

NM

Orientação

Agradecimentos

A gratidão é um fruto de grande cultura.

- Samuel Johnson

O meu sincero agradecimento...

À Professora Isabel Brites e Marta Saracho, pelas palavras sabedoras e orientadoras.

À Professora Doutora Cristina Pinto pela disponibilidade em ouvir as minhas críticas e por me ter desafiado a iniciar uma formação de 3.º ciclo, segundo Bolonha.

À Professora Doutora Dora Castro pelo repto que me lançou ao convidar-me a participar no seu projecto de Investigação: *Os Planos Municipais de Educação (Brasil) e as Cartas Educativas Municipais (Portugal): perspectiva comparada entre as regiões/áreas metropolitanas do Rio de Janeiro e Porto*, e pela flexibilidade que demonstrou ao adaptar o horário da investigação à minha disponibilidade.

À Professora Cooperante Cândida Grijó, pela partilha da sua experiência e do seu conhecimento. Todas as aprendizagens ajudaram-me a lutar pela ambição de ser um educador assertivo e responsável na Escola do Século XXI.

Ao meu colega de estágio, Daniel Penetra Pires, pela cumplicidade e amizade nos bons e maus momentos.

Aos colegas de curso, Ana Carolina Crista, MéliSSa Caetano, Fernanda Fontes Nogueira, Ana Rita Rocha, pelas gargalhadas ensurdecedoras e pelos longos almoços.

À Diana Alcoforado Mesquita, pela amizade e os dotes invejáveis de uma cozinheira nata.

À Joana Rita Nogueira, amiga de uma vida, o meu sincero agradecimento pela paciência e carinho.

Aos meus pais, por me financiarem grande parte do primeiro ano do MEIFE.

Aos meus tios, por me terem ajudado nos momentos de maior dificuldade financeira

Ao Jonas Santos, pela interminável força, carinho e paciência que me dedicou.

RESUMO

O presente Relatório, apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, representa a súmula do trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês ou Espanhol no Ensino Básico, mais concretamente da Prática Educativa I (1.º ciclo), II e III (3.º ciclo). Com este documento, indicar-se-á o caminho percorrido, destacando momentos chave desta introdução à prática docente, e reflectindo sobre o impacto dos documentos nacionais e internacionais na hora de operacionalizar as devidas regências.

Como tema, o relatório explora interferências linguísticas identificadas nas produções escritas de alunos de Espanhol de nível I (7.º ano) e nível III (9.º ano), ou seja em início e fim de ciclo. Com o estudo das produções escritas, ambiciona-se entender se a língua materna dos aprendentes representa um obstáculo efectivo à aquisição da língua espanhola. Desta forma, e desde de um olhar assente na linguística aplicada, destacar-se-á uma temática importante para o docente de Espanhol (Língua Estrangeira), área que poderá permitir ao docente prever possíveis obstáculos e levar à construção de instrumentos adequados para colmatar dificuldades de aprendizagem e garantir o sucesso.

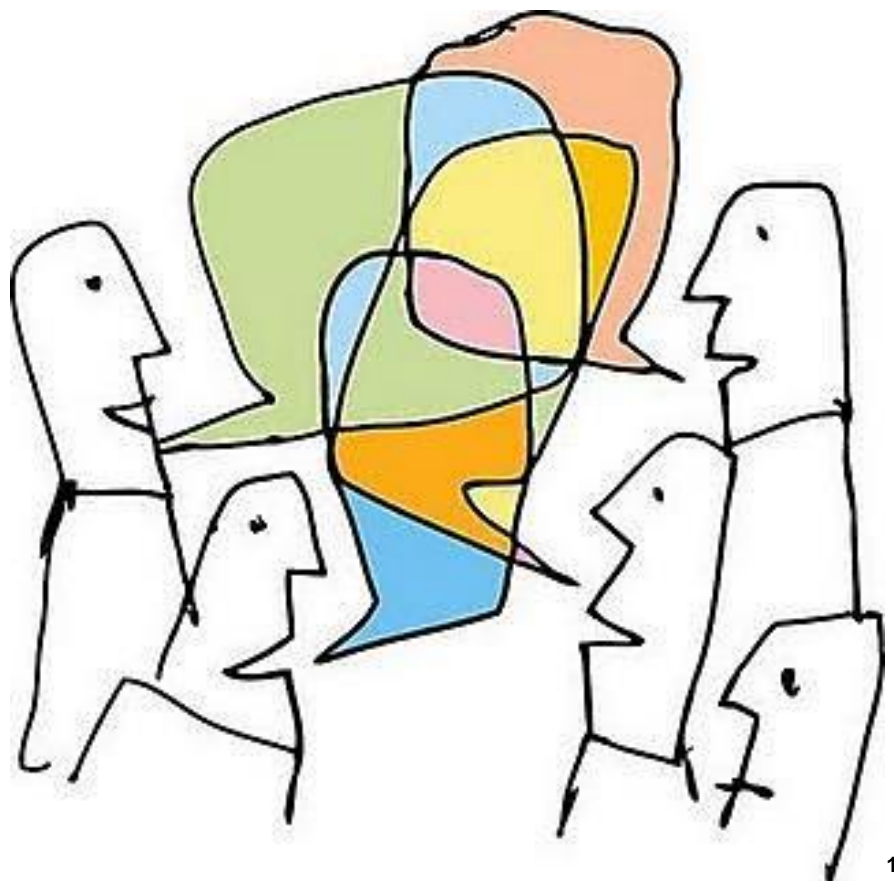
Palavras-chave: prática educativa; linguística aplicada; interlíngua; espanhol língua estrangeira.

ABSTRACT

This report, presented in the School of Education of Porto's polytechnic, aims to sum up the work developed throughout the Master's Course in English and French or Spanish education, specifically the work developed for Educational Practice I, II and III. With this document I will highlight key moments of my practice and reflect on the impact National and International documents had throughout the preparation and delivery of my lessons.

Additionally, this report will also focus on linguistic interferences present in level 1 (7th grade) and level 3 (9th grade) written work. By studying the work of Spanish students, I will attempt to understand if the student's L1 offers an actual obstacle throughout the acquisition of the Spanish language. Through applied linguistics I will highlight an important subject for the Spanish teacher, subject that may allow the teacher to predict difficulties and lead to the development of materials that will help the student overcome their difficulties and achieve success.

Key words: educational practice; applied linguistics; interlanguage; spanish as a foreign language.



Quem aprende uma nova língua adquire uma nova alma.

- Juan Ramón Jiménez

¹ Imagem obtida em: <http://vidasintraducibles.blogspot.pt/2010/11/interferencia-linguistica.html> (26/06/13).

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	3
1.1. Dos 0 aos 100: Um breve olhar sob o meu percurso antes e durante do MEIFE	3
2. Enquadramento teórico conceptual geral	6
2.1. enfoque(s) metodológico(s), programação e planificação	6
3. As práticas de ensino	9
3.1. Contextualização da realidade educativa no 1.º ciclo	9
3.2. Contextualização da realidade educativa no 3.º ciclo	11
4. Aquisição, erros frequentes e interlíngua	29
5. Apresentação e fundamentação de uma unidade didáctica	47
6. Conclusão	55
6.1. Dos 0 aos 100, e agora?	55
Bibliografía	58
7. Anexos	

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem I: E. B. 1/JI da Serpente	9
Imagem II: Brasão da Escola	11
Imagem III: Imagem aérea da Escola	11
Imagem IV: Portão de entrada	12
Imagem V: Reprografia	12
Imagem VI: Capa do livro <i>Core, o cão turista</i>	15
Imagem VII: Aula de sensibilização às LE	16
Imagem VIII: Ilustrações dos discentes	17
Imagem IX: actividade de aprendizagem com <i>flashcards</i>	18
Imagem X: Jogo didáctico colaborativo	21
Imagem XI: Painel alusivo ao dia de São Valentim	24
Imagem XII: <i>Mini book</i>	25
Imagem XIII: <i>B is for behaviour</i>	49

1. INTRODUÇÃO¹

1.1. DOS 0 AOS 100: UM BREVE OLHAR SOB O MEU PERCURSO ANTES E DURANTE DO MEIFE

Começo o presente relatório com um breve olhar retrospectivo sobre o percurso pessoal e académico, percurso que culminou no Mestrado em Ensino de Inglês e Francês ou Espanhol (MEIFE), da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP).

É inegável que após a minha formação inicial em Línguas e Relações Internacionais, formação de 1.º ciclo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), ansiava encontrar o que o Professor Ken Robinson chama de *o elemento*, pois tornava-se evidente que uma carreira no âmbito diplomático era uma miragem num deserto. A verdade é que no final da minha formação escolar estava convencido que era a área que sempre sonhara, mas estava enganado.

Desconhecendo as voltas que a vida dá, e sem saber que essas voltas me permitiram disfrutar do privilégio de ser professor, ingressei no curso de Mestrado em Economia e Gestão Internacional na Faculdade de Economia da Universidade do Porto (FEP). Após as primeiras semanas comecei a sentir um grande desânimo ante a referida formação e a sentir-me cada vez mais distante desta formação de 2.º ciclo. Foi então que surgiu uma oportunidade única: leccionar Espanhol no Ensino Secundário. Era uma aventura! Não tinha qualquer experiência de leccionação no referido ciclo, mas estava disposto a largar tudo a experimentar. Foi desta forma que me estreei na docência de uma língua estrangeira (LE) na Escola Secundária de Santa Maria Maior.

¹ O presente relatório não segue as normas do novo acordo ortográfico.

Não será difícil adivinhar que a experiência me inspirou de tal forma, que comecei a reconverter-me academicamente para a área do Ensino, frequentando, por uma lado, Unidades Singulares na área do Inglês e por outro, a primeira edição do Curso de Formação Especializada em Espanhol Língua Estrangeira (CFEELE), formação ministrada pela Universidade do Minho (UM). Durante este processo de reconversão, não fui capaz de parar e continuei a leccionar, mudando temporariamente de residência para a Amadora, de forma a leccionar na Escola Secundária da Amadora ao longo do ano lectivo (2010 – 2011).

Foi no ano lectivo seguinte que logrei ingressar no MEIFE e iniciei um processo árduo de formação inicial de Professores. O contacto inicial com a ESE foi difícil, muito distinto do ensino que então encontrara na FLUP e no Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH) da UM. Os docentes estavam disponíveis para ouvir os mestrandos e os próprios mestrandos eram... mais simpáticos.

O primeiro ano do MEIFE voou. A medida que as semanas se sucederam, fui capaz de identificar as fragilidades da minha experiência lectiva anterior e sentia-me um autêntico professor-investigador, embora o contacto com o terreno durante o primeiro ano fosse reduzido; o primeiro ano também proporcionou a possibilidade de apostar na minha formação contínua e participar, por exemplo, no congresso anual da APPI².

