

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

**Carla Sofia Teixeira dos Santos Gonçalves**

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

Orientado por:

Elisabete do Rosário Mendes Silva

Alexia Dotras Bravo

Bragança

Julho de 2014

## **Agradecimentos**

**“We should not give up at the first confrontation,  
but with them, learn how to make fewer mistakes.”**  
(Freire, 2007)

Ao Carlos, Bianca e Anita, vocês sempre foram e serão a minha prioridade.

À Lurdes pelo tudo e todo.

À Lisete pelas palavras de alento e motivação e por acreditar em mim.

Às professoras cooperantes e supervisoras pelo apoio e pelas críticas, através destas cresci.

Às colegas pelo estímulo, boa-disposição e gargalhadas.

## **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.

O ser humano é um indivíduo social que para poder subsistir necessita para além do sustento básico a possibilidade de comunicar e interatuar no seu grupo social. Assim a expressão oral é de grande importância para o seu desenvolvimento em sociedade. Na perspectiva do ensino de línguas estrangeiras é importante dar ênfase à expressão oral, uma vez que o aluno aprende uma língua para que esta seja instrumento de comunicação, poder transmitir informações e recebê-las também.

Ao longo da minha prática tentei conferir importância ao treino desta destreza, utilizando estratégias diversificadas para aprimorar junto dos alunos esta vertente.

Palavras-chave: expressão oral, aluno, prática

## **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.

The human being is a social individual that to be able to survive, beyond basic needs, also has to have the ability to communicate and interact in his social group. Oral communication is of great importance for his development in society. In the perspective of teaching foreign languages, it is important to emphasize speaking, since the student learns a language with communicative purposes, to be able to give and receive information.

Throughout my practice I tried to give importance to training this skill, using different strategies to improve this aspect with students.

Keywords: speaking, student, practice

## **RESUMEN**

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

El ser humano es un individuo social que para sobrevivir necesita más allá del sustento básico la capacidad de comunicarse e interactuar en su grupo social. La expresión oral, es de gran importancia para su desarrollo en la sociedad. En la perspectiva, de la enseñanza de lenguas extranjeras es importante enfatizar el hablar, una vez que el estudiante aprende un idioma para que sea una herramienta de comunicación, para que sea capaz de transmitir y recibir información.

A lo largo de mi práctica he tratado de dar importancia al entrenamiento de esta destreza, utilizando estrategias diversificadas para perfeccionar con de los alumnos este aspecto.

Palabras-clave: hablar, estudiante, práctica

INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1.1. A aprendizagem de uma língua estrangeira em Portugal .....	3
1.2. Métodos de ensino e a importância atribuída à expressão oral .....	5
1.2.1. Aprender uma língua estrangeira: as quatro destrezas .....	10
1.2.2. Destrezas e objetivos de aprendizagem.....	11
1.3. Expressão oral .....	11
1.3.1 Características da expressão oral.....	14
1.3.2 Estratégias de comunicação na expressão oral.....	16
1.3.3. Atividades de expressão oral.....	18
1.3.4. Expressão oral: papel do professor e do aluno .....	24
1.4. Os programas de Inglês e de Espanhol e a expressão oral .....	26
1.4.1. O Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	27
1.4.2. Os Programas de Inglês no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico .....	29
1.4.3. Os Programas de Espanhol no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico .....	31
2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	35
2.1. Contextualização .....	35
2.2. A prática de ensino de Inglês no 1.º Ciclo.....	36
2.3. A prática de ensino de Espanhol no 1.º Ciclo .....	42
2.4. A prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo.....	46
2.5. A prática de ensino de Espanhol no 2.º Ciclo .....	54
2.6 A prática de ensino de Inglês no 3.º Ciclo .....	62
2.7. A prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo .....	73
CONCLUSÃO .....	80
BIBLIOGRAFIA.....	82
SITOGRAFIA .....	84
Apêndices e anexos.....	85
Anexo 1 .....	86
Apêndice 1 .....	86

Apêndice 2 .....	87
Apêndice 3 .....	88
Apêndice 4 .....	89
Apêndice 5 .....	90

## INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo plurilingue e pluricultural, logo a aprendizagem de várias línguas torna-se algo cada vez mais valioso para todos, não só como forma de comunicação com os outros, mas também como motivo de educação cívica, democrática e humana.

No âmbito académico, a aprendizagem de línguas têm um papel fundamental na formação dos alunos, uma vez que não implica apenas a aquisição de saberes curriculares mas também forma o aluno como cidadão. A aprendizagem de uma língua não se restringe apenas a competência linguística, inclui também o crescimento pessoal e social dos alunos, pois os alunos contactam com realidades distintas das suas (línguas e culturas) e adquirem outros valores, os quais os alunos devem questionar, analisar e criticar, deste modo criam-se cidadãos participativos. (Ministério da Educação, 2003)

Saber comunicar assume um papel fundamental nas nossas vidas, quer em língua materna, quer em língua estrangeira. Assim o posso afirmar pelas minhas vivências e experiências como estudante e professora. Todos nós devemos dominar a destreza oral, representando esta uma componente essencial das nossas vidas e, numa sala de aula, é essencial que a comunicação oral funcione de uma maneira clara, objetiva e produtiva.

Nos primeiros anos de vida o ser humano começa por adquirir e utilizar a oralidade, antes de aceder ao mundo da escrita, o Homem vai, através da repetição, da imitação, iniciar um conjunto de tentativas de comunicação que irão tornar-se cada vez mais complexas e necessárias. Esta é uma condição de socialização e autoestima, já que vivemos em sociedade e temos a necessidade de comunicar. Por conseguinte, a oralidade é, geralmente, o primeiro passo para que essa comunicação ocorra. Já no meio escolar, a pertinência desta competência ganha uma notória importância, pois ela vai ser essencial para o sucesso do ensino aí ministrado.

Deste modo, o presente relatório tratará a importância da oralidade e como é importante dar-lhe ênfase no ensino de línguas estrangeiras, explicando aos alunos sobre a relevância de produzir um enunciado oral. Iniciarei este relatório fundamentando a minha opinião, apresentado os vários métodos de ensino, aprendizagem de uma língua em conformidade com as quatro macro-destrezas (ou macro-habilidades), caracterizando a expressão oral. Apresentarei as diferenças entre a expressão oral e a expressão escrita, explanarei algumas estratégias de comunicação usadas na expressão

oral, que podem ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e darei alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas na aula para o treino desta destreza. Numa segunda parte, tendo em conta a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizarei uma descrição das minhas práticas e de que forma concretizei atividades do domínio da oralidade, por forma a ir também ao encontro da fundamentação teórica do meu relatório.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1. A aprendizagem de uma língua estrangeira em Portugal**

“Quem não conhece línguas estrangeiras, não sabe nada da própria”, dizia Goethe (Bürger-Koftis, 2014). Na sociedade atual, esta frase reflete uma questão fulcral, já que necessitamos usar outra língua que não seja apenas a materna, pois isso facilita-nos a inclusão plena num mundo cada vez mais globalizado, em que a comunicação permite a interação nacional e internacional com fins culturais, linguísticos, económicos, entre outros. Para além do benefício comunicativo, existem outros tipos de benefícios/ vantagens, já que a aprendizagem de uma língua estrangeira nos leva à aquisição de um conjunto de competências, em que pomos em prática destrezas, atitudes e conhecimentos. Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira propicia o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. Ao nível pessoal e social, a aprendizagem de uma língua estrangeira favorece atitudes mais positivas e menos preconceituosas para com as pessoas que são diferentes e o facto de lidarmos com outra cultura permite-nos obter uma compreensão mais profunda da nossa própria cultura; a criatividade aumenta, ampliamos as nossas capacidades na resolução de problemas, conseguimos perceber conceitos abstratos, melhoramos as destrezas de audição e de memorização, tornamo-nos participantes mais eficazes e responsáveis num mundo multicultural e até mais conhecedores da nossa própria língua. Ao nível das competências profissionais, a aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se uma mais-valia.

Mas o mais curioso de todos os benefícios já apresentados passa pela prevenção da demência na velhice, como refere o artigo de Yudhijit Bhattacharjee:

By speaking two languages rather than just one has obvious practical benefits in an increasingly globalized world. But in recent years, scientists have begun to show that the advantages of bilingualism are even more fundamental than being able to converse with a wider range of people. Being bilingual, it turns out, makes you smarter. It can have a profound effect on your brain, improving cognitive skills not related to language and even shielding against dementia in old age. (Bhattacharjee, 2012: 12)

Na perspetiva apresentada pelo Quadro Comum de Referência para as Línguas (QECR), o uso e a aprendizagem da língua são descritos do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um

conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.” (Conselho da Europa, 2001: 29).

A escola deve assegurar o desenvolvimento de macro-destrezas em línguas estrangeiras como veículo de comunicação internacional, a um nível eficaz.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, em Portugal, pode iniciar-se no 1.º ciclo do ensino básico, estando preconizado no quadro das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que se encontra regulamentado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, decorrente da primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular, que se concretizou no Programa de Generalização do Inglês nos 3º e 4º anos do 1.º ciclo do ensino básico, lançado no ano letivo de 2005/2006. Em virtude dos resultados significativos alcançados pelo referido Programa, que em 2006/2007 abarcaria outras atividades de Enriquecimento Curricular, a oferta obrigatória de Inglês no 1.º ciclo ampliar-se-ia ao 1.º e 2.º ano, a partir de 2008/2009. No presente ano (2014) foi criado um parecer que indica a necessidade da introdução de uma língua estrangeira obrigatória no 1º ciclo, o Inglês. Este parecer reflete a preocupação em relação à situação desvantajosa de Portugal comparativamente a outros países europeus e as vantagens da introdução obrigatória do Inglês no 1º ciclo (Ministério da Educação e Ciência, 2014).

O sistema de ensino português garante a todos os alunos a aprendizagem de duas línguas estrangeiras durante a escolaridade obrigatória: a primeira língua estrangeira (LE I) curricular obrigatória está incluída nos planos de estudo desde o 5.º ano de escolaridade e a segunda (LE II) a partir do 7.º ano de escolaridade. Quer LE I, quer LE II são de frequência obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade.

O sistema educativo português oferece o ensino de quatro línguas estrangeiras: alemão, espanhol, francês e inglês, mas nem todos os estabelecimentos de ensino estão em condições de possibilitar a frequência das quatro opções, deste modo, cada escola, em articulação com as Direções Regionais de Educação, organiza a sua oferta em função da procura, dos recursos disponíveis e das normas estabelecidas relativamente à

organização de turmas. Neste momento, posso afirmar que a oferta por questões economicistas não é tão ampla.

## **1.2. Métodos de ensino e a importância atribuída à expressão oral**

Podemos dizer que o ensino das línguas data dos primórdios da humanidade e que estas sempre foram transmitidas de geração em geração. O ensino de línguas estrangeiras não é uma atividade recente, já as civilizações mais antigas aprendiam por necessidade de comunicação com povos de diferentes línguas. Aqui havia já a necessidade de comunicação para fins comerciais e também quando muitos territórios eram ocupados, os povos subjugados eram obrigados a aprender a língua dos conquistadores e vice-versa. Por esta necessidade de aprendizagem de outras línguas, foram sendo criados vários métodos de ensino, que só muito mais tarde seriam teorizados.

Um dos métodos mais tradicionais, mas muito em voga em finais do século XIX era o método da **gramática e tradução (Grammar-translation method - 1890-1930)**, que se baseava na leitura, escrita e tradução, enfatizando a gramática. Tal como o nome indica, este método não enfatizava a comunicação oral, não havendo lugar à prática da oralidade, optando antes por seguir uma perspectiva estruturalista e mimética da língua (Richards & Rodgers, 1999: 3-4). Em oposição a este método de ensino tradicional, e tentando responder às novas necessidades e aos novos anseios sociais, surgiu a metodologia direta de ensino de línguas. O princípio fundamental do **método direto** (final do século XIX e primeiro quarto do século XX) era o de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria ocorrer em contato direto com a língua em estudo. A transmissão dos significados dava-se através de gestos, imagens, sem recorrer à tradução. O termo “direto” refere-se ao acesso direto sem intervenção da tradução e a intenção era que o aprendiz pensasse diretamente em língua estrangeira. Surge neste método o desenvolvimento das quatro destrezas: falar, ouvir, ler e escrever. Nesta metodologia, já se dava algum relevo à oralidade e o aluno era exposto à língua para depois chegar à sua sistematização. As atividades propostas aos alunos eram variadas: compreensão do texto e exercícios de gramática, transformação de textos a partir de textos-base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Quanto à oralidade, consistia em exercícios de conversação, baseados em

pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios, que deveriam seguir um modelo proposto. O professor era o centro do processo ensino - aprendizagem. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos, não havendo praticamente nenhuma interação entre os aprendentes. O professor servia de modelo linguístico ao aprendiz. (Hernandes Reinoso, 2000: 143-144)

Por volta dos anos 1950 e 1960, surge o método **áudio-lingual** nos Estados Unidos. Com a entrada deste país em guerra (nos anos 40), o exército sentiu a necessidade de produzir falantes em várias línguas, que iriam influir nos futuros palcos de operação de guerra. Deste modo, foi criado um método didático, em que os princípios básicos se prendiam com o facto de a língua ser falada e não escrita (restabelecia-se a ênfase na língua oral) e a língua era entendida como um conjunto de hábitos produzidos pelo processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelos alunos eram imediatamente reforçadas pelo professor. A metodologia áudio-lingual era baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield), então dominante nos Estados Unidos. De acordo com Richards & Rodgers, (1999), Bloomfield considerava que a língua se baseava em dois eixos: paradigmático e sintagmático. Com base nestes dois eixos compreende-se o uso dos exercícios estruturais que propunham ao aprendiz a aplicação de duas manipulações de base introduzidas na sala de aula: a substituição de unidades menores da frase e a transformação de uma estrutura em outra. Através da repetição ou imitação os alunos deveriam ser capazes de empregar a estrutura aprendida com proposta de variações paradigmáticas. (Richards & Rodgers, 1999: 44-61).

Baseada igualmente na psicologia behaviorista, desenvolvida por Skinner, a metodologia áudio-lingual via a linguagem como um tipo de comportamento humano através do reflexo condicionado estímulo-resposta-reforço. As respostas dadas através de estímulos eram supostamente transformados em reflexos, mais concretamente em aquisições linguísticas definitivas, privilegiando-se o uso de laboratórios de línguas, que permitiam a repetição exaustiva, auxiliadora no processo de memorização e automatização das estruturas de língua. (Dubois *et al.* 2007: 85)

Uma variação no método áudio-lingual é o **método PPP (presentation, practice and production)**. O professor introduz uma situação que contextualiza uma estrutura

gramatical, sendo esta igualmente apresentada. Depois os alunos praticam essa estrutura mediante exercícios de produção controlada tais como repetição individual ou em coro e, por último, essa estrutura é posta em prática (produzida) numa tarefa contextualizada relacionada com a vida real por forma a completar a automatização desejada. Ellis (2005: 10) resume-a da seguinte forma: “La metodología PPP representa una zona de transición en la relación entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito de la L2.” Os especialistas da área das línguas perceberam que havia falhas neste método e que não se aprendia uma língua para a comunicação, através da formação de hábitos, devendo a língua ser vista com um todo nas diferentes competências que lhe estão associadas.

Como forma de ver a língua como um todo (competências) surge a abordagem comunicativa. Esta abordagem tem início nos anos 70, já que passou a dar-se mais importância à língua como fator social e procurava ensinar uma língua estrangeira para a comunicação, isto é, pretendia-se que os aprendentes adquirissem a competência comunicativa na língua-alvo. Na **abordagem comunicativa** a gramática é a nocional, das ideias e da organização do sentido, deste modo, as atividades gramaticais estão ao serviço da comunicação. Os exercícios passam a ter uma vertente de comunicação real ou simulada e são de carácter interativo. Leva-se o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, exigindo uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem.

A abordagem comunicativa promove a produção oral por parte dos alunos, dando-lhes oportunidades variadas de produzir na língua estrangeira, ajudando-os a vencer os seus bloqueios, não os corrigindo sistematicamente. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdos, mas também nas estratégias usadas. Essas estratégias visam a produção de enunciados comunicativos variados. O professor não ocupa o papel principal no processo ensino-aprendizagem, assumindo o papel de orientador, “facilitador”, “organizador” das atividades de classe (Richards & Rodgers, 1999: 64-72).

Para além da abordagem comunicativa, outros métodos surgiram a partir deste momento. Um desses métodos é o **método silencioso**, ou também designado **aprendizagem das descobertas**. Através deste os aprendentes adquirem a língua com base no raciocínio, descobrem e formulam regras sobre a língua aprendida. Esta aprendizagem visa a expressão do pensamento, percepção e sentimento dos aprendentes,

para isso, eles necessitam desenvolver autoconfiança e independência. É o aprendiz quem constrói a sua aprendizagem, sendo que o professor pode estimular a sua percepção, provocar o seu raciocínio (Richards & Rodgers, 1999: 99). O “silêncio” é uma ferramenta para esse fim, já que o professor fala o menos possível:

Aquí el profesor ofrece un *input* limitado, modelando el lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los estudiantes lo que deben hacer mediante señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros de madera de diferentes tamaños y colores y otros medios silentes. El profesor no censura a los estudiantes ni los recompensa, su posición consiste en indicarle que lo hagan de nuevo y se esfuercen más. De este método se dice que lleva a los estudiantes a confiar en sus propios recursos, aún estando bajo la dirección del profesor. (Hernandes - Reinoso, 2000: 147)

A ***Suggestopedia*** (sugestopedagogia), método desenvolvido pelo psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, parte do princípio que a aprendizagem linguística é normalmente condicionada pela decorrência de “barreiras” com as quais o próprio aprendiz se depara, nomeadamente o medo e a autossugestão . A conciliação do estudo da “sugestão” e da pedagogia, dá nome ao método, que procura ajudar os aprendentes a superarem essas barreiras, dando ênfase aos seus sentimentos e à necessidade de ativação das suas potencialidades cerebrais. Assim, o ambiente de estudo deve ser relaxante e confortável. São colocados pela sala cartazes com informações gramaticais que são trocados periodicamente para incitar a aprendizagem periférica do aprendiz, ou seja, a sua capacidade de aprender através de estímulos externos, pelas coisas que o cercam no ambiente escolar (Richards & Rodgers, 1999: 142).

***Total Physical Response (TPR)*** (resposta física total) é uma variante metodológica da abordagem Comunicativa. Este método está relacionado com o ensino de línguas designado por “compreensão“, pois ao contrário de outros métodos que evidenciam as macro-destrezas de fala primeiramente, este enfatiza a compreensão auditiva. Essa postura apoia-se na observação de que as crianças expostas à língua materna através da audição, durante algum tempo, só depois de certo período é que começam a esboçar as primeiras formas de conversação oral. Esta abordagem assemelha-se ao método direto em alguns aspetos, mas a sua diferença básica é que aqui a língua materna pode ser usada no início para facilitar a aprendizagem dos alunos. Esta abordagem tem em conta a aprendizagem prazerosa da língua. Espera-se que o estudante tenha prazer de aprender, deste modo, usam-se atividades divertidas e engraçadas e o movimento corporal é um grande recurso para ajudar à compreensão.

Muitas estruturas são aprendidas e praticadas através de instruções: o professor dá uma instrução e exemplifica mostrando o gesto para que os alunos associem a ordem a um movimento/atitude em concreto. Quando os alunos já repetiram uma série de instruções demonstram-nas ao resto da turma e quando dominam uma série delas, aprendem a lê-las e a escrevê-las.

***Task-based learning (TBL)***, ensino baseado em tarefas, surge com base na abordagem comunicativa, em que se dá ênfase à ação. O seu objetivo é fomentar a aprendizagem mediante o uso real da língua na aula. Deste modo, são realizadas atividades (tarefas) de interação entre os alunos, que reproduzem os processos comunicativos do seu quotidiano, onde é valorizado o significado e a intenção comunicativa da utilização da língua em detrimento da forma. Esta visão orientada para a ação tem uma perceção integradora da pessoa, do seu saber, saber ser, saber fazer e saber aprender. Como refere Harmer (2001: 97):

(...) students are given a task to perform and only when the task has been completed does the teacher discuss the language that was used, making corrections and adjustments which the students' performance of the task has shown to be desirable.

O QEQR para as línguas e o Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico recomendam o ensino por tarefas, já que quando realizamos ações, utilizamos estrategicamente competências para obter um resultado concreto. Na aprendizagem de uma língua pretende-se que o aprendiz o faça da mesma forma.

Na perspetiva de Scrivener (2011) e Larsen-Freeman (2003), cabe a cada docente conhecedor do público que dirige a aplicação de um método de ensino adequado e cuja finalidade última seja a de formar falantes competentes na língua-alvo. Em função deste pressuposto há que atentamente considerar todas as condicionantes que possam influir positivamente e que determinem a escolha de um método passível de criação de um ambiente de alguma descontração que favoreça o crescimento de relações próximas e que se verificarão necessárias ao estímulo da comunicação oral. É do conhecimento comum que, sentindo-se confortáveis, os alunos facilmente terão mais tendência para cooperar nas atividades propostas, especialmente nas que exijam uma maior abertura oral.

### **1.2.1. Aprender uma língua estrangeira: as quatro destrezas**

Aprender uma língua estrangeira não é apenas fazer a substituição de palavras da língua materna por palavras numa língua aprendida, mas também não é unicamente manter uma conversa de nível básico com um nativo. Aprender uma língua estrangeira significa adquirir uma destreza cognitiva, que encerra em si outras micro-destrezas de índole linguístico como a distinção de sons, compreender a relação entre os constituintes de uma frase ou de um texto, mas também compreender o que Halliday (citado por Martínez, 2002: 61) refere como contexto social da língua (referentes, participantes e os papéis que desempenham).

Do ponto de vista didático e tradicional, a aprendizagem de uma língua baseia-se em “destrezas ou habilidades”, que se dividem em recetivas ou interpretativas (ouvir, falar) e produtivas ou expressivas (falar, escrever) (Conselho da Europa, 2001). A palavra destreza ou habilidade é a tradução da palavra inglesa “skill”, termo associado às teorias behavioristas, que concebem a aprendizagem como um processo de formação de hábitos, onde o “saber-fazer” se sobrepõe ao “saber”. Mas como defendem todos os métodos de ensino, a prática é um pilar fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira.

A aquisição das quatro destrezas é comum quer à língua materna, quer a uma segunda língua, mas a diferença entre ambas é evidente. Como refere López García (2002: 9), na língua materna ensina-se essencialmente a ler e a escrever. Em língua estrangeira ensina-se sobretudo a falar e a ouvir; em língua materna compreendemos muito mais do que aquilo que somos capazes de expressar; em língua estrangeira o que somos capazes de compreender não se afasta muito do que somos capazes de expressar. Em relação à aquisição da língua materna, o mais importante é conhecer o código e para o aprendiz de uma língua estrangeira o que é mais relevante é o uso que se faz do código.

As quatro destrezas, embora se abordem separadamente, não se trabalham separadamente, uma vez que o uso da língua implica uma interação com o meio e é normal que se ponha em prática mais que uma destreza. Por exemplo, numa conversa, combinam-se várias macro-destrezas – falar e ouvir – e quando se assiste a uma aula ouve-se o professor e simultaneamente tiram-se apontamentos – ouvir e escrever. Assim podemos verificar a agilização das macro-destrezas.

### 1.2.2. Destrezas e objetivos de aprendizagem

O uso de uma língua pressupõe o emprego das quatro destrezas, mas os objetivos dos aprendentes ditam qual delas terá prioridade em relação às outras. Alguém que trabalha na área de hotelaria necessita das destrezas produtivas: escrever e expressão oral; um aprendiz de uma língua estrangeira que o faz com o objetivo de ler livros nessa língua, vai necessitar desenvolver a competência da leitura. Estes exemplos não querem de todo referir que devemos descurar umas destrezas em detrimento de outras. É normal que quem aprende uma língua também adquira as outras destrezas, já que estas lhe permitem outros usos da língua, por exemplo um advogado para aprender uma língua estrangeira necessita da destreza da leitura para poder ler a legislação de outro país, mas também irá necessitar comunicar (ouvir e falar). (Sánchez, 2000)

Existem outros motivos de ordem pedagógica, segundo os quais devemos usar e praticar mais do que uma destreza na sala de aula, já que a aula se torna mais variada e interessante, mas também porque o que se aprende oralmente reforça-se e consolida-se através de atividades de escrita. Em suma, podemos dizer que a aprendizagem de uma segunda língua passa por ser capaz de entender, falar, ler e escrever.

