



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Susi Marlene Babo Cardoso Leitão

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Orientado por:
Elisabete do Rosário Mendes Silva
Nelson Luís de Castro Parra

Bragança
Julho de 2014

"Stories are the most important thing in the world.
Without stories we wouldn't be human beings at all."

Philip Pullman

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um fruto de grande cultura.
- Samuel Johnson

Ao longo deste percurso, feito de tantos sacrifícios, sentimentos e emoções, foram muitos os que contribuíram para que estas horas de trabalho fossem conseguidas da melhor forma possível. Assim, agradeço a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste relatório, em especial:

- a toda a minha família: marido, filho, pai, mãe, irmã e cunhado, pelo amor e apoio que me prestaram, pois sem o apoio de todos eles e sua constante ajuda seria impossível conjugar todas as minhas responsabilidades com o mestrado. Em especial ao meu filho, pelas horas, dias e noites que estive ausente.

- aos professores supervisores: Elisabete Silva e Nelson Parra, pelos ensinamentos, sugestões e críticas, pela disponibilidade, empenho e profissionalismo com que cooperaram na minha formação de docente e muito especialmente por todo o seu estímulo, encorajamento e amizade.

- a todos os professores cooperantes da Prática de Ensino Supervisionada: Celita Leitão, Cristina Bernardes, Elisa Toste e Artur Silva pela disponibilidade, aconselhamento e compreensão.

- a todos os professores pelos ensinamentos que nos transmitiram ao longo destes três anos.

- aos colegas de mestrado, pela amizade, companheirismo, paciência e apoio nos momentos críticos e de desorientação.

- às Escolas pela forma acolhedora como me integraram e que tornaram possíveis esta Prática de Ensino Supervisionada: Colégio da Imaculada Conceição, Agrupamentos de Escolas de Armamar e Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira.

- a todos aqueles que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Resumo

O presente Relatório, apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, resulta da compilação do trabalho realizado no âmbito da unidade curricular da Prática do Ensino Supervisionado de Inglês no Ensino Básico, inserida no Mestrado em Inglês e Espanhol no Ensino Básico.

Neste Relatório analisamos os conceitos de *storytelling* (contar contos) de acordo com o que foi aplicado na prática de ensino supervisionada de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, analisando os seus benefícios na aula de língua estrangeira (LE), com o objetivo de estudar o uso de *storytelling* como forma de oferecer aos alunos mais oportunidades de exposição à LE, através de um recurso natural, autêntico, significativo e contextualizado. Tal prática permite aos alunos um maior desenvolvimento em sala de aula, não só no aperfeiçoamento de práticas discursivas da LE, mas também a outros níveis, tais como: suscitar o imaginário da parte dos alunos, responder a questões, enriquecer o vocabulário, favorecer a reflexão crítica, respeitar os turnos de fala, auxiliar na leitura e na escrita, conhecer aspetos da própria cultura em relação às culturas da LE a ser estudada e possibilitar a interação social.

É nessa perspetiva que se pretende discutir a relevância dessa prática pedagógica no contexto escolar, posto que este trabalho deriva da aplicação de um projeto de intervenção, o qual reuniu dados sobre as práticas de *storytelling* para alunos dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sempre que possível.

Palavras chave: *storytelling, ensino-aprendizagem, ensino básico, Língua Estrangeira*

Abstract

This report, presented to the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, results from the compilation of the work done in the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the Master in Teaching English and Spanish in Basic School.

This report attempts to revise the concepts of *storytelling* according to what was done in the Supervised Teaching Practice of English and Spanish in the Basic Education, analyzing its benefits in the Foreign Language (FL) classroom with the aim of studying the use of storytelling as a way of offering students more opportunities of being exposed to a FL, through a natural, authentic, meaningful and contextualized source, which allows students a great development in classrooms, not only enhancing their communicative approach in FL, but also other competences, such as: raising the imaginary in children, answering questions, enriching vocabulary, encouraging critical thinking, respecting the turns of speech, helping reading and writing, knowing aspects of their own culture in relation to the culture of the FL, and allowing social interaction.

It is in this perspective that this report aims at discussing the relevance of the pedagogical practice in the school context, as this work results from the application of an interventional project, which gathered the information about *storytelling* to pupils from first, second and third Cycle of Basic Education.

Key words: *storytelling, teaching-learning, basic education, Foreign Language*

RESUMEN

Esta memoria, presentado en la escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança, constituye el resultado de la práctica de Enseñanza Supervisada en el ámbito del Máster en Enseñanza del Inglés y del Español en la Enseñanza Básica.

En esta memoria analizamos los conceptos de *storytelling* (contar cuentos) de acuerdo con lo que fue aplicado en la Práctica de Enseñanza Supervisada del Inglés y del Español en la Enseñanza Básica, analizando sus beneficios en la clase de LE, con el objetivo de estudiar el uso del *storytelling* como forma de ofrecer a los alumnos más oportunidades de exposición a la LE, a través de un recurso natural, auténtico, significativo y contextualizado. Tal práctica, permite a los alumnos un mayor desarrollo en clase, no solo en el perfeccionamiento de prácticas discursivas de la LE, pero también en otros niveles, como: suscitar el imaginario de los alumnos, contestar preguntas, enriquecer vocabulario, favorecer la reflexión crítica, respetar los turnos de habla, auxiliar la lectura y la escrita, conocer aspectos de su propia cultura en relación a las culturas de la LE a ser estudiada y posibilitar la interacción social.

Es en esta perspectiva que se pretende discutir la relevancia de esa práctica pedagógica en el contexto escolar, puesto que este trabajo deriva de la aplicación de un proyecto de intervención, lo que reunió datos sobre la práctica de *storytelling* para los alumnos del primero, segundo y tercero Ciclos de la Enseñanza Básica, siempre que es posible.

