



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Departamento de Artes e Humanidades

Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada

Igor Gonçalo Santos Cruz Arrais Martins

Mestrado em Ensino de Línguas

no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Área de especialização: Ensino de Inglês e Espanhol

Trabalho efetuado sobre a orientação de:

Professora Doutora Maria de Lurdes Ferreira Cabral Usera de Vasconcelos

Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita

2014



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Departamento de Artes e Humanidades

Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada

Igor Gonçalo Santos Cruz Arrais Martins

Mestrado em Ensino de Línguas
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
Área de especialização: Ensino de Inglês e Espanhol

Trabalho efetuado sobre a orientação de:
Professora Doutora Maria de Lurdes Ferreira Cabral Usera de Vasconcelos
Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita

2014

Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

© Igor Gonçalo Santos Cruz Arrais Martins

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas pessoas que ao longo do Mestrado em Ensino de Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ajudaram-me a cumprir objetivos e a completar mais uma etapa da minha vida académica, nomeadamente:

-a todos os alunos que, antes, durante e após a realização do estágio, me ajudaram a escolher a carreira docente;

-às professoras orientadoras e cooperantes pelo apoio, disponibilidade, orientação e paciência, pelas opiniões e críticas que me fizeram crescer enquanto aluno, por mostrarem o exemplo de como ser um bom professor e, principalmente, pelo incentivo dado;

-ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho e às respetivas professoras cooperantes por me terem facultado o acesso aos seus alunos;

-a todos os professores do Mestrado pela transmissão de saberes e pelo consequente enriquecimento da minha formação académica, pelo seu profissionalismo, por terem servido de modelos de observação e de exemplo de professores a seguir;

-aos meus colegas de Mestrado, especialmente às minhas colegas de estágio Ana Catarina Lopes e Vitória Neves, pelo formidável espírito de entreajuda, companheirismo, amizade, troca de saberes e espírito crítico;

-à minha família pela sua responsabilidade na minha educação e pelo apoio e suporte que sempre me tem sido dado ao longo da vida;

-aos meus amigos pela camaradagem e por me terem ajudado a ultrapassar as dificuldades antes, durante e depois da realização deste estágio.

Resumo

Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada

O presente relatório científico constitui parte integrante da Prática Pedagógica Supervisionada, unidade curricular pertencente ao Mestrado em Ensino de Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Ao longo dos três capítulos que compõem este trabalho, procedo à descrição, análise e reflexão da observação e lecionação das práticas letivas na Escola Básica 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho, em Almancil, no decorrer do estágio pedagógico entre novembro de 2010 e julho de 2011. O paradigma que sustentou tanto o processo de formação como a lecionação de aulas foi a abordagem comunicativa e o método de trabalho foi o ensino por tarefas que, em conjunto, tornam a sala de aula um espaço social de interação, favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa e potenciam o crescimento holístico do indivíduo, tendo o aluno como figura central do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de línguas; abordagem comunicativa; ensino por tarefas; observação de aulas; prática reflexiva.

Abstract

Teaching Practice Report

This scientific report forms an integral part of the Supervised Teaching Practice, a curricular unit within the Master's Degree in Language Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education. Over the three chapters that make up this report, I aim to describe, analyse and reflect upon classroom observation and teaching at the Escola Básica 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho in Almancil, during my teaching practice between November 2010 and July 2011. The paradigm that formed the basis of this training and teaching process was the communicative approach and the work method was task-based teaching, which, combined, create a more social and interactive classroom environment, thus aiding the development of communicative competence and the holistic growth of the student, who becomes the focus in the learning process..

Keywords: language teaching; communicative approach; task-based learning; classroom observation; reflective practice.

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento Geral.....	2
1.1. A minha relação com o ensino.....	2
1.2. Contexto institucional.....	2
1.2.1. A escola cooperante	2
1.2.2. Caracterização das turmas	4
1.3. A aquisição de uma (segunda) língua	7
1.4. Aprender uma LE em Portugal: os casos do Inglês e do Espanhol.....	8
2. O Estágio Pedagógico: da Teoria à Prática.....	10
2.1. Abordagem comunicativa	11
2.2. Ensino por tarefas.....	13
2.2.1. O papel do aluno	17
2.2.2. O papel do professor	18
2.3. Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada.....	19
2.3.1. Expressão oral	19
2.3.2. Expressão escrita.....	22
2.3.3. Compreensão oral	27
2.3.4. Compreensão escrita	30
2.3.5. A gramática à luz da abordagem comunicativa.....	33
2.3.6. Vocabulário	36
2.3.7. O ensino da cultura.....	39
2.3.5. A música na sala de aula.....	41
3. Reflexão da Prática Docente	45
Bibliografia.....	49

Introdução

O presente relatório tem como objetivo a descrição, a análise e a reflexão do processo formativo desenvolvido durante a unidade curricular da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), no âmbito do Mestrado em Ensino de Línguas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEL), especialidade de Ensino do Inglês e do Espanhol, na Universidade do Algarve.

Como parte integrante da PPS, o estágio pedagógico decorreu no ano letivo de 2010/2011 na Escola Básica 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho em Almancil e teve como protagonistas duas turmas e as respetivas professoras cooperantes, dois professores estagiários e duas professoras orientadoras da Universidade do Algarve.

Este relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos:

1. Enquadramento Geral

Capítulo introdutório destinado à identificação do mestrando e à caracterização da escola e das turmas que participaram no processo de formação;

2. O Estágio Pedagógico: da Teoria à Prática

Capítulo dedicado à fundamentação, descrição, análise e reflexão sobre as estratégias pedagógicas exploradas que refletem o suporte teórico-metodológico em que se baseou este mestrado;

3. Reflexão da Prática Docente

Capítulo destinado à análise crítica dos aspetos que contribuíram ou limitaram o desenvolvimento pessoal e profissional do mestrando e reflexão das convicções que o mesmo tem em relação à profissão docente;

4. Anexos

Parte do relatório onde se agrupam todos os materiais relativos às sequências de aprendizagem realizadas durante a PPS e planificações de Ensino Secundário, ciclo de aprendizagem diferente do que foi lecionado durante o estágio.

1. Enquadramento Geral

1.1. A minha relação com o ensino

A minha relação com o ensino remonta a 2001 quando tive a oportunidade de trabalhar como professor de guitarra na Orquestra Juvenil de Guitarras do Algarve. A formação adquirida no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina conferia-me, nessa altura, habilitações mínimas para a lecionação do instrumento em questão e também para a prática docente da disciplina de Educação Musical que, em 2003, vim a lecionar na Escola Básica 2, 3 Padre José Coelho Cabanita, em Loulé.

Em 2004, enveredei pelo mundo das ciências sociais e humanas ao ingressar na licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Ingleses e Espanhóis, na Universidade do Algarve. Concluída a licenciatura em 2008, comecei a lecionar a disciplina de Espanhol em escolas da rede de ensino público português.

Ainda em 2008 frequentei o curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores e inscrevi-me na licenciatura em Tradução e Interpretação Multimédia da Universidade do Algarve, tendo concluído o primeiro ano. Nos dois anos que se seguiram tive ainda a oportunidade de dar formação para adultos nas áreas do Inglês e do Espanhol para Fins Específicos. Contudo, sentia que a minha formação ao nível do ensino não estava completa e, motivado pelo panorama auspicioso da língua espanhola no ensino público português, decidi matricular-me no Mestrado em Ensino de Línguas da Universidade do Algarve.

1.2. Contexto institucional

1.2.1. A escola cooperante¹

A Escola E. B. 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho situa-se no centro da vila de Almancil e é a escola sede do Agrupamento Vertical de Almancil, composto por nove unidades escolares, desde o ensino pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico. A vila de Almancil apresenta uma população muito heterogénea que, a par dos habitantes locais,

¹ Baseado no *Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Almancil 2009/2013*.

integra também muitos migrantes, imigrantes (sobretudo de países do leste europeu e de países africanos de língua oficial portuguesa) e emigrantes portugueses regressados da Venezuela.

Apesar de o agrupamento estar próximo de uma zona turística de qualidade, este vê-se rodeado por um meio socioeconómico e cultural desfavorecido, onde o trabalho mal remunerado determina a existência de muitos alunos carenciados e onde os horários de trabalho dos pais e encarregados de educação estão por vezes desfasados dos horários escolares, o que dificulta o acompanhamento do percurso escolar dos educandos.

Numa tentativa de contrariar as dificuldades, a escola orienta o seu Projeto Educativo em quatro pilares do conhecimento: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos. Alguns dos objetivos deste projeto envolvem (i) tornar a escola mais acolhedora, atrativa e humana para aumentar o interesse dos alunos pela escola e proporcionar maior estabilidade ao corpo docente e não docente, (ii) proporcionar formação a toda a comunidade educativa e (iii) valorizar o contributo dos encarregados de educação no processo educativo, enquanto elo de ligação ao meio envolvente, e envolvê-los na formação e orientação dos seus educandos.

O edifício da escola sede apresenta já vários sinais de desgaste, testemunho dos seus 23 anos de existência. Não obstante, a escola empenha-se em reforçar a sua importância através da valorização da própria imagem, da criação de espaços agradáveis e da diversificação da oferta educativa, lúdica e cultural.

Assim, além do ensino regular, a escola alarga a formação disponível aos cursos de Educação e Formação, Educação e Formação de Adultos, Percursos Curriculares Alternativos, Ensino Recorrente e ações complementares ou formativas.

Dentro das Atividades de Enriquecimento Curricular, destaca-se o papel dos clubes na formação dos alunos, a importância de projetos desenvolvidos tanto ao nível interno como ao nível nacional bem como atividades que passam pelo teatro à publicação do Jornal Escolar. Os alunos podem usufruir também da Biblioteca Escolar e do Centro de Recursos e Apoios Educativos nas mais variadas disciplinas.²

² Projeto Curricular de Escola 2007-2009.

1.2.2. Caracterização das turmas³

1.2.2.1. Disciplina de Inglês - 9º D

A PPS na especialidade do Inglês foi orientada pelas professoras da Universidade do Algarve, Dr.^a Neuza Costa e Dr.^a Anabela Nobre, e decorreu na turma D do 9.º ano, grupo a cargo da professora cooperante, Dr.^a Isabel Oliveira.

A turma D era constituída por vinte e quatro alunos (onze do sexo masculino e treze do sexo feminino), cinco dos quais eram alunos estrangeiros oriundos da Roménia, da França e da Moldávia. A média da idade dos alunos da turma era de 14 anos, sendo que oito alunos já estavam fora da escolaridade obrigatória. Estes alunos tinham como disciplinas preferidas a Língua Portuguesa e a Música e como disciplinas menos apreciadas a Matemática, o Inglês e a História. A generalidade dos alunos revelava um percurso escolar regular.

De acordo com um inquérito realizado no início do ano letivo, a abordagem pedagógica preferida pelos alunos consistia no trabalho de grupo, aulas com material audiovisual e trabalhos de pesquisa. O conselho de turma considerou o comportamento como satisfatório, apesar do elevado número de alunos na turma proporcionar, por vezes, a ocorrência de alguma indisciplina na sala de aula.

Quanto aos fatores que podem ter condicionado o sucesso escolar dos alunos, o Plano Curricular de Turma destacou a falta de atenção e de concentração, o comportamento perturbador e as dificuldades de aprendizagem. De forma fazer face a estes problemas, o conselho de turma delineou estratégias como (i) a diversificação de atividades em função dos ritmos de trabalho dos alunos, (ii) a realização frequente de atividades de auto e heteroavaliação com base no comportamento e (iii) o apoio mais individualizado durante o estudo acompanhado, sobretudo junto dos alunos estrangeiros que ainda não dominam a língua portuguesa.

Tanto durante a observação como a leção de aulas, o comportamento perturbador do 9.º D comprometeu o decorrer das atividades letivas, uma vez que obrigava a repetidas chamadas de atenção que quebravam o ritmo e tomavam parte do tempo previsto para a conclusão das tarefas. Apesar do interesse e participação demonstrado por grande parte dos alunos, outros houve que, em ocasiões, se recusaram a realizar as atividades solicitadas.

³ Baseado nos respetivos Projetos Curriculares de Turma (PCT).

Independentemente dos imprevistos, estive perante um grupo muito unido, no seio do qual prevalecia amizade e a camaradagem. Esta mesma relação estendia-se à professora cooperante. Para além de ser a diretora de turma, a professora cooperante tinha vindo a acompanhar o percurso escolar da maioria dos alunos desde o 5.º ano, o que fez com que os alunos estivessem à vontade para expor problemas intrínsecos à turma, o que em parte ajudou na resolução de conflitos.

Após as primeiras aulas observadas, consultei a professora cooperante para apurar os interesses da maioria dos alunos da turma e, com base nessa informação, desenvolver atividades centradas nesses interesses. Os alunos demonstravam uma preferência evidente pelas artes, mais concretamente, pela música e pela escrita. A maioria dos alunos partilhava um especial interesse pela música, sendo que um terço da turma tocava guitarra, instrumento utilizado na tarefa final da segunda sequência de aprendizagem. Alguns alunos participavam ainda na elaboração do “Jornal Bidas”.

Durante a PPS, o comportamento irregular da turma acabou por ser compensado pelo interesse e pela motivação dos alunos face à aprendizagem da língua inglesa. Encontrar este equilíbrio constituiu um desafio que me confirmou que esta seria a profissão que eu gostaria de abraçar: a de professor.

1.2.2.2. Disciplina de Espanhol - 7ºB

A PPS na especialidade do Espanhol foi orientada pela professora da Universidade do Algarve, Dr.^a Mercedes Rabadán, e decorreu na turma B do 7.º ano, grupo a cargo da professora cooperante, Dr.^a Carina Jesus.

O 7.º B era composto por vinte e oito alunos, dos quais treze eram rapazes e quinze raparigas, com média de idade de doze anos. A turma integrava doze dos alunos de nacionalidade estrangeira oriundos do Brasil, da França, de Cabo Verde, da Holanda, da Ucrânia, de Angola, da Moldávia e da Roménia. Relativamente ao percurso escolar, seis alunos apresentavam retenções em anos letivos anteriores.

Quanto aos fatores que podem ter influenciado o sucesso escolar dos alunos, o Projeto Curricular de Turma realça as dificuldades de aprendizagem, as dificuldades de atenção e de concentração, o desinteresse e a passividade e os problemas de pontualidade e de assiduidade. Os alunos apontam como principais causas do insucesso escolar a dificuldade em compreender a explicação do professor e a falta de hábitos de estudo em casa. Com o objetivo de combater o insucesso, o conselho de turma

privilegiou estratégias como (i) a diversificação de estratégias e o recurso ao trabalho cooperativo para fomentar a integração e a troca de saberes; (ii) a promoção de atividades para o esclarecimento de dúvidas e de dificuldades; (iii) a promoção de hábitos de leitura; (iv) a utilização do reforço positivo, em particular nos casos dos alunos com problemas de autoestima e autoconfiança e (v) o envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento diário das atividades escolares dos seus educandos. Alguns alunos participaram em atividades ao nível do Desporto Escolar e outros encontravam-se inscritos no *Clube Historiarte* e *Clube de Informática*.