### 1.3. Expressão oral

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013), a palavra *falar* comporta as seguintes aceções:

Falar: verbo transitivo 1. Expressar-se em. 2. Declarar; dizer. ≠ CALAR, SILENCIAR; verbo intransitivo 3. Ter o dom da palavra. 4. Dizer palavras. 5. Expressar-se. 6. Expressar o pensamento. 7. Conversar; tagarelar. 8. Discursar; exortar; tomar por tema (do discurso). 9. Namorar. 10. Rogar, interceder. 11. Recomendar.

Sem dúvida, uma palavra que nos surge quotidianamente e tão vulgarmente usada tem em si mais significados que inicialmente julgaríamos. Falar segue na linha de expressar-se oralmente, usando uma linguagem. Como refere Aristóteles no primeiro capítulo do livro *Política I*:

O homem é por natureza um animal social (...) Como costumamos dizer, a natureza não faz nada sem um propósito, e o homem é o único entre os animais que tem o dom da fala. Na verdade, a simples voz pode indicar a dor ou prazer, os outros animais a possuem (sua natureza foi desenvolvida somente até ao ponto de ter sensações do que é doloroso ou agradável e externá-las entre si),

mas a fala tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo. (Aristóteles, 1959)

Atualmente a expressão oral constitui um dos fatores estratégicos de relacionamento entre vários públicos, sendo os mais competitivos aqueles que conseguem expressar-se oralmente com algum à vontade. A comunicação oral é considerada como um fator estratégico para atingir os nossos objetivos a vários níveis.

Na comunicação, o emissor é o elemento considerado para elaborar, processar a informação e atingir o feedback, pois como refere Bazerman *et al.* (2005: 26) “é claro que para nossas palavras realizarem seus atos, elas devem ser ditas pela pessoa certa, na situação certa, com o conjunto certo de compreensões”. Assim, podemos depreender que para a comunicação oral ser efetiva temos que ter em conta outros aspectos.

Como já referido, a aprendizagem de uma língua estrangeira contempla várias destrezas que devem ser utilizadas e postas em prática na mesma proporção. Contudo, da experiência que me resulta de várias situações de observação do uso da língua estrangeira pelos alunos, tendencialmente é notório que pesa mais o desenvolvimento de outras destrezas, havendo uma menor efetivação da destreza da oralidade. Também é certo que há condicionantes para esta realidade, pois muitas vezes os alunos demonstram alguma dificuldade ou até inibição no uso oral de uma língua. Os próprios admitem que se lhes facilita mais a compreensão de enunciados orais ou escritos, mas que lhes é mais complicado no momento em que têm de se expressar oralmente. São, portanto, influenciados pelo pensamento de que irão ter uma atuação oral menos própria, têm medo de errar, receio de dizer disparates e que expondo-se diretamente poderão ser alvo de chacota por parte dos colegas. Os alunos normalmente não se expõem perante a turma, mantêm-se fechados e muito raramente exteriorizam o que pensam. Nas aulas de língua estrangeira quando os alunos participam oralmente, normalmente não o fazem de forma ordenada e refletida, muitas vezes misturam a língua materna e a língua estrangeira. As aulas dedicadas à oralidade são tidas em conta por muitos alunos como aulas pouco sérias, que apenas servem o propósito de diversão. Penso que isto ocorre porque a maioria dos alunos não sabe fazer uma exposição oral, não reflete sobre o que diz e na forma como o faz, muitos usam o mesmo registo dentro e fora da sala, não estando esclarecidos que o registo se deverá adequar ao contexto, às finalidades e aos destinatários da mensagem. Temos de alertar os nossos alunos para a

crescente importância da oralidade e explicar-lhes que algumas vezes o seu futuro poderá depender das suas destrezas orais.

No QECR contempla-se a destreza de “falar” dividida em interação oral (interação comunicativa que ocorre entre dois ou mais participantes que se influenciam mutuamente na troca de ações e reações verbais e não verbais) e produção oral, sendo que se torna mais valiosa em alguns contextos a produção oral, isto porque não podemos ignorar que a interação oral pressupõe que haja elementos sensivelmente com o mesmo grau de conhecimento que possam acompanhar o desenvolvimento de um determinado tema, ao passo que a produção oral poderá ser realizada de forma individual e aí o discente terá apenas de contar com as suas próprias capacidades e não estar dependente do outro para que a comunicação se estabeleça de forma efetiva. (Conselho da Europa, 2001: 35-36)

A expressão oral é umas das atividades de comunicação que se pode desenvolver num ato comunicativo e mediante esta processamos, transmitimos, trocamos e negociamos informações com um ou mais interlocutores. A expressão oral está intimamente relacionada com a compreensão oral. A expressão oral é o uso da língua para comunicar. No plano curricular de Cervantes define-se como objetivo do processo de aprendizagem da expressão oral o seguinte:

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa. (Instituto Cervantes, 1994: 95)

O QECR apresenta, para além das quatro destrezas tradicionais, outras duas destrezas: a mediação, quando um usuário atua como canal de comunicação entre interlocutores (no caso da tradução ou interpretação) e a interação:

O utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação. As estratégias de receção e de produção são constantemente utilizadas durante a interação. (Conselho da Europa, 2001: 112)

Não descurando a importância da interação, pode-se afirmar que a expressão oral engloba quer as situações em que um falante age só, ou aquelas situações em que atua alternadamente como ouvinte e falante.

O desenvolvimento da destreza da expressão oral, tal como o de outras destrezas, prevê a prática de tarefas comunicativas que se levam a cabo numa sala de aula, de forma planificada e controlada pelo professor, e pressupõe o desenvolvimento gradual das mesmas pelos alunos. Estas atividades devem ser o reflexo de situações de comunicação real em que os interlocutores procuram transmitir ou trocar informações com fins autênticos.

Ao considerarmos “falar” como um ato comunicativo, temos também que ter em conta outros fatores que integram o mesmo e que condicionam o seu desenvolvimento: os participantes (emissor e recetor) e a situação comunicativa, que tem um papel importante já que condiciona os intervenientes básicos da comunicação: o contexto, a mensagem, o canal e o código.

La relación entre estos elementos es tan estrecha que todos tienen capacidad de incidir sobre los demás. De este modo, el proceso de producción y el producto mismo adquieren una forma determinada dependiendo de los participantes y de la situación, como las características de la situación se modifican cuando lo hacen los participantes y sus productos lingüísticos. (Moreno, 2002:48)

### **1.3.1 Características da expressão oral**

A expressão oral é a competência linguística relacionada com a produção de discurso oral. É uma competência comunicativa que engloba não só o domínio de pronúncia, vocabulário e gramática da língua-alvo, mas também um conhecimento cultural e pragmático. Nesta destreza, desenvolvem-se uma série de micro-destrezas, como saber fornecer informações e opiniões, demonstrar acordo ou desacordo, falhas e resolução destas, ou saber em que circunstâncias é relevante falar ou não.

O QEQR menciona ouvir e compreensão de leitura como atividades linguísticas de receção e expressão oral e expressão escrita como atividades de produção. O artigo do quadro aborda as atividades de expressão oral como: transmitir informações ou instruções para um público, dar uma conferência, entre outros e enumera os vários tipos de expressão verbal: leitura em voz alta de um texto escrito, falar apoiando-se em apontamentos, falar espontaneamente; descreve as principais estratégias de expressão: planificar um discurso, reajuste da mensagem, autocorreção, apresentando diretrizes para a definição de objetivos e avaliação desta destreza, sendo muito importante já que

serve de guia quer para o desenvolvimento desta destreza, como estabelece critérios que ajudarão o professor e o aluno.

Durante o primeiro terço do século XX, o ensino de línguas centrava-se no estudo da linguagem escrita, especialmente na literatura. Como vimos a partir da Segunda Guerra Mundial, o ensino de línguas sofreu uma mudança drástica, passando a focar-se na expressão oral, sem menosprezar a expressão escrita. Nas últimas décadas, ocorreram algumas mudanças também importantes que vieram favorecer a expressão oral, como: introdução de recursos o mais próximos possível da realidade na aula de língua estrangeira – diálogos, conferências, entrevistas, narrativas, histórias, notícias, conversas telefônicas, textos orais, entre outros em vários suportes de multimídia.

Para caracterizar a expressão oral, temos de ter em conta as relações e características da comunicação oral em oposição à escrita. Temos de considerar as diferenças existentes entre estas duas atividades que constituem as destrezas produtivas de falar e escrever. Estas duas destrezas são dois modos de comunicação diferentes e autónomos, mas ambas fazem uso do mesmo sistema linguístico. A maioria de nós compreende intuitivamente que há diferenças entre a expressão oral e a escrita. Ambas as formas de comunicação incluem a transferência de informação a partir de uma pessoa para outra, mas esta transferência de informação estabelece desde logo uma diferença entre os dois tipos de comunicação: escrever é uma forma estática de transferência, enquanto falar é uma transferência dinâmica de informações. Assim, para se ser um orador eficaz, deve-se explorar o dinamismo da comunicação oral, não esquecendo as suas limitações, que são o imediatismo e a impossibilidade de retirar o que já foi dito. No entanto, um bom orador tem maior capacidade de envolver o público psicologicamente e usar complexas formas de comunicação não-verbal, ao contrário do que acontece na expressão escrita. A linguagem escrita pode ser significativamente mais precisa, já que as palavras escritas podem ser escolhidas com maior ponderação e reflexão e um argumento escrito pode ser extremamente sofisticado, complexo e demorado. O escritor pode escrever e reescrever, não havendo aqui o imediatismo e espontaneidade que caracteriza a expressão oral (Harmer, 2001).

A precisão pode ser outra diferença entre a expressão oral e a escrita. Pode haver precisão na comunicação oral, mas esta requer grande esforço de preparação e até mesmo pressão, uma vez que quando as palavras são proferidas, estas já não podem ser recolhidas, embora se possa pedir desculpas por um erro ou improvisar um

esclarecimento. É verdade que sempre podemos ler um discurso e teríamos o mesmo grau de precisão que podemos encontrar na comunicação verbal escrita, mas ler não é o mesmo que discursar e retiraria aquilo que tem de bom a expressão oral e para a audiência poderá tornar-se algo aborrecido e entediante. Por outro lado, a comunicação oral pode ser significativamente mais eficaz na expressão de sentidos, pois esta dispõe de um repertório extenso de sinais: gestos, entoação, inflexão, volume, tom, pausas, movimento e toda uma série de outras maneiras de comunicar.

Outra diferença entre a expressão escrita e a oral reside no facto de o falante ter muito mais controlo sobre o que o ouvinte vai ouvir, do que um escritor tem sobre o que o leitor vai ler. Mas para haver este controlo, o orador precisa saber “ler” o seu público.

### **1.3.2 Estratégias de comunicação na expressão oral**

Para muitos aprendentes de línguas estrangeiras, falar é a destreza mais difícil de aprender, também o é para os próprios nativos, que têm muitas vezes dificuldades em proferir discursos mais longos, transmitindo, por exemplo, informações sobre um tema atual. Assim, é mais do que natural que os aprendentes de línguas estrangeiras experimentem tantas ou mais dificuldades que os próprios nativos neste tipo de discurso.

No ensino tradicional existem discrepâncias significativas entre a expressão oral dos nativos e o tratamento desta na aula de língua estrangeira, diferenças em relação à forma, conteúdo, motivos, finalidades, participantes e o modo de comunicação. As manifestações orais dos nativos nem sempre consistem em frases completas e gramaticais, mas contêm falhas e elipses, facto que contrasta com a estruturação perfeccionista da linguagem tradicionalmente apresentada nos livros didáticos de LE. Normalmente, os falantes nativos expressam as suas próprias ideias e desejos, concentrando-se mais no conteúdo do que na forma da mensagem, uma vez que estes estão plenamente conscientes do significado a transmitir, têm um motivo e uma intenção real. Em contraste com estas circunstâncias, na sala de aula tradicional, o tema e o conteúdo da comunicação em LE são muitas vezes impostos e geridos pelos professores e pelos materiais didáticos mais do que pelos próprios alunos. Assim, nesta perspectiva, os alunos falam porque devem praticar, porque o professor os incita a fazer

isso e também o objetivo final e intrínseco é a obtenção de uma boa classificação. É esta situação que devemos mudar, demonstrando a importância da oralidade aliada às circunstâncias do quotidiano.

Os alunos, quando expostos a atividades de expressão oral, sentem alguns problemas comunicativos de índole variada, devido à falta de meios que ainda não dispõem ou estes são insuficientes para realizar a compreensão e produção oral, em suma, falta de subcompetências comunicativas. Segundo o Instituto Cervantes (1994) a competência comunicativa é definida como um conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem emitir e entender as mensagens num contexto apropriado, sendo designadas de subcompetências comunicativas, que são de ordem: linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica.

As estratégias de comunicação fazem parte da competência estratégica do falante, pois um falante de uma língua estrangeira, bem como um nativo, usa estratégias para melhorar a eficácia da interação e poder corrigir possíveis deficiências comunicativas. A competência estratégica pressupõe o domínio das estratégias de aprendizagem e das estratégias de comunicação, verbais e não-verbais, usadas para resolver problemas do tipo comunicativo. Segundo Tarone & Yule (1989), as primeiras estratégias incidem diretamente sobre a destreza global de receber, reter e assimilar informação, isto é, no próprio processo de aprendizagem, enquanto as segundas, de comunicação, referem-se aos problemas concretos que surgem no momento de planificação e transmissão da informação.

Raquel Pinilla Gómez (citado em Sánchez Lobato, 2004: 886) apresenta algumas estratégias de comunicação na expressão oral. A primeira delas é o pedido de ajuda ao interlocutor – informação e confirmação – pede esclarecimento sobre como se diz uma palavra, ou pede-lhe que confirme se algo efetivamente se refere da forma como pensa. No recurso a aspetos não-verbais, como gestos, mímica, movimentos corporais e faciais, o falante pode fazer uso de outros que não sejam orais. Outra estratégia é a designada cunhagem lexical, que consiste na criação de um item novo na interlíngua, é o sistema linguístico do estudante de uma língua estrangeira em cada uma das sucessivas etapas de aquisição pelas quais passa no seu processo de aprendizagem<sup>1</sup>, do falante, e que pode ser baseado na língua materna: traduções literais ou estrangeirismos, ou baseado na língua meta: criações originais. Outra possibilidade é o recurso à língua materna através

---

<sup>1</sup> in *Centro Virtual Cervantes - Diccionario de Terminos Clave de ELE* obtido em 12-05-2014

de empréstimos e mudanças de código, quando se utiliza uma estrutura sintática mais complexa. Por último surgem as paráfrases: aproximações (sinónimos, hipónimos e hiperónimos) e descrições (verbais ou não-verbais). Consistem em processos de reestruturação linguística levados a cabo pelo falante.

Já o programa de Espanhol de 3º ciclo (Ministério da Educação, 1997b: 31) também faz referência a estratégias de comunicação, mas como forma de que os alunos desenvolvam a sua autonomia e a sua própria aprendizagem, sendo uma maneira de ultrapassar as suas limitações. Assim, as estratégias de comunicação são apresentadas quer para a expressão oral, quer para a escrita, a que os alunos podem recorrer: utilizar uma palavra parecida ou mais genérica, descrever as propriedades físicas do objeto que pretende mencionar e cujo termo desconhece, parafrasear (recorrendo à circunlocução, por exemplo), fazer referência à função do objeto, explicando o seu uso. Estas estratégias vão ao encontro das anteriormente mencionadas, o uso de paráfrases e mais uma vez se verifica o pedido de ajuda ao professor ou aos colegas para que a comunicação não se interrompa. Por último, simplificar, substituindo formas linguísticas complexas por outras mais simples, igualmente corretas.

### **1.3.3. Atividades de expressão oral**

Cassany, Luna e Sanz (1994: 134-190) propõem quatro critérios de classificação das atividades de expressão oral:

- a) Segundo a técnica: diálogos dirigidos (para praticar determinadas formas e funções linguísticas), jogos de dramatização, jogos linguísticos (por exemplo: adivinhas), trabalhos de grupo, entre outros.
- b) Segundo o tipo de resposta: exercícios de repetição mecânica, chuva de ideias, atuação a partir de instruções (receitas de cozinha), debates para solucionar um problema, atividades para completar espaços vazios de informação, só para referir alguns.
- c) Com base em recursos materiais: textos escritos (p. ex., completar uma história), som (cantar uma canção), imagem (ordenar as imagens de uma história), objetos (p. ex., adivinhar objetos a partir dos sentidos) e outros.

- d) Comunicações específicas: exposição de um tema preparado, improvisação (p. ex., descrição de um objeto), conversa telefônica, leitura em voz alta, debates sobre temas de atualidade, entre outros.

Também neste âmbito, Harmer (2001: 271-274) sugere algumas atividades de expressão oral:

- Dramatização – podemos pedir aos nossos alunos que representem cenas de peças ou dos seus próprios manuais, podendo fazer um registo desse desempenho. Este tipo de atividade também se concretiza quando eles apresentam diálogos elaborados pelos próprios. Harmer chama a atenção, aquando da realização destas atividades, para a escolha do aluno que inicia a atividade e refere que não devemos escolher o mais tímido, mas sim aquele que nos ajudará a criar um ambiente propício ao desenrolar da atividade, um aluno que seja fonte de motivação para os outros. Não podemos descurar outros aspetos como fornecer tempo suficiente para a preparação da atividade, analisar as didascálias se estiverem presentes no texto, ou o próprio professor deve fornecer informações sobre a entoação, volume.

- Jogos – Existem jogos que promovem a expressão oral, como jogos de perguntas para adivinhar um objeto, jogos em que se realizam descrições, jogos de resposta a perguntas, ou atividades em que o grupo de alunos tem de elaborar oralmente uma lista de compras, por exemplo. Neste tipo de atividades, os alunos sentem-se à vontade e a sua participação é muito ativa.

- Debates – Harmer (2001: 272) afirma que neste tipo de atividades existe a probabilidade de haver falhas, porque muitos alunos estão relutantes em expressar a sua opinião para toda a turma, mais especificamente se não conseguem pensar em nada para dizer, ou se têm falta de confiança na língua estrangeira que devem usar. Assim, Harmer sugere uma atividade designada de “buzz group”, em que as dificuldades anteriormente apresentadas podem ser evitadas, em que pequenos grupos discutam o tema em questão antes de uma discussão para o grande grupo.

- Apresentações – esta é uma atividade muito usual, em que os alunos realizam uma apresentação sobre um tema da sua escolha ou sugerido pelo professor. Esta atividade não é considerada uma expressão oral espontânea, uma vez que os alunos se prepararam anteriormente, o que lhes dá alguma confiança, mas temos de ter cuidado para que não seja apenas uma leitura de um texto preparado.

- Entrevistas – Este tipo de atividade pode ser bem-sucedida, se for bem planeada e preparada, pois asseguramos que quer o entrevistador, quer o entrevistado têm algo a dizer. O assunto sobre qual se versa poderá estar relacionado com uma temática da aula ou outra que seja do agrado dos alunos.

- Simulação e *role-play* – As atividades aqui trazem ao aluno muitos benefícios, já que tem oportunidade de simular diálogos o mais próximo da realidade, como uma ida ao médico, uma entrevista de emprego, ida a um restaurante, entre outros diálogos possíveis. A simulação ou *role-play* podem ser usados como meio de prática de fluência da língua estrangeira para situações e fins específicos.

Para a simulação funcionar, segundo Ken Jones (1982: 4-7 citado em Harmer, 2001: 274), tem de ser ter em conta as seguintes características:

Veracidade da atividade: os alunos não podem pensar neles mesmos como estudantes, mas como participantes reais numa situação.

Simulação de um ambiente: o professor estabelece um contexto e um ambiente, como: “Estamos na área de *check-in* do aeroporto”.

Estrutura: devem ser fornecidas aos alunos as informações necessárias de como a atividade deve ser construída.

No Quadro Comum (Conselho Europeu, 2001: 90-91) são sugeridas as seguintes atividades:

- anúncios públicos (informações, instruções e outros tipos de textos relacionados.);
- exposições públicas (discursos em reuniões públicas, palestras, sermões, espetáculos, comentários desportivos, apresentação de produtos para venda);

E outras atividade que associam outras destrezas para além da expressão oral como:

- ler um texto em voz alta;
- falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros);
- desempenhar um papel estudado;
- falar espontaneamente;
- cantar.

O QEQR fornece ainda escalas exemplificativas que simultaneamente servem de objetivos e parâmetros de avaliação, que abaixo transcrevo nos quadros. Estas escalas

estão elaboradas para os seguintes itens: a produção oral geral; o monólogo em sequência: descrever uma experiência; o monólogo em sequência: argumentar (p. ex.: num debate); anúncios públicos; exposições públicas. (Conselho da Europa, 2001: 91-94)

PRODUÇÃO ORAL GERAL	
C2	É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o recetor a aperceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas.
C1	É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.
B2	É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes. É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
B1	É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

**Tabela 1- Descritor - Produção oral geral (Conselho da Europa, 2001: 91)**

MONÓLOGO EM SEQUÊNCIA: descrever uma experiência	
C2	É capaz de fazer descrições elaboradas e, por vezes, memoráveis, de forma clara e corrente.
C1	É capaz de fazer descrições de assuntos complexos, de forma clara e pormenorizada. É capaz de fazer descrições e narrativas elaboradas, integrar subtemas, desenvolvendo questões específicas e concluindo de forma apropriada.
B2	É capaz de fazer descrições acerca de um vasto leque de assuntos relacionados com a sua área de interesse, de forma clara e pormenorizada.
B1	É capaz de fazer descrições simples e diretas acerca de uma variedade de assuntos que lhe são familiares, da sua área de interesse. É capaz de relatar com fluência uma narrativa ou de fazer uma descrição simples como uma sequência linear de tópicos. É capaz de dar conta de experiências, descrevendo sentimentos e reações de forma pormenorizada. É capaz de relatar pormenores de ocorrências imprevisíveis, p. ex.: um acidente. É capaz de contar a intriga de um livro ou de um filme e de descrever as suas próprias reações. É capaz de descrever sonhos, esperanças e ambições. É capaz de descrever acontecimentos, reais ou imaginários. É capaz de contar uma história.

A2	<p>É capaz de contar uma história ou de descrever algo, fazendo uma lista de tópicos.</p> <p>É capaz de descrever aspetos do seu dia-a-dia, p. ex.: as pessoas, os lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo.</p> <p>É capaz de fazer descrições elementares e curtas de acontecimentos e de atividades.</p> <p>É capaz de descrever planos e preparativos, hábitos e rotinas, atividades passadas e experiências pessoais.</p> <p>É capaz de usar uma linguagem descritiva simples para fazer declarações breves acerca de objetos e do que lhe pertence, bem como fazer comparações.</p> <p>É capaz de explicar do que gosta ou do que não gosta em qualquer coisa.</p> <p>É capaz de descrever a sua família, as condições de vida, a sua formação, o seu trabalho atual ou mais recente.</p> <p>É capaz de descrever pessoas, lugares e coisas em termos simples.</p>
A1	É capaz de se descrever a si próprio, descrever o que faz e onde mora.

**Tabela 2 - Descritor - Monólogo em sequência: descrever uma experiência (Conselho da Europa, 2001: 92)**

MONÓLOGO EM SEQUÊNCIA: ARGUMENTAR (p. ex.: num debate)	
C2	Não há descritor disponível.
C1	Não há descritor disponível.
B2	<p>É capaz de desenvolver uma argumentação de forma metódica, destacando as questões significativas e os pormenores e exemplos mais pertinentes.</p> <p>É capaz de desenvolver uma argumentação clara, alargando e defendendo os seus pontos de vista com recurso a informações complementares e a exemplos pertinentes.</p> <p>É capaz de construir uma cadeia de argumentos com lógica.</p> <p>É capaz de explicar um ponto de vista acerca de um problema, mostrando as vantagens e as desvantagens das várias opções.</p>
B1	<p>É capaz de desenvolver suficientemente bem uma argumentação para ser seguido sem dificuldade na maior parte do tempo.</p> <p>É capaz de fornecer, de forma breve, razões e explicações para opiniões, planos e ações.</p>
A2	Não há descritor disponível.
A1	Não há descritor disponível.

**Tabela 3- Descritor - Monólogo em sequência: argumentar (Conselho da Europa, 2001: 93)**

ANÚNCIOS PÚBLICOS	
C2	Não há descritor disponível.
C1	É capaz de fazer anúncios com fluência, quase sem esforço, utilizando a acentuação e a entoação para transmitir, de forma precisa, diferenças mínimas de significado.
B2	É capaz de fazer anúncios acerca da maioria dos assuntos de carácter geral com um grau de clareza, fluência e espontaneidade que não causa no ouvinte nem tensão nem desconforto.
B1	É capaz de fazer anúncios curtos previamente preparados acerca de um assunto importante para os acontecimentos quotidianos da sua área que, apesar de uma possível acentuação e entoação estrangeiras, não deixam de ser claramente

	inteligíveis.
A2	É capaz de fazer anúncios muito curtos e previamente preparados, de conteúdo estudado e previsível, inteligíveis para ouvintes atentos.
A1	Não há descritor disponível.
Nota: Os descritores desta subescala não foram calibrados empiricamente.	

