

Agradecimentos

Antes de dar início à introdução da temática presente no Relatório Final de Estágio, gostaria de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, tornaram este projeto e percurso possível e memorável, demonstrando o seu apoio incondicional sem o qual não seria possível a realização deste relatório.

As minhas primeiras palavras irão, claramente, para as pessoas que estão, estiveram e estarão sempre presentes na minha vida: os meus pais. Quero agradecer-lhes por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades, pelo incentivo e compreensão e por me terem acompanhado sempre neste percurso;

À minha família, por estar sempre presente;

À professora Joana Cadima, por me ter disponibilizado documentos importantes e essenciais ao relatório;

Ao professor Manuel Bernardo Queiroz Canha, pela paciência e orientação demonstradas durante a realização deste relatório;

Às minhas excelentes orientadoras cooperantes de Inglês - Patrícia Ferreira e Fátima Pinheiro - pela simpatia, confiança e pelo notável apoio que me prestaram ao longo dos estágios e da realização deste trabalho; pela paixão que demonstraram nas aulas e pelos alunos, o que resultou num maior empenho e entusiasmo da minha parte em relação ao ensino;

A toda a comunidade escolar de cada um dos meus centros de estágio, pela calorosa receção que me proporcionaram, fazendo-me sentir um membro pertencente das escolas;

E, por fim, às pessoas que tornaram este trabalho possível: os alunos com quem trabalhei ao longo dos dois anos de Mestrado e que marcaram a minha vida a nível pessoal e profissional.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio está inserido no âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês e Francês ou Espanhol no Ensino Básico, tendo em conta a reflexão e análise de um tema realizado em contexto de estágio supervisionado (de Inglês e Espanhol), que teve a duração de dois anos.

O tema deste trabalho centra-se na interação entre o professor e os alunos, tendo em conta aspetos importantes como o perfil do professor, a relação afetiva, a comunicação verbal e não-verbal, o *feedback* positivo e negativo e a motivação.

Consequentemente, são dois os objetivos deste trabalho. O primeiro refere-se à análise da interação do professor com os alunos e como tal poderá promover a motivação destes na aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como fomentar a relação afetiva entre eles e o docente. O segundo objetivo consiste em verificar como esta temática foi realizada em contexto de estágio, pertencente à Unidade Curricular “Prática Educativa”, ao longo de três semestres.

O estudo do tema centrou-se na minha interação com os alunos de cada centro de estágio (sendo feita a observação dessa mesma interação por mim e pelas orientadoras cooperantes) e na análise da mesma, que será apresentada neste relatório, com o auxílio de três dados: as avaliações das orientadoras cooperantes, as minhas reflexões escritas sobre cada aula lecionada por mim e as minhas planificações, que refletem aspetos importantes da minha interação com os alunos.

Palavras-chave: interação pedagógica, perfil do professor, comunicação (verbal e não-verbal), *feedback*

ABSTRACT

The present Report is inserted within the scope of the Master's Degree of English and French or Spanish Teaching in Basic Education, resulting from a reflexion and analysis of a theme implemented in a supervised internship (English and Spanish), that lasted two years.

The theme of this work is focused on the teacher's interaction with the students, considering some important aspects such as the teacher's profile, the affective relationship, verbal and non-verbal communication, positive and negative feedback and motivation.

Consequently, this work consists of two goals. The first one refers to the analysis of the teacher's interaction with the students and how that might promote the student's motivation when it comes to learning a foreign language, as well as promoting their affective relationship. The second goal consists in verifying how this theme was implemented in the internship, which is part of the Curricular Unit "Práctica Educativa", throughout three semesters.

The study of the theme was focused on my interaction with the students of each school (my interaction with the students was observed by me and my supervisors) and the analysis of that same interaction, that will be presented in this report, with the help of three resources: the evaluations of my supervisors, my written reflections of each lesson taught by me and my Unit plans, that reflect important aspects of my interaction with the students.

Keywords: pedagogical interaction, teacher's profile, communication (verbal and non-verbal), feedback

ÍNDICE

Lista de anexos	2
Introdução	3
CAPÍTULO I – A interação pedagógica: influência do perfil do professor, da comunicação verbal e não-verbal e do <i>feedback</i> na motivação do aluno	
1. Motivações iniciais e formulação da questão de partida	5
2. A importância do perfil do professor de línguas estrangeiras na interação pedagógica	10
2.1. A relação de afetividade entre o professor e o aluno nas práticas educativas	15
2.2. Comunicação verbal e não-verbal: elementos promotores da motivação no aluno	18
2.3. A importância do <i>feedback</i> positivo e negativo na motivação do aluno	23
3. Tipos de motivação e estratégias motivacionais que fomentam a aprendizagem do aluno	27
CAPÍTULO II – Enquadramento da temática nas Práticas Educativas	
1. Introdução	32
2. Expectativas em relação aos estágios e ao contexto profissional	32
3. Caracterização das turmas	34
4. Metodologia, objetivos de análise das práticas educativas e dados recolhidos	36
5. Análise da interação entre a professora estagiária e os alunos nas práticas educativas: reflexões da professora estagiária e avaliações das orientadoras cooperantes	37
6. Análise da interação entre a professora estagiária e os alunos nas práticas educativas: planificações da professora estagiária	43
CAPÍTULO III – Considerações finais	46
Bibliografia	48
Anexos	

LISTA DE ANEXOS¹

Anexo 1: Reflexões das aulas de estágio da professora estagiária

Anexo 2: Avaliação da orientadora cooperante de Inglês do 1º Ciclo

Anexo 3: Avaliação da orientadora cooperante de Inglês do 2º Ciclo

Anexo 4: Planificações da professora estagiária

¹ Os anexos aqui representados encontram-se disponibilizados no CD de anexos

Introdução

O presente relatório, denominado “O professor como agente motivador na aprendizagem do aluno”, insere-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado de Ensino de Inglês e Francês ou Espanhol no Ensino Básico e tem como objetivo analisar a influência que a interação pedagógica tem na motivação dos alunos.

Numa sociedade onde a educação é uma necessidade, direito e obrigação, é essencial ter cada vez mais em consideração os diversos fatores que são originadores de um bom ambiente escolar e que estabelecem um processo de ensino-aprendizagem adequado para o desenvolvimento global dos alunos. Entre eles, destaca-se neste estudo a interação pedagógica e como esta poderá influenciar a sua motivação nas aulas de língua estrangeira (LE).

A interação pedagógica deve ser vista como um elemento importante na aprendizagem do aluno. No que toca à aprendizagem de línguas estrangeiras, é ainda mais relevante ter tal em conta se pretendemos que os alunos adquiram o gosto pelas mesmas e se sintam motivados a aprendê-las de uma maneira lúdica e ao mesmo tempo educacional.

Este trabalho visa, portanto, a análise da interação do professor com os alunos, tendo em conta aspetos como o perfil do professor, comunicação verbal e não-verbal, relação afetiva e *feedback* positivo e negativo. Considerando a importância da interação entre o professor e o aluno em contexto de sala de aula, é essencial que o docente tenha em consideração que grande parte da motivação do aluno (ou a falta dela) poderá advir da sua interação com o mesmo. Tendo em conta que cada professor apresenta um determinado perfil, cada um poderá interagir com os alunos de formas diferentes, e tal poderá revelar-se em aspetos como a comunicação verbal e não-verbal e o *feedback*. É necessário, por isso, que o docente adote estratégias que promovam a motivação do aluno nas aulas. Tendo tal em consideração, decidi tentar pôr em prática este tema nas minhas aulas, pois considero que é uma

temática deveras interessante e que deveria ser um elemento de reflexão por parte dos professores.

Por conseguinte, o relatório é composto por três capítulos. No primeiro capítulo, que é referente à parte teórica, irei mencionar as razões que me levaram à escolha do tema e analiso os conceitos anteriormente referidos - o perfil do professor, a relação afetiva, a interação pedagógica, a comunicação verbal e não-verbal, o *feedback* positivo e negativo e a motivação (e como estes influenciam a aprendizagem do aluno).

No segundo capítulo, é feito o enquadramento da temática nas minhas Práticas Educativas dos dois anos de Mestrado. Em primeiro lugar, irei mencionar as minhas expectativas relativamente a cada Prática Educativa. Seguidamente, irá ser feita uma breve caracterização das turmas com quem trabalhei em cada estágio e explicitadas a metodologia e objetivos do estudo, bem como os dados a que recorri nos meus estágios. Posteriormente, farei uma análise da minha interação com os alunos nos três estágios, utilizando as minhas reflexões de cada aula que lecionei, as avaliações das minhas orientadoras cooperantes e as minhas planificações.

O último capítulo apresenta reflexões finais acerca das minhas Práticas Educativas do 1º e 2º ano e da questão de partida (do primeiro capítulo), bem como considerações sobre a temática abordada.

CAPÍTULO I - A INTERAÇÃO PEDAGÓGICA: INFLUÊNCIA DO PERFIL DO PROFESSOR, DA COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL E DO *FEEDBACK* NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO

1. MOTIVAÇÕES INICIAIS E FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA

Considerando a indispensabilidade de fundamentos que validem a análise de uma temática, irei revelar os motivos que levaram à escolha da mesma no presente relatório. Esta minha “viagem pelo tempo” remonta primeiramente aos meus anos de experiência da docência aquando dos meus três estágios deste Mestrado e - recuando um pouco mais no passado - aos meus anos de aluna do Ensino Básico e Secundário.

Refletindo sobre a minha prática de ensino no âmbito do estágio proporcionado pelas Unidades Curriculares de “Prática Educativa” (PE) durante os anos letivos de 2013/2014 (PE1) e 2014/2015 (PE2 e PE3), houve um aspeto que sempre me intrigou quando uma das minhas funções como professora estagiária consistia na observação do desempenho das minhas orientadoras cooperantes² na sala de aula. Esse aspeto, que considero tão importante no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira – ou qualquer outra disciplina - é a interação pedagógica.

Atendendo ao conceito de interação pedagógica (que irá ser mencionado ao longo da realização deste relatório), é importante - senão imprescindível – ter uma noção do mesmo antes de contextualizá-lo no que diz respeito às minhas práticas educativas e aos meus anos como aluna no Ensino Básico e Secundário.

² Pode-se definir uma orientadora cooperante como sendo uma “agente preponderante na formação de um candidato a professor ou estudante estagiário” (Silveira, G., 2009:12).

O conceito “interação” é, de acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE*, “un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas.” Considerando o termo “pedagogia” como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais” (Libâneo, J., 2001: 6), pode-se concluir que a interação pedagógica é um ato comunicativo que se estabelece entre o professor e os alunos em contexto de sala de aula, no qual se estabelece uma troca de ações e reações verbais e não-verbais. A interação pedagógica deve ser feita de uma forma adequada tendo em conta a diversidade de alunos na sala de aula.

Após a observação do conceito de interação, a questão que me surgiu foi se, de facto, a interação e a comunicação teriam o mesmo significado e de que forma estariam interligadas. Como tal, foi tido em conta o conceito de “comunicação”. Retornando ao uso do *Diccionario de términos clave de ELE*, “La comunicación humana es un acto en el que dos o más personas comparten informaciones, opiniones, experiencias, sentimientos, etc., e interactúan entre sí.”. No mesmo sentido, Istifici e Demiray (2011: 97) referem que “... communication is a process of transferring information from one entity to another. Communication processes are sign-mediated interactions between at least two agents, which share a repertoire of signs, and semiotic rules”. Poder-se-á, portanto, dizer que a interação e a comunicação são apresentadas como dois conceitos interligados, na medida em que a comunicação é um processo resultante da interação (Antão, J., 1997: 18), não estando necessariamente relacionada só com a transmissão de mensagens orais: “It is normally assumed that communication is identified with speech and sounds but communication is, in fact, the combination of verbal and non-verbal transmission of knowledge.” (Bunglowala, A., Bunglowala, A., 2015: 371).

A interação entre o professor e os alunos é, portanto, essencial para a sua aprendizagem na medida em que esta “es el fruto de una interacción social.” (García,

M., 2007: 6). Muller (2002: 276) faz uma observação de dois aspetos da interação pedagógica: “o aspecto da transmissão de conhecimento e a própria relação pessoal entre professor e aluno”. Será, portanto, no segundo aspeto em que me irei focar no relatório, tendo sempre como tema principal a interação entre o professor e os alunos.

Retornando às escolas onde realizei as Práticas Educativas, cada uma era diferente; como tal, as orientadoras cooperantes também eram diferentes. Cada orientadora, duas de Inglês de 1º e 2º Ciclo e uma de Espanhol de 3º Ciclo, interagem com os alunos distintamente. Deparei-me com essa diferença na interação entre as orientadoras cooperantes e a minha pessoa³, considerando que eu também era, por assim dizer, aluna na medida em que me encontrava imersa num percurso de aprendizagem em relação às minhas próprias Práticas Educativas. Como referem Hamman, Fives e Olivarez (2007: 55), a interação dos orientadores cooperantes com os professores estagiários poderá exercer influência no processo de aprendizagem do estagiário relativamente ao modo como este deve lecionar (através, por exemplo, das ações do orientador). Como tal, a interação entre ambos é crucial de modo a que sejam providenciadas ao professor estagiário as bases em que se deve apoiar para lecionar com sucesso e - relativamente à interação pedagógica – para saber de que forma é que deve interagir com os alunos.

Posso afirmar que esta experiência teve um grande impacto na minha formação como docente, pois esses momentos que experienciei nas Práticas Educativas (a interação das orientadoras cooperantes com os alunos e comigo) possibilitaram uma observação e uma posterior análise e reflexão da minha parte em relação às interações pedagógicas das orientadoras ao longo dos estágios. Tal resultou numa auto-reflexão em relação à minha interação com os alunos, possibilitando uma evolução da mesma.

³ Não irá ser feita uma análise detalhada das interações das orientadoras cooperantes para com a professora estagiária e para com os alunos pois, para além de eu não apresentar evidências, não é essa a finalidade deste estudo.

Nos meus anos de aluna no Ensino Básico e Secundário, notei que a interação que os meus professores tinham para comigo e com os meus colegas era diferente em relação à interação pedagógica que observei nas escolas onde realizei as minhas práticas educativas. Considerando a minha experiência como aluna e testemunhando a interação que os meus professores tinham com a minha pessoa⁴, tendo em conta, por exemplo, os fenómenos paralinguísticos (que “... dizem respeito à altura e ao tom da voz, ao débito do discurso... à maneira como é transmitida a mensagem”, Barreiros, J., 1996: 26), pude observar que a interação da maioria dos professores era tradicional, consistindo na conceção de educação “bancária” esclarecida por Freire (1970: 33):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a conceção “bancária” da educação”, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Como indica o autor, o professor era, portanto, a figura autoritária da sala de aula e o aluno um mero agente passivo, que “processava” a informação e a memorizava. É a chamada “comunicação unilateral” (Bordenave, J. & Pereira, A., 1989: 133) ou “comunicação unidireccional” (Antão, J., 1997: 15), no qual o professor é o único a transmitir a mensagem, fomentando-se o “desinteresse, a apatia, a aversão pelas matérias, o insucesso dos alunos e a frustração do professor enquanto didacta e pedagogo” (Antão, J., 1997: 15). Como afirma Müller (2002: 278), “O professor não pode ser autoritário a ponto de achar que sua palavra é a lei, pois, quando há uma falha na comunicação entre professor–aluno, aluno-professor, poderá ocorrer o distanciamento das duas partes, o que poderá prejudicar a relação”. Como tal, há

⁴ Não poderá ser feita uma análise detalhada das interações dos professores para comigo pois, para além de não apresentar evidências, não é essa a finalidade deste estudo.

que ter em consideração o envolvimento do aluno nas aulas, permitindo ao mesmo aprender pela descoberta e com um entusiasmo crescente que o motive a aprender mais e com mais confiança nas suas capacidades e tal deve ser influenciado pela interação pedagógica.

Consequentemente, as interações por parte dos meus professores (baseadas na concepção de Freire) resultavam numa falta de motivação da minha parte em relação às disciplinas. Essas interações provocavam uma falta de confiança na minha pessoa, o que resultava numa falta de participação nas aulas devido ao receio do “erro” que era considerado, a meu ver, como um meio de dizer aos alunos que não eram capazes de saber ou não tinham aquilo que era necessário para serem bons alunos.

Creio que foi esta uma das razões que me levou a escolher esta profissão, pois além de ter um grande interesse por línguas e culturas estrangeiras e pelo ensino, acreditava que podia fazer a diferença simplesmente só no modo como interagía com os alunos. Tais observações sobre a interação dos professores também me levaram a questionar sobre os possíveis perfis dos mesmos, relativamente a aspetos como a afetividade, o *feedback* e a comunicação verbal e não-verbal (que irão ser apresentados posteriormente e que, a meu ver, – apesar de não serem os únicos - influenciam a interação do professor com os alunos) e como estes poderão influenciar ou promover a motivação dos alunos na sua aprendizagem.

Foram estas experiências de vida que originaram a escolha desta temática, que me suscitou tanto interesse e uma dedicação que creio ser imprescindível no ensino.

Foi, portanto, esta linha de pensamento que deu origem à questão de partida:

“Como é que a interação entre o professor e os alunos na sala de aula influencia a motivação destes para a aprendizagem?”

2. A IMPORTÂNCIA DO PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

Considerando que o professor se depara com alunos diferentes na sala de aula (nos planos dos seus interesses, necessidades, desenvoltura na aprendizagem), o mesmo deve despertar-lhes uma motivação constante e que resulte, conseqüentemente, numa aprendizagem mais produtiva. Tal como os alunos, os professores são diferentes, revelando um determinado perfil que poderá influenciar a sua interação com os mesmos. Como tal, é essencial a análise do conceito de perfil do professor antes de se chegar a uma possível resposta no que toca à sua importância na motivação dos alunos.

Pode-se definir “perfil” como as “características que o profissional deve possuir, elevando a noção de competência, como, um saber actuar responsável adequado às diversas situações com as quais o profissional é confrontado” (Vaz, M., 2011: 13). O profissional - neste caso o professor - encontra-se envolvido num “contexto educativo particular, definindo-se como um ser sociológico cuja actuação depende da sua visão da sociedade presente e da percepção do que deseja para a sociedade futura” (Andrade, A. & Sá, M., 1992: 21). Como tal, um dos papéis do professor a desempenhar nas suas práticas educativas e que se revela importante é o papel social, papel que o docente deve saber pôr em prática de acordo com o seu perfil e tendo em conta a diversidade dos alunos (a nível cultural, educacional, etc).

É de salientar o conceito de competência presente na definição acima destacada. Para Perrenoud (2000: 15), a competência traduz-se na “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Neste contexto, a competência não é um saber nem uma atitude; ela integra-as. Constrói-se em formação e durante a ação do professor nas suas práticas pedagógicas, passando por um conjunto de “*esquemas de pensamento*”, que permitem “determinar” e “realizar” uma acção (Perrenoud, P., 2000: 15).

O perfil do professor pode-se designar, por outras palavras, como a sua “identidade” devendo este possuir determinados conhecimentos e capacidades e adequando os mesmos aos alunos na sala de aula.

De modo a levar ao aumento do interesse, motivação e desempenho dos alunos, o professor de línguas estrangeiras (tal como os professores das restantes disciplinas) deve revelar diversas qualidades que o tornem não só num bom profissional, mas também numa pessoa com quem os alunos possam contar para qualquer situação.

Existem várias características que estão de acordo com a ideia do que poderá ser um bom perfil do professor. Tendo tal em consideração são apresentadas, de acordo com Walker (2008: 64), 12 características de um bom professor:

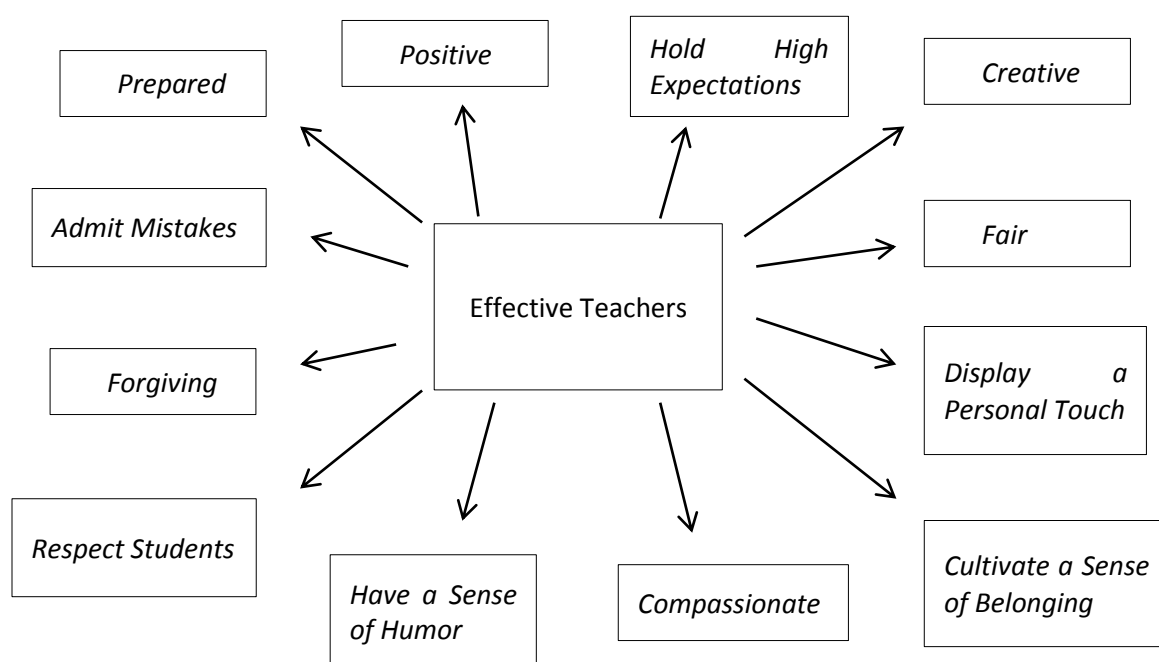


Figura 1 - Characteristics of effective teachers (Walker, R., 2008: 64)

Apesar de [provavelmente] não ocorrer em todos os casos, cada característica acima apresentada poderá, de facto, influenciar a motivação dos alunos.

Considerando a primeira característica observada pelo autor (“Prepared”), é um facto de que o docente deve estar sempre preparado para lecionar e para todos os contratempos que possam surgir nas aulas. Desta forma, os alunos ficam mais envolvidos e mais motivados pois o docente não tem de lidar com problemas na sala de aula (falha dos recursos tecnológicos, falta de materiais, discussão entre alunos) que possam suscitar a falta de atenção dos alunos.

