

NM

ÍNDICE

1. Índice de Ilustrações	2
2. Índice de Anexos	3
3. Agradecimentos	4
4. Introdução	5
5. Caracterização do contexto escolar da Prática Pedagógica	8
6. Expectativas relativamente à Prática Pedagógica	10
7. Enquadramento teórico-concetual	
7.1. De tábua “quase rasa” a docente em “fase de atualização”	13
7.2. O Lúdico na aula de Língua Estrangeira: estratégia de motivação e aprendizagem	
7.2.1. Fundamentação teórica	20
7.2.2. Análise dos resultados da Investigação-Ação	30
8. Apresentação de uma unidade didática	34
8.1. Fundamentação teórica da unidade “A Scottish Summer”	34
9. Partilha de boas práticas	42
9.1. 1º Ciclo	42
9.2. 2º Ciclo	44
9.3. 3º Ciclo	47
10. Considerações finais	50
11. Bibliografia	52
12. Anexos	55

1. ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: E.B.1 de Cristelos	8
Ilustração 2: E.B.2/3 de Lousada	8
Ilustração 3: Escola Secundária do Castelo da Maia.....	9
Ilustração 4: Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky	25
Ilustração 5: Inteligências Múltiplas de Gardner	26
Ilustração 6: Aspetos envolvidos no decorrer de uma simulação/dramatização	28
Ilustração 7: Bilhete de avião	43
Ilustração 8: Temas abordados na "viagem"	43
Ilustração 9: Resultado atividade final	44
Ilustração 10: PowerPoint	45
Ilustração 11: Ficha de trabalho	45
Ilustração 12: "English Challenge"	45
Ilustração 13: Cartões do jogo	46
Ilustração 14: Grelha para completar	46
Ilustração 15: Jogo "Qui veut gagner des millions?"	47
Ilustração 16: Exemplo de um trabalho de casa em Tagxedo	48
Ilustração 17: Excerto (em PowerPoint) do texto.....	49

2.ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificação aula nº1	56
Anexo 2 – Ficha de trabalho (find someone who...)	59
Anexo 3 – Ficha de trabalho (descrição das personagens)	60
Anexo 4 – Guessing game – cartões	61
Anexo 5 – Diálogo / dramatização (1)	62
Anexo 6 – Planificação aula nº2	63
Anexo 7 – Mapas	66
Anexo 8 – Ficha de trabalho (horário das atividades)	68
Anexo 9 – Planificação aula nº3	69
Anexo 10 – ID CARD a preencher pelos alunos	72
Anexo 11 – Imagens usadas no ID CARD feito no poster	73
Anexo 12 – Diálogo / dramatização (2)	76
Anexo 13 – Planificação aula nº4	77
Anexo 14 – Ficha – Resumo da história	79
Anexo 15 – Planificação aula nº5	81
Anexo 16 – Questões usadas no puzzle	83
Anexo 17 – Teste de avaliação	84

3. AGRADECIMENTOS

Estes anos de Mestrado foram anos de muito trabalho, de muita dedicação, mas também de grande recompensa afetiva e pessoal.

Quero, por isso, agradecer à minha família, pelo apoio que me deu, e pelos dias em que não me viu, devido ao levantar cedo e deitar tarde, tenho de pedir desculpa.

Quero agradecer às professoras cooperantes, Susana Carrilho e Elisabete Oliveira, pelo apoio dado ao longo da Prática Educativa, pelas dicas, pelos reparos mas, acima de tudo, pela mão amiga que estenderam em momentos menos bons.

Agradeço a todos os professores que lecionaram neste Mestrado, pois todos, à sua maneira, deixaram uma pegada neste caminho que fizemos juntos.

Thank you à Professora Isabel Brites, e *Merci* às Professoras Paula Flores e Edite Orange, supervisoras da minha Prática Pedagógica, por darem uma visão vinda “de cima”.

Tenho de agradecer, também, aos alunos que, juntamente com professores cooperantes e supervisores, me fizeram evoluir como pessoa e profissional e, acima de tudo, porque fazem parte da minha bagagem afetiva.

Não posso esquecer os meus amigos e colegas de Mestrado:

- aos que iniciaram esta caminhada comigo, pelo grupo “meifioso” que formámos, e por todas as risadas que demos, muito obrigada;

- aos que entraram a meio deste meu percurso, agradeço a amizade com que me receberam, principalmente àquela que foi, também, o meu par pedagógico neste último ano, Joana Sousa. Foi um pilar, um suporte, tanto pelas excelentes ideias e ajudas que deu, como pela boa amiga que se tornou.

4. INTRODUÇÃO

“Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas, mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana.”

Carlos Drummond de Andrade

Este relatório vem na conclusão do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês/Espanhol no Ensino Básico, como resultado do caminho efetuado ao longo do mesmo, apresentando expectativas (passadas e futuras), implicações das diferentes unidades curriculares nas minhas Práticas Pedagógicas, bem como os fundamentos teóricos que se tornaram a base das minhas ações enquanto (futura) docente.

Assim, encontra-se aqui, para além dos agradecimentos habituais, a caracterização dos contextos educativos em que se realizaram as Práticas Educativas, as expectativas sentidas relativamente às minhas ações enquanto docente em formação e enquanto profissional do futuro, as implicações práticas das Unidades Curriculares lecionadas ao longo do Mestrado, bem como o desenvolvimento e fundamentação teórica do tema que regeu as minhas escolhas quanto a estratégias e atividades para melhorar a aprendizagem dos meus alunos.

Encontra-se também uma partilha de algumas atividades que eu considerei serem exemplos do que é uma boa prática pedagógica.

Apresenta-se aqui, também, uma unidade didática que simboliza e justifica o tema desenvolvido neste relatório.

Inclui também uma reflexão final, onde teço considerações relativamente a todo o trabalho desenvolvido ao longo destes três anos.

Ao longo dos tempos, foi-se alterando o papel da Escola, perante a sociedade e o mundo. O mesmo aconteceu com o papel do professor.

A Escola deixou de ser apenas o espaço físico onde se transmitem conhecimentos. Passou a ser também um espaço de convivência e de partilha de experiências, uma espécie de segunda casa dos nossos alunos.

Como tal, o professor deixou de ser aquele ser superior que tudo sabe, que debita a matéria para aqueles seres estáticos que recebem a informação. O professor passou a ser aquele que guia os seus alunos na procura dos melhores caminhos para o seu sucesso (que nem sempre são os mais fáceis); um mediador entre os conhecimentos

a adquirir, os conhecimentos já existentes, os alunos e a sociedade que os rodeia, como se pode inferir do poema que se segue:

SER PROFESSOR¹

Ser professor é ser artista,
malabarista,

pintor, escultor, doutor,
musicólogo, psicólogo...

É ser mãe, pai, irmã e avó,
é ser palhaço, estilhaço,

É ser ciência, paciência...

É ser informação,

é ser ação.

É ser bússola, é ser farol.

É ser luz, é ser sol.

(...)

Ser professor...

É um vício ou vocação?

É outra coisa...

É ter nas mãos o mundo de

AMANHÃ

(...)

(Autor desconhecido)

Em pleno séc.XXI, tenho de repensar o meu papel na educação dos meus alunos e reajustar as minhas práticas às necessidades dos mesmos. Fazer deles seres pensantes, críticos sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, nunca esquecendo que estou inserida numa aldeia global. Como tal, há que educar para a cidadania, para um saber-agir com o Outro, mudando a forma como os alunos o vêm, e como vêm o mundo.

¹ Adaptado. Original em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo6/elo6_15.htm

No decorrer da minha pesquisa, descobri uma crónica², escrita por José Augusto Rodrigues dos Santos, intitulada “Ser professor hoje – heroísmo ou masoquismo”, que me faz pensar muitas vezes qual o meu papel.

Adoro o meu trabalho. Aliás, prefiro antes dizer, adoro o que faço, pois muitas vezes o termo “trabalho” é conotado negativamente. Adoro conviver com os alunos (sejam eles crianças, jovens ou adultos), pois todos eles encerram em si uma lição de vida mas, acima de tudo, são as peças com que vamos construindo o futuro, e através dos quais vou dando o meu contributo para o que está para vir. Espero nunca ter de desistir.

Termino então, fazendo minhas as palavras de Pestalozzi³, dizendo que “o professor deve ser como um jardineiro, providenciar as melhores condições externas para que as plantas sigam seu desenvolvimento natural. Afinal, a semente traz em si o projeto da árvore toda.”

² <http://opinioao.porto24.pt/2013/03/15/ser-professor-hoje-heroismo-ou-masoquismo/>

³ <http://linharespe1.blogspot.pt/2012/10/o-professor-deve-ser-como-um-jardineiro.html>

5. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao longo destes três anos de Mestrado, a prática pedagógica foi realizada em três estabelecimentos de ensino diferentes, de acordo com cada um dos níveis de educação.

Assim sendo, a prática pedagógica de 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizada numa turma de 3º ano B, na Escola Básica 1 de Cristelos, agrupamento de escolas de Lousada Centro. Esta turma era composta por 18 alunos, dos quais alguns usufruíam de apoios de estudo específicos devido às dificuldades



Ilustração 1: E.B.1 de Cristelos

demonstradas ao longo da sua aprendizagem. Relativamente às habilitações dos pais, estas variam entre o 4º ano de escolaridade e a licenciatura (as que são conhecidas). Os pais mostravam, na generalidade, interesse pela vida escolar dos seus educandos, embora pais houvesse que nunca compareceram na escola para tratar de assuntos relativos aos seus educandos. Tirando alguns casos, a situação financeira das famílias encontra-se no nível médio-baixo.

Relativamente à prática pedagógica do 2º Ciclo do Ensino Básico, esta realizou-se na turma de 6º ano J, na Escola Básica 2/3 de Lousada, também no agrupamento de escolas de Lousada Centro. Esta turma era composta por 26 alunos, alguns deles com planos de acompanhamento, uma vez que tinham já sido retidos em anos anteriores e se



Ilustração 2: E.B.2/3 de Lousada

encontravam em eminente situação de abandono escolar. Esta situação devia-se não só às dificuldades de aprendizagem mas também a situações de carácter social e familiar (problemas financeiros, situações de desemprego dos pais, maus tratos e violência doméstica).

Os estabelecimentos de ensino acima mencionados situam-se num município industrializado, onde predomina a indústria têxtil, metalomecânica e calçado. É

também agricolamente fértil, sobretudo no domínio dos vinhos verdes e lacticínios, existindo empresas agroindustriais já bastante desenvolvidas tecnologicamente.

Atendendo à riqueza cultural e arquitetónica desta região, foi recentemente criada pelos Municípios do Vale do Sousa a “Rota do Românico”, consistindo em roteiros turísticos, com a possibilidade de visitas guiadas, percorrendo todas as zonas de maior interesse.

O concelho de Lousada é um dos concelhos com uma elevada faixa de população jovem. 19% da população tem idades compreendidas entre o zero e os catorze anos.

Em relação ao nível de instrução da população residente no Concelho de Lousada, a percentagem de indivíduos que possui níveis de ensino até ao 3º Ciclo é de 64%.

No respeitante à prática pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico, esta foi realizada na Escola Secundária



do Castelo da Maia, na turma **Ilustração 3: Escola Secundária do Castelo da Maia** de 9ºD. Esta turma era composta por 26 alunos, que têm como aspirações futuras as áreas de Medicina, Engenharia, Psicologia, Artes/Design, Direito e até mesmo uma carreira futebolística. Alguns alunos são praticantes de desportos, como Bodyboard/Surf e Voleibol.

Relativamente ao contexto social e económico desta zona, o meio onde a Escola se insere tem manifestado, nos últimos anos, um franco acréscimo demográfico e desenvolvimento socioeconómico, fruto da expansão do concelho da Maia.

Região até há pouco tempo de cariz marcadamente rural, o Castelo da Maia apresenta hoje uma tendência crescente para se constituir como pólo urbanístico, com o conseqüente desenvolvimento ao nível do comércio e da indústria.

6. EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA

“O saber é como essa Árvore do Paraíso. Dentro de cada um, tenta, impulsiona, convoca, busca a certeza da verdade absoluta e impossível. No entanto, ao comer do seu fruto, podemos perder a felicidade incorpórea do Éden. Sem dúvida, atrever-se a esse jogo sempre nos permitirá saborear algo do saber-sabor do impossível.”

Alícia Fernandez

Nesta secção irei expor as expectativas que criei antes de iniciar a minha Prática Pedagógica, nos diferentes ciclos de ensino, bem como referir as expectativas que tenho neste momento, relativamente ao meu futuro em quanto docente.

A nível de Prática Pedagógica no 1º Ciclo, esta foi realizada em Lousada, numa das Escolas em que me encontrava a lecionar. O facto de ser uma turma minha fez-me sentir um pouco mais segura e confiante. No entanto, não sabia como as crianças iriam reagir à presença de estranhos (par pedagógico e supervisores), uma vez que as crianças são muito possessivas nesta idade.

Iniciei, então, esta Prática, de modo confiante e otimista, sabendo que seria sempre um modo de melhorar a minha pedagogia, e de alterar alguns “vícios” que pudessem existir. Mas também me sentia um pouco relutante, relativamente aos supervisores e aos comentários que pudessem tecer relativamente às aulas assistidas. Apesar de já lecionar há algum tempo, estava com receio de não estar à altura desta tarefa, ainda que, com as aulas de Metodologia, tivesse alterado as minhas práticas pedagógicas.

Desta forma, as minhas expectativas iniciais eram elevadas (tanto a nível de prática pedagógica individual, de grupo/par pedagógico, na relação com os Supervisores e Coordenadores, quer de Curso, quer das Escolas inseridas neste projeto).

