

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

Susana Elisa Machado Miguel

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

Orientada por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

Alexia Dotras Bravo

Bragança

Julho de 2013

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

Susana Elisa Machado Miguel

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

Orientada por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

Alexia Dotras Bravo

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais pelo amor e apoio incondicional.

Às Escolas que tornaram possíveis as Práticas de Ensino Supervisionada.

Aos Professores Cooperantes pelo apoio, disponibilidade, compreensão e aconselhamento: Dora Afonso, Catarina Rato, Graça Cristóvão e Nelson Parra.

Às Professoras Orientadoras, Professora Doutora Elisabete Silva e Professora Doutora Alexia Dotras, por me terem orientado nos meus estágios, pela disponibilidade, paciência, apoio, dedicação, pela partilha de saberes e experiências que tanto enriqueceram esta caminhada. De modo especial à Professora Doutora Elisabete Silva, com quem trabalhei mais de perto na elaboração deste Relatório, pela cedência e sugestão de material bibliográfico, pela disponibilidade para revisão do texto e para esclarecimento de dúvidas.

A todos os Professores do Mestrado pela partilha de saberes, experiências e pelos seus ensinamentos.

A todos, o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

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

Considerando a imagem uma ferramenta essencial e potenciadora de um processo de ensino-aprendizagem eficaz, tanto no Inglês como no Espanhol, enquanto línguas estrangeiras, no ensino básico, serão apresentadas atividades e estratégias, implementadas ao longo das aulas de Prática de Ensino Supervisionada, de forma a demonstrar a sua eficácia. Em conjunto com estudos teóricos realizados por diversos estudiosos e tendo por base os normativos legais que regem o ensino das línguas estrangeiras em Portugal, apresentam-se neste Relatório as inúmeras vantagens do recurso a esta ferramenta. Tendo como objetivo último a participação ativa e central do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o uso da imagem, enquanto ferramenta pedagógica, revela-se extremamente potenciadora desse envolvimento nas atividades. Pretende-se que o aluno tenha um papel ativo e central no processo de ensino-aprendizagem e para isso muito contribui o uso da imagem como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: aluno, processo de ensino-aprendizagem, imagem, ferramenta pedagógica

ABSTRACT

This report, presented to the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, is the result of the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the Master in Teaching English and Spanish in Basic School.

Considering the image an essential tool for an effective teaching and learning process, both in English and in Spanish as foreign languages in primary schools, activities and strategies implemented during the lessons of Supervised Teaching Practice will be presented, in order to demonstrate its efficacy. Together with theoretical studies carried out by several scholars and based on legal regulations governing teaching foreign languages in Portugal, many benefits of using this tool will be focused in this report. Aiming at the student's central and active participation in the teaching and learning process, the use of the image as a teaching tool, improves his/her involvement in the activities. It is intended that the student has an active and central role in the teaching and learning process and to this greatly contributes the use of the image as a pedagogical tool.

Keywords: student, teaching and learning process, image, pedagogical tool

RESUMEN

Esta memoria, presentada a la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança, constituye el resultado de la Práctica de Enseñanza Supervisionada en el ámbito del máster en Enseñanza de Inglés y de Español en la Enseñanza Básica.

Teniendo en cuenta la imagen como una herramienta esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo, tanto en inglés y en español como lenguas extranjeras en la enseñanza primaria, se presentaron las actividades y las estrategias implementadas durante las clases de prácticas supervisadas para demostrar su eficacia. Junto con los estudios teóricos realizados por varios investigadores y basándonos en las normas legales que tutelan la enseñanza de lenguas extranjeras en Portugal, en esta memoria se presentan los muchos beneficios de la utilización de esta herramienta. El objetivo último es la participación activa y central del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el uso de la imagen, en cuanto herramienta de enseñanza y aprendizaje. Es potenciador de la participación del alumno en las actividades. Se pretende que el alumno tenga un papel activo y central en el proceso de enseñanza y aprendizaje y para esto contribuye en gran medida el uso de la imagen, como una herramienta pedagógica.

Palabras clave: alumno, proceso de enseñanza y aprendizaje, imagen, herramienta pedagógica

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Resumen.....	vi
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. A aprendizagem de línguas estrangeiras: Inglês e Espanhol.....	3
1.2. Métodos de ensino.....	6
1.2.1. O ensino das línguas estrangeiras	6
1.3. A imagem	10
1.3.1. Os tipos de imagens	14
1.3.2. As inteligências múltiplas: a inteligência visual-espacial	17
1.3.3. A imagem na aprendizagem de línguas estrangeiras.....	19
1.3.4. Vantagens do uso da imagem segundo Jamie Keddie e Andrew Wright.....	22
1.4. Os programas de Inglês e de Espanhol na promoção da imagem	24
1.4.1. O Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
1.4.2. Os Programas de Inglês no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.....	31
1.4.3. Os Programas de Espanhol no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico..	33
2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	36
2.1. Contextualização	36
2.1.1. As escolas das práticas de ensino	36
2.1.2. As turmas e a calendarização das aulas	36
2.2. Descrição e análise crítica das práticas	38
2.2.1. A prática de ensino de Inglês no 1.º Ciclo.....	38
2.2.2. A prática de ensino de Espanhol no 1.º Ciclo.....	46
2.2.3. A prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo.....	53
2.2.4. A prática de ensino de Espanhol no 2.º Ciclo.....	61
2.2.5. A prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo.....	67
2.3. Reflexão Final	74
CONCLUSÃO	76
Bibliografia.....	79
Documentos Legais	81
Sitografia	81
Apêndices	82
Apêndice 1.....	83
Apêndice 2.....	83

Apêndice 3.....	84
Apêndice 4.....	84
Apêndice 5.....	85
Apêndice 6.....	85
Apêndice 7.....	86
Apêndice 8.....	86
Apêndice 9.....	87
Apêndice 10.....	87
Apêndice 11.....	88
Apêndice 12.....	88
Apêndice 13.....	89
Apêndice 14.....	89
Apêndice 15.....	90
Apêndice 16.....	90
Apêndice 17.....	91
Apêndice 18.....	91
Apêndice 19.....	92

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Exemplo de uma unidade mensal do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclado Ensino Básico	27
Quadro 2: Temas relacionados com o aluno e o seu mundo (ME, 2005: 15)	28
Quadro 3: Temas Intercurriculares e festividades (ME, 2005: 15)	28
Quadro 4: Exemplo de grelha de verificação das observações dos alunos (ME, 2005: 29)	29
Quadro 5: Exemplo de grelha de autoavaliação (ME, 2005: 31)	30
Quadro 6: Calendarização e Planificação – Inglês 1.º Ciclo	39
Quadro 7: Calendarização e Planificação – Espanhol 1.º Ciclo.....	47
Quadro 8: Calendarização e Planificação – Inglês 2.º Ciclo.....	53
Quadro 9: Calendarização e Planificação – Espanhol 2.º Ciclo.....	61
Quadro 10: Calendarização e Planificação – Espanhol 3.º Ciclo.....	67

INTRODUÇÃO

O presente Relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Pretende-se refletir sobre o uso da imagem como recurso de aprendizagem de línguas estrangeiras e a sua aplicação nas aulas de Prática de Ensino Supervisionada. A escolha deste tema prende-se com o facto de o recurso à imagem ser recorrente na aula de línguas estrangeiras nas mais variadas formas – *flashcards*, *wallcharts*, *story cards*, *time lines* – no sentido de explorar a riqueza deste recurso e de que forma motiva, envolve, desperta e ativa a memória dos alunos.

A sociedade atual e os avanços tecnológicos fazem com que a aprendizagem de línguas estrangeiras seja uma necessidade para encontrar emprego ou para progredir na carreira, para poder usufruir em pleno das novas tecnologias, como a internet, ou para dominar a língua de um destino de férias, para entender a letra de uma canção ou de um filme, sem ter necessidade de ler as legendas. O Inglês ocupa o lugar de língua universal, denominada de língua franca no ramo dos negócios, das transações económicas e a nível político. O Espanhol, por sua vez, vai conquistando o seu lugar e está a impor-se a nível mundial. Nos últimos anos houve um despertar do interesse e da vontade de aprender este idioma por parte do público, em geral. Os alunos das escolas portuguesas confirmam este crescente interesse pela língua Espanhola, não só ao nível da escolaridade obrigatória, mas também a nível superior.

Dada a importância que se tem dado ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, houve necessidade de criar diretrizes que fossem seguidas por todos os países europeus. Em Portugal, o processo educativo das línguas estrangeiras está regulamentado pelos Programas de cada língua e de cada nível de ensino e também pelo Quadro Europeu Comum de Referência, redigido pelo Conselho da Europa em 2001, que pretende uma uniformização em todos os países europeus. Este documento fornece uma base comum para a elaboração de Programas de línguas, orientação para currículos, exames e manuais, entre outros, em toda a Europa. Neste documento, pode ler-se, de forma clara e acessível, o que os aprendentes de línguas têm de fazer para utilizar uma língua com fins comunicativos. Com base neste documento, o Conselho da Europa redigiu o Portefólio Europeu de Línguas que pretende contribuir para o reconhecimento de experiências linguísticas e culturais a vários

níveis. Assim sendo, as competências em línguas estrangeiras adquiridas em contexto formal ou não formal são revistas de acordo com os seis níveis definidos no mesmo, desde o mais elementar A1 ao nível máximo de proficiência C2.

O uso da imagem, como recurso educativo, cumpre as diretrizes dos Programas das línguas estrangeiras e do QECR no que se refere à competência comunicativa, como fim último da aprendizagem das línguas e também como material motivador que envolve os alunos e os torna agentes ativos da sua própria aprendizagem. Nas idades dos alunos que frequentam o 1.º e o 2.º Ciclo o uso da imagem cumpre um papel importante para estabelecer o contexto e fornecer significado. Na faixa etária dos alunos do 3.º Ciclo, para além de ser útil nos dois aspetos referidos anteriormente, a imagem desempenha uma mais-valia na parte da subjetividade, em que permite aos alunos expressar sentimentos e opiniões. O professor pode criar ou adaptar imagens que vão ao encontro dos objetivos pré-definidos e das necessidades dos alunos.

O presente Relatório está dividido em duas partes. Na primeira parte faz-se um enquadramento teórico, onde se reflete e se apresentam razões pelas quais a imagem constitui um recurso fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras. Termina-se esta parte com a análise dos programas de Inglês e de Espanhol para os três ciclos do ensino básico. Na segunda parte, referem-se as práticas de ensino, começando pela caracterização das turmas, dos contextos da prática supervisionada e pela sua descrição. A descrição está dividida por línguas e respetivos ciclos. Depois da descrição, faz-se uma pequena análise crítica, seguida de uma reflexão final sobre o conjunto das aulas supervisionadas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A aprendizagem de línguas estrangeiras: Inglês e Espanhol

Dadas as exigências da sociedade atual, são diversas as razões que levam crianças, adolescentes, jovens e adultos a aprender uma língua estrangeira, daí que Douglas Brown (2000: 1) afirme o seguinte “becoming bilingual is a way of life.” Essas razões passam pelo desenvolvimento pessoal, cultural, educativo e económico. Aprender uma nova língua abre os horizontes do conhecimento e, ao mesmo tempo, fortalece a própria identidade, aumentando a autoestima e tornando mais forte a personalidade do aprendente. Jeremy Harmer (2007: 11) afirma que a maioria dos alunos de línguas as aprende porque fazem parte do currículo escolar, mas há, contudo, alunos para quem a aprendizagem de uma língua estrangeira reflete uma escolha. Há outros, porém, que decidem aprender uma língua estrangeira com fins específicos, isto é, que estudam Inglês para fins académicos ou para trabalhar numa empresa no estrangeiro. Há muita gente que decide aprender Inglês porque acredita que lhes será útil na comunicação internacional e nas viagens. Os motivos que levam os alunos a aprender uma língua estrangeira são vários, o que todos têm em comum é o facto de quererem aprender, embora possa variar o tipo de aprendizagem.

A aquisição de uma língua estrangeira permite o acesso a uma nova cultura, dá-nos a oportunidade de comunicar e trocar pontos de vista com pessoas de outras partes do mundo, que, de outra forma, não se teria oportunidade de conhecer. Em termos educativos, a aprendizagem de línguas estrangeiras tem um efeito positivo no crescimento intelectual, enriquecendo e potenciando o desenvolvimento mental. Aprender uma língua estrangeira é principalmente mais eficaz numa idade precoce. Beneficiando em grande parte a leitura e a escrita na língua materna, está comprovado que, tal como a educação musical, a aquisição de línguas estrangeiras contribui significativamente para o desenvolvimento da inteligência. Uma vez que vivemos num mundo global caracterizado por ligações internacionais e relações interculturais, as capacidades linguísticas são cruciais para o emprego e a carreira profissional. Da leitura do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas podemos concluir que as competências na aquisição de línguas estrangeiras assumem contornos cada vez mais exigentes:

A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou

justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

(Conselho da Europa, 2001: 231)

O conhecimento de línguas estrangeiras aumenta as oportunidades de emprego e, em muitas profissões, saber uma língua estrangeira é uma mais-valia. Neste caso, o Inglês desempenha uma posição especial e Harmer (2007: 11) justifica afirmando que “it is one of the main languages of culture and commerce.”

As razões que levaram os alunos a aprender uma língua estrangeira, as expectativas e a ideia do que envolve a aprendizagem de uma língua estrangeira constituem fatores preponderantes a ter em conta (Larsen-Freeman, 2003: 4). Outra variável a ter em conta consiste nas diferenças dos aprendentes, nomeadamente a idade, o nível, as capacidades individuais de cada um, os conhecimentos e as preferências (Harmer, 2007: 14). O professor tem de estar atento às singularidades de cada aluno para que eles não se sintam desmotivados e para que desempenhe o papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem (Brown, 2000: 1). Por outro lado, o aluno tem de estar totalmente comprometido, envolvido de forma física, intelectual e emocional no processo para que este seja efetivo (Brown, 2000: 1).

Tanto o Inglês como o Espanhol são duas línguas universais faladas por milhões de pessoas em todo o mundo, como língua materna e como língua estrangeira. A língua inglesa é a língua universal, designada de língua franca desde finais do século XX, que é definida da seguinte forma no dicionário Collins Cobuild (1995: 972) “a **lingua franca** is a language or way of communication which is used between people who do not speak one another’s native language”. Assim sendo, havendo necessidade de comunicar entre povos que necessitavam de comunicar no sentido de estabelecer relações comerciais, o Inglês surgiu como a língua de excelência nas transações comerciais. O mesmo já tinha acontecido com o latim no Império Romano em que durante algum tempo foi a língua privilegiada nas comunicações internacionais, não que os Romanos fossem o povo mais numeroso, mas sim o mais poderoso. Mais tarde, após o declínio do poder militar de Roma, o latim manteve-se, durante um milénio, como a língua internacional da educação, graças ao poder eclesiástico do Catolicismo Romano (Crystal, 2003: 7). David Crystal (2003: 6) sugere que atualmente há cerca de 1,5 biliões de falantes de língua inglesa dos quais apenas 329 milhões são falantes nativos e justifica o facto de o Inglês ter chegado a língua universal afirmando que “... about a quarter of the world’s population is already fluent or competent in English, and this figure is steadily growing – in the early 2000s that means 1.5 billion people. No other language can match this growth.” O Inglês afirmou-se como língua global, não pelo elevado número de falantes, mas sim por quem a utiliza e aqui está estritamente relacionada com fatores de ordem económica, tecnológica e cultural.

Hoje em dia há mais de 495 milhões de falantes espanhóis, ocupando o lugar da segunda língua mais falada no mundo liderada pelo Chinês. Esta informação pode ser consultada no anuário 2012 do Instituto Cervantes que iniciou a sua publicação em 1998. O Espanhol é a segunda língua de comunicação internacional, a seguir ao Inglês. Na internet, o Espanhol ocupa o terceiro lugar atrás do Inglês e do Chinês. O relatório do Instituto Cervantes refere que há cerca de dezoito milhões de alunos que estudam Espanhol como língua estrangeira em todo o mundo. Estes números tendem a aumentar, pois o interesse em aprender a língua Espanhola tem aumentado consideravelmente o que é visível nas escolas portuguesas em que a opção dos alunos é pelo Espanhol em detrimento do Francês.

Uma das razões que ajuda a entender o aumento significativo de falantes de língua Espanhola é, tal como afirma Svetlana Garrido (2001), professora de Língua Espanhola do Centro de Línguas Vivas da Universidade Católica de Goiás, no artigo *A Língua Espanhola no Mundo*, tem a ver com o facto de vivermos numa época de relações “político-comerciais” e daí a necessidade de conhecer este idioma. Outra razão apontada pela autora para o crescimento do número de falantes é o facto de na Europa, o Espanhol, a par com o Inglês, ser utilizado como língua oficial para os acordos comerciais, segundo as normas da Comunidade Económica Europeia.

Ambas as línguas estão no topo de preferências dos alunos das escolas portuguesas. Espera-se que o interesse dos alunos não diminua e que os profissionais de educação continuem a manter os seus alunos motivados e empenhados na aprendizagem de línguas estrangeiras. Contudo, deparamo-nos hoje com uma situação de algum alarmismo uma vez que o Ministério da Educação e Ciência está a criar algumas dificuldades, nomeadamente o facto de não permitir a obrigatoriedade do Espanhol no 2.º Ciclo do ensino básico e a imposição do Francês em algumas escolas, onde se enfrentam problemas de horas, dando primazia à língua francesa para poder atribuir horário aos professores de quadro desta disciplina.

O Inglês e o Espanhol fazem parte da oferta formativa nas escolas de 3.º Ciclo do ensino básico. No caso do Inglês é também oferta formativa nos 1.º e 2.º Ciclos, dado o carácter universal da língua inglesa, o que ainda não se verifica com o Espanhol. A oferta do Inglês passa por uma estratégia governamental, uma vez que o Governo anterior aprovou a generalização da aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo, tornando-se um dos aspetos inovadores contemplados na reforma do sistema educativo e o atual Governo manteve-o, embora tivesse reformulado as competências essenciais e básicas, introduzindo as metas de aprendizagem que definiu para todos os ciclos. O atual governo alterou o currículo que torna o Inglês obrigatório e única língua estrangeira no 2.º Ciclo revogando as anteriores metas de

aprendizagem para propor novas metas curriculares para todos os ciclos. Ao contrário do anterior Governo, o atual fez com que a iniciação às línguas estrangeiras se inicie apenas no 2.º Ciclo, embora continue a aceitar que as escolas e as autarquias, cada vez mais a expensas das autarquias, continuem a assegurar as atividades de enriquecimento curricular, onde se enquadra a iniciação ao Inglês, como língua estrangeira. Sendo oferta formativa há programas e metas curriculares elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência, que devem orientar a lecionação destas duas línguas estrangeiras, baseados nas diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. No caso do Espanhol do 1.º Ciclo é usual fazerem-se adaptações do Programa de Generalização do Ensino do Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que os objetivos pretendidos são similares e pelo facto de não haver orientações programáticas ou programa para esta disciplina neste nível de ensino. Acima de tudo pretende-se uma sensibilização do primeiro contacto dos alunos com a língua estrangeira e que os aprendentes ganhem gosto pela língua aprendida. Isto acontece em algumas escolas privadas, em que o Espanhol é contemplado nas ofertas formativas ou então quando funciona como Clube, uma atividade extracurricular, como aconteceu nos 1.º Ciclo, onde o clube foi criado para que fosse possível realizar as aulas de Prática Supervisionada nesta disciplina e neste ciclo de ensino.

1.2. Métodos de ensino

1.2.1. O ensino das línguas estrangeiras

O ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras assistiu à aplicação de variados métodos de ensino que hoje em dia são considerados, por alguns, antiquados e desatualizados como resultado de estudos, investigações e exigências da sociedade atual. Mudam-se os tempos, mudam-se os métodos.

O método é uma forma de ensinar. A escolha do método está dependente da abordagem de cada um e do que o professor entende por língua e por aprendizagem, a forma de aprender dos alunos, como é que o ensino pode ajudar os alunos a aprender. Tendo por base estes pressupostos, o professor toma decisões metodológicas no que se refere aos objetivos do curso, ao que ensinar, técnicas de ensino, tipo de atividades, relacionamento com os alunos e avaliação, entre outros (Scrivener, 2011: 31; Larsen-Freeman, 2003: 3). A definição que cada um faz da língua, para além de influenciar a forma como ensinamos e a

visão que temos do programa, também pode moldar a nossa perspectiva de aprendizagem (Larsen-Freeman, 2003: 3).

Há vários métodos e abordagens ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O primeiro método que surgiu foi o **método tradicional ou de gramática-tradução**, imperou em muitas escolas por todo o mundo entre 1890 e 1930, e ainda continua a predominar em algumas salas de aula. O professor raramente usa a língua-alvo, os alunos passam a maior parte do tempo a ler textos, a traduzi-los, fazer exercícios, testes e a escrever composições. Não se dá grande importância às macrocapacidades de ouvir e falar. Este método ensina aos aprendentes algo sobre a língua, mas não os ajuda a comunicar efetivamente utilizando a língua estrangeira. É um método que não se enquadra nas diretrizes dos programas atuais de Inglês e de Espanhol nos diferentes ciclos de ensino, cuja autoria é do Ministério da Educação e Ciência. De seguida, resultado da necessidade de ensinar de uma forma rápida e eficaz o exército americano que combatia na Segunda Guerra Mundial na Europa surgiu o **método áudio-lingual** (1940) cujas técnicas e atividades continuam a ter uma forte influência em muitas salas de aula. Este método defende a aquisição de bons hábitos através da audição de diálogos modelo com repetição, mas com pouca ou nenhuma explicação por parte do professor. Defende que a aprendizagem é o resultado da resposta correta a um estímulo, o que significa que é dada uma recompensa. No entanto, é interessante notar que a repetição, seja ela individual ou em coro, continua a ser considerada uma técnica muito útil, principalmente, com alunos mais novos, com o objetivo de praticar a pronúncia e ajudar na memorização. O equivalente moderno deste método é conhecido por **PPP** (*Presentation, Practice, Production*), onde o professor apresenta o contexto para o item lexical ou gramatical, explica e demonstra o significado e a forma, segue-se uma prática controlada por parte do aluno e, por fim, na parte da produção o aluno pode falar ou escrever de forma mais autónoma. Este método continua a ser muito utilizado, principalmente nos níveis mais baixos. No entanto, é de consenso geral que o PPP é apenas um procedimento entre vários, não tomando em consideração outras formas de aprendizagem e compreensão. O foco é dado à aprendizagem e descumam-se as capacidades de aquisição dos alunos. O **método direto** ou **natural**, também conhecido como método Berlitz, surge como reação ao método gramática-tradução em 1970 e defende que a aprendizagem de uma língua passa pela aquisição da compreensão e expressão orais, que se realiza através da técnica pergunta-resposta. Pretende-se que o aluno pratique a pronúncia e o vocabulário para poder comunicar em situações do quotidiano. O aluno desempenha um papel ativo e participativo na sua aprendizagem, realizando uma aprendizagem indutiva, através da prática. Este método recorria a *wallcards* e *flashcards* para transmitir conteúdos gramaticais e lexicais. Outro

método posterior é designado de *Communicative Language Teaching (CLT)* ou **abordagem comunicativa**, é talvez o método que a maior parte dos professores contemporâneos apoiaria. Surge em 1960 como reação aos métodos anteriores e rege-se por duas ideias fundamentais: a aprendizagem de uma língua envolve funções (*language functions*) e expoentes da linguagem (*language exponents*). Este método acredita que os aprendentes aprendem melhor se participarem numa comunicação significativa. A aprendizagem ocorre através de uma grande variedade de exercícios, atividades e estudo, dando grande importância a atividades de audição e conversação. De modo geral, os programas atuais de línguas estrangeiras do Ministério da Educação recomendam a utilização da abordagem comunicativa como metodologia de ensino. O ensino baseado em tarefas (*Task Based Learning – TBL*) é uma variante da abordagem comunicativa que se preocupa em fornecer tarefas aos alunos que reflitam as necessidades da vida real. Trata-se de uma metodologia comunicativa que permite a professores e alunos concentrarem-se em como conseguimos coisas com a linguagem e em como podemos utilizar a linguagem em determinadas tarefas. O ensino por tarefas é recomendado no Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Tem semelhanças com a sequência original do PPP, embora a produção seja o ponto de partida e não o ponto de chegada do procedimento.

O método de **resposta física total** (*Total Physical Response*) foi concebido pelo Dr. J. Asher e que se torna muito útil para níveis iniciais e de tenra idade, uma vez que envolve movimento. Os alunos ouvem instruções por parte do professor, compreendem e fazem o que ele pede. No entanto, este método pode ser utilizado como estratégia de motivação com alunos mais velhos. **Community Language Learning (CLL)** é um método que se baseia no uso que os aprendentes fazem da língua materna com a ajuda do professor que serve de mediador. Visa baixos níveis de ansiedade e permite aos alunos comunicarem de forma mais genuína do que é tipicamente impossível na sala de aula. O professor ajuda o aluno a traduzir para a língua-alvo o que ele quer dizer utilizando a língua materna. Pode ser vantajoso no sentido em que coloca o aluno no centro do seu processo de ensino-aprendizagem. A **abordagem natural** apresentada por Stephen Krashen é uma coleção de métodos e técnicas de diferentes fontes, cujo objetivo é fornecer ao aprendente uma linguagem natural para que ele possa adquirir a língua de forma semelhante à que uma criança adquire a primeira língua. Talvez esteja um pouco desatualizado dadas as exigências da escola e da própria sociedade. O **modo silencioso (Silent Way)** foi concebido por Caleb Gattegno, onde o aprendente tem domínio sobre a aprendizagem da língua e tem de estar muito atento ao que diz. A interferência do professor é diminuta (Scrivener, 2011: 31, 32; Harmer: 2007: 48-51). A **sugestopedia** foi um método desenvolvido pelo psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov em que a

aprendizagem da língua estrangeira ocorre por sugestão quando os alunos estão num estado completamente relaxado, que é proporcionado pela decoração, mobiliário, disposição da sala e música de fundo. O papel do professor consiste em criar situações para que o aprendente esteja mais sugestionado a receber material linguístico para uma recepção e retenção positiva (Richards & Rodgers, 1999: 142-149).

Dos vários métodos apresentados podem-se retirar os pontos fortes de cada um e aplicar ao processo de ensino-aprendizagem. Do método direto ou natural deve-se aplicar a ênfase colocada na compreensão oral e de expressão oral, a preocupação da comunicação em situações do quotidiano, o papel ativo e participativo do aluno na sua aprendizagem. Do método áudio-lingual retira-se a repetição individual e em coro, pois continua a ser uma técnica de grande utilidade para aperfeiçoar a pronúncia e para ajudar na memorização. Relativamente à abordagem comunicativa é importante reter que a aprendizagem de uma língua envolve funções e expoentes da linguagem, e que a aprendizagem efetiva passa pela comunicação significativa. A abordagem comunicativa defende o ensino baseado em tarefas que reflitam as necessidades da vida real. Por seu lado, o método de resposta física total revela-se de grande utilidade com alunos mais novos, porque implica movimento, mas também pode ser utilizado como motivação com alunos mais velhos. Creio que a abordagem comunicativa é a escolha da maior parte dos professores de línguas estrangeiras, uma vez que os Programas de Inglês e de Espanhol a recomendam. No entanto, a junção dos pontos fortes de alguns métodos e abordagens resulta num ecletismo, que talvez seja o que melhor resulta no ensino-aprendizagem da atualidade.