É importante que o docente mantenha sempre uma atitude otimista acerca das suas práticas pedagógicas e da evolução dos alunos ao longo das aulas, demonstrando reconhecimento e elogiando o seu trabalho.

Um bom professor é aquele que acredita nos seus alunos e, mais importante ainda, ensina-os a acreditar neles próprios. Incentiva-os a serem melhores alunos e a esforçarem-se para atingirem os seus objetivos.

A criatividade é um aspeto deveras relevante na “identidade” de um docente. Um professor que consiga ser criativo a todos os níveis (interação com os alunos, atividades lúdicas, materiais e recursos diferentes na sala de aula) poderá mais facilmente promover a motivação dos alunos.

O docente também deve ser justo na medida em que deve providenciar oportunidades e privilégios para todos os alunos. Isto não quer necessariamente dizer que deve tratar todos da mesma maneira, até porque não aprendem todos da mesma forma e ao mesmo ritmo, mas deve dar a todos uma oportunidade de ter êxito.

Um bom docente estabelece relações afetivas com os alunos a nível pessoal. É importante que o professor partilhe experiências com eles e que demonstre interesse neles e no que têm a dizer. Walker também adverte ao facto de o docente se dever encontrar inserido “no mundo” dos alunos participando em eventos da vida deles (teatros escolares, eventos desportivos).

Os alunos devem sentir-se confortáveis e bem-vindos na sala de aula. O professor deve transmitir-lhes um sentimento de bem-estar e de integração de modo a envolvê-los nas aulas. Deve também preocupar-se com os problemas pessoais dos mesmos, demonstrar compaixão por eles e aconselhá-los. O professor deve ser visto

como um agente “próximo” a uma figura paternal/maternal, mantendo claramente a sua postura profissional.

A característica apresentada pelo autor que mais interesse me despertou foi a importância do sentido de humor. Um docente que não leva tudo a sério e sabe a importância de uma aprendizagem lúdica para os alunos irá ser mais bem-sucedido nas suas práticas. O humor serve como um ótimo “quebra-gelo”, se for bem utilizado. O professor deve ser capaz de se rir com a turma e não da mesma.

Como tal, o docente deve respeitar os alunos de modo a ser igualmente respeitado. Deve seguir uma conduta exemplar, respeitando a privacidade de cada aluno e evitando situações (ex: qualificações de fichas de avaliação ou mau comportamento) que poderão envergonhá-los em frente aos colegas: “Whenever possible, influence the misbehaving pupil, or the pupil about to misbehave, silently and without the rest of the class knowing” (Marland, M., 1975: 17).

Uma das maneiras mais eficazes de demonstrar o bom exemplo aos alunos é não guardar ressentimentos em relação ao comportamento [incorreto] deles ou a algo que não deveriam ter dito. O professor deve, portanto, começar todas as aulas com uma boa atitude. Tal é essencial para poder “alcançar” os alunos com mais dificuldades ou com comportamentos menos adequados. Contudo, é importante ter em conta que o caso nem sempre se aplica nestas situações.

A última característica de bom professor mencionada por Walker e que considero imprescindível para uma boa relação entre o professor e os alunos é o facto de o docente saber admitir quando está errado ou quando foi injusto. Ao fazê-lo, este estará, uma vez mais, a demonstrar um bom exemplo aos alunos e estes irão mais facilmente fazer o mesmo que o docente (admitir o erro) quando adotarem comportamentos que não sejam corretos.

A auto-reflexão do professor é, a meu ver, um elemento importante no seu perfil. Inspirando-se em John Dewey, Alarcão (1996: 3) explica que a reflexão é uma “forma especializada de pensar” que implica uma investigação “activa, voluntária, persistente e rigorosa” daquilo que o agente reflexivo acredita ou põe em prática. A reflexão justifica as nossas ações ou ideias, revelando as suas consequências. Sendo o docente uma “pessoa que pensa”, este deve sempre refletir na sua interação com os

alunos: Porque é que deve interagir com os alunos de determinada forma? Como deve interagir com eles? Que benefícios é que a sua interação apresenta para os alunos e para si próprio? Será que está a interagir de forma adequada? Refletindo sobre estas questões, o docente irá construir o seu saber (Alarcão, I., 1996: 3) relativamente ao que deve dizer aos alunos (e como dizê-lo) e refletindo sobre o que os alunos lhe dizem.

A competência social é outra característica que considero igualmente importante num professor. Esta competência é a “capacidade do desempenho do sujeito na organização de pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, articulando-os com as necessidades do meio onde está inserido” (Pinto, A., 2015: 6). A interação pedagógica deve ser adequada tendo em conta o contexto de sala de aula. Por exemplo, o docente não deve permitir que os seus problemas pessoais comprometam a sua interação com os alunos, devendo manter uma postura profissional e limitando a sua interação ao que acontece nas suas práticas educativas.

É de salientar uma observação importante em relação às características do perfil do professor acima descritas: a interação pedagógica é o resultado dessas características, de tudo o que o professor diz ou faz na sala de aula (Cordeiro, J., 2011: 66). Quando o professor elogia os alunos e o seu trabalho, acredita neles, integra-os na sala de aula, respeita-os, admite que está errado ou a ser injusto ou tem sentido de humor (entre outros), está a ocorrer interação pedagógica – tanto verbalmente como não verbalmente.

Além das características referidas anteriormente, existem três que considero essenciais no perfil do professor e que poderão beneficiar a interação pedagógica (se bem aplicadas). Considerando a questão de partida apresentada na primeira secção deste capítulo “Como é que a interação entre o professor e os alunos na sala de aula influencia a motivação destes para a aprendizagem?”), a primeira característica que irá ser apresentada é a relação de afetividade do professor com os alunos nas suas práticas educativas. É de ter em conta, como irei explicar posteriormente, a relação afetiva entre os mesmos como um pilar para o sucesso dos alunos relativamente à sua motivação e, conseqüentemente, melhor aprendizagem. A segunda característica

que, na minha opinião, partilha a mesma importância que a primeira é a comunicação verbal e não-verbal. Há que ter em consideração a mesma relevância e valor que a comunicação não-verbal apresenta relativamente à comunicação verbal. Os alunos são observadores inatos e, como tal, poderão facilmente focar a sua atenção em elementos integrantes da comunicação não-verbal presentes no professor (Ferreira, M. & Santos, M., 1994: 30). A terceira característica que irá ser apresentada é a importância do *feedback* positivo e negativo aos alunos. O desafio em relação a este aspeto é saber o que é, de facto, o *feedback*, qual é a diferença entre *feedback* positivo e negativo, as características de um bom *feedback* e a importância do erro por parte dos alunos no *feedback* do docente.

2.1. A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A afetividade e a relação pedagógica em contexto escolar são temas que têm vindo a ter um crescente impacto na área da educação (Leite, S., 2012: 356) e que, a meu ver, se revelam importantes quando o tema a ser tratado é a interação pedagógica. Importa então começar por esclarecer os termos “afetividade” e “relação pedagógica”. Estrela (1992: 36) define “relação pedagógica” como

... o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. (...) abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-“staff”, aluno-funcionários, professores-pais... Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas.

A relação pedagógica é, neste caso, a relação que se estabelece entre o professor e o aluno. Esta relação deve ter como bases a “confiança, afetividade e

respeito”, cujo objetivo é a orientação do aluno para o seu desenvolvimento pessoal, que inclui “fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado.” (Muller, L., 2002: 276). A relação pedagógica está, por conseguinte, interligada com a interação pedagógica pois quando existe interação entre o professor e os alunos, existe uma relação entre eles (Cordeiro, J., 2011: 66). Não quer isso dizer que a relação entre estes seja sempre boa e que haja respeito mútuo ou confiança; se a interação entre o professor e o aluno não for adequada ao contexto de sala de aula, a sua relação será afetada por dita interação (Muller, L., 2002: 276). Se o professor disser a um aluno algo do género “nunca mais ganhas juízo” (Estrela, M., 1992: 68), “estás pior do que nunca” (Estrela, M., 1992: 68), a relação entre ambos poderá ser afetada negativamente na medida em que o aluno irá querer evitar esse tipo de observações por parte do professor e poderá não querer interagir com o mesmo. Em muitas situações poderá não haver até interação entre eles, o que irá claramente prejudicar a sua relação; não existem laços entre o docente e o aluno, não existe respeito e a indiferença predomina.

Relativamente ao conceito “afetividade”, Mello (2013: 2) afirma que é um estado psicológico que está relacionado com a “emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento (...)” e que desempenha um papel crucial nas relações humanas, influenciando “a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações”. Por conseguinte, a afetividade deve estar sempre presente na relação pedagógica; o sucesso desta relação depende dela (Twardosz, S., 2005).

A relação afetiva do professor com os alunos é, portanto, essencial na motivação do aluno e no processo de ensino-aprendizagem. Esta relação que o professor mantém com eles, no qual se demonstra afeto, carinho, tolerância e compreensão leva a um clima de confiança e segurança, o que permite aos alunos uma aprendizagem mais eficaz (Moran, J. 2012). O professor deve ter em conta que, sendo cada aluno diferente – “os que gostam de estar ali e os que não gostam, os que estão atentos e os que estão distraídos” (Ferreira, M. & Santos, M., 1994: 29) -, a relação afetiva com cada um poderá ser diferente e ter objetivos distintos. Se um aluno tiver, por exemplo, problemas de auto-estima, o professor terá que incentivá-

lo a confiar nele próprio; se um aluno falar numa altura inapropriada (por exemplo, interromper um colega ou o próprio professor), o docente terá que trabalhar no respeito pelos outros. De qualquer forma, o docente deve desenvolver o potencial de cada aluno, enfatizando as suas capacidades e nunca denegrindo as suas limitações – pelo contrário, deve ajudá-los a ultrapassá-las Moran (2012). O professor deve ter uma atitude compreensiva, nunca desvalorizando os alunos nem fazendo comparações entre eles no que toca ao seu modo de pensar, ao seu comportamento, aos seus conhecimentos, às suas capacidades/dificuldades “intelectuais, emocionais e de relacionamento”. Moran (2012) apela à importância da inclusão, não só dos alunos com limitações físicas e/ou psicológicas e dos alunos “marginalizados”, mas de todos os alunos. O rótulo – “the assignment of a descriptor to an individual based on selected behavioral and/or physical characteristics” (Gold, M. & Richards, H., 2012: 144) – é, por isso, algo a ser evitado pelo docente. “Quando pensamos que alguém nos considera incapazes numa determinada tarefa, nós próprios assumimos essa capacidade” (Ferreira, M. & Santos, M., 1994: 27). A motivação do aluno nas aulas pode ser bastante influenciada pelos rótulos que o professor lhe dá: “preguiçoso, trapalhão, hiperactivo, mal educado, irrequieto ou com dificuldades de aprendizagem” (Ferreira, M. & Santos, M., 1994: 27). De acordo com as autoras, esta “aceitação” (por parte do aluno) dos rótulos que lhe são dados pode ser justificada por vários fatores: “a frequência de vezes que é dito; a importância que a pessoa que o diz tem para a criança; o número de adultos ou de crianças que dizem o mesmo; a publicidade que se dá ao caso”. Assumindo que o professor tem uma grande importância na vida do aluno, tudo aquilo que o docente lhe diz é igualmente relevante e válido. Se, por exemplo, o docente nunca pede a determinado aluno para responder às questões que são colocadas nas aulas porque assume que o aluno nunca sabe responder ou responde de forma errada (pois o aluno demonstrou não saber a resposta a questões anteriores ou respondeu-as de forma errada), o aluno poderá sentir-se constrangido e desmotivado – mesmo que saiba a resposta a uma das perguntas – pois o docente assume erradamente algo que nunca deve ser tomado como garantido: o facto de um aluno não saber a resposta a uma pergunta nada tem a ver com o seu conhecimento em relação à disciplina. Como tal, isso irá

fomentar desinteresse e desmotivação nas aulas e o aluno poderá ter mais dificuldades para aprender pois só se concentra no que o professor pensa sobre ele, principalmente se o docente insistir e der importância a esses rótulos. Os rótulos também poderão provocar o “afastamento” do aluno em relação ao professor, o que prejudicará a sua relação afetiva (Ercole, J., 2009: 8). Mas é importante não esquecer que os rótulos poderão influenciar – ou não - a motivação do aluno tendo em conta a importância que este lhes dá.

2.2. COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL: ELEMENTOS PROMOTORES DA MOTIVAÇÃO NO ALUNO

A comunicação, como já sabemos, está sempre presente nas nossas vidas: é a nossa forma de expressar as nossas ideias, emoções, conhecimentos e capacidades (Bunglowala, A., Bunglowala, A., 2015: 371). Como já foi referido anteriormente, a comunicação em contexto de sala de aula não é destinada só à transmissão de mensagens verbais, estando assim dividida em comunicação verbal e comunicação não-verbal (Ferreira, M. & Santos, M., 1994: 30).

A comunicação verbal é, de acordo com Istifici e Demiray (2011: 98) “the most well known way for people to communicate face-to-face. Some of the key components of verbal communication are sound, words, speaking, and language (...) verbal communication includes not only oral discussions, but also written messages and mediated communications”.

A comunicação não-verbal, por outro lado, refere-se a uma forma de comunicação que não envolve o uso de palavras (Pan, Q., 2014: 2627). Esta forma de comunicação:

... involves those nonverbal stimuli in a communication setting that are generated by both the source [speaker] and his or her use of the environment and that have potential message value for the source or receiver [listener] . Basically it is sending

and receiving messages in a variety of ways without the use of verbal codes (words). It is both intentional and unintentional. Most speakers / listeners are not conscious of this. (Bunglowala, A., Bunglowala, A., 2015: 371)

Considerando a variedade de formas com que podemos pôr em prática a comunicação não-verbal, observemos os três tipos de fenômenos que advêm deste tipo de comunicação e que são apresentados por Barreiros (1996: 26): fenômenos paralinguísticos, cinésicos e proxémicos. Como já foi mencionado anteriormente, os fenômenos paralinguísticos são aqueles que têm a ver com a altura e o tom da voz e ao modo como a mensagem é transmitida. “Têm a ver com o “como” e não com “o que” é dito”. Os fenômenos cinésicos “dizem respeito ao modo como os movimentos corporais interferem na comunicação. Gestos, saudações, expressões faciais, movimento dos olhos (...)”. O último fenômeno diz respeito ao “uso do espaço na comunicação (...) que inclui, por exemplo, a proximidade entre interlocutores (uma distância que tende a reduzir-se com a maior familiaridade da relação) e a orientação e movimento dos corpos dos que comunicam”.

Posto isto, sabemos que não precisamos exclusivamente da comunicação verbal para comunicar. A comunicação está sempre presente nas relações afetivas, mesmo que não pronunciemos uma palavra: “não se pode não-comunicar; o silêncio também fala” (Ferreira, M. & Santos, M., 1994: 30).

Tendo isto em conta, posso concluir que a comunicação verbal é “acompanhada” da não-verbal (Barreiros, J., 1996: 26) mas o contrário pode não se aplicar. Quando interagimos verbalmente, estão presentes – e muitas vezes sem nos apercebermos – elementos da comunicação não-verbal. Por exemplo, ao falarmos [provavelmente] nunca reparamos no nosso tom de voz (dependendo do teor da conversa, podemos ter um tom de voz diferente), na nossa expressão facial (qualquer expressão facial que façamos – mesmo uma neutra - não deixa de ser uma expressão facial) ou na

nossa linguagem corporal⁵. Pode-se afirmar, portanto, que esses elementos estão sempre lá quando comunicamos verbalmente. No caso da comunicação não-verbal, podemos fazê-lo sem recorrer à comunicação verbal (naturalmente que isto não ocorre sempre; depende daquilo que queremos expressar). Na sala de aula, no qual um aluno responde corretamente a uma pergunta, o professor pode indicar que ele o fez utilizando gestos e/ou expressões faciais (ex: fechar a mão levantando só o polegar e sorrindo) ou, no caso de comportamento inadequado pode, por exemplo, pedir a um aluno para estar em silêncio recorrendo aos mesmos meios (ex: encostar o dedo indicador aos lábios), não precisando de utilizar as palavras.

A própria atitude ou comportamento do professor perante os alunos (ex: a aplicação de rótulos) podem ser refletidos na comunicação verbal e não-verbal (Ferreira, M. & Santos, M., 1994: 34). Sendo assim o professor, sem se aperceber, revela comportamentos diferentes em relação aos alunos (Estrela, M., 1992: 68) e aquilo que lhes disser ou fizer poderá transmitir-lhes uma ideia positiva ou negativa em relação a ele, o que poderá afetar a relação pedagógica (Estrela, M., 1992: 63). Relativamente à comunicação verbal, ou seja, “o que é dito”, o professor deve ter o cuidado de não “criticar”, “ameaçar”, “admoestar” ou fazer algo que cause aos alunos um sentimento de inferioridade, medo, desânimo e/ou indiferença. Esses atos poderão influenciar negativamente o comportamento e a aprendizagem deles, pois poderão sentir que o professor nunca vai mudar a sua opinião sobre eles e poderão até começar a agir de acordo com os rótulos que o professor lhes deu (Estrela, M., 1992: 68). Antão (1997: 20) apresenta exemplos do [que a meu ver é o bom] comportamento verbal do professor, desenvolvido por Flanders. O professor “Aceita os sentimentos dos alunos (sem censura)”; “Faz elogios ou encoraja”; “Aceita ou utiliza as ideias dos alunos (clarifica-as, desenvolve-as)”; “Faz perguntas oportunas e com a intenção de que o aluno responda”; “fornece factos, opiniões sobre o conteúdo e os métodos, exprime as suas próprias ideias”. O aluno, em resposta a

⁵ Linguagem corporal é um conjunto de “different forms of communication using body movements or gestures” (Tai, Y., 2014: 1205)

este atos, “Responde às perguntas e às solicitações do professor” e “Toma espontaneamente a palavra (intervém sem ter sido solicitado pelo professor) “.

A linguagem corporal é dos elementos não-verbais mais usados em contexto de sala de aula e revela-se muito eficaz no ensino e aprendizagem (Bunglowala, A., Bunglowala, A., 2015: 373). Na comunicação não-verbal, o docente deve ter em conta elementos como, por exemplo, o contacto visual, os gestos, as expressões faciais e o tom de voz para estabelecer uma boa relação com os alunos e fomentar a sua motivação nas aulas.

O contacto visual é crucial na interação pedagógica pois é promotora de harmonia na sala de aula, levando ao sentimento de segurança por parte dos alunos e beneficiando a sua aprendizagem (Gower et al, 1995: 8-9). O docente tem de saber quando e como usar o contacto visual nos alunos. Se não olha para eles enquanto interagem, poderá demonstrar falta de confiança; se olhar diretamente para eles durante um período de tempo maior do que o pretendido, os alunos poderão sentir-se desconfortáveis ou ansiosos (por exemplo, o docente olha para um aluno à espera que o aluno responda ao que lhe foi perguntado). É importante que o professor olhe para os alunos de modo a saber as suas reações e estados de ânimo (Gower et al, 1995: 9).

As expressões faciais são das primeiras informações que o professor e os alunos recebem e transmitem uns aos outros (Bunglowala, A., Bunglowala, A., 2015: 373). Expressões alegres são essenciais para promover um bom ambiente de sala de aula, fomentando uma atitude positiva por parte dos alunos. Quando o professor coloca uma questão à turma, a expressão facial poderá indicar se os alunos estão perto ou não da resposta e motivá-los a refletir na mesma e a participar mais ativamente. Esta forma de comunicar com os alunos será melhor do que responder “Não” ou “Errado”, que poderá ferir o orgulho deles (Bunglowala, A., Bunglowala, A., 2015: 373). Os autores também sublinham a importância do sorriso por parte do docente. Se ele sorrir para os alunos (não por obrigação, mas por gosto), vai transmitir confiança e será visto pelos alunos como uma pessoa amigável, acessível, acolhedora e afável, o que irá beneficiar a relação entre eles visto que, como se costuma dizer, um sorriso é contagioso.

O gesto é definido por Bunglowala e Bunglowala (2015: 373) como “an expressive motion or action, usually made with the hands and arms, but also with the head or even the whole body.” É um dos elementos não-verbais mais comuns, podendo ou não ser espontâneo. Os gestos estão relacionados com a fala, e podem ilustrá-la ou suplementá-la. Podem ser usados para reforçar uma ideia ou ajudar a descrever algo. Tal como o contacto visual e as expressões faciais, o professor pode usar os gestos para expressar as suas atitudes e demonstrar o seu estado de ânimo, bem como os alunos. Se um docente não usa os gestos na sala de aula, poderá ser visto pelos alunos com uma pessoa aborrecida, rígida e inanimada (Bunglowala, A., Bunglowala, A., 2015: 373) e poderão pensar que isso se deve a eles. O professor deve então demonstrar-se animado e ativo (através dos gestos) de modo a conseguir a atenção dos alunos e de lhes ensinar de uma forma lúdica e interessante.

O tom de voz também é considerado uma ferramenta eficaz para um bom ensino e aprendizagem (Bunglowala, A., Bunglowala, A., 2015: 374). A voz do professor pode variar de acordo com vários fatores: a atividade a ser realizada na sala de aula, o número de alunos, o espaço onde decorre a aula, etc. (Gower et al, 1995: 17). O significado das palavras pode, portanto, ser diferente dependendo do tom de voz do docente. Por exemplo, há uma diferença entre dizer “Não podes fazer isso” num tom de voz calmo e “Não podes fazer isso!” num tom de voz agressivo. Gritar pode provocar reações indesejadas nos alunos (ex: choro, fúria, tristeza, desânimo). O tom de voz pode revelar o próprio estado de ânimo do docente e tal poderá (des)motivar o aluno e afetar a sua aprendizagem (Bunglowala, A., Bunglowala, A., 2015: 374). Os autores revelam ainda que um tom de voz alto e a um ritmo acelerado chama a atenção dos alunos com mais facilidade, ao contrário do tom de voz baixo, vagaroso e monótono.

A própria língua estrangeira poderá desempenhar um papel particular na comunicação verbal entre o professor e os alunos. Nas aulas de LE (ao contrário do que acontece com outras disciplinas), esta é utilizada como objeto de estudo e também para comunicar, e tal poderá influenciar a interação entre o professor e os alunos. O domínio da língua estrangeira por parte do professor e/ou o (des)conforto que sente em relação à mesma pode ser um impedimento no que diz respeito à

interação pedagógica nessa mesma língua na medida em que o professor pode ver-se obrigado a utilizar a língua materna e tal poderá afetar negativamente a aprendizagem dos alunos: “o uso da língua materna do aluno na sala de língua estrangeira, mesmo em pequena quantidade, poderia significar uma “abertura das comportas” e os alunos recorreriam a ela constantemente” (Pereira, E., 2001: 54). No entanto, o uso da língua materna por parte do docente também poderá beneficiar as aulas de LE; por exemplo, poderá “ajudar a tornar as explicações mais rápidas e precisas” (Pereira, E., 2001: 55) no caso de surgir alguma dúvida por parte dos alunos. Há que ter em conta que a língua estrangeira não faz parte da identidade linguística e cultural dos alunos; o modo de agir e de pensar de um indivíduo varia de acordo com a sua língua e cultura. O facto de o docente interagir com o aluno na língua materna (por exemplo, no que toca a dar *feedback* relativamente ao seu comportamento), poderá até ter como motivo a própria “afetividade” pela mesma (Pereira, E., 2001: 56).