O conselho de turma considerou o 7.º B como uma turma com bom comportamento, mas muito heterogénea no que diz respeito à capacidade de trabalho e empenho nas atividades escolares. Tanto durante a observação de aulas como posteriormente durante a lecionação das sequências de aprendizagem, pude constatar que se tratava de uma turma interessada, participativa e que facilmente acompanhava o ritmo da aula. Qualquer solicitação de participação por parte do professor era imediatamente correspondido com um “levantar de braços” geral.

Além disso, foi interessante verificar que a turma seguia determinados rituais (por exemplo, fazer a *chamada* ou escrever o sumário no quadro por ordem alfabética) que, ao serem quebrados, eram alvo instantâneo de observação por parte dos alunos. Acerca deste assunto e corroborando o já referido, Rosa (2010) afirma que “uma sala de aula habituada a rotinas é uma sala de aula calma, comparada a uma sala de aula com um número grande de atividades desordenadas” (p. 26). Alguns alunos eram dotados de um enorme espírito de observação, o que lhes permitia detetar erros cometidos pelos colegas, quer em atividades orais quer escritas.

Depressa constatei que os alunos tinham uma enorme motivação pela aprendizagem do Espanhol bem como um enorme respeito e admiração pela professora cooperante, fatores que favoreceram o processo de ensino e aprendizagem. Acerca dos tipos de motivação na aprendizagem de uma LE, Tragant e Muñoz (2000) apresentam quatro conceitos: (i) *instrumental*, ligada a interesses de tipo pragmático (e.g. mundo do trabalho), (ii) *integradora*, ligada a fatores socioculturais, (iii) *extrínseca*, relacionada a fatores externos à motivação (e.g. agradar aos pais, passar num exame, demonstrar competência perante os colegas da turma, etc.) e (iv) *intrínseca*, associada a um interesse interno ou pessoal pela aprendizagem da língua como finalidade. Nesta turma dominavam claramente os padrões de motivação *integradora* e *intrínseca*.

1.3. A aquisição de uma (segunda) língua

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001), a forma de aprender uma língua e o seu uso são descritos como:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (p. 29)⁴.

Ao ser concebida como uma expressão do *eu*, a língua é um instrumento privilegiado de comunicação e representação da realidade, partilhada por todos os membros de uma comunidade linguística, que permite receber e transmitir informação de natureza muito diversa. Quando aprende uma língua, o indivíduo não adquire somente um sistema de signos mas também os significados culturais que esses signos comportam em si (Ministério da Educação, 1997).

Segundo Ellis (1997), a aquisição de uma segunda língua refere-se simultaneamente ao processo de aprendizagem e ao estudo dos indivíduos que estão a aprender uma língua subsequentemente à sua língua materna (LM). Saville-Troike (2006) acrescenta que a aprendizagem da LE, também é denominada de língua-alvo, pode ser desenvolvido em ambiente informal, ou seja, em contextos naturais, em ambiente formal, por exemplo, a sala de aula, ou em ambos os contextos, quando, por exemplo, o aluno se desloca a um país para aprender a língua que é falada nesse mesmo país e recorre à LE para interagir socialmente.

A aquisição de uma LE constitui um meio de desenvolvimento pessoal, de integração social e cultural e de comunicação. Por um lado, a capacidade de comunicar numa LE melhora o conhecimento que o indivíduo detém da sua língua materna e, por outro, o contacto com novas culturas favorece o respeito por outras formas de pensar e

⁴ A ortografia das citações diretas será mantida conforme o original, independentemente da utilização do novo acordo ortográfico neste trabalho.

de atuar, proporcionando uma visão mais rica e aberta da realidade (Ministério da Educação, 1997).

1.4. Aprender uma LE em Portugal: os casos do Inglês e do Espanhol

O sistema educativo português oferece quatro línguas estrangeiras: alemão, espanhol, francês e inglês, proporcionando aos alunos a aprendizagem de duas destas línguas durante a escolaridade obrigatória. A primeira língua estrangeira (LE I) curricular obrigatória integra os planos de estudo desde o 5.º ano de escolaridade, e a segunda língua estrangeira (LE II) a partir do 7.º ano de escolaridade. A LE I e a LE II são de frequência obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade. A escolha das duas línguas estrangeiras é da responsabilidade das escolas em articulação com as respetivas Direções Regionais de Educação, cuja oferta é organizada em função da procura, dos recursos disponíveis e das normas estabelecidas relativamente à organização de turmas.

No ano letivo de 2012-13, a situação do ensino da língua inglesa mudou, tornando-se LE I obrigatória durante 5 anos, segundo o comunicado da Revisão da Estrutura Curricular de 26 de março de 2012⁵. A aprendizagem de línguas é encarada como uma prioridade pela Comissão Europeia. Em Portugal, o reflexo de tais medidas pode ser testemunhado pela aposta do Ministério da Educação e Ciência (MEC) no ensino da língua inglesa. Para além de LE I obrigatória no 2.º e 3.º Ciclos, a aprendizagem do Inglês inicia-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no quadro das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), regulamentado pelo Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio. A obrigatoriedade do Inglês no 1.º Ciclo foi estabelecida em 2005, contudo, em julho de 2013, um despacho determinou o seu fim⁶.

No presente ano letivo de 2013-14, a língua inglesa passa a ser a terceira disciplina terminal com mais importância no 3.º Ciclo: a par das provas finais de ciclo obrigatórias de Português e de Matemática, o MEC decidiu incluir no currículo escolar um teste de Inglês a nível nacional. O projeto denominado Key for Schools⁷, foi desenvolvido entre o MEC e a Universidade de Cambridge e é reflexo notório da importância das LE no sistema educativo português.

⁵ Segundo a informação disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326_revisao_estrutura_curricular.pdf.

⁶ Segundo a informação disponível em Diário da República, 2.ª série, -Nº 134, 15 de julho de 2013.

⁷ Segundo a informação disponível em <http://keyforschools.iave.pt>.

Quanto ao ensino da língua espanhola, a disciplina deu entrada no ensino público português em 1991, depois de os governos de Portugal e Espanha assinarem um acordo em que o Espanhol faria parte do sistema curricular português e o Português faria parte do sistema de ensino espanhol⁸. Em 1997, um decreto de lei formaliza o ensino do Espanhol e determina que no ano letivo de 1997-98 a disciplina passe a funcionar como LE II opcional no 3.º Ciclo.

O compromisso feito por ambos os governos em 1991 é renovado em 2008 e em 2009 e, em 2012, é assinado um memorando no qual figura a implementação de um programa de auxiliares de conversação em ambos os países e línguas. O interesse pela língua espanhola na escola pública tem crescido a passos largos ao longo dos anos, passando de 35 alunos, no ano letivo de 1991-92, para um total de 108 736 alunos repartidos por 707 escolas públicas do Ensino Básico e Secundário, de acordo com os dados referentes ao ano letivo de 2012-13.

⁸ Segundo a informação disponível em <http://www.mecd.gob.es/portugal/estudiar/en-portugal/espanol-lengua-extranjera.html>.

2. O Estágio Pedagógico: da Teoria à Prática

Antes de iniciar a fundamentação relacionada com as minhas escolhas durante a PPS, creio ser necessário mencionar alguns dos fatores que justificaram a escolha de muitas das opções tomadas na elaboração das sequências de aprendizagem, nomeadamente:

- i) o *paradigma metodológico* (a abordagem comunicativa) e o *método de trabalho* (ensino por tarefas), por acreditar que em conjunto potenciam o crescimento holístico do indivíduo e colocam o aluno no centro da aprendizagem;
- ii) os *temas* e os *conteúdos* (gramaticais, funcionais, lexicais e socioculturais) das sequências de aprendizagem que, na sua maioria, foram atribuídos pelas professoras cooperantes de acordo com a sua planificação anual;
- iii) os *objetivos gerais e específicos* que nortearam as sequências de aprendizagem, de acordo com os programas nacionais das disciplinas de Inglês e de Espanhol.

A descrição das atividades/tarefas que acompanham alguns dos subcapítulos é meramente exemplificativa, uma vez que a reflexão pode ser encontrada na íntegra nas fichas de pré e pós-observação no quarto capítulo (Anexos) deste relatório.

2.1. Abordagem comunicativa

Among other things, it has been accepted that language is more than simply a system of rules. Language is now generally seen as a dynamic resource for the creation of meaning. In terms of learning, it is generally accepted that we need to distinguish between “learning that” and “knowing how”. In other words, we need to distinguish between knowing various grammatical rules and being able to use the rules effectively and appropriately when communicating.⁹

Nunan, (1989, p. 12)

Segundo Richards e Rodgers (1986), as origens da abordagem comunicativa —aprendizagem centrada no aluno e na sua experiência— nascem na disciplina de língua inglesa do sistema de ensino americano, na década de 30 do século XX, cuja ideia principal era a adoção de um currículo de experiências. A ideia base deste currículo defendia que a experiência era a melhor das aprendizagens, já que cada aluno possuía interesses, estilos, necessidades e objetivos únicos. Desta feita, os professores eram encorajados a encontrar materiais de aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses particulares dos alunos. Nos anos 50, o linguista Firth (1957) defendia o estudo de uma língua segundo o contexto sociocultural em que se inseria, no qual se incluíam os respetivos participantes com os seus comportamentos e crenças, os objetivos de discussão linguística e a escolha de palavras.

De acordo com Richards e Rodgers (op. cit.), os princípios básicos que norteiam os fundamentos da abordagem comunicativa derivam das transformações do ensino britânico do final da década de 1960. Surgindo como contraponto a uma das abordagens vigentes: a abordagem situacional, a abordagem comunicativa tentava apelar àqueles que procuravam uma abordagem mais humanista do ensino, que desse prioridade aos processos interativos de comunicação. Enquanto a abordagem situacional se baseava no ensino de estruturas básicas de situações significativas do dia-a-dia, os linguistas britânicos ampliavam o potencial funcional e comunicativo da linguagem. Rapidamente, linguistas britânicos e americanos desenvolvem uma teoria que propõe fazer da competência comunicativa o objetivo da aprendizagem de uma língua e desenvolver

⁹ “Entre outras coisas, aceitou-se que a língua é mais do que um simples sistema de regras. Atualmente entende-se a língua como um instrumento ativo para a criação de significado. No que se refere à aprendizagem, é geralmente aceite que deve distinguir-se entre “aprender o quê” e “saber como”. Por outras palavras, temos de distinguir entre o conhecimento de diferentes regras gramaticais e a capacidade de utilizar essas regras de forma eficaz e apropriada quando comunicamos”. Todas as citações traduzidas em nota de rodapé que se seguem são da minha responsabilidade.

procedimentos para o ensino das quatro competências da língua: compreensão e expressão, orais e escritas.

A abordagem comunicativa da língua nasce então da teoria da linguagem como comunicação e tem como principal objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa (Hymes, 1972).

Segundo Sheils (1988), a competência comunicativa é desenvolvida através do empenho dos aprendentes em tarefas de aspeto real, significativo, compensador e possível, cujo resultado final é traduzido na satisfação e no aumento da sua autoconfiança. O desenvolvimento desta competência está relacionado com as necessidades imediatas dos alunos que, na sala de aula, expressam e partilham conhecimentos, experiências, interesses, opiniões e sentimentos, enquanto desempenham o seu papel na organização, finalização e avaliação das atividades de aprendizagem. O ensino da língua através da abordagem comunicativa enfatiza o desenvolvimento e a vontade do aprendente em utilizar a língua-alvo de forma correta e adequada com o propósito de atingir uma comunicação real. O autor afirma ainda que, conjuntamente com as suas necessidades comunicativas e de maneira a assumirem uma aprendizagem mais responsável, os aprendentes também precisam de (i) saber aprender, (ii) ter a capacidade de avaliar o próprio desempenho e progresso, (iii) desenvolver métodos de estudo e (iv) detetar e resolver problemas de aprendizagem. A abordagem comunicativa capacita os alunos para uma atitude reflexiva sobre o próprio trabalho, encorajando a autonomia de forma gradual. Trata-se fundamentalmente de uma abordagem focada em motivar a aprendizagem de uma língua pela construção e pela extensão do conhecimento e experiências do aprendente.

Assim, e segundo Legutke e Thomas (1991), os aprendentes levam para a sala de aula o conhecimento prévio baseado nas experiências do mundo e também as experiências relacionadas e vividas com a língua e cultura alvo e respetivo sistema de valores e raízes sociais e étnicas. E não só: os aprendentes também levam para sala de aula as suas preferências em relação aos outros, aos temas e às diferentes maneiras de trabalhar; o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem; as expectativas em relação à organização do conhecimento; as atitudes em relação à disciplina e ao professor e a vontade de comunicar e, por último, as suas inibições e idiossincrasias que podem proceder de fontes externas ao processo de aprendizagem (*e.g.* sentimentos de alienação, ansiedade e medo da rejeição).

Passados 30 anos, as preocupações de Richards e Rodgers (op. cit.) face à aplicação da abordagem comunicativa na sala de aula continuam atuais. Durante o estágio, eu próprio questioneei até que ponto esta abordagem seria exequível, pois envolve não só implicações ao nível metodológico mas também ao nível da formação de professores, do currículo, dos materiais didáticos e do processo de avaliação.

2.2. Ensino por tarefas

O ensino por tarefas é um movimento que evoluiu dentro da abordagem comunicativa do ensino das línguas e que está centrado na ação e na capacidade de realizar atividades mediante o uso da língua.

Segundo Estaire (2009), estamos perante um modelo didático norteado para a construção da competência comunicativa que utiliza as tarefas de comunicação como unidades de organização da aprendizagem. A noção de tarefa é baseada na vida real, ou seja, a análise de um qualquer dia nas nossas vidas produzirá uma lista de tarefas que segue uma série de procedimentos mais ou menos estabelecidos, com um resultado concreto. A *tarefa* enquanto reflexo do mundo real é, na opinião de Long (1985, ap. Estaire, 2009),

qualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás, de forma interesada o desinteresada (como rellenar un impreso, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión). En otras palabras, entendemos por "tarea" todo aquello que solemos hacer en vuestra vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre, o en cualquier momento (p. 13).¹⁰

Também o QECR (Conselho da Europa, 2001), define tarefas como

uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas¹¹, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto específico (p. 217).

Fundamentada num plano mais linguístico, Nunan (1989) define uma tarefa como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending,

¹⁰ “qualquer atividade realizada para si mesmo ou para os outros, de forma interessada ou desinteressada (como preencher um impreso, comprar uns sapatos, reservar um bilhete de avião). Por outras palavras, entendemos por “tarefa” tudo aquilo que costumamos fazer na nossa vida diária, no trabalho, nos tempos livres ou em qualquer outro momento”.

