

Orientação

Agradecimentos

A elaboração de um trabalho desta natureza implica sempre alguns sacrifícios, por isso, os primeiros agradecimentos deste relatório são para a minha família e amigos, por compreenderem as minhas ausências e por estarem sempre disponíveis para me ouvir.

Agradeço aos meus professores do Curso de Mestrado da ESE que me possibilitaram chegar a esta fase com os seus ensinamentos, críticas e desafios.

Aos professores supervisores que me acompanharam dedico um agradecimento muito sincero e especial pelos momentos que dedicaram a apoiar-me e a aconselhar-me e que em muito contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras cooperantes que me acolheram e me ajudaram no desenvolvimento da minha identidade de professora, muito obrigada.

Aos alunos das turmas de Prática Educativa, agradeço pelo ambiente que se criou e pelo apoio e colaboração que sempre demonstraram.

Last but not least, à Denisse, à Samanta e ao Jorge, por todo o apoio, cumplicidade e amizade.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do estágio de Prática Educativa I, II e III, do curso de 2.º ciclo do Mestrado em Ensino do Inglês e Francês ou Espanhol no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação.

Ao longo deste relatório reflecto sobre as minhas práticas, incidindo em dois aspectos basilares para a realização deste trabalho: o modo como se processam as estratégias que concorrem para que seja possível promover a interacção oral dos alunos em sala de aula, e conseqüente desenvolvimento da sua competência comunicativa em língua estrangeira; e a forma como planifiquei actividades assentes em recursos diversificados, nomeadamente, jogos, histórias, *flashcards*, vídeo, *roleplay*, canções e debate.

De forma a documentar as minhas reflexões, faço uma análise a algumas planificações de aulas em que utilizei os recursos mencionados, incluindo algumas imagens ilustrativas desses momentos.

Concluo o relatório tecendo algumas considerações finais sobre o percurso que tracei na qualidade de aluna deste mestrado e de futura professora, reflectindo sobre alguns aspectos que considero relevantes na construção da profissionalidade docente.

Palavras-chave: estratégias, aprendizagem, interacção oral, motivação, planificação de aula

Abstract

This report was developed in the context of the Educational Practice I, II and III training of the 2nd cycle Master's degree – Master in English and French or Spanish Teaching in Basic Education of the ESE School of Education.

Throughout this report I reflect on my practices, focusing on two key aspects for the fulfillment of this work: how strategies are carried out in order to allow the promotion of the students' oral interaction in the classroom, and consequent development of their communicative competence in foreign language; and the way I planned the activities supported in diversified resources, namely games, stories, flashcards, video, roleplay, songs and debate.

In order to document my reflections, I carry out an analysis to several lesson plans where I used the mentioned resources. In this analysis I include some images to better illustrate those moments.

I finish this report by weaving some final considerations regarding my path as a student of this master's program, as well as a future teacher, reflecting on some aspects relevant to the development of the teaching profession.

Keywords: strategies, learning, spoken interaction, motivation, lesson planning

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS EM QUE DECORREU A INTRODUÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL	12
2. ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO ORAL NA APRENDIZAGEM DA LE/ NAS DIFERENTES PE	23
3. ANÁLISE DE BOAS PRÁTICAS	37
3.1. INTRODUÇÃO	37
3.2. JOGOS.....	37
3.3. HISTÓRIAS.....	45
3.4. FLASHCARDS	47
3.5. VÍDEO	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
BIBLIOGRAFIA.....	55

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Tabuleiro e cartões do jogo “At the zoo”	39
Ilustração 2: Flashcards representativos da história	39
Ilustração 3: Personagem Ricitos de Oro.....	40
Ilustração 4: Poster representativo da casa	40
Ilustração 5: Conjunto de 2 dados com os membros da família e divisões da casa	40
Ilustração 6: Puzzle	43
Ilustração 7: Exercício para relacionar as imagens com as designações das disciplinas.....	44
Ilustração 8: Palavras cruzadas.....	44
Ilustração 9: Flashcards representativos do tópico "comida"	47
Ilustração 10: Flashcard representativo dos desportos radicais.....	48
Ilustração 11: Flashcard de pré-visionamento da entrevista	48
Ilustração 12: Anúncio da Red Bull.....	49

INTRODUÇÃO¹

O presente Relatório Final de Estágio é o resultado da reflexão sobre a minha experiência em contexto escolar no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa (PE) I, II e III do Mestrado em Ensino do Inglês, Francês ou Espanhol no ensino básico na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto e foi elaborado no cumprimento dos requisitos para obtenção do grau conferido pelo referido curso.

Subordinado ao tema “A utilização de estratégias diversificadas para promoção do domínio de referência interação oral na sala de aula” pretendo, neste relatório, analisar as minhas práticas com base nas planificações que programei e na memória que guardo das vivências em sala de aula, das estratégias e metodologias adoptadas no decorrer da PE, com o intuito de promover, em articulação, a competência comunicativa dos alunos e a dinamização dos diferentes padrões de interação aluno/aluno e aluno/professor em sala de aula.

O conceito “competência comunicativa” é aqui entendido como “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 85). Este conceito de competência comunicativa é reforçado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL), que esclarece que “[a]s *competências comunicativas em língua*² são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos (Conselho da Europa, 2001, p. 29), sendo ainda especificado neste documento que

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: *linguística*³, *sociolingüística* e *pragmática*. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A *competência*

¹ O presente relatório não segue as normas do Novo Acordo Ortográfico.

² Itálico assinalado no original.

³ Negritos e itálicos assinalados no original.

linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas (...).

As **competências sociolinguísticas** referem-se às condições socioculturais do uso da língua.

As **competências pragmáticas** dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala).

(Conselho da Europa, 2001, p. 34)

Os programas nacionais para o ensino do Inglês e Espanhol das línguas consagram este conceito de competência comunicativa “... enquanto capacidade de usar a língua de uma forma adequada e eficiente, fazendo uso de vários sistemas de competência – linguística, discursiva, estratégica, sócio-linguística, intercultural e de processo...” (Ministério da Educação, 1997, p. 41).

Ora, só é possível usarmos a língua na oralidade para comunicar se tivermos dois ou mais interlocutores. Por este motivo revelou-se importante trabalhar os diferentes padrões de interacção e relações que se estabelecem nas aulas pois, segundo Wright, “[t]eaching and learning are essentially social activities, implying role relationships between teacher and learner, learner and learner. These relationships are established, maintained, and evaluated through communication” (1988, p. 10).

Convicta de que o objectivo principal do estudo de uma língua estrangeira (LE) é conseguir comunicar nessa língua, procurei, como professora, desenvolver nos alunos as competências necessárias para que atingissem esse fim. Para tal, programei as minhas aulas respeitando os princípios que caracterizam a abordagem comunicativa:

- Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación,...
- Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada.
- Los alumnos trabajan a menudo por parejas o en grupos.

- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

(Cassany et al., 1994, p. 87)

Assim, tendo em conta o exposto, procurei dinamizar actividades que os preparassem para situações reais de comunicação, privilegiando a abordagem comunicativa, pois “[...] se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real [...] con otros hablantes de la LE;...” (Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, 2012). As minhas escolhas metodológicas e definição de estratégias procuraram traduzir essa minha convicção e, como tal, sempre que possível, culminei cada aula com uma tarefa comunicativa de expressão oral ou escrita, a qual permitia aos alunos praticar os conteúdos trabalhados ao longo da aula, como se poderá verificar nas planificações que programei e que fazem parte integrante deste relatório.

A análise que faço das planificações das minhas aulas é de facto o agente nuclear de todo este relatório, já que são estas que servem de evidências empíricas ao tema que me propus trabalhar.

No que concerne à definição do tema, este só se materializou numa fase já mais avançada do estágio, pois, apesar de termos sido alertados para a importância de definir um tema orientador da prática educativa antes de iniciarmos o estágio, a falta de experiência no desenvolvimento deste tipo de trabalho, bem como o facto de não haver nenhuma unidade curricular no 1.º ano do curso dedicada ao acompanhamento do relatório de estágio, conduziu a que tivesse iniciado o estágio sem ter um tema de investigação delineado. No entanto, havia um domínio que se revelava pertinente para investir: o domínio de referência interacção oral.

Diversos factores estiveram na génese da opção de aprofundar este domínio e, conseqüentemente, desenvolver a competência comunicativa em língua estrangeira. Por um lado, motivações de ordem pessoal, por considerar que na minha própria aprendizagem, enquanto aluna do ensino básico e secundário

nos anos 90, este domínio foi relegado para um plano inexistente: em todas as disciplinas de língua estrangeira, os únicos momentos em que “dialogávamos” em língua estrangeira estavam circunscritos à correcção do trabalho de casa ou à resposta a questões de interpretação do texto, - o que obviamente se trata de compreensão leitora e não de interacção ou produção oral. Este incitador da exploração do tema solidificou-se na fase do estágio dedicada à observação das aulas das professoras cooperantes, sendo reforçado ainda com o facto de considerar que o desenvolvimento da competência oral é um factor de máxima importância na aprendizagem da língua estrangeira, pois como defende Cassany et al. “[l]a comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas.” (1994, p. 35). Outro contributo importante para a selecção do tema foi facilitado pelo Professor Doutor Bernardo Canha, supervisor da prática educativa de língua inglesa e docente da unidade curricular de Seminário de Acompanhamento do Relatório Final de Estágio, o qual, em reunião, me ajudou a reflectir sobre os aspectos que tinham corrido melhor e pior nas minhas regências, alertando-me para o destaque que foi dado ao domínio da interacção oral.

Ao longo da fase de observação de aulas, constatei que o trabalho na sala de aula com os alunos era maioritariamente ditado pelo manual adoptado e pela necessidade do cumprimento do programa da disciplina, o que nem sempre permitia - ou previa - a interacção oral desejada entre os alunos, promovendo antes um trabalho mecanizado de resolução de exercícios. Aliado a este factor, pude observar que a falta ou reduzido leque de vocabulário dos alunos era dissuasor da sua participação oral nas aulas, já que, quando tentavam participar, recorriam à língua portuguesa como suporte e, quando a professora os incitava a tentarem usar a língua inglesa nas suas contribuições, estes acabavam por desistir. Através das minhas observações, e da análise das perspectivas de autores como Harmer (2001) e Tsui (1995), também pude compreender que por vezes os alunos também se inibem de participar por outros motivos: não perceberem a questão que se lhes coloca, ou o exercício que têm que resolver, assim como a ansiedade a que estão sujeitos quando têm

que responder a questões em LE - assunto que me debruçarei mais à frente neste relatório.

Assim, comprometi-me a trabalhar a expressão oral nas aulas para desafiar os alunos a quebrarem a barreira de entrave à participação, ajudando-os, - ou propondo aos colegas que os ajudassem -, sempre que demonstravam fragilidades relativamente ao domínio léxico-gramatical ou à compreensão das questões. Desenvolver estes domínios dota os alunos de “enunciados linguísticos” (Conselho da Europa, 2001, p. 133) fundamentais para a expressão oral, pois de acordo com McCarthy (1990, p. VIII) “(...) the single, biggest component of any language course is vocabulary...” acrescentando ainda que “..., no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wide range of meanings, communication in an L2 cannot happen in any meaningful way” (ibidem).

Do meu estudo do tema em questão, a par com a análise do Anexo 2 do Regulamento do Relatório Final de Estágio, apenso ao documento normativo Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC) - que regula o funcionamento do mestrado -, para facilitar a leitura, optei por estruturar este relatório em 3 capítulos. Inicia-se com uma *Introdução* onde identifico o tema e motivos que levaram à sua escolha, bem como a apresentação da estrutura do relatório. No primeiro capítulo, denominado *Caracterização dos contextos educativos em que decorreu a prática profissional*, relaciono essa descrição dos contextos com a pertinência da escolha do tema, uma vez que considero os contextos determinantes na selecção das estratégias a utilizar. No segundo capítulo com a designação *A expressão oral na aprendizagem da língua estrangeira*, apresento e discuto a temática, tendo havido a necessidade de o subdividir em 2 subcapítulos. O primeiro subcapítulo é dedicado ao enquadramento teórico-conceptual geral da actuação pedagógica. Neste pretende-se abordar o paradigma comunicativo, as estratégias usadas para explorar a expressão oral e a importância do desenvolvimento da expressão oral em LE. O segundo subcapítulo refere-se a uma análise de boas práticas e tem como objectivo analisar criticamente as actividades e estratégias

desenvolvidas nas salas de aula. Para a realização da análise crítica irei socorrer-me das minhas planificações, dos materiais utilizados e/ou por mim desenvolvidos, da minha memória, das minhas reflexões pós-aulas assim como dos diários de bordo. Encerro o relatório tecendo algumas *Considerações Finais*, dedicando este momento ao balanço do trabalho realizado, integrando para isso uma reflexão crítica sobre este percurso.

1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS EM QUE DECORREU A INTRODUÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

Study the student's motivation, attitudes, and the social pressures on them in order to build up a fuller picture of them as people.

(Wright, 1988, p. 62)

A análise detalhada dos contextos onde se desenvolvem as práticas educativas permite-nos conhecer, de uma forma mais aprofundada, as turmas onde vamos desenvolver o nosso trabalho e, conseqüentemente, planificar com maior rigor e de forma mais adequada às características dos alunos. Sendo este, então, um momento de recolha e análise de dados que irão influenciar sobremaneira as nossas opções de estratégias e actividades, merece o devido destaque e aprofundamento.

Segue-se uma apresentação mais pormenorizada dos contextos educativos onde desenvolvi as minhas práticas, visto considerar este aspecto nuclear na modulação da minha intervenção, já que, segundo Leite, Fernandes e Mouraz a contextualização curricular é

[e]ntendida como forma de aproximar os processos da educação escolar das realidades concretas dos alunos, [sendo] o recurso a procedimentos de contextualização reconhecido como condição necessária à organização das actividades a desenvolver com os alunos.

(Leite, Fernandes & Mouraz, 2012, p. 1)

Não podemos dissociar os alunos do meio em que vivem e das influências que esse meio exerce sobre eles, quer enquanto indivíduos, quer enquanto membros de um grupo (turma) ou ainda de indivíduos agrupados de acordo com determinada faixa etária. Só uma análise detalhada desse meio, ou dos aspectos que consideremos mais relevantes - seja pelo seu imediatismo na

influência que exercem sobre os alunos, seja mesmo pelo poder que têm sobre eles -, é que nos vai permitir obter uma imagem geral da turma onde vamos actuar e, dessa forma, ensaiarmos a nossa actuação no sentido de irmos ao encontro das suas necessidades e gostos.

A prática educativa divide-se em 3 unidades curriculares distintas: Prática Educativa I (PEI), Prática Educativa II (PEII) e Prática Educativa III (PEIII), as quais se traduzem na realização de actividades de prática supervisionada/estágio nos diferentes agrupamentos de escolas protocolados para esse efeito. Por sua vez, as actividades de prática supervisionada/estágio subdividem-se em dois momentos: um momento inicial dedicado à observação das aulas das professoras cooperantes e um segundo momento onde o estagiário lecciona as aulas autonomamente, sob supervisão das mesmas professoras.

A parte relativa à observação das aulas pode decorrer somente na turma onde vamos intervir, ou nas várias turmas onde a professora cooperante lecciona. Este momento é deveras importante pois, por um lado, permite recolher os dados necessários à caracterização da turma onde vamos exercer a nossa prática, o que vai ao encontro das palavras de Malamah-Thomas “If a teacher knows a class well, he or she may be able to predict students’ reaction to the different activities to be used in the classroom,…” (1991, p. 5) e, por outro lado, ao observarmos professores experientes em pleno exercício da sua actividade, torna-se possível analisar as diversas opções seguidas no que concerne à escolha e adaptação de estratégias e actividades para as diferentes turmas onde leccionam.

A PEI foi desenvolvida no 1.º ciclo de ensino básico e está inserida no plano curricular do 2.º semestre do 1.º ano do curso, enquanto que as PEII e PEIII foram realizadas no 3.º ciclo do ensino básico e enquadraram-se nos 1.º e 2.º semestres do 2.º ano do curso, respectivamente.

A PEI foi realizada no ano lectivo de 2012/2013 na turma do 4.º ano do Colégio Vieira de Castro no Porto, entre os dias 25 de Fevereiro e 21 de Junho de 2013, sendo o núcleo de estágio composto por mim e por mais dois colegas

de curso, sob a cooperação da docente de língua inglesa no colégio e supervisão dos docentes da ESE designados para esse fim.

No ano lectivo de 2013/2014 decorreram as PEII e PEIII nas escolas básicas EB2,3 de Mosteiro e Cávado e EB2,3 de Trigal de Santa Maria, ambas no concelho de Braga. O estágio referente à língua espanhola foi desenvolvido na EB2,3 de Mosteiro e Cávado, sendo que a PEII foi realizada numa turma do 8.º ano do ensino básico e a PEIII numa turma do 9.º ano do ensino básico, fazendo par pedagógico com uma colega do curso e desenvolvido com a cooperação da professora de Espanhol da escola e supervisão do docente da ESE atribuído a esse núcleo de estágio. O estágio de inglês decorreu na EB2,3 de Trigal de Santa Maria numa turma do 7.º ano do ensino básico nas duas PE, onde o núcleo de estágio era composto apenas por mim, com a cooperação de uma docente de Inglês e supervisão do professor da ESE apontado para esse fim.