Palabras llave: *storytelling, enseñanza-aprendizaje, enseñanza básica, Lengua Extranjera*

Índice Geral

Introdução----- 9

1. Enquadramento teórico

1.1. O que é o <i>Storytelling</i> ? -----	10
1.2. O papel do <i>Storytelling</i> na aula de LE -----	15
1.2.1. O <i>storytelling</i> na compreensão leitora -----	20
1.2.2. O <i>storytelling</i> na expressão escrita -----	23
1.2.3. O <i>storytelling</i> na expressão e compreensão oral -----	25
1.3. O Quadro Europeu Comum Referência para as Línguas e o lugar do <i>Storytelling</i> -----	27
1.4. O <i>storytelling</i> nos programas do Ministério de Educação	
1.4.1 Análise do Programa de Espanhol do 1º ciclo-----	30
1.4.2. Análise do Programa de Espanhol do 2º ciclo -----	31
1.4.3. Análise do programa de Espanhol do 3º ciclo-----	34
1.4.4. Análise do programa de Inglês do 1ºciclo-----	37
1.4.5. Análise do Programa de Inglês do 2º ciclo-----	41

2. A prática de Ensino Supervisionada e análise reflexiva

2.1. Contextualização-----	42
2.2. As turmas e a calendarização das aulas	
2.2.1. A turma do Clube de Espanhol do 1º CEB -----	45
2.2.2. A turma do Clube de Espanhol do 2º CEB -----	45
2.2.3. A turma de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico -----	46

2.2.4. A turma de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico -----	46
2.2.5. A turma de Inglês do 2º Ciclo do Ensino Básico -----	47
2.3. Descrição das aulas implementadas e análise crítica	
2.3.1. Espanhol no 1º Ciclo do Ensino Básico -----	48
2.3.2. Espanhol no 2º Ciclo do Ensino Básico -----	53
2.3.3. Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico -----	59
2.3.4. Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico -----	66
2.3.5. Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico -----	71
2.4. Reflexão Final -----	75
Conclusão-----	78
Bibliografia-----	80

Índice de Anexos

Anexo I – 1ºCEB – Inglês – Conto: “ <i>The Great Race</i> ”-----	83
--	----

Índice de Apêndices

Apêndice I – 1ºCEB – Espanhol – perguntas sobre o conto digital “ <i>El árbol que no tenía hojas</i> ” -----	85
Apêndice II – 2ºCEB – Espanhol – Conto: “ <i>La amistad</i> ”-----	86
Apêndice III – 3ºCEB – Espanhol – PowerPoint usado para explorar o conto: “ <i>Mirando la ventana</i> ”-----	89
Apêndice IV – 3ºCEB – Espanhol – Conto: “ <i>Mirando la Ventana</i> ”-----	90
Apêndice V – 3ºCEB – Espanhol – fotografia do jogo usado para explorar o conto: “ <i>Mirando la ventana</i> ”-----	92
Apêndice VI – 3ºCEB – Espanhol – introdução do “ <i>Pretérito Imperfecto</i> ” através do conto: “ <i>Mirando la ventana</i> ”-----	93
Apêndice VII – 1ºCEB – Inglês – ideia aplicada em cartolina <i>Bristol</i> para usar como “ <i>warm-up</i> ”-----	94

Índice de Siglas

FL- Foreign Language

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

OP – Orientações Programáticas

QECR – Quadro Europeu Comum Referência para as Língua

Introdução

Este Relatório constitui o resultado de todo um trabalho reflexivo acerca da minha prática pedagógica realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, realizada na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança.

Este trabalho pretende, assim, descrever não só as práticas letivas realizadas ao longo dos estágios nas duas línguas estrangeiras (Espanhol e Inglês), mas também as preocupações e ansiedades sentidas, a forma como as dificuldades foram sendo ultrapassadas e refletir inclusive sobre a minha prática futura.

Todo o estudo e leituras realizadas para a consecução deste trabalho tiveram como linha orientadora o *storytelling* na aula de LE e o seu potencial enquanto facilitador de aprendizagens eficazes e efetivas. A minha experiência anterior enquanto docente, nomeadamente enquanto docente de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, contribuiu de certa forma para o meu interesse pelo *storytelling* como veículo de aprendizagem das línguas estrangeiras uma vez que há já alguns anos que considero que o *storytelling* representa um excelente veículo motivador para ensinar uma LE. O trabalho com *storytelling* é defendido por muitos estudiosos como um meio de trabalhar vários aspetos da vida da criança, adolescente ou até mesmo adulto com vários objetivos e para vários fins, destacando-se também a sua importância na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como professora de línguas estrangeiras, e tendo em conta o meu papel enquanto aluna considero que “o objetivo máximo da aprendizagem de uma língua estrangeira é a comunicação real e efetiva. Algo que implica, obviamente, a sua relação direta com situações do dia-a-dia, do nosso universo pessoal e social, de forma a adquirir um maior significado e uma maior relevância para quem aprende uma determinada língua”, tal como Daniela Xavier refere no seu relatório de Mestrado, 2013. Desta forma, acredito que levar os alunos a perceber que ao ouvir uma história na LE e ao trabalhá-la das mais variadas formas, o aluno tem a oportunidade de desenvolver aspetos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, ideológicos, linguísticos entre muitos outros, de forma contextualizada e natural, podendo ele próprio perceber gradualmente o seu desempenho e melhorias em cada história trabalhada. O trabalho com *storytelling* é mais do que um simples trabalho de reprodução, é um processo muito amplo que

possibilita reforçar vários aspetos da língua e que permite trabalhar as quatro macro-capacidades: compreensão oral (*listening*), expressão oral (*speaking*), expressão escrita (*writing*) e compreensão escrita (*reading*), e acima de tudo permite contribuir significativamente para a formação de uma visão do mundo do aluno mais crítica e reflexiva no momento em que ele se posiciona dando a sua opinião em determinadas situações-problemas que, frequentemente, aparecem nas histórias/ contos. Assim sendo e de forma quase que inconsciente, através do *storytelling* o aluno é exposto perante a LE de uma forma inata, assimilando significados e construindo-os na sua reprodução em atos de fala.