¹¹ O QECR (Conselho da Europa, 2001) define “competências” como o conjunto dos conhecimentos e capacidades que permitem a realização de ações e “competências gerais” como aquelas que não são específicas da língua mas às quais recorreremos para realizar todo o tipo de atividade, inclusive as atividades linguísticas.

manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (p. 10).¹²

Segundo Estaire (2009), o trabalho na sala de aula é organizado através de sequências de tarefas, combinando-se *tarefas de comunicação* e *tarefas de apoio linguístico*. Centradas no significado, na mensagem e na intenção comunicativa, as *tarefas de comunicação* são aquelas em que os alunos utilizam a LE através de qualquer das atividades da língua: compreensão, expressão, interação ou mediação, quer na forma oral quer escrita. Centradas na forma, as *tarefas de apoio linguístico* são aquelas em que os alunos focam a sua atenção nos aspetos concretos do sistema linguístico: funções, noções, gramática, léxico, fonologia, discurso, etc. É através da interação entre estes dois tipos de tarefas que o desenvolvimento da competência comunicativa acontece. A construção da competência comunicativa ao nível linguístico, pragmático, sociolinguístico e estratégico é essencial numa metodologia centrada na ação.

A autora refere também que a ligação entre estes tipos de tarefas assegura o desenvolvimento paralelo de dois tipos de conhecimento: o *formal* e o *instrumental*. Por um lado, o *conhecimento formal* molda a competência linguística apoiado nos recursos formais da língua: gramática, expoentes funcionais e nocionais, léxico, fonologia, ortografia, etc. Por outro lado, o *conhecimento instrumental* observa um conjunto de capacidades que nos permite passar de apenas saber coisas sobre a língua e conhecer as formas necessárias para a comunicação a sermos verdadeiramente capazes de participar em ações de comunicação de maneira efetiva. O *conhecimento instrumental* é a capacidade de utilizar a língua como instrumento de comunicação, pondo em jogo a capacidade de planear, executar e controlar a comunicação, sendo também a capacidade de abordar a dimensão sociocultural do uso da língua, de agir de acordo com as convenções sociais e de distinguir e compreender particularidades culturais.

Martín Peris (1999) acrescenta a estes dois tipos de tarefas, as *tarefas significativas*. As *tarefas significativas* são tarefas baseadas na aprendizagem significativa, processo através do qual o novo material de aprendizagem entra em contacto com as unidades da estrutura cognitiva do aluno. Assim, toda a aprendizagem que se queira eficaz deve ser significativa e não mecânica. Consiste numa aprendizagem cujo modo de trabalhar (quer seja individual ou em grupo) é tão importante como o próprio conteúdo que se aprende.

¹² “uma unidade de trabalho na sala de aula que envolve os aprendentes na compreensão, produção ou na interação na língua em que aprendem, enquanto a sua atenção concentra-se prioritariamente no sentido, mais do que na forma”.

De acordo como Zanón (1999, ap. Martín Peris, 1999), uma tarefa é representativa de processos de comunicação da vida real e constitui uma unidade de trabalho na sala de aula com vista à aprendizagem da língua. Apesar de ser baseada na espontaneidade da vida real, o sucesso da execução de uma tarefa depende de uma elaboração sustentada por um objetivo concreto, por uma estrutura bem definida e por uma sequência de trabalho organizada e coerente.

Conforme sugere Martín Peris (1999), esta sequência de trabalho envolve tarefas intermédias (ou subtarefas) facilitadoras da concretização da tarefa final, porquanto capacitam os alunos segundo um ponto de vista (i) *linguístico* (aprendizagem de elementos da gramática, vocabulário, etc.), (ii) *comunicativo* (aprendizagem de elementos do discurso, estratégias comunicativas, etc.), (iii) *sociocultural* (conhecimento de temas ou aspetos socioculturais relacionados com a tarefa final) e (iv) *discente* (desenvolvimento de estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio afetivas).

A par de todo o processo está a avaliação (com especial ênfase na autoavaliação), que permite ao professor reunir informação sobre a aprendizagem, as necessidades, as dificuldades, as preferências temáticas e o grau de interesse que a tarefa despertou nos alunos, entre outros aspetos. A recolha desta informação é essencial para o planeamento de tarefas finais posteriores, de forma a reforçar as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para que uma tarefa se torne um instrumento de aprendizagem eficaz, esta deve conter três fases que, segundo Estaire (2009), se dividem em *pré-tarefa*, *execução* e *pós-tarefa*.

O objetivo da *pré-tarefa* é motivar e preparar os alunos segundo aspetos organizativos, cognitivos e linguísticos. Nesta fase, cabe ao professor (i) apresentar a tarefa de forma motivadora, (ii) estabelecer o contexto e a finalidade comunicativa da tarefa, (iii) explicar a utilidade da tarefa relativamente ao processo de aprendizagem, (iv) realizar atividades de ativação de esquemas mentais, tanto linguísticos como temáticos e socioculturais (e.g. chuvas de ideias e mapas conceptuais), (v) introduzir elementos linguísticos novos e (vi) pedir aos alunos que analisem um texto, escrito ou oral, para daí extraírem os elementos linguísticos e as estratégias de comunicação que possam servir de apoio à fase seguinte da tarefa.

A fase da *execução*, também considerada o núcleo da tarefa, pode corresponder a dois momentos distintos: às opções do professor prévias à realização da tarefa e às opções que alunos e professor tomam durante a execução da mesma. No primeiro caso,

é necessário esclarecer dúvidas e clarificar aspetos que parecem óbvios para o professor mas que não o são para o aluno. É importante adaptar os materiais às necessidades de aprendizagem e experiências do público-alvo e criar tarefas suplementares para os alunos que terminam a atividade mais depressa. Nesta fase, é imperativo verificar se os procedimentos estabelecidos geram uma dinâmica ativa, participativa, colaborativa e centrada no aluno, criando oportunidades de tomadas de decisão que fomentem a autonomia e a responsabilidade. Quanto ao segundo caso, o professor deverá dar primazia às decisões tomadas pelos alunos que, de forma autónoma, refletem sobre a concretização da tarefa, tanto em aspetos organizacionais como estratégicos.

A *pós-tarefa* consiste na fase da partilha durante a qual os alunos expõem e refletem sobre os resultados ou produtos da tarefa, permitindo-lhes desenvolver o sentido de responsabilidade individual e de grupo face ao trabalho desenvolvido. Nesta etapa, observam-se, entre outros aspetos, as estratégias utilizadas na resolução da tarefa, as formas para superar as dificuldades sentidas, os elementos linguísticos novos e a eficácia da tarefa. Ellis (1997) sugere que a atenção à forma ocorra nesta fase, mediante a discussão dos erros cometidos, a realização de tarefas de consciencialização linguística e a realização de exercícios tradicionais de repetição, substituição, transformação ou preenchimento de espaços, entre outros.

Relativamente aos constituintes de uma tarefa, Candlin (1987) enumera os seguintes elementos: (i) *input*, que se refere aos materiais linguísticos trabalhados pelos alunos, (ii) *papéis*, isto é, o tipo de relação entre os participantes, (iii) *cenário*, isto é, a disposição da sala e o tipo de interação, (iv) *ações*, ou procedimentos a seguir para a compreensão, execução e finalização da tarefa, (v) *correção*, ou supervisão da tarefa, (vi) *resultados* da tarefa consoante os objetivos e (vii) *feedback*, que pressupõe a avaliação da tarefa.

2.2.1. O papel do aluno

O acto de aprender é pessoal e implica querer fazê-lo e activar mecanismos de aprendizagem; ninguém aprende pelos outros.

Ministério da Educação (2001, p. 22)

Segundo Estaire (2009), a sala de aula comunicativa deve basear-se, em primeiro lugar, num ambiente descontraído e que, ao mesmo tempo, possibilite um trabalho sério, eficaz e exigente; em segundo lugar, num ambiente propício a relações sociais, que convide à participação, à comunicação autêntica e ao trabalho colaborativo e, em terceiro lugar, num ambiente que implique os alunos no seu processo de aprendizagem, permitindo desenvolver competências de autonomia de forma gradual.

Segundo Sheils (1988), e no que respeita ao papel do aluno na sala de aula, é esperado que este seja responsável pela construção do seu próprio conhecimento, seja capaz cooperar com os seus pares e professores, ao mesmo tempo que se vale dos meios necessários para usar as suas capacidades e ampliar os seus conhecimentos. O aluno deve envolver-se pessoal e ativamente nas atividades de aprendizagem; sugerir textos, tarefas e métodos; partilhar conhecimento, experiências, sentimentos e reações; lidar com a incerteza bem como com a capacidade de correr riscos; aceitar correções quer de colegas quer do professor; procurar orientação, discutir problemas, partilhar soluções e saber avaliar o seu próprio desempenho e progresso. Desta feita, Sheils (op. cit.) defende a aula comunicativa enquanto espaço social e emocional caracterizado por um espírito de cooperação em que a aprendizagem de uma LE se converte numa experiência partilhada.

Etaire (2009) afirma que o professor deve orientar a mudança de papéis com convicção e determinação, possibilitando ao aluno assumir o protagonismo no seu processo de aprendizagem, convertendo-se gradualmente num aprendente mais consciente, autónomo e responsável, que participa de forma crítica e reflexiva. Desta forma, aluno identificará a sala de aula como um espaço social e a aprendizagem como um processo interativo, colaborativo e participativo, que se desenvolve entre pessoas responsáveis e autónomas.

2.2.2. O papel do professor

De acordo com Legukte e Thomas (1991), da aula hierarquicamente organizada e centrada na figura do professor, preconizada pela abordagem objetivista, surgiu a necessidade de uma nova abordagem que fosse ao encontro dos valores educacionais das sociedades democráticas, a fim de providenciar o desenvolvimento de uma cidadania responsável e participativa.

Já não se trata da sala de aula tradicional onde os professores ensinam e os alunos aprendem, mas sim de um espaço para que todos contribuam para a criação do conhecimento (Allwright, 1984).

Na abordagem comunicativa, o professor abandona a figura de detentor do conhecimento absoluto e passa a desempenhar um papel de facilitador de aprendizagens, mediante a criação de atividades centradas no aluno e a organização de um espaço de sala propício à interação.

Além das competências inerentes ao exercício da profissão, Sheils (op. cit.) afirma que o professor comunicativo deve ser capaz de reconhecer as necessidades e os interesses reais dos alunos, convertendo-se num gestor das atividades, num facilitador do conhecimento e num coparticipante no processo de aprendizagem. Segundo Richards e Rodgers (op. cit.), as necessidades dos alunos podem ser identificadas de forma informal, em sessões individuais com os alunos, onde estes discorrem sobre o seu estilo e objetivos de aprendizagem, ou formalmente, através de instrumentos de avaliação que visam apurar as motivações que levam um aluno a estudar uma determinada LE.

Esta perspectiva renovada da sala de aula torna o papel do professor ainda mais exigente, pois requer deste uma maior abertura, flexibilidade, vontade de se manter atualizado, de ouvir e partilhar experiências com colegas e envolve, inevitavelmente, a necessidade de correr riscos.

2.3. Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

2.3.1. Expressão oral

*Cuando escribo, tengo tiempo para pensar y, además, puedo borrar, y cuando hablo, no puedo hacer ninguna de estas dos cosas.*¹³

Moreno, et al. (1998, p. 76)

Segundo Pinilla (2004b), o objetivo da expressão oral enquanto processo de aprendizagem é o uso da língua em atos de comunicação, com um ou mais interlocutores. Este processo é posto em prática mediante a execução de tarefas comunicativas que espelham situações reais de comunicação e que envolvem a troca e a transmissão de informação com necessidades e objetivos autênticos.

Para desempenhar o papel de falante, o aprendente deve ser capaz de planejar e organizar uma mensagem (capacidades cognitivas); formular um enunciado linguístico (capacidades linguísticas) e articular o enunciado (capacidades fonéticas) (Conselho da Europa, 2001).

O discurso oral apresenta características próprias que o distinguem do discurso escrito, de entre as quais Pinilla (op. cit.) destaca: a ocorrência de frases incompletas ou interrompidas por outros interlocutores; o uso diminuto da voz passiva, a reformulação ou repetição de expressões; o uso de vocabulário mais reduzido; a maior facilidade em mudar de assunto e o recurso frequente a expressões idiomáticas e frases feitas.

O Conselho da Europa (2001) apresenta a dimensão paralinguística (não verbal) como outra característica da comunicação oral, na qual se podem identificar os gestos e os movimentos corporais e faciais, a situação espacial e a distância entre os interlocutores ou o uso de sons extralinguísticos (sons ou sílabas que veiculam significados convencionais como *chui* para pedir silêncio).

A expressão oral constitui uma competência da comunicação que, invariavelmente, depende da compreensão, visto que a comunicação é uma ação baseada em habilidades expressivas e interpretativas. Segundo Baralo (2000), à diferença do que acontece com a escrita e com a leitura (produtos culturais impostos

¹³ “Quando escrevo tenho tempo para pensar e, além disso, posso apagar, e quando falo não posso fazer nenhuma destas duas coisas”.

pela sociedade), a compreensão e a expressão oral chegam até nós sem que recebamos nenhum ensino explícito sobre o processo.

Bello, et al. (1990) distinguem duas fases do ensino da competência oral: a *assimilação* e a *criação*. A fase da *assimilação* está ligada à compreensão auditiva e consta de dois momentos: a apresentação da linguagem e a prática controlada da expressão oral. Nesta fase, privilegia-se o aspeto formal e não o conteúdo. A fase da *criação* também consta de dois momentos: um de produção dirigida pelo professor e outro de produção mais livre protagonizado pelo aluno.

Com base na minha experiência, tenho podido observar que a expressão oral pode tornar-se uma competência difícil de trabalhar em sala de aula, pois envolve fatores pessoais como a timidez, o medo da exposição ou o sentido do ridículo. Durante as atividades de produção ou interação oral, os alunos nem sempre dispõem do tempo necessário para refletir e elaborar corretamente o discurso, por se tratar de uma competência em tempo real.

Pinilla (op. cit.) defende que, para minimizar o medo em torno deste tipo de atividades, é necessário que os alunos tenham bem claro qual o objetivo e os passos corretos a seguir durante as tarefas, que devem (i) ser significativas, ou seja, que façam sentido para os alunos; (ii) tratar de temas e realidades próximas aos alunos; (iii) ser abertas, para que o aluno expresse o que pensa e assim introduza novos temas na negociação da tarefa; (iv) incluir um *feedback* significativo; (v) ter uma dificuldade progressiva; (vi) ter em conta a discrepância entre o que o aluno realmente quer expressar e os meios de que dispõe para tal.

O QECR (Conselho da Europa, op. cit.) define estratégias como

um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objetivos pessoais. [...]