No final de cada uma das PE era-nos requerido redigir um relatório - Relatório da PEI, Relatório da PEII e Relatório da PEIII - com uma descrição dos contextos onde decorreram as práticas, as expectativas face ao estágio e uma reflexão sobre as nossas regências à luz da conceptualização teórica das didácticas e metodologias de ensino das línguas.

Em seguida passo a apresentar mais detalhadamente os contextos educativos onde desenvolvi o meu estágio.

Como já mencionado anteriormente, o estágio de inglês no 1.º ciclo foi realizado no Colégio Vieira de Castro, concelho e distrito do Porto, no ano lectivo 2012/2013. O colégio é composto por quatro edifícios distintos e cada turma tem uma sala fixa atribuída. As salas do pré-escolar e do primeiro ciclo ficam no mesmo edifício, sito na Rua da Alegria, freguesia do Bonfim.

No primeiro ciclo, realidade onde pude exercer a prática educativa, as salas de aula estão todas equipadas com quadros interactivos, o que permite explorar uma maior variedade de recursos e implementar estratégias de acordo com as definidas no Projecto Educativo do colégio: “Reforçar competências nas Tecnologias de Informação e Comunicação” (Projecto Educativo do Colégio Vieira de Castro, 2012, p. 15). As turmas são compostas por poucos alunos,

perfazendo um total de 9 alunos no 1.º ano, 16 alunos no 2.º ano, 15 alunos no 3.º ano e 13 alunos no 4.º ano, realidade muito diferente da das escolas públicas onde as turmas podem chegar aos 30 alunos. O facto de as turmas serem pequenas permitiu implementar e testar certas actividades de exploração da oralidade, recorrendo a jogos e *surveys*, onde todos os alunos participam, algo que se iria revelar de difícil execução nas turmas maiores do ensino público, já que iria implicar que, ou diminuísse o número de actividades por aula, ou optasse por nomear somente alguns alunos para realizar determinada tarefa, ambas as opções configurando um abrandamento da evolução de cada aluno, quer pela limitação da diversidade de conteúdo, quer pela limitação da participação. Outra vantagem que oferecem as turmas pequenas é que

Small groups provide greater intensity of involvement, so that the quality of language practice is increased, and the opportunities for feedback and monitoring also, given adequate guidance and preparation by the teacher.

(Brumfit, 1984, p. 77 citado por Bygate, 1988, p. 97)

Depois de ter contactado com as duas realidades em simultâneo, ou seja, com turmas pequenas no colégio Vieira de Castro e com turmas grandes na escola EB1 da Gandra (Braga) - onde trabalhava à data do estágio -, na minha perspectiva, o número máximo do grupo de trabalho situa-se entre os 12 a 15 alunos. Turmas com estas dimensões podem permitir, nomeadamente, - para além do aspecto da diversificação de actividades já mencionado -, controlar com maior assertividade alguma situação de indisciplina, estar mais consciente da participação dos alunos e mais atenta às necessidades e preferências dos alunos em termos de actividades e tarefas didácticas, podendo, conseqüentemente, prestar um maior e melhor apoio a todos os alunos.

Numa primeira reunião entre os estagiários do núcleo de estágio e a professora cooperante foi feita uma visita ao colégio. Foi também nesta reunião que se tomaram decisões estruturantes e organizativas de toda a prática educativa. Assim, ficou definido que um dos estagiários iria desenvolver

a sua prática educativa na turma do 3.º ano, outro estagiário no 1.º ano e o 4.º ano ficaria destinado a mim. Ainda nesta reunião determinou-se o horário a que teríamos que assistir para cumprir com as horas exigidas, tendo sido acordado entre mim e a professora cooperante que iria assistir às aulas de todos os anos do 1.º ciclo.

A turma que me foi atribuída – 4.º ano de escolaridade - era composta por um total de 13 alunos, sendo 4 raparigas e 9 rapazes. Na fase inicial das observações das aulas da professora cooperante, dedicada à recolha de dados de caracterização da turma, pude verificar que, de um modo global, estes alunos eram atentos, assíduos e pontuais, participativos, motivados e ávidos de aprendizagem. Do que pude observar das aulas da professora cooperante e pelas minhas intervenções, apesar da turma ser pequena, havia distintos níveis de conhecimento da língua, nomeadamente no que se refere ao domínio de referência léxico-gramática, apresentando muitos deles um conhecimento reduzido de vocabulário, enquanto que outros já detinham um leque variado de léxico. Esta conclusão tornou-se evidente quando os alunos eram confrontados com determinada questão e não a conseguiam responder na língua inglesa, recorrendo à língua materna.

No que toca ao comportamento, de modo geral, a turma apresentava um comportamento satisfatório, apesar de haver propensão para a dispersão, o que prejudicava o ritmo da aula, pois implicava na maioria das vezes uma interrupção das actividades, quebrando a sua cadência e fluidez. Como resultado disto, não foi possível realizar determinadas actividades previstas na planificação, com conseqüente limitação na aprendizagem de vocábulos e estruturas, assim como não foi possível ter todos os momentos de interacção oral desejados.

No início do estágio foram articuladas com a professora titular de turma e com a professora cooperante, estratégias para prevenção de situações de comportamento menos positivo, tendo-se optado por manter as mesmas regras de sala de aula e rotina de abertura e encerramento da aula, já que “routines are established patterns of behaviour in which everyone knows

exactly what is expected of them and what they should do” (Read, 2007, p. 12). Logo, não faria sentido a meio do ano lectivo introduzir regras ou rotinas novas, principalmente se as existentes são promotoras de um ambiente saudável de aprendizagem e de respeito entre todos, além de que “Familiar routines help to make children feel secure and confident in the classroom” (idem, 2007, p. 13). Considero, também, que se mudamos as rotinas a meio do ano lectivo, perdemos a sua essência e o valor que elas em si encerram.

Nessa reunião inicial, e de acordo com o plano anual das turmas, definiram-se os conteúdos temáticos que cada um dos estagiários iria ter que leccionar nas suas regências. Assim, a estagiária que ficou responsável pela turma do 3.º ano iria leccionar os conteúdos relacionados com o tema do “Corpo humano”; o professor estagiário do 1.º ano iria abordar o tópico dos “Animais”; e a professora estagiária do 4.º ano teria a seu cargo a tarefa de aprofundar a temática da “Comida”, incidindo nos subtemas “Refeições” e “Horas”.

Ainda nessa reunião inicial, foi determinado que, para além das seis aulas que tínhamos que ministrar, iríamos ter a oportunidade de leccionar, adicionalmente, uma ou duas aulas antes de iniciarmos as nossas regências, - algo semelhante a uma “aula zero” -, para nos habituarmos à turma sem estarmos sujeitos à pressão da avaliação. No meu caso, ficou acordado que nessas aulas deveria trabalhar o domínio léxico-gramatical: numa aula teria que introduzir vocabulário novo relacionado com os animais da quinta, assim como uma canção; e numa outra um jogo que abordasse os animais selvagens. A planificação das estratégias, metodologias e materiais para estas aulas ficou também ao meu encargo.

Quanto às aulas de espanhol - e como o colégio permitia -, optou-se por ministrar as três aulas, tendo sido concertado que essas intervenções iriam decorrer no horário da professora titular de turma e não no horário de inglês.

Relativamente às temáticas e conteúdos associados a abordar nestas aulas, foi-nos dada total liberdade de escolha, uma vez que não existiam, à data, orientações programáticas para o espanhol nestes níveis de ensino, e também porque o que se pretendia, na essência, era sensibilizar os alunos para essa

língua. No entanto, o núcleo de estágio, a professora cooperante e as professoras titulares das turmas, consideraram que seria mais lógico escolher temas que fizessem parte do currículo de cada um dos anos ou das temáticas propostas nas “Orientações Programáticas para o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico” e orientarmo-nos pelas metodologias e estratégias propostas neste mesmo documento. Assim, procurei dinamizar actividades com base lúdica por

facilitar[em] a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborar[em] para uma boa saúde mental, preparar[em] para um estado interior fértil, facilitar[em] os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

(Cruz, et al., 1999, p. 12)

Também as Orientações Programáticas para o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico mencionam a importância de se recorrer a actividades lúdicas no ensino de línguas estrangeiras em idades precoces por “manterem o interesse do aluno, permitirem o seu desenvolvimento global, fomentarem a necessidade de comunicar e, complementarmente, proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem” (Ministério da Educação, 2006, p. 7).

Toda a minha prática pedagógica foi pensada de forma a respeitar as premissas pelas quais o colégio se rege – e que estão expressas no Projecto Educativo do Colégio Vieira de Castro -, ou seja, por “(...) um modelo de educação numa perspectiva de educação para a cidadania, potenciando o desenvolvimento máximo de todos e onde todos se impliquem numa acção dinamizante, dialogante e qualificante. (Projecto Educativo do Colégio Vieira de Castro, 2012, p. 14)

As práticas educativas II e III desenrolaram-se em contextos muito diferentes do descrito anteriormente, começando logo por terem sido realizadas no distrito e concelho de Braga e em escolas públicas designadas de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP): escola EB2,3 de Trigoal de Santa

Maria e escola EB2,3 de Mosteiro e Cávado, esta última com contrato de autonomia.

De seguida passo a descrever os contextos onde decorreram as PEII e PEIII.

As PEII e PEIII de espanhol realizaram-se na escola EB2,3 de Mosteiro e Cávado, pertencente ao agrupamento de escolas com a mesma designação, mas em anos diferentes: a PEII foi realizada na turma 8.ºC e a PEIII na turma 9.ºB. A Escola Básica EB 2, 3 do Cávado pertence ao Agrupamento de Escolas de Mosteiro e Cávado e situa-se na zona suburbana de Braga.

A turma onde desenvolvi a minha Prática Educativa II era composta por 21 alunos, no entanto, apenas 8 alunos tinham Espanhol, já que os restantes elementos da turma optaram pela disciplina de Francês. Desses 8 alunos, 2 eram do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. O intervalo de idades dos alunos situava-se entre os 13 e 14 anos de idade, havendo 4 alunos com registo de uma retenção já no 3.º ciclo. Três alunos foram diagnosticados com perturbações de Hiperactividade e Défice de Atenção e Concentração e uma aluna com Discalculia. Estas características deste grupo de alunos influenciavam directamente o ambiente na sala de aula, principalmente quando não tomavam a medicação, já que não conseguiam respeitar as regras de toma da palavra, sobrepondo o seu discurso ao dos seus colegas afectando, conseqüentemente, a concentração destes, que devido às sucessivas interrupções acabavam por perder as ideias do seu discurso ou simplesmente desistiam de participar. Esta situação acabou por acentuar a minha vontade de explorar a expressão oral em língua estrangeira uma vez que estes alunos tinham necessidade de praticar as regras de intervenção num discurso e melhorar a sua participação oral.

De um modo global os alunos eram assíduos, pontuais e interessados, manifestando curiosidade e vontade de aprender, no entanto, e em contrapartida, eram muito faladores e desorganizados na sua participação.

Por questões profissionais foi necessário alterar a turma onde desenvolvi a minha prática, passando a realizar a Prática Educativa III na turma 9.ºB. Esta alteração trouxe-me, de certo modo, alguma inquietação, uma vez que me

obrigaria a proceder à observação da turma, não com o objectivo de aferir a evolução da turma na aprendizagem da língua e no envolvimento nas actividades, mas antes levar a cabo uma observação com carácter de diagnóstico de necessidades da turma e de recolha de dados para a sua caracterização, ou seja, o resultado foi o de se aproximar mais de um início de estágio do que propriamente de uma continuação. No entanto, posteriormente, esta mudança revelou-se uma mais-valia, pois os alunos, apesar de partilharem com a turma 8.ºC a desorganização na sua participação, eram mais colaborativos. O facto de estes alunos também terem dificuldades na intervenção oral em contexto de sala de aula, reforçou ainda mais a minha vontade de desenvolver o tema da interacção oral.

Esta turma era composta por 8 raparigas e 12 rapazes, num total de 20 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade, havendo 9 alunos com retenções: 3 no 1.º ciclo, 2 no 2.º ciclo e 3 estavam estando a repetir o 9.º ano. Dois alunos foram diagnosticados com Dislexia, Disortografia e Défice de Atenção, estando a ser medicados com Ritalina, e sete alunos revelavam dificuldades de aprendizagem.

Estes alunos têm a disciplina de Espanhol desde o 7.º ano, situando-se no nível B1, de acordo com Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. A turma tinha uma aluna luso-espanhola, o que contribuiu para que as aulas fossem mais ricas, quer do ponto de vista linguístico, quer do ponto de vista cultural, uma vez que a aluna era oriunda da Venezuela e, conseqüentemente, o seu espanhol tinha algumas diferenças ligeiras face ao castelhano - que por razões geográficas nos é mais próximo. A título de exemplo, quando leccionei o tópico dos alimentos, ao introduzir a palavra “soja”, a aluna questionou de imediato se não se dizia também “soya”, momento que prontamente aproveitei para lembrar a questão da existência dos “vários espanhóis” espalhados por Espanha e pelo mundo, com as suas idiossincrasias e semelhanças, e relembrando o facto de o mesmo se verificar, também, na língua portuguesa.

A turma colaborou sempre nas actividades propostas, empenhando-se e participando, apesar das dificuldades diagnosticadas pela professora cooperante, pela directora de turma e por mim, nas minhas observações das aulas da professora cooperante e, posteriormente, nas minhas intervenções.

No que concerne ao estágio em língua inglesa, tanto a PEII como a PEIII foram realizadas na turma 7.ºC da escola EB2,3 de Trigal de Santa Maria, pertencente ao agrupamento de escolas com a mesma designação, sito em Tadam, na zona suburbana de Braga.

A turma onde desenvolvi a minha prática educativa era composta por 16 discentes: sete alunas e nove alunos, num total de 16 alunos. O intervalo de idades da turma situava-se entre os 11 e os 14 anos, havendo dois alunos com registo de retenções: um aluno com uma retenção e outro com duas. Dois outros alunos estavam referenciados como alunos com necessidades educativas especiais (NEE), motivo pelo qual a turma tinha essa dimensão. Um destes alunos não assistia às aulas de Inglês por beneficiar de um CEI – Currículo Específico Individual. De referir o facto de a outra aluna com NEE ter desenvolvido com uma colega de turma uma dinâmica de trabalho espontânea, que se revelou muito vantajosa e proveitosa para as duas. Por um lado, a aluna com mais dificuldades beneficiava do apoio da colega, melhorando a sua aprendizagem na disciplina, por outro lado, para a outra aluna, esta parceria contribuía para um maior desenvolvimento da sua aprendizagem, já que, ao apoiar a colega, estaria a sistematizar conteúdos. Este trabalho de colaboração entre as duas alunas também permitiu trabalharem ao nível do saber-ser/saber-estar, pois promovia o desenvolvimento das suas capacidades de trabalho de equipa e de entreajuda.

De um modo global, a turma era participativa, interessada e colaborativa, notando-se, no entanto, alguma desorganização na participação. Ao longo do ano lectivo, observei que os alunos se foram tornando mais participativos e organizados nas suas intervenções, algo que era uma falha da turma a nível geral. Esta melhoria de postura que ocorreu ao longo do ano permitiu promover alguns momentos profícuos de produção/interacção oral e de

trabalho cooperativo. No entanto, em meados do 3.º período, a turma regressou ligeiramente, apresentando alguns alunos maior dificuldade em se manterem atentos durante as aulas e começando a chegar atrasados, com maior predominância na aula das 15:30 de sexta-feira. Estes dois factores contribuíram para a não realização de algumas das actividades previstas na planificação das aulas, sendo que algumas foram sugeridas como trabalho de casa.

É de referir que, no 3.º período, a turma recebeu um aluno novo, com 15 anos, que integrou a turma nesta fase por imposição da assistência social, já que era um jovem que tinha estado institucionalizado e que ainda se encontrava dentro da idade escolar obrigatória. A entrada desse aluno na turma veio de algum modo perturbar o funcionamento das aulas, causando alguma agitação e curiosidade pelos restantes elementos da turma. No entanto, esse aluno só esteve presente numa aula regida por mim, tendo faltado desde então.

Apesar destes contratempus, a turma colaborou sempre comigo, envolvendo-se, empenhando-se e participando nas actividades propostas. De um modo geral, eram alunos interessados e respeitadores, empenhados, esforçados e amigos, fosse entre eles, fosse em relação às professoras.

Partindo do conhecimento do contexto específico de intervenção, dos programas das disciplinas, das metas curriculares, da planificação anual das disciplinas e dos documentos de referência referentes ao ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, - neste caso o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e o Plano Curricular do Instituto Cervantes -, planifiquei as minhas regências com o intuito de contribuir para que os alunos falassem na língua estrangeira durante as aulas, promovendo actividades que permitissem “interactive real-time talk” (Thornbury, 2005, p. 28) para que mais tarde, quando os alunos terminarem o ciclo de estudos em que se encontram não fiquem com a sensação que “..., however much grammar and vocabulary they know, they are insufficiently prepared for speaking in the world beyond the classroom” (ibidem).

2. ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO ORAL NA APRENDIZAGEM DA LE/ NAS DIFERENTES PE

Our task is to help children climb their own mountains as high as possible. No one can do more.

(Loris Malaguzzi, 1998, p. 77)

A análise do contexto, as observações das turmas e as minhas próprias motivações pessoais, levaram-me a questionar de que forma poderia desenvolver a capacidade de interação oral entre os alunos. Para tentar resolver esta questão optei por recorrer a estratégias diversificadas, tendo em conta a heterogeneidade das turmas onde interviro. A minha preocupação em atender às necessidades e características dos alunos e, conseqüentemente promover uma aprendizagem da LE de uma forma mais eficiente, reforçaram esta opção.

Não se pode esperar que todos interpretem o mundo e façam as suas aprendizagens do mesmo modo. Na qualidade de professora, acredito que devemos estar conscientes que os nossos alunos possuem características diferentes, quer como pessoas, como refere Harmer (2001, p. 37) “... each student is an individual with different experiences both in and outside the classroom.”, quer no que se relaciona com a forma como aprendem e estudam. Gardner procurou, com a sua teoria das inteligências múltiplas, sensibilizar os professores para esta questão, sugerindo que “... as humans we do not possess a single intelligence, but a range of intelligences”, (Gardner, 1983, citado por Harmer 2001, p. 46). No desenvolvimento da sua teoria, Gardner propôs oito tipos de inteligências diferentes - musical, linguística, lógico/matemática, espacial, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista -, as quais influenciam o modo de aprender e implicam no tipo de tarefas através das quais os alunos aprendem melhor. De acordo com Gardner (op. cit.), todos nós somos dotados das oito inteligências referidas, apresentando-se uma ou várias como dominantes face às outras, influenciando a forma como melhor

aprendemos. Com base nesta perspectiva, os professores não podem esperar que determinada estratégia, abordagem, método, técnica ou actividade funcione de igual forma com todos os alunos e partir do pressuposto que se uns não aprendem é porque não se esforçam. Devem antes considerar que aquela estratégia pode não ser a mais adequada à forma de aprendizagem de determinado aluno. Assim, passa por ser premente os professores começarem por conhecer os seus alunos enquanto indivíduos para poderem desenhar estratégias e actividades que vão ao encontro das suas formas e estilos de aprendizagem. Foi com base nestas premissas que a opção pelas estratégias diversificadas se afigurou como uma forma de dar resposta à heterogeneidade, aos diferentes estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas. Ao definir estratégias variadas para trabalhar os conteúdos, estou indirectamente a responder aos diferentes estilos de aprendizagem que poderão existir na sala de aula. Mas como se podem gerir estratégias individualizadas em turmas com 25 e mais alunos? Uma possível resposta passa pela planificação de tarefas diversificadas ao longo de uma série de aulas ou de uma unidade didáctica, direccionadas para os diferentes tipos de alunos que, por sua vez, irão responder aos diferentes estilos de aprendizagens, de acordo com a teoria de Gardner.

Com base nestes pressupostos, defini os seguintes objectivos para a minha intervenção:

- Promover um ambiente salutar no que diz respeito à convivência entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor, procurando estabelecer um *rapport* com os alunos. Entende-se *rapport* como “the connection you establish with your students, a relationship built on trust and respect that leads to students’ feeling capable, competent, and creative” (Brown, 2000, p. 201). Esta promoção de uma atmosfera saudável é também extensível ao ambiente de aprendizagem, pois se conseguirmos proporcionar uma ambiente positivo na sala de aula, estaremos, com certeza, a criar um espaço promotor de aprendizagem. Também os programas e organização curricular das línguas destacam a importância das relações que se estabelecem na sala de aula:

Uma língua é um espaço potencial de expressão do EU⁴ que serve as relações interpessoais e as realizações de interacção social. Enquanto factor determinante da socialização e valorização pessoal, ela permite ao indivíduo *desenvolver*⁵ a consciência de si próprio e dos outros, *traduzir* atitudes e valores, *aceder* ao conhecimento e *demonstrar* capacidades.

(Ministério da Educação, 1997, p. 5)

- Aumentar os índices de motivação dos alunos para a aprendizagem da LE, quer daqueles que, de algum modo, já estão motivados para tal, quer - e principalmente estes – daqueles que apresentam algum distanciamento em relação à língua, já que, tal como Wright, acredito que “[a] primary function of teacher’s role is to motivate the learners who are demotivated and to nurture those who are already well motivated to the task of learning a foreign language” (1988, p. 53).

- Desenvolver a capacidade de comunicação oral em LE, uma vez que é o motivo central da aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como é defendido nos programas das línguas, metas curriculares e em diversos autores, como se pode verificar, a título de exemplo, pela posição de Brown que afirma que “[c]ommunicative competence is the goal of a language classroom” (Brown, 2000, p. 13).

- Promover momentos de interacção oral nas aulas aluno/aluno e aluno/professor, assim como fora da sala de aula entre aluno/professor, pois de acordo com Wright

Teaching and learning are essentially social activities, implying role relationships between teacher and learner, learner and learner. These relationships are established, maintained, and evaluated through communication.

(Wright, 1988, p. 10)

⁴ Maiúscula no original.

⁵ Itálicos assinalados no original.

As palavras do autor vêm corroborar a importância atribuída à interacção no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

Ao longo das minhas práticas procurei reger-me pelo paradigma comunicativo já que, tal como vem expresso na introdução do Programa de Inglês e Organização Curricular:

O paradigma comunicativo constitui um quadro teórico-conceptual de orientações metodológicas particularmente facilitador da consecução dos objectivos definidos para a língua estrangeira, porque:

- Favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual;
- Privilegia aquisições que integram o novo em estruturas e conceitos anteriormente adquiridos, estimulando uma reflexão constante sobre os processos que mais se adequam ao estilo cognitivo do aprendente;
- Valoriza a dimensão sócio-cultural da língua, no pressuposto de que ela é o repositório de identidades individuais e colectivas.

(Ministério da Educação, 1997, p. 5)

Estas características subjacentes ao paradigma comunicativo relacionam-se directamente com os objectivos que procurei trabalhar neste projecto. Acredito também que, para ser um bom professor é importante planificar-se aulas significativas que contemplem todos os elementos que fazem parte de uma aula e não só centrar-se na definição de objetivos, conteúdos e actividades. Com base nestes princípios - e porque considero que a planificação é um guia que serve o propósito de apoiar o professor na sua actividade diária na sala de aula -, optei por organizar as minhas planificações contemplando o tópico ou tema da aula, destacando as actividades principais a desenvolver na sala de aula, o vocabulário a ser trabalhado, a gramática (caso se aplique), os objectivos específicos e gerais, os domínios de referência ou, por vezes, em alternativa a estes, as "*skills*", os padrões de interacção que se prevêem que

possam acontecer tendo em conta as actividades que se delinearão, a descrição das actividades, o tempo previsto para a execução de cada uma das actividades, o material que irá ser necessário, o tipo de avaliação que se vai realizar na aula, o trabalho de casa (se houver) e ainda um espaço para observações que, no caso, se referiam à apresentação de sugestões de actividades caso houvesse tempo extra (apêndice V e VII). Não obstante a relevância que uma planificação tem para o desenvolvimento de uma aula, as planificações não devem ser prescritivas, devem antes ser flexíveis ao ponto de permitir que o professor decida se, em determinado momento da aula, vai manter o seu plano inicial ou, se pelo contrário, vai abandoná-lo para responder a uma qualquer solicitação dos alunos imprevista, ou mesmo, porque na implementação da planificação na aula, constatou que o plano não lhe ofereceu as melhores soluções com vista a responder às necessidades dos alunos (Farrel, 2002). Mas as funções de um professor não se esgotam na elaboração de planificações e, assim, para que se desenvolva verdadeiramente um processo de ensino-aprendizagem é necessário ter em consideração outros factores e variáveis que vão implicar directamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Iniesta refere essa importância afirmando que

[precisamos] contemplar todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje: alumno, docente y contenido, así como las relaciones que se dan entre ellos, dando lugar así a un enfoque global del hecho educativo, que trasciende la mera programación de aula, para convertirse en un modo de entender la educación y el progreso cultural de los seres humanos.

(Iniesta, 1994, p. 36)

Assim, procurei sempre planificar actividades significativas, motivadoras e com rigor científico, tendo em conta os aspectos enumerados. De um modo geral, as actividades foram desenhadas com o objectivo de preparar os alunos para situações de comunicação reais, que irei evidenciar no próximo capítulo com excertos das planificações das actividades de *roleplay* dinamizadas para

esse fim, pois “the communicative purpose of language compels us to create opportunities for genuine interaction in the classroom” (Brown, 2000, p. 48), princípio também defendido no programa de língua inglesa o qual indica que “...a aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interação que se aproximem do real.” (Ministério da Educação, 1997, p. 41), sendo a mesma ideia plasmada no Programa de Espanhol

Se partirmos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar⁶ na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspectos socioculturais a que estão associadas.

(Ministério da Educação, 1997, p. 29)

Atendendo a que o grupo para quem estava a preparar aulas nas PE II e III era composto por adolescentes, houve uma necessidade acrescida de os comprometer com as actividades, pois segundo Harmer “if [teenagers] are engaged, have a great capacity to learn, a great potential for creativity, and a passionate commitment to things which interest them” (2001, p.39) e que aprendem melhor se, de algum modo, verificarem que as actividades e materiais respondem aos seus interesses.

Assim, a minha tarefa, enquanto professora, era a de “(...) provoke student engagement with material which is relevant and involving” (Harmer, 2001, p. 39), apresentar materiais “authentic to communication and to the world outside the classroom” (Candlin e Edelhofs, 1982, p. X citadas por Wright, 1988, p. 75) e que “promote learning and language learning in particular” (ibidem).

O desenvolvimento da expressão oral com alunos nestas faixas etárias foi um desafio, não só pelo facto dos alunos das turmas da PEII e da PEIII não serem usualmente sujeitos a actividades promotoras da oralidade, à excepção dos diálogos aluno/professor, como já mencionado anteriormente, mas também

⁶ Sublinhado no original.

pela relutância à participação oral que alguns alunos apresentam - quase como algo intrínseco - nestas idades. Harmer (2001) justifica esta questão com a necessidade de afirmação de identidade e aprovação pelos pares como características diferenciadoras dos adolescentes face a outros públicos de outras idades, o que leva a que muitos deles, por receio de cometerem erros e, conseqüentemente, serem ridicularizados pelos seus colegas de turma, optem por não participar. Já Tsui (1995) refere que esta resistência dos alunos em não responderem às questões colocadas pelos professores na LE se deve, por vezes, para além dos aspectos mencionados por Harmer, à dificuldade em entenderem a questão e acrescenta que, muitas vezes, também é resultado da ansiedade, pois “In learning a language, the student has to master the target language and perform in that language at the same time” (Tsui, 1995, p. 87). A autora apresenta como sugestão para a redução da ansiedade na sala de aula “(...) remove the performative and evaluative nature of speaking in class” propondo para tal o recurso a trabalhos de grupo, pois, de acordo com a autora, neste tipo de actividades “students interact with their peers in a collaborative manner.” (1995, p. 21) e, por isso

..., group work provides students with the opportunity to engage in genuine communication, where they produce coherent discourse rather than isolated sentences, hence helping them to acquire discourse competence rather than linguistic competence. (ibidem).

Os trabalhos de grupo e em pares foram actividades que privilegiei nas minhas aulas como estratégia de promoção da interacção oral, e que irei evidenciar no próximo capítulo, pois, tal como os autores referenciados, acredito que o trabalho entre alunos é bastante profícuo, na medida em que não sentem a intimidação da avaliação do professor, - uma vez que estão entre pares – e também por acreditar, tal como Byrne, que com este tipo de interacção “they can face and talk directly to one another, so it is much closer to the way we use language outside the classroom;” (1990, p. 31). O autor acrescenta ainda, como condição de incentivo ao uso deste tipo de actividades

na sala de aula, o facto de permitirem uma mudança no próprio ritmo da aula: “pair work provides some variety during the lesson. Two or three short pair work activities are a good way of breaking up the lesson.” (ibidem). Contudo existe sempre o risco de os alunos começarem a utilizar a língua materna para comunicarem entre si, uma vez que não estão sob o olhar da avaliação do professor. Acredito que, se antes de se partir para o trabalho de pares/grupo se trabalhar em grande grupo os enunciados linguísticos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos de pares/grupos, os alunos se sentirão mais confiantes no uso da LE. Também o facto de não estarem sob o escrutínio atento do professor lhes dá maior liberdade de usarem a LE, pois diminui o receio de cometerem erros e, conseqüentemente de terem uma avaliação menos positiva.

Também nos programas curriculares das línguas é feita menção à relevância de se recorrer a este tipo de estratégias como forma de aproximar a sala de aula do mundo real

(...) o conceito de competência comunicativa enquanto capacidade de usar a língua de uma forma adequada e eficiente, fazendo uso de vários sistemas de competência (...), privilegia modos de trabalho socializado na sala de aula que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo. Estas técnicas de organização do trabalho devem ser valorizadas no ensino e aprendizagem da língua, visto que possibilitam ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua.

(Ministério da Educação, 1997:41)

Thornbury também refere a importância da aproximação das actividades de oralidade à realidade. De acordo com este autor “speaking tasks should have some relation to real-life language use. If not, they are poor preparation for autonomy” (2005, p. 91). O autor sugere “[s]peaking activities involving a drama element” (2005, p. 96) como actividades de promoção desta aproximação à realidade. Similarmente, Byrne também sugere como estratégia

de aproximação da sala de aula à realidade, o recurso aos *roleplay*, defendendo que “[r]oleplay is a way of taking the students out of the classroom for a while and showing them how English can be useful to them in certain situations” (1990, p. 39). Igualmente, Ladousse faz referência à importância do uso do *roleplay* na sala de aula. Segundo a autora, “role play is one of a whole gamut of communicative techniques which develops fluency in language students, which promotes interaction in the classroom, and which increases motivation” (1992, p. 7). O *roleplay* apresenta-se, assim, como uma estratégia muito completa permitindo trabalhar várias competências dos alunos muito além da oralidade na LE. Através destas actividades, os professores dão a oportunidade aos alunos de utilizarem a língua estrangeira em situações que se assemelham ao contexto real, promovendo a autonomia do aluno e favorecendo a interacção entre aluno/aluno. Logo, esta actividade revela-se como fundamental se queremos trabalhar a interacção oral aluno/aluno em determinada turma. Sendo este um dos meus objectivos, esta foi também uma das actividades a que recorri nas minhas aulas e sobre a qual irei apresentar exemplos no capítulo seguinte.

O recurso suporte vídeo é outra estratégia que partilha com o *roleplay* a possibilidade de trazer o mundo real para a sala de aula e, conseqüentemente, expor os alunos ao uso autêntico da língua. Vários autores referem-se à utilização dos vídeos como ferramentas promotoras da motivação e do aumento da curiosidade dos alunos. Tomalin (1991) apresenta diversas vantagens na utilização do vídeo: a oportunidade que oferece para que professor e alunos possam discutir assuntos do mundo real; a conjugação do visual com o oral no apoio aos alunos na construção do significado; o facto de ser um meio que permite trazer a cultura da língua alvo para dentro da sala de aula; e por se apresentar como um elemento motivador por provocar uma mudança dos padrões de ensino tradicionais - professor e livro. Benda (1982, p. 9, citada por Reyes, 2004, p. 1) acrescenta a estas vantagens do uso do vídeo elencadas por Tomalin, o facto de os vídeos permitirem aos alunos visualizarem a informação paralinguística que acompanha a comunicação frente-a-frente.

Na minha perspectiva, este recurso pode surgir como elemento impulsionador de dinamização de diversas actividades. No meu caso concreto, utilizei os vídeos com diversos propósitos: como estratégia de apresentação de novo vocabulário, como incitadores de discussão de tópicos, como elemento motivador para descoberta do novo tópico a abordar na aula e como base para trabalhar diferentes domínios de referência, nomeadamente a compreensão oral e a interacção oral, que irei evidenciar no próximo capítulo.

Por estes motivos enumerados pelos autores supracitados, procurei oferecer aos alunos, sempre que possível, actividades e materiais diferentes e autênticos, que os atráíssem e contribuíssem para um maior envolvimento na aprendizagem da LE e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da expressão oral.

Contudo, no desenho de aulas significativas e promotoras de aprendizagem, a utilização de materiais autênticos e diversificados não é, por si só, suficiente, sendo necessário contemplar outras variáveis. Assim, uma planificação é adequada à turma se for desenhada tendo em conta, entre outros aspectos, a faixa etária em que se situam os nossos alunos e as características inerentes a cada grupo etário. Harmer sustenta esta necessidade afirmando que “The age of our students is a major factor in our decisions about how and what to teach” (2001, p. 37). É muito diferente pensarmos uma aula para uma criança, um adolescente ou um adulto, já que “[p]eople of different ages have different needs, competences, and cognitive skills;”, continua o autor.