Atualmente, a prática de ensino das línguas fornece aos alunos a oportunidade de pensarem como funciona um determinado conteúdo gramatical, ao mesmo tempo fornece oportunidades de atividades comunicativas baseadas em tarefas. Oferece ao aluno a segurança de uma prática controlada apropriada, enquanto lhes é permitido fazer uso de outros conhecimentos que eles tenham da língua. Este ecletismo consiste em retirar de cada método ou abordagem o que melhor se adapta às necessidades dos nossos alunos. O princípio eclético defende que os alunos necessitam de exposição à língua, motivação e oportunidades para utilizar a língua. Assim, quando um professor faz a planificação de uma aula deve preocupar-se em que tenha três elementos: envolvimento (*engage*), estudo (*study*), ativação (*activate*) tal como Harmer defende (2007: 51). Envolver os alunos significa que eles estão curiosos, estão presentes de alma e coração. A envolvimento dos alunos é um ingrediente vital para o sucesso da aprendizagem. O estudo é onde os alunos são chamados a construir algo. A ativação compreende exercícios e atividades onde os alunos podem utilizar a língua de forma mais livre e comunicativa. Estes três elementos podem ocorrer em ordens diferentes, dependendo

do objetivo da aula. Há três sequências possíveis: *straight arrows* (em primeiro lugar o professor envolve (*engage*) os alunos, depois dedicam-se ao estudo de algo (*study*) e, por fim, tentam aplicar (*activate*) o que estudaram na produção), *boomerang* (o professor envolve os alunos – *engage* – os alunos preparam as perguntas para uma entrevista num ‘role play’, por exemplo – *activate* – e, por fim, dedicam-se ao estudo – *study* – de algum ponto gramatical ou lexical que causou problemas no exercício anterior), *patchwork* (*engage* → *activate* → *study* → *activate* → *study* → *engage* → *activate*). Os três elementos (*engage*, *study*, *activate*) são a base para um ensino-aprendizagem bem-sucedidos. Utilizando-os em diferentes e variadas sequências, os professores estarão a fazer o seu melhor para promover o sucesso dos seus alunos (Harmer, 2007: 51-58; Scrivener, 2011: 33). Julgo que se o professor, quando planifica uma aula, tiver em mente a envolvência dos alunos, o estudo e a ativação, tem a chave para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Com a possibilidade de aplicar as três sequências possíveis, tendo em atenção as características dos alunos, as suas reais necessidades e os objetivos pré-definidos há liberdade para se aplicar o que se afigura mais eficaz.

Hoje em dia posso afirmar que não há apenas um bom método, pois creio que o método selecionado tem que ter em conta as características singulares de cada turma de alunos e as suas necessidades. Desta forma, o melhor método de ensino resulta da mistura de vários métodos que são utilizados na sala de aula, conforme o momento da aula e o objetivo que se pretende. O objetivo é ajudar os alunos a realizarem uma aprendizagem efetiva e bem-sucedida e isso passa pelo ecletismo dos métodos de ensino e pelo uso que o professor faz deles.

1.3. A imagem

“A picture is worth a thousand words.”

O uso da imagem desde sempre desempenhou um papel crucial no ensino das línguas. A utilização das imagens é tida como algo garantido. Parece difícil imaginar uma sala de línguas sem *wallcharts*, *flashcards*, *cousebook images*, *time lines*, *story cards*, trabalhos expostos realizados pelos alunos e muitas outras coisas. No entanto, as imagens que aparecem nos manuais escolares são geralmente vistas como decoração do texto, considerado mais importante, tal como afirma Goldstein (2008: 4) “Furthermore, it is still the case that most of these images are used as a support to written texts which continue to provide the main focus of our attention in class.” Isto acontece, porque, na opinião de Ben Goldstein (2008: 1) “(...) text has been prioritised over image in most teaching contexts.” A razão da supremacia do

texto em relação à imagem tem a ver com a própria escola, na opinião de Kristie Fleckenstein (Fleckenstein, 2011: xiii) que afirma o seguinte: “Our elementary schools successfully inculcate in our children the importance of language first and imagery second.” De facto, ainda que o texto se revista de uma importância extrema uma vez que constituirá a base principal de trabalho, quer para a exploração de vocabulário, de estruturas gramaticais ou numa abordagem mais cultural, a imagem também pode constituir um elemento crucial para o desenvolvimento de aprendizagens de áreas lexicais, gramaticais e culturais.

Os autores Kress e van Leeuwen (2006: 15) afirmam que há uma crescente valorização do papel da imagem fora da escola e falta de atenção que é fornecida à comunicação visual no ensino formal. Os mesmos autores referem o conceito de *visual literacy*. Este conceito deve ser encarado de forma séria em contexto de sala de aula, uma vez que, devido à tecnologia digital, vivemos num mundo em que as imagens e a informação visual dominam, de forma crescente, as vidas quotidianas. A população jovem cresceu com uma dieta digital de imagens entre o mundo real e o mundo digital, é perita em aceder, partilhar, transformar e comunicar imagens através de uma variedade de novos meios de comunicação, que estão em constante mudança (Goldstein, 2008: 2). Neste seguimento, a autora Kristie Fleckenstein (Fleckenstein, 2011: xvi) acrescenta “if mental imagery permeates our interior lives, then graphic imagery bombards us from the outside.” Usando a metáfora da autora somos constantemente bombardeados por imagens publicitárias espalhadas um pouco por todo o lado, desde a publicidade na televisão, na internet, até nos transportes públicos e nos *outdoors* espalhados pelas cidades. Esta invasão imagética acarreta uma exploração semiótica muito forte, no sentido de explorar uma linguagem icónica e, ao mesmo tempo, simbólica.

A imagem, como recurso visual, sempre desempenhou um papel fundamental nos materiais de ensino das línguas. O método direto, por exemplo, dependia do uso de *wallcharts* e *flashcards* para transmitir uma grande variedade de conceitos gramaticais e lexicais que, de outra forma, só podiam ser transmitidos através da tradução, tal como referi no ponto 2.1.

O método áudio-lingual, em meados do século XX, introduziu as *storyboard-style illustrations* para a prática de diálogos. Com a crescente popularidade da abordagem comunicativa, tarefas como o preenchimento de espaços tinham geralmente pistas com base em imagens. Com o crescente incremento do uso de materiais autênticos ou semiautênticos acompanhados de ilustrações, aumentou significativamente o conteúdo visual dos manuais escolares. Os testes começaram a contemplar imagens, principalmente os orais. Hoje em dia, um CD ou DVD é um componente comum dos manuais, em que os vídeos não são apenas utilizados como auxílio à compreensão, mas também constituem uma ferramenta muito útil

para desenvolver conhecimentos interculturais. Surgiram alguns métodos como o CLIL (Content and Language Integrated Learning) e o CALL (Computer Assisted Language Learning) onde se combinam os vídeos com as imagens. Entretanto apareceram os quadros interativos e os projetores, que permitem mostrar aos alunos imagens digitais *online* e em tempo real (Goldstein, 2008: 4).

Kress e van Leeuwen (2006: 183) defendem que “images can be read in a similar way to written texts”. Isto quer dizer que as imagens têm significado em si mesmas e acrescentam valor de acordo com a forma como aparecem e em relação a outros elementos. A este propósito Joly (2007: 141) escreveu que a complementaridade das imagens e das palavras reside no facto de elas se alimentarem umas das outras “As imagens engendram palavras que engendram imagens, num movimento sem fim”. Texto e imagem não são entidades que se possam separar. É a interação entre os dois e a forma como se relacionam que ajuda a comunicar a mensagem no seu todo. Neste seguimento, o *designer* gráfico Alan Fletcher (2001: 443) afirma o seguinte:

Although words and pictures can signify the same thing, the effect they produce can be quite different. Writing ‘stars and stripes’ on a piece of paper is not as effective as illustrating them. The words don’t provoke the same emotional charge.

Quando o professor seleciona uma determinada imagem para os alunos a visualizarem na sala de aula, deve estar consciente que a mesma imagem pode não ter o mesmo significado para ele e para os alunos. A diferença de significado pode estar relacionada com diferentes perspetivas culturais ou com o ângulo pessoal. A autora Kristie Fleckenstein (2011: 8) afirma o seguinte, em relação ao aparente aspeto de transparência e universalidade da imagem, “Common to each kind of image is its apparent transparency and universality. (...) An image is something that we sense (see, feel, hear, taste, smell) either mentally in the absence of stimuli or physiologically in response to stimuli.” É comum afirmar que a imagem é polissémica. Dado que uma imagem visual fornece um grande número de informações visuais, ela pode ter múltiplas interpretações. Mas a polissemia não é específica da imagem, as palavras podem ter vários significados, basta abrir um dicionário e confirmar o número de entradas que há para cada palavra. No entanto, se a imagem for corretamente contextualizada, a interpretação será mais correta e isenta de polissemia (Joly, 2005: 110). Dada a complexidade da imagem, ela pode revelar-se polissémica (Rose, 2001: 92) mas não a sua especificidade, pois todo o enunciado complexo (verbal ou não verbal) é polissémico. A polissemia resulta da complexidade e reclama um contexto para dissipar as ambiguidades que suscita (Joly, 2005: 111). Aqui reside a riqueza da imagem como recurso na aula de línguas. É também importante que os alunos estejam conscientes de que as imagens não têm significados

fixos, predeterminados, mas são socialmente construídos e dependentes do fator cultural (Goldstein, 2008: 9). A imagem pode ser uma ferramenta educacional chave para combater o preconceito e desafiar visões estereotipadas.

Na opinião de Alan Maley¹, (Keddie, 2009: 3) as imagens selecionadas pelo professor devem ser: “striking, affectively engaging and memorable”. De facto, partilhando desta posição, imagens com estas características vão envolver os alunos, que vão querer participar nas atividades da aula e a aprendizagem vai ocorrer, certamente, de forma efetiva.

O livre acesso à internet faz dela uma fonte inesgotável de recursos. É muito útil o uso de imagens reais retiradas da internet, pois os alunos podem trazer o seu próprio conhecimento e experiência para a sala de aula e partilhá-lo, não só com os colegas, mas também com o professor. O uso de imagens retiradas da internet ou de outras situações reais tem inúmeras vantagens, tal como a referida por Ben Goldstein (2008: 9): “(...) one of the advantages of using real images from Internet, etc. (apart from the speed with which they can be found) is that learners may be able to bring their own knowledge and experience to bear on them.” O recurso a imagens reais é importante pois reflete a realidade e evita interpretações dúbias. Keddie (2009: 7) aponta como outra vantagem do uso das imagens o facto de serem materiais autênticos e de refletirem o mundo real. As imagens reais favorecem discussões espontâneas e não planeadas. Jamie Keddie (2009: 93) também partilha esta opinião afirmando que “downloaded images are generally authentic and may be better for generating spontaneous, unplanned discussion.” Desta forma, as imagens contribuem para o contexto em que a língua está a ser utilizada e trazem o mundo para dentro da sala de aula (Wright, 1989: 17).

Para Isabel Calado (1994: 12, 13), o poder da imagem reside na sua capacidade de convencer e de comover. A imagem convence porque é considerada uma prova, uma evidência e daí o adágio popular “ver para crer”. A imagem comove porque a imagem figurativa é expressiva e apelativa. Prende o olhar, desperta o prazer, desencadeia a evocação. No caso das imagens publicitárias, elas apelam à sensibilidade poética, à lógica sensorial que se sobrepõe à racionalidade.

Não podemos dissociar a imagem da visão, uma vez que esta é mais do que um ato físico. É uma experiência dinâmica, um ato de inteligência e um processo multidimensional (Calado, 1994: 25). A perceção visual é definida como o tratamento da informação, a nível cerebral, dos dados (sensações) que recolhemos através dos recetores sensoriais, que trata as formas de modo abstrato e não se limita a registá-las mecanicamente no cérebro.

¹ *series editor de Resource Books for Teachers*

1.3.1. Os tipos de imagens

O ser humano lida com imagens desde que se levanta até que se deita, por exemplo: as imagens dos sonhos, a imagem refletida no espelho logo de manhã, as imagens publicitárias e as imagens em revistas e jornais.

Na opinião de Kristie Fleckenstein (Fleckenstein, 2001: 6) a imagem apresenta três faces: mental, gráfica e verbal. Uma imagem gráfica é também uma imagem mental, no sentido em que a compreendemos por meio de processos mentais. A imagem mental é também verbal, no sentido em que necessitamos de lhe dar um nome para a podermos utilizar. Assim, as fronteiras entre os três tipos de imagens são turvas e osmóticas. Mais uma vez, podemos verificar a riqueza da imagem e podemos levar as suas três faces para dentro da sala de aula.

A autora Kristie Fleckenstein (Fleckenstein, 2001: 7) define a imagem mental da seguinte forma “mental imagery consists of that never-ending stream of sights, sounds and sensations circulating within us.” A imagem mental tem sido historicamente privilegiada como mnemónica, uma ferramenta da memória não inesperada numa era de retóricos e poetas onde era necessário elaborar discursos de memória. Ao contrário das imagens mentais, as imagens gráficas sempre chamaram a atenção. As imagens gráficas referem-se à categoria solta de imagens materiais que impregna a nossa sociedade: fotografias, arquitetura, arte, filmes, imagens de computador, apresentações em PowerPoint e os efeitos especiais de uma página da internet. Em termos históricos, este tipo de imagem exerceu uma forte influência nas sociedades humanas para controlar, reprimir, solidificar o poder de um grupo específico numa cultura. As imagens verbais parecem ser as únicas consideradas legítimas para serem utilizadas na sala de aula, por exemplo, em exercícios de ler e escrever (Fleckenstein, 2001: 8). Se houve uma face da imagem utilizada de forma consistente nas salas de aula foi a imagem verbal. A literatura não pode ser dissociada da imagem, pois não podemos falar de literatura sem abordar o simbolismo e os símbolos são invariavelmente baseados em imagens. Da mesma forma, não podemos falar de literatura e escrita sem abordar o poder da imagem verbal que nos transporta a nós e aos leitores. Por exemplo, a metáfora é uma forma linguística que depende das imagens para o significado. Christy Friend (Friend, 2001: 177) afirma que as metáforas utilizadas pelas pessoas para se referirem à profissão docente e ao ensino ilustram a riqueza das imagens verbais das pessoas da nossa cultura e refere os seguintes exemplos “teachers as chefs, teachers as gardeners, teachers as housewives.” A primeira metáfora foi retirada de uma recompilação sobre o professor preferido, a segunda de um anúncio publicitário de um banco e a terceira de uma composição retirada de um jornal.

Estas metáforas refletem a imagem que os professores conseguem transmitir aos alunos. Dado o número de horas e de anos que os alunos passam na escola em contacto com os professores, é natural que tenham retido uma imagem bem definida dos professores que os marcaram ao longo do percurso escolar. Todos nós temos na memória professores que nos marcaram pela positiva, pela negativa e outros que passaram indiferentes no percurso escolar de cada um.

Vivemos num mundo visual em que a imagem faz parte do nosso quotidiano. A autora Martine Joly (2007: 9) designa a sociedade atual como a “civilização da imagem”. É necessário apostar na alfabetização visual dos nossos alunos, para que tenham as competências necessárias que lhes permitirão viver no mundo em que estão inseridos de forma consciente e interventiva (Calado, 1994: 18). Esta perspetiva da educação para a importância da imagem e dos *media* remonta a 1979, quando a UNESCO propõe esse conceito e, mais tarde, em 1981, é abordada igualmente num Relatório do Conselho da Europa. O estudo da imagem é uma das mais importantes temáticas da educação para os *media*. A imagem faz parte do nosso dia-a-dia através dos meios de comunicação social, como a televisão, a internet e os jornais e também integra as comunicações entre as pessoas através do telemóvel. Vivemos numa era digital em que cada vez mais se recorre à imagem para transmitir mensagens, por exemplo quantos de nós já enviamos ou recebemos um *emoticon* numa mensagem de telemóvel acompanhada ou não de texto. Neira (2009: 29) afirma que “Además de expresar sentimientos, pensamientos o estados de ánimo, que es su más básica y principal función, los emoticones buscan hacer más eficaz, “cálida” y “humana” una conversación por formatos hipertextuales.” Os *emoticons* são o reflexo na parte escrita da expressividade da oralidade, o que está implícito na raiz inglesa da palavra *emotion* e *icon* (emoção e ícone).

A imagem é uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem. Arnold, Puchta e Rinvoluceri (2012: 12) defendem a ideia de que “las imágenes mentales son consubstanciales al procesamiento y almacenaje de la información, que son la base del aprendizaje, de modo que su importancia para la enseñanza es incuestionable.” As imagens mentais podem ajudar-nos a ensinar melhor e aos nossos alunos a aprender de um modo mais eficaz. A linguagem e as imagens mentais estão intimamente ligadas entre si. As imagens são muito importantes na comunicação verbal, pois como afirmam Arnold, Puchta e Rinvoluceri (2012: 12), “un intercambio de palabras solo es comunicativo cuando causa alguna modificación en las imágenes de la mente del destinatario del mensaje”.

Quando se fala de imagens mentais, é costume utilizar o termo visualização, que consiste no processo de formação e utilização de imagens mentais com algum objetivo, ou seja, a criação do que se denomina por “películas de la mente” (Arnold, Puchta & Rinvoluceri,

2012: 12). As imagens mentais não se limitam ao visual, mas abrangem também o auditivo, o tátil, o cinestésico, o olfativo e o gustativo. Se alguém nos diz para não pensarmos em elefantes enquanto ouvimos esta palavra sucederá o inevitável e, na nossa mente, aparece a imagem de um elefante. Esta relação é bidirecional. As palavras podem estimular imagens na nossa mente e, quando temos uma imagem mental, podemos descrevê-la verbalmente.

Há inúmeras razões para utilizar imagens mentais na aula de línguas estrangeiras. O uso de imagens pode contribuir significativamente para a aprendizagem linguística dos nossos alunos, de forma direta ou indireta. Tal como afirmam Arnold, Puchta e Rinvoluceri (2012: 13), as imagens podem:

- “Incrementar las destrezas cognitivas del alumno y su creatividad.
- Mejorar su comprensión lectora y auditiva.
- Proporcionarles cosas que decir o escribir.
- Capacitarlos para recordar mejor lo que han aprendido.
- Aumentar su motivación.
- Reforzar el concepto que tienen de sí mismos.
- Ayudarlos a concentrar su atención.”

Filósofos como Platão e Aristóteles (Arnold, Puchta & Rinvoluceri, 2012: 14) já tinham enfatizado a importância das imagens mentais nos processos de pensamento. Aristóteles afirmava que era impossível pensar sem recorrer a uma imagem mental e hoje sabe-se que o conhecimento dos nossos alunos se reforça com a utilização de imagens mentais na sala de aula. A nossa capacidade para gerar significados a partir da linguagem oral ou escrita depende, em grande medida, das imagens que se formaram. Segundo Arnold, Puchta e Rinvoluceri (2012: 15), cada indivíduo difere na sua capacidade de criar imagens mentais, de modo que nós, enquanto professores, podemos contribuir para uma melhor aprendizagem das línguas estrangeiras se ajudarmos os alunos a utilizar, de forma eficaz, a sua capacidade de criar imagens. Está demonstrado que os alunos que conseguem gerar mais imagens mentais têm mais facilidade nas tarefas de memorização.

Andrew Wright (1989: 97) atesta que muitas pessoas veem imagens na sua mente. Algumas pessoas têm mais facilidade do que outras em visualizar essas imagens e há, também, pessoas que não as conseguem ver. Isto está relacionado com os tipos de inteligência elencados por Howard Gardner. Um ótimo exercício para o uso da língua consiste em pedir a um aluno que descreva uma imagem a outro e esperar que o aluno que ouve a descrição consiga utilizar a imaginação e visualizar a descrição que o colega fez. As composições que pedimos aos nossos alunos para escrever estão repletas de imagens mentais. Antes de passar para o papel, os alunos imaginam e visualizam. Na opinião de Debra Innocenti (2011: 68), temos, como professores, o seguinte desafio: “our challenge in teaching, regardless of the subject, is to reinvigorate a student’s imagination, her or his ability to sensualize language and

learning, and integrate it as part of her or his physical, intimate world.” É necessário estimular o desenvolvimento da imaginação dos nossos alunos para que entendam a língua no seu todo “sensualizing language in the imagination is a necessary skill for understanding it, producing it, remembering it, enjoying it, and even analyzing it” (Innocenti, 2011: 61). Para além de ensinar a matéria específica à nossa disciplina, o professor tem também a função de estimular a imaginação dos alunos para uma melhor e mais completa compreensão da língua, para que consigam entender, produzir, lembrar, apreciar e até analisá-la. O professor, na sala de aula, estimula as capacidades dos alunos em várias áreas para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e que o desenvolvimento do aluno se realize no seu todo.

Em relação ao papel marginal que têm desempenhado a imagem e o pensamento visual, a autora Sheryl Mylan (Mylan, 2011: 82) atesta que “although mental imagery and visual thinking have been culturally marginalized, being on the margins often gives the best perspective from which to view a culture and its practices.” O papel central foi atribuído ao texto, a imagem funcionava como decoração e não como complemento, daí se considerar que a imagem foi marginalizada, relegada para segundo plano. A observação atenta de comportamentos e acontecimentos sociais facultam-nos uma perspetiva realista da cultura e das suas práticas.

Um fator que enfraquece a eficácia cognitiva é a falta de atenção. Muitos dos nossos alunos estão constantemente expostos a um mundo visual através dos videojogos, computadores e televisão e tentam prestar atenção a mais do que um simultaneamente, o que acaba por diminuir a profundidade do pensamento. O trabalho com imagens na sala de aula pode ser utilizado para estabelecer uma ligação com os alunos que estão acostumados a uma grande exposição visual externa, dando-lhe a oportunidade de aumentar a concentração e esperar que, desta forma, estejam mais concentrados e pensem com mais clareza.

1.3.2. As inteligências múltiplas: a inteligência visual-espacial

O conceito de inteligências múltiplas influenciou muito o pensamento ocidental do século XX, em que se acreditava que os componentes básicos da inteligência eram o raciocínio lógico-matemático, a expressão linguístico-verbal e a capacidade visual-espacial. Puchta e Rinvoluceri (2012: 13) afirmam que este pensamento era a base das provas de inteligência habitualmente utilizadas nos sistemas educativos ocidentais com o objetivo de incluir alguns jovens num determinado nível de ensino e excluir outros. Howard Gardner (1983) na obra *Frames of Mind* questionou estes conceitos limitados de inteligência e propôs

que a inteligência se dividisse nas sete áreas seguintes: inteligência intrapessoal, inteligência interpessoal, inteligência lógico-matemática, inteligência linguístico-verbal, inteligência musical, inteligência visual-espacial e inteligência corporal-cinestésica. Após 1983 Gardner propôs mais duas possíveis inteligências adicionais: a inteligência naturalista e a inteligência existencial/espiritual. Segundo Gardner o êxito da vida depende de muitas inteligências distintas e em que todas elas constituem um apoio para a aprendizagem de uma segunda língua.

Na sala de aula temos alunos com diferentes estilos de aprendizagem. Cada pessoa tem um pouco de cada uma das inteligências referidas por Gardner, mas há uma ou mais que são mais proeminentes. É importante saber qual o tipo de inteligência que predomina numa determinada turma, o que pode ser aferido através de um teste de inteligência, para o professor poder preparar as atividades da aula de acordo com esse tipo de alunos, conduzindo-os mais facilmente ao sucesso. Embora não se consiga agradar a todos os alunos em simultâneo, é fundamental que o professor tenha consciência que há diferentes formas de aprendizagem. É importante que o professor evite implementar estratégias e recorra a materiais que vão ao encontro do seu estilo de aprendizagem para evitar frustrações por parte dos alunos. Apesar de o uso das imagens encaixar nas preferências dos alunos que têm um perfil de aprendizagem visual ou cinestésico, elas oferecem a todos os alunos oportunidades para tornarem o seu processo de aprendizagem mais eficiente e flexível (Hobson, 2011: 108). Gardner acreditava que a função da escola é estimular os alunos para que sejam desenvolvidas todas as inteligências por ele elencadas.

Puchta e Rinvoluceri (2012: 16) afirmam que Gardner apresenta a inteligência visual-espacial dependente, principalmente, da nossa capacidade de ver, embora para algumas pessoas a perceção do espaço possa produzir-se através do tato – como é o caso de muitas pessoas cegas – ou através do som. A perceção do espaço é multissensorial, embora, em muitas pessoas, seja o aspeto visual que predomine. Geralmente, temos a perceção de um espaço não apenas pela visão, mas também através dos restantes sentidos: o cheiro característico daquele espaço específico, o som que a ele associamos e também o tato e o paladar. Consideramos um espaço agradável ou desagradável após a análise da perceção que nos chegou através dos sentidos.

Através da experiência da sala de aula e de investigações realizadas, podemos afirmar que os alunos que conseguem pensar visualmente, com mais frequência, são os que obtêm melhores resultados a nível académico (Arnold, Puchta & Rinvoluceri, 2012: 30). Na altura dos exames, os alunos de tipo visual tendem a recordar informação com mais precisão e são capazes de recuperar dados armazenados na mente com mais rapidez do que os alunos de tipo

cinestésico ou auditivo. Os alunos mais visuais têm uma máquina fotográfica no lugar da cabeça, o que significa que são bons a tirar fotos do que veem e armazenam informação no olho mental. Este tipo de alunos pode recuperar informação de forma mais precisa e rápida quando a necessitam (Arnold, Puchta & Rinvoluceri, 2012: 31).

Howard Gardner estabeleceu o conceito de ‘aluno visual’ no âmbito das inteligências múltiplas. No entanto, para todos os falantes de uma língua, quer sejam ‘visuais’ ou não, as palavras evocam imagens. As imagens mentais podem ser extremamente poderosas.

Veremos a seguir algumas características gerais sobre o uso e as vantagens da imagem na aprendizagem de línguas estrangeiras, destacando um dos autores que mais se debruçou sobre este tema – Jamie Keddie.

1.3.3. A imagem na aprendizagem de línguas estrangeiras

“A picture is a text where the student provides the words.”
Mark Hancock (2012: 1)

De que serve os alunos serem competentes numa língua se eles não conseguem manter uma conversa ou discussão? Os professores de línguas têm o papel de professores de comunicação, para além de serem professores no sentido mais lato da palavra. Para estimular a competência comunicativa, o professor necessita de uma grande variedade de recursos, que devem incluir a imagem. Conseguimos adivinhar, deduzir e inferir, não só do que ouvimos e lemos, mas também do que observamos à nossa volta e do que nos lembramos ter visto (Wright, 1989: 2). Temos aqui referência à inteligência visual-espacial, que é a que caracteriza a maior parte dos nossos alunos, segundo Howard Gardner (Arnold, Puchta & Rinvoluceri, 2012: 25).

A aprendizagem e o uso de uma língua constituem processos mentais significativos e daí que não seja de estranhar o facto de que as imagens estejam implicadas nestes processos de diversas formas. Para Joly (2005: 33), a imagem mobiliza todas as partes do cérebro, do mais arcaico ao mais evoluído, tanto em crianças como em adultos. Um aspeto chave é a memória e as imagens podem-nos ajudar a reconstruir no presente o que experimentamos e aprendemos no passado. Numerosas experiências realizadas na segunda metade do século XX demonstraram que as pessoas aprendem e recordam melhor algo concreto, que esteja relacionado com imagens, do que algo abstrato. Os estudos neurocientíficos também têm claras implicações na aula de línguas estrangeiras, porque indicam que as imagens desempenham um papel decisivo na compreensão linguística. Arnold, Puchta e Rinvoluceri

(2012: 17) afirmam que “el material lingüístico se procesa con más profundidad por medio del uso de imágenes y también porque queda almacenado de modo más permanente.” Os autores acrescentam ainda que as imagens são essenciais para que possamos extrair o significado da linguagem. Torna-se cada vez mais evidente que a imagem é fundamental no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, porque facilita o processo de memorização, de produção escrita e de interação espontânea entre os alunos.

A Teoria da Recepção – o efeito produzido no recetor – confirma o que muitos professores já observaram: a leitura é uma experiência criada pelos leitores. Se os alunos são agentes passivos, então é porque não estão realmente a ler. A sua participação ativa pode fomentar-se por meio do uso de imagens mentais. Estimular as imagens, que estão na mente dos alunos antes da leitura, pode ajudar a que os alunos aumentem o prazer pela leitura, assim como a compreensão de novos textos, principalmente os de estilo narrativo. Se houver oportunidade de complementar com imagens visuais das personagens e de objetos referidos na história, o leitor terá mais facilidade em se “transportar” para a história e, inclusive, experimentará sensações corporais imaginadas, como, por exemplo, o cheiro ou o sabor das coisas sugeridas pelas representações mentais.

Por outro lado, trabalhar com imagens mentais proporciona estímulos para falar e escrever. É frequente os nossos alunos não terem nada para dizer ou escrever quando têm de o fazer numa língua estrangeira. Na opinião de Arnold, Puchta e Rinvoluceri (2012: 18), um dos aspetos mais importantes do trabalho com imagens na aula de língua estrangeira é que conduz de forma natural à produção de textos. Pode contribuir para a produção de textos orais mais fluidos por parte de alunos de todas as idades se eles se centrarem no significado. Arnold, Puchta e Rinvoluceri (2012: 18) reforçam essa ideia quando afirmam o seguinte:

Trabajar con imágenes puede aumentar la fluidez tanto en la producción oral como en la escrita (...) las actividades con imágenes mentales proporcionan a los alumnos una sensación mayor de control de la situación, porque lo que van a producir en la lengua extranjera ha sido estimulado no solo por una fuente verbal externa, que quizá no pueden comprender del todo, sino también por sus imágenes interiores, de diversos tipos sensoriales.