O uso de estratégias de comunicação pode ser visto como a aplicação de princípios metacognitivos: *Planeamento prévio*, *Execução*, *Controlo* e *Remediação* a diferentes tipos de atividades comunicativas: *Receção*, *Interação*, *Produção* e *Mediação* (p. 90).

A prática da oralidade permite desenvolver competências de *carácter cognitivo* que tornam possível a organização e a recuperação de dados, possibilitando aos alunos expressar as suas próprias opiniões, e *carácter linguístico*, exigindo um esforço na codificação (procura do vocabulário certo, pronúncia correta, etc.) e na

descodificação (capacidade de interpretar e negociar os enunciados considerando a situação e a quantidade de informação expressa) (Baralo, 2000).

Durante a PPS, e para basear as atividades de expressão oral em situações de comunicação reais, procurei evitar tarefas que se baseassem somente no padrão pergunta-resposta (correspondente ao padrão de interação professor-aluno) e dei maior ênfase ao padrão de interação aluno-aluno.

De forma a criar nos alunos a necessidade de comunicar, empenhei-me em diversificar as atividades de interação oral, de entre as quais destaco: conversação espontânea entre professor e aluno, diálogos, questionários, entrevistas, dramatizações, apresentações, debates, conversações telefônicas e atividades lúdicas.

Como atividade de expressão oral lúdica, destaco uma atividade desenvolvida na primeira sessão da segunda sequência avaliativa de Espanhol (atividade 6, *Localizar en el espacio*). Esta atividade, baseada no padrão de interação oral aluno-aluno, consistiu na realização de um diálogo em que um aluno tentava adivinhar o local da cidade a que o colega gostaria de ir depois da aula. Tratou-se de uma atividade com um fundamento *real*, uma vez que a disciplina de Espanhol era a última aula do dia. A execução da tarefa foi facilitada pela atividade anterior (apresentação de imagem para identificar sítios da cidade), pela apresentação dos localizadores espaciais realizada pela colega de estágio na sequência anterior e ainda pela amostra de língua presente na ficha de trabalho. O fator lúdico contribuiu para que os alunos realizassem a tarefa com interesse e motivação.

Outro dos momentos de interação oral a destacar foi realizado na primeira sessão da primeira sequência avaliativa de Inglês e contou com quatro momentos seguidos de atividades de interação oral diversificadas. A primeira aula desta sequência, cujo tema central era a Internet, teve como foco as invenções tecnológicas mais importantes do século XX. A aula arrancou com uma atividade de interação oral, em que os alunos, dois a dois, discutiram, negociaram e tomaram decisões sobre como organizar as diversas invenções em categorias. De seguida, a tarefa foi realizada entre os vários alunos da turma, em forma de debate, aumentando as oportunidades de fala, a partilha e o confronto de ideias.

Na atividade seguinte, foi pedido aos alunos que entrevistassem os colegas acerca das invenções sem as quais podiam passar e porquê. De forma a exemplificar o que se pretendia dos alunos, iniciei eu a atividade colocando a seguinte questão à turma: “Which of these inventions you couldn’t live without and why?”

Na terceira atividade, os alunos voltaram ao padrão de interação em forma de debate para, desta vez, escolher a invenção tecnológica mais importante do século XX. Embora o número de atividades orais desenvolvidas no início da aula possa parecer excessivo, este procedimento consiste numa estratégia para facilitar a transição entre o intervalo e o início da aula e que tem como objetivo acalmar os ânimos dos alunos e ajudar à introdução de outras atividades que, no caso específico desta aula, envolviam uma tarefa de compreensão escrita.

2.3.2. Expressão escrita

La expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE.¹⁴

Cassany (2004, p. 917)

Segundo Cassany (2004), a escrita, enquanto fenómeno sociolinguístico, está ligada a determinadas práticas de comunicação que se desenvolvem no seio das comunidades humanas, organizadas socialmente por tradições, rotinas e regras, que se têm vindo a configurar ao longo da sua história. A escrita está intimamente ligada a um determinado período no tempo. Basta uma breve reflexão sobre a crescente expansão da comunicação eletrónica para perceber que a citação de Cassany acima transcrita pode já estar descontextualizada. Com os avanços da tecnologia, recorremos cada vez mais ao texto digital escrito (*e.g.* enviar mensagens por telemóvel ou através das redes sociais). Da mesma forma, escrevemos mais para nos fazermos notar nas redes sociais: enquanto tarefa, por norma, individual, a escrita tem adquirido um papel mais colaborativo graças às redes sociais.

Cassany divide as funções da escrita em *intrapessoal*, *interpessoal* e *lúdica*. Na função *intrapessoal*, o autor escreve para si mesmo para guardar e transformar informação e para criar novos dados, emitir opiniões e para aprender. Já na função *interpessoal*, o autor escreve a um destinatário para informá-lo de algo. Entre a função *intra* e *interpessoal* encontra-se a função *lúdica* que confere ao processo de escrita uma dimensão estética, em que o autor escreve por prazer, por divertimento, para agradecer,

¹⁴ “A expressão escrita é a destreza ou a habilidade linguística supostamente mais complexa, a que, em termos percentuais e comparativos, aprendem menos pessoas no mundo, a que se utiliza menos ao longo do dia e da vida e a que, aparentemente, tem menos presença no ensino do espanhol como L2/LE”.

etc. Estas funções dividem-se em seis microfunções (Cassany, 1998, 2004) que podem ser desempenhadas pelos alunos:

1. *Función registrativa*: registar aquilo que o professor aponta no quadro, anotar a tradução de uma palavra desconhecida, etc.;
2. *Función manipulativa*: tomar notas sobre uma regra gramatical recém-esclarecida;
3. *Función epistémica*: escrever uma breve exposição sobre um tema de interesse pessoal;
4. *Función comunicativa*: escrever um correio eletrónico, por exemplo;
5. *Función certificativa*: quando, em contexto de teste, o aluno responde a questões gramaticais ou escreve uma composição;
6. *Función lúdica*: escrever contos, poemas, etc.

A composição da escrita é composta por três etapas distintas: a *planificação*, a *textualização* e a *revisão* (Flower e Hayes, 1980; Barbeiro e Pereira, 2007). Estas três etapas podem ser testemunhadas em alturas diferentes do processo: na fase da textualização pode ocorrer uma pausa para a planificação e a revisão pode ter lugar ao longo do próprio processo.

A *planificação* envolve estabelecer objetivos e antecipar efeitos, ativar e seleccionar conteúdos de maneira a organizar a informação segundo a estrutura do texto. É a fase certa para a programação da realização da própria tarefa.

A *textualização* compreende a redação propriamente dita. À medida que redige, o aluno tem de responder às tarefas de explicitação de conteúdo (as ideias do autor devem ser explicadas ao leitor), de formulação linguística (o conteúdo deverá ser explicado segundo a sua expressão) e de articulação linguística (o autor deve criar o texto estabelecendo relações de coesão linguística e coerência lógica).

A *revisão* acontece através da leitura, avaliação e eventual correção, num processo de reflexão sobre o texto produzido. A reflexão permite ao autor tomar decisões no que diz respeito à correção e reformulação do texto, servindo também como descoberta de outras possibilidades a serem exploradas na redação de futuros textos. Ao refletir sobre o uso da gramática, o autor está perante uma situação real do uso reflexivo da língua que exige conhecimentos da LE, viabilizando a comparação entre o processo de escrita na L1 e na LE.

Segundo Guasch (1995), a composição da escrita em língua materna é semelhante à composição realizada em LE. O autor afirma que o sucesso de qualquer redator experiente na LE é o resultado da transferência dos processos de composição desenvolvidos na sua LM. Como consequência, as falhas na redação na LE não se devem à falta de competência linguística na língua-alvo mas sim à falta de processos de composição na LM.

O uso da LM durante o processo de escrita da LE é uma atividade recorrente, utilizada por estudantes de iniciação ou com escasso conhecimento da LE, em atividades como a procura do vocabulário certo e a criação e organização de ideias. Assim, e para evitar que o conhecimento da LE bloqueie o aluno no processo de composição da escrita, o professor pode permitir o uso da LM na procura, seleção e organização das ideias do texto durante a planificação, remetendo o uso da LE para as tarefas de textualização e revisão.

À semelhança do conceito de Gramática Universal¹⁵ de Chomsky (1965), uma das crenças que eu tinha antes de frequentar o MEL, era a de que os recursos de escrita que os alunos dispunham na sua língua materna eram os mesmos utilizados para a escrita da LE. Com o passar do tempo, fui percebendo que o melhor dos dicionários e uma tradução eficiente não eram sinónimos de uma boa expressão escrita.

Com a prática do MEL, apercebi-me de erros cometidos pelo professor relacionados com a prática da expressão escrita na sala de aula, alguns dos quais enumerados por Moreno, et al. (1988): não dar instruções iniciais ou apresentar informação insuficiente, apresentar amostras de língua incoerentes, considerar quantidade sinónimo de qualidade, evitar as tarefas de escrita em sala de aula devido ao tempo exigido, não atribuir tempo à correção e, mais importante, não esclarecer a função ou a finalidade por que os alunos escrevem.

Cassany (1998) afirma que a prática da escrita na sala de aula dá origem a reações diferentes por parte dos alunos. Por um lado, ao ser entendida como uma habilidade privada e planificada, a escrita evita que o aluno participe em atos de comunicação oral, evitando assim o risco e a exposição perante a turma. Por outro lado, a escrita pode corresponder a uma tarefa aborrecida que requer trabalho e esforço.

¹⁵ O conceito de *Gramática Universal* defende que todos os seres humanos têm facilidade em aprender qualquer língua porque nascem com uma série de estruturas gramaticais comuns, estruturas essas que são ativadas de acordo com a língua que o falante está a adquirir.

Para que a escrita se transforme numa tarefa interessante e cativante é necessário realizar um trabalho prévio que, segundo Moreno, et al. (1998), consiste em i) motivar, para criar a necessidade de escrever e para sentir prazer na realização da tarefa e satisfação ao comprovar progressos; ii) estimular a criatividade; iii) refletir, através de exercícios que preparam o aluno para o tipo de vocabulário e de texto a utilizar; iv) ordenar ideias (mediante associações, mapas e esquemas) e organizar o texto (através de parágrafos, conectores, introdutórios ou conclusões).

Na sala de aula, o professor pode

suministrar el caudal lingüístico necesario [...] para que el aprendiz pueda desarrollar aquellos procesos de composición que puedan resultar más disminuidos por la falta de conocimiento lingüístico en L2, los cuales suelen ser la textualización y la revisión. Durante la textualización, el docente puede aportar el léxico y los recursos morfosintácticos que requiera el aprendiz para formular sus ideas en español. Para revisar, puede facilitar pautas de autorevisión o de heterorevisión guiada por parejas (Cassany, 1998, p. 17).¹⁶

Apoiando-me no acima descrito, procurei sempre fornecer aos alunos o máximo de elementos necessários à realização das tarefas de escrita. Como exemplo, destaco a entrega de guiões nas atividades de escrita relacionadas com as tarefas finais, que permitiram aos alunos serem orientados durante as fases de planificação, textualização e revisão. Esforcei-me para que as atividades de escrita não fossem apenas realizadas individualmente, incentivando e promovendo assim a escrita em grupo.

Desta feita, pretendi que a prática da escrita na sala de aula deixasse de ser uma tarefa individual para passar a ser uma tarefa social, durante a qual os alunos, enquanto coautores, negociaram e discutiram as três fases do processo de escrita, ao mesmo tempo que desenvolviam competências de autonomia. Quis que a escrita deixasse de ser uma prática silenciosa para ser uma prática realizada a várias vozes: escrever em grupo permitiu que os alunos se conhecessem melhor, a partilha de ideias aumentou a criatividade e, enquanto tarefa social, a escrita passou a ser mais lúdica e menos competitiva, ao contrário da escrita enquanto tarefa individual.

¹⁶ “fornecer o caudal linguístico necessário [...] para que o aluno possa desenvolver os processos de composição que possam ser considerados mais fracos por falta de conhecimento linguístico na L2, processos esses que costumam ser a textualização e a revisão. Durante a textualização, o docente pode contribuir com o léxico e com os recursos morfosintáticos que o aluno necessita para formular as suas ideias em espanhol. Para rever o texto, o professor pode facilitar grelhas de auto e hetero revisão guiada por pares”.

Redacción de una tarjeta postal con la descripción de una ciudad española.

Esta atividade de escrita criativa fez parte da segunda sequência avaliativa de Espanhol, na qual desempenhou o papel de tarefa final.

A tarefa consistiu na redação de um postal com a descrição de uma cidade espanhola, recorrendo à função comunicativa e interpessoal, em que o autor escreve a um destinatário a informá-lo de algo. A atividade foi pensada para desenvolver competências ao nível da escrita criativa e colaborativa. Em grupo, os alunos tiveram a oportunidade de negociar a escolha da cidade, da fotografia a incluir no postal e de imaginar a descrição dessa cidade. A atividade foi acompanhada com a projeção de um mapa de Espanha com as principais cidades espanholas. Foram facultados aos alunos postais autênticos de diferentes cidades espanholas (V. *Anexo 5*).

A leitura de um primeiro texto (V. *Aula 1/ficha 1*) facilitou a redação do postal, uma vez que serviu de *input* linguístico e possibilitou a mobilização de conhecimentos prévios. O texto narrava uma situação de comunicação real em que o Manuel escrevia um e-mail a Alfonso, um amigo de intercâmbio. De forma a estabelecer um encadeamento com este e-mail, a tarefa final da sequência consistiu na resposta de Alfonso a Manuel. Ao manter esta continuidade, proporcionei aos alunos um motivo para escreverem, isto é, uma necessidade de comunicar.

Uma das linhas mestras aprendidas durante o MEL foi a de nortear o trabalho dos alunos durante a execução da tarefa final, sendo para tal imprescindível a utilização de um guião (V. *Ficha 7*). O papel do guião nas atividades de escrita consiste em ajudar os alunos a planificar o texto, a traçar objetivos, a ativar e a selecionar conteúdos previamente lecionados. Para além das indicações referentes à planificação e textualização, o guião continha indicações para a revisão (organização de ideias e correção de possíveis erros), guiando os alunos desde o primeiro ao último passo da tarefa. A verificação dos erros foi realizada por mim enquanto prestava assistência aos grupos na fase da textualização e também durante a leitura em voz alta dos textos, quando foi pedido aos alunos que, no final, comentassem os erros de língua produzidos pelos colegas. Finalizada a sequência, entreguei uma ficha de autoavaliação que permitiu aos alunos refletirem sobre as aprendizagens adquiridas.

Esta tarefa de escrita permitiu-me ainda trabalhar e desenvolver a gestão do trabalho em grupo. Para tal, distribui papéis diferentes (V. *Anexo 4*) a cada um dos

elementos: *o controlador da língua, o coordenador da tarefa, o controlador do barulho e o porta-voz*. A ideia era a de responsabilizar todos os membros do grupo pela execução da tarefa, tendo em mente que, em termos de gestão de sala de aula, esta seria uma forma de atenuar possíveis problemas de disciplina.