Logo, quando procuramos traçar um plano de uma aula para alunos que se encontram no primeiro ciclo, é importante ter em atenção as características que distinguem os alunos nesta fase, as quais Harmer enumera:

Young children, especially those up to the ages of nine or ten, learn differently from older children, adolescents and adults in the following ways:

- They respond to meaning even if they do not understand individual words.
- They often learn indirectly rather than directly – that is they take in information from all sides, learning from everything

around them rather than only focusing on the precise topic they are being taught.

- Their understanding comes not just from explanation, but also from what they see and hear and, crucially, have a chance to touch and interact with.
- They generally display an enthusiasm for learning and a curiosity about the world around them.
- They have a need for individual attention and approval from the teacher.
- They are keen to talk about themselves, and respond well to learning that uses themselves and their own lives as main topics in the classroom.
- They have a limited attention span; unless activities are extremely engaging they can easily get bored, losing interest after ten minutes or so.

(Harmer, 2001, p. 38)

Estas características dão-nos pistas de como podemos preparar aulas significativas para os alunos que se encontram neste ciclo de ensino e contribuir, dessa forma, para uma aprendizagem eficaz da LE. Para além do conhecimento sobre as características que descrevem estes aprendentes, importa também ter em conta que os alunos que se encontram neste ciclo de ensino:

- are learning to read and write in their own language
- are developing as thinkers
- understand the difference between the real and the imaginary
- can plan and organize how best to carry out an activity
- can work with others and learn from others
- can be reliable and take responsibility for class activities and routines.

(Slattery & Willis, 2010, p. 5)

Estes aspectos listados pelas autoras reforçam a ideia de que o professor que lecciona neste ciclo de ensino não se pode abstrair do facto de que nesta fase os seus alunos aprendem melhor em contacto com o meio e que, por esse motivo, toda a envolvência vai contribuir, de alguma forma, para a aprendizagem dos alunos. Assim, a sala de aula deverá ser um cenário preparado cuidadosamente para se transformar, também ela, num recurso de

aprendizagem. O professor é ele próprio um recurso de aprendizagem e, por isso, tem que ter em atenção a linguagem corporal que usa para que esta veicule os conteúdos a serem aprendidos. Os gestos deverão, sempre que possível, acompanhar a oralidade para que a informação paralinguística sirva de apoio aos alunos na atribuição de significado ao que estão a ouvir, pois de acordo com Read (2007, p. 15) “Use simple language patterns and accompany your instructions by gesture, mime or visuals to clarify meaning.” Harmer acrescenta que “one of the things that we are uniquely able to do on the spot is to use mime, gesture, and expression to convey meaning and atmosphere” (2001, p. 64).

Logo, essas diferenças vão também traduzir-se na forma de aprendizagem e implicar diferentes estratégias consoante a faixa etária dos nossos alunos, acrescentando Harmer que “... we might expect children of primary age to acquire much of a foreign language through play, for example, whereas for adults we can reasonably expect a greater use of abstract thought” (2001, p. 37). Também Dias e Mourão defendem o recurso ao lúdico como estratégia central no ensino a estes alunos.

Os jogos proporcionam às crianças a oportunidade de praticar livremente o Inglês, encorajando todas as crianças, independentemente das suas capacidades, a fazerem as suas tentativas. Isto permite ganhar confiança, o que, por sua vez, provoca maior motivação.

(2005, p. 77)

Mas as vantagens que os jogos apresentam não se circunscrevem à promoção da motivação, os jogos permitem ainda criar momentos de interação e entreaajuda entre os alunos, pois “são actividades sociais. Implicam o trabalho com colegas, encorajam o trabalho em pares e grupos e mesmo a aprendizagem com os companheiros.” (Dias & Mourão, 2005, p. 77). O que se coaduna com as finalidades do Projecto Educativo do colégio onde desenvolvi a PEI (“Desenvolver atitudes e capacidades de cooperação, entreaajuda e solidariedade.”), dos seus valores (“Cooperação, desenvolvendo técnicas de

entreada, de comunicação e de escrita”) e do meu objectivo principal, a promoção da interacção oral.

Os jogos apresentam-se, pelas características apresentadas, como uma estratégia rica no que concerne ao desenvolvimento de competências na LE neste ciclo de ensino, contudo, apresentam-se mais limitados, por exemplo, no que ao trabalho de pronúncia diz respeito. Para colmatar essa limitação, Read sugere o recurso às canções, referindo que “... songs help to improve all aspects of children’s pronunciation” (2007, p. 182) e acrescenta ainda que as canções desenvolvem “listening comprehension and speaking skills, both spoken production and interaction” (ibidem). Para Dias e Mourão (2005, p. 84) as canções «fornecem conteúdos linguísticos num contexto imaginativo e excitante que permite às crianças integrar as diferentes *skills*, permitindo também ao professor variar o ritmo da aula e “alimentar”⁷ diferentes estilos de aprendizagem.»

Ao longo do relatório tenho vindo a defender que a diversidade de estratégias foi sempre uma opção minha no desenho das aulas. As aulas na PEI não foram excepção e, como tal, para além das actividades já mencionadas, optei também por recorrer ao uso de histórias, pois

[a]s histórias proporcionam um contexto natural e relevante de exposição à língua. Os apoios visuais, a voz, a mímica e os gestos de quem conta a história ajudam a percebê-la e permitem à criança desenvolver as capacidades de audição e concentração. As crianças estão motivadas para ouvir e procuram perceber o significado. Ao fazerem isto, ficam motivadas para ouvir mais e consequentemente, perceber mais.

(Dias & Mourão, 2005, p. 96)

As histórias estão tradicionalmente presentes no mundo das crianças, seja em casa, seja na escola, e, por isso mesmo, apresentam-se como um recurso valioso, nomeadamente na promoção da afectividade com a LE. Para além

⁷ Aspas no original.

disso, dependendo da forma como o professor opte por trabalhar a história, esta poderá apresentar-se como um veículo para criar momentos de interação entre professor/aluno e aluno/história, - algo que procurarei evidenciar no próximo capítulo.

Para abordar os temas que me foram atribuídos nas diferentes PE recorri a estratégias diversificadas, munindo-me de uma panóplia de actividades, de forma a poder responder às necessidades do maior número de alunos já que, tal como nos diz Read (2007, p. 7) “[a]ll children are unique in what they bring to the classroom and in their ability to process information and learn through different facets of their Multiple Intelligences.”. Foi também minha preocupação criar os materiais, procurando desenvolvê-los de modo a serem apelativos, a despertarem a curiosidade dos alunos, a serem um agente de motivação para a aprendizagem, assim como geradores de momentos de interação oral em LE.

No capítulo que se segue pretendo analisar de que forma é que estas estratégias contribuíram ou não para a promoção da interação oral na LE.

3. ANÁLISE DE BOAS PRÁTICAS

3.1. INTRODUÇÃO

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correcto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade.

Kamii (1999:125)

Neste capítulo pretendo apresentar exemplos de actividades que coloquei em prática nas diferentes turmas, assim como reflectir sobre o modo como essas actividades influenciaram a promoção da expressão oral em LE.

Atendendo ao limite de páginas imposto para a elaboração do relatório, optei por apresentar apenas uma actividade representativa de cada uma das estratégias – jogos, histórias, *flashcards*, vídeos, canções e *roleplay* - usadas nas duas línguas em cada uma das PE.

Decidi organizar esta “análise de boas práticas” por actividades, uma vez que acredito que esta opção favorece uma melhor comparação e análise das estratégias nos diferentes anos de ensino.

3.2. JOGOS

Sendo um dos meus objectivos nas aulas a promoção de um ambiente que transmitisse segurança aos alunos, e sendo o jogo uma estratégia que contribui para se construir essa mesma confiança - tal como referenciado por alguns autores citados no capítulo anterior -, procurei, assim, utilizar jogos em todas as aulas no primeiro ciclo de ensino, quer como actividade central da aula, quer como estratégia motivadora de aprendizagem.

A ilustração (Ilustração 1) do jogo “At the zoo” que a seguir apresento, a título exemplificativo dos jogos realizados, enquadra-se na actividade

desenvolvida na “aula 0” cujo objectivo era trabalhar o domínio de referência léxico-gramática, recorrendo ao jogo. Nesta actividade foi dada ênfase às preposições e revisão das designações dos animais selvagens e dividiu-se em três momentos: num primeiro momento, procurei reactivar o léxico dos animais selvagens, pedindo aos alunos para apresentarem determinado animal, “T says: “Show me a crocodile!” (apêndice I, planificação 12/04/2013, p. 2). No momento seguinte iniciei o trabalho de consolidação das preposições dando instruções aos alunos: “The crocodile is under the table.”/“The giraffe is on the book.” “T revises the prepositions exemplifying with her hands (in, on, under, next to, in front of) and repeating the exercise.” (ibidem). A mesma estratégia foi usada para praticar o nome de todos os animais que iriam ser necessários para desenvolver o jogo. Após este momento de reactivação do vocabulário necessário para a realização da tarefa e exploração do tabuleiro do jogo, esperava-se que os alunos estivessem preparados para demonstrar que tinham compreendido o vocabulário. Para tal, pedi-lhes que seguissem as minhas instruções e colocassem os animais nos locais indicados, conforme mencionado no momento três da pág. 2 da planificação (apêndice I): “T hands out a worksheet and says: “Now we are going to the zoo. Listen and put the animals in their cages. In number (1) there is a (lion), etc. until all the cages are occupied. T. repeats her sentences three times and helps Ls. with the prepositions pointing at the pictures on the board or using gestures.” A finalidade destes dois momentos da aula era preparar os alunos para uma tarefa final de interacção aluno/aluno, em que os alunos utilizavam o vocabulário leccionado, dando instruções aos colegas ou agindo de acordo com as instruções que recebiam, conforme citação da planificação: “Now you play in pairs. One L. gives the instructions and places the animals and at the end they check. Then Ls. change roles.” (apêndice I, planificação 12/04/2013, p. 2). Enquanto os alunos realizavam esta actividade em pares, pude ir monitorizando as suas interacções, observando-os. Reportando-me à minha memória do momento vivenciado nessa aula, foi possível observar que os alunos interagem, de facto, em LE.

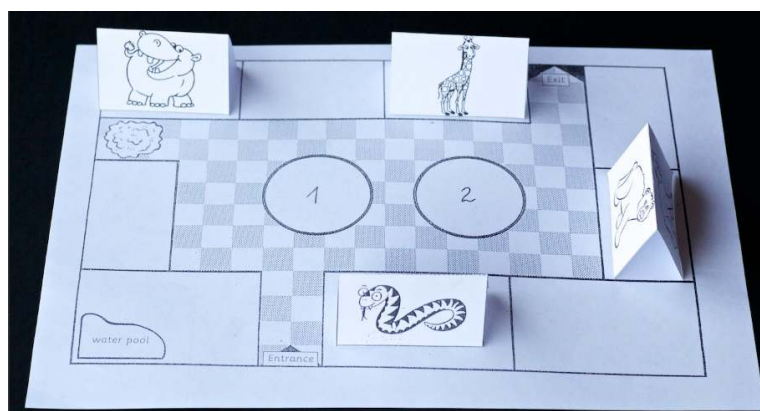


Ilustração 1: Tabuleiro e cartões do jogo "At the zoo"

Como já foi mencionado na contextualização deste relatório, apesar da língua espanhola não fazer parte do currículo do 1.º ciclo do ensino básico, nem estar contemplada nas ofertas de actividades extra-curriculares do colégio, houve lugar à leccionação de três aulas nessa língua. Assim, para promover uma tarefa final de interacção oral entre alunos, recorri a um jogo. Inicialmente, foi reactivado o vocabulário necessário à execução do mesmo através do recurso aos *flashcards* (Ilustração 2) e personagem (Ilustração 3) da história trabalhada na aula anterior, (apêndice II, planificação da aula de 6/06/2013), já que os *flashcards* permitem que se desenvolvam jogos de repetição de vocabulário, assim como "proporcionam oportunidades relevantes para a repetição, o que, noutra situação poderia ser muito enfadonho" (Dias & Mourão, 2005, p. 77).

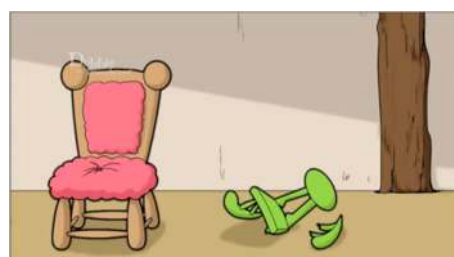
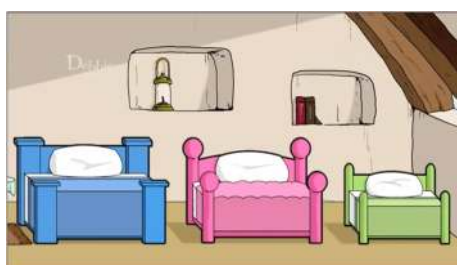


Ilustração 2: Flashcards representativos da história

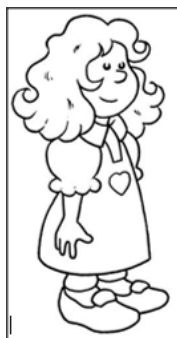


Ilustração 3: Personagem Ricitos de Oro

Posteriormente, foi realizado com os alunos um jogo para aferir a compreensão do vocabulário “La maestra da una fotocopia con la vista de una casa a cada uno de los alumnos e imágenes de la familia. Después fija en la pizarra un póster (Ilustração 4) con una imagen igual a de las fotocopias de los alumnos y explórala con ellos, preguntándoles lo que ven. Se espera que los alumnos digan las divisiones de la casa.

La maestra pide a dos alumnos que vengan ante la clase y tiren los dados: uno tira lo dado de la familia (Ilustração 5) y el otro el dado de la casa (Ilustração 5), diciendo la imagen que se les ha tocado. Los otros alumnos tienen que poner el miembro de la familia en la división correspondiente. Después vienen otros dos alumnos y se repite el ejercicio, hasta que todos tengan venido o que tengan salido todos los miembros de la familia. Al final se corrige en la pizarra.” (apêndice III, planificação do dia 07/06/2013, momentos 6 e 7)



Ilustração 4: Poster representativo da casa



Ilustração 5: Conjunto de 2 dados com os membros da família e divisões da casa

Esta actividade tinha a função de preparar os alunos para a tarefa final da aula, a qual compreendia um momento de jogo a pares, em que era suposto os alunos utilizarem as estruturas e vocabulário trabalhado ao longo das actividades que a antecederam: “En seguida da una imagen de otro miembro de la familia a todos los alumnos y dice que tienen que ponerlo en una división sin que su compañero lo vea. El compañero tiene que intentar adivinar donde está el miembro de la familia, preguntado: ¿La tía está en (la cocina)? Cuando haya adivinado, cambian de posiciones. El juego termina cuando los alumnos tengan adivinado donde está el miembro de la familia.” (apêndice III, planificação da aula de dia 7/06/2013). Durante a realização desta actividade de pares, adoptei uma postura de observadora, tendo-me sido possível aferir, com base na minha memória, que os alunos interagem em LE utilizando as expressões trabalhadas ao longo da aula.
















Como é possível verificar pelos exemplos apontados, o planeamento destas aulas foi orientado para a concretização dos objectivos delineados no Projecto Educativo do colégio, tais como, “centrar a sua acção educativa na aprendizagem dos alunos” e “procurar facilitar a articulação horizontal dos conteúdos e a integração dos saberes e adequar estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses.”

À semelhança das outras aulas, a estrutura desta aula obedeceu à sequência: rotina de abertura, estratégias de activação de vocabulário ou de introdução de vocabulário, actividades de consolidação e rotina de encerramento da aula - como é passível de verificação nos “aims” das planificações incluídas nos anexos IV e VI.

Como já mencionado neste relatório, outra opção estruturante na organização das planificações no 1.º ciclo foi manter as rotinas de entrada e encerramento da aula, pois, ao estimularem a sensação de segurança e confiança nos alunos, contribuem para um maior encorajamento dos alunos para falar inglês com maior determinação. (apêndice II e III, “objetivos generales”, p. 1 e apêndice IV e VI, “aims”, p. 1).

Também nas PEII e PEIII se recorreu ao jogo como estratégia, quer de descoberta do tema da aula, quer de motivação para a aprendizagem da língua estrangeira, como se pode ver pela ilustração 6 que representa o *puzzle* utilizado na primeira aula de inglês do 7.º ano, na PEII. Esta actividade serviu três propósitos: a descoberta do tema, já exposto; a reactivação do vocabulário que os alunos já detinham sobre o tópico; e por último, mas não menos importante, a motivação para a aprendizagem. (apêndice VII, “2nd Motivation/Vocabulary activation”, p. 1). O recurso a esta estratégia cumpriu, na sua essência, as finalidades que se pretendiam, principalmente no que à motivação diz respeito, manifestada através das reacções dos alunos à actividade, observadas no momento. Os alunos, em pares, mesmo após terem descoberto palavras suficientes que lhes permitiam identificar o tópico a tratar-se na aula, manifestaram vontade em continuar a tarefa. Perante tamanho empenho e vontade de trabalhar, optei por não os interromper e, correndo o risco de ter que eliminar outras actividades da planificação, - o que de facto se veio a verificar -, permiti que continuassem a actividade até que um dos grupos encontrasse todas as palavras. Acredito que leccionar comporta, também, saber responder – adequadamente e na medida do razoável - a cada situação em função de novos elementos ou variáveis que possam surgir, mesmo que tal possa acontecer em pleno curso de uma aula, sem grande tempo para se reflectir sobre o impacto que essas opções terão na persecução dos objectivos definidos na planificação. Apesar de, com esta alteração, ter havido a necessidade de excluir uma actividade (apêndice VII, exercise 4 – 3rd Activity: Vocabulary practice, p. 2) e reduzir o tempo definido para outra (apêndice VII, exercise 7 – 6th Activity: Speaking, p. 3), acredito que tomei a decisão acertada.

