

Orientação

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente toma-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. (Vygotsky, 1989, citado por Xavier, 2013)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus supervisores, em particular ao Prof. Doutor Bernardo Canha, pela disponibilidade evidenciada em todos os momentos, pelas críticas apontadas e pela partilha de conhecimentos, e aos restantes Professores de Mestrado pela transmissão de saberes e apoio demonstrados.

Às escolas que me receberam, nomeadamente o Colégio Novo da Maia, a Escola Eb 2 3 de Rio Tinto e a Escola Leonardo Coimbra Filho, bem como às professoras cooperantes que muito me ensinaram ao longo deste percurso.

Aos meus colegas de Mestrado, pelo companheirismo, pela troca de experiências e pelos momentos de boa disposição quando nem tudo corria bem.

À minha família, pelo apoio incondicional que sempre me deram.

A ti, pelo amor, compreensão, paciência e incentivo demonstrados em todos os momentos, ao longo destes dois anos.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio é o resultado da Prática Educativa realizada durante o Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês ou Espanhol no Ensino Básico. O objetivo do mesmo é fazer uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido durante o estágio, no sentido de desenvolver nos alunos a sua competência gramatical.

O estudo da gramática sempre desempenhou um papel importante no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e apesar de, ao longo dos anos, com o surgimento de novas teorias da didática, a gramática ter deixado de ser o foco do ensino de línguas, esta nunca deixou de estar na base das práticas dos professores. Mesmo com o ênfase dado à competência comunicativa, a gramática continua a ter um grande peso no ensino de línguas estrangeiras.

Deste modo, irei refletir sobre o ensino da gramática na aula de Língua Estrangeira e tentar perceber de que forma esta pode ser trabalhada, bem como perceber de que forma eu me posiciono, enquanto professora de línguas estrangeiras. Por outras palavras, farei uma análise da minha prática educativa para perceber quais as teorias que orientaram o meu pensamento e a que abordagens recorri com mais frequência, quando trabalhei questões gramaticais, e ao mesmo tempo, perceber qual o peso da gramática nas minhas opções pedagógicas.

Por fim, este relatório pretende ainda dar a conhecer estratégias indutivas e dedutivas utilizadas no meu estágio que poderão ser utilizadas para promover e potenciar o ensino da gramática numa aula de língua estrangeira.

Palavras-chave: gramática; competência comunicativa; estratégias indutivas e dedutivas; atividades.

ABSTRACT

The current Educational Practice Report, is the result of the teaching practicum performed during the Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês ou Espanhol no Ensino Básico. Its purpose is to do a critical reflection about the work developed during the educational practice, in order to broaden the pupil's grammar competence.

Grammar study has always played an important role in foreign languages in the teaching/learning process. With the emergence of new didactical theories over the years, grammar stopped being the focus of language teaching; however, it has never stopped being on the basis of teacher's practice. Even with the emphasis given to the communicative competence, grammar continues to have a great significance in foreign language teaching.

Therefore, I will reflect on grammar teaching in a foreign language classroom and try to understand in what way it can be approached, as well as understand in what way I place myself as a foreign language teacher. In other words, I will analyse my educational practice so as to understand which theories guided my thought and which approaches I have resorted to more frequently, when dealing with grammar issues and at the same time understand the weight grammar has had over my pedagogical options.

Finally, this report also intends to present inductive and deductive strategies used on my teaching practicum which can be used to promote and maximise grammar teaching in a foreign language classroom.

Keywords: grammar; communicative competence; inductive and deductive strategies; activities.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	7
2. PORQUÊ ENSINAR GRAMÁTICA?	9
3. A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA AO LONGO DA HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS	13
3.1. Abordagem dedutiva e abordagem indutiva	25
4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	27
4.1. Escola Leonardo Coimbra filho	27
4.2. Escola eb 2 3 de Rio Tinto	29
5. ALGUNS EXEMPLOS DA MINHA PRÁTICA EDUCATIVA	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
BIBLIOGRAFIA	40
ANEXOS	43
Anexo 1	44
Anexo 2	49
Anexo 3	50
Anexo 4	56
Anexo 5	60
Anexo 6	65
Anexo 7	68
Anexo 8	70
Anexo 9	75
Anexo 10	77
Anexo 11	80

Anexo 12	84
Anexo 13	86
Anexo 14	90
Anexo 15	95
Anexo 16	96
Anexo 17	97

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende ser uma reflexão crítica sobre a abordagem indutiva e dedutiva da gramática numa aula de língua estrangeira.

A escolha deste tema deve-se, essencialmente, à minha própria experiência enquanto aprendente de línguas estrangeiras, uma vez que desde cedo manifestei interesse pelas mesmas, bem como sempre revelei grande facilidade na sua aprendizagem, contudo este interesse estava relacionado sobretudo com a componente comunicativa da língua.

A gramática nunca foi uma preocupação. Nunca me preocupei em perceber o porquê dos fenómenos linguísticos, provavelmente por ter sido aluna numa época em que prevalecia a gramática em contexto com menos visibilidade das regras. Achei, portanto, curioso, e daí enveredar por este caminho, tentar perceber se essa minha postura desinteressada da gramática enquanto aprendente, se estende e se reflete nesta minha experiência enquanto professora.

Por outro lado, escolhi este tema também pelo fato da gramática, graças à sua diversidade e complexidade, ser algo que levanta dúvidas e cria dificuldades à maioria dos alunos na aquisição e utilização de uma língua estrangeira, se bem que por vezes a abordagem da gramática utilizada nem sempre é a mais adequada, o que também poderá funcionar como um fator de desmotivação para os alunos.

Desde os meus tempos de aprendente até hoje, enquanto professora estagiária, sempre tive a perceção que grande parte dos alunos vê a gramática de forma negativa, como algo difícil e desinteressante e por isso muito cedo perdem entusiasmo na sua aprendizagem. Este fato deve-se muitas vezes à

dificuldade em compreender as regras gramaticais e as particularidades do seu funcionamento.

É portanto necessário desenvolver estratégias e atividades que potenciem a aquisição e aplicação dos conteúdos gramaticais, privilegiando contextos comunicativos e opções pedagógicas que fomentem a independência e a motivação dos alunos e que permitam quebrar os preconceitos existentes em relação à gramática.

Relativamente à estrutura, este relatório é composto por dois capítulos. No primeiro capítulo, faço uma pequena retrospectiva sobre algumas teorias da Didática do ensino de Línguas Estrangeiras e sobre a forma como estas abordavam e abordam a gramática, focando aquelas com as quais tive mais contacto ao longo deste mestrado. Faço referência também à oposição entre a abordagem indutiva e dedutiva da gramática e de que forma isso se reflete na minha prática educativa.

No segundo capítulo, faço a caracterização do contexto onde realizei o meu estágio, mais especificamente das escolas e das turmas com as quais trabalhei durante este meu percurso. Em seguida, procedo à descrição de algumas das atividades realizadas com as respetivas turmas onde foram trabalhados conteúdos gramaticais.

Por último, nas considerações finais, faço um balanço global da minha formação, apresentando não só as conclusões retiradas desta reflexão mas também refletindo sobre as limitações ou dificuldades, bem como os aspetos positivos, sentidos ao longo deste estágio profissional.

2. PORQUÊ ENSINAR GRAMÁTICA?

Ao longo da história do ensino de línguas, a gramática era muitas vezes vista como sinónimo de correção e era o professor quem ditava as regras para que os alunos a soubessem utilizar corretamente. Hoje em dia, esta não é encarada de forma tão rígida, sendo o foco principal a sua funcionalidade e não a descrição de como deveria ser usada. Particularmente, na questão do ensino ou não da gramática na pedagogia de uma língua estrangeira, segundo Amorim e Magalhães (1998, p. 131, citado por Saraiva & Soares, 2010), “Os que a defendem dizem que a gramática é parte indissociável do idioma e que, portanto, não há como aprender uma língua estrangeira sem aprender gramática. Aqueles que a condenam argumentam que, se o estudo da gramática fosse mesmo essencial, as crianças não aprenderiam a falar antes de ingressarem na escola [...]”.

Há autores que defendem que o ensino da gramática não tem grande influência na aquisição de uma segunda língua. Outros, defensores do ensino tradicional de gramática, acreditam que os alunos aprendem o que está a ser ensinado e que com a prática, vão ser capazes de aplicar as estruturas que foram aprendidas, numa situação comunicativa específica, existindo desta forma uma ligação entre a teoria da gramática e a sua utilização na prática.

Por outro lado, existem ainda autores que defendem que este conhecimento da gramática vai fazer com que os alunos percebam certas características da língua, para que possam mais tarde desenvolver o seu próprio conhecimento sobre essas características, incluindo estas na sua própria interlíngua. Deste modo, as atividades propostas devem ter em atenção que o aluno não só se vai lembrar mais do que descobriu sozinho, do

que alguma coisa que alguém lhe disse, como também vai perceber muito melhor a lógica que está inerente à teoria, é a chamada gramática dedutiva. Não confundir com abordagem dedutiva da gramática, conceito que explicitarei mais adiante.

Neste sentido, uma outra forma de cativar o aluno para a aprendizagem da gramática é procurar dar exemplos que sejam de alguma forma semelhantes à sua língua materna, a chamada gramática comparativa. É importante que o aluno além de perceber a aplicabilidade das regras gramaticais de uma língua estrangeira, num contexto real, perceba também que, por vezes, estas regras se assemelham às regras gramaticais da língua materna e, assim, este conseguirá produzir na língua estrangeira, o que produz na língua materna e consequentemente passará a valorizar mais a gramática.

Alguns linguistas acreditam que era desnecessário o ensino da gramática e que a capacidade de usar a língua estrangeira se desenvolveria de forma automática, caso o aprendente se centrasse no significado aquando da comunicação, contudo, eu acredito que, “o meio termo é o mais sensato, mais democrático e muito mais produtor [...]” (Amorim e Magalhães, 1998, p. 131, citado por Saraiva & Soares, 2010).

Numa abordagem comunicativa, o ensino da gramática faz parte da teoria e da prática e podemos dizer que tem um grande peso na aprendizagem, pois erros gramaticais podem provocar graves falhas de comunicação. Claro que o domínio da gramática não implica que sejamos capazes de comunicar de forma eficaz com os outros, pois como bem explicitam Amorim; Magalhães, *Ibid.*, p. 131, citado por Saraiva & Soares, 2010) “A gramática está para aprendizagem de um idioma como a habilidade de ler música está para um pianista: as partituras poderão aumentar o seu repertório, mas jamais dar mais agilidade aos seus dedos”.

Podemos encarar a gramática mais como uma habilidade do que uma área de conhecimento (Larsen-Freeman, 2003 apud PAIVA, 2005, citado por Saraiva & Soares, 2010), mas para que isto aconteça não basta ao aluno armazenar conhecimento sobre as regras gramaticais, devemos cultivar neles a capacidade de saber usar esse conhecimento para os mais variados fins. Larsen-Freeman considera ainda que a gramática deveria ser a quinta competência a ser trabalhada com o aluno, a par da escrita, da leitura, da fala e da compreensão oral. Portanto, não importa ao aluno apenas ser capaz de utilizar as estruturas gramaticais mas sim saber aplica-las de forma adequada e significativa. Como bem diziam Hoden e Rogers (2001, p. 35, citado por Saraiva & Soares, 2010), “[...] As regras são úteis, mas precisam estar fundamentadas no entendimento e na utilização prática”.