2.3.3. Compreensão oral

A habilidade da compreensão oral entende-se como a capacidade de ouvir, compreender e interpretar um discurso falado, num processo que vai para além do simples reconhecimento de frases e estruturas previamente conhecidas. Cabe ao ouvinte, enquanto participante no processo, decodificar mensagens novas que possam conter elementos nunca antes ouvidos. Mais do que formar bons ouvintes, o objetivo da compreensão oral é o de formar ouvintes competentes capazes de processar um vasto conjunto de habilidades ativadas pela receção de uma mensagem nova (White, 2008).

No dia-a-dia, ouvimos de forma diferenciada dependendo do tipo de texto e objetivo. De acordo com QECR (Conselho da Europa, 2001), ouvimos para captar a essência do que se diz (quando procuramos no carro uma rádio de que gostamos), para conseguir uma informação específica (quando ouvimos os anúncios no aeroporto para percebermos se o nosso avião está atrasado), para conseguir uma informação detalhada (quando perguntamos por uma direção e queremos é captar as instruções) e para captar possíveis implicações (através de elementos não verbais como a linguagem corporal).

Segundo Alonso (2012), na qualidade de ouvintes, estamos diariamente expostos a situações de *audição recíproca* e de *audição não recíproca*. As situações de *audição recíproca* permitem ao ouvinte intervir e converter-se em falante (*e.g.* conversações telefónicas). Ao contrário das situações de *audição recíproca* (onde há interação), nas situações não recíprocas a informação é transmitida de forma unidirecional. Nas situações não recíprocas não há a possibilidade de interagir com o emissor da mensagem (*e.g.* quando assistimos a programas de televisão ou peças de teatro, quando ouvimos rádio, etc.). Na sala de aula é comum reproduzirem-se gravações de conversações (situação de *audição recíproca*) mas com as quais os alunos não podem interagir (situação de *audição não recíproca*).

Ouvir é uma atividade de interpretação que não se circunscreve ao que é dito. Para além do foco nas palavras pronunciadas, a compreensão de mensagens orais requer atenção a elementos paralinguísticos tais como a linguagem corporal do interlocutor, o

tom e o ritmo, as pausas e omissões no discurso ou a distância que mantêm os interlocutores. (Martín Peris, 1991).

Numa língua materna, a compreensão oral é a primeira das quatro competências a ser desenvolvida, já que primeiro ouvimos, depois repetimos, aprendemos a ler e, por último, aprendemos a escrever (White, 2008). À semelhança do que ocorre durante a aprendizagem da LM, a compreensão oral é a primeira habilidade a ser trabalhada na sala de aula. Ao cumprimentar os alunos no primeiro dia de aulas, o professor de LE já está a proporcionar amostras de língua. Nesse preciso momento e enquanto ouvinte competente, o aluno é capaz de perceber, processar e interpretar a língua falada em tempo real, ou seja, é capaz de perceber, processar e interpretar à medida que ouve o professor (Gil-Toresano, 2004).

A compreensão oral, ao contrário da compreensão escrita, está diretamente relacionada com a memória a curto prazo, uma vez que é impossível voltar atrás no texto oral (à exceção das gravações). Na compreensão escrita os alunos têm a oportunidade de apreciar um texto na sua totalidade e só depois responder às perguntas sobre o mesmo. Na compreensão auditiva é-lhes exigido que tenham uma percepção imediata do que estão a ouvir. Frequentemente, as gravações ouvidas na sala de aula são seguidas de um conjunto de perguntas de verificação que não permitem ao aluno apreciar o texto na sua totalidade. Como solução, Alonso (2012) propõe que os alunos ouçam uma primeira audição completa antes das atividades de audição propriamente ditas. Esta audição prévia permite aos alunos familiarizarem-se com a voz dos intervenientes, facilitando a compreensão da mesma.

A reprodução de gravações na sala de aula pode ser um tema espinhoso, tanto para alunos como para professores. Em ocasiões, os alunos exibem sinais de ansiedade, inclusivamente antes do início da primeira audição. Durante a audição, o simples facto de não compreenderem uma determinada passagem do texto oral pode provocar um bloqueio nos alunos. Para o professor, as audições também se revelam difíceis, já que a compreensão auditiva compreende um processo mental interior diferente de pessoa para pessoa¹⁷. Há alunos que podem revelar dificuldades em pontos diferentes do mesmo texto oral. Enquanto alguns estudantes precisam de ouvir o texto oral mais do que uma

¹⁷ Para Alonso (2012), "la comprensión auditiva es difícil de evaluar con precisión porque es un proceso mental cuyo resultado se hace explícito mediante la lectoescritura. A veces, la tarea consiste en responder a preguntas de comprensión por escrito y una respuesta errónea puede deberse no a un problema de la escucha sino a que no se ha entendido la pregunta en el papel (problema de lectura) o porque carece del lenguaje necesario para formular por escrito la respuesta" (p. 149).

vez, as repetições das audições podem ser consideradas aborrecidas para os alunos que já terminaram as atividades.

Com base na minha experiência, tenho verificado que durante as audições em que os alunos bloqueiam ou terminam as atividades antes dos restantes colegas, a perda de atenção por parte destes mesmos alunos é comum, gerando inquietação que pode condicionar o prosseguimento da atividade. Para Alonso (2012), a solução passa por juntar os alunos que não perceberam o texto oral com os alunos que o compreenderam de imediato, através de atividades onde possam contrastar hipóteses, interpretações, dificuldades e estratégias.

Durante a minha prática letiva, esforcei-me para que os alunos tivessem acesso às mais variadas formas de trabalhar a compreensão auditiva, através de atividades diversificadas que contemplaram a visualização de vídeos, audição de canções e audição e visualização de situações reais de interação.

De maneira a colmatar algumas dificuldades desencadeadas pelas atividades de compreensão auditiva, e tendo por base a proposta de Alonso (2012), esforcei-me por i) dar tempo aos alunos para processar a informação e elaborar as respostas, ii) permitir aos alunos comparar respostas e comentar as dificuldades sentidas, aumentando, assim, a confiança entre o grupo, iii) ativar conhecimentos prévios e facultar palavras-chave e iv) fixar a atenção em ocasiões diferentes do texto oral, encorajando os alunos a perceberem somente o necessário para a realização de cada atividade.

Marisa va a comprar una falda a su madre

Esta atividade de compreensão auditiva fez parte da primeira sessão da primeira sequência avaliativa de Espanhol (V. *Aula 1/ficha 3*) e baseou-se na audição de uma situação real de interação entre uma empregada de uma loja de roupa e uma cliente que vai comprar uma saia para oferecer à mãe. A audição foi escolhida de acordo com o conteúdo funcional proposto para esta aula (*En una tienda: indicar preferencias, pedir el color y la talla*). Num primeiro momento, os alunos ordenaram o diálogo escrito e, em seguida, procederam à audição para comprovarem as suas respostas. A audição da conversa teve em conta o nível de proficiência dos alunos e serviu como amostra de língua para a realização da tarefa final: a criação de um diálogo entre cliente e funcionário de loja de roupa.

Considero, no entanto, que houve um excesso de atividades de compreensão oral nesta aula. Antes desta atividade, já os alunos tinham ouvido um diálogo numa loja sobre a compra de umas calças. Resultaram da audição deste diálogo duas atividades, em que na primeira os alunos tinham de assinalar a resposta correta e, na segunda, tinham de assinalar a quem é que pertenciam as frases apresentadas: se ao cliente, se à empregada da loja.

Apesar de enquadradas no conteúdo funcional, o excesso de atividades auditivas pode ter feito com que os alunos perdessem o interesse pelas amostras de língua. Mais uma vez, percebi que quantidade não é sinónimo de qualidade. Ao exceder as atividades de compreensão auditiva e uma vez que os dois diálogos tinham a mesma tipologia (conversa entre cliente e empregado), arrisquei-me a que os alunos perdessem o interesse pela elaboração da tarefa final.

2.3.4. Compreensão escrita

Para alguns autores, a compreensão escrita é um processo que se ocupa apenas da perceção visual de um texto escrito (identificação de estímulos gráficos). Outros autores defendem que a compreensão escrita se trata de um processo de compreensão de textos impressos.

Para autores como Mayor (2000), a compreensão escrita não consiste apenas em decodificar grafemas em sons mas também em extrair o significado implícito e explícito de um texto. Para o autor, os fatores que condicionam a compreensão escrita são i) o *texto*: estrutura, funções e propriedades, ii) a *atividade do sujeito*: propósitos, expectativas e condicionamentos (biológicos, socioculturais, familiares ou motivacionais), iii) o *sistema linguístico*: códigos não linguísticos (grafia), linguísticos estruturais (fonologia e sintaxe) e linguísticos substantivos (léxico e semântica) e iv) o *contexto*: eixo comunicativo (contexto situacional e pessoal) e cognitivo (contextos linguísticos e cognitivos).

Os níveis de processamento que intervêm no processo da leitura, na perspetiva do leitor, são os superiores: de extração de significado, e os inferiores: de tipo perceptivo.

No nível de processamento ascendente (*bottom-up*), o leitor inicia uma trajetória linear crescente de discriminação visual, que vai desde a perceção e identificação dos grafemas à associação com o seu fonema correspondente, começando pelo

reconhecimento das sílabas, das palavras, até chegar à extração do significado global do texto (Gough, 1972). A leitura é entendida como um processo guiado pelo conhecimento explícito e pelos aspetos formais presentes no texto.

No nível de processamento descendente (*top-down*), o leitor inicia uma trajetória linear decrescente, que consiste em sobrevoar a superfície do texto à procura de indícios que vai recolhendo do seu contínuo linguístico e de acordo com as suas próprias expectativas, para depois aplicar todas as suas capacidades interpretativas. Em vez do reconhecimento exaustivo de cada palavra (como no caso do processo *bottom-up*), o leitor procede à atualização dos esquemas mentais mais adequados para inferir o significado do texto. À medida que avança na leitura, o leitor vai antecipando o seu significado global através da formulação de hipóteses (Goodman, 1968; Smith, 1973, ap. Acquaroni, 2004).

Como estes dois níveis de processamento dificilmente se observam em separado, a compreensão escrita compreende um novo modelo mais abrangente: o modelo interativo. Este novo nível de processamento da leitura concilia a teoria dos esquemas de Rumelhart (1977, ap. Acquaroni, 2004) com o carácter construtivo da memória. Segundo Acquaroni (2004), a informação é armazenada na memória a longo prazo em forma de representações que se organizam em redes, formando unidades superiores de significado que necessitam (até à consolidação do novo conhecimento) de um esquema estável onde acumular o novo *input* fornecido pelos textos. Trata-se de um esquema mais dinâmico entre texto e leitor, que se orienta pelos dados proporcionados pelo texto e pela ativação do conhecimento prévio, que possibilita a construção e reestruturação de novos esquemas de conhecimento.

Schramm (2008) defende que, num processo chamado de elaboração, a disponibilidade para os elementos de conhecimento prévio dependem dos interesses do leitor, o que o leva a considerar os textos que são providos de informação externa à sua cultura mais desafiantes do que os próprios textos da sua cultura materna.

Uma vez que o bom domínio da gramática e do léxico não são sinónimos de uma boa compreensão escrita, os problemas mais comuns encontrados na sala de aula são, entre outros, o desconhecimento ou falta de vocabulário e a dificuldade ao nível sintático e semântico.

Ao contrário do leitor nativo, que utiliza os processos ascendentes de significado (compensado pelas estratégias de inferência), o desconhecimento do significado de uma palavra faz com que o leitor de uma língua estrangeira utilize os processos

descendentes. A utilização deste tipo de processo faz com que o aluno ao decodificar palavra por palavra perca o fio condutor do texto. Se se tratar de um texto com muitas palavras novas, o aluno não consegue assimilar todo o *input* fornecido e acaba por desistir (Acquaroni, 2004).

Na sala de aula, a leitura é considerada pelos alunos como uma atividade por vezes desprovida de sentido. Frequentemente, recorre-se à leitura apenas como processo de decodificação de sinais gráficos e dos seus significados correspondentes. Quando isso acontece, os alunos sentem que estão “a ler só por ler” sem que percebam qual a utilidade das atividades de leitura. Como eu próprio constatei aquando da observação e lecionação de aulas, tal acontece porque o professor falha na abordagem que faz ao texto em questão e também porque os textos escolhidos nem sempre coincidem com o tema principal da sequência de aprendizagem¹⁸.

Para evitar que os alunos sentissem a leitura como uma atividade desprovida de sentido, uma das estratégias que promovi nas sequências de lecionação avaliativas foi a pré-leitura. Segundo Acquaroni (2004), a pré-leitura serve para despertar o interesse, motivar os alunos e desbloquear medos, receios e atitudes negativas perante a fase seguinte, a da leitura.

Para motivar e criar expetativas nos alunos, recorri a estratégias diversificadas de pré-leitura desde a antecipação do conteúdo do texto, a introdução de um texto a partir de palavras-chave, à pesquisa prévia sobre a temática do texto, conforme exemplificado nos textos “Internet: a safe or a dangerous place?”¹⁹ e “I’ve got a feeling: helping the community”²⁰.

Na fase da leitura também desenvolvi estratégias que justificassem a leitura dos textos. Para além dos habituais exercícios de verificação (verdadeiro ou falso, correção das frases falsas, completação de frases, etc.), pedi aos alunos que lessem para dar título a parágrafos, para agrupar palavras em categorias e para contrastarem o assunto de um texto com a sua própria realidade. Estes procedimentos foram desenvolvidos aquando da leitura de textos como “What can volunteering do for you?”²¹ e “El horario de las tiendas”²².

¹⁸ Os textos a utilizar na sala de aula deverão ser autênticos ou se possível (no caso de uma adaptação) tentar ao máximo captar a essência destes últimos, sempre de maneira a ir ao encontro da idade, dos interesses e dos diversos níveis de domínio da língua a adquirir (Ministério da Educação, 2001).

¹⁹ Ver anexo *Aula 3/ficha 3* da primeira sequência de aprendizagem avaliativa de Inglês.

²⁰ Ver anexo *Aula 3/ficha 4*, da segunda sequência de aprendizagem avaliativa de Inglês.

²¹ Ver anexo *Aula 1/ficha 1*, da primeira sequência de aprendizagem avaliativa de Inglês.

²² Ver anexo *Aula 3/ficha 1*, da primeira sequência de aprendizagem avaliativa de Espanhol.