**Tabela 4- Descritor - Anúncios públicos (Conselho da Europa, 2001: 93)**

DIRIGIR-SE A UM AUDITÓRIO	
C2	É capaz de expor um assunto complexo articuladamente e com confiança a um auditório que com ele não está familiarizado, estruturando e adaptando a exposição de forma flexível para ir ao encontro das necessidades desse auditório. É capaz de lidar com perguntas difíceis ou mesmo hostis.
C1	É capaz de fazer a exposição de um assunto complexo de forma clara e bem estruturada, desenvolvendo e defendendo longamente pontos de vista, aduzindo informações complementares, razões e exemplos pertinentes. É capaz de lidar bem com as objeções do auditório, respondendo espontaneamente e quase sem esforço.
B2	É capaz de fazer uma apresentação clara, desenvolvida de forma sistemática, destacando as questões mais significativas, fornecendo pormenores pertinentes. É capaz de partir espontaneamente de um texto preparado e seguir questões interessantes levantadas pelos membros do auditório, mostrando frequentemente fluência e facilidade de expressão notáveis. É capaz de fazer uma exposição clara, preparada com antecedência, dando razões a favor ou contra um ponto de vista específico e mostrando as vantagens e desvantagens das várias opções. É capaz de responder a uma série de questões com um grau de fluência e espontaneidade que não causa tensão nem a ele nem ao auditório.
B1	É capaz de fazer uma exposição simples, antecipadamente preparada, sobre um assunto que lhe é familiar dentro da sua área, suficientemente clara para ser seguido sem dificuldades na maior parte do tempo, explicando as questões principais com uma precisão razoável. É capaz de responder a questões, mas poderá ter que pedir que repitam se o discurso for rápido.
A2	É capaz de fazer uma exposição curta, ensaiada, acerca de um assunto pertinente para a sua vida diária, dando brevemente razões e explicações para as suas opiniões, planos e ações. É capaz de lidar com um número limitado de perguntas diretas feitas subsequentemente. É capaz de fazer uma exposição curta, ensaiada e elementar sobre um assunto que lhe é familiar. É capaz de responder a perguntas subsequentes se puder pedir que repitam e se tiver ajuda na formulação das respostas.
A1	É capaz de ler uma declaração muito curta e ensaiada, p. ex.: apresentar um conferencista, propor um brinde.
Nota: Os descritores desta subescala foram criados pela recombinação de elementos de descritores de outras escalas	

**Tabela 5 - Descritor - Dirigir-se a um auditório (Conselho da Europa, 2001: 94)**

Estes quadros integrados no capítulo 4 do QECR, constituem um guia bastante completo dos parâmetros e categorias para a tipificação da expressão oral, também para efeitos de avaliação, para desenho de tarefas que se adequem às características dos alunos. Permitem-nos visualizar que tipo de habilidades e competências os alunos deverão desenvolver, como se devem desenrolar as atividades de expressão oral, já que estabelecem os objetivos que os alunos deverão atingir, guiam-nos também aquando da planificação de atividades, permitem-nos dizer aos alunos o que esperamos deles, o que acaba por ser uma ajuda importante. No entanto, não nos referem o que o aluno precisa ainda de desenvolver para atingir um nível mais alto de proficiência.

#### **1.3.4. Expressão oral: papel do professor e do aluno**

Littlewood consegue definir de uma forma clara e simples o comportamento que o docente deve ter em sala de aula de forma a promover o ato comunicativo:

Communicative activity provides opportunities for positive personal relationships to develop among learners and between learners and teacher. These relationships can help to “humanize” the classroom and to create an environment that supports the individual in his efforts to learn. (Littlewood, 1994: 18)

Harmer (2001: 275-276) apresenta também os papéis do professor na execução de atividades de expressão oral. Três papéis são referidos, tendo em conta que queremos que os alunos adquiram fluência na língua estrangeira:

- Propiciador: cabe ao professor analisar quando os alunos não são capazes de continuar a proferir um discurso se os devem ajudar ou não. Caso o faça, poderá fornecer sugestões discretas, tendo cuidado para não perturbar a performance do aluno, pois caso contrário poderá causar-lhe frustração.
- Participante: o professor deve demonstrar entusiasmo ao propor uma atividade de expressão oral, animando os alunos. O professor também poderá participar em discussões e *role-plays*, podendo fornecer ajuda aos seus alunos no decorrer da atividade (propiciador): introduzindo novas informações e assegurando a participação ativa dos alunos. No entanto o professor deverá ter cuidado na sua participação, esta não pode ser a dominante.

- Facilitador de comunicação: neste papel o professor deverá ter cuidado e refletir sobre quando intervir, há aqui uma questão pertinente corrigir ou não corrigir, a correção pode ser essencial para aclarar dúvidas e hesitações mas pode inibir os alunos. O professor deverá ter muito tato e ser assertivo.

Ao longo da PES, tentei desempenhar estes papéis. Algumas vezes ajudei os alunos quando verificava que eles não podiam continuar sozinhos numa atividade de expressão oral ou solicitava que um colega revelador de mais conhecimentos os ajudasse. Nas práticas de Espanhol de 1º e 2º ciclo assumi muitas vezes o papel de participante, não apenas na apresentação da atividade com entusiasmo, uma vez que isso o fiz em todas as práticas, mas nas práticas referidas participei na maioria das atividades, quer pelo número reduzido de alunos quer pela ajuda que lhes podia fornecer. Quanto ao papel de facilitador de comunicação, acho que a correção é uma questão ambígua, pois nunca sabemos se ao corrigi-los não estamos a inibir a prestação dos alunos. A maioria das vezes deixei os alunos expressarem-se sem os corrigir, pois eles próprios fazem a sua autocorreção ou o colega os chama a atenção, já que a expressão oral é caracterizada pela sua espontaneidade e ao longo da sua expressão eles dão-se conta dos erros cometidos.

O aluno também tem um papel fundamental para a execução das atividades de expressão oral. Como explica Yaritza Tardo Fernández (Fernández, 2005) existem três conceitos inseparáveis: a responsabilidade, a motivação e a reflexão. O aluno terá de assumir a responsabilidade do seu próprio sucesso, a motivação no exercício da oralidade tem de vir sempre de um ponto de interesse do aluno e mediante a reflexão contínua do aluno com o apoio do professor. A responsabilidade e a motivação estão entre si associadas. Para o aluno se sentir seguro o professor terá que muni-lo de estratégias para a comunicação como já referi no ponto 1.3.2. A reflexão fará com que o aluno tenha uma atuação oral cada vez mais estratégica e competente, já que ele próprio se torna no seu próprio crítico.

Campón e Carrillo (2007) referem também que existem condicionantes à expressão oral pelos alunos. O facto dos alunos não se sentirem à vontade dentro da sala de aula, isto é, se não se relacionam bem com os seus colegas, poderão sentir receio em expressar-se com medo de ser alvo de troça por parte dos colegas. Outra condicionante à expressão oral é designada “linguistic self-confidence or the language ego” (Hernández *et ali*, 1991 citado em Campón & Carrillo, 2007), que se baseia em que a

falta de confiança na língua estrangeira é de facto uma condicionante porque muitas vezes ouvimos os nossos alunos dizer “Não sei, não consigo”, aqui também se visualizam as características pessoais dos alunos (timidez e ansiedade), que também podem ser um entrave à expressão oral. Cabe ao professor estimular o desenvolvimento da motivação, da autoestima e das destrezas comunicativas do aluno, a partir da criação de um clima favorável e uma atmosfera de confiança e de comunicação.

#### **1.4. Os programas de Inglês e de Espanhol e a expressão oral**

Os programas para as línguas da responsabilidade do Ministério de Educação e Ciência compreendem os Programas de Inglês de 1º, 2º e 3º ciclo; em relação à língua espanhola apenas existem programas para o 2º e 3º ciclo. Estes programas têm em consideração os pressupostos delineados pelo Conselho da Europa e reunidos no QECR. A aprendizagem de línguas estrangeiras é considerada uma ferramenta essencial na sociedade atual como forma de comunicação, mas também como construção da cidadania.

Em Portugal está previsto o ensino de línguas estrangeiras desde o 1º ciclo, sendo a língua escolhida neste ciclo o inglês, não havendo programa para a língua espanhola. Aquando da minha prática supervisionada em língua espanhola neste ciclo, verifiquei que não existia um guia de orientações. Assim, em consenso com as restantes colegas, decidimos seguir as linhas orientadoras do programa de Inglês para o 1º ciclo. Na minha opinião, creio que seria de todo conveniente a elaboração de um programa para o 1º ciclo de língua espanhola, uma vez que esta língua tem vindo a ganhar influência e maior destaque no ensino, sendo a 3ª língua mais falada no mundo e há muitas escolas particulares de 1º ciclo que oferecem esta língua como uma mais-valia para os seus alunos, não só pelo facto de já ser uma língua com muitos falantes, mas no caso específico de Portugal pela proximidade.

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

O guia de orientações programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico surge na sequência do reconhecimento da importância da aprendizagem da Língua Inglesa como sendo uma das línguas privilegiadas para a comunicação internacional, também importante na construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, em consonância com o QECR.

As orientações programáticas para o ensino e aprendizagem de Inglês de 1º ciclo referem que qualquer programa deve ter em conta e ajustar-se ao interesse dos alunos, apelando às suas emoções, estimulando o seu envolvimento, a sua imaginação e criatividade. De acordo com o Ministério da Educação (2006) no guia de orientações para o ensino de Inglês no 1º e 2º ano “define-se como grande finalidade da introdução ao ensino do Inglês nos 1º e 2º anos de escolaridade a **educação para a comunicação** (...)”.

Os temas tratados correspondem ao mundo da criança em coadunação com o Currículo Nacional do Ensino Básico, a psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento, a língua inglesa e culturas de expressão inglesa, em que se deve incluir informações culturais sobre os países de expressão inglesa, através da temática das celebrações/ festividades. Este programa prevê também que posto em prática se deverá dar realce à audição e oralidade, não descurando as outras destrezas (leitura e escrita) que poderão cumprir um papel de apoio e não devem ser deixadas ao acaso. Refere o Programa que se deverá ainda:

(...) Incluir a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas; promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais; conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados; privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação; explore, com frequência, a produção oral; incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo; utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma; ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, refletir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspetiva metacognitiva da aprendizagem. (Ministério da Educação, 2005: 13)

Como podemos verificar, e como já foi referido, a destreza oral é aqui tida como fundamental e justifica-se da seguinte forma:

Considera-se, ainda, que esta é uma fase da aprendizagem em que predomina a comunicação oral, porque a comunicação entre criança é fundamentalmente oral e se estão a iniciar, na Língua Materna, as aprendizagens da leitura e da escrita. Daí se privilegie as atividades de compreensão e expressão oral, reconhecendo que, numa fase inicial como esta, o desenvolvimento da compreensão oral é de importância crítica para que posteriormente, a criança possa começar a ensaiar os primeiros passos na expressão. (Ministério da Educação, 2006: 7)

Encaro que é de todo pertinente que se inicie a aprendizagem de uma língua por atividades motivadores de cariz mais lúdico, já que um dos objetivos principais é que as crianças criem gosto pela língua inglesa. Também dar ênfase à expressão oral faz todo o sentido nesta fase porque as crianças ainda não dominam nem a técnica da escrita nem a da leitura. Os temas abordados deverão estar relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais dos alunos. É importante que os temas desenvolvidos estejam relacionados com as suas próprias realidades, porque o conhecimento do mundo ainda é muito restrito.

Na parte final do documento, estão anexadas algumas experiências de aprendizagem, em que são descritas algumas atividades e jogos que podem ser usados na aprendizagem do Inglês. Pela observação que fiz destas, a componente lúdica é a base, mas é posta em prática pela expressão oral, quer através da produção oral, quer através da interação oral. É apresentada uma lista de jogos e os seus objetivos:

(...) Os jogos são motivadores, divertidos, fazem parte do dia-a-dia da criança e, atendendo ao seu carácter lúdico, constituem uma prática excelente em muitas áreas do ensino de uma língua, a saber, a pronúncia, o vocabulário, a gramática e as quatro skills, listening, speaking, reading e writing. Esta lista começa por descrever alguns jogos cujo objetivo se traduz na compreensão, permitindo que os alunos demonstrem o que sabem – ouvindo e fazendo; prossegue, descrevendo jogos mais ativos que encorajam os alunos a produzir palavras e, mais tarde, frases. (Ministério da Educação, 2005: 35)

E acrescenta ainda:

Desde as primeiras aulas, os alunos deverão ser encorajados a participar ativamente nas atividades de aula. Aprender ouvindo, dizendo, cantando (...). Por isso é essencial cantar canções, dizer rimas, ouvir e contar histórias, fazer *role-play* (...).(Ministério da Educação, 2005: 40)

Através do lúdico ou seja divertindo-se pretende-se que os alunos, aprendam e usem a língua. É de todo importante o estabelecimento de regras, para que todos ouçam e participem nas atividades, já que as atividades de cariz mais lúdico e as intervenções

orais dão azo a perturbações. Só ouvindo é que os alunos poderão participar e poderão usar a comunicação oral como meio preferencial.

O guia de orientações para o 1.º ciclo (1º e 2ª anos) sugere a realização de atividades de temáticas distintas de acordo com as preferências dos alunos, em que se fornece alguns exemplos de estratégias: “(...) contar histórias para fomentar a compreensão oral, não deixando de se incentivar a momentos de produção.” (Ministério da Educação, 2006). As atividades propostas e referidas neste guia, mesmo sendo de expressão plástica, promovem o uso da língua como meio de comunicação, pois o professor usa-a para comunicar com os alunos. “O professor ensina vocabulário ao mostrar aos alunos os materiais que vão usar durante o trabalho: *paper, colour pencils, scissors...*, e reforça o uso da língua aos mostrar-lhes o que devem fazer: *Cut the paper like this...*” (Ministério da Educação, 2006: 10).

Podemos verificar que neste ciclo se dá primazia à expressão oral como forma de expressão da língua e também como destreza a ter em conta, dando-lhe o seu lugar de destaque mas não desprestigiando as outras. Os próprios objetivos de aprendizagem estão estabelecidos na sua maioria em parâmetros da oralidade: “Sou capaz de dizer..., sou capaz de perguntar, sou capaz de falar” (Ministério da Educação, 2005)

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

Os programas de Inglês de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico foram criados e desenrolados com base nas opções pedagógicas da reforma curricular, no conceito de língua – a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira e as metodologias consideradas mais eficazes e no valor prospetivo e operativo de um programa. Assim, a língua é considerada como expressão e construção do eu, em que se desenvolvem as valências da personalidade do aprendente (pensar, agir, sentir e criar), estando ao dispor das relações interpessoais, tornando-se uma forma fundamental de socialização. Este guia refere ainda que:

Aprender uma língua estrangeira é, por isso, um espaço privilegiado para as apropriações que o crescimento globalista pressupõe porque, nomeadamente, esta aprendizagem:

- Combina competência linguística e desenvolvimento pessoal e social;
- Cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita (...) (Ministério da Educação, 1997a: 5)

Desta forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira será um lugar onde os aprendentes poderão desenvolver competências sociais, linguísticas e ao contrário do referido no programa de 1.º Ciclo, que assenta na sensibilização para a diversidade linguística, nestes ciclos (2.º e 3.º) já se proporciona o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos. Aqui também se promove a educação para a comunicação, já que é uma forma de interação social, de transmissão e reconhecimento de valores. Apela-se ao desenvolvimento do aluno, não somente no campo cognitivo, mas também nos vários domínios: afetivo, social e moral. O professor deverá escolher metodologias e estratégias centradas no aluno de modo a tornarem-no mais ativo e responsável pela sua própria aprendizagem e devendo procurar corresponder ao seu nível etário e consequentes características psicológicas, permitindo-lhe, uma assimilação mais vantajosa e sistemática dos conteúdos programáticos pretendidos, ao nível cognitivo do aluno.

Acrescentam-se ainda nestes programas algumas sugestões metodológicas, sendo estas ativas, nas quais o professor é orientador e facilitador da aprendizagem, mas também tem um papel de aclarador dos objetivos que os alunos devem atingir. Portanto, o professor deverá proporcionar ao aluno os seguintes meios que lhe possibilitem:

Tomar contato intenso com a língua inglesa e praticá-la, descobrindo desde cedo o prazer de ser capaz de a utilizar como novo meio de comunicação (...) (Ministério da Educação, 1996:41) e “Praticar a língua inglesa experimentando o prazer de ser capaz de a utilizar em situações diversas, como novo meio de comunicação útil. (Ministério da Educação, 1997a: 61)

Acrescenta-se ainda nos programas (Ministério da Educação, 1996: 41) que a aprendizagem da língua inglesa com a finalidade comunicativa deverá ser realizada através de interações, isto é, os aprendentes deverão comunicar entre si, da forma mais adequada e eficaz que possam, para isso terão que ter em conta competências linguísticas, discursivas, estratégicas, sociolinguísticas, interculturais. A componente cultural é também determinante, os alunos partem da sua própria língua e cultura para conhecer a língua e culturas de povos de expressão inglesa, sendo essencial ao desenvolvimento da capacidade de comunicar, isto é, o aluno para conseguir comunicar deverá também estar a par de um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem utilizar a língua de modo eficaz e adequado nos contextos comunicativos em

que participa, já que o desconhecimento destas por vezes pode dar origem a mal-entendidos no momento da comunicação com falantes da língua estrangeira.

Podemos então perceber que a expressão oral está integrada nesta competência linguística, não é referida diretamente, mas está nela subjacente, uma vez que na macro-competência comunicativa interagem outras competências.

### **1.4.3. Os Programas de Espanhol no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico**

O programa de Espanhol para o 2.º do Ensino Básico, como já referiam os anteriores programas, salienta o papel do aluno como peça fundamental deste processo, pelo que não se devem tomar posições sem antes saber as necessidades dos alunos, informação sobre o que os rodeia, os seus interesses e motivações.

Os objetivos e competências apresentados correspondem ao nível inicial (A1/A2) descritos no QECR. É referido que a diferença deste programa em relação a outros também de nível inicial são as características da turma, as quais o professor deverá ter em conta na hora de decidir que atividades desenvolver e a aplicação de conteúdos programáticos e menciona que se deverá dar “relevância à criação do estímulo, à componente lúdica e à expressão oral” (Ministério de Educação, 2008: 1).

As finalidades deste programa são em todo semelhante às dos programas de Inglês. Visa-se proporcionar contacto com a língua espanhola e com a cultura dos povos hispanófonos, mas aqui ao contrário do apresentado nos programas de Inglês, o contacto com a cultura espanhola abarca todos os países de fala espanhola e no programa de Inglês apenas se refere à cultura americana e inglesa, sendo um pouco restritivo, já que os países de fala inglesa são muitos e com bases culturais muito pertinentes, que merecem ser alvo de referência. Promove-se o desenvolvimento contrabalançado as capacidades cognitivas, sócio afetivas e estético-culturais, o auxiliar a estruturação da personalidade do aluno, estimulando a sua autoconfiança, sentido crítico e autonomia, animar a sua intelectualidade para além da escola, tentando aportar-lhe o gosto pelo conhecimento, promoção da cidadania, promover a utilização dos media e “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de interajuda, a cooperação e a solidariedade” (Ministério de Educação, 2008: 2).

Adquire um lugar de destaque, neste programa, a oralidade, em que o professor terá que preconizar a sua prática em **contextos de comunicação**, fomentando a interação comunicativa. Os objetivos gerais do programa estão divididos entre o que o professor deverá fazer e o que os alunos deverão demonstrar, desenvolver e adquirir. O programa explicita os seus objetivos específicos, apresentando-os em competências (*skills*) comunicativas (expressão oral, compreensão auditiva, compreensão da leitura e expressão escrita) e competências linguísticas (gramática, léxico e cultura). Na explicitação das competências comunicativas refere:

Os alunos destas idades consideram estimulante poder compreender e responder a mensagens simples. Deveremos, então, praticar todas as competências dando um predomínio maior à expressão oral e à compreensão auditiva; centrar a atenção em funções comunicativas da língua (apresentar-se, falar de acontecimentos, criar opiniões...); praticar as diferentes competências e a interação oral de modo equilibrado e integradas de forma global. (Ministério de Educação, 2008: 4)

Para o desenvolvimento das competências comunicativas – competências de produção (expressão/interação oral e expressão escrita) e competências de receção (compreensão auditiva e compreensão da leitura) – o programa sugere que se coloquem em prática as diferentes competências, mas dando maior ênfase às competências de expressão e interação oral, centrando-se a atenção dos alunos em funções comunicativas da língua. O programa propõe várias atividades de expressão oral: perguntas e respostas; simulações, dramatizações; resolução de problemas; debates, discussões, argumentações; descrição de fotografias, desenhos, publicidade; realização de comunicados públicos/informações à turma; apresentações ou informações culturais, desportivas; leitura em voz alta de um texto escrito; representação de uma personagem; canções.

O programa também sugere atividades de compreensão auditiva, tendo sempre em mente que estas atividades devem ser o mais próximas possível da realidade. Simultaneamente são apresentadas atividades para as outras destrezas. No âmbito da leitura, o programa aponta para a utilização de textos autênticos, que respondam às necessidades reais do leitor, curtos e relacionados com a vida diária e familiar do estudante e em relação à expressão escrita, o programa sugere que se deverá ter em conta as temáticas e os interesses dos alunos, apresentando atividades de expressão escrita (escrita criativa e composições), de interação escrita (escrita de cartas, notas e formulários) e de produção escrita (tomar notas).

Em analogia com os programas de Inglês, e em comunhão com a abordagem orientada para a ação proposta pelo QECR, no programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, o aluno surge como indivíduo e agente social que, ao fazer uso da língua para fins comunicativos, desenvolve as suas competências gerais e comunicativas.

Tendo em conta o aluno que surge como construtor das suas aprendizagens, o programa propõe que para o desenvolvimento da competência linguística – gramática – esta se processe de forma dedutiva-indutiva. A forma dedutiva vai das regras aos exemplos, enquanto a forma indutiva designa um ensino da gramática que vai dos exemplos à regra. Nesta última, o aluno tem um papel mais ativo e é ele próprio que interioriza, através da exemplificação da regra. Este método tem-se usado preferencialmente na sala de aula e provado ser mais eficaz.

Relativamente ao léxico, o programa aponta que a seleção deste deve ser feita em consonância com as necessidades do aluno, de modo a que este crie um vocabulário básico a que possa recorrer.

É ainda referida a importância da análise contrastiva entre a língua materna e a língua espanhola, já que estas duas línguas são muito próximas, sendo possível interferência entre ambas. De facto existem palavras muito semelhantes entre o português e o espanhol – que são designados de falsos amigos, devemos esclarecer os alunos sobre estas palavras, já que na hora da comunicação podem criar mal entendidos e, logo, uma deficiência comunicacional.

O programa de Espanhol para o 3.º ciclo, como os programas de Inglês, visa promover a educação nas suas três dimensões essenciais: o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores, sendo este programa apenas um “instrumento regulador da prática educativa contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorre o ensino e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997 b: 6). Este programa segue também o paradigma metodológico comunicativo e para o seu desenvolvimento há que integrar as seguintes competências: linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística, interagindo estas entre si.

Os conteúdos, neste programa, estão organizados em conceitos, procedimentos e atitudes para os diferentes domínios interrelacionados: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem; aspetos socioculturais. Salienta-se que a programação destes conteúdos

deverá ser feita através de um processo de negociação, já que o aluno é o centro da aprendizagem, é importante implicá-lo e responsabilizá-lo na tomada de decisões.

Este programa refere que se deverá instigar o aluno a comunicar na língua estrangeira, já que a comunicação é a meta final deste programa e para isso as situações de comunicação deverão ser o mais autênticas possível e não descurar os aspetos socioculturais. Salienta-se a importância da comunicação ao enfatizar o propiciar de atividades de comunicação real, como intercâmbios entre alunos ou escolas, ou simulação de comunicação através de dramatizações. São ainda tecidas algumas ressalvas no que diz respeito à comunicação oral:

É necessário, no entanto, ter presente que nas situações de comunicação oral, antes de se chegar à expressão propriamente dita, há que abordar o processo (...) De facto, para compreender, é importante que o aluno seja sujeito a exposição da língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível, a fim de que possa elaborar hipóteses de sentido que irá verificando mediante a interação. (Ministério da Educação, 1997b: 30)

Mas acrescenta-se que esta interação da sala de aula é um pouco rígida, pois é iniciada pelo professor e é este quem questiona os alunos ou os anima para intervir, por isso salienta-se a importância de outro tipo de interações como a de trabalho de pares ou em grupo, já que dura mais tempo e é mais autêntica. É enfatizada a importância de oferecer aos alunos interações orais que mais se assemelhem às que ocorrem entre falantes de Espanhol.