As escolas devem dotar os alunos da capacidade de comunicar, em diferentes contextos e em diferentes situações e como afirma Possenti (Ibid., citado por Saraiva & Soares, 2010), saber falar é saber uma língua e saber esta língua é saber sua gramática, mas este fato não se resume em saber regras desta língua e, sim, ao fato de saber o necessário para ser capaz de se comunicar efetivamente nesta língua. E quando isto acontece, já se verifica um certo domínio de estruturas da língua, ou seja, um certo domínio da gramática de uma língua.

É importante que as escolas não privilegiem o ensino tradicional da gramática e procurem formas alternativas de trabalhar a gramática sem ser de uma forma explícita. E por ensino tradicional da gramática refiro-me a um ensino com uma abordagem dedutiva, em que o professor transmite a regra gramatical aos alunos e em seguida estes fazem exercícios para praticá-la. Em alternativa, a leitura de textos ou a música, por exemplo, são uma excelente forma de trabalhar a gramática implicitamente. Os alunos poderão aprender

as estruturas de linguagem e a gramática não só de forma contextualizada como também poderá ser mais agradável para a maioria dos alunos fazer-lo desta forma, uma vez que podemos recorrer a textos ou músicas que lhes sejam mais próximas, que façam parte do seu mundo, com os quais eles se identifiquem. Assim, a gramática deixa de ser apenas a finalidade e passa a estar integrada no processo da aprendizagem. Penso que deste modo, a gramática passará a ser adquirida mais facilmente e de uma forma mais significativa.

3. A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA AO LONGO DA HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS

Para um melhor entendimento das diferentes abordagens da gramática ao longo dos séculos, abordagens essas por vezes antagónicas, farei aqui uma breve revisão das principais metodologias presentes na história do ensino das línguas estrangeiras, falando um pouco do lugar da gramática em cada uma delas.

Historicamente, as únicas línguas trabalhadas ao nível académico, até ao final do século XIX, eram geralmente as línguas clássicas, cujo ensino consistia na tradução de textos e no estudo aprofundado da gramática normativa.

No século XVII, Comenius propôs que a aprendizagem de uma segunda língua devia ser semelhante à aprendizagem da língua materna e defendia que as diferentes dimensões da língua (falar, ouvir, escrever e ler) deveriam ser tratadas de forma equitativa, valorizando os sentidos de forma a potenciar uma aprendizagem baseada na indução e na prática. Apesar de ser um método inovador para a época, o *método natural* não vingou pois o ensino clássico, baseado na tradução de textos e na gramática, ainda estava muito enraizado.

No final do século XIX, as Línguas Modernas já faziam parte dos currículos académicos das escolas na Europa, no entanto, as metodologias de ensino continuavam a seguir as estratégias utilizadas com as línguas clássicas. Continuava-se, portanto, a privilegiar a leitura e a tradução/retroversão em detrimento da oralidade, competência que até então era naturalmente ignorada, por se tratar de línguas então consideradas mortas. Neste sentido, o método tradicional visava o domínio da literatura escrita e,

consequentemente, o conhecimento da cultura do país da língua alvo e não ensinar a falar uma nova língua. A aprendizagem era centrada nos conteúdos léxico-gramaticais e a gramática servia de guia para a aprendizagem da nova língua e era trabalhada de forma dedutiva. Aprendiam-se as regras, de seguida faziam-se exercícios para aplicação das mesmas e terminava-se com uma tradução, para aplicação da estrutura gramatical aprendida. A língua materna está muito presente neste método.

Apesar de este ser um método que surgiu no século XIX, atualmente ainda é bastante utilizado pois apesar de tudo, permite efetivamente um melhor conhecimento da cultura da língua que se estuda além de desenvolver a capacidade de raciocínio lógico dos alunos, graças ao uso recorrente de exercícios para aplicação das estruturas gramaticais.

A partir do final do século XIX, surge um movimento reformista que, por influência da investigação no campo da fonética, privilegia a oralidade por oposição à escrita, o chamado método direto. A aprendizagem da língua começava pela memorização do som das palavras e das orações e só, mais tarde, o aluno tinha contato com a palavra escrita. O contexto da aprendizagem começa a ganhar maior importância para que esta seja mais significativa e aconteça quase que de forma inconsciente e a linguagem quotidiana passa também a estar presente. Podemos dizer que aqui começam os primeiros indícios de uma abordagem comunicativa, uma vez que a escolha dos conteúdos linguísticos, por parte do professor, é feita com base em critérios situacionais. A língua materna é evitada e eliminam-se os exercícios de tradução.

Em relação à gramática, esta era aprendida essencialmente de forma indutiva e implícita. A explicação da mesma só era feita depois da interiorização das estruturas com base na oralidade. Contudo, Berlitz, um dos

defensores mais radicais deste método, defendia que a explicação gramatical era desnecessária e acreditava que através de exercícios orais de forma controlada, através de perguntas e respostas, a gramática podia ser praticada implicitamente, sendo abordada de forma natural e indireta. Este método de Berlitz obteve grande sucesso em meados do século XIX, nos Estados Unidos, com os imigrantes que precisavam urgentemente aprender inglês, segundo Sánchez (1992, citado por Fumega, 2012): “A estos emigrantes, la mayoría con escasa cultura, poco les debía servir la tradicional enseñanza escolar y gramatical. En la comunicación con su entorno lo más útil para ellos era aprender el inglés de la misma manera que habían aprendido su lengua materna: «a hablar, hablando o practicando”. (p.32)

No entanto, este método não teve grande aceitação no meio escolar porque não era suportado por uma teoria linguística rigorosa, ainda assim, apresentava alguns pontos importantes, como a importância da oralidade e dos contextos situacionais quotidianos que ainda hoje são utilizados no ensino de línguas nas escolas.

Em meados do século XX, surge nos Estados Unidos, durante a segunda guerra mundial, o método Audiolingual, e surge como resposta à necessidade que os soldados americanos sentiam de aprender alemão e japonês, por questões militares. Nem o método tradicional nem o método direto conseguiram dar resposta às necessidades da época, o método tradicional porque não respondia de forma rápida e eficaz para garantir o sucesso na guerra, já o método direto além de faltar uma base científica, por força das circunstâncias, os materiais escasseavam e eram dispersos.

O método Audiolingual, segundo Franco (1989, p.75, Fumega, 2012) assenta por um lado na teoria behaviorista e por outro lado, no estruturalismo. Os behavioristas consideram que toda a ação humana,

incluindo a faculdade da linguagem, “se pode explicar por factos externos, objectivamente observáveis e verificáveis, e que esse agir se baseia simplesmente numa interação de estímulo e resposta” (p.75).

Bloomfield, fundador do estruturalismo americano, entende a língua como “um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos por um processo sequencial e mecânico de estímulo e resposta” (Franco, 1989, p.74, citado por Fumega, 2012). Este método defende uma aprendizagem automatizada das estruturas básicas da língua, estruturas essas que são adquiridas através de exercícios de repetição, transformação ou substituição, os chamados “drills”, e dá maior importância às competências orais (falar e ouvir) pois considera as mesmas fundamentais na aquisição de uma língua.

No que diz respeito à gramática, os estruturalistas defendem uma gramática descritiva, por oposição à gramática normativa do método tradicional. Propõem a descrição da língua como realmente é, ou seja, não é pretendido que os aprendentes sigam os modelos clássicos exemplares mas que adquiram, mecanicamente, as estruturas mais usuais de uma língua.

A gramática baseia-se na estrutura verbal e nas relações que se estabelecem entre os elementos que a compõem, dando menor importância a critérios de correção e normas rígidos. A gramática aprende-se de forma implícita uma vez que para os estruturalistas a aprendizagem de uma língua centra-se na prática. Deste modo, como indica Ellis (2005, citado por Fumega, 2012), “De acuerdo con esa teoría, la gramática se aprende de modo inductivo y, por ello, no hay razón para las explicaciones detalladas de los aspectos gramaticales, de las que no desprende beneficio alguno” (p.9).

Na Europa, este método também teve seguidores, ao qual deram o nome de Método Oral-situacional, mas com algumas diferenças em relação ao método americano. Apesar de ambos terem por base o estruturalismo, que

defende que a aprendizagem de uma língua deve ser feita através da mecanização de estruturas recorrentes, o método europeu evidencia a importância dos significados transmitidos por estas estruturas, ao mesmo tempo que apela à necessidade da aprendizagem em contexto, com situações que permitam praticar as estruturas aprendidas.

Segundo Ellis (2005, citado por Fumega, 2012), os defensores deste método sustentam que “el aprendizaje comienza con el conocimiento declarativo y se convierte en conocimiento procedimental cuando se automatiza y reestructura a través de la práctica” (p.10).

Este método foi evoluindo ao longo dos tempos e foi integrando explicações gramaticais explícitas, o que no início era completamente rejeitado pelos seus defensores. Esta metodologia PPP (Presentation, Practice, Production), que ainda se pode encontrar em alguns manuais atuais, consistia na apresentação e explicação de uma estrutura gramatical, seguida da realização de alguns exercícios práticos de produção controlada e, terminava com a colocação em prática do que foi aprendido numa tarefa em contexto real, como conclusão da aquisição e consequente automatização das estruturas gramaticais. Segundo Ellis (2005, citado por Fumega, 2012): “La metodología PPP representa una zona de transición en la relación entre el CONOCIMIENTO EXPLÍCITO Y EL CONOCIMIENTO IMPLÍCITO DE LA L2” (p.10 [maiúsculas do autor]).

O sucesso deste método está intimamente ligado à crescente utilização e ao papel preponderante de suportes técnicos, como leitores de cassetes, projetores, retroprojetores, entre outros, em contexto de aula de línguas estrangeiras, o que permitiu também o desenvolvimento da implementação de métodos centrados na competência oral.

Nos anos 60, o estruturalismo e os seus hábitos mecanizados começaram a ser questionados por não produzirem os resultados desejados, e a frustração dos docentes levou ao declínio do método Audiolingual nos Estados Unidos da América e da sua variante europeia, o método oral-situacional.

As teorias conductivistas de Skinner foram postas em causa pelo generativismo de Chomsky, apoiado na psicologia cognitiva. Chomsky defendia que a linguagem era uma atividade mental e que o ser humano era detentor de uma gramática universal que lhe permitia reconhecer e produzir sequências linguísticas que anteriormente lhe eram desconhecidas. Este linguista acreditava que todos possuímos uma competência linguística inata, isto é, um conhecimento inconsciente das regras que fazem parte do sistema da nossa língua materna. Chomsky considerava também importante o conceito de performance ou uso efetivo da língua em situações específicas, deste modo, realçava a importância da aplicação da língua e das suas regras de utilização. No entanto, Chomsky era um teórico, como refere Sánchez (1992, citado por Fumega, 2012), “con buen criterio, éste advirtió públicamente a los profesores de lenguas que el lingüista trataba de describir la lengua, siendo responsabilidad del profesor la aplicación de dichos estudios en clase” (p.332).

Deste modo, foram precisos alguns anos para que Dell Hymes partisse do conceito de competência linguística de Chomsky, para abordar pela primeira vez, o conceito de competência comunicativa, no sentido da definição de regras de utilização da língua e ainda, segundo Franco (1989, citado por Fumega, 2012), “saber o que determina a aceitabilidade dos enunciados, já que era ponto assente que é a competência linguística que define a gramaticalidade das frases” (p.85).