O segundo ano apresentou o desafio da prática educativa (PE) II e III. Foi efectivamente no contexto de estágio que consegui operacionalizar o *input* teórico e desconstruir crenças estruturalistas, tais como ensinar a gramática de forma dedutiva. Também foi neste ano que tive o privilégio de trabalhar como voluntário de investigação, sob a supervisão da Professora Doutora Dora Castro, no âmbito do projecto: *Os Planos Municipais de Educação (Brasil)*

² Da mesma forma que participei no próximo dia 27, 28 e 29 de Junho (2013) no V Congresso anual dos docentes de espanhol, na Universidade de Aveiro.

e as Cartas Educativas Municipais (Portugal): perspectiva comparada entre as regiões/áreas metropolitanas do Rio de Janeiro e Porto.

Paralelamente a todo o trabalho desenvolvido no âmbito da investigação na área da administração escolar e do empenho demonstrado nas variadas unidades curriculares do Mestrado, demonstrei grande autonomia e fui capaz de publicar uma unidade didáctica (UD) numa publicação da especialidade, nomeadamente na revista “Azulejo para el Aula del Español”, publicação da responsabilidade da *Consejería de la Educación de la Embajada de España* em Portugal³.

Hoje, sinto-me outro. Para além de ter encontrado o meu elemento, pude revestir-me do conhecimento que carecia, o conhecimento que me permitirá desempenhar o meu papel de docente com grande responsabilidade e disponibilidade de encarar os desafios da Escola do século XXI.

O presente Relatório é uma prova do meu percurso no âmbito do MEIFE e do trabalho desenvolvido nas diversas unidades curriculares, trabalho que foi devidamente canalizado para as práticas no 1.º ciclo e do 3.º ciclo.

Organizei o presente relatório de forma a olhar sobre a minha prática de ensino, tendo sempre presente os documentos de referência. Desenvolverei num segundo momento o trabalho de investigação operacionalizado no âmbito da PE II e III, trabalho realizado com o contributo teórico da linguística aplicada, uma área extremamente aliciante e, na minha opinião, esquecida por muitos metodólogos.

Assim começa uma viagem sobre o meu percurso no MEIFE...

³ A publicação encontra-se disponível no sítio da Embaixada de Espanha em Portugal, e pode ser consultada através da seguinte hiperligação: <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/AZULEJO5.pdf> (Lindade, 2012).

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL GERAL

2.1. ENFOQUE(S) METODOLÓGICO(S), PROGRAMAÇÃO E PLANIFICAÇÃO

Ao longo do presente Mestrado, procurei suportar a minha prática e as respectivas planificações, nos autores e nos documentos internacionais que definem um ensino das LE numa europa cada vez mais plurilingue e pluricultural. No âmbito da preparação, planificação e execução, procurei basear a minha prática numa abordagem comunicativa intercultural, enfoque de eleição neste contexto educativo e componente indispensável e indissociável na hora de desenvolver uma verdadeira competência comunicativa (CC).

Tendo em consideração o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL, 2001), documento de trabalho fundamental para o docente de LE, é possível encontrar nas competências gerais uma forte componente intercultural, as quais saliento:

- O SABER: o conhecimento do mundo; o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural;
- O SABER FAZER: as destrezas e competências relacionadas com a capacidade de relacionar a sua própria cultura com a cultura da língua meta; capacidade de interagir com pessoas de outras culturas; capacidade para de exercer o papel de mediador cultural;
- O SABER SER: a abertura para novas experiências, ideias, culturas e a capacidade de relativizar a sua própria perspectiva cultural;
- O SABER APRENDER: destrezas heurísticas – encontrar / analisar informação nova.

A competência comunicativa intercultural desenvolve-se mediante um enfoque holístico, que consiste em “desenvolver junto dos aprendentes aspectos afectivos e emocionais, entre os quais se destacam uma atitude, uma sensibilidade e uma empatia especial com as diferentes culturas.” (Instituto Cervantes, 1997).

Para além de privilegiar uma abordagem comunicativa intercultural, as sessões que operacionalizei ao longo da prática educativa (PE) I, II E III, apresentaram uma sequência didáctica *task based* possibilitadora de uma tarefa final. Nas palavras de Estaire:

“la tarea final es una tarea de comunicación que representa el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad didáctica y (...) debiera permitir a los alumnos demostrar y demostrarse a sí mismos” (1999, p. 39).

Como é referido por Cerrolaza e Cerrolaza, o objetivo principal de uma abordagem *task based* é promover “*las capacidades, conocimientos y estrategias que les permitan manejarse y un entorno lingüístico y cultural diferente al suyo* (1999). Neste âmbito é imprescindível que o aluno se sinta integrado e envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

No seguimento das planificações operacionalizadas e da UD “*the future*”, parte constituinte do presente documento, é importante referir que estes estão assentes nos princípios avançados por Littlewood (1996) e Escamilla (1995), que defendem que a UD deve seguir uma sequência coerente, centrando, primeiro, nas actividades de compreensão e só depois nas de expressão oral e nas de produção escrita, ou seja, num momento em que o discente já se encontra com o seu pensamento desenvolvido e é capaz de organizar o seu discurso. Como escreve Littlewood, as primeiras actividades devem ser as de input (compreensão), seguidas das actividades de comunicação funcional, e finalmente as actividades de interacção social.

No caso da programação e planificação da prática lectiva, devo salientar que procurei ter sempre em conta a gestão do currículo realizada por cada Escola e por cada Professora Cooperante, um ponto de partida chave para a

preparação da prática lectiva. Procurei fundamentar a unidade com base nos contributos dos teóricos. Num segundo momento resultou o esforço de planificar a UD formalmente. Neste âmbito procurei detalhar os subtópicos a trabalhar, os objectivos cognitivos e socio-afectivos da unidade, as estratégias e actividades a executar, os recursos a utilizar, os conteúdos lexicais, gramaticais e comunicativos a estudar e a forma como procederia à avaliação.

Penso que no âmbito da Planificação da Prática Lectiva (PL), apresentei uma grande autonomia e pautei-me pelo rigor científico das mesmas. Todas as unidades contaram com bibliografia geral e específica e foram apresentadas antecipadamente à Professora Cooperante e à Professora Supervisora.

Regência a regência, procurei demonstrar uma grande preocupação na adequação e diversificação de estratégias, criando e adaptando materiais e recursos de forma a corresponder às exigências do grupo que me foi confiado. Procurei ser rigoroso na gestão do tempo, embora a turma nem sempre colaborasse. O ensino de Inglês e do Espanhol representaram um agradável desafio.

3. AS PRÁTICAS DE ENSINO

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE EDUCATIVA NO 1.º CICLO

3.1.1. EB I/JI da Serpente

A Escola da Serpente pertence ao Agrupamento Vertical de Canelas e situa-se na Rua do Alto em Vilar de Andorinho, perto da Rechousa – Canelas – Vila Nova Gaia. É composta por um edifício do tipo Plano Centenário.

Segundo as informações cedidas pela coordenação do estabelecimento, a Escola é constituída por 4 salas de aula, 1 átrio, algumas casas de banho (1 das quais utilizadas pelos professores), 1 sala dos professores e 1 sala onde funciona a biblioteca e se encontra: o televisor, o vídeo, os dois computadores, o *scanner* e algumas estantes com material didático. Este edifício é circundado por uma área destinada a recreio e está protegida por um muro e por uma rede.

Imagem I



E. B. 1/JI da Serpente

É de salientar que esta escola foi alvo de uma intervenção, no âmbito da requalificação da rede escolar portuguesa, apresentando, na minha opinião, excelentes condições de trabalho.

3.1.2. Caracterização da Turma: 2.º A

Sobre as características do grupo, a Professora Titular disponibilizou a descrição que transcrevo na íntegra:

A turma do 2º ano da escola EB1/JI da Serpente, é constituída por vinte e quatro alunos, treze do sexo masculino e onze do sexo feminino. As idades estão compreendidas entre os sete e os oito anos de idade.

A grande maioria dos alunos é assídua e respeita a hora de entrada, havendo um ou outro que se atrase com pouca frequência.

Os alunos vivem num meio semi-urbano. A deslocação de casa para a escola é feito na maioria a pé. O tempo gasto no percurso é em média de cinco a dez minutos, havendo no entanto alunos que demoram cerca de quinze minutos a chegar à escola, deslocando-se de carro.

A maioria dos alunos ocupa os seus tempos livres a ver televisão, a jogar computador e a brincar com amigos e primos em casa

Todas as crianças têm computador em casa, utilizando-o nas atividades escolares.

Quase todos os alunos almoçam regularmente na cantina, apenas três alunos vão almoçar a casa.

Cinco crianças frequentam um centro de estudos, onde resolvem os trabalhos de casa.

As crianças que não frequentam as atividades de enriquecimento curricular, depois do horário letivo, vão para a sua casa, para a casa dos avós ou para a casa de “amas”. Algumas dessas “amas” e avós dão apoio curricular às crianças.

São crianças alegres e bastante participativas nas atividades escolares. A turma apresenta um comportamento bastante razoável, obedecendo às regras estipuladas no início do ano letivo.

Onde a turma apresenta maiores carências é na autonomia. São ainda muito dependentes do adulto.

No geral, a turma apresenta um nível bastante satisfatório quer ao nível de aquisição e aplicação de conhecimentos, quer ao nível da participação.

Após o meu contacto com esta turma, posso corroborar as palavras da professora titular, pois não só encontrei um grupo muito simpático, mas um grupo muito motivado para continuar a adquirir conhecimentos no âmbito de ambas as LE.

3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE EDUCATIVA NO 3.º CICLO

3.2.1. EB 3/S DE Oliveira do Douro

Segundo o sítio oficial da Escola Secundária de Oliveira do Douro (ESOD), esta iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1976/1977, nas instalações do Colégio do Sardão. A mudança para as atuais instalações ocorreu em 1982. Em Julho de 2012 passou a integrar o Agrupamento de Escolas de Oliveira do Douro nº 1.

Imagem II



Brasão da Escola

Imagem III



Imagem aérea da Escola

A Escola Secundária de Oliveira do Douro fica situada no Freixieiro, em Oliveira do Douro, numa zona residencial.

O Conselho Geral transitório caracteriza-se pela sua abertura e disponibilidade para com toda a comunidade escolar, facilitando o acesso e a comunicação não apenas aos elementos da escola como também do exterior.

Imagem IV



Portão de Entrada

Imagem V



Reprografia

Segundo o Projecto Educativo da Escola (PEE) e do agrupamento, as grandes metas centram-se na construção de autonomia da escola, como lugar de formação e responsabilidade em busca da melhoria dos resultados educativos. Também como lugar de investigação, dando visibilidade a

diferentes pesquisas relevantes e de interesse para a comunidade educativa e ainda como local de formação integral dos alunos no sentido de se comprometer na construção de uma sociedade solidária e justa; lugar também regido por princípios de solidariedade e democraticidade. Em suma, uma plataforma para o mundo do trabalho, articulada com a realidade comunitária, da região, do país e do mundo.

3.2.2. Caracterização da Turma: 7.º A

Especificamente sobre o 7.º A, é importante referir que a turma é constituída por 13 raparigas e 16 rapazes, sendo que um dos meninos foi integrado na turma a 28 de Janeiro de 2013, por Ordem do Tribunal Judicial do Porto. A média de idades é de 12,5, um valor acima do esperado para uma turma em início de ciclo. Este valor é explicado pelo número significativo de repetentes integrados na turma, 9 alunos. Paralelamente a esta questão, é importante referir que um número significativo de alunos está a ser acompanhado pelo serviço de psicologia e orientação da escola, tendo o Conselho de Turma sugerido mais 4 alunos para acompanhamento na reunião de avaliação do 1.º período.