A escrita de qualidade depende, em grande medida, de que haja algo para escrever e trabalhar com imagens proporciona aos alunos conteúdos ricos e significativos. A visualização faz parte da intuição, uma das fontes da criatividade (Arnold, Puchta & Rinvoluceri, 2012: 18).

Outra das vantagens de trabalhar com imagens é o facto de aumentarem o interesse e a motivação dos alunos (Wright, 1989: 2) e reforçarem o conceito que têm de si mesmos. A eficácia do processo de ensino-aprendizagem, em qualquer contexto educativo, depende em

grande medida da motivação dos alunos que é essencial para a aprendizagem de uma língua. Trabalhar com imagens na aula de língua estrangeira pode aumentar o interesse dos alunos e conseguir que mantenham uma relação mais ativa com os materiais que manuseiam. O prazer que os leitores sentem ao ler um texto narrativo advém das imagens mentais que se formam de modo natural, durante o processo de leitura, criando uma realidade emocional e sensorial mais ampla (Arnold, Puchta & Rinvoluceri, 2012: 19).

Quanto ao conceito de si mesmos, é importante que os alunos vejam pertinência naquilo que estudam e a sua aplicabilidade na vida prática do dia-a-dia. No entanto, as imagens estabelecem uma relação com o significado pessoal, uma vez que surgem do nosso interior quando lemos ou escutamos algo. Trabalhar com imagens faz com que os nossos alunos se convertam em protagonistas do seu processo de aprendizagem. A ideia que temos de nós mesmos está relacionada com o processo de estabelecer objetivos. Estimular os alunos a estabelecer objetivos que estejam ao seu alcance na aprendizagem de línguas estrangeiras, a elaborar planos para os alcançar e criar uma imagem de si mesmos a consegui-los pode transformar-se numa fonte poderosa de energia para a aprendizagem (Arnold, Puchta & Rinvoluceri, 2012: 20).

Para aproveitar ao máximo o trabalho com imagens é fundamental que se proporcione aos alunos um ambiente relaxado que propicie a concentração, o que certamente trará inúmeros benefícios à turma. Por outro lado, é importante treinar os alunos na arte da visualização que é uma extensão do pensamento através de imagens (Goldstein, 2008: 10). O termo *imaging* foi definido por Fletcher (2001: 165) como “the ability to conjure up something in the mind’s eye, move it around, change it and make judgements”. Isto é o que todos nós fazemos diariamente.

Quando o professor seleciona imagens para utilizar na sala de aula, deve pautar a sua escolha tendo em conta alguns critérios, tais como a familiaridade, que tenham uma vertente prática, que causem impacto, que permitam inúmeras interpretações, oportunidade para personalizar, respondam aos objetivos didáticos e às necessidades da turma, promovam uma comunicação autêntica. Os *realia*, as imagens dos manuais, e, mais importantes de todas, as imagens que o professor e os alunos possuem dentro da mente representam ferramentas fundamentais na sala de línguas estrangeiras.

A nossa função como professores de língua estrangeira é ajudar os alunos que são menos visuais e que manifestam mais dificuldades em retratar experiências. Como recebemos, diariamente, imensos estímulos visuais é revigorante proporcionar aos nossos alunos a oportunidade de olharem para dentro de si mesmos. Em muitos casos, a imaginação

consegue criar imagens mais ricas, através do olho da mente, do que aquelas que recebemos externamente.

Muito se tem dito e investigado sobre o que pode favorecer o fracasso ou o sucesso no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, mas o que determina o sucesso é, inequivocamente, o que afirma o autor Peter Strevens (1980: 28):

Maximum rates of achievement in the learning and teaching of a foreign language are typically produced when skilled and devoted teachers are encouraged by society and their profession to cherish willing learners.

A sociedade e, conseqüentemente, Pais/Encarregados de Educação e os próprios alunos têm de alterar a sua visão em relação aos professores e ao ensino. Os alunos, por sua vez, têm de ter vontade de aprender e os professores, como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, devem proporcionar materiais que facilitem esse processo, nomeadamente a imagem.

1.3.4. Vantagens do uso da imagem segundo Jamie Keddie e Andrew Wright

Para além das que já foram mencionadas, são várias as vantagens do uso da imagem como ferramenta pedagógica. Para Wright (1989: 136), as imagens motivam os alunos, tornam as matérias mais fáceis de entender e conseguem ilustrar a ideia geral de um objeto ou ação que é característico de uma determinada cultura. Para além de fornecer o contexto da língua, servir de ponto específico de referência ou estímulo (Wright, 1989: 2), o uso da imagem na sala de aula tem inúmeras outras vantagens. Jamie Keddie (2009: 6) apresenta dez razões que corroboram a importância do uso da imagem como recurso no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A **primeira** razão está relacionada com o casamento perfeito entre imagem e palavra. Quando se combinam palavras com imagens, toda a experiência da aprendizagem se torna memorável e produtiva. “Words and images are inseparable. We read or hear words and think of images. We see images and think of words” (Keddie, 2009: 6).

A **segunda** razão – a envolvência – as imagens podem ser utilizadas para envolver, aguçar a curiosidade, fornecer inspiração e, geralmente, realçar as experiências dos alunos na sala de aula. A **terceira** razão – criação de vazios de linguagem e lacunas de informação – enquanto um texto fornece a linguagem explicitamente, uma imagem torna-a implícita e cria assim um vazio a ser preenchido. Em primeiro lugar, uma imagem envolve os alunos, de seguida dá origem a naturais lacunas de informação e, por fim, expõe um vazio de linguagem

que tem de ser preenchido por palavras. O significado é a **quarta** razão apontada por Keddie (2009: 7). O uso da imagem quando se está a ensinar vocabulário ou estruturas gramaticais evita a tradução na língua materna, mal entendidos e explicações, pois tal como afirma Keddie (2009: 7) “Image is meaning”. *Agency* é a **quinta** razão apresentada pelo autor que em termos pedagógicos significa as escolhas dos alunos ou o seu envolvimento na aula. As atividades que implicam várias imagens são efetivas em promover o envolvimento dos alunos. Andrew Wright (1989: 17) partilha a mesma opinião e afirma que as imagens ao motivarem o aluno, fazem com que o aluno queira estar atento e participar. Concordo plenamente com esta ideia, pois, como se poderá constatar na reflexão sobre as aulas, o uso da imagem para introduzir os cinco sentidos, na aula 2 de Espanhol no 1.º Ciclo, as imagens selecionados para o ensino prévio de vocabulário antes da audição da canção “Rudolph the red-nosed reindeer”, na aula 7 de Inglês no 2.º Ciclo, e a imagem utilizada para introduzir a expressão “caras vemos corações não sabemos”, na aula 3 de Espanhol no 3.º Ciclo, comprova precisamente isto. A **sexta** razão prende-se com a memória e a ativação da linguagem: “it provides the teacher with an invaluable tool for recalling, retrieving, revising, recapping and reactivating target language.” (Keddie, 2009: 9) A **sétima** razão apresentada por Keddie tem a ver com tecnologia e a era da imagem. Hoje em dia, vivemos na era da imagem mediática. Os recentes avanços na informação tecnológica e fotografia digital consolidaram o papel da imagem como meio de comunicação altamente efetivo. Daí muitas pessoas se designarem de ‘pensadores visuais’, mais uma vez ao que Howard Gardner designa de inteligência visual-espacial, o que deve fazer repensar os métodos de ensino. Como recurso de ensino-aprendizagem, os materiais autênticos, baseados na imagem nunca foram tão fáceis de adquirir e, quando são levados para a sala de aula, refletem o mundo real. A **oitava** razão é a conveniência, ou seja, quando decidimos utilizar uma imagem na sala de aula, não temos de fotocopiar uma para cada aluno, são fáceis de transportar, tanto em formato papel como em formato digital. A **nona** razão refere-se ao facto de a imagem ser uma linguagem internacional, quer isto dizer que a comunicação visual ultrapassa fronteiras que a linguagem oral não supera e, para além disso, a subjetividade no processo de interpretação pode funcionar melhor como esforço dialógico e colaborativo. A subjetividade, definida por Rose (2001: 102) como “a whole range of complex and often nonrational ways of understanding”, permite a partilha da forma pessoal como entendemos as coisas com os colegas da turma. Também Andrew Wright (1989: 17) afirma que as imagens tanto podem ser descritas com objetividade (‘É um comboio’), como interpretadas (‘É provavelmente um comboio local’) ou ainda investidas de subjetividade (‘Gosto de viajar de comboio’). A **décima** e última razão apresentada por Jamie Keddie (2009: 10) refere-se ao conteúdo e integração linguística, ou

seja, tal como as palavras, as imagens têm uma gramática própria, uma série de regras para serem processadas e analisadas. O estudo destas regras vai combinar, entre outras coisas, elementos da psicologia, design gráfico, fotografia, semiótica, jornalismo, publicidade, relações públicas, estereótipos e ética. A análise das imagens pode ser mais proveitosa como esforço colaborativo em que os alunos partilham e discutem diferentes ideias.

As imagens apresentam inúmeras vantagens e todas elas podem ser exploradas na aula de línguas estrangeiras, tal como referem os autores, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se torna mais motivador e envolvente. Quando se consegue envolver os alunos nas atividades é um prenúncio de sucesso da sua aprendizagem e, neste aspeto, a imagem desempenha um papel crucial, tal como se pode constatar na descrição das práticas no ponto 2.

Andrew Wright (1989: 9) acrescenta que a escolha das imagens deve ter em conta a oportunidade e o desafio. A oportunidade, no sentido em que os alunos são encorajados a expressar os seus sentimentos, ideias e partilhar experiências. Desafios, porque há sempre um objetivo definido e o desafio implica um elemento de competição individual ou como membro de um grupo. Wright (1989: 17) acrescenta que ambas as categorias apresentam uma base muito útil para estimular e providenciar informação a ser utilizada na conversação, discussão e narração de histórias.

A imagem é muito poderosa, porque origina explosões de emoções, pensamento e curiosidade. Conseguem trazer de volta memórias, fazem-nos lembrar experiências que vivemos e refresca a parte do cérebro que as palavras, por si só, não conseguem alcançar. Desta forma, a imagem apresenta inúmeras vantagens que podem ser uma mais-valia na aula de línguas estrangeiras, nomeadamente: fornecer o contexto, envolver os alunos, criar vazios de linguagem e lacunas de informação, evitar a tradução na língua materna, estimular a memória e ativar a linguagem, trata-se de materiais autênticos que levam o mundo real para dentro da sala de aula, são consideradas uma linguagem internacional investidas de conteúdo e integração linguística. Com tantas vantagens, cabe-nos a nós, professores, fazer um bom uso desta ferramenta pedagógica para conduzirmos os alunos ao sucesso.

1.4. Os programas de Inglês e de Espanhol na promoção da imagem

Portugal é um dos 27 países que compõem a União Europeia e, como tal, tem de ter como base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Trata-se de um guia que define os objetivos a serem atingidos pelos alunos de línguas estrangeiras na Europa.

Os programas nacionais para as diferentes línguas, cuja elaboração é da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, refletem a preocupação em cumprir os pressupostos delineados pelo Conselho da Europa e compilados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Para a elaboração das Práticas de Ensino Supervisionada foi crucial a análise dos programas de Inglês e de Espanhol nos três ciclos do ensino básico, para que os alunos pudessem atingir os objetivos definidos pelo QECR. Foi importante uma análise da articulação e da continuidade dos programas entre os diferentes ciclos de ensino. Por fim, tentei compreender as sugestões metodológicas para o uso da imagem como ferramenta pedagógica.

Aquando da realização da prática supervisionada de Espanhol no 1.º Ciclo do ensino básico, deparei-me com a inexistência de um programa para a disciplina de Espanhol. Esta questão prende-se com o facto de o sistema educativo português não contemplar o ensino de outra língua estrangeira, para além do Inglês, no 1.º Ciclo do ensino básico. Aqui se denota a primazia do Inglês como língua de comunicação global, já anteriormente referida. A solução passou por adaptar o Programa de Generalização do Inglês ao ensino do Espanhol. O Programa de Generalização do Inglês foi elaborado de acordo com as teorias da Psicologia da Aprendizagem, da Psicologia do Desenvolvimento, e com as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e os pressupostos do QECR.

Seria profícuo se se pensasse na elaboração de um Programa para o ensino do Espanhol no 1.º Ciclo, pois há escolas privadas onde o Espanhol faz parte da oferta formativa apresentada aos alunos e, como ainda não foram elaboradas Orientações Programáticas ou mesmo um Programa, é costume adaptar-se o de Inglês, pois, apesar de ambas serem línguas estrangeiras, têm as suas especificidades. A preocupação que houve da minha parte, juntamente com as restantes colegas estagiárias, sob a orientação da Professora Cooperante e supervisão da Professora Supervisora, foi a elaboração de uma Planificação Anual para que houvesse uma sequência lógica entre todos os temas abordados e evitar a repetição dos mesmos.

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

O Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, datado de setembro de 2005, descreve os princípios orientadores de como a língua inglesa deve ser ensinada aos alunos, enquanto oferta extracurricular. Alertam-se os professores para

que implementem uma aprendizagem baseada em atividades motivadoras e lúdicas, dando primordial importância ao desenvolvimento da oralidade, tanto a compreensão oral como a expressão oral. O objetivo principal passa pela motivação para a aprendizagem do Inglês e para o desenvolvimento global da criança. A aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo permite à criança progredir, não só a nível linguístico mas também a nível emocional. Muitas das atividades de uma língua estrangeira proporcionam oportunidades para desenvolver estratégias de aprendizagem e também de autoconfiança. Assim sendo, devemos planificar atividades que permitam crescer em todas as frentes. A aprendizagem deve ocorrer num ambiente agradável, menos formal e que permita a articulação de conteúdos interdisciplinares, onde o Inglês funcione como elo de ligação. A sala de aula deve ser palco de um ambiente relaxado, divertido e ativo, que apoie todo o tipo de crianças e as ajude a desenvolver todas as suas capacidades. Este documento surge da tomada de consciência dos seguintes fatores que são descritos pelo Ministério da Educação:

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

(ME, 2005:9)

As finalidades definidas pelo Ministério de Educação e Ciência no Programa de Generalização do Inglês são as seguintes:

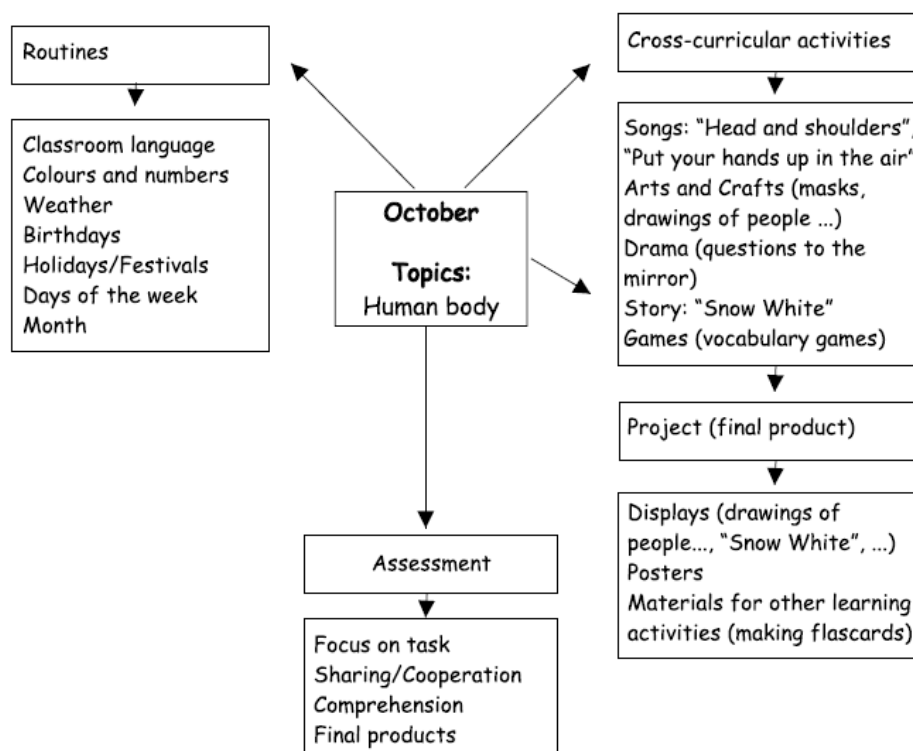
- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar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

(ME, 2005: 11)

Daqui se depreende que os objetivos gerais para este ciclo de ensino estão direcionados para a comunicação, o desenvolvimento global do aluno, a promoção do respeito

pelo próximo, a criação de uma relação positiva com a língua e a cultura inglesa e o incentivo à utilização da língua com fins comunicativos.

Para atingir estes objetivos o professor deve adotar uma metodologia que inclua o jogo, a expressão plástica, canções, *chants*, contos tradicionais, histórias, dramatizações e o trabalho de projeto, entre outras. Pretende-se o desenvolvimento global do aluno, que ele esteja interessado e motivado para a aprendizagem da língua inglesa, promovendo a comunicação e a socialização. Espera-se que as atividades selecionadas fomentem a autoestima e autoconfiança do aluno, que tenham em conta os gostos e interesses dos alunos, as suas necessidades, os seus níveis de desenvolvimento, estilos de aprendizagem e que se baseiem em metodologias tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*. Deve-se proporcionar à criança a possibilidade de aprender através de todos os sentidos. Sugere-se que as unidades tenham uma duração mensal, «cada uma delas organizada ao torno do mês» (ME, 2006: 8). Apresenta-se, de seguida, a título de exemplo, a unidade de duração mensal para o mês de outubro:



(ME: 2006: 28)

Quadro 1: Exemplo de uma unidade mensal do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Programa enfatiza, tal como já foi referido, a compreensão e expressão orais, numa fase inicial, mas salienta que a leitura e a escrita não devem ser negligenciadas pois podem desempenhar um apoio crítico.

Relativamente aos temas, recomenda-se que a exploração se inicie a partir do mundo pessoal da criança e que, posteriormente, se avance para um mundo mais abrangente que inclua interesses mais distantes. Sugere-se que os primeiros temas a serem abordados sejam a família, a casa, a escola e os amigos. Aconselha-se que se tenham em conta temas que ligam a língua inglesa às outras disciplinas que compõem o currículo do 1.º Ciclo, designadas de “Temas Intercurriculares”, como por exemplo as festividades, uma vez que motivam os alunos e contribuem de forma significativa para que sintam empatia por outras culturas. Os seguintes quadros apresentam temas que corroboram o que foi dito anteriormente.

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

Quadro 2: Temas relacionados com o aluno e o seu mundo (ME, 2005: 15)

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

Quadro 3: Temas intercurriculares e festividades (ME, 2005: 15)

O Programa salienta que “não há uma combinação certa ou errada na exploração dos temas. A escolha destes depende do grupo de alunos e dos respetivos interesses” (ME, 2005: 16). Neste sentido, as características de cada grupo de alunos definem a forma como se aborda ou se decide explorar os temas.

As Orientações Programáticas recomendam atividades motivadoras, onde se privilegiem a oralidade e o desenvolvimento global da criança. A imagem desempenha um papel crucial na consecução destes objetivos, porque é uma ferramenta motivadora que estimula a competência comunicativa e promove a socialização.

No que à avaliação diz respeito, deve ser realizada num ambiente positivo e de apoio, de modo a que o aluno não se sinta derrotado. A avaliação é exclusivamente formativa e deve realçar o esforço, a motivação, o empenho e as conquistas dos alunos. Deve, também, utilizar instrumentos diversificados e adequados como instrumento de avaliação de desempenho das macrocapacidades de receção (leitura e audição) e de produção (produção oral e escrita). Medir o processo educativo é o aspeto desagradável do processo de aprendizagem. Contudo, é essencial no processo educativo e, qualquer que seja a idade dos aprendentes, a avaliação tem que ser tomada em conta como parte do processo de aprendizagem do Inglês. A avaliação deve ser orientada tendo em conta diferentes vetores que vão contribuir para que o professor conheça melhor os seus alunos, não se cingindo aos conteúdos linguísticos e culturais de forma a promover o crescimento global do aluno. Assim sendo, recomenda-se que o professor centre a sua observação nos itens como interação, interesse, iniciativa, empenho, organização e produto final (ME, 2006: 16). A observação é o método de avaliação privilegiado para este nível de ensino, o que implica, por parte do professor, uma postura atenta ao longo da aula. De modo a registar e organizar as observações dos alunos, o Programa aconselha o preenchimento de grelhas de verificação, como o seguinte modelo:

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

Quadro 4: Exemplo de grelha de verificação das observações dos alunos (ME, 2005: 29)

A utilização do portefólio é sugerida como instrumento de avaliação das aprendizagens, uma vez que inclui amostras de trabalhos dos alunos, fichas de autoavaliação e projetos ou outro tipo de documento que permitam ao aluno centrar-se no processo de preparação, execução e apreciação do produto final. É aconselhável que o portefólio acompanhe o aluno na transição para o 2.º Ciclo do ensino básico. Assim, o professor de Inglês pode ter acesso a informação relevante e clara não só ao nível dos processos como também dos produtos das aprendizagens realizadas anteriormente. É de lamentar que não se verifique esta ponte entre o 1.º e o 2.º Ciclo, pois o único beneficiário seria o aluno. Enquanto a professora do 2.º Ciclo necessita de tempo para conhecer o grupo com quem vai trabalhar: as suas características, os pontos fortes, os pontos débeis, o progresso na aprendizagem e os conteúdos lecionados. Esse processo podia ser agilizado se houvesse comunicação entre o 1.º e o 2.º Ciclo e também permitiria uma melhor planificação para o 5.º ano, tendo em conta os

conteúdos que foram lecionados no ano anterior, pois já não necessitam que lhes seja dedicado tanto tempo como se fossem lecionados pela primeira vez. Tudo isto seria dispensável se a iniciação ao Inglês se fizesse no 1.º ciclo e houvesse uma sequenciação com os restantes ciclos de ensino.

A autoavaliação deve ser implementada de forma simples e transparente, para que o aluno seja conduzido a refletir sobre o seu desempenho. É de primordial importância que o aluno tenha consciência dos seus pontos fortes e também das suas debilidades, para serem ultrapassadas. Essa reflexão deve ser feita em conjunto com o professor e com os restantes colegas da turma. O Programa sugere o seguinte exemplo:

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

Quadro 5: Exemplo de grelha de autoavaliação (ME, 2005: 31)

A preocupação do programa é que os professores não devem ensinar para a avaliação. A aprendizagem é um processo em que o currículo, as didáticas e a avaliação devem funcionar de modo integrado. A avaliação deve ser encarada como um processo que permite melhorar a aprendizagem e o ensino, permitindo ao professor reformular as suas estratégias de acordo com as necessidades dos alunos. Refere-se a importância de proporcionar momentos de autoavaliação para que o aluno se comprometa com a sua própria aprendizagem, tornando-se mais autónomo e responsável.

Dado que as metodologias de ensino para este ciclo privilegiam atividades lúdicas, que envolvam os alunos indo ao encontro dos seus interesses, as Orientações Programáticas também sugerem atividades com imagens como por exemplo *picture bingo*, *memory chain*, *Kim's game*, *guess the card*, *storytelling*, *picturebooks* e ilustrações realizadas pelos alunos para expor na sala de aula (ME, 2005: 37-44). Assim, podemos afirmar que a imagem começa a ser mais valorizada e a serem reconhecidas todas as suas potencialidades no processo de

ensino-aprendizagem, tais como ativar a linguagem e a memorização, servir de suporte visual a uma história, onde evita a tradução para a língua materna e também interpretações dúbias.

As experiências de aprendizagem devem ser ativas, significativas e diversificadas, colocando, sempre que possível, o aluno no centro do processo, tornando-o ativo e responsável pela sua própria aprendizagem. Como já referi anteriormente, a imagem facilita a memorização e fomenta a comunicação autêntica entre os alunos.

Os aspetos afetivos positivos relacionados com a aprendizagem de uma língua estrangeira são, em parte, consequência da relação professor/alunos. É importante os professores terem em mente este aspeto, pois dele pode depender o sucesso ou o fracasso do processo de ensino-aprendizagem.

Já decorreram alguns anos desde que foi implementado o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, infelizmente, continua a haver professores com pouca ou nenhuma formação para este ciclo de ensino. Talvez daí surja a má imagem que Pais/Encarregados de Educação têm em relação às Atividades Extracurriculares. No seu ponto de vista, trata-se de um momento de brincadeira onde não se aprende nada. É urgente alterar esta visão que em nada dignifica a imagem do professor de Inglês. Ao contrário do que muita gente pensa, é necessária uma competência científica e pedagógica elevada para ensinar Inglês no 1.º Ciclo. O professor que faz a iniciação à língua estrangeira deve preocupar-se com outros aspetos para além dos conteúdos linguísticos, uma vez que a aula de língua estrangeira permite trabalhar a expressão corporal, o movimento, a expressão dramática, a criatividade, desenvolver a memória, refletir sobre os processos de metacognição e praticar a educação cívica. Um docente de língua estrangeira do 1.º Ciclo deve dominar as metodologias para este ciclo de ensino, possuir competências pedagógicas, linguísticas e versatilidade. Há ainda um longo caminho a percorrer, que passa por decisões quanto à sua integração como parte do currículo obrigatório de frequência, responsabilidade da docência e formação de professores, entre outros.

1.4.2. Os Programas de Inglês no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Os Programas de Inglês foram elaborados tendo em consideração que a aprendizagem de uma língua estrangeira visa a socialização e valorização pessoal, através das relações interpessoais, a construção do eu no sentido global e o paradigma comunicativo. O que vai ao encontro do que tinha sido redigido nas Orientações Programáticas do 1.º Ciclo.

As finalidades do ensino do Inglês visam proporcionar o contacto com a língua e a cultura inglesa, desenvolver a consciência linguística e cultural, incrementar o respeito pelo

outro, estimular o desenvolvimento da autoconfiança, espírito de iniciativa, sentido crítico, criatividade, sentido de responsabilidade e autonomia, fomentar uma dinâmica intelectual que desperte o gosto por uma atualização constante dos conhecimentos através dos *media* e das novas tecnologias e promover a consciência de cidadania a nível individual e coletivo (ME, 1996: 7 e ME: 1997a: 9).

O Programa de Inglês de 3.º Ciclo surge como uma continuidade em relação ao de 2.º Ciclo e alguns dos objetivos gerais consistem em:

- Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência;
- Manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferentes – o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo;
- Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender;
- Assumir a sua individualidade/ singularidade pelo confronto de ideias e pelo espírito crítico;
- Utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem.

(ME, 1997a:9)

Este programa não se distancia dos referidos anteriormente no que se refere à competência comunicativa que se pretende que os alunos consigam atingir como fim último da sua aprendizagem. Outro ponto que é comum aos outros programas é o foco que se coloca na socialização e na necessidade de educar para a tolerância para com outros povos e outras culturas, de modo a evitar preconceitos e formas de discriminação. Desde o 1.º Ciclo que as Orientações Programáticas chamam a atenção para a importância de os alunos serem responsabilizados pela sua própria aprendizagem e, através da autoavaliação, tomarem conhecimento das suas debilidades, com o objetivo de as superarem com dedicação e trabalho árduo. No Programa de Inglês do 3.º Ciclo continua-se a colocar a ênfase neste ponto e, neste caso, os alunos já têm mais maturidade para lidar com os aspetos menos positivos da sua aprendizagem.

A elaboração deste programa demonstra preocupação com a continuidade dos conteúdos programáticos, revelando uma boa articulação em relação ao 2.º Ciclo e aumentando o nível de exigência.

A abordagem comunicativa continua a ser o foco deste programa colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor é o de fornecer as ferramentas necessárias ao progresso do aluno, de modo a que este se sinta motivado, autónomo e responsável. A avaliação é encarada como uma forma de orientação da aprendizagem, tal como acontecia no Programa de Inglês do 2.º Ciclo.