Em suma, a prática de ensino tal com a vemos hoje, numa perspetiva comunicativa e de acordo com as recomendações do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER) (Conselho da Europa, 2003, p.29) deve ser encarada como um processo dinâmico que faculte competências ao aluno em todas as suas vertentes, que o eduque para a cidadania, que lhe incute espírito crítico e que lhe transmita essencialmente autonomia nas suas aprendizagens. Assim, todo o trabalho previamente realizado na prática pedagógica teve a preocupação de fomentar uma dinâmica intelectual que não se confinasse somente ao manual escolar mas antes que abrisse caminho para processos de aprendizagem criativos e motivadores, também geradores de conhecimentos e estimulando os alunos à comunicação. O professor de LE pode servir-se destes factos e, enquanto sujeito orientador de conhecimento, utilizar o *storytelling* como potencial linguístico e cultural que ele transmite. Ensinar através de *storytelling* estimula a competência comunicativa pois propicia ambientes de aprendizagem reais e permite atos de comunicação inatos e de crítica.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O que é o *storytelling*?

Se fizermos uma pesquisa rápida na Web¹ sobre *storytelling*, as designações mais comuns que nos surgem são que *storytelling* é uma palavra inglesa, que como o próprio nome indica, está relacionada com uma narrativa e com a capacidade de contar

¹ Significados.com.br

histórias, estando diretamente ligada à expressão "tell a story" que significa "contar uma história" e *storyteller* que é um contador de histórias.

Muito resumidamente, de acordo com a mesma fonte focada anteriormente, o "storytelling" consiste num método que utiliza palavras ou recursos audiovisuais para transmitir uma história. Esta história pode ser contada de improviso ou pode ser uma história polida e trabalhada." Cada vez mais, o *storytelling* é usado não só num contexto familiar, mas também num contexto educativo, estabelecendo-se como um veículo de transmissão de elementos linguísticos e culturais como regras e valores éticos, revelando-se de extrema importância no processo ensino-aprendizagem.

Laura Simms (2011), na sua obra *Our Secret territory: the essence of storytelling*, afirma que: "Storytelling was an important activity for early peoples. Since the human mind is the unpredictable element of life, the narrating of stories drew people together and organized them through their sharing of perception." (Simms, 2011, p. 63). É sabido que, a arte de contar histórias vem desde tempos remotos, ainda antes de existir a linguagem escrita. Embora não exista uma data precisa para se poder indicar concretamente quando surgiu o *storytelling*, é de conhecimento geral que o ato de contar histórias sempre foi uma característica do ser humano, mais concretamente do homem primitivo que já na sua era a utilizava como meio de comunicação através de símbolos e imagens, que transmitiam assim significados e experiências de vida. Também ele sentia necessidade de comunicar e de exteriorizar as suas experiências, fazendo-o através de marcas por onde passava de forma a transmitir as suas vivências e histórias aos outros, criando assim um sentido de partilha, tal como a autora também refere.

Hoje em dia essa marca é-nos manifestada através dos livros, contendo vários géneros literários, desde: contos, fábulas, romances, poesia, literatura infantil, entre muitos outros, cada qual com características bem próprias que permitem explorar diferentes usos linguísticos e outras áreas de saberes, como aspetos cognitivos, sociais, emocionais e culturais.

Desta forma, justifica-se a utilização das histórias como estratégia pedagógica uma vez que estas

estimulam a criatividade, a imaginação, a oralidade, facilitam as aprendizagens, desenvolvem a linguagem oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, proporcionam o envolvimento social e

afetivo e exploram a cultura e diversidade. (Souza & Bernardino, 2011, p. 236).

Também Simms refere as histórias como: “keys to open the door of knowledge.” (Simms, 2011, p. 19) Neste sentido, as histórias vão mais além do que entreter ou divertir. As histórias, independentemente do seu género literário, ajudam a criança e o adolescente a ter noções reais do mundo, a moldar os seus valores como indivíduo da sociedade onde está inserido e a lembrar-se melhor de informações e conhecimentos que o rodeiam. É neste sentido que o *storytelling* vai influenciar diretamente cada aluno numa perspetiva mais alargada da realidade, fazendo-o refletir e analisar cuidadosamente e quase que involuntariamente não só o contexto/ conteúdo, mas também a linguagem, o vocabulário e as expressões usadas em cada história.

Todos estes aspetos enunciados anteriormente vão influenciar este processo de reflexão da parte dos alunos, sendo assim um aspeto fundamental não só numa aula de pré-escolar, primeiro ciclo, numa aula de Língua Materna (LM), mas também e essencialmente numa aula de Língua Estrangeira (LE), pois é dessa forma que o aluno vai estar exposto à Língua Estrangeira em questão de uma forma natural e real, preocupando-se assim, não com a tradução e compreensão de palavras, mas antes com a compreensão e a ideia geral da história. Cabe ao professor a escolha adequada não só da história a trabalhar, mas também da pedagogia a utilizar, tendo em conta o tópico curricular a explorar. Complementa-se esta ideia com a seguinte expressão de Simms: “This is an important job – to tell the right story at the right moment.” (Simms, 2011, p. 66)

Para além da importância da escolha da história adequada e a forma de a trabalhar, é de igual modo importante, a forma como a história é contada. Simms refere que: “If the teller merely “enacts” the story, or repeats its verbatim without conviction or compassion, a transformation never takes place – only the words are heard.” (Simms, 2011, p.65) De facto, a voz do leitor, por vezes aconchegante e clara, a entoação/ musicalidade, a emoção, os sons e gestos que utiliza para acompanhar a história, vão fazer a diferença, levando o ouvinte a deixar voar a sua imaginação e o seu sentimento para além das palavras, levando-o a entrar na história, refletir sobre as suas vivências e consciencializar significados. Simms (2011, p. 65) refere ainda que um dia, um jovem rapaz lhe disse: “When I listen to stories, I feel massaged through all my whole body.” Esta expressão demonstra uma grande capacidade de reflexão sobre a importância que as histórias desempenham na vida do ser humano, independentemente

da sua idade, ou da era em que vive, pois as histórias sempre fizeram parte das nossas vidas desde criança até à idade adulta, transmitindo-se de geração em geração. De facto, muitas vezes damos-nos conta que as leituras que fazemos ao longo das nossas vidas, nos levam a descontrair e a desligar um pouco da realidade daquele momento, levando-nos para outras realidades que nos fazem tomar consciência de outras realidades, proporcionando um momento de relaxamento e de sabedoria.