2.3. A IMPORTÂNCIA DO *FEEDBACK* POSITIVO E NEGATIVO NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO

No que toca ao ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula, o professor deve valorizar um aspeto que não só promova a motivação nos alunos e a sua aprendizagem, mas também beneficie a sua relação com eles: o *feedback*. No entanto, é importante que o docente saiba o que é, de facto, o *feedback* antes de o fornecer aos alunos. Este termo, explicitado por Hattie e Timperley (2007: 81) em contexto educativo, é a informação disponibilizada por um agente - nomeadamente um professor, colega, livro ou mesmo a experiência – relativamente ao desempenho ou compreensão do aluno. Outra definição de *feedback* que considero pertinente é a apresentada por Gaspar (2013: 36), apoiada em Sá-Chaves, que descreve o *feedback* como “toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação do aluno (motora ou cognitiva) com o objetivo: de o interrogar sobre o que fez e como o fez; de avaliar,

descrever e/ou corrigir a sua prestação”. O *feedback* é, por isso, um ato comunicativo no qual o professor revela informações sobre o desempenho do aluno, reduzindo a discrepância entre o que é e o que deve ser compreendido/feito pelo mesmo.

Como tal, podem ser observados dois tipos de *feedback*: positivo e negativo. Fishbach e Finkelstein (n/d: 2) descrevem o primeiro, dizendo que é o “feedback on accomplishments, strengths, and correct responses” e o último como o “feedback on lack of accomplishments, weaknesses, and incorrect responses”. O *feedback* positivo é normalmente visto como aquele que mais motiva os alunos (Fishbach, A. & Finkelstein, S., n/d: 2). Quando o docente diz a um aluno que este tem um comportamento correto, o aluno poderá sentir-se mais capaz de atingir os seus objetivos devido a esse comportamento e mantê-lo. No entanto, o *feedback* negativo poderá também motivar os alunos (Fishbach, A. & Finkelstein, S., n/d: 2). O problema relativamente a esta observação é que este tipo de *feedback* poderá ser visto como algo inconveniente e que não traz benefícios para a aprendizagem dos alunos mas, a meu ver, não deve ser excluído. Se um aluno tem um comportamento inadequado, o professor tem de chamá-lo à atenção, mas deve fazê-lo de forma adequada. O desafio relativamente ao *feedback* negativo é saber que observações fazer e como as elaborar. Existe uma diferença entre “Isto está errado, não sabes fazer nada!” e “Isto que tu escreveste não está correto, deverias ter escrito assim (...)”.

Existem, portanto, diferentes formas de dar *feedback*: “giving praise and encouragement; correcting; setting regular tests; having discussions about how the group as a whole is doing; giving individual tutorials” (Gower et al, 1995: 163). Apesar de todos serem igualmente relevantes, o *feedback* que irá ser analisado é o *feedback* “motivacional/interacional” (Cardoso, A., 2011: 22) que está relacionado com as reações emocionais dos alunos em resposta ao *feedback* do professor. Considero este *feedback* essencial na sala de aula pois exige interação entre o docente e os alunos.

Quando professor dá *feedback* aos alunos, assume-se que o faz com um propósito. Por conseguinte, o *feedback* deve apresentar determinadas características para ser eficiente: “Goal-Referenced”, “Actionable”, “Timely” (Wiggins, G., 2012: 10-16), “Respectful”, “Impersonal”, “Suggestive” (Wertheim, E., nd: 6).

O uso do *feedback* por parte do docente requer que o aluno atinja um objetivo (através de ações), por isso deve dizer-lhe quais são os objetivos que o aluno deve alcançar para este ser bem-sucedido (Wiggins, G., 2012: 10-16). O *feedback* deve ser claro, específico e útil de modo a que o aluno entenda aquilo que fez correta ou incorretamente - e como pode melhorar (Wiggins, G., 2012: 10-16). Por exemplo, frases do género “O Pedro é um bom/mau aluno” ou “Não podes dizer coisas dessas” não são consideradas *feedback*, pois o professor não está a ser específico naquilo que está a dizer (ex: Bom/mau aluno porquê ou relativamente a quê? Comportamento? Conhecimento da língua? Boas/más notas?) e o aluno não entende o motivo de tal *feedback* (ex: O que é que o aluno não pode dizer? O que é que ele disse que foi considerado incorreto?). Baseando-se nestas informações, o aluno não sabe o que deve ou não fazer para evitar cometer os mesmos erros ou manter o mesmo comportamento (no caso de este ser correto).

O professor deve fornecer *feedback* numa altura apropriada (Wiggins, G., 2012: 10-16). Se um aluno diz algo que não deveria ter dito na sala de aula, o professor pode, por exemplo, falar com ele no final da aula ou mesmo durante a mesma (numa altura onde tal ação não interfira no ritmo da aula nem comprometa a aprendizagem dos outros alunos). Não convém que o docente espere muito tempo para o fazer na medida em que o aluno pode não se recordar do que disse (ou o que fez) e o *feedback* pode não ter o mesmo valor do que o que é dito na altura em que determinada ação acontece (ex: “Maria, lembras-te do que disseste ao Rui a semana passada?”).

Seja qual for a razão pelo qual o professor dá o *feedback* a um aluno, ele deve sempre fazê-lo com respeito e com o intuito de ajudar e não de magoar ou desmotivar (Wertheim, E., nd: 6). Cada aluno reage ao *feedback* de forma diferente; não obstante, os seus egos poderão ser frágeis e comentários negativos podem resultar, por exemplo, numa atitude defensiva.

O *feedback* deve ser impessoal, ou seja, deve-se focar só no comportamento do aluno e não no próprio aluno (Wertheim, E., nd: 6). O docente nunca deve fornecer *feedback* ao aluno tendo em conta aquilo que pensa sobre ele, o que sente relativamente a ele (ex: alegria, medo, fúria). O professor deve também evitar

acusações ou críticas negativas quando dá o seu *feedback* ao aluno (Wertheim, E., nd: 6). Em vez disso, poderá estruturar os seus comentários em forma de questões ou sugestões (ex: “Eu sugeria que tu fizesses (...) em vez de...”).

O *feedback* que o docente dá aos alunos vai também depender de como lida com os erros deles. O professor deve refletir sobre a razão pelo qual os alunos cometem erros e até os repetem. Será por esquecimento? Ou será propositado? Gower et al (1995: 164) fazem a distinção entre “mistakes” e “errors”. O primeiro é um “lapso” no qual o aluno consegue corrigir-se prontamente ou com a ajuda do professor. O segundo é mais arraigado; o aluno pensa que o que está a dizer é correto ou não sabe o que é suposto dizer. De qualquer forma, não se deve ver o erro como algo a evitar a todo o custo. Errar faz parte da aprendizagem do aluno, e há aspetos que o docente deve ter em conta: os alunos tentam acertar naquilo que lhes é pedido e fazem um esforço para aprender (é preferível do que não terem a certeza e não participarem); ao errar os alunos estão a testar as suas ideias relativamente ao que estão a aprender; com os erros que os alunos cometem, o professor pode-se focar e refletir melhor no que deve ser trabalhado nas aulas seguintes (Gower et al, 1995: 164).

O *feedback* exerce, portanto, um papel importante na motivação dos alunos na medida em que este desperta a sua consciência relativamente aos seus “pontos fortes”; aumenta a confiança deles no que toca às suas habilidades e qualidades pessoais; orienta em áreas para um maior desenvolvimento de capacidades e valorização do trabalho; melhora a capacidade crítica dos alunos e a sua compreensão de critérios avaliativos (The Higher Education Academy, 2013: 8). O *feedback* leva a uma reflexão crítica dos mesmos, auxilia-os na correção de erros e a reforçar os comportamentos desejáveis, melhorando assim o seu próprio desempenho.

3. TIPOS DE MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS QUE FOMENTAM A APRENDIZAGEM DO ALUNO

Na interação pedagógica, o docente deve ter sempre como objetivo a motivação dos alunos (Bergmann, J., 2002: 68). A expressão “You can lead a horse to water, but you can’t make it drink” (Good, T. & Brophy, J., 2008: 143) fundamenta a ideia de que, de modo a que a aprendizagem dos alunos seja bem-sucedida, o docente não deve obrigá-los a aprender, deve motivá-los a tal. O fator motivacional é, portanto, imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

O termo “motivação” é amplo, pois pode variar tendo em conta o indivíduo em questão e a situação em que se encontra. Bergmann (2002: 56), apoiando-se em Robidas, define o conceito de motivação dizendo que esta “designa as razões que estimulam o desejo de aprender.” É, portanto, a razão que leva o aluno a realizar determinada tarefa considerando o interesse que tem por tal tarefa. Bergmann (2002: 65) acrescenta o seguinte sobre a motivação de uma língua estrangeira:

A motivação é associada a atitudes relacionadas à comunidade de falantes da língua alvo, ao desejo expresso de interação com tais falantes e a um grau de identificação com a comunidade. É a combinação de esforço *mais* desejo de alcançar o objetivo de aprender a língua *mais* atitudes favoráveis para aprendê-la.

O professor não consegue obter resultados positivos da aprendizagem dos alunos forçando-os a “memorizar” e interiorizar os conteúdos da LE. É importante que ele não “recrie” os alunos de modo a que estes pensem da mesma maneira que o docente. A motivação surge quando é dada ao aluno a oportunidade de se exprimir e de se envolver no que está a ser ensinado e quando não é “forçado” a aprender. Como refere Ken Robinson numa das suas palestras “Developing Imagination in Education”,

...You cannot make a plant grow. (...) You don't stick the roots on and paint the petals and attach the leaves. The plant grows itself. What you do is provide the conditions for growth. (...) Great teachers know what the conditions of growth are (...). With great teaching, all this stuff starts to flourish into flower.

Posto isto, é essencial que o docente motive o aluno para que este consiga aprender com sucesso, tendo em conta o seu interesse em atingir as metas necessárias para alcançar determinado objetivo.

Existem formas diferentes de os alunos se sentirem motivados e de o docente motivá-los (assumindo que o sabe fazer – a meu ver, este é o maior desafio do professor no ensino de uma LE). A motivação pode, portanto, ser dividida em positiva e negativa (Nérici, I., 1961: 287). A motivação positiva é aquela que leva o aluno a aprender tendo em conta fatores como o “encorajamento, o incentivo e o estímulo amigável”, bem como o significado da matéria escolar na vida do mesmo. Por sua vez, esta pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação positiva intrínseca leva o aluno a aprender devido ao interesse que tem pela disciplina, sendo considerada a “motivação mais autêntica” (Nérici, I., 1961: 287). Este tipo de motivação não é influenciado pelo docente na medida em que o aluno sente o desejo de aprender sem que o professor o estimule a tal. A motivação positiva extrínseca, por outro lado, “não guarda relação direta com a matéria lecionada” nem se deve ao desejo do aluno de aprender por vontade própria. Deve-se, portanto a fatores externos, tais como “obter nota para média, necessidade de passar de ano, esperança em obter recompensas, necessidade da matéria para atividades futuras, personalidade do professor, rivalidade entre colegas” (Nérici, I., 1961: 288). Em relação à motivação negativa, o autor revelou algo que me despertou interesse: o facto de não existir “motivação negativa”, por assim dizer. Quando falamos de motivação, estamos a referir-nos a algo positivo. Um aluno motivado é aquele que aprende por gosto, com desejo de “alcançar determinados objetivos” (Nérici, I., 1961: 288). A motivação negativa é o oposto da motivação positiva, no qual o aluno é obrigado a realizar determinada tarefa contra a sua vontade, levando o mesmo a [tentar] aprender através de ameaças, repreensões e castigos por parte do professor e podendo levar a

casos de “reprovação, notas baixas, suspensões, expulsões” do aluno. Pode-se definir a motivação negativa como as ações (por parte do professor) que levam à aprendizagem “forçada” do aluno, sem que este tire proveito da mesma nem ganhe gosto pelo ensino. De acordo com Nérici (1961: 288), a motivação negativa pode ser física, psicológica ou moral. Relativamente à primeira, o aluno “sofre castigos físicos, privação de recreio, de brinquedos ou de outra qualquer coisa que lhe seja necessária ou represente, para ele, alto valor”. A psicológica acontece quando o aluno “é tratado com severidade excessiva, com desprezo, ou se lhe faz sentir que não é inteligente, que é menos capaz do que os outros ou se lhe instila o sentimento de culpa... ou rivalidade”. Relativamente à moral, o aluno sofre críticas (por parte do professor ou até pelos colegas) que o envergonham e ridicularizam: “é apontado como fraco, como pessoa de má vontade, ou responsável por fatos que escapem às suas reais possibilidades” (Nérici, I., 1961: 288). Estes tipos de motivação negativa não promovem a aprendizagem do aluno na medida em que não são saudáveis para o seu desenvolvimento global (cognitivo, psicológico, emocional, motor) e poderão afetar a sua relação com o professor.

Considero a motivação positiva intrínseca e extrínseca deveras importantes para a aprendizagem do aluno. Por exemplo, realizar tarefas com motivação para tal fará com que o aluno aprenda mais depressa pois ele encontra-se envolvido nas mesmas. Claro que nem todos os alunos se encontram nesta situação, ou seja, não estão motivados para aprender. O docente deve pôr em prática algumas estratégias motivacionais para todos os alunos (não só os que se encontram desmotivados) de modo a que nenhum se sinta excluído e que todos possam beneficiar das mesmas. Estratégias motivacionais são as técnicas que influenciam o comportamento do aluno de modo a que este se sinta motivado (Dörnyei, Z., 2001:28). Dörnyei (2001) e Wilson (2012) mencionam algumas estratégias que poderão ser bem-sucedidas na sala de aula e que poderão motivar os alunos: o entusiasmo do professor (Dörnyei, Z., 2001:32), capacidade de ouvir e prestar atenção aos alunos (Dörnyei, Z., 2001:37), um ambiente seguro e agradável na sala de aula (Dörnyei, Z., 2001:40), encorajar o aluno (Dörnyei, Z., 2001:90), despertar a curiosidade do aluno (Wilson, K., 2012),

desafiar o aluno (Wilson, K., 2012) e descobrir o que os alunos sabem e aquilo que sabem fazer (Wilson, K., 2012).

Uma das melhores formas de o docente motivar os alunos é demonstrar o seu entusiasmo quando ensina. Esse entusiasmo, dedicação e atitude positiva por parte do professor poderá “contagiar” os alunos e estes poderão mostrar-se mais recetivos ao que o docente diz.

Ouvir os alunos é muito importante quando o objetivo do docente é motivá-los. Se o professor não prestar atenção ao que dizem, os alunos poderão sentir que ele não tem consideração por eles e que o que eles têm a dizer não é importante. Por essa lógica, os alunos poderão fazer o mesmo e não ouvir o professor. O docente deve reconhecer os alunos como indivíduos com emoções, interesses e dúvidas que querem partilhar com ele.

Aprender uma língua estrangeira pode revelar-se difícil devido a vários fatores: o conteúdo da matéria, a pressão por parte da escola e dos pais ou os testes. Tal poderá desencorajar os alunos e como tal é essencial que o docente crie um ambiente seguro, confortável e agradável na sala de aula de modo a que os alunos se sintam à vontade, participem mais ativamente na aula e não tenham medo de errar.

O encorajamento é a forma de o docente mostrar aos alunos que confia neles e que têm capacidade de atingir um determinado objetivo. Tal poderá fazer com que os alunos tenham consciência das suas capacidades e pontos fortes e isso poderá motivá-los a testar essas capacidades na sala de aula. Contudo, o professor deve saber como encorajar os alunos na medida em que, sendo cada um deles diferente, poderá ter de fazê-lo de formas diferentes (por exemplo, gestos, pequenas dicas sobre o que fazer e como fazer determinada tarefa, demonstrar ânimo).

Despertar a curiosidade dos alunos também se revela eficaz para a sua motivação. A sua curiosidade poderá fomentar a sua vontade de aprender. Por exemplo, o docente pode falar das suas experiências de vida no estrangeiro (e, ao mesmo tempo, mencionar vocabulário na língua estrangeira: “Eu fui a Londres e vi o Big Ben”). Desafiar os alunos com atividades lúdicas (principalmente quando estes revelam desinteresse ou mesmo cansaço na aula) também é importante na medida em que estes estão envolvidos nas mesmas e sentem que a sua presença e as suas

ações na aula são valorizadas pelo professor. Este poderá, por exemplo, realizar uma atividade de grupo em que os alunos terão de se levantar ou mudar de lugar na sala.

Por fim, descobrir o que os alunos sabem e aquilo que sabem fazer é uma mais-valia para o professor e para os próprios alunos. Eles irão mostrar-se mais motivados se o professor reconhecer os seus conhecimentos da língua estrangeira (e da sua cultura) e se falar de temas que lhes interessam quando lhes ensina a língua estrangeira.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

1. INTRODUÇÃO

De modo a analisar e contextualizar a temática do relatório relativamente às minhas Práticas Educativas, é necessário descrever os elementos pertencentes ao estudo, os dados que foram utilizados e o resultado desse estudo.

Considerando que o núcleo desta temática é a interação pedagógica, ou seja, a interação entre o professor e os alunos, o meu estudo irá focar-se na minha interação com os alunos ao longo dos estágios. Irei, em primeiro lugar, revelar as minhas expectativas relativamente às Práticas Educativas. Seguidamente, irei fazer uma caracterização das turmas com quem trabalhei e irei apresentar a metodologia, os objetivos e os dados que utilizei nos estágios de modo a analisar e refletir sobre a minha interação com os alunos ao longo das Práticas Educativas.

2. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AOS ESTÁGIOS E AO CONTEXTO PROFISSIONAL

As minhas Práticas Educativas tiveram início no ano letivo de 2013/2014 (PE1), com duas turmas de 3º ano e uma de 4º ano de Inglês (1º Ciclo) e de 2014/2015 (PE2 e PE3), com duas turmas de 6º ano de Inglês (2º Ciclo) e uma turma de 7º e 9º ano de Espanhol (3º Ciclo).

A Prática Educativa “... é um momento relevante, pois é uma forma de introduzir o universitário na realidade da escola, com o auxílio de profissionais experientes que proporcionam orientação e assistência na solução de questões inerentes ao processo

de ensino e aprendizagem” (Barros, J., Silva, M. & Vásquez, S., 2011: 516). É um momento importantíssimo na vida no estagiário no seu processo de transição de aluno para professor.

É, portanto, uma das etapas da minha formação como futura docente e que me permite aprender, refletir e progredir no que diz respeito às minhas práticas. Beneficia notavelmente a minha formação, na medida em que me foi e será possível aplicar na prática (nos estágios e na minha vida profissional) todo o conhecimento que adquiri ao longo dos dois anos de Mestrado. Neste sentido, a Prática Pedagógica permite-me criar expectativas em relação ao meu desempenho na área da educação, procurando soluções mais adequadas para situações imprevisíveis e corresponder à constante exigência de respostas apropriadas e imediatas perante a confrontação com a verdadeira realidade do ensino.

Relativamente ao estágio do 1º ano de Mestrado (Inglês do 1º Ciclo), os meus sentimentos iniciais foram de ansiedade e dúvida, resultantes da noção de responsabilidade. Questionei-me várias vezes se a realidade de lecionar outra turma que não a minha, em constante observação e avaliação por pessoas notavelmente mais experientes que eu, em contextos e fatores sociais diferentes, estaria muito longe daquela em que eu me encontrei com as turmas que lecionei como técnica de Atividades Extra Curriculares (AEC) de Inglês.

No que toca ao estágio de Espanhol no 2º ano de Mestrado, estava incerta em relação ao sucesso das minhas práticas. Sentia-me fora da minha zona de conforto, pois era a primeira vez que lecionava uma língua no qual não possuía um domínio absoluto (pelo menos em relação à língua Inglesa) e lecionava alunos de nível superior (3º ciclo) ao nível de ensino que tenciono lecionar futuramente.

Em relação às minhas práticas em Inglês no 2º ano, o meu sentimento de desconforto e nervosismo não atingiu o mesmo nível que o estágio de Espanhol, na medida em que me encontrava a lecionar uma língua no qual possuía um domínio consideravelmente maior e no qual me sentia mais confortável. No entanto, sentia-me agitada e nervosa pois ia lecionar turmas que não conhecia e cuja faixa etária era maior do que a dos alunos do 1º Ciclo.

Contudo, tencionava (ao longo das minhas práticas) que a minha interação com os alunos influenciasse a sua motivação para aprender. Pretendia manter uma relação (de professora-alunos) afetiva, empática e, acima de tudo, respeitosa. Esperava estar à altura dos desafios que me surgissem nos estágios e responder às dúvidas que os alunos pudessem colocar, tendo em conta a sua imprevisibilidade e curiosidade. Desejava também manter uma atitude otimista, confiante e reflexiva relativamente às minhas práticas, procurando adquirir todo o conhecimento necessário para satisfazer as minhas necessidades e dúvidas, bem como as dos alunos. Tencionava também aprender com os meus erros, tentando arranjar uma maneira de os ultrapassar e evitar.

3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

As minhas práticas educativas tiveram início no ano letivo 2013/2014 (PE1), com duas turmas de 3º ano e uma de 4º ano de Inglês (1º Ciclo).

As turmas com quem trabalhei eram heterogéneas, e uma delas, a de 4º ano, era mista (composta por quatro turmas de 4º ano: B/C e D/E) apenas para as atividades de enriquecimento curricular. Esta turma era composta por mais ou menos 40 alunos com média de idades entre os nove anos. A de 3º ano com quem estagiei ao longo do semestre (3º E) era composta por doze alunos, com média de idades entre os oito anos e a de 3º ano a quem dei a aula de sensibilização à língua (3º C) era composta por 25 alunos.

No geral, posso afirmar que as turmas eram bem comportadas, respeitadoras, empenhadas e bastante participativas. Não sabendo ao certo a situação dos alunos fora da escola (encarregados de educação, possíveis problemas externos, inserção dos pais na vida escolar do aluno) mas tendo observado o ambiente na sala de aula – que foi bastante positivo –, posso concluir que foram turmas muito participativas e que não revelaram dificuldades na aprendizagem da língua inglesa.