Após a análise dos dois programas, posso afirmar que são bastante semelhantes no que se refere aos objetivos específicos tanto nas competências comunicativas de produção (expressão/interação oral, expressão escrita) e receção (compreensão auditiva e compreensão da leitura) como nas competências linguísticas (léxico, gramática e cultura). O aluno surge no centro do processo de ensino-aprendizagem e pretende-se o seu desenvolvimento global. A componente lúdica é essencial para a motivação do aluno e conseqüente sucesso na sua aprendizagem. A metodologia deve assentar em práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às diferenças de motivação, interesses, necessidades e ritmos dos alunos. Salienta-se a abordagem comunicativa e intercultural. O critério para a seleção de materiais deve passar pela autenticidade e pelo realismo. Neste sentido, a imagem é uma excelente ferramenta de trabalho, uma vez que consegue ser autêntica, real e promove a capacidade comunicativa. O professor surge como orientador e facilitador da aprendizagem, assegurando as condições e os meios que desenvolvam as capacidades de organizar, controlar e avaliar a aprendizagem do aluno.

As Orientações Programáticas do 1.º Ciclo são mais recentes do que o Programa de Inglês do 2.º ciclo, estando de acordo com os princípios preconizados pelo QECR. Desta forma, seria conveniente o Programa do 2.º Ciclo ser revisto, não só para estar de acordo com as diretrizes do QECR mas também para dar continuidade às Orientações do 1.º Ciclo, uma vez que a iniciação à língua inglesa ocorre no 1.º Ciclo. A atualização do Programa seria benéfica, acima de tudo, para os alunos, pois aqueles que frequentaram quatro anos no 1.º Ciclo sentem alguma desmotivação quando, no 5.º ano, voltam a abordar as mesmas temáticas. O professor também desempenha um papel preponderante na parte da motivação, pois, a partir do momento em que conhece os alunos que compõem a turma e o seu percurso na aquisição da língua inglesa, pode adaptar o programa para que os alunos não se sintam desmotivados.

1.4.3. O Programa de Espanhol no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

O Programa de Espanhol do 3.º Ciclo não pode ser analisado em termos contrastivos com o de 2.º Ciclo, à semelhança do que foi feito com o de Inglês, porque nas aulas supervisionadas de Espanhol de 2.º e 3.º Ciclos a língua Espanhola foi iniciação. Chamo a atenção para o facto de que o Programa de Espanhol aqui analisado será o programa de iniciação e não o de continuação. Vou, portanto, estabelecer uma comparação em termos teóricos e metodológicos.

Nos objetivos gerais, o Programa salienta que se deve permitir ao aluno:

- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua Espanhola:
 - compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
 - produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;
- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão Espanhola;
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.

(ME, 1997b:9)

Para estes objetivos gerais serem atingidos com maior facilidade deve ser prioritário o recurso à imagem. A compreensão de textos orais e escritos será facilitada se se usar uma imagem como suporte visual, pois, para além de evitar o recurso à língua materna também evita interpretações dúbias. A imagem facilita a interação oral entre os alunos que se torna espontânea, uma vez que a subjetividade de interpretações constrói a identidade pessoal e desenvolve o espírito crítico. As imagens motivam os alunos, tornam as matérias mais fáceis de entender e conseguem ilustrar a ideia geral de um objeto ou ação que é característico de uma determinada cultura. Desta forma, pode-se concluir que a imagem tem conquistado o seu lugar nas salas de aula e tem-se revelado uma ferramenta essencial na aquisição de línguas estrangeiras.

Mais uma vez se enfatiza o ensino com fins comunicativos como forma de levar a cabo estes objetivos, tal como acontece em todos os programas analisados anteriormente, colocando o enfoque no trabalho por tarefas. Neste programa, o enfoque por tarefas surge como proposta, dando autonomia ao professor para adequar os métodos à realidade dos alunos e ao contexto da turma, tendo como ponto de chegada a consecução dos objetivos propostos e não esquecendo o propósito comunicativo da aprendizagem.

O programa de Espanhol faz constante referência às orientações do Quadro Europeu Comum de Referência, coisa que não acontece no de Inglês, por ter sido redigido anteriormente ao QECR. Dada a proximidade não só territorial, mas também linguística entre o Espanhol e o português, sugerem-se atividades contrastivas, consideradas relevantes e pertinentes para o tratamento do erro.

Este programa salienta a importância de envolver o aluno no processo de aprendizagem, tornando-o capaz de tomar decisões, possibilitando a negociação e a adaptação da planificação inicial à realidade da turma e interesses dos alunos. Deste modo, os alunos estabelecem os objetivos, tornando-se responsáveis e motivados.

Apesar de o enfoque por tarefas ser referido nos Programas de Espanhol do 2.º e 3.º Ciclos, não é sugerido da mesma forma. Enquanto no Programa de 2.º Ciclo aparece como uma obrigatoriedade a seguir, com exemplos de aulas planificadas, no 3.º Ciclo surge como sugestão e é fornecida autonomia ao professor. Em termos metodológicos ambos os programas seguem a mesma linha de orientação.

É comum a todos os programas, tanto de Inglês como de Espanhol, a finalidade comunicativa da aprendizagem, a importância de centrar o processo educativo nos alunos, surgindo o professor como facilitador e orientador desse mesmo processo, a necessidade de facultar uma aprendizagem efetiva da língua tendo sempre em consideração os interesses dos alunos, as suas motivações, os seus ritmos de aprendizagem e que desenvolvam os domínios cognitivo, afetivo e sociocultural. O aluno é visto como um todo e a aprendizagem de uma língua estrangeira visa o desenvolvimento do aluno como ser global.

Em suma, a continuidade e ligação que se observa nos programas de Inglês do 2.º e 3.º Ciclos não se verifica nos programas de Espanhol do 2.º e 3.º Ciclos, devido à atual oferta educativa. As Orientações Programáticas de Inglês do 1.º Ciclo surgem isoladas, uma vez que o Programa de Inglês do 2.º Ciclo não lhe dá continuidade.

O uso da imagem como ferramenta pedagógica tem plena aplicabilidade em ambas as línguas e nos três ciclos de ensino. Para além do fim comunicativo do ensino da língua, onde a imagem promove a oralidade com troca de opiniões e fomenta o espírito crítico, até às orientações de todos os programas que enfatizam o uso de materiais motivadores. Aqui encaixa a imagem como ferramenta motivadora não só para os alunos mais novos, mas para alunos de todas as idades. Com os alunos mais novos, a imagem capta a atenção, ajuda com o significado, permite realizar jogos didáticos e nas fichas de trabalho, os exercícios tornam-se mais atrativos e coloridos, como por exemplo os crucigramas ou imagens para legendar. Na produção escrita, a imagem é fundamental para as ideias fluírem, em primeiro lugar na mente de quem a observa e só depois é que as passa para o papel. Para além das vantagens enumeradas se poderem aplicar a alunos de qualquer idade, com alunos mais velhos, o uso da imagem permite fomentar a oralidade exprimindo sentimentos, opiniões, estimulando o espírito crítico, favorecendo a criação da sua própria personalidade e aprendendo a respeitar as opiniões dos outros.

2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1. Contextualização

2.1.1. As escolas das práticas de ensino

A elaboração do Relatório Final tem por base as aulas implementadas ao longo do segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.

As práticas de ensino só foram possíveis devido à colaboração das escolas que colocaram as suas turmas à disposição e ao auxílio prestado pelos Professores Cooperantes que se mostraram disponíveis para acompanhar e orientar as aulas supervisionadas.

De acordo com o que está estipulado na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado – a lecionação das disciplinas de Inglês e de Espanhol durante cinco semanas em cada disciplina e em cada ciclo de ensino – as aulas foram implementadas em quatro escolas de Bragança. Deste modo, as aulas do 1.º Ciclo de Inglês e do 1.º Ciclo de Espanhol decorreram na Escola de Santa Clara, as aulas do 2.º Ciclo de Inglês na Escola Básica Augusto Moreno, as aulas do 2.º Ciclo de Espanhol na Escola Básica Paulo Quintela e as aulas do 3.º Ciclo de Espanhol na Escola Secundária Abade de Baçal.

2.1.2. As turmas e a calendarização das aulas

A Prática de Ensino Supervisionada de Inglês no 1.º Ciclo estava prevista ter início no dia 20 de fevereiro de 2012 e terminar a 24 de março de 2012, mas como a aula de observação coincidia com a pausa letiva do Carnaval, achou-se por bem antecipar essa aula para o dia 14 de fevereiro, na Escola de Santa Clara com a turma do 4.º ano. A turma tinha duas aulas de Inglês de 60 minutos que decorreram às terças-feiras das 11h às 12h e quartas-feiras das 16h às 17h. Foram implementadas nove aulas: uma de observação e oito de prática efetiva, sob a cooperação da Professora Dora Afonso e a supervisão da Professora Doutora Elisabete Silva, Professora de Didática do Inglês e supervisora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. A turma do 4.º ano era constituída por vinte e um alunos, em que doze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

De seguida, implementou-se a Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol no 1.º Ciclo que decorreu entre os dias 12 de abril e 10 de maio de 2012, na Escola de Santa Clara com a mesma turma de 4.º ano onde foram implementadas as aulas de Inglês do 1.º Ciclo. A aula de Espanhol decorreu uma vez por semana com a duração de 45 minutos às quintas-feiras

das 17h às 18h. Foram lecionadas cinco aulas sob a cooperação da Professora Dora Afonso e a supervisão da Professora Doutora Rebeca Martínez, Professora de Didática do Espanhol e Professora supervisora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Seguidamente, tiveram lugar as aulas de Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol no 3.º Ciclo que decorreram entre 7 de maio e 4 de junho de 2012, na Escola Secundária Abade de Baçal, numa turma de 9.º ano, com uma aula semanal de 90 minutos às segundas-feiras entre as 14h30 e as 16h. A turma C do 9.º ano era composta por vinte e cinco alunos, em que doze eram do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os treze e os quinze anos de idade. Foram lecionadas quatro aulas, antecedidas pela aula de observação, sob a cooperação da Professora Catarina Rato e da Supervisão dos Professores Supervisores Rebeca Martínez e Nelson Parra.

A seguir e já no ano letivo seguinte, implementaram-se as aulas de Prática de Ensino Supervisionada de Inglês no 2.º Ciclo na Escola Básica Augusto Moreno entre 13 de novembro e 13 de dezembro de 2012. As aulas foram implementadas na turma C do 5.º ano sob a cooperação da Professora Graça Cristóvão e a supervisão da Professora Doutora Elisabete Silva. Tratou-se de uma turma composta por vinte e um alunos, em que doze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade. Para esta turma estavam contempladas no horário duas aulas semanais – um bloco de 90 minutos e um bloco de 45 minutos, que decorreram às terças-feiras, das 11h05 às 11h50, e quintas-feiras, das 10h20 às 11h50. No total foram lecionadas oito aulas, antecedidas de duas aulas de observação da turma e da forma de atuar da Professora Cooperante.

Por fim e de forma a poder realizar as aulas de Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol no 2.º Ciclo, foi criado um Clube na Escola Básica Paulo Quintela que contou com a cooperação do Professor Nelson Parra e a supervisão da Professora Doutora Alexia Dotras. O clube teve início a 16 de janeiro e decorreu semanalmente às quartas-feiras à tarde com início às 15h e com a duração de 45 minutos. Durante cinco semanas tive a oportunidade de sensibilizar os alunos, aguçando-lhes a curiosidade para a aquisição de uma nova língua estrangeira – o Espanhol. No dia 20 de fevereiro de 2013 terminei as aulas de Prática de Ensino Supervisionada seguindo-se outra colega, assegurando o Clube e dando continuidade ao trabalho já iniciado. O Clube de Espanhol iniciou com dezassete alunos de 6.º ano, provenientes de turmas diferentes, nove do sexo feminino e oito do sexo masculino. As idades variavam entre os dez e os doze anos. A assiduidade destes alunos deixou muito a desejar, pois, a partir da terceira aula passaram a ser presença no Clube cerca de seis alunos e em que os alunos variavam de semana para semana, alegando motivos de saúde ou de estudo para se

ausentarem, uma vez que o Clube decorreu na única tarde livre. Denotou-se uma ausência de compromisso e de responsabilidade por parte dos alunos, uma vez que a frequência do Clube era livre, mas com o conhecimento e autorização dos Pais/Encarregados de Educação.

Neste Relatório não se referem as aulas de Inglês no 3.º Ciclo, porque não foram implementadas. Este facto deveu-se à dispensa, uma vez que já tinha realizado um estágio profissionalizante neste ciclo de ensino, no âmbito do estágio integrado da Licenciatura em Português e Inglês (ensino de), no ano letivo 2000/2001, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, realizado na Escola Secundária de Vila Pouca de Aguiar, que atualmente integra o Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Pouca de Aguiar Sul. Esta experiência prévia permitiu-me uma maior consciencialização da exigência que se requer no ensino de uma língua estrangeira. Para além disso, permitiu-me transpor para as aulas de Prática de Ensino Supervisionada conhecimentos teóricos e práticos anteriores, embora a faixa etária dos alunos e as características dos mesmos constituam duas variáveis muito importantes a ter em conta.

2.2. Descrição e análise crítica das práticas

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

Como já referi no ponto anterior, a prática de ensino de Inglês no 1.º Ciclo decorreu na Escola de Santa Clara sob a cooperação da Professora Dora Afonso. Talvez por esta ser uma escola privada, o ensino do Inglês ganhe um carácter mais efetivo ou sério, embora não deixe de ser uma disciplina extracurricular. Julgo que é positivo a disciplina de Inglês ser encarada com a mesma seriedade que são encaradas as restantes disciplinas, manifestando-se, por exemplo, no horário que não é apenas ao final do dia, tal como se verifica em muitas escolas públicas, em que muitas vezes é visto como uma brincadeira e uma forma de ocupar o tempo dos alunos. A escola adotou o manual *Bugs World 4*, da editora Macmillan, que utilizei na maioria das aulas e que procurei complementar com material extra, introduzindo atividades variadas, fomentando estratégias que fossem ao encontro da problemática mencionada na primeira parte do Relatório – o uso da imagem como ferramenta pedagógica e como forma de facilitar a memorização e a aquisição de conteúdos lexicais e gramaticais. No quadro abaixo podem-se visualizar as atividades principais desenvolvidas em cada aula e que serão descritas seguidamente.

Aula / Data	Atividades principais
14/02/2012	Observação

1. ^a aula: 28/02/2012	<i>Flashcards activity – shops</i>
2. ^a aula: 29/02/2012	<i>Story cards activity</i>
3. ^a aula: 06/03/2012	<i>Handmade clock activity</i>
4. ^a aula: 07/03/2012	Consolidação das horas: <i>handmade clocks activity</i>
5. ^a aula: 13/03/2012	<i>Dad's briefcase activity</i>
6. ^a aula: 14/03/2012	<i>Currency activity – shopping cards and shopping list</i>
7. ^a aula: 20/03/2012	<i>Shopping cards and shopping list activity</i>
8. ^a aula: 21/03/2012	<i>Flashcards and word cards activity</i> <i>Story cards activity</i>

Quadro 6: Calendarização e Planificação – Inglês 1.º Ciclo

Passo a descrever as atividades realizadas nestas aulas de Prática de Ensino Supervisionada que pretendem refletir essencialmente sobre a importância do uso da imagem como ferramenta crucial no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso específico com alunos do 1.º Ciclo.

A **1.^a aula** decorreu no dia 28 de fevereiro de 2012 e teve como principal objetivo a introdução dos nomes de algumas lojas, os objetos que se podem comprar em cada uma delas e o caso possessivo. Para introduzir o vocabulário novo foram utilizados *flashcards*, *word cards* e uma *canção*. Os materiais selecionados tiveram em conta as características da turma (curiosidade, energia, o gosto pelo movimento) e pareceram ser os mais adequados. Desta forma, optei por utilizar o quadro, cd, manual, *flashcards*, *word cards* e livro de atividades. Os alunos foram receptivos a todas as atividades propostas. Manifestaram alguma dificuldade inicial no caso possessivo, mas as dúvidas dissiparam-se depois de mais algum tempo dedicado à prática oral, que, inicialmente, não tinha sido contemplado na planificação.

Aspetos positivos: o uso de *flashcards* (vide apêndice 1) permitiu aos alunos uma rápida memorização do vocabulário, diminuiu o tempo de explicação, uma vez que os conceitos foram mostrados visualmente aos alunos, daí não ter sido necessário investir tanto tempo em explicações e exemplos. A associação da imagem do *flashcard* à palavra escrita no *word card* permitiu que o aluno visualizasse a imagem e também a forma como se escreve. O recurso à canção permitiu aos alunos serem confrontados com a sonoridade e o ritmo próprio da língua inglesa e, também, o contacto com a pronúncia de um falante nativo.

Aspetos negativos: podia ter havido um maior dinamismo e uma maior participação dos alunos nas atividades com os *flashcards* e *word cards*, o que não se verificou devido à disposição da sala e também ao elevado número de alunos que compõe a turma.

Na introdução do caso possessivo, os alunos sentiram alguma dificuldade, porque não há correspondência deste tópico gramatical em português e porque o 's no final das palavras os estava a confundir, pois os alunos estavam a associar ao plural. A sonoridade do 's combinada com os nomes dos alunos estava a criar alguma resistência à prática oral. Dediquei mais algum tempo a dar exemplos e os alunos já conseguiam verbalizar exemplos pensados por eles.

A **2.ª aula** teve lugar no dia 29 de fevereiro e consistiu em praticar os conteúdos lecionados na aula anterior, recorrendo, novamente, a *flashcards*, *word cards*, canção e *story cards*. Todo o material que inclui imagens torna-se extremamente apelativo e motivador para os alunos, pelo que a sua participação nas atividades é feita de forma entusiástica. Depois de rever o vocabulário e o caso possessivo com a ajuda dos *flashcards* e *word cards*, foi contada uma história aos alunos com a ajuda de *story cards*. Estiveram todos muito atentos e, na altura de verificar a compreensão da história, todos queriam responder, o que significa que apreenderam o sentido geral da mesma.

O uso dos *story cards* foi muito motivador, envolveu todos os alunos, como é recomendado no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aspetos positivos: a utilização de *story cards* (vide apêndice 2) prendeu a atenção dos alunos e aguçou a curiosidade dos mesmos. Por outro lado, o facto de ter um suporte visual facilitou a compreensão da história (Scrivener, 2011: 349). A história tinha como personagem principal uma menina da mesma faixa etária dos alunos, o que fez com que se identificassem com ela e com o que ela andava a fazer: a menina fez um recado ao pai para surpreenderem a mãe, algo que também podia acontecer aos alunos. Aqui temos presente um tema que faz parte do mundo da criança, tal como é sugerido no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aspetos negativos: a repetição do que foi dado na aula anterior é rotineiro, mas impossível de evitar, uma vez que se os conteúdos não forem bem consolidados acabam por ser esquecidos. É de salientar que as rotinas são necessárias na faixa etária destes alunos. A pronúncia também é outro ponto muito importante que é tido em atenção e remete-nos para o método utilizado durante a II Guerra Mundial, o Audiolingualismo, método já ultrapassado, mas ao qual se torna necessário recorrer em alguns momentos da aula e que combinado com outros métodos mais recentes, onde não se descure o *drilling*, facilita o processo de ensino-aprendizagem.

A **3.^a aula**, no dia 6 de março, consistiu em rever os nomes das lojas, através do jogo da memória em que se utilizaram *flashcards* e *word cards*. Utilizaram-se os *story cards* para rever a história e a partir da história introduziram-se as horas. Neste nível de ensino, é fundamental a repetição e a consolidação, caso contrário os alunos esquecem com muita facilidade.

As horas foram explicadas e depois praticadas através de um relógio de cartão que permitia ajustar os ponteiros, denominado *Mr. Clock*. Em primeiro lugar, procedeu-se a uma prática entre professora e aluno e posteriormente entre os alunos.

Aspetos positivos: o uso de *flashcards* permitiu realizar o jogo da memória. O jogo é uma das vantagens do uso de *flashcards*, em que os alunos manuseiam os cartões. Os alunos não só tiveram a oportunidade de visualizar a imagem que representa a loja ou o produto que lá se pode comprar, como também a forma como se escreve. O recurso aos *flashcards* é essencial para apresentar e rever vocabulário, para repetir estruturas e funções, no fundo, para ajudar os alunos a relacionar as palavras com as imagens. O recurso a um relógio de cartão (*vide* apêndice 3) que permite ajustar os ponteiros foi positiva, pois permitiu que os alunos manuseassem o objeto e isso foi importante no sentido em que facilitou a aquisição das horas.

Aspetos negativos: para a atividade do relógio era necessário mais tempo, principalmente para a interação entre os alunos, onde eles perguntavam e respondiam as horas entre si. Desta forma, a atividade foi mais explorada na aula seguinte. A prática entre os alunos é positiva, pois torna os alunos ativos, responsáveis pela sua própria aprendizagem e coloca-os no centro do processo.

A **4.^a aula** de dia 7 de março foi dedicada à prática das horas. Os alunos revelavam dificuldades nesta matéria na língua materna, pelo que foi necessária muita prática para que os alunos assimilassem o tópico. A prática consistiu em prática oral em pares, utilizando vários relógios de cartolina, antecipadamente feitos por mim e, também, uma canção.

Aspetos positivos: o uso de relógios de cartolina (*vide* apêndice 4), elaborados antecipadamente por mim, permitiu uma prática controlada em pares, em que os alunos alternadamente perguntavam e respondiam sobre as horas. O recurso à canção (*vide* cd anexo), que refere a personagem que os tem acompanhado ao longo da unidade e as horas, foi também uma boa estratégia que auxiliou a consolidação do tópico. Durante a audição da canção, são referidas quatro horas distintas. Antes da audição da canção, distribuí aos alunos os quatro relógios que representavam as horas que ouviram ao longo da canção. A tarefa que os alunos tinham de desempenhar era levantar o relógio que representava as horas que ouviam. Desta forma, demonstraram compreensão das horas ao selecionar o relógio correto.

Mesmo os alunos que manifestaram mais dificuldades e necessitaram de olhar para o colega do lado de forma a identificar o relógio correto demonstraram progressos na sua aprendizagem, pois o mesmo relógio era referido mais do que uma vez ao longo da canção e se da primeira vez tiveram mais dificuldades, das vezes seguintes completaram a tarefa com mais facilidade.

Aspetos negativos: como a turma comporta bastantes alunos é necessário estar mais atenta aos alunos que revelam mais dificuldades e aos que são mais tímidos, de modo a que todos participem nas atividades da aula. Um dos constrangimentos que contribuiu para que o sucesso da atividade não tivesse sido total foi, talvez, a disposição da sala. Esta estava organizada em três longas filas. De forma a tentar melhorar esta situação, na aula seguinte houve oportunidade de mudar de sala e de alterar a disposição da mesma, colocando as mesas em semicírculo (em U).

A **5.ª aula** decorreu no dia 13 de março e teve duas partes distintas. A primeira parte da aula foi dedicada a rever as horas. Para isso foi utilizado o relógio de cartão e uma caixa que continha cartões com horas. Os alunos tinham que retirar um cartão da caixa, dizer em voz alta que hora era e ajustar os ponteiros do relógio. De seguida, foi feita uma prática entre alunos em que um perguntava: ‘What time is it?’, o outro aluno dizia uma hora e o primeiro tinha que ajustar os ponteiros do relógio. Nesta altura aproveitei para explicar a diferença entre as palavras *clock* e *watch*, uma vez que ambas significam relógio.

A segunda parte da aula foi dedicada a terminar uma lembrança para o dia do Pai, que já trazia previamente recortada. Entre todos, pensou-se num texto para expressar o quanto gostavam do Pai e porquê. Ajudei, escrevendo no quadro e os alunos copiaram para o postal. De seguida, os alunos enfeitaram o postal a seu gosto, recorrendo a lápis de cor ou canetas de feltro.

Aspetos positivos: o recurso a uma atividade diferente com o objetivo de praticar as horas motivou os alunos pois foram confrontados com uma atividade diferente cujo objetivo é o mesmo das aulas anteriores: consolidar a aquisição da pergunta e da resposta sobre as horas. O uso de *realia* na sala de aula permitiu aos alunos ver objetos reais e do dia-a-dia, o que facilitou a compreensão do vocabulário.

Os alunos gostam muito de atividades manuais, apreciam a comemoração de datas especiais e o poderem surpreender com uma lembrança quem mais gostam. É importante, nestas idades, desenhar, pintar e fazer recortes. O dia do Pai, tal como muitas outras datas, faz parte da cultura do país que não deve ser esquecida, pois a cultura é o que define e caracteriza

um país. Quando se aprende uma língua estrangeira os aspetos culturais não devem ser descurados.

Aspetos negativos: pelo condicionalismo do tempo, já trazia o cartão do dia do Pai previamente recortado e colado na cartolina. Se o tempo permitisse, a atividade teria sido mais motivadora e estou certa que lhes teria dado imenso prazer realizar a lembrança na íntegra. Na altura de enfeitar o postal a gosto, os alunos revelaram-se mais irrequietos do que o costume pois solicitaram para se levantar do lugar e ir pedir canetas de feltro ou lápis de cor aos colegas, pois nem todos tinham. Chamei a atenção dos alunos e apesar de estes se continuarem a levantar para trocarem com os colegas o material que necessitavam, fizeram-no de forma mais ordeira e menos barulhenta.

A **6.ª aula**, no dia 14 de março, foi dedicada aos diferentes tipos de moeda, como por exemplo, o euro, o dólar e a libra. Pretendeu-se sensibilizar os alunos para os diferentes tipos de moedas, permitindo-lhes manusear e identificar os países onde essas moedas são utilizadas. Tendo por base estes objetivos, levei para a sala de aula *realia* e os alunos reagiram muito bem, pois são muito curiosos e fizeram inúmeras perguntas. Aproveitei para introduzir duas palavras novas relacionadas com os objetos onde se pode guardar dinheiro: carteira (*wallet*) e mealheiro (*moneybox*).

Para praticar o tópico do dinheiro, foi proposto aos alunos que realizassem uma lista de compras e alguns cartões, cuja proposta fazia parte do livro de atividades. Os alunos completaram a lista de compras e os cartões de compras e o que se pretendia era fazer um jogo entre eles. O jogo consistiu em pedir uns aos outros determinados objetos. Se a resposta fosse positiva, tinham de perguntar o preço, caso não tivessem esse objeto, pediam desculpa e diziam que não tinham. Não houve muito tempo para a interação entre os alunos e, desta forma, esta atividade foi utilizada para rever o tópico do dinheiro, no início da aula seguinte.

Aspetos positivos: o recurso aos *realia* permitiu aos alunos manusearem o dinheiro, o que lhes facilitou a aquisição do tópico. A prática oral entre pares com os cartões e as listas de compras promoveu a competência comunicativa dos alunos, praticando o vocabulário aprendido ao longo da unidade. Para além disso, este exercício tinha aplicação prática em situações reais, numa ida ao supermercado ou a outra loja e, desta forma, os alunos interiorizaram a importância, o cariz prático e de utilidade no dia-a-dia da atividade realizada. É muito importante que o vocabulário seja ensinado num contexto e devem ser dadas aos alunos várias oportunidades para o praticar em momentos comunicativos.

Aspetos negativos: como se mudou de sala para experimentar uma nova disposição, os alunos estavam mais faladores do que o costume e, para colmatar esta situação, a solução

passou por pedir aos alunos que se sentassem de forma alternada, rapaz-rapariga. A disposição da sala em U permitiu uma maior interação entre os alunos, que podia ter sido melhor aproveitada. Deve-se ter mais atenção ao tipo de perguntas que se colocam aos alunos para verificar a compreensão da matéria ou da atividade que têm de realizar. Se as perguntas não forem pensadas cuidadosamente, fica-se sem perceção da compreensão por parte dos alunos em relação à matéria ou à atividade que lhes foi incumbida. A agitação dos alunos acabou por me contagiar, pois tinha de estar ainda mais atenta ao seu comportamento e inúmeras vezes tive de os chamar à atenção para estarem atentos e em silêncio. A disposição da sala também me deixou desconfortável, o que resulta do facto de não estar habituada a essa disposição e a estar mais central aos alunos e ao mesmo tempo mais exposta.

Na **7.ª aula**, no dia 20 de março, procedeu-se à revisão dos conteúdos lecionados na unidade 4: nomes das lojas, nomes dos produtos que se podem comprar, caso possessivo, as horas e o dinheiro. Fez-se prática oral, privilegiando a interação entre os alunos e também a consolidação através de exercícios escritos. Os alunos puderam utilizar a lista de compras e os cartões de compras para realizar prática oral com os colegas.

