English-Speaking Countries	101
Apêndice 6 – Mural 2: ¿Cómo Es?	102
Apêndice 7 – El ¿Quién es Quién? De los Famosos Españoles	103
Apêndice 8 – Marionetas.....	104
Apêndice 9 – Encuentra tu pareja.....	104
Apêndice 10 – La Rutina Loca del Señor Minuto.....	105

Apêndice 11 – Juego de Tablero ¿Qué Sabes Decir en Español?	106
Apêndice 12 – Cápsula del Tiempo	107
Apêndice 13 – Juego de Tablero Háblame de...	108

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Learning Style Analysis Junior and Teaching Style Analysis Pyramids **Erro! Marcador não definido.**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – <i>MI Planning Questions</i>	19
Figura 2 – <i>The 4MAT® System Model</i>	25
Figura 3 – <i>The 4MAT Cycle of Learning</i>	26
Figura 4 – <i>The Learning Style Analysis Pyramid</i>	29
Figura 5 – <i>Posibles superposiciones entre inteligencias y estilos</i>	32

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Eight ways of being smart</i>	17
Quadro 2 – <i>Peripheral stimuli and intermediary stimuli in the understanding of a foreign language text</i>	34
Quadro 3 - <i>Actividades VAK en el aula</i>	36
Quadro 4 – Resumo das aulas de Inglês no 1º ciclo.....	45
Quadro 5 – Resumo das aulas de Inglês no 2º ciclo.....	56
Quadro 6 – Resumo das aulas de Espanhol no 1º ciclo.....	67
Quadro 7 – Resumo das aulas de Espanhol no 2º ciclo.....	74
Quadro 8 – Resumo das aulas de Espanhol no 3º ciclo.....	80

INTRODUÇÃO

O presente Relatório procede da reflexão sobre o trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico.

Neste mundo em rápida evolução em que vivemos, a formação ao longo da vida é essencial para uma adaptação bem-sucedida aos constantes novos desafios e, conseqüentemente, para o maior crescimento pessoal e profissional de cada um. Assim sendo, enquanto professora licenciada de línguas estrangeiras, decidi inscrever-me neste mestrado por dois motivos: em primeiro lugar, para reciclar e atualizar conhecimentos no que se prende com o ensino do Inglês Língua Estrangeira e em segundo lugar, para desenvolver os meus conhecimentos em língua espanhola e profissionalizar-me no ensino da mesma. O meu principal objetivo consistiu em aprofundar conhecimentos relativamente às várias vertentes da profissão de professor de línguas estrangeiras, particularmente no que respeita às metodologias vigentes e aos recursos cada vez mais vastos de que dispomos, de modo a enriquecer e melhorar a minha prática de ensino e poder, desta forma, ajudar a formar indivíduos mais ricos no conhecimento e no respeito pela língua e pela cultura do outro e, por isso, mais capazes de viverem e serem bem-sucedidos neste mundo global.

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada afigura-se como parte fundamental deste mestrado por vários motivos. Por um lado, porque representa a articulação entre a teoria e a prática, já que permite implementar os conhecimentos adquiridos no âmbito das várias unidades curriculares que compõem este mestrado em contextos reais de ensino e aprendizagem. Por outro lado, porque obriga a uma reflexão e a uma análise crítica da nossa prática de ensino, de modo a podermos encontrar os caminhos que melhor nos ajudem a ser profissionais mais competentes.

Assim sendo, tendo em conta a diversidade de contextos escolares e, principalmente, a diversidade de aprendentes no seio dos quais se realizou esta PES propus-me, ao longo dos cinco estágios realizados, tentar chegar ao maior número de aprendentes possível, isto é, tentar motivar o máximo de alunos para a aprendizagem das línguas inglesa e/ou espanhola e tentar ajudá-los, por um lado, a atingir os objetivos de aprendizagem específicos propostos e, por outro lado, a desenvolver a sua competência comunicativa em língua estrangeira nas suas várias componentes, com particular destaque para as competências linguística, sociolinguística e intercultural (ME, 1996). Tendo como base as teorias das Inteligências Múltiplas e dos Estilos de Aprendizagem, pressupõe-se que dentro de cada turma possa existir uma grande diversidade de inteligências e de formas de aprender entre os diferentes alunos.

Assim sendo, e de modo a conseguir chegar ao maior número de aprendentes possível, tentei que cada estágio desta Prática de Ensino Supervisionada fosse pautado pela maior diversidade possível de materiais, recursos, atividades e estratégias e proporcionasse a cada aluno um conjunto de aprendizagens significativas, quer no âmbito da comunicação em língua estrangeira, quer no âmbito do conhecimento e do respeito pela cultura de países anglófonos e/ou hispanófonos.

Esta compilação do trabalho realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada está organizada em duas partes principais. No primeiro capítulo, damos conta da evolução dos conceitos de inteligência e de estilo de aprendizagem, bem como da aplicação de algumas teorias associadas a estes conceitos ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente do inglês e do espanhol. O segundo capítulo é referente à Prática de Ensino Supervisionada, onde se faz uma descrição do trabalho desenvolvido com cada uma das turmas, bem como uma reflexão e um balanço final de toda a PES. Finalmente, segue-se a conclusão, em que se faz uma apreciação global das aprendizagens feitas ao longo de todo este percurso, bem como do enriquecimento pessoal e profissional proporcionado por esta experiência.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A Maior desigualdade é tratar de maneira igual os desiguais”
Aristóteles

Tornou-se claro nas últimas décadas que os métodos formais dos nossos sistemas de ensino já não entusiasma os alunos e que, por isso, o baixo aproveitamento, as atitudes negativas e os problemas de disciplina estão a aumentar, havendo cada vez mais alunos em risco e professores esgotados (Prashnig, 2004, p. 4). Hoje em dia, é comumente aceite que cada ser humano é único e que cada um de nós tem características, quer físicas, quer psicológicas, que nos distinguem de todos os outros e nos tornam especiais. Da mesma forma, é também bastante consensual entre os teóricos da educação que, para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor esteja preparado para aceitar a diversidade humana na sala de aula, conheça os seus alunos, saiba o que pensam, como pensam e o que os faz ter sucesso ou não, de modo a poder ir ao encontro dessas diversidades e a criar oportunidades para que todos possam desenvolver todo o seu potencial de aprendizagem (Christison, 1998; Celis, 2005; Guzmán & Castro, 2005; Prashnig, 2008; Torresan, 2010; Gardner, 2011).

Existem dois conceitos importantes na área da psicologia relativamente a estas características que nos distinguem e às implicações que tais características têm na aprendizagem: os conceitos de inteligência e de estilo de aprendizagem. Apesar de muitos teóricos se terem debruçado sobre a definição destes conceitos, a falta de clareza académica, bem como os interesses comerciais que competem entre si neste campo de estudo têm originado um confuso leque de conceitos, modelos e ferramentas (Becta, 2005). Tal confusão parece ser ainda maior quando as teorias desenvolvidas a partir destes conceitos, nomeadamente a teoria das inteligências múltiplas e as dos estilos de aprendizagem aparecem associadas à educação e ao contexto de sala de aula (Torresan, 2007, p. 315). Assim sendo, neste capítulo, propomo-nos apresentar as visões de alguns autores relativamente a cada um destes conceitos de modo a clarificar o seu significado, explicar a importância que as teorias apresentadas associadas a estes conceitos têm no contexto educativo e a forma como podem ser vistas como complementares no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, por último, fazer uma breve análise da forma como estes conceitos e teorias são ou não tomados em consideração na elaboração dos programas curriculares de Inglês e Espanhol Línguas Estrangeiras e dar algumas sugestões de aplicação destas teorias nas aulas de Inglês e Espanhol Línguas Estrangeiras.

1.1. As Inteligências Múltiplas

Cada quien tiene sus habilidades, aptitudes y destrezas, las que desarrolla de diferente manera, unos más y otros menos, dependiendo de las situaciones a las cuales se haya enfrentado, pero en definitiva todos tienen cierta capacidad para procesar información y aprender.

(Guzmán & Castro, 2005, p. 179)

O conceito de inteligência é provavelmente o mais mal-interpretado da psicologia contemporânea pelo público em geral (Christison, 1998). Segundo esta autora, a noção de inteligência tem um enorme efeito no nosso estatuto social e nas nossas oportunidades e escolhas educativas e profissionais. No entanto, apesar desta importância dada à inteligência, a maioria das pessoas não consegue definir este conceito com clareza, pois não existe uma definição consensual e objetiva de inteligência, quer entre o público em geral, quer entre os psicólogos contemporâneos.

Na verdade, tem havido variadíssimas perspetivas acerca da inteligência ao longo dos tempos, quer relativamente ao que é, quer relativamente à forma como se pode medir e/ou avaliar. Howard Gardner (2011) sintetiza a evolução deste conceito em várias fases: as teorias do senso comum, a abordagem psicométrica, a pluralização e a contextualização. As teorias do senso comum dizem respeito às rotulações das pessoas enquanto “inteligentes”, “espertas” ou “estúpidas” sem haver uma verdadeira tentativa de definir estes conceitos. A abordagem psicométrica diz respeito aos primeiros esforços feitos pelos psicólogos no início do século XX para definir tecnicamente a inteligência e para criar testes que a medissem. Apesar de estes esforços terem constituído um grande avanço científico no campo da psicologia, houve um abuso na utilização dos testes psicométricos ao longo dos tempos sem haver um verdadeiro avanço teórico na área, o que os torna bastante redutores e limitativos na sua perspetiva do que é a inteligência. Psicólogos como Charles Spearman (1927) e Lewis Terman (1975), citados por Gardner (2011, p. xxx), viam a inteligência como uma única capacidade geral (inteligência “g”) hereditária de conceptualizar e resolver problemas e defendiam que o grau de inteligência correspondia ao valor de Quociente Intelectual (QI) medido através dos testes psicométricos, que se focavam sobretudo nas capacidades de interpretação, memorização e raciocínio lógico. A ideia de pluralização surge então em oposição a esta da inteligência “g”, com psicólogos como Thurstone (1960) e Guilford (1967), citados por Gardner (2011, p. xxxi), que defendiam a existência de um número de fatores ou componentes da inteligência. A partir desta visão pluralista de fatores que compõem a inteligência surgem, ao longo dos anos 70 e 80, novas tendências na procura de uma definição do conceito de inteligência, bem como na determinação dos fatores que a compõem. Para além dos aspetos que se prendem com a fisiologia, ou seja, com a estrutura e

o funcionamento do próprio cérebro de um indivíduo, o contexto cultural mais alargado e o ambiente físico e social mais próximo em que o indivíduo se desenvolve ajudam também a formar a sua inteligência. A partir de então, continuaram a coexistir as várias correntes, nomeadamente as defensoras dos testes psicométricos enquanto instrumentos de medição de capacidades cognitivas e outras mais voltadas para a visão holística da inteligência do ser humano.

É neste contexto que surge nos anos 80 a obra *Frames of mind* (1983)¹ de Howard Gardner, investigador da Universidade de Harvard na área da psicologia. Esta obra viria a constituir-se como obra charneira para a compreensão da diversidade humana, influenciando outros investigadores, nomeadamente na área da educação, como Kristen Nicholson-Nelson, Mary Ann Christison, ou Thomas Armstrong, entre muitos outros. Na sua obra, Gardner adota uma visão distinta da visão tradicional de inteligência, opõe-se à tradição psicométrica e, no âmbito da educação, contrapõe-se à visão unitária da inteligência e propõe uma abordagem multidimensional, à luz da qual não existem duas pessoas que aprendam e se desenvolvam da mesma forma (Celis, 2005). Segundo a visão de Gardner, a inteligência consiste numa *competência intelectual* que deve conter três aspetos: em primeiro lugar, deve englobar um conjunto de habilidades que permitam a um indivíduo resolver problemas ou dificuldades resultando na produção de algo; em segundo lugar, deve dar ao indivíduo a capacidade de encontrar ou formular problemas ou questões, constituindo assim a base para a aquisição de conhecimento; por último, estas capacidades intelectuais devem revestir-se de alguma importância dentro de um determinado contexto cultural (Gardner, 2011, pp. 64-65). Esta definição de inteligência é já de si bastante inovadora. Por um lado, foca-se na capacidade de produzir ou criar algo, o que lhe dá um cariz mais prático e abrangente do que as capacidades cognitivas testadas pelos testes psicométricos. Por outro lado, foca-se na relevância desse *produto* dentro de um dado contexto cultural, ou seja, relativiza o que pode ser considerado como inteligência ou não mediante a cultura em que um indivíduo se desenvolve.

No entanto, a maior inovação de Howard Gardner não é a sua definição de inteligência, mas sim a sua teoria conhecida como a teoria das Inteligências Múltiplas (IM), segundo a qual o ser humano não possui apenas uma inteligência geral, mas sim várias inteligências, relativamente independentes e autónomas, mas que podem ser combinadas numa multiplicidade de formas pelos indivíduos e pelas culturas (Gardner, 2011, p. 9). Para o autor, o facto de uma pessoa ser capaz de fazer uma determinada coisa muito bem e outra menos bem não significa que seja mais ou menos inteligente, significa apenas que tem uma determinada inteligência mais desenvolvida do que outra. Esta teoria vem contrapor-se

¹ Neste relatório, citamos a edição mais recente desta obra, 2011.

totalmente à ideia de que a inteligência corresponde ao valor de QI medido através de testes psicométricos, pois este valor pode ajudar a prever o sucesso escolar de um indivíduo, mas não é revelador de outras capacidades que uma criança pode ter e/ou desenvolver e que podem fazer dela uma pessoa extremamente competente e de enorme sucesso no futuro.

Assente nesta ideia de que haveria uma variedade de inteligências, Howard Gardner propôs-se averiguar quantas e quais seriam essas inteligências. Para isso, começou por fazer um levantamento dos vários tipos de habilidades valorizadas pelas culturas humanas, e, a partir daí, realizou vários estudos e estabeleceu critérios de despiste que o ajudassem a perceber se uma determinada competência poderia ser considerada ou não uma inteligência. Os critérios propostos por Gardner (2011, pp. 66-71) são os seguintes:

1. *Potential Isolation by Brain Damage* – se uma determinada faculdade pode ser destruída ou poupada, de forma isolada, em resultado de uma lesão cerebral;
2. *The Existence of Idiots Savants, Prodiges, and Other Exceptional Individuals* – se existem indivíduos com uma ou mais áreas da competência humana desenvolvidas de forma excecional em detrimento de outras, ou se, pelo contrário, existem indivíduos que apresentem um atraso de desenvolvimento significativo de uma ou mais competências;
3. *An Identifiable Core Operation or Set of Operations* – se existem um ou mais mecanismos básicos de processamento de informação que lidem com tipos de *input* específicos de modo a permitir a realização de algo. Por exemplo, o ser capaz de imitar os movimentos dos outros como operação básica da inteligência corporal-cinestésica;
4. *A Distinctive Developmental History, Along with a Definable Set of Expert “End-State” Performances* – se existe um processo de desenvolvimento de uma determinada competência, pelo qual tanto os indivíduos normais como os mais dotados devem passar ao longo do seu processo de crescimento e se essa competência é passível de ser modificada e treinada até um ponto de desenvolvimento máximo;
5. *An Evolutionary History and Evolutionary Plausibility* – se é possível localizar os antecedentes evolutivos dessa competência na história da evolução humana;
6. *Support from Experimental Psychological Tasks* – se é possível estudar uma determinada competência de forma relativamente autónoma;
7. *Support from Psychometric Findings* – na medida em que as tarefas usadas para avaliar uma determinada inteligência testam capacidades mais ligadas a essa inteligência e menos ligadas a outras possíveis inteligências;

8. *Susceptibility to Encoding in a Symbol System* – se existe um código ou um sistema de símbolos associados a uma determinada competência, como por exemplo a linguagem ou a matemática.

Apesar de estes critérios de despiste serem bastante objetivos e claros, o autor admite que nem todas as inteligências que selecionou preenchem todos os pré-requisitos e que também não existe um número mínimo de critérios obedecidos para a seleção ou rejeição de uma inteligência, o que torna a sua seleção vulnerável a críticas. No entanto, Gardner diz ter incluído na sua lista de inteligências aquelas que obedeciam ao maior número possível de critérios (Gardner, 2011, p. 67). Para além disso, dá-nos mais algumas indicações sobre o que as inteligências devem ou não ser. Assim, diz-nos que as inteligências não devem ser confundidas com domínios, pois o sucesso num dado domínio pode requerer várias inteligências. Por exemplo, um indivíduo com inteligência musical tem propensão a sentir-se atraído e até a ter sucesso no domínio da música. No entanto, o domínio da performance musical não requer apenas uma inteligência musical mas também as inteligências corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal (Gardner, 2011, p. xxxv). Da mesma forma, as inteligências não devem ser vistas como equivalentes aos sistemas sensoriais, pois nenhuma inteligência depende inteiramente de apenas um sistema sensorial mas, pelo contrário, deve poder realizar-se, pelo menos parcialmente, através de mais do que um sistema sensorial. Para além disso, as inteligências não devem ser consideradas em termos avaliativos, visto que uma inteligência pode ser utilizada tanto para bons como para maus propósitos e que, por isso, o facto de se ter ou não uma determinada inteligência desenvolvida não pode ser visto como algo particularmente bom ou mau. Por último, as várias inteligências devem ser vistas como *know-hows* ou potenciais para fazer coisas, mas cabe aos indivíduos que as possuem desenvolvidas em maior ou menor grau decidir usá-las ou não (Gardner, 2011, pp. 72-73).

Assim sendo, e após a análise de várias competências candidatas ao estatuto de inteligência, Gardner (1983) selecionou sete: a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica, a intrapessoal e a interpessoal. Mais tarde, acrescentou uma oitava, a inteligência naturalista e pondera até a inclusão de uma nona, uma possível inteligência existencial (Gardner, 2011). No entanto, tal como constatou Mary Ann Christison já em 1998,

The list is not meant to be final or exhaustive. The point is not the exact number of intelligences, but simply the plurality of the intellect.

(Christison, 1998, p. 4)

De modo a compreendermos melhor em que consistem estas oito inteligências já identificadas, segue-se um breve resumo da extensa descrição feita por Gardner (2011) de cada uma delas:

A Inteligência Linguística – Caracteriza-se por uma sensibilidade ao significado das palavras, à ordem entre as palavras, aos sons, ritmos, flexão das palavras, à métrica e também às diferentes funções da linguagem. Caracteriza-se igualmente por uma capacidade de seguir regras gramaticais, de refletir sobre a própria linguagem e também por uma facilidade em memorizar e recordar expressões ou frases. Apesar de estar muito ligada à audição e à expressão oral por questões ligadas à própria evolução da linguagem, a interpretação e a redação de texto escrito são também aspetos fundamentais desta inteligência, que se reveste de uma extrema importância na nossa sociedade já que é usada em quase todas as áreas da condição humana para transmitir informação, conhecimentos, pensamentos e sentimentos;

A Inteligência Musical – Os principais componentes de que esta inteligência necessita são os tons, o timbre, o ritmo e a melodia. As pessoas com esta inteligência mais desenvolvida serão sensíveis a estes componentes, desde os seus elementos mais pequenos e isolados até padrões musicais mais vastos e elaborados. Isto é, estas pessoas possuem uma espécie de *esquema* para ouvir música que lhes permite perceberem se uma composição está bem estruturada ou não e que lhes dá a capacidade de anteciparem e completarem um segmento musical. Os indivíduos que tenham uma inteligência musical desenvolvida a um nível mais elevado, como é o caso dos compositores por exemplo, têm a capacidade de, por um lado, decompor uma estrutura musical e isolar os seus elementos mais básicos e de, por outro lado, juntar elementos isolados criando sons e melodias com sentido;

A Inteligência Lógico-Matemática – Esta inteligência reveste-se de uma enorme importância nas sociedades ocidentais, pois, a par da linguagem, a matemática e o raciocínio lógico ocupam um lugar central nas nossas escolas e desempenham um papel fulcral no nosso desenvolvimento tecnológico. Considerando o crescimento do ser humano desde a infância até à idade adulta, pode dizer-se que a inteligência lógico-matemática se caracteriza por uma gradual transição do concreto para o abstrato, desde a manipulação física dos objetos, passando pela compreensão das consequências e relações entre ações, até à capacidade de compreender e formular hipóteses, explorando as suas relações e implicações. As pessoas que têm esta inteligência mais desenvolvida caracterizam-se por uma rapidez de raciocínio e uma grande capacidade de abstração, o que lhes permite reconhecer problemas relevantes, estabelecer prioridades e resolver os problemas. Gostam de padrões repetitivos, sentem-se intrigados com os paradoxos e são bons tanto a generalizar ou induzir como a particularizar ou deduzir padrões e regras.

A Inteligência Espacial – Esta inteligência caracteriza-se essencialmente pela aguçada capacidade de percepção do mundo visual, dos objetos e das formas e pela capacidade de manipular e transformar o que foi percebido, recriando aspectos da experiência visual ou criando formas novas, até mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes. A inteligência espacial está intimamente ligada à aprendizagem por observação, mas também pode ser desenvolvida em pessoas invisuais, pois têm uma percepção espacial do mundo que as rodeia através de outros sistemas sensoriais. Os indivíduos que possuem uma forte inteligência espacial gostam de manipular objetos e formas, alterando-lhes a perspectiva e tendem a criar imagens mentais que possam manipular e alterar de modo a resolver problemas. Têm um bom sentido de orientação e são bons a elaborar e a interpretar gráficos, imagens tridimensionais, mapas, diagramas e formas geométricas.

A Inteligência Corporal-Cinestésica – Esta inteligência integra dois aspectos importantes, por um lado, um bom controlo dos movimentos corporais e, por outro lado, uma capacidade de manusear objetos de forma competente e eficaz. Todo e qualquer desempenho eficiente deve incluir um sentido de *timing*, pontos de pausa ou mudança (de um movimento a outro), um sentido de direção e um ponto de não-retorno. Normalmente, a capacidade de usar o corpo para fins funcionais ou expressivos e a capacidade de manusear objetos andam de mãos dadas. No entanto, existem pessoas particularmente dotadas para uma ou outra ação. Por exemplo, um atleta ou um bailarino será mais hábil no uso do corpo, enquanto um cirurgião será mais hábil no manuseamento afinado de objetos e no uso muito delicado e preciso dos movimentos.

A Inteligência Intrapessoal – Consiste no desenvolvimento de aspetos internos da pessoa e no autoconhecimento. Esta inteligência caracteriza-se pela capacidade de aceder aos nossos próprios afetos e emoções, entender e distinguir esses sentimentos, inseri-los em determinadas categorias, como bom ou mau, dor ou prazer e usar essa compreensão deles para guiar os nossos comportamentos. As pessoas que têm esta inteligência desenvolvida têm um profundo conhecimento de si próprios, dos sentimentos, dos afetos e das emoções. Podem usar esse conhecimento em benefício próprio, para guiar os seus atos e adaptar-se às situações com que se vão deparando e em benefício dos outros, partilhando as suas experiências e dando conselhos.

A Inteligência Interpessoal – Contrariamente à inteligência intrapessoal descrita anteriormente, a interpessoal está voltada para fora da pessoa, para os outros. Caracteriza-se pela capacidade de estarmos atentos aos outros indivíduos e de fazer distinções entre eles, percebendo os seus humores e temperamentos bem como as suas motivações e intenções. Esta competência em analisar o outro permite-nos interagir em grupos com base no

conhecimento adquirido, adaptando-nos e agindo em concordância com as pessoas e as situações. É comum ver a inteligência interpessoal bastante desenvolvida em líderes políticos e religiosos, pois usam o conhecimento que têm do outro para influenciar multidões. No entanto, pais, professores e os profissionais que prestam cuidados às pessoas também tendem a ter esta inteligência bastante desenvolvida.

A Inteligência Naturalista – Foi acrescentada à lista original mais tarde e consiste na capacidade de perceber e fazer distinções entre os organismos e entidades existentes no mundo natural. Num âmbito mais restrito, esta inteligência permite-nos reconhecer e classificar as espécies da flora e da fauna que nos rodeiam. No entanto, num âmbito mais abrangente, o desenvolvimento desta inteligência dota-nos também de uma capacidade de reconhecer e compreender os vários padrões culturais que nos rodeiam.

A partir desta descrição, torna-se fácil perceber que todas as pessoas são diferentes umas das outras, pois cada um de nós terá cada uma das inteligências desenvolvidas em maior ou menor grau, criando inúmeras combinações possíveis de pontos fortes e fracos e tornando-nos, assim, únicos na nossa maneira de perceber o mundo e interagir com ele. Como nos diz Christison (1998, p. 5), quando Gardner escreveu a sua obra *Frames of mind*, fê-lo pensando que poderia ser do interesse dos investigadores e profissionais da sua própria área, ou seja da Psicologia do Desenvolvimento Humano. No entanto, a obra acabou por ter mais repercussão entre profissionais ligados à educação do que propriamente entre os psicólogos do desenvolvimento, isto porque a teoria das IM tem implicações importantes no contexto educativo, principalmente na medida em que as características dos aprendentes se refletem na forma como percebem e apreendem a realidade e, por conseguinte, os conteúdos escolares, bem como no modo como exteriorizam e demonstram as competências e os conhecimentos adquiridos. O quadro que se segue foi elaborado por Kristen Nicholson-Nelson em 1998 tendo por base a lista de inteligências de Gardner e ilustra bem de que forma as IM se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem e o papel importante que desempenham nesse processo.

Intelligence Area	Is strong in:	Likes to:	Learns best through:
Verbal-Linguistic	reading, writing telling stories, memorizing dates, thinking in words	read, write, tell stories, talk, memorize, work at puzzles	reading, hearing and seeing words, speaking, writing, discussing and debating
Math-Logic	math, reasoning logic, problem-solving, patterns	solve problems, question, work with numbers, experiment	working with patterns and relationships, classifying, categorizing, working with the abstract

Spatial	reading maps, charts, drawing, mazes, puzzles, imaging things, visualization	design, draw, build, create, daydream, look at pictures	working with pictures and colors, visualizing, using the mind's eye, drawing
Bodily-Kinesthetic	athletics, dancing, acting, crafts, using tools	move around, touch and talk, body language	touching, moving, processing knowledge through bodily sensations
Musical	singing, picking up sounds, remembering melodies, rhythms	sing, hum, play an instrument, listen to music	rhythm, melody, singing, listening to music and melodies
Interpersonal	understanding people, leading, organizing, communicating, resolving conflicts, selling	have friends, talk to people, join groups	sharing, comparing, relating, interviewing, cooperating
Intrapersonal	understanding self, recognizing strengths and weaknesses, setting goals	work alone, reflect, pursue interests	working alone, doing self-paced projects, having space, reflecting
Naturalist	understanding nature, making distinctions, identifying flora and fauna	be involved with nature, make distinctions	working in nature, exploring living things, learning about plants and natural events

Quadro 1 – *Eight ways of being smart* (Nicholson-Nelson, 1998, p. 13), adaptado

O quadro apresentado ajuda-nos a entender, enquanto professores, a diversidade humana que diariamente observamos nas nossas turmas e esse entendimento constitui um ponto de partida para nos ajudar a lidar com essas diferenças na nossa prática de ensino. Por um lado, permite-nos perceber em que medida as formas de aprender estão relacionadas com cada uma das inteligências, ou seja, devido ao facto de cada aluno ter determinadas inteligências mais desenvolvidas do que outras, cada um irá gostar mais e irá reagir melhor a determinados tipos de atividades e de tarefas, apreendendo melhor os conteúdos mediante o modo como foram abordados e trabalhados. Por outro lado, ao aceitarmos estas diferenças entre os alunos, compreendemos melhor a necessidade de diversificarmos as estratégias usadas para trabalhar os vários conteúdos e de implementarmos atividades e usarmos materiais que possam ir ao encontro das várias inteligências. Imaginemos que um dos alunos de uma determinada turma tem a sua inteligência musical muito mais desenvolvida do que todas as outras. À partida, esse aluno estará mais motivado e aprenderá melhor se os conteúdos forem apresentados e/ou trabalhados com recurso a estratégias que incluam a audição, a repetição ou a elaboração de canções, poemas ou rimas, ora, se o professor raramente ou nunca usar este tipo de materiais ou estratégias, estará a diminuir as oportunidades de aprendizagem deste aluno, reduzindo as suas possibilidades de sucesso.

No entanto, é importante compreendermos que esta categorização dos alunos não é estanque e que as pessoas não se encaixam apenas numa das inteligências. Neste sentido,

Thomas Armstrong (2009, pp. 15-16) alerta-nos para quatro pontos fundamentais a ter em consideração na teoria das IM:

1. “Each person possesses all eight intelligences” – cada indivíduo possui capacidades nas oito inteligências, mas todas funcionam juntas de forma única em cada pessoa;
2. “Most people can develop each intelligence to an adequate level of competency” – o autor cita Gardner dizendo que teoricamente todos temos a capacidade de desenvolver as oito inteligências a um nível elevado se tivermos o encorajamento, as condições e a instrução adequados;
3. “Intelligences usually work together in complex ways” – nenhuma inteligência existe e funciona na vida real apenas *per se*. Elas interagem entre si constantemente nas nossas ações. Por exemplo, para jogar futebol, é necessário usar a inteligência corporal-cinestésica, a espacial, a interpessoal e até a linguística;
4. “There are many ways to be intelligent in each category” – cada pessoa poder ter diversos e distintos atributos e mostrar os seus talentos de diversas formas dentro de cada inteligência e entre inteligências. Por exemplo, o facto de alguém não saber ler não implica uma fraca inteligência linguística, pois pode ser excelente a lembrar e a contar histórias.

Assim sendo, enquanto professores, cabe-nos a responsabilidade de tentarmos conhecer os nossos alunos e perceber como podemos, à luz da teoria das IM, ajudá-los a ter sucesso no seu processo de aprendizagem. Segundo Armstrong (2009, p. 64), podemos usar esta teoria na elaboração de planos de aula, de unidade ou até em planificações anuais, de modo a que todos os alunos possam ver as suas inteligências mais desenvolvidas contempladas em algum momento. Assim, o autor propõe que, a partir de um dado tema a tratar ou de um objetivo de aprendizagem a atingir, o professor se questione acerca das possíveis atividades e estratégias que poderá usar tendo em conta as várias inteligências. Na figura que se segue, podem ver-se as perguntas que, segundo Armstrong, o professor deve colocar-se.