No ano letivo 2014/2015 (PE2 e PE3), estagiei com duas turmas de 6º ano de Inglês (2º Ciclo e nível A1 de aprendizagem de língua) e uma turma de 7º e 9º ano de Espanhol (3º Ciclo e nível B1 de aprendizagem de língua).

Relativamente à Prática Educativa em Inglês, a turma D, com quem trabalhei durante mais tempo, era constituída por 17 alunos (10 rapazes e 7 raparigas). Era relativamente pequena e compreendia uma média de idades entre os 11 e os 13 anos, com uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A turma E era constituída por 22 alunos (9 rapazes e 13 raparigas), com uma média de idades entre os 11 e os 13 anos e um aluno com NEE. Cada turma contava com um número aproximadamente igual de raparigas e rapazes e comunicavam todos entre si de uma maneira respeitada e amigável, no geral. Os alunos da turma D apresentaram várias dificuldades em relação à língua Inglesa, nomeadamente na leitura e na compreensão e expressão escrita. Alguns alunos revelavam receio em responder às questões colocadas. No entanto, era uma turma calma e bem comportada (existiam exceções), realizando as tarefas quando lhes era pedido. Eram um pouco conversadores, mas bastante participativos quando lhes eram apresentados recursos didáticos interessantes e apelativos ou quando eram discutidas temáticas que eles gostavam. A turma E não apresentou tantas dificuldades na língua. No entanto, os alunos eram menos participativos e mais faladores aquando na realização de tarefas.

No estágio de Espanhol, lecionei uma turma de 7º e 9º ano. A turma do 7º ano é uma turma grande, com 26 alunos (6 raparigas e 20 rapazes), com uma média de idades entre os 12 e 13 anos e com uma aluna com NEE. No geral, é uma turma participativa, interessada e empenhada. Apresenta um ritmo de trabalho eficiente embora por vezes os alunos tenham tendência para expor assuntos com os outros colegas que não fazem parte da aula. Sendo esta uma turma de iniciação à língua espanhola os alunos mostram, claramente, algumas dificuldades na oralidade e na escrita em relação aos temas abordados. A turma do 9º ano era constituída por 11 alunos (9 rapazes e 2 raparigas), com um aluno com NEE. Tal como a turma de Inglês, esta era igualmente pequena e compreendia uma média de idades entre os 13 e os 15 anos. A turma revelou ser bastante conversadora, apresentando algumas dificuldades na língua a nível de expressão e compreensão oral e expressão escrita.

Alguns alunos estavam a repetir o 9º ano pela segunda vez. Eram pouco participativos e colocavam sempre dúvidas na realização de tarefas. Apesar de conversadora, era uma turma que adotava um comportamento razoável na medida em que não causava confusões na sala de aula. Reparei, tal como na turma de Inglês, que esta turma também se demonstrava mais participativa quando eram apresentados ou discutidos temas que lhes interessavam bastante ou quando eram iniciados pequenos debates.

4. METODOLOGIAS, OBJETIVOS DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E DADOS RECOLHIDOS

Considerando que a temática do relatório é a interação pedagógica (tendo em consideração alguns traços do perfil individual do professor) e como esta poderá promover a motivação dos alunos, irá ser apresentada uma reflexão e análise da interação da professora estagiária com os mesmos (nos estágios dos dois anos de mestrado), enquadradas numa observação direta e participante da professora estagiária.

Os elementos que participaram neste estudo foram, portanto, a professora estagiária e os alunos de cada centro de estágio. Os objetivos desta reflexão consistem na análise da interação da professora estagiária e a sua evolução ao longo das Práticas Educativas, tendo em conta os elementos que foram apresentados no primeiro capítulo (relação de afetividade, comunicação verbal e não-verbal e *feedback*), verificar se essa interação se aproximou do pensamento teórico da autora e ainda fazer uma análise sobre o que a mesma aprendeu sobre o tema (por exemplo o *feedback*, que irá ser mencionado no sub-capítulo seguinte).

Para tal, recorrerei a três fontes de dados que serão usados como instrumentos de análise no meu trabalho: as reflexões, feitas por mim, de cada aula de estágio que lecionei ao longo dos dois anos de Mestrado, as avaliações das minhas orientadoras cooperantes de Inglês (1º e 2º Ciclo) sobre o trabalho que desenvolvi ao longo das

Práticas Educativas e as planificações das minhas aulas de estágio (uma planificação por estágio).

Através das minhas reflexões e das avaliações das orientadoras cooperantes, irei analisar o que eu e as orientadoras observámos relativamente à minha interação com os alunos e se esta se aproximou do meu pensamento teórico; estes dados refletem, portanto, o que eu e as orientadoras cooperantes observámos e valorizámos relativamente às minhas interações com os alunos. Também irei recorrer às planificações das minhas aulas de estágio de modo a poder observar aspetos da interação pedagógica presentes nas mesmas (e que irão ser mencionados posteriormente) aquando das aulas que lecionei e para compreender se (e de que forma) as minhas atividades de cada aula favoreceram a minha interação com os alunos.

5. ANÁLISE DA INTERAÇÃO ENTRE A PROFESSORA ESTAGIÁRIA E OS ALUNOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: REFLEXÕES DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA E AVALIAÇÕES DAS ORIENTADORAS COOPERANTES

No meu primeiro estágio de Inglês (do primeiro ano de Mestrado), senti-me apreensiva na medida em que iria pôr em prática os meus conhecimentos na sala de aula e ia fazê-lo a turmas diferentes. O que mais me preocupou (e que observei nas minhas reflexões) relativamente às primeiras aulas foi a maneira como os alunos iriam reagir à professora estagiária: “estive nervosa pois foi a minha primeira aula com alunos que não me conheciam muito bem. Uma das minhas principais preocupações nesta aula (e nas seguintes) foi a minha interação com eles e como tal iria afetar a nossa relação de professora e alunos. Se eles não tivessem uma boa impressão da professora estagiária, as aulas seguintes poderiam não ser produtivas para eles e para mim” (Anexo 1, documento 1, página 3). Outro receio inicial que observei levou-me a pensar se conseguia controlar e estabilizar o ritmo de trabalho

de uma turma numerosa, que neste caso era o 4º ano. Receava que houvesse “confusão na sala de aula na medida em que não conseguiria ouvir todos os alunos” (Anexo 1, documento 1, página 3). Relativamente à aula de sensibilização à língua, “Não sabia o que esperar (...), pois iria leccionar uma aula em Espanhol pela primeira vez e não conhecia a turma. O meu maior receio era que os alunos não entendessem o que eu dizia” (Anexo 1, documento 1, página 6). Também foi observado que os alunos, apesar de terem estado atentos e de terem compreendido a maior parte do que eu dizia, revelaram inicialmente uma postura reservada, “talvez por não me conhecerem ou então por não conhecerem a língua” (Anexo 1, documento 1, página 6). Estas primeiras aulas de estágio levaram-me a refletir sobre a importância de causar uma boa impressão aos alunos na medida em que eles retiram as suas ideias iniciais sobre a professora estagiária e isso poderá beneficiar ou prejudicar a relação pedagógica, o que poderá influenciar a motivação dos alunos.

De modo a promover uma maior motivação por parte dos alunos (de todas as turmas) e de criar laços com eles, tentei recorrer a algumas estratégias na sala de aula. A meu ver, a comunicação não-verbal revela-se igualmente importante em relação à comunicação verbal, aspetos que observei nas minhas reflexões: além de tentar expressar-me verbalmente de uma forma calma e segura, tentei recorrer aos gestos de forma a que os alunos entendessem o que queria dizer. “Por exemplo, quando mencionei a palavra “hide” (esconder) os alunos não entenderam o que quis dizer mas quando exemplifiquei a palavra com um gesto – esconder a mão debaixo de um livro -, eles entenderam logo e disseram em uníssono o significado da mesma” (Anexo 1, documento 1, página 3). Observei também que, além de ajudar na tradução de palavras, os gestos também auxiliaram na compreensão de temas: “De seguida, perguntei-lhes o que era a cultura. Como os alunos tiveram algum receio em responder, eu exemplifiquei exibindo a minha roupa como uma forma de dizer que a roupa fazia parte da cultura de um país. Os alunos entenderam e deram depois outros exemplos como a comida, a música, a língua e até as próprias regras de um país” (Anexo 1, documento 1, página 6). Outra observação das minhas aulas inclui também os “sorrisos, pequenos gestos que indicavam quando eles acertavam nas respostas, tom de voz calmo” (Anexo 1, documento 1, página 5) de maneira a que os

alunos “se sentissem à vontade com a professora estagiária” (Anexo 1, documento 1, página 5). Acreditava que se criasse um ambiente seguro na sala de aula através destas estratégias comunicativas, os alunos iriam sentir-se motivados nas aulas e isso iria fortalecer a nossa relação pedagógica. Este aspeto também foi observado pela minha orientadora cooperante, que afirmou que “A sua atitude calma e a sua expressão facial, o sorriso que procurou sempre esboçar, facilitaram a interação com os vários alunos com quem trabalhou e foram importantes no desenvolvimento das suas atividades de estágio” (Anexo 2, página 21).

Durante as aulas, os alunos demonstraram valores de respeito e entajuda relativamente a mim e aos colegas, respetivamente. Tal levou a um ritmo de trabalho eficiente e a aulas mais produtivas: “O que mais me chamou à atenção nessa actividade foi o trabalho de equipa dos alunos, que se disponibilizaram de imediato para ajudar cada colega que a fazia. Reparei que, com a ajuda deles, cada aluno se sentia à vontade para fazê-la” (Anexo 1, documento 1, página 4).

Outra estratégia que acho bastante relevante e que, na minha opinião, deveria ser sempre utilizado nas aulas de LE é o *feedback*. No entanto, depois de ter participado num congresso de professores de Inglês (APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês) este ano, cheguei à conclusão de que tinha uma ideia completamente diferente do que era o *feedback*. A minha ideia de *feedback* consistia em elogiar (ou criticar) os alunos pelo trabalho que faziam na aula e apesar de o elogio ser muito importante, o professor não está a fornecer *feedback* aos alunos na medida em que não está a avaliar ou a descrever o desempenho dos mesmos e como devem progredir relativamente a esse desempenho (William, D., 2012). Nas observações das minhas aulas reparei que, de facto, forneci *feedback* aos alunos quando não conseguiam realizar um exercício ou quando adotavam comportamentos incorretos mas não me apercebi de que estava a fazê-lo pois não o considerava *feedback*: “Alguns alunos demonstraram demasiado entusiasmo a ponto de se levantarem para ajudarem os colegas e aí tive de ensinar-lhes a esperar pela sua vez” (Anexo 1, documento 1, página 5). A orientadora cooperante observou essa postura da minha parte, dizendo que “Quando surgiram situações de maior falta de atenção

ou de barulho por partes dos alunos a Ana Rita procurou manter a sua postura de diálogo e de tranquilidade” (Anexo 2, página 21).

Ao longo do estágio, senti que a minha interação com os alunos ia progredindo na medida em que me sentia à vontade com eles. A interação era, portanto, “mais espontânea e o meu discurso menos “planeado”” (Anexo 1, documento 1, página 4). Contudo, estabeleci mais laços com as turmas de 3º ano do que com a turma de 4º ano: “Tendo em conta que foi a minha segunda aula com as turmas do 4º ano, fiquei novamente nervosa pois senti que ainda não tinha criado laços com os alunos, contrariamente à turma do 3º ano” (Anexo 1, documento 1, página 5).

De um modo geral, creio que o estágio correu muito bem. O facto de ter trabalhado com turmas interessadas e empenhadas facilitou o meu trabalho e espero ter feito alguma diferença na vida dos alunos como eles fizeram na minha: “Sinto que estabeleci laços com eles e que a minha interação com eles nas aulas contribuiu para uma boa relação de professora/alunos, algo que considero muito importante na minha formação como professora” (Anexo 1, documento 1, página 6). Uma das observações da minha orientadora cooperante relativamente ao meu estágio foi, de facto, a minha relação com os alunos, afirmando que apresentei “uma postura próxima dos alunos, tendo a preocupação de ser acessível e de criar vínculos de afetividade” (Anexo 2, página 21).

No segundo ano de Mestrado, senti-me mais inquieta e nervosa pois, para além de estagiar em duas línguas diferentes, ia lecionar alunos com idade mais avançada (“a inquietação e o receio inicial de trabalhar com turmas que não conheço nunca desaparecem” - Anexo 1, documento 2, página 8). Não obstante, tinha intenções de mostrar tanto empenho e dedicação como fiz no meu primeiro estágio.

Relativamente ao estágio de Inglês, reparei que a maioria dos alunos com quem trabalhei era participativa e empenhada (“A primeira impressão que tive da turma foi o facto de ter sido participativa e atenta (pelo menos a maioria dos alunos). Tal levou-me a pensar que provavelmente não iriam ter nenhum problema em trabalhar com uma professora estagiária, o que me tranquilizou” - Anexo 1, documento 2, página 8). Tal como no estágio do 1º Ciclo, utilizei estratégias para fomentar a motivação dos alunos e influenciar positivamente a relação pedagógica. Recorri

àquilo que considero essencial para o desenvolvimento de laços entre professores e alunos e que dá início (e término) às aulas: o cumprimento e a despedida. A meu ver (e de acordo com o que observei nas minhas Práticas Educativas), o interesse que o professor demonstra pelo aluno ao perguntar-lhe como está (ou, por exemplo, como correu o fim-de-semana ou as férias) é um quebra-gelo que se demonstra eficaz na medida em que os alunos não vêem o professor como uma figura autoritária que se foca só nas aulas e no conteúdo a ser lecionado, mas que, de facto, demonstra afeto por eles, algo que observei nas minhas reflexões: “Reparei que os alunos se têm sentido cada vez mais confortáveis na minha presença e não revelam problemas em interagir comigo (ex: esclarecer dúvidas, mostrar o trabalho que fazem ao longo das aulas, fazer perguntas sobre a minha vida pessoal no fim das aulas, etc.)” (Anexo 1, documento 2, página 9). Além disso, é um bom auxiliar na medida em que fomenta a interação e o uso da língua estrangeira por parte dos alunos. Tentei transmitir aos alunos a importância do “erro”, ou seja, de não terem receio em dar respostas incorretas, “pois era com os erros que eles aprendiam e o importante era participar” (Anexo 1, documento 2, página 8). Uma observação feita pela minha orientadora cooperante centrou-se na consciencialização do erro da minha parte e como tal contribuiu para um bom *feedback*: “Sempre que o mesmo acontecia, fosse a nível gramatical, de construção frásica ou pronúncia, procurava consciencializar o aluno para o erro cometido. Levá-lo a compreender onde tinha errado, o porquê de ter errado. Só assim o aluno percebe o erro e evolui na aprendizagem. Com esta atitude conseguiu que houvesse *feedback* positivo entre ambos os protagonistas da aprendizagem (professor /aluno)” (Anexo 3, página 22). Ao longo das aulas, os alunos foram revelando cada vez menos receio em responder às perguntas, “mesmo que a resposta não estivesse correta” (Anexo 1, documento 2, página 10), como observou a orientadora cooperante: “Estes sentiram que podiam expor as suas dúvidas, sem receio, pois a professora estava ali para os ajudar a aprender uma nova língua” (Anexo 3, página 22). A orientadora cooperante mencionou também a minha forma cuidadosa “de falar com os alunos, utilizando um tom de voz calmo, falando devagar e corretamente” (Anexo 3, página 23). Também “sorri, recorri a gestos de modo a perceberem melhor o significado do que era dito e para enfatizar o bom trabalho

deles (por exemplo, o gesto do “muito bem!”, com o polegar para cima” - Anexo 1, documento 2, página 8).

Creio que os alunos progrediram na sua aprendizagem da língua inglesa e que a interação pedagógica evoluiu desde o primeiro dia. Apesar de não ter estabelecido laços com todos os alunos, “... aprendi muito acerca de como lidar com alunos diferentes e como interagir com cada um deles” (Anexo 1, documento 2, página 14). A orientadora cooperante considera que eu demonstrei “compreender a importância do diálogo e da interação entre professores e alunos de forma a garantir conteúdos e atividades fundamentais que contribuíram para a educação global dos discentes” (Anexo 3, página 23).

No estágio de Espanhol, senti-me receosa em relação à minha interação com os alunos pois “iria lecionar uma língua em que não me sinto tão confortável (em comparação à língua inglesa) e iria lecionar alunos de uma faixa etária maior do que os alunos com quem costumo trabalhar” (Anexo 1, documento 3, página 15). Reparei numa diferença entre as duas turmas de Espanhol. Enquanto que os alunos do 9º ano revelaram ser conversadores e distraídos, os do 7º ano eram participativos e atentos: “Observei que os alunos, apesar de serem um pouco faladores quando realizam os exercícios que lhes são pedidos, demonstraram ser empenhados, participativos e ter um bom ritmo de trabalho” (Anexo 1, documento 3, página 16).

Contudo, senti que a minha interação com a turma de 9º ano foi melhorando à medida que ia conhecendo os alunos (“Apesar de serem muito faladores e de, por vezes, quebrarem o ritmo de trabalho, senti que a minha interação (e relação) com os alunos estava a progredir” - Anexo 1, documento 3, página 17). Os temas que eu lecionei nas aulas despertaram interesse nos alunos e permitiram-me ver o seu ponto de vista pessoal relativamente aos mesmos: “Creio que a curiosidade e o interesse que os alunos tiveram pelo tema contribuiu para uma boa interação entre mim e eles na medida em que lhes falei da minha alimentação vegetariana e eles quiseram saber mais sobre esse tipo de alimentação” (Anexo 1, documento 3, página 20).

Sinto que poderia ter trabalhado um pouco mais na minha relação com os alunos. No entanto, creio que fiz alguns progressos na minha interação com eles e a turma, no geral, melhorou o seu comportamento e participação.

No geral, senti-me realizada relativamente aos meus estágios. Tendo em conta as reflexões das minhas aulas, surgiram alguns obstáculos ao longo das minhas práticas educativas, nomeadamente a falta de atividades extra (onde corria o risco de que os alunos terminassem as atividades mais cedo que o previsto) e o meu desconforto relativamente a uma língua que não dominava completamente (“Senti-me particularmente receosa e nervosa em relação a esta aula (e o estágio) na medida em que iria lecionar uma língua em que não me sinto tão confortável” – Anexo 1, documento 3, página 15). No entanto, houve uma preocupação da minha parte relativamente à interação pedagógica, à comunicação verbal e não-verbal e ao *feedback* (apesar de, como já mencionei, ter tido uma ideia diferente do que era o *feedback*). Considero que a minha interação com os alunos progrediu e os erros que cometi ao longo dos estágios ajudaram-me a refletir nos aspetos que tinha de melhorar de modo a não cometer esses mesmos erros posteriormente.

6. ANÁLISE DA INTERAÇÃO ENTRE A PROFESSORA ESTAGIÁRIA E OS ALUNOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: PLANIFICAÇÕES DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA

A planificação é um elemento que, tal como os dados apresentados anteriormente, foi tido em consideração para este estudo. Ferreira (2014:10) define o ato de planificar como “um processo que permite ao professor pensar e organizar a sua ação”. É, portanto, o momento em que o professor reflete e constrói o seu pensamento de forma “crítica e consciente” (Ferreira, I., 2014:11), de modo a estruturar as suas aulas de forma adequada; a planificação “prevê a ação do professor, estando implícita a sua forma de pensar e refletir sobre os assuntos a planificar” (Ferreira, I., 2014:12). Considerando que as aulas implicam interação

(verbal, não verbal, etc.) por parte do professor e dos alunos, a planificação pode, de facto, apresentar aspetos da interação pedagógica. Um desses aspetos encontra-se na primeira e última atividade de todas as planificações das aulas que lecionei e que, na minha opinião, o professor deve dar importância, que é o cumprimento e a despedida (Anexo 4, documentos 4, 5 e 6 – páginas 25/26, 30/34 e 39/45, respetivamente). Tal como mencionei anteriormente, considero que essa ação por parte do docente revela interesse nos alunos, o que poderá fomentar a sua relação. Uma realidade que verifiquei nas minhas Práticas Educativas consiste no facto de as aulas não serem lecionadas exatamente como o docente as planifica; a planificação “suporta o docente durante a sua prática letiva” (Ferreira, I., 2014:11), e como tal não determina com exatidão tudo aquilo que acontece na mesma, pois poderão ocorrer imprevistos: “Nesta aula, surgiu um contratempo no qual uma aluna terminou a actividade primeiro que os colegas, o que me fez reflectir no facto de todos os alunos terem um ritmo de trabalho diferente e, como tal, eu teria de planear actividades “extra” no caso de tal tornar a acontecer” (Anexo 1, documento 1, página 4). No que diz respeito à interação pedagógica, o professor não planeia o seu discurso em todos os momentos da aula e tal poderá acontecer nos primeiros e últimos momentos da mesma (cumprimentos e despedida). Nas minhas planificações (Anexo 4, documentos 4, 5 e 6 – páginas 25/26, 30/34 e 39/45, respetivamente), a primeira e última atividade de cada aula permite-me interagir com os alunos de forma natural e não planeada (por exemplo, um aluno pode fazer comentários sobre a minha roupa ou perguntar como foi o seu desempenho na aula). Os fenómenos cinésicos (gestos, saudações, expressões faciais) são outro aspeto da interação pedagógica apresentado nas minhas planificações. Por exemplo, a terceira atividade apresentada no documento 4 (Anexo 4, página 25) permite-me verificar o que os alunos entendem sobre as regras do jogo (“Expliquei as regras do jogo com vocabulário simples e recorrendo aos gestos. Reparei que, utilizando os gestos, os alunos percebiam muito facilmente aquilo que queria dizer” – Anexo 1, documento 1, página 3) e as minhas reações (positivas/negativas) ao que eles percebem ou não do jogo poderá influenciar a sua maneira de jogar. Observei que a minha atitude em relação às regras do mesmo também poderá influenciar a motivação dos alunos

(“Sendo o propósito desta atividade o trabalho de equipa e não a competição, não há vencedor específico, ou seja, todos ganham, mesmo que cada equipa não seja a primeira a encontrar todos os ovos” – Anexo 4, documento 4, página 26). A segunda atividade apresentada no documento 5 (Anexo 4, página 31) permite-me também verificar o que os alunos sabem relativamente ao que lhes é perguntado, algo que observei nas minhas aulas: “Outro aspeto que reparei quando realizei o *quiz* com os alunos foi a sua reação à maneira como eu realizava as perguntas e reagia às respostas deles” (Anexo 1, documento, 2, página 8). O modo como o professor reage aos erros dos alunos poderá influenciar a sua motivação e a sua vontade de aprender. Na atividade 3 do documento 6 (anexo 4, página 41), é apresentado aos alunos um tema que eles não discutem nas aulas com muita frequência, e a sua curiosidade sobre o mesmo poderá levar a uma interação mais espontânea e menos planeada entre o docente e os alunos: “Os alunos ficaram muito interessados sobre o vegetarianismo e “perdemos” alguns minutos de aula a falar sobre o assunto” (Anexo 1, documento 3, páginas 19-20). Tal pode influenciar positivamente a relação entre o docente e os alunos, pois estes dizem o que pensam acerca do tema e o docente pode falar da sua vida pessoal e dos seus hábitos alimentares: “Creio que a curiosidade e o interesse que os alunos tiveram pelo tema contribuiu para uma boa interação entre mim e eles na medida em que lhes falei da minha alimentação vegetariana e eles quiseram saber mais sobre esse tipo de alimentação” (Anexo 1, documento 3, página 20).