As tarefas de pós-leitura permitem aos alunos refletir sobre o funcionamento da língua e que relacionem o conteúdo do texto com os seus conhecimentos, interesses e pontos de vista em atividades que, em conjunto com as outras três competências, vão desde a realização de debates, construção de representações teatrais, à escrita de outro texto baseado no vocabulário aprendido, etc. (Acquaroni, 2004). Apesar de não ter desenvolvido este tipo de atividades imediatamente a seguir às atividades de compreensão escrita, creio que as mesmas podem ter aparecido de forma implícita aquando da realização das tarefas finais. Por exemplo, a tarefa final da segunda sequência avaliativa de Espanhol não é mais do que uma reedição do primeiro texto desta sequência, subentendendo-se assim a criação de um novo texto como uma atividade de pós-leitura.

2.3.5. A gramática à luz da abordagem comunicativa

¿Gramática? Sí, gracias. Con un poquito de azúcar por favor.

Sánchez (2010, p. 74)

A frase de Sánchez permite uma reflexão sobre a relação amarga que os alunos e até mesmo os professores parecem ter com a gramática. Se na sala de aula a palavra *gramática* parece suscitar aversão e aborrecimento por parte dos alunos, já os professores parecem lutar com a questão de como ensinar gramática da melhor maneira. Mas será a gramática aborrecida para todos os alunos? E haverá uma melhor maneira de ensinar e apresentar a gramática?

Quanto ao conhecimento da gramática, Estal e Zanón (1999) destacam o conhecimento gramatical *explícito* do *implícito*. O conhecimento explícito corresponde à maneira como os alunos organizam conscientemente as regras e as estruturas do funcionamento da gramática. Apesar de serem representações abstratas sobre a língua, o conhecimento explícito permite aos alunos falarem de regras e estruturas sem dificuldade. Já o conhecimento implícito é um conhecimento subconsciente e intuitivo, que faz com que os alunos percebam o funcionamento da língua, sem por vezes o saberem explicar.

Na sala de aula, as regras gramaticais chegam até aos alunos de forma explícita, através dos manuais e das explicações do professor, e de forma implícita, através de

tarefas que permitem a formulação de hipóteses sobre a estrutura da língua (Giovannini, *et al.*, 1996b).

À semelhança do que acontece na aprendizagem da LM, o conhecimento implícito tem uma importância maior do que o conhecimento explícito. Desta feita, Estal e Zanón (*op. cit.*) procuram, para a aquisição de uma LE, um modelo que inclua os principais mecanismos da construção gramatical: o *input* linguístico (ou amostras de língua), o *intake* (parte do *input* que é selecionado pelos alunos), o ensino da gramática mediante atividades orais e escritas e os processos de atenção, análise, verificação, reestruturação e monitorização.

O ensino da gramática na aula comunicativa não deve incidir em apenas um destes dois conhecimentos para evitar que os alunos caiam no vazio de informação (pela exposição da gramática de forma implícita) e para que não se aborreçam com as regras gramaticais (pela exposição da gramática de forma explícita) (Estal y Zanón 1999). Para evitar que tal aconteça, Giovannini, *et al.* (1996b) sugere que o professor tenha o cuidado de, por um lado, não frustrar a curiosidade dos alunos e, por outro, de não adotar numa abordagem demasiado gramatical.

O contacto com a gramática na aula de LE faz com que os alunos conheçam melhor o funcionamento da sua própria língua, favorece e fomenta a capacidade de comunicação e ajuda o aluno a compreender melhor a língua-alvo. Aprender uma regra que permita ao aluno emitir uma série de frases é mais fácil do que memorizar todas essas mesmas frases (Giovannini, *et al.*, 1996b).

Dentro das várias propostas sobre o ensino da gramática à luz da abordagem comunicativa, Sánchez (2010) assinala, por um lado, a proposta radical de exclusão do ensino da gramática de forma explícita e, por outro, a proposta que considera a gramática não como um fim mas um meio para atingir a competência comunicativa.

A competência comunicativa é uma macrocompetência da qual fazem parte várias subcompetências, entre as quais, a subcompetência gramatical. A competência gramatical é definida no QECR (Conselho da Europa, 2001) como:

o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar [...] assim como a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento das frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução) (p. 161).

A exposição da gramática de forma explícita é defendida por Sánchez (2010) que se opõe ao ensino de LE à semelhança do ensino da LM, já que os processos de

aquisição são diferentes. Um aluno nativo não necessita de uma explicação formal para perceber se certas expressões são gramaticais ou não. Contudo, a abordagem explícita da gramática permitirá ao aluno de LE interiorizar as normas e converter esse conhecimento explícito em conhecimento implícito.

Segundo Alonso (2012), o conhecimento das regras gramaticais da LM faz com que alguns alunos necessitem de uma explicação gramatical explícita quando aprendem uma nova língua. Para estes alunos que aprendem de forma dedutiva e sequencial, a gramática torna exequível a aprendizagem de uma LE e a sua ausência de regras gramaticais pode originar ansiedade nos mesmos. O autor defende que a gramática pode ser trabalhada na sala de aula quer de forma *implícita*, quando o foco é a atividade em si e a sua compreensão e significado, quer *explícita*: quando se concentra a atenção a um determinado conteúdo gramatical e às suas características formais.

Na minha opinião, o ensino da gramática na sala de aula depende, em larga medida, dos alunos com que trabalhamos. A PPS fez-me perceber que devo adaptar o ensino da gramática bem como de outros conteúdos ao público-alvo. Estar consciente da heterogeneidade dos alunos permitiu-me refletir sobre o tipo de abordagem a adotar, uma vez que não existe um método único de ensino. Não se espera que a turma se adapte ao método de ensino mas que o professor encontre o método adequado aos alunos. O aluno, na sua individualidade, corresponde a uma maneira de pensar e de agir e tem necessidades específicas distintas das dos outros elementos do grupo.

Com base nas turmas que me foram atribuídas durante o estágio, pude refletir sobre quais os métodos a utilizar e sobre como adaptá-los às necessidades específicas destes alunos. Adotei, por um lado, uma abordagem implícita com o 7º B, por se tratar de uma turma de nível de iniciação e, por outro lado, uma abordagem explícita com o 9º D, não só por se encontrarem num nível de aprendizagem mais avançado mas também por manifestarem interesse pelas explicações gramaticais e pelo funcionamento da língua. Para os alunos do 9º D, a gramática transformava-se numa espécie de matemática das línguas, em que os exercícios e as dúvidas gramaticais ganhavam contornos de problemas matemáticos que aguardavam uma resolução.

Na segunda sessão da segunda sequência de aprendizagem avaliativa de Espanhol, pretendi realizar uma abordagem implícita ao conteúdo gramatical do *imperativo*, motivada pelo conteúdo funcional de *dar indicações*. Mais do que discorrer sobre o conhecimento científico do modo verbal (abordagem explícita), o objetivo desta

aula era fazer com que os alunos comparassem e contrastassem o imperativo na sua língua materna e na língua estrangeira.

Comecei por apresentar *input* linguístico sobre como dar indicações. As amostras de língua serviram para, de maneira implícita, introduzir o imperativo e permitir aos alunos criar o seu próprio entendimento relativamente a este modo verbal. Encorajei os alunos a formularem perguntas e respostas, ao mesmo tempo que refletiam sobre o funcionamento da língua estabeleciam comparações entre a LE e a LM.

No entanto, uma vez que adotei uma abordagem tradicional baseada em regras gramaticais, depressa começaram a surgir problemas. A descrição gramatical explícita nas fichas distribuídas aos alunos afastava-se dos propósitos do ensino comunicativo. Uma forma de minimizar este problema passaria por ter evitado utilizar o termo metalinguístico *imperativo*, referindo-me apenas a *como dar indicações* para chegar a um lugar. A reflexão após a leção da aula levou-me a compreender que, nesta fase, tinha sido contraproducente expor os alunos à esquematização dos vários usos do *imperativo*. Consequência disso foi a confusão generalizada que condicionou o objetivo inicial: o de *dar indicações*. Percebi então que o sucesso de uma sequência de ensino depende da coesão entre o tema e os objetivos a atingir, sejam eles gramaticais, funcionais ou socioculturais.

2.3.6. Vocabulário

*Comprender una palabra no es sólo un proceso mental consistente en la captación de su significado o conocer su estructura; consiste también, en saber cómo usarla.*²³

Gómez Molina (2004, p. 493).

O princípio teórico do ensino do vocabulário na sala de aula parte da ideia de que “no hay un único tipo de memoria y la organización que cada uno hace para el almacenamiento del vocabulario es distinta”²⁴ (Giovannini, *et al.*, 1996b, p. 49).

Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001), “a competência lexical consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (p. 159). Os elementos lexicais incluem expressões

²³ “Compreender uma palavra não é só um processo mental que consiste na captação do seu significado ou no conhecimento da sua estrutura; consiste, também, em saber utilizá-la”.

²⁴ “Não existe um único tipo de memória e a organização que cada um faz para o armazenamento do vocabulário é distinta”.

fixas, feitas e idiomáticas, estruturas fixas e combinatórias fixas e palavras isoladas. Os elementos gramaticais pertencem às classes fechadas de palavras, isto é, artigos, demonstrativos, pronomes pessoais, possessivos, preposições, etc. Por sua vez, a competência semântica envolve a consciência e o controle que o aprendente possui sobre a organização do significado.

De acordo com Gómez Molina (2004), a junção da competência lexical com a competência semântica resulta na competência léxico-semântica, dado que

la actividad que realiza en alumno en la clase de ELE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino a señalar las variantes significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en las combinaciones frecuentes, etc., es decir, a comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que, como usuarios, se ven envueltos²⁵ (p. 491).

O autor acrescenta que o léxico, a morfologia e a sintaxe são concebidos como componentes interrelacionados, possibilitando integrar no ensino do vocabulário atividades relacionadas com a estrutura das palavras, com as relações paradigmáticas e sintagmáticas e com o valor discursivo que implica o conteúdo que se comunica.

A apresentação do vocabulário, na ótica de Alonso (2012), pode ser realizada através de (i) imagens e desenhos, (ii) objetos reais, (iii) exemplos curtos e claros para exemplificar palavras que não existem noutra língua (como os casos de *cursi* e *chulo* na língua espanhola), (iv) tradução; (v) definições, (vi) mímica, (vii) sinónimos e antónimos e (viii) palavras derivadas (por exemplo: *feliz* > *felicidade*). Num nível inicial, espera-se que os alunos retenham o significado, a ortografia e a pronúncia das palavras, para depois lhes acrescentarem outras conotações e significados. Ou seja, o vocabulário deve ser ensinado de forma acumulativa.

O professor deve assegurar-se de que os textos trabalhados em aula oferecem oportunidades para reencontrar o léxico adquirido ao longo do ano letivo, com a finalidade de ajudar à sua fixação e à ampliação das redes associativas (Estaire, 2007). O objetivo é ativar esquemas de conhecimento prévio e criar a necessidade para que o aluno queira aprender essas mesmas palavras.

Para uma apresentação adequada do vocabulário, o professor deve (i) analisar a necessidade de utilizar palavras novas, (ii) questionar-se quanto às palavras mais úteis para os alunos, (iii) estabelecer uma lista de prioridade e frequência de uso, (iv) ir ao

²⁵ "a atividade que o aluno realiza nas aulas de ELE não deve limitar-se a acumular unidades lexicais mas sim a assinalar as variantes significativas de cada uma delas, a usá-las em diferentes registos, a estabelecer associações entre as mesmas, a aplicá-las em combinações frequentes, etc., isto é, compreender e gerar mensagens em todas as situações comunicativas nas quais, como utilizadores, se vêm envolvidos".

encontro dos interesses dos alunos e (v) ser criterioso quanto à escolha de unidades lexicais semelhantes (Giovannini 1996b; Alonso 2012).

O ensino do vocabulário nunca deve ser realizado de forma isolada, através de listas de vocabulário, mas integrado nas amostras de língua. Uma alternativa às listas de vocabulário verticais são os mapas conceituais, cuja visualização ajuda a reter a informação e promove uma aprendizagem autónoma.

A aquisição do vocabulário na sala de aula pode ser auxiliada pela combinação de vários tipos de memória, pelo que será importante oferecer aos alunos o maior número possível de estímulos: (i) *memória visual*, que permite ver a palavra escrita ou associar esta ao objeto que a representa, (ii) *memória auditiva*, ou seja, a leitura em voz alta, a audição de canções, a repetição das palavras ouvidas e a pronúncia, (iii) *memória tátil*, que envolve a utilização de objetos reais e a sua descrição segundo o toque e (iv) *memória cinestésica*, que envolve atividades de mímica e a escrita de palavras juntamente com a sua visualização (Moreno 2011; Alonso 2012).

A aprendizagem de uma palavra passa pelas etapas da compreensão ou interpretação, da utilização, da retenção (memória a curto prazo) e da fixação (memória a longo prazo) (Gómez Molina, 2004). Acerca da aprendizagem do léxico, Estaire (2007) afirma que este se trata de um processo construtivo que

se desarrolla de forma progresiva y gradual que se consolida con el tiempo. Es un proceso que pasa de una fase receptiva a una productiva que implica la ampliación de diferentes aspectos asociados a las unidades léxicas tratadas, su fijación en la memoria a largo y almacenamiento de manera que estén disponibles para ser recuperadas durante la comprensión del input (conocimiento receptivo) o la producción de output (conocimiento productivo) (p. 1).²⁶

A primeira sessão da primeira sequência avaliativa de Espanhol envolveu a apresentação, mediante o uso de imagens, do vocabulário da roupa, conteúdo novo para estes alunos. Considero que o número excessivo de palavras novas, cujo objetivo era dotar os alunos de vocabulário para a tarefa final, acabou por condicionar o objetivo da sessão, uma vez que o critério da quantidade se sobrepôs ao critério da necessidade. Em vez de limitar-me a ensinar as palavras necessárias e úteis para a tarefa final, pretendi que os alunos aprendessem o máximo de palavras novas.

²⁶ “se desenvolve de forma progressiva e gradual e que se consolida com o tempo. É um processo que passa de uma fase recetiva a uma produtiva, que implica a ampliação de diferentes aspetos associados às unidade lexicais tratadas, a sua fixação na memória a longo prazo e armazenamento de maneira a que estejam disponíveis para serem recuperadas durante a compreensão do *input* (conhecimento recetivo) ou na produção do *output* (conhecimento produtivo)”.

Outro dos procedimentos errados foi o de isolar o conteúdo lexical da roupa numa só aula. Desta forma, o vocabulário não foi ensinado de forma acumulativa e também não criei espaço na memória dos alunos para a retenção e fixação de palavras novas. Na realidade, creio que a tarefa final programada para esta aula seria a atividade mais indicada como tarefa final da sequência. Dessa forma, os alunos teriam tido mais tempo para a apresentação, consolidação e mobilização do vocabulário novo.

2.3.7. O ensino da cultura

La lengua se convierte en un instrumento estéril desde el momento en que se desvincula de la cultura.