1. Match the numbers with the correct school subject.

TIME	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
8:15 – 9:00					
9:00 – 9:45					
9:45 – 10:00	1	2	3	BREAK	
10:00 – 10:45					
10:45 – 11:30	6	7	8	9	10
11:30 – 11:45				BREAK	
11:45 – 12:30					
12:30 – 13:45	LUNCH TIME				
13:45 – 14:30	11			12	

Maths	<input type="checkbox"/>	Religious Education	<input type="checkbox"/>	Science	<input type="checkbox"/>	ICT*	<input type="checkbox"/>
English	<input type="checkbox"/>	Portuguese	<input type="checkbox"/>	Chemistry	<input type="checkbox"/>	French	<input type="checkbox"/>
History	<input type="checkbox"/>	Physical Education	<input type="checkbox"/>	Geography	<input type="checkbox"/>	Art	<input type="checkbox"/>

*ICT = Information and Communication Technology

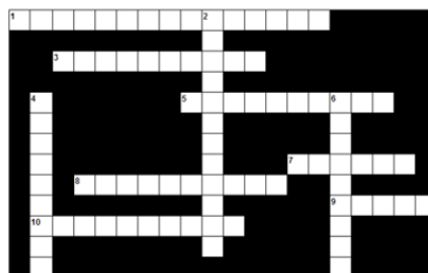
Ilustração 7: Exercício para relacionar as imagens com as designações das disciplinas

O trabalho de vocabulário com recurso aos jogos no 9.º ano de Espanhol teve como finalidade a consolidação do léxico. Optei por recorrer à actividade de completar palavras cruzadas (Ilustração 8) como estratégia para os alunos trabalharem o vocabulário de forma diferente da habitual. A correcção do exercício foi feita com recurso à ferramenta *Hotpotatoes*, o que conferiu um novo dinamismo à aula.

2. Completa el crucigrama a partir de las definiciones que se proponen.

Horizontales:

- Realización de maniobras y piruetas con un avión.
- Modalidad del paracaidismo que consiste en saltar desde un avión o desde una montaña hacia al vacío, utilizándose un traje con alas.
- Juego entre dos equipos de cinco jugadores cada uno, que consiste en introducir el balón en la cesta o canasta del contrario, situada a una altura determinada.



- Juego entre dos equipos de once jugadores cada uno, cuya finalidad es hacer entrar un balón por una portería conforme a reglas determinadas.
- Deporte acuático consistente en la competición de dos o más embarcaciones ligeras, piraguas, movidas a remo por sus tripulantes, que pueden ir sentados o de rodillas.
- Deporte que consiste en sumergirse en el agua con un dispositivo que permite al practicante respirar bajo el agua. No se puede practicar solo.
- Actividad deportiva que consiste en caminar por itinerarios señalizados.

Verticales:

- Deporte que consiste en descender por los despeñaderos del curso de un río atravesando los diversos obstáculos naturales.
- Deporte que consiste en la ascensión a las altas montañas.
- Modalidad del paracaidismo, que consiste en saltar desde un objeto fijo, que puede ser un edificio, una antena, un puente o un precipicio.

Ilustração 8: Palavras cruzadas

A escolha dos jogos, tal como mencionado anteriormente, foi uma estratégia adoptada em várias aulas dos diferentes ciclos de ensino, por servirem de motor para trabalhar as competências sociais e por serem, simultaneamente, muito estimulantes para os alunos, que aprendem brincando, sem se aperceberem que estão a aprender. Os alunos tornam-se, deste modo, mais participativos e mais activos sem terem consciência que estão a demonstrar competências linguísticas, pois os “[o]s jogos são agradáveis e divertem” (Dias & Mourão, 2005, p. 77).

3.3. HISTÓRIAS

A diversidade de estratégias foi sempre uma opção minha no desenho das aulas. Como tal, para além das actividades já mencionadas, optei também por recorrer ao uso de histórias, circunscritas aqui à esfera do 1.º ciclo, devido à extensão dos programas das disciplinas de Inglês e de Espanhol no 3.º ciclo, à necessidade do cumprimento da planificação anual destas disciplinas e à minha inexperiência na análise de histórias para este ciclo de ensino.

Dias e Mourão, já referenciados na secção anterior deste relatório, referem-se à importância do uso das histórias neste ciclo de ensino por permitirem uma exposição à língua em contexto natural e serem um estímulo à aprendizagem da língua estrangeira. Contudo, antes de introduzir uma história, para que esta seja promotora de uma aprendizagem significativa para os alunos, é necessário trabalhar todo o vocabulário que irá surgir. Esse momento inicial de trabalho de vocabulário foi feito recorrendo a *flashcards* (Ilustração 9) e dividiu-se em três fases. Na primeira fase foram feitos *drills* tradicionais, em que os alunos tinham que enunciar a sequência dos *flashcards*, sendo este exercício repetido até que os alunos demonstrassem confiança na identificação das palavras (apêndice VI, momento 3 da planificação, p. 2). De seguida, foi feito um jogo com os mesmos *flashcards* aproveitando a sequência já conhecida dos alunos: “Then T faces down some of the cards and asks Ls to say the names of the

sequence. T repeats the exercise until all the words have been said, and until Ls seem confident in saying the new vocabulary” (ibidem). A última fase da prática do vocabulário consistiu também num jogo com os mesmos *flashcards*: “T shows very fast one flashcard and Ls have to say what it was, then T sticks it on the board in order for Ls to see and name it.” (ibidem).

A história que escolhi para trabalhar no 4.º ano de Inglês foi “I went to the Zoopermarket”, de Nick Sharrat. Esta história aliava os tópicos “animais selvagens” e “comida”, temas trabalhados por mim nesta turma, aglutinando os dois temas, como que em jeito de conclusão.

O recurso à história encerrou em si várias finalidades. Por um lado, permitiu explorar o mundo imaginário, provocando a curiosidade dos alunos, pois articulava duas realidades completamente distintas: comida e animais selvagens. Por outro lado, permitiu consolidar os conteúdos dos tópicos explorados com os alunos de um modo diferente do habitual.

A história foi contada de forma muito envolvente para que a riqueza de conteúdo que oferecia não fosse desperdiçada, simulando vozes diferentes e servindo-me do facto de o livro incluir páginas *pop up* para despertar ainda mais a curiosidade dos alunos, pois sempre que virava a página, questionava os alunos sobre o que iria aparecer a seguir, aumentando significativamente o grau de interacção professor/aluno/material didáctico, em suma, “[encorajando-os] a terem um papel activo no contar da história...” (Dias & Mourão, 2005, p. 98).

O objectivo do uso da história não foi só pelo prazer de contar a história, havendo todo um trabalho de consolidação de vocabulário subentendido e de promoção de motivação para a aprendizagem da língua. Logo, estruturou-se o “contar” a história de acordo com “following the three stages of *before, while and after*” (Read, 2007, p. 115). Num primeiro momento, o professor conta a história tendo como objectivo principal dar a conhecer aos alunos a narrativa; num segundo momento o professor lê a história e os alunos desenvolvem uma actividade relacionada com a história; finalmente, num terceiro momento, os

alunos ouvem mais uma vez a história com o objectivo de verificarem a actividade que realizaram (apêndice VI, momento 4 da planificação, p. 2).



Ilustração 9: Flashcards representativos do tópico "comida"

3.4. FLASHCARDS

O recurso aos *flashcards* foi também uma constante nas minhas aulas por serem “um recurso visual...” muito versátil (Dias & Mourão, 2005, p. 77) que permite ensinar um “conjunto de itens lexicais” (ibidem) de variadas formas.

No 1.º ciclo, a utilização dos *flashcards* serviu para introduzir vocabulário (Ilustração 9), contar histórias (Ilustração 2), realizar jogos de consolidação e prática de vocabulário (Ilustração 9).

No 3.º ciclo, para além de terem sido utilizados para realizar jogos de consolidação de vocabulário, (Ilustração 10) (apêndice X, “Paso 3” da “descripción detallada”, p. 1) foram também geradores de discussão de temas (Ilustração 11) (apêndice X, “Paso 4” da “descripción detallada”, p. 2).

Reportando-me à minha memória dessa aula, os alunos foram apresentando em LE sugestões dos desportos que pensavam que o personagem poderia praticar, gerando-se uma interacção entre alunos/materiais didácticos.

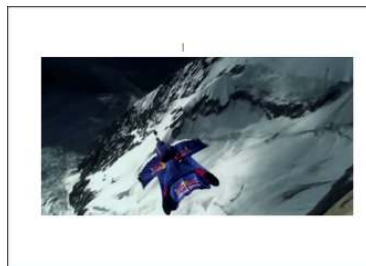


Ilustração 10: Flashcard representativo dos desportos radicais



Ilustração 11: Flashcard de pré-
visionamento da entrevista

3.5. VÍDEO

Outra das estratégias, também mencionada no capítulo anterior, é o recurso aos vídeos como estratégia de promoção da oralidade. O recurso a esta estratégia delimitou-se aos contextos das PEII e PEIII. Assim, na PEIII os vídeos (Ilustração 11) serviram vários propósitos: motivação para a aula; descoberta do tema; activação de vocabulário; exemplificação de utilização da língua em contexto real; e gatilho para iniciar a interacção oral professor/alunos e alunos/alunos.

A combinação *flashcards*/vídeo e jogo foi uma estratégia comum às aulas do 7.º ano e do 9.º ano da PEIII. Com esta articulação de estratégias procurei promover a descoberta do tema da aula, estimulando, conseqüentemente, a discussão dos alunos sobre o tópico e activando, em simultâneo, os seus conhecimentos prévios. A título exemplificativo para a disciplina de Inglês, consulte-se o apêndice IX (“2nd Activity: Warm up”, p. 1).

No caso da disciplina de Espanhol, esta conjugação das estratégias permitiu canalizar cada uma para a promoção de uma actividade diferente, organizando-se uma sequência de actividades pensadas de forma a desenvolver nos alunos a sua competência comunicativa, partindo-se, para tal, de tarefas mais simples e aumentando-se progressivamente o grau de dificuldade, de forma a preparar-se os alunos para a tarefa final de interacção oral - neste caso, o *roleplay* de uma entrevista. Como exemplo desta articulação de estratégias, veja-se no

apêndice X a descrição detalhada da planificação de uma aula de Espanhol. No “Paso 2 Calentamiento/Motivación/Activación de Vocabulário”, da planificação anexada em X, recorre-se à visualização de um anúncio da marca Red Bull sobre o tema dos desportos radicais, (Ilustração 12) com a finalidade de promover uma primeira discussão sobre o tópico da aula, reactivar o vocabulário que os alunos já detêm sobre o tema em análise e motivá-los para a aula, tal como vem expresso na designação deste momento da aula.



Ilustração 12: Anúncio da Red Bull

O vídeo, por ser muito apelativo, paralelamente às finalidades elencadas no “Paso 2”, teve um efeito de relaxamento na turma, criando um ambiente propício à análise e discussão do tema.

No “Paso 3 Juego de Correspondencia” recorre-se aos *flashcards*, organizando-se um jogo de identificação e relacionamento do vocabulário: “En seguida la profesora distribuye una ficha de trabajo y da a cada pareja dos tarjetas: una con una imagen de un deporte y otra con el nombre de un deporte. Así que los alumnos vean el nombre o imagen de su deporte en la pizarra tendrán que levantarse y pegar la tarjeta junto a la imagen/palabra correspondiente.” Segue-se o “Paso 4 Pré-visionado de una entrevista” (Ilustração 11) com o objectivo de estimular a discussão na aula. A professora “pide a los alumnos que digan qué deporte practica la persona de la foto.” Os alunos ao realizarem esta tarefa vão enunciando em LE alguns dos desportos

de que se recordam e que acham que correspondem ao representado na imagem. Findas estas tarefas de estimulação inicial da oralidade, os alunos no “Paso 5 Visionado de una entrevista” visualizam a entrevista feita a Álvaro Bultó, confirmando, desta forma, o desporto que este pratica. A entrevista é projectada três vezes: na primeira visualização é pedido aos alunos que observem e ouçam com atenção; de seguida vêem outra vez a mesma entrevista com o objectivo de responderem em simultâneo a uma ficha de trabalho sobre o vídeo (Ilustração 13), com questões direccionadas para os orientar na realização da tarefa final; a última visualização do vídeo serve o propósito de correcção da ficha de trabalho (Ilustração 13). O aumento do grau de dificuldade das tarefas acompanha a complexidade das mesmas, culminando esta aula numa tarefa de interacção oral aluno/aluno, sob a forma de *roleplay*. Todas as tarefas que antecederam esta última actividade tiveram em si o propósito de apoiar os alunos para a realização desta última tarefa descrita no “Paso 6 Juego de roles” em que “los alumnos (...) en parejas tienen que hacer un diálogo: el entrevistador (alumno A) va a entrevistar a un deportista famoso (alumno B). Los alumnos tendrán que elegir entre los deportes de la ficha de trabajo, (Ilustração 14) diseñar el perfil del deportista e imaginar el diálogo. Después la profesora pide a algunos alumnos que simulen sus diálogos delante del grupo.”

Para auxiliar os alunos na simulação, foi-lhes proporcionada a oportunidade de escreverem o diálogo e ensaiarem, para que se sentissem mais confiantes e sem receio de falarem em língua espanhola diante da turma. Da minha memória da aula, o facto de lhes ter sido possibilitada a oportunidade de escrita do diálogo e treino do mesmo antes da exposição perante a turma, contribuiu para que se empenhassem mais na realização da tarefa. Ao longo do desenvolvimento desta actividade fui monitorizando os grupos de trabalho apoiando-os, sempre que solicitada a minha colaboração, tendo sido possível verificar que os alunos estavam a utilizar a LE para comunicar entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de fazer o balanço do trabalho desenvolvido ao longo da minha prática educativa que culmina com a redação deste relatório e que integra uma reflexão crítica sobre este percurso.

A oportunidade de frequentar este curso de mestrado em ensino, nomeadamente a experiência proporcionada pela Prática Educativa nos diferentes ciclos de ensino do ensino básico, suportada nas unidades curriculares das didáticas, metodologias de ensino, sociologia e psicologia, contribuiu – significativamente - para a construção da minha identidade enquanto professora.

No entanto, ser professor é um processo de aprendizagem ao longo da vida, que não se esgota na realização de um curso profissionalizante. Este habilita-nos, sim, para o exercício da profissão, mas o que fazemos no nosso dia-a-dia com os nossos alunos exige muito mais para além de um certificado de competências. Ao longo deste curso de mestrado pude compreender melhor o que implica ser professor e desconstruir a imagem que tinha. Ser professor, para mim era sinónimo de estudar, programar, planificar, preparar os alunos para o sucesso nas disciplinas em estudo, enfim, um conjunto de características técnicas e mecânicas a aplicar no exercício da profissão. Após esta experiência, a minha visão sobre o que é ser professor mudou. Ao conjunto de características técnicas inerentes ao exercício da actividade de professor, acresce reflectir, indagar, observar, perceber, escutar, cooperar, adaptar, só para nomear algumas, como factores basilares na construção da minha própria identidade profissional.

A procura por compreender os alunos atendendo às suas características distintivas, quer enquanto indivíduos, quer no que diz respeito ao modo como melhor aprendem, na ânsia de desenvolver a competência comunicativa através da expressão oral, levou-me a diversificar as estratégias, actividades, recursos e materiais na organização das minhas aulas, mas também a levantar mais questões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Programar e planificar foram momentos de reflexão, análise e resultado do trabalho de entreaajuda entre todos aqueles que contribuíram para que pudesse realizar o estágio com sucesso. Na fase inicial deste percurso esta tarefa de planificar avizinhou-se como muito complexa, questionando-me sobre o que seria obrigatório incluir nas planificações. Ao longo do estudo e análise sobre o que comportam as planificações, foi possível perceber que estas não são receitas prescritivas de dados nem de soluções mágicas para se programarem aulas significativas e eficazes e, como tal, não impõem a inclusão de elementos obrigatórios, têm antes que contemplar os elementos que fazem sentido para as aulas que estamos a preparar e para o grupo meta para o qual estamos a preparar as nossas aulas. Assim, as minhas planificações foram sofrendo reestruturações ao longo das minhas regências, passando a incluir elementos que não continham numa fase inicial e a omitir outros que já não se revelavam pertinentes para aquele momento. Não obstante, houve sempre alguns elementos que tive necessidade de manter por considerar que são nucleares em todas as programações das aulas: a definição dos objectivos, os padrões de interacção e os conhecimentos prévios dos alunos, são os que destaco como sendo os mais relevantes para o desenho das minhas aulas. Só com uma reflexão sobre estes elementos e a sua articulação com o grupo-meta é que é possível delinear estratégias que respondam às necessidades das turmas. No capítulo em que faço uma apresentação dos contextos onde exerci as minhas práticas, salientei algumas características das turmas e fragilidades que apresentavam e que me conduziram a procurar desenvolver a interacção oral entre estes grupos de alunos. Este diagnóstico revelou-se de máxima importância na opção por estratégias diversificadas para procurar promover a interacção oral. O recurso a estratégias diversificadas foi motor da interacção oral na sala de aula, na medida em que, ao aplicar estratégias diferentes, apelava à participação de mais alunos, já que me permitiam responder aos diferentes estilos de aprendizagem sempre presentes em turmas heterogéneas, tornando as aulas mais inclusivas. O facto de recorrer a actividades diferentes, em diversos momentos das aulas, também despertava

a curiosidade dos alunos, pois permitiam alterar o ritmo da aula e favorecer a motivação.