Portanto, com o passar do tempo a ciência veio mostrar uma nova direção para o estudo das línguas, o sistema linguístico passou a ser um instrumento de comunicação. A língua passa a ser estudada pela pragmática e já não é vista como um sistema cujas estruturas mais usuais podem ser interiorizadas através da memorização, é encarada agora como um instrumento que permite exprimir intenções e realizar ações. Como indica Melero Abadía (2000, citado por Fumega, 2012), a competência comunicativa “implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada; es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades sociedades apropiadas” (p.81).

Com a abordagem comunicativa a aprendizagem da língua pretende-se que seja feita através de situações comunicacionais reais, da vida quotidiana, deste modo, a aprendizagem torna-se mais significativa e mais eficaz. Para isso, recorre a materiais flexíveis, que se adaptem aos objetivos da aprendizagem, para cada situação específica. Trata-se de trabalhar, equilibradamente, todas as competências, de forma a desenvolver capacidades expressivas e interpretativas, orais e escritas.

Aqui, a gramática aparece como parte integrante com vista a servir a função pretendida. Franco (1989, citado por Fumega, 2012) explica qual o papel que a gramática ocupa nesta abordagem comunicativa:

“O que se pretende com o ensino da gramática, ou seja, orientado para as situações, é, em primeiro lugar, fazer jus ao facto de a língua se nos deparar sempre como língua-com-funções – de tal modo que não se pode entender como separada das condições do seu emprego na sociedade” (p.88).

De acordo com Melero Abadía (2000, p.92, citado por Fumega, 2012), nesta abordagem, a gramática deve ser didática, seletiva, concreta, clara e

dirigida ao uso da língua. Não que o enfoque na gramática seja posto de parte, pretende-se apenas que exista um equilíbrio entre a precisão gramatical e a eficácia comunicativa, como indica Cassany (1994, citado por Fumega, 2012), “la gramática no es solamente el conjunto de las reglas del juego lingüístico sino también los trucos y la práctica para saber jugar” (p.308). Isto significa que a gramática deve estar ao serviço da comunicação e não o contrário. Parece-me claro que a gramática deva, obrigatoriamente, estar presente na abordagem comunicativa, o importante é que esta seja trabalhada de uma forma motivadora, através do recurso a atividades lúdicas ou exercícios específicos, que façam com que o aluno tenha a necessidade de utilizar determinada estrutura gramatical, para isso é fundamental que esta aprendizagem seja feita em contexto, num ato comunicativo.

Em 2001, com o Quadro Europeu Comum de Referência é apresentada uma escala de competências que devem ser desenvolvidas nos aprendentes, bem como objetivos e conceções de ensino de línguas que devem ser utilizados por estes para que se tornem atores sociais. Surge, então, a abordagem acional cujo principal objetivo é formar atores sociais com capacidade de agir sobre o mundo. Segundo o QECR, “A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um

ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado” (2001, p.29).

A intenção do QECR não era a de criar uma nova metodologia mas apresentar um novo conceito que promovesse alterações nas práticas dos professores e na aprendizagem de uma língua estrangeira. Portanto, de acordo com o QECR, na abordagem acional a língua é considerada uma forma de uso e o utilizador e o aprendiz são atores sociais que deverão cumprir tarefas. Além de valorizar as experiências pessoais e culturais dos indivíduos, a abordagem acional defende o conceito de língua como um meio para agir socialmente, o que implica o desenvolvimento de um conjunto de competências gerais, nomeadamente, uma competência comunicativa, que permitirá a realização de atividades linguísticas em diferentes contextos e setores da vida social. O QECR (2001, p.29) entende competência como um “conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações”. Neste sentido, diz-nos quais as competências gerais que utilizadores e aprendentes devem possuir: um conhecimento declarativo, uma competência de realização, uma competência existencial e uma competência de aprendizagem. A competência comunicativa engloba uma competência pragmática, uma competência sociolinguística e uma competência linguística.

Contrariamente à abordagem comunicativa, a abordagem acional pretende que a aprendizagem de línguas incida sobre o desenvolvimento dessas competências.

Mesmo não querendo impor-se como uma nova abordagem de ensino, segundo Puren (2007, 2009, citado por Gonçalves, 2011), a perspectiva acional rompe com os propósitos da abordagem comunicativa, a partir do momento que considera que o aprendiz de uma língua é um ator social e o processo de aprendizagem e utilização da língua ocorrem simultaneamente, da mesma

forma que a noção de tarefa não se limita apenas a aprendizagem de atos de fala. É neste sentido que pretendo orientar a minha prática educativa, acredito que não basta ao aluno aprender simplesmente atos de fala, é importante que este perceba que aquilo que está a aprender pode ser aplicável na vida real, em situações reais de comunicação. Esta aprendizagem por tarefas faz com que o aluno trabalhe com vista à realização de um objetivo e que a turma se torne numa micro-sociedade, pertencente a uma sociedade maior. Neste contexto, trata-se, portanto, de agir “com” e não mais de agir “sobre”, como explica Christian Puren (2002, citado por Christien, 2014).

Mais recentemente surge a abordagem intercultural. Esta está na base de uma prática didática que não pretende apenas focar-se nas informações culturais ou nas relações entre culturas mas também, no diálogo e na reflexão do aprendente face a uma nova língua/cultura.

A interculturalidade, segundo Alsina (1999, p. 74, citado por Batista, 2010), é como “as relações que se dão entre as diversas culturas em um mesmo espaço real, midiático ou virtual, que também teriam referência à dinâmica que se dá entre (...) as comunidades culturais”.

Língua e cultura influenciam-se mutuamente, quando se fala numa língua, falamos de um instrumento utilizado por um ou mais povos, como representação de si próprios, deste modo, está subjacente uma ou mais culturas que suportam este instrumento que é a língua. É fundamental, sensibilizar os aprendentes de uma língua para a necessidade de desenvolverem competências culturais. Pois uma língua não se resume às suas características morfosintáticas. O conhecimento da língua/cultura facilita a aprendizagem. Para Byram e Fleming (2001, p. 20, citado por Batista, 2010) um conhecimento progressivo das pessoas que falam o idioma

estudado é intrínseco na aprendizagem desse (...), sem a dimensão cultural, uma comunicação eficaz se vê dificultada. Pelo menos a compreensão, inclusive de palavras e expressões básicas pode ser parcial ou aproximada, e os falantes e ouvintes podem não conseguir se expressar adequadamente ou ofender seu interlocutor.

Neste sentido, esta dimensão cultural é compreendida como a ambientalização do aprendente no processo de ensino/aprendizagem de uma língua nova para que o aprendente seja capaz de usar adequadamente o seu discurso para evitar choques culturais ou confrontos desnecessários que poderão levar á criação de estereótipos sobre o estrangeiro, no país onde se encontra. Portanto, a língua e a cultura são dois conceitos indissociáveis que se influenciam mutuamente.

No ensino de uma língua, segundo os pressupostos da interculturalidade, tem em conta que a cultura do nativo e a cultura do aprendente da língua podem estar próximas mas também podem estar distantes e um professor de língua estrangeira deve abrir espaço para o diálogo e para a construção de novas ideias sobre culturas diferentes da do aprendente. O professor deve, contudo, estar atento para não exagerar nos estereótipos mas uma informação geral pode ser útil para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Deve informar claramente os aprendentes sobre os costumes e usos da cultura/língua que está a ser aprendida, de forma a não criar estereótipos mas dando-lhes sociótipos que, de acordo com Balboni (1999, citado por Batista, 2010), consistem em algumas caracterizações que derivam de uma generalização racional de estereótipos empiricamente verificáveis.

O professor nas suas práticas deve ajudar o aluno a ter consciência do binómio língua/cultura, segundo Miquel (1997, citado por Batista, 2010) como professores de língua, não podemos nos conformar com que nossos

estudantes se encontrem com problemas quando estão no país da língua-meta. Por isso, é conveniente que além de realizar em classe numerosos trabalhos interculturais que ajudem os estudantes a se orientarem na nova cultura sem julgamento, realizemos boas descrições do que os romanos fazem (do ditado *“in Rome, do what romans do”* ou *“aonde vais, fazas o que vier”*), para que realmente seja possível que o processo de ensino-aprendizagem permita ao estudante o conhecimento necessário para poder atuar de modo socio-culturalmente adequado na língua-meta e, também, como objeto secundário, porém, menos, lutar contra o etnocentrismo, contra os pré-juízos das diferentes culturas e fazer assim um meio viável para a comunicação entre os povos.

Esta aprendizagem de língua/cultura não se limita apenas à própria língua mas também a aspetos não-verbais como a postura, a gestualidade, as expressões faciais, o vestuário, os adornos, a arquitetura, entre outros. Tudo isto são elementos que nos permitem não só aprender a língua mas também conhecer e compreender um povo.

Neste contexto, a aprendizagem da língua/cultura tem por objetivo criar relações baseadas no respeito pelas diferenças e fazer perceber que o outro não é melhor ou pior do que eu, é apenas diferente.

Durante este processo o aprendente não irá abandonar a sua própria cultura e é a este processo de interação de culturas, a própria e a do outro, que damos o nome de interculturalidade.

3.1. ABORDAGEM DEDUTIVA E ABORDAGEM INDUTIVA

A abordagem da gramática realiza-se maioritariamente de acordo com o modelo dedutivo através da explicação da regra por parte do professor, com recurso muitas vezes ao método expositivo, que o aluno aplica posteriormente.

O processo de ensino e a aprendizagem são centrados no professor que expõe os conteúdos gramaticais e fornece a regra, muitas vezes de forma descontextualizada. O aluno regista essa informação e realiza exercícios fornecidos pelo professor. Esta forma de exposição destes conteúdos, se for praticada repetidamente, pode tornar-se desmotivante e não dá a perceber a importância do domínio da gramática.

Por oposição à abordagem dedutiva temos a abordagem indutiva, onde o professor parte de um exemplo, colocando em evidência algumas características, mas cabe ao aluno encontrar a regra e tirar as suas próprias conclusões. O professor investe assim na competência de aprendizagem do aluno, fazendo-o pensar sobre a sua própria aprendizagem. Esta abordagem deve estar aliada a abordagens comunicativas onde sejam criadas situações de comunicação que promovam a utilização da estrutura aprendida.

Acredito que um professor não tem que optar por uma ou outra abordagem, para mim estas podem complementar-se, aliadas a outras estratégias, como a utilização do lúdico ou das TIC, por exemplo, poderão significar uma relação de ensino/aprendizagem com mais sucesso. Parece-me importante contudo que independentemente da abordagem escolhida e da atividade utilizada deve existir sempre uma contextualização, para que no final da atividade o aluno seja capaz de produzir textos orais/escritos com os conhecimentos aprendidos em contextos específicos.

Além disto, é importante que o aluno perceba sempre a importância do estudo da gramática e o professor desempenha aqui um papel fundamental, tanto na justificação da utilidade do conhecimento dos fenómenos linguísticos como na criação de situações contextualizadas para a aplicação desses mesmos fenómenos, uma vez que segundo Constance Weaver “learning seems to be most enduring when the learners perceive it as useful or interesting to them personally, in the here and now” (Weaver, 1996, p. 146, citada por Xavier, 2013). Deste modo, recorrer a situações da vida quotidiana e situações contextualizadas permite praticar a língua enquanto fenómeno global e pluridimensional.