Esperava que este Mestrado, também, me mostrasse outros caminhos e práticas, para melhorar as minhas capacidades e competências, não só como Professora de Línguas, que ensina a comunicar mas, também, uma Formadora de futuros cidadãos, que se inserem numa aldeia global, capazes de reconhecer e aceitar a diferença como forma de enriquecimento cultural, social e pessoal.

Tendo em conta as minhas expectativas iniciais, devo dizer que algumas delas foram atingidas e até superadas, e os receios iniciais mostraram-se infundados.

Antes de mais, devo referir a disponibilidade e apoio demonstrados pelos supervisores, cujas críticas foram sempre de carácter construtivo, de forma a melhorar a minha prática pedagógica. As suas dicas e conselhos foram muito úteis para me

tornar numa profissional melhor, mais atenta às necessidades dos alunos e mantendo a ideia de que ensinar línguas é um processo em constante evolução.

O facto de já lecionar, há alguns anos, a disciplina de Inglês, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular, deu-me algum à vontade e confiança quanto às práticas pedagógicas. No entanto, há sempre aspetos e alguns “vícios” que vamos adquirindo e que, por vezes, acabam por prejudicar ou tornar menos positivas as minhas intervenções. Mas fiquei bastante agradada com o facto de as minhas dificuldades estarem apenas ligadas a situações de planificação, principalmente na disciplina de Francês (uma vez que era a primeira oportunidade para colocar em prática esta língua, no 1º CEB).

No que refere a Prática Pedagógica no 2º e 3º Ciclos, falarei de cada um dos ciclos em separado, uma vez que fiz uma divisão neste ano, ou seja, em vez de lecionar os dois ciclos em simultâneo, decidi dividir a prática e realizar, num ano, a Prática Pedagógica em Inglês (2ºCiclo) e no ano seguinte a Prática Pedagógica em Francês (3ºCiclo).

No início da prática pedagógica (2º Ciclo), criei, como é normal, algumas expectativas relativamente ao tipo de turma que iria ter pela frente: alunos e comportamento, estratégias de motivação dos alunos, etc. Este processo iniciou-se com algum receio da minha parte, nos pontos acima referidos, uma vez que as notícias que nos rodeiam todos os dias não nos são muito favoráveis. No entanto, logo que conheci a turma, esses receios desvaneceram-se (era uma turma já minha conhecida, das Atividades de Enriquecimento Curricular, embora nunca tenham sido meus alunos anteriormente). O facto de, ao longo das aulas, termos sido bem recebidas, tanto pelos alunos como pela professora cooperante, deixou-me muito mais à vontade e com grande motivação para o trabalho que iria ser desempenhado.

Motivação, e acima de tudo, empenho e vontade de participar foram, sem dúvida, os pontos positivos desta prática pedagógica, relativamente aos alunos.

Muitos dos meus medos se perderam e, à medida que o tempo passou, novas expectativas se foram criando, nomeadamente o querer o sucesso ainda maior dos nossos alunos. Foi com este objetivo que tentei preparar as minhas aulas para eles, principais atores nesta aprendizagem. Tentei criar novos ambientes, novas situações de aprendizagem, com uma grande diversidade de tarefas, para assim poder chegar a todos os alunos.

Como é normal sempre que se muda de ambiente ou área de trabalho, criei algumas expectativas relativamente à zona em que iniciei o meu estágio, no 3º Ciclo, bem como a turma e tipo de alunos (9ºano). Todos os dias ouvimos notícias de alunos

mal comportados e com atitudes agressivas até, e muitas destas notícias provêm da área circundante à que se situa a escola, o que me deixou um pouco reticente.

Também sentia algum receio relativamente ao domínio da língua francesa, uma vez que já não contactava com esta língua desde 2006, ano em que terminei a licenciatura. Desde então, quer a nível pessoal quer a nível profissional, sempre contactei com a língua inglesa, o que permite um maior à-vontade, quer no domínio da língua, quer no comportamento dentro da sala de aula. Como o contacto com a língua francesa não foi intenso como na outra língua, sentia-me mais retraída, pensando no que ia e queria dizer, sem cometer erros. No decorrer da Prática Pedagógica todos estes medos se foram desvanecendo, tornando-me uma melhor profissional e, acima de tudo, melhor pessoa.

Assim sendo, estando agora na reta final, volto novamente a criar expectativas, desta vez relativamente ao meu futuro. As notícias que nos assombram a cada dia fazem-me repensar os meus objetivos profissionais: continuo no caminho da Educação? Continua o Ensino a ter o valor que nós, professores, lhe damos? Vale a pena investir na nossa evolução enquanto docentes? Estas são algumas questões para as quais tento encontrar resposta. Gostaria muito de me manter nesta área, de transmitir conhecimentos e valores aos meus alunos, e aprender com eles a ser uma pessoa melhor. Cada vivência que tive foi uma viagem enriquecedora, tanto para a minha bagagem cultural, como pessoal, profissional e, acima de tudo, afetiva. Apesar do ambiente negro que nos rodeia, não quero baixar os braços para a Educação, pelo que tentarei ser sempre um barco que ruma contra a maré, pois acredito que um dia encontrarei na Educação um porto seguro.

7. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

7.1. DE TÁBUA “QUASE RASA” A DOCENTE EM “FASE DE ATUALIZAÇÃO”

Antes de referir os aspetos positivos e mais importantes que foram adquiridos ao longo destes três anos de mestrado, devo explicitar o termo “tábua quase rasa”, que utilizei acima.

Quando iniciei este ciclo de estudos já trazia comigo alguma bagagem, a nível profissional, no que diz respeito ao ensino. Comecei por lecionar Inglês no 1º Ciclo (a turmas de 3º e 4º anos), fui professora de Inglês num Instituto de Línguas (com jovens e adultos) e regressei ao ensino precoce (Atividades de Enriquecimento Curricular), onde me encontro até hoje.

A minha primeira experiência profissional foi, na minha opinião, um pouco dura, pois não tinha qualquer experiência anterior, nem me foram dadas luzes ou linhas-guia de como proceder. Agi, como se fosse uma professora “à antiga”, seguindo o manual que foi proposto. Este desconforto fez-me repensar a minha atitude e tentar saber mais sobre quais as estratégias mais eficazes para um ensino de qualidade.

A segunda experiência profissional, já num ambiente completamente diferente, e com públicos diferentes também, tornou-me numa pessoa mais versátil, capaz de me adaptar às diferentes personalidades de cada um. O próprio processo de ensino-aprendizagem era diferente, uma vez que não se baseava apenas num manual, mas apoiava-se em aulas presenciais, de grupo ou individuais, e exercícios num computador (o que me fez perceber da importância do uso das tecnologias no ensino).

Na terceira experiência (embora em vários locais), que se mantém até hoje, regressei ao ensino precoce do Inglês, ao nível das Atividades de Enriquecimento Curricular, mudei por completo a minha postura inicial, colocando o manual de parte, e procurando elaborar novos materiais e arranjar novas atividades, mais inovadoras, mais interessantes e motivadoras, tanto para mim como para os alunos. E foi aqui que consegui as mais-valias do Mestrado.

Na unidade curricular de Psicologia da Educação, foi importante perceber a evolução das teorias que sustentam as mudanças no ensino, como funciona o ser humano, comportamentos que geram comportamentos, e que aspetos influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção genético-cognitiva da aprendizagem, Jean Piaget referiu o desenvolvimento da criança por estádios, nos quais os educadores/professores deveriam prestar atenção. Neste sentido, deve-se moldar a educação para aquilo que a criança está a aprender, estar atento às diferenças individuais (tendo em conta as diferenças de cada estádio), pois “as crianças diferem no seu ritmo de desenvolvimento intelectual, nem todas estão prontas para prender exatamente as mesmas lições”(Shaffer, 2005). Segundo Piaget, também se deve promover a educação baseada na descoberta, uma vez que “as crianças pequenas aprendem mais quando agem diretamente sobre o meio ambiente, explorando objetos e participando em situações que lhes permitam construir novos conhecimentos por si mesma” (Shaffer, 2005). Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo resulta da construção individual em interação com iguais.

Nesta linha, mas com alguns pontos diferentes, surge Vygotsky, que defende que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo resultam da interação sócio-cultural. Ou seja, o autor defende a participação ativa do aluno, mas sempre em conjunto com os outros, alguém mais competente do que ele (seja o professor ou colegas de turma, que ele define como “more knowledgeable other”), (Vygotsky, 1978), o que lhe permite uma aprendizagem cooperativa, a qual, através de instrumentos psicológicos de mediação (instrumental e social), permite trabalhar na Zona de Desenvolvimento Próximo e, conseqüentemente, transformar habilidades mentais elementares em funções mentais superiores. A aprendizagem cooperativa permite ao aluno (para além de uma educação contra a discriminação, pois permite a partilha de conhecimentos e culturas diferentes), um maior sentido de autonomia e autorregulação, ao qual podemos associar o conceito de “scaffolding” ou de andaime, de forma que “o que a criança pode fazer hoje, com a ajuda dos adultos, poderá fazer amanhã por si só” (Cubero & Luque, 2004).

Desta forma, sendo o professor um ponto de ajuda no desenvolvimento do aluno, o primeiro deve construir pontes entre aquilo que o segundo já sabe e aquilo que poderá fazer. Associa-se aqui o conceito de aprendizagem significativa (de Ausubel), na qual a nova matéria a ser aprendida só faz sentido quando em relação com aquilo que o aluno já sabe. Ou seja, os conceitos novos devem ter um ponto de ligação com os conceitos que o aluno já possui. Como diz Ausubel, “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”(Ausubel, referido por Moreira & Masini, 1982).

No entanto, estes conhecimentos já existentes estão interligados a outros fatores (como o contexto sociocultural, a personalidade, as inteligências e a motivação) que, juntamente com as expectativas (tanto do professor como do aluno) vão ter enorme influência na aprendizagem realizada pelo indivíduo.

Referi inteligências uma vez que, havendo uma pluralidade de indivíduos, não podemos nunca dizer que há apenas uma inteligência, mas, como propôs Gardner, inteligências múltiplas, com diferentes tipos de potenciais cognitivos. A competência cognitiva dos seres humanos é descrita como um conjunto de habilidades, talentos e capacidades mentais que o autor designa como inteligências. Dá-se, assim, a conhecer a existência de oito tipos diferentes de capacidades (linguística, espacial, lógico-matemática, musical, cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista) (Gardner, 1985), as quais devem ser tidas em conta no âmbito da Educação, de modo a que se consiga descobrir que tipos de experiências educacionais podem beneficiar em maior escala os diferentes alunos, reforçar e aproveitar os seus pontos fortes e analisar e compensar os seus pontos fracos. Daí que se torne necessário variar as estratégias de ensino, para melhor abarcar as diferentes competências de cada um.

“Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.”

Paulo Freire

Tal como influencia as inteligências e conhecimentos prévios de cada um, a sociedade também vai ter grande impacto na personalidade de cada indivíduo. Como diz Fierro (1996), a personalidade é um conjunto dinâmico de fenómenos, sistemas e processos de natureza diversa, que permite descrever e interpretar particularidades, atributos, interesses, capacidades e processos próprios de um determinado indivíduo em relação a si e à sua relação com o meio, no qual participa de forma ativa. Dias Cordeiro (referido por Sampaio & Veiga, 2010) indica três categorias de fatores que influenciam a formação e a modificação da personalidade ao longo da vida: fatores biológicos e hereditários; fatores psicossociais e fatores socioculturais. Daí que, na aprendizagem escolar, não sejam apenas os estilos cognitivos que têm relevância mas também outro tipo de padrões comportamentais de reação, interação, emoção, proteção e motivação para com as situações, informação e pessoas. Pode-se afirmar, então, que personalidade e motivação são conceitos que se interligam. “O estudo da motivação é central em Psicologia, dado que é um dos fatores mais influentes nas atitudes e no comportamento, estando subjacente a vários processos psicológicos como a aprendizagem, pensamento, memória, esquecimento, percepção, emoções, personalidade...” (Monteiro & Santos, 1998).

Existem vários tipos de motivação: as motivações fisiológicas; as motivações aprendidas; as motivações combinadas e as motivações cognitivas (Moreira & Santos, 2010), mas também podemos dividir a motivação em intrínseca e extrínseca (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Como já foi referido aqui, os fatores que motivam as pessoas podem ser fisiológicos, sociais e psicológicos e a teoria das necessidades de Maslow mostra essa relação entre os diferentes fatores. Maslow (referido por Sprinthall & Sprinthall, 1993) defende que existe uma ordem definida através da qual os indivíduos tentam satisfazer as suas necessidades, ou seja, segundo a Hierarquia de Maslow (em Jordan, Carlile & Stack, 2008), as necessidades situadas no primeiro nível devem ser satisfeitas a fim de avançar para o próximo nível. Ao aplicar esta teoria ao contexto escolar, compreende-se a existência de vários fatores que podem influenciar a motivação dos alunos. Cabe, então, ao professor, enquanto ser reflexivo, tentar compreender melhor os seus alunos e os contextos em que se inserem, para melhor os ajudar na sua evolução.

Mas, o facto de se conhecer estes vários fatores, vai fazer com que os professores tenham determinadas expectativas relativamente aos seus alunos, ou seja, “são deduções que os professores fazem sobre a presente e futura realização académica dos alunos e seu comportamento na sala de aula” (Good & Brofy, 1995). Não é necessariamente bom ou mau criar expectativas; é um comportamento normal. As expectativas do professor em relação a alunos individuais, bem como em relação à turma toda, afetam, na verdade, o estilo de interação e de relação que os professores estabelecem com os alunos e, em alguns casos, o que os alunos aprendem. As expectativas do professor criam um padrão de comportamento cíclico tanto por parte do professor como do aluno (Arends, 1995). Assim sendo, o professor deve estar atento às diferenças culturais, classe social e origem familiar dos seus alunos, deve criar um ambiente de sala de aula apropriado, no qual os alunos deverão desenvolver as suas competências, através de práticas significativas, promovendo a ajuda académica, de forma a manter a motivação dos aprendentes.