Seriam muitas as definições que se poderiam criar para definir *storytelling*, no entanto, embora não exista uma definição cientificamente concreta de *storytelling*, são alguns os autores que se debruçam sobre este tema, ligando-o ao ensino. Assim sendo, “o reconhecimento da importância das histórias no processo de aprendizagem não é um facto muito recente mas foi já comprovado por diversos investigadores”, citando Ana Rita do Céu Pinheiro (2013).

Ana Rita do Céu Pinheiro (2013), no seu relatório de estágio sobre as histórias como estratégia pedagógica, listou um conjunto de vantagens, abaixo enumeradas, resultantes da leitura diária de histórias às crianças, tendo como referência Kendall (cit. por Egan, 1994, p. 100):

- Proporciona, na sua forma mais simples, um modelo apropriado de atividades de leitura para crianças: o processo de converter símbolos em palavras, e mesmo as pausas na leitura, proporcionam um modelo que as crianças são encorajadas a seguir;
- Amplia o vocabulário e, conseqüentemente, a sua compreensão da realidade;
- Aumenta o leque de conceitos que as crianças são capazes de usar e, por isso, alarga o seu conhecimento do mundo;
- Estabelece a diferença entre língua escrita e falada, e também torna claras as potencialidades que a linguagem formal possui de ir para além daquilo que é comum no discurso do dia-a-dia;
- Transmite a mensagem simples de que a leitura é importante;
- Mostra às crianças que os livros podem conter maravilhas espantosas e que a vida mental que elas estimulam pode ser embriagadora e fascinante.

De facto, todas estas vantagens comprovam a cada vez maior necessidade de se desenvolver esta atividade no ensino-aprendizagem de uma LE, uma vez que reúnem todas as condições necessárias para preparar uma aula dinâmica, produtiva e motivadora utilizando várias destrezas numa mesma aula. Guiada por estas diretrizes, e com vista à aplicação destas vantagens/ benefícios, pretendi igualmente na minha PES desenvolver e aplicar o *storytelling*, pois tal como Ana Pinheiro salienta no seu relatório, referido por Sousa, Coelho, Balbino & Correia (2009), a utilização de histórias

como estratégia pedagógica justifica-se com base em estudos que evidenciam que contar e ler histórias são atividades potencialmente ricas para:

- O enriquecimento do vocabulário;
- O desenvolvimento da memória auditiva;
- O domínio da sintaxe;
- O desenvolvimento de capacidades de expressão oral;
- A ampliação do potencial criativo da criança;
- O desenvolvimento do sentido de comunidade.

Todos os aspetos focados anteriormente levam a crer e a justificar a necessidade de incluir este recurso no processo ensino-aprendizagem, pois as histórias para além de se apresentarem como divertidas, são grandes fontes de desenvolvimento da imaginação, concentração e desejo de aprender mais e de ir mais além do que as histórias pretendem transmitir, pois cada criança, cada adolescente vai criar a sua própria ideia, a sua própria opinião sobre um determinado aspeto, aprendendo e desenvolvendo assim a sua capacidade crítica.

Ainda no seu relatório, Ana Pinheiro utiliza a expressão de Hughes (cit. por Marques, 2005), as histórias funcionam como “pequenas fábricas da compreensão.” Na minha forma de pensar, é imediata a associação que se estabelece entre a palavra fábrica e a palavra desenvolvimento/criação de algo. Desta forma, não consigo deixar de pensar nesta expressão como uma expressão que sintetiza o verdadeiro sentido que o *storytelling* é. Se analisarmos a função de uma fábrica, rapidamente nos apercebemos que esta é o meio, o local usado para produzir uma determinada coisa, sempre com um olhar posto no futuro, de forma a melhorá-la, a desenvolvê-la a cada passo e a torná-la cada vez mais produtiva e inovadora. Assim sendo, penso que a função do *storytelling* surge exatamente com essa mesma finalidade. A história vai ser o meio usado para semear a sementinha do conhecimento e da compreensão, que com a prática se vai regando aos poucos no sentido de se ir desenvolvendo e criando consciência do que se pretende, tornando-se mais produtivo o seu trabalho e que ao ser cada vez mais explorada e mais trabalhada vai fomentar levar ao conhecimento e compreensão. Neste sentido, pode-se quase encarar o aluno como sendo a fábrica, é ele o meio que vai permitir a produção de algo. De seguida, o professor é a semente que vai criar no aluno a motivação, o gosto pela leitura, que ao ser regada e tratada vai crescer nele o desejo do desenvolvimento, da exploração, do trabalho de forma alcançar o conhecimento e a compreensão do mesmo.

Em suma, *Storytelling* não é mais do que o uso de histórias, na Língua Materna ou na Língua Estrangeira, que por sua vez tem demonstrado ser uma estratégia bastante eficaz num contexto de sala de aula, em todos os ciclos de escolaridade, pois se por um lado proporciona um momento de exposição à língua motivador e descontraído, por outro, permite o uso da mesma num contexto mais natural e menos estruturado. Além disso, tem sido uma forma de levar as crianças e adolescentes a treinarem as suas competências recetivas globalmente, tentando descodificar a mensagem: ouvem com atenção, mas também aprendem a estar atentos aos gestos e à voz de quem conta a história, bem como às imagens da mesma.

1.2. O papel do *storytelling* na aula de LE

É sugestiva a afirmação de Augustin Reyes-Torres quando cita na sua obra: “people with no time to read, play computer games and watch TV.” (Reyes-Torres, 2014, p. viii). É de todo verdade que apesar das histórias terem surgido já em tempos remotos e usadas pelos nossos antepassados como forma de entretenimento e diversão, que as contavam muitas vezes via oral, sentados à volta da lareira, foram sendo substituídas pelas novas tecnologias, dando-se maior prioridade aos jogos de computador e à televisão. Não tirando prestígio a qualquer uma das novas tecnologias, é de salientar que também os livros são de extrema importância e também nos surgem como forma de entretenimento e diversão, nomeadamente em contexto de sala de aula. Também as histórias podem ser exploradas em combinação com as novas tecnologias.