Creio que se trabalharmos a gramática com esta variedade de abordagens poderemos desenvolver nos alunos habilidades linguísticas, desenvolvendo a capacidade de interpretar e formular enunciados; habilidades pragmáticas, promovendo a correção na utilização de elementos linguísticos num determinado contexto; habilidades discursivas e finalmente, habilidades socioculturais, promovendo o conhecimento do mundo através da língua, de gestos, de comportamentos, entre outros.

4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

4.1. ESCOLA LEONARDO COIMBRA FILHO

De acordo com o Projeto educativo da escola, a população discente do Agrupamento é oriunda, maioritariamente, dos nove bairros de habitação social existentes na área envolvente às quatro escolas do agrupamento, sendo estes: Bairro da Rainha D. Leonor; Bairro da Pasteleira; Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres; Bairro do Aleixo; Bairro de Lordelo; Bairro Bessa Leite; Bairro da Mouteira; Urbanização das Condominhas; Urbanização da Pasteleira Nova. Estes bairros sociais, construídos entre 1953 e 1988, comportam cerca de 6592 habitantes, divididos por 2532 fogos, na sua maioria, sobrelotados e com cerca de 5 a 6 elementos em apartamentos T2. Esta conjuntura alia-se ainda às dificuldades económicas e, conseqüentemente, origina uma população cultural e socialmente desfavorecida, muitas vezes não estruturada, não proporcionando as condições adequadas a um bom ambiente familiar e a um desenvolvimento educativo saudável das crianças e jovens.

Assim, este contexto desfavorecido a nível social, económico e cultural repercute-se, na Escola, em elevados níveis de desmotivação, falta de expectativas e pouco empenho. Desta forma, o absentismo, a falta de assiduidade, o abandono escolar, a indisciplina e o conseqüente insucesso escolar são ainda problemas com os quais o agrupamento se depara.

No 2º e 3º ciclos as problemáticas evidenciadas apontam para um quadro de necessidades educativas especiais de carácter permanente em que as problemáticas diagnosticadas mais graves são ao nível das funções cognitivas, com reflexos negativos de personalidade e alterações graves do comportamento adaptativo. Muito dos nossos alunos estão abrangidos por uma medida educativa, ao abrigo do supramencionado Decreto-Lei, usufruindo de um currículo específico individual ou de uma adequação curricular individual, para além de adequações no processo de avaliação e aulas de apoio pedagógico personalizado, de acordo com os respetivos programas educativos individuais.

No caso particular da turma com quem trabalhei, a caracterização da mesma foi efetuada com base na consulta dos processos individuais dos alunos e no questionário socioeconómico preenchido pelos mesmos.

A turma é constituída por 20 alunos sendo que dois alunos da turma têm necessidades educativas especiais. Relativamente ao futuro, a maioria dos alunos não querem tirar um curso superior havendo apenas oito que ambicionam obter um curso, referindo como algumas das profissões desejadas: Veterinária, Médica, Professora, Farmacêutica, etc.

4.2. ESCOLA EB 2 3 DE RIO TINTO

A presente caracterização tem por base os dados relativos à população escolar do ano letivo 2012/2013 cujos dados foram obtidos por análise de inquéritos aplicados nas aulas de Oferta de Escola (Cidadania). Esta caracterização pretendia mostrar as variantes observadas mais relevantes, para efeitos de um conhecimento tão profundo quanto possível dos alunos e encarregados de educação da Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Rio Tinto.

Na escola sede, a população estudantil, 911 alunos, estava distribuída entre os dois ciclos de ensino. O número de alunos no agrupamento tem-se mantido estável ao longo dos últimos anos, embora se tenha registado na EB23 um aumento significativo no último ano. No ano letivo 2012/13, existiam na escola 39 turmas do ensino básico e 1 turma de Formação em Competências Básicas para Adultos, distribuídas da forma seguinte.

O número de alunos por turma varia entre 20 a 28 para o 5º, 6º e 7º anos, entre 20 e 26 para o 8º ano e de 18 a 21 alunos para o 9º ano, com exceção das turmas com alunos com necessidades educativas especiais permanentes ou prolongadas, onde o número é de 20. Este ano letivo, a escola tinha um total de 937 alunos.

Relativamente à turma com a trabalhei, tratava-se de um 6º ano, composto por 19 alunos, 8 rapazes e 11 raparigas. Sendo que dois alunos da turma tinham necessidades educativas especiais.

(Esta caracterização surge no âmbito do projeto educativo da escola, de 2012 a 2015)

5. ALGUNS EXEMPLOS DA MINHA PRÁTICA EDUCATIVA

Pensar atividades e criar materiais não é uma tarefa fácil. Temos que ter sempre em atenção a turma com a qual estamos a trabalhar, os alunos e suas respectivas necessidades, pois uma atividade pode funcionar bem com determinada turma ou aluno e o mesmo não acontecer num contexto diferente. Contudo, o objetivo deve ser sempre procurar chegar ao maior número de alunos possível. Deste modo, o aluno deve estar no centro do processo de ensino/aprendizagem e devemos pensar em formas de o envolver para que este possa adquirir cada vez mais autonomia e seja capaz de fazer as suas próprias aprendizagens.

Neste sentido, as atividades descritas neste relatório, enquadram-se numa perspetiva comunicativa do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, onde procuro que o aluno tenha um papel de protagonismo e o professor seja apenas um facilitador da aprendizagem, afastando-me um pouco daquela visão de professor tradicional. Procurei dar aos alunos as ferramentas necessárias para que estes possam ser autónomos e procurem construir o seu próprio conhecimento a partir dos meios que lhe estão disponíveis, pois só deste modo, conseguirão ter sucesso na sua aprendizagem.

Apesar de não ser fácil abordar temas gramaticais, procurei desenvolver atividades criativas e apelativas que promovessem a aquisição do conhecimento, permitindo que os alunos adquirissem competências linguísticas e socioculturais.

Deste modo, tendo em atenção as orientações das metas curriculares dos Programas de Inglês e Espanhol para o segundo e terceiro ciclos, bem como as orientações do QECRL, procurei desenvolver não só a competência comunicativa dos alunos mas também a competência gramatical, uma vez que acredito que o desenvolvimento desta competência vai permitir que o aluno seja capaz de comunicar com mais segurança e maior correção.

Para promover o ensino da gramática, optei a maior parte das vezes por uma abordagem dedutiva da mesma, fornecendo a regra gramatical ao aluno que depois era aplicada em diferentes contextos, procurando também, ainda que pontualmente ter uma abordagem mais indutiva, de modo a que a partir de exemplos, os alunos identificassem autonomamente a regra gramatical.

No meu estágio, tentei sempre fazer com que as minhas aulas tivessem um fio condutor, quer nas atividades da própria aula quer entre aulas, para que de alguma forma cada atividade e/ou aula estivesse encadeada na próxima, sempre numa perspetiva comunicativa do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Pretendia com as minhas aulas que os alunos desenvolvessem competências e se sentissem motivados para a aprendizagem do Espanhol e do Inglês.

Do meu ponto de vista, as atividades da aula devem ser motivadoras, variadas, significativas e contextualizadas para que o aluno ocupe um lugar central neste processo e se sinta estimulado para a aprendizagem e utilização da língua-meta.

De todo o trabalho realizado durante a minha Prática Pedagógica supervisionada, selecionei as seguintes atividades e materiais relacionados com o tema deste relatório, pois penso que estas, de alguma forma, refletem o meu posicionamento face ao ensino da gramática nas aulas de língua estrangeira. Pretendo através da análise das planificações das aulas,

evidências documentais que refletem a minha visão da abordagem didática da gramática, refletir sobre o que as atividades planeadas revelam no que diz respeito ao tipo de abordagem da gramática que privilegio, a dedutiva ou a indutiva.

- Proposta didática 1

Esta atividade (planificação-anexo 1), inserida na unidade “Mi familia y yo”, foi planeada para o 7º ano de Espanhol. Foi pensada para trabalhar os pronomes interrogativos e surge no seguimento de uma aula sobre os diferentes tipos de animais. Aproveito então para começar a aula fazendo algumas perguntas recorrendo aos pronomes interrogativos que pretendia trabalhar. Fi-lo não só para revisão do vocabulário aprendido anteriormente, mas também para chamar a atenção dos alunos para a presença dos pronomes interrogativos. Depois dos alunos perceberem a necessidade da utilização do pronome interrogativo, apresentei a regra de utilização dos mesmos e entreguei uma ficha com essa informação (anexo 2) para que os alunos ficassem com um registo escrito da regra gramatical. Para praticá-la, pedi-lhes então para escreverem três perguntas utilizando os interrogativos e posteriormente as perguntas criadas seriam colocadas a um colega da turma.

Na planificação desta atividade procurei ter uma abordagem indutiva do conteúdo gramatical. Procurei que os alunos percebessem por eles próprios a regra no sentido de promover a sua competência de aprendizagem. O sucesso da atividade reforçou a minha convicção de que poderei futuramente insistir mais na utilização deste tipo de abordagem.

- Proposta didática 2

Esta atividade (planificação-anexo 3), inserida na unidade “Animals and daily routines”, foi planeada para o 6º ano de Inglês e realizada no seguimento de uma aula sobre as rotinas diárias, com o objetivo de explicar aos alunos o funcionamento do Simple Present e dos advérbios de frequência. Para o efeito, criei um powerpoint (anexo 4, da minha autoria) com uma breve explicação da regra gramatical e das respetivas exceções. Esta é uma ferramenta à qual por vezes recorro quando necessário apresentar ou sistematizar conteúdos fundamentais para o processo de aprendizagem. Acredito que esta é uma forma mais apelativa de abordar conteúdos gramaticais e que eventualmente permitirá uma aquisição mais rápida desses mesmos conteúdos.

Nesta atividade optei por uma abordagem dedutiva da gramática, onde comecei por apresentar a regra gramatical, com recurso às TIC e posteriormente os alunos tiveram a oportunidade de praticar os conteúdos gramaticais através da realização de exercícios. Num primeiro exercício foram apresentadas duas frases e os alunos tinham que escolher a que estava bem estruturada. Posteriormente, recorrendo a um inquérito concretizado na aula anterior, cujo objetivo era identificar a que horas cada aluno realizava determinada rotina, os alunos teriam que indicar a frequência da mesma, revendo assim os advérbios de frequência. Finalmente, os alunos construíram frases a partir da informação recolhida no inquérito.

- Proposta didática 3

Esta atividade (planificação-anexo 5) estava inserida na mesma unidade e surge no seguimento da proposta didática anterior. Com o objetivo de reforçar as regras gramaticais do Simple Present, apresentei-as novamente, ainda que de uma forma bastante resumida, para ajudar a consolidação das mesmas. Simultaneamente, este exercício permitiu-me também lembrar a regra de utilização dos advérbios de frequência, através de um powerpoint (anexo 6, da minha autoria). Depois desta breve revisão do Simple Present e dos advérbios de frequência, os alunos visualizaram um pequeno vídeo sobre o Mr.Bean (<https://www.youtube.com/watch?v=YwmIDHm3kOk>), e a sua rotina diária, no sentido de preencherem uma ficha de trabalho (anexo 7) distribuída previamente.