Sobre o aproveitamento global da turma, dos 28 alunos avaliados ao longo do 1.º período, a média de classificações inferiores a 3, por aluno, é de 4 negativas. Neste âmbito, só 8 discentes é que não obtiveram níveis inferiores a 3, sendo o aproveitamento da turma um tema muito preocupante.

Ainda sobre o aproveitamento, dos 20 alunos com níveis inferiores a 3, só 4 discentes é que apresentam uma negativa, apresentando condições para recuperar e terminar o ano lectivo sem níveis negativos.

Também é importante salientar que a turma acumula 20 faltas disciplinares, estando estas atribuídas a 7 alunos, todos com níveis negativos.

O cenário acima apresentado repetiu-se no segundo período, tornando-se evidente que haveria uma taxa de retenção elevada. Neste momento é impossível fazer o balanço final, atendendo a que o Conselho de Turma tem sido sucessivamente adiado devido à greve às avaliações promovido pelas centrais sindicais, a decorrer no momento de redacção do presente relatório.

3.3. A SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO 1.º CICLO

A actividade de Sensibilização às LE operacionalizada no âmbito da prática pedagógica teve em consideração diversas questões. Por um lado, resultou da análise das orientações curriculares para o ensino do inglês no primeiro ciclo do ensino básico. Por outro, decorreu da leitura de diversos documentos, nomeadamente o contributo de Abadía (2000) relativa à aprendizagem intercultural; o contributo de Perez (2000) alusivo à metodologia do ensino e aprendizagem de idiomas; a planificação anual das AEC de Inglês do Agrupamento de Escolas de Canelas; o contributo de Sá e Andrade (2009) sobre a diversidade linguística e cultural no 1.º ciclo; a preocupação de incorporar alguns princípios do *Content Language Integrated Learning (CLIL)*, entre outros contributos que anunciarei em momento oportuno.

Preocupado com o sucesso da actividade de sensibilização, perguntei-me sucessivamente: *como se sensibiliza para a diversidade linguística e cultural, de forma eficaz, em 45 minutos?* não sendo capaz de encarar a questão de forma simplista e linear. Se recuperarmos as finalidades Das orientações programáticas de inglês, e considerarmos que seriam as mesmas no âmbito do espanhol, conseguiríamos ler o seguinte (2005, p. 12):

Finalidades:

De acordo com as Orientações Programáticas do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, são finalidades da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico:

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

Os verbos utilizados revestem as finalidades de uma importância imensa. Aliás, uma aula de sensibilização ineficaz pode provocar uma reacção negativa ante a língua em questão e daí a responsabilidade do sucesso de qualquer actividade de sensibilização.

Procurei desde do primeiro momento que a actividade se distanciasse da típica aula de língua estrangeira e que se articulasse com os conteúdos a trabalhar pela professora titular. Tratou-se de um processo onde procurei proporcionar uma actividade que criasse raízes, que estimulasse a curiosidade dos aprendentes em querer saber mais.

Em termos temáticos, selecionei os animais, unidade constante no programa de Estudo do Meio do 2.º ano e pendente na planificação anual de inglês. Decidi manter-me fiel à base intercultural e plurilingue e proporcionar

um conto original, Core – o cão turista, trabalho que tenho vindo a desenvolver nos últimos meses.

Imagem VI



Capa do livro – Core, o cão turista

Trabalhei, previamente à leitura do conto, todas as questões que pudessem oferecer dificuldades aos discentes, estimulando a sua participação e testemunho. Após a leitura, para além de comprovar a respectiva compreensão, procurou-se estimular a sua imaginação, pedindo para imaginar e desenhar a Europa.

Na construção desta experiência, também tive presente a abordagem de McWilliams (1996) que afirma que a história não deverá apresentar rodeios e ser “objectiva”, não ultrapassando os 15 minutos, e consequentemente mantendo a atenção dos aprendentes ao longo da sessão. Tive em conta também a abordagem de Pedersen (1995) que refere a importância de introduzir um ritual específico para o momento de *storytelling*: luzes apagadas, carteiras afastadas, projector unicamente com as imagens da história em questão.

A sequência da sensibilização encontra-se em anexo.

Imagem VII



Aula de sensibilização às LE

O resultado desta experiência foi muito positiva e superou as minhas expectativas iniciais. Os alunos envolveram-se na história e conseguiram rever-se na no protagonista.

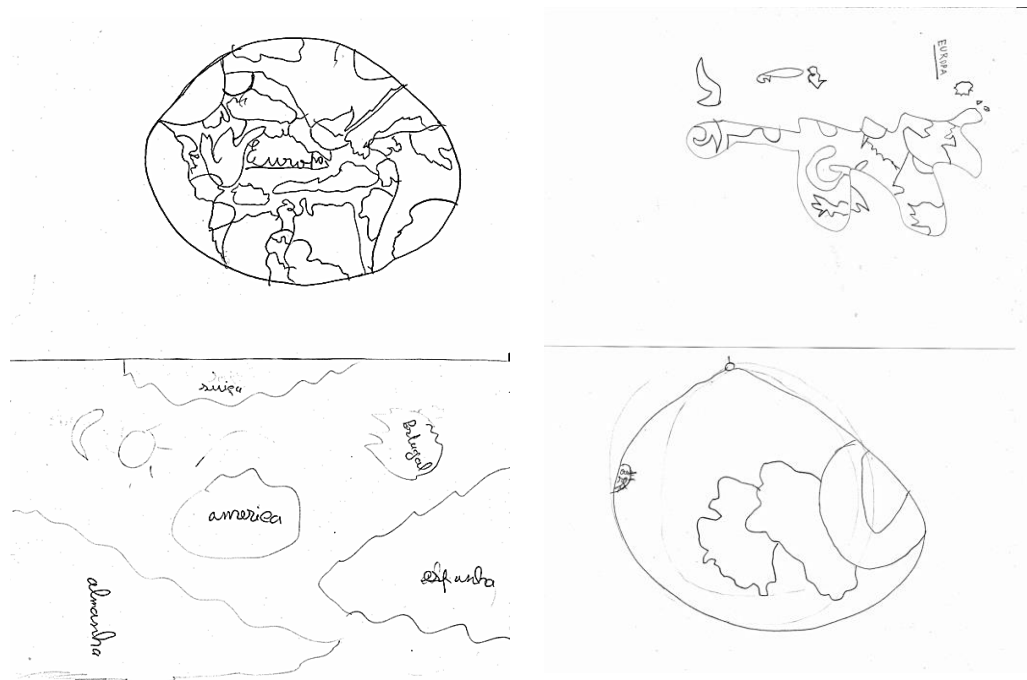
Relativamente ao desafio de desenhar a Europa, os discentes proporcionaram representações distintas, todas significativas. As representações dominantes privilegiaram uma visão global da Europa. Apresentamos algumas a título de exemplo.

Em suma, o recurso ao *storytelling* permitiu criar um modo seguro para o aprendente utilizar a sua imaginação enquanto esteve exposto a culturas estrangeiras.

A relação que o aprendente estabeleceu com o protagonista, levou a momentos de reflexão, de crítica e de aceitação ante a diversidade. Permitiu

olhar para o mundo de modo distinto, consciencializando não só para a diferença, mas também para as semelhanças que nos unem. *Storytelling*, neste âmbito, representou uma viagem que alarga horizontes perante novas realidades, incutindo tolerância e respeito pelo outro.

Imagem VIII



Ilustrações dos discentes: Catia, Filipa, Eduardo e Diogo

3.4. A PRÁTICA DE ENSINO DO ESPANHOL NO 1.º CICLO

No âmbito da Prática Educativa I, sobretudo o que respeita ao Espanhol, ambicionei articular os conteúdos trabalhados no âmbito da actividade sensibilização, aula exposta acima. A verdade é que a aula de sensibilização serviu de pretexto para esta aula zero de espanhol.

As actividades apresentadas foram inspiradas na abordagem de Dias e Mourão para a sala de aula de inglês (2006, pp. 54 - 63). Resultou interessante considerar em que medida seria possível importar a metodologia do inglês de forma a apresentar uma aula de espanhol com os mesmos procedimentos. A ficha distribuída aos alunos, ficha que proporcionaria a possibilidade dos mesmos construírem os seus próprios *flashcards*, tal como consta na seguinte fotografia.

Imagem IX



Actividade de aprendizagem com *flashcards*

Durante todo os momentos de contacto com o 1.º ciclo tive presente o papel da avaliação, que neste caso não passa de formativo, afastando a aplicação de provas escritas de avaliação, por exemplo. Aliás, de acordo com o programa de generalização do ensino do inglês no 1.º ciclo, poder-se-á ler:

A avaliação das aprendizagens será realizada num ambiente positivo e de apoio – o aluno não pode ser levado a sentir-se derrotado. Nesta conformidade, a avaliação é exclusivamente formativa, utilizando instrumentos diversificados e adequados aos desempenhos estabelecidos previamente enquanto ouvinte, falante, leitor e para a escrita.

A observação é o método de avaliação por excelência neste nível de ensino, implicando, por parte do professor, uma postura de observação atenta ao longo da aula. Através deste método podem analisar-se a capacidade de desenvolver trabalho de pares, de grupo, a participação, entre outros.

Os mesmos autores defendem o recurso ao portfólio e à auto-avaliação como instrumentos de avaliação.

Esta aula, atendendo à falta de orientações programáticas, recursos, (...) pensados para o discente português, aprendente de Espanhol, é caracterizado, na minha opinião pelo seu experimentalismo, momentos que poderão futuramente proporcionar a oportunidade de generalizar o espanhol no primeiro ciclo. Apresento, a seguir, o plano de aula e o respectivo balanço da sua operacionalização.

Após esta experiência, logrei comprovar que um enfoque visual, associado a uma abordagem lexical, não é suficientemente estimulante para o aprendente luso, dado que as actividades tornam-se relativamente curtas.

Não creio que o ensino do espanhol no primeiro ciclo permita a criação de novas metodologias e/ou abordagens. Penso que no momento de preparar uma aula de espanhol para alunos do 1.º ciclo, será imprescindível recorrer a uma metodologia integral, pois os discentes nesta faixa etária requerem de uma exposição linguística que incorpore pressupostos da teoria da aprendizagem como: *“al asociacionismo, la imitación, la teoría conductista, la gestaltista, la cognitiva, la natural, la neurofuncional, la fundamentada en la sugestología y la desarrollista.”* (Pérez, 2000, p. 255)

Este contacto com o primeiro ciclo representou uma experiência muito enriquecedora, pois, para além de nunca ter lidado com alunos desta faixa

etária, leccionar a iniciação de uma língua no ensino secundário representa uma experiência bem distinta.

Se tivesse conhecido o grupo há mais semanas, teria conseguido criar uma sequência mais enriquecedora, e mais abrangente, pois o feedback no momento da auto-avaliação foi excepcional, atendendo que os discentes, na sua grande maioria queriam aprender muito mais.