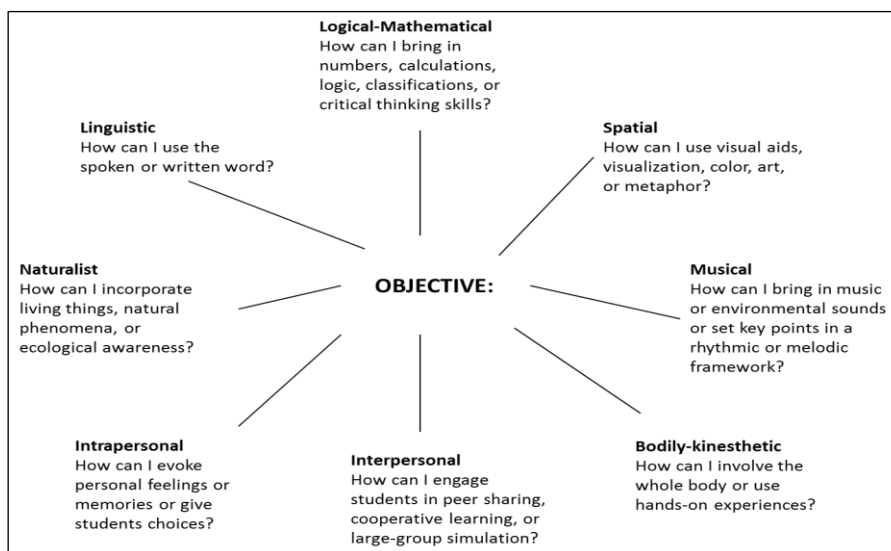


Figura 1 – *MI Planning Questions* (Armstrong, 2009, p. 65)

De facto, ao elaborar este esquema mental e ao tentar responder às questões formuladas, torna-se mais fácil para o professor pensar numa variedade de estratégias, atividades e materiais que ajudem a desenvolver cada uma das inteligências. A partir daí, deverá seleccionar aquelas que considera mais adequadas ao contexto de aprendizagem específico em que se encontra, elaborar o plano e executá-lo, tendo sempre a flexibilidade necessária para o readaptar mediante alterações inesperadas do contexto, inclusive no que respeita às reações dos próprios aprendentes (Armstrong, 2009, p. 67). Segundo Botelho (2003, pp. 34-35), vários professores que aplicaram esta teoria na sua prática de ensino afirmam que os benefícios são diversos, pois proporciona aos alunos diferentes formas de aprender e de demonstrar os frutos da sua aprendizagem, dá-lhes a oportunidade não só de usarem as suas inteligências mais fortes mas também de desenvolverem as restantes e a diversidade de estratégias e materiais usados aumenta a motivação dos alunos e desafia os docentes. Por tudo isto, parece-nos importante ter em consideração a teoria das IM no planeamento das nossas aulas, pois constitui certamente um contributo relevante para o enriquecimento de professores e alunos bem como para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Como vimos, o conceito de inteligência não reúne consenso entre os teóricos. A definição e a medição de inteligência relacionaram-se, ao longo dos tempos, com as capacidades demonstradas pelos indivíduos em áreas consideradas importantes para uma dada sociedade ou uma cultura. No entanto, há um facto que é comumente aceite, é o de que todos os indivíduos são diferentes e têm características e capacidades próprias, pontos mais

fortes e mais fracos. A observação destas diferenças entre indivíduos reveste-se de particular importância no contexto educativo pois, tendo em conta que todos os alunos têm a obrigação de aprender os mesmos conteúdos, pelo menos até ao terceiro ciclo do Ensino Básico, é fundamental encontrarmos formas de permitir a todos a aprendizagem desses mesmos conteúdos. A teoria das IM de Howard Gardner veio de alguma forma esclarecer as razões para as diferenças entre indivíduos, pois aceitando que existem não uma mas várias inteligências e que estas se relacionam entre si de formas muito diversas e complexas em cada ser humano devido a vários fatores genéticos, físicos, ambientais e motivacionais, torna-se mais fácil compreender a unicidade de cada indivíduo. No entanto, para além do conceito de inteligência, existe outro que se reveste de igual importância no contexto educativo, é o de estilo de aprendizagem. De seguida, focar-nos-emos neste conceito, dando conta de algumas das teorias a ele associadas e da sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

1.2. Os Estilos de Aprendizagem

Los estilos de aprendizaje son constructos que todos tenemos los cuales afectan la forma de aprender y de enseñar, por ello es necesario tomarlos en cuenta al momento de planificar, ejecutar y evaluar las clases.

(Castro & Castro, 2006, p. 99)

Segundo o autor Simon Cassidy (2004, pp. 419-420), há mais de quatro décadas que se tem desenvolvido investigação na área dos Estilos de Aprendizagem (EA), sendo consensual a ideia de que a forma como cada indivíduo aborda uma situação de aprendizagem tem um impacto na sua performance e no sucesso dessa mesma aprendizagem. No entanto, ainda hoje não existe uma linguagem ou um enquadramento conceptual comum, e a vasta quantidade de estudos efetuados na área tem-se feito acompanhar por uma diversidade de definições, posições teóricas, modelos e interpretações de conceitos (Zhang, Sternberg, & Rayner, 2012, p. 3). De modo a podermos compreender melhor no que consistem os EA, daremos aqui conta, de forma sucinta, de algumas das teorias que refletem a evolução das visões relativas a esta temática, nomeadamente as mais referenciadas na bibliografia consultada.

Diversos autores têm dado nomes distintos às formas ou aos estilos de aprender, nomeadamente *estilo cognitivo*, *estilo de aprendizagem*, *estilo de pensamento*, *estilo de mente*, *modo de pensamento*, ou ainda, *estilo intelectual* (Zhang, Sternberg, & Rayner, 2012, p. 1). De entre todos estes conceitos, existem dois que se têm revestido de particular importância na investigação nesta área ao longo dos tempos, são eles o estilo cognitivo e o estilo de aprendizagem. O estilo cognitivo tem uma dimensão bipolar, analítico vs holístico, e

prende-se com a forma como cada indivíduo representa e processa a informação usando os lados esquerdo ou direito do cérebro. O estilo de aprendizagem relaciona-se com a forma como um indivíduo aborda a tarefa de aprender algo e integra várias dimensões que não têm de se excluir mutuamente e que incluem, não só o estilo cognitivo, mas também outros aspetos ligados à personalidade, a estratégias e preferências de aprendizagem, à motivação, ao contexto, entre outros (Cassidy, 2004, pp. 420-121).

Até finais dos anos 70, a maior parte das teorias existentes focava-se na forma como os indivíduos processam a informação, ou seja, nos estilos cognitivos. Muitos dos modelos que surgiram na época assentavam fundamentalmente em dicotomias, categorizando os indivíduos segundo características associadas ao funcionamento dos hemisférios cerebrais. O hemisfério esquerdo está associado ao pensamento lógico, linear, sequencial, analítico, objetivo, literal e estruturado, enquanto o hemisfério direito está associado à fantasia, à aleatoriedade, a padrões e a um pensamento intuitivo, holístico, geral e integrado (Prashnig, 2008, p. 14). Existem vários modelos teóricos assentes nesta bipolaridade, sendo que algumas das dicotomias mais comumente referenciadas para classificar os indivíduos são: reflexivo *vs* impulsivo; lógico *vs* intuitivo; extrovertido *vs* introvertido; verbal *vs* visual; dedutivo *vs* indutivo; convergente *vs* divergente (Hainer et al., 1990; Cassidy, 2004; Becta, 2005; Castro & Guzmán, 2005; Prashnig, 2008). Apesar de hoje em dia se aceitar a ideia de que pode haver uma predominância de um dos hemisférios cerebrais na forma como cada um apreende a realidade, os modelos assentes nestas dicotomias são bastante redutores na caracterização das pessoas, por um lado porque catalogam os indivíduos com base em apenas uma característica do funcionamento dos hemisférios e, por outro lado, porque sabemos, a partir de estudos mais recentes, que pode haver uma utilização flexível ou integrada dos dois lados do cérebro, sem existir necessariamente predominância de um dos hemisférios sobre o outro (Prashnig, 2008, p. 15). Para além disso, ao focarem-se apenas nas formas como o cérebro percebe e processa a informação, estes modelos de estilos consideravam apenas as predisposições genéticas dos indivíduos como responsáveis pela aprendizagem, o que sabemos hoje ser uma análise muito redutora do processo de aprendizagem, uma vez que outras condicionantes, como por exemplo o contexto histórico e cultural em que o indivíduo se desenvolve (Albert, 2005, p. 20) ou as estratégias usadas por professores e alunos (Gallego, 2013, pp. 4-5) podem ter um papel importante neste processo.

À medida que se foi desenvolvendo mais investigação na área dos estilos de aprendizagem, surgiu uma preocupação em saber se a forma como as pessoas aprendem seria condicionada apenas por fatores genéticos ou se poderia haver outras variáveis que influenciassem o sucesso do processo de aprendizagem. A partir de meados da década de 70 e

durante a década de 80, foram surgindo vários modelos que incluem já mais do que apenas dois estilos possíveis. Como veremos, alguns continuam a focar-se essencialmente na forma como o nosso cérebro processa a informação, mas outros modelos há que já incluem uma diversidade de fatores relevantes para a aprendizagem. Apresentamos de seguida alguns desses modelos:

The Gregorc Energic Model of Mindstyles – surgiu em meados dos anos 70 e mostra-nos de forma organizada como a mente funciona, identificando quatro tendências observáveis dentro de quatro canais básicos de mediação. As tendências são abstrato, concreto, aleatório e sequencial e podem combinar-se entre si de forma a criar os seguintes estilos de aprendizagem: concreto-sequencial, demonstrando uma aprendizagem direta, ordenada passo a passo e baseada nos sentidos; concreto-aleatório, associado a uma aprendizagem de tentativa e erro, intuitiva e independente; abstrato-sequencial, revelando uma abordagem analítica, lógica e uma preferência pela instrução verbal; abstrato-aleatório, demonstrando preferência por uma aprendizagem holística, visual, experiencial e desestruturada. Estas características constituem predisposições inatas do indivíduo para a aprendizagem, mas todos temos de ser capazes de funcionar fora do nosso estilo natural (Cassidy, 2004, p. 429; Prashnig, 2008, p. 22).

The Herrmann Brain Dominance Model – foi desenvolvido em finais dos anos 70 e baseia-se em estudos científicos do cérebro. Este modelo define quatro *Quadrantes Cerebrais*, descrevendo preferências de funcionamento mental para cada quadrante. Assim sendo, os indivíduos nos quais se observe um domínio da parte superior esquerda do cérebro têm um pensamento mais lógico e racional, podendo ser denominados de teóricos. Em contrapartida, aqueles em que se observe um maior domínio da parte superior direita são associados a uma maior capacidade de visualização e imaginação, sendo chamados de inovadores. Do mesmo modo, os indivíduos com um predomínio da parte inferior esquerda do cérebro têm uma maior tendência para a organização e o planeamento, denominando-se organizadores. Aqueles em que predomine a parte inferior direita do cérebro são mais dados ao instinto e às relações interpessoais, sendo apelidados de humanitários. Segundo este modelo, a maior parte das pessoas tem duas ou mais preferências, mas devem desenvolver a flexibilidade necessária para responder a situações específicas de aprendizagem, independentemente das suas preferências naturais (Becta, 2005, p. 8; Prashnig, 2008, p. 22).

The Bandler-Grinder VAK Model – surgiu nos anos 70 e a grande novidade relativamente aos modelos existentes até então foi o facto de não ver a aprendizagem apenas como um processo interno, cerebral, mas de se focar nos sistemas sensoriais – Visual, Auditivo e Cinestésico – através dos quais as pessoas processam e armazenam informação.

Assim, utilizamos o sistema de representação visual quando recordamos imagens abstratas como letras ou números e imagens concretas. Desta forma, um indivíduo que tenha um estilo de aprendizagem visual percebe e aprende melhor vendo imagens ou lendo a informação escrita, gosta de descrições, fixa melhor caras do que nomes, forma uma imagem mental dos conceitos e visualiza a informação na sua cabeça, como por exemplo a página em que viu determinado conteúdo, o que o ajuda mais tarde a recordar essa informação. Do mesmo modo, utilizamos o sistema de representação auditivo quando recordamos uma melodia, uma conversa ou a voz de alguém. Assim sendo, o indivíduo auditivo usa a voz e os ouvidos como principais canais de aprendizagem, aprendendo e recordando melhor coisas que lhe sejam explicadas oralmente e quando eles próprios falam e explicam a informação a outros. Finalmente, utilizamos o sistema de representação cinestésico quando processamos a informação associando-a a sensações, sentimentos e movimentos, como por exemplo quando recordamos o sabor de uma determinada comida ou como nos sentimos quando ouvimos uma determinada canção. Neste sentido, um indivíduo com um estilo de aprendizagem cinestésico-táctil aprende tocando, fazendo, mimando, movimentando-se, manipulando ou produzindo objetos. Aplicando esta caracterização dos indivíduos ao contexto educativo, compreendemos que depois de, enquanto professores, termos explicado algo aos alunos, nem todos recordarão o mesmo e, se utilizarmos apenas um sistema sensorial nessa explicação, é possível que nem todos aprendam o que pretendemos, daí a necessidade de recorrermos a vários sistemas para apresentar e explorar um mesmo conteúdo em sala de aula (Castro & Castro, 2006, p. 90; Prashnig, 2008, p. 20; Robles, s.d., pp. 5-7).

The Kolb Experiential Learning Model – foi desenvolvido nos anos 70 e 80 e constituiu uma inovação para a investigação na área pois coloca a ênfase numa visão da aprendizagem como um processo contínuo e interativo, em que a forma como as pessoas aprendem resulta não só de predisposições genéticas mas também das nossas experiências passadas e das exigências do contexto presente. Segundo este modelo, existem duas dimensões na forma como percebemos a informação, a experiência concreta e a conceptualização abstrata e, do mesmo modo, duas dimensões na forma como processamos a informação, a experimentação ativa e a observação reflexiva. Estas dimensões correspondem a quatro fases necessárias para uma aprendizagem efetiva: envolver-se (experiência concreta); ouvir ou observar (observação reflexiva); criar uma ideia (conceptualização abstrata); tomar decisões (experimentação ativa). Segundo este modelo, os indivíduos desenvolvem preferências por algumas destas fases, o que determina o seu estilo de aprendizagem. Assim, sendo, os convergentes usam a conceptualização abstrata para guiar a sua experimentação ativa, ou seja, a ação é baseada na compreensão de uma dada tarefa e na projeção de

estratégias para completar a tarefa com sucesso. Os divergentes são aprendentes criativos porque combinam a observação reflexiva com a experiência concreta, considerando múltiplas possibilidades de estratégias para a aprendizagem e para a resolução de problemas. Os assimiladores são aprendentes mais passivos, preocupados com a explicação daquilo que observam, preferindo compreender e refinar teorias do que desenvolver estratégias e soluções práticas. Os adaptativos combinam a experimentação ativa e a experiência concreta, por isso, gostam de aprender fazendo, tendem a adaptar-se às situações e a agir rapidamente (Hainer et al., 1990, p. 3; Cassidy, 2004, pp. 330-331; Goulão, 2012, pp. 2-3).

Mais tarde, em 1992, Honey e Mumford (citados por Cassidy, 2004, p. 432) conceberam um modelo de descrição e medição dos estilos de aprendizagem baseado no modelo de Kolb, mas mais voltado para alunos universitários. Os quatro estilos de aprendizagem existentes segundo este modelo são: o ativista, correspondente à experimentação ativa de Kolb; o reflexivo, correspondente à observação reflexiva; o teórico, representando a conceptualização abstrata; e o pragmático, correspondente à experiência concreta.

The McCarthy 4MAT System Model – este modelo foi concebido nos anos 70 e desenvolvido nos anos 80 a partir do modelo das dimensões de percepção e processamento de informação proposto por Kolb em conjunto com o funcionamento dos hemisférios cerebrais e define quatro grandes tipos de aprendentes. A autora deste modelo, Bernice McCarthy, define a aprendizagem como um processo em que o indivíduo absorve informação, reflete sobre a informação, faz juízos de valor com base na informação e age com base nesses juízos de valor, sendo que, neste contexto, um estilo de aprendizagem consiste na descrição das preferências que cada indivíduo tem relativamente às formas de receber, processar e armazenar a informação (McCarthy & O'Neil-Blackwell, 2007, p. vii). Assim sendo, a figura seguinte representa este modelo e ilustra a relação entre os tipos de aprendente, as dimensões de percepção e processamento de informação propostas por Kolb e os hemisférios cerebrais.

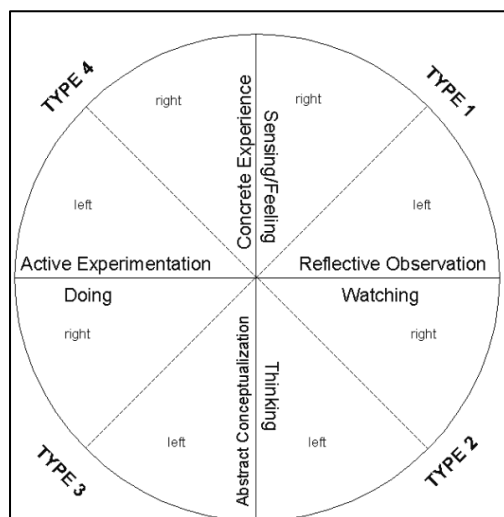


Figura 2 – *The 4MAT® System Model* (Hainer et al., 1990, p. 7)

Como é visível na figura, McCarthy define quatro grandes tipos de aprendente, que descreve da seguinte forma: os de tipo 1 são aprendentes imaginativos. Percecionam a informação de forma concreta e processam-na de forma reflexiva, aprendem a partir de experiências em que estejam pessoalmente envolvidos, interessam-se pelas pessoas e pela cultura, procuram significados e compreender o seu mundo, sendo a sua pergunta favorita *Porquê?*; os de tipo 2 são aprendentes analíticos, percecionam a informação de forma abstrata e processando-a de forma reflexiva. Integram o que observam naquilo que já sabem e aprendem através do raciocínio sequencial, interessam-se por ideias, teorias e detalhes, gostam de ler, são meticulosos e exprimem-se bem verbalmente, procurando a competência intelectual e sendo a sua pergunta favorita *O quê?*; os de tipo 3 são aprendentes do senso comum, que percecionam a informação de forma abstrata e a processam de forma ativa. Integram a teoria na prática e aprendem fazendo, são pragmáticos e bons a resolver problemas de forma rápida, gostam de saber como as coisas funcionam e de aplicar o que aprendem, gostam de ser competentes e de criar soluções práticas, sendo a sua pergunta favorita *Como?*; os de tipo 4 são aprendentes dinâmicos. Percecionam a informação de forma concreta e processam-na de forma ativa, aprendem através de tentativa e erro, agindo e analisando os resultados das suas experiências, sendo a sua pergunta favorita *E se?*, são muito sensoriais e intuitivos e gostam de correr riscos, são flexíveis e adaptam-se bem a novas situações, mesmo que difíceis, são comunicativos e emotivos e procuram crescer e influenciar os outros a fazer o mesmo (McCarthy, 1990, p. 32; McCarthy & McCarthy, 2006, pp. 6-9; McCarthy & O'Neil-Blackwell, 2007, p. 4).

A partir desta descrição, é fácil concluirmos que o contexto educativo tradicional não tinha em consideração estas diferenças e, por isso, não estava ajustado a todos os aprendentes,

pois os espaços físicos e a maior parte dos métodos e estratégias usados tinham uma estrutura formal, mais voltada para o ensino e aprendizagem teóricos, muitas vezes isolados e desajustados do mundo real e tangível. Foi, por isso, neste contexto, que Bernice McCarthy quis criar um modelo de ensino alternativo “to help teachers organize their teaching based on differences in the way people learn”, pois segundo a autora,

4MAT offers a way to accommodate, as well as challenge, all types of learners, by appealing to their accustomed learning styles while stretching them to function in less comfortable modes.

(McCarthy, 1990, p. 31)

Este modelo consiste num *Ciclo de Aprendizagem* que a autora define como um ciclo de instrução constituído por oito passos que toma em consideração os estilos de aprendizagem individuais e as formas de processamento cerebrais (McCarthy, 1990, p. 31). Este ciclo é baseado num movimento circular que parte da experiência, seguindo-se a reflexão, depois a conceptualização, seguida da aplicação prática e da resolução de problemas e, finalmente, a integração do conhecimento adquirido no próprio *eu* (McCarthy & McCarthy, 2006, p. 11). A figura 3, que a seguir apresentamos, representa este ciclo.

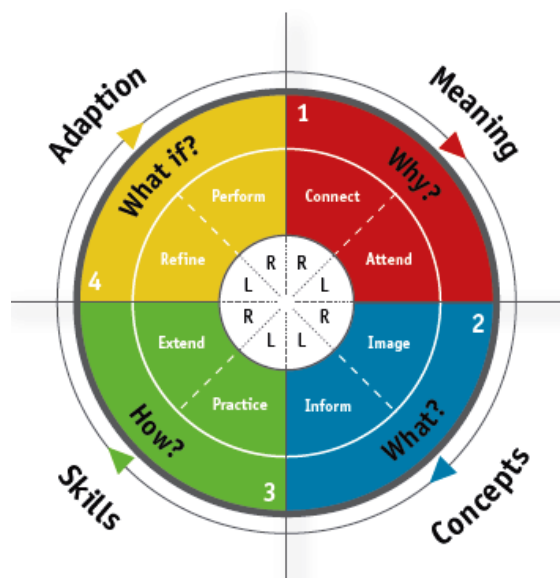


Figura 3 – *The 4MAT Cycle of Learning* (4MAT Group)²

Analisando o ciclo representado na Figura 3, podemos observar que os dois primeiros passos estão relacionados com a significância ou relevância do que se está a aprender. Existe um primeiro contacto dos aprendentes com o tema e cabe-nos a nós, professores, fazê-los sentir a relevância do conteúdo através de estratégias de motivação que os aproximem do

² www.4mat.eu/4mat-what-is-it.aspx, acessado em abril 12, 2014. Doravante referido como 4MAT Group.

tema, partindo, por exemplo, de experiências concretas. Os dois passos seguintes estão relacionados com a apreensão do conteúdo propriamente dito, em que este é apresentado e depois conceptualizado, o que pode implicar, por exemplo, uma indução de regras gramaticais. Segue-se uma fase de aplicação da teoria, em que os aprendentes testam o conteúdo num sistema de tentativa e erro, constantemente comparando a prática com a teoria. Finalmente, nos dois últimos passos, há um refinamento do que se apreendeu e uma utilização criativa do conteúdo, o que revela uma verdadeira aprendizagem (McCarthy & O'Neil-Blackwell, 2007, pp. 18-20). Num contexto de sala de aula, tanto o professor como os alunos têm os seus próprios estilos de aprendizagem, sentindo-se por isso mais confortáveis numas fases do que noutras, mas é importante que sejam todos desafiados a moverem-se em modos que não são os seus. O movimento circular deste método envolve um equilíbrio e reequilíbrio constantes entre a experiência e a análise da experiência, entre o subjetivo e o objetivo, entre o estabelecimento de ligações e a separação, entre o ser e o saber (McCarthy & McCarthy, 2006, p. 11). Assim sendo, este método não só vai ao encontro dos diversos estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, como ajuda o professor e os aprendentes a tornarem-se mais flexíveis e a desenvolverem-se de forma holística.

Os modelos teóricos acima apresentados de forma mais detalhada revestiram-se de um cariz inovador, pois em vez de se centrarem apenas nos traços cognitivos dos indivíduos de acordo com características estáveis do processamento da informação pelos hemisférios esquerdo e direito do cérebro, apresentam uma visão da aprendizagem como um processo que envolve várias particularidades e papéis dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, bem como várias fases em que a experiência prática ganha tanta importância como a conceptualização teórica. No entanto, é no final da década de 80 que surge um modelo que, para além de considerar os pontos focados pelos modelos anteriores, irá ter em conta todo um conjunto de outros fatores que condicionam as formas como aprendemos e, em consequência, o sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem.

The Dunn, Dunn, and Price Learning Styles Inventory – consiste num questionário de 100 itens e examina o estilo de aprendizagem de cada pessoa em relação a mais de vinte dimensões enquadradas em cinco grandes categorias: ambiental, física, psicológica, sociológica e emocional. Segundo este modelo, a maior parte do que constitui o nosso estilo de aprendizagem é biológico e uma pequena parte é desenvolvida através das nossas experiências (Prashnig, 2008, p. 19). Assim, os fatores analisados vão desde o predomínio dos hemisférios cerebrais no processamento da informação até às condições físicas do contexto em que a aprendizagem tem lugar, passando por questões associadas aos sistemas sensoriais mais usados, à motivação, à hora do dia em que se aprende melhor ou à necessidade ou não de

interação com outros. Os fatores são analisados separadamente de modo a que os perfis traçados a partir dos resultados possam ser usados na criação de situações de aprendizagem, materiais e abordagens adequadas por parte dos professores (Cassidy, 2004, p. 435).

Foi com base neste modelo que Ken Dunn e Barbara Prashnig criaram em 1993 o *Working Style Analysis* (WSA) e mais tarde o *Learning Style Analysis* (LSA), agora com seis grandes categorias: predomínio dos hemisférios cerebrais, sensorial, físico, ambiental, social e atitude (Prashnig, 2008, pp. 21-22). A partir de então, continuaram a desenvolver instrumentos de análise das preferências individuais relativamente às formas como apreendemos, processamos e armazenamos informação, quer no mundo do trabalho, quer no contexto educativo. No que diz respeito a este último, existem agora instrumentos de análise dirigidos a várias faixas etárias, bem como um instrumento chamado *Teaching Style Analysis*, especificamente dirigido a professores e educadores (Prashnig Style Solutions)³. Estes instrumentos consistem em questionários computadorizados contendo afirmações pessoais alusivas a 49 subelementos analisados neste modelo de EA. Ao selecionarem as afirmações com que se identificam, os respondentes recebem um perfil pessoal e um relatório, a partir dos quais podem identificar os seus pontos fortes, as suas preferências e as suas não-preferências. Segundo Prashnig, a forma como aprendemos parece depender mais de preferências inatas do que de hábitos adquiridos. No entanto, fruto do seu desenvolvimento biológico e psicológico, os traços dos estilos de aprendizagem das crianças mudam ao longo do tempo, por isso, a autora afirma que

A learning style is a 'snapshot in time' revealing style elements which remain stable and others which can change, even daily.

(Prashnig, 2008, p. 75)

Apresentamos em seguida a pirâmide representativa do LSA, em que são visíveis as seis categorias que, segundo este modelo, constituem um estilo de aprendizagem, bem como os elementos-chave que são analisados dentro de cada categoria.

³ www.creativelearningcentre.com, acedido em abril 12, 2014. Doravante referido como Prashnig Style Solutions.

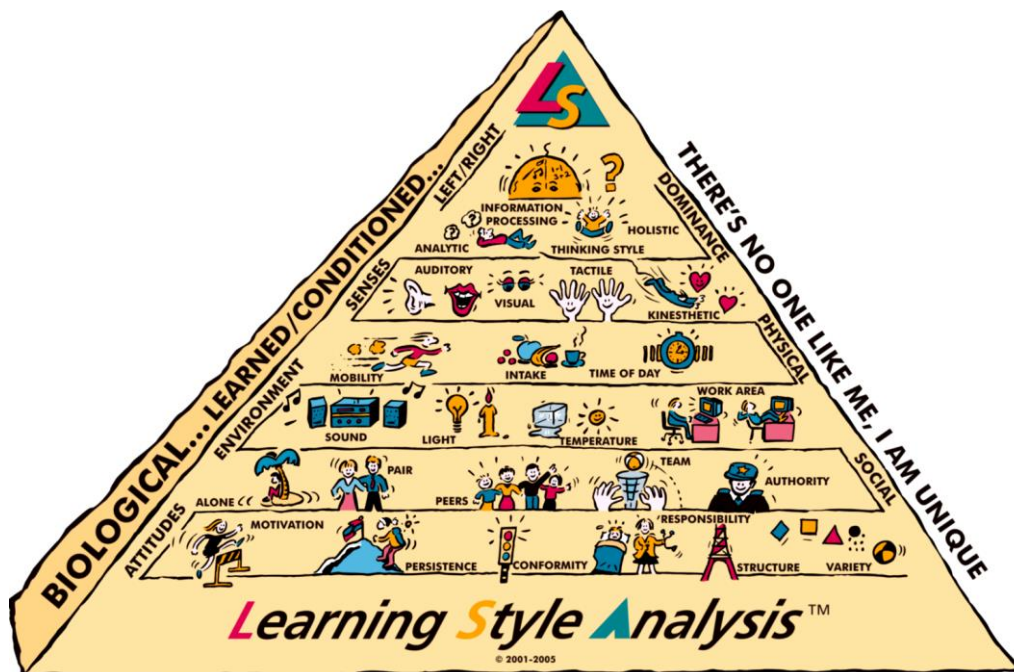


Figura 4 – *The Learning Style Analysis Pyramid* (Prashnig Style Solutions)

Segundo Prashnig (2008, p. 75), as quatro primeiras camadas da pirâmide contêm características que parecem ser biológica ou geneticamente determinadas, enquanto as duas últimas camadas contêm traços condicionados ou aprendidos pelos indivíduos através das suas experiências. Vejamos como a autora descreve cada uma das camadas (Prashnig, 2008, pp. 75-77; Prashnig Style Solutions):

- 1- *Left/Right Brain Dominance* – revela se o aprendente processa a informação de forma sequencial ou simultânea, se é reflexivo ou impulsivo, analítico ou holístico. Os reflexivos gostam de considerar todas as possibilidades antes de tomar decisões enquanto os impulsivos agem rapidamente e com base em pouca informação. Os analíticos processam a informação de forma sequencial, passo a passo e tomando atenção aos detalhes. Já os holísticos apreendem a informação a partir do grande plano e só depois veem os detalhes.
- 2- *Sensory Modalities* – Mostra as preferências dos aprendentes relativamente às formas como captam e retêm a informação através dos sistemas sensoriais: auditivo, visual, tátil e cinestésico. O primeiro está relacionado com o ouvir, o falar e também o diálogo interior. O segundo relaciona-se com o visionamento das coisas, seja de imagens, seja de textos escritos, ou seja, está também ligado à leitura. O terceiro prende-se com o tato e com a manipulação de objetos e o último prende-se com o aprender fazendo, com os movimentos e também com os sentimentos que as coisas nos despertam.