O cinema, ou melhor, os excertos de alguns filmes, são um recurso que valorizo e que utilizei por mais do que uma vez, pois permitem abordar uma serie de conteúdos de uma forma interessante, divertida e diferente. Por exemplo, também inserida na unidade “Animals and daily routines”, planeei outra atividade (planificação-anexo 8), que surge no seguimento da atividade mencionada anteriormente, uma vez mais, com o objetivo de trabalhar com os alunos o Simple Present. Os alunos começaram por visualizar um excerto do filme animado “Bee movie” da Dreamworks Animation, e depois foi-lhes distribuída uma ficha sobre o vídeo (anexo 9 - ficha adaptada a partir de uma ficha e de um vídeo encontrados no site <http://moviesegmentstoassessgrammargoes.blogspot.pt/>). Nesta mesma aula, desenvolvi uma atividade de revisão dos advérbios de frequência (powerpoint-anexo 10), onde facultava aos alunos uma ação e um verbo e estes tinham que construir uma frase.

Utilizei o mesmo tipo de exercício para trabalhar também o contraste entre o Simple Present e o Present Continuous (planificação-anexo 11), a partir de um excerto do filme animado “Planet 51”, da Tristar Pictures. Depois de visualizado o excerto do filme, os alunos realizaram uma ficha (anexo 12, ficha adaptada a partir de uma ficha e de um vídeo encontrados no site <http://moviesegmentstoassessgrammarggoals.blogspot.pt/>) sobre o mesmo. Nesta aula ainda, previamente à visualização do vídeo, apresentei aos alunos um powerpoint (anexo 13) com a regra para a utilização do Simple Present e do Present Continuous.

Nas atividades mencionadas anteriormente, voltei a recorrer a uma abordagem dedutiva da gramática, começando por fazer uma breve revisão da regra gramatical e posteriormente propondo aos alunos a realização de exercícios sobre a mesma. Esta atividade permitiu-me também abordar os conteúdos gramaticais de uma forma lúdica, recorrendo a excertos de filmes adequados ao público-alvo.

- Proposta didática 4

Esta atividade (planificação-anexo 14) estava inserida na unidade “Means of transport and holiday activities” e o objetivo da mesma era rever o Simple Past, pois a regra gramatical já havia sido lecionada pela professora cooperante. Neste sentido, os alunos realizaram uma ficha (anexo 15, ficha adaptada a partir de uma ficha encontrada no site <http://www.teach-this.com>) com vista à consolidação deste conteúdo. Através da leitura de um texto onde era descrito um dia típico na vida de Peter, os alunos tinham que reescrever frases do texto utilizando o Simple Past, seguido de um exercício de preenchimento de espaços com os verbos no passado.

Depois da realização desta ficha, foi projetado um diálogo (anexo 16), no qual duas pessoas falavam sobre as suas férias. Seguidamente distribui o texto do diálogo sem algumas partes do texto (anexo 17), com o propósito de serem preenchidos pelos alunos em trabalho de pares, para fazerem-no com a ajuda de uma lista de vocabulário que lhes forneci. Assim que terminassem o diálogo, iriam fazer o role-play do mesmo.

Finalmente, realizaram um jogo para revisão dos verbos irregulares no Simple Past, onde os alunos selecionavam um verbo no infinitivo e uma forma verbal (interrogativa, negativa e afirmativa), e tinham que conjugar o respetivo verbo no Simple Past, construindo uma frase com o mesmo na forma verbal indicada.

Nesta aula, partindo de um conteúdo já lecionado, assumindo uma abordagem dedutiva da gramática, propus exercícios que permitissem aos alunos a aplicação e consolidação da regra gramatical. Através do recurso ao jogo, procurei uma abordagem mais lúdica da gramática, tornando-a mais interessante e atrativa para os alunos.

6. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ensinar é a busca constante por criar condições para que a aprendizagem aconteça, deste modo, os professores que refletem sobre as suas práticas, tentam compreender-se a si próprios enquanto professores e procuram melhorar o seu desempenho. O presente relatório é portanto o resultado de uma pesquisa exaustiva e de uma elevada reflexão pessoal sobre a relevância do tema escolhido na minha prática educativa.

Tendo em conta todas as componentes de um estágio profissional, penso que ao longo destes dois anos, me foi facultada uma experiência verdadeiramente enriquecedora na minha formação enquanto professora. Acredito que me foram dados os instrumentos necessários para construir o meu percurso e traçar o meu próprio caminho no que diz respeito à docência.

Os conhecimentos que me foram transmitidos permitiram conhecer a organização da escola e os seus documentos orientadores, como os programas das disciplinas, as metas de aprendizagem e mesmo o Quadro Europeu Comum de Referência, o que me permitiu adequar a minha intervenção ao contexto de cada escola e de cada turma, por forma a compreender e melhorar a minha prática pedagógica a cada dia e também para rentabilizar da melhor maneira a minha atuação junto dos alunos, no sentido de desenvolver aulas inclusivas, focadas na aprendizagem e favorecedoras do sucesso educativo.

No que diz respeito ao tema escolhido, este surgiu depois de uma reflexão profunda sobre o meu percurso ao longo destes dois anos de mestrado, em particular sobre o estágio realizado neste último ano. A gramática sempre foi um tema ao qual, enquanto aluna, não dei muita

atenção porque sempre considerei pouco interessante, apesar do meu interesse pela língua. Hoje, na qualidade de professora, vejo que é um aspeto fundamental da aprendizagem de uma língua estrangeira, o que é evidenciado na análise das planificações das minhas aulas, visto que insisti bastante na competência gramatical.

Neste sentido, este relatório apresenta-se como uma reflexão sobre a utilização de estratégias dedutivas e indutivas no ensino da gramática nas línguas estrangeiras. Os métodos indutivos colocam o aluno no centro do processo educativo, sendo este a construir o seu próprio conhecimento, o que permite envolver ativamente o aluno no processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que este seja mais autónomo. No entanto, os métodos dedutivos, apesar de mais tradicionais, são os que ainda prevalecem, com a apresentação da regra gramatical seguida da prática com a realização de exercícios, numa aprendizagem mais orientada, que permite uma melhor rentabilização do tempo de aula.

Ao longo dos anos, e provavelmente, por influência dos professores que fizeram parte do meu percurso, tinha enraizado que a abordagem dedutiva era a mais indicada para trabalhar conteúdos gramaticais e isso está patente nas minhas planificações, onde esta é a abordagem que prevalece.

Contudo, após este mestrado, e essencialmente devido ao contato direto com os alunos, considero que esta não é a única forma de trabalhar a gramática e que a abordagem indutiva pode, quando bem orientada, ter melhores resultados na aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que permite que os alunos assumam uma postura ativa no processo de construção do conhecimento da língua. Neste sentido, esta perspetiva privilegia a autonomia do aluno, no entanto, é na maior parte das vezes

incompatível com as exigências relativas ao cumprimento dos conteúdos programáticos.

Apesar de diferentes, estas abordagens podem complementar-se e não exigem que quando o professor opte por uma deva excluir a outra. Independentemente da abordagem adotada, acredito ser possível ensinar gramática de uma forma mais atrativa e contextualizada, para que esta desperte a atenção e o interesse dos alunos, fazendo-os compreender a sua importância na aprendizagem de uma língua. Seja de forma dedutiva ou indutiva, ainda que esta última deva ser privilegiada, a gramática deve ser trabalhada, de um modo criativo, apelativo e até lúdico, o que exige mais empenho do professor na escolha de estratégias e atividades que melhor se adequem aos seus alunos e aos conteúdos a lecionar.

A aprendizagem da gramática apesar de fundamental não deve ser perspectivada como um fim em si mesma, mas sim como um elemento fundamental para desenvolver a competência comunicativa.

Por fim, depois desta reflexão, acredito ter realizado com entusiasmo todas as tarefas educativas a que me propus e que me foram propostas, utilizando métodos e estratégias adequadas ao meu contexto educativo e que os resultados obtidos foram positivos. No entanto, encontro-me apenas no início do meu trajeto profissional, pelo que espero ter a oportunidade de colocar em prática diferentes estratégias no sentido de aprofundar esta minha análise, procurando responder de uma modo adequado aos desafios que irão surgir no decorrer do meu percurso enquanto educadora.

BIBLIOGRAFIA

Batista, M. (2010). A abordagem (inter)cultural no ensino-aprendizagem de português brasileiro língua estrangeira- análise de uma unidade didática. *Revista Saberes Letras: Linguística, Literatura, Ensino*.

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.

Christien, S. (2014). *A perspetiva acional e a pedagogia do oprimido: uma possível metodologia de educação linguística libertadora*. Retirado de http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Volume_1_2014/A_Perspectiva_Acional_e_a_Pedagogia_do_Oprimido.pdf.pdf, em 10/10/2014.

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

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fernandes, P. (2012). *Desenvolver a competência gramatical na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira*. Universidade do Minho. Braga.

Ferreira, A. P. (2013). *Estratégias indutivas e dedutivas para o ensino da gramática na aula de Espanhol Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras do Porto. Porto.

Fraga, B. & Jesus, M. (2013). *A competência gramatical nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira*. Universidade Federal de Sergipe. Brasil.

Fumega, N. (2012). *Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa: a abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira*. Universidade do Minho. Braga.

Gonçalves, F. (2011). A literatura nas diversas metodologias de ensino de LE. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, retirado de <http://periodicos.unitau.br/ojs2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/File/1220/952>, em 10/10/2014.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas-introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

Soares, D. & Soares, A. (2010). *Porque não ensinar gramática?* Faculdade Cenecista de Osório. Brasil.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Pearson Longman.

Xavier, L. (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. *Revista Científica EXEDRA*, retirado de <http://www.exedrajournal.com/>, em 26/10/2014.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE 5

Grupo: 7ºB

Hora: 10h

Resumen

Aula: 14

Duración: 45m

Las profesiones.

Fecha: 27/01/2014

Los interrogativos.

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
<p>Léxicos Las profesiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación del uso de los interrogativos • Presentación de un ppt para dar a conocer a los alumnos el vocabulario relacionado con las profesiones; • audición y lectura de un comic sobre el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés y respeto ante las intervenciones de los demás en el aula y en los trabajos de grupo o individuales; • Autonomía en el proceso de aprendizaje; • Desarrollo de la creatividad en las diversas manifestaciones comunicativas.
<p>Gramaticales Los interrogativos</p>		
<p>Culturales</p>		

<p>Grupo: 7ºB Aula: 14 Fecha: 27/01/2014</p>	<p>Hora: 10h Duración: 45m</p>	<p>Resumen Las profesiones. Los interrogativos.</p>
<p>Contenidos conceptuales</p>	<p>Contenidos procedimentales</p>	<p>Contenidos actitudinales</p>
<p>Léxicos Las profesiones</p> <p>Gramaticales Los interrogativos</p> <p>Culturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación del uso de los interrogativos • Presentación de un ppt para dar a conocer a los alumnos el vocabulario relacionado con las profesiones; • audición y lectura de un comic sobre el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés y respeto ante las intervenciones de los demás en el aula y en los trabajos de grupo o individuales; • Autonomía en el proceso de aprendizaje; • Desarrollo de la creatividad en las diversas manifestaciones comunicativas.