Devido ao avanço das tecnologias, os alunos e professores têm ao seu dispor uma extensa leque de ferramentas WEB que permitem tornar o seu trabalho mais interessante, motivador e gerador de conhecimentos, existindo assim plataformas que permitem criar as suas próprias histórias, animá-las e colocá-las na WEB. Esta facilidade de permitir criar atividades de escrita em que os alunos criam as suas próprias histórias, as animam, lhes dão voz ou colocam sons, músicas, efeitos ou outras funcionalidades permitidas pelos programas, leva a que os alunos se deixem envolver mais nesta atividade desenvolvendo assim não só destrezas como a escrita, mas também a imaginação, a criatividade e as capacidades expressivas de cada aluno, sem que este se sinta inibido e receoso.

Desta forma, o aluno vai aprendendo intuitivamente através da pesquisa, da experimentação, existindo assim um maior envolvimento pessoal com todas as ferramentas acessíveis que vão criar laços afetivos e cognitivos com este ato de aprendizagem. Todo este desenvolvimento abre as portas da motivação para o ensino-aprendizagem, facilitando a cada passo o uso de *Storytelling* como um instrumento de ensino que permite trabalhar as quatro macro-capacidades básicas do ensino. Reyes-Torres afirma ainda que:

We certainly want our children to be computer literate, to read online, and to engage imaginatively and intellectually with what the internet can give them. But do we really want our children to grow up without imagination, without the empathy with other lives, the awareness of what languages and texts can do, the sense of cultures outside their own, all these things that books can do beyond the computer screen? (Reyes-Torres, 2014, p. viii)

De facto, também as novas tecnologias têm a sua importância na vida da criança, do adolescente e do adulto, apresentando-se como um recurso apelativo e motivador que também possibilita o desenvolvimento de várias destrezas mas, será que novas tecnologias substituem as histórias dando o mesmo prazer e conhecimento ao utilizador? Segundo Reyes-Torres, "...stories are vital. In many ways every society lives by, with, and from stories" (2014, p. viii). Será que as novas tecnologias são tão vitais quanto as histórias? As histórias dão-nos experiências de vida, conhecimentos, transmitem valores e representam a realidade e, mesmo através de coisas impossíveis ou mágicas, têm sempre um fundamento real.

As histórias assumem um papel fundamental, desde tempos remotos, em que surgiam através de textos visuais entre os primeiros seres humanos, que dessa forma iam deixando marcas e contando as suas histórias por onde passavam. Tal como Reyes-Torres afirma:

Visual texts were among humanity's first ways of setting down or illustrating concepts, of representing something by something, of telling a story, of an addresser speaking to an addresser who was then expected to "read" the text, the drawing, the cave printing, whatever it was. (Reyes-Torres, 2014, p. viii)

Através desta expressão, constata-se não só a importância da história desde tempos remotos, mas também a importância dos textos visuais desde esses tempos. De facto tudo o que envolva estímulos visuais toma uma postura mais motivadora, mais apetecível e mais envolvente, o que é notório através das crianças visto que estas respondem a estímulos visuais ainda antes de começarem a ter consciência da linguagem. O autor remete assim para os livros infantis e para os livros de brincar,

incluindo os do banho que através do estímulo provocado pela imagem dão ânimo à descoberta e à surpresa, ao suspense do que vem na página a seguir. É nesta etapa da vida que se começa desde logo a incutir o gosto pelo livro, pela leitura, pela exploração e descoberta do mundo fascinante das histórias.

Desta forma, Reyes-Torres (2014) aborda também a importância da literatura infantil afirmando que estes devem partir de estímulos visuais e só posteriormente e de forma gradual avançar para o texto. Esta ideia leva-nos a refletir na importância das imagens no texto, como fonte de motivação e interesse em cativar a atenção dos alunos. Para o autor, explorar as fronteiras do ensino e da literatura infantil remete-nos de imediato para a interdisciplinaridade e para adocicar a escrita criativa como recurso perfeito para a competência literária e desenvolvimento da capacidade cognitiva e pensamento crítico. Assim sendo, os caminhos abrem-se para a inclusão das histórias no ensino, nomeadamente no ensino da LE.

Ao utilizar o *storytelling* em contexto de aula, o professor deve ter especial atenção à pedagogia mais adequada a utilizar, pois ao mesmo tempo que está a ensinar uma língua, também está a ensinar a ler, ou seja acaba por de certa forma também estar a ensinar literatura. Desta forma, Reyes-Torres afirma que:

Fundamentally text is text, and the first thing we have to do is read the text. Thereafter and where we take the level of study – critical, theoretical, linguistic, cultural, historical, contextual, socio-political – will in each case involve specialist skills and approaches. This is not to diminish, but rather to enhance, the enormous contribution of educators handling first principles. (Reyes-Torres, 2014, p. ix).

Através desta afirmação é facilmente perceptível as inúmeras questões, os inúmeros temas que podem ser abordados através do uso do *storytelling* em qualquer nível de ensino, sendo apenas necessário da parte do professor, fazer um estudo aprofundado da obra a usar e a forma como a trabalhar perante os objetivos de que pretende ir ao encontro. Todo e qualquer material/atividade que o professor leve para a aula de LE deve ter um propósito didático. Embora não seja fácil para um professor escolher histórias (ou contos) que abordem todos os conteúdos pretendidos e enquadrá-las nas competências que deseja desenvolver, é necessário fazer um esforço redobrado nesse sentido, pois é tão importante o planear bem a sequência da aula e atividades a desenvolver como a escolha da história adequada ao tópico curricular a trabalhar. Esta preparação exige pesquisa por parte do professor, não só para encontrar a história que

melhor se enquadra com o tema a lecionar, mas também de forma a encontrar tarefas didáticas diversificadas que possam motivar os alunos.

O *Storytelling* aparece nas aulas e acarreta então um potencial didático enorme, os seus textos com temas atuais, o seu ritmo, a sua envolvência permite ao professor explorar temas da preferência dos alunos. O professor, nas escolhas que faz das histórias, deve ter sempre presente em mente que qualquer que seja a história, esta deve ir ao encontro dos interesses/motivações e expectativas dos alunos. O *storytelling* está dotado de carga emocional que as histórias/contos suscitam nos alunos. A sua universalidade e intemporalidade afetam as emoções dos alunos e permitem que estes se identifiquem com elas: o sentir que de certa forma falam das suas experiências e do seu mundo e a associação emocional com acontecimentos, pessoas ou lugares da sua vida faz com que os alunos se envolvam nas atividades propostas. Esta carga afetiva que as histórias transportam, o estímulo emocional que provocam e o seu caráter vivencial fazem do *Storytelling* um material motivador e significativo para o aluno. Ao transmitir todas estas emoções, o *Storytelling* força e estimula a produção oral desenvolvendo interações comunicativas, de tal forma que o aluno se sente motivado a expressar o seu ponto de vista e as suas próprias emoções.