Tudo o que foi referido até aqui está, também, interligado ao estilo de ensino que cada professor vai adotar. São de referir três estilos de ensino: expositivo, instrução direta e ensino de conceitos. O primeiro vai relacionar-se principalmente com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, onde se usam os organizadores prévios, de forma a dar pistas e estabelecer pontes entre o conhecimento prévio e o novo. O segundo relaciona-se com a teoria comportamental de Skinner e a aprendizagem social de Bandura, no qual se foca a aprendizagem por observação e o seu resultado (testável). O terceiro refere-se ao ensino de conceitos-chave importantes para o pensamento de ordem superior dos alunos.

Em jeito de conclusão, posso dizer que a Educação e o seu contexto escolar são temas bastante complexos e a própria ação do professor está envolta nessa complexidade. Devido à crescente diversidade a que se assiste, hoje em dia, numa sala de aula, cabe ao professor reflexivo adotar estratégias diferenciadas de ensino, capazes de abranger as diferentes inteligências, e que tenham em conta características tão pessoais como a própria personalidade ou os conhecimentos prévios, de forma a manter motivados os aprendentes e dando-lhes uma autonomia gradual e crescente no seu processo de aprendizagem, para que se consiga “cultivar” seres sociais capazes, autónomos e conscientes de si próprios e dos outros. Dada a diversidade da sociedade contemporânea, a crescente interdependência internacional e a longa história de discriminação, é imprescindível que o professor em início de carreira se torne culturalmente consciente e pedagogicamente eficaz em relação a diferentes grupos de alunos (Arends, 1995).

Outra unidade curricular de extrema importância para mim, quer como aluna, quer como professora, foi a disciplina de Sociologia da Educação, que me permitiu ter uma perspetiva histórica do desenvolvimento da educação e do ensino ao longo dos tempos. Os debates, nas aulas, permitiram discutir/refletir sobre o papel que cada um tem no processo de ensino-aprendizagem, quer a Escola, quer a família, quer a sociedade que nos rodeia, fazendo associações com o presente e tentando perspetivas e soluções para o futuro. Perceber qual a visão que se tinha, ao longo dos tempos, sobre a Educação e o Ensino, ajudou-me também a perceber, já a nível deste relatório final, como evoluiu o lúdico (tema desta pesquisa).

Educação Linguística e Intercultural foi outra das unidades curriculares que abriu os meus horizontes. Sendo eu professora de línguas estrangeiras, foi importante perceber que as línguas não se podem dissociar da sua cultura. Ao ensinarmos aspetos linguísticos, ensinamos também os aspetos culturais dessa mesma língua. Mais importante ainda foi perceber as mudanças que advêm desta educação intercultural: a nível social, aprende-se a ver o Outro com outros olhos, deixando de ser um estranho. Com a educação intercultural, os nossos alunos acabam com os seus preconceitos sobre o que “é de fora” e, desta forma, as guerras sociais e raciais são cada vez menores, pois há uma maior aceitação e compreensão do Outro. Desta unidade curricular ficou a seguinte citação:

“Inquirido sobre a sua raça, o vendedor de pássaros respondeu:

- A minha raça sou eu, João Passarinheiro.

Convidado a explicar-se, acrescentou:

- A minha raça sou eu mesmo. A pessoa é uma humanidade individual. Cada homem é uma raça, Senhor polícia.” (Mia Couto, *Cada homem é uma raça*)

Em Didática das Línguas Estrangeiras também houve pontos fulcrais para a minha formação. De referir as várias metodologias ou abordagens, a sua evolução ao longo dos tempos e perceber que, nos dias de hoje, não podemos descurar nenhuma das abordagens, pois uma boa prática pedagógica deve ser diversificada nas abordagens que utiliza.

Educação Linguística e Intercultural e Didática das Línguas Estrangeiras foram duas unidades curriculares que avançaram de mãos dadas ao longo deste Mestrado. Jacques Delors refere quatro pilares da didática – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Como diz Michel Serres, em *Le tiers instruit*, aprender é tornar-se outro. E este é o nosso objetivo, enquanto professores, para os nossos alunos.

Também as unidades curriculares de Metodologia do Ensino de Inglês e Francês foram importantes porque me dotaram com ferramentas imprescindíveis para realizarmos a nossa função enquanto professores, facilitando a aprendizagem dos alunos porque a torna mais interessante e motivante. Estas unidades curriculares permitiram perceber que tudo se faz com um objetivo e que, como tal, deve ser preparado de acordo com o público-alvo, para que o processo de ensino-aprendizagem não se distancie dos objetivos definidos, mostrando que o professor deve ser um ser reflexivo, adequando sempre as suas ações.

As Práticas Educativas (vulgo estágio) também foram de extrema importância, uma vez que me permitiu, não só, aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do Mestrado, como também corrigir certos “vícios” que advinham da minha experiência profissional. O contacto direto com os meus alunos mostra uma realidade que muitas vezes a teoria não consegue expressar. Ter uma turma nas minhas mãos implica muito mais do que levantar hipóteses. Implica pensar na turma enquanto conjunto heterogéneo. Significa ficar contente com o sucesso dos nossos alunos, pois é sinal que o nosso trabalho valeu a pena, é repensar a nossa ação quando esse sucesso não é tão notório. Mas é, acima de tudo, ultrapassar os obstáculos e melhorar-me a cada dia e mostrar aos meus alunos que não sou apenas alguém para debitar conhecimentos. Sou alguém que os acompanha, enquanto alunos e enquanto pessoas, com necessidades emocionais e pessoais específicas.

Seguindo esta linha, a unidade curricular de Educação Especial e Inclusão também foi uma disciplina bastante interessante. Permitiu-me aprofundar o conhecimento das leis que suportam o tema da Educação Especial, mas também me ajudou a perceber a verdadeira aceção da palavra inclusão. Conseguí, com esta unidade curricular, repensar as minhas práticas, tendo em conta as necessidades específicas de cada um e, embora sendo uma prática para todos, tentar chegar a cada um dos meus alunos.

Apesar de todas as unidades curriculares, lecionadas neste Mestrado, terem sido importantes no meu crescimento pessoal e profissional, as que foram aqui referidas foram as mais significativas e que mais mudanças implicaram na minha ação.

Como jeito de conclusão, deixo uma citação de Scrivener (2005), que traduz a minha maneira de pensar e que justifica o facto de eu me considerar uma docente em “fase de atualização”:

“«Learning Teaching» suggests there is a kind of teaching that is also a kind of learning. (...) Outside and inside the class, you live and you learn.

It is not just something you do while you are on an initial training course or while you are a «green» new teacher. Instead, it is how you could be throughout your teaching career. I’d go so far as to suggest that any teacher who has stopped learning themselves has probably also stopped being useful as a teacher.”

7.2.O LÚDICO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

7.2.1. Fundamentação Teórica

“O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora da nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda a descoberta e toda a criação.”

Santo Agostinho

Ao longo dos tempos, no que refere a educação e o ensino, tem-se vindo a procurar formas de aprendizagem mais prazerosas e eficazes, tanto para nós professores, como para os nossos alunos.

Mas só muito recentemente se tem dado importância ao lúdico na sala de aula, enquanto forma de motivar os alunos para uma aprendizagem mais eficaz, embora o uso do lúdico provenha de tempos imemoriais.

Deve-se, antes de mais, definir o termo “lúdico” que, segundo o *Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*, se refere a jogos ou divertimentos. Normalmente este termo encontra-se aliado a outros termos como jogo, brinquedo ou brincadeira, que poderão ser importantes para a compreensão deste tema. Assim sendo, segundo a Enciclopédia Larousse, **jogo** refere-se à ação de jogar, brinco, divertido; **brinquedo** como o objeto destinado a divertir uma criança, um suporte de **brincadeira** e esta, por último, como sendo a ação de brincar, de divertimento.

No entanto, insiro aqui a minha conceção de lúdico que, embora seguindo algumas das linhas anteriores, engloba outras vertentes. Na minha opinião, o lúdico refere-se a todo o tipo de atividades que nos possam dar prazer e gozo, não se referindo apenas aos jogos. Contemplo, dentro deste termo, o uso de jogos, canções, filmes, imagens e vídeos, dramatizações e histórias.

Apesar de ser um tema em debate, há relativamente pouco tempo, o lúdico e o seu uso já existem desde os primórdios da humanidade, mantendo um papel socializador e, conseqüentemente, de aprendizagem. Assim sendo, torna-se pertinente uma visão do lúdico através do tempo, sendo que nos diferentes períodos existem posições contraditórias (favoráveis ou não) relativas ao uso do lúdico:

- na Antiguidade, como refere Almeida (1998), Platão condenava na Grécia as atividades que exacerbavam a competição e o resultado. Defendia o jogo como um meio de aprendizagem mais prazeroso e significativo, sendo que os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados por meio de atividades lúdicas. As atividades lúdicas tinham, também, a finalidade de estreitar os laços afetivos familiares, uma vez que as crianças participam das mesmas brincadeiras dos adultos (Almeida & Casarin, 2002). Já Aristóteles (segundo Brougère, 1998) defendia que os jogos eram uma forma de relaxamento e de recuperação de energia para atividades mais sérias e produtivas;

- na Idade Média, existiram duas visões: a partir do séc. XII, os jogos eram disputados a dinheiro, sendo um atrativo à imoralidade e, para os moralistas da época, o que devia ser preservado era a disciplina e a racionalidade dos costumes. Assim quase foram extintos, principalmente da escola. De outra parte, a sociedade via os jogos como parte importante da cultura, uma vez que promovia a interação e comunicação entre os vários membros da comunidade (Ariès, 1981);

- já com o Renascimento (a partir do séc. XV), e a sua visão antropocêntrica, o jogo passou a ser inserido no processo de formação de crianças e jovens, sendo incorporados nas escolas jesuítas;

- a Revolução Industrial veio efetivar a dicotomia entre o brincar e a escola, pois no mundo do trabalho não há tempo nem espaço para o lúdico, já que este não é produtivo nem valorizado. Tal como Huizinga (1990) constatou, o jogo caiu em decadência no séc. XVIII, devido à sedimentação do modo de produção burguês, da Revolução Industrial, do domínio da tecnologia e, do facto de a vida em geral se fundar no utilitarismo e no individualismo. “Trabalho e produção passam a ser o ideal da época e logo depois o seu ídolo. Toda a Europa vestiu roupa de trabalho. Assim, as dominantes da civilização passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais e o critério científico” afirma. Segundo o autor, o elemento lúdico foi desaparecendo gradualmente, até chegar ao momento em que nos encontramos na atualidade, onde “mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo” (Huizinga, 1990);

- segundo Brougère (1998), o movimento romântico e a alteração da visão da criança foram fatores que permitiram a valorização do jogo como atividade importante na educação.

- no início do séc.XX (advento da pedagogia moderna), a educação passa por mudanças conceptuais e estruturais significativas para o educando. Este passou a ser

considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor um mediador do ensino (Carvalho, 1996);

- com o movimento Escola Nova deu-se continuidade à concepção de criança lúdica, implantada por Fröbel⁴, a partir das décadas de 60 e 70. A psicologia do desenvolvimento e da psicanálise contribuíram para que se visse a infância como o período principal do desenvolvimento humano, enfatizando o papel da brincadeira na educação (Almeida & Casarin, 2002).

Santos (1998), refere quatro correntes sobre esta questão:

1. Reacionária: totalmente avessa à ideia da utilização de recursos lúdicos, considerando-os desprovidos de valor acadêmico e incompatíveis com a seriedade do processo educativo;
2. Utilitarista: vale-se de recursos lúdicos como estratégia de ensino numa perspectiva pragmática, não construindo, assim, uma reflexão acerca do lúdico como fenómeno cultural e das suas implicações pedagógicas, psicológicas e epistemológicas;
3. Mediadora: concebe o lúdico como “elemento catalisador da aprendizagem” e prevê a sua associação a elementos instrucionais, convertendo-o assim em elemento gerador de comportamentos e atitudes capazes de dar suporte aos conhecimentos formais e à construção da cidadania;
4. Essencialista: vê no jogo e no lúdico, por expansão, “uma possibilidade de transformação de novos saberes e de uma nova realidade social”, opondo-se à associação do lúdico a elementos instrucionais, defendendo o “lúdico pelo lúdico”.

Como refere Huizinga (1990), “a nossa espécie recebeu a designação de *Homo Sapiens* (o que conhece, aprende), porém no séc.XII com o culto da razão, passou a ser moda designar como *Homo Faber* (o que faz, produz). Mas uma terceira função importante e específica na vida do homem como animal, seria a expressão *Homo Ludens* (o que brinca, cria).”

Como foi possível verificar nesta breve contextualização histórica, o termo “lúdico” está quase que indissociável do termo “jogo”, sendo quase que sinónimos. No entanto, como também já referi, pretendo dar aqui uma visão mais abrangente do termo “lúdico”, uma vez que, na minha opinião, este termo abrange outras atividades como o uso de músicas/canções, vídeos, filmes e imagens, dramatizações e simulações, bem

⁴ Fröbel (1782-1852) – primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica e o papel da família nas relações humanas escolares

como o uso de histórias, não esquecendo, claro está, o uso de jogos. Todos estes aspetos serão focados ao longo desta exposição, não esquecendo nunca os seus fundamentos teóricos.