Objetivos	
Objetivos específicos	Objetivos transversales
Identificar diferentes profesiones. Saber usar los interrogativos. Practicar la oralidad.	Desarrollar competencias de trabajo en grupo, en parejas y trabajo individual.

Materiales	Destrezas	Competencias
Ordenador y proyector Pizarra Cuaderno Mochila	Comprensión oral Comprensión escrita Interacción oral Expresión oral Expresión escrita	Competencia lingüística Competencia sociocultural Competencia de aprendizaje Competencia intercultural Competencia léxico-gramatical

Descripción detallada:

Estrategias	Formas sociales	Tiempo
Empezaré la clase pidiendo a un alumno para escribir el número de la lección en la pizarra, enseguida proyectaré los contenidos. Los alumnos tienen que copiar la lección y los contenidos para el cuaderno.	T ↔ S	5'

<p>Después, para hacer un repaso de la última clase les preguntaré:</p> <p>¿Cuál es tu animal preferido?</p> <p>¿Quién tiene animales?</p> <p>¿Cuántos animales tienes?;</p> <p>De ese modo, introduciré los interrogativos y les daré una pequeña explicación del uso de los interrogativos (anexo 1).</p>	<p>T ⇔ S</p>	<p>5'</p>
<p>Enseguida para practicar los interrogativos, pediré a los alumnos que escriban tres preguntas utilizando tres interrogativos diferentes. Las preguntas tienen que estar relacionadas con lo que ya hemos visto en esta unidad (la familia, la descripción física y psicológica o las mascotas).</p> <p>Cuando los alumnos terminaren las preguntas, pediré a algunos de ellos que hagan una pregunta a un compañero de clase.</p>	<p>T ⇔ S</p>	<p>10'</p>
<p>Después, para introducción del tema de las profesiones, les preguntaré:</p> <p>¿Quién cuida de los animales?, los alumnos deberán contestar que es el veterinario, luego, preguntaré: ¿Qué otras profesiones conocéis?, las respuestas de los alumnos deberán ser en español.</p>	<p>T ⇔ S</p>	<p>2'</p>
<p>Les diré que vamos a conocer otras profesiones y para eso empezaremos por escuchar un comic (anexo 2) que después pediré a dos alumnos para leer. Enseguida, van a contestar</p>	<p>T ⇔ S</p>	<p>10'</p>

<p>algunas preguntas sobre el comic.</p> <p>Después de leyeren el comic, les presentaré un ppt (anexo 2) con varias profesiones y pediré a los alumnos que las escriban en el cuaderno.</p>	<p>T⇔S</p>	<p>13'</p>
---	------------	------------

Evaluación

<p>Del alumno</p>	<p>Del profesor</p>
<p>Evaluar su comportamiento mientras participa en las actividades.</p> <p>Evaluar se consigue comprender y utilizar correctamente el vocabulario relacionado con las profesiones y los interrogativos.</p>	<p>Reflexionar sobre si el tema y los materiales han sido motivadores para los alumnos;</p> <p>Reflexionar sobre si el tiempo ha sido suficiente.</p>

ANEXO 2

<p>¿Quién? singular</p>  <p>¿Quiénes? plural</p> <p>¿Quién llama? ¿Quién llegará al teléfono primero?</p>	<p>¿Dónde?</p>  <p>¿Dónde está mi casa?</p>
<p>¿Cuándo?</p>  <p>¿Cuándo puedo salir de vacaciones?</p>	<p>¿Por qué?</p>  <p>¿Por qué estás enojada?</p>
<p>¿Qué?</p>  <p>¿Qué hay aquí adentro?</p>	<p>¿Cuál? singular</p> <p>¿Cuáles? plural</p>  <p>¿Cuál de estos platos me recomiendas?</p>
<p>¿Cómo?</p>  <p>¿Cómo puedo calmar a mi bebé?</p>	<p>¿Cuánto? masc. singular</p> <p>¿Cuántos? masc. plural</p> <p>¿Cuánta? fem. singular</p> <p>¿Cuántas? fem. plural</p>  <p>¿Cuántas personas vendrán?</p>

EXPLICACIÓN

¿Quién?	Persona	¿Qué?	Cosa - Objeto - Idea
¿Dónde?	Lugar - Ubicación	¿Cuál?	Elección - Alternativa
¿Cuándo?	Tiempo - Momento	¿Cómo?	Manera - Forma
¿Por qué?	Razón - Explicación	¿Cuánto?	Cantidad

ANEXO 3

PLANO DE AULA		
Professora estagiária: Fernanda Moura Professor supervisor: Prof. Dr. Bernardo Canha Professora cooperante: Dra. Cláudia Braz	Turma: 6º H Tempo: 50 min. Data da aula: 15/01/2014	Número de aula assistida: 4ª Sala: 16
Aula nº: 44 Sumário: Present simple and adverbs of frequency: exercises.		
Unidade temática: “Animals and daily routines” Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Daily routines ✓ Time ✓ Question words: What time...? How often...? ✓ Present simple ✓ Adverbs of frequency 		
Domínios de referência	<ul style="list-style-type: none"> ■ Listening. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber escutar e compreender o que ouve. ■ Spoken interaction <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduzir o vocabulário ouvido. ▪ Respeitar normas reguladoras de comunicação oral: intervir oportunamente. ▪ Comunicar progressivamente com clareza e correção gramatical. 	

	<ul style="list-style-type: none">■ Grammar▪ Saber utilizar estruturas elementares do funcionamento da língua.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Quadro▪ Manual “Up” (Inglês, 6º ano)▪ Computador▪ Vídeo projetor▪ Fotocópias▪ Caderno diário
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">▪ Pontualidade e assiduidade.▪ Observação direta da participação, interesse, atenção e empenho.▪ Presença e organização do caderno diário e material escolar necessário.▪ Esforço visível e contínuo.

Class development

Learning Objectives:

Student will be able to:

- Recognize different daily routines.
- Ask and answer about you and your friend's daily routine.
- Know how to use the present simple and the adverbs of frequency
- Participate in class respecting turns and rules of oral interaction.

Time	Procedure	Skills	Interaction	Material
5'	The T writes last lesson's summary and writes lesson.	Reading Writing	T ↔ S	Whiteboard
3'	The T asks the Sts if they remember what we talked about last class and asks them to name a few daily routines.	Listening Speaking	T ↔ S	

<p>10'</p>	<p>The T shows a ppt to explain the Present simple and uses a picture of the daily routine “get up” to tell Sts they are going to see the verb “to get up” as an example for how to form the present simple.</p> <p>The teacher asks the Sts to copy it in their notebook.</p>	<p>Listening Reading Writing</p>	<p>T ↔ S</p>	<p>Computer Projector Notebook</p>
<p>2'</p>	<p>After showing the ppt, the T makes a brief revision of the Present simple, to make sure Sts understood the grammar rules.</p>	<p>Listening Speaking</p>	<p>T ↔ S</p>	

<p>8'</p>	<p>The T tells the Sts that to speak of our daily routines we need to use the adverbs of frequency and then shows a ppt with information about it.</p> <p>Sts must write down the adverbs in their notebook.</p> <p>At the end of the ppt there are a few exercises, to see if the Sts understood how they must apply the adverbs.</p>	<p>Listening Speaking Writing</p>	<p>T ↔ S</p>	<p>Computer Projector Notebook</p>
<p>5'</p>	<p>The T asks the Sts to go back to the class survey exercise they did last class and tells them they should add another column to their table to write</p>	<p>Listening Speaking Writing</p>	<p>T ↔ S S ↔ S</p>	<p>Notebook</p>

	<p>down the adverbs of frequency.</p> <p>The T remembers the Sts they must ask their colleague “How often do you...?/ I usually/never/always...”</p>			
15’	<p>The T tells the Sts that after filling the table they need to write a sentence for each daily routine using all the information on the table.</p>	<p>Listening Speaking Writing</p>	<p>T ⇔ S S ⇔ S</p>	<p>Notebook</p>
2’	<p>The T writes the summary and the homework on the board and the Sts copy them in their notebook.</p>	<p>Listening Writing</p>	<p>T ⇔ S</p>	<p>Whiteboard Notebook</p>

ANEXO 4

Diapositivo 1 e 2

Affirmative : exceptions

➤ 3rd person singular, for verbs that end in:
-O, -CH, -SH, -SS, -X, or -Z

- go - **goes**
- catch - **catches**
- wash - **washes**
- kiss - **kisses**
- fix - **fixes**
- buzz - **buzzes**

Affirmative

Singular

I get up
 You get up

He
 She } **gets up**
 It

Plural

We get up
 You get up
 They get up

Diapositivo 3 e 4

Negative

Singular

I do not get up
 You do not get up
 He
 She } **does not get up**
 It

Plural

We do not get up
 You do not get up
 They do not get up

Do not= don't
 Does not= doesn't

**Affirmative- 3rd person singular:
 he, she, it**

To be..... Is	➡	Different
To have..... Has	➡	
To Read..... Reads	➡	Verb + s
To play..... Plays	➡	
To kiss..... Kisses		
To brush..... Brushes		
To watch..... Watches	➡	Verb + -es
To fix..... Fixes		
To do..... Does		
To buzz..... Buzzes		
To study..... Studies	➡	Verb + -ies

Diapositivo
 5 e 6

Interrogative

Singular		Short answers:	
Do	{ I you } get up?	Affirmative	Negative
Does	{ He She It } get up?	Singular	Singular
		Yes, { I you } do.	No, { I you } don't.
		Yes, { he she it } does.	No, { he she it } doesn't.
Plural		Plural	
Do	{ we you they } get up?	Yes, { we you they } do.	No, { we you they } don't.


Adverbs of frequency

We **use** them to show how often
 we **do** things

Diapositivo
 7 e 8

How often...?

- Always ➡ 100%
- Usually ➡ 80%
- Often ➡ 60%
- Sometimes ➡ 40%
- Never ➡ 0%

 **Look!**

I **always** do my homework.
➤ Adverb + verb

She **is always** happy.
➤ Verb to be + adverb

Diapositivo
9 e 10

Let's practise...

Choose the correct option

- I **always** **get up** at 8 o'clock am. 🐼
- I **get up** **always** at 8 o'clock am.

Diapositivo
11 e 12

- My brother **is never** home. 🐼
- My brother **never is** home.


- My sister **sometimes** **walks** my dog. 🐼
- My sister **walks** **sometimes** my dog.

Diapositivo
13 e 14

- We **often** go to our grandmother's house. 🧓
- We **go often** to our grandmother's house.

- They **usually** go to bed at midnight. 🧓
- They **go usually** to bed at midnight.

Diapositivo
15



Well done!

ANEXO 5

PLANO DE AULA		
Professora estagiária: Fernanda Moura Professor supervisor: Prof. Dr. Bernardo Canha Professora cooperante: Dra. Cláudia Braz	Turma: 6º H Tempo: 50 min. Data da aula: 16/01/2014	Número de aula assistida: 5ª Sala: 16
Aula nº: 44 Sumário: Present simple and adverbs of frequency: exercises.		
Unidade temática: “Animals and daily routines” Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Daily routines ✓ Time ✓ Question words: What time...? How often...? When...? ✓ Present simple ✓ Adverbs of frequency 		
Domínios de referência	<ul style="list-style-type: none"> ■ Listening. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber escutar e compreender o que ouve. ■ Spoken interaction <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduzir o vocabulário ouvido. ▪ Respeitar normas reguladoras de comunicação oral: intervir oportunamente. ▪ Comunicar progressivamente com clareza e correção gramatical. 	