Considero, de facto, que a planificação é um instrumento importante e essencial na vida profissional do docente na medida em que lhe permite organizar o seu pensamento e refletir nas suas aulas e no que os alunos aprenderam. Relativamente à interação pedagógica, a planificação permite-lhe também refletir na sua interação com os alunos: planear atividades que fomentem a interação com os alunos não só com o intuito de lecionar os conteúdos da LE, mas também para promover uma boa relação com eles. Também lhe permite refletir naquilo que não correu tão bem nas aulas e no que pode ser melhorado; por exemplo, se um aluno demonstra um comportamento incorreto, o professor pode pensar em estratégias para usar nas atividades de cada aula para corrigir esse comportamento.

CAPÍTULO III - REFLEXÕES FINAIS

Para finalizar este Relatório, irei tecer algumas observações relativamente ao meu percurso neste Mestrado como professora estagiária e a importância da análise deste tema.

As minhas Práticas Educativas foram deveras interessantes, imprevisíveis e um grande desafio para mim. Passei por experiências que me marcaram para a vida e que levarei sempre comigo aquando do início do meu futuro profissional.

No início do meu 1º ano de Mestrado, tinha claramente muito que aprender, principalmente o “aprender a ensinar”. Foi a primeira vez que estive em contexto de estágio, a ser avaliada por uma professora mais competente e mais experiente na área do ensino do que eu. Estive receosa de que os alunos não reagissem bem à presença de uma professora estagiária, mas tal não aconteceu. Tive muito gosto em trabalhar com eles, que se revelaram muito participativos e ativos nas aulas.

No meu 2º ano, a responsabilidade foi acrescida, pois teria de pôr em prática os meus conhecimentos com turmas diferentes e em duas línguas estrangeiras diferentes. Estive bastante receosa no início, pois eram turmas de faixas etárias com quem eu nunca tinha trabalhado (só tinha trabalhado com alunos do 1º Ciclo tanto a nível académico como profissional). No entanto, esse sentimento foi desvanecendo ao longo do ano à medida que me sentia mais confortável com as turmas e que ia conhecendo melhor cada aluno.

O apoio das orientadoras cooperantes foi essencial para as minhas Práticas Educativas pois, sem elas, não chegaria onde cheguei hoje. As suas observações foram importantes para a análise e reflexão das minhas aulas, o que fez com que eu tentasse melhorar todos os dias. No que toca aos alunos, que são a razão deste trabalho, as minhas expectativas foram superadas e fiquei surpreendida positivamente com a motivação e empenho da maioria deles, visto que estiveram em contexto de sala de aula diferente com uma docente que nunca tinham conhecido.

A meu ver, a evolução das minhas Práticas Educativas foi notável. A formação no Mestrado fornece as bases para um ensino bem-sucedido e o estágio é imprescindível nesta formação. Posso afirmar que as minhas Práticas Educativas foram extremamente importantes para o meu desenvolvimento e formação como professora. Experimentei momentos muito bons e momentos menos bons, mas que levaram ao desenvolvimento de uma postura reflexiva da minha parte, planejando estratégias para pôr em prática nas aulas de modo a evoluir diariamente (no que toca à minha interação com os alunos). Essas experiências tornaram-me numa professora estagiária mais competente, mais segura de si própria e das suas capacidades e numa pessoa mais apaixonada pelo ensino.

Respondendo à questão de partida (“Como é que a interação entre o professor e os alunos na sala de aula influencia a motivação destes para a aprendizagem?”), é possível o docente influenciar a motivação do aluno através da interação pedagógica se tiver em consideração aspetos que, de facto, possam promover essa motivação. Após a análise detalhada e cuidada de documentos de vários autores, conclui-se que, de facto, a forma como o professor interage com o aluno é crucial se é pretendido uma maior motivação por parte dos mesmos. Através do professor – do modo como ele promove o seu discurso (através dos fenómenos paralinguísticos, cinésicos e proxémicos), como reage aos erros dos alunos, como os encoraja, como fornece o seu *feedback* – é possível eles sentirem-se motivados para aprender. Estes devem tentar transmitir aquilo que pensam sem ter medo dos erros que poderão cometer, pois é através deles que se aprende.

A análise deste tema auxiliou-me imenso não só a nível de conhecimentos científicos mas também práticos. Inclusive, forneceu ideias extremamente úteis que me irão acompanhar ao longo da minha vida profissional e pessoal. É certo que nem sempre é garantido a motivação do aluno no que toca à interação pedagógica. Cada aluno é diferente e cada um pode ter uma ideia diferente do professor e de como ele se manifesta na sala de aula. Cabe ao professor, portanto, conhecer bem os seus alunos e interagir com eles de acordo com as suas necessidades e interesses, tendo sempre em conta a motivação.

BIBLIOGRAFIA⁶

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora. Disponível *online* em: http://nunosilvafraga.net/wpcontent/uploads/2015/03/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf (consultado em dezembro de 2016).

Andrade, A. & Sá, M. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Edições ASA.

Antão, J. (1997). *Comunicação na sala de aula*. Correio Pedagógico.

Barreiros, J. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação: Uma Abordagem Sistémica da Comunicação na Turma*. Coleção Escola e Saberes, Porto Editora.

Barros, J., Silva, M. & Vásquez, S. (2011). *A prática docente mediada pelo estágio supervisionado*. Atos de Pesquisa em Educação, v. 6, n. 2, p. 510-520.

Bergmann, J. (2002). *Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Brasil.

Bordenave, J. & Pereira, A. (1989). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 11ª edição, Vozes Editora. Petrópolis, Rio de Janeiro.

Bunglowala, A. & Bunglowala, A. (2015). *Non verbal communication: An integral part of teaching learning process*. International Journal of Research in Advent Technology.

⁶ Contém uma secção específica: dicionários

1st International Conference on Advent Trends in Engineering, Science and Technology.

Cardoso, A. (2011). *Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line: Feedback in distance education*. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 2, p. 17-34.

Cordeiro, J. (2011). *A relação pedagógica*. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 66-79, v. 9.

Dörnyei, Z., 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Ercole, J. (2009). *Labeling in the Classroom: Teacher Expectations and their Effects on Students' Academic Potential*. Honors Scholar Theses, University of Connecticut.

Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora, 3ª edição.

Ferreira, I. (2014). *A planificação como prática de uma professora em processo de formação* (Relatório de Mestrado não publicado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Porto, Portugal.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar – ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.

Fishbach, A. & Finkelstein, S. (n/d). *How Feedback Influences Persistence, Disengagement, and Change in Goal Pursuit*. *Feedback and Goal Pursuit*. Psychology Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra.

García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: *Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.

Gaspar, C. (2013). *O feedback na organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem*. Relatório de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Gold, M. & Richards, H. (2012). *To Label or Not to Label: The Special Education Question for African Americans*. Educational Foundations.

Good, T. & Brophy, J. (2008). *Looking in Classrooms*. 10th Edition, Pearson Education. Boston, USA.

Gower, R., Phillips, D. & Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. The Bath Press: Oxford, Great Britain.

Hamman, D., Fives, H. & Olivarez, A. (2007). *Efficacy and Pedagogical Interaction in Cooperating and Student Teacher Dyads*. Journal of Classroom Interaction Vol. 41.2, Vol. 42.1, pp. 55-63.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112. University of Auckland.

Istifci, I. & Demiray, U. (2011). *Role and function of meta communication concept as nonverbal communication in teaching EFL*. International Journal on New Trends in

Education and Their Implications. Volume 2, issue 4, article 10. Faculty of Communication: Turquia.

Leite, S. (2012). *Afetividade nas práticas pedagógicas*. Temas em Psicologia – Vol. 20, no 2, 355 – 368. Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP: Brasil.

Libâneo, J. (2001). *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR.

Marland, M. (1975). *The craft of the classroom*. Heinemann Educational Books. London, Great Britain.

Mello, T. (2013). *A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, Volume 4, nº 1.

Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. 5ª edição, Papirus Editora.

Müller, L. (2002). *A interação professor-aluno no processo educativo*. Artigo nº 31, pp. 276-280

Nérici, I. (1961). *Introdução à didática geral*. Editora: Fundo de Cultura, Rio de Janeiro.

Pan, Q. (2014). *Nonverbal Teacher-student Communication in the Foreign Language Classroom*. Academy editora. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 4, No. 12, pp. 2627-2632.

Pereira, E. (2001). *O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira*. Revista da Faculdade da Educação: UFG. Artigo nº 26, pp. 53-62.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, A. (2015). *Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências Acadêmicas: Um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Robinson, K. (2008). *Developing Imagination In Education*. Full Sail University. Disponível *online* em https://www.youtube.com/watch?v=aT_121H3kLY (consultado a 8 de julho de 2015).

Silveira, G. (2009). *Razões e Sentidos para ser Orientador de Estágio Pedagógico: Estudo realizado em Orientadores da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*. Dissertação de Licenciatura da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Tai, Y. (2014). *The Application of Body Language in English Teaching*. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 5, No. 5, pp. 1205-1209. Academy Publisher.

The Higher Education Academy (2013). *HEA Feedback toolkit*. Disponível *online* em <https://www.heacademy.ac.uk/hea-feedback-toolkit> (consultado a 25 de agosto de 2016).

Twardosz, S. (2005). *Expressing Warmth and Affection to Children*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.

Vaz, M. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Walker, R. (2008). *Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions*. Educational Horizons.

Wertheim, E. (nd). *The Importance of Effective Communication*. Northeastern University, College of Business Administration.

Wiggins, G. (2012). *Seven Keys to Effective Feedback*. Feedback for Learning (online), volume 70. Disponível *online* em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx> (consultado a 31 de agosto de 2016).

William, D. (2012). *The Secret of Effective Feedback*. Educational Leadership, vol. 73, pp. 10-15. Disponível *online* em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr16/vol73/num07/The-Secret-of-Effective-Feedback.aspx> (consultado a 27 de abril de 2016).

Wilson, K. (2012). *Motivating the unmotivated: Ten ways to get your students to DO something*. Disponível *online* em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/motivating-unmotivated> (consultado a 10 de setembro de 2016).

Dicionários

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE. Interacción*. Disponível *online* em

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm (consultado a 22 de julho de 2016).

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE. Comunicación.*
Disponível *online* em

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacion.htm (consultado a 22 de julho de 2016).

ANEXOS

Anexo 1: Reflexões das aulas de estágio da professora estagiária

Índice

Documento 1: Reflexões das aulas de Inglês (1º Ciclo)	3
Documento 2: Reflexões das aulas de Inglês (2º Ciclo)	8
Documento 3: Reflexões das aulas de Espanhol (3º Ciclo)	15

Documento 1: Reflexões das aulas de Inglês (1º Ciclo)

Observações das aulas de estágio de Inglês do 1º Ciclo – Escola EB1 do Cedro (2013/2014)

Orientadora cooperante: Patrícia Ferreira

Primeira aula: 2 de Abril de 2014 (3º E)

A primeira aula leccionada por mim como professora estagiária foi a uma turma do 3º ano e teve como tema a Páscoa. Apesar de ser um tema interessante e de a aula estar bem planificada (de acordo com a professora cooperante), estive nervosa pois foi a minha primeira aula com alunos que não me conheciam muito bem. Uma das minhas principais preocupações nesta aula (e nas seguintes) foi a minha interação com eles e como tal iria afetar a nossa relação de professora e alunos. Se eles não tivessem uma boa impressão da professora estagiária, as aulas seguintes poderiam não ser produtivas para eles e para mim.

No entanto, os alunos “receberam-me” muito bem e a aula correu melhor do que estava à espera. Perguntei-lhes o que sabiam sobre a Páscoa e apesar de não terem sabido dizer a palavra em Inglês (Easter), sabiam muito sobre a festividade. Mostraram-se muito entusiasmados com a actividade que lhes propus, o “egg hunt” (caça ao ovo), que se realizou no recreio da escola. Considerei que uma “caça aos ovos” não só seria uma actividade lúdica e uma boa maneira de os alunos aprenderem o vocabulário (e aprender a trabalhar em equipa), mas também os motivaria. Expliquei as regras do jogo com vocabulário simples e recorrendo aos gestos. Reparei que, utilizando os gestos, os alunos percebiam muito facilmente aquilo que queria dizer. Por exemplo, quando mencionei a palavra “hide” (esconder) os alunos não entenderam o que quis dizer mas quando exemplifiquei a palavra com um gesto – esconder a mão debaixo de um livro -, eles entenderam logo e disseram em uníssono o significado da mesma.

No final da aula, os alunos ficaram satisfeitos por terem conseguido completar a actividade e eu fiquei satisfeita com a turma por demonstrar ser muito cooperativa e interessada.

Segunda aula: 3 de Abril de 2014 (4º B/C e 4º D/E)

A minha segunda aula de estágio foi realizada com duas turmas mistas de 4º ano e o tema foi a Páscoa. Admito que fiquei ainda mais nervosa nesta aula do que na primeira pois a turma era composta por mais de 30 alunos. O primeiro aspecto que me preocupou foi a probabilidade de haver confusão na sala de aula na medida em que não conseguiria ouvir todos os alunos e teria de controlar todos de modo a estabilizar o ritmo da aula.

Perguntei o que sabiam sobre a festividade e sobre o vocabulário relativo à mesma (coelho, ovo, cesta, amêndoas) e muitos mostraram-se participativos e contentes com o tema. A actividade seguinte consistiu na realização de um “Easter basket” (cesto da Páscoa), no qual os alunos tiveram de pintar, recortar e dobrar a folha que continha a imagem do cesto e, seguidamente, pintar um ovo da Páscoa. Como os alunos eram muitos e como eu não sabia o nível de Inglês de todos, expliquei a actividade de forma simples e recorrendo a gestos para eles perceberem cada passo. Nesta aula, surgiu um contratempo no qual uma aluna terminou a actividade primeiro que os colegas, o que me fez reflectir no facto de todos os alunos terem um ritmo de trabalho diferente e, como tal, eu teria de planejar actividades “extra” no caso de tal tornar a acontecer.

Terceira aula: 7 de Maio de 2014 (3º E)

Esta aula teve como tema as profissões (Jobs). Senti-me mais à vontade com os alunos pois já os conhecia minimamente. A minha interacção com eles começou, aos poucos, a ser mais espontânea e o meu discurso menos “planeado”.

Depois de pedir aos alunos para explicarem o significado da palavra “Jobs” e de lhes ensinar algum vocabulário através de flashcards, mostrei-lhes um vídeo que incluía uma canção sobre algumas profissões que os alunos aprenderam. Eles gostaram imenso do vídeo a ponto de se rirem e pedirem para repeti-lo. Seguidamente, realizámos um jogo de correspondência onde os alunos, usando o quadro interactivo, tiveram de adivinhar a profissão de cada pessoa e “vesti-las” de acordo com essa profissão. O que mais me chamou à atenção nessa actividade foi o trabalho de equipa dos alunos, que se disponibilizaram de imediato para ajudar cada colega que a fazia. Reparei que, com a ajuda deles, cada aluno se sentia à vontade para fazê-la. Quando lhes apresentei um *quiz* sobre o tema, quiseram todos participar.

Quarta aula: 21 de Maio de 2014 (3º E)

A quarta aula foi de revisão de vocabulário da última aula (Jobs).

Depois da revisão do mesmo e da adição de vocabulário novo, os alunos realizaram uma actividade chamada “Pictionary”, que se baseia em fazer um desenho de acordo com uma palavra (aleatória) apresentada só à pessoa que faz o desenho e no qual as restantes pessoas adivinham o que é. Considerando que a turma é relativamente pequena (12 alunos), decidi dividi-la em duas equipas adversárias (equipa A e B) e apresentei algumas regras relativamente ao jogo. Esta foi uma das actividades onde os alunos se mostraram mais entusiasmados (talvez, devido à competição e à vontade de ganhar o jogo).

Apesar de a actividade ter sido bem-sucedida, eu não cumpri uma regra que consistia em retirar pontos à equipa que falasse sem permissão (talvez por receio do que os alunos pudessem dizer sobre isso), o que me levou a pensar que tinha de demonstrar uma atitude que não afectasse os alunos negativamente mas que, ao mesmo tempo, fosse justa para todos.

Quinta aula: 22 de Maio de 2014 (4º B/C e 4º D/E)

Nesta aula, foi feita a revisão das “horas” (Time), tema que foi leccionado inicialmente pela professora cooperante. Tendo em conta que foi a minha segunda aula com as turmas do 4º ano, fiquei novamente nervosa pois senti que ainda não tinha criado laços com os alunos, contrariamente à turma do 3º ano. Para consegui-lo, tentei utilizar algumas estratégias (que utilizei involuntariamente com o 3º ano) de modo a que eles se sentissem à vontade com a professora estagiária (sorrisos, pequenos gestos que indicavam quando eles acertavam nas respostas, tom de voz calmo).

Após a revisão das horas, apresentei as rotinas diárias (Daily routines) através de flashcards e os alunos realizaram uma actividade chamada “jogo da memória” (no quadro interactivo), no qual tiveram de encontrar o par correspondente da imagem que seleccionassem. Alguns alunos demonstraram demasiado entusiasmo a ponto de se levantarem para ajudarem os colegas e aí tive de ensinar-lhes a esperar pela sua vez. No entanto, reparei que, ao fazer isso, mostraram que estavam confortáveis na aula e não revelaram uma postura retraída.

Sexta aula: 28 de Maio de 2014 (3º E)

A aula leccionada hoje teve como objectivo a conclusão do tema “Jobs”.

Depois de um exercício de revisão do vocabulário, os alunos participaram, com satisfação, no “jogo da memória” (no quadro interactivo). Seguidamente, realizaram uma actividade de correspondência (profissões e locais de trabalho) e uma actividade no quadro onde tiveram de colocar cada profissão numa de três colunas: *work inside*, *work outside* e *both* (trabalhar dentro de um edifício, fora de um edifício ou ambos). Por exemplo, um “fireman” (bombeiro) é colocado na coluna “both”, e um “doctor” (médico) é colocado na coluna “work inside”. A última actividade foi uma sopa de letras com o vocabulário do tema.

Sendo esta a última aula com o 3º ano, fiquei contente com o progresso da turma ao longo do estágio (relativamente aos seus conhecimentos da língua). Fiquei satisfeita por ter estagiado com uma turma muito trabalhadora, participativa, empenhada e respeitadora. Fiquei triste por não ter trabalhado mais tempo com os alunos, que se revelaram impecáveis e

ajudaram-me muito no meu estágio. Sinto que estabeleci laços com eles e que a minha interação com eles nas aulas contribuiu para uma boa relação de professora/alunos, algo que considero muito importante na minha formação como professora.

Sétima aula: 29 de Maio de 2014 (4º B/C e 4º D/E)

Eu não leccionei esta aula devido a um projecto que foi desenvolvido pela comunidade escolar. Como tal, os alunos tiveram de se ausentar da sala de aula.

Oitava aula: 11 de Junho de 2014 (3º C)

A última aula de estágio foi de sensibilização à língua e foi leccionada em Espanhol, a uma turma diferente, de 3º ano (com 25 alunos e uma professora titular diferente). Não sabia o que esperar desta aula, pois iria leccionar uma aula em Espanhol pela primeira vez e não conhecia a turma. O meu maior receio era que os alunos não entendessem o que eu dizia. Tal como nas aulas de Inglês, tentei utilizar uma linguagem simples, sem me esquecer de gesticular. No início da aula, os alunos estiveram bastante atentos mas um pouco reservados, talvez por não me conhecerem ou então por não conhecerem a língua.

Apesar de a aula ter sido leccionada em Espanhol, o objectivo da mesma era a sensibilização às línguas e, portanto, decidi realizar um conto que englobasse algumas línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Alemão e Japonês) e as suas culturas. Primeiro, mostrei aos alunos um vídeo de uma canção retirada do filme "Frozen", intitulado "Let it go". No entanto, havia uma particularidade sobre o mesmo: a canção era em 25 línguas diferentes. Queria que os alunos soubessem que os filmes que eles vêem também são vistos por pessoas de outras nacionalidades. Quando lhes pedi para identificarem o maior número de línguas que conseguissem (do vídeo), fiquei surpreendida com a participação de tantos alunos e da quantidade de línguas que mencionaram (entre 10 a 15 línguas). De seguida, perguntei-lhes o que era a cultura. Como os alunos tiveram algum receio em responder, eu exemplifiquei exibindo a minha roupa como uma forma de dizer que a roupa fazia parte da cultura de um país. Os alunos entenderam e deram depois outros exemplos como a comida, a música, a língua e até as próprias regras de um país. Seguidamente, apresentei-lhes o conto feito por mim, chamado "Elsa y sus amigos", onde são apresentados os amigos da personagem principal (Elsa), as suas nacionalidades, o país onde vivem, o que gostam de comer e o seu monumento preferido. De modo a que os alunos percebessem o significado das falas das personagens, eu coloquei a negrito as palavras que identificavam cada personagem e a sua cultura (por exemplo: "Hello! My name is Sarah and I live in England. I'm English. I love eating chips and

my favourite monument is the Big Ben.”). Para ajudar os alunos a perceber melhor, usei os gestos para determinadas frases (por exemplo, acenava para dizer “Olá” e levava a mão à boca para falar da comida). As imagens no conto (bandeiras, países, monumentos) também ajudavam os alunos a perceber a história. Como o discurso de todas as personagens era sempre o mesmo, os alunos não tiveram dificuldade em percebê-las, mesmo que fosse numa língua difícil, pois já sabiam qual era o seu conteúdo. De seguida, realizaram uma ficha de trabalho onde tiveram de recortar e colar imagens e palavras referentes ao conto (bandeira, comida, país, cumprimento e língua) no respectivo lugar. Os alunos ficaram entusiasmados com a actividade e entreajudaram-se. O imprevisto que surgiu em relação a esta actividade foi o facto de não haver cola e tesouras para todos, algo que eu deveria ter resolvido antes da aula. No entanto (e como faltavam poucos minutos para a aula acabar), pedi aos alunos que terminassem a actividade em casa.