3.5. A PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO

O processo de aquisição da língua inglesa no 1.º ciclo tem sido alvo de grande atenção nos últimos anos e objecto de muitos dos nossos projectos ao longo deste primeiro ano de formação inicial.

Neste âmbito, corroboro as palavras de Dias e Mourão (2006, p. 30), quando afirmo que o desejo de aprender uma língua estrangeira nesta faixa etária, deriva da vontade, ou motivação, de querer participar nas diversas actividades levadas a cabo na sala de aula.

Na sequência didáctica operacionalizada, procurei adaptar-me ao contexto de aprendizagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento do gosto pela língua. O tema apresentado foi devidamente articulado com as *Orientações Programáticas do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º anos)* (2006).

Procurei recorrer a *flashcards* de forma a favorecer o apoio visual à introdução de um novo tema/ campo lexical, importando a abordagem de Dias e Mourão:

[...] estes apoios visuais, mais os jogos que se lhe associam, são o “esqueleto” de uma aula de língua estrangeira. Muitos destes jogos permitem que, a partir deles, a criança use diferentes sentidos, como, por exemplo, jogos que impliquem movimento, que permitam tocar/ sentir [...] (2006, p. 52).

Imagem X



Jogo didáctico colaborativo

Será conveniente salientar que o recurso à língua inglesa manteve o seu papel regulador na sala de aula, e de certa forma, atendendo ao facto de ser nativo do idioma, possibilitou um contexto de quase-imersão.

Embora este não seja o ciclo com o qual ambicione trabalhar no futuro, devo afirmar que me tornei ainda mais sensível à pertinência da generalização do ensino do inglês no 1.º CEB. As suas vantagens estão perfeitamente detalhadas em Dias e Mourão (2006, p. 13):

Razões de desenvolvimento

As crianças com menos de dez anos estão mais receptivas (e desejosas) para aprender uma nova língua;

As crianças absorvem a LE como uma esponja, não a vendo como um problema.

As crianças não se sentem tao inibidas frente as outras crianças, quer para realizar as tarefas propostas quer perante o erro.

As crianças facilmente se envolvem nas tarefas e procuram superar obstáculos na língua-alvo.

As crianças (mais jovens) aceitam mais facilmente tarefas "infantis", histórias e canções na LE.

Razões linguísticas

A aprendizagem de uma LE ajuda a consolidar conceitos básicos da língua materna.

A aprendizagem de uma LE ajuda a criança a consciencializar estruturas na nova língua e na língua materna e a inferir regras.

A aprendizagem de uma LE ajuda a educar O ouvido e a capacidade articulatória ao realçar a sensibilidade para novos sons, entoações e ritmos.

A aprendizagem de uma LE desenvolve listening skills e, conseqüentemente, a capacidade de concentração.

Razões socioculturais

As crianças mostram empatia pelos estrangeiros, cultura e tradições estrangeiras.

A aprendizagem de uma LE desenvolve a autoconfiança e as competências sociais e de comunicação, assim como aumenta a auto-estima de todas as crianças.

A aprendizagem de uma LE constitui, para a criança, uma capacidade acrescida para a vida e uma estrutura para a futura aprendizagem de uma segunda língua.

Acontecimentos culturais relacionados com a LE, tais como "English teas", semanas europeias, peças de teatro, visitas de falantes da língua, identificam-se com prazer de aprender e ajudam a desenvolver a autoconfiança dos alunos e o próprio prestígio da escola.

A antecipação da aprendizagem de uma LE pode ainda proporcionar, em Ciclos posteriores, a disponibilização de mais tempo para a aprendizagem de outras Línguas.

3.6. A PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS E ESPANHOL NO 3.º CICLO

No âmbito da PE II e III de Inglês e Espanhol, procurei manter-me fiel às recomendações, já referidas, do QECRL (2001), e operacionalizar um ensino assente numa competência comunicativa intercultural. Por outro lado, procurei ter sempre presente que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE é um processo dinâmico, que faculta competências ao aprendente em todas as suas vertentes, educando para a cidadania, inculcando espírito crítico e transmitindo autonomia nas suas aprendizagens. Desta forma, todo o trabalho realizado na prática pedagógica teve a preocupação de abrir o caminho para processos de aprendizagem criativos e motivadores.

Para além dos documentos já referidos, a PE II e III, também teve em consideração os respectivos programas. No caso do Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, este tem como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o Decreto-lei n.º 286/89. Por um lado, o programa postula nos seus objectivos uma educação integral centrada no aluno. Por outro, apresenta a língua como um instrumento de comunicação, dando ênfase à cultura dos grupos linguísticos que a servem. Desta forma, as autoras do programa acreditam que o aluno, que se inicia numa LE, se depara com uma realidade que o ajudará a ter uma visão global da língua alvo. Também é importante salientar que o respectivo programa é todo ele elaborado com base num enfoque comunicativo da língua e apresenta o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, e o professor como um orientador que lhe fornece ferramentas para a descoberta do seu próprio conhecimento.

Curiosamente, embora o documento tenha sido publicado quatro anos antes do QECRL (2001), os seus objectivos não se afastam deste, pois prevêm a aquisição das competências básicas de comunicação (na língua espanhola), conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza

idiomática e cultural, bem como desenvolver uma capacidade de iniciativa, e o sentido da responsabilidade e da autonomia (1997a: 9)

Especificamente sobre a organização dos conteúdos, o programa preconiza que a competência comunicativa apresente uma abordagem holística dos conteúdos, sempre em situações reais de comunicação, sendo o professor o responsável de integrá-los mediante dramatizações, “*juegos de papeles*”, simulações, entre outros.

Relativamente aos métodos de trabalho, o programa permite ao professor escolher entre um enfoque centrado em tarefas, actividades comunicativas que contemplem o desenvolvimento global dos conteúdos:

”Ao programar, o professor não parte dos conteúdos linguísticos (nomes, funções, estruturas), e baseando-se neles estabelece actividades, pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda as intermédias, os objectivos, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação.” (1997a: 32)

Por outro lado, o programa também prevê o recurso ao trabalho de projecto tal como operacionalizei no dia de São Valentim. Contudo, existe a possibilidade do trabalho ser desenvolvido por períodos, por exemplo. Esta abordagem prevê um trabalho de cooperação, onde se trabalha um tema que apela ao interesse dos alunos.

Imagem XI



A avaliação processa-se numa perspectiva de respeito pela individualidade dos alunos; atendendo a que a diversidade cultural existente nas escolas portuguesas é um facto, os interesses, as motivações, e as capacidades de aprendizagens divergem significativamente.

Posto isto, cabe-me explicar que plasmei na minha prática, e nos respectivos materiais utilizados, referentes do mundo real que estimularam o pensamento crítico. Tal ficou claro na minha abordagem à família espanhola, por exemplo, ou na UD apresentada no final do presente relatório. Mediante o uso de textos de tipologia diversa (publicitário, literário, ...), consegui maximizar a exposição a textos autênticos e incrementar substancialmente o conhecimento do mundo do aluno. Paralelamente ao recurso a estes materiais, pude comprovar que o recurso a estratégias como a *realia*, tem um efeito muito positivo junto dos alunos, incrementando a sua participação e o interesse, tal como testemunhei com o recurso a postais de correio tradicionais para o fomento da leitura, da compreensão leitora e da expressão escrita.

O Programa de Inglês para o 3.º Ciclo (ME, 1997b) segue os mesmos pressupostos do Programa de Espanhol. Ou seja, o enfoque apresentado é o comunicativo, com a diferença de que este programa determina uma abordagem intercultural, aproximando-se ainda mais das orientações do QECRL (2001). Neste âmbito, o aluno parte da sua própria língua e cultura para a descoberta da língua e das culturas dos povos de expressão inglesa. (ME, 1997b). Tal foi operacionalizado, por exemplo, com uma aula intercultural centrada no Canadá. Neste contexto, o recurso a *realia*, também teve um efeito muito grande, atendendo que tive a possibilidade de levar objectos como: dinheiro canadiano, discos de hóquei sobre gelo, luvas de *baseball*, entre outros.

O documento privilegia, tal como anterior, uma metodologia centrada no aluno de forma a tornar o aluno mais consciente das suas próprias aprendizagens. Cabe ao professor, enquanto facilitador de aprendizagens, saber motivar os seus alunos e conduzi-los a atingir os seus objectivos. Neste

sentido, as práticas pedagógicas devem ser diferenciadas e ir ao encontro dos interesses, ritmos e necessidades dos alunos. Relativamente à PE, o recurso ao trabalho de projecto, possibilitou criar um contexto onde o aluno foi responsabilizado pela construção do seu próprio saber, sendo possível, no final da unidade, avaliar positivamente a oralidade dos estudantes e a respectiva produção escrita plasmada nos *micro-livros* criados.

Imagem XII



Mini Book

Um dos objectivos fundamentais do programa de inglês é a sucessiva autonomia do aluno enquanto falante de uma língua⁴. Deste modo, as metodologias têm base em princípios construtivistas, o que significa, que o aluno deve ser exposto a aprendizagens experienciais, integradoras, sequenciadas, diversificadas e estruturadas.

⁴ Tal autonomia, não só foi plasmada em contexto de sala de aula, mas também no clube de leitura (*I read, I learn*).

A avaliação não deve conduzir o currículo e os professores não devem ensinar para avaliar. Contudo, em muitos contextos educativos, não é essa a realidade que encontramos. A avaliação operacionalizada no contexto da PE II e III, tanto pelos professores estagiários, tanto pela professora cooperante levou a que a avaliação também assumisse uma abordagem *task based* e os respectivos critérios tiveram em conta as orientações do GAVE e do QECRL, preparando os discentes para o exame intermédio do 9.º ano, por exemplo.

4. AQUISIÇÃO, ERROS FREQUENTES E INTERLÍNGUA

4.1. PONTO DE PARTIDA

Em 2013, a temática da interlíngua continua em voga e apresenta um número crescente de trabalhos académicos, sejam eles resenhas para revistas da especialidade, estudos empíricos, dissertações de mestrado, ou teses de doutoramento. Em todo o mundo, investigadores procuram aprofundar esta questão e conseqüentemente contribuir objectivamente para o árduo processo de aquisição de uma língua estrangeira. Ora, afirmar que a tendência passa por aplicar modelos de análise contrastiva, ou análise de erros, com base nas produções escritas de alunos anglófonos, germânicos, ou mesmo lusófonos, poderá ser um pouco redutor; fala-se frequentemente nas vantagens das transferências (positivas)⁵, Fenómeno que permite ao aluno português ser um falso principiante num nível inicial de aquisição do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), e sofrer de interferências (transferências negativas), autênticas barreiras linguísticas que impedem o aprendente de avançar para um novo estágio de aprendizagem.

Neste secção do relatório, que apresentará de seguida uma componente monográfica, e logo uma análise de produções escritas de discentes em início e final de ciclo, não ambiciono tratar do fenómeno da interlíngua de forma holística, pois o mesmo implicaria um estudo próximo a uma tese de doutoramento, mas sim focar-me em casos de interferência em alunos de 7.º e 9.º anos, variável que penso ser importante no âmbito da análise de erros.