	<ul style="list-style-type: none">■ Spoken production<ul style="list-style-type: none">▪ Produzir corretamente sons, entoações e ritmos da língua.▪ Expressar-se com vocabulário simples, no dia-a-dia sobre assuntos familiares.■ Grammar<ul style="list-style-type: none">▪ Saber utilizar estruturas elementares do funcionamento da língua.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Quadro▪ Manual “Up” (Inglês, 6º ano)▪ Computador▪ Vídeo projetor▪ Fotocópias▪ Caderno diário
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">▪ Pontualidade e assiduidade.▪ Observação direta da participação, interesse, atenção e empenho.▪ Presença e organização do caderno diário e material escolar necessário.■ Esforço visível e contínuo.

Class development

Learning Objectives:

Student will be able to:

- Recognize different daily routines.
- Ask and answer about you and other people's daily routine.
- Know how to use the present simple and the adverbs of frequency
- Participate in class respecting turns and rules of oral interaction.

Time	Procedure	Skills	Interaction	Material
2'	The T writes down last lesson's summary and writes the lesson. The Sts copy them in their notebook.	Reading Writing	T ↔ S	Whiteboard Notebook
8'	The T revises the present simple and the adverbs of frequency by questioning the Sts of what they can remember from the previous class and by making a few oral	Listening Speaking	T ↔ S	Whiteboard Computer Projector

	exercises.			
25'	<p>The T tells the Sts that they already know their colleague's routine and now they are going to watch a video to get to know Mr. Bean's daily routine and asks if they know who Mr. Bean is. Before showing the video, the T hands out a worksheet that the Sts must do while watching the video, to see if the Sts know all vocabulary and if they understand the questions.</p> <p>In the end the T corrects the worksheet.</p>	<p>Listening Speaking Reading Writing</p>	T ⇔ S	<p>Computer Projector Notebook Worksheet</p>

13'	The T does a listening exercise about Mr. Bean's daily routine to practise the present simple.	Listening Speaking	T ⇔ S	Computer Whiteboard Worksheet
2'	The T writes the summary and the Sts copy it in their notebook.	Listening Writing	T ⇔ S	Whiteboard Notebook

ANEXO 6

Diapositivos
1 e 2

Present simple

Affirmative

➤ I } read a book.
We } play football.

➤ He } reads a book.
She } plays football.
It }

Diapositivos
3 e 4

Affirmative : exceptions

➤ 3rd person singular, for verbs that end in:
-O, -CH, -SH, -SS, -X, or -Z

- go - **goes**
- catch - **catches**
- wash - **washes**
- kiss - **kisses**
- fix - **fixes**
- buzz - **buzzes**

Affirmative : exceptions

➤ 3rd person singular, for verbs that end in
a **consonant + Y**

- marry - **marries**
- study - **studies**
- carry - **carries**
- worry - **worries**

Diapositivos
5 e 6

Affirmative : exceptions

➤ The verbs:

To be } I **am** happy.
 } He **is** happy.

To have } I **have** blue eyes.
 } She **has** blue eyes.

Negative

➤ All the verbs need the auxiliary verb "to do":

I } do not **eat** cheese.
We }

He }
She } **does** not **eat** cheese.
It }

Diapositivos
7 e 8

Negative: exception

➤ The verb to be:

I **am not** American.
He **is not** American.

Interrogative

➤ All the verbs need the auxiliary verb "to do":

Do you **like** apples? } Yes, you **do**.
 } No, you **do not**.

Does he **like** apples? } Yes, he **does**.
 } No, he **does not**.

Diapositivos
9 e 10

Interrogative: exception

➤ The verb to be:

Are you hungry? } Yes, you are.
 } No, you are not.

Is she hungry? } Yes, she is.
 } No, she is not.

Adverbs of frequency

Diapositivo
11

I **always** do my homework.
➤ Adverb + verb

She **is always** happy.
➤ Verb to be + adverb

ANEXO 7

Mr. Bean's daily routine

A. WATCH THE SEGMENT AND CHECK THE ACTIVITIES YOU SEE:

	1. WAKE UP
	2. READ A BOOK
	3. GET DRESSED
	4. WALK THE DOG
	5. HAVE LUNCH
	6. WATCH TV
	7. HAVE A SHOWER
	8. GO TO BED

B. Answer these questions about Mr. Bean's daily routine.

1. What time does Mr. Bean usually get up?

2. Does he eat a small breakfast?

3. What time does he leave home?

4. What time does he have lunch?

5. What time does he get home?

6. When does he watch TV?

7. Does Mr. Bean read in bed?

8. Listening exercise:

Write the verbs in brackets in the present simple.

Mr. Bean's daily routine

In the morning, Mr. Bean always _____ (to get up) at seven o'clock. He _____ (to take) a shower and _____ (to have) a big breakfast. He _____ (to go) to work at half past eight. He _____ (to work) in an office. He usually _____ (to have) lunch at work. He _____ (to finish) his work at six o'clock and sometimes he _____ (to go) shopping. When he _____ (to get) home, he always _____ (to cook) dinner. After dinner, he _____ (to watch) TV or sometimes he _____ (to read) a book. He never _____ (to go) to bed before midnight.

ANEXO 8

PLANO DE AULA		
Professora estagiária: Fernanda Moura Professor supervisor: Prof. Dr. Bernardo Canha Professora cooperante: Dra. Cláudia Braz	Turma: 6º H Tempo: 50 min. Data da aula: 17/01/2014	Número de aula assistida: 6ª Sala: 16
Aula nº: 45 Sumário: Present simple and adverbs of frequency: exercises.		
Unidade temática: “Animals and daily routines” Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Daily routines ✓ Time ✓ Question words: What time...? How often...? When...? ✓ Present simple ✓ Adverbs of frequency 		
Domínios de referência	<ul style="list-style-type: none"> ■ Spoken interaction <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduzir o vocabulário ouvido. ▪ Respeitar normas reguladoras de comunicação oral: intervir oportunamente. ▪ Comunicar progressivamente com clareza e correção gramatical. ■ Spoken production <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir corretamente sons, entoações e ritmos da língua. ▪ Expressar-se com vocabulário simples, no dia-a-dia sobre assuntos familiares. 	

	<ul style="list-style-type: none">■ Grammar▪ Saber utilizar estruturas elementares do funcionamento da língua.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Quadro▪ Manual “Up” (Inglês, 6º ano)▪ Computador▪ Vídeo projetor▪ Fotocópias▪ Caderno diário
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">▪ Pontualidade e assiduidade.▪ Observação direta da participação, interesse, atenção e empenho.▪ Presença e organização do caderno diário e material escolar necessário.▪ Esforço visível e contínuo.

Class development

Learning Objectives:

Students will be able to:

- Recognize different daily routines.
- Ask and answer about you and your friend's daily routine.
- Know how to use the present simple and the adverbs of frequency
- Participate in class respecting turns and rules of oral interaction.

Time	Procedure	Skills	Interaction	Material
2'	The T writes last lesson's summary and the lesson. The Sts copy them in their notebook.	Reading Writing	T ↔ S	Whiteboard
10'	The T corrects the homework.	Listening Speaking Reading Writing	T ↔ S	Whiteboard Notebook

<p>3'</p>	<p>The T tells the Sts they have been talking about different people's daily routines and now they are going to know the daily routines of a family of Bees (Barry, Adam, Martin Benson and Janet Benson).</p>	<p>Listening Speaking</p>	<p>T ↔ S</p>	
<p>25'</p>	<p>The T tells the Sts that to get to know the Benson's daily routine, they are going to watch a video. The T tells the Sts that this video was extracted from the "Bee Movie", an animated film written by Jerry Seinfeld, a famous American comedian, and produced by Dreamworks Animation, which is a famous film</p>	<p>Listening Speaking Writing Reading</p>	<p>T ↔ S</p>	<p>Whiteboard Computer Projector Worksheet</p>

	<p>making studio founded by Steven Spielberg.</p> <p>Before watching the video, the T distributes a worksheet for Sts to do and checks if they understand everything.</p> <p>When the Sts finish the worksheet the T corrects it on the board.</p>			
7'	<p>The T projects an exercise, to do orally, with the adverbs of frequency where the Sts must make sentences using the adverbs.</p>	<p>Listening Speaking Reading</p>	T ↔ S	<p>Whiteboard Computer Projector</p>
3'	<p>The T writes the summary and the Sts copy it in their notebook. T also writes the homework on the board.</p>	<p>Listening Writing</p>	T ↔ S	<p>Whiteboard Notebook</p>

ANEXO 9

THE BEE MOVIE BY DREAMWORKS ANIMATION SIMPLE PRESENT

A. CHECK THE CHARACTERS WHO PERFORM THE FOLLOWING ACTIVITIES.

WRITE (B) IF IT IS BARRY, (A) IF IT IS ADAM, (D) IF IT IS DAD, AND (M) IF IT IS MOM.

Barry



Adam



**Martin
Benson (Dad)**



**Janet Benson
(mom)**



- wear only black and yellow clothes.
- comb the hair in the morning.
- spray honey deodorant every day.
- serve breakfast.
- use antennas to communicate.
- sharpen the sting.
- read the newspaper during breakfast.
- read the newspaper in the street.
- like flying around the house.
- drive a red car very fast in the city.
- pick up a friend to go to school.
- park the car perfectly.

B. WRITE DOWN SENTENCES SAYING WHAT THE BENSONS AND ADAM DO EVERY DAY.



Ex: 1 - Barry wears only black and yellow clothes.

2-

3 -

4 -

5 -

6 -

7 -

8 -

9 -

10 -

11 -

12 -

C. WRITE DOWN 3 THINGS THE BENSONS AND ADAM DON'T DO IN THE MORNING.

Ex: 1 - Adam doesn't have breakfast with the Bensons.

2 -

3 -

4 -

ANEXO 10

Diapositivos
1 e 2

Adverbs of frequency

Let's practise!

Always, usually, often, sometimes, never

➤ Example: golf (to play)

I **never** play golf.

Diapositivos
3 e 4

Always, usually, often, sometimes, never

➤ TV (to watch)

I **usually** watch TV.

Always, usually, often, sometimes, never

➤ a book (to read)

I **sometimes** read a book.

Diapositivos
5 e 6

Always, usually, often, sometimes, never
➤ homework (to do)

I *always do* my homework.

Always, usually, often, sometimes, never
➤ rock music (to listen)

I *often listen* to rock music.

Diapositivos
7 e 8

Always, usually, often, sometimes, never
➤ vegetables (to eat)

I *sometimes eat* vegetables.

Always, usually, often, sometimes, never
➤ my room (to clean)

I *always clean* my room.

Diapositivo
9

Always, usually, often, sometimes, never

➤ Hungry (to be)

I *am* *always* hungry.