Apesar dos imprevistos e dos receios que me inquietaram no início da aula, esta foi provavelmente a que mais gostei de leccionar por ter um tema com que me identifico muito, já para não falar no facto de tanto os alunos como eu termos aprendido línguas novas.

Documento 2: Reflexões das aulas de Inglês (2º Ciclo)

Observações das aulas de estágio de Inglês do 2º Ciclo – Escola Básica D. Manuel de Faria e Sousa (2014/2015)

Orientadora cooperante: Fátima Pinheiro

1º Semestre

Primeira aula: 25 de Novembro de 2014 (6º D – 90 minutos)

Sendo esta a minha primeira aula como professora estagiária no segundo ano de Mestrado, já tinha uma pequena noção do que me esperava no estágio (por exemplo, o número de aulas a lecionar, o tempo de cada aula, etc.). Contudo, a inquietação e o receio inicial de trabalhar com turmas que não conheço nunca desaparecem. Hoje, trabalhei com a turma de Inglês do 6º ano da turma D (irei trabalhar com duas turmas – 6º D e 6º E). A primeira impressão que tive da turma foi o facto de ter sido participativa e atenta (pelo menos a maioria dos alunos). Tal levou-me a pensar que provavelmente não iriam ter nenhum problema em trabalhar com uma professora estagiária, o que me tranquilizou.

Na aula foram discutidos os temas “Daily routines” (rotinas diárias) e “Time” (horas). Apresentei um *powerpoint* com um *quiz* sobre as horas seguido de outro exercício sobre o tema, no qual os alunos responderam e realizaram, respetivamente, sem dificuldade. Reparei que eles reagiram bem ao uso do *powerpoint* e, por isso, iria ter tal em consideração nas minhas próximas aulas. Outro aspeto que reparei quando realizei o *quiz* com os alunos foi a sua reação à maneira como eu realizava as perguntas e reagia às respostas deles. Relembrando o meu estágio no ano anterior, decidi utilizar algumas estratégias para os alunos se sentirem seguros e motivados a responder: sorri, recorri a gestos de modo a perceberem melhor o significado do que era dito e para enfatizar o bom trabalho deles (por exemplo, o gesto do “muito bem!”, com o polegar para cima). Dei-lhes a entender que não havia problema se errassem na resposta, pois era com os erros que eles aprendiam e o importante era participar. Seguidamente, apresentei outro *powerpoint* sobre as rotinas diárias com um exercício de correspondência (imagem e rotina) e uma ficha de trabalho sobre as mesmas. Movimentei-me pela sala para saber se os alunos precisavam de ajuda. Observei que eles demoravam um pouco mais do que o esperado a realizar as fichas de trabalho, mas entreajudavam-se quando era necessário. Como tal, não foi possível realizar a última atividade com eles (gramática – Present Simple).

Considero que esta primeira aula foi bastante satisfatória e os alunos demonstraram interesse e empenho.

Segunda aula: 27 de Novembro de 2014 (6ª D – 45 minutos)

A segunda aula de Inglês foi de revisão do tema “Time” e teve como objetivo a preparação para o teste de avaliação dos alunos.

Apresentei um *powerpoint* com exercícios sobre as horas, que os alunos realizaram sem dificuldade. Revelaram-se muito participativos e entusiasmados com a atividade. Creio que eles se sentem mais à vontade quando respondem a perguntas oralmente (em simultâneo) ou quando realizam um exercício no quadro com a ajuda dos colegas. Seguidamente, realizaram uma ficha de trabalho com o mesmo tema. Apresentei também um *powerpoint* com gramática (Present Simple) e alguns exercícios.

Terceira aula: 4 de Dezembro de 2014 (6ª D – 45 minutos)

Nesta aula de 45 minutos, continuei a lecionar o tema “Daily routines”. Os alunos fizeram um *quiz* sobre as rotinas diárias e completaram um texto com as mesmas. De seguida, leram um texto sobre o tema, realizando exercícios de correspondência, “fill in the blanks” (preencher os espaços) e respondendo a perguntas sobre o mesmo. Eles revelaram alguma dificuldade na compreensão do texto e na leitura. Tal fez-me pensar que teria de apresentar textos mais simples e treinar a leitura com eles.

Reparei que os alunos se têm sentido cada vez mais confortáveis na minha presença e não revelam problemas em interagir comigo (ex: esclarecer dúvidas, mostrar o trabalho que fazem ao longo das aulas, fazer perguntas sobre a minha vida pessoal no fim das aulas, etc.), o que me leva a pensar que a minha relação com eles está a progredir e estou a conseguir estabelecer laços com a maioria dos alunos.

Quarta aula: 9 de Dezembro de 2014 (6ª D – 90 minutos)

A quarta aula teve como objetivo o término dos temas “Daily routines” e “Time”.

Os alunos participaram ativamente num exercício de correspondência (imagem e rotina diária) e num *quiz* sobre o tema. Depois, apresentei um texto sobre mim (idade, nacionalidade, gostos, rotinas diárias) com verbos no Presente (Present Simple). Li o texto e pedi aos alunos para lerem depois de mim. De seguida, foi revista a gramática e pedi aos alunos para realizarem um exercício de correspondência e um onde, em frases com dois verbos, tinham de escolher a opção correta. Reparei que os alunos continuaram a apresentar alguma dificuldade na gramática. Teria de arranjar uma forma de incluir a gramática no tema de modo a que os alunos a aprendessem mais facilmente. Como os alunos revelam muito

entusiasmo quando participam em *quizzes*, decidi apresentar outro que talvez os motivasse mais por ser diferente dos que já foram apresentados. Este *quiz* foi apresentado como se tratasse do programa de televisão “Quem quer ser milionário?” Os alunos reagiram muito bem ao jogo e não revelaram receio em responder, mesmo que a resposta não estivesse correta.

Quinta aula: 11 de Dezembro de 2014 (6º D – 45 minutos)

Nesta aula, os alunos aprenderam os “Adverbs of frequency” (advérbios de frequência) e as “Questions words” (quando, como, onde, porquê, o quê, quem).

Na primeira atividade, foi apresentado um diálogo entre dois alunos e os seus hábitos de estudo. Através do diálogo, perguntei aos alunos o que eram os advérbios de frequência e como eram usados numa frase. De seguida, os alunos realizaram alguns exercícios sobre os mesmos no qual não mostraram muita dificuldade. De seguida, foram apresentadas as “question words”, juntamente com um exercício de correspondência. Foi a atividade que os alunos acharam mais fácil.

Sexta aula: 16 de Dezembro de 2014 (6º D e 6º E)

Na sexta aula, foi discutida uma festividade no qual os alunos revelaram muito entusiasmo: o Natal.

Foram apresentadas algumas curiosidades sobre a festividade (incluindo vocabulário) seguidas de *flashcards* como maneira de os alunos assimilarem o vocabulário através da repetição. De seguida, foi realizado o jogo da memória. Os *flashcards* foram colados ao quadro para os alunos memorizarem cada um. Depois, foi pedido que os alunos fechassem os olhos e alguns *flashcards* foram virados ao contrário. O objetivo era dizer que *flashcards* é que estavam “escondidos”. Os alunos conseguiram realizar o jogo sem dificuldade. Depois de responderem às questões de um *quiz* sobre o Natal, realizaram um jogo chamado “Musical Bingo”, no qual tiveram de ouvir uma canção e identificar as palavras que estavam apresentadas na folha que lhes foi distribuída. A última atividade foi realizada em grupos de 4 e consistiu na redação de uma carta a explicar como o Natal é celebrado em Portugal.

Sétima aula: 13 de Janeiro de 2015 (6º D – 90 minutos)

O tema lecionado hoje foi “School rooms” (divisões da escola). Iniciei a matéria perguntando aos alunos se se lembravam das disciplinas da escola (“School subjects”). Depois de responderem, disse-lhes que nem todas as disciplinas era lecionadas numa só sala e que na escola eram realizadas várias atividades diferentes. Portanto, foram apresentadas as várias

divisões da escola através de um exercício de correspondência. Seguidamente, foi pedido aos alunos que realizassem um exercício no manual que apresenta várias definições de divisões diferentes da escola. Os alunos tiveram de referir a divisão correta para cada definição. Como os alunos têm alguma dificuldade na compreensão de textos, decidi apresentar um texto sobre um aluno que descreve a sua escola. Li-o com os alunos e tentei ajudá-los a perceber o significado daquilo que era lido através de gestos. Depois, tiveram de preencher um quadro com informações sobre o texto. Depois de terem percebido o texto todo, realizaram o exercício com facilidade. Posteriormente, foi introduzida a gramática (através do texto anterior): os pronomes possessivos. No final, são realizados alguns exercícios do manual.

Oitava aula: 20 de Janeiro de 2015 (6º E – 90 minutos)

Nesta aula (com a segunda turma), foi feita a revisão das divisões da escola. Os alunos não são tão participativos como a outra turma com quem trabalhei, mas não revelam tantas dificuldades na língua.

A primeira atividade consistiu em corresponder o nome da divisão da escola à respetiva imagem. De seguida, os alunos tiveram de ler as descrições de cada divisão e associá-las aos nomes das mesmas (ex: “You can have lunch there” – canteen). Posteriormente, os alunos viram um vídeo sobre os objetos da escola e realizaram alguns exercícios sobre os mesmos.

2º Semestre

Primeira aula: 17 de Março de 2015 (6º D – 90 minutos)

Na primeira aula do segundo semestre, foi discutida outra festividade: a Páscoa.

Apresentei aos alunos um *powerpoint* com curiosidades e vocabulário da festividade. Eles demonstraram entusiasmo e participaram ativamente no *quiz* sobre a mesma. De seguida, os alunos receberam uma ficha com palavras cruzadas e tiveram de adivinhar a respetiva palavra para cada frase de modo a poder completar as palavras cruzadas. Como é costume, eu movimenteimei-me pela sala de modo a ajudar os alunos. A última atividade foi de expressão escrita no qual os alunos, com a minha ajuda, redigiram um texto a explicar como celebravam a Páscoa.

Segunda aula: 23 de Abril de 2015 (6º D – 45 minutos)

Nesta aula, foi apresentada a unidade “Summer time”. Para esta unidade, decidi apresentar uma “personagem” (o gato Garfield) que irá acompanhar os alunos durante as restantes aulas.

Apresentei um texto sobre ele e o que gosta de fazer nas férias como forma de introduzir o vocabulário. Li o texto e pedi aos alunos para repetirem o que eu lia. De seguida, os alunos realizaram um exercício de correspondência no qual tiveram de associar cada atividade de verão à imagem correspondente. Posteriormente, preencheram um quadro com as atividades que o Garfield gosta e não gosta de realizar no verão (tendo em conta o texto apresentado anteriormente). Utilizando o mesmo texto, apresentei a gramática (gerúndio) e os alunos realizaram alguns exercícios.

Terceira aula: 5 de Maio de 2015 (6º D – 90 minutos)

Na terceira aula, continuamos a trabalhar na unidade “Summer time”. Depois de corrigir o trabalho de casa com os alunos, foi feita a revisão do vocabulário do tema com um exercício de “fill in the gaps” (preencher os espaços). Através do texto, apresentei o tempo (rainy, cloudy, sunny, windy, snowy, stormy) e os alunos realizaram facilmente outro exercício de “fill in the gaps” no qual tiveram de associar as palavras/expressões a cada imagem. De seguida, foi apresentada a gramática (advérbios de modo) e os alunos realizaram dois exercícios do manual. Na atividade seguinte, os alunos participaram no jogo da memória. Esta foi das atividades em que eles mostraram mais entusiasmo, talvez (a meu ver) por ser uma atividade interativa (oral) e por serem a mesma como um jogo.

Quarta aula: 7 de Maio de 2015 (6º D – 45 minutos)

Iniciei esta aula com um *quiz* (pois sei que é uma das atividades que os alunos mais gostam) para fazer a revisão do vocabulário das aulas anteriores (atividades de verão) e porque considerei que seria um bom quebra-gelo para motivar os alunos. Posteriormente, apresentei dois textos sobre dois amigos do Garfield e o que eles planeiam fazer nas férias. Depois de ler os textos com os alunos, eles realizaram exercícios (sobre os mesmos) no manual. Seguidamente, apresentei a gramática (futuro) e os alunos realizaram dois exercícios de “fill in the blanks”.

Quinta aula: 12 de Maio de 2015 (6º D – 90 minutos)

Hoje, o tema a ser lecionado foi os “Summer places” (lugares para visitar no verão). A primeira atividade realizada foi de correspondência (lugares com a respetiva imagem. De seguida, os alunos ouviram um monólogo sobre os planos de férias de uma amiga do Garfield e fizeram um exercício de escolha múltipla. Tive de repetir o exercício de áudio na medida em que alguns alunos tiveram dificuldades em compreender o que era dito. Foi feita uma revisão da gramática (futuro) e realizados exercícios do manual. Posteriormente, os alunos preencheram um grelha sobre os planos de férias do Garfield e da sua amiga Paula e responderam a questões sobre os mesmos.

Sexta aula: 14 de Maio de 2015 (6º D – 45 minutos)

Nesta aula, foi apresentado aos alunos um postal de férias (postcard) do Garfield para o seu amigo (Odie). A ideia foi levar os alunos a adivinhar o país e a cidade em que o Garfield se encontrava (Londres, Inglaterra) e aprenderem um pouco sobre a cultura inglesa. Depois, os alunos responderam a algumas perguntas sobre o postal, fizeram um exercício de “fill in the blank” e escreveram os nomes das imagens que lhes foram apresentadas (relacionadas com o postal). A última atividade que fizeram consistiu na realização de um postal – para treinar a expressão escrita - no qual cada aluno fala sobre uma cidade à sua escolha e conta como foram as suas férias (com a minha ajuda e a ajuda do colega do lado).

Sétima aula: 21 de Maio de 2015 (6º D – 45 minutos)

Nesta aula, decidi apresentar dois postais de férias de um amigo do Garfield (Funchal, Madeira) para os alunos treinarem a leitura e a compreensão dos textos, bem como aprenderem um pouco sobre o Funchal. Depois de os alunos lerem os postais, responderam a algumas questões sobre os mesmos.

Como sobrou tempo de aula, decidi recorrer à atividade extra na minha planificação e perguntei aos alunos o que fizeram nas suas últimas férias de verão. Os alunos ficaram muito entusiasmados e sentiram-se à vontade pois puderam falar da sua vida pessoal e partilhar momentos comigo e com os colegas. Apesar de estarem a ser avaliados, eu mantive uma postura descontraída e eles não se sentiram constrangidos ou pressionados.

Oitava aula: 25 de Maio de 2015 (6º D)

Na última aula de estágio, o tema lecionado foi as roupas ("Clothes").

Apresentei um *quiz* e os alunos responderam facilmente às questões. De seguida, realizaram uma ficha de trabalho onde tiveram de identificar cada peça de roupa, escrevendo o respetivo nome a seguir à imagem e selecionar as melhores roupas para o Garfield. Seguidamente, apresentei um diálogo ente o Garfield e o seu amigo Odie e através do mesmo foi introduzida a gramática (pronomes indefinidos). Os alunos realizaram uma ficha no qual preencheram um quadro com os pronomes indefinidos e completaram frases com os mesmos.

Apesar de alguns contratemplos que surgiram ao longo das aulas (não sobrou tempo para realizar a última atividade, os alunos demoraram a realizar alguns exercícios, etc.), fiquei satisfeita por trabalhar com esta turma e a outra turma do 6º ano (apesar de ter lecionado mais a primeira turma). Esta turma apresentou algumas dificuldades no que toca ao Inglês (maioritariamente leitura e compreensão de textos), mas revelou ser muito participativa e empenhada nas aulas e isso é algo que valorizo muito numa turma. Os alunos ficaram satisfeitos com a maior parte dos materiais que foram apresentados. Há um aspeto que considero muito importante nas minhas práticas educativas, que é a minha interação com os alunos. Creio que essa interação progrediu ao longo do estágio e que aprendi muito acerca de como lidar com alunos diferentes e como interagir com cada um deles.

Documento 3: Reflexões das aulas de Espanhol (3º Ciclo)

Observações das aulas de estágio de Espanhol do 3º Ciclo – Escola Básica Mosteiro e Cávado (2014/2015)

Orientadora cooperante: Patrícia Ferreira

1º Semestre

Primeira aula: 10 de dezembro de 2014 (9ºC – 90 minutos)

A minha primeira aula de Espanhol teve como objetivo a discussão da festividade “Día de Reyes” (Dia dos Reis) e foi lecionada a uma turma de 9º ano (11 alunos). Senti-me particularmente receosa e nervosa em relação a esta aula (e o estágio) na medida em que iria lecionar uma língua em que não me sinto tão confortável (em comparação à língua inglesa) e iria lecionar alunos de uma faixa etária maior do que os alunos com quem costumo trabalhar.

A primeira atividade que os alunos fizeram consistiu numa redação de tudo o que eles soubessem sobre o Natal e a diferença entre o Natal em Portugal e Espanha. Desse modo, seria possível verificar o seu conhecimento da festividade antes de iniciar a apresentação da mesma. Seguidamente, foi apresentado um calendário com os dias que são celebrados na época do Natal (Loteria nacional, Nochebuena, Día de Navidad, Día de los Inocentes, Nochevieja, Día de Año Nuevo, Cabalgata de Reyes e Día de Reyes). Foram discutidas algumas curiosidades sobre cada dia, tais como a comida e as decorações. Posteriormente, foi pedido aos alunos que realizassem uma pesquisa na Internet, sobre um tema do dia dos Reis, à sua escolha de modo a realizar um pequeno livro para apresentar na escola.

Reparei que esta turma tinha algumas dificuldades na compreensão e expressão escrita e oral da língua e era um pouco faladora. No entanto, são muito curiosos e estiveram atentos à aula, questionando o que era apresentado sobre a festividade.

Segunda aula: 7 de janeiro de 2015 (7ªA - 90 minutos)

A minha segunda aula foi com uma turma de 7º ano e teve como objetivo a introdução do tema da alimentação. Apesar de serem mais novos que os alunos do 9º ano, era uma turma muito maior (26 alunos).

Comecei por apresentar um texto sobre os hábitos de alimentação de uma aluna (Isabel). Depois de os alunos lerem o texto, responderam a umas perguntas sobre o mesmo. Seguidamente, apresentei uma “pirâmide da alimentação” para os alunos saberem os tipos de alimentos. Fizeram um exercício de correspondência no qual tiveram de associar a palavra à imagem correta. Como se encontravam no primeiro ano de Espanhol, não esperei que soubessem todas as respostas. No entanto, demonstraram ser bastante participativos e

conseguiram responder a algumas devido à semelhança com o português (ex: queso-queijo, helado-gelado). Posteriormente, apresentei imagens de 4 línguas que representavam os 4 sabores (amargo, doce, ácido, salgado) e imagens de alimentos. Pedi aos alunos para fazer corresponder os alimentos a cada sabor (ex: mel – doce) e para escreverem aquilo que costumam comer de manhã e ao almoço. Depois de lhes apresentar um diálogo (desorganizado) sobre a comida e pedir-lhes para organizá-lo, os alunos tiveram de completar um diálogo no qual eles escolhem a comida que querem pedir num bar. Reparei que os alunos completaram os exercícios rapidamente. Como tal, sobrou tempo de aula e resolvi fazer um exercício do manual com os alunos. Teria de pensar em aulas “extra” para incluir na planificação.

Observei que os alunos, apesar de serem um pouco faladores quando realizam os exercícios que lhes são pedidos, demonstraram ser empenhados, participativos e ter um bom ritmo de trabalho.

Terceira aula: 7 de janeiro de 2015 (9^oC - 90 minutos)

O tema que foi lecionado nesta aula foi a “Casa”.

Iniciei o tema com um texto onde é feita a descrição de uma casa. Pedi aos alunos para identificarem, no texto, os objetos que fazem parte de uma casa (mesa, computador, estante). De seguida, apresentei as várias divisões de uma casa (casa de banho, cozinha, quarto, etc.) e os alunos fizeram a correspondência do nome de cada divisão com a imagem. Depois os alunos aprenderam os objetos de cada divisão. Posteriormente, os alunos receberam uma ficha de trabalho onde tiveram de identificar os objetos que estão na divisão errada (ex: a sanita está no quarto). Apesar de não terem tido muita dificuldade em realizar o exercício, demoraram mais do que o esperado a fazê-lo pois eram muito conversadores e preguiçosos. Teria de arranjar uma forma de fazer com que a turma trabalhasse a um ritmo mais acelerado. A atividade seguinte consistiu na descrição de uma casa. No entanto, foram apresentadas 3 imagens de 3 casas diferentes. O objetivo era que os alunos, através da descrição, identificassem a casa correta. Reparei que os alunos demoravam um pouco a ler. Teriam, portanto, de praticar mais a leitura. Depois de lhes explicar o significado de “falsos amigos” e de dar alguns exemplos, os alunos realizaram um exercício que apresentava frases com duas opções de falsos amigos e tinham de escolher a opção correta.

Quarta aula: 14 de janeiro de 2015 (7^oA - 90 minutos)

Nesta aula, eu e os alunos continuamos a trabalhar no tema “Alimentação”.

No início da aula, foi apresentado um diálogo entre dois alunos, os seus gostos e hábitos alimentares. Depois de os alunos identificarem facilmente os alimentos apresentados no diálogo, responderam a questões sobre o mesmo. Movimentei-me pela sala para ajudar os alunos que precisavam. De seguida, apresentei um menú utilizado em Espanha (com as entradas, prato principal, sobremesas e bebidas) e algumas imagens para ajudar os alunos a aprender algum vocabulário. Através do diálogo anterior, expliquei aos alunos como se utilizava o verbo “gostar” na afirmativa e negativa e no singular e plural. Os alunos realizaram um exercício no qual tiveram de completar frases e colocar o verbo “gustar” e “encantar” na forma correta. Reparei que tiveram alguma dificuldade a realizá-lo, talvez por não terem percebido a gramática. Teria de arranjar uma forma de introduzi-la na matéria de modo a que os alunos entendessem. Posteriormente, apresentei um texto sobre os hábitos de alimentação de um aluno e pedi aos alunos para responderem a algumas questões sobre o mesmo. Através do texto, expliquei como utilizar a conjunção adversativa “mas” (“pero”). De seguida, apresentei alguns alimentos e as suas cores. O objetivo era que os alunos aprendessem cada cor e fizessem a revisão dos sabores dos alimentos. Depois de explicar os advérbios de afirmação e negação (também/nem) e de pedir aos alunos para completarem frases com os mesmos, apresentei textos sobre a gastronomia de alguns países (Japão, Índia e França). Os alunos ficaram interessados em saber a cultura de países diferentes.