O uso do *Storytelling* na aula de LE pode servir assim vários objetivos; primeiro, motivar os alunos, criando ambientes mais propícios à aprendizagem, criar ritmo nas aulas, uma vez que a interação se torna mais fluida, focar aspetos sociais e culturais de um povo e, por último, criar situações reais de comunicação. As atividades com *Storytelling* podem aparecer em qualquer momento da aula, pode iniciar a aula como motivação e despertar para o conteúdo a lecionar, pode surgir como prática controlada, como desenvolvimento de destrezas (auditiva, leitora, nomeadamente aquando da utilização de Digital Storytelling, por exemplo), como consolidação de vocabulário e ainda como trabalho de pesquisa para a produção de textos ou as suas próprias histórias sobre determinados temas ou temas a consolidar.

Reyes-Torres (2014) salienta o crescimento da ênfase atribuída à criatividade do ser humano perante as línguas, criando assim uma ponte com a capacidade do uso de LE, nomeadamente no que diz respeito às crianças. É do senso comum que uma LE é adquirida com maior facilidade por uma criança do que por um adulto. Desta forma, a criança é-nos apresentada como criativa nas mais diversas situações, incluindo na linguagem, daí a sua capacidade inata da aprendizagem de uma ou mais LE. Perante

isto, torna-se evidente que o *storytelling* vai abrir a sua mente e permitir um maior desenvolvimento cognitivo.

É neste sentido, que o autor fala numa quinta destreza (*fifth skill*), que passamos a citar:

In our educational context the development of the fifth skill, the thinking skill, and the acquisition of processing skills for all kinds of visual and verbal texts, involves a refining of three levels of awareness in cognitive terms:

Language awareness

Textual awareness

Cultural awareness (2014, p. ix)

Desta forma, o autor explica a consciência da língua como verbal ou visual e a consciência do texto como podendo ser de vários tipos, enumerando assim as canções, o poema, os anúncios e como seria óbvio, incluindo também as histórias e os contos. No que diz respeito á consciência cultural, o autor refere-se a esta como a forma através da qual o leitor chega a si próprio, quer seja mentalmente, emocionalmente, verbalmente, visualmente ou textualmente. Seja de que forma for, não serão de igual importância todos estes tipos de consciencialização no desenvolvimento e aprendizagem da criança no ensino de uma LE, tanto como as restantes quatro macro-capacidades? A aprendizagem é um processo complexo que engloba conhecimentos de várias áreas de saberes, a vários níveis, se é importante na aprendizagem de uma LE saber ler, escrever, entender e falar, é de igual forma importante saber pensar, refletir, relacionar e raciocinar.

Em suma, através de todas estas destrezas a desenvolver em contexto de sala de aula se faz sentir uma maior necessidade da adoção do *storytelling* no processo ensino-aprendizagem por ser um recurso motivador, apelativo que permite trabalhar a LE não só de um ponto de vista da leitura, mas também da escrita, da oralidade e da audição. Também as atividades associadas a estas destrezas podem ser de vários tipos. Por se justificar cada vez mais a inclusão do *storytelling* no ensino, os manuais escolares mais inovadores já contêm contos e histórias que requerem não só a interpretação, mas também a destreza referida anteriormente como “*thinking skill*”, para além das quatro macro-capacidades comuns.

Para terminar esta reflexão, dando especial atenção ao *storytelling*, pode-se comparar o uso de histórias com o oceano, quanto mais profundo mergulharmos, mais beleza e mais surpresas vamos encontrar. Também num contexto de LE se pode verificar a mesma comparação feita anteriormente pois como em todas as coisas da

vida, quanto mais desconhecida for a área a explorar, mais interessante e apetecível esta se torna. Pode por vezes parecer assustador, mas o resultado final será muito mais satisfatório e compensador, levando desta forma a uma nova experiência, uma nova consciencialização de factos e a um maior conhecimento.

Termino, com a seguinte afirmação de Reyes-Torres “After these, the whole wonderful world of reading opens up... and should never end.” (Reyes-Torres, 2014, p. 1) A expressão “wonderful world” automaticamente leva a imaginação a voar mais alto e a olhar numa perspetiva positiva. Quem não delira com a ideia de um mundo maravilhoso? A magia desta expressão não pode ser desassociada da magia das crianças, da magia das histórias e da magia da aprendizagem de uma LE. Neste sentido o professor desempenha um papel fundamental como mediador, cabendo-lhe a ele continuar a propagar esta magia do *storytelling*, explorando-o até ao mais profundo dos oceanos.

1.2.1. O *storytelling* na compreensão leitora

A leitura é um dos meios indispensáveis na aprendizagem de uma língua seja na LM ou na LE. Através da leitura, os alunos terão de interagir com uma diversidade infinita de textos escritos, interpretar/compreender esses mesmos textos, analisar o que está implícito e o que está explícito, identificar instruções de trabalhos, fazer consultas de esquemas gramaticais e preparar exercícios escritos e orais. Tal Como Aline de Paula Alves, refere na sua Dissertação de Mestrado, com o título, *Leitura em Francês Língua Estrangeira: relações entre manual didático e material complementar*, a leitura não deve ser encarada “como uma atividade passiva, mas antes uma atividade ativa”, pois existe um processo de interação entre o leitor e o ouvinte, partilhando-se assim informações e opiniões.

Ainda na sua dissertação de mestrado, Aline Alves aborda a questão do avanço das metodologias de ensino de LE, partindo da metodologia tradicional onde se privilegiava o ato de ler em função da correspondência entre a LM e a LE, atribuindo uma grande importância ao léxico. No entanto, é sabido que hoje em dia esse método não é o mais favorável ao processo ensino-aprendizagem, pois tal como Aline Alves afirma: “essa metodologia não incentiva o aprendiz para uma leitura eficiente, mas sim para um treino da tradução textual” (Alves, 2011, p.38). Pode-se assim concluir que este

método não vai proporcionar ao aluno um momento de relaxamento nem de prazer pela leitura, como referido em capítulos anteriores, não facilitando assim a integração do aluno com o texto.