ANEXO 11

PLANO DE AULA		
Professora estagiária: Fernanda Moura Professor supervisor: Prof. Dr. Bernardo Canha Professora cooperante: Dra. Cláudia Braz	Turma: 6º H Data da aula: 13/03/2014	Número de aula assistida: 5ª Sala: 16
Aula nº: 66 Sumário: Present simple and present continuous: watching a video and doing exercises.		
Unidade temática: “Countries and travel items” Conteúdos: ✓ Present simple ✓ Present continuous		
Domínios de referência	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reading <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de ler com clareza e expressividade. ■ Lexicon and Grammar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber utilizar estruturas elementares do funcionamento da língua. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro ▪ Manual “Up” (Inglês, 6º ano) ▪ Computador 	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo projetor ▪ Ficha de trabalho
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pontualidade e assiduidade. ▪ Observação direta da participação, interesse, atenção e empenho. ▪ Ficha de trabalho. ▪ Correção das respostas dadas.

Class development

Learning Objectives:

Students will be able to:

- Distinguish when they must use the Present simple and the Present continuous.
- Participate in class respecting turns and rules of oral interaction.

Time	Procedure	Interaction	Material
5'	I write last class' summary and the lesson on the whiteboard and the students copy it to the notebook.	T ↔ S	Whiteboard Notebook

5'	I do a brief revision of the rules for using the present simple and the present continuous.	T ⇔ S	Computer Projector
10'	To work these grammar topics, sts watch a video from the movie "Planet 51", an animated movie produced by Tristar Pictures; the sts watch the video 2 times and then do a worksheet about it.	T ⇔ S	Computer Projector
15'	I hand out a worksheet that has got 3 exercises. In the 1 st exercise sts have to identify what actions happen in the video, for this they will watch the video 2 times; in the 2 nd exercise, sts need to write sentences in the Present simple in the affirmative and negative forms; in the 3 rd exercise, sts have to rewrite the sentences using the present continuous in the affirmative and negative forms.	T ⇔ S	Computer Projector Worksheet
	Sts do a reading and		

13'	comprehension exercise from the book (page 73). Then we correct the exercise.	T ⇔ S	Book Whiteboard
2'	I write the summary on the whiteboard and the sts copy it in their notebooks.	T ⇔ S	Whiteboard Notebook

ANEXO 12

❖ Present simple/ Present continuous

“Planet 51”

- A) Watch the movie segment and check the activities the inhabitants of Planet 51 do on a typical day.
1. Wear strange clothes. ()
 2. Play tennis. ()
 3. Drive flying cars. ()
 4. Read the newspaper. ()
 5. Ride flying bicycles. ()
 6. Walk their pets. ()
 7. Sweep the street. ()
 8. Make barbecues. ()
 9. Sell candy. ()
- B) Using the information above, complete the sentences with the Present simple in the affirmative and the negative form.
1. People _____ (to wear) strange clothes.
 2. They _____ (to play) tennis.
 3. They _____ (to drive) flying cars.
 4. A man _____ (to read) the newspaper.
 5. Boys _____ (to ride) flying bicycles.
 6. They _____ (to walk) their pets.
 7. A Worker _____ (to sweep) the street.
 8. They _____ (to make) barbecues.
 9. They _____ (to sell) candy.
- C) Now rewrite the sentences above in the Present Continuous.
1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____

- 6. _____
- 7. _____
- 8. _____
- 9. _____

I know this!	
My checklist	
Present simple	
Affirmative	<input type="checkbox"/>
Negative	<input type="checkbox"/>
Interrogative	<input type="checkbox"/>
Present continuous	
Affirmative	<input type="checkbox"/>
Negative	<input type="checkbox"/>
Interrogative	<input type="checkbox"/>

ANEXO 13

Diapositivos
1 e 2

Present simple

We use it to express routines,
facts and feelings.

Affirmative

➤ I } read a book.
We } play football.

➤ He }
She } reads a book.
It } plays football.

Diapositivos
3 e 4

Affirmative : exceptions

➤ 3rd person singular, for verbs that end in:
-O, -CH, -SH, -SS, -X, or -Z

- go - **goes**
- catch - **catches**
- wash - **washes**
- kiss - **kisses**
- fix - **fixes**
- buzz - **buzzes**

Affirmative : exceptions

➤ 3rd person singular, for verbs that end in
a **consonant + Y**

- marry - **marries**
- study - **studies**
- carry - **carries**
- worry - **worries**

Diapositivos
5 e 6

Affirmative : exceptions

➤ The verbs:

To be } I **am** happy.
 } He **is** happy.

To have } I **have** blue eyes.
 } She **has** blue eyes.

Negative

➤ All the verbs need the auxiliary verb "to do":

I } do not **eat** cheese.
We }

He }
She } **does** not **eat** cheese.
It }

Diapositivos
7 e 8

Negative: exception

➤ The verb to be:

I **am not** American.
He **is not** American.

Interrogative

➤ All the verbs need the auxiliary verb "to do":

Do you **like** apples? } Yes, you **do**.
 } No, you **do not**.

Does he **like** apples? } Yes, he **does**.
 } No, he **does not**.

Diapositivos
9 e 10

Interrogative: exception

➤ The verb to be:

Are you hungry? } Yes, you **are**.
 } No, you **are not**.

Is she hungry? } Yes, she **is**.
 } No, she **is not**.

Present Continuous

We use it to show that an action is or is not happening at the moment of speaking.

Diapositivos
11 e 12

Affirmative

➤ Auxiliary verb to be + main verb + **ing**
E.g. "to camp"

➤ I **am** **camping**

Negative

➤ Auxiliary verb to be + **not** + main verb + **ing**

➤ I **am not** **camping**

Diapositivos
13 e 14

Interrogative

➤ Auxiliary verb to be + main verb + **ing**

➤ **Am** I **camping**?

➤ Short answer:

➤ Yes, I am.

➤ No, I' am not.

Exceptions

✓ to write → **writing**

✓ to run → **running**

✓ To **begin** → **beginning**

✓ To travel → **travelling**

✓ To **lie** → **lying**

ANEXO 14

PLANO DE AULA		
Professora estagiária: Fernanda Moura Professor supervisor: Prof. Dr. Bernardo Canha Professora cooperante: Dra. Cláudia Braz	Turma: 6º H Data da aula: 28/05/2014	Número de aula assistida: 13ª Sala: 16
Aula nº: 92 Sumário: Reading exercise. Role-play. Game about the past simple.		
Unidade temática: “Means of transport and holiday activities” Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">❖ Vocabulary:<ul style="list-style-type: none">✓ Holiday activities❖ Grammar<ul style="list-style-type: none">✓ Past simple✓ Question words (Where...?; What...?; How...?)		

Domínios de referência	<ul style="list-style-type: none">■ Lexicon and grammar<ul style="list-style-type: none">▪ Saber utilizar estruturas elementares do funcionamento da língua.■ Spoken interaction<ul style="list-style-type: none">▪ Reproduzir o vocabulário ouvido.▪ Respeitar normas reguladoras de comunicação oral: intervir oportunamente.▪ Comunicar progressivamente com clareza e correção gramatical.■ Reading<ul style="list-style-type: none">▪ Ser capaz de ler com clareza e expressividade.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">▪ Quadro▪ Manual “<i>Up</i>” (Inglês, 6º ano)▪ Computador▪ Vídeo projetor▪ Fichas de trabalho
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">▪ Observação direta da participação, interesse, atenção e empenho.▪ Esforço visível e contínuo.▪ Correção das respostas dadas.▪ Comunicação com clareza e correção gramatical.

Class development

Learning Objectives:

Students will be able to:

- Correctly use the past simple.
- Talk about something that happened in the past.
- Role-play a small dialogue.
- Participate in class respecting other pupils' right to do the same.

Time	Procedure	Interaction	Material
2'	I write the lesson on the whiteboard and the students copy it to the notebook.	T ↔ S	Whiteboard Notebook
5'	To establish a connection with the previous lesson and revise the past simple, I ask the sts some questions about what they did the day before, (e.g. What did you do yesterday?; Did you buy anything?; Did you have a nice day?; Did you watch TV?); Sts should answer these questions using the past simple.	T ↔ S	

<p>15'</p>	<p>Then, I will hand out a worksheet where the sts have to read a small text about Peter's typical working day. After reading the text, the sts have to rewrite some sentences from the text in the past simple and write a short paragraph about what they did the day before.</p> <p>We will correct the first exercise together and I will take the second exercise home to correct it.</p>	<p>T ⇔ S</p>	<p>Worksheet Whiteboard</p>
<p>18'</p>	<p>Afterwards, I tell the sts to work in pairs, first I project a dialogue between two people talking about their last holidays and ask two sts to read it. Then I hand out a worksheet, where they have the same dialogue but with some parts missing, the sts have to change the dialogue, adding new information. After finishing the dialogue, I ask the sts to role-play it.</p>	<p>T ⇔ S S ⇔ S</p>	<p>Computer Projector Worksheet</p>

10'	<p>Finally, I divide the class in two teams and the sts play a game with the irregular verbs, in the past simple.</p> <p>I have two bags, one with the infinitive of the verb, another with the verb form. First, the sts have to take a verb and they have to conjugate it in the past simple, then they choose the verb form and make a sentence with it.</p> <p>The sts have a time limit to make the sentence and I give one point for each correct answer. The winning team is the one with more points at the end of the game.</p>	T ⇔ S	Two bags Worksheet Whiteboard
-----	--	-------	-------------------------------------

ANEXO 15

Peter the Jogger

1. Read the text about Peter's typical working day.

I usually get up at 6 o'clock and have a shower. Then, I **go** for an early morning jog in the park. After that, I **have** a big breakfast and I **ride** my bicycle to work which usually **takes** me about half an hour. I start work at 8.30. I never have lunch. I finish work at 5 o'clock. I'm always tired when I get home. I usually cook a meal in the evening and then watch TV. I **don't** usually **go** out at night. I go to bed at about 10:30. I always sleep well.

2. Yesterday was a typical day for Peter. Write what he did or didn't do yesterday. Remember to change the verbs into the past simple tense.

2.1 He _____ for an early morning jog.

2.2 He _____ a big breakfast.

2.3 He _____ his bicycle to work.

2.4 It _____ him half an hour to get to work.

2.5 He _____ out last night.



3. What did you do yesterday? Fill in the gaps.

Yesterday I _____ (wake up) at _____. I _____ (go) to school with my father _____ foot. I _____ (have lunch) in the _____. After school I _____ (do) my homework and I _____ to bed at _____.

ANEXO 16

Tom: So, Julia, where did you go on your last holiday?

Julia: I went to Bali.

Tom: Really?! How was it?

Julia: Wonderful! The beaches were clean, and the weather was great!

Tom: How long did you stay?

Julia: I stayed for about 10 days.

Tom: What did you do there?


Julia: Well, I went sunbathing and tried lots of local food.



ANEXO 17

Where did you go on your last holiday?

1. Complete the dialogue.

<p>_____ : So, _____, where did you go on your last holiday?</p> <p>_____ : I _____.</p> <p>_____ : Really?! How was it?</p> <p>_____ : _____.</p> <p>_____ : How long did you stay?</p> <p>_____ : I stayed for about _____.</p> <p>_____ : What did you do there?</p> <p>_____ : Well, I _____.</p>	
---	---

Use the following words, verbs or expressions:

to the beach	great	two days	ride my bike
to the circus	fantastic	a week	build a sand
to the zoo	not so good	a fortnight	sculpture
shopping	terrible	a month	sleep a lot
to the mountains			buy a lot of things
			see a giraffe
			play with the clowns