Conforme descrito no título desta apresentação, tenciono aqui justificar o uso do lúdico no ensino de línguas estrangeiras, enquanto estratégia de motivação e aprendizagem.

Torna-se então necessário definir o termo “motivação”. Segundo Sheidecker & Freeman (1999, referido em Dörnyei, 2001), “Motivation is, without question, the most complex and challenging issue facing teachers today”. Isto porque o termo “motivação” abrange vários fatores, e estes nem sempre são comuns a todos os nossos alunos. Dörnyei (2001) refere que “Motivation is an umbrella-term involving a wide range of different factors.”

Nos últimos tempos, a sociedade sofreu grandes alterações, que se espelharam, também, na educação e no papel que os alunos devem ter no seu processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a Escola tem-se mantido inalterável ou pouco aberta a novas estratégias de aprendizagem, mantendo muitas vezes o papel de transmissora de conhecimentos, esquecendo o papel ativo dos seus aprendentes, porque estes são seres sociais, que interagem entre si. Ao cortarmos esta característica da aprendizagem dos nossos alunos, estes acabam por mostrar uma certa resistência à escola e ao ensino, uma vez que estes não se mostram prazerosos. Como refere D’Ávila (2006), o quotidiano escolar, através da adoção de ritos repetitivos a fim de sistematizar o seu funcionamento, negligencia a criatividade, a ludicidade ou mesmo o prazer como elementos intrínsecos à sua prática, optando por ações marcadas pelo mecanicismo e pela repetição.

“A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa conceção de educação para além da instrução.” (Santos, 2001). É nesta linha que Teixeira (1995) refere as razões pelas quais os educadores e professores devem usufruir das atividades lúdicas como um recurso no processo de ensino-aprendizagem:

- as atividades lúdicas são um impulso natural da criança, satisfazendo uma necessidade interior, uma vez que o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- o lúdico é caracterizado por dois aspetos: o prazer e o esforço espontâneo. Existe um envolvimento emocional que o torna numa atividade com forte aspeto motivacional. O lúdico demonstra um interesse intrínseco, que canaliza as energias no sentido de um esforço total para conseguir o seu objetivo;
- as atividades lúdicas mobilizam os esquemas mentais, ativando as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento;

- o lúdico integra as várias dimensões da personalidade (afetiva, motora e cognitiva).

Outros estudiosos como Oliveira (2000) e Lopes (1999) defendem que devemos ver o desenvolvimento da criança e, por conseguinte, do jovem e do adulto, em todas as suas vertentes (corporal, afetiva e cognitiva), as quais se devem desenvolver de forma simultânea e concomitante.

O uso do lúdico na sala de aula tem como objetivos promover a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, bem como desenvolver a capacidade criativa e crítica dos alunos. Seguindo esta ideia, demonstramos as razões dadas por psicólogos e outros estudiosos, como Piaget, Vygotsky, Krashen, Ausubel, entre outros, para o uso do lúdico. Aqui, falarei de cada uma das atividades que o compõem.

Começarei, então, pelos jogos; não será feita uma especificação dos vários tipos de jogos, embora não esqueçamos a sua diversidade de tipologias e os seus objetivos específicos. Para Piaget (1971), jogo e aprendizagem são atividades de natureza diferentes, embora os jogos desenvolvam o intelecto. Segundo o autor, em cada um dos estádios de desenvolvimento, ocorre um determinado tipo de jogo. Constrói uma classificação baseada no critério genético e na evolução das estruturas mentais. Define três tipos de estruturas (o exercício, o símbolo e a regra), que vão depois caracterizar os jogos (jogos de exercícios, jogos simbólicos - uma vez que a criança é “obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras permanecem exteriores, e a um mundo físico e social que ela mal compreende, a criança não consegue, tal como nós, satisfazer as suas necessidades afetivas e intelectuais do seu eu nessas adaptações (...) (Piaget, 1986) - e jogos de regras). Referindo o mundo social, passamos para a teoria do desenvolvimento sociocultural de Vygotsky (1989), que defende que o desenvolvimento humano não é apenas uma característica genética, mas que depende de todos os fatores que nos rodeiam. Segundo este autor, é através do jogo que a criança aprende a agir, estimula a sua curiosidade, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. O jogo é responsável pelo desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Vygotsky (1991), define ZDP (ilustração 4)⁵ como a distância entre o patamar de “desenvolvimento real”, que se caracteriza pela

⁵ Fonte: <http://explorable.com/social-development-theory>

Shaffer (1996) define como “scaffolding”, uma espécie de metáfora do andaime (andaimes que suportam exteriormente um edifício em construção, e que vão sendo retirados à medida que a estrutura se vai tornando capaz de se sustentar sem ajuda).

Nesta linha, segue-se a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), na qual se define inteligência como a capacidade que cada um de nós adquire, num determinado contexto cultural, de solucionar problemas ou dificuldades, criar produtos e/ou levantar dúvidas. Segundo o autor, existem, no cérebro, determinados espaços de cognição que apresentam competências específicas e que processam determinadas informações. Refere que o ser humano tem, pelo menos, oito diferentes pontos que abrigam as várias inteligências (ilustração 5)⁶.



Ilustração 5: Inteligências Múltiplas de Gardner

Gardner (1995) refere que a escola é um espaço privilegiado para se desenvolverem todas as competências, em que o jogo pode ser uma janela para o desenvolvimento das várias inteligências, colaborando, juntamente com outras atividades, para alcançar as suas finalidades. Seguindo esta ideia, Chateau (1987), diz que

⁶ Fonte: <http://www.egregoraconsultoria.com.br/empresarial/a-inteligencia-emocional-na-empresa-e-nos-negocios/inteligencias-multiplas/>

“não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência.”

Passando para a utilização de músicas/canções na aula de língua estrangeira, também há autores que defendem a sua importância.

Para além de arte, a música pode ser um meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como um instrumento motivador, despertando o interesse do aluno, ajudando-o a ampliar os seus conhecimentos em diversas áreas, uma vez que a música é considerada um bem cultural, que deve estar ao alcance de todos. Murphey (1992), Schoepp (2001), Lake (2002) e Pereira (2007) concordam que se deve tirar proveito da música para motivar os alunos em todas as áreas de estudo, uma vez que a música muda a rotina das atividades na sala de aula, sendo também fundamental no desenvolvimento das capacidades auditivas, orais, de leitura e de escrita.

Ao ensinar uma língua estrangeira, em termos linguísticos, não posso deixar de parte a cultura subjacente a essa língua, pelo que a música se torna um elemento fundamental no ensino de aspetos culturais. Como sugere Lima (2004), “o uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências com *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*, na mesma atividade com canções.”

Murphey (1992) é um dos grandes defensores do uso de músicas na educação, por ser uma fonte inesgotável de material didático, podendo ser bem aceite por parte dos alunos. É muito importante na aprendizagem de línguas, pela facilidade e rapidez com que as aprendemos e as lembramos. Como diz o autor, “as músicas fixam-se em nossas mentes e tornam-se parte de nós...” (Murphey, 1992) Refere-se aqui ao saber-se as músicas *by heart*, sendo que a associação ao coração leva a música ao plano da sensibilidade e da afetividade. Entra-se aqui nas linhas do pensamento de Riddiford (1998) e Krashen (1982), em que uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira, vai depender do estado emocional do aluno. Este deve estar relaxado e motivado. E como refere Riddiford (1998), “a música promove um ambiente relaxado, lúdico, com baixo

stress que é muito propício para a aprendizagem do idioma, pois minimiza o impacto dos efeitos psicológicos que bloqueiam a aprendizagem”.

Também o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (Conselho da Europa, 2003) prevê o uso de canções, dentro do lúdico, para que a aprendizagem seja encarada como um processo dinâmico, dando aos alunos todas as competências, em todas as suas vertentes, educando-os para a cidadania, incutindo espírito crítico e autonomia nas suas aprendizagens.

Outra das estratégias que inclui no lúdico é a simulação/dramatização (ainda que haja diferenças quanto ao conceito de cada uma destas expressões). É, normalmente, uma atividade de pares ou em grupo, que permite criar cenários e situações fictícios, ainda que muito similares a situações reais. Este tipo de atividades permite praticar vocabulário, em situação de brincadeira, mas também um desenvolvimento a nível pessoal e social, uma vez que desenvolve a língua e os aspetos morais, entre outros aspetos, como se pode verificar na imagem (ilustração 6)⁷.



Ilustração 6: Aspetos envolvidos no decorrer de uma simulação/dramatização

⁷ Fonte: http://www.unbf.ca/L2/Resources/documents/teach_guide_DFL.pdf

Littlewood (1975) vê dramatização no ensino de línguas como “uma parte da reação contra a visão da língua como simplesmente um sistema gramatical”, pois utiliza-se a língua como um meio de comunicação, como parte de uma unidade comportamental que inclui elementos verbais e não-verbais, e a língua é utilizada em contexto de situação.

Ladousse (2001), por sua vez, vê na dramatização uma ajuda aos alunos, de forma a desenvolver a fluência, a promover a interação em sala de aula e aumentar a motivação dos alunos.

Já Allwright (1984) refere que “a prática comunicativa é pedagogicamente útil porque apresenta um estágio produtivo e necessário na transferência da aprendizagem de sala de aula para o mundo.”

O uso de histórias e da literatura é também, na minha opinião, uma outra estratégia muito importante no ensino de línguas estrangeiras, não só pelos aspetos linguísticos (vocabulário e estruturas gramaticais), mas também porque inclui em si muito da cultura em que se insere. Wright (1995) afirma que:

“todos nós precisamos de histórias para as nossas mentes tanto quanto precisamos de comida para os nossos corpos (...). Histórias são particularmente importantes nas vidas de nossas crianças: histórias ajudam as crianças a entenderem seu mundo e compartilhá-lo com outros. A ânsia das crianças por histórias é constante. Sempre que elas entram na sala de aula, elas entram com necessidade de histórias.”

Este autor refere também que “as crianças ouvem com um propósito. Se elas encontram significados elas são recompensadas através da sua habilidade de entender, e são motivadas a tentar melhorar sua habilidade de entender cada vez mais.” (Wright, 1995)

A expressão “era uma vez” torna-se mágica, e leva as crianças (e jovens e adultos também) a viajar por outros mundos e outras culturas. Tal como refere Bizarro (2006), “contos literários promovem uma aprendizagem significativa; contêm um valor antropológico e cultural; permitem a proposta de atividades que salientem a autonomia do estudante no seu próprio processo de aprendizagem; constituem um bom recurso para a planificação de atividades de tipo lúdico.” Ao se referir aqui a aprendizagem significativa, estou, implicitamente, a referir a Teoria da Aprendizagem Significativa, protagonizada por Ausubel (1961, referido em Martin & Solé, 2004)

Segundo o autor, uma aprendizagem significativa deve ser aquela que parte dos conhecimentos prévios dos alunos e promove “pontes cognitivas” com o que irá aprender, utilizando para isso os organizadores prévios.

Scrivener (2005) refere a antiga filosofia chinesa de Tao, em que tudo no universo está interligado e em constante mudança. E que nós também fazemos parte desse processo. A mudança é algo natural e que a melhor forma de vivermos essa mudança é mantermo-nos abertos a essa “corrente” e seguirmos com ela. Como a sociedade em que vivemos está em constante mudança, é característica fulcral desta o uso de materiais audiovisuais e tecnologias. Estes são, não só, utensílios motivadores devido ao som, imagem e movimento que apresentam (uma combinação harmoniosa como refere Ruane, 1989), mas também porque podem ser manipulados pelos próprios alunos.

Este autor explica que, principalmente os vídeos, potencializam a aprendizagem, ao despertar os sentidos implicados nos vários processos mentais que estão subjacentes à aquisição de uma língua estrangeira. (Ruane, 1989)

Se seguir o pensamento de Krashen (1985), o vídeo expõe os alunos a um input apropriado ao grau da sua competência linguística, ao que ele chama de “comprehensible input + 1”.

Também Moran (1995) refere que “o vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa impercetivelmente para a sala de aula. Vídeo, na conceção dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para assuntos do nosso planeamento pedagógico (...) e estabelecer pontes entre vídeo e as outras dinâmicas da aula.”

7.2.2. Análise dos resultados da Investigação-Ação

Não é minha intenção, neste trabalho, mostrar o lúdico como estratégia única para a motivação e para a aprendizagem, mas sim o lúdico como estratégia em conjunto com outro tipo de atividades, dando aos alunos uma maior variedade de tarefas, para assim terem mais caminhos para atingirem os objetivos educacionais propostos. Também não quero apenas mostrar a revisão literária e pesquisas feitas, lançando nomes de teóricos e estudiosos que se debruçaram sobre o tema aqui desenvolvido. É minha intenção mostrar, com respostas concretas, o que pensam os alunos sobre este assunto.

Assim, na minha turma de Francês (9ºano), foi aplicado um questionário, para saber a opinião dos alunos sobre o lúdico, em que eles pudessem dar a sua opinião pessoal. O questionário abaixo apresentado foi aplicado, apenas, a esta turma, uma

vez que, sendo de uma faixa etária adolescente, estes alunos têm uma maior capacidade de pensar, de forma crítica, sobre este assunto.

Instruções

Lê atentamente as questões que se seguem e responde a cada uma delas de forma clara.

1. Das seguintes atividades lúdicas, quais são usadas nas tuas aulas de língua estrangeira (Francês)? Assinala com um X.

- Jogos.....
- Vídeos.....
- Dramatizações/simulações.....
- Canções.....