O Programa de espanhol de 3.º ciclo sugere como atividades de comunicação real, o intercâmbio com alunos de fala espanhola através da forma epistolar ou através de meios audiovisuais e simulação de comunicação, as dramatizações, *juegos de papeles*. No programa de 2.º ciclo de espanhol são sugeridas outras, o aluno deve responder a perguntas propostas pelo professor através de temas presentes nos manuais, textos ou em informações fornecidas pelo professor. Salienta o programa que é importante propor aos alunos temas que propiciem a sua participação, isto é, que sejam do seu interesse, do seu mundo. Ainda no que concerne à expressão oral são sugeridas atividades para a turma toda, mas refere que se deverá tomar algumas preocupações em relação ao comportamento, e que aos poucos se reduza o número de alunos dos grupos para desenvolver recursos comunicativos com maior facilidade:

pedido de ajuda ao interlocutor, ou a utilização da comunicação não verbal. O estudante usa estratégias de transferência e aplicação da língua materna e equilibra as carências de expressão com recursos não-verbais. Em relação ao

tratamento do erro, devemos evitar a correção simultânea e usar outras estratégias como pedir que repitam, parafrasear ou destacar através de perguntas as formas erradas para que o próprio aluno retifique após identificar o erro. As atividades de aprendizagem preparam o estudante para poder realizar as atividades de comunicação que devem responder a situações comunicativas reais, para que o emprego de uma, duas ou mais competências responda a necessidades autênticas. (Ministério da Educação, 2008: 8-9)

Os programas sugerem que um professor deve ser inovador, dinâmico, comunicativo, mas também que observe cada aluno e o grupo para conhecer os seus interesses e necessidades, que planeie o processo educativo de acordo com o grupo, que concretize na ação as suas intenções educativas, adaptando-as aos alunos e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. Também uma das principais funções de um professor de língua estrangeira é fomentar o gosto por essa língua, e acho que o consegui nos meus alunos.

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

### **2.1. Contextualização**

A prática supervisionada de ensino (PES) é uma exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Pires, 1999), que refere que a prática supervisionada é essencial à formação profissional, uma vez que o aluno tem oportunidade de aperfeiçoar as suas competências a fim de as adequar ao mercado de trabalho onde irá atuar. Por este motivo a PES dá oportunidade de aliar a teoria à prática, baseando-se no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais implica utilizar conhecimentos adquiridos, quer na vida académica, quer na vida profissional e pessoal. Assim sendo, a PES constitui-se um importante instrumento de conhecimento e de integração do professor na realidade social, económica e de trabalho da sua área profissional.

A prática supervisionada do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol terá de ser realizada nos três níveis de ensino e nas duas línguas, pelo que realizei seis estágios: três em língua inglesa e outros três em língua espanhola.

## **2.2. A prática de ensino de Inglês no 1.º Ciclo**

O estágio de 1.º ciclo de Inglês decorreu na Escola de Santa Clara, Bragança, entre 2 de abril e 3 de maio 2013, sendo a professora cooperante Dora Afonso e a professora supervisora de estágio Elisabete Silva.

A Escola de Santa Clara ou Colégio de S. João de Brito (como é conhecida), situada no Bairro de S. João de Brito, é uma instituição reconhecidíssima, mandada construir pela Diocese de Bragança no início dos anos 50. Inicialmente este equipamento tinha como vocação originária a educação preparatória e secundária e mais tarde assumiria outras funções, tendo acolhido entre 1975 e 1986 a Escola do Magistério Primário de Bragança e entre 1985 e 1991 uma delegação do Instituto Superior de Línguas e Administração. Em 1992 passou a funcionar como residência de estudantes do Ensino Secundário e Superior. A Diocese de Bragança viria a vender o edifício ao Instituto Religioso das Servas Franciscanas Reparadoras de Jesus Sacramentado, em 1997 e foram revitalizadas as atividades socioeducativas do Colégio, reinstalando nele a escola. Esta escola tem cooperado com a Escola Superior de Educação, cedendo as suas turmas para as práticas supervisionadas.

No Projeto Curricular de Escola são definidas diferentes áreas prioritárias de intervenção para assegurar a todos os alunos aprendizagens consideradas significativas, sendo a iniciação ao estudo da língua inglesa uma dessas áreas, em que se pretende tornar os alunos conhecedores de outras culturas e realidades e linguisticamente preparados. Assim, as Atividades de Enriquecimento Curricular estão selecionadas de acordo com o Projeto Educativo, sendo o Inglês de carácter obrigatório na escola para todos os níveis de ensino. Tem a duração de duas horas semanais para todos os alunos.

A escola detém (entre outras divisões) uma sala para cada nível de ensino, uma biblioteca com videoprojector, sala de informática, ginásio e a sala de Inglês, que está preparada com material áudio e gráfico diverso, de modo a proporcionar uma aprendizagem dinâmica e atrativa da língua.

As aulas lecionadas decorreram na biblioteca, na sala de inglês e na sala de aula da turma em análise. Na sala de inglês encontravam-se os materiais próprios da disciplina: manuais, cartazes, dicionários, cartazes, entre outros, mas nesta sala os alunos estavam sentados em grupo, o que causava maior agitação.

A turma do quarto ano era composta por 26 alunos, contando com 13 rapazes e 13 raparigas com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos de idade. A turma tinha um número elevado de alunos, sendo estes bastante agitados, além de que o horário também não favorecia, uma vez que as aulas de Inglês decorriam à segunda-feira das 11h às 12h e quarta das 16h às 16:50.

O estágio iniciou no dia 8 de abril de 2013, mas anteriormente assisti a uma aula ministrada por uma colega, com o intuito de conhecer a turma e observar quais as estratégias mais adequadas aos alunos. A aula a que assisti decorreu na biblioteca, já que é a sala que tem videoprojector. Nessa aula os alunos estiveram bastante agitados, não se sentavam nos seus lugares e falavam todos em simultâneo. A biblioteca é um espaço pequeno, em que os alunos se sentam em grande grupo, estando muito juntos. Nessa aula pude verificar que a turma revelava bastantes conhecimentos, era muito participativa mas um pouco rebelde e ao nível afetivo reparei que todos exigiam muita atenção.

A professora de inglês, professora cooperante, com a qual me reuni antes de iniciar o meu estágio, deu-me informações sobre a turma, chamando-me a atenção para alguns casos em particular, nomeadamente para o caso de dois alunos com necessidades educativas especiais. Reunimos igualmente com o intuito de planificar e definir a unidade que me iria caber, bem como as estratégias a utilizar. A professora cooperante referiu que não utilizava a língua inglesa em toda a aula porque os alunos não a percebiam. Também me alertou para o facto de os alunos serem muitos irrequietos e aula poder ser interrompida pela saída de alunos. Ficou decidido que seguiria a planificação anual da disciplina de Inglês e a unidade que me coube foi “As horas”. Assim, no final da unidade os alunos deveriam saber expressar as horas e fazer outras referências temporais. No total seriam 8 aulas, mas devido a uma interrupção para a preparação das provas globais, lecionei apenas seis aulas.

### **Descrição das aulas ministradas**

A **primeira aula** foi no dia 8 de abril e a unidade tinha como tema “As horas”. O objetivo era os alunos serem capazes de dizer as horas e usar outras expressões relativas ao tempo. Iniciei a aula questionando os alunos sobre a sua idade. Propus-lhes que se jogasse ao bingo com o objetivo de relembrar os números. De seguida desenhei um relógio no quadro e questionei os alunos sobre as horas e à medida que estes

respondiam, escrevi no quadro a expressão de tempo. O objetivo da atividade era os alunos serem capazes de dizer horas certas, utilizando a expressão *o'clock*. No geral, a aula decorreu bem, embora eu tenha cometido alguns pequenos erros científicos e algumas discordâncias verbais, como referiu a professora cooperante. Os alunos estiveram muito recetivos, cooperaram bastante, falando e respondendo às questões.

Na **segunda aula**, no dia 10 de abril, iniciei a aula perguntando aos alunos *What time is it?*, com o objetivo de construir um fio condutor com a aula anterior para poder explicar outras estruturas relativas às horas (“past and to”). Desenhei um relógio no quadro e coloquei horas distintas para explicar as estruturas. Durante a explicação, não sei se por nervosismo, pela agitação, ou cansaço/insegurança, por uns minutos não fui capaz de dar a aula, tendo que me ausentar da sala e a aula foi assegurada pela supervisora por breves minutos. Quando me recompus voltei para a sala e alterei o plano inicial: chamei um aluno de cada vez para que fizesse de conta que era um professor, desenhasse um relógio com diferentes horas e questionasse os colegas. De seguida os alunos resolveram alguns exercícios em que tinham que escrever as horas, estes exercícios não foram corrigidos como estava previsto. Também não se concretizou o passo em que os alunos elaboravam relógios com pratos de papel. No geral, apesar do incidente, os alunos portaram-se bem e participaram ativamente. Cometi alguns erros científicos, estive bastante nervosa e insegura. A supervisora referiu que tinha que estar mais segura e ativa, menos nervosa e centrar a aula nos alunos.

No dia 15 de abril decorreu a **terceira aula** e, tendo em consideração as observações da supervisora, a aula foi mais centrada nos alunos e na sua expressão oral. Foram corrigidos os exercícios da aula anterior, de forma **oral**, através de perguntas feitas pela professora e respondidas pelos alunos, às quais os alunos responderam em inglês e de forma correta. Os alunos construíram relógios com pratos de papel e com estes relógios decorreu uma atividade em que um aluno **dizia** as horas e os colegas tinham que colocar os ponteiros na hora correta. Esta atividade tinha como objetivo o reforço dos conceitos aprendidos nas aulas anteriores e foi uma atividade bastante participada, pois todos queriam dizer as horas. Questionei os alunos sobre outras estruturas de tempo: dias da semana, estações do ano. Em pares, os alunos tinham que responder a algumas questões sobre outros termos relativos ao tempo. Para consolidação destes conceitos, os alunos construíram um cartaz com os elementos: *days of week, months, seasons, clock, watch, hour, minutes and seconds*. A aula no geral

correu bem, esteve mais centrada na participação dos alunos e na sua capacidade de expressão oral, embora fosse um pouco mais agitada, mas estes participaram ativamente e com entusiasmo.

A **quarta aula**, no dia 17 de abril, foi centrada no manual: leitura de um texto, resolução de exercícios de compreensão e revisão de conteúdos relacionados com *shops*, já lecionados por outra colega. Em **diálogo** com os alunos falámos sobre datas especiais para eles para estabelecer um fio condutor para o texto, que abordava o aniversário da mãe de uma personagem do texto. Os alunos responderam várias datas especiais para eles como o dia da criança, o seu aniversário. Li o texto, de seguida foi lido por alguns alunos e expliquei o vocabulário desconhecido. Os alunos resolveram um exercício do manual, onde tinham que classificar as afirmações de verdadeiras ou falsas. Esta atividade, bem como a leitura, já que muitos alunos pediram para ler, demorou mais tempo do que o previsto e o plano não foi cumprido. A maioria dos alunos queria responder, intervir embora o fizessem de uma forma confusa e misturando a língua inglesa com a língua materna.

A supervisora de estágio sugeriu-me algumas alterações para ter em conta nas próximas aulas, essas sugestões foram: a explicação de vocabulário desconhecido do texto que deverá ser feita antes da leitura do mesmo, também me sugeriu utilizar outras estratégias em vez da leitura pela professora como a audição do texto e durante a qual os alunos podem realizar uma atividade de compreensão do texto.

Na aula do dia 22 de abril, (**quinta aula**) como não tinha cumprido o plano da aula anterior, realizou-se a última atividade: mostrei um relógio e disse que o pai da personagem do texto àquela hora estava a realizar uma ação. Como o texto tinha várias ações a professora referiu uma hora para a primeira atividade contemplada no texto, nas seguintes a professora dizia que tinham passado alguns minutos e os alunos **oralmente** tinham que dizer a hora correta. Os alunos ouviram uma música e durante a audição tinham que fazer corresponder a imagem correta, atividade relacionada com o tema da unidade “Horas”. Os alunos **cantaram** a canção (anexo 1), sendo esta uma das atividades sugerida pelo QECR como atividade oral e que se adequa à faixa etária e nível dos discentes.

No decorrer desta aula, verifiquei que alguns alunos não sabiam dizer as horas utilizando a estruturas *past and to*, pelo que não prossegui com o que tinha planificado e optei por reforçar este conteúdo: usei uns relógios de cartolina existentes na sala de

inglês e questionei os alunos sobre as horas e pedi que se explicassem uns aos outros sob a minha supervisão. Os alunos estiveram bastantes irrequietos e barulhentos, tive que chamar a atenção por várias vezes. O plano não foi cumprido mas acho que esta alteração foi muito pertinente já que colmatei uma falha e era importante que os alunos entendessem estas estruturas.

A **sexta aula** decorreu no dia 24 de abril, esta aula tinha como objetivo que os alunos se expressassem **oralmente** relativamente ao tempo associado a uma ação da rotina diária (conteúdo já lecionado). Questionei os alunos sobre o que faziam diariamente; de seguida os alunos fizeram gestos em silêncio (*miming activity*) de algumas ações diárias para os colegas adivinharem. Em grupos, os alunos **dialogaram** entre si com o objetivo de ordenar frases sobre a rotina diária que incluía as horas. Um elemento do grupo colocou no quadro a frase ordenada. Os alunos oralmente tiveram que descrever a sua rotina diária com base no exemplo. Ainda que fosse uma atividade guiada, os alunos tiveram oportunidade de se expressarem oralmente. Nesta aula devido à interação e ao trabalho de grupo, os alunos estiveram um pouco barulhentos, mas o plano foi cumprido. A supervisora referiu que faltava ligação entre as várias partes da aula, uma vez que no plano até concretizo as ligações mas depois em aula não as ponho em prática. Referiu que tinha cometido alguns erros científicos e que ainda me cinjo muito ao plano e não aproveito algumas questões colocadas pelos alunos.

### **Reflexão crítica**

Em geral este estágio poderia ter decorrido melhor, uma vez que a turma tinha bastantes conhecimentos e poderia ter realizado atividades mais complexas, criativas que exigissem mais dos alunos. Estive demasiado insegura, nervosa. Faltou-me ao longo deste estágio dinamismo, confiança e assertividade. Tudo isto acabou por se refletir no meu desempenho, que admito não foi muito bom. No entanto, refleti bastante durante este estágio, decidi que teria que trabalhar mais e que os estágios de inglês exigiriam mais dedicação da minha parte para poder colmatar as minhas lacunas, já que queria e quero concretizar os meus objetivos.

Os planos continham mais atividades do que as necessárias na maioria das aulas e no decorrer da aula ia fazendo algumas alterações aos planos isto porque alguns dias os alunos demoravam demasiado tempo a realizar as atividades porque estavam irrequietos, outros dias alterei-os porque verifiquei que os alunos ainda tinham muitas

dúvidas. A não concretização de alguns planos deveu-se também à falta de estudo e atenção por parte dos alunos e a hora a que decorriam as aulas de inglês também não era adjuvante. Outras vezes, o plano foi alterado para poder explicar algumas dúvidas que os alunos tinham.

As planificações inicialmente eram pouco descritivas, mas por conselho da supervisora passei a ser mais descritiva, já que era também uma forma de me sentir mais segura. Foi referido também pela supervisora a falta de uma linha condutora entre os vários passos das aulas, crítica que tomei em conta nos estágios seguintes.

Os conteúdos lecionados tiveram em conta a planificação anual e a ligação/reforço com outros conteúdos anteriormente lecionados. As estratégias foram diversificadas: leitura, resolução de exercícios, elaboração de cartazes, dando mais ênfase à expressão oral, com recurso a simples interações, questionando os alunos, realizando pequenos debates, diálogos, cantigas. Produzi alguns materiais. Tentei usar a língua inglesa na maioria das aulas, usando a língua materna essencialmente para impor ordem na sala. Estabeleci com os alunos uma boa relação de empatia e percebi que os alunos nesta faixa etária necessitam de muita atenção e carinho.

Realizar um estágio em inglês no 1º ciclo foi para mim uma experiência bastante enriquecedora e educativa. Foi a primeira vez que lecionei uma língua estrangeira e mesmo com a minha experiência no ensino do português, o ensino de uma língua estrangeira é diferente, por outro lado, nunca tinha trabalhado com uma faixa etária tão baixa que também exige de nós, professores, dinamismo e muita assertividade.

Ao longo do estágio, refleti sobre as minhas práticas e cheguei mesmo a pensar em abandonar. No entanto, houve da minha parte um grande esforço para colmatar as minhas carências, já que procurei adquirir e mobilizar conhecimentos para melhorar o meu desempenho, reformulei e tentei variar estratégias e materiais em contexto de sala de aula, de modo a estimular os alunos. Tentei que os alunos desenvolvessem a sua competência de oralidade, o que se tornou uma tarefa bastante árdua, uma vez que falavam em português grande parte do tempo. Sou consciente que aprendi bastante neste estágio e sei que exigiu de mim muito a concretização de outros estágios.

### 2.3. A prática de ensino de Espanhol no 1.º Ciclo

O estágio de 1.º ciclo de Espanhol também decorreu na Escola de Santa Clara, entre 18 de fevereiro e 15 de março 2013, sendo a professora cooperante Dora Afonso e a professora supervisora de estágio Alexia Dotras.

A turma era a mesma em que realizei a Prática Supervisionada de Inglês como já referi tinha um número elevado de alunos, sendo estes agitados, além de que o horário também não favorecia, uma vez que as aulas de Espanhol decorriam à sexta-feira das 16h às 16:50. As aulas lecionadas decorreram na biblioteca e na sala de aula da turma em análise.

O estágio iniciou no dia 18 de fevereiro de 2013, anteriormente reuni com a professora cooperante Dora Afonso que me deu algumas informações relativas à turma: os alunos eram um pouco agitados e barulhentos mas muito participativos, chamando-me à atenção para alguns casos, nomeadamente para o caso de dois alunos com necessidades educativas especiais. Informou-me também que esta turma já tinha tido Espanhol no ano anterior. Em relação ao horário em que iria decorrer o Clube de Espanhol, este era um pouco problemático, uma vez que era à sexta-feira aula e a aula poderia ser interrompida pela saída de alunos.

#### Descrição das aulas ministradas

A **primeira aula** foi no dia 18 de fevereiro. Iniciei a aula apresentando-me e depois propus aos alunos realizar uma atividade de apresentação. Todos os alunos estavam sentados no chão, na sala da biblioteca, formando um círculo. Em pé, disse a palavra *piña* e um aluno disse o nome do seu colega à direita, quando disse *naranja*, o aluno disse o nome do seu colega à esquerda, quando disse *¡Canasta revuelta!*, todos os alunos mudavam de lugar. Esta atividade gerou alguma confusão mas os alunos ficaram motivados. De seguida, como já tinha planeado, contei um conto, por isso escolhi a biblioteca para dar a minha primeira aula. Ao longo da leitura do conto de *Elmer*, de David MacKee, questionei os alunos para poder verificar os seus conhecimentos. Assim, perguntei: *¿De qué color es este elefante? ¿Cuántos elefantes hay?, ¿Cómo son estos elefantes?* (apêndice 1) e fui questionando-os também acerca do significado de algumas palavras. Os alunos responderam de forma entusiasta e demonstraram alguns conhecimentos de espanhol, pois identificaram cores, números e cumprimentos. A

leitura foi expressiva e os alunos tiveram várias reações ao longo da leitura. Para consolidação do léxico revisto, distribuí um pequeno livro elaborado por mim, com algumas partes do conto de *Elmer*, como expressões descritivas. Com os alunos fui lendo e pedindo-lhe que realizassem as tarefas: colorir e descreverem-se usando alguns dos adjetivos referidos. Para terminar a aula, pedi aos alunos para colorirem um *Elmer* em tamanho grande.

Nesta primeira aula cumpri o plano e pude verificar que os alunos já tinham bastantes conhecimentos da língua espanhola. A aula foi um pouco agitada, com bastante ruído e confusão, mas devido ao tipo de atividades realizadas, julgo ser normal, pois os alunos estavam sentados no chão da biblioteca bastante juntos, já que este é um espaço pequeno. Optei por este tipo de aula porque este estágio era um clube de espanhol e não se esperava que fosse uma aula formal, mas algo mais divertido, onde houvesse lugar para o contacto com a língua espanhola, aprendizagem de algumas estruturas mas essencialmente vocabulário. A expressão oral desenvolveu-se em questões que coloquei aos alunos e estes foram respondendo e, como já referi fiquei surpreendida por alguma fluência que os alunos mostraram. Ao nível do comportamento também é complicado chamar a atenção dos alunos, uma vez que a presença não é obrigatória e se fosse muito rigorosa os alunos poderiam não voltar. A supervisora referiu que em geral a aula correu bem, mas teria que impor regras aos alunos.

Na **segunda aula**, no dia 1 de março, comecei a aula com um **diálogo** com os alunos sobre o seu comportamento, depois distribuí uns cartões com as regras para o bom funcionamento da aula, usando o verbo “ser, ter” e “estar”. Pedi aos alunos que lessem as regras e questionei-os sobre os verbos usados nas frases. Os alunos reconheceram os verbos “ser, ter” e “estar” na 1ª pessoa do singular. Reparti uns cartões com imagens de animais que vivem em Espanha e pedi aos alunos que completassem as frases aí presentes com os verbos ser, ter e estar. Cada aluno leu em voz alta o seu cartão e os colegas tentaram adivinhar de que animal de tratava. Os cartões foram colados no mapa de Espanha, na zona correspondente.

Estava em plano a audição da música Arca de Noé, mas esta atividade não se realizou por falta de tempo e porque os alunos tiveram algumas dificuldades em preencher os cartões descritivos com os animais, usando os verbos e tive que corrigir parte deles, como também eles vinham colá-los ao mapa de Espanha, demorou mais do que eu esperava. Alguns alunos não entenderam o que lhes foi pedido, por isso a

atividade de completar as frases, demorou mais do que estava planeado. No entanto, os alunos gostaram da atividade de adivinhar os nomes dos animais através da descrição destes, e pude verificar que alguns alunos sabem muitos nomes de animais.

A **terceira aula** decorreu no dia 8 de março. Neste dia celebrava-se o dia internacional da mulher. Tendo este aspeto em mente, questionei os alunos sobre este dia. Depois apresentei aos alunos um mapa-mundo com a informação dos países que falam Espanhol e mulheres importantes que falam esta língua. Pedi aos alunos que lessem as informações. Em grupo **debateu-se** sobre essas mulheres e outras que os alunos conheciam. Solicitei aos alunos que observassem os verbos usados nos textos descritivos das mulheres. Os alunos aferiram que eram os verbos ser, ter e estar na 3ª pessoa. Distribuí uma ficha com adjetivos e os alunos teriam que escrever frases, usando os verbos referidos e os adjetivos aí presentes para caracterizar a uma mulher importante na sua vida. Os alunos **leram** os seus textos **em voz alta**, segundo o QECR é considerada uma atividade de expressão oral mas que implica outra destreza, a da leitura, uma vez que o aprendente vai proferir um discurso oral, embora seja lido, terá que o fazer em voz alta, com correção, entoação, entre outros. Para finalizar, em grande grupo revimos as estruturas gramaticais.

Esta aula correu bem, todos os alunos quiseram participar, todos quiseram que verificasse os seus trabalhos, o que gerou alguma confusão. O plano pareceu melhor elaborado e com sequência, já que em toda a aula focámos o mesmo tema: dia internacional da mulher, mulheres importantes que falam espanhol e caracterizar uma mulher importante na vida dos alunos, e com este tema ainda se trabalharam conteúdos gramaticais: verbos ser, estar e ter na 3ª pessoa do presente e alguns adjetivos caracterizadores. A expressão oral teve lugar no debate sobre mulheres que eles consideravam importantes e nas interações realizadas através de perguntas e repostas que foram levadas a cabo durante a aula.

A **quarta** e última aula do dia 15 de março foi dedicada aos dias festivos do mês de março. Comecei a aula questionando os alunos sobre o dia e o mês. Depois escrevi no quadro os dias da semana e os meses do ano. Os alunos ouviram uma música sobre os dias da semana e os meses. Na segunda audição, os alunos **cantaram** a música.