⁵ No presente trabalho, transferência, diz respeito a situações, onde o recurso à LM não provoca qualquer incompreensão na L2/LE. Por outras palavras, constitui uma estratégia que permite ao aprendente recorrer a especificidades da sua LM e aplicar as mesmas na língua alvo de forma positiva.

Contudo, procederei a uma contextualização teórica, fazendo as devidas referências aos mentores desta área e salientando caminhos paralelos. Posteriormente apresentarei o estudo empírico operacionalizado com base nas produções escritas dos alunos que me foram confiadas no âmbito na Pática Educativa II e III na Escola Secundária Oliveira do Douro, e dos alunos de uma turma de final de ciclo (9.º ano) da Escola Secundária Almeida Garrett⁶.

4.2. O QUE É A INTERLÍNGUA?

A interlíngua é, muito resumidamente, um sistema linguístico que caracteriza um aprendente de língua estrangeira (e/ou língua segunda). Este sistema reveste-se de processos de aprendizagem que apresentam níveis sucessivos de aquisição de uma língua alvo.

O termo foi primeiro utilizado por Selinker⁷, em 1968⁸, e seguidamente desenvolvido por ele em 1972⁹. Contudo, foi Corder¹⁰ o primeiro a tratar do conceito em 1967, estabelecendo as bases da investigação do modelo de análise de erros. Para Selinker, a interlíngua apresenta um sistema aberto, dinâmico, que se vai constituindo e incrementando progressivamente. As regras que a estruturam, não provêm da língua materna (LM), nem da língua estrangeira/língua segunda (LE/L2),

6 Ambas as Escolas encontram-se no Quadro de Zona Pedagógica (QZP) de Vila Nova de Gaia.

7 Larry Selinker é um dos fundadores deste ramo de investigação. Além da interlíngua, introduziu o conceito de fossilização e de transferência linguística.

8 1968 foi o ano em que Selinker conduziu o primeiro estudo empírico sobre fenómenos de transferência linguística. Os resultados foram publicados na revista *General Linguistics* 9: 67-92;

9 Selinker publicou o estudo "Interlanguage" na *International Review of Applied Linguistics*. 10: 209-231;

10 Corder, S. P. (1967). «The significance of learners' errors». En *IRAL*, 5, 161-170, reunido em Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press;

pois são específicas da língua em estudo. Contudo, Selinker também acaba por afirmar que até certo ponto, a interlíngua é previsível, devido a fenómenos como a transferência linguística, a híper-generalização, as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação. Para Corder, a interlíngua do aprendente, é uma mescla de dois sistemas linguísticos, normalmente o da LM e do da LE/L2, sistema que se vai tornando mais sofisticado, segundo a progressão do aluno ante a língua alvo. Ora, esta questão, separa Corder de Selinker; Corder crê que existem três factores que condicionam a progressão do aprendente, nomeadamente o reportório linguístico que o aprendente possui da sua LM, as informações a que o mesmo está exposto e as estratégias de aprendizagem utilizadas. Recentemente tem-se reivindicado que não se pode definir um ponto de partida para a interlíngua, contudo, tendo por base a minha experiência anterior como professor de espanhol, penso que os processos interlinguísticos estão presentes desde o primeiro contacto com a língua espanhola.

De uma forma muito breve, este sistema é caracterizado por¹¹:

- Ser um sistema individual, próprio de cada aprendente;
- Mediar entre o sistema linguístico da língua materna e a língua alvo;
- Ser autónomo e reger-se por regras próprias;
- Ser sistemático e simultaneamente variável. Sistemático, pois possui um conjunto coerente de regras e variável, por apresentar um conjunto de regras nada constantes em determinados fenómenos linguísticos;

¹¹Caracterização adaptada do dicionários de termos chave em espanhol línguas estrangeira do Centro Virtual Cervantes. Palavras chave: *Interlengua*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm, página consultada a 23 de Maio de 2013;

- Ser permeável ao *aducto*¹², e conseqüentemente ser capaz de experimentar sucessivas reformulações até chegar ao nível seguinte;
- Estar em constante evolução, dado que é constituído por níveis sucessivos de aproximação à língua alvo.

Ou seja, a interlíngua está sujeita a um elevado grau de variabilidade.

O conceito de variabilidade da interlíngua proporcionou a publicação de variados estudos. Neste âmbito, é necessário atender que existem quatro variáveis: a transferência, a sistematização, a variabilidade e a fossilização.

A transferência, variável presente nas produções escritas estudadas, é a variável que utiliza elementos, ou regras do subsistema da língua materna, e em alguns casos, outras línguas conhecidas do aprendente. Contudo falarei mais sobre a transferência na secção seguinte.

A sistematização válida que a interlíngua é constituída por uma gramática, por regras. Como não se trata de um sistema linguístico caótico, muitos dos erros que aparecem são o resultado do conhecimento parcial de uma regra. A observação pode indicar a etapa em que o aprendente se encontra na sua aprendizagem linguística. Foi Corder (1971) quem promoveu a ideia que a interlíngua tem sistematicidade e, mantendo esta ideia como base, apresentou quatro estados de progressão da interlíngua (Durão, 2007, p. 46):

1. Estado da suposição aleatória:

1.1. Os alunos dominam poucas regras. Acertam e erram por casualidade. O aprendente não é capaz de identificar, nem corrigir os seus próprios erros.

2. Estado emergente:

¹² O *aducto*, conhecido em inglês por *input*, faz referência às amostras da língua meta, orais e escritas, que os aprendentes encontram durante o seu processo de aprendizagem e a partir das quais logram realizar uma aprendizagem;

- 2.1. Neste estado o aprendente procura decifrar como funciona a língua.
3. Estado de erros sistemáticos:
 - 3.1. Momento em que a produção do aprendente está mais consolidado e consegue corrigir alguns erros, mas não identifica todos.
4. Estado pós-sistemático:
 - 4.1. Trata-se de uma etapa onde os aprendentes cometem menos erros, mas, sem se aperceberem, podem fossilizar alguns dos erros. São aprendentes capazes de explicar a regra e de auto corrigir-se.

Baralo (1999), explica que:

El conocimiento nativo se caracteriza por su certidumbre, por la consistencia firme de sus juicios intuitivos con respecto a lo que „se dice o lo que no se dice“, o lo que “suena bien, o suena mal” en una lengua determinada, mientras que los hablantes no nativos presentan una mayor variabilidad en sus producciones y en sus percepciones lingüísticas.

Ou seja, o conhecimento dos aprendentes no âmbito da interlíngua não é autónomo, porque, normalmente, são expostos a amostras artificiais da língua, distantes de um sistema comunicativo real. Efectivamente, os autores dos manuais escolares têm vindo a apostar em amostras reais, com recurso, por exemplo, a textos autênticos; contudo, considero que ainda há muito que fazer, sobretudo nos níveis ditos elementares.

A variabilidade caracteriza-se pela possibilidade de usar distintas formas para dizer o mesmo. Por outro lado, também se caracteriza pela possibilidade de variar entre um estilo muito elaborado e outro descuidado. Contudo, na década de 70, a interlíngua era desprezada e vista como um mera análise sociolinguística. Tudo mudou quando se apercebeu que no âmbito da interlíngua existem pautas de variação sistemática, semelhantes às produzidas por determinadas comunidades.

Sem querer alargar-me neste tópico, a variabilidade sistemática ocorre quando as formas linguísticas variam contextualmente. Esta variação ocorre por:

- Factores sociais;
- Domínio do discurso;
- Ambiente linguístico;

Por outro lado, a variabilidade não sistemática surge quando as falhas não têm uma explicação lógica. Ocorre quando:

- Duas formas alternam no mesmo contexto situacional;
- Duas formas alternam no mesmo contexto linguístico;
- Duas formas ajudam a expressar um significado ilocucionário;
- Duas formas alternam num contexto discursivo;
- Não há nenhuma evidência de diferença na forma dos anunciados.

Por último, a fossilização, surge quando aparecem repetidamente determinados que se supõem superados. Esta temática é do máximo interesse quando aplicado à realidade do presente português.

Em 1978, Selinker e Lamendella, concluíram que não existe um único factor responsável por este processo. Outros trabalhos académicos comprovam esta ideia ao referir que os factores de aprendizagem desempenham um papel muito importante. As causas passam por fenómenos de transferência linguística (presentes nas produções escritas estudadas), a idade dos aprendentes, a pressão que se exerce sobre a aprendizagem da língua, a proximidade entre as culturas da Língua Materna e a Língua Estrangeira, a falta de feedback durante a aprendizagem, e a falta de oportunidades para aprender o idioma.

Ainda faltam muitos estudos que permitam aprofundar o fenómeno da fossilização. Durão (2007), citando H-Y Lin, transcreve: *“todavía se está lejos de poder ofrecer afirmaciones contundentes. La mayoría de las especulaciones son meramente teóricas, por lo que sus hipótesis no se pueden ni confirmar ni rechazar”*.

4.3. DA ANÁLISE DE ERROS À INTERLÍNGUA

A análise de erros segue uma corrente de investigação desenvolvida a partir dos anos 70 do século XX, no âmbito da linguística aplicada. Neste contexto, a análise de erros centrou-se no estudo dos erros cometidos por alunos de L2, com o objectivo de descobrir as causas e entender quais as estratégias utilizadas pelo aprendente no seu processo de aquisição da língua.

Sem pretender alargar-me nesta secção, é importante referir que foi Corder que impulsionou este enfoque, ao apresentar o que hoje se considera um dos artigos fundamentais desta corrente: “*the significance of learner’s errors*” (1967, pp. 161 - 170). Esta corrente evoluiu para o que hoje definimos por interlíngua.

A grande diferença entre a análise de erros e a análise contrastiva passa pela ausência da comparação da língua alvo, com a LM do aprendente. No âmbito da análise de erros, tratamos de analisar as produções dos alunos da língua alvo.

Corder (1967) no seu artigo recomenda os seguintes passos:

1. Identificação dos erros no seu contexto;
2. Classificação e descrição dos mesmos;
3. Explicação da sua origem, procurando mecanismos e estratégias psicolinguísticas e a origem de cada erro¹³;
4. A avaliação ou a gravidade do erro e a busca de um possível tratamento.

Actualmente, existem vários critérios para classificar erros. A investigadora Durão (2007), apresenta quatro grupos. Aproveitei a sua abordagem para a análise dos erros das produções dos discentes estudados.

¹³ Neste ponto, entra a possibilidade de existir na produção escrita interferências da língua materna.

A autora começa por remeter o seu trabalho ao critério avançado pelos linguistas Burt e Kiparsky (1972). Segundo estes, o erro pode dar-se por:

- Adição:
 - Quando o aprendente acrescenta um morfema, ou uma palavra não adequada.
- Omissão:
 - Quando o aprendente suprime um morfema, ou uma palavra necessária.
- Ausência de ordem oracional:
 - Quando o aprendente organiza mal a oração.
- Má formação de palavras ou estruturas:
 - Quando o aprendente utiliza um item de forma equivocada

Segundo outro critério, este proposto por Corder, e baseado no seu contributo no âmbito do argumento que a interlíngua possui sistematicidade (1973), o erro deve ser analisado por níveis:

- Erro fonético-fonológico:
 - Afecta pontos referente a confusões causadas por oposição fonológica que não existem na língua na língua em estudo, ou a confusões motivadas pela existência de sons distintos na LM do aprendente.
- Erro ortográfico:
 - Afecta a forma gráfica das palavras.
- Erro morfológico:
 - Corresponde à forma da palavra.
- Erro sintáctico:
 - Corresponde à construção dos enunciados.
- Erro léxico-semântico:
 - Afecta o significado das palavras.
- Erro discursivo:
 - Afecta a construção discursiva dos enunciados.