2. As atividades lúdicas fazem-te sentir mais motivado para participar nas aulas de Língua Estrangeira?

3. Este tipo de atividades torna mais apelativas as aulas de Língua Estrangeira? Porquê?

4. Consideras que o recurso a este tipo de atividades ajuda a uma melhor aprendizagem das Línguas Estrangeiras?

Se sim, enuncia algumas vantagens.

5. Das atividades acima mencionadas, refere quais te ajudam numa melhor aprendizagem da Língua Estrangeira (se as houver). Quais as atividades lúdicas que gostarias de desenvolver com mais frequência?

Obrigada!

O inquérito consistia em cinco perguntas.

Na primeira pergunta, sobre que atividades lúdicas eram usadas nas aulas de Francês, dos 25 alunos que responderam ao questionário, todos selecionaram os

jogos, os vídeos e as canções, como as atividades desenvolvidas nessa disciplina, sendo que as dramatizações parecem ter ficado um pouco de parte.

Na segunda pergunta, sobre se as atividades lúdicas os fazem sentir mais motivados a participar nas aulas de Língua Estrangeira, dos 25 alunos que responderam, apenas um respondeu negativamente. A existência desta resposta (embora única), fez-me perceber que aquilo que eu tinha como certo (o lúdico como estratégia de motivação) não se aplica a todos os alunos. O que vem também relembrar a importância de outras atividades no aspeto da motivação.

Na terceira pergunta, que inquiria sobre se as atividades lúdicas tornavam as aulas de língua estrangeira mais apelativas e porquê, os alunos apresentaram variadas respostas. Desde o transmitirem melhor os conteúdos, passando pela interatividade entre os alunos, até ao facto de tornarem as aulas mais interessantes e divertidas, as respostas que mais apareceram foram o facto de este tipo de atividades possibilitar uma maior atenção e concentração nas aulas. Esta resposta vem contrariar a ideia de que o ensino tem de ser sério, e de que o lúdico gera distração e agitação. Tal como refere Lee Su Kim (1995), “there’s a common perception that all learning should be serious and solemn in nature, and that if one is having fun and there is hilarity and laughter, then it is not really learning. This is a misconception. It is possible to learn a language as well as enjoy oneself at the same time.”

Na quarta pergunta, que questionava sobre se este tipo de atividades ajudava a uma melhor aprendizagem das línguas estrangeiras e quais as suas vantagens, apenas um dos 25 alunos respondeu negativamente. Dos 24 alunos que responderam positivamente, surgiram as seguintes vantagens: são importantes para melhorar a pronúncia; ajudam na oralidade e na compreensão da matéria; permitem uma maior participação na aula e uma maior interatividade; e são de grande importância para os conhecimentos culturais. Estas respostas fizeram-me perceber que as atividades que desenvolvi nesta turma focaram estes pontos e que fui ao encontro das opiniões dos alunos, mesmo não as conhecendo de antemão.

Na quinta e última pergunta, sobre quais as atividades lúdicas os ajudavam mais numa melhor aprendizagem da Língua Estrangeira e quais as que eles gostariam de desenvolver com maior frequência, dos 25 alunos que responderam, houve um aluno que respondeu negativamente, não mostrando interesse neste tipo de atividades. Quanto às restantes respostas, os vídeos e os jogos foram as atividades escolhidas como aquelas que mais ajudam na aprendizagem de uma língua, seguindo-se as canções e, por último, as dramatizações (apenas um aluno). Quanto às atividades a desenvolver com mais frequência, os resultados foram mais homogêneos, se bem que

os jogos lideram (alguns especificaram jogos de vocabulário e de gramática). Seguem-se as canções, os vídeos e as dramatizações (escolhida por 5 alunos).

Posso assim concluir que, embora as atividades lúdicas não sejam uma estratégia de motivação e aprendizagem que abranja todos os alunos, elas são preferidas pela sua maioria e, mesmo sendo os jogos as atividades mais desenvolvidas pelos professores, estes são também os preferidos dos alunos.

Este questionário fez-me ter a real noção de que as minhas práticas coincidiram com as opiniões dos alunos, o que me quer dizer que consegui “chegar” a quase todos eles.

Não devo descurar o uso das atividades lúdicas, bem como não o devo fazer com todas as outras atividades, pois todas elas apresentam um papel importante na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Deixo, no entanto, em jeito de conclusão, a opinião de Lucci (1999), em que

“a afirmação central da valorização do brincar encontra-se em Santo Tomás de Aquino: *Ludos est necessarius ad conversationem humanae vitae* – o brincar é necessário para a vida humana. Esta recreação pelo brincar (...) é tanto mais necessária para o intelectual, que é por assim dizer, quem mais desgasta as forças da alma, arrancando-a do sensível. E sendo os bens sensíveis naturais ao ser humano, “as atividades racionais são as que mais querem brincar”. Daí decorre importantes consequências para a filosofia da educação, o ensino não pode ser aborrecido e enfadonho: o *fastidium* é um grave obstáculo para a aprendizagem”.

8. APRESENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA

Nesta secção, irei partilhar uma unidade de trabalho, lecionada no 2º ciclo, numa turma de Inglês de 6º ano.

Esta unidade intitula-se “A Scottish Summer”, título da obra de *extensive reading* proposta pelo manual. Esta unidade didática foi escolhida para ilustrar o tema desenvolvido neste relatório: “O lúdico nas aulas de língua estrangeira: estratégia de motivação e aprendizagem.”

Será aqui apresentado o plano de unidade, bem como a fundamentação teórica da mesma, ilustrando, sempre que possível com atividades realizadas nesta unidade de trabalho. As planificações e materiais fotocopiáveis encontram-se em anexo a este relatório. Quanto aos materiais audiovisuais, estes encontram-se em anexo, no CD.

8.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA UNIDADE “A SCOTTISH SUMMER”

“Without books the development of civilization would have been impossible. They are the engines of change, windows on the world, "Lighthouses" as the poet said "erected in the sea of time." They are companions, teachers, magicians, bankers of the treasures of the mind, Books are humanity in print.”

Arthur Schopenhauer (1788-1860) German philosopher

O uso de histórias, em vários contextos, vem de tempos imemoriais: histórias contadas pelas avós, pelos pais, pelos mais velhos, como forma de ensinamento, de transmissão de conhecimentos.

Ainda hoje, um livro é visto como um veículo de sabedoria, que espelha muito da cultura do seu autor, ou então, é escrito para um propósito específico. E pode ser usado em qualquer momento da nossa vida, como forma de diversão ou de educar divertindo, podendo fazê-lo na língua materna ou numa língua estrangeira. Pois, como diz Greenwood (1997), “Reading is a means for the student to keep in touch with the foreign language(...)”

Tendo em conta que os livros, as histórias, a literatura, fazem parte das vivências dos nossos alunos, usá-los para aprender e ensinar é um ponto bastante positivo

numa sala de aula, nomeadamente numa aula de língua, seja ela materna ou estrangeira.

Os textos podem ser usados para trabalhar as funções da língua, pontos gramaticais, vocabulário, mas também abrir portas para uma viagem sobre a cultura neles implantada. Foi o que aconteceu com o livro de leitura extensiva “A Scottish Summer”. Como refere Wright (1995), “Most stories can be used to develop the children’s power of awareness, analysis, and expression, as well as relating to other aspects of the curriculum, such as cultural and social studies, geography, history, mathematics, and science”. Foi neste sentido que, nas minhas planificações, e tendo em conta os aspetos culturais inseridos na história, decidi fazer uma abordagem diferente, abrindo os horizontes dos alunos para outros mundos, outras sociedades, outras vivências, outras culturas.

No entanto, a leitura nem sempre é fácil para alguns alunos. Vêm a literatura como algo desprovido de interesse, e é função do professor motivar os alunos para esta atividade, e mostrar-lhes que ler pode ser um ato prazeroso, com o qual se sai sempre a ganhar. “One way to encourage reluctant readers is to show them that reading can also be fun and give rise to a variety of interaction (...) The pre-reading stage should rarely, if ever, be omitted, for it is then that students’ curiosity to read is aroused.” (Greenwood, 1997) E para tal, há que ter em atenção algumas estratégias, antes, durante e após a leitura, para se conseguir tal motivação e interesse, principalmente as atividades antes da leitura, pois como refere Greenwood (1997), “the pre-reading stage is important as it can whet the students’ appetites to read (...)”. As atividades usadas nesta fase permitiram apelar aos conhecimentos de cada um dos alunos, bem como tornar a comunicação mais ativa.

Também as atividades realizadas durante a leitura permitiram criar um objetivo para a mesma, ler para atingir uma meta, pois “Reading is not a passive skill. When we read we search for meaning (...)” (Greenwood, 1997)

Quanto às atividades de pós-leitura, e de projeto final, estas permitiram aos alunos relembrar e recontar a história, usando a sua imaginação, através das dramatizações, uma vez que “the materials and activities that derive from literary texts are a great aid to learning in that they appeal to the learners’ imagination, increase motivation and, above all, create a rich and meaningful context.” (Zaro & Salaberri, 1995)

Dawson (1992) refere que um grande benefício da leitura extensiva é o facto de os alunos aprenderem a língua enquanto leem, devido à exposição à língua a que estão sujeitos durante a leitura. Também ele diz que a compreensão, em todas as suas formas, é vista como um processo-chave na aquisição da língua, daí que os alunos que leem com frequência têm maior fluência, mais confiança e mais gosto em

aprender a língua estrangeira. Assim, “graded readers help learners in three ways – firstly by providing language practice, secondly by giving language extension and thirdly (and perhaps most importantly) by giving learners psychological encouragement.”

Ao longo desta unidade, foi tido em atenção o uso de atividades diferentes da abordagem tradicional, de forma a motivar os alunos para a leitura, seguindo a lógica de Greenwood (1997), de que “frequently, games, humour, visuals, puzzles, role play and other unusual approaches can motivate students’ interest (...)”. Foram, por isso, usadas imagens, músicas, jogos didáticos e algum humor, por forma a, de uma maneira mais lúdica e inconsciente, conseguir uma aprendizagem eficaz dos conhecimentos, pois como dizem Morgan & Rinvoluceri (1994), “(...) successful second-language learning is far more a matter of unconscious acquisition than of conscious, systematic study.”

Aqui, foram tidas em conta as diferentes fases de exploração de uma leitura extensiva (antes, durante, após), por forma a manter a motivação e interesse por parte dos alunos, abrindo novos horizontes para outras culturas, uma vez que não se pode aprender uma língua desligada da sua cultura ou vice-versa. Foi, também, adotada uma diversidade de atividades, de maneira a que todas as Inteligências (Gardner, 1995) estivessem presentes. Foram dados objetivos claros para cada uma das atividades, pois os alunos aprendem sempre melhor quando sentem que o fazem com uma meta, para chegar a um objetivo: aprender para quê.

Luckesi (2000) afirma que a ludicidade “é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis”. Para essa experiência de plenitude, foram realizadas atividades que incluíam a música, as dramatizações, os vídeos e os jogos.

A música é considerada uma linguagem universal que serve para comunicar, inspirar, educar e entreter, estando ligada à motivação e à autoconfiança. Foi neste sentido que a música foi aplicada nesta unidade, principalmente como condutor de aspetos culturais (cantores escoceses, gastronomia, etc). Este tipo de atividades estimula a parte cognitiva, o corpo, a emoção e a audição, sendo por isso uma grande ajuda na manutenção da disciplina na sala de aula. Nesta unidade específica, serviu como “calmante”, antecedendo um momento de maior stress e de avaliação.

Outra das estratégias, incluídas no lúdico, foi a dramatização. Esta atividade permitiu que, num ambiente descontraído, fossem desenvolvidas as competências orais, mesmo por parte dos alunos “menos bons”, que se mostraram motivados a participar, colocando de lado as suas dificuldades.

Ao aliar esta estratégia à utilização dos meios audiovisuais, incrementei as possibilidades de uma aprendizagem mais eficaz e prazerosa (atividade no CD em anexo). A dramatização, por si só, já implica interação por parte dos alunos. Mas aliada ao facto de a transformar num vídeo, faz com que os alunos se sintam tão ou mais importantes que as próprias personagens que interpretam. Ferrés (1996) refere as potencialidades do vídeo, quando este é criado pelos alunos: “a tecnologia de vídeo quando colocada nas mãos dos alunos, possibilita múltiplas experiências de aprendizagem e, se realizada em grupo, possibilita a colaboração entre pares na elaboração de um produto coletivo”.

Não se pode esquecer também, o papel fundamental dos jogos nesta unidade. Aqui, esta estratégia não serviu apenas para introduzir, praticar ou rever vocabulário e estruturas gramaticais. Serviu também para ensinar a aprender. Refiro-me aqui à atividade realizada com um *puzzle*, como revisão da obra de leitura extensiva e preparação para o teste de avaliação.

Estas atividades tiveram como objetivos educacionais:

- promover a atenção e a concentração;
- sociabilizar;
- permitir o equilíbrio emocional, acabando com o excesso de energia e aumentando a capacidade mental;
- desenvolver a comunicação verbal e não verbal.

Posso então concluir que o uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem se torna necessário para que o aluno tome consciência de si e da realidade, e se esforce na busca de novos conhecimentos, não perdendo, nunca, o prazer em aprender.