Aspetos positivos: o recurso aos *realia* para rever vocabulário foi positivo, pois não é necessário tradução, exemplos ou explicações que facilitem a compreensão do vocabulário. O recurso a atividades variadas – trabalho de pares com as listas de compras e os cartões, exercício auditivo, exercícios escritos – para rever os conteúdos da unidade motivou e entusiasmou os alunos, o que resultou num maior empenho nas tarefas.

Aspetos negativos: os exercícios propostos no livro de atividades podiam ter sido realizados em pares e, dessa forma, tinha-se promovido o trabalho colaborativo e o espírito de ajuda entre os alunos. Dessa forma, os alunos com mais dificuldades iam sentir um maior apoio e não se iam sentir tão desamparados, pois não se consegue desempenhar um ensino personalizado a 21 alunos em simultâneo.

A **8.ª aula**, no dia 21 de março, foi dedicada à festividade que se aproximava – a Páscoa. Procedi à revisão de algum vocabulário e à introdução de outro através de *flashcards* e *word cards*. Depois de apresentado o vocabulário, os alunos realizaram o jogo da memória.

Com o vocabulário que foi referido na atividade anterior, contei uma história relativa à Páscoa utilizando *story cards*. Na altura de ouvir a história, os alunos sentaram-se em cima de umas mantas em U. Os alunos manifestaram interesse pela história, denotaram compreensão da mesma e, quando pedi voluntários para ler, os alunos estavam bastante entusiasmados em participar.

No final da aula, procedeu-se à caça ao ovo da Páscoa. Os alunos tinham de encontrar os ovos que estavam enrolados em pequenos cartões com imagens alusivas à Páscoa e que eles tinham recordado/aprendido durante a aula. Os ovos tinham de ser colocados numa cesta para serem desembulhados e ditos os nomes das imagens que os envolviam. A caça ao ovo foi feita ao som de uma música da Páscoa (*vide* cd anexo).

Aspetos positivos: o uso de *flashcards* (*vide* apêndice 5) com imagens alusivas à Páscoa motivou, captou a atenção dos alunos e envolveu-os na atividade. O recurso a *story cards* (*vide* apêndice 6), como suporte visual para a história, foi fundamental para a compreensão da mesma. Os alunos estavam curiosos e motivados. De facto, tal como foi anteriormente demonstrado por Andrew Wright e Jamie Keddie no ponto 3.3.1, este material representa um bom exemplo para fornecer o contexto e servir de ponto de referência. A imagem relembra-nos experiências que já vivemos e refresca partes do cérebro onde a palavra não consegue chegar. Os alunos apreenderam o sentido geral da história, o que pude verificar aquando da realização das perguntas orais de compreensão. Quando se selecionam textos agradáveis e interessantes, faz-se com que os alunos tenham vontade de os ler e foi o que aconteceu com esta atividade.

Aspetos negativos: depois de ter sido apresentado à turma o vocabulário relativo à Páscoa, devia ter pedido aos alunos que fizessem um registo escrito no caderno, para poderem consultar sempre que tivessem dúvidas ou para estudar em casa.

Os ovos foram espalhados pela sala de aula e a maior parte deles estava à vista. Desta forma, alguns alunos, durante a aula, estavam mais preocupados em tentar localizar os ovos do que estar atentos à aula. Uma hipótese para evitar a desconcentração seria organizar a caça ao ovo noutra espaço ou até ao ar livre, mas para isso era necessário mais tempo.

REFLEXÃO INGLÊS 1.º CICLO

Apesar de não ser a primeira vez que enfrentava uma turma de alunos, uma vez que já tinha realizado estágio na área do Inglês no âmbito da licenciatura e de ter alguns anos de serviço docente nunca tinha trabalhado com alunos desta faixa etária. De experiências anteriores sabia que era fundamental saber o nome dos alunos e daí ter preenchido o mapa da sala de aula na aula de observação. Os alunos gostam de ser tratados pelo nome e reconhecem o esforço que o professor faz ao decorar o nome dos alunos em turmas cada vez mais numerosas. Saber o nome dos alunos é uma das variáveis para que se estabeleça uma relação saudável entre professor-alunos e vice-versa. Relação essa que deve ser positiva, agradável e de respeito mútuo (Harmer, 2007: 25). Uma boa relação professor-alunos aumenta a motivação intrínseca dos aprendentes – *rapport* – (Harmer, 2007: 25; Scrivener, 2011: 15) e

essa relação baseia-se em o professor saber ouvir os alunos, respeitá-los e ser imparcial. Para além de ajudar a estabelecer e a manter uma boa relação entre professor e alunos, demonstram o profissionalismo do professor. Era também do meu conhecimento que as características da turma iam orientar a seleção dos materiais e a adoção de métodos e estratégias de aprendizagem. Daí que a informação partilhada com a Professora Cooperante tivesse sido fundamental.

A caminhada ao longo das oito aulas foi uma aprendizagem a vários níveis. Foi bastante compensador verificar que os alunos são autênticas “esponjas” em relação ao que se lhes ensina. Captam as coisas no ar, fazem perguntas e participam nas atividades. Em suma, revelaram-se um excelente grupo de trabalho.

No início, estava um pouco receosa pois não sabia como os alunos iam reagir à minha presença, mas os receios foram rapidamente ultrapassados, pois eles foram muito acolhedores, uma vez que já estavam habituados à presença de elementos externos à turma. Foi primordial o apoio e proximidade da Professora Cooperante no diálogo para a seleção de materiais e tópicos a serem abordados, assim como a disponibilidade e paciência incansável da Professora Supervisora na leitura das planificações e materiais, nas correções e sugestões de métodos e abordagens.

Em relação aos materiais utilizados – *flashcards*, *word cards*, canções – resultaram muito bem com este tipo de alunos. A variedade evita que se caia na rotina e na previsibilidade. Os alunos gostam de ser surpreendidos e, com a facilidade de acesso que todos eles têm a dispositivos tecnológicos, a tarefa do professor não está facilitada.

Por outro lado, o uso dos materiais do aluno – livro de atividades, cd e manual – foi importante, porque os manuais adotados têm grande qualidade, riqueza e variedade de atividades e materiais. Para além disso, esses materiais foram complementados com outros materiais sempre que foi conveniente.

A relação professora-aluno foi uma relação saudável, pois acredito que é a base para uma aprendizagem efetiva.

No geral, o balanço foi positivo. Sinto-me privilegiada por ter tido a oportunidade de trabalhar com um grupo desta natureza: responsáveis, trabalhadores, empenhados, motivados, curiosos, participativos e afáveis.

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

As aulas de Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol no 1.º Ciclo decorreram na Escola de Santa Clara com a turma de 4.º ano, a mesma turma em que realizei as práticas de

Inglês do 1.º Ciclo, sob a cooperação da Professora Dora Afonso e supervisão da Professora Doutora Rebeca Martínez. Conhecendo a turma de antemão e sabendo que eram empenhados e trabalhadores não podia ser mais gratificante o grupo de trabalho com que me deparei.

Foram implementadas cinco aulas tendo como principal preocupação a imagem e que os alunos tivessem a percepção de que a aprendizagem do Espanhol podia ser feita de forma divertida. O quadro seguinte apresenta as atividades principais que foram desenvolvidas em cada aula.

Aula / Data	Atividades principais
1.ª aula: 12/04/2012	Revisão das partes do corpo – legendar uma imagem, completar uma cara, preencher crucigrama, desenhar e legendar a própria mão.
2.ª aula: 19/04/2012	Cartões com os cinco sentidos – prática oral e leitura. Jogo da memória.
3.ª aula: 26/04/2012	Apresentação em PowerPoint para introduzir hábitos de higiene e utensílios para a realizar – prática oral.
4.ª aula: 03/05/2012	História do <i>Ratoncito Pérez</i> – audição e exercícios de compreensão.
5.ª aula: 10/05/2012	Vídeo sobre o <i>Dr. Muelitas</i> – visualização e atividades de compreensão.

Quadro 7: Calendarização e Planificação – Espanhol 1.º Ciclo

Descrevo, de seguida, as atividades que foram implementadas no decorrer das cinco aulas e julgo que vão ao encontro da problemática da imagem como ferramenta pedagógica.

A **1.ª aula** decorreu no dia 12 de abril e procedeu-se a uma revisão das partes do corpo humano. Procedi à revisão dialogando com os alunos e apontando para o meu próprio corpo. De seguida, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, como forma de praticar a forma escrita das partes do corpo, legendando uma imagem e completando um crucigrama (*vide* apêndice 7). Os alunos também completaram a cara de um palhaço seguindo as instruções dadas, que se referiam ao tamanho e às cores que deviam utilizar (*vide* apêndice 8). Posteriormente desinei a minha mão no quadro e ensinei aos alunos os nomes dos dedos. Os alunos tiveram oportunidade de desenhar a sua própria mão e de legendá-la, como exercício final da ficha de trabalho. Para terminar, li algumas adivinhas sobre as partes do corpo e os alunos tinham de dizer a parte do corpo a que se referia. Os alunos reagiram muito bem a esta atividade e resolveram todas as adivinhas com sucesso.

Aspetos positivos: dada a faixa etária e talvez, mais importante, a maturidade deste grupo de alunos, o uso da imagem como material de aprendizagem era essencial e funcionou

muito bem. O recurso à imagem do corpo humano para legendar foi uma ótima ideia para rever e ativar o vocabulário na língua Espanhola.

Outro exercício selecionado que corrobora a ideia de Keddie foi o exercício em que os alunos tiveram de preencher um crucigrama: aparecia a imagem e eles tinham de escrever a palavra correspondente.

O recurso à cara de um palhaço incompleta que os alunos tiveram de completar seguindo instruções quanto ao tamanho das partes da cara e as cores a serem utilizadas foi muito bem aceite pelos alunos, que realizaram a tarefa com empenho. Nesta atividade, foi posta à prova a compreensão leitora dos alunos, assim como a capacidade de estabelecer relações mentais entre as descrições verbais e os estímulos visuais.

No último exercício da ficha de trabalho, propus aos alunos que desenhassem a sua própria mão e fizessem a legenda dos dedos, tal como eu tinha feito anteriormente no quadro. Mais uma vez se reforça a ideia de que palavras e imagens são inseparáveis. Creio que o facto de os alunos terem tido a oportunidade de desenhar a própria mão lhes facilitou a memorização dos nomes dos dedos, uma vez que, quando foram interpelados sobre os mesmos, os alunos recorriam à própria mão para fazerem a apresentação do tema lecionado.

Aspetos negativos: o último exercício em que li as adivinhas para os alunos dizerem a parte do corpo a que se referia, podia ter optado por serem os alunos, à vez, a ler para toda a turma. Desta forma, o aluno torna-se mais ativo na sua aprendizagem e no centro do processo. Era mais uma oportunidade para praticar a oralidade.

A **2.ª aula** teve lugar no dia 19 de abril e os alunos tiveram oportunidade de aprender os cinco sentidos. Dei início à aula revendo as partes do corpo e introduzi os cinco sentidos utilizando cartões (*vide* apêndice 9). Os cartões com as partes do corpo foram colados no quadro e referi os sentidos que elas representam. Distribuí a cinco alunos cinco cartões com a descrição dos cinco sentidos para serem lidos para toda a turma. Posteriormente, os alunos foram confrontados com uma ficha de trabalho em que tinham de unir os cinco sentidos às partes do corpo que lhe correspondiam (*vide* apêndice 10). Tinham, também, de escrever o artigo definido que lhe correspondia. Para terminar, os alunos realizaram o jogo da memória com os cinco sentidos e com as partes do corpo equivalentes.

Aspetos positivos: o uso de cartões que ilustravam os cinco sentidos funcionou muito bem com os alunos pois conferiam um significado específico, evitando a confusão dos alunos, que poderia surgir na oralidade ou no texto escrito. Confirma-se assim a teoria de Keddie (2009: 8) que defende que a imagem contém significado.

Os cartões permitiram, também, jogar ao jogo da memória. É uma das potencialidades dos cartões: jogos lúdicos. No jogo da memória os alunos tinham de fazer pares com a imagem e a palavra que lhe correspondia. Reforço novamente a ideia de que palavras e imagens são indivisíveis. Os alunos gostaram muito de terminar a aula de forma mais descontraída, onde houve a oportunidade de combinar o pedagógico com o lúdico.

Aspetos negativos: os alunos foram saindo, porque os Pais/Encarregados de Educação os vieram buscar, antes de a aula ter terminado, o que fez com que, para o jogo da memória, ficassem poucos alunos na sala. Apesar deste contratempo, os alunos ficaram com a perceção de que a aprendizagem da língua Espanhola pode ter uma vertente mais lúdica, ao mesmo tempo que praticavam os cinco sentidos e as partes do corpo a eles associadas.

A **3.ª aula**, no dia 26 de abril, consistiu em sensibilizar os alunos para os hábitos de higiene pessoal e para os utensílios que utilizam. Mostrei aos alunos uma apresentação em PowerPoint com os hábitos de higiene que todos devemos seguir para evitar ficar doentes e também os utensílios que usamos para realizar a higiene pessoal (*vide* apêndice 11). Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de trabalho em que tinham de legendar imagens que representavam hábitos de higiene. Outro exercício da ficha de trabalho consistiu em seguir um labirinto de forma a ajudar um menino, com aspeto pouco asseado, a encontrar os utensílios para a sua higiene pessoal. E no exercício final, pedia-se aos alunos que legendassem os utensílios necessários à higiene pessoal. Para terminar a aula, propus aos alunos a visualização de um pequeno vídeo que descrevia a rotina matinal de um menino da sua idade antes de ir para a escola.

Aspetos positivos: a apresentação em PowerPoint e o vídeo visualizado funcionaram muito bem. Na apresentação em PowerPoint, preocupei-me em seleccionar imagens que representavam os hábitos de higiene e os utensílios que utilizamos diariamente para fazer a higiene pessoal. As imagens escolhidas eram infantis e retratavam a higiene diária de crianças da mesma faixa etária dos alunos. Os alunos envolveram-se nas atividades, participaram ativamente no processo de ensino-aprendizagem, estando no centro do processo como agentes ativos. As imagens utilizadas conseguiram produzir o efeito desejado que consistia em alertar os alunos para a necessidade de realizar a higiene pessoal.

Aspetos negativos: deveria ter pensado em atividades para antes, durante e após a visualização do vídeo (*vide* cd anexo), para que os alunos entendessem melhor o propósito da sua utilização. Antes da visualização, os alunos podiam ter visto uns segundos do vídeo, sem som, para tentarem adivinhar do que se tratava; durante a visualização os alunos podiam ter tido como tarefa assegurarem-se se os palpites sobre o tema se concretizavam ou não; após a

visualização, podia ter havido umas perguntas, ainda que de forma oral, para verificar a compreensão do vídeo. No entanto, o vídeo foi escolhido com o intuito de os alunos serem confrontados com a audição de um falante nativo e também para visualizarem os hábitos de higiene de uma criança Espanhola, que em nada são diferentes das crianças portuguesas.

A **4.^a aula** decorreu no dia 3 de maio e os alunos foram confrontados com a importância da higiene oral e com a história do “Ratoncito Pérez”, que corresponde à história portuguesa da Fada dos Dentes. A aula teve início com a revisão da aula anterior e para isso referi o vídeo que os alunos visualizaram no final da aula anterior, não esquecendo de fazer referência à higiene oral que o menino efetuou depois de tomar o pequeno-almoço e antes de ir para a escola. Desta forma, introduzi o tema da mudança dos dentes e falei da personagem “Ratoncito Pérez”, que, no imaginário das crianças Espanholas, é o responsável pela recolha dos dentes que as crianças colocam debaixo da almofada. Procedi à leitura da história do “Ratoncito Pérez”, apoiada por cartões de tamanho A4 (*vide* apêndice 12) com a história e imagens e quando terminei coloquei questões aos alunos, para me certificar que eles entenderam a história. Os alunos reagiram positivamente a esta atividade e responderam com entusiasmo a todas as perguntas colocadas por mim, demonstrando total compreensão da história. De seguida, distribuí aos alunos uma ficha de trabalho onde os alunos tinham de completar um ditado mudo, substituindo as imagens por palavras de forma a descrever o percurso que o “Ratoncito Pérez” percorre sempre que recolhe um dente de leite de uma criança. O 2.º exercício da ficha de trabalho consistiu em organizar quatro imagens que retratavam a queda de um dente de leite de uma menina. Como forma de rever as cores, pedi aos alunos para pintarem as quatro imagens. O 4.º e último exercício consistiu em os alunos completarem uma carta de um dente de leite endereçada ao “Ratoncito Pérez”, em que, no final da carta, foi pedido aos alunos que colassem um dente e um pedaço de queijo. As imagens foram distribuídas aos alunos que tinham sido previamente recortadas por mim. Para terminar a aula proporcionei aos alunos a visualização de um pequeno vídeo (*vide* cd anexo) sobre conselhos que o “Ratoncito Pérez” dá a todas as crianças para manterem os dentes saudáveis.

Aspetos positivos: os aspetos culturais abordados na história do “Ratoncito Pérez” e da correspondente Fada dos Dentes em português funcionaram muito bem junto dos alunos. O uso de cartões em tamanho A4 para contar a história motivou os alunos, aguçou-lhes a curiosidade e manteve-os atentos, pois, na altura de verificar a compreensão da história, não houve falhas da parte deles. Com a visualização do vídeo pretendeu-se que os alunos ouvissem na língua Espanhola os conselhos que estão habituados a ouvir na língua materna,

em como se devem lavar os dentes. O objetivo foi atingido, porque os conselhos eram dados numa canção que facilmente ficaram no ouvido e ao sair da sala alguns alunos iam trauteando a canção, o que foi muito positivo.

Aspetos negativos: a leitura da história foi feita pela professora. Talvez aqui pudessem ter sido os alunos a ler, porque haveria eventualmente uma maior empatia com a história. Cada aluno lia um cartão e mostrava à turma a ilustração, uma vez que a história tinha suporte visual para facilitar a compreensão da mesma. Desta forma, os alunos tornar-se-iam mais participativos e ativos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que lhes permitia praticar a pronúncia e a entoação.

Na **5.ª aula**, dia 10 de maio, os alunos foram, novamente, sensibilizados para os hábitos de higiene oral e para as consequências de quem não a pratica. Para abordar esta temática optei por apresentar aos alunos um vídeo em que o *Dr. Muelitas*, médico dentista, transmite os cuidados a ter para uma boa saúde oral e mostra, também, as consequências de quem não leva a sério os cuidados a ter com os dentes. O vídeo tem duas partes. Depois da visualização da 1.ª parte, os alunos responderam a algumas perguntas para verificar a compreensão da história e também para debater algumas ideias. O procedimento repetiu-se para a 2.ª parte da história. Os alunos manifestaram grande interesse pela história apresentada e total compreensão do seu conteúdo.

Aspetos positivos: a visualização do vídeo (*vide* cd anexo). O uso das novas tecnologias é sempre uma mais-valia, porque motiva os alunos e o seu empenho nas atividades é maior. O vídeo está associado ao lúdico que, geralmente, não se associa ao processo de ensino-aprendizagem, daí o permitir proporcionar aos alunos um momento prazeroso. O recurso ao vídeo, que combina palavras e imagens, permitiu-me utilizá-lo como fonte de informação. O uso do vídeo tem várias potencialidades, porque permite que os alunos visualizem imagens com movimento, que fornecem um contexto ao som que ouvem. Logo, é possível visualizar as expressões faciais e contacto visual com as personagens. Mais tarde, a informação fornecida foi testada no âmbito da compreensão e concluí que tinha sido uma boa escolha, porque resultou pois os alunos perceberam a importância dos hábitos de higiene oral.

Aspetos negativos: as respostas por escrito – houve alunos que demoraram imenso tempo a verificar as respostas através da projeção que fiz no quadro. Esta atividade podia ter sido realizada oralmente ou então com algumas respostas de escolha múltipla, de forma a rentabilizar mais o tempo.

REFLEXÃO ESPANHOL 1.º CICLO

A lecionação de Espanhol à turma de 4.º ano, no decorrer destas cinco semanas, foi bastante compensadora. Por um lado, iniciei de forma receosa uma vez que era a primeira vez que estava a lecionar Espanhol, por outro lado, sentia-me encorajada por conhecer de antemão a turma do 4.º ano a quem lecionei anteriormente a disciplina de Inglês e já sabia que se tratava de um grupo empenhado e trabalhador. Devido à hora em que decorreu o clube, das 17h às 18h, senti um pouco de frustração, pois uma grande parte dos alunos não assistiu à aula na totalidade, porque os Pais/Encarregados de educação vinham buscá-los antes de a aula terminar ou porque tinham outras atividades fora do colégio ou porque tinham outros compromissos. O Clube de Espanhol é assegurado pelos estagiários e quando não há estagiários os alunos aproveitam para brincar, estudar/realizar os trabalhos de casa, enquanto esperam que os venham buscar, ou frequentar atividades extracurriculares fora do colégio. Por um lado, compreendo a situação, pois durante o primeiro período não é costume haver estagiários do mestrado na escola e é nessa altura que os Pais/Encarregados de Educação inscrevem os alunos nas atividades a serem frequentadas ao longo do ano letivo. A partir do momento em que os alunos estão inscritos numa atividade, seja ela gratuita ou não, o sentido de compromisso e de responsabilidade não devia permitir que os alunos desistissem. Por outro lado, tratando-se de uma atividade semanal com uma hora de duração na própria escola, de forma gratuita era de aproveitar. A sensibilização para uma língua estrangeira não consiste apenas na realização de brincadeiras e jogos. Houve uma preparação cuidadosa dos materiais para que fossem atingidos os objetivos previamente definidos. Os alunos foram confrontados com vocabulário, expressões, histórias, músicas, vídeos para que se fossem familiarizando com a pronúncia Espanhola, alguns aspetos culturais e a aquisição efetiva de vocabulário.

O facto de a aula de Espanhol funcionar em regime aberto, na modalidade de clube, e de não haver um programa nem manual a seguir, senti uma grande liberdade na recolha e seleção de material a usar nas aulas. Na opinião de Alan Maley (Keddie, 2009: 3), a internet constitui um recurso com infinitas possibilidades, mas tem sido pouco entendido ou explorado. No meu caso, e pelo facto de haver poucos manuais de língua Espanhola direcionados para esta faixa etária, a internet tornou-se uma ferramenta indispensável, embora tenhamos que filtrar muita da informação que lá se encontra. Essa tarefa foi-me facilitada pelo apoio e disponibilidade manifestados pela Professora Supervisora, que foi incansável na revisão dos materiais e na leitura das planificações. Por outro lado, também recebi muito apoio da Professora Cooperante no que respeita às fotocópias que distribuí aos alunos, que foram, na sua totalidade, fornecidas pela instituição.

O balanço foi positivo. A aprendizagem que realizei neste espaço de tempo não só com os alunos, mas também com as Professoras Supervisora e Cooperante enriqueceu-me não só a nível profissional, mas também a nível pessoal. As sugestões e correções de estratégias e métodos que foram feitas por parte das Professoras que me acompanharam irão permitir, no futuro, uma abordagem diferente facilitando o processo de ensino-aprendizagem e conduzindo-o ao sucesso. Esta experiência permitiu-me realizar aprendizagens significativas sobre a profissão docente, nomeadamente através da reflexão sobre a minha prática pedagógica.

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

A Prática de Ensino Supervisionada de Inglês no 2.º Ciclo só foi possível devido à boa vontade da Professora Cooperante Graça Cristóvão que não hesitou em disponibilizar a turma C do 5.º ano e rapidamente se prontificou a cooperar ao longo deste processo que decorreu durante cinco semanas.

No quadro que se segue apresento a calendarização das aulas referentes a esta prática de ensino e as principais atividades implementadas, que passo a descrever.

Aula / Data	Atividades principais
13/11/2012	Observação
15/11/2012	Observação
1.ª aula: 20/11/2012	<i>Pets and wild animals flashcards activity</i>
2.ª aula: 22/11/2012	<i>Word cards and flashcards activity – pets and wild animals</i>
3.ª aula: 27/11/2012	<i>Verb 'have got' – pair work and oral practice</i>
4.ª aula: 29/11/2012	<i>Express possession – oral work</i>
5.ª aula: 04/12/2012	Teste de avaliação sumativa
6.ª aula: 06/12/2012	Entrega e correção dos testes de avaliação
7.ª aula: 11/12/2012	Canção: <i>Rudolph the red-nosed reindeer – gap filling exercise</i>
8.ª aula: 13/12/2012	<i>Christmas activities</i>

Quadro 8: Calendarização e Planificação – Inglês 2.º Ciclo

A **1.ª aula** decorreu no dia 20 de novembro de 2012 e teve como principal objetivo a prática de nomes de animais de estimação e de animais selvagens associados ao uso dos artigos indefinidos e do *zero article*. A prática vem na sequência da aula anterior, onde foi introduzido este tema. Também se introduziram alguns plurais irregulares (*fish, wolves,*

sheep, mice) relacionados com os nomes de animais. A introdução dos plurais irregulares foi feita através de imagens e os alunos aderiram com entusiasmo. A imagem capta a atenção do aluno, motiva-o e evita que ele disperse a atenção. O uso dos artigos foi assimilado com facilidade, à exceção de um aluno que manifestou imensa dificuldade em distinguir as vogais das consoantes.

Aspetos positivos: o uso da imagem é fundamental para a compreensão do vocabulário e evita a tradução na língua materna, tornando a aprendizagem memorável e produtiva, citando Keddie (2009: 6). Através do uso de imagens que ilustravam os animais (*vide* apêndice 13), fez-se uma revisão em que foram os alunos a dizer os nomes, desempenhando um papel ativo e central no processo de ensino-aprendizagem. O uso da imagem permitiu envolver os alunos no tema da aula e ajudou a reduzir o meu tempo de fala (Scrivener, 2010: 8).

Aspetos negativos: o recurso à repetição e memorização talvez seja o aspeto menos positivo, porque implica a repetição, num primeiro momento em coro, e, num segundo momento, individualmente para se colmatarem dificuldades de pronúncia. A repetição é importante, porque ajuda na memorização e aperfeiçoa a pronúncia. No entanto, na repetição individual os alunos sentem-se mais expostos perante a turma, e a professora desempenha um papel preponderante na tentativa de ajudar e encorajar os alunos para que não tenham receio de errar e admoestar os colegas para que uma pequena falha não se torne motivo para ridicularizar os colegas.

A **2.^a aula** teve lugar no dia 22 de novembro e consistiu em praticar os conteúdos lecionados na aula anterior. Procedeu-se, também, à expansão do vocabulário dos alunos no que se refere ao léxico relacionado com os nomes de animais e os seus *habitats*.

Aspetos positivos: o recurso à imagem para adivinhar os nomes dos animais funcionou positivamente junto dos alunos. A imagem também foi utilizada para rever e introduzir os plurais irregulares. Os alunos estabeleceram uma relação mental entre a imagem e a palavra que lhe correspondia em língua inglesa e, desta forma, facilitou a memorização.

Aspetos negativos: houve uma grande variedade de atividades e de exercícios e isso fez com que os alunos ficassem mais agitados do que o costume na última meia hora de aula. Teria sido benéfico para os alunos ter dado mais tempo a cada atividade e restringir o número das mesmas.

A **3.^a aula**, no dia 27 de novembro, constou em explicar aos alunos a forma, o uso e o significado do verbo “have got” para expressar posse. Optei por dar exemplos com alguns

alunos da turma e depois projetei no quadro a forma afirmativa, interrogativa e negativa do verbo. Este tópico foi assimilado pelos alunos, pois quando interrogados responderam corretamente ao que lhes foi perguntado.

Aspetos positivos: a utilização de imagens nos exemplos projetados no quadro e também o facto de ter utilizado exemplos com elementos da turma facilitou a compreensão das três formas do verbo “have got”. Os alunos puderam constatar a utilidade e o uso em atividades quotidianas do verbo estudado.

Aspetos negativos: podia ter havido mais interação entre os alunos, embora tenha proporcionado um exercício oral feito em pares, mas o condicionalismo do tempo (bloco de 45 minutos) acaba por restringir o número de atividades. A interação entre alunos é fundamental, pois, entre os seus pares, os alunos ficam mais desinibidos, ultrapassam a barreira do medo de errar e falam em Inglês, que é o que se pretende numa aula de língua estrangeira: fomentar a competência comunicativa, que é a finalidade da aprendizagem da língua segundo o Programa de Inglês do 2.º Ciclo. Ainda que este pressuposto tenha estado sempre presente ao longo deste estágio, a interação mais dinâmica entre os alunos nem sempre foi conseguida.