- 3- *Physical Needs* – Serve para identificar certas necessidades físicas que o aprendente pode ter numa situação de aprendizagem, como a necessidade ou não de se mover, ou a necessidade de comer, beber ou mascar quando está concentrado numa tarefa. Para além disso, nesta categoria estão também integradas as preferências relativamente aos momentos do dia em que o cérebro está mais ativo e a aprendizagem é mais fácil. Alguns indivíduos sentem que funcionam melhor de manhã, outros de tarde e outros ainda à noite.
- 4- *Environment* – Revela preferências com respeito ao espaço físico e ao meio envolvente em que se dá a aprendizagem, analisando aspetos como o som, a iluminação, a temperatura e a área de trabalho. Alguns aprendentes gostam de ter música de fundo para trabalhar, outros preferem o silêncio; alguns precisam de luz intensa enquanto outros preferem uma iluminação mais ténue; uns sentem-se melhor num ambiente mais fresco, outros preferem um ambiente mais quente; uns concentram-se melhor num espaço estruturado e organizado mais formalmente enquanto outros preferem espaços organizados e mobilados de forma mais informal e confortável.
- 5- *Social Groupings* – Prende-se com preferências pelo trabalho individual, em par, com companheiros com níveis ou interesses semelhantes, ou ainda em equipa, mas também com a necessidade de aprender com um professor ou com um progenitor e de receber *feedback*, ou com a preferência por aprender sem a supervisão destas figuras de autoridade.
- 6- *Attitudes* – Nesta categoria são analisadas a motivação, a persistência, a conformidade, a responsabilidade, a estrutura e a variedade. Relativamente ao primeiro aspeto, existem aprendentes que gostam de trabalhar e tomam eles próprios a iniciativa da sua aprendizagem. Outros há que se desmotivam facilmente e precisam de incentivos para continuar a trabalhar. Quanto ao segundo aspeto, os aprendentes podem ser altamente persistentes e fazer questão de terminar sempre o que começam, ou podem querer parar logo que percam o interesse, precisando de intervalos constantes e muito encorajamento para terminar uma tarefa. Quanto ao terceiro aspeto, alguns indivíduos precisam de regras e gostam de fazer sempre a coisa certa, enquanto outros seguem as suas próprias regras e gostam de ser rebeldes e de caminhos menos convencionais. No que se prende com o quarto aspeto, algumas pessoas tomam responsabilidade nas suas decisões e nos atos, normalmente fazendo o que se espera delas, enquanto outras se distraem facilmente das suas obrigações. No que respeita à estrutura, alguns indivíduos podem necessitar de um enquadramento e orientações claras para o seu

trabalho, enquanto outros preferem trabalhar de forma independente, traçando o seu próprio caminho. Finalmente, relativamente à variedade, existem aprendentes que gostam de mudança, de diversidade e de desafios, havendo outros que preferem rotinas previsíveis e estáveis.

A partir desta exposição, podemos afirmar que este modelo de análise de estilos de aprendizagem é inovador pelo perfil bastante completo que permite traçar de cada aprendente, ajudando cada um a conhecer-se melhor a si próprio e permitindo também a pais e professores conhecer melhor os seus educandos e alunos e tentar ir ao encontro das suas preferências criando as melhores condições possíveis para uma aprendizagem bem-sucedida em casa e na escola. No contexto educativo atual, não é possível ir ao encontro de todas as preferências e os condicionamentos próprios do contexto escolar, tais como os horários e os espaços físicos, obrigam os aprendentes a adquirirem flexibilidade nas formas e nas condições em que aprendem. No entanto, se um indivíduo ficar total e unicamente condicionado a um estilo que não é o seu, isso poderá originar problemas na aprendizagem, frustração e uma baixa autoestima, o que prejudicará indubitavelmente o sucesso do seu processo de aprendizagem. Por isso, é importante que os professores conheçam os EA dos seus alunos e que, não lhes sendo possível alterar certos condicionamentos do contexto escolar, tentem integrar nas suas aulas estratégias que estejam em consonância com as restantes características dos estilos dos seus alunos, minimizando possíveis problemas (Prashnig, 2008, p. 23).

Na era de educação em massa em que vivemos, os educadores foram impedidos de se debruçarem e aprenderem mais sobre as características e necessidades individuais de cada aprendente (Prashnig, 2008, p. 37), pois foram ensinados a implementar determinadas metodologias vigentes com a crença de que elas funcionariam de igual forma para todos os aprendentes. Neste capítulo debruçámo-nos sobre algumas das teorias que foram existindo ao longo das últimas décadas relativamente às dimensões nas quais temos características próprias, a maior parte delas inatas, o que nos permitiu compreender melhor de que forma somos únicos nas nossas formas de aprender. Assim sendo, se os professores quiserem ser bem-sucedidos nas suas práticas de ensino e proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem efetiva, é fundamental que tenham conhecimento das diferenças de estilos de aprendizagem presentes na sua sala de aula e que as tomem em consideração na hora de prepararem e porem em prática as suas estratégias de ensino. Deste modo, poderão chegar a todos os seus alunos, tornando a aprendizagem um processo agradável e motivante.

1.3. As Inteligências Múltiplas e os Estilos de Aprendizagem no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Sua Aplicabilidade

A partir da descrição feita dos conceitos de inteligências múltiplas e de estilos de aprendizagem bem como da explanação de algumas das teorias a eles associados, fica claro que são conceitos diferentes. Barbara Prashnig (2005, pp. 8-9) distingue os dois termos dizendo que um estilo de aprendizagem pode ser definido como a forma como os seres humanos preferem concentrar-se, armazenar e relembrar informação nova ou difícil, enquanto as inteligências múltiplas devem ser entendidas mais como a exteriorização da informação assimilada, dos conhecimentos, das competências e talentos. Silver, Strong & Perini (1997, p. 22) afirmam que “Learning styles are concerned with differences in the process of learning, whereas multiple intelligences center on the content and products of learning”. No entanto, ambos têm fortes implicações no processo de ensino e aprendizagem e acabam por estar relacionados entre si. Gardner (2011, p. xxxix) afirma que pode haver uma sobreposição das listas de inteligências e de estilos de aprendizagem e que ambas as listas podem, por vezes, abranger as mesmas dimensões, mas que isso não tem de ser visto como algo negativo.

Paolo Torresan, professor na Universidade Ca’ Foscari de Veneza na área da formação de professores de línguas estrangeiras, também é da opinião de que os conceitos de inteligências múltiplas e de estilos de aprendizagem parecem sobrepor-se em certos casos (Torresan, 2007; 2010). Tomando em consideração as oito inteligências propostas por Howard Gardner e alguns dos estilos de aprendizagem integrados nas teorias descritas no capítulo anterior, o autor apresenta-nos, na sua obra *La teoría de las inteligencias múltiples y la didáctica de las lenguas* (2010), uma proposta de possíveis sobreposições entre as IM e alguns EA, ilustradas na Figura 5, que a seguir apresentamos.

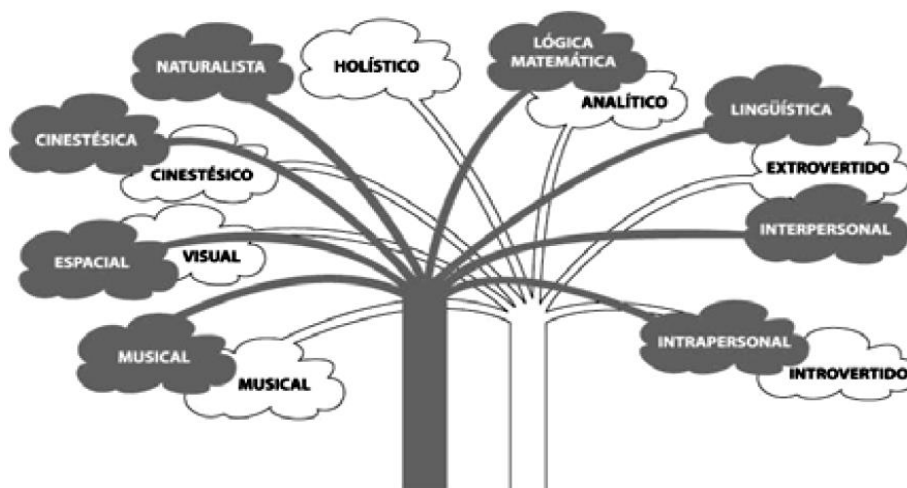


Figura 5 – Possíveis superposiciones entre inteligencias y estilos (Torresan, 2010, p. 18)

De facto, segundo o autor, parece haver uma relação bastante próxima entre as IM e os EA: inteligência cinestésica / estilo cinestésico; inteligência espacial / estilo visual; inteligência musical / estilo auditivo; inteligência lógico-matemática / estilo analítico; inteligência interpessoal / estilo extrovertido; inteligência intrapessoal / estilo introvertido. Apenas o estilo holístico e a inteligência naturalista parecem não sobrepor-se de forma tão direta. No entanto, o autor explica a relação entre ambos dizendo que a inteligência naturalista não se prende apenas com plantas e animais, mas também, de uma forma mais abrangente, com a observação de padrões e com a definição de conjuntos com base nas regularidades e nas diferenças entre os elementos, o que pode ser aplicado a qualquer contexto. Para além disso, explica também que a inteligência linguística pode não estar diretamente relacionada com o grau de extroversão de uma pessoa, pois está mais ligada ao uso refinado da língua do que ao gosto por comunicar com outros (Torresan, 2010, p. 20). Se assim é, podemos estabelecer também um certo paralelismo entre a inteligência linguística e o estilo cognitivo denominado de *verbaliser* por Riding e Cheema (1991), citados por Cassidy (2004, p. 423), já que está relacionado com a tendência que os indivíduos têm para representar a informação em palavras.

Apesar desta aparente proximidade entre as IM e os EA, é importante não confundir os conceitos, por isso, Torresan (2007; 2010) apresenta-nos igualmente uma proposta de diferenciação entre eles relacionando-os com dois outros conceitos: estímulos periféricos e estímulos intermédios. Para esclarecer estes conceitos e ligá-los às IM e aos EA, o autor descreve-nos duas situações (Torresan, 2010, pp. 18-19). Numa delas, o professor utiliza música de fundo na aula enquanto os alunos realizam uma atividade de escrita. Numa segunda situação, os alunos criam e redigem uma composição inspirada numa faixa musical. O autor explica depois que, na primeira situação o professor oferece, através da música de fundo, um estímulo cujo propósito é apenas o de criar um ambiente emotivo e estimular associações pessoais, mas que permanece em plano de fundo, sendo, por isso, um estímulo periférico. Na segunda situação, o professor integra de forma lógica os dois códigos, linguístico e musical, sendo que o aluno tem de se concentrar na música para poder realizar a atividade de escrita em questão. Neste caso, o estímulo musical está em primeiro plano, sendo, por isso, um estímulo intermédio. Na opinião do autor, os estímulos periféricos estão relacionados com os estilos de aprendizagem e os estímulos intermédios prendem-se com as inteligências. Apesar de ambos os tipos de estímulo poderem ser usados nas aulas de línguas estrangeiras, por vezes até em simultâneo e de essa utilização ter, em ambos os casos, o objetivo último do sucesso do processo de ensino e aprendizagem, os seus propósitos são distintos e afetam os

aprendentes de formas igualmente distintas. Num artigo intitulado “Intelligences and styles in language teaching: what is the difference?” (2007), Torresan sintetiza estas diferenças no quadro que a seguir apresentamos, onde classifica várias possíveis estratégias de exploração e compreensão de um texto de acordo com o tipo de estímulo, periférico ou intermédio, e o estilo de aprendizagem ou a inteligência em causa.

Peripheral stimuli	Learning style	Intermediary stimuli	Intelligence
The teacher places around the class a series of images introducing a theme	Visual	The teacher then invites students to establish, based on the format, what the basic text is about while being at their disposal to answer any questions that may be raised concerning the nature of the images accompanying the text	Spatial
Through a heuristic process, the teacher invites students to devise solutions to the problem of theft in public transit systems (metro, bus, etc.)	Reflective	The teacher illustrates a series of statistics referred to in the article (about the frequency of thefts in public transit systems, compared to data from other countries, etc.) or writes on the board, in sequence, the important concepts presented in the text	Logical
The teacher introduces background music to help students relax	Auditory	The teacher uses musical verses or some simple auditory sequences while presenting different parts of the text	Musical
The teacher proposes a dynamic group activity related to the theme (a game of cops and robbers, for instance.)	Kinaesthetic	The teacher mimics, in order, the different methods the criminals have used to rob their victims in the metro, according to information reported in newspaper articles	Kinaesthetic
The teacher asks students to read the text individually	Introvert	The teacher demonstrates the theme and describes related events from his own life	Intrapersonal
The teacher asks students to read the text several times, encouraging them to exchange information following each reading	Extrovert, holistic	The teacher writes on the board a number of key words taken from the passage and asks students, in pairs, to associate each word with a person known to them, and to explain their reasons for their choice	Interpersonal
The teacher introduces the text, generating questions, providing familiarity with the material and encouraging students to identify inter-disciplinary links	Global	Students are asked to trace analogues and differences with another basic texts referring to the same theme (a letter, a police report, a novel, a video excerpt, etc.)	Naturalistic

Quadro 2 – *Peripheral stimuli and intermediary stimuli in the understanding of a foreign language text* (Torresan, 2007, p. 319)

Como se pode ver através do quadro apresentado, os estímulos periféricos estão mais relacionados com questões extrínsecas ao texto em si, criando um contexto para a atividade, dando expectativas aos alunos e organizando a tarefa. Os estímulos intermédios estão mais

intrinsecamente ligados à compreensão do texto propriamente dita, lidando com questões especificamente respeitantes à informação contida no texto (Torresan, 2007, p. 320). Esta exemplificação permite-nos compreender melhor que, usando o mesmo tipo de materiais, as atividades implementadas para ir ao encontro dos estilos de aprendizagem dos alunos e as atividades que ajudam a desenvolver as inteligências não são necessariamente as mesmas. Por exemplo, o trabalho em pares ou em grupo não desenvolve *per se* a inteligência interpessoal. Para que esse desenvolvimento tenha lugar, não basta colaborar com o outro na realização de uma qualquer tarefa, é necessário que esse trabalho conjunto resulte numa reflexão sobre o outro e num melhor conhecimento do outro. Se um professor dividir a turma em grupos e pedir a cada grupo que prepare e depois represente a dramatização de um diálogo, estará a implementar uma atividade que fomenta a interação e a cooperação entre os elementos do grupo, o que será certamente muito positivo para os alunos que tenham um estilo de aprendizagem extrovertido, mas não estará propriamente a desenvolver a inteligência interpessoal dos aprendentes. No entanto, se o professor dividir a mesma turma em grupos e implementar uma atividade de *information gap*, em que os alunos tenham de estabelecer um diálogo real fazendo perguntas aos companheiros e respondendo a perguntas sobre si próprios e depois tenham de apresentar as suas conclusões à turma, então sim estará a desenvolver a inteligência interpessoal dos seus alunos. Ambas as atividades cabem na aula de línguas estrangeiras e uma não é melhor que outra, são simplesmente atividades com características diferentes, cada uma servindo um objetivo de aprendizagem distinto.

A partir de tudo o que foi exposto relativamente aos EA e às IM, parece-nos possível afirmar que as condições e o ambiente criados dentro da sala de aula pelo professor, bem como as formas e os recursos que este usa para apresentar um dado conteúdo, estão diretamente ligadas à forma como os aprendentes vão perceber e processar esse mesmo conteúdo, ou seja, aos EA. Do mesmo modo, as atividades implementadas que estejam mais voltadas para a produção de algo por parte dos alunos parecem estar mais relacionadas com as IM. Por exemplo, Ana Robles (p. 16) apresenta um quadro alusivo à aplicação do modelo de estilos de aprendizagem VAK em sala de aula, referindo algumas atividades e estratégias passíveis de serem implementadas tendo em conta os sistemas sensoriais visual, auditivo e cinestésico. No entanto, apesar de a autora apenas relacionar a informação contida no quadro com os EA, uma análise mais detalhada do mesmo permite-nos afirmar que algumas das ideias propostas podem constituir um exemplo de como os EA e as IM podem ser usados em conjunto e de forma complementar em contexto de sala de aula. Apresentamos de seguida o quadro em questão.

VISUAL		AUDITIVO		KINESTÉSICO	
Alumnos (Producción)	Profesor (Presentación)	Alumnos (Producción)	Profesor (Presentación)	Alumnos (Producción)	Profesor (Presentación)
<ul style="list-style-type: none"> • Contar una historia partiendo de viñetas, fotos, texto • Dictarle a otro • Realizar ilustraciones para el vocabulario nuevo • Dibujar comics con texto • Leer y visualizar un personaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir en la pizarra lo que se está explicando oralmente • Utilizar soporte visual para información oral (cinta y fotos...) • Escribir en la pizarra • Acompañar los textos de fotos 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un debate • Preguntarse unos a otros • Escuchar una cinta prestándole atención a la entonación • Escribir al dictado • Leer y grabarse a sí mismos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar instrucciones verbales • Repetir sonidos parecidos • Dictar • Leer el mismo texto con distinta inflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar <i>role-play</i> • Representar sonidos a través de posturas o gestos • Escribir sobre las sensaciones que sienten ante un objeto • Leer un texto y dibujar algo alusivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de gestos para acompañar las instrucciones orales • Corregir mediante gestos • Intercambiar <i>feedback</i> escrito • Leer un texto expresando las emociones

Quadro 3 - *Actividades VAK en el aula* (Robles, s.d., p. 16)

Como já foi referido, o quadro apresenta exemplos de atividades e estratégias que podem ser usadas em sala de aula de base no modelo VAK. Assim sendo, as ideias propostas para a apresentação de conteúdos e preparação de tarefas por parte do professor vão claramente ao encontro dos sistemas sensoriais usados para perceber a informação. Relativamente às ideias propostas para a fase de produção por parte do aluno, é certo que todas estão também claramente relacionadas com os sistemas sensoriais usados para processar a informação segundo o modelo VAK, mas, em alguns dos casos, podemos afirmar que as atividades propostas também ajudam a desenvolver certas inteligências ligadas aos mesmos sistemas sensoriais: quando os alunos fazem ilustrações para o vocabulário novo ou criam uma banda desenhada, estão a desenvolver a sua inteligência espacial; quando ouvem uma gravação prestando atenção à entoação ou quando escrevem o que lhes é ditado, desenvolvem a sua inteligência musical; quando representam uma situação ou imitam sons através de gestos, estão a desenvolver a sua inteligência cinestésica. Como já vimos em Torresan (2010), a correspondência entre os EA e as IM não é sempre direta e os tipos de estímulo são normalmente diferentes. No entanto, os exemplos acima dados mostram que uma mesma atividade pode ajudar os alunos não só a aprenderem um dado conteúdo melhor e mais facilmente, mas também a desenvolverem uma série de capacidades e competências que podem ir muito além da simples aprendizagem da língua estrangeira em questão.

Muitas vezes perguntamo-nos por que é que, usando uma mesma metodologia, com alunos de níveis semelhantes, alguns aprendem muito melhor que outros. Uma das explicações reside no facto de os alunos terem estilos de aprendizagem distintos e de os métodos usados pelo professor se ajustarem ou não a esses estilos individuais (Gallego, 2013, p. 3). No que se prende com o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, verifica-se uma crescente preocupação com o aprendente ao longo dos tempos, colocando-o cada vez mais no centro do processo, havendo uma tentativa de elaborar programas curriculares que

aproximem cada vez mais os conteúdos e as estratégias desse mesmo aprendente, das suas necessidades e das suas preferências (Harmer, 2005, p. 56).

De modo a guiar o trabalho realizado nas Práticas de Ensino Supervisionadas, foram analisados os programas de Inglês e Espanhol Línguas Estrangeiras para os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (ME, 1996; 1997a; 1997b; 2005; Fialho & Izco, 2008). Dada a inexistência de orientações programáticas para o Espanhol no 1º ciclo, considerou-se o documento existente para o Inglês como base de trabalho para as duas línguas. A partir da análise feita aos programas referidos, apercebemo-nos de que existe uma preocupação com as mesmas questões que ocupam um lugar central na aplicação das teorias das IM e dos EA ao contexto educativo, ou seja, a necessidade de colocar o aprendente no centro do processo de ensino e aprendizagem, respeitando e indo ao encontro das suas características e necessidades próprias e tendo como objetivo último o seu desenvolvimento holístico enquanto indivíduo e ser humano. Assim sendo, vejamos de forma mais detalhada de que modo podemos relacionar as teorias das IM e dos EA com as orientações plasmadas nestes documentos.

Nos Programas elaborados há mais tempo, nomeadamente nos de Inglês 2º ciclo (ME, 1996), Inglês 3º ciclo (ME, 1997a) e Espanhol 3º ciclo (ME, 1997b), não existe nenhuma menção a inteligências múltiplas ou a estilos de aprendizagem, mas fala-se em estilos cognitivos. Contrariamente ao que seria expectável por se tratar de um documento bem mais recente, também não há referências aos EA no *Programa de espanhol – nível de iniciação 5º e 6º anos de escolaridade* (Fialho & Izco, 2008), sendo, apesar disso, feita uma menção a “traços como sujeito de aprendizagem” (p. 3). Em contrapartida, no *Programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico* (ME, 2005), há já uma referência clara aos EA e à importância de dar à criança “a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos” (p. 14), o que nos remete para o modelo VAK já aqui referido. No entanto, apesar de as teorias das IM e dos EA não serem explicitamente mencionadas nos documentos mais antigos, existe, nas introduções dos mesmos (ME, 1996; 1997a; 1997b, p. 5), um apelo ao papel importante que uma língua pode ter no “desenvolvimento de aptidões” e na “demonstração de capacidades”. O Programa de Espanhol 3º ciclo fala em “práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas” e os de Inglês preconizam uma aprendizagem que “exercita processos intelectuais e metacognitivos” e que “desenvolve a compreensão e o respeito por universos socioculturais diferenciados”. Para além disso, e ainda na parte introdutória, apela-se à necessidade de se colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, favorece-se o desenvolvimento holístico do aprendente nos domínios intrapessoal, interpessoal e intelectual e estimula-se a reflexão sobre os processos mais adequados ao estilo cognitivo do aprendente, enfatizando não só o *Quê* da

aprendizagem, mas também o *Como* se aprende. A partir destas referências, compreendemos que a aula de língua estrangeira é vista como um lugar em que devem existir aprendizagens significativas, que permitam aos alunos desenvolver e demonstrar uma variedade de competências, usando-as na resolução de problemas reais, o que vai ao encontro do que é advogado na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Por outro lado, a aula de língua estrangeira é igualmente vista como um espaço privilegiado para o autoconhecimento e para o aprender a aprender, permitindo que cada aluno tenha consciência e tire o melhor partido possível das suas formas de aprender, ou seja, dos seus estilos de aprendizagem.

Do mesmo modo, nos pontos referentes às finalidades e aos objetivos das disciplinas de Inglês e Espanhol (ME, 1996; 1997a; 1997b, pp. 7-9; Fialho & Izco, pp. 2-4; ME, 2005, 11-13), são mencionados o incremento do respeito pelo outro e do sentido de entreajuda, cooperação e solidariedade; o desenvolvimento de atitudes positivas face à diferença em relação a colegas, professores e culturas alvo; a promoção do desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, socio-afetivas, estético-culturais e psicomotoras; a necessidade de estimular o desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, da criatividade, da responsabilidade e da autonomia; o desenvolvimento de estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas; a identificação e seleção de estratégias adequadas à organização do processo de aprendizagem. Assim sendo, existe nestes documentos uma preocupação em tornar a aula de língua estrangeira um lugar de aceitação e promoção da diversidade, onde se possam implementar estratégias que permitam o desenvolvimento de talentos individuais, de acordo com as especificidades de cada um. Se tivermos em conta o que foi dito nos capítulos 1.1 e 1.2 deste relatório, encontraremos, uma vez mais, pontos comuns entre o que é defendido nos Programas e o que é preconizado pelas teorias das IM e dos EA.

De modo a serem proporcionadas aprendizagens significativas e diversificadas, os Programas para os 2º e 3º ciclos aconselham a implementação de metodologias baseadas na Abordagem Comunicativa e no Ensino por Tarefas e, devido à faixa etária dos aprendentes, o Programa de Inglês para o 1º ciclo aconselha também o recurso à Resposta Física Total. Já em 1992 Aquilino Sánchez Pérez, na sua *Historia de la enseñanza del español* (p. 344), observa uma nova tendência no que respeita ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo o autor, ao aproximar-se o novo milénio, os métodos claramente definidos e delimitados caem em desuso, surgindo a ideia de um *método integral*, ou seja, uma metodologia menos definida, mais aberta e flexível, que assente na abordagem comunicativa, mas que tome em consideração toda a multiplicidade de elementos que têm impacto no processo de ensino e aprendizagem, entre os quais podemos integrar a diversidade de

características dos aprendentes. Assim, nas orientações metodológicas dos Programas de Inglês e Espanhol no Ensino Básico (ME, 1996, p. 41; 1997a, p. 61; 1997b, p. 31; Fialho & Izco, pp. 34-36), chama-se a atenção para o papel que o professor deve ter na aula de língua estrangeira enquanto orientador e facilitador da aprendizagem. Deste modo, compete-lhe criar um ambiente de trabalho que seja agradável e estimulante e recorrer a práticas pedagógicas diferenciadas que respondam à diversidade de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes dentro de cada turma. Para além disso, o professor deve também criar condições para que os alunos se tornem mais conhecedores das suas necessidades e sejam capazes de reconhecer os métodos, as estratégias e os recursos que lhes permitam ser bem-sucedidos nas suas aprendizagens, dentro e fora da sala de aula.

A partir do exposto, podemos concluir que, apesar de não existir nos Programas de Inglês e Espanhol para o Ensino Básico, uma menção específica às IM ou aos EA, com exceção do Programa de Inglês 1º ciclo, os princípios que regem estas teorias e os objetivos da sua aplicação ao contexto educativo são transversais às orientações programáticas dadas pelo Ministério da Educação aos professores de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Assim sendo, para que a operacionalização de tais orientações seja possível e também para que as teorias das IM e dos EA possam ser aplicadas de forma efetiva e eficaz na aula de língua estrangeira, é conveniente que tanto o professor como os aprendentes reflitam sobre as suas inteligências e os seus estilos de aprendizagem (Martínez, 2010, p. 101; Gallego, 2013, p. 4). Para isso, existem diversas ferramentas de diagnóstico, normalmente sob forma de questionários, que podem ser usadas numa primeira aula em que se trabalhe com uma dada turma, de modo a que o professor possa depois planificar as unidades temáticas com base no conhecimento que adquiriu dos alunos, quer através dos resultados do questionário, quer através de uma possível discussão em aula sobre esses mesmos resultados. Laura Candler (2011) criou um questionário simples, adequado para que crianças do 4º ao 7º ano de escolaridade possam descobrir o seu perfil de inteligências múltiplas. Segundo a autora, o professor deverá responder previamente ao questionário de modo não só a conhecer-se melhor a si próprio, mas também a pensar na melhor forma de o apresentar aos seus alunos (Candler, 2011, pp. 1-4).

Segundo Christison (1998), para além da análise das IM dos alunos, é também importante que os professores façam o diagnóstico das suas próprias inteligências múltiplas, de modo a saberem mais sobre o seu perfil pessoal de MI, pois,

The purpose of taking an MI inventory is to connect one's life experiences to the ideas presented in multiple intelligences theory. The types of learning activities teachers select are often directly related to their real world. The choices they make as teachers,

in turn, can affect the multiple intelligence profiles of the EFL students in their classes.

(Christison, 1998, p. 7)

Assim sendo, a autora propõe um modelo de inventário destinado a professores de Inglês Língua Estrangeira, mas que pode ser aplicado a professores de outras línguas. O inventário não tem qualquer intenção avaliativa, mas tão só pretende proporcionar um maior autoconhecimento por parte dos professores relativamente ao seu perfil de inteligências para que possam refletir sobre as possíveis implicações que isso traz à sua prática de ensino.

Tal como acontece relativamente às IM, existem diversos instrumentos e testes que podem ser usados para determinar os estilos de aprendizagem, até porque o grande número de modelos teóricos deu origem a um número igualmente elevado de ferramentas de diagnóstico. Como já foi referido anteriormente, o modelo de análise de Dunn & Prashnig parece-nos o mais completo. Infelizmente, a obtenção de um perfil pessoal de EA pode apenas ser conseguida após realização de um teste comprado via internet. Não nos sendo possível aceder e partilhar aqui os questionários contidos nos testes em questão, apresentamos como Anexo 1 as pirâmides correspondentes aos dois instrumentos de análise criados por estes autores que se afiguram particularmente relevantes no contexto deste relatório: o *Learning Style Analysis Junior*, dirigido a alunos dos sete aos treze anos de idade, e o *Teaching Style Analysis*, dirigido especificamente a professores e educadores. Uma análise destas pirâmides e uma reflexão pessoal sobre cada um dos elementos nelas presentes à luz da informação dada no capítulo 1.2 deste relatório podem dar-nos uma ideia daquilo que poderão ser as nossas preferências de ensino, enquanto professores, e de aprendizagem, enquanto indivíduos.

Apesar de os instrumentos apresentados pelos autores referidos providenciarem um diagnóstico apenas numa das áreas em estudo, ou nas IM ou nos EA, pensamos que a realização de testes nas duas áreas pode ser ainda mais benéfica para o processo de ensino e aprendizagem. Por um lado, ao fazer uma análise das IM, professores e alunos obtêm informação acerca das suas potencialidades e dos seus talentos naturais. Por outro lado, ao diagnosticar os EA, todos compreendem melhor como aprendem e os professores podem igualmente perceber melhor como ensinam e porque ensinam de determinadas formas.

Para além dos instrumentos de diagnóstico referidos, não podemos esquecer-nos de duas outras ferramentas fundamentais e acessíveis a todos, a observação e a reflexão. Thomas Armstrong (2009, pp. 33-34) chama a atenção para o facto de a observação continuada dos alunos constituir a melhor maneira de percebermos como cada um deles aprende melhor e o que mais gosta de aprender. Segundo o autor, devemos ter a preocupação de prestar atenção e tomar notas relativamente ao que vamos descobrindo acerca dos alunos dentro e fora da sala

de aula. Por um lado, devemos registar o modo como se comportam na aula, como se posicionam, o que fazem, como reagem às diversas atividades implementadas, que tarefas preferem, ou ainda que tipo de conteúdos aprendem melhor. Por outro lado, devemos tentar saber como são fora da nossa aula, que tipo de passatempos preferem, quais as disciplinas em que têm melhores ou piores resultados, ou como se comportam nas outras aulas. Armstrong entende que uma observação e um registo tão detalhados de cada aprendiz é praticamente impossível nos nossos sistemas de ensino, devido ao número elevado de alunos e ao tempo que este trabalho tomaria ao professor. No entanto, fica claro que não podemos olhar para a turma como um conjunto uniforme, mas devemos ter a preocupação de tentar saber mais acerca de cada um dos elementos que a compõem. Do mesmo modo, fazermos esta simples análise e reflexão sobre nós próprios irá igualmente ajudar-nos a conhecer-nos melhor quer enquanto professores quer enquanto pessoas.