Os alunos elaboraram um cartaz com os dias da semana e os meses. Em **diálogo** com os alunos, fui conduzindo-os por perguntas até que me referiram os dias festivos do mês de março e pedi que escrevessem frases: “El día 19 de marzo de 2013 se celebra el

día del Padre”, “El día 20 de marzo se celebra la llegada de la Primavera” “El día 31 de marzo de 2013 se celebra la Pascua.”

Aquando do **diálogo** sobre os dias festivos do mês de março referiu-se o dia da primavera, ofereci a cada aluno um marcador para os livros com um poema sobre a primavera. Pedi aos alunos que lessem o poema e em grande grupo descodificou-se o vocabulário. Como esta foi a última aula deste estágio, despedi-me dos alunos e ofereci-lhes um desenho para colorir, desejando uma feliz Páscoa, uma vez que os alunos iriam entrar em férias da Páscoa. Os alunos aderiram bem às atividades, muitos deles já sabiam os dias da semana e os meses.

### **Reflexão crítica**

No geral este estágio decorreu bem. Os alunos tinham bastantes conhecimentos apenas eram agitados, barulhentos e com muitas dificuldades em se manter calmos e concentrados dentro de uma sala de aula. Como era um clube de Espanhol, pretendi que este fosse um espaço lúdico-pedagógico onde os alunos pudessem aprender o nível inicial da língua espanhola através de atividades divertidas e interativas para adquirirem o gosto pela língua espanhola. Os alunos mostraram-se sempre muito entusiasmados e abertos a novas aprendizagens. Ensinar espanhol a este nível foi uma experiência totalmente nova. Ao nível do comportamento era complicado ser muito rigorosa porque como era facultativa a assistência ao clube, se fosse demasiado exigente os alunos poderiam faltar.

No início os planos não tinham um contexto, mas fui melhorando este aspeto ao longo das aulas. Estabelecer um contexto ou propósito para uma aula pode ser algo opcional, mas na minha opinião pode ser útil para começar um plano de aula já que motiva os alunos e estabelece uma ligação entre as várias etapas, deste modo, os alunos ficam predispostos para saber sobre um assunto. O contexto serve para dar um objetivo às atividades desenvolvidas na aula, sendo também uma componente essencial nas atividades orais como refere Ken Jones (1982: 4-7 citado em Harmer, 2001: 274).

No que diz respeito aos conteúdos abordei aspetos básicos: apresentar-se; verbos ser, estar e ter; dias da semana e meses. Os alunos tiveram oportunidade de realizar atividades lúdicas, em que puderam desenvolver o domínio oral, a par do escrito, da língua espanhola. As estratégias foram diversificadas, mas sempre de cariz lúdico. Os alunos tiveram oportunidade de se expressarem oralmente, destreza à qual dei mais

ênfase através da audição e cântico de músicas, bem como leitura de contos e textos adaptados por mim, realização de pequenos debates e resposta a questões. Alguns alunos expressaram-se oralmente com alguma correção e nas interações orais verifiquei que estes tinham um leque vocabular significativo. As atividades de expressão oral neste nível são muito simples, já que se devem adequar ao seu nível como refere Gelart *et al.* (citado em Sánchez Lobato, 2004: 889) “deben adecuarse en función de los niveles más bajos comenzamos generalmente com temas muy concretos que se referien a la clase , a la familia, a los amigos, a la ciudad (...)” Todos os materiais da aula foram produzidos por mim.

Como iniciei a minha prática supervisionada com este clube, ao início não me sentia muito à vontade, mas ao longo das aulas fui ganhando confiança. Cometi alguns erros linguísticos, alguns por influência do português, mas ao longo das aulas fui colmatando as minhas lacunas.

Este estágio foi um grande desafio, em primeiro porque nunca tinha trabalhado com alunos desta faixa etária e verifiquei que requerem uma grande organização e recurso a uma grande variedade de estratégias e em segundo, os alunos nesta idade exigem um maior controlo, carinho e atenção.

#### **2.4. A prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo**

O estágio de 2.º ciclo de Inglês decorreu no Agrupamento de escolas Miguel Torga – Bragança, entre 6 e 30 de janeiro de 2014, sendo a professora cooperante Margarida Marques e a professora supervisora de estágio Elisabete Silva.

A Escola Secundária Miguel Torga foi inaugurada em 1987, situa-se na rua Miguel Torga, no bairro S. Sebastião. Esta escola agora é denominada por Agrupamento de Escolas Miguel Torga. As aulas de inglês estão repartidas por duas sessões: uma de 90 minutos e outra de 45 minutos, perfazendo 135 minutos na totalidade. As aulas de Inglês decorreriam à segunda-feira das 10:20 às 11:50 h e quinta-feira das 12:00h às 12:45. O horário de quinta era um pouco problemático, já que os alunos chegavam sempre atrasados porque iam para o bar, uma vez que só saíam às 13:30 para o almoço. As aulas lecionadas decorreram na sala de aula atribuída à turma, situada no segundo andar do edifício. Esta sala tinha um computador, quadro branco e videoprojector. A

turma do 5º era composta por 19 alunos, 6 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos de idade.

Dia 6 de janeiro iniciei a minha prática, tendo anteriormente assistido a duas aulas ministradas por uma colega. Nessas aulas, pude observar que alguns alunos têm bastantes dificuldades, já que nem conseguem copiar corretamente para os seus cadernos, não conseguem executar as tarefas e algumas vezes respondem às perguntas em português. Existem dois alunos assinalados com necessidades educativas especiais. No geral, são muito distraídos, conversam muito uns com os outros e a colega teve que os chamar à atenção mais que uma vez. No que concerne à participação, a maioria participa ativamente. Muitos dos alunos parece precisar de um acompanhamento individual, pedem a ajuda do professor constantemente e este também tem que verificar os trabalhos realizados, já que os alunos chegam a copiar do quadro com erros.

Antes de iniciar a minha prática, reuni com a professora da turma, que me caracterizou a mesma, referenciando os alunos que estão sinalizados com necessidades educativas especiais e os que revelam um comportamento mais perturbador. Referiu ainda que, em geral, são todos muito conversadores. Quanto à unidade que me coube, seria a quarta – *The Place to be*, em que os conteúdos vocabulares estavam relacionados com a casa e mobiliário. Quanto aos conteúdos gramaticais, teria que abordar os pronomes demonstrativos, a estrutura *there is, there are*, preposições de lugar e teria ainda que reforçar conteúdos anteriormente lecionados quer lexicais, quer gramaticais. A professora cooperante informou-me ainda que se realizaria um momento de avaliação dos alunos durante a minha prática supervisionada.

O manual da turma era *Way to go*, 5º ano. Este é constituído por dois livros: um manual com textos e algumas estruturas gramaticais e outro com exercícios de reforço, também contemplando recursos áudio.

### **Descrição das aulas ministradas**

Na **primeira aula** que decorreu no dia 6 de janeiro, como *warm-up* iniciei a aula apresentando-me: dizendo o meu nome e referindo que era de Bragança. Em simultâneo pedi aos alunos que observassem diferentes imagens de casas, apresentando-as, e questionei-os sobre qual dessas casas seria a minha. De seguida, pedi aos alunos que seguissem o meu exemplo estes **oralmente** apresentaram-se: indicando o seu nome e em que tipo de casa vivem e fiz as correções necessárias durante as suas intervenções.

Nesta primeira atividade introdutória, os alunos estavam muito entusiasmados. Para consolidação deste conteúdo lexical, distribuí uma ficha em que os alunos tinham que legendar imagens de casas; de seguida os alunos resolveram uma atividade de palavras cruzadas; a correção foi realizada **oralmente** através da “repetição mecânica” como refere Cassany, Luna e Sanz (1994).

Mostrei uma imagem de uma casa, dizendo aos alunos que aquela era a minha casa e questionei-os sobre que tipo de casa era aquela. Fui descrevendo a casa (*1st floor, ground floor*) e apresentei as divisões da casa. Depois questionei os alunos para verificar a compreensão dos vocábulos apresentados, por exemplo: *Is the attic the place where we sleep?* e os alunos **responderam**. Distribuí uma ficha, onde os alunos legendaram as várias divisões da casa.

Apresentei aos alunos a casa de duas personagens Phineas e Ferb, e pedi aos alunos que resolvessem a ficha construindo frases, dizendo em que parte da casa se encontravam estas personagens. O exercício foi corrigido **oralmente**, os alunos responderam corretamente usando inglês.

Todas as atividades previstas no plano tinham sido cumpridas, mas ainda faltavam alguns minutos para terminar a aula e, por sugestão da professora cooperante, pedi aos alunos que escrevessem um texto em que se descrevessem, referissem a sua família e a sua casa. Os alunos terminaram esta atividade em casa.

As atividades realizadas durante a aula eram bastante simples, pelo que deveriam ter um maior grau de dificuldade. Aquando da planificação, achei que as atividades eram suficientes, tendo em conta as observações anteriores, mas não sei se foi por ser o primeiro dia, os alunos comportaram-se bem e executaram tudo rapidamente. Nas seguintes aulas, deveria ter este aspeto em conta e para reforço dos conteúdos lecionados poderia pedir a realização de exercícios, mas com um grau de dificuldade maior.

A professora cooperante pediu-me que em relação ao vocabulário, esclarecesse os alunos sobre a diferença entre os vocábulos *toilet* e *bathroom* para estes entenderem o motivo de usarem a expressão *May I go to the toilet?*

Nas atividades orais, os alunos tiveram uma cooperação satisfatória e alguns parecem sentir-se à vontade na expressão oral.

No dia 9 de janeiro (**segunda aula**), como *warmer* com o intuito de relembrar o vocabulário da aula anterior, desenhei no quadro, uma casa com divisões e objetos, pedi

aos alunos que identificassem as divisões da casa. Os alunos **falaram** e foram descrevendo a casa.

Como atividade de pré-audição de um texto, apresentei as personagens do texto (do seu manual), referindo que elas estavam em diferentes divisões da casa e pedi aos alunos que lessem o texto em silêncio. Depois da leitura silenciosa, questionei os alunos sobre o significado de algumas palavras desconhecidas e terminei questionando-os sobre em que divisão se encontrava cada personagem. Para verificar se tinham compreendido o texto, disse aos alunos que iriam ouvir o texto e que durante a audição teriam que resolver um exercício de compreensão. A correção foi **oral**.

Como linha condutora da aula, referi que uma das personagens do texto adorava esconder objetos e dava pistas à sua irmã para ela descobrir esses objetos. Os alunos visualizaram uma apresentação e durante esta, questionei os alunos sobre o local onde se encontravam esses objetos, tentando que nas suas **respostas** estes usassem as preposições de lugar. Como atividade de verificação deste conteúdo, os alunos resolveram uma ficha entregue por mim. Os alunos não terminaram esta ficha, tendo terminado em casa.

As atividades que são apresentadas de uma forma lúdica são levadas pelos alunos com mais ânimo, ao longo desta atividade estiveram muito participativos.

O plano não foi cumprido na sua totalidade, ficando por terminar e corrigir a última ficha, mas no geral as atividades decorreram bem. No entanto, tive algumas falhas na pronúncia, e também não aproveitei todo o vocabulário que surgiu ao longo da aula, para esclarecer os alunos. Continuo como nos estágios anteriores um pouco presa ao plano. Os alunos em relação à expressão oral vão sendo capazes de se expressar sobre coisas concretas e a maioria quer intervir, cometem alguns de concordância.

A **terceira aula** (13 de janeiro) iniciou com a correção do trabalho de casa. Esta atividade não estava prevista no plano de aula, mas no início da aula os alunos interpelaram-me, mostrando-me os exercícios e questionando-me se estavam bem. Decidi corrigir a ficha em voz alta para toda a turma.

Como *warm up*, os alunos visualizaram a imagem de uma casa (apêndice 2), apresentei essa casa como sendo das personagens do texto da aula anterior. Questionei os alunos para verificar conteúdos lexicais e gramaticais: *Has Jack and Julie's house got five floors? Has it got four bedrooms? Has it got two kitchens?* As respostas teriam que estar de acordo com a imagem e **encorajei-os para que respondessem** de uma

forma completa, como: *No, it hasn't got. It has got one kitchen.* Depois de verificar estes conteúdos, mostrei aos alunos a imagem de uma casa sem mobiliário. Questionei-os sobre o que faltava naquela casa, os alunos **responderam** “furniture”, disse-lhes que dentro de um saco continha várias imagens com mobiliário e objetos de casa e eles teriam que identificar essas imagens e colocá-las no local correto. Cada aluno viria por sua vez ao quadro, retiraria uma imagem e colocá-la-ia na respetiva divisão, dizendo em **voz alta** *This is... and it is for the kitchen or bedroom.* Os alunos aderiram muito bem a esta atividade, já que permitia algum movimento e **expressavam-se oralmente**. Todos quiseram participar e queriam-no fazer mais que uma vez. Durante esta atividade houve um pouco de agitação, mas creio que é normal, já que os alunos se movimentavam pela sala e todos queiram responder. A professora cooperante pediu-me que os alunos copiassem para os seus cadernos este vocabulário.

Com o objetivo de introduzir os pronomes demonstrativos, estabeleci um contexto, referindo que a personagem do texto se esquecia do nome do mobiliário e objetos de casa e que teríamos de a ajudar nessa tarefa de lembrar os objetos. Os alunos visualizaram uma apresentação que continha imagens e perguntas, **questionava-os e eles respondiam** consoante a pergunta: *What is this?, This is a sofa./ What are these?, These are lamps./ What is that?, That is a bookcase/ What are those?, Those are beds.* Questionei os alunos sobre o uso dos pronomes demonstrativos, para estabelecer as regras e para os alunos verificarem o seu uso. Em pares pedi aos alunos para continuarem esta atividade, fazendo perguntas e respondendo **oralmente**, usando os pronomes demonstrativos.

O plano desta aula não foi cumprido, pois a correção dos exercícios da aula anterior ocupou algum tempo desta aula, como a cópia do vocabulário relativo ao mobiliário para os cadernos. Os alunos são um pouco lentos e eu ainda sou pouco assertiva, deveria ser mais clara e exigente quando me refiro ao tempo de uma atividade, mas como alguns alunos têm dificuldades e são bastante lentos, fico sempre com receio de os prejudicar ao não dar tempo suficiente.

A propósito do mobiliário e dos objetos de casa, aproveitei para questionar os alunos sobre o plural de alguns nomes, o uso dos artigos *a/an* e lembrar o verbo *to be*, já que muitos alunos demonstraram confusão na sua flexão.

Nesta aula houve muita interação oral o que resulta bem porque teve um pouco de carácter lúdico, os alunos gostam de ser questionados como se de um jogo se

tratasse. Há que referenciar que nem todos os alunos responderam e que queriam ser sempre os mesmos e eu tive que pedir que permitissem que outros colegas respondessem.

A aula do dia 16 de janeiro (**quarta aula**) iniciou-se com a correção da ficha, em que os alunos tinham que usar os pronomes demonstrativos. A correção realizou-se através da projeção da ficha, questionei os alunos, estes **respondiam** e verificavam na apresentação a ortografia.

Com a intenção de ampliar mais o vocabulário relativo à casa, mostrei uma imagem exterior de uma casa e questionei os alunos: *Is the roof black? Are the windows blue?* Os alunos **responderam** consoante a imagem para adquirirem vocabulário relativo ao exterior da casa; os vocábulos surgiam na apresentação. Nesta etapa da aula, deveria ter colocado questões aos alunos para eles irem descobrindo o vocabulário, não o devia ter mostrado todo. De seguida, pedi aos alunos que legendassem uma imagem com os vocábulos anteriores.

Os alunos leram em silêncio um correio eletrónico que a personagem do texto escreverá a uma amiga, descrevendo a sua nova casa e de seguida os alunos resolveram um exercício de compreensão classificando as afirmações de verdadeiras ou falsas. A correção deste exercício foi feita **oralmente**.

Questionei os alunos, *In Julie's new house, are there three bedrooms?*, com o objetivo de que tomassem contacto com a estrutura *there is/ there are*. Escrevi a frase no quadro e questionei os alunos sobre a sua função. Pedi aos alunos para resolverem um exercício do seu manual sobre este item. O exercício foi corrigido **oralmente**.

O plano desta aula concretizou-se na sua totalidade, mas algumas atividades não foram bem elaboradas ou eram demasiado simples. Inicialmente deixei que a correção dos trabalhos de casa se prolongasse por algum tempo, porque alguns alunos não tinham feito os exercícios em casa e estiveram a copiar todas as respostas. Neste ponto, continuo a ser bastante permissiva e deixo os alunos prolongarem-se demasiado. Quanto à exploração do texto, poderia ter trabalhado o conceito de correio eletrónico, já que é uma tipologia de texto bem conhecida pelos alunos, mas ainda não fora abordada na língua inglesa.

A supervisora referiu que devo verificar a minha pronúncia em algumas palavras e que ainda cometi alguns erros linguísticos. Sugeriu-me que numa das próximas aulas

tentasse ser mais criativa e planeando um atividade mais lúdica, não me cingindo apenas ao uso do manual.

Nas interações orais, os alunos participam ativamente, sempre que não sabem alguma palavra vou ajudando-os e corrigindo-os.

No dia 20 de janeiro (**quinta aula**), seguindo a sugestão da supervisora e como forma de rever vocabulário e conceitos gramaticais, sugeri aos alunos desenvolver a seguinte atividade: dividi a turma em três grupos e pedi a cada grupo que elegeisse um representante. O representante de cada grupo sentou-se à frente do seu grupo e atrás de cada elemento coloquei a imagem de uma casa. Os alunos aqui sentados teriam que **questionar** os colegas, usando a estrutura “Are there... Is there...?” e os colegas **responderiam** sim ou não. Os alunos sentados tinham que **fazer uma descrição da casa** (apêndice 3), ganhando a equipa que realizasse a descrição mais pormenorizada e fidedigna. Como pude constatar, os alunos divertiram-se muito com esta atividade e demonstraram compreender e **expressar-se oralmente** sobre os conteúdos.

Escrevi no quadro “Home sweet home”, sendo esta expressão o título de uma canção, questionei os alunos sobre o seu significado e à medida que os alunos respondiam fui escrevendo as palavras proferidas por estes – **chuva de ideias** – atividade sugerida por Cassany, Luna e Sanz. (1994). Insisti com os alunos na distinção entre as palavras *home/house*. Pedi aos alunos que abrissem os seus manuais e informei-os que aquele texto era a letra de uma música; solicitei que a lessem e tentassem completá-la com as palavras que faltavam. Os alunos ouviram uma música e durante a audição verificaram as suas respostas. Ainda no que se refere à temática deste item pedi aos alunos que realizassem os outros dois exercícios do manual; estes exercícios debruçavam-se sobre os pronomes demonstrativos e as expressões *there is/there are*; a correção realizou-se **oralmente**. Já referi anteriormente que as atividades lúdicas, como jogos ou canções, resultam muito bem e talvez por isso os alunos quiseram ouvir mais uma vez a música para poder **cantá-la**.

Distribuí uma ficha com o título “Home Sweet home” e pedi aos alunos que descrevessem a sua casa usando expressões como: *My house is... There is..., There are... I love my house!*. Alguns alunos leram em **voz alta** as suas descrições. Na execução desta atividade, tive que prestar o meu apoio aos alunos circulando de mesa em mesa. A professora cooperante também me ajudou.

Na **sexta aula** (dia 23 de janeiro), as atividades realizadas durante esta aula tinham como objetivo rever os conteúdos lecionados ao longo das aulas por mim ministradas, uma vez que os alunos iriam realizar uma ficha de avaliação sumativa na aula seguinte. A aula iniciou com a correção do trabalho de casa; **questionei** os alunos para verificar as suas **respostas**. Relembrei aos alunos que lhes tinha pedido que desenhassem as suas casas, os alunos forneceram-me esses desenhos e entreguei-os a alunos distintos para que todos tivessem um. Um aluno de cada vez **descreveu em voz alta** o desenho que lhe coube e o aluno-autor do desenho teve que identificar o seu desenho/ a sua casa, a descrição de objetos é uma das atividades que se pode realizar para treino da destreza oral.

Pedi a um aluno que lesse uma descrição de divisões de uma casa; à restante turma distribuí uma ficha com imagens dessas divisões mas que não estavam completas. À medida que se realizava a leitura, os alunos tinham que desenhar os objetos que faltavam.

A **última aula** decorreu no dia 27 de janeiro. Nesta aula os alunos resolveram uma ficha de avaliação sumativa. Composta por uma primeira parte de audição, vocabulário, gramática, leitura e compreensão e expressão escrita. A ficha de avaliação sumativa foi elaborada por mim e pela professora cooperante. Durante a execução da ficha de avaliação pude observar como alguns alunos eram exigentes consigo mesmos, uma vez que se não sabiam alguma resposta ficavam desesperados, pois isso podia prejudicar a sua avaliação, outros demonstraram total desconhecimento, chegando a responder às perguntas em português, estes alunos estão referenciados com necessidades especiais e ao longo das aulas não prestam atenção, inclusive quando lhe fazem reparos.

### **Reflexão crítica**

Os constrangimentos neste estágio foram bem menores do que nos outros estágios. Ao início achei que não seria capaz de realizar a minha prática no ensino de inglês, mas ao terminar este estágio, tive a noção que havia melhorado mas ainda posso e devo melhorar mais.

Ao nível da planificação e abordagem dos conteúdos segui o programa da disciplina de inglês, seguindo as indicações da professora cooperante. Os planos que elaborei continham menos erros e foram sujeitos a menos correções que nos estágios

anteriores. Havia um fio condutor nas várias etapas das aulas e havia ligação na transição das várias etapas. Quando não concretizei o plano na sua totalidade, deveu-se à inclusão de outras explicações ou (como já referido em outras reflexões) a pouca assertividade. Continuei neste estágio a ser um pouco permissiva em relação ao tempo de realização das atividades. Sobre este aspeto já me pronunciei anteriormente, como não sou a professora da turma tenho algum receio de impor tempo, não deixando os alunos terminar as tarefas. Quatro semanas na minha opinião não suficientes para conhecermos razoavelmente os alunos.

Quanto às estratégias, tentei diversificar, tendo em conta as sugestões da professora cooperante e da supervisora. No geral, pareceram-me apropriadas e bem elaboradas, embora se pudessem usar outras ou concretizar/ desenvolver de outra forma. Mas continuo a defender que algumas estratégias parecem-me ser as mais adequadas para estes alunos. Os alunos ao longo das minhas aulas tiveram oportunidade de ler, jogar, ouvir e expressar-se oralmente, este último ponto na minha opinião é bastante importante. A **expressão oral** cingiu-se a atividades simples, em que questionava os alunos e estes respondiam, diálogos, descrições realizadas pelos alunos, repetição mecânica, canções, mas neste nível os alunos não têm capacidade de proferir discursos longos com recurso à língua visada. Apenas tenho a apontar que quando os alunos se expressaram oralmente, houve vezes que não os corriji devidamente. Os materiais usados alternaram-se entre o manual e os materiais construídos por mim, sendo estes diversificados para não criar monotonia.

Consegui estabelecer uma relação de empatia, os alunos mostraram gostar das minhas aulas, respeitar-me e ter carinho por mim. Na última aula, despediram-se de mim de uma forma muito carinhosa, pedindo para voltar outro dia. Quanto ao meu desempenho, estive mais segura, embora continuasse presa ao plano, como referia a supervisora. Considero que dei mais um passo no meu caminho como professora.

## **2.5. A prática de ensino de Espanhol no 2.º Ciclo**

O estágio de 2.º ciclo de Espanhol decorreu na Escola Paulo Quintela, entre 22 de abril e 16 de maio de 2014, sendo a professora cooperante Teresa Tronjo e a professora supervisora de estágio Alexia Dotras.

A Escola Paulo Quintela, agora agregada ao agrupamento de escolas Emídio Garcia, congrega estabelecimentos de ensino público do concelho de Bragança, localizada na Avenida General Humberto Delgado, na cidade de Bragança. O clube de espanhol, aquando da minha prática supervisionada, era composto por 3 alunos- rapazes com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos de idade. As aulas de Espanhol decorriam à quarta-feira das 13:50 h às 15:20, na sala quatro do bloco 1.

O estágio iniciou no dia 23 de abril de 2014, tendo anteriormente assistido a uma aula ministrada por uma colega. Nessa aula estavam apenas três alunos e foi dedicada à literatura tradicional. Observei durante essa aula que os alunos dominavam bem o Espanhol, embora nunca tivessem tido aulas efetivas de Espanhol, mas eram muito faladores e agitados.