Promover a interacção oral nos alunos revelou-se um desafio, pois, por vezes, foi possível sentir alguma relutância por parte destes em falar na língua estrangeira. Essa resistência inicial acabava por se dissipar com a apresentação dos materiais que acabaram por desempenhar um papel de alavanca de arranque, assumindo também um papel de destaque na promoção da motivação para a realização das diferentes actividades e do envolvimento dos alunos na aula. A minha observação das reacções dos alunos em relação aos materiais, permitiu-me concluir que vale muito a pena investir na concepção de materiais de qualidade e apelativos, pois estes podem fazer toda a diferença numa aula no que toca à motivação e mesmo no respeitante ao cumprimento dos objectivos estabelecidos.

Contudo, apesar ser um desafio, planificar estratégias favorecedoras de interacção oral contribui para melhorar a prestação dos alunos ao nível da oralidade e, conseqüentemente, da sua comunicação oral, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para que, mais tarde, ao invés de se sentirem constrangidos por terem que falar na LE, se sintam confiantes nessa tarefa. Ao longo de todo este relatório fui defendendo a minha posição no que concerne a aprendizagem das línguas estrangeiras, considerando que só se justifica se o objectivo for o de efectivamente aprender a falar nessas línguas.

No entanto, há ainda alguns detalhes que merecem a minha atenção e reflexão, nomeadamente no que à atribuição do tempo das actividades diz respeito. Esta fragilidade na gestão do tempo das actividades e a vontade de dinamizar um leque variado de actividades nas aulas, comprometeu algumas das actividades que eu tinha pensado, quer fossem de consolidação dos conteúdos abordados, quer de produção final. Considero que esta minha debilidade concorreu para que as aulas ficassem mais pobres. No entanto, houve necessidade de dar solução a essas actividades, sendo que não pretendia excluí-las. Como já mencionei no corpo do relatório, ser professor implica, também, tomar decisões na hora, sacrificando-se, por vezes umas actividades

em detrimento de outras, seja porque os alunos estão motivados na realização da actividade e interrompê-los implicaria quebrar essa motivação, seja porque o tempo atribuído à realização da actividade não foi o adequado. Pesando estas variáveis, procurei solucionar estas questões remetendo alguns desses trabalhos como trabalho a desenvolver em casa, com todas as perdas que isso acarreta para os momentos de discussão em sala de aula, recuperando, no entanto, a sua abordagem na aula imediatamente a seguir.

A gestão da sala de aula era algo que me inquietava quando iniciei o estágio, questionando-me muitas vezes sobre como seria possível gerir as participações dos alunos, quais as estratégias que me auxiliariam na gestão de situações de comportamento desadequado ou conflitos, - caso surgissem -, simultaneamente tendo que responder às necessidades, dificuldades, motivações e diversidade na sala de aula. Aos poucos fui aprendendo a equilibrar estas situações, tendo sido alertada para o facto de, por vezes, gerir de forma desequilibrada as participações espontâneas dos alunos, já que muitas vezes eram os mesmos alunos que se voluntariavam para responder às questões que colocava ao grupo turma. Como estratégia de promoção de uma participação mais global e equilibrada da turma, foi-me sugerido que direccionasse as questões, observando os alunos que pareciam estar receptivos a responder. Esta estratégia permitiu envolver toda a turma na participação da aula.

Não poderia deixar de mencionar um grande factor que contribuiu para que as aulas fossem momentos de aprendizagem mútua, de crescimento profissional, de promoção de aprendizagem da LE e de motivação: o ambiente de entreajuda e camaradagem que eu e alunos conseguimos construir. Esta variável foi fundamental para o sucesso deste percurso.

BIBLIOGRAFIA

Brown, H. (2000). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. (2nd ed.). Upper Saddle River, Nj: Pearson Education Inc.

Bygate, Martin. (1988). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press

Byrne, D. (1990). *Techniques for classroom interaction*. London: Longman.

Cassany, D., Luna, M. e Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAO

Centro Virtual Cervantes (2012). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm e consultado em 10/05/2014

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa

Conselho Pedagógico do Colégio Vieira de Castro. (2012). *Projecto Educativo*. Disponível em <http://www.colegiovieiradecastro.com/quemsomos.html> e consultado em 15/10/2015

Cruz, D., Silveira, M., Bolzan, D., Corrêa, S., Garbin, E. (1999). *O Lúdico na Formação do Educador*. Petrópolis: Editora Vozes.

Dias, Américo e Mourão, Sandie. (2005). *Inglês no 1º Ciclo: Práticas partilhadas*. Lisboa: ASA.

Farrel, T. (2002). Lesson Planning 30-40. in *Methodology in Language Teaching: An anthology of English Practice*. Edited By Jack C. Richards & Willy A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press. 2002.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3rd ed.). Edinburgh: Pearson Education.

Iniesta, Tomás Sánchez. (1994). *La construcción del aprendizaje en el aula: aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata

Kamii, C. e Devries, R. (1991). *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural.

Leite, Carlinda, Fernandes, P. e Mouraz A. (2012) Contextualização Curricular: princípios e práticas. No. 22, pp 1-5 (www.eses.pt/interaccoes) *Revista Interações* disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=i&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwjdrv_w5DJAhVKcRQKHcK8Aao&url=http%3A%2F%2Frevistas.rcaap.pt%2Finteraccoes%2Farticle%2Fdownload%2F1533%2F1224&usg=AFQjCNEjcvagBCgFIHKER0jt-ZL5RWx8Bw e consultada a 01/11/2015

Ladousse, Gillian Porter. (1992). *Role Play*. Hong Kong: Oxford University Press

Malamah-Thomas, Ann. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.

Mallaguzzi, Loris. (1998). History, Ideas and Philosophy. In Carolyn Edward, Lella Gandini, George Foreman, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (50 – 90). Greenwich: Ablex Publishing Corporation

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Ministério Da Educação. (1997). Programa de Espanhol e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º Ciclo. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, EP

Ministério Da Educação. (1997). *Programa de Inglês e Organização Curricular, Ensino Básico, 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, EP

Ministério Da Educação. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Ministério Da Educação. (2006). *Ensino de Inglês - 1.º ciclo do ensino básico, Orientações Programáticas – 1º e 2º anos*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Ministério Da Educação. (2014). *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico> em 23/06/2015

Read, Carol. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Publishers.

Reyes, L. (2004). *The Use of Video in the Foreign Language Classroom. Relingüística Aplicada*, 2, 1-3. Retirado de http://relinguistica.azc.uam.mx/no002/articulos/Reling-02_UseOfVideo.pdf em 13/11/2015

Slattery, Mary e Jane Willis. (2010). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press

Tomalin, Barry. (1991). *Video, TV & radio in the English class*. London: Macmillan Publishers

Thornbury, Scott. (2005). *How to teach speaking*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited

Tsui, Amy B. M. (1995). *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin English

Wright, Tony. (1988). *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.

APÊNDICES

APÊNDICE I



MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE FRANCÊS OU ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

ACTIVITY PLAN

TOPIC: At the zoo	CLASS: 4 th grade
LESSON NO.: 0 (30 minutes)	DATE: 12/04/2013
AIMS <ul style="list-style-type: none"> - Consolidate vocabulary concerning wild animals and prepositions of place; - Encourage Ls to talk more confidently; - Promote socialization among learners; - Promote a good environment; - Lead Ls to distinguish right from left; 	

TEACHING OBJECTIVES

CONTENT Wild animals Prepositions Right / left side	COGNITION Identify and say the name of the animals Identify and say the prepositions Identify and say right and left side Give instructions using the prepositions
CULTURE	COMMUNICATION Key vocabulary: Crocodile, lion, elephant, giraffe, hippo, rhino, seal, monkey, zebra, snake, turtle Next to, in, on, under, right, left, in front of Entrance, water pool, exit Key structures: The (hippo) is (next to) the (rhino) The (zebra) is (left) to the (seal)
ASSESSMENT BY: Observation	ASSUMPTIONS Learners are familiar with the wild animals' vocabulary and prepositions. Learners are familiar with the classroom vocabulary, rules and instructions. Learners are accustomed to the use of flashcards and games.

TIME	CLASS PROCEDURES / ACTIVITIES	INTERACTION	SKILLS	RESOURCES
7'	T greets the students. T says we are going to play a game. T asks one student to give the handouts. T explains what Ls have to do with the handout, exemplifying: 1 st you'll have to cut, doing a scissors like gesture with the fingers, and explains that they have to cut only by this line (and points) and not by this line (and draws on the whiteboard). T says: So show me what are you going to cut?	T-L Individual work	Listening/ Speaking	Handouts Scissors Whiteboard
10'	T asks: are you ready? T picks up the animals, one of a time and asks: what's this? Learners answer. T says: pick up your (crocodile); put down your (crocodile). Pick up your (snake) and put your (snake) (under) the table. T revises the prepositions exemplifying with her hands (in, on, under, next to, in front of) and repeating the exercise. T introduces right and left, saying: put the (hippo) on the (right) side of the (rhino), while she says this she turns her back to the students, raise her right hand, exemplifying with her pictures. T sticks flashcards with prepositions on the whiteboard and number the pictures. Then T asks Ls: In number (1) where is the crocodile? Afterwards T asks one L to give the instructions to the class.	T-L L-L	Listening/ Speaking Speaking	Handouts Flashcards Whiteboard
5'	T says: Now we are going to play our game. T explores the picture of the zoo, making questions to Ls. We are going to the zoo. Where are the animals? We are going to visit the animal's cage. In number (1) there is a (lion), etc until all the cages are occupied	T- L	Listening/ Speaking	Handout
5'	Now you play in pairs	L-L	Speaking	Handout
3'	Stop. Tidy up your things and (Name of learners), please collect the folders T says to L they can take the game home and colour it.			

APÊNDICE II



MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE FRANCÊS OU ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

PLANIFICACIÓN DE CLASE

TEMA: Familia y casa	NIVEL: 4 ^º
LECCIÓN NO.: 2	FECHA: 06 de junio 2013
OBJETIVOS GENERALES - Llevar los alumnos a consolidar los parentescos; - Llevar los alumnos a identificar las divisiones de la casa; - Sensibilizar los alumnos para la lengua castellana; - Encorajar los alumnos a hablar.	
OBJETIVOS DIDACTICOS	
CONTENIDO Familia Parentesco Divisiones de la casa	COGNICION OPERATIVOS Adivinar el tópicu de la clase Identificar y decir los parentescos Describir su familia Identificar las divisiones de la casa Ordenar un cuento Relacionar las imágenes con las palabras Escribir palabras relacionadas con la casa Poner los subtítulos en las imágenes
INTERDISCIPLINARIDAD	COMUNICACION Vocabulario principal: Madre, padre, abuela, abuelo, hermana, hermano, primo, prima, tío, tía Casa, cocina, baño, jardín, garaje, salón, dormitorio Mediana, grande, pequeña
EVALUACIÓN POR: Observación	SUPOSICIONES: Los alumnos conocen algunas de las palabras presentadas Los alumnos conocen las divisiones de la casa en su lengua materna Los alumnos están acostumbrados al uso de las tarjetas y de los cuentos

TIEMPO	PROCEDIMIENTOS / ACTIVIDADE	INTERACCION	COMPETENCIAS	RECURSOS
7'	La maestra saluda a los alumnos. Pregúntales cuando fue la última clase y si se acuerdan de como se dice el día en castellano. Les dice el día de la semana. Les pregunta cómo está el tiempo y les enseña el vocabulario mientras muestra unas tarjetas con imágenes. Después pregúntales el tiempo, si los alumnos no lo consiguieren decir, la maestra ayúdalos.	Calentamiento	Escuchar/ hablar	Tarjetas
10'	La maestra pregunta a los alumnos de que hablaron en la última clase. Se espera que los alumnos digan familia e identifiquen algunos parentescos. La maestra dice a los alumnos que todavía van a continuar conociendo familias famosas. De seguida proyecta en la pizarra digital interactiva los árboles genealógicos que han dibujado en la última clase. Pide a los alumnos para describir a su familia mientras esté proyectada. Termina la presentación con la imagen del árbol genealógico de la familia de los osos. Pregunta a los alumnos si conocen a esa familia y se saben porque está allí.	Toda la clase	Escuchar/ hablar	Tarjetas Pizarra digital interactiva
15'	La maestra cuenta la historia de Ricitos de Oro y los tres osos, mientras la proyecta en la pizarra digital interactiva. En seguida da unas fotocopias a los alumnos e les pide para ordenar la historia. Cuando los alumnos hayan concluido el ejercicio se lo corrigen en la pizarra con las tarjetas.	Toda la clase Trabajo individual	Escuchar/ escuchar/ ordenar, recortar, colar	Tarjetas Pizarra digital interactiva Tijeras, lápiz, cola, fotocopias
10'	La maestra pregunta a los alumnos que imágenes han aparecido en el cuento. Se espera que los alumnos digan: baño, cocina, salón, dormitorio. La maestra introduce 2 palabras más: jardín y garaje, con las tarjetas. La maestra pega las tarjetas en la pizarra, y pide a los alumnos para identificaren las imágenes que conocen. La maestra dice como se dice y los alumnos repiten. La maestra llama 1 alumno a la pizarra y le pide para poner Ricitos de oro en la (cocina).	Toda la clase	Escuchar/ hablar	Tarjetas
3'	La maestra da una fotocopia a los alumnos para que escriban los subtítulos en las imágenes.	Trabajo individual	Escribir	Fotocopias, lapiz

APÉNDICE III



MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE FRANCÊS OU ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

PLANIFICACIÓN DE CLASE

TEMA: Familia y casa	NIVEL: 4 ^a
LECCIÓN NO.: 3	FECHA: 07 de junio 2013
OBJECTIVOS GENERALES - Llevar los alumnos a consolidar los parentescos; - Llevar los alumnos a consolidar las divisiones de la casa; - Sensibilizar los alumnos para la lengua castellana; - Encorajar los alumnos a hablar castellano con mayor seguridad.	
OBJECTIVOS DIDACTICOS	
CONTENIDO Familia Parentesco Divisiones de la casa	COGNICION OPERATIVOS Adivinar el tópico de la clase Identificar y decir los parentescos Identificar las divisiones de la casa
INTERDISCIPLINARIDAD Familia Casa	COMUNICACION Vocabulario principal: Madre, padre, abuela, abuelo, hermana, hermano, tía Casa, cocina, baño, jardín, garaje, salón, dormitorio
EVALUACIÓN POR: Observación Ficha de autoevaluación	SUPOSICIONES: Los alumnos conocen el vocabulario de la casa y de la familia Los alumnos están acostumbrados al uso de las tarjetas, de los cuentos y de los juegos

TIEMPO	PROCEDIMIENTOS / ACTIVIDADE	INTERACCION	COMPETENCIAS	RECURSOS
3'	La maestra saluda los alumnos. Pregúntales cuando fue la última clase y si se acuerdan de como se dice el día en castellano. Les dice el día de la semana. Les pregunta cómo está el tiempo y les enseña el vocabulario mientras muestra unas tarjetas con imágenes. Después pregúntales el tiempo, si los alumnos no lo consiguieren decir, la maestra ayúdalos.	Calentamiento	Escuchar/ hablar	Tarjetas
5'	La maestra pregunta a los alumnos de que han hablado en la última clase. Se espera que los alumnos digan casa e identifiquen algunas divisiones. La maestra muestra los alumnos imágenes de la historia de la última clase y pídeles que digan los nombres de las divisiones. Después coge una imagen de Ricitos de Oro e fjala en una de las divisiones diciendo: "Ricitos está en (la cocina)". En seguida fjala en otra división e pregunta a los alumnos: "¿Dónde está Ricitos?"	Toda la clase	Escuchar/ hablar	Tarjetas
3'	A continuación la maestra pide a los alumnos que se levanten y formen un círculo. Explicales que mientras oigan la música tienen que pasar la pelota y que cuando la música parar el alumno que tiene la bola en la mano tiene que decir un parentesco o una división de la casa. Cuando termine la música los alumnos vuelven a sus lugares.	Toda la clase	Hablar	Pelota, radio
5'	La maestra pon las tarjetas de la familia y divisiones de la casa con las imágenes vueltas boca abajo. Pide a un alumno que tire la tarjeta de arriba y diga lo que es. en seguida se la coloca abajo y pasa el conjunto de las tarjetas a su compañero hasta que todos hayan dicho	Toda la clase	Escuchar/ hablar	Tarjetas
3'	A continuación la maestra fija las tarjetas en la pizarra y pide a los alumnos para que repitan la secuencia, ahora solamente con las tarjetas que representan las divisiones y parentesco que van a ser necesarios para la tarea siguiente.	Toda la clase	Escuchar/ hablar	Fotocopias Poster
3'	La maestra da una fotocopia con la vista de una casa a cada uno de los alumnos e imágenes de la familia. Después fija en la pizarra un póster con una imagen igual a de las fotocopias de los alumnos y explórala con ellos, preguntándoles lo que ven. Se espera que los alumnos digan las divisiones de la casa.	Toda la clase	Hablar	Fotocopias, póster
15'	La maestra pide a dos alumnos que vengán ante la clase y tiren los dados: uno tira lo dado de la familia y el otro el dado de la casa, diciendo la imagen que se les ha tocado. Los otros alumnos tienen que poner el miembro de la familia en la división correspondiente. Después vienen otros dos alumnos y se repite el ejercicio, hasta que todos tengan venido o que tengan salido todos los miembros de la familia. Al final se corrige en la pizarra.	Toda la clase	Hablar	Fotocopias, póster, dados
6'	En seguida da una imagen de otro miembro de la familia a todos los alumnos y dice que tienen que ponerlo en una división sin que su compañero lo vea. El compañero tiene que intentar adivinar donde está el miembro de la familia, preguntado: ¿La tía está en (la	Trabajo de parejas	Hablar	Fotocopias

3'	Autoevaluación	Trabajo individual	Escribir/ dibujar	Ficha de autoevaluación
----	----------------	--------------------	-------------------	-------------------------

APÊNDICE IV



MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE FRANCÊS OU ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

LESSON PLAN

TOPIC: Food and meals	CLASS: 4 th grade
LESSON NO.: 5	DATE: 06/05/2013
AIMS - Consolidate vocabulary concerning foodstuff; - Lead Ls to express their likes and dislikes; - Lead Ls to say what they eat in their meals; - Explore healthy and unhealthy food; - Encourage Ls to talk more confidently; - Promote socialization among learners.	