Giovannini, *et al.* (1996b, p. 35)

A nova era tecnológica facilita o acesso a outras línguas e culturas, num mundo cada vez mais desprovido de fronteiras. Ao apercebermo-nos do mundo como uma aldeia global, a nossa curiosidade —primeiro passo para a aceitação do *estranho*, do *alheio*, do *outro*— e o nosso interesse por outras culturas torna-nos mais multiculturais. Um dos futuros objetivos do ensino, afirma Barrocas (2008), passa

por tornar o presente multicultural num presente transcultural ou intercultural, isto é, contribuir para que a coexistência de cidadãos de origens culturais seja profícua, rica em interações que traduzam uma eficácia comunicativa (p. 10).

As interações com o *outro* e com a sua realidade cultural são imprescindíveis para relativizar o que se pensava inquestionável: as verdades inalteráveis que aprendemos na nossa tradição cultural tornam-se simples opções possíveis entre a multiplicidade (Ibáñez, 2013).

Em Giovannini *et al.* (1996b), a cultura é-nos apresentada como um saber que se desenvolve em três âmbitos: *saber o quê* (conhecimentos políticos, religiosos, história, geografia, etc.), *saber sobre* (factos, acontecimentos e preocupações de uma sociedade) e *saber como* (saber como fala e como atua essa sociedade).

Segundo Miquel (2004), do mesmo modo que os falantes não conhecem toda a língua também não conhecem toda a cultura, só a representam: por estar imerso na sua própria cultura, cada indivíduo tende a postular e a normalizar os seus próprios comportamentos, com a tendência de tornar anómalo todos os comportamentos que não lhe pertencem.

A aprendizagem de uma LE permite ao aluno contrastar a sua cultura com a cultura da LE. Ao entrar em contacto com uma nova cultura, o aluno está a tomar consciência da sua própria cultura. Enquanto indivíduo que interage com outras pessoas, outras sociedades, outros modos de ser, de estar e de pensar, o aluno *multicultural* tende a refletir mais sobre si próprio.

O conhecimento de uma língua estrangeira é valorizado não como um fim em si mas como um meio de acesso a outras culturas (Beacco, 2000). Se for desvinculada da cultura, a língua ensinada na sala de aula converte-se numa ferramenta técnica assinalada por uma série de símbolos vazios de significado (Giovanni *et al.*, 1996b).

Nos métodos tradicionais do ensino de LE, a cultura aparecia com a simples função de ilustração, numa sucessão de estereótipos da cultura-alvo. A aproximação à cultura era desligada dos reais interesses e necessidades dos alunos, com o objetivo sempre fixado na aprendizagem da língua (Miquel, 2004).

Nas novas metodologias das LE, a cultura deixou de ser informativa para ser formativa, cujo propósito é o desenvolvimento da competência intercultural (Areizaga 2001).

Relativamente à competência intercultural, o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 150) afirma que

o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre o *mundo de onde se vem* e o *mundo da comunidade-alvo* produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto” (p. 150).

A cultura não é apenas entendida como uma série de produtos legitimados e sancionados por uma sociedade, mas como uma visão do mundo adquirida em conjunto com a língua, que determina as crenças e os comportamentos linguísticos e não linguísticos dos falantes (Miquel, 2004).

Na qualidade de professor em formação, considero a competência sociocultural uma das competências mais difíceis de desenvolver. Primeiro, porque a cultura não se aprende só através da teoria e segundo, porque no caso do Inglês e do Espanhol, ambas as línguas não estão exclusivamente ligadas à cultura de um único país. Nem sempre a formação de professores possibilita aprender a língua e a cultura *in loco* e, se tal fosse possível, não seria uma escolha fácil devido à presença de ambas as línguas em vários

países e culturas do mundo. Porque ensinar Inglês e Espanhol não é limitar o ensino das duas línguas à cultura britânica e espanhola, mas sim considerar todas as culturas e países onde estas duas línguas influenciam o modo de viver e de pensar dos seus habitantes²⁷.

De maneira a reduzir esta complexidade, procurei sempre informar-me sobre os conteúdos socioculturais que iriam ser abordados, considerando invariavelmente o contraste entre a realidade dos alunos e a realidade apresentada nas sequências letivas.

A leitura do texto “El horario de las tiendas”²⁸ permitiu que os alunos contrastassem a realidade da cultura em que estavam imersos²⁹ com a realidade espanhola. A atividade de pré-leitura serviu para ativar o conhecimento prévio relativamente à cultura portuguesa, enquanto a tarefa de leitura possibilitou o contraste entre as duas culturas. Mais importante do que saber o horário comercial das lojas em Espanha, com a leitura deste texto foi que os alunos partissem da sua experiência e se mostrassem recetivos à cultura-alvo, comparando e contrastando os hábitos das duas culturas. A aprendizagem da cultura na sala de aula potencia o pensamento e a expressão do aluno, uma vez que permite que este emita opiniões sobre a sua cultura e a cultura do *outro*.

2.3.5. A música na sala de aula

Como afirma Cullen (1999), produzem-se dois processos de descodificação quando um aluno ouve uma canção na sala de aula: um processo que transforma os sons em palavras que formam frases com sentido e outro processo que leva o aluno a compreender o sentido metafórico ou real da canção.

Os motivos que levam o professor a utilizar a música na sala de aula são diversos, pois: (i) favorece a habilidade da compreensão auditiva melhorando assim a concentração e a atenção, (ii) enriquece o vocabulário existente, (iii) motiva e desinibe os alunos criando um ambiente mais descontraído na sala de aula, (iv) põe os alunos em contacto com determinados elementos culturais e, por último, (v) permite trabalhar com materiais reais, pois os textos utilizados são na sua maioria escritos *por* nativos e *para*

²⁷ Devido às políticas linguísticas de certos países, evitei o termo “língua oficial”, dando o exemplo dos Estados Unidos da América, cuja cultura tem uma grande base anglo-saxónica mas na qual o Inglês não é língua oficial.

²⁸ Ver anexo *Aula 3/ficha 1* da primeira sequência avaliativa de Espanhol.

²⁹ Devido às distintas proveniências dos alunos do 7º B, optei por não utilizar o termo “cultura materna”.

nativos (González e González, 1990; Calatrava, 2008). Estes textos reproduzem frequentemente elementos do cotidiano, servindo-se de uma linguagem simples e informal. São ainda textos breves com estruturas simples, que descrevem temas concretos da vida, expressam emoções e reações individuais e fazem com que os alunos se identifiquem com o próprio conteúdo das canções (Dalis, 2008).

As atividades a desenvolver com uma canção baseam-se, segundo a proposta de González e González (1990), em três momentos chave: *ouvir, ler e cantar*.

Ouvir: a forma de ouvir a canção será diferente de acordo com a finalidade da mesma. Nesta fase, há que ter em conta o nível de dificuldade da letra, pois se esta for de difícil compreensão, o professor deverá ajudar, proporcionando pistas aos alunos;

Ler: enquanto texto escrito, a letra de uma canção abre um número infinito de atividades, uma vez que oferece vantagens em relação a outros tipos de texto: a estrutura é em verso e a maioria das vezes em rima, a repetição de estruturas sintáticas com variantes lexicais permite a revisão de diversos aspetos gramaticais e, por último, as letras são textos abertos que possibilitam variadas atividades de pós audição (*e.g.* ler uma entrevista sobre o intérprete em questão, escrever uma crítica para uma revista musical ou até mesmo elaborar um debate baseado no tema da canção);

Cantar: este momento chave permite memorizar cadeias de palavras sem grande esforço e ajuda a desenvolver a velocidade de compreensão e a distinguir a correta entoação e acentuação das frases.

De acordo com López (2005) e Dalis (2008), as canções são mais fáceis de recordar do que os textos escritos, estimulando assim a memória. Enquanto um aluno pode demorar algum tempo a decorar um diálogo, já a estrutura melódica de um refrão de uma canção pode perdurar na cabeça de um estudante por tempo indeterminado. A audição de canções na sala de aula não está única e exclusivamente ligada à compreensão auditiva, uma vez que o aluno pode *ler* o texto da canção, *ouvir* e *falar* sobre as instruções recebidas e *escrever* a sua opinião.

2.3.5.1. *A música numa perspectiva recetiva:*

***With my own two hands* (Ben Harper e Jack Johnson)**

With my own two hands integrou a primeira aula da segunda sequência de aprendizagem avaliativa de Inglês³⁰ e consistiu numa atividade de compreensão auditiva cuja finalidade envolvia preencher os espaços com as palavras-chave da canção. A canção foi escolhida de acordo com o tema proposto pela professora cooperante para esta sequência de aprendizagem: o *voluntariado*. Permitiu ainda introduzir um dos conteúdos gramaticais estabelecidos para esta aula: o verbo modal *Can*. De acordo com González e González (1990), uma canção pode ser utilizada em qualquer etapa de uma sequência de aprendizagem, servindo por exemplo para a apresentação de *input* linguístico, para a exposição ou revisão de estruturas ou de vocabulário, como ponto de partida para atividades de outro tipo e para o desenvolvimento das quatro competências da linguagem.

Como tarefa de pré-audição —cujo objetivo era a reflexão sobre o tema do voluntariado—, os alunos completaram a frase: “In my opinion, volunteering is important because I could...”³¹, introduzindo o modal *Could*. A tarefa de pré-audição permitiu contrastar o *querer* (*Could*) com a vontade de *poder* (*Can*) expresso na canção. No final da atividade de audição, promovi a oralidade dos alunos, pedindo-lhes que contrastassem as suas ideias expressas na atividade anterior, com as ideias do autor da letra da canção. A canção originou outra atividade, desta vez de expressão escrita: inspirados pelo conteúdo da letra que tinham acabado de ouvir, foi pedido que os alunos criassem frases que expressassem o que seriam capazes de fazer para mudar o mundo e ajudar os outros.

2.3.5.2. *A música numa perspectiva produtiva:*

***Creation of a song inspired on volunteering* (tarefa final)**

Esta tarefa final fez parte da segunda sequência de aprendizagem avaliativa de Inglês, cujo tema principal era o *voluntariado*. A escolha da tarefa final foi extremamente influenciada por um dos interesses comuns da turma, a música.

No início da aula, e como tarefa de *warmup*, foram projetadas fotografias de

³⁰ Ver anexo *Aula 1/ Ficha 2* da segunda sequência avaliativa de aprendizagem de Inglês.

³¹ Ver atividade 4 do anexo *Aula 1/ Ficha 1* da segunda sequência avaliativa de aprendizagem de Inglês.

celebridades diretamente relacionadas com o mundo do voluntariado, sendo que a última fotografia a ser apresentada foi a do grupo musical *The Black Eyed Peas*³², grupo que foi o fio condutor entre as atividades que compunham a aula.

O texto da atividade de compreensão escrita seguinte serviu para introduzir e reciclar vocabulário e para fornecer *input* linguístico no âmbito do voluntariado. A referência aos *The Black Eyed Peas* no texto constituiu um fator motivacional ao mesmo tempo que conferiu unidade à sequência de atividades. Este texto criou ainda o contexto para a tarefa final, pois após as atividades de compreensão, foi pedido aos alunos que se imaginassem na escola de artes descrita no texto. A tarefa final foi então apresentada aos alunos: enquanto alunos de uma escola de artes e tendo como professor um *The Black Eyed Peas*, teriam de escrever a letra de uma canção que espelhasse o espírito do voluntariado.

A realização da tarefa final não se limitou à criação de uma letra mas sim à criação de uma canção. Ou seja, como a criação de uma canção pressupõe a redação de uma letra (conteúdo) e a composição de uma música (forma), os alunos foram desafiados a compor uma música para acompanhar a letra. Para que a composição da música fosse possível, na aula anterior, tinha pedido aos alunos que sabiam tocar guitarra para trazerem o instrumento para esta aula. Como o trabalho da tarefa final era de escrita e de composição musical colaborativa, tudo o que precisava era de assegurar um guitarrista para cada um dos grupos de trabalho. Para que tal fosse exequível, foi importante a conversa que tive com professora cooperante e com o professor da disciplina de Educação Musical, antes da elaboração desta sequência de aprendizagem, os quais me asseguraram que um terço da turma sabia tocar o instrumento.

Durante a aula, esclareci dúvidas sobre a tarefa, forneci apoio linguístico e sobre o tema do voluntariado, ajudei os alunos na composição dos acordes e sugeri melodias para acompanhar a letra da música. O conhecimento prévio das habilidades de alguns alunos da turma e a minha formação adicional na área da Música deram-me a possibilidade de arriscar e assim criar uma atividade que saiu fora da rotina das atividades convencionais.

³² A escolha dos elementos que compõem uma sequência de aprendizagem deve ser baseada na atualidade, de forma a motivar os alunos e a captar a sua atenção.

3. Reflexão da Prática Docente

Como Paulo Freire dizia, temos que nos lembrar que toda ação educativa deve ser feita no sentido de levar o homem a refletir sobre seu papel no mundo e assim, ser capaz de mudar este mundo e a si próprio.

Ferreira (2003, p. 8)

O presente capítulo reserva-se à descrição dos fatores que influenciaram a minha decisão de frequentar o MEL, que contribuíram para as escolhas metodológicas durante a PPS e ainda a uma breve reflexão sobre a profissão docente.

Antes da frequência do MEL, a visão que detinha sobre o ensino estava moldada pela minha experiência enquanto aluno e enquanto professor. Por um lado, a minha passagem pelo ensino público como professor permitiu-me, durante o mestrado, espelhar crenças³³ relativas à educação. Por outro lado, foi o meu papel de aluno que determinou algumas das minhas decisões e atitudes durante a prática da PPS. Enquanto aluno do ensino básico, secundário e superior português e aluno de música, seria inevitável que os meus vinte e quatro anos de *carreira discente* não influenciassem a minha conduta de professor.

Nos vários anos que passei pelo ensino, ser aluno permitiu-me (até à finalização do MEL) o contacto com diferentes metodologias de ensino, praticadas por diferentes *estilos* de professor. Nos dois anos que lecionei a disciplina de Espanhol no ensino público português, embora estivesse um pouco hesitante face à metodologia a praticar, sabia que *estilo* de professor queria adotar.

Enquanto professor de línguas estrangeiras com habilitação própria, a experiência obtida pelos dois de anos de leção da disciplina de Espanhol foi decisiva para a minha entrada no MEL.

A minha formação ao nível da licenciatura não contemplava disciplinas de carácter pedagógico e, por esse motivo, sentia que a minha formação estava incompleta. Sentia necessidade de aperfeiçoar aspetos básicos do ensino, como a gestão da sala de aula ou a planificação de unidades didáticas.

³³Segundo Pajares (1992), as crenças do professor influenciam o seu julgamento e as suas perceções, afetando o seu comportamento na sala de aula, desde a maneira de trabalhar os conteúdos à maneira de como avalia os alunos.