Topic: "A Scottish Summer" – Extensive Reading Centro de Estágio: Escola EB2,3 de Lousada

Time: 90' + 45' + 90' + 45' + 90'

Ano e Turma: 6º J

Nr. Of lessons: 8

Área Disciplinar: Inglês

Dates: 27th / 30th April, 4th / 7th / 11th May 2012

UNIT PLAN

"A Scottish Summer" – Extensive Reading

LEARNING OBJECTIVES

By the end of the unit, students will be able to:

- Understand a text in English;
- Ask and answer questions about the book;
- Ask and answer about routines:
- Identify the routines;
- Ask and answer about time;
- Ask and answer about activities done in Summer Camps;
- Identify the United Kingdom and Canada in a map;
- Describe/talk about the characters of the book;
- Talk about Scotland, it's traditions and related subjects;
- Name famous people, singers and bands from Scotland;
- Participate actively in class, respecting the rules of oral interaction;
- Follow oral instructions;
- Respect the classroom rules.

FINAL TASK

At the end of this unit, students will role-play a passage from the book that will be recorded on a DVD.

COMPETENCES

Comprehension

Listening and watching

Be capable of identifying an action/task and do it following the respective instructions given by the teacher;

Be capable of identifying information in texts or dialogues to achieve a learning objective.

Reading

Be capable of reading a text or dialog, with rhythm and pronunciation;

Be capable of finding information in the story, following the instructions given.

Interacting

Listening and speaking

Be capable of participating in dialogues or conversations, talking and expressing their opinions during the classroom activities.

Production

Speaking and Writing

Be capable of reproducing dialogues and texts.

CONTENTS

LEXICAL

Places to go on holidays: countryside, seaside, mountains, summer camps.

Physical/psychological description: red/brown/black/blonde hair; blue/brown eyes; freckles; beard; glasses; short/tall; age.

Daily Routine: get dressed, get up, go to bed, have a shower, have breakfast, have dinner, have lunch.

Time: o'clock, a quarter past or a quarter to, half past.

Activities at the camp: cycling, climbing mountains, swimming in the lake, visit to the castle, cooking, art class, football.

GRAMMATICAL

Although the text is written in the Simple Present, and in the Simple Past, with time adverbials, etc, the students will not work these grammar points directly.

COMMUNICATIVE

- Ask and tell the time;
- Describe routines;
- Ask and answer about summer camp activities;
- Talk about their own holidays (where they go and what they do);
- Re-tell/Sum up the story;
- Role-play dialogues.

• **CLASSROOM LANGUAGE**

- “Read”, “Listen”, “Pay attention”, “Open your book on page...”, “Copy this to your notebook”, “Who opens the lesson today?”, “Did you do the homework?”, “Let’s correct the homework.”.

RESOURCES

- Data show
- Worksheets
- PowerPoint Presentation
- Flashcards
- Book "A Scottish Summer"
- Laptop
- Board

ASSESSMENT

- Direct observation of the students;
- Participation and interaction in class;
- Achievement of the learning objectives;
- Classroom work;
- Correctness and appropriateness of speech;
- Exercises corrected on the board (written by students) and Homework.

9. PARTILHA DE BOAS PRÁTICAS NO ENSINO BÁSICO

Nesta secção, há espaço para partilhar o que de melhor fizemos ao longo da nossa Prática Pedagógica, quais as atividades que foram levadas a cabo de forma positiva, que tiveram um feedback positivo por parte dos nossos alunos e, acima de tudo, aquelas que demonstraram ser realmente efetivas para uma aprendizagem eficaz e significativa.

Na minha opinião, é muito importante partilhar estas práticas (e até mesmo aquelas que não correram tão bem, pois também os professores aprendem com os seus erros), pois para mim, a educação e o ensino são como o amor: só fazem sentido quando partilhados.

Seguem-se, então as boas práticas nos três ciclos de ensino em que decorreram as práticas pedagógicas.

9.1.1º CICLO⁸

Esta prática educativa realizou-se na E.B. de Cristelos, em Lousada, numa turma de 3º ano. Encontrando-se no 1º Ciclo, as orientações que existem ao nível do ensino de uma língua não é tanto o promover uma aprendizagem, mas sensibilizar os alunos para uma língua estrangeira e para a sua cultura. A atividade aqui proposta foi realizada no âmbito do estágio de Francês, e serviu como rampa de lançamento para a sensibilização dos alunos à língua francesa (embora tenham sido focados outros países da União Europeia). Neste sentido, realizou-se uma atividade relacionada com o dia da Europa, em que se usou o tema da viagem (realizada em duas aulas de 45').

Como tal foi usado uma espécie de bilhete de avião, que os alunos teriam de preencher os dados que faltavam, nomeadamente os países de destino (como se pode ver na ilustração7).

⁸ Ver CD em anexo para consultar toda a planificação.



Ilustração 9: Resultado atividade final

Os objetivos desta unidade eram: dar a conhecer aos alunos alguns países da União Europeia; dar a conhecer, para cada um deles, a bandeira, o hino, a gastronomia, os monumentos e personalidades. O objetivo geral era dotar os alunos de um conhecimento cultural, uma vez que este tópico é muito importante na educação para a cidadania e para o conhecimento do “Outro”.

9.2. 2º CICLO⁹

Neste nível de ensino, a Prática Pedagógica realizou-se na E.B.2/3 de Lousada, numa turma de inglês de 6º ano.

As atividades aqui apresentadas tiveram como objetivos principais:

- promover um contexto para a aprendizagem/revisão de um ponto gramatical (atividade 1);
- dar a conhecer os diferentes monumentos de Londres (atividade 1 e 2);
- criar um ambiente (jogo) propício ao desenvolvimento da competência da oralidade (*listening* e *speaking*) (atividade 3).

Atividade 1

Nesta atividade, foi apresentada aos alunos uma história (criada por mim), em que as personagens principais são os Smurfs. A história passa-se em Londres, numa viagem oferecida pela altura do dia de S.Valentim (festividade que estava a ser

⁹ Ver CD em Anexo para consultar toda a planificação.

celebrada na altura). A história foi apresentada em PowerPoint (Ilustração 10) e, á medida que os alunos iam ouvindo a história, teriam de completar a mesma na ficha que lhes foi fornecida (Ilustração 11).



Ilustração 10: PowerPoint



Ilustração 11: Ficha de trabalho

Atividade 2

Esta atividade surgiu no seguimento da atividade anterior, e foi realizada no final do período letivo. O “English Challenge” (Ilustração 12) é uma pequena ficha que vai permitir aos alunos, a partir dos temas abordados, conseguir mais alguns pontos a seu favor, no que diz respeito a sua avaliação. É uma pequena ajuda aos alunos “menos bons”, permitindo-lhes assim ter uma outra vertente na sua avaliação.



Ilustração 12: "English Challenge"

Atividade 3

Nesta atividade, dentro do tema desenvolvido neste relatório, foi minha intenção criar um ambiente descontraído que permitisse aos alunos a praticar a oralidade, uma vez que esta era uma das grandes dificuldades desta turma.

Assim, como forma de rever as estruturas vocabulares relacionadas com a rotina diária juntamente com a expressão “What time does he/she...?”, foi realizado um jogo (Ilustrações 13 e 14). De forma a preencher uma grelha com as informações necessárias, foi fornecido aos alunos um nome (correspondente às quatro personagens) e um cartão com uma hora e uma ação. Foi meu objetivo que, através da interação entre alunos, estes praticassem a oralidade, tendo como objetivo o preenchimento correto da ficha.



Ilustração 13: Cartões do jogo

Your objective is to talk about the routine of **ONE** of the following characters. For each activity, **ASK** what time the character does it, and wait for the answer. Then write the time in the corresponding square. When you have collected all the times, write your character's daily routine in your notebook. Read it to your teacher and the rest of the class!

	LISA	TOM	KATE	BEN
			0935	
				0920
		0905		
	0904		0905	
		0950		
			0930	
		0900		0900
	1040		1040	
				1020
	1030		1040	1010
	1100	1115		

Ilustração 14: Grelha para completar

9.3.3º CICLO¹⁰

Neste nível de ensino, a Prática Pedagógica realizou-se na Escola Secundária do Castelo da Maia, numa turma de Francês de 9º ano.

Esta atividade insere-se na unidade “Science et Technologie” e teve como objetivos principais dotar os alunos de conhecimentos culturais, bem como promover a interação entre os alunos, através de uma competição “saudável”. Por isso, realizaram o jogo “Qui veut gagner des millions?” (Ilustração 15) (adaptação do jogo “Quem quer ser milionário?”).

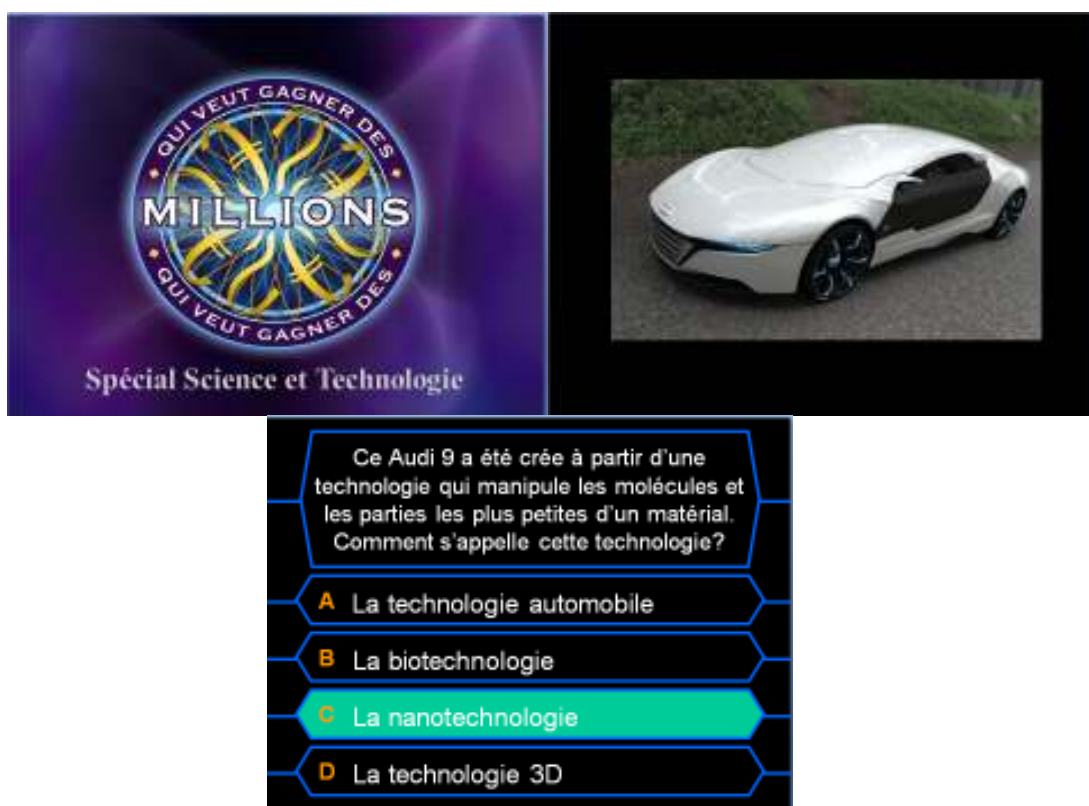


Ilustração 15: Jogo "Qui veut gagner des millions?"

Outra das atividades que teve bastante sucesso por parte dos alunos foi o trabalho de casa, em que os alunos teriam de criar o campo lexical de “science et technologie” em WORDLE ou TAGXEDO (Ilustração 16).

¹⁰ Ver CD em Anexo para consultar toda a planificação

Le Noël dans le futur...

Je pense que le Noël dans le futur
sera (être) très différent.
 Le Père Noël aura (avoir)
 tout maigrit parce qu'il
fera (faire) beaucoup
 d'exercice.



Son traîneau sera (être) une
 voiture que volera (voler) sur les
 ciels.



Tous les rennes auront (avoir) peut-être juste deux pattes et ils
auront (avoir) un nez scintillant de toutes les couleurs.

Ilustração 17: Excerto (em PowerPoint) do texto

Pai Natal ser magro e distribuir os presentes num carro de alta cilindrada, e esta época passar a ser festejada na praia. Só pelo facto de incluir o “impensável” tornou a atividade mais interessante, mas o objetivo era, para além da prática do ponto gramatical, associar essas frases a situações da sociedade em que vivemos, como é o caso da crise económica, das evoluções tecnológicas ou até mesmo as alterações climáticas. As imagens usadas também eram bastante apelativas. Todas estas características permitiram aos alunos estarem mais atentos e motivados na sua aprendizagem.

Estas atividades são apenas alguns exemplos da minha Prática Pedagógica que tiveram um impacto bastante positivo na aprendizagem dos alunos. Tentei sempre apresentar atividades interessantes, capazes de motivar os alunos, mas sempre dentro de um contexto, para que essa mesma aprendizagem fizesse sentido, pois “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.” Paulo Freire¹¹

¹¹ Fonte: http://pensador.uol.com.br/citacoes_de_paulo_freire/2/

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos, prossegue à medida que vamos observando professor após professor, ao longo dos dezasseis a vinte anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida.”

(Arends, *Aprender a Ensinar*)

A aprendizagem pode ser considerada um processo de mudança comportamental, o qual requer a ajuda do professor, se esta estiver ligada ao meio escolar. O professor tem um papel fulcral na construção do conhecimento; ele é o suporte para a aprendizagem, por isso é muito importante que crie, nas suas aulas, uma interação entre si próprio e os alunos, que desperte neles o desejo de aprender uma língua estrangeira.

Nóvoa (1995) refere que a escola deve ser vista como uma comunidade educativa, e que o seu objetivo deve ser a mobilização de todos os atores sociais e de todos os profissionais em torno de um projeto comum.

Para tal, o professor deve procurar novas alternativas para motivar os seus alunos, para que se tornem mais participativos, tanto na sala de aula como fora dela. O professor deve ser, por isso, criativo e desafiador de maneira que o aluno possa ir além das suas capacidades, melhorando a sua atenção e o seu desempenho.