Um terceiro critério baseia-se nos contributos de Selinker (Interlanguage, 1972) e de Richards (Error analysis: perspectives in Second Language Acquisition, 1974). Estes autores tomam como referência a origem do erro, criando diversas divisões:

- Transitório:
 - Caracteriza os erros típicos dos estados normais de progressão.
- Permanente:
 - Caracteriza os erros que tendem a manter-se na interlíngua dos aprendizes.

Que podem resultar de fenómenos de:

- Interferência;
- Problemas intralinguísticos¹⁴.

Os erros resultantes de fenómenos de interferência, apresentados abaixo, são classificados como erros de:

- Produção
- Subprodução
- Superprodução
- Má interpretação
- Hiper correcção

Enquanto que os erros intralinguísticos podem dar-se por:

- Simplificação:
 - Quando o aluno simplifica a regra da LE que está em estudo;
- Generalização:
 - Quando os aprendentes alargam determinadas regras da língua em estudo a contexto desadequados;

¹⁴ Erros intralinguísticos podem se confundir com erros interlinguísticos. Neste âmbito, convém ter presente que um erro intralinguístico não tem uma relação com a língua materna do aprendente, mas sim um erro que os próprios nativos da língua com frequência. Um bom exemplo será a falta de concordância de “*le*” e “*les*”, tal como no seguinte exemplo: “*El ministro le pidió a los productores que tengan paciencia*”.

- Indução:
 - Deriva da forma com que um elemento linguístico foi apresentado aos aprendentes e como estes o praticaram;
- Produção excessiva:
 - Quando os aprendentes repetem estruturas, repetindo-as desnecessariamente.

Um último critério, o pedagógico, reflecte o tipo de produção que se analisa. Neste âmbito destacam-se erros que se podem classificar de:

- Compreensão:
 - Quando se trata de um elemento de compreensão escrito, ou oral.
- Produção:
 - Quando se trata de um elemento de produção escrita ou oral.
- Individuais:
 - Quando se trata de um elemento elaborado por um único aluno.
- Colectivos:
 - Quando se trata de um elemento elaborado por mais que um aluno.
- Oraís:
 - Quando se trata de um elemento de produção oral.
- Escritos:
 - Quando se trata de um elemento de produção escrita.

Com esta “nova” consciência do erro, resulta uma das contribuições mais importantes para este enfoque, ou seja, o erro passou a ser algo proveitoso para o processo de aprendizagem porque representa um passo significativo no processo de aquisição de uma L2/LE. Estes processos foram mais tarde classificados de estádios de aprendizagem.

4.4. ERROS FREQUENTES NO INÍCIO E FINAL DO 3.º CICLO: ESTUDO EMPÍRICO

As produções escritas analisadas resultaram de um esforço em articular o programa do 7.º ano com o programa do 9.º ano, juntamente com o núcleo de estágio de Inglês e Espanhol da Escola Secundária Almeida Garrett¹⁵. Este esforço implicou encontrar um momento em que fosse possível às colegas estagiárias recuperar com uma das suas turmas do 9.º ano um tema transversal ao programa do 7.º ano. Depois de um esforço significativo, acordou-se que o ponto comum passaria pela temática “*rutinas diárias*”. No caso do 7.º ano a produção escrita foi operacionalizada numa regência, onde através do estudo da vida de uma personagem fictícia chamada *Miguel*, procedia-se a uma abordagem às irregularidades do Presente do Indicativo e a uma revisão do léxico das rotinas diárias. No caso do 9.º ano, o tema das rotinas apareceu no âmbito de uma abordagem a comportamentos não-saudáveis (fumar, beber, alimentação e drogas), sendo que a produção escrita foi operacionalizada na última aula da unidade, onde os discentes reflectiam sobre hábitos e rotinas saudáveis. Independentemente da complexidade do tema do 9.º ano, a instrução para a produção escrita foi transversal aos dois níveis: “*describe, com el máximo detalle, tus rutinas diárias*”. A instrução foi alvo de estudo, pois era imprescindível implicar o uso de estruturas que o 7.º já conhecia, de forma a não colocar estes alunos numa desvantagem significativa.

Para a análise das produções escritas tomei dois critérios com base no sistema de avaliação do GAVE¹⁶. No que respeita a pragmática, a composição só seria analisada, como amostra para o presente estudo, se correspondesse

¹⁵ Formado pelas colegas Ana Crista e Méliça Caetano.

¹⁶ Sistema utilizado para a correcção dos exames intermédios de inglês do 9.º ano.

ao tema pedido. No que concerne a componente linguística, a produção escrita só seria corrigida se tivesse mais que 50 palavras. Tendo em consideração este passo, foram analisadas 18 produções escritas do 7.º ano e 28 do 9.º ano.

Prévia à análise também foi tido em consideração quais os erros estudar. Tendo em conta a faixa etária dos aprendentes e o programa da disciplina, decidi proceder a um levantamento dos erros segundo o critério gramatical. Dentro deste critério, escolhi centrar a minha análise nos erros morfológicos, sintácticos/morfossintácticos, mais concretamente em paradigmas verbais. Esta delimitação da minha análise é quase óbvia. A unidade operacionalizada no nível I, centrava as regularidades e irregularidades do Presente do Indicativo, e no caso do nível III, prevê-se que aluno já aplique correctamente todos os tempos verbais do indicativo, as formas do gerúndio e do imperativo, para além de conseguir conjugar verbos no presente do conjuntivo. Por outras palavras, é na categoria gramatical que existe um número mais elevado de erros (ou de falhas). Neste âmbito tiveram-se em consideração erros por formação incorrecta do género e/ou número. Estes erros são frutos de confusão ou desconhecimento da regra.

1. Erros que não provocam uma alteração significativa.

a. Verbos que possuem uma alteração vocálica na sílaba tónica.

No livro *Análisis de Errores en la interlengua de Brasileños aprendices de español* (Durão, 2004, p. 123), a autora esclarece que, entre as variações que o verbo pode sofrer, uma é o ditongo. Muitos verbos espanhóis sofrem de uma alteração na última vogal da raiz do verbo, onde este recebe o acento tónico. Na maior parte dos casos, a vogal afectada transforma-se em ditongo. Quando isto ocorre, as vogais ditongam da seguinte maneira: -e/-ie; -o/-ue; -i/-ie. Em português não existe tal irregularidade o que provoca grande dificuldade para o aprendente luso de espanhol. Da análise realizada no âmbito das produções recolhidas, encontraram-se um total de 21 erros no 7.º ano e 6 erros no 9.º ano. Os erros encontram-se agrupados abaixo.

1. E > IE

Produções escritas dos alunos do 7.º ano	Formas correctas
Yo me desperto las siete en punto	Me despierto a
Las clases empeza a las 8h15	Empiezan
(...) pero antes merendo	Meriendo
Después me divirto jugando la play	Divierto
...no entendo nada de la clase matemáticas	Entiendo
Mi madre desperta-me todos los días	Me despierta
Las clases comezan a las ocho	Comienzan
... de comer las clases comeza a las dos	Comienzan
Merendo leche con chocolate y pan	Meriendo

Produções escritas dos alunos do 9.º ano	Formas correctas
Me desperto a las ocho en punto	Despierto
Me divirto en el ordenador	Divierto

2. U > UE

Produções escritas dos alunos do 7.º ano	Formas correctas
Joego en mi ordenador	Juego
Antes de dormir jogo playstation	juego

Produções escritas dos alunos do 9.º ano	Formas correctas
Não foram identificados erros com a presente irregularidade	

3. O > UE

Produções escritas dos alunos do 7.º ano	Formas correctas
(...) a las 22:00 acosto-me	Me acuesto
Yo me acosto a las diez y media	Me acuesto
Yo me acosto a las <i>diece</i> en punto	Me acuesto
Y finalmente me acosto	Me acuesto
Almozo en la casa de mi abuela	Almuerzo
Volvo a casa a las 19h30	Vuelvo
No durmo la siesta porque...	Duermo
No volvo a casa porque tenho ATL	Vuelvo/Tengo
No puesso ver la tele porque mi hermano ...	Puedo
Voy para la cama y dormo	Duermo

Produções escritas dos alunos do 9.º ano	Formas correctas
Después almozo y me cepillo los dientes	Almuerzo
Me voy a acostar ...	Acostar
A las 23:00 voy a acustar-me	Me acuesto
Yo durmo un poco por la tarde	Duermo

4.5. CONCLUSÕES IMEDIATAS

O processo de ditongação deveria existir, tanto que, os verbos identificados estão no presente do indicativo. Nas produções escritas do 9.º ano existem, tal como previsto, outros tempos e formas verbais, mas o número de erros resultantes da conjugação de verbos no presente do indicativo foram contrastivamente reduzidos. Contudo, devida à interferência interlinguística, os alunos, dos dois níveis, utilizam formas do português,

porque a irregularidade desta conjugação verbal é contrastiva nos dois idiomas.

No caso do 7.º ano, a abordagem do tema gramatical era recente e carecia de mais trabalho de sistematização. No caso do 9.º ano, o erro parece estar fossilizado e necessita de um trabalho individualizado com o(s) aluno(s).

Ora, o fenómeno da transferência é frequente com alunos lusófonos. Torna-se pertinente desenvolver este tema de forma a melhor entender os erros acima identificados.

Desenvolvido no âmbito da psicologia, a transferência considera que, quando se tenta aprender algo novo, o aprendente procura equiparar o conhecimento novo com algo já estudado. Atendendo a este pressuposto, é seguro afirmar que os conhecimentos anteriores do aprendente influenciarão a forma como se adquire o novo conhecimento. No livro *La interlengua* (Durão, 2007), a autora faz referência ao Investigador Jarvis¹⁷, que defende que a transferência linguística implica uma relação estatística importante entre alguns rasgos do desempenho entre a interlíngua do aprendiz e a respectiva LM. Esta visão indica que a partir da LM do sujeito, pode-se entender o que acontece na interlíngua do aprendente.

Neste âmbito trata-se de transferir estruturas já conhecidas da LM do aprendente à L2/LE, ou seja, transferir estruturas do Português para o Espanhol, proporcionando casos, tal como os apresentados, de interferência. Devida às particularidades do presente relatório, e nomeadamente ao limite de páginas, não procederei a uma classificação dos erros de produção no âmbito dos textos estudados¹⁸.

¹⁷ Jarvis, S. (2000). Methodological in rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*. 50/2. 245 – 309.