Antes de iniciar a minha prática pedi algumas informações à professora cooperante Teresa Tronjo que me deu alguns esclarecimentos relativos ao funcionamento do clube e aos alunos, caracterizando-os como algo agitados e barulhentos mas muito participativos. Não havia um número certo de comparências e este número tinha variado nas aulas anteriores entre dois a dez, mas no momento que iniciei a minha prática apenas três alunos eram assíduos. Como se tratava de um clube a comparência não era obrigatória e alguns dos alunos que compareceram inicialmente, nesse momento tinham aulas de apoio no mesmo horário.

Junto das colegas que realizaram a sua prática fiz um levantamento dos conteúdos abordados. Na planificação das minhas aulas teria em conta os conteúdos abordados pelas colegas e o exposto no programa de Espanhol de 2º ciclo, mas não poderia esquecer que era apenas um clube e que ali o contacto com a língua teria mais uma vertente lúdica.

### **Descrição das aulas ministradas**

A **primeira aula** foi no dia 23 de abril. Iniciei a aula apresentando-me. Propus aos alunos uma atividade de apresentação: distribuí pelos alunos um pedaço de papel e cada um escreveu o seu nome, eu inclusive. Depois os alunos devolveram-me os papéis e cada um escolheu um. Cada aluno teve que descrever **oralmente** a pessoa que lhe coube e os restantes teriam que adivinhar de quem se tratava. Esta atividade teve como objetivo a apresentação de cada elemento e a revisão dos conteúdos relativos à descrição.

De seguida iniciei um **diálogo** com os alunos, questionando-os se eram de Bragança, se moravam com as suas famílias e em que tipos de casa habitavam. Os alunos dialogaram comigo usando a língua espanhola, cometendo alguns erros que fui corrigindo. Distribuí uma ficha com uma banda desenhada e os alunos ouviram o texto e completaram-no com as palavras que faltavam relativas à temática da casa. Depois pedi aos alunos que construíssem a sua casa, reparti cartolinas e imagens com várias divisões da casa. Os alunos recortaram essas imagens e coloram-nas na cartolina, legendando as várias imagens. Quando finalizaram esta tarefa, dei-lhes um guião para a apresentação da sua casa. Em conjunto lemos o guião e cada aluno preparou-se para apresentar a sua casa. Os alunos **oralmente apresentaram as casas**, dirigindo-se às professoras que assistiam à aula, pois os alunos apenas eram três. Durante a apresentação fui colocando perguntas, como *¿De quién es este dormitorio? ¿Cuántos dormitorios tiene tu casa?*

Em **diálogo** com os alunos conduzi-os até ao conteúdo que nos faltava abordar da casa – mobiliário – e propus-lhes uma atividade: dentro de um saco tinha várias peças de mobiliário e objetos de casa, cada aluno tiraria um à sorte e os colegas teriam que o **questionar** com o objetivo de adivinhar do que se tratava. À medida que adivinhavam os vocábulos, os alunos faziam o seu registo numa ficha que previamente lhes havia repartido.

Estabeleci um **diálogo** com os alunos, questionando-os sobre como era o seu quarto. Furneci-lhes um guião, de modo a que eles me descrevessem o seu quarto. Durante a **descrição oral**, fui-lhes colocando mais questões e incentivei os colegas a fazerem o mesmo.

Apresentei aos alunos a imagem do quarto da personagem que tinha surgido anteriormente e fui-os interrogando sobre a localização de vários objetos, os alunos teriam que nas suas respostas **orais** usar preposições e advérbios de lugar.

Como já havia verificado pela aula de observação, os alunos detêm bastantes conhecimentos da língua espanhola e várias vezes fiquei admirada pelos vocábulos que conheciam e até pela correção **oral** que se faziam uns aos outros. Um lado negativo deste pequeno grupo é que os alunos são muito agitados, ruidosos, estão constantemente na brincadeira e é necessário chamá-los à atenção e fazê-los refletir sobre o seu comportamento, mas é necessário fazê-lo com algum cuidado pois como é um clube se for demasiado rigorosa podem não comparecer.

Esta aula representou um momento lúdico, sendo possível graças ao número reduzido de alunos, em que eu não tenho apenas o papel de professora mas acabo por ter um papel também de companheira- participante como refere Harmer (2001: 275-276), já que também realizo as atividades com eles. Dei ênfase à **oralidade** já que opino que no caso de um clube é importante que eles contactem com a língua, não de uma forma tão rigorosa ou cuidadosa como é a escrita, pois a oralidade normalmente associa-se a algo mais espontâneo e possivelmente mais apelativo.

Na **segunda aula**, no dia 30 de abril, como *warm up* ou *calentamiento* questionei os alunos sobre a sua casa e a constituição da sua família, pois esta aula seria dedicada à família e parentescos. Sugeri aos alunos que realizássemos um jogo, com o objetivo de completarmos a árvore genealógica da família González. Os jogos como Harmer (2001: 172) propõe são atividade de expressão oral, como é o caso deste jogo de perguntas e respostas. Expliquei as regras: cada aluno recebeu uma folha com a árvore genealógica da família González; os jogadores posicionaram os seus peões no tabuleiro; o jogador que iniciou foi sorteado; depois, por sua vez, cada jogador lançou o dado, movendo-se o número específico de casas e **oralmente** tinha que responder à pergunta que lhe era proposta na casa. Se completasse corretamente a frase, receberia uma carta contendo informações que o iriam ajudar a preencher a árvore que tinha recebido, Venceria quem completasse em primeiro a árvore genealógica.

Como nesta aula apenas compareceram dois alunos, no jogo ambos os alunos se iam ajudando e preenchendo a árvore em conjunto. O objetivo era rever e familiarizar-se com os graus de parentescos. A árvore genealógica foi preenchida com sucesso. Os graus de parentesco foram o conteúdo que os alunos menos dominavam até ao momento. Propus aos alunos que completassem a sua árvore genealógica, presente numa ficha por mim distribuída. Na execução desta atividade verifiquei que os alunos desconheciam os nomes dos seus familiares e se os tinham ou não, apenas souberam identificar pai, mãe, irmãos e pouco mais. Quando os questionei sobre o nome dos seus avós, quer paternos quer maternos, estes desconheciam-nos. Este acontecimento fez-me refletir e em **diálogo** com os alunos, tentando motivá-los para questionarem os seus pais sobre os nomes dos seus avós, tios e primos, referindo-lhe que a família é importante e que podiam ser familiares de pessoas importantes, talvez pudessem descender de reis. Acho que consegui motivá-los porque na aula seguinte, eles já me souberam nomear alguns dos seus familiares, onde viviam e se os conheciam. Fiquei satisfeita por ter

conseguido aguçar-lhes a curiosidade para uma questão que para mim é de extrema importância: a família.

Na etapa seguinte da aula abordámos conteúdos relativos ao vocabulário de compras, lojas, alimentação. Assim, como fio condutor da etapa anterior, em **diálogo** fomos abordando questões relativas às compras: quem faz as compras em casa, o que compram e expliquei-lhes a diferença entre as expressões espanholas “ir de compras o hacer la compra”. Nesta etapa da aula tinha colocado em plano jogar ao enforcado, mas como a atividade anterior demorou mais algum tempo do que estava estipulado, distribuí uma ficha que continha imagens de vários estabelecimentos e fui-os questionando sobre o seu nome, que os alunos registaram por baixo das imagens. Como último exercício desta ficha de trabalho tinham que unir com setas os vocábulos às imagens, sendo apenas esta atividade de reforço. Aproveitei para questionar os alunos sobre o significado da palavra seta, que em Espanhol significa cogumelos, explicando-lhes a noção dos falsos amigos.

Para rever ou aprender nomes de alimentos propus aos alunos jogar à “Pesca”. As cartas estavam divididas em dois montinhos, viradas do avesso: umas continham palavras e outras imagens. Os alunos iam tirando uma carta de cada montinho ou palavras ou imagens. Eles tinham que fazer um par (por exemplo, a imagem de uma maçã e a palavra maçã). Ganharia quem realizasse mais pares. No final, pedi aos alunos para fazerem uma lista de compras com aqueles alimentos (esta atividade também é sugerida por Harmer (2001: 172): um aluno **dizia**: *tengo queso, guisantes y sardinas*, o seguinte repetia e acrescentava os seus próprios alimentos.

A **terceira aula** decorreu no dia 7 de maio. Nesta aula continuar-se-ia a abordar a temática das compras, lojas, serviços e direções. Para estabelecer um ponto de referência, questionei os alunos sobre se tinham ido à feira das “cantarinhas”, se tinham comprado algo. De seguida, sugeri aos alunos realizar um conto **oralmente**, cada aluno escolheria uma imagem (de uma loja) (apêndice 4) ao acaso e teriam que ir construindo frases usando o vocábulo referente a esse estabelecimento com o objetivo de contar uma história. No início desta atividade apenas tinha dois alunos na sala, eu participei com eles, cada um foi retirando uma imagem e o conto iniciou com “Erase una vez”, sugeri aos alunos que fossem acrescentando detalhes ao conto. Os alunos participaram com entusiasmo na atividade, falando em espanhol com alguma fluidez, o que não deixa de me surpreender, porque estes alunos nunca tiveram efetivamente aulas de espanhol. Mas

como eles me explicaram têm necessidade de saber espanhol pela proximidade, pelo facto de passarem férias em Espanha e também porque veem canais de televisão espanhóis.

Com o objetivo de alargar o vocabulário referente a lojas e serviços, propus uma atividade: leria uma definição e os alunos teriam que adivinhar de que loja ou serviço se tratava. Para reforço destes conhecimentos pedi aos alunos legendassem imagens.

Mostrei um mapa aos alunos e questionei-os sobre como podia chegar a um lugar da cidade indicando que estava num outro local, ajudei-os na sua expressão oral escrevendo no quadro um exemplo que serviria de modelo para as suas intervenções orais, por exemplo: “¿Dónde está la biblioteca? La biblioteca está en la calle José, sigues todo recto por la calle de la escuela...”.De seguida, dividi os alunos em dois grupos, mas como eram apenas três alunos eu fazia parte de uma equipa. Cada grupo recebeu um mapa com alguns locais já registados e com indicações para perguntar pela localização de outros. Cada grupo por sua vez explicava **oralmente** ao outro grupo como iria chegar ao ponto por eles questionado com o objetivo de completar o mapa. Os alunos foram dando indicações usando sempre a língua espanhola, às vezes com alguma dificuldade. Esta atividade está descrita num dos quadros do QECR (2001: 90)

A aula terminou com bastante entusiasmo por parte dos alunos, que referiram que se divertiam muito nas aulas de Espanhol. Um aluno, que tinha faltado na aula anterior, ficou muito pesaroso quando os colegas lhe descreveram o que tinham feito.

As atividades decorreram de uma forma fluida com ligação entre as várias etapas e os alunos aderiram de uma forma entusiasta.

A **quarta aula** do dia 14 de maio foi dedicada ao texto dramático com o objetivo da **dramatização**, atividade sugerida por Harmer (2001: 271) de um texto em língua espanhola na festa de final de ano, atividade sugerida pela professora orientadora. Esta seria a última aula desta prática. O plano desta aula seria muito mais simples, já que o objetivo era dar a conhecer as personagens do texto e dramatizá-lo.

Iniciei a aula questionando os alunos se reconheciam as personagens Don Quixote e Sancho Pança, mostrando-lhes imagens dessas personagens. Como os alunos não as conheciam forneci-lhes algumas informações sobre elas, sobre a obra em que eram protagonistas e o seu autor; expliquei-lhes também a importância desta obra na literatura espanhola.

Sugeri aos alunos a leitura de um episódio de “Don Quixote de la Mancha”, adaptado para as crianças: “Aventura dos moinhos de vento”, que na minha opinião era o mais indicado para estes alunos e com uma componente mais paródica. Os alunos e eu lemos o texto em **voz alta** e em grupo descodificou-se o texto. Os alunos questionaram-me sobre o significado de algumas palavras e também me chamaram à atenção para a forma como algumas palavras estavam escritas, ao que expliquei que o espanhol usado não era contemporâneo por isso o motivo da ortografia diferente. Os alunos deste clube deixam-me surpreendida com a sua perspicácia.

Na etapa seguinte, os alunos ouviram uma música sobre Don Quixote e Sancho Panza, tendo que completar a letra durante a audição. No final questionei-os sobre outras informações relativas às personagens que eram fornecidas na música, como alguns adjetivos caracterizadores e outras personagens associadas.

Distribuí o texto dramático, que consistia num texto produzido por José Luís García, com o objetivo de ser dramatizado consultado numa página web dedicada a guiões para dramatização. Este texto sofreu algumas adaptações realizadas por mim com o objetivo de se adequar ao número de alunos (três). A pesquisa e escolha de um texto para dramatização foi uma tarefa árdua, pois os textos encontrados ou eram demasiado infantis ou necessitavam de muitas personagens. Como tinha em mente que seria importante escolher um texto que se referisse a aspetos da cultura espanhola, achei que este seria o mais adequado. Em silêncio os alunos leram o texto e em grupo realizou-se a descodificação deste. Cada aluno escolheu uma personagem para a dramatização. Os alunos **dramatizaram** o texto (apêndice 5) e fui dando indicações quanto ao tom de voz e à postura.

Terminei a aula falando com os alunos sobre a dramatização do texto e mostrando a minha disponibilidade para os ajudar. Nesta parte da aula, a professora cooperante informou-me que já não ocorreria a dramatização na festa de final do ano letivo, uma vez que o programa já estava feito. Sugeri aos alunos que estudassem o texto e que viria vê-los a dramatizá-lo conjuntamente com as restantes colegas de estágio. Esse encontro ficou marcado para o dia 28 de maio, dia em foram distribuídos uns diplomas de participação no clube de espanhol.

## **Reflexão crítica**

Ao longo deste estágio preparei as aulas com muito empenho, aplicando muito do meu tempo à pesquisa e seleção de materiais e atividades, já que tinha em mente que era um clube de espanhol e que a aprendizagem se faria de uma forma mais divertida ou lúdica. Senti um pouco de frustração devido ao reduzido número de alunos que frequentavam o clube, mas isso nunca afetou quer a preparação, quer a minha performance. É, na minha opinião, um pouco desalentador que os alunos/ pais não queiram aproveitar oportunidades como esta, uma vez que um clube permite que os alunos se mantenham ocupados e alarguem os seus conhecimentos.

No geral, este estágio decorreu bem, os alunos surpreenderam-me com os seus conhecimentos, tinham apenas como lado negativo o facto de serem agitados, barulhentos e com muitas dificuldades em manter-se calmos e concentrados dentro de uma sala de aula, facto com que lidei em todas as aulas chamando-os à atenção e fazendo-os refletir sobre o seu comportamento. Pelo facto de ser um clube, ser muito rigorosa com os alunos, o que se revelava por vezes complicado porque poderia por em causa a sua assiduidade.

Como a prática supervisionada no 2.º ciclo de Espanhol tinha que ser concretizada num clube de espanhol, uma vez que o ensino de espanhol no 2º ciclo é inexistente, pretendi que este tivesse uma vertente mais lúdico-pedagógica em que os alunos pudessem aprender, contactar e adquirir o nível inicial da língua espanhola através de atividades divertidas com o objetivo geral de adquirirem o gosto pela língua espanhola. Os alunos revelaram-se sempre muito entusiasmados e disponíveis para novas aprendizagens. Como já havia referido na reflexão do 1º ciclo de espanhol, ensinar espanhol nestes níveis é uma experiência totalmente nova e diferente, mas muito compensadora.

Acima de tudo, este estágio constitui-se como um grande desafio pela própria pesquisa e criação de materiais adequados a um clube: jogos, atividades orais, audições; que sempre foram recebidas com entusiasmo por parte dos alunos. Foi um trabalho árduo mas até para mim foi muito divertido. A expressão oral foi concretizada por diálogos, dado que como refere Sánchez Lobato (2004: 891) “Los diálogos son actividades que suelen practicarse en los niveles iniciales. En estas primeras etapas, se trata, generalmente, de microdiálogos que los estudiantes practican de una manera más formal, repitiendo estructuras básicas y sencillas (...)”, acrescenta ainda que quando

questionamos sobre o que é isto e assinalando, apenas se trata de uma prática comunicativa formal mas quando questionamos quem faz as compras em tua casa, ou o que compras, as respostas são mais significativas porque os alunos têm que procurar informação real. Assim o diálogo constitui-se de uma prática comunicativa mais autêntica. Também se realizaram atividades lúdicas em que a expressão oral foi utilizada, dramatizações, fornecer informações – *juego de roles*. Os alunos participaram ativamente em todas as atividades, tentando fazê-lo em espanhol e quando não o conseguiam utilizavam as estratégias de comunicação: usando palavras da língua materna, mas nada os inibia à concretização da sua expressão.

## **2.6 A prática de ensino de Inglês no 3.º Ciclo**

O estágio de 3.º ciclo de Inglês decorreu no Agrupamento de escolas Emídio Garcia – Bragança, entre 5 de novembro e 28 de novembro de 2013, sendo a professora cooperante Maria João Ramos e a professora supervisora de estágio Elisabete Silva.

A Escola Secundária de Emídio Garcia está situada na rua Engenheiro Adelino Amaro Costa, esta designação sucedeu à de liceu de Bragança, que passou por várias designações, desde a sua fundação em 1853 (Liceu Nacional de Bragança). Inicialmente estava vocacionada para proporcionar formação pré-universitária a alunos de todo o distrito, conheceu períodos de grande fulgor académico e cultural e foi designada Escola Secundária, desde que foram instituídos os cursos unificados. Agora está integrada num agrupamento que agrega várias escolas.

As aulas de inglês estão repartidas por duas sessões: uma de 90 minutos e outra de 45 minutos, perfazendo 135 minutos na totalidade.

A proposta das metas de aprendizagem da escola Emídio Garcia para a Língua Estrangeira- Inglês apresenta os desempenhos esperados nos percursos de 3º ciclo de escolaridade nos contextos curriculares de Língua Estrangeira I (LE I). A elaboração destas metas tem como documentos de referência: o programa nacional de Inglês em vigor, como, as preferências desenvolvidas no Currículo Nacional do Ensino Básico, nomeadamente nas «Competências Essenciais» das Línguas Estrangeiras, em articulação com os níveis, da escala de competências do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). As metas intermédias de aprendizagem do 8º ano do Ensino Básico - 3.º Ciclo / Inglês LEI estão estabelecidas segundo o QECR, sendo o

nível A2.2. O aluno deverá ser capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata, comunicar sobre tarefas simples e rotinas e descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas

O Programa de Inglês, para o 3º Ciclo, do Ministério Educação e da Ciência, estabelece como finalidades para o ensino-aprendizagem da língua Inglesa no Ensino Básico o desenvolvimento do aluno não apenas no campo cognitivo, mas também nos domínios afetivo, social e moral. O professor deve adotar metodologias centradas no aluno, para que este seja um agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem, pois desta forma a aprendizagem será mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem diretamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno, mas também como pessoa. Na planificação teria que ter em conta ambos os aspetos referidos.

As aulas lecionadas por mim decorreram na sala de aula atribuída à turma, situada no segundo andar do edifício, Co7.

A turma do 8º F inicialmente era composta por 15 alunos, mas uma aluna foi transferida para outra turma, ficando composta por 6 rapazes e 8 raparigas. Todos os alunos tinham 13 anos de idade. A turma, embora constituída por um número reduzido de alunos é bastante agitada. As aulas de Inglês decorriam à terça-feira das 15:30h às 17h e quinta-feira das 14:35h às 15:20. O horário de quinta era um pouco problemático, já que os alunos saíam às 13:30 para almoço e não tocava para entrada a esta hora, o que fazia com que a maioria dos alunos chegasse atrasada.

Alguns alunos da turma estavam sinalizados com necessidades educativas especiais e muitos deles tinham realizado a prova de aptidão profissional para ingressarem num curso profissional, no final decidiram não os incluir, constituindo uma turma mais pequena, para tentarem que estes alunos tivessem uma atenção mais pormenorizada. Havia alguns alunos institucionalizados, muitos alunos tinham problemas familiares, aos quais se acresciam problemas económicos.

O estágio iniciou no dia 5 de novembro, tendo anteriormente, assistido a duas aulas ministradas pela professora titular da turma, com o intuito de conhecer a turma e observar quais as estratégias mais adequadas aos alunos. Pude observar nessas aulas que, embora fosse uma turma com um número reduzido de alunos, estes eram bastante agitados e irreverentes. Durante as aulas discutiam uns com os outros e falavam em

português a maioria do tempo. Um aspeto que achei bastante positivo foi que, em geral, eles eram muito participativos, chegando até a discutir sobre a sua vez de participar. Notei que havia um ou dois alunos que sobressaíam em relação aos outros, ao nível de conhecimentos e pertinência da sua participação. Outros alunos revelavam bastantes dificuldades, não entendendo vocabulário básico.

Antes de iniciar o meu estágio reuni com a professora que me caracterizou a turma e assinalou alguns alunos da turma: os que detinham mais dificuldades e aqueles que ao nível do comportamento podiam causar distúrbios. Identificou a unidade que me caberia, terminaria a primeira unidade “The environment” e iniciaria a segunda “Food”, seguindo o manual, e frisou que o utilizasse, uma vez que os pais dos alunos opinavam que deveria ser usado, devido ao seu elevado custo. A professora pôs-me a par dos conteúdos abordados e referiu outros que deveria abordar tendo em conta a planificação da disciplina de inglês de 8º ano.

A professora titular da turma salientou a importância de utilizar atividades em que os alunos se expressassem oralmente, já que era a destreza que eles menos dominavam. Sugeri algumas estratégias, relativas à oralidade, como *roleplay*. Referiu também que pedisse os alunos para executarem tarefas em casa, já que era uma forma de eles estudarem.

Analisei o manual *New Wave*, que era composto por um manual do estudante e outro de exercícios e também continha recursos áudio. Este manual pareceu-me bem concebido e aquando da minha planificação teria em conta o seu uso, mas também a construção de novos materiais.

Tive sempre em atenção o desenvolvimento das destrezas nucleares desta disciplina – compreensão oral, expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua, de acordo com o Programa de Inglês do Ministério da Educação.

### **Descrição das aulas ministradas**

A **primeira aula** foi no dia 5 de novembro. A unidade tinha como tema “Environment” e foi uma aula em que decidi usar o manual. Como *warmer*, iniciei a aula mostrando um vídeo com surfistas, em que surge uma das figuras que era referida no texto que seria utilizado na aula. Disse aos alunos que iriam ver um vídeo com o objetivo de adivinhar o assunto que dominaria a aula. Visualizado o vídeo, pedi aos

alunos que me indicassem palavras relacionadas com tema – chuva de ideias -, esta atividade é sugerida por Cassany, Luna e Sanz (1994: 140 ), classificando-a como atividade oral de resposta. Os alunos concluíram que o vídeo tratava de *surf*, questionei-os se conheciam algum surfista, referi que o texto que iriam ler esclarecia-nos sobre um surfista que surgia no vídeo e propus aos alunos saber mais sobre esta figura ouvindo um texto. Enquanto ouviam os alunos tiveram que classificar algumas afirmações de verdadeiras ou falsas e posteriormente resolveram outros exercícios do manual de compreensão do texto.

Em **diálogo** os alunos concluíram com a minha ajuda que outra pessoa que surgia no texto tinha escrito músicas relacionados com tema do ambiente e iriam ouvir uma música. Durante a audição os alunos teriam que completar espaços com as palavras que faltavam. Através de um **diálogo** concluiu-se que o cantor estava preocupado com questões ambientais e para fazer a ligação escrevi uma frase do texto no quadro: “Jack is going to clean some beaches.” O objetivo era introduzir o tempo verbal *present continuous*, expliquei a estrutura deste tempo verbal e pedi aos alunos que lessem a informação que o seu manual continha sobre este item. De seguida, sugeri uma atividade de mímica, em que os alunos tinham que adivinhar a ação reproduzida por gestos e **oralmente** diriam uma frase usando o tempo verbal *present continuous*. Os alunos de seguida realizaram alguns exercícios sobre este conteúdo como reforço da estrutura agora trabalhada.

Nesta aula, o plano não foi cumprido na totalidade, ficou apenas por corrigir o último exercício. Na reflexão que fiz sobre esta aula, penso que poderia ter utilizado outras estratégias, como pedir aos alunos que tentassem completar a letra da música antes de a ouvirem e a audição seria uma forma de correção. Neste ponto também deveria ter explicado algum vocabulário desconhecido para os alunos. No que diz respeito à estrutura verbal *present continuous*, poderia ter levado os alunos a identificarem a estrutura do tempo verbal usando *concept questions*. Estes aspetos seriam tomados em conta em aulas seguintes.