Quinta aula: 14 de janeiro de 2015 (9^oC - 90 minutos)

Esta aula teve como objetivo a continuação do tema discutido na aula anterior (Casa). Apresentei imagens de alojamentos diferentes e pedi aos alunos para responderem a algumas questões pessoais sobre as mesmas. De seguida, apresentei um postal onde um rapaz (Pedro) falava das suas férias na Índia (com uma imagem do Taj Mahal). Pedi aos alunos para lerem o postal para treinarem a leitura e tentarem perceber o conteúdo do texto. Os alunos não souberam identificar a imagem, o que me levou a pensar que provavelmente não sabiam muito sobre a cultura do país. Através do postal, tentei explicar as “expresiones de conjetura” (exprimir dúvidas, desejos ou planos). Os alunos realizaram alguns exercícios onde tiveram de completar as frases com a forma correta de cada verbo. Não sobrou tempo para realizar as duas últimas atividades, que consistiam na apresentação do clima e na redação de um texto sobre as férias de verão dos alunos.

Apesar de serem muito faladores e de, por vezes, quebrarem o ritmo de trabalho, senti que a minha interação (e relação) com os alunos estava a progredir. Teria de arranjar forma de motivá-los de modo a que eles não se distraíssem tanto e participassem mais nas aulas.

Sexta aula: 21 de janeiro de 2015 (9ºC - 45 minutos)

Esta aula foi de revisão da matéria lecionada na aula anterior. Apresentei uma “página de facebook” do Pedro sobre a sua viagem à Índia. Considerei que era uma boa forma de iniciar a aula e de motivar os alunos. Na “página de facebook”, a personagem conta como foi a sua viagem. Através da mesma, foi feita a revisão da gramática (“expresiones de conjetura”). Na última atividade, foi apresentado o clima, no qual os alunos fizeram, sem muita dificuldade, um exercício de correspondência (imagens e clima) e completaram um texto com palavras relativas ao clima (sol, guarda-chuva, frio).

2º Semestre

Primeira aula: 8 de abril de 2015 (9ºC – 90 minutos)

A primeira aula do segundo semestre foi de introdução à unidade didática “Tiempo de compras”. Apresentei um diálogo entre duas personagens (Rocío e María), que tencionam ir a um mercado (Rastro de Madrid) fazer compras. Os alunos viram um vídeo sobre o mercado (curiosidades, produtos que são vendidos, etc.) e completaram um texto sobre o vídeo (preencher os espaços em branco). Eles demonstraram interesse no vídeo e completaram o texto sem dificuldade. Também fizeram um exercício de correspondência e responderam a perguntas referentes ao vídeo. Posteriormente, apresentei outro diálogo entre as personagens. O objetivo era que os alunos identificassem as roupas que as personagens tinham de comprar. Depois completaram um diálogo entre as personagens e um vendedor de roupa. Através do diálogo anterior, foi introduzida a gramática (pronomes de objeto direto) e os alunos realizaram alguns exercícios (completar frases com o pronome correto).

Nesta aula, os alunos demonstraram ser mais participativos e atentos, apesar de continuarem a conversar bastante.

Segunda aula: 15 de abril de 2015 (9ºC - 90 minutos)

Nesta aula foi feita a revisão do tema da aula anterior (compras). Apresentei um diálogo entre as personagens Rocío e María, que tencionavam ir ao centro comercial devido à época de saldos. De seguida, os alunos completaram um diálogo entre a María e uma funcionária de uma loja. Realizaram um exercício de gramática (pronomes de objeto direto) de modo a fazer revisão da mesma. Posteriormente, apresentei um vídeo de um anúncio do *El Corte Inglés* como forma de introduzir a gramática (os pronomes de objeto indireto). Depois de explicar a sua função, pedi aos alunos para realizar alguns exercícios.

Terceira aula: 22 de abril de 2015 (9^oC - 90 minutos)

A terceira aula teve como objetivo a revisão do tema “Compras”. Foi discutido com os alunos as vantagens e desvantagens das compras *online*. Foi mostrado um vídeo sobre o tema e os alunos responderam a perguntas sobre o mesmo. Realizaram outro exercício no qual tiveram de escolher os melhores conselhos relativamente às compras feitas pela *Internet*. De seguida, foi apresentado um “fórum” com opiniões de pessoas que fizeram compras *online* e os alunos responderam a questões sobre cada um. Posteriormente, foi apresentada uma imagem de Amancio Ortega e da loja “Zara” e os alunos tiveram de associar ambas. Depois, leram um texto sobre Amancio Ortega e fizeram alguns exercícios no manual. A última atividade foi de revisão da gramática (pronomes de objeto direto e indireto).

Os alunos demonstraram interesse no tema e estiveram atentos aos materiais apresentados (vídeos, fórum, etc).

Quarta aula: 29 de abril de 2015 (9^oC - 90 minutos)

Esta aula teve como objetivo a conclusão do tema “Compras”. Através do fórum apresentado na aula anterior, foram apresentados os pronomes indefinidos (um pouco, muito, pouco). Os alunos realizaram alguns exercícios do manual sobre os mesmos. De seguida, apresentei uma carta de reclamação da Rocío. O objetivo era ensinar aos alunos os conteúdos de uma carta de reclamação (cidade, data, motivo da queixa, introdução, assinatura). A atividade seguinte consistiu na redação de uma carta de reclamação por parte dos alunos (tendo em conta as orientações dadas por mim). Como os alunos demoraram mais do que esperado nesta atividade, não sobrou tempo para realizar a última atividade (um *quiz* sobre o tema).

Quinta aula: 20 de maio de 2015 (9^oC - 90 minutos)

Nesta aula, foi introduzido a unidade didática “Salud y enfermedad” (Saúde e doença).

Iniciei a aula com duas imagens: um homem obeso e um homem musculado. Através das imagens, foi perguntado aos alunos qual era o tema que iria ser lecionado. De seguida, apresentei uma personagem (Juan) e perguntei aos alunos o que é que ele tinha de ter em conta para ser saudável (exercício físico, descanso, boa alimentação, etc). De seguida, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre a alimentação saudável e a diferença entre comida saudável e “comida rápida” (*fast food*). Posteriormente, apresentei um vídeo sobre o vegetarianismo e li com os alunos uma entrevista que foi feita à minha colega de estágio sobre o tema. Os alunos ficaram muito interessados sobre o vegetarianismo e “perdemos” alguns

minutos de aula a falar sobre o assunto. Posteriormente, os alunos realizaram, em pares, um exercício que consistia em escolher uma de duas personagens e defender os seus hábitos alimentares.

Creio que a curiosidade e o interesse que os alunos tiveram pelo tema contribuiu para uma boa interação entre mim e eles na medida em que lhes falei da minha alimentação vegetariana e eles quiseram saber mais sobre esse tipo de alimentação.

Sexta aula: 27 de maio de 2015 (9^oC - 90 minutos)

Na última aula de Espanhol continuamos a trabalhar no tema “Saúde e doença”.

Através da última atividade da última aula (hábitos alimentares de duas personagens), foi introduzida a gramática (orações finais) e os alunos realizaram alguns exercícios. De seguida, foram apresentadas aos alunos as medicinas alternativas (acupuntura, aromaterapia, musicoterapia, cromoterapia, etc.). Eles responderam a perguntas e descobriram curiosidades sobre as mesmas. Eu queria que os alunos “entrassem em contacto” com as medicinas alternativas, por isso resolvi apresentar-lhes alguns objetos utilizados com este tipo de medicina (incenso, velas aromáticas e comprimidos). Posteriormente, os alunos leram um texto sobre a acupuntura, responderam a questões e realizaram um exercício de verdadeiro ou falso.

Apesar das dificuldades que a turma apresentou, creio que os alunos fizeram progressos no que toca à participação e empenho nas aulas. Eles revelaram um grande entusiasmo relativamente ao tema da saúde. Considero que a minha interação com eles também progrediu desde a primeira aula. Apesar dos lapsos que cometi (falta de atividades extra, falta de fio condutor), considero que a planificação das minhas aulas ficou mais bem estruturada ao longo do estágio.

Anexo 2: Avaliação da orientadora cooperante de Inglês do 1º Ciclo

Ana Rita Campos

Avaliação da interação com os alunos

No decorrer do seu período de estágio, a Ana Rita revelou uma postura próxima dos alunos, tendo a preocupação de ser acessível e de criar vínculos de afetividade.

A sua atitude calma e a sua expressão facial, o sorriso que procurou sempre esboçar, facilitaram a interação com os vários alunos com quem trabalhou e foram importantes no desenvolvimento das suas atividades de estágio.

A forma como percebeu que se devia movimentar pela sala, ouvir e interagir com todos os alunos foi um dos indicadores mais positivos da sua prestação.

A Ana Rita não revelou grandes dificuldades na gestão das turmas, sendo que o contexto em termos de comportamento dos alunos e do apoio da comunidade escolar eram também favoráveis. Quando surgiram situações de maior falta de atenção ou de barulho por partes dos alunos a Ana Rita procurou manter a sua postura de diálogo e de tranquilidade.

O balanço da avaliação deste parâmetro do estágio da Ana Rita Campos é, pois, positivo.

Anexo 3: Avaliação da orientadora cooperante de Inglês do 2º Ciclo

Ana Rita Campos

Avaliação

Aprender uma língua estrangeira mostra-se cada vez mais relevante pela utilidade desse conhecimento e dessa habilidade para o quotidiano da vida das pessoas. Desse modo, aprender uma língua estrangeira amplia a perceção sobre como os sentidos se constroem contextualmente e sobre a heterogeneidade que marca a linguagem, a língua e a comunicação; amplia, também, a perceção da diversidade cultural e social presente nas relações estabelecidas no universo da linguagem. Assim, ensinar uma língua estrangeira significa ensinar a lidar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença. Significa também conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento para a dinâmica entre ambas.

A Ana Rita, durante a pratica pedagógica, demonstrou ter não só os conhecimentos inerentes à língua inglesa, como também a capacidade de os transmitir de um modo calmo, claro e conciso. Para tal contribuiu a relação de confiança que se estabeleceu entre a docente e os alunos. Estes sentiram que podiam expor as suas dúvidas, sem receio, pois a professora estava ali para os ajudar a aprender uma nova língua. Se inicialmente se verificou algum constrangimento, pois era uma professora que não conheciam, rapidamente a postura dos alunos se alterou. A Ana Rita comunicava com eles de uma forma muito simples, recorrendo muitas vezes, a imagens, áudio, gestos. Tudo o que era necessário para que a aprendizagem efetivamente acontecesse.

Durante a prática pedagógica, a docente nunca enfatizou o erro. Sempre que o mesmo acontecia, fosse a nível gramatical, de construção frásica ou pronúncia, procurava consciencializar o aluno para o erro cometido. Levá-lo a compreender onde tinha errado, o porquê de ter errado. Só assim o aluno percebe o erro e evolui na aprendizagem. Com esta atitude conseguiu que houvesse feedback positivo entre ambos os protagonistas da aprendizagem (professor /aluno). Claro que houve momentos em que foi necessário subir o tom de voz para acalmar os ânimos. A turma era bastante heterogénea e com alguns alunos muito irrequietos. Contudo, mesmo nestas situações, a Ana Rita conseguiu usar um tom de voz bastante calmo e se necessário autoritário, de modo a impor respeito. Verificou-se também o

cuidado de a docente ser bastante cuidadosa na forma de falar com os alunos, utilizando um tom de voz calmo, falando devagar e corretamente (pronúncia / gramática).

Ao longo da prática pedagógica a professora demonstrou compreender a importância do diálogo e da interação entre professores e alunos de forma a garantir conteúdos e atividades fundamentais que contribuíram para a educação global dos discentes.


Anexo 4: Planificações da professora estagiária

Índice

Documento 4: Planificação da aula de Inglês (1º Ciclo)	25
Documento 5: Planificação da aula de Inglês (2º Ciclo)	27
Documento 6: Planificação da aula de Espanhol (3º Ciclo)	35

Documento 4: Planificação da aula de Inglês (1º Ciclo)














		Professora Estagiária: Ana Rita Campos MEIFE, 1º Ano		2013/2014
Tema: Páscoa Tempo: 60 minutos	Data: 2 de Abril de 2014	Centro de Estágio: Escola EB1 do Cedro Área Disciplinar: Inglês	Ano: 3.º Prof. Cooperante: Patrícia Ferreira	
Objectivos de Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Rever os números e as cores em língua Inglesa • Aprender vocabulário relacionado com a festividade • Saber trabalhar em equipa • Interagir ativamente com os colegas e a professora 				
Conteúdos				
Lexicais		Comunicativos		
Números: One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten Cores: Red, blue, pink, green, yellow, brown, white, black, purple and orange Nomes comuns: rabbit, Easter, egg, chocolate, egg hunt, almonds, Spring		Referir vocabulário referente à Páscoa Repetir vocabulário depois da professora		
				1

				
⌚	ACTIVIDADES	INTERAÇÃO	COMPETÊNCIAS	MATERIAIS
5min.	Rotinas: Saudação - A professora saúda a turma e espera que os alunos a saúdem Lição no quadro – A professora escolhe um dos alunos para ir ao quadro escrever a lição, ajudando-o se necessário	Professor ↔ Turma Turma ↔ Professor	Expressão Oral Compreensão auditiva Expressão escrita	Quadro
10min.	Atividade de compreensão: Inicialmente, a professora questiona os alunos sobre a Páscoa: - Como se diz a palavra em Inglês - O que sabem sobre a festividade - Que vocabulário já conhecem referente à mesma - O significado de "egg hunt"	Professor ↔ Turma Turma ↔ Professor	Expressão Oral Compreensão auditiva	Quadro Flashcards
30min.	Atividade prática: Numa outra fase, a professora procede à escolha das equipas (mais ou menos 3 alunos por equipa, dependendo do número de alunos), sendo entregue a cada equipa uma folha com o número de ovos que têm de apanhar em determinado espaço (recreio) e tempo.	Professor ↔ Turma	Expressão Oral Compreensão escrita	Não são precisos materiais específicos
				2

ESE POLITÉCNICO DO PORTO <small>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</small>				
	Caça aos ovos: Uma vez iniciada a atividade, as equipas espalham-se no recreio à procura dos ovos que foram devidamente escondidos pela professora. Cada equipa tem de apanhar o número de ovos que a folha indica (e respectiva cor ou figura). O objetivo é encontrarem todos no menor tempo possível, sem errarem na escolha dos ovos. Se encontrarem ovos que não aparecem na folha, deixam-nos no respetivo lugar onde foram encontrados, sem contarem às outras equipas a sua localização. Sendo o propósito desta atividade o trabalho de equipa e não a competição, não há vencedor específico, ou seja, todos ganham, mesmo que cada equipa não seja a primeira a encontrar todos os ovos.			
5min.	Terminada a caça, são-lhes feitas algumas perguntas acerca do jogo: - Quantos ovos encontraram? - De que cor é cada um? - Que desenhos tinha cada ovo? - Gostaram do jogo? Gostariam de repetir uma caça ao tesouro?	Professor → Turma Turma → Professor	Compreensão oral Expressão oral	Não são precisos materiais específicos
5min.	Auto-avaliação do comportamento O professor pede aos alunos para referirem a cor associada ao comportamento que adotaram durante a aula e respetivas	Professor → Turma Turma → Professor	Compreensão oral Expressão oral	Não são precisos materiais específicos
				3

ESE POLITÉCNICO DO PORTO <small>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</small>				
	atividades.			
5min.	Encerramento O professor diz aos alunos para arrumarem os seus pertences e para saírem ordenadamente da sala de aula.	Professor → Turma	Compreensão oral	Não são precisos materiais específicos
				4

Documento 5: Planificação da aula de Inglês (2º Ciclo)

ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. MANUEL DE FARIA E SOUSA		
Escola Básica D. Manuel de Faria e Sousa			
UNIT 3: DAILY ROUTINES			
			
			
			

Class:	6º D and 6º E
Dates:	25 th and 27 th November 2014 (6ºD); 4 th (6ºD), 9 th (6ºD), 11 th (6ºD) and 16 th (6ºD and 6ºE) December 2014; 13 th and 20 th January 2015 (6º E)
Level:	A1
Intern teacher:	Ana Rita Campos
Supervisors:	Fátima Pinheiro and Susana Tavares

¹image taken from the site https://en.islcollective.com/resources/proiectables/powerpoints_ppt_pptx/garfield_actions/beginner-prea1-flash/16722

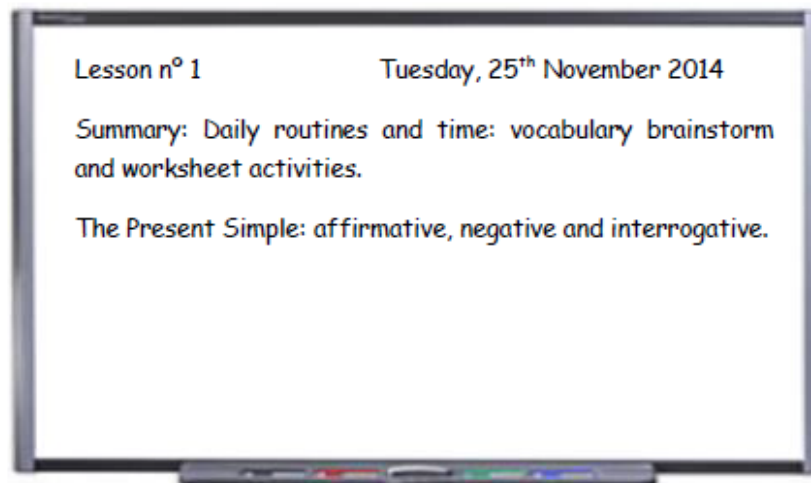


4. LESSON 1

Assumptions:

The students are expected to...

- Know the time;
- Identify the daily routines.



Language focus

Conceptual contents	Procedural contents	Attitudinal contents
<p>Lexical</p> <p><u>Daily Routines:</u></p> <p>Get up, brush teeth, have a shower, get dressed, have breakfast, go to school, have lunch, go home, do homework, have dinner, watch TV, go to bed</p>	<p>Reading comprehension of simple texts;</p> <p>Identifying pictures described verbally;</p> <p>Oral comprehension of some didactic resources;</p> <p>Making exercises to practice</p>	<p>To give opinions.</p> <p>To ask and answer questions.</p> <p>To express ideas and feelings.</p> <p>To do the exercises when asked by the teacher;</p> <p>Respect for the other</p>

<u>Time (examples):</u> Seven o'clock, half past eight, a quarter past five, a quarter to four, twenty past two, ten to nine <u>Grammatical</u> The <u>present Simple</u> : affirmative, negative and interrogative.	writing skills.	colleagues; Active participation in class activities; Collaborative work in pairs or groups; Appreciation of the social, linguistic and cultural values of foreign languages; Autonomy in the learning process.
Time		
One lesson: 90 minutes		

Aims

Main aims
<ul style="list-style-type: none"> - Describe images; - Identify different daily routines;
<ul style="list-style-type: none"> - Remember how to tell time; - Know how to write sentences in the Present Simple using the affirmative, negative and interrogative.
Transversal aims
<ul style="list-style-type: none"> - To motivate students;
<ul style="list-style-type: none"> - To develop students' listening, speaking, reading and writing skills, as well as their social group skills;
<ul style="list-style-type: none"> - Develop skills through the use of computers and Web 2.0 tools;
<ul style="list-style-type: none"> - To use the appropriate strategies in order to help students be aware of their learning process;
<ul style="list-style-type: none"> - To value the interest in participating in fun activities in English;
<ul style="list-style-type: none"> - To develop implicit knowledge of the English language.