Decidi arriscar e investir na minha formação. Contudo, a experiência fez com que enraizasse convicções que levei comigo para a PPS: são os alunos que *moldam* a figura do professor, ou seja, o estilo de ensino e até mesmo o método de trabalho do professor mudam em função dos alunos que tem à sua frente. Percebi que o que resulta com um grupo de alunos pode não resultar com outro e que, dentro do mesmo grupo, o que resulta com um aluno pode não resultar com outro. Esta convicção possibilitou-me planificar e adaptar atividades de acordo com as necessidades e estilos de aprendizagem das duas turmas que lecionei durante o estágio.

No início do da PPS, apesar de motivado pela formação teórica obtida no primeiro ano do MEL, sentia-me limitado, preso às minhas convicções que resultavam, em parte, da minha breve experiência como professor do ensino público. Hoje, encaro as dificuldades que surgiram durante a PPS como passos importantes para o meu crescimento enquanto futuro professor profissionalizado. Graças a elas, refleti, amadureci, e deixei de encarar as *dificuldades* como *problemas*, passando a encará-las como *desafios*.

O primeiro *desafio* com que me deparei foi relativo à metodologia utilizada no âmbito da prática pedagógica: o ensino por tarefas. Enquanto aluno, nunca trabalhei segundo este método. E quando lecionei a disciplina de Espanhol nunca tive contacto com esta metodologia, nem durante a partilha de experiência com colegas. Apesar das primeiras planificações não terem sido tão rigorosas quanto ao método em questão, ao longo da PPS fui desenvolvendo e aprimorando o meu entendimento sobre o ensino por tarefas. Isto porque compreendi o ensino por tarefas como um método *inovador* e *reanimador* (para mim e) para os alunos. O ensino por tarefas primou pela diferença e pelo carácter renovador face aos métodos tradicionais, uma vez que se aproxima dos interesses dos alunos, se centra no significado e se baseia na espontaneidade dos processos de comunicação da vida real.

Relativamente à *performance* em sala de aula, logo no início da PPS e durante a observação de aulas, tive a hipótese de refletir sobre a atuação das minhas colegas de estágio, levando-me depois a refletir sobre a minha atuação enquanto professor de LE. Percebi que, apesar do interesse revelado no desenvolvimento da autonomia do aluno, continuava a basear as minhas aulas numa *performance* em que o tempo de fala era totalmente reservado à figura do professor. O padrão de interação era essencialmente unidirecional (*professor-aluno*), relegando os padrões mais interativos para atividades

que envolvessem o trabalho em grupo. Decidi então dar mais destaque ao papel do aluno.

Quanto à minha percepção do papel do aluno na sala de aula, o MEL tornou-me mais atento às suas necessidades e singularidades. Percebi que cada aluno pode revelar-se um ser específico com necessidades diversas, num mundo tão vasto como é a sala de aula. Após do estágio, incentivo agora os meus alunos a participarem de uma maneira mais crítica e reflexiva, através de um clima de respeito mútuo que lhes permite manifestar pontos de vista; incentivo-os a serem mais conscientes das suas qualidades e fraquezas e fomento a autonomia e o trabalho colaborativo.

De maneira a preparar os alunos para a apreensão do conhecimento, hoje dou ainda mais importância às instruções e à apresentação de materiais adequados e motivadores. Arrisco na programação de tarefas inovadoras e preparo atividades significativas, adequadas à faixa etária e ao nível de aprendizagem dos alunos.

Aprendi a respeitar ainda mais aqueles que são os grandes responsáveis protagonista no processo educativo: *os alunos*. Hoje partilho a ideia que

el papel más socialmente apropiado del aula es dar a los alumnos la oportunidad de compartir públicamente y de modo interpersonal los diferentes contenidos de aprendizaje de una lengua y los problemas de esos contenidos, y rebelar los medios y estrategias más efectivos para solucionar esos problemas³⁴. (Anaya e Martín Peris, 2006, p. 4).

O estágio permitiu-me contrastar a *escola ideal* da teoria com o *mundo real* do ensino público.

Destaco também os encontros *pós-observação* (reflexão sobre a ação), entre estagiário e professoras orientadoras e cooperantes. Estes encontros consistiam em refletir sobre o que aconteceu durante a lecionação de aulas e porquê; explicar o que tinha sucedido segundo a teoria; o que tinha aprendido; o que poderia aproveitar dessa aula para futuras lecionações; se o que tinha planeado tinha resultado com aquele grupo de alunos, etc. Diferente da reflexão enquanto experiência individual (reflexão sobre a reflexão na ação), estas reuniões de *feedback* revelaram-se autênticas sessões de reflexão colaborativa, onde foram trocadas ideias, opiniões, onde se realizaram chuvas de ideias sobre como aperfeiçoar a *performance* na sala de aula, como melhorar e adequar os materiais às turmas em questão, etc. De acordo com Ludke (2005), a

³⁴ “O papel mais socialmente apropriado da sala de aula é dar aos alunos a oportunidade de partilhar publicamente e de modo interpessoal os diferentes conteúdos de aprendizagem de uma língua e os problemas desses conteúdos, e revelar os meios e estratégias mais eficientes para solucionar esses problemas”.

reflexão não é sinónimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento, sem necessariamente, ser um pesquisador.

Considero que o estágio fez de mim um professor mais compreensivo e mais acessível às críticas e opiniões das professoras orientadoras, professoras cooperantes, colegas de estágio e até mesmo dos próprios alunos. A observação das aulas realizadas pelas professoras cooperantes e pelas colegas de estágio tornou-me num observador mais atento e mais crítico, refletindo-se nas escolhas que efetuei durante a planificação e lecionação das sequências de aprendizagem formativas e avaliativas.

Considero que o MEL foi a maior aposta na minha formação enquanto professor de línguas estrangeiras. Hoje sinto-me mais conhecedor de métodos e estratégias pedagógicas, mais capacitado para a prática letiva. Contudo, não posso dar a minha formação por terminada. De maneira a encarar as constantes mudanças no ensino e na sociedade, estou consciente que esta nova caminhada deve ser sempre apoiada por uma formação contínua. Se a sociedade muda, como professor também mudo com a sociedade, mas sem nunca deixar de ser aluno.

No final, ser professor é conhecer o mundo que nos rodeia.

É conhecermo-nos a nós próprios.

Bibliografia

- AA. VV. (2007), *Club Prisma, método de español para jóvenes: A1 Nivel inicial. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- AA. VV. (2007), *Projecto Curricular de Escola 2007/2008-2008/2009*. Disponível em: www.avalmancil.pt/drupal/ProjectoCurricularDeEscola
- AA. VV. (2009), *Projecto educativo do Agrupamento Vertical de Almancil 2009-2013*. Disponível em: www.avalmancil.pt/drupal/ProjectoEducativo
- ACQUARONI, R. (2004), “La comprensión lectora”. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, (pp. 943-964). Madrid: SGEL.
- ALONSO, E.; CASTRILLEJO, V.; ORTA, A. (2012), *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, E.; CASTRILLEJO, V.; ORTA, A. (2012b), *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Los protagonistas y la preparación de clase*. Madrid: Edelsa.
- ALLWRIGHT, R. L. (1984), *The importance of interaction in Classroom Language Learning*. Applied Linguistics, 5/2, 156-171.
- ANAYA, V.; MARTÍN PERIS, E. (2006), *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia*. Revista redELE, nº 6 (pp. 1-10) Madrid. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_03Anaya.pdf?documentId=0901e72b80df9ef0
- AREIZAGA, E. (2001), *Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo*. Em *Revista de Psicodidáctica*, nº 11-12, (pp.157- 170). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501205>
- BARALO, M. (2000), *el desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. Em *Carabela*, 47 (pp. 5-36). Madrid: SGEL.
- BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A. (2007), *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROCAS, A. P. B. G. (2008), *Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no Ensino Secundário através do texto literário em inglês*. Disponível em <http://unl-pt.academia.edu/AnaBarrocas>
- BEACCO, J. C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette Livre.
- BELLO, P. et al (1990), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias e recursos básicos*. Madrid: Santillana.

- CANDLIN**, C. N. (1987), *Towards task-based language learning*. Em C. Candlin e D. Murphy (Eds.). *Lancaster Practical Papers in English Language Education*. Vol. 7. *Language Learning Tasks* Englewood Cliffs, (pp. 5-22), NJ: Prentice Hall.
- CALATRAVA**, M. C. R. (2008), *La enseñanza de idiomas a través de la música*. Revista Digital “Innovación y Experiencias Educativas”. Disponível em: www.csi-csif.es/andalucia/modules
- CASSANY**, D. (1998), *Los procesos de escrita en el aula de E/LE*. Em *Carabela*, 46 (pp. 5-22). Madrid: SGEL.
- CASSANY**, D. (2004), “La expresión escrita”. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, (pp. 917-942). Madrid: SGEL.
- CASTRO**, V. F.; **MARÍN** F.; **MORALES**, R.; **ROSA**, S. (2003), *Nuevo Ven 1*. Madrid: Edelsea.
- CHOMSKY**, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CONSELHO DA EUROPA** (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. Rosário e N. Soares, Trad.). Porto: Edições Asa.
- CORPAS**, J.; **GARMENDIA**, A.; **SORIANO**, C. (2005), *Aula Internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- CULLEN**, B. (1999), *Song dictation*. Em *The Internet TESL Journal*, vol. 5, nº 11. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-SongDictation.html>
- DALIS**, F. (2008), *El uso de la música en la enseñanza del Español en Noruega: resultados de una tesis de maestría*. Em ANPE II Congreso Nacional: *Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle>
- ELLIS**, R. (1997), *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ESTAIRE**, S. (s.d.) (2007), *Tareas para ampliar el léxico y ampliar sus redes asociativas*. Em *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera* (Múnich, 2006-2007). Disponível em: www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/4SEstaire.pdf
- ESTAIRE**, S. (2009), *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.
- ESTAL**, M. G.; **ZANÓN**, J. (1999), “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español”. Em J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp.73-99). Madrid: Editorial Edinumen.

- FERREIRA, J. C. F.** (2003), *Reflexões sobre ser professor: a construção de um professor intelectual*. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação da Universidade da Beira Interior (pp-1-8). Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>
- FIRTH, J. R.** (1957), *Papers in Linguistics: 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R.** (1980), “A cognitive process. Theory of writing”. Em *College Composition and Communication*, vol. 32 (pp. 365-387).
- GIL-TORESANO, M.** (2004), “La comprensión auditiva”. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, (pp. 899-915). Madrid: SGEL.
- GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ, M.; SIMÓN, T.** (1996a), *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ, M.; SIMÓN, T.** (1996b), *Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ MOLINA, J. R.** (2004), “La subcompetencia léxico-semántica”. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, (pp-491-531). Madrid: SGEL.
- GONÇALVES, M. E.; TORRES, A.** (2008), *New getting on 9 –Nível 5-Livro do Professor*. Porto: Areal Editores.
- GONZÁLEZ, M. L. C. ; GONZÁLEZ, J. C.** (1990), *De cómo usar canciones en el aula*, ASELE Actas II. Disponível em: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf
- GOODMAN, K.** (1968), *The Psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.
- GOUGH, P. B.** (1972), “One second of Reading”. Em J. F. Kavanagh e J.G. Martingley (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge: The MIT Press.
- GUASCH, O.** (1995), *Els processos d’escriptura en segones llengües*. Em *Articles nº 5* (pp. 13-21).
- HYMES, D.** (1972), “On communicative competence”. Em J.B. Pride e J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-93). Harmondsworth: Penguin.
- IBÁÑEZ, J. M. G.** (2013), *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2. Un proyecto de centro cultural*. Revista redELE. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual.html>

- LEGUTKE, M.; THOMAS. H.** (1991), *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- LONG, M.**, (1985), “A role for instruction in second language acquisition: task-based language training”. Em K. Hyltenstam e M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Londres: Multilingual Matters.
- LÓPEZ, B. R.** (2005), *Las canciones en la clase de Español como lengua extranjera*. Asele, Actas XVI. Disponível em: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf
- LUDKE, M.** (2005), *Pesquisa e formação docente*. Em *Cadernos de pesquisa*, vol. 35, nº 125. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200002&lng=pt&nrm=iso
- MARTÍN PERIS, E.** (1991). *La didáctica de la comprensión auditiva*. Em *Cable*, 8, (pp.16-26).
- MARTÍN PERIS, E.** (1999), “Libros de texto y tareas”. Em J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp.25-52). Madrid: Editorial Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E.** (2004), “La subcompetencia lingüística o gramatical”. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, (pp. 467-489). Madrid: SGEL.
- MAYOR, J.** (2000), *Estrategias de comprensión lectora*. Em *Carabela*, 48 (pp. 5-23). Madrid: SGEL.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1995), *Programa e Organização Curricular de Inglês. Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Disponível em: www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Programas/programa_ingles03.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (1997), *Programa e Organização Curricular de Espanhol. Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Programas/programa_espanhol03.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2001a), *Programas de Espanhol. Nível de Iniciação. 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_10.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2001b), *Programas de Inglês. Nível de Continuação. 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento

do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.dgide.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf

- MIQUEL, L.** (2004), “La subcompetencia sociocultural”. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- MORENO, C.; ZURITA, P.; MORENO, V.** (1998), *A escribir se aprende escribiendo*. Em *Carabela*, 46 (pp. 75-101). Madrid: SGEL.
- NUNAN, D.** (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D.** (2004), *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAJARES F. M.** (1992), *Teachers’ beliefs and education research: cleaning up a messy construct*. Em *Review of Educational Research*, vol. 62, nº 3 (pp-307-332).
- PINILLA, R.** (2004), “Las estrategias de comunicación”. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, (pp. 435-465). Madrid: SGEL.
- PINILLA, R.** (2004b), “La expresión oral”. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, (pp. 879-897). Madrid: SGEL.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S.** (1986), *Approaches on Methods in Language Teaching*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- ROSA, J. M. H.** (2010), “Sdrawkcab gninnalp (planning backwards)”. Em S. Mourão (Ed.), *APPinep: Celebrating ten years of teaching children in Portugal* (pp. 25-30). Lisboa: APPI- Associação Portuguesa de Professores de Inglês.
- RUMELHART, D. E.** (1977), “Towards an interactive model of reading”. Em S. Dornic (Ed.), *Attention and performance IV* (pp. 573-603). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- SCHRAMM, K.** (2008), “Reading and good language learners”. Em Carol Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 231-243). Nova Iorque: Cambridge University Press.
- SHEILS, J.** (1988), *Communication in the modern languages classroom*. Strasburg: Council of Europe.
- TRAGANT, E.; MUÑOZ, C.** (2000), “La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”. Em Carmen Muñoz

(Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Editorial Ariel S.A.

SAVILLE-TROIKE, M. (2006), *Introducing second language acquisition*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

SMITH, E. (1973), “Psycholinguistics and Reading”. Em E. Smith (Ed.), *Psycholinguistics and Reading* (pp. 1-10). Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.

WHITE, G. (2008), “Listening and good language learners”. Em Carol Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 208-217). Nova Iorque: Cambridge University Press.

ZANÓN, J. (1990), *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Em Cable, *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 5 (pp. 19-27).