À luz de tudo o que foi dito, pensamos que tanto o autoconhecimento como o conhecimento do outro providenciados por todas estas ferramentas de análise podem dar um enorme contributo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a operacionalização das orientações contidas nos Programas de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, na medida em que proporcionam um ensino e uma aprendizagem conscientes e, conseqüentemente, permitem uma flexibilização e uma adequação de espaços, estratégias, atividades e materiais às particularidades dos intervenientes no processo em questão em cada contexto específico.

Vimos neste capítulo que as teorias das Inteligências Múltiplas e dos Estilos de Aprendizagem têm pontos em comum que beneficiam o processo de ensino e aprendizagem à luz do que é também advogado pelo Ministério da Educação: veem o aluno como o centro do processo; centram-se na unicidade de cada indivíduo e, portanto, na diversidade existente dentro da sala de aula; ajudam tanto o professor como os alunos a conhecerem-se melhor e a refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, devemos ter em conta o facto de que estas teorias são distintas e de que incidem sobre aspetos diferentes do processo. Nesta medida, fundamentar a nossa prática de ensino apenas numa delas seria limitarmos a abrangência da nossa ação. Vários autores são da opinião de que as duas teorias se complementam uma à outra. Barbara Prashnig (2007, p. 141) afirma que um conhecimento dos EA permite uma melhor assimilação da informação e um reforço dos conteúdos programáticos enquanto as IM podem ser aplicadas para praticar e demonstrar conteúdos previamente aprendidos de várias formas. Silver, Strong & Perini acreditam que cada uma das teorias tem algumas limitações, mas que

In conjunction, both multiple intelligences and learning styles can work together to form a powerful and integrated model of human intelligence and learning – a model that respects and celebrates diversity and provides us with the tools to meet high standards.

(Silver, Strong, & Perini, 1997, p. 27)

De facto, se tivermos em consideração, na nossa prática de ensino, apenas a teoria das IM, poderemos estar a ajudar os nossos alunos a desenvolverem as várias inteligências, mas podemos correr o risco de nos focarmos demasiado nos resultados que queremos que atinjam, sem nos preocuparmos com as condições e as formas que poderão ajudá-los a atingir esses resultados. Por oposição, se fundamentarmos a nossa prática apenas nos estilos de aprendizagem, poderemos conseguir criar as condições de aprendizagem ideais e ajudar os nossos alunos a aprenderem melhor os conteúdos linguísticos trabalhados, mas isso não implica que os ajudemos ao seu desenvolvimento global enquanto indivíduos. Assim sendo, devemos considerar as duas teorias, fazendo da aula de língua estrangeira um lugar onde, tal como preconizado pelos Programas de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, o aprendiz cresce de forma holística, desenvolvendo não só a sua competência comunicativa em língua estrangeira, mas todo um conjunto de outras competências que o tornarão um ser humano melhor, mais capaz, e mais completo.

2. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS

Un buen docente no aplica recetas universales, tiene en cuenta las variables del alumno, la materia que se estudia, el contexto con un criterio situacional.

(Gallego, 2013, p. 3)

O ensino e aprendizagem de línguas não é algo estático e fixo no tempo, mas sim um processo dinâmico e interativo onde a metodologia usada pelo professor resulta da interação entre ele, os alunos e as atividades didáticas em relação com um contexto, com as políticas educativas e com as atitudes relativamente à aprendizagem de línguas. Hoje em dia, já não existe uma procura do método ideal, mas sim uma tentativa de encontrar as atividades de aprendizagem que melhor funcionem para os aprendentes, dentro de um dado contexto específico (Albert, 2005, p. 16). Enquanto professores, somos responsáveis pela aprendizagem dos nossos alunos. Por isso, é crucial que aceitemos a suas diferenças e sejamos recetivos às suas necessidades, de modo a podermos proporcionar-lhes uma aprendizagem efetiva. Uma boa prática docente requer não só um grande trabalho de preparação e planificação tendo em conta os conteúdos, os objetivos de aprendizagem e os aprendentes que temos na sala de aula, mas também uma boa execução do plano e uma reflexão posterior, em que se considerem os pontos positivos e os negativos, sempre com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Martínez, 2010, pp. 101-102).

Foi sempre considerando estes princípios que tentei guiar a minha prática letiva. Assim, neste capítulo, dá-se conta do trabalho realizado nas Práticas de Ensino Supervisionadas de Inglês e Espanhol Línguas Estrangeiras nos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, desde a análise dos contextos escolares e de turma em que se realizaram as PES, passando pelo planeamento das atividades e pela sua execução, até ao balanço posterior dos aspetos positivos e negativos do trabalho desenvolvido. Devido à curta extensão de cada uma das PES e ao número muito reduzido de aulas com cada turma, não foi possível realizar qualquer tipo de inquérito que permitisse avaliar com clareza os tipos de inteligência ou os estilos de aprendizagem dos alunos. No entanto, fez-se sempre, quer durante as aulas de observação, quer em diálogo com os professores cooperantes, um levantamento prévio das características de cada turma como um todo e dos aprendentes, de forma mais particular. A partir destas informações e com base em objetivos de aprendizagem delineados em conjunto com os professores cooperantes, planificaram-se as unidades temáticas de modo a integrar uma variedade de estratégias, atividades e materiais que pudessem ir ao encontro de todos os aprendentes, motivando-os e ajudando-os a serem bem-sucedidos no seu processo de aprendizagem.

2.1. A Prática de Ensino de Inglês no 1º Ciclo

A Prática de Ensino Supervisionada de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico realizou-se na turma de quarto ano da escola de Santa Clara, uma escola privada da cidade de Bragança, que se encontra sob a alçada da congregação religiosa das Servas Franciscanas Reparadoras e que se pauta, por isso, por valores cristãos. Esta turma é constituída por 21 crianças, das quais 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos. Relativamente à personalidade, é um grupo bastante heterogéneo. Estas diferenças nada parecem ter a ver com o género, pois, tanto entre os rapazes como entre as raparigas, existem alunos muito extrovertidos, que participam de forma espontânea e reagem bem a quase todo o tipo de atividades, existindo outros que são muito introvertidos e tímidos, que apenas respondem quando solicitados e que demonstram não sentir-se muito à vontade na realização de tarefas que exijam a sua exposição individual ao grupo-turma, seja para responder a uma pergunta no seu lugar, seja para se deslocarem sozinhos à zona central da sala, pois eles tornam-se o centro das atenções em ambas. De um modo geral, os alunos são bem comportados. No entanto, dada a sua idade, necessitam de algumas regras e alguém que os chame à atenção quando essas regras não estão a ser cumpridas, pois parecem esquecer-se rapidamente. Quanto à aprendizagem da língua inglesa, e apesar de todos os alunos terem aulas de inglês desde o 1º ano de escolaridade, é uma turma bastante heterogénea. Alguns alunos compreendem muito bem a língua e as instruções que lhes são dadas, participando no desenvolvimento das atividades em inglês sem problemas, enquanto outros têm mais dificuldade em acompanhar a aula em inglês. No entanto, de um modo geral, aprendem bem os conteúdos e estão envolvidos na aula.

O manual *Bugs world 4* (Papiol & Toth, 2009), adotado pela escola de Santa Clara para o 4º ano de escolaridade, foi usado como base de trabalho ao longo das seis aulas em que se desenvolveu esta PES. Este manual é consentâneo com as orientações programáticas apresentadas no *Programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico* (ME, 2005), tanto no que respeita às áreas temáticas abordadas e às sugestões de exploração das mesmas, como no que respeita às finalidades da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico e às propostas de operacionalização curricular plasmadas nesse referencial programático. Assim, a unidade temática trabalhada englobou temas que vão desde o mundo pessoal da criança, nomeadamente o tema dos aniversários, até temas intercurriculares e culturais mais abrangentes como “a minha cidade” e as celebrações. Foram implementadas

algumas das atividades propostas no manual, outras foram modificadas e adaptadas ao contexto de sala de aula. No entanto, para além disso, foram utilizados também outros materiais e recursos e desenvolveram-se outras atividades com a turma, quer pela necessidade de integrar um conteúdo específico na unidade trabalhada, como a celebração do Dia da Mãe, quer por sentirmos que outros materiais e estratégias poderiam ser mais adequados e motivadores considerando os alunos em questão e poderiam, por isso, servir melhor os objetivos de aprendizagem delineados para esta unidade temática. No quadro que se segue, apresenta-se a esquematização do trabalho realizado nesta PES, nomeadamente dos conteúdos e das principais atividades desenvolvidas, bem como dos materiais usados.

Lesson/Date	Contents	Activities	Materials
Lesson 1 17/04/2012 60'	Vocabulary: shops; institutions Structures: "Where can we buy...? / We can buy...at the..."; "What's this? Is it the... / Yes, it is. / No, it isn't"	Story telling; vocabulary eliciting; word matching; copy; map description; word repetition; map labelling	Word cards; envelope; board; notebook; Pupil's book
Lesson 2 18/04/2012 60'	Vocabulary: institutions Structures: "Is there ... near your house? Yes, there is. / No, there isn't."; "Near his/her house, there is a... / there isn't a..."	Secret word; guessing game; copy; ask and answer communication activity; sentence writing; sentence reading	Picture flashcards; board; notebook; paper strips; plastic bag
Lesson 3 24/04/2012 60'	Vocabulary: institutions Structures: "In my perfect city, there's a hospital, .../ There are two cinemas, ..."	Sentence reading; map description: look, count and write; listen and tick; oral description of "my perfect city"; voting for a perfect city	Paper strips; plastic bag; board; notebook; activity book; CD; CD player
Lesson 4 02/05/2012 60'	Vocabulary: Celebrations; Mother's day Structures: "What do you do on Mother's day? I prepare breakfast./ I go for a walk./ I give her flowers. / I give her a present."	text and picture matching; video description; oral description of their Mother's Day; song lyrics ordering; singing a song	Laptop; projector; handouts; diploma
Lesson 5 08/05/2012 60'	Vocabulary: months; ordinal numbers; dates Structures: "When is your birthday? My birthday is on the..."	Reading and listening comprehension; information gap communication activity; completing information in a poster	Pupil's book; class audio CD; CD player; cardboard; handouts
Lesson 6 09/05/2012 60'	Vocabulary: dates; institutions; feelings Structures: Where are they? They are in the classroom / on the bus / at the concert/ in the park	Picture description; predicting; group picture ordering; Listening and reading comprehension; acting out with focus on intonation	Story cards; pupil's book;

Quadro 4 – Resumo das aulas de Inglês no 1º ciclo

1ª aula, dia 17 de abril:

Sendo esta a primeira aula que dei no âmbito das PES, devo dizer que estava bastante nervosa e apreensiva. Para além disso, tinha planeado usar o projetor multimédia, mas quando cheguei à escola 30 minutos antes da aula e experimentei o equipamento, percebi que este não funcionava, por isso, tive de readaptar as atividades, substituindo os materiais visuais que tinha preparado por imagens do livro do aluno.

Iniciei a aula contando uma história sobre mim mesma, acerca de uma viagem recente que tinha feito a Barcelona, falando-lhes do que tinha visto e comprado nas lojas por que tinha passado, pedindo-lhes, ao mesmo tempo, que me dissessem o nome das lojas mediante as descrições que ia fazendo. Assim, tal como referido no *4MAT Cycle of Learning* (4MAT Group), esta atividade partiu de experiências concretas, mais particularmente do professor, neste caso. Isto gerou o interesse e a curiosidade dos alunos e permitiu ativar pré-conhecimentos relativamente ao vocabulário das lojas.

A atividade seguinte foi pensada de modo a incluir movimento e trabalho cooperativo, permitindo uma revisão de vocabulário mais apelativa e descontraída. Depois de revermos oralmente o vocabulário sobre as lojas e o que se pode comprar em cada uma, cada aluno teria de levantar-se do lugar, vir apanhar um dos papéis espalhados previamente no chão junto ao quadro e, depois, com um colega, decidir onde se compravam as coisas referidas nos papéis. No entanto, gerou-se uma grande desorganização durante a tarefa em pares, a meu ver devido a vários fatores: o número elevado de alunos; o facto de não conhecer bem os rostos nem os nomes deles; a sua disposição em mesas individuais, contrariamente ao esperado, pois a aula não teve lugar na sala habitual; algum nervosismo da minha parte. Tudo isto fez com que eu deixasse que os alunos tomassem o controlo da organização da dita atividade, sentindo-me um pouco perdida. No entanto, depois de alguns instantes, parei a atividade, coloquei-me à frente da turma e dei instruções claras, conseguindo tomar novamente o controlo da situação e fazendo com que a atividade decorresse com mais normalidade.

Houve depois um momento em que os alunos copiaram o vocabulário do quadro para os seus cadernos, o que permitiu que se focassem individualmente no conteúdo e ajudou a reter visualmente as palavras depois da sua prática oral.

De modo a introduzir o vocabulário alusivo às instituições, retomei a história sobre a minha ida a Barcelona, o que captou novamente a atenção da turma. Depois, na impossibilidade de usar o projetor multimédia, utilizou-se um mapa do manual para explorar e praticar o vocabulário e as estruturas oralmente.

De um modo geral, considero que foi uma aula razoável, tendo em conta o facto de ser a primeira, e tendo em conta as contrariedades já referidas. Creio que consegui adaptar-me ao espaço ao longo da aula, movimentando-me bastante pela sala. Tentei associar o maior número de nomes e rostos possível ao longo da aula. Penso que consegui estabelecer uma boa relação com os alunos, mas senti que tinha de ser um pouco mais rígida quanto a conversas paralelas e até movimentações não autorizadas na sala de aula. Para além disso, penso ter sido demasiado ambiciosa na planificação no que se prende com a relação atividades / tempo, pois é necessário ter em conta o número elevado de alunos e os seus diferentes ritmos.

2ª aula, dia 18 de abril:

Fiz um esforço por aprender os nomes de todos os alunos pois acho que é fundamental para que sintam que os conhecemos e que nos interessamos por eles. De facto, pude ver nos seus rostos essa satisfação no início desta segunda aula.

As duas primeiras atividades tiveram um cariz mais lúdico. Comecei por dizer aos alunos que tínhamos uma palavra secreta para esta aula e eles foram dando letras até adivinharem a palavra *institutions*. A segunda atividade foi também um jogo de adivinha. Depois de estabelecer as regras de participação, cada aluno deslocou-se para a frente da sala e escolheu uma imagem, sendo que os colegas tinham de adivinhar a que instituição correspondia a imagem. Os alunos estiveram extremamente participativos. No entanto, as regras foram rapidamente ignoradas e foi difícil conseguir que participassem de forma calma e ordenada. A intenção era a de que os alunos tivessem a oportunidade de se movimentarem de forma a libertar alguma da sua energia, e que fossem também um pouco autónomos na gestão da atividade, mas talvez esta abordagem não tenha sido a mais adequada a esta turma devido à sua irrequietude. Por isso, poderia ter explorado melhor esta atividade de forma a trabalhar mais a compreensão oral se tivesse dado dicas para os alunos adivinharem as instituições. Desta forma, teria centrado mais a atividade na figura do professor e teria evitado a desorganização que se gerou.

De modo a introduzir as estruturas pretendidas, partiu-se do mundo deles, da sua cidade e da sua área de residência. Depois de eu lhes fazer perguntas sobre as instituições que existiam perto das suas casas, os alunos induziram o significado e as regras de aplicação das estruturas, que foram depois esquematizadas no quadro. Desta forma, fomentou-se o uso da sua inteligência lógica, ajudando também os mais visuais a apreender melhor o conteúdo. De seguida, foi a vez deles se fazerem algumas perguntas em pares, registando as respostas e escrevendo depois frases sobre o colega. Penso que estas atividades foram muito úteis para

desenvolver as inteligências linguística e interpessoal dos alunos, pois houve um verdadeiro trabalho em pares e uma real troca verbal de informações, partilhando-se depois a informação com toda a turma. No entanto, quando chegou o momento de escrever as frases sobre os companheiros, apercebi-me de que muitos alunos não estavam a perceber bem o que tinham de fazer. Aqui, em vez de ter interrompido a atividade e de me ter certificado de que todos sabiam o que fazer, fui explicando a pequenos grupos isolados à medida que ia circulando pela sala e monitorizando o seu trabalho. Penso que, em vez de ganhar tempo com esta medida, acabei por prolongar a duração da atividade, sobrando pouco tempo para realizar a atividade de partilha de informação de forma mais completa. Para além disso, tinha havido um atraso de 15 minutos no início da aula por parte da turma, o que já nos tinha deixado com muito menos tempo. No final da aula, os alunos revelaram alguma tristeza exatamente por não ter havido tempo para prolongar a última atividade, o que demonstra que estavam bastante motivados para a sua realização.

3ª aula, dia 24 de abril:

A escolha das atividades para esta aula teve origem na reflexão feita após as aulas anteriores, tendo optado por atividades em que o professor tem um maior controlo. Esta não é, na minha opinião, a melhor postura a adotar numa turma com que se trabalhe durante um ano letivo inteiro e com a qual se podem estabelecer e trabalhar regras. No entanto, dada a curta duração da PES, penso que foi a melhor decisão a tomar, pois queria aproveitar esse curto tempo para ajudar os alunos na sua aprendizagem. Assim, implementaram-se atividades que obrigaram a uma maior concentração individual de cada um, mas tentou-se também dar bastante ênfase à oralidade e à comunicação, seguindo o fio condutor da metodologia implementada ao longo de toda esta prática supervisionada.

Num primeiro momento, deu-se continuidade à última atividade da aula anterior. Cada aluno vinha para a frente da sala, tirava um papel do saco e lia a frase em voz alta. Os alunos estavam expectantes para saber de quem era cada frase que ia ser lida e todos ficaram a saber um pouco mais sobre os colegas.

Depois, foi verificada a compreensão dos alunos relativamente às estruturas trabalhadas na aula anterior e foram praticadas individualmente, através de exercícios de preenchimento de frases e de audição, o que permitiu uma boa assimilação das mesmas. No momento em que cada um preenchia as frases no livro de atividades, o aluno mais irrequieto e com mais dificuldades na aprendizagem do inglês disse que não estava a perceber nada. Pedi então a um colega que lhe explicasse o conteúdo em questão, deixando-o extremamente

satisfeito e realizando a tarefa com correção. Esta atitude, bem como outras que já tinha observado nele, levou-me a pensar que este menino pode ter um problema com a autoridade, sentindo-se mais confortável quando aprende com os colegas. Para além disso, este episódio também demonstra que embora o recurso à língua materna deva ser evitado, existem momentos em que é essencial para que os alunos não se sintam perdidos e possam participar com mais vontade na aula.

A eleição da melhor cidade perfeita foi um momento muito positivo da aula. Escolhi um representante de cada fila, tendo o cuidado de escolher os mais extrovertidos, e pedi-lhes que viessem até à frente da sala e descrevessem a sua cidade perfeita com apenas três instituições. Depois, cada um dos colegas votou numa das cidades descritas, elegendo-se assim, a cidade perfeita. Os alunos estiveram muito envolvidos e motivados, mas com um grande sentido de responsabilidade. Puderam tomar uma decisão autónoma e participar num ato democrático, votando com seriedade e sem pressões, verdadeiramente de acordo com a sua consciência daquilo que são as instituições mais importantes numa cidade. Fiquei surpreendida, mas extremamente contente pelo desempenho de todos. Os resultados da votação foram muito bem aceites, e a aula terminou de forma muito alegre.

De um modo geral, esta aula foi muito fluída, e todos os momentos se encadearam de forma suave e natural. Fiquei muito satisfeita com o trabalho dos alunos.

4ª aula, dia 2 de maio:

Esta aula centrou-se num aspeto cultural, que obviamente, não pode ser descurado aquando do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. A contextualização foi bem conseguida, pois tinha sido feriado no dia anterior e o tema da aula era “celebrações”. Mais uma vez, a primeira atividade focou-se nas experiências dos próprios alunos e agradou principalmente aos mais verbal-auditivos e extrovertidos. No entanto, poderia ter-lhes dado mais oportunidade de falarem em inglês, pois quando lhes perguntei o que tinham feito no dia anterior, dia 1 de maio, não responderam de imediato, o que me levou a fazer-lhes perguntas de “sim” ou “não”, não lhes dando oportunidade de produzirem língua. Depois de lhes ter dado algum vocabulário nas perguntas anteriores, deveria ter perguntado novamente, pelo menos a alguns alunos, o que tinham feito, para que pudessem ser eles a falar e não eu.

Penso que a leitura e a exploração dos textos relativos a cada celebração correram bem. Dei-lhes um suporte escrito (Apêndice 1), mas li eu cada texto, tendo explicado o vocabulário novo de forma bastante clara por meio de gestos. Desta forma, usei vários

estímulos, nomeadamente o visual, verbal-auditivo e o cinestésico, indo ao encontro de alunos com vários EA.

No momento seguinte, foram visionados e explorados alguns vídeos⁴ alusivos às várias celebrações, vídeos esses que na minha opinião, foram muito bem escolhidos, pois, para além de serem materiais autênticos, eram muito apelativos e cativaram os alunos. Como o vocabulário tinha sido bem apresentado, todos souberam explicar o que tinham visto e a que celebrações se referiam os vídeos. Todos os alunos tiveram oportunidade de dizer o que iam fazer no Dia da Mãe e, quando um deles disse que ia fazer algo diferente do sugerido no texto e na canção, as suas sugestões foram bem recebidas e aproveitadas.

Os alunos gostaram imenso da canção alusiva ao Dia da Mãe, *I Love you Mommy*.⁵ Inicialmente foi explorada como os restantes vídeos, ou seja, com perguntas relativamente ao que tinham visto. Num segundo visionamento, ordenaram os diferentes versos e, depois de corrigida esta tarefa, cantámos a canção (Apêndice 2). Nesse momento, apercebi-me de que havia dificuldade em pronunciar corretamente um dos versos e praticámo-lo antes de cantar outra vez, o que melhorou a qualidade da segunda performance. Penso que estas atividades permitiram trabalhar esta canção de forma bastante completa, associando a componente visual aos códigos linguístico e musical, e ajudou a desenvolver a inteligência musical dos aprendentes. Para além disso, contribuiu para um final de aula mais alegre. No entanto, os alunos estavam habituados a fazer algum tipo de trabalho manual ou artístico relativo ao Dia da Mãe, daí que, apesar de terem gostado dos diplomas que distribuí para que os dessem às suas mães, não gostaram muito da ideia de só os poderem colorir e assinar em casa e não ali.

De facto, este material acabou por não ser aproveitado em sala de aula. Poderia, tal como sugerido no final da aula pela professora supervisora, ter pedido aos alunos que escolhessem um dos versos da canção trabalhada e o escrevessem no diploma, o que resultaria numa atividade de produção escrita, ou poderia ter-lhes pedido que escrevessem um verso eles mesmos, até porque um dos alunos ficou tão entusiasmado com a canção que perguntou se poderia acrescentar-lhe versos. O facto de estarmos já no final da aula e a preocupação em cumprir o plano levaram-me a ignorar esta sugestão, não aproveitando a motivação e o envolvimento dos alunos.

⁴ New Year's Eve: www.youtube.com/watch?v=Xy_9bx6U8_0;

May Day: www.youtube.com/watch?v=4ctK4tswNEs;

Boxing Day: www.youtube.com/watch?v=GQInj4oNckI;

International Children's Book Day: www.youtube.com/watch?v=lvAkRvzj4xA, acedidos em abril 16, 2014.

⁵ Mother's Day: www.youtube.com/watch?v=EEqj2BdVerg; acedido em abril 16, 2014.

5ª aula, dia 8 de maio:

Penso que o facto de os alunos terem gostado particularmente da aula anterior criou uma relação de maior proximidade comigo por parte deles, visível nas aulas seguintes.

Para contextualizar a quinta aula, relativa às datas, trouxe a minha própria agenda, o que, mais uma vez, os deixou curiosos, querendo saber o conteúdo da mesma. Depois de eu lhes ler algumas das minhas notas, todos quiseram falar também do que escreviam nas suas agendas. Como estavam a participar muito e em inglês, deixei que esta atividade se prolongasse para lá do tempo estimado.

Depois, foi explorado um texto do manual com suporte visual, escrito e áudio. Como o manual não oferecia grandes propostas de atividades e de modo a facilitar essa exploração, dividi a história e a atividade em duas partes. Primeiro, coloquei questões sobre a imagem contendo a agenda de Spike, um dos personagens do manual. Num segundo momento, ouvimos e lemos parte da história, que acompanhei com perguntas de compreensão colocadas e respondidas também oralmente. Finalmente, ouvimos e lemos o resto da história mas com um objetivo claro, o de saber qual era o problema de Spike e qual era a solução para esse problema. Penso que esta divisão e exploração ajudaram os alunos a compreenderem melhor o texto pois deu-lhes objetivos e tarefas claros a cada passo. Para além disso, tive o cuidado de direcionar as perguntas a alunos diversos e com níveis variados, adequando o grau de dificuldade da pergunta a cada aluno, de modo a que todos se sentissem chamados a participar na aula e capazes de participar com correção.

Para rever as datas, comecei por pedir aos alunos que adivinhassem o dia do meu aniversário, o que os motivou. No entanto, apercebi-me de que a maior parte não sabia os números ordinais corretamente, por isso, optei por uma repetição dos mesmos em coro e por escrevê-los no quadro para que todos pudessem ver a sua forma escrita, apesar de a maioria dos alunos os terem já escritos no caderno.

Com o prolongamento imprevisto desta atividade, restou-me pouco tempo para a atividade de comunicação, que tinha como objetivo final o preenchimento de um *poster* com as datas de aniversário de todos, inclusive o meu e o da professora Dora, professora cooperante. Primeiro, os alunos perguntaram a data do aniversário à professora Dora. Depois, foi-lhes dado um cartão com o nome de alguns colegas e tiveram de se deslocar pela sala, questionando os colegas e registando os seus aniversários. Esta componente cinestésica motivou os alunos, o que prova que, nestas idades, o movimento é fundamental para o seu envolvimento, mas não posso dizer que tenha resultado bem a nível de aprendizagem da língua. As instruções foram dadas de forma muito clara, resultando numa boa compreensão da

tarifa a realizar por parte de todos. No entanto, durante a atividade, a grande maioria dos alunos usou o português, apesar dos meus repetidos apelos para que falassem em inglês. Justificaram-se dizendo que era muito difícil dizer e escrever as datas tão rapidamente, então, a estratégia que eles utilizaram, por sua própria iniciativa, foi perguntar em português e, depois de terem completado a sua tabela, sentarem-se e escreverem as datas em inglês com mais calma. Isto demonstra que os alunos estavam envolvidos na atividade e quiseram completá-la com sucesso, mas devo admitir que o objetivo de praticarem as datas em inglês oralmente não foi atingido. Para além disso, não houve tempo para completar o preenchimento do *poster*, por isso, nem todos tiveram a oportunidade de dizer uma data em inglês. Deveria ter parado a atividade de troca de informações e explicado que o que importava era eles falarem em inglês, demorando o tempo que fosse necessário para que fizessem todas as perguntas e respostas em inglês. De um modo geral, a aula correu bem, mas o objetivo de praticarem as datas em inglês foi apenas atingido no que se prende com a escrita, pois a nível oral, a atividade não foi tão bem sucedida.

6ª aula, dia 8 de maio:

À luz do que é defendido pelas teorias das IM e dos EA e por considerar que o trabalho colaborativo é benéfico para o processo de aprendizagem, decidi nesta última aula, implementar o trabalho em grupos. Creio que a organização e gestão deste tipo de trabalho com uma turma com a qual ainda não se desenvolveram rotinas e regras revela-se bastante difícil. No entanto, tentei que houvesse um bom equilíbrio entre os grupos no que se prende quer com as características pessoais de cada aluno, quer com o que respeita aos vários níveis de conhecimento da língua, tentando que houvesse diversidade dentro de cada grupo, de modo a que os seus elementos pudessem entreajudar-se. A disposição das mesas também foi pensada para que ninguém estivesse completamente de costas para o quadro e/ou para mim, de maneira a que houvesse um espaço amplo no meio da sala para a “atuação” dos alunos e para que o grupo em que as coisas poderiam correr mal, devido à presença do aluno mais problemático a nível comportamental, ficasse no centro do meu campo de visão para uma melhor monitorização. O grande objetivo final desta aula era o de que cada grupo dramatizasse um diálogo referente à ida de uma turma a um concerto, usando a entoação e alguma capacidade de representação. No entanto, este objetivo não foi cumprido, por falta de tempo.

Os alunos chegaram atrasados e a conta-gotas. Depois, quando estávamos a explorar as *story cards* que acompanham o manual, apercebi-me de que eram bastante pequenas, o que prolongou a atividade mais do que o esperado, pois tive de ir mostrando as imagens a cada

grupo separadamente. Se as tivesse projetado, teria evitado este problema. Apesar disso, a exploração das imagens da história permitiu aos alunos reverem o vocabulário da unidade e poderem reutilizar o que tinham aprendido. Para além disso, ao perguntar quem é que gostariam de ver em concerto, acho que os motivei bastante e foi engraçado ver a diversidade de gostos musicais existentes!

Seguiu-se o trabalho em grupo propriamente dito, em que os alunos tinham de ordenar as imagens que lhes foram dadas de modo a prever a sequência lógica da história. Todos estiveram completamente envolvidos, mas realizaram a tarefa de forma muito pouco metódica, o que demonstrou que não estavam habituados a este tipo de tarefa. A ideia inicial era depois pedir aos membros de cada grupo que descrevessem a sua sequência antes de ouvir a versão correta, mas a confusão gerada à volta das imagens foi tanta, que optei por verificar a sequência junto de cada grupo, sem que os alunos produzissem qualquer discurso em inglês.

Li depois a história para que cada grupo corrigisse a sua sequência e, felizmente, esta parte correu bem, pois penso que sou bastante expressiva e os alunos estiveram muito envolvidos mais uma vez. Poderia ter-me limitado a passar-lhes o áudio no leitor de CD, mas achei que ficariam mais motivados se fosse eu a contar a história, o que, na minha opinião, foi uma boa decisão.