Os alunos cooperaram de uma forma entusiasta, gostaram muito do vídeo e da audição e tiveram alguma oportunidade de comunicar **oralmente**. Alguns alunos expressam-se com alguma fluência, outros misturam inglês e português. Admito que depois do primeiro estágio, esta aula me deu um novo alento.

No dia 7 de novembro, a **segunda aula** iniciou com a correção do exercício da aula anterior. Esta aula foi dedicada à aquisição de novo vocabulário relacionado com a unidade, os alunos ouviam vocábulos e tinham que colocá-los junto com a imagem correspondente. A correção do exercício realizou-se **oralmente** através da repetição desses vocábulos – *chorus drill*. De seguida, para consolidação do vocabulário, os alunos completaram um exercício de palavras cruzadas. Tendo em mente as imagens do exercício anterior, questionei os alunos, usando a estrutura verbal *present continuous*. Os alunos, seguindo a minha indicação, responderam negativamente. Esta atividade tinha como objetivo relembrar a construção de frases na forma negativa.

A última atividade consistiu na escrita de frases pelos alunos, em pares, com o apoio do glossário sobre o ambiente constante do manual. Estas frases deviam expressar ações que eles podiam concretizar para proteger o ambiente, usando o tempo verbal *present continuous*. Os alunos não terminaram esta atividade na sala de aula, tendo-a terminado em casa.

O plano desta aula foi totalmente concretizado. Os alunos aderiram muito bem às atividades propostas, mas continuaram a expressar-se em português embora a professora solicitasse que usassem a língua inglesa para se expressar. Em relação à última atividade esta poderia ter sido apenas oral, cada aluno diria uma frase e eu poderia ter feito o seu registo.

Na **terceira aula**, do dia 12 de novembro, iniciou-se uma nova unidade “Food”. Questionei os alunos sobre a sua rotina diária, até chegar à resposta “tomar o pequeno-almoço”. O **diálogo** sobre os seus hábitos alimentares prosseguiu, e desta vez relativamente ao pequeno-almoço, para concluir que a nova unidade seria sobre a comida. De seguida, os alunos tiveram que legendar imagens sobre os alimentos do pequeno-almoço e a correção do exercício foi feita através da audição dessas palavras. Os alunos resolveram mais alguns exercícios de vocabulário. Continuei a questionar os alunos sobre os seus hábitos alimentares ao pequeno-almoço e construí no quadro um mapa mental, que os alunos copiaram para os seus cadernos.

A partir deste momento, a aula centrou-se no manual. Os alunos resolveram as perguntas introdutórias do texto e, em **voz alta**, relataram aos colegas as suas respostas. Leram o texto em silêncio e resolveram exercícios de compreensão e na correção dos exercícios de compreensão que se realizou oralmente foram comparadas as respostas com o mapa mental construído inicialmente. Pedi aos alunos que em pares construíssem

um mapa mental, mostrei um exemplo e informei-os que poderiam usar o glossário relativo à comida que se encontrava no seu manual. Cada grupo apresentou oralmente o seu mapa, elaborado numa cartolina. Esta atividade é sugerida por Cassany, Luna e Sanz (1994: 180), referindo que tem por base um recurso material.

Na última atividade da aula, os alunos responderam a uma bateria de perguntas sobre os seus hábitos alimentares e de seguida **oralmente** foram questionando os seus colegas até encontrarem alguém com as mesmas respostas.

Na reflexão que fiz desta aula acho que algumas estratégias deviam ser alteradas, nomeadamente a execução das perguntas introdutórias ao texto, que podiam ter sido colocadas à turma toda. No que diz respeito à assertividade das instruções, continuo a não ser muito clara, ocorrendo a situação de alguns alunos não entenderem o que é solicitado ou demoraram mais do que o tempo necessário na execução das tarefas. Na construção do mapa mental e na resolução das questões de compreensão do texto, os alunos demoraram demasiado tempo. A minha pouca assertividade em relação ao tempo dado para cada uma das atividades faz com que os alunos se arrastem um pouco na concretização destas. Ajo desta forma porque me surge a dúvida se todos entendem e também na minha opinião é importante que todos executem as atividades. Nesta turma todos têm o seu tempo, havendo alunos que terminam logo as suas tarefas e outros que necessitam apoio. Quando respondiam às perguntas de interpretação do texto, desloquei-me de mesa em mesa e verifiquei que alguns alunos, não compreendiam as questões e demorei algum tempo a explicar-lhes, talvez demasiado tempo. Nessa explicação usei às vezes a língua materna. Os exercícios de compreensão não deveriam ter sido corrigidos no quadro, segundo a supervisora, já que era uma forma de ganhar tempo e para os alunos seria suficiente a correção oral. No entanto, acho que os alunos ainda cometem muitos erros na escrita e que a correção no quadro é uma ajuda.

Para conseguir concretizar este plano tive que acelerar o ritmo da aula, ainda que devesse ter alterado algum passo, uma vez que a última atividade seria a mais importante e onde os alunos se podiam expressar oralmente, e, embora tivesse sido realizada de uma forma orientada, foi a menos explorada. Usei algumas vezes a língua materna, principalmente para chamar a atenção dos alunos relativamente ao seu comportamento.

A supervisora referiu que não fui muito clara ao dar instruções, cometi alguns erros ao nível linguístico, usei algumas vezes a língua materna. Também referiu que

continuo a seguir o meu plano e não improviso, o que algumas vezes seria proveitoso para a turma. Quanto ao estabelecimento de um contexto ou linha condutora, esta aula esteve melhor. A supervisora referiu que construísse materiais, que não me cingisse apenas ao manual.

A aula dia 14 de novembro (**quarta aula**) foi dedicada ao reforço dos conteúdos gramaticais: nomes contáveis/ não contáveis e aos advérbios de quantidade. A supervisora sugeriu-me que realizasse atividades lúdicas, com mais interação entre os alunos, em que estes fossem os protagonistas e eu apenas o guia.

Com o objetivo de relembrar e adquirir vocabulário relativo à alimentação expus aos alunos a atividade que iriam realizar: no quadro estavam várias imagens relativas a alimentos e bebidas viradas ao contrário e um aluno de cada vez teria que encontrar um par. O aluno que encontrasse o par teria que dizer o nome desse alimento ou bebida. Os alunos participaram ativamente.

Dividi a turma em duas equipas e expliquei que iriam jogar ao jogo do galo (*noughts and crosses*), mas a equipa só podia marcar se dissesse corretamente o plural de um nome. Esta atividade teve como objetivo relembrar a forma do plural e a classificação dos nomes segundo a terminologia contável ou não contável. O jogo começou com o substantivo “sugar” e a equipa tinha que dizer o plural dessa palavra ou referir que essa palavra não tinha plural, só deste modo podia marcar. Venceu a equipa que fez linha. Os alunos participaram ativamente, e no final queriam continuar a jogar. Classificaram na sua maioria as palavras corretamente. Para consolidação deste item, os alunos resolveram um exercício do seu manual. Aquando da correção, questionei os alunos do motivo dessa classificação para construção da regra.

Os alunos viram uma apresentação em *power point* com várias imagens e tiveram que responder **oralmente** às perguntas alusivas a estas imagens (*How many...? Have I got many...?, Do I need any...?, Have I got much...*), com o intuito de usarem os advérbios de quantidade.

Esta aula decorreu muito bem, os alunos estiveram muito entusiasmados e recordo-me que durante as aulas seguintes os alunos perguntavam-me constantemente quando podíamos realizar mais atividades como as desta aula. As aulas em que atividades lúdicas são levadas a cabo são para os alunos mais motivadoras e de uma forma implícita pode-se relembrar conteúdos e até reforçar conhecimentos. A oralidade constitui-se em interação entre a professora e os alunos.

A **quinta aula** (dia 19 de novembro) tinha como temática – “Healthy food and fast food”. Estabeleci um contexto para aula, como já tinha sugerido a supervisora, que serviu de fio condutor entre os vários passos da aula. Disse aos alunos, que estava de dieta e que estes me podiam ajudar a elaborar a minha lista de compras apenas com alimentos saudáveis. Assim cada aluno tinha que referir um alimento e a sua respetiva quantidade e também teria que repetir o(s) alimento(s) indicado(s) pelo(s) colega(s). O objetivo era relembrar os quantificadores. Esta atividade demorou mais do que o previsto, já que alguns alunos não perceberam as instruções dadas e outros mostraram-se muito reticentes em participar. Embora os alunos já soubessem expressar quantidades, muitos optaram por repetir a estrutura do colega anterior. No desenrolar desta atividade, deveria ter tido um papel mais ativo, encorajando os alunos a participar e pedindo-lhe estruturas diferentes.

Foram visualizadas imagens de comida rápida/plástica e **debateu-se** sobre se consideravam saudável este tipo de comida, com o objetivo de que classificassem aquele tipo de comida. Nesta etapa da aula, os alunos foram bastante participativos, mas não explorei devidamente as suas respostas e sugestões.

Os alunos abriram o manual e responderam às perguntas introdutórias do texto, **oralmente** questionei-os para efetuar a sua correção. Esta atividade não foi bem concebida, teria sido mais proveitosa se a tivesse realizado em grande grupo e não teria perdido tanto tempo. Os alunos ouviram o texto, em que várias pessoas falavam sobre as suas preferências alimentares e resolveram alguns exercícios de compreensão do texto.

No passo seguinte, apresentei aos alunos um restaurante cujo nome estava escrito no quadro e coloquei questões aos alunos sobre a temática das idas ao restaurante. De seguida, questionei os alunos para tentar obter termos relativos à restauração: entrada, menu, só para referir alguns – chuva de ideias. Os alunos completaram um diálogo relativo a uma ida ao restaurante. O exercício foi corrigido **oralmente**. Neste passo da aula, deveria ter incentivado os alunos a referirem mais termos relativos à restauração.

Os alunos em pares, já com um menu cada grupo, redigiram um diálogo num restaurante. Esta atividade era para ser apresentada no final, mas apenas um grupo terminou. Em relação a esta atividade, não dei indicações claras relativamente à execução da mesma e deixei que se prolongasse por algum tempo, faltou-me

assertividade. Opino que teria sido mais vantajoso que os alunos tivessem elaborado o seu próprio menu, já que eles já dominavam algum vocabulário relativo à alimentação.

A supervisora referiu que tenho que corrigir a minha pronúncia, em relação a algumas palavras e devo estabelecer uma linha condutora entre algumas etapas da aula, não me cingindo tanto ao plano e às vezes improvisar ou alterar o plano se isso for vantajoso para os alunos. Também referiu que devo falar mais alto e ser mais assertiva. O plano foi cumprido, mas com a reflexão que fiz da aula e as críticas da supervisora, ainda tenho um longo caminho a percorrer para melhorar.

A aula do dia 21 de novembro (**sexta aula**) tinha como objetivo lembrar os graus dos adjetivos. Estabeleci um contexto a partir da aula anterior (restaurante), mostrei aos alunos imagens de livros de culinária com distintos tamanhos e questionei-os com o intuito de obter respostas com adjetivos em graus distintos. Os alunos visualizaram frases em que os adjetivos se encontravam em vários graus e questionei-os com o propósito de obter a estrutura do grau comparativo. Os alunos visualizaram as regras de construção do grau comparativo e copiaram-nas para o seu caderno. Os alunos observaram duas imagens e construíram frases utilizando vários adjetivos no grau comparativo (superioridade, igualdade e inferioridade).

Dois alunos escreveram frases no quadro sobre duas imagens, estabelecendo diferenças entre elas, usaram um adjetivo fletido num grau comparativo. As frases construídas foram corrigidas pela turma e aproveitei para os questionar sobre o grau presente naquelas frases.

A última tarefa da aula foi redigir frases como as da tarefa anterior. Esta tarefa não se concretizou na aula por falta de tempo, já que neste dia muitos alunos chegaram atrasados. Os alunos tiveram que terminar a tarefa em casa.

Ao longo desta aula os alunos participaram ativamente, fizeram um pouco de barulho, discutiram várias vezes sobre a sua vez de participarem.

Em relação aos atrasos dos alunos, deveria chamá-los à atenção, mas senti-me um pouco desconfortável para o fazer, já que não era a professora titular da turma.

A **sétima aula** (dia 26 de novembro) iniciou com a correção dos trabalhos de casa, mas apercebi-me que a maioria dos alunos não tinha realizado a atividade, por isso demorou mais tempo do que estava previsto. Alguns alunos também não tinham entendido a construção do grau comparativo e para colmatar esta dificuldade pedi a alguns alunos que explicassem aos colegas com a minha supervisão. Este passo da aula

demorou mais do que estava planejado. Com as imagens da ficha de trabalho, pedi aos alunos que construíssem frases como o exemplo que facultei “Indian food is the spiciest food of all kinds of food”, utilizando a mesma estrutura. Escrevi no quadro apenas duas frases, entre as várias proferidas pelos alunos, nas quais a construção do superlativo obedecesse a diferentes regras. De seguida, questionei os alunos sobre a estrutura, para chegar à regra.

Desenhei caras diferentes no quadro e questionei os alunos sobre que sentimentos expressavam aquelas caras. Os alunos leram a letra de uma canção sobre sentimentos e pedi aos alunos que indicassem as palavras da canção que se relacionavam com emoções e o tema da música. Os alunos ouviram a canção preenchendo as lacunas da letra com as palavras ou expressões. A correção deste exercício foi feita **oralmente**. Em **diálogo** descodificou-se a letra da música, os alunos referiram que se abordava a imagem que temos de nós mesmos e a imagem que os outros têm de nós e enfatizaram que a adolescência era uma fase difícil, porque o corpo sofre muitas transformações e os colegas são muito críticos. Os alunos resolveram um exercício em que tinham que preencher uma tabela com os adjetivos da canção usando o comparativo de superioridade e superlativo.

Mostrei aos alunos uma imagem de uma adolescente que vê a sua imagem refletida no espelho, e pedi-lhe que a descrevessem. Os alunos responderam que ela era magra, mas via-se gorda e concluíram que teria algum transtorno.

Esta aula na minha opinião não esteve bem concebida, houve falta de uma linha condutora e algumas atividades pareceram-me descontextualizadas. Quando planeiei a aula não me pareceu, mas depois de concretizada cheguei à conclusão que poderia ter feito algumas alterações. Demorei algum tempo com a correção dos exercícios de trabalho de casa, pois reparei que alguns alunos não sabiam construir frases usando o comparativo. Acho que foi importante essa perda de tempo, uma vez que os alunos tinham lacunas que puderam ser colmatadas.

Alguns alunos participam ativamente, respondem às questões colocadas, dialogam embora às vezes com algumas palavras em português à mistura, outros alunos recusam-se a participar mesmo quando os animo para o fazerem.

A última e **oitava aula** (28 de novembro) decorreu antes da realização da ficha de avaliação sumativa. Comecei por esclarecer os alunos sobre os objetivos e conteúdos da avaliação. Os alunos resolveram uma ficha de avaliação formativa que versava sobre

os conteúdos da ficha de avaliação sumativa. Prestei a minha ajuda e esclarecimentos sempre que os alunos me solicitaram. A professora cooperante também me ajudou a esclarecer dúvidas aos alunos e a verificar os exercícios feitos.

### **Reflexão final**

Este foi o segundo estágio que realizei em Inglês. Este estágio decorreu de melhor forma que o anterior, senti-me mais segura, tive em conta as críticas do anterior estágio feitas pela anterior professora cooperante, pela professora cooperante atual e pela supervisora de estágio, bem como as alterações que me eram sugeridas quando elaborava os planos.

Os planos, na sua maioria, estavam melhor concebidos, havendo sempre alguns aspetos a melhorar. Foram mais descritivos, o que permitiu uma melhor preparação da minha parte. Na planificação fui um pouco mais criativa e tive em conta as sugestões dadas pela supervisora. Ao nível de tempo de aula os planos foram quase todos cumpridos.

Os conteúdos lecionados tiveram em conta a planificação/metabolismo de aprendizagem e a ligação/ reforço com outros conteúdos anteriormente lecionados.

As estratégias foram diversificadas: leitura, resolução de exercícios, audição de textos, visualização de vídeos e apresentações, atividades lúdicas, elaboração de cartazes, expressão oral: *roleplay*, debates, descrições.

No que diz respeito às estratégias utilizadas algumas foram bem concebidas e concretizadas, mas deveria ter sido mais audaz, deveria ter utilizado mais atividades em que os alunos tivessem o papel principal e eu apenas servia de guia. As atividades lúdicas decorreram muito bem, havendo por parte dos alunos uma grande aceitação e participação. As estratégias, ao nível da expressão oral, estiveram bem planeadas, mas algumas por falta de tempo e assertividade nas instruções, não se concretizaram como deveriam. Tentei que os alunos se expressassem sempre em língua inglesa, explicando-lhes a importância de se expressarem, já que era uma forma de se fazerem entender mesmo que cometessem alguns erros.

Segundo a supervisora usei o manual demasiadas vezes, mas também usei outros materiais produzidos por mim: fichas de trabalho, apresentações. Usei o manual porque os pais opinam que é importante o seu uso, uma vez que estes fizeram algum esforço económico para o adquirirem.

O que sobressai neste estágio de uma forma pouca positiva é ainda o meu desempenho, pois continuo um pouco insegura, mas com melhoras em relação ao estágio anterior. Tenho que ser mais assertiva quer quando dou instruções quer quando estabeleço o tempo para execução das atividades. Quando deixo os alunos demorarem mais tempo na execução de uma atividade, faço-o porque acho que todos os alunos devem ter a oportunidade de executar a atividade e entendo que todos têm tempos diferentes, já que nesta turma havia alunos que tinham mais dificuldades.

Segui sempre o plano, não ousando e às vezes não aproveitando sugestões dadas pelos alunos que seriam muito proveitosas para estes a explicação de outras questões não contempladas pelo plano. Segundo a supervisora devo ter a coragem de improvisar.

Ao nível da correção, ainda cometi alguns erros de discordância verbal, erros semânticos e de pronúncia. Esforcei-me muito na concretização deste estágio, tentando colmatar todas as minhas lacunas na língua inglesa e se às vezes não ousei ou improvisei mais. Contudo não o faço para não cometer erros.

Utilizei algumas vezes a língua materna, normalmente para chamar a atenção em relação ao comportamento dos alunos. Quando os alunos não entendiam alguma coisa tinha o cuidado de pedir a um aluno que tentasse explicar aos alunos em inglês e se não conseguisse que o fizesse em português.

Estabeleci uma boa relação com a turma e recordo-me na última aula que os alunos despediram-se de mim com muito afeto, dizendo que iam ter saudades minhas e das minhas aulas, por isso acho que o meu estágio foi positivo, não só pelos conhecimentos que transmiti aos alunos mas também da forma como o fiz, já que estes gostaram.

No final deste estágio o meu ânimo era outro. Fiquei muito satisfeita comigo e considero que mesmo havendo muitos aspetos a melhorar, o resultado foi bastante satisfatório.

## **2.7. A prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo**

O estágio de 3.º ciclo de Espanhol decorreu no Agrupamento de Escolas Abade de Baçal – Bragança, de 6 de janeiro a 7 de fevereiro de 2014, sendo a professora cooperante Cláudia Nunes e a professora supervisora de estágio Alexia Dotras.

A Escola Secundária Abade de Baçal, escola sede do Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, remonta as suas origens a 1890, ano em que, por diploma régio, foi criada a então Escola de Desenho 5 Industrial, mais tarde convertida em Escola Industrial e Comercial de Bragança. Com a aprovação da portaria n.º 608/79 de 22 de novembro passa a designar-se Escola Secundária da Sé, adotando o seu atual nome, Escola Secundária do Abade de Baçal, a partir de 1992. Passou por vários edifícios até se fixar no atual, construído para o efeito em 1964. Implantada à época nas franjas do núcleo urbano, e portanto um pouco afastada da vida comunitária, encontra-se hoje numa localização privilegiada.

A turma de oitavo ano era composta por 26 alunos, contando com 20 rapazes e 6 raparigas com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos de idade. A turma não tinha um número elevado de alunos, mas os alunos desta eram muito desinquietos, faladores, algo até perturbadores. O horário da aula de espanhol também não favorecia a um ambiente tranquilo e calmo, uma vez que as aulas decorriam à sexta-feira das 12h às 13:30, sendo esta a última aula da semana. As aulas lecionadas decorreram na sala 14. A sala dispunha de computador e videoprojector.

O estágio iniciou no dia 6 de janeiro de 2014, mas antes assisti a uma aula da professora cooperante no dia 6 de dezembro de 2013. Nesta aula os alunos realizaram uma ficha de avaliação sumativa e mesmo sendo um momento de avaliação, os alunos estiveram irrequietos, solicitaram ajuda e explicações constantemente, mostrando-se muito dependentes. De seguida, reuni com a professora cooperante, Cláudia Nunes, que forneceu informações relativas à turma: os alunos eram infantis, um pouco agitados e barulhentos mas participativos. No que concerne aos conteúdos a lecionar por mim, a professora cooperante informou-me que seguia o manual e que me competiria ensinar como conteúdos gramaticais o subjuntivo e área temática seria a saúde. O manual de espanhol era “Español 2” da Porto Editora, composto por um livro do aluno e outro de exercícios. Numa análise geral que efetuei este pareceu-me algo incompleto e com poucas atividades que fossem motivadoras.

As metas intermédias de aprendizagem do 8º ano do Ensino Básico - 3.º Ciclo / Espanhol LEE estão estabelecidas segundo o QECR, sendo o nível A2.1. Assim o aluno deverá identificar palavras-chave e frases simples e inferir o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (cartas e mensagens, folhetos, publicidades, catálogos, receitas, ementas, artigos de jornal, banda desenhada, entre outros),

relacionados com o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam constituídos essencialmente por frases simples e vocabulário familiar.

### **Descrição das aulas ministradas**

A **primeira aula** foi no dia 10 de janeiro e iniciei-a com uma atividade de apresentação. Os alunos visualizaram um conjunto de adjetivos e destes os alunos tinham que escolher dois adjetivos que os definissem e dois que não os definissem. À medida que os adjetivos eram projetados ia questionando os alunos sobre o significado de alguns adjetivos, cujo significado poderia ser desconhecido. Os alunos de seguida apresentaram-se **oralmente**, dizendo o seu nome, idade, procedência, os adjetivos escolhidos e o motivo da escolha. À medida que os alunos referiam os adjetivos, fiz um registo no quadro para no final concluir que os adjetivos predominantes poderiam ser caracterizadores da turma. Os alunos gostaram muito desta caracterização geral da turma, uma vez que as características que eles mais referiram sobre si mesmos foram: respeitadores, educados, calados, embora estas características não se viessem a verificar ao longo das aulas.

Para estabelecer um contexto com a etapa seguinte, disse aos alunos que quando procuramos um companheiro/a temos em conta o que somos ou o que desejamos e acrescentei que se eu procurasse um companheiro na conjetura atual queria que fosse rico. Assim escrevi no quadro as seguintes expressões: “Deseo que sea rico(a)...”, “Ojalá que sea guapo (a)...”, “Espero que tenga muchas cualidades...”. Pedi aos alunos que escrevessem frases usando as mesmas estruturas, indicando cinco características que gostariam que tivesse o seu/sua companheiro/a. Os alunos disseram as suas frases em **voz alta**. Perguntei aos alunos qual era a intenção que estava subjacente naquelas frases e concluiu-se que expressavam desejo. Expliquei aos alunos que o espanhol é uma língua muito económica, que tende a remover todos os elementos que são redundantes como o sujeito (soy portugués). Pedi aos alunos que em relação ao que estava escrito no quadro (às três colunas onde tinha registado os seus desejos), retirassem daquelas frases o que não alterava o seu conteúdo. **Discuti** com eles a importância do verbo principal que expressa: desejo para concluírem qual dos dois verbos realmente carrega o peso semântico da frase. Apaguei do quadro as palavras: “espero, deseo y ojalá” e deixei o resto do texto para os alunos se familiarizarem com a nova estrutura, “que + deseo” que expressa o subjuntivo, por exemplo: “que llueva”.

Os alunos visualizam as regras de construção do subjuntivo e copiaram-nas para o caderno. Para terminar pedi aos alunos que escrevessem frases em que expressassem os seus desejos para o novo ano, utilizando a mesma estrutura. Alguns alunos leram as suas frases e fui fazendo as correções necessárias.

Ao longo da aula os alunos estiveram muito participativos e até empenhados. A aula, na minha opinião, teve um fio condutor, estando as várias etapas ligadas. Parece-me que as estratégias foram adequadas. Neste ponto, tenho apenas que referir que na minha opinião os alunos não deveriam ter que copiar as regras de construção do subjuntivo, uma vez que elas se encontram no seu manual, mas a professora cooperante assim me solicitou e os alunos conseguiram concluir a sua construção. O plano foi cumprido na totalidade.