Contudo, mais tarde surgiu a necessidade de melhorar as metodologias de ensino de LE, surgindo a metodologia direta que ainda hoje continua em vigor. Esta metodologia visa ao máximo evitar o uso da LM e a comparação da LM com a LE no processo ensino-aprendizagem, dando especial atenção ao uso único e exclusivo da LE, enquadrando-o num contexto natural em que a aquisição da LE se vai processar através de uma forma espontânea, inata, natural e acima de tudo gradual ao expor o aluno numa relação direta com a LE, quer seja a nível da leitura, da escrita, da oralidade ou da compreensão, tal como acontece com um bebé quando nasce. É um processo que acaba por gerar uma maior fluência e um maior conhecimento do aluno em relação à LE, evitando assim, como refere Aline de Paula Alves (2011, p.38): “a forma escrita para entender a forma oral e evitando o estudo das regras gramaticais para aprender a estrutura gramatical”, pois o aluno ao estar exposto a LE, de forma natural e contextualizada, quer seja através das histórias, quer seja através da comunicação vai acabar por assimilar estes pontos sem que se aperceba, pois embora no momento da sua audição/aquisição possam ficar adormecidos na sua mente, quando necessitar de os usar eles irão acordar de uma forma automática/natural.

É, assim, notória a importância que o *storytelling* desempenha na aprendizagem de LE pôr se revelar um recurso natural, possuidor de uma linguagem simples que vai levar a que o aluno utilize comportamentos automáticos e inconscientes que vão facilitar a compreensão do texto. Segundo o QECR (2001, p. 106):

Em atividades de compreensão escrita (leitura), o utilizador como leitor recebe e processa como informação (*input*) textos escritos produzidos por um ou mais escritores. Entre as atividades de leitura incluem-se:

- ler para orientação geral;
- ler para obter informações, p. ex.: utilização de obras de referência;
- ler e seguir instruções;
- ler por prazer.

Desta forma, a leitura poderá ser feita num contexto de aula, sendo proposta pelo professor e orientada e explorada com a mediação do mesmo ou de forma autónoma, podendo utilizar os mais diversos tipos de texto: informativos ou de lazer.

Enquanto contexto de aula, são várias as estratégias de leitura que podem ser usadas, entre elas: fazer sempre uma atividade de pré-leitura, seja ela um jogo, o refrão de uma

canção, um “brainstorming” com as palavras principais, um pequeno vídeo sobre o tema a abordar, entre outras atividades que facilitem a entrada no texto; dar o texto desordenado para que os alunos, individualmente, em pares, ou em grupos de três no máximo, o ordenem; ler um texto em voz alta permitindo assim uma percepção de como a sua expressão oral está a progredir e, muitas vezes, entender melhor o que está a ler. Ao ler um texto em voz alta, o aluno, apercebe-se dos erros orais e tenta aperfeiçoar-se nesse ponto. Na questão da compreensão de um texto, muitos alunos utilizam essa técnica, pois dizem que ao ouvirem a sua voz são capazes de fixar melhor o que o texto diz e melhorar o seu entendimento das coisas e também tomar consciência das incorreções ao nível da fala.

Para além das estratégias de leitura a serem usadas, referidas anteriormente, também o QEQR faz referência ao uso de recursos audiovisuais como forma de acompanhar o processo de leitura: “Na receção de audiovisual, o utilizador recebe simultaneamente uma informação (*input*) auditiva e visual. Estas atividades incluem:

- seguir um texto à medida que é lido em voz alta;
- ver TV, vídeo ou um filme com legendas;
- utilizar novas tecnologias (multimédia, CD-ROM, etc.)”

Foi com base nesta relação entre o *storytelling* e a fusão deste com os recursos audiovisuais que foram desenvolvidas as atividades de *storytelling* ao longo da minha PES, sempre que possível, adequado ao nível de ensino, às capacidades e exigências da turma e ao tema e respetiva história a usar. Foi tido o cuidado de complementar as atividades de leitura, ou com uma audição, com um jogo, com estímulos visuais e com o uso de PowerPoint, conseguindo assim um maior envolvimento da parte dos alunos.

Independentemente do tópico curricular a abordar, a história tem de ser adaptada às várias etapas de aprendizagem. Um aluno de nível A1 não pode ter a competência de um aluno de nível B1 ou B2, ou ainda de um aluno de nível C1 ou C2. O que é importante é adaptarmos as histórias a cada um dos níveis. No nível A1, por exemplo, segundo o QEQR (2001, p. 53), o aluno ainda não lerá um texto com um todo, poderá, apenas, “compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos”). Mas no nível B2 já é capaz de ler um conto popular pois, segundo as diretrizes contempladas no QEQR, o aluno deve ser capaz de “ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares”. É ainda capaz de

“compreender textos literários contemporâneos em prosa”. E no nível B1, o aprendente, já é capaz de ler textos curtos em que a linguagem corrente seja predominante.

Para concluir, pensamos que a leitura desempenha um papel fundamental na aprendizagem de uma LE uma vez que cumpre um papel vital na sua aquisição da língua, a par da escrita e da oralidade.

1.2.2. O *storytelling* na expressão escrita

Tal como a leitura, a escrita também desempenha um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, pelo que também é muito importante a sua função no uso do *storytelling*, pois é através da escrita que o aluno pode pôr em prática os seus conhecimentos quer a nível gramatical, lexical, semântico e ortográfico.