Materials/resources



- Whiteboard
- Projector
- Computer
- Notebook
- Marker
- Pen
- Worksheets
- PowerPoint presentations












Skills




- Pragmatic skill
- Linguistic skill
- Learning skill
- Sociocultural skill
- Strategic skill
- Intercultural skill


Lesson plan

Lesson n° 1				
Time	Strategies/classroom procedures	Interaction	Skills	Materials/resources
5'	STEP 0 (GREETING AND WARMING) The teacher greets and welcomes the students. "Hello! Good morning! How are you?" "I'm fine, thank you!" The teacher writes the number of the lesson and date on the board. She asks the students if they	 	Linguistic skill Learning skill	Whiteboard Marker Notebook Pen

	remember the time and how to ask for the time.			
25'	<p>STEP 1 (MOTIVATION – ORAL COMPREHENSION)</p> <p>The teacher revises the theme that was given in the previous lessons by presenting a PowerPoint where the students have to tell the time ("What time is it?"/"It's... o'clock.").</p>  <p>Afterwards, they are handed out a worksheet in which they have to solve some exercises related to the time. The teacher corrects the exercises with the class by showing the answers in the PowerPoint.</p>		<p>Linguistic skill</p> <p>Learning skill</p> <p>Sociocultural skill</p> <p>Strategic skill</p> <p>Intercultural skill</p> <p>Pragmatic skill</p>	<p>Whiteboard</p> <p>Projector</p> <p>Computer</p> <p>PowerPoint presentation</p> <p>Worksheet</p>

	<p style="text-align: center;">Telling the time</p> <p><i>Activity 1</i></p> <p>Fill in the blanks by telling the time and draw the hands on the clocks.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  It's _____ </div> <div style="text-align: center;">  It's seven o'clock </div> <div style="text-align: center;">  _____ </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  _____ </div> <div style="text-align: center;">  _____ </div> <div style="text-align: center;">  It's twenty past five </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  It's twenty-five to three </div> <div style="text-align: center;">  It's midday </div> <div style="text-align: center;">  _____ </div> </div>			
25'	<p>STEP 2 (EXTENDED VOCABULARY)</p> <p>The teacher asks the pupils if they remember the daily routines. Then, they are presented a PowerPoint about the theme, where they have to match the name of each daily routine to the proper image.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>They also have to order sentences about the daily routines and the time ("Tom wakes up at seven o'clock.") in the worksheet they were given previously.</p>		<p>Linguistic skill</p> <p>Learning skill</p> <p>Strategic skill</p> <p>Pragmatic skill</p>	<p>Whiteboard</p> <p>Projector</p> <p>Computer</p> <p>PowerPoint presentation</p> <p>Worksheet</p>

	<p>Activity 2</p> <p>Look at the images and read the sentences. Write the numbers.</p>  <p>Match the verbs to the activities.</p> <p>1 I get _____ breakfast. 2 You have _____ TV. 3 He has _____ to school. 4 She goes _____ up at 7 o'clock. 5 You wash _____ before TV or bed. 6 They go _____ in a house.</p> <p>Match the verbs to the activities.</p> <p>1 I get _____ breakfast. 2 You have _____ TV. 3 He has _____ to school. 4 She goes _____ up at 7 o'clock. 5 You wash _____ before TV or bed. 6 They go _____ in a house.</p> <p>Complete and order the sentences about your daily routine. Then draw the hands at the times.</p> <p><input type="checkbox"/> My half past eight starts (washes).</p> <p><input type="checkbox"/> I get up at quarter to nine (in the bed).</p> <p><input type="checkbox"/> At 7 o'clock I have a drink (brushes up).</p> <p><input type="checkbox"/> Breakfast is for me at eight (has).</p> <p><input type="checkbox"/> I have a hot shower at 10 past half past nine.</p> <p><input type="checkbox"/> I go to school at 10 past half past ten.</p> 																																			
30'	<p>STEP 3 (GRAMMAR)</p> <p>Afterwards, the teacher works the grammar in class. The students are taught the Present Simple in the affirmative, negative and interrogative.</p> <p>Present Simple - affirmative</p> <table border="1" data-bbox="491 1227 831 1361"> <thead> <tr> <th colspan="2">Affirmative</th> <th colspan="2">Affirmative</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>go</td> <td>I</td> <td>love</td> </tr> <tr> <td>She</td> <td>goes</td> <td>She</td> <td>has breakfast.</td> </tr> <tr> <td>He</td> <td>goes to school.</td> <td>He</td> <td>has</td> </tr> <tr> <td>It</td> <td></td> <td>It</td> <td></td> </tr> <tr> <td>We</td> <td>go</td> <td>We</td> <td>have</td> </tr> <tr> <td>You</td> <td></td> <td>You</td> <td></td> </tr> <tr> <td>They</td> <td></td> <td>They</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>We use the Present Simple to talk about habits, daily routines or timetables.</p> <p>2nd person singular – verb + s - I love cats. She loves cats. We love cats. Verbs ending in: D, s, x, ch, sh – verb + es - I watch TV. He watches TV. We watch TV.</p> <p>They are asked to solve some exercises where they have to apply the Present Simple (in the affirmative, negative and interrogative) and then the whole class solves them by using the PowerPoint.</p>	Affirmative		Affirmative		I	go	I	love	She	goes	She	has breakfast.	He	goes to school.	He	has	It		It		We	go	We	have	You		You		They		They			<p>Linguistic skill</p> <p>Learning skill</p> <p>Strategic skill</p> <p>Pragmatic skill</p>	<p>Worksheet</p> <p>Computer</p> <p>PowerPoint presentation</p> <p>Notebook</p>
Affirmative		Affirmative																																		
I	go	I	love																																	
She	goes	She	has breakfast.																																	
He	goes to school.	He	has																																	
It		It																																		
We	go	We	have																																	
You		You																																		
They		They																																		
	<p>STEP 5 (FINISHER)</p>			<p>Whiteboard</p>																																

5'	<p>The teacher asks the students what they have learned.</p> <p>This reflection allows the teacher to write the summary on the board.</p>		<p>Linguistic skill</p> <p>Learning skill</p>	<p>Marker</p> <p>Notebook</p> <p>Pen</p>
----	---	---	---	--

Assessment (by the teacher)

Students

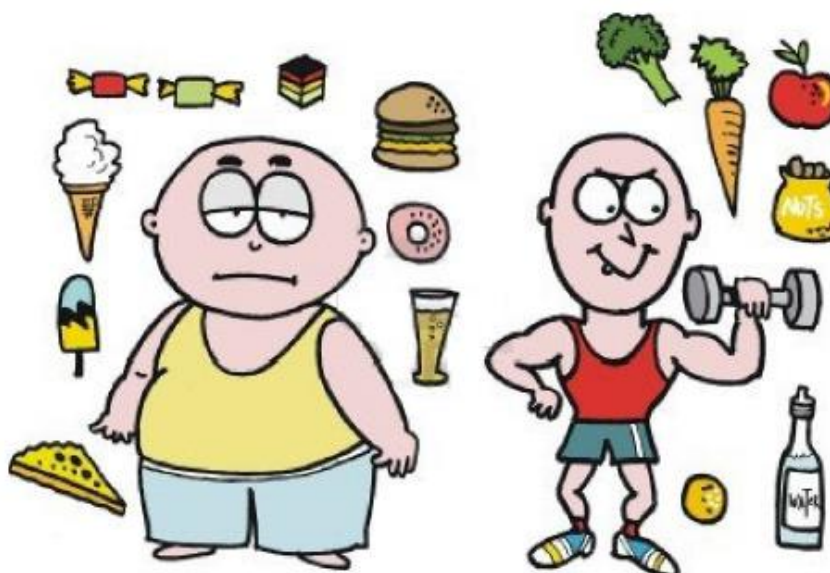
- Evaluate how students behave during the activities;
- Evaluate if the students have understood the presentation of the theme;
- Evaluate if the students have understood the vocabulary and grammar;
- Evaluate if they know how to talk about their daily routines;
- Evaluate if they know how to talk about the time.

Teacher

- Reflect if the theme and the materials motivated the students;
- Reflect if time was enough for all the activities;
- Reflect if students respected their classmates and waited for their turn to speak;
- Reflect if the teacher presented fun and productive activities and if the materials were suitable to the level and interest of students;

Unidad/tema: Salud y enfermedad

PLANTILLA DE UNIDAD DIDÁCTICA



1

Clase:	Noveno curso
Grupo:	C
Nivel:	B1
Fecha:	20 y 27 de mayo de 2015
Profesora:	Ana Rita Campos
Profesoras coordinadoras:	Patrícia Ferreira y Susana Tavares

¹Imagen sacada de: <http://pixgood.com/comida-caricatura.html>

4. PLANIFICACIÓN DE LA PRIMERA CLASE

Conocimientos previos:

Los alumnos ya...

- Conocen el concepto de vegetarianismo;
- Saben identificar comida saludable y comida "basura";
- Saben los factores para una vida sana.

Resumen

Sesión nº 1

Miércoles, 20 de mayo de 2015

Resumen: Introducción de la unidad: "salud y enfermedad".

La diferencia entre "comida saludable" y "comida basura": ejercicios de comprensión escrita y de vocabulario.

Visionado de un vídeo sobre el vegetarianismo: debate sobre el tema.

Ejercicio de expresión oral: diálogo entre los alumnos - el vegetariano y la persona que come comida "rápida".

Las oraciones finales: regla y ejercicios de aplicación.

Contenidos		
Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
<p><u>Lexicales</u></p> <p>Vocabulario relacionado con la alimentación saludable (la carne, las legumbres, el pescado, los lácteos, las verduras);</p> <p>Léxico relacionado con la alimentación no saludable (los bocadillos, los congelados, las pizzas, los perritos);</p> <p>Léxico sobre el vegetarianismo.</p> <p><u>Gramaticales</u></p> <p>Las oraciones finales: Para + infinitivo Para que + subjuntivo</p> <p><u>Culturales</u></p> <p>Importancia de una vida sana Importancia del vegetarianismo en el mundo</p> <p><u>Comunicativos</u></p> <p>Hablar de la importancia de una alimentación saludable;</p> <p>Decir la diferencia entre alimentación saludable y "comida rápida";</p> <p>Hablar de un video sobre el vegetarianismo y su contenido y significado;</p> <p>Decir soluciones para una vida más saludable.</p>	<p>Audición y comprensión lectora de presentaciones en lengua española para desarrollar la competencia lingüística, estratégica y de aprendizaje;</p> <p>Identificación y descripción de vocabulario e imágenes relacionados con el tema;</p> <p>Lectura e interpretación de textos sencillos;</p> <p>Desarrollo de competencias comunicativas a través de presentaciones, imágenes y videos;</p> <p>Ampliación de vocabulario a través de la elaboración de ejercicios para practicar la escrita y la oralidad (diálogo)</p>	<p>Realizar el trabajo que se les presenta;</p> <p>Respecto por las intervenciones de los compañeros y por el profesor;</p> <p>Participación activa en las actividades de clase;</p> <p>Interactuación activa con los compañeros y el profesor;</p> <p>Trabajo colaborativo en parejas o grupos;</p> <p>Aprecio a los valores sociales, lingüísticos y culturales, que nos aportan las lenguas;</p> <p>Autonomía en el proceso de aprendizaje.</p>
Tiempo		
Una sesión: 90 minutos		
Tipos de agrupamiento		
Parejas o grupos		

Objetivos

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre lo que es una buena alimentación;
- Identificar los alimentos saludables y no saludables;
- Reflexionar sobre el vegetarianismo y sus ventajas;
- Reflexionar sobre una vida sana.




Objetivos transversales


- Desarrollar competencias de trabajo en parejas y grupos más grandes;
- Desarrollar destrezas en el uso del ordenador y de las herramientas Web 2.0;
- Valorar el interés en participar en actividades lúdicas en español;
- Desarrollar implícitamente conocimientos sobre la lengua española;
- Fortalecer el respeto por la diversidad lingüística y cultural.


Materiales

- Ordenador y proyector
- Pizarra digital
- Altavoces
- Ficha de trabajo
- Marcador
- Cuaderno
- Lápiz y bolígrafo

- Competencias
- Competencia lingüística
- Competencia estratégica
- Competencia sociocultural
- Competencia intercultural
- Competencia de aprendizaje

Descripción detallada				
Lección número uno				
Tiempo	Estrategias	Formas sociales	Competencias	Materiales y recursos
5'	<p>Paso 0 (Saludo)</p> <p>La profesora saluda a los alumnos, diciendo: "¡Hola, chicos! ¡Hola chicas!"</p> <p>La profesora escribe el número de la lección en el ordenador y pide a los alumnos para escribirla en sus cuadernos.</p>		Competencia lingüística	Ordenador Proyector Cuaderno Bolígrafo
5'	<p>Paso 1 (Calentamiento)</p> <p>Para iniciar el tema de la salud y enfermedad, la profesora enseña a los alumnos una imagen de un hombre gordo con comida "basura" a su alrededor y otro haciendo ejercicio y con comida saludable, también a su alrededor. A través de esta imagen, la profesora les pregunta cuál es el tema que irán hablar en la clase.</p> <p>"Tenemos aquí una imagen de dos hombres, un gordo con comida basura y otro haciendo ejercicio con comida saludable. ¿Sabéis cuál es el tema que vamos hablar?"</p>  <p>En seguida, les presenta a un personaje, Juan, que</p>		Competencia lingüística Competencia estratégica Competencia	Ordenador Proyector PowerPoint Ficha de trabajo

<p>20'</p>	<p>quiere tener una vida saludable pero necesita de ayuda. La profesora enseña una "meta" que Juan tiene que alcanzar para conseguir su objetivo. Los alumnos tienen que intentar decir cuáles son los factores a tener en cuenta para una vida saludable.</p>  <p>Paso 2 (Comprensión lectora y escrita)</p> <p>La profesora hace un enfoque de la buena alimentación. Ella da a los alumnos una ficha con tres ejercicios. En el primero, ellos tienen que escribir lo que es, para ellos, una buena alimentación. En el segundo, tienen dos tablas, una que dice "comida saludable" y otra que dice "comida basura", con los nombres de algunos alimentos saludables y no saludables abajo. En el ejercicio, ellos tienen que escribir los alimentos saludables y no saludables en las respectivas tablas. En el último, tienen que clasificar los alimentos saludables en las columnas (carne, legumbres, pescado, lácteos, verduras).</p>	<p>de aprendizaje</p>	<p>Bolígrafo</p>
------------	--	-----------------------	------------------


	<p>1- Indica qué es para ti una alimentación saludable.</p> <p>para mí, una alimentación saludable</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2- Completa las tablas con las palabras dadas indicando cuáles hacen parte de la "comida saludable" y de la "comida basura".</p> <table border="1" data-bbox="496 595 932 745"> <thead> <tr> <th>Comida saludable</th> <th>Comida "basura"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="496 770 932 831"> <tbody> <tr> <td>Isocollos</td> <td>Chocolates</td> <td>Leche</td> <td>Filete</td> </tr> <tr> <td>Coliflor</td> <td>Maldos</td> <td>Panitos</td> <td>Garbanos</td> </tr> <tr> <td>Meljirones</td> <td>Pizzas</td> <td>Queso</td> <td>Sodas</td> </tr> <tr> <td>Hamburguesas</td> <td>Merluz</td> <td>Yogur</td> <td>Lechees</td> </tr> </tbody> </table> <p>3- Ahora que has elegido los alimentos saludables, clasificalos en la columna correspondiente.</p> <table border="1" data-bbox="496 896 946 1030"> <thead> <tr> <th>Carnes</th> <th>Legumbres</th> <th>Pescado</th> <th>Lacteos</th> <th>Verduras</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Comida saludable	Comida "basura"			Isocollos	Chocolates	Leche	Filete	Coliflor	Maldos	Panitos	Garbanos	Meljirones	Pizzas	Queso	Sodas	Hamburguesas	Merluz	Yogur	Lechees	Carnes	Legumbres	Pescado	Lacteos	Verduras								
Comida saludable	Comida "basura"																																	
Isocollos	Chocolates	Leche	Filete																															
Coliflor	Maldos	Panitos	Garbanos																															
Meljirones	Pizzas	Queso	Sodas																															
Hamburguesas	Merluz	Yogur	Lechees																															
Carnes	Legumbres	Pescado	Lacteos	Verduras																														
40'	<p>Paso 3 (Comprensión y expresión oral y escrita)</p> <p>La profesora dice a los alumnos que Juan les va a enseñar un video muy interesante que va a cambiar sus hábitos de alimentación. El video es sobre el vegetarianismo y la profesora les pide para verlo e intentar adivinar cuál es el tema. Después, les hace preguntas sobre el mismo.</p> <p>"Vamos a ver un video. ¿Podéis intentar adivinar cuál es el tema?"</p> <p>"Ahora qué ya hemos visto el video, ¿podéis hablar un poco sobre él?" "¿Qué ha pasado?" "¿Estáis de acuerdo con la actitud del espantapájaros?"</p>		<p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia estratégica</p> <p>Competencia de aprendizaje</p>	<p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>PowerPoint</p> <p>Vídeo "The scarecrow"</p> <p>Ficha de trabajo</p> <p>Cuademo</p> <p>Bolígrafo</p>																														





Vídeo "The scarecrow"
(https://www.youtube.com/results?search_query=the+scarecrow)

Juan dice que el video le ayudó a reflexionar sobre sus hábitos de alimentación y que el vegetarianismo debería ser puesto en práctica por todos. Él ha encontrado una persona que practica el vegetarianismo (la profesora Patricia) y le hace una entrevista para saber más sobre este concepto y para ayudarlo a ponerlo en práctica. La profesora hace preguntas a los alumnos sobre la entrevista.

	<p style="text-align: center;">Entrevista de Juan a la profesora Patricia Teixeira</p> <p>1- ¿Por qué te convertiste en vegetariana? En primer lugar, he empezado por ser vegetariana pero ahora soy vegana. Me he convertido porque no me gusta la crueldad sobre los animales y, al ser vegana, estoy ayudando al planeta, la naturaleza (por ejemplo, con el fin de la exploración de los animales estamos reduciendo el consumo de agua). Además, si tenemos las opciones de alimentación sin animales, ¿por qué vamos a sacrificarnos?</p> <p>2- ¿Hace cuánto tiempo te has convertido en vegetariana? Soy vegetariana hace un año.</p> <p>3- ¿Qué alimentos comen los vegetarianos? Comemos todos los alimentos desde leguminosas, vegetales, semillas, soja, tofu, frutas, champiñones...</p> <p>4- ¿Y qué alimentos no comen? No comemos carne, pescado, huevos, leche, queso... (Alimentos derivados de los animales)</p> <p>5- ¿Cómo reaccionaron tus amigos y tu familia cuando te convertiste en vegetariana? Mi madre respetó mi opinión y mi decisión y me apoyó. Al principio mi padre me ha dicho: "¿Estás tonta? Tienes que comer carne." Pero le he mostrado formas diferentes de comer sin carne y ahora ya no me molesta con esto. Mi novio al principio no me lo creía. Pero después me ha dicho: "Si es lo que quieres, respecto tu decisión."</p> <p>6- ¿Hay algún miembro de tu familia que no coma carne actualmente? No.</p> <p>7- Si tuvieses hijos, ¿los harías una alimentación sin carne o les darías alimentos que no son consumidos por vegetarianos? ¿Crees que el vegetarianismo no sería peligroso una vez que estarían en crecimiento? Aún no sé contestar a esta pregunta. A pesar de estar buscando algunas informaciones sobre niños vegetarianos, te quedarías sorprendido con la cantidad de madres y padres que siguen con la alimentación vegetariana para sus hijos. A ver, cuando tenga uno luego decidiré.</p> <p>8- Sabemos que hay personas que no comen carne, pero hay también personas que no comen ningún producto de origen animal, como leche y huevos. ¿Cómo se llaman esas personas? En primer lugar hay los huevo-lacto-vegetarianos que solo no comen carne ni pescado pero comen los productos derivados de ellos como la leche y los huevos. Después, hay los vegetarianos que no comen ninguno de los alimentos anteriores. Después hay las personas como yo, veganas, que no comen ninguno de estos alimentos y también no utilizan materiales de origen animal para otras cosas como ropa, calzado...</p> <p>9- ¿Cuáles son tus consejos para las personas que quieren empezar a ser vegetarianas? Bien, en primer lugar hay que hacer muchas búsquedas y leer mucho sobre lo que es ser vegetariano. Después, podéis entrar en grupos del facebook que os ayudan y apoyan y sacan vuestras dudas. Por fin, hay que hacer experiencias en la cocina, cocinar y experimentar hasta que elijéis los ingredientes que os gusta más, lo que es más sencillo cocinar. Al final, el importante es que las personas se sientan bien con este modo de vida.</p> <p>Después de leer la entrevista, la profesora pide a los alumnos para, en parejas, elegir uno de dos personajes (un vegetariano y una persona que come "comida basura") y defender sus hábitos de alimentación. Cada uno puede preparar un pequeño guión para ayudar al diálogo.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>1- En parejas, elige uno de estos personajes y defiende tus hábitos de alimentación. Puedes preparar un pequeño guión para ayudarte.</p> <p>Personaje A: Eres vegetariano. Estás en desacuerdo con la gente que come carne, pescado, huevos y leche. ¿Qué dirías a tu compañero para convencerlo a tornarse vegetariano y a dejar de comer carne? (ej.: maltrato a los animales, los animales son seres vivos como nosotros y merecen vivir)</p> <p>Personaje B: Te alimentas habitualmente de "comida rápida": bocadillos, congelados, pizzas, perritos, etcétera. ¿Qué dirías a tu compañero para que deje de comer este tipo de comida? (ej.: la comida es buena, es barata, mucha gente la come)</p>			
15'	<p>Paso 5 (Gramática)</p> <p>A través del ejercicio anterior, la profesora pide a los alumnos para intentar identificar las oraciones finales y decir para qué sirven. Posteriormente, les pide para hacer un ejercicio en que tienen que completar las frases con "para" o "para que".</p> <p>Personaje A: Eres vegetariano. Estás en desacuerdo con la gente que come carne, pescado, huevos y leche. ¿Qué dirías a tu compañero para convencerlo a tornarse vegetariano y a dejar de comer carne? (ej.: maltrato a los animales, los animales son seres vivos como nosotros y merecen vivir)</p> <p>Personaje B: Te alimentas habitualmente de "comida rápida": bocadillos, congelados, pizzas, perritos, etcétera. ¿Qué dirías a tu compañero para que deje de comer este tipo de comida? (ej.: la comida es buena, es barata, mucha gente la come)</p> <p style="text-align: center;">Oraciones finales</p> <p>Primera regla:</p> <p>Se utiliza para + infinitivo cuando el sujeto de los dos verbos es el mismo.</p> <p>Ejemplo: (Yo) <u>como</u> (comer) espinacas para estar fuerte.</p> <p>Segunda regla:</p> <p>Se utiliza para que + subjuntivo cuando los sujetos son diferentes.</p> <p>Ejemplo: (Yo) Te llamo para que (tú) me <u>cuentes</u> (contar) lo que pasó.</p>		<p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia estratégica</p> <p>Competencia de aprendizaje</p>	<p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>PowerPoint</p> <p>Ficha de trabajo</p>

	<p>1- Completa con para o para que.</p> <p>1- Se ha levantado muy temprano <u>para</u> llegar pronto al trabajo.</p> <p>2- Cocino con poca sal <u>para que</u> mi familia esté más sana.</p> <p>3- Yo bebo dos litros de agua al día <u>para</u> eliminar toxinas.</p> <p>4- Mi madre ha dejado el coche en el taller <u>para que</u> se lo arreglen.</p> <p>5- Dejéme un mensaje en el móvil <u>para que</u> sepa que ya habéis llegado.</p> <p>6- Nosotros cenamos ligero <u>para</u> dormir mejor.</p> <p>7- Se han apuntado a un curso de balles de salón <u>para</u> divertirse.</p> <p>8- Habla bajo <u>para</u> no despertar a los niños.</p>			
	<p>Paso extra</p> <p>Los alumnos tienen que hacer el ejercicio 6 y 7 del libro del alumno en la página 47. En el primero, tienen que relacionar las frases y en el segundo tienen que completar las frases con el infinitivo o subjuntivo de los verbos del recuadro.</p>		<p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia estratégica</p> <p>Competencia de aprendizaje</p>	<p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>PowerPoint</p> <p>Libro del alumno</p>
5'	<p>Paso 5 (Cierre)</p> <p>La profesora pide a los alumnos que la ayuden a recordar los contenidos aprendidos en clase para que así pueda concluir el sumario.</p> <p>Los alumnos registran el sumario en sus cuadernos.</p> <p>La profesora pide a los alumnos para limpien el aula y organicen sus cosas.</p>		<p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia de aprendizaje</p>	<p>Ordenador</p> <p>Proyector</p> <p>Cuaderno</p> <p>Bolígrafo</p>

Evaluación (Por parte del profesor)	
<u>El alumno</u>	
Evaluar su comportamiento mientras participan en las actividades;	
Evaluar si los alumnos han entendido la presentación del tema;	
Evaluar si los alumnos han entendido el vocabulario y se lo han aprendido bien;	
Evaluar si han tenido más respeto y consideración por las otras culturas.	
<u>El profesor</u>	
Reflexionar sobre si el tema y los materiales han sido motivadores para los alumnos;	
Reflexionar sobre si el tiempo ha sido suficiente para hacer las actividades;	
Reflexionar sobre si los alumnos han aprendido el vocabulario y conceptos presentados;	
Reflexionar si la profesora ha presentado las actividades de una forma lúdica y al mismo tiempo productiva y provechosa para el aprendizaje de los alumnos.	