¹⁸ Contudo, caso houvesse dimensão para tal classificação, os erros de produção seriam classificados em erros de: substituição, decalque e criação de palavras novas (Selinker, 1972)

4.6. CONCLUSÕES PROSPECTIVAS: POSSÍVEIS CAMINHOS A PERCORRER PARA A SUPERAÇÃO DO ERRO

Graças a muita da investigação operacionalizada no âmbito da interlíngua, o erro aparece, hoje, como um ponto central de investigação sobre aprendizagem e um elemento importante no processo de aquisição de uma LE/L2. Contudo, os erros destacados no ponto 4.4. são a ponta do iceberg.

A correcção dos erros é um elemento fundamental. Muitas vezes encontramos erros em momentos escritos de avaliação que, no caso de provas escritas, são devidamente identificados, mas logo, raramente são tratados. Segundo Moliné e Hilt (Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento, 2004, pp. 104 - 106), para uma terapia eficaz do erro, é necessário ter em conta algumas variáveis.

Primeiro, será importante ter em consideração o lado afectivo do aprendente. Os alunos são sensíveis e podem reagir mal ao erro, caso não se tenha cautela na forma como se alerta para tal. Por isso, será necessário apostar no reforço positivo. Devemos explicar ao aluno que se apreciou o esforço realizado e identificar o que aluno está a operacionalizar bem. Depois, apresentam-se algumas sugestões para melhorar ainda mais, apontando actividades dirigidas ao incremento de estratégias de aprendizagem, ou seja, como pode aprender mais, e rapidamente. Desta forma, o professor não precisa de despender uma aula para rever um conteúdo, nem de perder tempo extralectivo. Ao apontar o caminho certo, o aprendente responsabiliza-se pelas suas próprias aprendizagens.

Outra questão levantada pelos autores, passa pelo contexto em que ocorre o erro. Será um erro exclusivo de um aluno do grupo, ou será que há mais alunos a cometer o mesmo. Neste âmbito é necessário considerar também se se referem a erros relacionados com itens recém tratados, ou de um problema de interferência com a LM ou outra LE.

Será importante atender ao tipo de erro e conseqüentemente isolar o mesmo, percebendo os contornos linguísticos concretos.

Algo também relevante é a quantidade de erros identificados. No caso de um aluno apresentar muitos erros, é importante que o aluno não seja confrontado com todos os erros em simultâneo. Tal, poderia alimentar uma falsa ideia que o discente não é capaz de superar as suas dificuldades.

Por outro lado, será importante reflectir sobre quais os erros que queremos reparar. Não será significativo emendar determinados erros se os alunos estão num nível inicial.

Moliné e Hilt (2004, p. 105) consideram que:

la selección de ejercicios y/o actividades específicas para el problema en cuestión donde no se mezclan diferentes aspectos de la lengua para guiar al alumno hacia una reflexión metalingüística sobre error mismo, es decir, focalizar su atención sobre la estructura particular de la lengua con la que tiene problemas.

Tendo em consideração que a língua é um instrumento de interacção social, poderá ser recomendável o uso de material autêntico, criando um contexto que os alunos possam comprovar, e conseqüentemente corrigir, as suas hipóteses de forma natural, espontânea e clara.

Para garantir a superação do erro, o docente precisa de estar disponível, primeiro, para identificar os erros. Logo, terá que encontrar um compromisso para que o aluno não realize actividades de consolidação, revisão, e outras, sem que depois exista *feedback*. Por outro lado, é importante que o professor esteja disponível para a discussão do erro. Caberá ao professor encontrar a forma de motivar os alunos para a correcção e trabalhar uma autonomia crescente da aprendizagem dos discentes.

A correcção, e conseqüente superação do erro, nem sempre resulta em êxito após uma primeira tentativa. Claro que, se o aprendente, autor do erro, não for activo neste processo, dificilmente se alcançarão resultados. Daí que o

tratamento didático do erro deve revestir-se de motivação e levar o aluno a melhorar o seu domínio da língua alvo.

5. APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁCTICA

Neste capítulo optei por escolher uma UD que reflectisse um conjunto de boas práticas operacionalizadas ao longo da PE II e III. Nesse sentido, e atendendo que ao longo do *corpus* do presente relatório, referi detalhadamente as actividades operacionalizadas ao longo PE I, optei por escolher a última unidade operacionalizada no âmbito do inglês, na PE III, unidade que privilegia uma abordagem comunicativa e vem dar seguimento a uma aula com base nos princípios do CLIL¹⁹. Por outro lado, a unidade prevê a operacionalização de uma tipologia de trabalho-projecto, que implica um trabalho colaborativo e cooperativo e a incorporação de *arts and crafts* na sala de aula de inglês. Desta forma, lograrei dar prova que a minha prática teve por base, não só os documentos internacionais, mas o programa de inglês do 3.º ciclo.

¹⁹ A aula em questão abordou conteúdos das ciências naturais, especificamente a emissão de gases que provocam o efeito estufa e estratégias para reduzir a emissão dos mesmos (*How can you reduce your Carbon footprint?*).

5.1. UNIDADE DIDÁCTICA: *THE FUTURE*

Lesson Rationale

The present lesson rationale aims to describe and justify the methodology, strategies, materials and resources I will use in the two lessons²⁰ I designed for the 7thA.

Each lesson was prepared to accommodate the characteristics of the group and emphasize all four skills: listening, speaking, reading and writing. The unit as a whole is highly influenced by a communicative approach, which is, not only the methodological approach suggested by the national curriculum²¹, but also a stand point for language teaching in the 21st century. The unit also aims to develop student's intercultural awareness, an attitude towards language teaching that will, in the words of John Corbett, develop student's intercultural communicative competence (2003, p. 30).

Regarding the class, the 7th A is an extremely heterogeneous group and consists of twenty nine students (13 girls and 16 boys) varying from 11 – 17 years of age. As an observer I have realized that several students are highly unenthusiastic towards school and tend to present an unpleasant behavior.

As the first lesson is concerned, I will start off by recalling what Ss did in their previous lesson (taught by my colleague). After doing so, I will project a PowerPoint presentation, where I'll guide Ss to speculate about the letter R. Once a significant number of words have been suggested, I'll forward the presentation by asking Ss if they are familiar with the 3 R's (reuse, reduce and recycle). Once they acknowledge these three words and copy them to their notebook, speculation will grow, when I refer that nowadays people have

²⁰ The lesson will be taught on the 23rd and the 28th of May.

²¹ Programa Curricular Inglês de 3.º ciclo (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

upgraded the 3 R's to the 5 R's (reuse, reduce and recycle, refuse and reform). As before, Ss will copy the information presented.

I will continue the lesson by asking: *if there was a song named the 3 R's, what would it discuss?* Once Ss provide feedback, I'll handout worksheet 1 and ask Ss to try to fill in the gaps with the featured words in pairs. I will elicit Ss to share their answers and will play the song to check their answers. Once the listening is over, I will begin bridging the grammar part of this lesson. First, I'll ask "Will you recycle in the future?" and follow up the question with "what will you do?" As Ss inductively use the future simple, I will present the form (subject + will + verb) and guide Ss to use the verb to recycle in the affirmative, the verb to reduce in the negative and the verb to reuse in the interrogative. Once Ss copy the information featured in the PowerPoint presentation, I will continue by asking Ss when we use such a tense and will ultimately present its use.

In order to practice this grammar item, Ss will complete page 144 of their course book (Teixeira & Menezes, 2012). After correcting the practice activities, I will explain that their homework will be focused on the grammar activities featured in worksheet 1.

Regarding the second lesson, after a brief recap of the previous lesson, I will check who completed the assigned homework and guide Ss throughout the correction of the practice activities. At this point I will be on the lookout for residual doubts and questions regarding this verb tense.

By recovering the theme of the previous lesson, I will begin to create a context to continue studying Global warming. As the class speculates about the impact of global warming on food, I will ask Ss to retrieve worksheet 1. Ss will read about the topic and answer question on the text in order to check their reading comprehension.

After correcting the reading comprehension activities, I'll ask Ss: *what will the world look like in 2050?* Because some Ss will have a hard time answering without further support, I will have short video clip ready to provide an audio-visual stimulus and activate thinking skills. Once concrete examples have been

discussed, I will explain that we'll be undergoing a short class project and begin giving a clean sheet of paper. The project at hand will articulate multiple intelligences and provide a significant closure regarding the study of the future simple for the time being.

After handing out a sheet of paper per S, I will lead the group to fold the clean sheet of paper into a type of (pocket) mini book. Once folded, Ss will be asked to write the title of their book on the cover "what will the world look like in 2050?" Later, Ss will be paired with a colleague and will be instructed to come up with five ideas in order to answer the question. Ss will also be asked to write down their predictions with a pencil and will be told that they will need to search for pictures at home to exemplify their predictions.

In order to check task accomplishment and gather further feedback from Ss work, I will activate a cross interaction so different pairs can ask each other "how will the world look like in 2050?". By the end of the lesson, Ss will be reminded to finish their mini books and will be informed that they'll have to turn in their projects for evaluation by the following lesson.

As I go through each step of these lessons and try to anticipate questions and upsetting behaviour, I recall Carol Read's CBG (Catch them Being Good). During these two lessons I'm truly going to try to give sufficient positive feedback in order to influence interest and positive participation. It's extremely easy to snap at a student who's distracted, but we often forget to praise good behavior. In the words of Carol Read: *Praise communicates messages about what you value and think is important. It is therefore important to praise things that go beyond work and effort if you value these as well*²².

As I further reflect on specifics, I have focused some attention to Scrivener's chapter on classroom management, especially on subchapter 9

²² Quote extracted from Carol Read's blog *ABC of Teaching Children*:
<http://carolread.wordpress.com/2010/09/28/p-is-for-praise/>.

(How to prevent learning) (Learning Teaching – the essential guide to english language teaching, 2011, p. 75). I have thoroughly considered the advantages of moments of silence and I'm willing to accept them as part of the learning process. I've also considered what Scrivener calls *flying with the fastest*. As each lesson moves on I will focus on getting answers from every student and avoid moving with the top students.

Regarding materials I have tried not to over adapt the resources I've selected, since I share Pinter's (2006, p. 124) view on authentic materials:

Using authentic texts encourages children to guess vocabulary from context and make use of other clues such as illustrations. It is important to remember that they do not need to understand everything to enjoy such texts. Authentic materials can be a great source of interest and motivation [...]. Adapting original texts is certainly a way of supporting children and allowing them to access a wider range of materials.

The great thing about being a student teacher is knowing that no matter how much I try, this isn't a one year process. In the words of Scrivener: "*You teach and you learn – and the two things are intertwined. Outside and inside the class, you live and you learn*" (2011).

As I realize I'm going to learn a lot about myself and about my students during (and after) this lesson, I'm keen on not setting my ideas in concrete, and remain open to the possibility of being wrong. In fact, these lessons will allow me to develop *a language pedagogy that is principled and localized, determined by the teacher(s) informed by reflection, on experience and other professional knowledge sources*²³.

²³Quote based on Penny Ur's presentation, featured in APPI's 2013 annual conference (27th of April, 2013).