A **4.ª aula**, no dia 29 de novembro, foi dedicada às expressões de posse. Na aula anterior os alunos aprenderam a usar o verbo “have got” e, nesta aula, aprenderam a usar os adjetivos possessivos e o caso possessivo. É um tema gramatical que gera alguma dificuldade: no caso dos adjetivos possessivos, os alunos têm de os decorar ou então estabelecer uma relação mental com os pronomes pessoais; no que se refere ao caso possessivo é algo novo que não tem termo de comparação com o português. Deste modo, fica um pouco estranho usar exemplos com os nomes dos alunos e é motivo de riso entre eles, o que se verificou nesta aula quando dei o exemplo “It’s Catarina’s pencil”, quando deveria funcionar como elemento aglutinador entre eles. A apresentação do tópico foi feita de forma oral e depois projetada no quadro, utilizando, em primeiro lugar, exemplos com o verbo “have got”, de seguida uma frase sinónima com os adjetivos possessivos e, por fim, um exemplo com o caso possessivo. Estabeleceu-se o paralelo entre os pronomes pessoais e os adjetivos possessivos. Os alunos reagiram de forma positiva à apresentação e prática das estruturas gramaticais e aprenderam o que lhes foi ensinado. Pude verificar a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos pelos exercícios orais realizados, nomeadamente quando verbalizei uma frase utilizando o verbo “have got” e pedi a um aluno que dissesse a mesma coisa utilizando o caso possessivo. Posteriormente solicitei a outro aluno que utilizasse os adjetivos possessivos, sem alterar o significado da frase. Os objetivos propostos consistiram em que os alunos chegassem ao final

da aula e conseguissem utilizar o verbo “have got” assim como os adjetivos possessivos e o caso possessivo corretamente. Estes objetivos foram cumpridos, porque os alunos conseguiam verbalizar frases da sua autoria utilizando o verbo “have got”, os adjetivos possessivos e o caso possessivo para dizerem frases sinónimas e era o que se pretendia.

Aspetos positivos: a utilização de exemplos práticos que envolvam os alunos. Quando isto acontece, os alunos ficam mais atentos e assimilam com mais facilidade o que se lhes tenta transmitir, neste caso específico tratou-se das três formas de expressar posse. Scrivener (2010: 9) defende que, se os alunos não acharem a tarefa interessante e envolvente, a aprendizagem será diminuta ou nula. A tarefa tem de atrair os alunos, preencher as mentes e prender a atenção.

Aspetos negativos: devia ter havido mais prática entre os alunos, de forma a facilitar a assimilação deste tópico e a colocar o aluno no centro do processo educativo. Podia ter havido um trabalho de pares ou em grupo, onde se privilegia o uso da língua inglesa e facilita a interação comunicativa, que consiste na troca de opiniões entre os alunos e onde os alunos mais reservados participam nas atividades. O professor torna-se responsável por supervisionar o trabalho que está a ser realizado em cada grupo ou par para que haja uma prática oral efetiva. O principal constrangimento foi o tempo, que impediu que tais atividades pudessem ter sido levadas a cabo.

A **5.ª aula** decorreu no dia 4 de dezembro e foi dia de teste escrito. Apesar de o teste ter decorrido num bloco de 45 minutos, os alunos estavam bastante entusiasmados e realizaram o teste no tempo previsto à exceção de cinco alunas que necessitaram de uns minutos do intervalo. O teste continha três grupos: Leitura e Compreensão de Textos; Gramática e Vocabulário; Produção Escrita. O teste era composto por uma variada tipologia de questões. No 1.º grupo – Leitura e Compreensão de Textos – havia um exercício de Verdadeiro/Falso e outro exercício de resposta às perguntas apresentadas como forma de verificar a compreensão dos dois pequenos textos apresentados. No 2.º grupo – Gramática e Vocabulário – havia exercícios de preenchimento de espaços, legendagem de imagens, transcrições de frases substituindo algumas palavras, preenchimento de duas tabelas com os plurais (regulares/irregulares) das palavras dadas. No 3.º grupo – Produção Escrita – os alunos tinham que produzir um pequeno texto, utilizando a informação dada. Tratou-se, por isso, de um exercício de produção controlada. O teste era composto por perguntas com diversos graus de dificuldade, o que permitiu que se conseguisse “chegar” a todos os alunos.

O teste de avaliação, a matriz, os critérios de correção e a correção dos testes foram realizados por mim sob a orientação e supervisão da Professora Cooperante.

A **6.^a aula**, no dia 6 de dezembro, foi dedicada à entrega e correção dos testes de avaliação sumativa. A correção foi feita com a participação ativa dos alunos e projetada no quadro, para os alunos terem oportunidade de copiar as respostas corretas. Para além disso, realizou-se um trabalho de remediação com os alunos com mais dificuldades que serviu de trabalho de consolidação para os alunos com menos dificuldades.

Aspetos positivos: o trabalho de remediação/consolidação consistiu em realizar uma ficha de fim de unidade, proposta no manual do aluno. Esta ficha de trabalho permitiu repassar todos os conteúdos lexicais e gramaticais abordados ao longo da unidade. Organizei os alunos em sete grupos de três alunos cada e tive em consideração colocar dois alunos com mais dificuldades e um aluno com menos dificuldades no mesmo grupo. O trabalho de grupo é profícuo à troca de ideias, ao diálogo, à interajuda e ao trabalho colaborativo. Nestes casos específicos, verifiquei que os alunos estavam a trabalhar, ajudando-se uns aos outros nas tarefas delineadas.

Aspetos negativos: por se tratar de uma turma com vinte e um alunos bastante heterogénea, torna-se bastante complicado conseguir dar a atenção necessária aos alunos que revelam mais dificuldades, apesar de os alunos com mais capacidades se disponibilizarem a ajudar. Nota-se o sentimento de interajuda entre os alunos que revelam menos dificuldades para com os alunos que manifestam mais dificuldades. Por muito boa vontade que eles tenham, não é a mesma coisa do que ser a professora a prestar auxílio aos alunos. Os melhores alunos ajudam os mais fracos, muitas vezes, dizendo-lhes as respostas corretas ou fazendo-lhes os exercícios, pois acham que, desta forma, estão a ajudar os colegas. Por seu lado, a professora explica, dá exemplos e auxilia na elaboração dos exercícios, de modo a que seja o aluno a chegar à resposta correta. Mas, infelizmente, não consegui proporcionar este apoio personalizado aos alunos que demonstraram mais dificuldades, o que resulta num sentimento de frustração por não se conseguir chegar a todo o lado.

Na **7.^a aula**, no dia 11 de dezembro, procedi à introdução de vocabulário relativo ao Natal. Realizei uma preparação para a audição da canção “Rudolph the red-nosed reindeer” com a aprendizagem de algum vocabulário considerado relevante para a audição da mesma. A apresentação do vocabulário foi feita através de uma apresentação em PowerPoint onde aparecia a imagem e só depois da participação ativa dos alunos é que surgia a palavra que lhe correspondia.

Pontos positivos: o vocabulário foi apresentado à turma em forma de imagem (*vide* apêndice 14) e tentei que os alunos fossem dizendo a palavra, em Inglês, que correspondia à

imagem. Desta forma, os alunos estavam no centro do processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente na aula. Os alunos aderiram muito bem a esta atividade, porque os conseguiu envolver, inculcando-lhes um sentimento de compromisso e inspirando-os à troca de experiências.

Pontos negativos: teria sido benéfico ter proporcionado aos alunos mais atividades que permitissem a interação entre eles. Teria sido uma grande ajuda o trabalho em pares para os alunos com mais dificuldades.

Optei por mostrar um vídeo (*vide* cd anexo) com a canção, o que distraiu os alunos na realização da tarefa, que consistia em completar a letra da canção. Devia ter optado só pela audição para completar a tarefa e no final mostrar o vídeo.

A **8.^a aula**, dia 13 de dezembro, foi dedicada à festividade do Natal e à autoavaliação. Fiz a apresentação do vocabulário de Natal através de imagens e com a ajuda dos alunos foram surgindo as palavras em Inglês que correspondiam a cada imagem. No final da aula, como forma de rever/consolidar o léxico abordado ao longo da aula, foi proposta aos alunos a realização de um jogo de equipas.

Pontos positivos: as imagens motivaram os alunos que participaram ativamente nesta atividade.

A realização da ficha de trabalho (*vide* apêndice 15) decorreu com entusiasmo por parte dos alunos, assim como o jogo de equipas que se realizou no final da aula, que constou em responder a perguntas sobre o Natal. Dividi os alunos em dois grupos. Os alunos a quem atribuí o n.º 1 formaram um grupo e os alunos que tinham o n.º 2 formaram outro grupo. Cada grupo dirigiu-se para extremos opostos da sala de aula, onde permaneceram em pé. Distribuí cartões (*vide* apêndice 16) com perguntas relativas ao Natal a cada grupo. Todas as perguntas tinham três opções de resposta. Pedi aos alunos que elessem um porta-voz para cada grupo e apenas esse elemento tinha permissão para dizer a resposta que o grupo achava que estava correta. À vez e alternadamente, o porta-voz de cada grupo fazia as perguntas ao grupo adversário e respondia às perguntas que lhe eram colocadas. Ao mesmo tempo, as perguntas e as opções de resposta foram projetadas no quadro. O grau de dificuldade podia ter sido mais elevado, mas o objetivo era que os alunos tivessem a percepção de que a aprendizagem da língua inglesa pode ser feita de uma forma divertida, tal como aconteceu na revisão do vocabulário dado na aula e resultou. O trabalho de grupo funcionou como processo de aprendizagem, promoveu a cooperação dos alunos, estimulou o interesse e responsabilizou os alunos pelas suas tarefas.

Pontos negativos: podia ter explorado mais as imagens, tal como a imagem do Pai Natal e pedir aos alunos para a descreverem, uma vez que não houve falta de tempo. O *drilling* do vocabulário de Natal tornou-se um pouco maçador, talvez a solução passasse por repetir apenas as palavras mais difíceis. Teria sido profícuo o uso de *concept questions* para verificar a compreensão de algum vocabulário ou então com o objetivo de consolidar esse mesmo vocabulário.

REFLEXÃO INGLÊS 2.º CICLO

As cinco semanas de Prática de Ensino Supervisionada, sob a orientação da Professora Supervisora e da Professora Cooperante, tornaram-se semanas de aprendizagem muito ricas, que permitiram corrigir estratégias, métodos de ensino e abordagens. Para isso foi fundamental o espírito crítico e sempre atento da Professora Supervisora e a troca de ideias sobre os temas a serem abordados na aula com a Professora Cooperante. Em muito contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal.

As expectativas iniciais não saíram defraudadas. A turma com quem trabalhei correspondeu às expectativas, pois a motivação, o interesse, o ritmo de trabalho e a vontade de aprender não diminuiu ao longo das cinco semanas. No decorrer das oito aulas, tornou-se evidente que, dado o número de alunos por turma e a sua heterogeneidade, é imperativo o professor desempenhar uma série de papéis diversificados na sala de aula. É de primordial importância a variedade de estratégias e atividades com diferentes graus de dificuldade, de forma a conseguir envolver todos os alunos nas atividades da aula. O trabalho de pares e de grupo funcionaram bem com os alunos desta turma, embora o professor tenha um papel primordial na supervisão, evitando conversas extra-aula e tentando combater a preguiça de alguns alunos, de modo a que o trabalho de pares ou de grupo constitua uma troca de ideias, um diálogo onde se utilize a língua estrangeira e onde os alunos sejam responsabilizados pelo produto final, existindo interajuda entre os vários elementos. Ainda que tenha sentido mais dificuldades na melhoria da interação aluno-aluno, como se pode constatar pela descrição das práticas, esta estratégia não foi de todo descurada. Aprendi a controlar melhor o tempo, mas, por vezes, nem sempre consegui remediar certas situações que necessitariam de uma abordagem diferente, nomeadamente a questão do trabalho em pares ou em grupos. Contudo, estou certa de que, no meu futuro profissional, estes aspetos vão ser melhorados pois creio que a prática faz a perfeição.

A prática oral deve ser privilegiada numa aula de língua estrangeira para que haja evolução na competência comunicativa dos alunos. No caso desta turma, foram postos em prática, numa primeira fase, exercícios em pares, para desinibir os alunos mais tímidos e os

que manifestavam mais dificuldades para que ganhassem confiança em si mesmos; numa segunda fase, exercícios em grupo, para permitir pôr em prática o trabalho colaborativo e o sentimento de interajuda; e numa fase posterior exercícios que envolvessem toda a turma, como uma chuva de ideias ou debate.

A escolha dos exercícios de prática auditiva foi criteriosa, ou seja, teve em conta o gosto dos alunos: audição de músicas e preenchimento de espaços, audição de diálogos para posterior “role-play”. Os exercícios de leitura e de escrita também se enquadraram nos exercícios de fácil execução para estes alunos.

Em todas as aulas tentei proporcionar aos alunos exercícios que lhes permitissem a prática das quatro macrocapacidades essenciais na aquisição de uma língua estrangeira, que se podem dividir em macrocapacidades de receção (compreensão oral e escrita) e macrocapacidades de produção (produção oral e escrita).

Tive a vida facilitada, no sentido em que os alunos que compõem a turma, na sua maioria, sentiam afeição pela aprendizagem da língua inglesa e corresponderam com entusiasmo a todas as atividades que lhe foram propostas, ainda que, por vezes, sentisse dificuldades em captar a atenção de todos.

O uso dos materiais do aluno – manual, livro de exercícios, *Word Games Book* – pode não ter sido o mais motivador, mas, advertida pela Professora Cooperante do gosto que os Pais/Encarregados de Educação faziam em que se usassem os materiais que os alunos adquiriram e pelo facto de um mês ser muito tempo sem os utilizar, optei por utilizá-los, enriquecendo-os com materiais extra, sempre que considere oportuno. Concordo com a ideia de utilizar os materiais que os alunos foram obrigados a adquirir, pois não podemos esquecer que a escolha dos manuais passa por uma análise e estudo exaustivo por parte dos professores da disciplina, daí que, com tanta boa oferta no mercado, não há justificação para colocar de lado os materiais que foram indicados aos alunos. É óbvio que quando é necessário acrescentar algo, porque achamos que o manual está incompleto, o professor recorre a outras fontes. Da mesma forma, quando o professor quer uma aula mais dinâmica ou dedicada a um trabalho de grupo, pares ou prática oral, faz a sua pesquisa e encontra o material ideal para complementar com o material dos alunos. Foi o que tentei fazer ao selecionar material como imagens, fichas de trabalho, música e o jogo como forma de complementar o material dos alunos e criar mais dinamismo na aula.

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

Para que a prática de Espanhol no 2.º Ciclo pudesse acontecer foi criado um Clube para este fim na Escola Básica Paulo Quintela, tal como tinha acontecido em anos anteriores e com o mesmo objetivo.

No quadro que abaixo apresento, está sistematizada a calendarização das aulas e as principais atividades implementadas que, posteriormente, passo a descrever.

Aula / Data	Atividades principais
1.ª aula: 16/01/2013	Completar o mapa de Espanha Jogo de equipas: conhecimentos sobre Espanha
2.ª aula: 23/01/2013	<i>La lámina del alfabeto</i> Canção: o alfabeto Espanhol
3.ª aula: 30/01/2013	Atividade: <i>vacío de información</i>
4.ª aula: 06/02/2013	Atividades de Carnaval com as cores Vídeo: <i>el color blanco</i> – visualização e atividades de compreensão.
5.ª aula: 13/02/2013	Trabalho de pares: <i>identificación personal</i>

Quadro 9: Calendarização e Planificação – Espanhol 2.º Ciclo

A **1.ª aula** decorreu no dia 16 de janeiro de 2013 e teve como principal objetivo auscultar junto dos alunos os seus conhecimentos sobre Espanha: as cores da bandeira, os nomes dos reis, locais que já tinham visitado e com quem, o que mais gostaram de visitar. Neste contexto apresentei à turma um mapa de Espanha, dividido por comunidades e cidades autónomas e, em pares, os alunos preencheram o mapa.

Aspetos positivos: o recurso à imagem para apresentar a árvore genealógica da Família Real Espanhola suscitou curiosidade nos alunos, o que prendeu a sua atenção. O mesmo aconteceu com a projeção do mapa de Espanha (*vide* apêndice 17). Os alunos mantiveram a curiosidade e estavam ansiosos por saber mais. São estas as principais vantagens do uso da imagem: prende a atenção e suscita a curiosidade. É uma ótima ferramenta a ser utilizada em contexto de sala de aula, tal como referiram Andrew Wright e Jamie Keddie no ponto 3.3.1.

Com o jogo final pretendia-se consolidar o vocabulário aprendido ao longo da aula (Comunidades Autónomas, Cidades Autónomas, cores da bandeira Espanhola e Família Real Espanhola) e praticar a pronúncia das palavras. O jogo consistiu em dividir a turma em duas equipas. Cada equipa recebeu seis cartões com perguntas, cada pergunta em seu cartão. Cada aluno lia uma pergunta em voz alta e dava a resposta com a ajuda dos restantes elementos da

equipa. Tomei nota, no quadro, do número de pontos de cada equipa, que correspondia ao número de respostas certas. Os objetivos foram atingidos, pois uma das equipas respondeu acertadamente a todas as perguntas e a outra equipa contabilizou apenas uma resposta errada.

Aspetos negativos: tratando-se do primeiro encontro entre alunos e professora, os alunos revelaram-se tímidos e retraídos, embora ao longo da aula tivessem ganho alguma confiança o que se refletiu numa participação mais ativa.

O jogo final entre equipas decorreu dentro da normalidade, embora se tenha notado alguma tensão entre os alunos, nomeadamente entre a equipa vencedora e a não vencedora. Os alunos demonstram que não gostam de perder nem de se sentirem inferiores, em termos de conhecimentos em relação aos colegas. Querer saber mais é positivo. A competitividade é algo salutar e é necessário educar os alunos nesse sentido.

A **2.ª aula** teve lugar no dia 23 de janeiro e o objetivo principal da aula foi aprender formas de saudar e despedir e também o alfabeto Espanhol. Apresentei aos alunos, através de uma apresentação em PowerPoint, as formas de saudar e despedir e dediquei algum tempo à repetição das expressões. Posteriormente, os alunos tiveram oportunidade de praticar as expressões oralmente e em pares.

Na segunda parte da aula, apresentei aos alunos o alfabeto Espanhol e eles tiveram oportunidade de visualizar as letras, ver os nomes, alguns exemplos de palavras e a pronúncia correta de todas elas. Chamei a atenção dos alunos para o facto de as letras em Espanhol serem femininas e também para os dígrafos, estabelecendo uma comparação com os mesmos sons em português. De seguida, proporcionei aos alunos a audição do alfabeto (*vide* cd anexo), para que ouvissem a pronúncia das letras feita por um nativo. De forma a ajudar na memorização e na pronúncia do alfabeto, propus aos alunos que organizassem as letras do alfabeto que estavam desordenadas. Um a um os alunos dirigiam-se ao quadro onde foram colocando as letras do alfabeto de forma ordenada e pronunciando a letra que colavam. Para praticar a escrita, os alunos realizaram dois exercícios: o primeiro consistiu em completar o alfabeto com as letras do alfabeto que estavam em falta e o segundo descobrir a mensagem escondida, tendo por base o exercício anterior. Os objetivos foram atingidos, uma vez que todos os alunos realizaram os exercícios com facilidade e isso aconteceu porque apreenderam o alfabeto Espanhol. Todos os alunos participaram entusiasticamente nas atividades propostas.

Aspetos positivos: a projeção do alfabeto permitiu aos alunos visualizarem as letras, o nome das mesmas, palavras novas e a imagem correspondente. A atividade em que os alunos tinham de ordenar as letras do alfabeto foi uma ajuda na memorização e pronúncia,

uma vez que os alunos tinham de pronunciar a letra que colavam no quadro. A audição do alfabeto motivou os alunos e o facto de ser pronunciado por um nativo aguçou-lhes a curiosidade e prendeu-lhes a atenção. O desafio final que consistia em descobrir a mensagem escondida incutiu nos alunos sentido de responsabilidade e alguma competitividade, para conseguirem ser os primeiros a revelar à turma a mensagem escondida.

Aspetos negativos: os alunos podiam ter tido uma participação mais ativa na aula, podendo ter tentado eles sozinhos soletrar o alfabeto sem a minha ajuda e também terem contribuído com palavras suas conhecidas. Mas o condicionalismo do tempo acaba por ser uma barreira na escolha de umas atividades em detrimento de outras e também o número de alunos que compareceu a esta aula, o que representou talvez o maior constrangimento, uma vez que com 17 alunos foi mais difícil uma atenção mais personalizada.

Na **3.ª aula**, no dia 30 de janeiro procedeu-se à consolidação da pronúncia das letras do alfabeto e à aprendizagem dos sinais de pontuação. Os alunos tiveram oportunidade de rever o alfabeto Espanhol e a respetiva pronúncia. Realizaram um exercício que consistia em soletrar as letras do alfabeto para, dessa forma, escrever a palavra que lhe correspondia. Por se tratar de vocabulário novo, apresentei a imagem para cada palavra, no sentido de ajudar os alunos na compreensão das mesmas e evitar a tradução na língua materna (*vide* apêndice 18).

Depois de fixar os nomes das letras, em pares, os alunos realizaram um exercício oral denominado “vacío de información”. Cada aluno tinha uns cartões com nomes e apelidos espanhóis, mas havia dados que estavam em falta (nomes ou apelidos) que tinham de perguntar ao colega. Quando terminaram o exercício compararam as fichas, de modo a fazer a correção das mesmas.

Para terminar a consolidação do alfabeto, apresentei aos alunos trava-línguas para praticarem os sons /g/, /j/, /s/ e /r/. Os alunos tiveram de os ler para toda a turma.

A segunda parte da aula foi dedicada à aprendizagem dos sinais de pontuação. Apresentei uma apresentação em PowerPoint com os sinais de pontuação e os seus respetivos nomes. Foi dado algum tempo aos alunos para que estabelecessem a correspondência de forma oral. Para praticar este novo item, propus aos alunos algumas frases para eles pontuarem.

Aspetos positivos: na aula de hoje estive ausente um elevado número de alunos e desta forma pode-se privilegiar o ensino personalizado, permitindo a todos os alunos a participação na aula, incluindo os mais tímidos e os que revelavam mais dificuldades. O trabalho de pares permitiu a muitos alunos falar e trabalhar em simultâneo, maximizando o tempo de interação na aula, tal como defende Scrivener (2010: 9). A prática oral realizada

permitiu uma maior proximidade entre os alunos e também mais à vontade com a língua Espanhola.

Aspetos negativos: a aula foi planeada contando com um maior número de alunos e a partir do momento em que esse número foi reduzido tive de me adaptar a essa realidade, adaptando a postura e as atividades ao número de alunos que tinha à minha frente.

A **4.^a aula**, no dia 6 de fevereiro, foi dedicada à festividade do Carnaval e às cores. Apresentei algumas imagens e alguma informação relativa ao Carnaval em Espanha. Os alunos tiveram oportunidade de ouvir cinco pequenos textos, que relataram alguns eventos típicos do Carnaval em Espanha. Os alunos tiveram de ouvir, ordenar as imagens e as legendas de acordo com a ordem dos textos. Através do tema do Carnaval introduzi as cores. As cores foram apresentadas em PowerPoint com os respetivos nomes. De seguida, propus aos alunos a visualização de um pequeno vídeo sobre a cor branca (*vide* cd anexo). Os alunos tiveram tarefas para antes, durante e após a visualização do vídeo.

Para terminar a aula, distribuí aos alunos uma ficha de trabalho com um desenho alusivo ao Carnaval, que os alunos tiveram de pintar seguindo as instruções dadas.

Aspetos positivos: a apresentação em PowerPoint com alguma informação cultural sobre a forma de festejar o Carnaval em Espanha, eventos típicos e locais mais afamados foi uma forma motivadora de apresentar o tema, o que realça a ideia defendida por Wright (1989: 136) de que as imagens motivam os alunos, como já indicado no ponto 3.3.1. Esta parte terminou com o exercício auditivo, que os alunos realizaram sem dificuldades. O vídeo escolhido para trabalhar as cores era próprio para a idade dos alunos e como tinham tarefas a realizar durante e após a visualização, estiveram atentos e concentrados, demonstrando responsabilidade na execução das tarefas. Os alunos gostaram muito de pintar o desenho sobre o Carnaval. Tinham de seguir instruções, mas por ser uma atividade diferente, realizaram-na de forma prazerosa, comparando os desenhos dos colegas ao mesmo tempo que pintavam, salientando quem ia mais adiantado e o desenho que estava a ficar mais bonito. Mais uma vez se denota a competitividade entre os alunos, mas de forma salutar e sem tensões.

Aspetos negativos: um aspeto menos positivo foi o facto de haver um aluno daltónico, que necessitou do meu apoio e dos colegas para identificar as cores. O desconhecimento deste facto acaba por ser o resultado do pouco tempo de convivência com os elementos da turma. É fundamental conhecer o tipo de alunos que compõem a turma, as suas fraquezas e os seus pontos fortes, para evitar situações de desconforto. O contacto com a

Diretora de Turma era uma boa forma de ultrapassar este tipo de situações, embora a tarefa não fosse facilitada devido a haver alunos oriundos de turmas diferentes.

A **5.^a aula** decorreu no dia 20 de fevereiro e teve como principal objetivo a identificação pessoal. Em conversa com os alunos introduzi o tema e recorrendo a uma apresentação em PowerPoint apresentei a informação necessária – pergunta e resposta – que se deve incluir quando se faz uma apresentação pessoal. Aproveitei a ocasião para referir algumas diferenças culturais entre Portugal e Espanha no que se refere à ordem dos apelidos, ao número de nomes e apelidos, ao facto de a mulher e/ou de o homem não acrescentarem o apelido do cônjuge, e aos nomes corriqueiros em Português que não são vulgares em Espanha. A abordagem das diferenças culturais aguçou a atenção dos alunos e prendeu-lhes a atenção, pois queriam saber mais.

Na apresentação em PowerPoint surgiu um menino que fez a sua apresentação pessoal e, seguindo o exemplo, os alunos tiveram de escrever a sua nos cadernos diários e depois apresentá-la à turma. De seguida, propus aos alunos a realização de alguns exercícios, de forma oral, que estavam projetados no quadro e que incluíam a apresentação pessoal, o soletrar de alguns nomes e apelidos, saudações e despedidas. Os exercícios incluíam conteúdos que foram abordados em aulas anteriores com o objetivo de ir praticando e refrescando a memória dos alunos para que não caia no esquecimento.

Tal como em português, em Espanhol também há formas carinhosas de tratar as pessoas, num ambiente familiar ou entre amigos. Num diapositivo, apresentei alguns nomes em Espanhol e as formas familiares/diminutivos que lhes correspondiam e que os alunos tiveram de estabelecer correspondência. Para terminar a aula, distribuí aos alunos uma ficha de trabalho, em que eles tinham de entrevistar o colega do lado, tomando nota das respostas.

Aspetos positivos: os aspetos culturais referentes às principais diferenças entre Portugal e Espanha relativamente aos nomes e apelidos. Quando estava a explicar as diferenças, os alunos partilharam informação sobre pessoas Espanholas que faziam parte do seu círculo de amigos e que corroborou a minha explicação. Foi muito importante a partilha destes elementos culturais e também o envolvimento por parte dos alunos, o que os levou a desempenhar um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Os aspetos culturais devem, sempre que possível, ser abordados em contexto de sala de aula. A cultura é a imagem de um país e permite-nos conhecer melhor as suas gentes, as suas atitudes e os seus comportamentos. Permite-nos, também, ter consciência de que não há culturas melhores ou piores, mas sim culturas diferentes. Desta forma, os alunos adquirem, por um lado, espírito

crítico e, por outro, tolerância e espírito aberto para com pessoas oriundas de países estrangeiros.