TEACHING OBJECTIVES

CONTENT Food Time Meals Healthy/ unhealthy food	COGNITION Identify and say the name of foodstuff Categorize food in healthy/ unhealthy food Identify and describe meals using the structure: I have (food) for (meal) Develop Ls memory Make a survey Sing a song
CULTURE Food/ meals Healthy food/ unhealthy food Time	COMMUNICATION Key vocabulary: Cake, milkshake, juice, burger meat, pineapples, sausages, rice, tomato, carrots, bread, cereal, butter, hot dogs, chips, lettuce, ham, bacon, milk, ice cream, chocolate, bananas, tea, pizza, sandwich, eggs, apple, cheese, chicken, fish. Healthy/ unhealthy food Key structures: I have (food) for (meal). I like/ hate (food) It's (breakfast) time.
ASSESSMENT BY: Observation	ASSUMPTIONS Learners are familiar with some foodstuff vocabulary. Learners are familiar with the classroom vocabulary, rules and instructions. Learners are accustomed to the use of flashcards.

TIME	CLASS PROCEDURES / ACTIVITIES	INTERACTION	SKILLS	RESOURCES
3'	T greets the learners. The lesson begins with the usual activity: while one learner writes the date, another two hand out the folders to the class.	Routine	Writing	Whiteboard
5'	T greets the students. T sticks the breakfast time expression on the board and says I have apples for breakfast and sticks the apples flashcard on the board. T asks one L: what do you have for breakfast? L is expected to answer a foodstuff. Then T asks him/ her to come and stick it on the board. T asks him/ her whether it is healthy/ unhealthy? That L has to ask a colleague the same question. The exercise is repeated until all Ls had come to the board.	Whole class	Listening/ Speaking	Flashcards Meals expression Whiteboard
10'	T picks her flashcards, mixes them and sticks them on the board face down. Then she asks one L to come to the board and choose two cards and to turn them, one at a time asking the L to name the foodstuff and to say whether it is healthy/ unhealthy and in which meal he/ she eats it. Then she asks do they match? Yes: T. let them face up; No: she turns them face down again. The game is over when Ls have matched all the pairs.	Whole Class	Listening/ Speaking	Flashcards Whiteboard
15'	T asks one L to hand out the cards. Then T explores the cards asking Ls what so they see and what they think they'll have to do. The T explains the exercise. T says Ls they have to choose two friends and ask them what do you have for breakfast/ lunch/ tea time/ dinner. T says the names of 4 Learners asks them to stand up, gives them a card in which they have to write/ draw the food their friends eat in each meal. Then T asks them to sit down says the names of four other Ls. The last group will have five learners. By the end T will ask Ls what their friends have for (meal).	Whole class	Listening/ Speaking	Survey cards Pencils
7'	T says now listen to the song (I like food (Frisbee)). T asks Ls to name the food they listened on the song in order and asks them which foodstuff is healthy/ unhealthy, sticking the flashcards the Ls said beneath the healthy/ unhealthy sign. Then she asks: Which foodstuff does the boy like/ dislike? and she sticks a happy/sad smile. Then they check, listening again. Afterwards the teacher asks learners to sing along.	Whole class	Listening/ Speaking	Cd Cd player Flashcards
3'	T asks Ls to tidy up their things and asks the helpers to collect the folders. T says behavior. L pick up their behavior cards and say the color they think they deserve. T says whether she agrees or not.			

APÊNDICE V



Agrupamento de Escolas
Trigo de Santa Maria - 150964
E.B. 2,3 Trigo de Santa Maria



School: Escola EB 2,3 Trigo de Santa Maria

Grade: 7th

Class: C

Date: 18/03/2014

Lessons number: 70 and 71

Summary: <ul style="list-style-type: none"> Homework correction. Listening exercises of the song: "We like sportz". 	Assumptions: <ul style="list-style-type: none"> Students are already familiar with some sports' vocabulary.
Topic: <ul style="list-style-type: none"> All fun and games: Sports 	Main activities: <ul style="list-style-type: none"> Filling gaps; Listening comprehension activities; Vocabulary practice.
Vocabulary <ul style="list-style-type: none"> Related to sports. 	
Grammar <ul style="list-style-type: none"> Gerund. 	
Specific Aims: <ul style="list-style-type: none"> Students are expected to mention some sports; Students are expected to identify some sports; Students are expected to group sports according to the categories: indoor sports and outdoor sports; water sports, air sports and land sports. 	General Aims: <ul style="list-style-type: none"> Students are expected to talk confidently; Promote a good environment.
Domains of reference: <ul style="list-style-type: none"> Spoken Production SP7 Lexis and Grammar LG7 Listening L7 	

Time	Procedure	Interaction	Domain of reference	Material
2'	1st activity (Daily routine) <ul style="list-style-type: none"> Greeting. Opening the lesson. 	Routine	-----	Chalk
10'	2nd (Homework correction) <ul style="list-style-type: none"> T starts by asking students who did the homework and then they correct it orally and on the board. 	Whole class	LG7	Projector Computer
33'	2nd activity (Warm up) <ul style="list-style-type: none"> T plays a song (https://www.youtube.com/watch?v=CEVdca9U9LM&feature=kp); T asks students which are the sports in the song. Then T hands out a filling-the-gaps' worksheet; They listen to the song twice while completing it and then check the correct words by looking at a video with the lyrics. 	Whole class	L7	Pictures Student's book Workbook Internet connection



Agrupamento de Escolas
Trigo de Santa Maria -150964
E.B. 2,3 Trigo de Santa Maria



45'	5th activity (Library activity) <ul style="list-style-type: none">• Reading contest in the school's library	-----	-----	
Evaluation		Homework		
<ul style="list-style-type: none">• Direct observation of the students behaviour, engagement in the activities and performance• Careful observation of the speaking and reading activities		-----		

APÊNDICE VI



MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE FRANCÊS OU ESPANHOL NO ENSINO BÁSICO

LESSON PLAN

TOPIC: Food and meals	CLASS: 4 th grade
LESSON NO.: 6	DATE: 08/05/2013
AIMS <ul style="list-style-type: none"> - Consolidate vocabulary concerning foodstuff; - Lead Ls to express likes and dislikes; - Explore fresh food/ packed food; - Encourage learners to talk more confidently; - Promote socialisation among learners; 	

TEACHING OBJECTIVES

CONTENT Food Time Meals Healthy/ unhealthy food	COGNITION Identify and say the name of foodstuff Guess the topic of the lesson Relate a representation in a story with the real life Categorize fresh food/ packed food Order a story Memorize a sequence Match pictures
CULTURE Food/ meals Healthy food/ unhealthy food Time	COMMUNICATION Key vocabulary: Crackers, rhubarb, apricot yoghurt, pickled onions, cola, corn flakes, chocolate drops, raspberry ice cream, salt and vinegar crisps Healthy/ unhealthy food Key structures: I like/ don't like (food) (Food) is (fresh)
ASSESSMENT BY: Observation	ASSUMPTIONS Learners are familiar with some foodstuff vocabulary. Learners are familiar with the wild animals' vocabulary. Learners are familiar with the classroom vocabulary, rules and instructions. Learners are accustomed to the use of flashcards.

TIME	CLASS PROCEDURES / ACTIVITIES	INTERACTION	SKILLS	RESOURCES
5'	T greets the students. The lesson begins with the usual activity: while one learner writes the date, another two hand out the folders to the class.	Routine	Writing	Whiteboard
5'	T picks up a bag of shopping and pretends she is seeing supermarket shelves. She picks some packed food and puts on her bag, she goes to the cashier and pays the grocery. Ls are expected to guess the topic of the lesson and say supermarket. T explains that there are fresh food and shows some fresh food while she says it, asking Ls what it is; and packed food: that can be in cans, boxes, etc., asking Ls some examples.	Whole class	Listening/ Speaking	Flashcards of packed food Real food
12'	T sticks some flashcards with new foodstuff on the board, says the names of the foodstuff while pointing, Ls are asked to repeat. T drills 3 times. Then T faces down some of the cards and asks Ls to say the names of the sequence. T repeats the exercise until all the words have been said, and until Ls seem confident in saying the new vocabulary. T shows very fast one flashcard and Ls have to say what it was, then T sticks on the board in order for Ls to see and name it.	Whole Class	Listening/ Speaking	Flashcards Whiteboard
20'	T shows the book and asks Ls what they think they are going to do. T says it's story time. What do you see and points to the cover of the book. Then T tells the story. T asks 2 learners to distribute the pictures of the story. T reads the story again. Ls are asked to order the story in pairs while the T is reading, this time they aren't seeing the pictures of the book. T says are you ready? Now let's check, so T asks Ls to come to the board and stick the pictures of the story in order. T reads the story again and asks if there is any problem. T asks what happened in the story. What was bought? Where did she go? Was it a normal supermarket? Was the food healthy or unhealthy?	Pair work	Listening/ Speaking	Book Pictures of the book
3'	T asks Ls to tidy up their things and asks the helpers to collect the folders. T says behavior. Ls pick up their behavior cards and say the color they think they deserve. T says whether she agrees or not.		_____	

APÊNDICE VII



Agrupamento de Escolas
Trigo de Santa Maria -150964
E.B. 2,3 de Tadin



School: Escola EB 2,3 Trigo de Santa Maria

Grade: 7th **Class:** C

Date: 21/01/2014

Lessons number: 46 and 47

<p>Summary:</p> <ul style="list-style-type: none"> Introducing school subjects. Describing and analyzing timetables. 	<p>Assumptions:</p> <ul style="list-style-type: none"> Students are already familiar with some school vocabulary; Students already know the hours; Students already know the days of the week; Students already know some time prepositions (in/ on/ at/ before/ after).
<p>Topic:</p> <ul style="list-style-type: none"> School days 	<p>Communication:</p> <ul style="list-style-type: none"> Talking/ writing about subjects; Describing/ filling in timetables.
<p>Vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> Related to subjects; Related to school facilities; Related to timetables. 	
<p>Aims:</p> <ul style="list-style-type: none"> Students are expected to describe a timetable; Students are expected to talk and write about their subjects. 	<p>Skills:</p> <p>Reading/ Listening/ Speaking/ Writing</p>

Procedure	Time	Material
<p>1st Daily routine:</p> <ul style="list-style-type: none"> Greeting. Writing the summary 	5'	<p>Board</p> <p>Worksheet puzzle</p> <p>Worksheet</p> <p>Computer</p> <p>Speakers</p> <p>CD</p>
<p>2nd Motivation/ Vocabulary Activation</p> <ul style="list-style-type: none"> T hands out a puzzle and asks students to link the different parts of the puzzle to form words. Then T asks them the words, and writes them on the board at the same time OR asks students to come to the board and write the words. When students have said all the words, T asks them which words are those and expects 	7'	



<p>students to answer school subjects, if not T says.</p>		
<p>3rd Vocabulary practice</p> <ul style="list-style-type: none"> • T asks one student to hand out the worksheets • T explores the picture with students by asking students, for example: <ul style="list-style-type: none"> - What's this? - What subjects does Claire have on Mondays? - What time do her lessons begin? • T asks students to solve exercise one: <ul style="list-style-type: none"> - They've got a timetable filled in with pictures instead of words. - They've to match the words with the pictures. Each picture is numbered and there is a column with the name of the subjects. They have to write the numbers in front of the subjects. When Students finish it, they do the correction orally • T asks students to solve exercise 2: <ul style="list-style-type: none"> - complete the sentences according to the timetable • T asks students to solve exercise 3: <ul style="list-style-type: none"> - crossword: they've to write the name of the subjects through their definitions • T asks students to solve exercise 4: <ul style="list-style-type: none"> - fill in their timetable. <p>When they finish it they correct the exercise by answering the T questions, for example:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What have you got on Mondays at 10:45? 	<p>23'</p>	
<p>4th activity (Listening Comprehension)</p>	<p>10'</p>	



<ul style="list-style-type: none"> • Students have to listen to the text and fill in the gaps: • Students have to do the T or F exercise 		
5th activity (Reading Comprehension) <ul style="list-style-type: none"> • T asks students to read the text <ul style="list-style-type: none"> - T asks Students to complete Kate's timetable - T asks students to solve exercise B and C 	15'	
6th activity (Speaking) <ul style="list-style-type: none"> • Students have to ask their partners questions according to the given example and fill in a table with the information they've got 	15'	
Note: In case of extra time they will play a game: hangman with the new vocabulary		
Evaluation		Homework
<ul style="list-style-type: none"> • Direct observation • Careful observation of the reading and speaking activities • Engagement in the activities 		Copy the school subjects' vocabulary on page 11 of the students' vocabulary and grammar book.

APÊNDICE VIII



MOSTEIRO E CÁVADO Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado

Unidad didáctica: Salud y enfermedad

Conocimientos previos: léxico de alimentación.

Resumen:

Clases no. 50 y 51

Miércoles, 23 de abril de 2014

Contenidos: Dos diferentes estilos de alimentación: vegetarianismo y comida basura. Audición de la canción: "¡A mí me gustan las hamburguesas!" de los Piratas. Realización de un debate: El vegetarianismo vs comida basura.

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Léxico - Comida: - comida vegetariana; - comida basura.	- Descripción oral de imágenes; - Comprensión oral y auditiva de manifestaciones comunicativas básicas a través de diversos recursos didácticos (video y audio); - Elaboración de ejercicios para practicar la escrita y la comprensión auditiva (ejercicios de búsqueda de información, de selección de datos); - Debate sobre las ventajas y desventajas de la comida vegetariana y de la comida basura.	- Respeto por las intervenciones de los compañeros. - Participación activa en las actividades de clase. - Colaboración e intercambio de puntos de vista; - Autonomía en el proceso de aprendizaje. - Respeto por culturas diferentes; - Actitud de confianza y riesgo hacia la lengua española.
Culturales ...		
Objetivos		
- Reconocer el vocabulario y expresiones relacionadas con la comida vegetariana y con la comida basura; - Dar su opinión sobre comida vegetariana y comida basura; - Comprender textos orales y escritos adecuados a las diferentes situaciones y objetivos comunicativos; - Producir enunciados orales y escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación;		



- Desenvolver a competência discursiva a fim de favorecer a compreensão y produção de mensagens.		
Materiales	Evaluación	Tipos de agrupamiento
- Ordenador y proyector - Pizarra - Textos - Ficha de trabajo	Directa centrada en las actitudes, participación, comportamiento y valores.	Los alumnos tendrán que trabajar individualmente, en parejas o en gran grupo.