Infelizmente, a esta altura estava já muito atrasada em relação ao plano e já não havia tempo para que eles praticassem a leitura no grupo e dramatizassem o diálogo para os colegas. A única solução que me ocorreu para colmatar essa falha foi atribuir, eu própria, os papéis a alguns alunos e proceder a uma leitura de toda a turma. Penso que os papéis foram bem atribuídos, ajustando bem os personagens às características dos alunos. No entanto, ficou, mais uma vez, o sabor amargo de não ter conseguido que todos os alunos praticassem a língua oralmente. Para além disso, como estava numa corrida contra o tempo, não me lembrei de chamar a atenção dos alunos para a questão da pronúncia e da entoação. Os erros de pronúncia foram corrigidos durante a leitura e alguns alunos tentaram imitar a minha entoação, mas de um modo geral, o objetivo principal não foi atingido.

Penso que o trabalho realizado nesta PES foi positivo. Os alunos que tinham a atenção dispersa em conversas paralelas nas duas primeiras aulas praticamente desapareceram ao longo da Prática Supervisionada, pois consegui envolvê-los nas atividades desenvolvidas e acima de tudo, creio que todos ficaram mais motivados para a aprendizagem da língua inglesa, pois perceberam que as aulas podem ser divertidas. No entanto, as tentativas de implementação de atividades de comunicação real e com mais autonomia dos alunos não

correram da melhor forma, o que leva a concluir que estes alunos não estavam habituados a realizar atividades deste tipo e que, por isso, não sabiam como agir. Seria necessário mais tempo e mais aulas para conseguir que realizassem atividades que impliquem comunicação entre pares e movimentação pela sala de forma mais autónoma, responsável e ordenada.

2.2. A Prática de Ensino de Inglês no 2º Ciclo

A Prática de Ensino Supervisionada de Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico foi realizada na turma do 5ºC da escola EB 2,3 Augusto Moreno, inserida no Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, um dos três agrupamentos de escolas públicas da cidade de Bragança. A turma é constituída por 21 crianças, das quais 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos, e pauta-se por uma diversidade significativa de personalidades. Por um lado, há alguns elementos muito extrovertidos e ativos, nomeadamente a maioria dos rapazes e uma menina em especial e, por outro lado, há alunos extremamente introvertidos e pacatos, que apenas participam quando solicitados, alguns de forma muito tímida, notando-se claramente que não gostam de ser o centro das atenções. A maior parte dos alunos tem um bom comportamento, respeitando as regras de sala de aula, com exceção de cinco elementos, embora por razões completamente opostas. Três deles sentam-se no fundo da sala e têm um historial de notas baixas, tanto a Inglês como às restantes disciplinas. São alunos pouco motivados para a aprendizagem da língua inglesa e requerem chamadas de atenção frequentes, pois distraem-se e abstraem-se da aula com muita facilidade, conversando muito e sendo até, por vezes, agressivos uns com os outros. Os dois outros alunos apresentam muito boas notas a todas as disciplinas e sentam-se na primeira fila. Apesar de gostarem muito da língua inglesa, são muito faladores e distraem-se um ao outro com muita facilidade, o que obriga a chamadas de atenção frequentes. Esta turma é também muito heterogénea no que respeita à aprendizagem, pois alguns alunos compreendem e falam muito bem inglês, utilizando até vocabulário e estruturas próprias de um nível bastante acima daquele a que corresponde um 5º ano, enquanto outros têm mais dificuldade em acompanhar a aula em inglês, nem sempre conseguindo compreender a exploração de um conteúdo, instruções ou até perguntas simples que lhes são dirigidas. No entanto, na sua maioria, os alunos conseguem compreender e produzir discurso oral e escrito de acordo com o seu nível de aprendizagem da língua inglesa e estão envolvidos nas atividades da aula.

O manual adotado pela escola é o *Way to go! 5* (Abreu, Cardoso, & Mason, 2010), que vai ao encontro das orientações descritas no Programa de Inglês 2º ciclo (ME, 1996). Deste modo, cada uma das unidades temáticas integra diversas áreas de conteúdo relativas à língua inglesa, à produção e interpretação de textos e à cultura e, para além disso, integra também uma componente de leitura extensiva. O manual propõe objetivos de aprendizagem e atividades que servem, no seu todo, as grandes finalidades da disciplina de Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico e oferece uma diversidade de materiais áudio e visuais bastante apelativos, como diálogos, canções, *posters* e *flashcards*, que podem ajudar à aprendizagem nestas idades. No âmbito desta PES, a unidade temática 5 do manual serviu como base de trabalho, tanto no que se prende com os objetivos de aprendizagem a atingir e com os conteúdos a abordar, como no que respeita aos materiais a usar e às estratégias e atividades a implementar. No entanto, tendo em consideração as características da turma em questão, bem como a duração e o cariz experimental desta prática de ensino, optou-se pela não-abordagem de alguns conteúdos e pela integração de outros, bem como pelo desenvolvimento de atividades e pela utilização de diversos materiais distintos do proposto pelo manual, como vídeos, imagens, poemas, jogos e fichas de trabalho criados e/ou adaptados por mim. Assim sendo, apresenta-se no quadro seguinte um resumo das atividades e dos materiais usados, bem como dos conteúdos explorados.

Lesson/Date	Contents	Activities	Materials
Lesson 1 21/02/2013 90'	Vocabulary: Free time activities Grammar: Present Simple of verb "can" all forms	Picture description; predicting; word repetition; listening and reading comprehension questions; table completion; grammar rules induction; "find the perfect match"	computer; projector; handouts; hobbit cards
Lesson 2 26/02/2013 45'	Vocabulary: sports Grammar: Present Simple of verb "can" all forms	Sentence reordering; sentence building; picture and word cards matching; peer correction; picture labelling; information gap	computer; projector; handouts; picture cards; word cards
Lesson 3 28/02/2013 90'	Vocabulary: sports; months of the year; days of the week Grammar: prepositions of time "in" and "on"	Listening and reading comprehension; text ordering; gap filling; preposition race; singing and dancing	computer; projector; scrambled poem; audio CD; student's book; word list
Lesson 4 05/03/2013 45'	Vocabulary: sports; free time activities; months of the year; days of the week Grammar: Present Simple of verb "can" all forms; prepositions of time "in" and	Picture labelling; gap filling; sentence reordering; sentence building; spelling team contest	computer; projector; workbook

	on”		
Lesson 5 07/03/2013 90’	Vocabulary: sports; free time activities; months of the year; days of the week Grammar: Present Simple of verb “can” all forms; prepositions of time “in” and on”	reading true or false and comprehension questions; picture labelling; gap filling; sentence ordering; sentence building; note completion; writing	computer; projector; workbook; written test
Lesson 6 12/03/2013 45’	Vocabulary: sports; free time activities; months of the year; days of the week Grammar: Present Simple of verb “can” all forms; prepositions of time “in” and on”	Group work for test correction	computer; projector; handouts; written test
Lesson 7 14/03/2013 90’	Vocabulary: sports Culture: English speaking countries Structures: “This country is big/small/an island”; “It is located...”; The national sport is...”; “The national team nickname is...”; “Other popular sports are...”	Map interpretation; predicting; video viewing and exploring; table completion reading comprehension; group writing; oral presentation	computer; projector; student’s book handouts; videos

Quadro 5 – Resumo das aulas de Inglês no 2º ciclo

1ª aula, dia 21 de fevereiro:

O início do estágio no 2º ciclo pautou-se por uma maior calma e segurança da minha parte, provavelmente por ter mais alguma experiência de trabalho com este nível de ensino e esta faixa etária.

Introduzi logo o tema da aula no momento das apresentações, pois disse o meu nome e duas coisas que gostava de fazer no meu tempo livre, pedindo aos alunos que se apresentassem da mesma forma, ficando todos a conhecer um pouco mais sobre cada um. O facto de eu ter dito que adorava ver filmes deu o mote para as atividades seguintes, utilizando o filme *The Hobbit* como contexto para toda a aula. Creio que a escolha do filme foi acertada, pois é um filme muito recente e adequado à faixa etária dos alunos e está relacionado com uma outra saga de filmes, esta sim bem conhecida por todos eles, o que os motivou e lhes permitiu dar informações sobre os personagens do filme. Para além disso, o facto de estes personagens, os *Hobbits*, terem um aspeto bastante engraçado também ajudou a motivar os alunos.

A exploração do vocabulário foi feita projetando imagens de *Hobbits* desempenhando várias atividades de tempos livres, o que cativou a atenção dos alunos. Num primeiro momento, os mais extrovertidos e que sabiam algum do vocabulário puderam demonstrar

esses conhecimentos e, ao mesmo tempo, ensinar o vocabulário aos restantes colegas. Depois de todos terem repetido todas as atividades em coro e terem visto as palavras projetadas, perguntei a alguns alunos quais eram as suas atividades favoritas e a outros em que atividades achavam que os *Hobbits* seriam bons ou maus. Estas perguntas foram propositadamente direcionadas a alunos que não tinham participado de forma espontânea na exploração das imagens, de modo a conseguir que usassem algum do vocabulário e que estivessem mais envolvidos na atividade. Apesar de, segundo o que foi dito na primeira parte deste relatório, os alunos mais introvertidos não gostarem de ser expostos à atenção da turma, considero que é importante levá-los a participar para que possam ir ganhando à-vontade. Neste caso, apenas tinham de dar uma opinião, não tendo que expor os seus conhecimentos de vocabulário ou gramática, o que os deixou menos apreensivos.

Seguiu-se a atividade de leitura de um texto criado por mim, tendo optado, numa primeira fase, por ler o texto em voz alta, projetando-o também, para que os alunos pudessem associar a pronúncia e a entoação ao texto escrito. Desta forma, integrei as componentes verbal, auditiva e visual, o que ajudou à compreensão do texto por parte dos alunos, que estiveram atentos e motivados, pois queriam verificar se as suas previsões estavam corretas ou não. Seguiu-se uma leitura individual do texto pelos alunos, complementada com uma atividade de compreensão em pares, de modo a poderem entreajudar-se e complementar possíveis falhas na compreensão do texto.

No momento seguinte, explorou-se o item gramatical a abordar, o presente do verbo *Can*, que tinha aparecido de forma recorrente no texto e nas atividades de compreensão do mesmo. Após ter verificado a compreensão do significado deste verbo e ter contextualizado o seu uso através de algumas perguntas sobre mim, os alunos puderam, mais uma vez, entreajudar-se trabalhando em pares na indução e no preenchimento das regras de uso e forma do verbo na afirmativa, negativa e interrogativa, ajudando, por um lado, os alunos mais lógicos e, por outro, os que aprendem melhor com os colegas. No entanto, pude aperceber-me, aquando da correção da atividade, que alguns alunos tinham alguma dificuldade na compreensão e utilização do verbo em questão. Por isso, complementei este passo pedindo àqueles que tinham compreendido para darem alguns exemplos de atividades que conseguiam e não conseguiam fazer, direcionando depois perguntas semelhantes aos alunos com dificuldades. Pude observar que estes tinham compreendido melhor a estrutura com esta exemplificação dos pares, o que reitera a eficácia da aprendizagem entre colegas.

A esta altura, restava-me apenas metade do tempo previsto para a realização da última atividade, que consistia na procura do amigo perfeito (Apêndice 3), integrando a prática oral

da forma interrogativa do verbo *Can* e respetivas respostas curtas. Os alunos vestiam a pele de *Hobbits* e recebiam um cartão com coisas que sabiam ou não fazer, tendo de questionar colegas até encontrar o amigo com as mesmas características. Apesar do pouco tempo de que dispunha, era importante para mim realizar esta atividade por vários motivos, nomeadamente: pelo seu propósito claramente comunicativo, pois os alunos tinham de fazer perguntas e responder a vários colegas até encontrarem o seu amigo perfeito; pelo facto de encerrar o tema do filme que deu o mote à aula; por incluir a movimentação livre dos alunos pela sala de aula depois de 80 minutos sentados, de forma a poderem praticar o item gramatical explorado de forma mais descontraída e lúdica, sem o peso da prática escrita formal. De facto, foi um momento de grande entusiasmo e em que os alunos comunicaram verdadeiramente em língua inglesa. Ao longo da atividade, fui detetando e corrigindo alguns erros no uso das estruturas, mas todos encontraram o seu amigo perfeito e cada par pôde apresentar-se à turma.

De um modo geral, penso que esta primeira aula correu bem e foi importante para motivar os alunos, estabelecer uma boa relação com eles e criar uma atmosfera positiva dentro da sala de aula. Para além disso, permitiu-me conhecê-los melhor e perceber quais os que tinham maior ou menor facilidade na aprendizagem do inglês e quais os que estavam mais ou menos à vontade para comunicar nesta língua. Apesar de ter sido uma aula de 90 minutos, não se sentiu o peso desse tempo, o que, na minha opinião, se ficou a dever à variedade do tipo de atividades e materiais usados, bem como a um encadeamento muito fluido dos vários momentos da aula.

2ª aula, dia 26 de fevereiro:

De forma a consolidar conteúdos, começámos por recordar o tema da primeira aula, bem como o vocabulário e as estruturas gramaticais que tinham sido abordados. A maior parte dos alunos tinha feito o exercício de prática escrita atribuído como trabalho de casa e demonstrou ter assimilado bem o conteúdo trabalhado. No entanto, no momento da correção da tarefa, direcionei as perguntas para os alunos que não a tinham realizado e pude perceber que alguns tinham dificuldade em usar o verbo *Can* com correção. Por isso, fui dando novamente exemplos de frases nas várias formas, insistindo bastante na forma interrogativa, que na última aula não tinha sido totalmente assimilada. Com bastante insistência nalguns casos, mas tentando sempre não deixar os aprendentes constrangidos, consegui que os que tinham mais dificuldades conseguissem compreender e reutilizar as estruturas com correção.

Para apresentar e explorar o vocabulário alusivo aos desportos, foi implementada uma atividade de correspondência usando cartões de imagens e de palavras que acompanham o

manual, fazendo uma pré-ativação de conhecimentos perguntando de que desportos os alunos gostavam. Optei por uma estratégia um pouco diferente da comum deslocação de cada aluno ao quadro e colagem da imagem e/ou palavra no respetivo lugar. Assim, dei um cartão a cada aluno, depois, cada um foi lendo a palavra que tinha no cartão enquanto o que tinha a imagem correspondente repetia a palavra e mostrava o seu cartão para que os colegas pudessem corrigir a correspondência. Esta estratégia revelou-se vantajosa em vários aspetos, a saber: a não deslocação dos alunos ao quadro permitiu a realização da atividade em muito menos tempo; o facto de todos os alunos terem um cartão permitiu que todos estivessem envolvidos ativamente e, por isso, mais motivados; a curiosidade em saber quem teria o cartão correspondente ao seu e também em verificar se os restantes pares estariam corretos permitiu uma atenção constante dos alunos; finalmente, esta atividade permitiu que as atenções estivessem centradas na turma como um todo e não no quadro ou na figura do professor. O sucesso desta atividade permitiu que todos legendassem depois imagens de desportos individualmente com correção.

A última atividade foi um *information gap* criado pelos próprios alunos. Foi-lhes dada uma tabela em branco, que cada um preencheu com seis desportos, colocando um visto ou uma cruz à frente segundo sabiam ou não fazer esse desporto. Depois, tinham de fazer perguntas em pares para completar a tabela com vistos ou cruces sobre o colega. Esta atividade permitiu, mais uma vez, praticar oralmente a forma interrogativa do verbo *Can* num contexto de comunicação real, bem como um trabalho cooperativo e o desenvolvimento das inteligências intrapessoal, num primeiro momento, e interpessoal, num segundo momento, pois os alunos puderam descobrir quais os desportos que os seus colegas conseguiam ou não praticar. Ainda houve tempo para que todos me colocassem uma pergunta também, o que resultou numa prática e numa motivação extra dos alunos, pois estavam curiosos em saber que desportos eu conseguia praticar ou não.

De um modo geral, esta aula foi muito positiva, pois os alunos participaram nas atividades com grande entusiasmo e estiveram mais à vontade nos momentos de comunicação oral. Para além disso, esta aula foi importante para cimentar as estruturas que tinham sido abordadas na aula anterior e penso que todos apreenderam os conteúdos trabalhados, com exceção de três alunos que têm enormes dificuldades na aprendizagem do inglês, mas que, ainda assim, se mostraram motivados e conseguiram realizar algumas tarefas com correção.

3ª aula, dia 28 de fevereiro:

Nesta aula deu-se particular ênfase a atividades de audição, pois entre outros materiais, utilizaram-se um poema e uma canção. A canção trabalhada, *My Weekdays*, é um material integrado no manual (Abreu, Cardoso, & Mason, 2010, p. 57) e o poema, *The Strange Case of Mr. Can* (Apêndice 4), foi criado por mim, após algumas pesquisas infrutíferas na tentativa de encontrar uma pequena história ou um poema que integrasse o vocabulário e as estruturas desejadas para esta aula. O uso deste tipo de materiais revelou-se bastante benéfico, pois, por um lado, as atividades de audição tornaram-se mais descontraídas e por outro lado, a rima e a musicalidade destes materiais ajudou a uma melhor compreensão do discurso pelos alunos, para além de desenvolver a sua inteligência musical.

De modo a não perder o fio condutor de toda a unidade temática, contextualizei esta aula falando uma vez mais de um dos meus passatempos favoritos, a escrita. Os alunos ficaram muito curiosos para ouvir o poema que eu tinha criado. Insisti bastante nos ritmos e nas rimas e, talvez por isso, estiveram muito atentos à minha primeira leitura e todos compreenderam o tema do poema. Durante uma segunda leitura, ordenaram os versos em pares, mas apercebi-me de que alguns estavam a ter dificuldade em realizar a tarefa e, por isso, li o poema mais uma vez. Quanto ao conteúdo do texto em si, os alunos não revelaram qualquer dificuldade na sua compreensão, penso que devido ao facto de as rimas incidirem no vocabulário principal para a compreensão do texto.

O poema serviu de contextualização para a revisão do vocabulário alusivo aos meses do ano e aos dias da semana. Neste momento, utilizámos as atividades do manual, que foi também usado para a exploração do item gramatical abordado, as preposições de tempo, tendo eu complementado as atividades propostas apenas com algumas perguntas de verificação da compreensão do uso das preposições, bem como com uma atividade de prática oral das mesmas. Durante esta, uma *prepositions race*, eu ia dizendo meses, dias e datas, enquanto os alunos corriam, dois a dois, para o quadro e tocavam e diziam a preposição de tempo adequada. Esta atividade aumentou claramente a sua motivação, provavelmente devido às suas componentes cinestésica e lúdica. Apesar de a disposição da sala de aula não ser a mais adequada a esta “corrida”, consegui adequar a organização da atividade ao espaço, mas foi necessária a intervenção da professora cooperante Graça Cristóvão para me ajudar a manter as equipas em linhas ordenadas e alguma ordem na realização de toda a atividade, pois os alunos estavam muito entusiasmados, mas também agitados pela rivalidade entre equipas.

Por último, procedeu-se à exploração da canção do manual *My Weekdays*. A primeira audição fez a ponte com as atividades anteriores, pois os alunos tinham de dizer quais os dias

da semana mencionados na canção. A grande maioria mostrou-se motivada para a realização das atividades de exploração. No entanto, numa terceira audição, os alunos foram convidados a cantar, mas muito poucos o fizeram, talvez por não se sentirem à vontade, ou porque a canção era de estilo *Jazz*, não correspondendo aos estilos musicais preferidos desta faixa etária. Apesar disso, arrumaram as suas coisas ao som da canção e saíram da sala muito bem-dispostos, alguns até a cantarolar e a saltitar ao ritmo da mesma.

Penso que esta aula correu muito bem. Os alunos estiveram empenhados e motivados e os objetivos foram atingidos. Foi a primeira vez que utilizei um poema com alunos desta faixa etária e o resultado foi claramente positivo, demonstrando que, independentemente das idades dos alunos, este recurso tem um grande potencial, pois pode ser explorado de várias formas e servindo vários propósitos. Quanto à atividade cinestésica, penso que o momento da sua realização foi bem escolhido, pois, apesar de não desenvolver a inteligência cinestésica dos aprendentes, permitiu alguma decompressão depois da realização dos exercícios de gramática do manual e, contrariamente àquilo que eu tinha pensado, não foi difícil conseguir que os alunos retomassem os seus lugares e se acalmassem depois de concluída a atividade. Isto leva-me a pensar que, se este tipo de atividade for usado por um professor com alguma frequência, os alunos aprenderão as regras e comportar-se-ão de forma natural, sem uma agitação excessiva.

4ª aula, dia 5 de março:

A quarta aula foi dedicada à revisão dos conteúdos abordados nas aulas anteriores com vista à realização da prova de avaliação escrita.

Num momento introdutório, e de forma a retomar o vocabulário e as estruturas trabalhadas na terceira aula, perguntei que desportos se podiam praticar nos meses de verão e quais os que se podiam praticar nos meses de inverno e, depois, fiz perguntas direcionadas aos alunos com mais dificuldades acerca das atividades que podiam praticar na escola aos dias de semana e fora da escola durante o fim de semana.

Num momento seguinte, os alunos resolveram os exercícios propostos no livro de atividades (Abreu, Cardoso, & Mason, 2011, pp. 24-25) individualmente, de modo a poderem concentrar-se e aplicar os conhecimentos adquiridos de forma autónoma e de modo a poderem perceber se tinham dúvidas quanto aos conteúdos trabalhados. A correção dos exercícios foi feita a partir da projeção dos mesmos e fazendo perguntas direcionadas antes de projetar as respostas. Aproveitei este momento para levar os alunos mais calados a participar, de modo a poder perceber se os conteúdos tinham sido bem assimilados ou não. Como surgiram algumas

dúvidas em relação a alguns exercícios, fui explicando novamente as estruturas e recorri ao português para explicar a forma interrogativa do verbo *Can*, pois senti que alguns alunos continuavam a ter dificuldade em utilizar esta estrutura com correção.

Para terminar a aula, que tinha sido de muito trabalho e concentração individuais, optei por uma atividade cinestésica de prática escrita do vocabulário trabalhado. Eu dizia qual era o tópico e uma palavra associada, enquanto dois alunos, cada um representando uma equipa, ia ao quadro escrever a palavra. Como já tínhamos feito uma atividade semelhante na aula anterior, todos ocuparam as suas posições rapidamente e tudo decorreu de forma muito ordenada. Mais uma vez, os alunos estiveram muito motivados e trabalharam verdadeiramente em equipa, entreajudando-se para escreverem todas as palavras de forma correta e, assim, conseguirem obter mais pontos.

Penso que esta aula foi importante para a revisão e prática dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, mas pude aperceber-me de que os alunos ainda tinham dificuldade em utilizar algumas estruturas e escrever algumas das palavras aprendidas de forma correta.

5ª aula, dia 7 de março:

Devido às lacunas detetadas na aula anterior quanto à consolidação de alguns conteúdos, a quinta aula foi dividida em dois grandes momentos. A primeira parte da aula foi dedicada à correção da ficha formativa do livro de atividades atribuída como trabalho de casa, bem como ao esclarecimento de dúvidas, sendo a segunda parte da aula dedicada à realização da prova de avaliação escrita.

6ª aula, dia 12 de março:

A sexta aula foi dedicada à correção e entrega da prova de avaliação escrita. De modo a tornar esta aula um pouco mais divertida do que as convencionais correções de provas escritas, optei por implementar uma atividade de grupos e transformar a correção do teste numa espécie de concurso. A escolha dos elementos constituintes de cada grupo foi feita cuidadosamente, juntando alunos que tinham mais facilidade na aprendizagem do inglês com alunos que tinham mais dificuldades, de modo a que houvesse um equilíbrio dentro de cada grupo e entre os vários grupos, permitindo, assim, uma entreajuda entre pares e uma partilha e complementaridade de conhecimentos.

Tratando-se de uma aula de apenas 45 minutos, a gestão do tempo era fundamental. Por isso, as instruções para o funcionamento da atividade foram dadas de forma muito clara, com grande insistência no tempo que os grupos teriam para realizar cada uma das partes da

prova escrita. Os alunos reagiram de forma muito positiva a estas restrições de tempo, pois viram toda a atividade como uma competição, esforçando-se por fazer os exercícios com correção e dentro dos limites de tempo impostos. Enquanto os vários grupos realizavam as tarefas, fui circulando pela sala, supervisionando o seu trabalho e certificando-me de que todos os elementos estavam a participar na atividade e a dar o seu contributo ao grupo. Depois de terem completado as tarefas, cada grupo procedeu à verificação final do seu trabalho a partir da correção projetada no quadro, verificação essa também supervisionada por mim e pela professora cooperante. De seguida, cada grupo procedeu à contagem das suas respostas corretas e foram anunciados os grupos vencedores.

O balanço final desta atividade e desta aula foram extremamente positivos. Todos os alunos estiveram muito motivados e participaram na correção da prova de avaliação escrita de forma ativa. Foi um momento de verdadeiro trabalho em equipa e de verdadeira entajuda e partilha de conhecimentos entre pares, em que os alunos com mais dificuldades puderam aprender com os seus colegas. Para além disso, todos os grupos obtiveram uma excelente pontuação, sendo que o grupo que obteve a menor pontuação errou apenas três perguntas. Os resultados obtidos nesta atividade foram também o reflexo das notas da prova de avaliação escrita. Houve muito boas notas e apenas duas negativas, mas mais altas do que as da prova anterior. A meu ver, estes resultados revelaram a boa assimilação e a consolidação dos conteúdos trabalhados ao longo das semanas anteriores.

7ª aula, dia 14 de março:

A sétima e última aula teve um enfoque maioritariamente cultural e foi construída a partir de uma atividade de leitura proposta no manual, como encerramento da unidade didática, acerca dos desportos praticados na Nova Zelândia (Abreu, Cardoso, & Mason, 2010, p. 60). Após ter lido este texto, achei que seria interessante alargar o tópico a outros países de língua inglesa, permitindo aos alunos terem uma visão mais vasta da anglofonia e da diversidade cultural entre os vários países de língua inglesa, nomeadamente no que respeita aos desportos.

A contextualização foi importante para introduzir o tema cultural em questão de forma simples e para motivar os alunos, dando-lhes um objetivo claro para a aula, ajudar a minha amiga inglesa a escrever um pequeno livro sobre os países de língua inglesa. De seguida, fez-se a exploração de um mapa dos países anglófonos, momento que eu receava bastante, pois se os alunos se aborrecessem, poderia “perdê-los” para o resto da aula. No entanto, como lhes tinha perguntado em que países se falava português e tinha depois estabelecido o paralelo

perguntando-lhes em que países se falava inglês, estavam contextualizados e perceberam o que se pretendia. A partir daí, a exploração do mapa foi feita de forma descontraída e os alunos estiveram atentos, interessados e motivados, fazendo perguntas muito pertinentes sobre os vários países de língua inglesa, às quais penso ter respondido de forma simples e esclarecedora.

As atividades que se seguiram focaram-se na Nova Zelândia e nos desportos praticados neste país. Perguntei-lhes que desportos achavam que se jogavam naquele país e depois, para verificar as suas previsões e porque os recursos multimédia são sempre bem-vindos nesta faixa etária, vimos um vídeo alusivo ao tema, modificado e adaptado por mim a partir do vídeo *Tourism New Zealand Promo*.⁶ Num segundo visionamento, os alunos tinham imagens de vários desportos e tinham de riscar os cinco que não apareciam no vídeo. Penso que toda a exploração deste material, antes, durante e depois do seu visionamento, bem como a atividade de leitura do texto do manual, foram bem pensadas e executadas, conduzindo os alunos até às atividades de produção e dando-lhes as ferramentas necessárias à realização dessas atividades de forma gradual, fluída e natural.

Seguiu-se uma atividade de produção escrita, em grupos, em que cada um dos cinco grupos teria de escrever um texto semelhante ao do manual, mas sobre um país anglófono diferente, com base no material que lhes foi dado, do qual se apresenta aqui apenas um exemplo (Apêndice 5). Os grupos mantiveram a constituição da aula anterior e, mais uma vez, os alunos demonstraram uma grande capacidade de cooperação e de trabalho em equipa, dividindo tarefas e aproveitando as sugestões e os conhecimentos linguísticos dos vários elementos do grupo para a redação dos textos.

No final, acabou por restar menos tempo do que o esperado para a apresentação dos trabalhos realizados. Apesar disso, optei por realizar esta atividade tal como tinha sido planeada, chamando cada grupo à frente da turma para lerem o seu texto e assim, apresentar o seu país, enquanto eu projetava as respetivas imagens. No entanto, a esta altura, as atenções já estavam um pouco dispersas e a maioria dos alunos acabou por não acompanhar a apresentação dos colegas em pormenor. Esta atividade poderia ter sido mais bem-sucedida se eu, tendo em conta a escassez de tempo, tivesse optado por pedir que a apresentação fosse feita apenas por um representante de cada grupo, que falasse apenas dos desportos praticados no respetivo país, em vez de pedir uma apresentação completa do trabalho.

⁶ www.youtube.com/watch?v=fPPTDeJEd9A, acessido em abril 16, 2014.

Restava ainda uma atividade extra no plano, o visionamento da dança do *Haka*⁷ e a sua eventual representação, que teriam sido certamente uma forma bem divertida de terminar a aula e esta PES. Não tendo havido tempo para tal, e não podendo obrigar os alunos a ficarem na sala depois do toque de saída, passei o vídeo enquanto arrumavam as suas coisas e saíam da sala, sendo que os mais curiosos ficaram a ver o vídeo até ao fim, enquanto eu representava a coreografia.

Esta aula era particularmente importante para mim, pois tratava-se da última aula, não só com aquela turma, mas em todo o âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês. Considero que os objetivos para esta aula eram bastante ambiciosos, tendo em conta o tema e a faixa etária dos alunos, mas o balanço final é muito positivo e os objetivos foram atingidos. Penso que consegui abordar o tema de forma simples e motivadora, criando e adequando materiais e atividades aos alunos a quem se destinavam, de modo a proporcionar-lhes vários estímulos e a criar um ambiente de à-vontade e cooperação dentro da sala de aula.

De um modo geral, fiquei muito satisfeita com o trabalho desenvolvido neste estágio, fruto das aprendizagens feitas ao longo das anteriores Práticas. Levava já um melhor conhecimento de mim própria e uma melhor noção do que seria uma turma de 21 alunos do Ensino Básico, o que me ajudou a construir a unidade temática e a desenhar cada aula com muita mais eficiência. Sinto que consegui cativar rapidamente os alunos e consegui mantê-los motivados desde a primeira aula até à última, inclusive os alunos com mais dificuldades e menos interesse pela aprendizagem da língua inglesa. Os objetivos de aprendizagem foram atingidos com muito sucesso pela grande maioria dos alunos, o que a meu ver, significa que consegui, apostando na diversidade preconizada pelas teorias das IM e dos EA, chegar a todos os alunos.