Aspetos negativos: o facto de os alunos não serem pontuais, levou a que eles não tenham terminado as entrevistas aos colegas e, conseqüentemente, não houve oportunidade de as apresentarem à turma. Na próxima aula, a colega que prossegue com o Clube de Espanhol irá retomar esta atividade que servirá de ponte para o tema que vai lecionar – as nacionalidades. Os poucos alunos que compõem o Clube são perfeccionistas, empenhados e gostam de dar o seu melhor no desempenho das tarefas que lhe são propostas. É necessário dar-lhes tempo para completar as tarefas. Caso contrário, será motivo de desmotivação e desleixo. São alunos participativos, mas de forma desordenada, e coube-me insistir junto dos alunos para que a participação decorra com ordem e respeitando a vez dos colegas. Faz, também, parte das minhas tarefas acalmar os alunos mais ativos e animar os mais tímidos a participar, de modo a que todos tenham as mesmas oportunidades. A partir do momento em que o número de alunos diminuiu e em que todos eram chamados a participar na aula, notou-se um maior à vontade em partilhar com os colegas, mesmo aqueles que tinham mais dificuldades e menos à vontade com a língua Espanhola. Foi o caso de uma aluna, a única menina que compunha o grupo, que a partir do momento em que personalizei mais o meu ensino, aproximando-me, estando mais atenta às dificuldades de cada um, foi perdendo o medo, participando e ganhando mais confiança nas suas capacidades.

REFLEXÃO ESPANHOL 2.º CICLO

Ao longo destas cinco semanas, em que preparei as aulas com tanto empenho, dedicando muito do meu tempo à pesquisa e seleção de materiais e atividades, fui sentindo uma frustração crescente a partir do momento em que a frequência dos alunos foi diminuindo. Nota-se uma crescente ausência de compromisso por falta dos alunos e, de certa forma, dos Pais/Encarregados de Educação, fruto da educação e da sociedade em que vivemos. Todos os alunos trouxeram, na primeira aula, um documento assinado pelos Pais/Encarregados de Educação em que tomaram conhecimento da criação do Clube de Espanhol, do horário de funcionamento e em que autorizaram a frequência do seu educando. A partir do momento em que os alunos se comprometem, devia haver um maior esforço para cumprir, embora sejam expectáveis ausências pontuais, por diversos motivos. Devia haver uma maior sensibilização por parte da escola, através dos professores e diretores de turma, para a importância da frequência de atividades extracurriculares na escola, por parte dos alunos. Para além de serem gratuitas, os alunos mantêm-se ocupados e alargam os seus conhecimentos em diversas áreas, estando na presença de profissionais do ensino, peritos em áreas específicas.

Outro aspeto importante que deve ser trabalhado é insistir para que os alunos, a partir do momento em que se comprometem, não poderem desistir por motivos não justificados.

Relativamente, aos poucos alunos que foram assíduos, há que salientar o sentido de responsabilidade, o entusiasmo, o gosto pela aprendizagem da língua Espanhola, a participação ativa nas atividades e o empenho em fazer bem. Acredito que a postura destes alunos será compensada no futuro, pois, se no 7.º ano optarem pelo Espanhol, aquando da escolha da língua estrangeira, vão ter a vida facilitada. Estes alunos têm consciência de que os bons resultados advêm de muito trabalho e empenho, e daí os bons resultados não serem difíceis de alcançar. Estou segura em afirmar que a postura destes alunos é o reflexo da educação e do acompanhamento de que são alvo por parte da família. Daí que a proximidade entre escola e família seja benéfica para os alunos.

Apesar de tudo, foi uma experiência enriquecedora e o balanço é positivo, não só pelo contacto com os alunos, mas também pela troca de ideias com o Professor Cooperante e com a Professora Supervisora.

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

A Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol no 3.º Ciclo foi implementada no Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, sob a cooperação da Professora Catarina Rato, que disponibilizou a turma do 9.º C para que esta prática fosse possível. No quadro que se segue estão esquematizadas as aulas que foram implementadas seguindo as diretrizes do Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo e que, de seguida, passo a descrever.

Aula / Data	Atividades principais
07/05/2012	Observação
1.ª aula: 14/05/2012	Exercícios de revisão: apresentação em PowerPoint, ficha de trabalho
2.ª aula: 21/05/2012	Teste de avaliação sumativa (componente auditiva e escrita)
3.ª aula: 28/05/2012	Personalidades Espanholas – correspondência entre fotos, nomes e dados pessoais Audição de uma canção de Joaquín Sabina – preenchimento de espaços.
4.ª aula: 04/06/2012	Revisão dos tempos do passado: apresentação em PowerPoint Entrega e correção dos testes Autoavaliação

Quadro 10: Calendarização e Planificação – Espanhol 3.º Ciclo

A **1.ª aula** decorreu no dia 14 de maio e tive de rever todos os conteúdos lecionados nas unidades 7 e 8, de forma a preparar os alunos para o teste de avaliação sumativa que teve lugar na aula seguinte. Dei início à aula informando os alunos dos conteúdos que seriam alvo de avaliação na próxima aula. Optei por escrever no quadro para que os alunos pudessem tomar nota no caderno diário. A forma que adotei para rever os conteúdos lecionados foi através de uma apresentação em PowerPoint. Para os alunos fazerem prática escrita, elaborei e distribuí aos alunos uma ficha de trabalho onde eles puderam praticar os conteúdos gramaticais: pronomes relativos, pretérito imperfeito do conjuntivo, discurso direto e indireto. Os alunos também realizaram uma ficha de trabalho proposta no manual dos alunos.

Aspetos positivos: o recurso à apresentação em PowerPoint para rever os conteúdos abordados nas unidades 7 e 8 foi positivo e bem acolhido pelos alunos. A revisão dos conteúdos gramaticais foi apresentada recorrendo a imagens que ilustraram as situações referidas. Desta forma, o uso da imagem funcionou como uma ferramenta de valor incalculável para lembrar, recuperar, rever, recapitular e reativar conteúdos na língua-alvo (Keddie, 2009: 9). Ao associar os conteúdos à imagem que os ilustra é mais fácil para os alunos lembrar e aplicar esse conteúdo em situações futuras.

A realização de uma ficha de trabalho proposta no livro de exercícios dos alunos que foi complementada por outra, elaborada por mim, serviu para proporcionar aos alunos uma prática escrita dos conteúdos que estavam a ser revistos. O uso dos materiais que os alunos compraram para a disciplina é muito importante. Por um lado, é material que os alunos trazem sempre, ou quase sempre, para a aula e, como foi o material que lhes foi indicado para comprar, tanto eles como os Pais/Encarregados de Educação fazem gosto em que seja utilizado em contexto de sala de aula. Por outro lado, esses materiais devem ser complementados, sempre que se achar conveniente, com material extra, como fichas de trabalho, apresentações em PowerPoint, canções, vídeos, etc., que permita clarificar um determinado conteúdo e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Aspetos negativos: as imagens utilizadas foram retiradas de gramáticas e, desta forma, não se podem considerar materiais autênticos. Mesmo assim, foram úteis como complemento às explicações textuais que foram fornecidas, embora se continue a dar maior importância ao texto do que à imagem, tal como afirma Ben Goldstein no ponto 3.3.

A **2.ª aula** teve lugar no dia 21 de maio e correspondeu ao momento de avaliação auditiva e escrita que decorreu em 90 minutos. A prova tinha duas partes distintas: auditiva e escrita. Da parte auditiva fazia parte um exercício em que os alunos tinham de ouvir um diálogo entre dois amigos a falar sobre uma receita. Aos alunos foi pedido que assinalassem

verdadeiro ou falso, nas afirmações dadas e que justificassem as afirmações falsas. A parte escrita era composta por três partes: Leitura e Compreensão de Textos; Gramática e Vocabulário; Expressão Escrita. Em cada parte da prova havia uma grande variedade de exercícios. Na 1.^a parte da prova os alunos tinham que ler um texto sobre *Fast Food* e depois verificar se as afirmações eram verdadeiras ou falsas, de acordo com a informação do texto. As afirmações falsas tinham de ser corrigidas pelos alunos. Na 2.^a parte – Gramática e Vocabulário – o 1.^o exercício era sobre os pronomes relativos em que os alunos tinham que escolher a opção correta entre duas; o 2.^o exercício consistia em preencher os espaços de umas frases com o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo; no 3.^o exercício os alunos tinham que escrever quatro frases dando conselhos sobre higiene corporal; no 4.^o exercício pedia-se aos alunos para escreverem quatro frases com sugestões de conselhos sobre a saúde; no 5.^o exercício os alunos tinham de transformar cinco frases do discurso direto para o discurso indireto. Na última parte da prova, os alunos tinham de fazer uma produção escrita controlada sobre um artigo de opinião para o jornal da escola cujo tema proposto foi “Comida plástica vs comida saudável”.

Os alunos resolveram a prova dentro do tempo estipulado e, no decorrer da mesma, foi clarificado algum vocabulário do texto e algumas perguntas.

O teste de avaliação foi elaborado por mim, assim como a matriz e os critérios de correção e posteriormente aprovados pela Professora Cooperante. A Professora Cooperante facultou-me o teste anterior, para eu seguir a estrutura com o objetivo de os alunos não sentirem a diferença na estrutura do teste. O grau de dificuldade era o adequado para alunos deste nível e a variedade de exercícios permitiu que todos os alunos realizassem o teste na íntegra, com mais ou menos dificuldade. Avaliar não é tarefa fácil, arriscaria mesmo a afirmar que é a tarefa mais difícil do professor e, para mim, tornou-se ainda mais complicado pois tinha lecionado apenas uma aula a estes alunos. Por outro lado, a ausência de laços afetivos com os alunos permitiu-me uma maior objetividade, o que por vezes é difícil de conseguir depois de um ano letivo de convívio e geralmente mais anos, pois há escolas em que se privilegia a continuidade dos professores nas turmas e creio que esta escola tenta, sempre que possível, manter os mesmos professores do Conselho de Turma.

Os testes foram corrigidos por mim e posteriormente reuni com a Professora Cooperante para lhe apresentar os resultados e vermos, em conjunto, algumas dúvidas que eu tinha. O resultado global da turma foi muito semelhante ao de provas de avaliação anteriores. Segundo a opinião da Professora Cooperante notou-se um desleixo nos elementos da turma. Ela acompanhava-os desde o 7.^o ano e podia afirmar que, no geral, houve uma regressão nos

alunos, não só em termos de postura – o saber-estar na sala de aula – como também nos hábitos de estudo e métodos de trabalho, ou melhor dizendo, na ausência deles.

A **3.^a aula**, no dia 28 de maio, serviu para iniciar a unidade 9 e confrontar os alunos com algumas personalidades Espanholas. Dei início à aula com uma apresentação em PowerPoint onde mostrei aos alunos a expressão “*Caras vemos, corazones no sabemos*”, que é o título da unidade 9, uma imagem (*vide* apêndice 19) e a respetiva explicação, depois de os alunos partilharem com a turma a sua opinião. Os alunos perceberam o significado sem grande dificuldade, talvez porque em português há uma expressão semelhante.

Introduzi o tema das personalidades Espanholas em diálogo com os alunos. De seguida, havia uma proposta de trabalho no manual dos alunos que consistia em fazer correspondência entre a foto, o nome e alguns dados pessoais de personalidades Espanholas de diversas áreas. A seleção das personalidades pareceu-me adequada pois abrangia áreas como a política, a música, a dança, o cinema e o desporto. Personalidades que marcaram a história de Espanha, tais como o Rei de Espanha, Francisco Franco, Cervantes e também personalidades atuais – Ana Belén, Rafael Nadal, Montserrat Caballé, Javier Solana, entre outros. Na opinião de Ben Goldstein (2008: 142) os ícones são imagens poderosas e, quando introduzidas com criatividade, é inegável o seu impacto. Posteriormente, expliquei a forma e o uso do tempo “*Pretérito pluscuamperfecto de indicativo*”. Para praticar, os alunos resolveram uma ficha de trabalho proposta no manual.

Perguntei aos alunos quais os seus conhecimentos sobre cinema Espanhol. O manual dos alunos trazia uma proposta de audição de uma canção de Joaquín Sabina: “Yo quiero ser una chica Almodóvar” (*vide* cd anexo). Antes de ouvir a canção e realizar as atividades propostas – assinalar os filmes de Almodóvar referidos na canção de uma lista fornecida e completar os espaços da canção – apresentei aos alunos a biografia de Pedro Almodóvar Caballero e de Joaquín Ramón Martínez Sabina. Os alunos mostraram-se bastante interessados e partilharam com a turma nomes de filmes e canções que já tinham visto e ouvido das personalidades referidas.

Aspetos positivos: o uso de uma imagem inicial na apresentação em PowerPoint para introduzir a unidade 9 permitiu interação entre os alunos, exposição de pontos de vista, algum debate de ideias entre os alunos, o que permitiu a prática oral e o aperfeiçoamento da função comunicativa da linguagem. A mesma imagem permitiu a quem estava a observar diversas formas de a interpretar e tentei transmitir aos alunos a ideia de que não há uma boa ou má interpretação, mas sim diversos pontos de vista, todos eles aceitáveis.

O recurso à canção foi motivador. O ritmo da canção, a audição de um falante nativo e o aspeto cultural são aspetos que não passam indiferentes aos alunos. A canção apresenta-se como um elemento informal e é bem aceite pelos alunos, pois funciona como um “intervalo” das regras rígidas que se impõem na aprendizagem de uma língua estrangeira. A canção reflete uma determinada cultura e apela ao sentimento de quem a ouve. A análise da mensagem da letra da canção é muito importante e deve ser analisada e compreendida por todos. Desta forma, a canção não deve ser entendida como um género menor em relação a um poema ou a um texto em prosa, pois permite trabalhar os mesmos aspetos: vocabulário, gramática, aspetos culturais e sentimentos.

Aspetos negativos: o uso de algumas imagens que não foram retiradas de contextos reais pode impedir a partilha de conhecimentos entre os alunos e também com o professor. Refiro-me às imagens retiradas de gramáticas para ilustrar o tempo verbal “*Pretérito pluscuamperfecto de indicativo*”. Posso afirmar que teria sido mais vantajoso o recurso a imagens retiradas de outras fontes que não as gramáticas pois estas não refletem o mundo real, tal como referem Goldstein e Keddie no ponto 3.

As imagens reais favorecem discussões espontâneas e não planeadas, que neste nível de ensino e de conhecimento da língua Espanhola proporcionam a partilha de ideias e de opiniões com toda a turma, o que é muito salutar. Promovem, também, o sentimento de pertença ao grupo/turma e, mais uma vez, a competência comunicativa pode ser melhorada.

Na **4.ª aula**, dia 4 de junho, fez-se uma revisão dos tempos do passado, entrega da prova de avaliação sumativa e da respetiva correção, e autoavaliação. A aula desse dia foi dividida em dois momentos distintos. Na primeira parte e para fazer a revisão dos tempos do passado – *Pretérito Perfecto*, *Pretérito Indefinido*, *Pretérito Pluscuamperfecto*, *Pretérito Imperfecto* – elaborei uma apresentação em PowerPoint onde apresentei a forma, o uso, o significado de alguns exemplos e exercícios para cada tempo verbal. Os exercícios foram realizados e corrigidos oralmente pelos alunos. Para uma prática escrita, os alunos realizaram uma proposta de exercício que vinha no manual.

Numa segunda parte, procedi à entrega das provas de avaliação sumativa e à respetiva correção escrita. Optei por entregar a correção aos alunos por não haver tempo de a fazer em conjunto. De seguida, solicitei aos alunos que realizassem a sua autoavaliação. Neste momento da aula foi a Professora Cooperante que realizou a heteroavaliação com os alunos. A avaliação é contínua e como se tratava do terceiro período que engloba a avaliação realizada nos dois períodos anteriores, tinha mais lógica ser a professora da turma a discutir com os alunos a nota final.

Aspetos positivos: o recurso à apresentação em PowerPoint como forma de revisão dos vários tempos verbais foi uma boa opção que captou a atenção dos alunos e fomentou a participação na realização e correção dos exercícios. A sequência apresentada – forma, uso e significado, exemplos e exercícios – facilitou a revisão dos conteúdos gramaticais e promoveu a participação dos alunos. Todos os alunos se envolveram na realização da tarefa solicitada.

Aspetos negativos: a falta de tempo condicionou a aula de entrega e correção das provas de avaliação sumativa. A correção da prova, quando é realizada em conjunto com os restantes colegas, a professora dá azo à discussão das perguntas e possíveis respostas, permite a partilha com a turma de opiniões e pontos de vista dos alunos. Esse momento de trabalho, que envolveria toda a turma, não foi possível e é de lamentar, pois acredito que muitos dos alunos nem se deram ao trabalho de confrontar a correção escrita da prova que lhes forneci e comparar com a sua própria prova. O facto de no 9.º ano a língua estrangeira só ser contemplada com um bloco de 90 minutos semanais é prejudicial para os alunos. De uma semana para a outra, caso não haja prática extra-aula, o aluno acaba por esquecer o que foi abordado na semana anterior. A aula quatro coincidiu com a última aula do 3.º período e também do ano letivo para estes alunos, pois, tratando-se de alunos de 9.º ano com exames a Matemática e a Português terminaram as aulas uma semana antes e em que a realização da autoavaliação era obrigatória.

REFLEXÃO ESPANHOL 3.º CICLO

Ao longo destas cinco semanas mas só de quatro de aulas efetivas, foi uma aprendizagem de parte a parte, mas o trabalho não foi facilitado por parte dos alunos no que se refere à postura, comportamento e sentido de responsabilidade. Alunos de 9.º ano que estão a um passo de realizar exames nacionais de Matemática e Português, prestes a fazer uma escolha que pode determinar o futuro académico – a matrícula no 10.º ano implica a escolha da área de formação – revelaram, na sua maioria, falta de maturidade e ausência de saber-estar dentro de uma sala de aula. No entanto, é de salientar um grupo de alunos que se esforçaram para se manter atentos e realizar com empenho as tarefas que propus. Este grupo de alunos deu-me ânimo para que continuasse a preparar as aulas com afinco. A adolescência é uma fase reconhecidamente complicada pelos profissionais da psicologia e este grupo de alunos não fugiu à regra. Tratou-se de um grupo heterogéneo, com objetivos muito díspares, o que não facilitou o trabalho em conjunto enquanto turma. Dada a faixa etária, na opinião de Harmer (2007: 15), o professor tem de ter em mente que para o adolescente é importante o seu lugar dentro do grupo e deve ter um cuidado especial ao corrigir ou atribuir funções para a realização de uma atividade, porque o adolescente está em busca da sua identidade e necessita

de autoestima. Com efeito, a escolha de temas deve refletir os interesses emergentes dos alunos.

O uso dos materiais adquiridos pelos alunos foi necessário e importante, embora tenha consciência de que em alguns momentos foi necessário enriquecer esses materiais com outros complementares. Para os alunos traz vantagens: é um guia, ferramenta útil, está adaptado ao programa, podem utilizar essas ferramentas fora do contexto de sala de aula. As desvantagens que apresenta são as seguintes: recursos limitados, estruturas e atividades repetitivas, por vezes são antiquados e não estão adequados ao nível dos alunos tornando-se sufocantes. A professora tem o papel de encontrar um equilíbrio entre os materiais do aluno e o material complementar.

Dadas as características da turma, o recurso a materiais motivadores, que envolvessem toda a turma, foi essencial para que, por alguns momentos, o objetivo de todos os elementos da turma fosse o mesmo.

Não fui muito feliz na calendarização deste estágio, pois culminou com o final do período letivo e, ao mesmo tempo, do ano escolar. Fiz um enorme esforço na revisão dos conteúdos que não foram lecionados por mim, o que implicou um trabalho de equipa com a colega anterior no sentido de me pôr a par sobre o que tinha lecionado, os exercícios que tinha utilizado, para não me tornar repetitiva na aula de revisões. Depois, para a realização da prova de avaliação, segui algumas diretrizes da Professora Cooperante, para os alunos não sentirem muita diferença na estrutura da prova e não servir de pretexto para justificar as classificações obtidas.

A faixa etária desta turma é a que mais se coaduna com a experiência que já tinha, não só do ano de estágio integrado da licenciatura, mas também dos anos de serviço, embora com uma língua diferente – o Inglês. Apesar de estar mais habituada a lidar com adolescentes, cada turma tem as suas características próprias que a tornam única e o conhecimento dessas características é fundamental para um ensino-aprendizagem efetivo.

Apesar das dificuldades, foi uma experiência enriquecedora, não só pelo contacto com uma turma destas características, mas também pelo apoio que obtive da Professora Cooperante da Escola Secundária Abade de Baçal e também dos Professores Supervisores, que foram incansáveis na leitura das planificações, na correção de imprecisões, na sugestão de atividades ou formas de abordagem. Foi uma experiência que me enriqueceu como pessoa e como profissional do ensino.

2.3. Reflexão Final

Vários foram os constrangimentos que senti no decorrer das aulas de Prática de Ensino Supervisionada e a primeira delas foi o pouco tempo dedicado a cada Ciclo de ensino. Cinco semanas revelaram-se pouco tempo para conhecer a turma, estabelecer laços com os alunos e desenvolver um projeto coerente, com materiais e estratégias que motivassem o empenho dos alunos.

Seguir uma planificação anual em que não participamos e utilizar os manuais adotados, em cuja adoção não fomos consultados, exige uma grande capacidade de adaptação, que confesso não ter sido nada fácil. O uso dos manuais escolares adotados pela escola para a disciplina de Inglês 1.º e 2.º Ciclos e Espanhol 3.º Ciclo foi aconselhado pelas Professoras Cooperantes, pois consideraram que um mês (mais ou menos a duração de cada estágio) seria muito tempo sem usar o manual, o que poderia levar os Pais/Encarregados de Educação a questionar esse facto. Tanto os alunos como os Pais/Encarregados de Educação fazem gosto em que se utilizem os materiais que foram aconselhados a comprar para a disciplina. No entanto, os materiais do aluno foram complementados por materiais feitos por mim ou resultantes de uma demorada pesquisa e cuidada seleção para que cumprissem os objetivos delineados, sempre que achei necessário. No caso do Espanhol 1.º e 2.º Ciclos, em que não havia manuais a seguir, senti uma grande liberdade na seleção dos materiais, optando por materiais que privilegiassem o uso da imagem como ferramenta pedagógica.

Outro constrangimento que senti e com o qual se deparam os docentes destes anos, foi o facto de o Espanhol, nos três ciclos de ensino, ser contemplado, no horário da turma, apenas uma vez por semana. No caso do 1.º e 2.º Ciclos, um bloco de 45 minutos e, no caso do 9.º ano, um bloco de 90 minutos. Estar com estes alunos apenas uma vez por semana limita, em muito, a aprendizagem destes alunos. Caso não haja prática extra-aula ou contacto com a língua estrangeira fora da escola (filmes, músicas, contacto com o país, familiares ou amigos que falem a língua, etc.), os alunos têm mais facilidade em se esquecer dos conteúdos de uma semana para a outra.

O uso da imagem resultou bem nos diferentes ciclos e em ambas as línguas. Os alunos reagiram muito bem a esta ferramenta, independentemente da faixa etária. Cada turma tem as suas especificidades, as suas características próprias e o professor tem de ter isso em conta na seleção de materiais e na adoção de métodos e estratégias, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem ocorra efetivamente.

Apesar das dificuldades e dos constrangimentos sentidos, as experiências vividas ao longo das práticas de ensino em muito contribuíram para a minha formação profissional. O contacto com as Professoras Cooperantes das diferentes escolas permitiu uma aprendizagem muito rica junto de profissionais do ensino que dão o melhor de si mesmas aos seus alunos e que serviram como modelo de inspiração. As Professoras Supervisoras sempre atentas e críticas às estratégias e materiais adotados, à postura, no sentido de nos ajudarem a melhorar, de nos incutirem um sentido de autocrítica para aprendermos a não ter receio de dizer o que correu mal e como poderia ter corrido melhor. Foi muito importante, pois a crítica construtiva permitiu-me evoluir e crescer como profissional do ensino, embora nem sempre seja fácil chegar ao final de uma aula, preparada com tanto empenho e afinco, e concluir que muitos aspetos podiam ser melhorados. A Professora Doutora Elisabete Silva, professora de Didática do Inglês e Supervisora nos estágios de Inglês 1.º e 2.º Ciclos, foi a professora que mais me acompanhou e cujas críticas construtivas me fizeram repensar a minha maneira de ensinar. Muitas foram as ideias que nos transmitiu nas aulas de Didática do Inglês com total aplicabilidade prática, fruto da sua pesquisa pessoal e vontade de contribuir para o nosso crescimento profissional. No caso do Espanhol, fui acompanhada por três professores diferentes daí que o tempo que cada um me acompanhou fosse menor, em relação ao Inglês.

A caminhada foi longa, com alguns obstáculos, mas julgo que todos eles foram ultrapassados, com maior ou menor dificuldade. Desde o primeiro estágio até ao último, senti uma enorme evolução da minha parte, não só em termos de métodos e estratégias de ensino, como também ao nível da postura, de sentir mais autoconfiança, o que permitiu um maior à vontade na sala de aula. No entanto, se pudesse voltar atrás, muita coisa iria alterar, no sentido de melhorar, pois o culminar da caminhada permitiu-me ficar com uma visão diferente das coisas.

De futuro, espero continuar a sentir-me motivada para o exercício da profissão docente e pôr em prática tudo aquilo que aprendi ao longo deste Mestrado, principalmente das aulas de Prática Supervisionada. A profissão docente exige uma constante atualização, pois ao ritmo da evolução tecnológica a que assistimos hoje em dia, as estratégias e os materiais utilizados têm que acompanhar essa evolução, caso contrário tornar-se-ão enfadonhos, desatualizados e desmotivantes.

CONCLUSÃO

Julgo ter atingido os objetivos a que me propus no início deste Relatório, ainda que tenha plena consciência de que muito ficou por dizer. Ao longo das Aulas de Prática de Ensino Supervisionada foram testadas as minhas capacidades científicas, bem como a resistência física e emocional. Creio que quando somos postos à prova e conseguimos superar os nossos limites, podemos concluir que a experiência foi positiva e que nos ajudou a crescer em todos os sentidos. Tratou-se de uma aprendizagem contínua junto da experiência dos Professores Cooperantes e dos ensinamentos dos Professores Supervisores.

Dados os progressos tecnológicos, vivemos num mundo designado por ‘aldeia global’, termo introduzido pelo filósofo e educador canadiano Marshall McLuhan, em que a aprendizagem de línguas estrangeiras se torna imperativa, para que possa haver uma comunicação entre diferentes culturas e o desenvolvimento económico e político dos países. O Inglês e o Espanhol lideram as transações comerciais e estão no topo da lista das preferências dos nossos alunos.

De facto, na oferta formativa de línguas estrangeiras, por parte das escolas, o Inglês faz parte da primeira opção dos alunos e o Espanhol da segunda. Os alunos revelam dificuldades na aquisição do Inglês o que não está tão patente na aquisição do Espanhol, talvez dada a proximidade geográfica e a semelhança entre as duas línguas. As dificuldades em relação ao Inglês devem ser colmatadas através da motivação e do envolvimento dos alunos na sua aprendizagem, que passa pelo uso de materiais como a imagem dadas as suas características e potencialidades.

Os métodos, as estratégias e os materiais selecionados tiveram sempre em consideração as necessidades dos alunos que compunham as turmas e os objetivos definidos previamente. Tentei surpreender os alunos variando e inovando nos materiais de ensino-aprendizagem, de modo a que ocorresse comunicação efetiva entre eles. Apesar de o objetivo da aprendizagem de uma língua ser a comunicação e após a análise de vários métodos de ensino, posso afirmar que não há um método ideal, mas o que melhor responde às reais necessidades dos nossos alunos é uma abordagem eclética, que combine características de vários métodos. A linha orientadora de todos os programas que foram analisados é a abordagem comunicativa, pois pretende-se que os alunos comuniquem efetivamente utilizando a língua estrangeira. Os programas visam a motivação dos alunos através da implementação de estratégias e do uso de materiais variados e motivadores, como o recurso à imagem. No entanto, a falta de articulação e continuidade que verifiquei, após a sua análise, pode comprometer o sucesso dos alunos. Trata-se do Programa de Generalização do Ensino

de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Programa de Inglês do 2.º Ciclo, como foi referido anteriormente, em que ambos abordam a iniciação à língua inglesa. Após a edição do Programa de Generalização do Ensino de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico esperava-se que o Programa de Inglês do 2.º Ciclo fosse revisto e que estivesse articulado com o do 1.º, coisa que ainda não aconteceu.

Relativamente ao Espanhol, deve começar a pensar-se na elaboração de um programa para o 1.º ciclo, uma vez que há escolas primárias onde a disciplina integra a oferta formativa da escola e, posteriormente, rever os programas de 2.º e 3.º Ciclos para que se mantenham articulados e em continuidade. Desta forma, tentar-se-ia evitar o que está a suceder com os programas de Inglês de 1.º e 2.º Ciclos.