No dia 17 de janeiro decorreu a **segunda aula** que teve como objetivo o reforço da estrutura do subjuntivo, utilizando-a para expressar conselhos. Propus aos alunos uma atividade “Juego del ahorcado”, mas em vez de utilizar somente palavras, os alunos tinham que adivinhar provérbios sobre o amor. Os alunos **disseram** letras, até que descobriram a frase completa. De seguida, distribuí uma ficha onde estavam descritas várias situações. Os alunos leram os textos e em conjunto descodificou-se o vocabulário. Os alunos, em grupos, tiveram que aplicar a cada situação um dos provérbios e dar conselhos a essas pessoas. Cada grupo **apresentou** os seus conselhos. Os conselhos dados estavam de acordo com os textos, mas os alunos cometeram alguns erros de concordância verbal que posteriormente corrigi. Escrevi no quadro algumas frases e questionei os alunos sobre o modo verbal, os alunos concluíram que o subjuntivo também expressa conselhos. Nesta atividade surgiram alguns verbos irregulares e aproveitei para explicar aos alunos a construção do subjuntivo nestes verbos. Para consolidar este conteúdo pedi aos alunos que redigissem frases dando conselhos às pessoas de que gostam. Os alunos demonstraram desconhecer ou não se recordar das irregularidades dos verbos no presente do indicativo, tive que dar algumas explicações sobre este conteúdo.

Nesta aula os alunos estiveram agitados, falavam todos ao mesmo tempo e tive que os chamar à atenção mais que uma vez. A primeira atividade, na minha opinião, foi muito longa, as frases para adivinhar foram quatro e só deveriam ser duas, pois os alunos dispersaram muito. A atividade com textos com situações distintas, em que os alunos tinham que dar conselhos, esteve bem elaborada e preparada. A última atividade

que decorreu, em que os alunos deveriam dar conselhos às pessoas de que gostassem, foi um pouco repetitiva.

A **terceira aula** decorreu no dia 24 de janeiro e tinha como objetivo relembrar a descrição física e psicológica. Distribuí um texto cortado em pequenos pedaços, os alunos em grupos de dois tiveram que ordenar o texto. Depois de ordenado, os alunos **leram o texto em voz alta** e a turma toda descodificou o seu significado. O texto tratava da análise dos resultados de um inquérito onde se referiam as preferências das pessoas quanto ao companheiro/a. Neste exercício alguns alunos limitaram-se a olhar para o trabalho dos outros. Aquando da leitura muitos alunos falavam em voz alta, todos queriam ler, mas a maioria não prestava muita atenção ao texto, que era bastante interessante e até engraçado.

Distribuí imagens (com jovens) pelos alunos, estes tiveram que escolher uma destas imagens como seu/sua companheiro/a. Pedi aos alunos que **descrevessem oralmente** a imagem escolhida. De seguida, distribuí uma ficha com descrições das imagens dadas anteriormente. Os alunos leram as descrições e tiveram que dizer a que imagem correspondia. Em grande grupo realizou-se a descodificação do vocabulário desconhecido, fui questionando os alunos sobre o significado de algumas palavras e as que os alunos desconheciam fui dando sinónimos. Verifiquei que muitos alunos não sabiam o significado de muitos dos adjetivos escolhidos, também escolhi alguns adjetivos diferentes dos que eles estavam familiarizados, mas quando dava sinónimos ou pedia que fossem pela origem da palavra estes também não conseguiam entender ou concluir o seu significado. Pedi aos alunos que preenchessem umas tabelas em que tinham que classificar os adjetivos de acordo com a sua função: caracterizar fisicamente ou psicologicamente e também teriam que classificar estes últimos como sendo positivos ou negativos.

No dia 29 de janeiro decorreu a **quarta e última aula**, que seria dedicada ao tema da saúde. Distribuí imagens alusivas ao tema da saúde e os alunos tinham que, por gestos, concretizar o que estava nas imagens para que os colegas adivinhassem. Os alunos que adivinhassem o que estava na imagem tinham que **dizer** uma frase utilizando aquela palavra. Distribuí um texto com lacunas e os alunos ouviram um texto sobre uma ida ao médico e completaram o texto com as palavras que faltavam. A audição realizou-se duas vezes, uma vez que os alunos não tinham conseguido completar todos os espaços. A correção deste exercício fez-se **oralmente**. Ainda com o mesmo texto,

questionei os alunos sobre o significado de algumas palavras e questionei-os sobre outras palavras relacionadas com o tema. No texto surgia a expressão “tengo que...”, questionei os alunos sobre o seu sentido e implicações. Os alunos concluíram que a expressão significa obrigatoriedade ou necessidade.

Os alunos completaram um pequeno livro elaborado por mim sobre a temática da saúde. Neste constava vocabulário do corpo humano, doenças, expressar-se sobre o estado de saúde. Esta etapa da aula não foi bem explorada, os alunos apenas completaram a parte relativa ao corpo humano.

Na última atividade da aula, os alunos tiveram que construir um texto em que relatassem uma situação relacionada com saúde e em que teriam que constar as palavras relativas às imagens presentes no seu manual. Alguns alunos não tiveram tempo de terminar esta atividade, embora eu tentasse apressá-los, outros nem sequer a fizeram. Ao final foram **apresentados** dois ou três textos, em que pude verificar a existência de muitos erros, quer de ortografia, quer de concordância verbal. Verifiquei que devido à faixa etária em que os alunos se encontram algumas atividades constituem o mote para tecer comentários menos apropriados.

### **Reflexão crítica**

Ao longo deste estágio em relação à minha postura como professora de espanhol, senti-me muito mais segura, fui bastante assertiva e cometi menos erros, sendo alguns desses erros influência do português. Foi um trabalho árduo porque os alunos não facilitaram no que se refere à postura, comportamento e sentido de responsabilidade. Pude constatar que havia alguns alunos sossegados que cumpriam na execução das tarefas e não perturbavam a aula, por outro lado outros deixavam-se levar por alguns, perturbando a aula. Para além do referido, creio que o horário da turma também não favorecia muito, já que a aula de espanhol decorria ao último tempo de sexta-feira e a semana de aulas terminava ao final desse tempo. Assim, considero até normal parte do seu comportamento, pois o cansaço da semana e a excitação do fim de semana são já por isso motivos para maior agitação e dispersão.

Os planos de aula estavam bem concebidos, havendo uma linha condutora entre as várias atividades. Os planos foram bastante descritivos, o que permitiu uma melhor preparação da minha parte. Na planificação fui um pouco mais criativa. Ao nível de

tempo de aula os planos foram quase todos cumpridos, os que não se cumpriram deveu-se ao comportamento dos alunos, que perturbavam o decorrer da aula.

Os conteúdos lecionados tiveram em conta a planificação/metabolismo de aprendizagem e a ligação/ reforço com outros conteúdos anteriormente lecionados e as orientações da professora-orientadora.

As estratégias foram diversificadas: leitura, resolução de exercícios, audição de textos, visualização de vídeos e apresentações, atividades lúdicas, tendo dado bastante ênfase à expressão oral, mas neste tipo de atividades os alunos provocavam muitos distúrbios uma vez que todos queriam participar, mas a sua participação às vezes não era adequada ou não era o que se pretendia.

No que diz respeito às estratégias utilizadas, opino que foram bem concebidas e concretizadas, mas volto a repetir, o comportamento da turma condicionou muito a sua concretização. Tentei implementar algumas atividades mais lúdicas, havia uma grande aceitação e participação pelos alunos, mas causava muita agitação. As estratégias, ao nível da expressão oral, estiveram bem planeadas, mas os alunos na maioria das vezes expressavam-se em português, expliquei-lhes a importância de se expressarem sempre em língua espanhola, uma vez que é de grande utilidade para estes, já que os mune de mais uma ferramenta que lhes poderá ser muito útil no futuro: importante para a cultura, negócios e política, uma vez que a língua espanhola ocupa uma posição determinante no cenário mundial

Usei o manual algumas vezes, mas maioritariamente utilizei outros materiais produzidos por mim: fichas de trabalho, apresentações.

Estabeleci uma boa relação com a turma embora os alunos fossem bastante agitados e ruidosos.

## CONCLUSÃO

A concretização desta etapa exigiu de mim muito esforço, já que exigiu um teste às minhas capacidades em vários âmbitos. No âmbito da PES tive oportunidade de repensar a minha atividade profissional e como posso melhorá-la pelos conhecimentos que adquiri, pelas sugestões e críticas que me foram feitas. Creio poder afirmar que me tornei numa melhor profissional. O professor não é bem visto na sociedade atual, postura que na minha opinião deveria ser mudada, pois entendo que o professor tem um papel fundamental na nossa sociedade e o professor de línguas detém um papel na promoção de línguas estrangeiras, já que são uma forma de comunicação na nossa sociedade plurilingue e pluricultural. A expressão oral reveste-se aqui de um papel fundamental como já referi ao longo deste relatório. Assim tendo em conta a sua importância, decidi trabalhar este tema para saber mais sobre ele como profissional mas também para poder pô-lo em prática, encontrando estratégias adequadas ao seu desenvolvimento.

A oralidade tem um papel crescente na formação de cidadãos que vão viver e desenvolver a nossa sociedade futura e são os nossos alunos presentes, por isso têm de ter a melhor preparação possível para serem cidadãos completos e realizados. A oralidade teve um papel muito importante, já que existe uma disciplina só para treinar esta competência – Oratória – com o passar dos anos, ela perdeu relevância ficando, por vezes, esquecida e, sendo muito pouco trabalhada em sala de aula. Não obstante, pela análise dos Programas que efetuei, a oralidade começa, novamente, a fazer parte dos mesmos com uma posição mais interventiva numa sala de aula do que a que tinha anteriormente.

É fundamental que os nossos alunos saiam da escola a saber falar uma língua estrangeira, pois temos necessidade de comunicar com o outro, de contactar com outras nações. Os alunos têm de se preparar para um futuro cada vez mais complexo e competitivo, onde a postura e a comunicação são fundamentais. Se o jovem tiver uma entrevista de emprego, para além do seu curriculum, a postura e a comunicação serão avaliadas, ou se tiver de apresentar uma ideia, a comunicação oral será o meio principal de conseguir concretizar os seus objetivos.

Neste sentido, é urgente que os alunos adquiram destrezas para o domínio do uso oral. Cabe aos professores preocupados com o processo de ensino/ aprendizagem dos

seus alunos, o sentido de os capacitar não só para atividades de audição e de produção escrita, mas enfatizar mais esta destreza da oralidade pela importância de que se reveste enquanto fator primordial de comunicação.

Ao longo da minha prática pude contactar com a realidade de uma sala de aula, com os programas, com os alunos e as suas dificuldades, usei atividades baseadas em debates, diálogos, conseguindo, deste modo, notar a dificuldade dos alunos em falar corretamente perante um público e o receio que reflete esta dificuldade. Não foi fácil investir o necessário e merecido porque em quatro semanas com um programa pré-definido a seguir não havia possibilidade de desenvolver muitas mais estratégias e atividades, mas continuo convicta de que a expressão oral é muito importante e na minha atividade profissional vou ter esta noção e tudo farei para que os meus alunos se tornem falantes ativos e corretamente comunicativos.

## BIBLIOGRAFIA

- BARALO, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47 (pp. 5-36). Madrid: SGEL.
- BAZERMAN, C., DIONISIO, A. P., & Hoffnagel, J. C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. S. Paulo: Cortez.
- BHATTACHARJEE, Y. (18 de 3 de 2012). Why Bilinguals are smarter. *The New York Times*, SR12.
- CASSANY, D., LUNA, M., & SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições Asa.
- DUBOIS, J., Mathée, G., Guespin, L., Marcellesi, C., & Marcellesi, J. M. (2007). *Dicionário de Linguística*. S. Paulo: Editora Cultrix.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- GONZÁLEZ, P. D. (4 de 2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español. *Marco Ele- Monográficos*.
- HARMER, J. (2001). *The practice of english language teaching* (3ª ed.). Essex: Longman.
- HERNANDES REINOSO, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lengua y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 11, pp. 141-155.
- INSTITUTO CERVANTES. (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston: MA: Thomson/Heinle.
- LITTLEWOOD, W. (1994). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, J. R. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos*, 5, pp. 57-72.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1996). *Programa de Língua Estrangeira - Inglês - 2º. Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério de 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.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2003). *Programa de Inglês, Nível de Continuação - 10º e 11º*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- 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 de Inglês. 1º ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - orientações programáticas*. 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 E CIÊNCIA. (28 de janeiro de 2014). Parecer nº 2/2014. *Diário da República, 2ª série, nº 19*.
- MORENO, F. F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Arco Libros: Madrid.
- PIRES, E. L. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. (5ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (2004). *Vadécum para la formación de profesores. Enseñar español, como L2/LE*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, M. Á. (2000). An approach to the integration of skills in english teaching. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, pp. 21-41.
- SCRIVENER, J. (2010). *Teaching English Grammar. What to teach and how to teach it*. Oxford: Macmillan.
- SCRIVENER, J. (2011). *Learning Teaching. The essential guide to English language Teaching*. Oxford: Macmillan.
- TARONE, E. &. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.

## SITOGRAFIA

ARISTÓTELES. (1252). *Política I*. Obtido em 18 de 5 de 2014, de Livros Grátis: <http://www.elivrosgratis.com/download/357/politica-aristoteles.html>

BÜRGER-KOFTIS, M. (5 de 6 de 2014). *Goethe*. Obtido de <http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/lit/pt4714712.htm>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (s.d.). *Centro Virtual Cervantes - Diccionario de Terminos Clave de ELE*. Obtido em 12 de 5 de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. (21 de 5 de 2014). Obtido em 21 de 5 de 2014, de <http://www.priberam.pt/dlpo/falar>

CAMPÓN, R. P., & CARRILLO, E. T. (2007). The motivation to use oral language in the ESL classroom in secondary education. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, nº7, pp. 135-151. Obtido de *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, Nº 7: [file:///C:/Users/Carla/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/Carla/Downloads/Dialnet-TheMotivationToUseOralLanguageInTheESLClassroomInS-2371757.pdf)

[TheMotivationToUseOralLanguageInTheESLClassroomInS-2371757.pdf](file:///C:/Users/Carla/Downloads/Dialnet-TheMotivationToUseOralLanguageInTheESLClassroomInS-2371757.pdf) (accedido em 20-05-2014)

FERNÁNDEZ, Y. (2005). *Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de E/ELE: una opción para desarrollar las habilidades orales*. ([http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e001)


[RedEle/Revista/2005\\_05/2005\\_redELE\\_5\\_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e001](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e001) 15, Ed.) Obtido de red ELE - Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, 5: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e001)  
15

LÓPEZ GARCÍA, A. C. (2002). *Comprensión oral del español*. Madrid: Arco/Libros. Obtido de [http://www.marcoele.com/descargas/pdominguez\\_destrezas.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf)

## **Apêndices e anexos**

## Anexo 1

### Exemplo de canção

4  Listen and point. Sing the song.



Sarah's in a hurry.  
She goes past the shops.  
It's a quarter to eight.  
Quick, it's late!



Sarah's in a hurry.  
She goes past the shops.  
It's ten to eight.  
Quick, it's late!



Sarah's in a hurry.  
She goes past the shops.  
It's five to eight.  
Quick, it's late!



Sarah's at home.  
She's got a cake.  
It's five past eight.  
She's not late!

## Apêndice 1

Fotografia exemplificativa de atividade de leitura com interação com os alunos



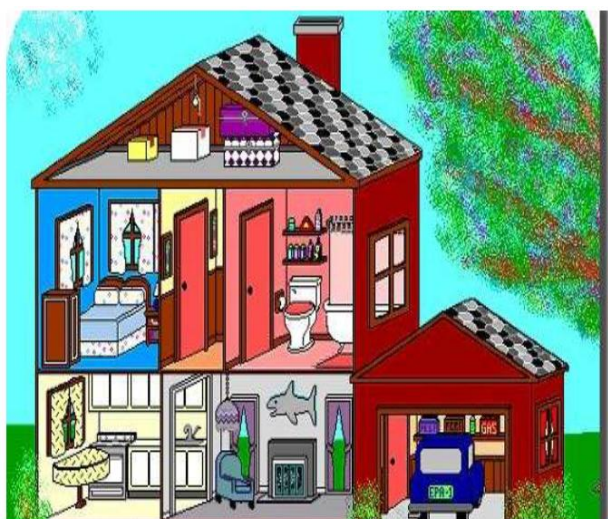
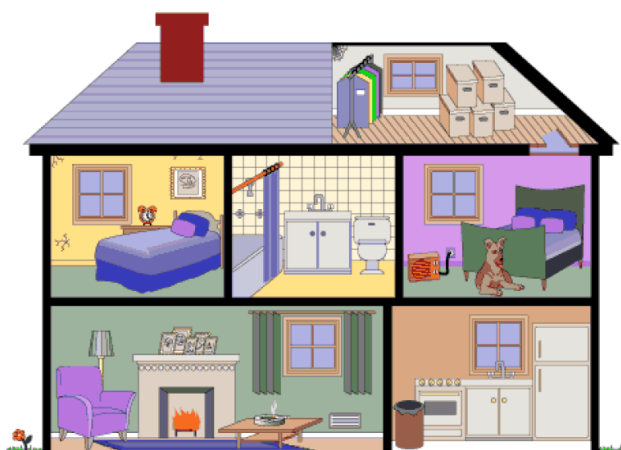
## Apêndice 2

Exemplo de apresentação para responder a questões



### Apêndice 3

Imagens a serem descritas pelos alunos



## Apêndice 4

Exemplo de imagens usadas para conto oral



## Apêndice 5

Texto usado para dramatização

Muchas historias ha dado de sí Don Quijote de la Mancha, y las leyendas que hablan de Sancho Panza como gobernador de la Ínsula de Barataria son casi infinitas.

La obra que hoy presentamos pretende ser una gota en el mar que aún sigue inspirando la pluma de Cervantes. Una gota humilde, diminuta; pero tan redonda como Sancho, gobernador de la Ínsula más famosa del mundo.

### **Sancho Panza, gobernador**

*Autor: José Luis García*

(Espacio vacío. Se escucha el sonido de una multitud que vitorea).

PRESENTADOR- (Entra el Presentador) **¡Bravo, viva...! ¡Alegraos querido público! ¡Un gran hombre ha sido nombrado gobernador de la Ínsula de Barataria!**

(Continúa el sonido de la multitud).

SANCHO- (En off) **¡Dejadme en paz!, ¡no quiero y no quiero!**

PRESENTADOR- **Parece que comienzan los problemas en Barataria.**

(Entra Sancho).

SANCHO- (Que habla con alguien que está fuera de escena) **Yo no sirvo para esas cosas, hombre.**

PRESENTADOR.- **¿Algún problema?**

(Sancho que no ha visto al Presentador con anterioridad da un grito del susto al escuchar la voz del Presentador).

SANCHO -**¿Eres un fantasma?**

PRESENTADOR - **No.**

SANCHO - **¿Un muerto viviente?, ¿un ánima?, ¿un demonio?**

PRESENTADOR - **Nada de eso, soy el Presentador.**

SANCHO - **¿Y qué presentas?**

PRESENTADOR - **La historia de Sancho Panza, gobernador.**

SANCHO - **¡Por mi abuela, ese soy yo!**

PRESENTADOR - **Estás en lo cierto.**

SANCHO - **¿Y qué sucede en la historia?**

PRESENTADOR.- **Que el nuevo gobernador de Barataria, como es costumbre en la villa, debe resolver algunos problemas de difícil solución.**

**SANCHO - Eso me dicen los de ahí fuera, pero yo no quiero. Yo no sirvo para resolver problemas.**

**PRESENTADOR - ¿Y para que has dejado que te hagan Gobernador?**

**SANCHO - Pues como todos, para engordar mi tripa y mi bolsa.**

**PRESENTADOR - Pero si no demuestras que puedes resolver los problemas, elegirán a otro como gobernador, que será el que engorde en tu lugar.**

**SANCHO - ¡Por las barbas de mi señor!, eso no estará bien. ¡Que vengan esos problemas!**

**PRESENTADOR - ¡Bien dicho! Atento, ahí llegan los problemas.**

**SANCHO - ¡Y mejor bicho!**

(Sale el presentador. Entran el Labrador, que lleva una tela entre sus manos, y el Sastre).

**SANCHO - Parecen dos tiparracos muy estirados. Sancho; va tu panza en ello.**

**LABRADOR.- Buenos días.**

**SASTRE- Buenos días.**

**SANCHO- Buenos días.**

**LABRADOR- ¿Qué opinas de esta tela?**

**SASTRE- Es una tela de buena calidad.**

**LABRADOR.- Además de buena, me ha costado mucho dinero.**

**SASTRE - Estupendo digo, por decir algo.**

**LABRADOR.- Me han dicho que eres buen sastre.**

**SASTRE - El mejor de esta villa, aunque me esté mal decirlo.**

**LABRADOR - ¿Puedes hacer una caperuza con esta tela?**

**SASTRE - Puedo, pero no trabajo gratis. Eso, por lo que dicen, sólo lo hacen las gentes de teatro. Te cobraré diez reales.**

**LABRADOR - El trabajo es vuestro, pero sólo te pagaré ocho.**

**SASTRE - Ocho, a la una; ocho, a las dos; ocho, a las tres. Te lo haré por ocho reales. (El Labrador le da la tela al Sastre).**

**LABRADOR.- (Que se aleja del Sastre en dirección a Sancho) ¡Hasta mañana!**

**SASTRE - Hasta mañana.**

(El Labrador se acerca hasta Sancho y el Sastre manosea la tela, mientras la observa con detenimiento).

LABRADOR - (A Sancho). **El Sastre no ha protestado con la rebaja que le he hecho.**

SANCHO - **Más vale ocho de diez, que cero de nada.**

LABRADOR - **No, eso significa que piensa quedarse con el paño que sobre. Seguro que sobraré paño para otra caperuza. (Al Sastre) ¡Un momento y otro momento! (Se acerca al Sastre, que sigue ensimismado con la tela).**

LABRADOR - **Sastre...**

SASTRE - **El mejor para evitar un desastre.**

LABRADOR - **¿Puedes hacer dos caperuzas en lugar de una?**

SASTRE - **No hay problema, pero te costará ocho reales más. (Se separan de nuevo Sastre y Labrador).**

LABRADOR.- **Estoy seguro de que aún sobraré tela y ganará un buen dinero vendiéndola...**

SANCHO - **¡Alto! (Sastre y Labrador quedan inmóviles como estatuas) Estimado público, para no cansaros con tanta caperuza os diré que el desconfiado Labrador, volvió para decirle que hiciera tres caperuzas, luego cuatro y al final hasta cinco. A lo que accedió el Sastre. Mal asunto, quien de todo desconfía, de si mismo tampoco se fía. Y ahora llega el problema que tengo que resolver. Pero con tanta caperuza me había olvidado del bendito problema.**

(Labrador y Sastre se acercan a toda prisa hasta Sancho).

SASTRE - **Señor Gobernador.**

SANCHO - (Mira hacia atrás y hacia los lados hasta darse cuenta de que el gobernador es él). **¿Eh?, ¿oh? ¡Ah! (A voz en grito) ¡Decidme gobernados!**

SASTRE - **Señor, este hombre ha venido hoy a recoger las caperuzas, pero no las ha querido y tampoco quiere pagarme el dinero por el trabajo.**

LABRADOR.- **Señor Gobernador, este es un listo y es él quien debe pagarme el dinero que me costó la tela.**

SANCHO.- **¿Eh?, ¿oh?**

SANCHO - (A todo grito) **¡Enseñadme las caperuzas!**

(El Sastre le muestra una de sus manos). **Pequeñas, muy pequeñas caperuzas.**

SASTRE.- **Si tenía que hacer cinco con la tela que me trajo, yo no podía**

**hacerlas más grandes.**

**SANCHO.- ¿Eh?, ¿oh?**

**PRESENTADOR.- Eres el Gobernador, tienes que decidir; debes resolver el problema.**

**SANCHO.- ¿Eh?, ¿oh? Los dos sois unos listos, vale. Decido que tú, por desconfiar del Sastre, te quedarás sin paño y sin caperuzas. Y tú, Sastre, querías darle una lección a este desconfiado, lo has conseguido, y con eso te bastará para considerarte pagado, porque el trabajo de hacer las caperuzas no te lo pagará nadie. Podéis iros, gobernados.**

**(Sastre y Labrador salen cabizbajos).**

**(Se escucha el sonido de una multitud que vitorea).**

**SANCHO.- ¿Y ahora puedo al menos engordar la tripa? ¿No ha estado mal verdad?**

**(Sale).**

**Fin**

Texto adaptado in <http://www.titerenet.com/2012/04/20/guiones-para-titeres-sancho-panza-gobernador/> consultado en 25 de abril de 2014