2.3. A Prática de Ensino de Espanhol no 1º Ciclo

À semelhança do que aconteceu com o Inglês, a Prática de Ensino Supervisionado de Espanhol no 1º Ciclo do Ensino Básico teve lugar na escola de Santa Clara. Não existindo a disciplina de Espanhol Língua Estrangeira nesta escola, foi criado o Clube de Espanhol, com a autorização da Direção e com o apoio e a colaboração da professora de Inglês, Dora Afonso. Assim, a PES foi realizada na turma de 3º ano, constituída por um número igual de meninas e meninos, num total de 26 crianças, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

⁷ www.youtube.com/watch?v=6gjqqmqr6eA, acessido em abril 16, 2014.

Alguns dos alunos são muito extrovertidos, alegres e faladores, enquanto outros são mais tímidos e pacatos. No entanto, como é próprio da idade, são, de um modo geral, crianças muito ativas e curiosas e, devido ao elevado número de alunos, o facto de alguns elementos da turma serem mais irrequietos faz com que todos se distraiam com muita facilidade e que demorem algum tempo a estabilizar, quer no início da aula, quer depois de uma atividade mais lúdica ou mesmo depois de algum momento de maior distração durante a aula. Não são indisciplinados ou insubordinados, mas necessitam regras e alguém que os chame à atenção quando essas regras não estão a ser cumpridas, pois esquecem-nas rapidamente, movimentando-se pela sala de aula sem pedir autorização. Quanto à aprendizagem, é uma turma bastante homogénea e cuja maioria dos elementos revela boas capacidades de aprendizagem. Todos os alunos compreendem bastante bem a língua, as instruções que lhes são dadas e acompanham a aula em espanhol sem problemas. Quanto à expressão, alguns revelam maior fluência e correção no discurso do que outros. No entanto, de um modo geral, participam e envolvem-se nas atividades e não revelam dificuldades na apreensão dos conteúdos.

Não existindo, em Portugal, orientações programáticas para o ensino do espanhol no 1º Ciclo, foi elaborada uma planificação anual para este clube pelas colegas de mestrado que me antecederam nas suas PES. Esta planificação foi adaptada a partir do proposto no *Programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico* (ME, 2005). Após ter analisado o documento e ter sido informada acerca dos temas previamente abordados pelas minhas colegas, optei por agrupar os temas *Cuerpo Humano* e *Prendas de Vestir* numa unidade temática mais abrangente, que denominei *La Descripción Física*. A unidade englobou temas que vão desde o mundo pessoal da criança, nomeadamente a descrição física dos seus heróis, até temas intercurriculares e culturais mais abrangentes como “os famosos espanhóis” e os contos infantis. Na ausência de um manual de espanhol adotado pela escola em questão, houve uma grande liberdade quanto aos materiais e estratégias a usar, mas o *Programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico* (ME, 2005) proporcionou as grandes linhas orientadoras para o delineamento desta unidade temática. Para além disso, todas as atividades desenvolvidas foram, de alguma forma, uma adaptação da minha prática enquanto professora de inglês e/ou das várias aprendizagens feitas nas aulas de Didática do Inglês e Didática do Espanhol. Em relação aos materiais, alguns foram adaptados de outros manuais, nomeadamente do manual de inglês *Welcome aboard 1* (Gray & Evans, 2003) e do manual de espanhol *La pandilla 1* (Ortega & Hortelano, 2004); outros foram adaptados de materiais autênticos; outros ainda foram criados especialmente para a turma e o

contexto em questão. O quadro seguinte esquematiza os conteúdos, atividades e materiais referentes a esta PES.

Sesión/Fecha	Contenidos	Actividades	Materiales
Sesión 1 18/05/2012 45'	Léxico: Las partes del cuerpo Estructuras: “Tengo dos ojos/.../ una nariz/...”; “Mi monstruo tiene cuatro bocas/...”	Presentación; audición/ lectura e exploración de un cuento; repetición de palabras; dibujo según instrucciones; mímica; audición; canto y coreografía de una canción	Ordenador; proyector; pantalla; cuento; papel; pinturas; video
Sesión 2 25/05/2012 45'	Léxico: Las partes del cuerpo; la descripción física Estructuras: “soy rubi@/Moren@/...”; “tengo los ojos verdes/azules/...”	Canto y coreografía de una canción; mímica; correspondencia de palabras e imágenes; relleno de huecos; correspondencia de texto e imágenes; exploración de un mural; auto descripción	Ficha de trabajo; posters; mural; cuadernos
Sesión 3 04/06/2012 45'	Léxico: Las partes del cuerpo; la descripción física Estructuras: “es rubi@/alt@/magr@...”; “tiene los ojos verdes/negros/...”	“¿Quién es quién?; exploración de un mural; inducción de estructuras; descripción física oral y escrita de famosos	Ficha de trabajo; mural; papeles con nombres de famosos; folio;
Sesión 4 08/06/2012 45'	Léxico: la descripción física; las prendas de ropa Estructuras: “tengo/tiene.../soy/es.../ llevo/lleva una falda/un pantalón/...”	Descripción de marionetas; “encuentra tu pareja”; sopa de letras; ejercicio de relacionar	Marionetas; tarjetas de imágenes y palabras; ficha de trabajo
Sesión 5 11/06/2012 45'	Léxico: las prendas de ropa Estructuras: “llevo/lleva una camiseta/unas deportivas/ un jersey/...”	Juego “La palabra misteriosa”; copia de palabras en “¿Qué llevas en tu maleta?”; descripción de un compañero; audición/observación y exploración de un cuento	Ficha de trabajo; ordenador; proyector; pantalla; video; cuento

Quadro 6 – Resumo das aulas de Espanhol no 1º ciclo

1ª aula, dia 18 de maio:

Depois de nos apresentarmos, projetei e li a história *Los Amigos de Masid*, uma história sobre um pequeno monstro, adaptada do manual *Welcome aboard 1* (Gray & Evans, 2003). Foi uma boa opção como primeira atividade, pois gosto muito de contar e dramatizar contos e penso que esse sentimento passou para os alunos, que seguiram a história com muita curiosidade. A componente visual captou de imediato a sua atenção e ajudou à compreensão da história. Ao pedir aos alunos que antevissessem o que iria acontecer ao longo da história e ao fazer depois perguntas para verificar as suas previsões, todos puderam participar e demonstrar

a sua compreensão da história, desenvolvendo não só a sua inteligência linguística mas também a sua inteligência lógica.

Fiz a apresentação do vocabulário projetando outros pequenos monstros com as partes do corpo legendadas. Esta forte componente visual fez-se acompanhar da componente verbal-auditiva através da repetição das palavras em coro. Quando me apercebi de que uma aluna em particular não estava a repetir as partes do corpo com os colegas, pedi-lhe que os repetisse individualmente, trazendo-a de novo para a atividade com o grupo-turma e certificando-me de que estava a entender o que lhe era pedido.

De seguida, os alunos desenharam um monstro de acordo com a minha descrição. Realizaram a tarefa com muito entusiasmo e ficaram muito divertidos quando viram o monstro original e o compararam com os seus desenhos, o que demonstra que o ensino baseado em tarefas e o apelo à criatividade dos alunos, ainda que condicionado, resultam muito bem nesta faixa etária.

A aula terminou com a exploração da canção *Cabeza Hombro Rodilla y Pie*.⁸ Esta canção foi escolhida pela sua componente cinestésica e foi acompanhada pela projeção de um vídeo animado para ajudar à performance da coreografia. Os alunos estiveram muito atentos ao vídeo e eu fui fazendo a coreografia para ajudar à sua compreensão, o que os divertiu bastante. Como já conheciam a versão inglesa da canção, também não tiveram dificuldade em compreender e pudemos todos cantar e fazer a coreografia sem problemas. O entusiasmo dos alunos nesta atividade mostra que o recurso à cinestesia é muito importante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem nesta faixa etária e, permitiu, neste caso, que a aula terminasse de forma descontraída e divertida.

2ª aula, dia 25 de maio:

Na segunda aula, os alunos estiveram muito inquietos, por causa dos materiais e das atividades escolhidos, é certo, mas isso revelou que se pode tornar muito difícil trabalhar com uma turma tão numerosa e barulhenta como esta.

Entraram na sala muito agitados, por isso as primeiras atividades, que consistiram em cantar e dançar a canção aprendida na última aula e em dizer as partes do corpo que eu estava a assinalar, acabaram por funcionar muito bem para focar a atenção deles na aula, cansá-los um pouco e rever o vocabulário apresentado na aula anterior. Depois disso, os alunos ficaram mais calmos, o que permitiu que a realização individual da ficha de trabalho para prática

⁸ www.youtube.com/watch?v=daDl2ZLrZsw, acedido em abril 17, 2014.

escrita do vocabulário decorresse com tranquilidade, permitindo assim aos alunos avaliar os seus próprios conhecimentos e consolidar os conteúdos.

Todos ficaram muito entusiasmados quando viram os *posters* de dois famosos portugueses e outros dois de países hispanófonos, conhecidos por todos e considerados como heróis por muitos. Depois de terem dito os nomes dos famosos, li a descrição física de um deles para que adivinhassem de quem se tratava, mas foi necessário algum esforço da minha parte para focar a atenção dos alunos na atividade, pois estavam muito irrequietos e a fazer comentários sobre os *posters* e sobre os famosos em questão.

De seguida, passámos para a exploração de um mural que continha as fotos e a descrição física de alguns personagens da saga *Harry Potter*, o que causou outra vez um grande reboiço na sala. Mais uma vez, foi difícil conseguir focar a atenção dos alunos para as estruturas pretendidas devido ao seu exagerado entusiasmo pelas fotos. Isto revela que o recurso a materiais autênticos deste género e a coisas ou pessoas importantes para eles é extremamente motivador, mas pode causar também dispersão e não servir os objetivos de aprendizagem pretendidos da melhor forma, pois, a meu ver, a confusão causada pelo recurso a estes materiais acabou por contribuir para uma deficiente assimilação dos conteúdos. Pude verificar isso nas duas atividades seguintes, pois quando chegou o momento de eles fingirem que eram um dos famosos e fazerem a sua auto-descrição, revelaram dificuldades. Isto levou-me a pensar que eu deveria ter feito uma pausa entre a exploração do mural e as atividades de produção para praticar mais e melhor o vocabulário em questão, de modo a certificar-me de que estava assimilado.

Apesar de achar que a aula, no seu todo, correu bem, penso que se devem ter cuidados redobrados aquando da escolha de materiais e estratégias a usar com turmas com estas características, sendo talvez melhor utilizar recursos apelativos para os alunos sim, mas implementar atividades mais centradas no professor, de modo a haver um maior controlo da turma por parte deste e prevenir situações que provoquem a dispersão dos alunos e perturbem a sua aprendizagem.

3ª aula, dia 4 de junho:

Todos os alunos tinham sido dispensados nesse dia pela direção da escola porque tinham estado em preparação para a primeira comunhão no dia anterior. Felizmente, 15 dos 26 alunos vieram à aula e, como estavam muito calmos, a aula decorreu num ambiente muito

agradável. No entanto, os alunos que não vieram acabaram por ser prejudicados, pois não aprenderam os conteúdos novos que foram trabalhados.

Ao iniciar a aula descrevendo alguns aprendentes e pedindo-lhes que adivinhassem de quem se tratava, captei a atenção da turma e introduzi a estrutura a trabalhar nessa aula de forma natural. Penso que ao falar deles, consegui envolvê-los e motivá-los para o resto da aula.

Depois, foi usado um mural semelhante ao da aula anterior para apresentar os verbos *tener* e *ser* conjugados na terceira pessoa (Apêndice 6). Os alunos ficaram mais uma vez motivados, mas já com menos barulho e irrequietude. A maior atenção possibilitou a compreensão das estruturas a usar quando se trata de nos descrevermos a nós mesmos ou aos outros, que foram depois praticadas com um jogo adaptado à situação, *El ¿Quién es Quién? de los Famosos Españoles* (Apêndice 7). Apesar de não conhecerem todos os famosos que aí estavam representados, os alunos estiveram motivados e participativos, mas gostaram ainda mais da tarefa seguinte, em que tinham de ajudar a pessoa que tinha o papel com um nome nas costas a adivinhar quem era. Foram momentos de boa disposição, em que a maior parte dos alunos teve a oportunidade de se movimentar um pouco e ter protagonismo. O sucesso destas atividades demonstra a importância da componente lúdica para uma exploração, prática e/ou consolidação dos conteúdos sem o peso formal das fichas de trabalho.

Depois deste momento de descontração, foram apresentados mais adjetivos usados na descrição física através da resolução de uma ficha de trabalho contendo um pequeno texto e um exercício em que os alunos puderam induzir a formação do feminino e masculino dos adjetivos, recorrendo assim à sua inteligência lógica.

A última atividade foi de produção escrita, que, como quase sempre acontece, trouxe menos entusiasmo dos alunos. Ficaram um pouco receosos por ter de escrever em espanhol mas depois lá acabaram por redigir um pequeno texto sobre o seu famoso favorito. Durante esta atividade, os alunos tiveram algumas dúvidas e eu fui circulando pela sala para lhes dar o apoio necessário, o que evitou também que estivessem sempre a levantar-se e a movimentar-se pela sala sem pedir autorização, como era o seu hábito. Para terminar, alguns voluntários leram os seus textos em voz alta. Penso que ficaram motivados com esta atividade, pois, no fundo, acabou por dar um propósito objetivo e claro à atividade de produção escrita e foi curioso ver que, por sua própria iniciativa, esses voluntários vieram para a frente da sala e leram para os seus colegas em pé, sem vergonha ou medo. Na minha opinião, isto revela que, por um lado, as crianças não têm tanta vergonha de errar em frente aos colegas como acontece com os adolescentes e, por outro, que gostam das aulas e estão motivados e disponíveis para a

aprendizagem e produção de língua espanhola, principalmente, se as atividades tiverem um objetivo de comunicação real.

4ª aula, dia 8 de junho:

A quarta aula iniciou-se recorrendo a marionetas representativas dos personagens da história que foi contada na primeira aula (Apêndice 8), o que resultou muito bem, pois permitiu aos alunos recordarem essa história, bem como o vocabulário da descrição física, ficando desde logo motivados para o tema da aula. No entanto, e apesar de as marionetas serem bastante grandes, os alunos que se encontravam no fundo da sala tiveram alguma dificuldade em ver bem e em descrever corretamente os personagens e as roupas que usavam. Se tivesse optado por projetar imagens dos personagens em vez de usar as marionetas, este problema não se colocaria, mas esta opção foi feita de modo a utilizar recursos variados, nomeadamente algo que tivesse uma componente visual, mas mais próxima e mais tangível do que apenas a projeção de imagens. Apesar deste pequeno problema, os alunos participaram com bastante entusiasmo.

A atividade seguinte, de procura do par correto, foi escolhida por vários motivos. Em primeiro lugar, porque permitiria um contacto com a grafia das palavras do vocabulário da roupa de forma lúdica. Em segundo lugar, porque desta forma, os alunos fizeram uma aprendizagem mais autónoma, quer da forma escrita das palavras que já tinham sido apresentadas oralmente com as marionetas, quer com mais algum vocabulário novo. Em último lugar, porque os alunos puderam movimentar-se livremente pela sala. Por um lado, isto representou uma lufada de ar fresco para eles, pois são muito ativos e é difícil mantê-los sentados no seu lugar durante toda a aula. Por outro lado, permitiu-lhes estarem mais motivados e focados nesta atividade de correspondência, pois todos queriam completar esta tarefa e, para isso, tiveram de estar atentos, comunicando e trocando impressões com vários companheiros. Esta atividade correu bem, mas a sua correção foi um pouco mais desorganizada, pois foi um pouco difícil conseguir que os alunos ficassem mais sossegados e atentos depois de uma atividade que implicou a sua movimentação livre pela sala de aula.

O quarto passo permitiu um trabalho individual dos alunos. Ao fazerem a sopa de letras, puderam focar-se com mais atenção na grafia das palavras que lhes tinham sido apresentadas e o segundo exercício permitiu-lhes, mais uma vez, descobrirem eles próprios novas palavras do vestuário. Os alunos estiveram motivados pois a maioria gosta deste tipo de exercício. No entanto, como é habitual no trabalho individual, e apesar de lhes ter sido dado um tempo limite para a realização de cada tarefa, alguns alunos foram terminando os

exercícios mais rapidamente do que os outros. De modo a evitar que aqueles distraíssem os que ainda se encontravam a trabalhar e de modo a fomentar o espírito de interajuda entre eles, disse-lhes para ajudarem os companheiros que ainda não tinham terminado e, ao mesmo tempo, fui circulando pela sala para monitorizar o seu trabalho. A aula terminou com a correção desta ficha.

5ª aula, dia 11 de junho:

Optei por começar esta última aula com uma atividade mais lúdica, a Palavra Misteriosa, uma adaptação do Jogo do Enforcado. O facto de ter dividido a turma em equipas de rapazes e raparigas motivou-os muito e eles próprios se levantaram e se agruparam, rapazes de um lado e raparigas do outro. Foram muito participativos ao longo de toda a atividade, entreajudando-se e trabalhando realmente em equipa. Para além disso, foi surpreendente ver que se lembravam da grande maioria do vocabulário trabalhado na aula anterior. No final da atividade, regressaram aos seus lugares de forma rápida e ordenada, o que me deixou muito satisfeita.

O passo seguinte consistiu numa atividade que denominei *¿Qué llevas en tu maleta?*, cujo objetivo era a prática escrita do vocabulário da roupa. Ao pedir-lhes que escrevessem dentro das imagens de duas malas as roupas que levariam de férias no inverno e no verão, apelei à realidade de cada um e dei-lhes um objetivo mais significativo para a tarefa do que se lhes pedisse apenas que copiassem as palavras no caderno. Deste modo, levei-os a pensar sobre as suas próprias férias e motivei-os mais para a tarefa.

A atividade seguinte consistiu em descrever um companheiro oralmente enquanto os colegas adivinhavam de quem se tratava, e serviu para praticar uma última vez o vocabulário oralmente. Estiveram todos motivados, muito atentos às descrições dos companheiros e esforçaram-se por reutilizar o vocabulário e as estruturas aprendidas com correção, mostrando assim que reagem melhor a atividades de produção oral do que de produção escrita.

Finalmente, e de modo a fechar o ciclo das aulas que dei nesta turma, optei por terminar como tinha começado, ou seja, contando-lhes uma história em que estivesse presente o vocabulário que foi visto ao longo das cinco semanas. Assim, escolhi o conto *El Traje del Emperador*. Os alunos estiveram muito atentos ao vídeo e à história que eu ia contando e penso que consegui cativá-los e diverti-los com a dramatização das vozes e a entoação. Nunca tinha trabalhado com crianças tão pequenas e nunca tinha usado o conto infantil nas minhas aulas, mas descobri que gosto particularmente de utilizar este recurso e penso que consigo criar uma atmosfera e uma relação muito positivas com os alunos quando o faço. No entanto,

é necessário certificarmo-nos de que o conto é adequado aos alunos em questão, quer no que se prende com o tema, quer no que diz respeito ao nível de língua exigido. Neste caso, apesar de ter usado um vídeo retirado da internet,⁹ senti necessidade de o adaptar aos alunos, editando-o, retirando-lhe as palavras e inserindo uma música de fundo e, por outro lado, reescrevendo o conto de modo a que o nível de língua fosse adequado ao nível de aprendizagem dos alunos.

2.4. A Prática de Ensino de Espanhol no 2º Ciclo

Não existindo em Bragança uma turma de espanhol de 2º Ciclo, foi criado um Clube de Espanhol na escola EB 2,3 Paulo Quintela do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia para a realização das Práticas de Ensino Supervisionadas. Inicialmente, estavam inscritos neste clube 19 alunos, dez do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. No entanto, dado o cariz não obrigatório de frequência das aulas e dado o horário pouco conveniente aos alunos em que essas aulas tinham lugar, a verdade é que a afluência ao clube de espanhol foi diminuindo aos poucos. Assim sendo, quando foi iniciada a minha PES, apenas frequentavam as aulas regularmente seis alunos, todos rapazes, entre os 10 e os 11 anos de idade. Quatro deles são bastante extrovertidos e dois um pouco mais recatados, mas todos revelaram boa disposição, empenho e gosto pela aprendizagem da língua espanhola. Alguns mostraram mais facilidade na aprendizagem da língua do que outros, mas o facto de serem poucos alunos proporcionou um ensino um pouco mais individualizado e uma maior prática por parte de todos, o que ajudou à motivação e ao envolvimento de todos na aula.

À semelhança do que aconteceu no 1º Ciclo, não existia um manual adotado pela escola para o 6º ano de escolaridade. Assim, foi igualmente elaborada uma planificação anual aquando da criação do Clube de Espanhol, uma adaptação da tabela de conteúdos apresentada no manual de 7º ano iniciação *Pasapalabra nivel 1* (Moreira, Meira, & Morgádez, 2012). No âmbito desta PES, foi trabalhada uma unidade que denominei *Mi Semana*, pois os conteúdos abordados estão relacionados com a rotina diária e a escola. Foi também integrada uma componente cultural através da exploração de uma canção que faz referência ao fuso horário entre os vários países hispanófonos. Apesar do número escasso de aulas, utilizou-se uma grande variedade de materiais, adaptados e/ou criados para que se adequassem à turma e aos

⁹ www.youtube.com/watch?v=ResKfOs3sJk, acedido em abril 15, 2014.

objetivos de aprendizagem a alcançar. O quadro que se segue apresenta um resumo das aulas no que se prende com os conteúdos, as atividades e os materiais usados.

Sesión/Fecha	Contenidos	Actividades	Materiales
Sesión 1 17/04/2013 45'	Léxico: Los días de la semana; la rutina diaria Estructuras: “los lunes/ los martes/.../ me levanto/voy a la escuela/ prepare la mochila/...”	Presentación; predicción; deducción; ejercicios de ordenar letras; correspondencia de palabras e imágenes; juego en cadena; mímica	Ordenador; proyector; letras sueltas; tarjetas de imágenes; tarjetas de palabras; balón
Sesión 2 24/04/2013 45'	Léxico: La rutina diaria; la hora Estructuras: “¿Qué hora es?/ son las..”	Mímica; audición/lectura y exploración de un cuento; actividades de ordenar y rellenar; preguntar y decir la hora; exploración del video de una canción	Ordenador; proyector; ficha de trabajo; reloj
Sesión 3 08/05/2013 45'	Léxico: Los materiales escolares Estructuras: “¿Qué llevas en tu mochila?/un estuche/una carpeta/...”	Hueco de información; identificación de materiales escolares; “¿Qué falta?”; correspondencia de palabras e imágenes; juego de tablero	Mochila con materiales escolares; tarjetas de palabras; ficha de trabajo; juego de tablero

Quadro 7 – Resumo das aulas de Espanhol no 2º ciclo

1ª aula, dia 17 de abril:

Para que pudéssemos saber um pouco mais uns sobre os outros, decidi apresentar-me projetando e lendo frases sobre mim e pedindo aos alunos que dissessem se achavam que eram verdadeiras ou falsas. Depois disso, pedi a cada aluno que fizesse o mesmo sobre si próprio. Penso que esta forma de nos apresentarmos foi positiva e motivou os alunos desde logo, pois talvez mais do que interessados em saber coisas sobre mim, estavam principalmente empenhados em acertar o máximo de respostas possível. Para além disso, tiveram oportunidade de praticar o que tinham aprendido ao longo das aulas anteriores para me darem algumas informações sobre si próprios.

O segundo passo da aula foi encadeado a partir do primeiro de forma muito natural, pois os meses do ano foram revistos a partir da informação que tínhamos dado sobre os nossos aniversários. De seguida, projetei o calendário de um mês e, a partir das imagens e do número de dias, os alunos deduziram que se tratava do mês de fevereiro. Com o mesmo calendário e a partir de conhecimentos prévios e/ou pelo que lhes soava melhor, os alunos ordenaram as sílabas que formavam os vários dias da semana. Foi interessante ouvi-los tentar juntar as partes das palavras e optarem pelo que realmente soava melhor, demonstrando que, quer por algum conhecimento prévio da língua espanhola devido à proximidade da fronteira,

quer por características próprias desta faixa etária, estes alunos revelaram uma grande sensibilidade à sonoridade da língua. A atividade seguinte, de prática da forma escrita dos dias da semana através do ordenamento de letras para formar palavras correu muito bem, pois ao transformar a atividade numa competição entre pares, penso que impus mais algum dinamismo à atividade e que todos ficaram motivados por terem uma tarefa específica a cumprir, formar o maior número de palavras possível no menor espaço de tempo. Para finalizar este passo da aula, os alunos copiaram os dias da semana no caderno, de modo a consolidarem a forma escrita das palavras de forma mais autónoma, silenciosa e cuidada.

No momento seguinte, explorou-se o vocabulário relativo à rotina diária. Iniciou-se com uma ativação de pré-conhecimentos em que os alunos foram dando exemplos de atividades que faziam durante a semana e durante o fim de semana. O facto de não saberem como dizer muitas das atividades em espanhol também aumentou a sua curiosidade em aprender. De seguida, fez-se a legendagem de imagens alusivas à rotina diária. Penso que o facto de ter colocado as imagens de forma desordenada captou mais a atenção dos alunos do que se estivessem por ordem, pois obrigou-os a estarem mais focados na procura das imagens correspondentes às palavras. Da mesma forma, penso que a tarefa de criar uma rotina mais ordenada através de uma atividade em cadeia em pé e com recurso a uma bola também ajudou a que os alunos estivessem muito atentos ao que os companheiros iam dizendo para fazerem o encadeamento lógico da rotina quando a bola fosse parar às suas mãos. Na minha opinião, as componentes táctil e cinestésica destas atividades ajudaram à motivação e à atenção dos alunos, provavelmente resultando melhor ao nível da aprendizagem do que se fizessem exercícios de correspondência e ordenamento da rotina numa ficha de trabalho.

A aula terminou com mais um momento de cinestesia, desta vez imitando por gestos as atividades da rotina diária. Ao darem e obedecerem a instruções minhas e dos colegas, os alunos puderam interagir com os seus pares e praticar a compreensão e produção oral dos conteúdos abordados de forma descontraída e divertida.

2ª aula, dia 24 de abril:

A preparação desta aula constituiu um grande desafio para mim, pois, na continuidade do trabalho que tinha realizado com a turma de 1º Ciclo, achei que a exploração de um conto poderia ter bons resultados nesta turma também. No entanto, após algumas pesquisas infrutíferas em busca de uma história que se adequasse aos objetivos pretendidos, resolvi criar eu própria uma história (Apêndice 10). Um escritor profissional teria certamente feito melhor, mas a verdade é que fiquei bastante satisfeita com o resultado final e penso que é uma história que pode ser continuada e melhorada para utilizações futuras.

A primeira atividade, um jogo de mímica, foi importante para ajudar os alunos a recordar os conteúdos abordados na aula passada, pois tiveram alguma dificuldade em lembrar-se de algumas das atividades da rotina diária em espanhol. Para além disso, esta atividade contextualizou a exploração da história, que era também sobre a rotina.

O momento seguinte consistiu então na exploração do conto. Pedi-lhes que previssem o seu conteúdo e o seguimento dos acontecimentos, fazendo algumas pausas na leitura. Numa dessas pausas, foi realizada uma ficha de trabalho para prever a rotina do personagem principal da história, fazendo-se igualmente uma revisão do vocabulário em questão. Nas restantes pausas, a verificação das previsões e da compreensão foi feita através de perguntas feitas oralmente. Penso que este apelo ao seu pensamento lógico, em conjunto com o efeito visual das ilustrações da história e a expressividade e entoação com que li ajudaram a motivar os alunos e a manter a sua atenção ao longo de toda a atividade.

A história deu o mote para o passo seguinte da aula, em que foi trabalhado o conteúdo lexical das horas. Fiz uma ativação de possíveis pré-conhecimentos ao perguntar que horas eram naquele momento e penso que isso gerou a curiosidade dos alunos em aprender a dizer as horas em espanhol. A história foi reutilizada como contexto para a prática escrita deste conteúdo, o que serviu para dar um objetivo claro à tarefa. No entanto, os alunos estiveram mais motivados na atividade de prática oral com recurso a um relógio de parede, penso que por ser um material autêntico e pelo cariz tátil da atividade, pois pude verificar que estavam todos mais entusiasmados ao posicionarem as agulhas do relógio do que ao dizerem as horas correspondentes às agulhas posicionadas pelos colegas ou por mim.

A aula terminou com a exploração da canção *Un, Dos, Tres, Qué Hora Es?* em formato vídeo.¹⁰ Esta canção e este vídeo em particular foram escolhidos essencialmente por dois motivos: em primeiro lugar pela sua componente cultural, pois a canção faz referência às horas em diversos países hispanófonos e as próprias crianças que aparecem no vídeo usam chapéus mexicanos; em segundo lugar pela coreografia ilustrativa da canção que, ao ser representada no vídeo por três rapazes da mesma faixa etária dos alunos em questão, poderia motivá-los mais para representarem eles também a coreografia. Todos acharam o vídeo muito divertido e, como lhes tinham sido dadas perguntas de compreensão antes do visionamento, estiveram atentos à letra também, conseguindo responder às perguntas sem dificuldade. No entanto, não reagiram muito bem ao meu apelo para cantar e representar a coreografia. Por isso, ouvimos a canção e vimos o vídeo uma segunda vez e eu acompanhei os gestos, o que divertiu muito os alunos. Penso que é normal nestas idades os alunos sentirem algum

¹⁰ www.youtube.com/watch?v=rXyfcCOvAq8, acedido em abril 17, 2014.

embarço em realizar este tipo de tarefa, mas acho que poderia ter resultado melhor se a turma fosse mais numerosa e se houvesse mais meninas, pois elas costumam gostar mais de dançar e sentem-se mais à vontade para o fazer em frente aos colegas.