A profissão docente precisa de ser encorajada pela sociedade, mais respeitada por alunos e Encarregados de Educação, porque, por muito competentes e empenhados que os professores sejam, o desânimo e a frustração acabam por dominar a mente de quem ensina, perante o cenário educativo português da atualidade. A sociedade tem que ser consciencializada para o facto de o sucesso do processo de ensino-aprendizagem não depender apenas dos professores, mas também de alunos entusiastas que estejam ávidos de conhecimento. Mas não podemos baixar os braços pois sinto orgulho na profissão que decidi desempenhar. Neste seguimento faz todo o sentido citar Harmer (2007: 33) que afirma que «Teaching is both a science and an art». A profissão docente exige rigor científico – conhecimento da língua, investigar as suas mudanças e evolução, adotar a metodologia adequada para cada grupo de alunos, inovação na educação tecnológica e no *design* de materiais – e arte, pois a relação (*rapport*) que o professor consegue estabelecer com os alunos e os alunos entre si, enquanto turma, condicionam o sucesso ou o fracasso do processo educativo. A combinação destes dois ingredientes faz com que se vivam experiências inesquecíveis dentro da sala de aula.

A vida é uma constante aprendizagem, e a profissão docente exige uma permanente atualização perante uma sociedade que está em constante mudança, para conseguirmos ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos. Uma forma de nos mantermos atualizados é ler revistas e jornais para professores, assim ficamos a par das novas atividades e técnicas que podemos implementar com os nossos alunos. A internet, os livros, conferências, seminários e ouvir o relato de experiências de outros colegas de profissão são, também, formas que contribuem para a nossa constante aprendizagem e atualização. A mudança é diária. São editados novos livros, equipamento de sala de aula, programas de computadores e os professores têm de surpreender com fantásticas novas formas de abordar coisas antigas. Harmer (2007: 33) afirma que o desenvolvimento pode parecer assustador, devido ao ritmo de

mudança, mas vale a pena lembrar quão mortal seria se as coisas permanecessem sempre as mesmas.

Concluindo, terminada esta etapa, sinto-me motivada para exercer a docência e, como esta caminhada me permitiu crescer como profissional da educação, sinto-me melhor preparada para enfrentar uma turma de alunos e com mais perspicácia na avaliação das suas necessidades. O culminar desta longa caminhada permitiu-me adquirir e aperfeiçoar competências que me vão permitir desempenhar a função docente de forma mais empenhada, com mais argúcia para atuar com rapidez nas situações do dia-a-dia e, desta forma, poder agilizar o processo de ensino-aprendizagem, assegurando-me de que ele ocorre efetivamente.

BIBLIOGRAFIA

- ARNOLD, J., PUCHTA, H. & RINVOLUCRI, M. (2012) *¡Imaginate...! Imágenes mentales en la clase de español*. (VERA, J. trad.) Alcobendas: SGEL.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Collins Cobuild. (1995). *English Dictionary*. London: HarperCollins Publishers.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CRYSTAL, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLECKENSTEIN, Kristie S. (2011). “Introduction: Teaching Vision: The Importance of Imagery in Reading and Writing”. (Eds) Kristie S. Fleckstein, Linda T. Calendrillo, Demetrice A. Worley. *Language and Image in the Reading-Writing Classroom*. New York & Oxford: Routledge. pp. xiii-xviii.
- FLECKENSTEIN, Kristie S. (2011). “Inviting Imagery into our Classrooms”. (Eds) Kristie S. Fleckstein, Linda T. Calendrillo, Demetrice A. Worley. *Language and Image in the Reading-Writing Classroom*. New York & Oxford: Routledge. pp. 3-26.
- FLETCHER, A. (2001). *The Art of Looking Sideways*. London: Phaidon Press.
- FRIEND, Christy. (2011). “Seeing Ourselves as Others See Us: The Maternalization of Teaching in Everyday Talk”. (Eds) Kristie S. Fleckstein, Linda T. Calendrillo, Demetrice A. Worley. *Language and Image in the Reading-Writing Classroom*. New York & Oxford: Routledge. pp. 177-189.
- GARRIDO, S. (2001). “A Língua Espanhola no Mundo”, *FlashUCG*, Goiás: Universidade Católica de Goiás, in <http://www2.ucg.br/flash/artigos/LinguaEspanhola.htm>, acessido a 5 de abril de 2013.
- GOLDSTEIN, B. (2008). *Working with Images*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HANCOCK, M. (2012). *English Language Teaching*. “Using pictures in ELT”. <http://hancockmcdonald.com/ideas/using-pictures-elt>, acessido a 22 de abril de 2013.
- HARMER, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman.
- HOBSON, Eric H. (2011). “Teaching the Language I/My Students See”. (Eds) Kristie S. Fleckstein, Linda T. Calendrillo, Demetrice A. Worley. *Language and Image in the Reading-Writing Classroom*. New York & Oxford: Routledge. pp. 105-118.

- INNOCENTI, Debra. (2011). "The Mind's Eye View: Teaching Students how to Sensualize Language". (Eds) Kristie S. Fleckstein, Linda T. Calendrillo, Demetrice A. Worley. *Language and Image in the Reading-Writing Classroom*. New York & Oxford: Routledge. pp. 59-69.
- INSTITUTO CERVANTES (2013). *Anuario 2012 del Instituto Cervantes* http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/nota-anuario-2012-el-espa%C3%B1ol-en-mundo.htm, accedido a 3 abril de 2013.
- JOLY, M. (2005). *A Imagem e os Signos*. Lisboa: Edições 70.
- JOLY, M. (2007). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- KEDDIE, J. (2009). *Images*. Oxford: Oxford University Press.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- *La Vanguardia* (2013). "El español se convirtió en 2012 en la segunda lengua más hablada del mundo", 14/01/2013, <http://www.lavanguardia.com/vida/20130114/54360852169/index.html>, accedido a 3 de abril de 2013.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston, MA: Thomson/Heinle.
- MYLAN, Sheryl A. (2011). "Sight and Insight: Mental Imagery and Visual Thinking in the Composition Classroom". (Eds) Kristie S. Fleckstein, Linda T. Calendrillo, Demetrice A. Worley. *Language and Image in the Reading-Writing Classroom*. New York & Oxford: Routledge. pp. 71-83.
- NEIRA, E. (2009). *Caracterización de las funciones de los emoticones en interacciones virtuales de chat abierto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Language. <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis263.pdf>, accedido a 22 de marzo de 2013.
- PUCHTA, H. & RINVOLUCRI, M. (2012). *Inteligencias Múltiples en ELE*. (FONSECA-MORA, M.^a, trad.) Alcobendas: SGEL.
- RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSE, G. (2001). *Visual methodologies*. London: SAGE publications.
- SCRIVENER, J. (2010). *Teaching English Grammar. What to teach and how to teach it*. Oxford: Macmillan books for teachers.

- SCRIVENER, J. (2011). *Learning Teaching. The essential guide to English language Teaching*. Oxford: Macmillan books for teachers.
- STREVENS, P. (1980). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Pergamon Press.
- WRIGHT, A. (1989). *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge Handbooks for language Teachers.

Documentos Legais

- Ministério da Educação (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Ensino do inglês. 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) – orientações programáticas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1996). *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 2.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2008). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 2.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997a). *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 3.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997b). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

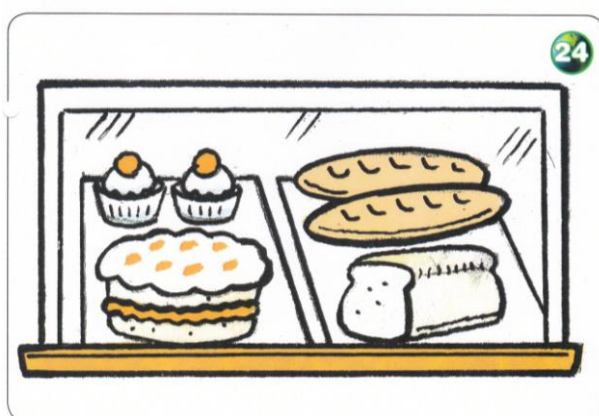
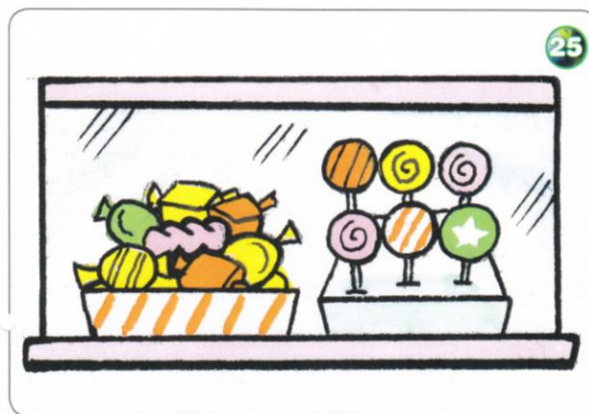
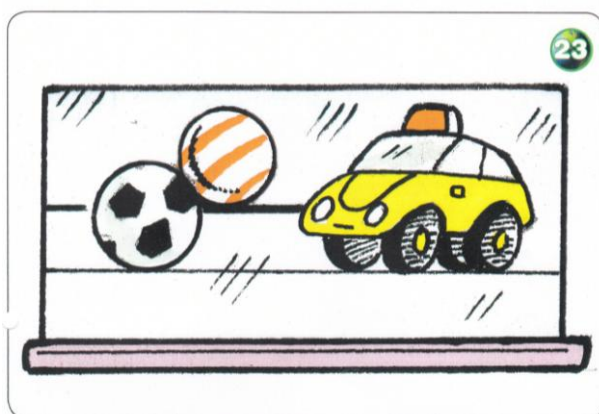
Sitografia

- (2011) *Easter Song for Children and other great Kids Songs*
http://www.youtube.com/watch?v=2_W-jAuzUhY, acessido a 18 de março de 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1

Exemplo de *flashcards* utilizados para introduzir e praticar os nomes das lojas e os objetos que se podem comprar.



Apêndice 2

Exemplo de *storycards* usados como suporte visual para contar uma história.



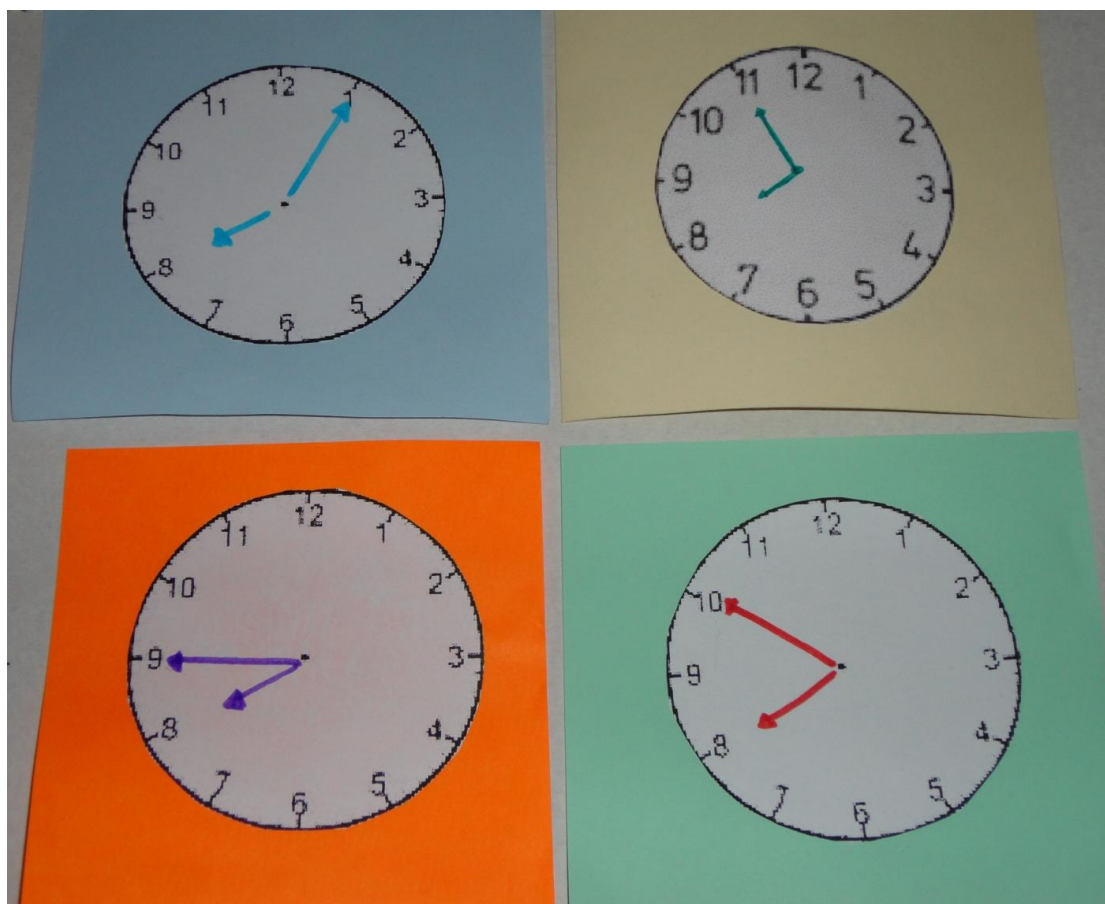
Apêndice 3

Handmade Clock – material utilizado para introduzir e praticar as horas.



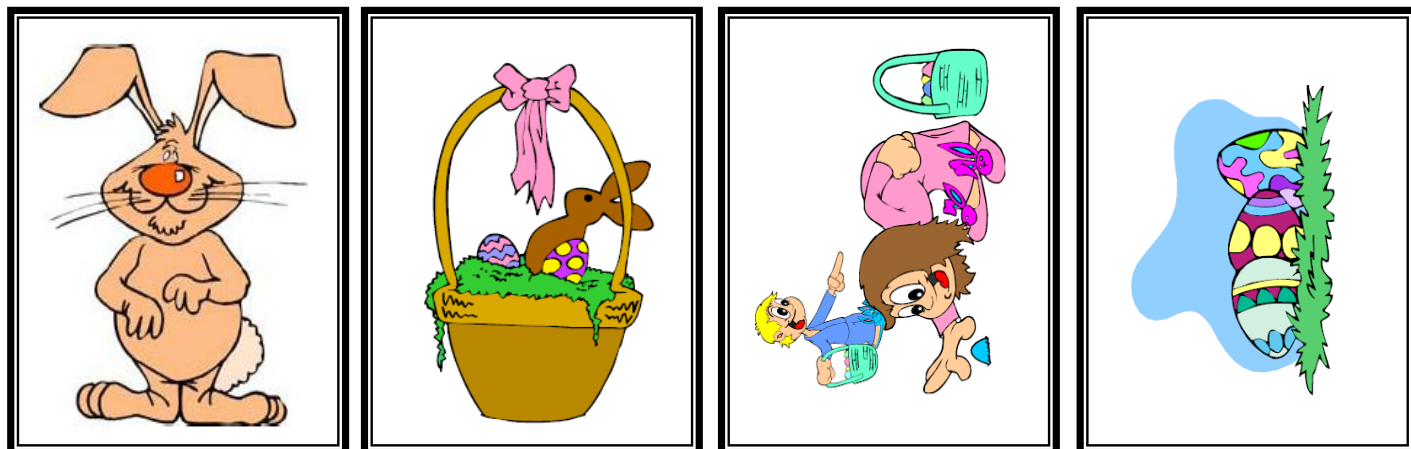
Apêndice 4

Relógios de cartolina utilizados para consolidar a aprendizagem das horas.



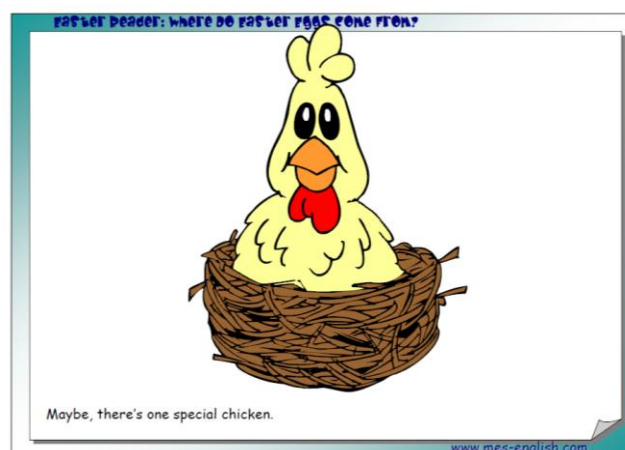
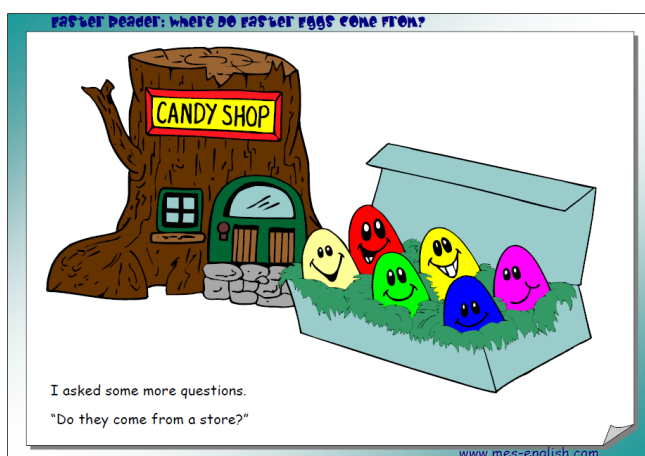
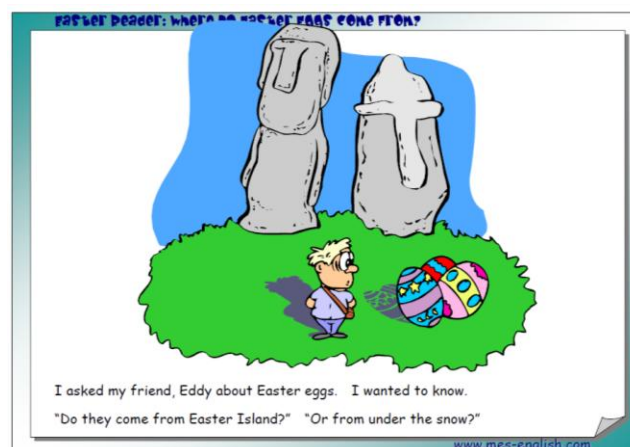
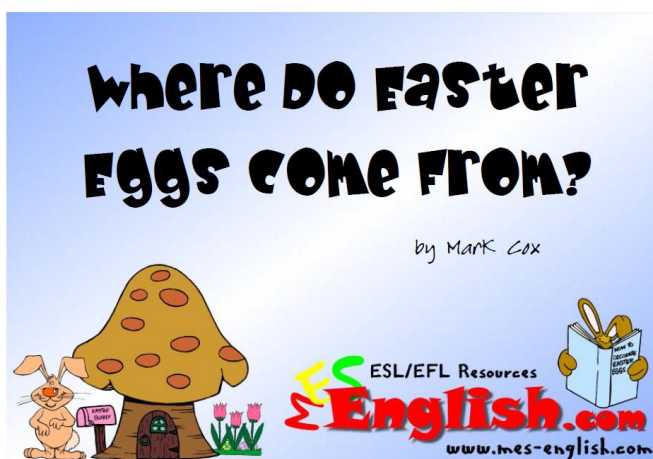
Apêndice 5

Exemplo de *flashcards* usados para introduzir/rever vocabulário relacionado com a Páscoa.



Apêndice 6

Exemplo de *storycards* – suporte visual para contar uma história relacionada com a Páscoa.



Apêndice 9

Exemplo de material utilizado para introducir os 5 sentidos.



Apêndice 10

Exercício para associar as imagens às partes do corpo e aos sentidos que representam.



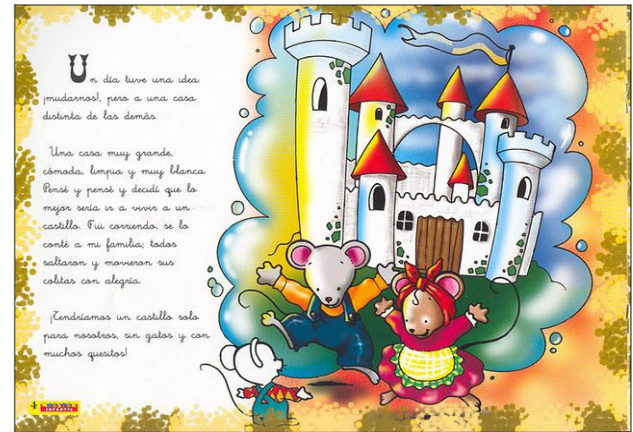
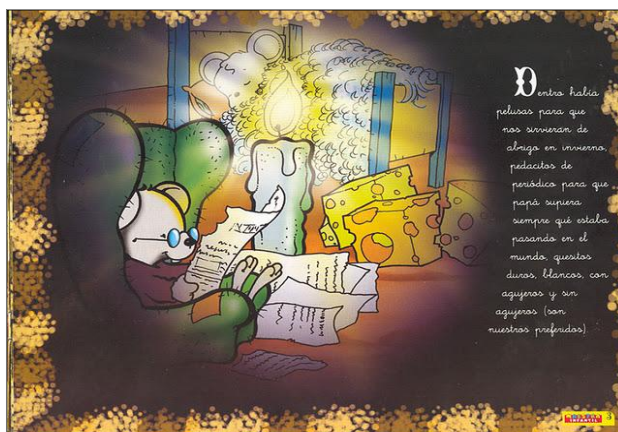
Apêndice 11

Recurso selecionado para introducir os utensílios utilizados na higiene pessoal.



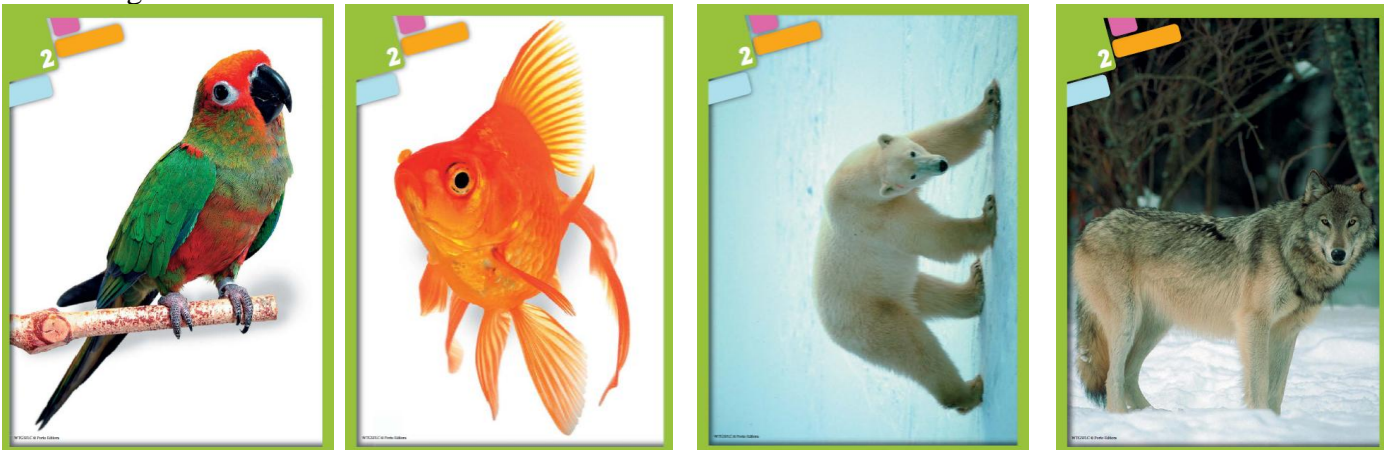
Apêndice 12

Exemplo de cartões utilizados para contar a história do *Ratoncito Pérez*.



Apêndice 13

Exemplo de *flashcards* usados para introduzir e praticar os animais de estimação e os animais selvagens.



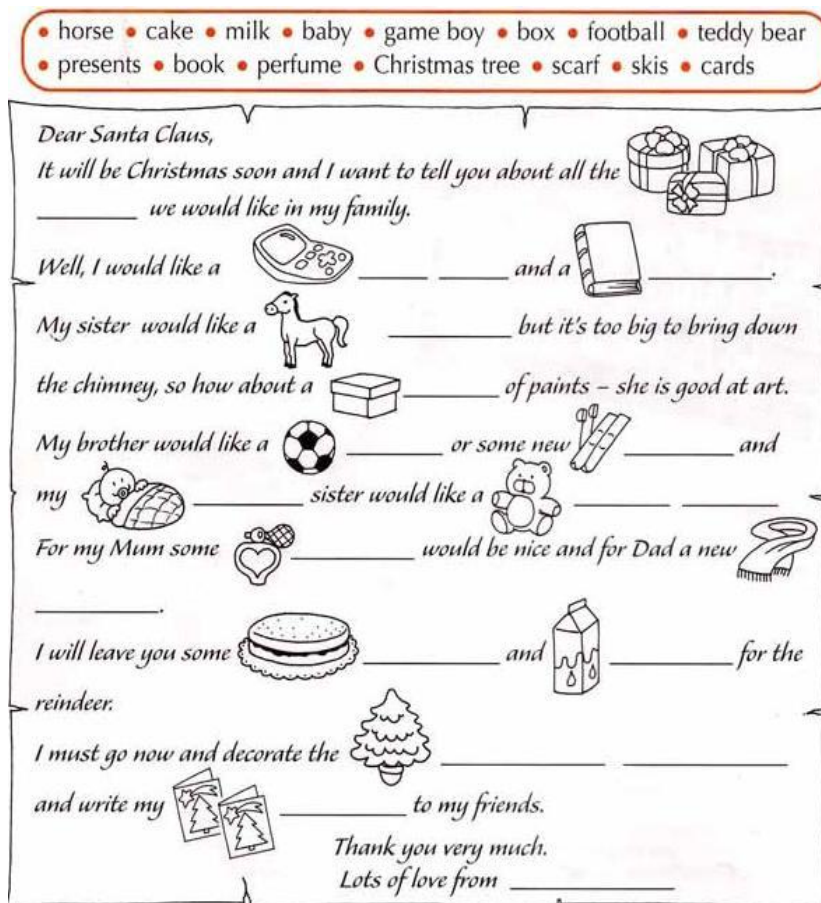
Apêndice 14

Imagens selecionadas para a aprendizagem de vocabulário presente na canção *Rudolph the red-nosed reindeer*.



Apêndice 15

Carta ao Pai Natal, em que os alunos tiveram de substituir as imagens pelas palavras correspondentes.



Apêndice 16

Exemplo de cartões utilizados no jogo de equipas para rever e consolidar o vocabulário relativo ao Natal.

<p>What did wise men follow to the baby Jesus?</p> <p>Star</p> <p>Bird</p> <p>Planet</p>	<p>What do you call people who look after sheep?</p> <p>Cowboy</p> <p>Shepherds</p> <p>Reverend</p>	<p>Who was the mother of Jesus?</p> <p>Hanna</p> <p>Clara</p> <p>Mary</p>	<p>What was the baby Jesus' bed?</p> <p>Manger</p> <p>Cradle</p> <p>Hammock</p>
<p>How many Kings were there?</p> <p>three</p> <p>Four</p> <p>Three</p> <p>Ten</p>	<p>What town was Jesus born in?</p> <p>Rome</p> <p>Nazaret</p> <p>Bethlehem</p>	<p>Who is Mary's husband?</p> <p>Joseph</p> <p>John</p> <p>Jerry</p>	<p>Name one of the gifts the three wise men brought?</p> <p>Gold</p> <p>Frankincense</p> <p>Myrrh</p>

Apêndice 17

Mapa utilizado para os alunos preencherem com as Comunidades e as Cidades Autónomas espanholas.



Apêndice 18

Exercício utilizado para soletrar as palavras e introduzir vocabulário novo. As imagens ilustram o significado, evitando a tradução.



Curso Lectivo: 2012/2013

Agrupamento de Escolas Ermídio Garcia
Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela



Escribe las **palabras**.

i griega o ge u ere

a. **yogur**



ce o eme pe a
eñe e ere o ese

b. **compañeros**



hache a eme be u
ere ge u e ese a

c. **hamburguesa**



zeta u eme o

d. **zumo**



uve e ene te a
ene a

e. **ventana**



ele a pe i zeta

f. **lápiz**



ce a ese a

g. **casa**



te i jota e ere
a ese

h. **tijeras**



Apêndice 19

Recurso selecionado para introduzir a expressão “Caras vemos, corazones no sabemos” e promover a troca de ideias entre os alunos.