Foi minha intenção, ao longo deste relatório, demonstrar que este espaço criativo e motivador pode ser criado através do lúdico, apresentando um ambiente interessante e capacitador das competências dos nossos alunos. Isto porque “language learning is hard work...effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time.” (Wright, Betteridge & Buckby, 1984)

O que tentei defender neste relatório, não descurando todas as outras tipologias de atividades, foi a ideia de que o lúdico, em todas as suas vertentes, pode ser uma excelente estratégia de motivação, pois faz parte do referente social, cultural e pessoal de cada um de nós e, como tal, deve ser inserido no seu ambiente escolar.

Quero ser como o mestre que Di Masi (2000) refere em *O ócio criativo*:

“aquele que é mestre na arte de viver faz pouca distinção entre o seu trabalho e o tempo livre, entre a sua mente e o seu corpo, entre a sua educação e a sua recreação, entre o seu

amor e a sua religião. Distingue uma coisa da outra com dificuldade. Almeja, simplesmente, a excelência em qualquer coisa que faça, deixando aos demais a tarefa de decidir se está trabalhando ou se divertindo. Ele acredita que está fazendo as duas coisas ao mesmo tempo.”

Enquanto professora, não posso ser apenas alguém a transbordar de conhecimentos, esperando que os alunos sejam apenas meras esponjas. “As teachers, our major contribution to life and to education is to help others find their own way towards their own solutions within their own lives. As a teacher, you are also a learner – learning about language, methodology, people, yourself, life... I suspect that the moment you stop learning, you also stop being involved in education.” (Scrivener, 2005)

Ou seja, um bom professor é aquele que, para além de ensinar, ajuda os alunos a encontrarem o seu caminho, guia-os para atingirem as suas metas e nunca desiste de aprender, nunca deixa de ser, ele próprio, um eterno aluno.

Sneyders (1996) afirma que “educar é ir em direção à alegria”. E é esta alegria que quero manter junto dos meus futuros alunos, uma alegria na aprendizagem, aquela alegria que nos faz levantar de manhã, com um sorriso no rosto, porque sabemos que a escola nos espera.

O lúdico, como demonstrado ao longo deste relatório, cria um ambiente relaxado, divertido e motivante, cativando a atenção dos nossos alunos e promovendo uma melhor compreensão do que é estudado.

Termino então, esta reflexão, com uma frase que li numa apresentação de um manual de Inglês:

“Learning with a smile is learning for life.”

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, R.L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. In: *Applied Linguistics*. V.5, nº2
- Almeida, P.N. (1998). *Educação Lúdica – Prazer de Estudar: Técnicas e jogos pedagógicos*. 9ªed. São Paulo: Edições Loyola
- Almeida, D.M., & Casarin, M.M. (2002). “A importância do brincar para a construção do conhecimento da educação”, In: *Cadernos de Educação*, nº19, Ed. Santa Maria
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar
- Bizarro, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira: Contributos para a Educação no séc.XXI*. Porto: Universidade Fernando Pessoa
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Carvalho, N.C. (1996). “Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola”, In: *Motrivivência*, Ano VIII, nº9, Dezembro, Ed.UFSC
- Chateau, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus
- Conselho da Europa (2003). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores
- Couto, M. (1994). *Cada homem é uma raça*. Lisboa: Editorial Caminho S.A.
- Cubero, R. & Luque, A. (2004). “Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem”, In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios, *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol.2, 2ª ed., Porto Alegre:Artmed
- D’Ávila, C.M. (2006). Eclipse do Lúdico. In: *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*. V.15, nº25, jan./jun.
- Dawson, N. (1992) *Penguin Readers Teacher’s Guide to Using Graded Readers*, London:Longman
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Faria, M.N. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense
- Ferrés, L. (1996). *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Fierro, A. (1996). “Personalidade e aprendizagem no contexto escolar”, In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios, *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol.2, Porto Alegre:Artmed

- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas – teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Greenwood, J. (1997) *Resource Books for Teachers – Class Readers*, Oxford University Press
- Good, T.L., & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*, 5ª ed., Nova Iorque: Longman Publishers
- Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva
- Jordan, A., Carlille, O. & Stack, A. (2008). *Approaches to Learning: A guide for teachers*, Berkshire e New York: Open University Press e McGraw-Hill
- Kim, L.S. (1995). Creative Games for the Language Class, In: *Forum*. Vol.33, nº1, January-March
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman
- Ladousse, G.P. (2001), *Roleplay – Resource Book for Teachers*. Oxford: OUP
- Lake, R. (2002). Enhancing Acquisition through music, In: *The Journal of Imagination in Language Learning and Teaching*, v.7 – disponível em: <http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>
- Lima, L.R. (2004). *O uso das canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural*. 1ª ed. Salvador: EDUFBA
- Littlewood, W.T. (1975). Roleplay performance and language-teaching, In: *International Review of Applied Linguistics*, v.13, nº3
- Lopes, M.G. (1999). *Jogos na educação: criar, fazer, jogar*. 2ªed.rev. São Paulo: Cortez
- Lucci, E.A. (1999). A escola pública e o lúdico, disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur18/elian.htm>
- Luckesi, C. (2000). Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: Cipriano Luckesi (org.) (2000). *Ensino de ludopedagogia*. Nº1, Salvador: UFBA/FACED
- Martín, E. & Solé, I. (2004). A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In: C.Coll, A. Marchesi, & J. Palácios, *Desenvolvimento psicológico e educação II. Psicologia da Educação Escolar* (trad. Fátima Murad – 2ª ed.). Porto Alegre: Artmed
- Monteiro, M. & Santos, M. (1998). *Psicologia*, Porto: Porto Editora
- Moreira, M. & Masini (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de Ausubel*, São Paulo: Moraes

- Moran, J.M. (1995). O vídeo na sala de aula. In: *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: ECA
- Morgan, J. & Rinvulcri, M. (1994) *Once Upon a Time – using stories in the classroom*, Cambridge University Press
- Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: OUP
- Oliveira, V.B. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 2ªed. Rio de Janeiro: Vozes
- Pereira, P.G. (2007). *Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês*. Dissertação de Mestrado em Letras. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar
- Piaget, J. (1986). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes
- Riddiford, N. (1998). *Song Talk: Songs for English Language Learners*. Wellington, National Association of ESOL Home Tutor Schemes
- Ruane, M. (1989). *Issues in the use of video technology in the language classroom – Comunicação apresentada no seminário IRAAL, Dublin*
- Sampaio, R. & Veiga, S. (2010). “A Personalidade”, In M.Pessanha, S.Barros et al (eds), *Psicologia da Educação*, Maputo:Plural
- Santos, C.M. (1998). Levando o jogo a sério. In: *Presença Pedagógica*, v.4, nº23, set./out.
- Santos, S.M.P. (2001). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. 2ª ed. Oxford: Macmillan
- Serres, M. (1992). *Le tiers instruit*. Paris: Éditions Gallimard
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*, São Paulo:Pioneira Thomson Learning
- Shaffer, R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*, Lisboa: McGraw-Hill
- Teixeira, C.E.J. (1995). *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Developmental of Higher Psychological Processes*, Cambridge, M.A:Harvard University Press
- Vygotsky, L.S. (1986/1991). O papel do brinquedo no desenvolvimento, In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes
- Wright, A. (1995) *Resource Books for Teachers – Storytelling with children*, Oxford University Press
- Zaro,J.J. & Salaberri, S. (1995) *Handbooks for the English Classroom – Storytelling*, Oxford:Heinemann Publishers

Anexos

Anexo 1 – Planificação aula n.º1



LESSON PLAN

Supervising Teacher: Isabel Brites

Cooperant Teacher: Susana Carrilho

Name: Cristina Silva

School: E.B.2/3 de Lousada

Class: 6ºJ

Number of students: 27

Subject: English

Time: 90'

Date: Friday, 27th April

Theme:

"A Scottish Summer" – Extensive Reading.

LEARNING OBJECTIVES:

By the end of the lesson, students will be able to:

- Ask friends/Talk about their summer holidays;
- Describe the characters of the story;
- Sum up the chapters;
- Talk about the characters and actions from the story.

Summary: "A Scottish Summer" – introduction.

Who am I? – game.

	(reminds Scotland); pattern (kilt); castle; kids riding a bike; uniform.			
10'	Students have already read the first three chapters. Students are asked to sum up that part of the story. To do this, teacher asks some questions.	S	Teacher «-» Class Class «-» Teacher	Extensive Reading
15'	Then, teacher gives a worksheet. Students must note down the features (physical and psychological) of the characters. They consult the storybook. Students do this in pairs. Correction is projected on the board.	S W	Pair work Whole class	Extensive Reading Worksheet
15'	As a consolidation, students play a guessing game: "Who am I?". A student picks up a card (with the image of a character on it), and comes to the front of the class. The other students must ask yes/no questions, in order to guess who the character is. For example, "Is it a boy?", "Has she got green eyes?", etc.	S	Whole Class	Cards with the pictures of the characters
15'	At this time, teacher and students prepare for a role-play: teacher chooses the students for the role-play, and they dramatize the scene. (For the final Project, these role-plays will be recorded in class, and if needed, in Estudio Acompanhado.)	S	Whole Class	Video camera Material for the scene

Anexo 2 – Ficha de trabalho (find someone who...)

Worksheet – Find someone who...

Name: _____ Date: _____

Worksheet – Find someone who...

Name: _____ Date: _____

Find someone who...

...on their summer holidays, go to...	Name	Name
Seaside		
Countryside		
Mountains		
Summer Camps		



Use questions like:

- Where do you usually go on your Summer holidays?
 - Do you usually go to the mountains?
 - Do you usually go to the seaside?
- ...etc.

Find someone who...

...on their summer holidays, go to...	Name	Name
Seaside		
Countryside		
Mountains		
Summer Camps		



Use questions like:

- Where do you usually go on your Summer holidays?
 - Do you usually go to the mountains?
 - Do you usually go to the seaside?
- ...etc.

Anexo 3 – Ficha de trabalho (descrição das personagens)

Worksheet

Name: _____ Date: _____



After reading chapters 1-3, complete the table with the description of each character.

Worksheet

Name: _____ Date: _____



After reading chapters 1-3, complete the table with the description of each character.

Anexo 4 – Guessing game - cartões



Anexo 5 – Diálogo/dramatização

1. Lauren

**Hi! I'm Lauren. I'm Canadian. I'm from Toronto.
What are your names?**

2. Thomas

We're from London. Where are the rest of you from?

3. Kyle

We're from Aberdeen.

I'm Kyle and this is my twin brother Gregory.

4. Catriona

I'm Catriona. I'm from Edinburgh.

5. Phillip

Ok everyone, let's go to the camp!

Are you all ready?

Anexo 6 – Planificação aula nº2



LESSON PLAN

Supervising Teacher: Isabel Brites

Cooperant Teacher: Susana Carrilho

Name: Cristina Silva

School: E.B.2/3 de Louzada

Class: 6ºJ

Number of students: 27

Subject: English

Time: 45'

Date: Monday, 30th April

Theme:

"A Scottish Summer" – Extensive Reading

LEARNING OBJECTIVES:

By the end of the lesson, students will be able to:

- Point, in a map, England (London), Scotland (Edinburgh, Aberdeen), Canada (Toronto).
- Recognise the countries that form the United Kingdom
- Talk about the activities done in a Summer camp
- Fill up a timetable

Summary: Extensive Reading – chapter 4.

LESSON PLAN

Contents:

Lexical	Grammatical	Procedural Language	Communication
<ul style="list-style-type: none"> - seaside - countryside - mountains - summer camps 	<ul style="list-style-type: none"> - routines - telling the time 	<ul style="list-style-type: none"> "Read"; "Listen"; "Pay attention"; "Work in pairs"; "Ask your partner"; "Write/Copy this to your notebook" 	<ul style="list-style-type: none"> - What time do they wake up? - What time do they have breakfast?

TIME	ACTIVITIES/PROCEDURES	SKILLS	INTERACTION	MATERIALS/RESOURCES
5'	Students write the summary of the previous lesson, and open the current one.	W	Individual	Board
15'	Teacher shows a map from the United Kingdom and Canada. She elicits from students the other countries that form the UK, and their capital cities. To check if they still remember where the characters are from, students must stick the image of each one in the right country/city, as well as the planes for each airport.	S	Whole class	Maps Images to stick
15'	Students open the storybook on chapter 4 "The camp activities". Teacher asks some questions about Summer camps, like "What kind of activities can you do in a Summer camp?", "Would you like to participate in one of them?", "Do you know any Summer camps here in Portugal?"	S R	Whole class Individual	Storybook

LESSON PLAN

10'	Then students read the chapter, in silence. After they read, teacher check for any unknown words or expressions.			
	After this, teacher gives a timetable to each student and, in pairs, they must complete it with the activities and times.	W	Pair work	Timetable Worksheet

Anexo 7 - Mapas





Anexo 8 – Ficha de trabalho (horário das atividades)



Complete the timetable with the activities done in the Summer Camp.
Ask your partner for information.
Student A




Complete the timetable with the activities done in the Summer Camp.
Ask your partner for information.
Student B

Hours / Activities	Mon	Tues	Wed	Thu	Fri
7h00	Wake up				
7h30	Breakfast				
Morning Activities (start at 8h00)		Art Class (8h00)		Climbing mountains	
Afternoon Activities (finish at 17h00)	Football				
18h30	Dinner				

Hours / Activities	Mon	Tues	Wed	Thu	Fri
7h00	Wake up				
7h30	Breakfast				
Morning Activities (start at 8h00)	Cycling				Visit to Edinburgh Castle
Afternoon Activities (finish at 17h00)		Swimming in the lake	Cooking (15h)		
18h30	Dinner				

Anexo 9 – Planificação aula nº 3

 ESE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICA DE LOUZADA		LESSON PLAN	
Supervising Teacher: Isabel Brites Cooperant Teacher: Susana Carrilho Name: Cristina Silva			
School: E.B.2/3 de Lousada Class: 6ºJ Number of students: 27		Theme: "A Scottish Summer" – Extensive Reading	Subject: English Time: 90' Date: Friday, 4 th May

LEARNING OBJECTIVES:

By the end of the lesson, students will be able to:

- Sum up the chapters;
- Talk about the characters and actions from the story;
- Talk about Scotland and its traditions.