In the end, I hope I can influence good behavior and great positive attitudes towards language learning by remembering Carol Read's 5 'F's for managing *children* positively: friendly, firm, fair, flexible and fun.²⁴

Image XII: *B is for behaviour*



²⁴ Featured in: <http://carolread.wordpress.com/2010/01/20/b-is-for-behaviour/>.

UNIT PLAN

Theme: City life 2 Lesson: 45 + 90' (23 rd & 28 th May)	7th Grade	Class A
Student Teacher: Carlos Lindade		

Subtopics	Objectives	Strategies/Activities	Aids	Language work	Evaluation
<p>Climate change & The Future</p> <ul style="list-style-type: none"> - Global warming - The 3 R's - What will your city look like in 2050? 	<p>Students will:</p> <p>Cognitive</p> <ul style="list-style-type: none"> - Widen their vocabulary range within the subtopics. - Identify different types of routines - Develop strategies for handling vocabulary (deducing, guessing from context...) - Demonstrate their understanding of oral and written texts by doing different types of exercises - Recognize different prepositions and adverbs - Increase their accuracy on how we use prepositions (at, in, on, before/ after) and 	<ul style="list-style-type: none"> - Future Simple - Using connectors - Identifying climate issues - Listening to a song about shopping - Analysing pictures and sentences - Matching - Answering personal questions - Question/answer - Note taking - Describing pictures - Table filling 	<ul style="list-style-type: none"> - Notebook(s) - Workbook - Pencil(s) - Pen(s) - Computer - Data show - Pen drive - Speakers - PowerPoint presentation - Pointer - Whiteboard - Markers 	<p>Lexis related to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Urban Facilities - The Future of Planet Earth. - Global warming - 3 R's - Future technology - Grammar - Future Simple (Prediction) - Communicativ 	<p>Formative</p> <p>evaluation through</p> <p>direct observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Punctuality - Participation in class - Interest - Use of the English language in the classroom

	<p>adverbs of frequency (never, rarely, sometimes, often, usually, always)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apply grammar items in context. - Develop their speaking skills through participation in class activities. - Use the acquired lexical and functional knowledge to participate in classroom tasks. - Evaluate their own progress. <p>Affective:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be sensitive to the theme of the lesson - Interact with other students - Interact with the teacher - Show enthusiasm for the tasks - Participate willingly in the different tasks - Develop their self-confidence 	<ul style="list-style-type: none"> - Reading and matching - Gap filling - Completing sentences - Asking and answering questions in pairs - Revising the content of the lesson 	<ul style="list-style-type: none"> - Teacher produced worksheets 	<p>e intentions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussing Global warming - Expressing future outcomes for Planet Earth - Speculating about the future 	
--	--	--	---	--	--

6. CONCLUSÃO

6.1. DOS 0 AOS 100, E AGORA?

Aproveito o presente apartado para apresentar três conclusões diferentes.

Primeiro, cabe-me reflectir sobre a transformação que representou o MEIFE da minha formação inicial docente. No dizer de Sá-Chaves:

Uma das questões fulcrais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores parece-nos ser a reflexão sobre a questão da sua identidade profissional. (...) a matriz identitária resulta da confluência de factores de natureza histórica, psicológica, sociológica, ecológica, filosófica e epistemológica (...) (2000, p. 54)

Neste sentido quero afirmar que todas as aprendizagens adquiridas no âmbito da minha formação inicial (licenciatura) influenciaram positivamente no presente mestrado. Hoje, encaro-me como um *professor reflexivo*, que procura ter uma postura crítica e consciente relativamente a todas as problemáticas que rodeiam a profissão docente, e não apenas no que respeita à acção docente propriamente dita. Aliás, por ser um professor reflexivo, quero ser um agente activo na minha formação contínua e no desenvolvimento da Escola. Sinto-me totalmente comprometido com o sucesso de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e preocupado em estabelecer uma partilha de saberes crescente junto dos meus pares.

Uma segunda conclusão passará por dedicar algumas linhas ao meu projecto de investigação.

Com o estudo empírico que operacionalizei, creio que levantei mais questões do que propriamente respostas. Partindo do princípio que o erro é

uma manifestação da interlíngua do estudante, um estudo mais sistemático poderia resultar em novas atitudes ante o erro, nomeadamente uma visão mais concertada sobre como potenciar a autonomia do aprendente luso de Espanhol. No caso dos erros dos alunos do 7.º ano, há expectativas que os alunos colmatem as suas dificuldades antes da conclusão do 3.º ciclo. Contudo, no caso dos discentes do 9.º ano, os erros identificados nas produções escritas, e partindo da possibilidade que o erro está fossilizado, é provável que este jamais seja ultrapassado, pois muitos terminarão um ciclo de estudos, e poucos serão aqueles que quererão continuar a estudar a língua espanhola num nível de continuação no Ensino Secundário.

Com um estudo mais aprofundado, envolvendo mais turmas, mais professores e mais recursos, seria possível entender que tipo de posturas apresenta o docente (português) de espanhol ante o erro²⁵ e que tipo de instrumentos operacionaliza para ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem. Contudo, tal estudo só seria possível numa perspectiva longitudinal, no âmbito de uma formação de 3.º ciclo (doutoramento).

Para concluir, poderá parecer invulgar ter iniciado o presente relatório com uma reflexão sobre o meu percurso antes e durante o MEIFE, contudo, considero que só assim seria possível entender um pouco melhor o trabalho que desenvolvi ao longo destes dois anos de formação (embora, nem tudo tenha sido evidenciado no presente relatório).

Cabe-me afirmar que um dos próximos projectos a realizar, passará pela conclusão do Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira

²⁵ Aliás, Corder (1967), afirma que o erro tem um triplo significado:

Para o professor, o erro poderá indicar onde chegou o aprendente na sua aprendizagem e o que falta trabalhar para alcançar uma meta;

Para o investigador, o erro proporciona indicações de como se aprende ou se adquire a língua;

Para o aprendente, o erro é uma forma de verificar hipótese sobre o funcionamento da língua que se está a aprender.

(MELSLE) no ILCH da UM. Por outro lado, também passará pela formalização da minha candidatura ao curso de 3.º ciclo (doutoramento) em Educação na Universidade de Santiago de Compostela, formação que procurarei articular para o âmbito da Educação das LE.

Também fruto do MEIFE, resultará uma nova tentativa de publicação na revista *“Azulejo para el Aula de Español”*.

Espero que o mercado editorial se mostre disponível para acolher jovens professores com ambições de publicação de materiais didácticos, pois é efectivamente um grande sonho meu trabalhar no âmbito da análise e criação de manuais escolares.

Parto muito grato pelas aprendizagens que adquiri na ESE, a um nível académico, mas também feliz por saber que esta formação também impactou positivamente o meu crescimento pessoal e terá reflexos duradouros na minha prática futura.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadía, P. M. (2000). *Métodos y enfoque en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Bento, C., Coelho, R., Nicola, J., & Sandie, M. (2005). *Programa de generalização do Ensino do Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Cerrolaza, M., & Cerrolaza, O. (1999). *Como trabajar con libros de texto*. Madrid: Edelsa.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. London: Multilingual matters, Ltd.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, *V(4)*, 161 - 170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, *9, (2)*, 147-160.
- Dias, A., & Mourão, S. (2006). *Inglês no primeiro ciclo: práticas partilhadas*. Porto: ASA.
- Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º anos) - orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Durão, A. B. (2004). *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel (2.ª edição).
- Durão, A. B. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.
- Escamilla, A. (1995). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Madrid: Edelvives.
- Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria. En J. Zanon, *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

- Europa, C. d. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA.
- Harmer, J. (s.f.). *The art of presentation – how to teach teachers and other 'important' matters*. Recuperado el 22 de Novembro de 2012, de Jeremy Harmer's Blog: <http://jeremyharmer.wordpress.com/>
- Instituto_Cervantes. (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 21 de 06 de 2013, de Instituto Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Lindade, C. (2012). Hay qué estar a la última. *Azulejo para el aula del Español* (págs. 73-80). Badajoz: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- McWilliams, B. (1996). *Some Basic Principles for Storytellers*. Recuperado el 13 de Junho de 2012, de The are of telling stories: <http://www.eldrbarry.net/clas/ecem/bpsc.pdf>
- Moliné, R. R., & Hilt, A. d. (2004). *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Madrid: Edelsa.
- Pedersen, E. M. (1995). *Storytelling and the Art of Teaching*. Recuperado el 13 de Junho de 2012, de English Teaching Forum: http://oelp.uoregon.edu/Forum_1995_v33_Pederson_Storytelling.pdf
- Pérez, A. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas – Evolución Histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Read, C. (s.f.). *Ideas, tips and resources for primary language teachers*. Recuperado el 21 de Novembro de 2012, de Carol Read's ABC of Teaching Children: <http://carolread.wordpress.com/>
- Richards, J. C. (1974). *Error analysis: perspectives in Second Language Acquisition*. Longon: Longman.
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2009). Prática de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber e Educar* (14).

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão, Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro (UIDTFF).
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching – the essential guide to english language teaching*. London: MacMillan Books. 3.ª Edição.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 10, (3), 209-231.

Documentos Legais

- Programa de Espanhol – 3º Ciclo*. Ministério da Educação, DGIDC, 1997a.
- Programa de Inglês – 3º Ciclo*. Ministério da Educação, DGIDC, 1997b.

Bibliografia adicional

- ALEXOPOULOU, A. (2005) *aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores*, estudios de lingüística aplicada, julio, año/vol. 23, número 041, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 101-125;
- Artos, S. V. (2005). *La Enseñanza de la Gramática del Español como Lengua Extranjera a Lusófonos* in Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y ASELE.
- Artos, S. V. (2006). *La Cortesía en la Enseñanza del ELE a Lusófonos* Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Oviedo y ASELE.
- Bordón, T. (2006) *Evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros;

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. London: Pearson/Longman. 5.^a edição;
- Carita, M. de L. (1999). *Hetersemânticos- Hetersemánticos, Falsos amigos entre o português e o Espanhol*, Instituto de inovação educacional, Ministério da Educação;
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP;
- Duarte, C. A. (2005). *Diferencias de usos gramaticales entre Español y Portugués*. Madrid: Edinumen. 2.^a edição;
- Griffin, K. (2011). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros. 2.^o Edição;
- Llach, M. P. A. (2006). *La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: universidad de Oviedo – servicio de publicaciones;
- Teixeira, I., & Menezes, P. (2012). *Move on*. Lisboa: Texto Editora.
- Tomlinson, B. (ed.). (2011). *Materials development in language teaching*. CUP;
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Essex: Longman Handbooks for Language Teachers.

7. ANEXOS

- | | |
|---|-----------|
| 1. <i>Lesson Plan I</i> | <i>a</i> |
| 2. <i>Lesson Plan II</i> | <i>f</i> |
| 3. <i>PowerPoint Presentation</i> | <i>i</i> |
| 4. <i>Worksheet 1 – Jack Johnson: The 3 R's</i> | <i>o</i> |
| 5. <i>Publicação na Revista: Azulejo para el aula del Español</i> | <i>s</i> |
| 6. <i>Alguns exemplos das produções escritas estudadas</i> | <i>dd</i> |
| 7. <i>Planificação da aula de sensibilização</i> | <i>gg</i> |