3ª aula, dia 8 de maio:

Esta terceira e última aula iniciou-se com uma atividade de comunicação de *hueco de información*. Se a turma fosse mais numerosa, esta atividade teria sido implementada em pares, com uma tabela a preencher em suporte papel. Dado o número reduzido de alunos, foi realizada oralmente com toda a turma. Estiveram todos motivados e falaram das suas rotinas com à-vontade. A última pergunta relacionou-se com a preparação da mochila, o que contextualizou o momento seguinte da aula, em que foi trabalhado o vocabulário relativo aos materiais escolares. Trouxe a minha própria mochila e os meus materiais, uma forma divertida e motivadora de apresentar o vocabulário aos alunos, pois mantive a sua atenção e a sua curiosidade em saber o que eu trazia na minha mochila. As atividades seguintes, de prática oral, também correram muito bem. A primeira teve uma forte componente tátil, de manuseamento dos objetos por parte dos alunos, que tiravam materiais da mochila com os olhos fechados e diziam o que achavam que era enquanto os colegas os corrigiam. A segunda teve uma componente lúdica e cinestésica, em que os alunos estiveram extremamente atentos e motivados para adivinhar que objetos faltavam em cima da mesa depois de saírem da sala e regressarem à vez, enquanto os colegas retiravam alguns dos objetos presentes inicialmente.

Durante o momento seguinte, foi resolvida individualmente uma ficha para prática escrita do vocabulário trabalhado, de modo a proporcionar aos aprendentes um momento de concentração e consolidação dos conteúdos.

A aula terminou com a realização de um jogo de tabuleiro (Apêndice 11), acompanhado de cartões com perguntas alusivas aos vários conteúdos lexicais abordados ao longo da duração do Clube de Espanhol. Desta forma, os alunos puderam rever o vocabulário aprendido de forma lúdica e eu pude verificar se esses mesmos conteúdos tinham ficado bem assimilados. Devido ao facto de serem poucos aprendentes e de, por isso, existir apenas um grupo, eu própria joguei também com eles, o que me permitiu supervisionar a atividade de forma muito próxima e sem que eles sentissem o peso da figura do professor a controlar o seu desempenho, pois desta forma, eu era “mais uma jogadora”. No final, foram distribuídos chupa-chupas e o vencedor do jogo teve direito a mais alguns do que os restantes alunos. Os chupa-chupas foram escolhidos como prémio especificamente por serem de uma marca espanhola conhecida, integrando assim também uma componente cultural na aula.

O balanço final desta PES é muito positivo. Havia já um maior autoconhecimento e uma maior familiarização com aprendentes desta faixa etária, o que me ajudou a fazer uma melhor adequação das estratégias, das atividades e dos materiais aos alunos e ao contexto de ensino e aprendizagem em questão. Sinto que consegui cativar rapidamente os alunos e consegui mantê-los motivados ao longo das três aulas, o que a meu ver se prendeu com o recurso a materiais, atividades e estratégias diversificadas. Considero que algumas atividades, nomeadamente as de cariz mais lúdico, poderiam ter sido mais dinâmicas e divertidas se a turma fosse mais numerosa e, para além disso, reconheço que poderia ter feito uma exploração mais completa de alguns dos materiais usados, em particular da história e da canção. No entanto, sinto que todos estavam, no final desta PES, mais motivados e mais abertos a novas aprendizagens.

2.5. A Prática de Ensino de Espanhol no 3º Ciclo

A Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol no 3º Ciclo desenvolveu-se na turma C do oitavo ano da Escola Secundária Emídio Garcia, inserida no agrupamento de escolas com o mesmo nome. A turma é composta por 24 alunos, 12 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos e trata-se de um grupo muito heterogéneo a vários níveis. A disparidade existente, não só entre as idades de alguns elementos, como também entre os contextos familiares de que provêm, faz com que existam também diferenças relativamente aos gostos pessoais, às vivências e às atividades de tempos livres e, por consequência, relativamente à reação às atividades e tarefas propostas pelo professor e ao comportamento dentro da sala de aula de um modo geral. Quanto a este último ponto, pode dizer-se que a grande maioria dos elementos da turma é bem comportada, respeitadora das regras e trabalhadora. No entanto, existem alguns alunos, principalmente os rapazes mais velhos, que podem causar alguma perturbação no desenvolvimento normal da aula, isto porque nem sempre estão atentos, nem sempre aceitam bem as tarefas que lhes são propostas e podem, por vezes, tecer alguns comentários menos próprios de uma sala de aula. Para além disso, existem também diferenças relativamente ao gosto e à facilidade que os alunos desta turma têm na aprendizagem da língua espanhola, sendo que existem até dois elementos que, sendo filhos de emigrantes, regressaram a Portugal há pouco tempo e estão a ter aulas de espanhol pela primeira vez, faltando-lhes as bases adquiridas pelos restantes elementos da turma no 7º ano. Por tudo isto, e relativamente ao que se prende com o nível de

conhecimentos em língua espanhola por parte desta turma, pode dizer-se que a grande maioria dos aprendentes consegue compreender bem a língua, quer oral quer escrita, sendo que as maiores disparidades surgem ao nível da produção, tanto oral como escrita, havendo alguns alunos que se exprimem com muita fluência e bastante correção, outros que se exprimem com alguma fluência mas uma menor correção, outros ainda que têm grande dificuldade em exprimir-se em espanhol, quer por não terem um leque de vocabulário que lhes permita serem fluentes, quer por não conseguirem utilizar as estruturas gramaticais de forma correta. Para além disso, é também necessário dizer que há nesta turma alunos com personalidades distintas, sendo alguns elementos muito extrovertidos e outros mais tímidos e discretos. Estas características acabam também por se refletir no grau de participação espontânea dos alunos na aula e pode também condicionar o desenvolvimento das competências comunicativas em língua espanhola, nomeadamente a produção oral.

O manual *Español 2 nivel elemental II* (Morgádez, Moreira, & Meira, 2009), adotado pela escola para o 8º ano de escolaridade, vai ao encontro das orientações programáticas apresentadas no Programa de Espanhol 3º ciclo (ME, 1997b). Deste modo, cada uma das unidades temáticas do manual integra diversas áreas de conteúdo relativas à língua espanhola e à produção e interpretação de textos, integrando a componente cultural através de textos, anedotas e canções. Para além disso, foca também as diferenças entre a língua portuguesa e a língua espanhola, tanto no que se prende com o vocabulário como no que se prende com as estruturas. Para cada uma das unidades, são propostos objetivos de aprendizagem específicos, bem como atividades a desenvolver que, no seu todo, servem as grandes finalidades da disciplina de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico (ME, 1997b). No âmbito desta PES, as unidades temáticas 4 e 5 do manual serviram como base de trabalho no que respeita aos objetivos de aprendizagem a atingir e com aos conteúdos a abordar, sendo os temas principais a saúde e a amizade. No entanto, após análise do manual, senti que muitas das atividades eram pouco apelativas e careciam de uma contextualização e uma sequência lógica e fluída. Por isso, de modo a atingir o objetivo proposto de tentar motivar e facilitar a aprendizagem do maior número de alunos possível e considerando as características da turma à luz das teorias das IM e dos EA, optou-se pela não-realização de algumas das atividades propostas pelo manual e pela adaptação de outras, bem como pela utilização de diversos materiais e pelo desenvolvimento de atividades distintos do proposto pelo manual. A componente naturalista / cultural foi abordada de forma implícita, falando dos padrões de hábitos saudáveis e não-saudáveis entre os jovens, explorando a canção *Son Mis Amigos*¹¹ da banda *Amaral* e falando

¹¹ www.youtube.com/watch?v=LDX1i0n4XPg, acedido em abril 15, 2014.

do que os grupos de amigos adolescentes fazem juntos. O quadro que se segue apresenta um resumo das aulas relativamente aos conteúdos, as atividades e os materiais usados.

Sesión/Fecha	Contenidos	Actividades	Materiales
Sesión 1 16/01/2013 90'	Léxico: Salud y vida sana Gramática: Pretérito Perfecto de Indicativo	Presentación; reflexión sobre las expectativas para las próximas clases; correspondencia de imágenes y palabras; test sobre la vida sana; predicción; inducción de reglas gramaticales; intercambio de información	Cápsula del tiempo; papel; libro de texto; tarjetas; ficha de trabajo
Sesión 2 23/01/2013 90'	Léxico: Enfermedades y síntomas Gramática: Pretérito Perfecto de Indicativo	Relleno de huecos; observación y exploración de un video; audición y comprensión de diálogos; redacción y dramatización de un diálogo	Libro de texto; libro de ejercicios; ordenador; proyector; video; ficha de trabajo
Sesión 3 30/01/2013 90'	Léxico: La amistad Gramática: Pretérito Indefinido de Indicativo	Comprensión lectora; diálogo sobre las cualidades que valoramos en los amigos; ejercicios de corresponder y ordenar; exploración de una canción; inducción de reglas gramaticales; hueco de información	Libro de texto; libro de ejercicios; ordenador; proyector; fichas de trabajo
Sesión 4 06/02/2013 90'	Léxico: Salud; relaciones interpersonales Gramática: Pretérito Perfecto de Indicativo vs Pretérito Indefinido de Indicativo	Conjugación de verbos; creación de una historia a partir de imágenes; juego de tablero; verificación de expectativas y reflexión sobre las clases	Libro de texto; libro de ejercicios; ordenador; proyector; fichas de trabajo; cápsula del tiempo; juego de tablero

Quadro 8 – Resumo das aulas de Espanhol no 3º ciclo

1ª aula, dia 16 de janeiro:

Optei por uma forma de apresentação simples, dizendo o meu nome e o quanto gostava da língua espanhola e pedindo aos alunos que fizessem o mesmo, dizendo se gostavam muito, pouco ou nada da língua. Logo aqui, pude perceber que apenas dois alunos gostavam muito de espanhol, que a maioria simplesmente gostava, alguns gostavam pouco e dois alunos não gostavam de todo. Esta confissão deu o mote para a atividade seguinte, pois disse-lhes que iríamos tentar melhorar essas opiniões, mas que primeiro gostaria que pensassem nas suas expectativas relativamente ao trabalho a desenvolver nas semanas seguintes. Mostrei-lhes a Cápsula do Tempo (Apêndice 12) e, depois de um aluno ter explicado aos colegas o que era e para que servia, pedi-lhes que escrevessem, de forma

anónima e honesta, o que esperavam fazer nas aulas de espanhol durante a duração da minha PES. Expliquei-lhes que a Cápsula só seria aberta na última aula e eles reagiram muito bem à ideia, escrevendo e colocando as suas expectativas dentro da cápsula. Essas expectativas são apresentadas no Apêndice 12.

De seguida, iniciou-se o desenvolvimento do tema da aula propriamente dito. Faltou uma ligação entre estes dois momentos da aula, mas de facto, não me ocorreu nenhuma forma de ligar o tema da saúde ao que tinha sido feito anteriormente. O vocabulário foi explorado fazendo uma ativação dos pré-conhecimentos dos alunos e fazendo depois uma atividade de correspondência de palavras e/ou imagens e das suas definições. À semelhança do que já tinha feito no 2º ciclo em inglês, entreguei um cartão a cada aluno e eles é que foram fazendo as correspondências das palavras e imagens.

De modo a usar o vocabulário apresentado, seguiu-se uma atividade de comunicação em pares. Antes de dar instruções, perguntei o que associavam a uma vida saudável e a uma vida não saudável e depois, se achavam que tinham uma vida saudável, contando o número de respostas “sim”, “mais ou menos” e “não”. Depois disse-lhes que iriam descobrir se os seus companheiros estavam certos ou errados através do questionário da página 41 do livro do aluno (Morgádez, Moreira, & Meira, 2009). Penso que a forma como introduzi a atividade motivou os alunos, pois deu-lhes um objetivo claro para a tarefa, o que contribuiu para o seu maior empenho e envolvimento e para o sucesso da atividade que terminou com a verificação das pontuações e comparação dos resultados do questionário com as primeiras afirmações dos alunos. Alguns ficaram positivamente e outros negativamente surpreendidos com os resultados, o que também serviu para os consciencializar acerca do seu estilo de vida, desenvolvendo assim a sua inteligência intrapessoal, ou seja, o conhecimento de si próprios.

De seguida, perguntei-lhes se achavam que eu tinha uma vida saudável ou não e fizemos um exercício de *Verdadeiro ou Falso* com frases acerca do meu último mês. Penso que isto motivou os alunos, pois como era a minha primeira aula e eles não me conheciam muito bem, estavam bastante curiosos em saber mais acerca do tipo de pessoa que eu era. A partir daí, estiveram envolvidos e participativos na indução e esquematização das regras gramaticais relativas ao uso e à formação do pretérito perfeito do indicativo. Apesar das regras estarem esquematizadas no livro do aluno, optei pela indução das regras a partir de exemplos e da sua esquematização no quadro passo a passo, pois penso que isto ajuda os alunos a compreenderem e assimilarem as estruturas através de vários estímulos, nomeadamente verbal/auditivo, lógico-matemático e visual. Para além disso, de modo a que todos pudessem interiorizar melhor as estruturas e a que pudessem entreajudar-se na sua

compreensão sem terem de expor as suas dúvidas perante a turma, o que pode constituir um embaraço nesta faixa etária, resolveram alguns exercícios do livro (p. 42) em pares.

No final da aula, e de modo a que houvesse um momento de produção escrita e oral com recurso às estruturas abordadas e para que os alunos pudessem usá-las numa situação de comunicação, eles próprios criaram uma atividade de *Verdadeiro ou Falso* semelhante à que tínhamos já feito sobre mim para que os seus colegas adivinhassem se as frases sobre o seu último mês eram ou não verdadeiras. De um modo geral, os vários pares estiveram motivados e envolvidos na atividade. Não houve tempo para averiguarmos quem tinha acertado mais frases sobre o seu colega, mas todos puderam assim desenvolver as suas inteligências linguística e interpessoal sem se exporem à turma.

De um modo geral, penso que esta primeira aula correu bem e foi importante para motivar os alunos, estabelecer uma boa relação com eles e criar uma atmosfera positiva dentro da sala de aula. Para além disso, permitiu-me conhecê-los melhor e perceber quais os que tinham maior ou menor facilidade na aprendizagem da língua espanhola e quais os que estavam mais ou menos à vontade para comunicar nesta língua. Consegui que todos participassem ativamente e comunicassem em espanhol, o que considero importante para que todos se sintam parte integrante da aula.

2ª aula, dia 23 de janeiro:

A segunda aula iniciou-se retomando a última atividade da aula anterior. Perguntei quem tinha acertado todas, algumas ou nenhuma das frases sobre o seu colega e pudemos então saber quem conhecia melhor o seu companheiro de mesa. Depois disso, perguntei aos alunos o que tinham feito durante essa semana e, a partir daí, pedi-lhes que me dissessem novamente as regras de uso e formação do pretérito perfeito e os participios passados. Depois de fazer um exercício com toda a turma, e de modo a que cada aluno pudesse consolidar as estruturas de forma individual, foi feito um exercício de prática do livro de atividades (Morgádez, Moreira, & Meira, 2009).

O momento seguinte incluiu a exploração do vídeo *Consulta a Domicilio*, do sítio Escola Virtual,¹² ao qual apenas podem aceder professores a quem tenha sido atribuída uma palavra-passe. Apesar de não ser um filme autêntico, os alunos reagiram bem e acharam alguma piada aos personagens. Estiveram motivados na compreensão do vídeo e puderam depois rever e/ou alargar o vocabulário alusivo ao corpo humano, às doenças e aos sintomas realizando uma ficha em pares. No entanto, surgiram alguns contratempos que levaram ao

¹² www.escolavirtual.pt, acessido em abril 17, 2014.

prolongamento da atividade para lá do tempo estimado no plano de aula. Este sítio da internet não permitiu descarregar o vídeo nem as atividades interativas, por isso, foi necessário fazer tudo *online* e a lentidão da internet dificultou um pouco o processo de correção dos exercícios.

No momento seguinte deu-se maior ênfase à compreensão oral e escrita, através da exploração de dois diálogos apresentados no livro do aluno, um no Centro de Saúde e outro na Farmácia (Morgádez, Moreira, & Meira, 2009, p. 45). De modo a tornar toda a atividade mais significativa para os alunos, comecei por perguntar-lhes para que vamos ao centro de saúde e à farmácia e o que costumamos dizer nestes sítios. Desta forma, puderam aplicar algum do vocabulário e das estruturas presentes no vídeo explorado anteriormente e ficaram mais motivados para a primeira audição dos diálogos, pois tinham de verificar se as suas previsões estavam ou não certas.

No seguimento dos dois momentos anteriores da aula, desenvolveu-se uma atividade de produção escrita e oral em que foi pedido aos alunos que redigissem e dramatizassem um diálogo em pares e foi-lhes atribuída uma situação, ou no médico, ou na farmácia. Mais uma vez, e apesar de terem sido exploradas as estruturas e o vocabulário necessários à realização desta atividade, fez-se um apelo à criatividade dos alunos, o que acabou por resultar numa grande variedade de situações no que respeita aos problemas de saúde, aos sintomas e aos tratamentos apresentados, quer no que respeita à simpatia, ao à-vontade e à formalidade dos personagens intervenientes. Era suposto esta atividade ter tido um cariz cinestésico, pois cada para deveria ter-se deslocado para a frente da turma e representado o seu diálogo. No entanto, quando lhes pedi que o fizessem, todos disseram que preferiam apenas ler nos seus lugares. Compreendi que não quisessem expor-se perante a turma ou que não se sentissem à vontade comigo pois não me conheciam bem e, por isso, acedi a que fizessem uma leitura dramatizada dos diálogos nos seus lugares para evitar constrangimentos. Foi um momento muito positivo, pois todos leram de forma entusiasmada e alguns dos diálogos eram bastante engraçados.

Para finalizar a aula e contextualizar a atividade de leitura que foi atribuída como trabalho de casa, perguntei-lhes o que faziam para se manter saudáveis, o que os portugueses faziam para se manter saudáveis, se achavam que os espanhóis eram saudáveis e o que faziam para isso. Alguns alunos mencionaram a ida ao ginásio e eu perguntei se achavam os ginásios uma boa invenção ou não, dizendo-lhes depois que confirmassem as suas opiniões em casa lendo o texto do manual.

3ª aula, dia 30 de janeiro:

Esta aula centrou-se no tema da amizade. Gostaria de ter feito as atividades de leitura e compreensão do texto das páginas 44 e 45 na aula anterior, pois teríamos encerrado o tema da saúde e poderíamos ter iniciado logo a abordagem do novo tema *¿Cómo te Relacionas?*. Não tendo sido possível, esta aula iniciou-se com a correção do trabalho de casa e consegui, depois, encadear o tema seguinte sem haver um corte nestes dois momentos, perguntando aos alunos que atividades os faziam sentir-se bem, com quem as realizavam e, por fim, que pessoas os faziam sentir-se bem. Assim, os aprendentes puderam falar do seu mundo, dos seus amigos e das qualidades que valorizavam nas pessoas que os rodeavam. Como queriam expressar a sua opinião sobre o tema mas tinham alguma falta de vocabulário para tal, realizaram as atividades de exploração e reutilização do vocabulário alusivo aos adjetivos de personalidade com empenho. Depois disso, puderam então descrever o seu melhor amigo utilizando alguns adjetivos positivos e negativos.

No momento seguinte, procedeu-se à exploração da canção *Son Mis Amigos* da banda espanhola *Amaral*.¹³ De modo a fazer a ligação com o momento anterior e a dar um objetivo claro para a primeira audição da canção, pedi-lhes que ouvissem e dissessem se a cantora estava perto ou longe dos seus amigos, se eram amigos de longa data ou não e como comunicavam entre si. Por terem este objetivo claro, os alunos estiveram atentos durante toda a audição e deram bastantes detalhes em resposta às perguntas que tinham sido colocadas. Dei-lhes depois a letra da canção com um exercício de preenchimento para fazerem individualmente e fazerem depois uma primeira correção em pares. Isto permitiu-lhes compreender a letra com mais calma individualmente e também trocaram impressões com os colegas. Como havia algumas discordâncias relativamente à escolha de algumas palavras, todos estiveram muito atentos à segunda audição da canção, pois queriam saber quem tinha escolhido as palavras certas ou não.

A canção serviu de introdução à exploração do conteúdo gramatical para esta aula, o pretérito indefinido do indicativo. Com a ajuda dos exercícios de compreensão, os alunos puderam induzir as regras de uso e formação dos verbos regulares neste tempo verbal em pares e com o grupo-turma. No momento da correção, e para verificar a compreensão das regras, direcionei perguntas a alguns alunos, pedindo depois a outros que conjugassem oralmente diversos verbos dos três grupos. Tive o cuidado de direccionar as perguntas para que todos conjugassem um verbo nalgumas pessoas e para que os alunos com mais dificuldades conjugassem verbos mais simples, de modo a não os desmotivar logo na primeira abordagem

¹³ www.youtube.com/watch?v=LDX1i0n4XPg, acedido em abril 15, 2014.

a este conteúdo. A conjugação dos verbos irregulares foi apresentada pedindo aos alunos que previssem a conjugação de alguns verbos modelo e verificando depois essas conjugações. Seguiu-se a prática oral da conjugação de vários verbos, para que os alunos se fossem familiarizando com este tempo verbal. Como me apercebi que estavam a ter algumas dificuldades na conjugação, principalmente dos verbos irregulares, optei nesse momento, por prolongar a prática do conteúdo até ao final da aula, transformando-a numa atividade de conjugação de verbos em cadeia, pedindo a cada aluno, ora de forma ordenada, ora de forma aleatória, que continuasse a conjugação do verbo iniciada pelo colega. Penso que foi uma boa opção e que resultou muito bem pelos seguintes motivos: o facto de não ter uma ordem rígida de seleção dos alunos obrigou a que todos estivessem atentos, pois não sabiam quando seria a sua vez; o uso de gestos e o facto de me ir deslocando pela sala de aula imprimiram dinamismo e rapidez de resposta aos alunos, não os deixando distrair-se; o facto de emitir um som de “errado” semelhante aos dos concursos televisivos quando um aluno errava ou demorava demasiado em responder divertiu-os e captou a sua atenção; o facto de todos serem chamados a participar em pé de igualdade fez com que se sentissem parte integrante da aula, terminando com um ambiente muito positivo.

4ª aula, dia 6 de fevereiro:

A quarta e última aula foi dedicada à prática do conteúdo gramatical abordado na aula anterior, bem como à revisão e consolidação deste e outros conteúdos trabalhados ao longo da PES.

Num momento introdutório, procedeu-se à correção do exercício de prática gramatical atribuído como trabalho de casa. Quer os alunos que o tinham feito, quer os que não o tinham feito puderam assim contextualizar-se e relembrar o item gramatical abordado na aula anterior. Depois disso, e de modo a verificar se se recordavam das conjugações, conjugámos alguns verbos regulares e irregulares oralmente e em cadeia. Depois, os alunos preencheram, individualmente, um texto com verbos no tempo em questão. Como se tratava de uma anedota, fez-se também uma breve exploração da mesma, o que deu o mote para a atividade seguinte, de prática escrita.

A turma foi dividida em grupos, aos quais se deu um conjunto de imagens e se pediu que escrevessem uma anedota ou uma história engraçada a partir das imagens. A organização dos grupos foi fácil e não foram necessárias grandes alterações no espaço ou na posição dos alunos para que os vários grupos ficassem equilibrados, quer quanto ao número, quer quanto ao nível de conhecimentos dos seus elementos. As reações às imagens foram diversas, sendo

que alguns as acharam engraçadas e outros não, alguns tiveram uma rápida percepção do tipo de história que poderiam escrever e outros não. No entanto, pude verificar que todos participaram de forma ativa na troca de ideias e depois na redação da história, o que mostra que o trabalho em grupo é uma boa forma de trabalho colaborativo e de partilha de conhecimentos e capacidades na aula de língua estrangeira. No final, todos estavam contentes com o resultado do seu trabalho e entusiasmados para partilhar a sua história com o grupo-turma, momento também muito agradável, que contou com a atenção e a boa disposição de todos. Penso que o ponto forte desta atividade foi o facto de ter permitido uma reutilização do conteúdo gramatical de forma colaborativa, criativa e divertida.

No momento seguinte, implementou-se uma atividade de produção oral com recurso a um jogo de tabuleiro criado para o efeito (Apêndice 13). Aquando da preparação da aula, e tendo em conta a criação de uma atividade de produção oral em que os alunos reutilizassem os conteúdos abordados, hesitei entre o jogo de tabuleiro e a implementação de uma atividade que implicasse a movimentação dos alunos na sala de aula e a sua comunicação com vários outros alunos. Optei por não realizar a atividade cinestésica porque, dado o número elevado de alunos, tive receio que acabasse causando uma grande confusão. Dado que tinha mais uma atividade para fazer depois e que era a última aula e por isso não teria oportunidade de me redimir se algo corresse mal, acabei por optar pela realização do jogo de tabuleiro em grupos. Esta atividade permitiu a revisão e consolidação dos dois tempos verbais trabalhados ao longo das aulas anteriores, bem como de algum do vocabulário ligado aos temas abordados. Os alunos estiveram muito motivados e pude verificar, através da minha constante circulação pela sala durante a atividade, que estavam verdadeiramente envolvidos e a comunicar em espanhol.

Para terminar esta aula, e de modo a encerrar esta Prática de Ensino Supervisionada, procedemos a uma curta reflexão sobre as quatro aulas que constituíram este estágio recorrendo novamente à Cápsula do Tempo. Os alunos ficaram visivelmente contentes por eu ter cumprido o prometido e estiveram motivados durante a abertura da Cápsula e a minha leitura em voz alta das expectativas que eles tinham redigido. Para finalizar a aula, pedi-lhes que escrevessem noutra papel, mais uma vez de forma anónima, se as suas expectativas iniciais eram positivas ou negativas, se a opinião que tinham agora das últimas quatro aulas era positiva ou negativa, o que tinham gostado mais e o que tinham gostado menos de fazer. No final, os alunos colocaram os seus papéis na Cápsula do Tempo, encerrando-se assim o ciclo e o meu trabalho com esta turma.

Este era o estágio que eu mais temia e certamente o que exigiu mais de mim. Por um lado, exigiu um maior conhecimento da língua espanhola e maior rigor e assertividade na abordagem dos conteúdos gramaticais. Por outro lado, exigiu maior flexibilidade e capacidade de criação e adaptação de materiais e atividades, pois salvo algumas exceções, nem os conteúdos a abordar nem as atividades propostas pelo manual eram particularmente apelativos, interessantes ou motivadores. Nem tudo correu de forma ideal, mas sinto que consegui cativar os alunos e mantê-los motivados desde a primeira aula até à última, inclusive aqueles com mais dificuldades e menos interesse pela aprendizagem da língua espanhola. A opinião dos alunos relativamente ao trabalho realizado foi também muito positiva, sendo que os dados obtidos na atividade desenvolvida com a Cápsula do Tempo são apresentados no Apêndice 12.

2.6. Reflexão Final da Prática de Ensino Supervisionada

It is not possible to cater for each preference all of the time, of course. Yet over a period of time the attention we give to different learning styles will ensure that we do our best not only for the whole group but also for the individuals within it.

(Harmer, 2005, p. 44)

O grande objetivo de todas as Práticas de Ensino Supervisionadas acima descritas consistiu em tentar chegar ao maior número possível de alunos envolvidos, motivá-los e ajudá-los a serem bem-sucedidos na sua aprendizagem do Inglês e/ou do Espanhol Línguas Estrangeiras. Para isso, tiveram-se em consideração, por um lado, as orientações plasmadas nos respetivos Programas de Inglês e Espanhol e, por outro lado, as noções de Inteligências Múltiplas e de Estilos de Aprendizagem, bem como as ideias que alguns autores como Armstrong (2009), McCarthy (2006) e Prashnig (2008) propõem para a aplicação das teorias associadas a estes conceitos ao contexto de ensino e aprendizagem.

Assim, tendo em conta as orientações programáticas apresentadas nos Programas em questão (ME, 1996; ME, 1997b; ME, 2005; Fialho & Izco, 2008), há vários aspetos que se destacam na forma como as unidades temáticas foram abordadas e exploradas no âmbito de cada PES. Em primeiro lugar, destaca-se a ênfase dada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, privilegiando a Abordagem Comunicativa e o Ensino Por Tarefas, pois ao fazer sempre uma contextualização dos conteúdos e ao dar objetivos claros para a aprendizagem dos mesmos, bem como ao implementar atividades de comunicação reais e/ou o mais verosímeis possível, proporcionaram-se aprendizagens significativas. Em segundo lugar, privilegiaram-se as dimensões intrapessoal, interpessoal e sociocultural da aprendizagem das línguas inglesa e espanhola, levando os alunos a falar de si, das suas rotinas

e do seu mundo e tentando incluir, em todas as PES, componentes culturais de modo a desenvolver a competência intercultural dos alunos. Em terceiro lugar, destaca-se a utilização dos vários padrões organizacionais como o trabalho individual, de pares, em grupos e com o grupo-turma, de modo a favorecer atitudes de autoconfiança e concentração, mas também de respeito pelo outro, de ajuda mútua, de solidariedade e de cidadania. Por último, recorreu-se a uma panóplia de materiais e atividades que integraram várias componentes como a visual, verbal, auditiva, lógica, musical, tátil, cinestésica, intrapessoal e interpessoal, de modo a proporcionar aos alunos “a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos” (ME, 2005) tendo em conta as diferentes formas de aprender de cada um, ou seja, enfatizando o *como* da aprendizagem (ME, 1996).