Summary: "A Scottish Summer" – a cultural approach.

Scotland Identity Card.

LESSON PLAN

15'	<p>At this time, teacher asks some information about this castle, because students had to search for information on this topic, as homework. After this, teacher shows some images about the places the characters have visited.</p> <p>Then, we go back to the story: after the guided tour, the characters went to explore the castle by themselves and they went to the dungeons, where they heard the sound of bagpipes (this was a trick, Phillip was playing them). Teacher shows the image of a bagpipe and a piper, and plays a song for students to listen to it (traditional sound of bagpipes).</p>	S	Teacher «-» Class Class «-» Teacher	Extensive Reading PPT
10'	<p>Teacher shows a trailer from an animation film "Brave", that tells a story about a Scottish princess, and all the scenery is based on Scottish landscapes and landmarks. Students must pay attention to all the things that describe Scotland (landmarks, kilt and tartan, red hair and freckles, etc). (This information will be needed to complete the ID card).</p>	S	Whole class	PPT
15'	<p>After, students look around the room: there are images about Scotland that correspond to all the information they learned till this point.</p> <p>Students will build a big Identity Card with all those images, by sticking them in the correct place (e.g: photo – they stick the flag: name – they stick SCOTLAND, etc).</p> <p>While they do this in a big poster, they also complete a short passport/ID that teacher gives to them. But instead of sticking images, they write the words.</p>	W	Whole Class Individual	Poster Images Passport/ID card
5'	<p>Part of the information is related to famous people, bands and singers. So teacher plays a song "Next to me" from Emeli Sandé, who is Scottish, and is very popular nowadays. And students can sing too.</p>	L	Whole Class	Video clip
15'	<p>To end the lesson, students role-play a passage from the story.</p> <p>Teacher chooses the students, and gives the sentences they must say.</p> <p>At the end, teacher shows a message on the board, in Scottish Gaelic, that means Goodbye, see you soon.</p>	S	Whole class	Cards with sentences PPT

Anexo 10 – ID CARD a preencher pelos alunos

 **Photo**

Name: _____

Monuments/Landmarks: _____

Traditional food: _____

Traditional drink: _____


Traditional clothes: _____

Traditional instruments: _____

Famous people: _____

Bands/Singers: _____

Date: _____

 **Photo**

Name: _____

Monuments/Landmarks: _____

Traditional food: _____

Traditional drink: _____

Traditional clothes: _____

Traditional instruments: _____

Famous people: _____

Bands/Singers: _____

Date: _____

Anexo 11 – Imagens usadas no ID CARD feito no poster



Haggis



Whiskey



Traditional Clothes



Ewan McGregor



Sean Connery



Edinburgh Castle



Loch Ness (monster)



Stonehenge



SCOTLAND



Franz Ferdinand



Emeli Sandé



Annie Lennox



Anexo 12 – Diálogo / dramatização (2)

4. Arthur

I don't want to go home.

7. To our camp monitor Phillip!

3. Lauren

We can all come back again next year.

2. Emily

What a great idea! We can all come at the same time and be together again, what do you think?

6. I agree. To Holyrood Activity Camp!

1. Thomas

☺ Only if Kyle stops playing jokes on us.

8. To next year!

5. Kyle

And only if we don't have to visit Edinburgh Castle again.

Anexo 13 – Planificação aula nº 4



LESSON PLAN

Supervising Teacher: Isabel Brites

Cooperant Teacher: Susana Carrilho

Name: Cristina Silva

School: E.B.2/3 de Louçada

Class: 6^oJ

Number of students: 27

Subject: English

Time: 45'

Date: Monday, 7th May

Theme:

“A Scottish Summer” – Extensive Reading

LEARNING OBJECTIVES:

By the end of the lesson, students will be able to:

- Recognise Regular and Irregular verbs
- Conjugate verbs in the Past Simple
- Fill in the gaps with the information needed

Summary: “A Scottish Summer” – exercises.

LESSON PLAN

Contents:

- Lexical
- Grammatical
- Procedural Language
- Communication

- summer camp
- camp activities

Simple Past:

- Regular and Irregular verbs

"Read"; "Listen"; "Pay attention";

"Work in pairs"; "Ask your partner";

"Write/Copy this to your notebook"

- What time did they wake up?

- What time did they have breakfast?

TIME	ACTIVITIES/PROCEDURES	SKILLS	INTERACTION	MATERIALS/RESOURCES
5'	Students write the summary of the previous lesson, and open the current one.	W	Individual	Board
15'	Around the classroom there will be some verbs (regular and irregular). There are some incorrect verbs. Students pick up the verbs and: 1- They divide them into regular and irregular verbs 2- They correct the wrong verbs.	S	Whole Class Individual	Cards with verbs
15'	Then, teacher divides the class in groups of 4, and gives to each group the summary of the Extensive Reading*. The text is divided into paragraphs. Students must order the paragraphs and obtain a sequenced story. Students read it aloud to correct the exercise.	R	Group Work	Cards with paragraphs
10'	Finally, students complete the gaps with the verbs in the Past Simple. Correction will be projected on the board.	W	Individual	PPT

*This text will be used as a support for the final Project.

Anexo 14 – Ficha – Resumo da história

“A Scottish Summer”

Thomas, Emily and Arthur, three children from London, _____ **1(begin)** their holidays at London airport.

Thomas and Emily are 11 years old and they are cousins. Arthur, their friend, is 12 years old. Thomas is tall and has got dark brown hair and brown eyes. Emily is tall, too and has got black hair and green eyes. Arthur is short, with light brown hair and blue eyes and he wears glasses.

The three children _____ **2(fly)** to Edinburgh, the capital city of Scotland.

They _____ **3(arrive)** at Edinburgh airport, where they _____ **4(meet)** the camp monitor, Phillip. He has got curly brown hair, glasses and a beard. He _____ **5(welcome)** the children with the sound of bagpipes. After this, Phillip _____ **6(take)** them to the minibus, where they met four other children: Lauren, a blonde girl from Toronto-Canada; Kyle and Gregory, the twin brothers from Aberdeen; and Catriona, from Edinburgh, who has got red hair and freckles.

Then Phillip _____ **7(drive)** to Holyrood Activity Camp.

They arrived at the Camp at 6 o'clock, they _____ **8(go)** to their wooden cabins and _____ **9 (unpack)** their bags. After, they _____ **10(check)** the timetable: they get up at 7 o'clock, they have breakfast at 7h30 and the activities start at 8 o'clock. They have cycling on Monday morning and football in the afternoon; on Tuesday they have Art Class in the morning and they go swimming in the lake in the afternoon, and they have Cooking on Wednesday afternoon. On Thursday they go mountain climbing and on Friday they visit the Edinburgh Castle.

Next morning all the children _____ **11(wake up)** at 7 o'clock, they _____ **12(get up)**, _____ **13(wash)** their faces and _____ **14(brush)** their teeth and they got dressed.

They _____ **15(be)** ready for breakfast, but when Thomas _____ **16(open)** the door, a bucket of water _____ **17(fall)** on his head. Kyle _____ **18(play)** a joke on Thomas and he _____ **19(be)** very angry.

After this they all _____ **20(have)** breakfast at 7h30. They had eggs, bacon, sausage, toast, beans and haggis, a traditional Scottish food. Then, they had the first activity of the day: cycling. Phillip _____ **21(give)** all the instructions needed and all they had to do was following the signs. But Kyle played another joke on them and _____ **22(change)** the signs. The children got lost, and Phillip was very angry. They all _____ **23(decide)** to play a trick on Kyle.

On Friday they _____ **24(visit)** Edinburgh Castle which is built on top of an old volcano. They went on a tour and _____ **25(see)** the Crown Room, the Great Hall, St. Margaret's Chapel and the Gatehouse. At 1 o'clock they _____ **26(hear)** the One O'clock Gun.

After the guided tour, the children decided to visit the dungeon, where they heard music playing: the sound of bagpipes. Bu they _____ **27(not see)** anyone. Kyle was scared because he _____ **28(think)** there was a ghost, but it was just Phillip playing the bagpipes. They all _____ **29 (laugh)** at Kyle.

Suddenly the children heard the bagpipes playing again, and this time it wasn't Phillip. The children _____ **30(run)** out of the castle and got into the minibus.

On Saturday, they had a party to say goodbye to their friends from the activity camp.

They _____ **31(drink)** coke and orange juice and _____ **32(eat)** cake, crisps and ice cream. They _____ **33(make)** lots of friends and they _____ **34(not want)** to go home, so they agreed to come back the year after and be together again.

All the children _____ **35(touch)** each other's glasses.

Anexo 15 – Planificação aula nº 5



LESSON PLAN

Supervising Teacher: Isabel Brites

Cooperant Teacher: Susana Carrilho

Name: Cristina Silva

School: E.B.2/3 de Louzada

Class: 6ºJ

Number of students: 27

Subject: English

Time: 90'

Date: Friday, 11th May

Theme:

"A Scottish Summer" – Extensive Reading

LEARNING OBJECTIVES:

By the end of the lesson, students will be able to:

- Describe the characters of the story;
- Sum up the chapters;
- Look for information, following instructions

Summary: "A Scottish Summer" – Test.

LESSON PLAN

Contents:

- Lexical
- Grammatical
- Procedural Language
- Communication

- seaside
- countryside
- mountains
- summer camps
- camp activities

- physical description
- telling the time
- hobbies and summer activities

- “Read”; “Listen”; “Pay attention”;
- “Work in pairs”; “Ask your partner”;
- “Write/Copy this to your notebook”

- What time did they wake up?
- What did they do on Wednesday afternoon?
- Where did they go on Friday?



TIME	ACTIVITIES/PROCEDURES	SKILLS	INTERACTION	MATERIALS/RESOURCES
5'	Students write the summary of the previous lesson, and open the current one.	W	Individual	Board
37'	Teacher divides the class in groups of three. Then, teacher gives each group 1 or 2 pieces of a puzzle. Each piece corresponds to a chapter and a question. Students must look for the information needed in the book, in order to answer. Then, students stick the piece at the rest of the puzzle. At the end, they will see the final image and the message hidden: GOOD LUCK!	S R	Group work	Puzzle Extensive Reading
3'	Now, teacher plays a scottish music, for students to relax and calm down for the test.	L	Whole Class	Computer
45'	Test about the Extensive Reading. Students must look for information in the book in order to complete the exercises.	R W	Individual	Test

Anexo 16 – Questões usadas no puzzle

Questions – Puzzle

1. Chapter 3
This is Phillip. Describe him.
2. Chapter 4
What time do they have dinner?
3. Chapter 5
Kyle played a joke on Thomas. What did he do?
4. Chapter 5
When they went cycling, what did Kyle do?
5. Chapter 1
People from _____ are difficult to understand.
6. Chapter 2
Who is scared of spiders, snakes, mice and ghosts?
7. Chapter 3
What nationality is Lauren?
8. Chapter 6
The One O'clock Gun. They fire it every day except _____,
_____ and _____.
9. Chapter 7
What did they eat and drink at the farewell party?

Anexo 17 – Teste de avaliação

 2011 / 2012	ENGLISH TEST	
Name: _____ Surname: _____ Form: _____ Class: _____ No: _____ Date: _____	AVALIAÇÃO:	
<small>Insarragado de Educação</small> Extensive Reading – “A Scottish Summer”		

“A Scottish Summer”

Using your Extensive Reading Book, complete the following exercises.

1. Chapters 1-3

Complete the physical description of the characters.

2. Chapter 3

Find the words or expressions for:

- 2.1. Person in charge of the camp: _____
 - 2.2. Two Scottish cities: _____; _____
 - 2.3. Name of a big mountain in Edinburgh: _____
 - 2.4. Traditional musical instrument: _____
-

3. Chapter 4

Complete the timetable with the activities in the camp.

Hours / Activities	Mon	Tues	Wed	Thu	Fri
7h00	Wake up				
7h30	Breakfast				
Morning Activities (start at 8h00)					
Afternoon Activities (finish at 17h00)					
18h30	Dinner				

4. Chapter 5

Say if the sentences are TRUE or FALSE. Correct the false ones with sentences from the chapter.

4.1. They woke up at 7 o'clock. _____

4.2. They had milk and cereal for breakfast. _____

4.3. Haggis is a traditional Canadian food. _____

5. Chapter 6

At Edinburgh Castle they visited: _____; _____;
_____ and _____.

6. Order the paragraphs to form a coherent summary of the story.

1. They arrived at Edinburgh airport, where they met the monitor camp and the other children.

2. Thomas, Emily and Arthur met at London airport to begin their holidays.

3. At the farewell party, they decided to come back at the same time and be together again.

4. When they arrived at the camp, they checked the activities for the week.

5. On the plane they discovered Thomas was afraid of heights and Emily was afraid of ghosts.

6. Then, they visited Edinburgh Castle. Here they played a trick on Kyle, who's afraid of ghosts, like Emily.

7. Next day, they went cycling. Kyle played a trick on them and changed all the signs.