Descripción Detallada

ESTRATEGIAS	INTERACCION	DESTREZAS	TIEMPO
<p>PASO 0 (RUTINA)</p> <p>La profesora saluda a los alumnos.</p> <p>Los alumnos escriben el número de las lecciones y la fecha en su cuaderno.</p>	Rutina	-----	3'
<p>PASO 1 (CALENTAMIENTO/ACTIVACIÓN DE VOCABULARIO)</p> <p>Los alumnos ven el video de la canción: "A mí me gustan las hamburguesas" de los Piratas. Después la profesora les pregunta si saben de qué van a hablar y si se acuerdan de algún vocabulario de la comida, escribiendo en un recuadro en la pizarra el vocabulario que los alumnos dicen, clasificándolo de acuerdo con las categorías: carne, legumbres, pescado, lácteos y verduras.</p>	Plenario	Comprensión auditiva	10'
<p>PASO 2 (PRÁCTICA Y SISTEMATIZACIÓN DEL VOCABULARIO)</p> <p>Enseguida escuchan una vez más la canción y explotan el vocabulario. Al final la profesora preguntales sobre qué tipo de comida se habla en la canción y si conocen</p>	Plenario	Expresión oral	7'



<p>más comidas de ese tipo, si se les gusta, y si las suelen comer, añadiendo que pertenecen a un tipo de alimentación poco saludable. Después pregúntales si conocen más estilos de alimentación, escribiendo lo que los alumnos dicen en la pizarra.</p>			
<p>PASO 3 (AMPLIACIÓN DEL VOCABULARIO)</p> <p>La profesora haz preguntas relacionadas con los conocimientos que los alumnos tienen sobre vegetarianismo, por ejemplo, si saben cómo se llaman las personas que no comen carne, y las personas que no comen ningún producto de origen animal; su opinión sobre el vegetarianismo y si alguna vez pensaron en dejarse de comer carne o pescado.</p>	Plenario	Expresión oral	5'
<p>PASO 4 (INTRODUCCION DE ESTRUCTURAS Y EXPRESIONES)</p> <p>Enseguida dice a los alumnos que van a escuchar una grabación y que tendrán que contestar a las preguntas del ejercicio 3, corrigiéndoselas en la pizarra.</p> <p>Después la profesora pídeles para que le digan cómo es que el chico de la grabación da su opinión, qué estructura utiliza y qué otras estructuras ellos conocen para dar la opinión o decir si se está de acuerdo o desacuerdo con algo.</p>	Trabajo individual Plenario	Comprensión auditiva Expresión oral	5' 5'



PASO 5 (SISTEMATIZACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS) Enseguida la profesora escribe en la pizarra algunas estructuras que se pueden utilizar para dar opinión o expresar acuerdo o desacuerdo con alguna afirmación y los alumnos las registran en sus cuadernos. Después la profesora pídeles para que lean las afirmaciones del ejercicio 4, señalen con V las afirmaciones con las que estén de acuerdo y con X las que no comparten. Después se las discuten en plenario, utilizando las estructuras presentadas.	Plenario Trabajo individual Plenario	Comprensión lectora	10'
PASO 6 (ANÁLISIS DE TEXTOS) La profesora divide los alumnos en grupo y atribuye a cada grupo un texto o sobre comida basura o sobre comida vegetariana. Los alumnos tendrán que leer el texto, señalar las ventajas y desventajas y hacer un slogan publicitando ese tipo de alimentación.	Trabajo de grupo	Comprensión lectora	20'
PASO 7 (DEBATE) En seguida la profesora pide a los alumnos que hagan frases sobre las ventajas del tipo de alimentación que hayan leído utilizando las expresiones estudiadas para a continuación debatieren sus ideas con sus compañeros	Plenario	Expresión oral	20'
PASO 8 (CIERRE)	Rutina		5'



<p>La profesora dice a los alumnos que de deberes tendrán que hacer un texto donde expresan su opinión sobre el estilo de alimentación que más les gusta, justificando, presentado dos ventajas y dos desventajas sobre el estilo que menos les gusta.</p> <p>Al final la profesora escribe, con la ayuda de los alumnos, los contenidos y ellos los registran en sus cuadernos.</p>			
--	--	--	--

APÊNDICE IX



Agrupamento de Escolas
Trigo de Santa Maria -150964
E.B. 2,3 Trigo de Santa Maria



School: Escola EB 2,3 Trigo de Santa Maria

Grade: 7th

Class: C

Date: 07/03/2014

Lesson number: 64

Summary: <ul style="list-style-type: none"> Introduction to the new topic: All fun and games – sports. Reading comprehension about the text: “Welcome to the school’s sports day!” 	Assumptions: <ul style="list-style-type: none"> Students are already familiar with some sports’ vocabulary
Topic: <ul style="list-style-type: none"> All fun and games: sports 	Main activities: <ul style="list-style-type: none"> Talking about sports; Describing pictures; Reading texts.
Vocabulary <ul style="list-style-type: none"> Related to sports. 	
Specific Aims: <ul style="list-style-type: none"> Students are expected to mention some sports; Students are expected to identify some sports; Students are expected to talk about the commercial they watched; Students are expected to say whether they practice or not any sport 	General Aims: <ul style="list-style-type: none"> Students are expected to talk confidently; Promote a good environment.
Domains of reference: Spoken Production SP7 Reading R7	

Time	Procedure	Interaction	Domain of reference	Material
5'	1st activity (Daily routine) <ul style="list-style-type: none"> Greeting. Opening the lesson. 	Routine	-----	Chalk Projector Computer Internet connection Video on youtube Student’s book
5'	2nd activity (Warm up) <ul style="list-style-type: none"> T plays this video: http://www.youtube.com/watch?v=hoSVI7ovElw T asks students to guess the topic of the lesson (Students are expected to say: sports/ extreme sports/ outdoor sports) 	Whole class	SP7	
10'	3rd activity (Activate previous knowledge) <ul style="list-style-type: none"> T tells students that they’ll have to write 3 words related to sports. T shows the video again so they can have some ideas. After that T asks them to compare their words with their colleague and to add any different words if there is any. Then they’ll share it with the whole class, completing the list with the other students’ suggestions. 	Individual work Pair work	SP7 SP7	



	<ul style="list-style-type: none"> T asks if they practice any kind of sports and why. 	Whole class		
5'	4th activity (Vocabulary practice) <ul style="list-style-type: none"> T asks Students to open their books on page 98 and asks them to tell her what they see: which sports they can identify. Then T asks them to do the matching exercise and after they'll correct it on the board. 	Individual work	SP7	
20'	5th activity (Reading comprehension) <ul style="list-style-type: none"> T asks students to turn their page and asks them to look to the pictures and to describe what they see Then T asks students to listen and read the texts. After that T asks students to solve exercises 2, 3 and 4* and then they'll correct it orally. 	Individual work	R7	
Evaluation			Homework	
<ul style="list-style-type: none"> Direct observation of the students behaviour, engagement in the activities and performance Careful observation of the speaking and reading activities 			*Given has homework due to lack of time	

APÊNDICE X



MOSTEIRO E CÁVADO Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado

Unidad didáctica: Tiempo de ocio

Conocimientos previos: léxico de deportes.

Resumen:

Clases no. 55 y 56

Miércoles, 14 de mayo de 2014

Contenidos: Introducción a la unidad: Deportes. Visionar un anuncio de Red Bull e identificar los deportes. Juego de roles: entrevista a un deportista.

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Léxico - Deportes: - deportes extremos; - deportes acuáticos, terrestres y aéreos.	- Descripción oral de imágenes; - Identificación de imágenes; - Comprensión oral y auditiva de manifestaciones comunicativas básicas a través de recursos audio y video;	- Respeto por las intervenciones de los compañeros. - Participación activa en las actividades de clase.
Culturales Álvaro Bultó, practicante de paracaidismo	- Elaboración de ejercicios para practicar la escrita y la comprensión auditiva (ejercicios de búsqueda de información, de selección de datos);	- Colaboración e intercambio de puntos de vista; - Autonomía en el proceso de aprendizaje.
Gramática ...	- Elaboración de un juego de roles para practicar la expresión oral: entrevista a un deportista.	- Respeto por culturas diferentes; - Actitud de confianza y riesgo hacia la lengua española.
Objetivos		
- Reconocer el vocabulario y expresiones relacionadas con el deporte y los deportes extremos; - Dar su opinión sobre deportes extremos; - Comprender textos orales adecuados a las diferentes situaciones y objetivos comunicativos; - Producir enunciados orales y escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación; - Desarrollar la competencia discursiva a fin de favorecer la comprensión y producción de mensajes.		
Materiales	Evaluación	Tipos de agrupamiento



- Ordenador y proyector - Pizarra - Tarjetas - Ficha de trabajo	Directa centrada en las actitudes, participación, comportamiento y valores.	Los alumnos tendrán que trabajar individualmente, en parejas o en gran grupo.
--	---	---

Descripción Detallada

ESTRATEGIAS	INTERACCION	DESTREZAS	TIEMPO
PASO 0 (RUTINA) La profesora saluda a los alumnos. Los alumnos escriben el número de las lecciones y fecha en su cuaderno.	Rutina	-----	5'
PASO 1 (CORRECCIÓN DE LOS DEBERES) La profesora pregunta a los alumnos se han hecho los deberes y se los corrige.	Plenario	Práctica de gramática	5'
PASO 2 (CALENTAMIENTO/MOTIVACIÓN/ACTIVACIÓN DE VOCABULARIO) La profesora proyecta un anuncio de Red Bull y pregunta a los alumnos de qué se va a hablar, si se acuerdan de algunos deportes y qué tipo de deportes han visto en el anuncio.	Plenario	Expresión oral	5'
PASO 3 (JUEGO DE CORRESPONDENCIA/CRUCIGRAMA) En seguida la profesora distribuye una ficha de trabajo y da a cada pareja dos tarjetas: una con una imagen de un deporte y otra con el nombre de un deporte. Así que los alumnos vean el nombre o imagen de su deporte en la pizarra tendrán que levantarse y pegar la tarjeta junto a la imagen/palabra correspondiente. Los alumnos dan un título a la ficha de trabajo, registran los nombres de los deportes y completan el crucigrama, que se corrige con recurso a la herramienta "Hot Potatoes".	Trabajo de parejas	Comprensión lectora	25'



PASO 4 (PRÉ-VISIONADO DE UNA ENTREVISTA) Después la profesora proyecta una imagen y pide a los alumnos que digan qué deporte les parece que practica la persona de la foto.	Plenario	Comprensión lectora	5'
PASO 5 (VISIONADO DE UNA ENTREVISTA) Enseguida la profesora proyecta la entrevista a Álvaro Bultó y los alumnos observan con atención. Mientras ven la entrevista por segunda vez contestan a algunas cuestiones. Repitiéndose el visionado siempre que tengan que responder a un nuevo grupo de cuestiones. Al final se comprueba las respuestas con el video.	Trabajo individual	Comprensión auditiva	15'
PASO 6 (JUEGO DE ROLES) En seguida la profesora dice a los alumnos que en parejas tienen que hacer un diálogo: el entrevistador (alumno A) va a entrevistar a un deportista famoso (alumno B). Los alumnos tendrán que elegir entre los deportes de la ficha de trabajo, diseñar el perfil del deportista e imaginar el diálogo. Después la profesora pide a algunos alumnos que simulen sus diálogos delante del grupo. Si no hay tiempo, los alumnos terminan la actividad en la próxima clase.	Trabajo de parejas	Expresión oral	25'
PASO 7 (CIERRE) Al final la profesora escribe, con la ayuda de los alumnos, los contenidos y ellos los registran en sus cuadernos.	Rutina	-----	5'

APÉNDICE XI



MOSTEIRO E CÁVADO Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado

Unidad didáctica: Salud y enfermedad

Conocimientos previos: léxico de alimentación.

Resumen:

Clases no. 53 y 54
 Miércoles, 7 de mayo de 2014
 Contenidos: Realización de un debate: El vegetarianismo vs comida basura.
 Las otras medicinas. Estilo de vida saludable: el yoga y el sueño. Introducción al uso del Imperativo.
 Realización de un juego de roles: una ida al médico.

Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Léxico - Comida: - comida vegetariana; - comida basura. - Medicina: - medicina occidental; - medicina alternativa.	- Descripción oral de imágenes; - Comprensión oral y auditiva de manifestaciones comunicativas básicas a través de un recurso audio; - Elaboración de ejercicios para practicar la escrita y la comprensión auditiva (ejercicios de búsqueda de información, de selección de datos); - Debate sobre las ventajas y desventajas de la comida vegetariana y de la comida basura; - Elaboración de ejercicios para practicar el uso del imperativo; - Elaboración de un juego de roles para practicar la expresión oral.	- Respeto por las intervenciones de los compañeros. - Participación activa en las actividades de clase. - Colaboración e intercambio de puntos de vista; - Autonomía en el proceso de aprendizaje. - Respeto por culturas diferentes; - Actitud de confianza y riesgo hacia la lengua española.
Objetivos		
- Reconocer el vocabulario y expresiones relacionadas con la comida vegetariana y con la comida basura; - Dar su opinión sobre comida vegetariana y comida basura; - Comprender textos orales y escritos adecuados a las diferentes situaciones y objetivos comunicativos; - Producir enunciados orales y escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación; - Desarrollar la competencia discursiva a fin de favorecer la comprensión y producción de mensajes.		
Materiales	Evaluación	Tipos de agrupamiento



- Ordenador y proyector - Pizarra - Textos - Libro del alumno	Directa centrada en las actitudes, participación, comportamiento y valores.	Los alumnos tendrán que trabajar individualmente, en parejas o en gran grupo.
--	---	---

Descripción Detallada

ESTRATEGIAS	INTERACCION	DESTREZAS	TIEMPO
PASO 0 (RUTINA) La profesora saluda a los alumnos. Los alumnos escriben el número de las lecciones y fecha en su cuaderno.	Rutina	-----	5'
PASO 1 (CALENTAMIENTO/ACTIVACIÓN DE VOCABULARIO) La profesora proyecta una frase y pide a los alumnos que digan si están de acuerdo y porqué; aprovechando para recordarles las estructuras utilizadas para dar opinión.	Plenario	Expresión oral	5'
PASO 2 (ANÁLISIS DE TEXTOS) La profesora divide los alumnos en dos grandes grupos y atribuye a cada grupo un texto sobre la comida basura y sobre la comida vegetariana. Los alumnos tendrán que leer el texto, señalar las ventajas y desventajas y hacer un eslogan publicitando ese tipo de alimentación.	Trabajo de grupo	Comprensión lectora	15'
PASO 3 (DEBATE) En seguida la profesora pide a los alumnos que hagan frases sobre las ventajas del tipo de alimentación sobre la cual han leído utilizando las expresiones estudiadas para, a continuación, debatieren sus ideas con sus compañeros.	Plenario	Expresión oral	15'
PASO 4 (ANÁLISIS DE IMAGEN) Después la profesora dice a los alumnos que para serse sano no basta comer sano, es necesario adoptar todo un estilo de vida saludable, preguntando a los alumnos qué más se puede hacer para serse sano. Si los alumnos no contestaren, la profesora proyecta una imagen, pidiendo a los alumnos que digan qué	Plenario	Expresión oral	5'



tipo de gimnasia está representado en la imagen.			
PASO 5 (LECTURA DE UN TEXTO) Enseguida la profesora pide a los alumnos para que abran el libro en la página 49, escuchen la lectura del texto y rellenen los huecos. Los alumnos van a escuchar una vez más para comprobar sus respuestas. Al final se corrige oralmente.	Trabajo individual	Comprensión lectora	5'
PASO 6 (ENTREVISTA) A continuación la profesora añade que además de una alimentación sana y la práctica de gimnasia es necesario que se tenga un sueño descansado y que se duerma el tiempo adecuado. Después pide a los alumnos que abran el libro en la página 50 y que entrevisten su pareja de acuerdo con las cuestiones del ejercicio 1. Posteriormente la profesora pide a algunos alumnos para que compartan los resultados del cuestionario.	Trabajo de parejas	Expresión oral	5'
PASO 7 (GRAMÁTICA) Enseguida se lee el texto en voz alta. Después la profesora escribe en la pizarra una frase del texto con el verbo en el imperativo y pregunta a los alumnos en qué tiempo verbal se encuentra el verbo. Después les pide que subrayan los imperativos que aparecen en el texto. Posteriormente los alumnos rellenan la tabla del ejercicio 4 y se corrige en la pizarra. La profesora pregunta a los alumnos si saben decirle cuando se utiliza el imperativo, guiando los alumnos hasta la regla, proyectándola en el final por medio de un <i>power point</i> . Al mismo tiempo los alumnos la copian para sus cuadernos. A continuación la profesora pide a los alumnos que abran el cuaderno de ejercicios en la página 22 y que hagan el ejercicio 2 y 6. Se los corrige en la pizarra. Después los	Trabajo individual	...	15'



alumnos hacen el ejercicio 6 en la página 51 del libro del alumno como preparación para la actividad final.			
PASO 8 (JUEGO DE ROLES) En seguida la profesora dice a los alumnos que en parejas tienen que hacer un diálogo: el paciente (alumno A) tiene dificultades en dormir y entonces ha ido al médico (alumno B) en busca de consejos para una buena noche de sueño. Los alumnos tendrán que imaginar el diálogo, utilizando el imperativo. La profesora entrega un guion para ayudar los alumnos en el diálogo. Después la profesora pide a algunos alumnos que simulen sus diálogos delante del grupo.	Trabajo de parejas	Expresión oral	15'
PASO 9 (CIERRE) Al final la profesora escribe, con la ayuda de los alumnos, los contenidos y ellos los registran en sus cuadernos.	Rutina	-----	5'

NM