Para além destas linhas orientadoras que os Programas apresentam, destacam-se igualmente alguns ensinamentos providenciados pelas teorias das IM e dos EA. Assim, à luz do preconizado pelo modelo 4MAT (McCarthy & McCarthy, 2006), tentou-se iniciar cada ciclo com experiências próprias, quer minhas, quer dos alunos, aproveitando-se esse momento também para se fazer uma pré-ativação de conhecimentos; de seguida, introduziram-se novos conteúdos com materiais e atividades que pudessem ser apelativos; seguiram-se momentos de previsão e indução de regras e de reflexão individual; finalmente, implementaram-se atividades de prática e de correção e consolidação dos conteúdos. Do mesmo modo, tomando em consideração o modelo de EA de Prashnig & Dunn (Prashnig, 2008), podemos dizer que se tentou ir ao encontro de todos os aprendentes. Usaram-se métodos de previsão e indução de conteúdos e estruturas, o que ajuda os alunos em que predomina o hemisfério esquerdo do cérebro e criaram-se situações práticas e concretas de comunicação para a reutilização dos conteúdos abordados, ajudando aqueles em que predomina o hemisfério direito. Tentou-se que todos aprendessem através de diversos estímulos, ligados aos vários sentidos. Providenciaram-se momentos de mais mobilidade e momentos de maior quietude. Em alguns momentos, optou-se por atividades mais controladas pelo professor, mas também houve momentos de maior autonomia e aprendizagem entre pares, atribuindo-se aos alunos um papel de maior responsabilidade enquanto aprendentes e indivíduos através das atividades em grupo ou, por exemplo, da votação da melhor cidade. Em simultâneo, à luz das *MI Planning Questions* de Thomas Armstrong (2009, p. 65), pode dizer-se que se tentou sempre implementar atividades que desenvolvessem as várias inteligências dos aprendentes. Dado o facto de se tratar do ensino e aprendizagem de duas línguas estrangeiras, a inteligência linguística foi, obviamente, a mais desenvolvida. Na minha opinião, a inteligência mais difícil de desenvolver numa aula de língua estrangeira é a cinestésica, devido, por um lado, aos

condicionamentos dos espaços físicos das salas de aula e, por outro, devido a alguma confusão que normalmente se gera durante as atividades com esta componente, principalmente em turmas com um número elevado de alunos. Para além disso, se tivermos em conta os conceitos de estímulo periférico e intermédio de Torresan (2010, pp. 18-19), facilmente concluiremos que a maioria das atividades implementadas no âmbito deste trabalho incluiu a componente cinestésica enquanto estímulo periférico, sendo os jogos de mímica e as coreografias das canções os únicos momentos em que se desenvolveu realmente esta inteligência. Importa também dizer que, apesar de se apostar na diversidade de estratégias, materiais e atividades, cada aula foi planeada de modo a que houvesse uma estrutura fluída, proporcionando uma passagem natural entre os vários momentos, o que, na minha opinião, é importante para dar um fio condutor à aula e à unidade didática, de maneira a que as várias atividades nos vão permitindo, de forma gradual, atingir os objetivos de aprendizagem.

Por tudo isto, o balanço final que faço de todo o trabalho realizado é extremamente positivo. Apesar de apenas ter realizado uma prova de avaliação formal numa das PES, a minha observação do trabalho dos alunos permite-me dizer que os objetivos de aprendizagem foram atingidos com sucesso pela sua maioria em todas as turmas. Para além disso, houve sempre um esforço para motivar todos os alunos e incrementar a autoconfiança daqueles que tinham mais dificuldades e o facto de implementar, em todas as aulas, atividades em que todos os alunos tivessem de falar e/ou participar ativamente fez com que mesmo aqueles mais desinteressados e/ou retraídos sentissem que tinham o seu lugar na aula e eram capazes de comunicar os seus gostos e as suas vivências na língua estrangeira em questão, realizando as tarefas com mais empenho.

Tal como afirma Jeremy Harmer (2005, p. 48), quando nos apercebemos de toda a diversidade que pode existir dentro de uma mesma turma relativamente à personalidade, às inteligências, aos estilos de aprendizagem e ao nível de língua dos vários elementos que a compõem, pode parecer-nos que a tarefa do professor é de uma complexidade avassaladora. No entanto, o mesmo autor diz-nos (p. 50) que a solução para chegarmos a todos e a cada um dos aprendentes passa por usar uma variedade de tarefas e exercícios. Deste modo, nem todos estarão satisfeitos todo o tempo, e algumas atividades beneficiarão mais uns alunos do que outros, mas haverá uma maior probabilidade de que a maior parte da turma esteja motivada e envolvida no processo de aprendizagem a maior parte do tempo. Neste sentido, penso que consegui, através do recurso a materiais, atividades e estratégias diversificadas, chegar a todos os aprendentes. Foi com pena que deixei as turmas, pois senti que, no final de cada PES, os

alunos estavam motivados e abertos a novas aprendizagens e que consegui conquistar os mais desinteressados, por isso, teria tido muito gosto em continuar a acompanhá-los no desenvolvimento da sua competência comunicativa em língua estrangeira, bem como no seu desenvolvimento global enquanto indivíduos e cidadãos do mundo.

CONCLUSÃO

When students cannot learn the way we teach them, we must learn to teach them the way they can learn.

(Prashnig, 2008, p. 49)

A descrição apresentada do trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada permite tecer algumas conclusões relativamente às aprendizagens feitas enquanto professora de línguas estrangeiras e avaliar a relevância da realização desta unidade curricular e do mestrado em que se insere para o meu crescimento pessoal e profissional.

Todo o trabalho realizado assentou nas ideias preconizadas pelas teorias das Inteligências Múltiplas e dos Estilos de Aprendizagem, segundo as quais cada ser humano tem, por um lado, várias inteligências, ou seja, talentos e capacidades que o tornam único (Gardner, 2011) e, por outro lado, formas distintas de aprender, através de estímulos, canais de informação e processos diferenciados (Prashnig, 2008). Neste sentido, considero que as experiências providenciadas pela realização da Prática de Ensino Supervisionada foram extremamente enriquecedoras. Por um lado, pude vivenciar a realidade do Ensino Curricular, com contextos em que nem sempre é fácil aplicar as metodologias que consideramos mais adequadas devido aos condicionamentos dos espaços, do número elevado de alunos e das suas motivações para a aprendizagem. Por outro lado, permitiu-me trabalhar com aprendentes de várias faixas etárias e com níveis de aprendizagem e características também distintos. Assim, ao longo de toda a PES, houve uma constante necessidade de readaptação aos diversos contextos de ensino e aprendizagem, adequando os conteúdos, os objetivos e as formas de os trabalhar a cada contexto e a cada grupo de aprendentes, de modo a ir ao encontro das suas características próprias, motivá-los para a aprendizagem e ajudá-los a desenvolver a sua competência comunicativa nas línguas inglesa e/ou espanhola. Neste sentido, as aprendizagens feitas no âmbito das restantes unidades curriculares do mestrado, principalmente nas Didáticas, também se revelaram de bastante importância, pois providenciaram-me uma significativa flexibilidade na criação e adaptação de materiais e atividades, bem como na seleção de metodologias e estratégias de acordo com as características dos aprendentes.

Segundo as teorias das IM e dos EA, a escola deve abraçar a ideia de que todos os alunos são únicos e têm diferentes potenciais e estilos de aprendizagem, adotando uma visão mais integradora da pessoa e mais pluralista da mente (Guzmán & Castro, 2005, p. 189). Nesta medida, a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada revestiu-se de um carácter essencial no âmbito da realização deste mestrado, pois a aplicação dos ensinamentos

teóricos em contexto real de sala de aula, bem como a análise e reflexão sobre a minha própria prática letiva, ajudaram ao meu crescimento profissional. Compreendo agora que nos cabe a nós, professores do século XXI, promover uma educação para o autoconhecimento e também para a aceitação do outro e garantir que a diversidade entre aprendentes é observada, utilizando estratégias metodológicas variadas, criativas e inovadoras, que proporcionem aprendizagens de sucesso e potenciem o desenvolvimento holístico do indivíduo.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, C. R., Cardoso, N. S., & Mason, N. (2010). *Way to go! Inglês 5º ano*. Porto: Porto Editora.
- Abreu, C. R., Cardoso, N. S., & Mason, N. (2011). *Way to go! Workbook inglês 5º ano*. Porto: Porto Editora.
- Albert, J. S. (2005). El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos. *Encuentro Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas, n.15*. Alcalá de Henares: UAH. pp. 14-24.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, USA: ASCD.
- Botelho, M. d. (2003). *Multiple intelligences theory in English language teaching, An analysis of current textbooks, materials and teachers' perceptions*. Athens, USA: Ohio University.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology, Vol. 24, N. 4, August*. London: Taylor & Francis Group. pp. 419-444.
- Castro, S., & Castro, B. G. (2006). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación n° 58*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. pp. 83-102.
- Celis, G. G. (2005). Inteligencias múltiples y didáctica de lenguas extranjeras. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, vol. 10, n°7*. Madrid: Federación Española de Asociaciones de Psicología.
- Gallego, D. J. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago? *Revista Estilos de Aprendizaje, n.12; vol.11; octubre*. Madrid: UNED. pp. 1-15.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goulão, M. d. (2012). Estilos de aprendizagem e género. *Revista Estilos de Aprendizaje, n.9, vol.9, abril*. Madrid: UNED. pp. 1-10.
- Gray, E., & Evans, V. (2003). *Welcome aboard 1 pupil's book*. Berkshire, UK: Express Publishing.
- Guzmán, B., & Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación n° 58*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. pp. 177-202.
- Hainer, E. V., Fagan, B., Bratt, T., Baker, L., & Arnold, N. (1990). Integrating learning styles and skills in the ESL classroom: An approach to lesson planning. *NCBE Program Information Guide Series, Number 2, Summer*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. pp. 1-26.
- Harmer, J. (2005). *The practice of English language teaching*. Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Martínez, M. R. (2010). Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: de alumna a maestra. *Encuentro Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas, n.19*. Alcalá de Henares: UAH. pp. 96-102.

- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership, October*. Alexandria, USA: ASCD. pp. 31-37.
- McCarthy, B., & McCarthy, D. (2006). *Teaching around the 4MAT cycle*. Thousand Oaks, USA: Sage, Corwin Press Inc.
- McCarthy, B., & O'Neil-Blackwell, J. (2007). *Hold on, you lost me! Use learning styles to create training that sticks*. Alexandria, USA: ASTD Press.
- Moreira, L., Meira, S., & Morgádez, M. d. (2012). *Pasapalabra nivel 1 - 7º ano*. Porto: Porto Editora.
- Morgádez, M. d., Moreira, L., & Meira, S. (2009). *Español 2 nivel elemental II*. Porto: Porto Editora.
- Morgádez, M. d., Moreira, L., & Meira, S. (2009). *Español 2 nivel elemental II libro de ejercicios*. Porto: Porto Editora.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing students' multiple intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.
- Ortega, M. L., & Hortelano, E. G. (2004). *La pandilla 1 cuaderno de actividades*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Ortega, M. L., & Hortelano, E. G. (2004). *La pandilla 1 libro del alumno*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Papiol, E., & Toth, M. (2009). *Bugs world 4 activity book*. Oxford: Macmillan.
- Papiol, E., & Toth, M. (2009). *Bugs world 4 pupil's book*. Oxford: Macmillan.
- Pérez, A. S. (1992). *Historia de la enseñanza del español*. Madrid: SGEL s.a.
- Prashnig, B. (2007). *Learning styles in action*. London: Network Continuum Education.
- Prashnig, B. (2008). *The power of diversity*. London: Network Continuum Education.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (1997). Integrating learning styles and multiple intelligences. *Educational Leadership*, volume 55, number 1. Alexandria, USA: ASCD. pp. 22-27.
- Torresan, P. (2007). Intelligences and styles in language teaching: what is the difference? *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 19. Madrid: UCM. pp. 315-325.
- Torresan, P. (2010). *La teoría de las inteligencias múltiples y la didáctica de las lenguas*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Zhang, L.-f., Sternberg, R. J., & Rayner, S. (2012). Part I. Introduction intellectual styles: challenges, milestones and agenda. In L.-f. Zhang, R. J. Sternberg, & S. Rayner, *Handbook of intellectual styles - preferences in cognition, learning and thinking*. New York: Springer Publishing Company, LLC. pp. 1-20.

DOCUMENTOS LEGAIS

- Fialho, M. S., & Izco, T. M. (2008). *Programa de espanhol - nível de iniciação 5º e 6º anos de escolaridade*. Lisboa: ME Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- ME. (1996). *Programa inglês programa e organização curricular ensino básico 2º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica.
- ME. (1997a). *Programa inglês programa e organização curricular ensino básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica.
- ME. (1997b). *Programa espanhol programa e organização curricular ensino básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Educação Básica.
- ME. (2005). *Programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SITOGRAFIA

- 4MAT Group. (s.d.). *What is 4MAT?* Acedido em abril 12, 2014, em www.4mat.eu: <http://www.4mat.eu/4mat-what-is-it.aspx>.
- Becta. (2005). *Learning styles - an introduction to the research literature*. Acedido em abril 13, 2014, em Digital Education Resource Archive (DERA): <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/14118>.
- Cabeza Hombro Rodilla y Pie*. (2008). Acedido em abril 17, 2014, em [youtube.com](http://www.youtube.com): <http://www.youtube.com/watch?v=daDl2ZLrZsw>.
- Candler, L. (2011). *Multiple Intelligences Survey for Kids*. Acedido em janeiro 13, 2014, em www.lauracandler.com: <http://www.teacherspayteachers.com/Product/FREE-Multiple-Intelligence-Survey-for-Kids-200841>.
- Christison, M. A. (1998). *Applying multiple intelligences theory: In preservice and inservice TEFL education programs*. Acedido fevereiro 20, 2014, em English Teaching Forum Online: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no2/p2.htm>.
- El Traje del Emperador - Lexus Cuentos Inolvidables*. (2010). Acedido em abril 15, 2014, em [youtube.com](http://www.youtube.com): <http://www.youtube.com/watch?v=ResKfOs3sJk>.
- I Love you Mommy Song*. (s.d.). Acedido em abril 16, 2014, em [youtube.com](http://www.youtube.com): <http://www.youtube.com/watch?v=EEqj2BdVerg>.
- London Fireworks on New Year's Day 2011 - New Year Live - BBC One*. (s.d.). Acedido em abril 16, 2014, em [youtube.com](http://www.youtube.com): http://www.youtube.com/watch?v=Xy_9bx6U8_0.

- May Pole Dancing at Winterborne Stickland Fete 2006.* (s.d.). Acedido em abril 16, 2014, em youtube.com: <http://www.youtube.com/watch?v=4ctK4tswNEs>.
- Nuova Zelanda All Blacks Danza Haka Maori 2010.* (s.d.). Acedido em abril 16, 2014, em youtube.com: <http://www.youtube.com/watch?v=6gjqmqqr6eA>.
- Porto Editora. (s.d.). *Consulta a Domicilio.* Acedido em abril 17, 2014, em escolavirtual.pt: <http://www.escolavirtual.pt>.
- Prashnig Style Solutions. (s.d.). *Prashnig Style Solutions.* Acedido em abril 12, 2014, em Creative Learning Centre: <http://www.creativelearningcentre.com/>.
- Prashnig, B. (2004). *Diversity is our strength a revolutionary concept for teaching and learning in traditional school systems.* Acedido em fevereiro 20, 2014, em Creative Learning Centre: <http://www.creativelearningcentre.com/downloads/SOF%201-6.pdf>.
- Prashnig, B. (2005). *Learning styles vs multiple intelligences (MI) two concepts for enhancing learning and teaching.* Acedido em maio 4, 2014, em Prashnig Style Solutions: http://www.creativelearningcentre.com/downloads/LS%20vs%20MI%20TEX9_p8_9.pdf.
- Robles, A. (s.d.). *Aprender a aprender.* Acedido em abril 12, 2014, em galeon.com: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>.
- Son Mis Amigos - Amaral.* (6 de fevereiro de 2008). Acedido em abril 15, 2014, em youtube.com: <http://www.youtube.com/watch?v=LDX1i0n4XPg>.
- Target Christmas Commercial 2010 - Is it Time Yet? I Can't Wait.* (s.d.). Acedido em abril 16, 2014, em youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=GQInj4oNckI>.
- Tourism New Zealand Promo.* (s.d.). Acedido em abril 16, 2014, em youtube.com: <http://www.youtube.com/watch?v=fPPTDeJEd9A>.
- Un, Dos, Tres, Qué Hora Es?* (2010). Acedido em abril 17, 2014, em youtube.com: <http://www.youtube.com/watch?v=rXyfcCOvAq8>.
- World Book Day (HD).* (s.d.). Acedido em abril 16, 2014, em youtube.com: <http://www.youtube.com/watch?v=lvAkRvzj4xA>.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Celebrations Handout

CELEBRATIONS

Read and match.

May Day is 1st May. People celebrate this all over the world. In some towns in England, children dance round **maypoles**.



New Year's Eve is 31st December. Some people have parties and at 12 o'clock at night there are **fireworks**.



Boxing Day is 26th December. We play with our Christmas **presents** and have dinner with our family.



Mother's Day is next Sunday! We give **flowers** and presents to our mums and prepare breakfast or take Mum for a walk.

International Children's Book Day is 2nd April. In our school, we buy **books** and read **stories**.

Now, watch the videos. What are the celebrations?

Apêndice 2 – Mother’s Day Song



MOTHER'S DAY SONG

Listen, read and order (1, 2, 3, 4, 5, 6).



- ___ . Mummy, I love you
- ___ . Flowers, and presents, and breakfast in bed,
- ___ . This is your special day.
- ___ . You know we love you so.
- ___ . Mummy, mummy, I love you mummy,
- ___ . Whatever you wish for, I'll give you instead.

Apêndice 3 – The Perfect Friend Hobbit Cards

 <p>King Ironfoot</p> <p>I can ride a horse I can fight I can't ride a bike</p>	 <p>Everard Proudfoot</p> <p>I can ride a horse I can fight I can't ride a bike</p>	 <p>Meriadoc</p> <p>I can play cards I can fight I can't cook</p>
 <p>Bifur</p> <p>I can ride a horse I can fight I can't play the flute</p>	 <p>Dorin</p> <p>I can ride a horse I can fight I can't play the flute</p>	 <p>Rory</p> <p>I can play cards I can fight I can't cook</p>
 <p>Bombur</p> <p>I can't climb I can sing I can dance</p>	 <p>Dori</p> <p>I can't climb I can sing I can dance</p>	 <p>Samwise</p> <p>I can cook I can play the flute I can't play cards</p>
 <p>Kili</p> <p>I can swim I can cook I can't dance</p>	 <p>Fili</p> <p>I can swim I can cook I can't dance</p>	 <p>Bofur</p> <p>I can cook I can play the flute I can't play cards</p>
 <p>Gloin</p> <p>I can ride a horse I can run fast I can't read</p>	 <p>Balin</p> <p>I can ride a horse I can run fast I can't read</p>	

Apêndice 4 – The Strange Case of Mr. Can



Name: _____ Number: _____ Date: _____

THE STRANGE CASE OF MR. CAN

Mr. Can is a strange man,
Sometimes he can do things, sometimes he can't.

In January, he can sing beautifully,
But in June, he can't sing a tune.

In September and October,
He can play football and handball,
But in November and December,

Mr. Can can't play at all.

In July, he can fly high up in the sky
And in May, he can play tennis everyday.

But in April, especially on Saturday and Sunday,
Mr. Can can't do a single thing... all day!

Apêndice 5 – Group Work: Sports in English-Speaking Countries



GROUP WORK – SOUTH AFRICA

You are going to write a text about popular sports in South Africa.
First, look at the pictures and at the informational table.



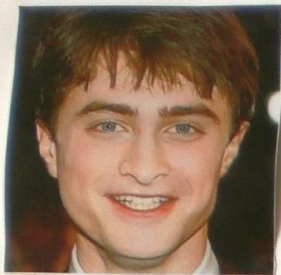
INFORMATIONAL TABLE – SOUTH AFRICA	
Location	In the south of the African continent
Details	Quite big; there are many National Parks and a lot of wild animals
National sport	Football (soccer)
Team nickname	Bafana Bafana
Other popular sports	Cricket, rugby, boxing, field hockey, tennis, golf, surfing, netball, running, jukskei and morabaraba (traditional South African sports)

Now, write a text about South Africa and its popular sports.

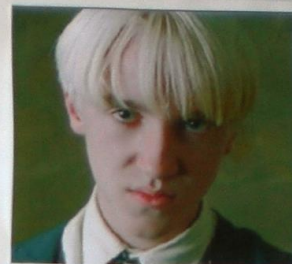
Use the text on page 60 of your student's book as an example and the information in the table.

When you have finished, tell your class about South Africa.

Apêndice 6 – Mural 2: ¿Cómo Es?

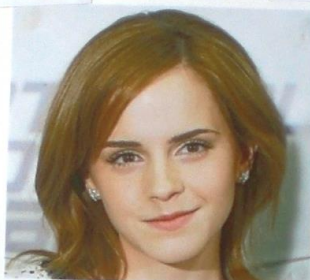


**¿CÓMO
ES?**

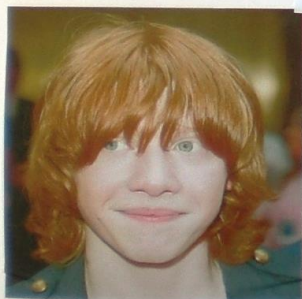


**Es castaño.
Tiene los ojos azules**

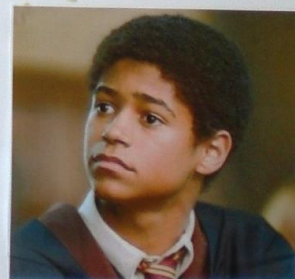
**Es rubio.
Tiene el pelo corto.**



**Es castaña.
Tiene el pelo largo y liso.
Tiene los ojos marrones.**



**Es pelirrojo.
Tiene el pelo ondulado.
Tiene los ojos verdes.**



**Es moreno.
Tiene el pelo rizado.
Tiene los ojos negros.**

Apêndice 7 – El ¿Quién es Quién? De los Famosos Españoles

EL ¿QUIÉN ES QUIÉN? DE LOS FAMOSOS ESPAÑOLES

Elije una de las personalidades y descríbela para que tus compañeros adivinen quién es.



Rey Juan Carlos



Reina Sofía



Príncipe Felipe



Princesa Letizia



Pep Guardiola



Penélope Cruz



María Castro



Iker Casillas



Patricia Montero

Apêndice 8 – Marionetas



Adaptado de *Welcome aboard 1* (Gray & Evans, 2003)

Apêndice 9 – Encuentra tu pareja

	UNA GORRA		UN JERSEY
	UNA CAMISETA		UN VAQUERO
	UNAS DEPORTIVAS		UN PANTALÓN CORTO
	UN PANTALÓN		UN VESTIDO
	UNOS ZAPATOS		UNOS CALCETINES


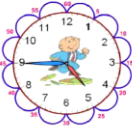
Apêndice 10 – La Rutina Loca del Señor Minuto

LA RUTINA LOCA DEL SEÑOR MINUTO

El señor Minuto no tenía reloj y, como no sabía ver la hora, tenía una rutina un poco loca.

Un día, el señor Minuto estaba sólo y muy triste, llorando. La señora Hora lo encontró así y le preguntó:



- Señor Minuto, ¿por qué lloras?

El señor Minuto le contestó:

- Estoy triste porque no sé qué pasa conmigo pero no tengo amigos y nunca veo a nadie con quién pueda hablar.

Cuando salgo a la calle, siempre está oscuro y no hay nadie, y cuando voy al colegio, las aulas están vacías. Es un silencio y una oscuridad terribles.



La señora Hora estaba muy sorprendida:

- Eso no es posible. Hay mucha gente en la ciudad y hay muchos niños y profesores en el colegio.

- ¿A qué hora sales tú a la calle?

Ahora el señor Minuto estaba sorprendido:

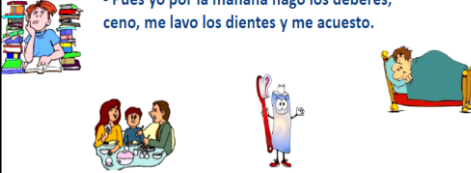
- ¿Cómo que a qué hora? No lo sé. Yo no tengo reloj ni sé ver la hora.

Empezando a entender lo que pasaba, la señora Hora le preguntó al señor Minuto qué hacía por la mañana, por la tarde y por la noche...

Entonces, el señor Minuto le habló de su rutina.

- Pues yo por la mañana hago los deberes, ceno, me lavo los dientes y me acuesto.

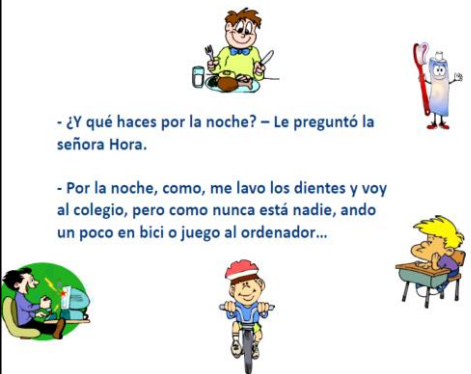


- Luego por la tarde, me levanto, me ducho, desayuno, veo la tele y preparo la mochila.



- ¿Y qué haces por la noche? – Le preguntó la señora Hora.

- Por la noche, como, me lavo los dientes y voy al colegio, pero como nunca está nadie, ando un poco en bici o juego al ordenador...




La señora Hora sonrió y dijo:

- ¡Señor Minuto, tú no tienes amigos y nunca ves a nadie porque tu rutina está completamente al revés!

Yo voy a enseñarte a ver la hora para que puedas organizarte, pero hasta que no aprendas, voy a ayudarte con tu rutina.



Nosotros vamos a encontrarnos algunas veces durante el día, y siempre que nos encontremos, te diré qué hora es y lo que tienes que hacer.



-Empezamos ahora, mira, son las tres y cuarto de la tarde.

Así que ahora, vas a hacer tus deberes y cuando termines puedes ir a andar en bici. Estoy segura de que vas a encontrar más niños en bici en la calle. Luego, cuando nos encontremos otra vez, me dirás cómo te ha ido, ¿vale?

- Vale, muchas gracias señora Hora. Es usted muy simpática.

Apêndice 11 – Juego de Tablero ¿Qué Sabes Decir en Español?



 ¿Cuáles son los meses de invierno? 	 ¿Cuáles son los meses de verano? 	 ¿Cuáles son los meses de primavera? 	 ¿Cuáles son los meses de otoño? 	 Completa el día de la semana <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">LU_ _ _</div>
 Completa el día de la semana <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">MA_ _ _ _</div>	 Completa el día de la semana <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">MIE_ _ _ _ _</div>	 Completa el día de la semana <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">JU_ _ _ _</div>	 Completa el día de la semana <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">VIE_ _ _ _</div>	 ¿Qué color es este? 
 ¿Qué color es este? 	 ¿Qué color es este? 	 ¿Qué color es este? 	 ¿Qué color es este? 	 Vienes de este país. ¿Cuál es tu nacionalidad? <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">CHINA</div>

Apêndice 12 – Cápsula del Tiempo

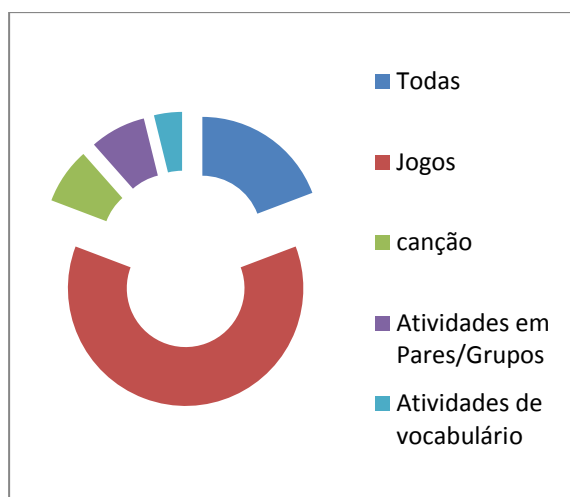
Cápsula do Tempo



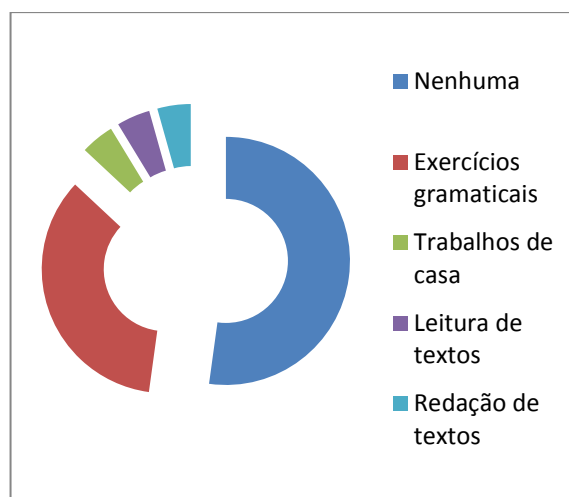
Expetativas dos alunos do 8ºC para a PES

Expetativas mencionadas	Nº de alunos (n=24)
Fazer atividades divertidas	18
Ver filmes	12
Fazer jogos	8
Aprender muito	5
Ter aulas interessantes / entusiasmantes	3
Aprender sobre a cultura espanhola	2
Fazer uma viagem a Espanha	2
Fazer coisas diferentes do normal	1
Fazer muita coisa	1
Falar muito espanhol	1
Ver PowerPoints	1
Ter aulas calmas	1
Ter aulas pouco divertidas	1
Ter aulas iguais às da outra professora	1

Atividades de que os alunos do 8º C mais gostaram



Atividades de que os alunos do 8º C menos gostaram



Apêndice 13 – Juego de Tablero Háblame de...

1	2	3	4			9	10	11	12	13	14	15	16
			5	6	7	8							17
													18
													19
													20
													21
													22
													23
													24
													25
													26
													27
													28
													29
													30
													31
													32
													33
													34
													35
													36
													37
													38
													39
													40
													41
													42
													43
													44
													45
													46
													47
													48
													49
													50
													51
													52

HÁBLAME DE...

...la última vez que asististe a un concierto.	...la última vez que te enfadaste con alguien.	...la última vez que diste un regalo a alguien.	...la última vez que perdiste algo importante.	...la última vez que olvidaste el cumpleaños de alguien.	...la última vez que llamaste por teléfono a un amigo.	...la última vez que comiste en un restaurante.
...la última vez que saliste por la noche.	...la última vez que recibiste una buena noticia.	...la última vez que conociste a una nueva persona.	...la última vez que viste una película en el cine.	...la última vez que hiciste deporte.	...la última vez que comiste hamburguesa.	...la última vez que enviaste un email.
...lo que has comido esta mañana.	...las personas con quien has hablado hoy.	...las horas que has dormido esta noche.	...la última vez que estuviste enfermo.	...la última vez que ayudaste a un amigo.	...la última vez que tomaste una vacuna.	...la última vez que viajaste.
...del tiempo que ha hecho últimamente.	...algo que aun no has hecho hoy.	...algo que nunca has hecho y te gustaría hacer.	...la mejor cosa que te ha pasado recientemente.	...algo que quieras hacer este año y aun no has hecho.	...las clases que has tenido hasta ahora.	...una ciudad donde nunca has estado.
...una persona que has conocido recientemente.	...algo que todavía no has hecho esta semana.	...un amigo con quien aun no has hablado hoy.	...el número de mensajes que ya has enviado hoy.	...cómo te has sentido últimamente.	...cuántas horas has estudiado esta semana.	...cuántas veces has ido de compras en las últimas semanas.

ANEXOS

Anexo 1 – Learning Style Analysis Junior and Teaching Style Analysis Pyramids