“Nas atividades de produção escrita (escrever), o utilizador como “escritor” produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores” (QECR, 2001, p. 95). Assim sendo, a escrita é muito importante na aprendizagem de uma LE, pois é através dela que o aprendente será, também, avaliado. E se não souber escrever ou se escrever com muitos erros, o seu aproveitamento será prejudicado. No entanto, por vezes, as atividades de escrita exigidas ao aluno não são as mais motivadoras, limitando assim a sua capacidade de expressão e intimidando-o, não o fazendo envolver-se com a atividade proposta. Tal facto penso não se verificar com o *storytelling*, mais concretamente com o *Digital Storytelling*, pois sendo ele a combinação entre o tradicional ato de contar histórias com as novas tecnologias, passa de imediato a ser uma fonte geradora de motivação devido aos efeitos de movimento e de som, pelo que acaba por apenas ser necessário ao aluno ter um computador à sua frente para começar a trabalhar.

Na minha opinião, o facto de os alunos saberem que as suas histórias cheias de criatividade e imaginação vão ser transmitidas não só aos colegas, à família e a outros membros da sociedade pelo facto de serem colocadas na WEB, vai levar a que os alunos se envolvam mais e assumam uma responsabilidade maior perante o que vão escrever e como vão escrever, exigindo assim uma maior capacidade de concentração, de pesquisa e envolvimento. Também o facto de darem vida às personagens podendo gravar a sua própria voz ou a dos colegas para animar as suas histórias acompanhadas da respetiva leitura acaba por beneficiar a parte da escrita, levando a que esta seja mais rica, não só no que diz respeito ao vocabulário escolhido, mas também ao número de falas e ao

enredo criado. Todo este envolvimento entre a parte da escrita com as restantes funções usando as novas tecnologias leva a uma maior produtividade da parte do aluno, obtendo assim resultados mais frutíferos.

O aluno de língua estrangeira começa a sua aprendizagem escrevendo. Ou seja, o que aprende oralmente deve passá-lo à escrita correndo o risco, se não o fizer, de perder toda a informação que lhe será útil na continuação da sua formação. Por isso, e segundo o QECR (2001, p. 95) o aprendente deve, entre outras atividades de escrita:

- preencher formulários e questionários;
- escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- produzir cartazes para afixação;
- escrever relatórios, memorandos, etc.;
- tirar notas para uso futuro;
- anotar mensagens ditadas, etc.;
- redigir textos com recurso à escrita imaginativa e criativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

Nas aulas de LE, o professor pode propor e promover tarefas de produção escrita não só de histórias, mas também de cartas, diálogos, anedotas, entre outros tipos de atividades escritas. Estas podem acontecer a partir de leitura e discussões de textos orais e escritos. Nas aulas de LE, todas as macro-capacidades devem ser desenvolvidas de forma interligada, uma vez que as competências comunicativas não são estanques. Para a produção escrita, o planeamento deve prever a prática da leitura, da compreensão oral, como atividades que deveriam anteceder a produção textual escrita.

Desta forma, pode-se concluir que também a escrita desempenha um papel fundamental na aprendizagem de uma LE em combinação com o *storytelling* pois se o aluno for criar a sua própria história, mesmo que seja a partir de outras leituras feitas, estará a refletir não só no léxico, nas estruturas a utilizar, mas também na escolha das personagens certas, descrevendo-as física e psicologicamente. O mesmo acontece com os lugares onde se vai desenrolar a ação e todo o enredo criado, estando assim a recorrer ao uso de adjetivos e estruturas gramaticais de forma inconsciente, não esquecendo a sua reflexão sobre as experiências de vida e transmissões culturais e de valores morais que vai conter a história. Pode assim dizer-se, que a escrita e a leitura andam sempre acompanhadas visto que o aluno ao estar a escrever também vai estar a ler, ou seja estas duas destrezas complementam-se.

1.3.3. O *storytelling* na expressão e compreensão oral

Segundo o QECR, a aprendizagem de uma língua está essencialmente voltada para a ação, considerando assim o “aprendente de uma língua como um ator social que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (2011, p. 29). Neste sentido, refere o aprendente como alguém que tem tarefas a desempenhar dentro da sociedade, na qual se sociabiliza com outros membros da sua comunidade, utilizando como meio para esses fins a comunicação oral. Servindo-se do ato da fala para comunicar, o aprendente vai exteriorizar também as suas capacidades cognitivas e afetivas.

Desta forma, de acordo com o QECR (2011, p. 29):

qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrito do seguinte modo: O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores 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 **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, ativam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

Desta forma, tanto as competências gerais como as competências comunicativas estão inter-relacionadas em todas as formas do uso e da aprendizagem da língua, estando assim relacionadas nas mais variadas estratégias, tarefas, textos, entre outras atividades usadas no ensino, incluindo também no uso de *storytelling*.

Cada vez mais se apela à aquisição de uma LE de uma forma inata, semelhante à aquisição da LM, dando-se primazia às competências comunicativas. No entanto, isto só é possível criando-se um ambiente em que a LE seja a língua predominante em qualquer ação, sendo fulcral o seu máximo uso na aula de LE.

Dá ser tão importante a oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira. É importante que o aluno se habitue, desde logo, a falar a língua que quer aprender, mesmo que comece por pequenas palavras soltas ou frases. O que importa é que tome contacto o mais depressa possível com a LE e a vá tentando entender. Depois é só uma questão de tempo, à medida que vai falando também vai aprendendo a exprimir-se

corretamente, quase que de uma forma inata. Nas minhas aulas tive sempre em conta este pressuposto, pois, como se demonstrará mais à frente, o estímulo para o uso da língua inglesa e/ou espanhola foi sempre uma constante.

Também, neste sentido, pensamos que o *storytelling* pode dar uma grande ajuda, tanto ao nível da oralidade como da leitura e escrita, sobretudo nos níveis intermédios, ou seja, B1 e B2. Nestes níveis os alunos já adquiriram uma linguagem que lhes permite compreender o que leem e escrevem. Ao lerem silenciosamente uma história/conto estão a pôr em prática as suas aquisições e estratégias de leitura, tentando perceber o contexto geral, sem analisar exaustivamente o significado de cada palavra e interiorizando inconscientemente estruturas e expressões que mais tarde vão aparecer na oralidade de forma fluente e inata. Também, ao resumir a história oralmente, está a pôr em prática todos os mecanismos aprendidos, organizando assim o seu discurso. Desta forma, o *storytelling* revela-se um grande contributo para a comunicação, pois como já foi referido em capítulos anteriores, o aluno vai sentir necessidade de dar a sua opinião sobre os factos que mais gostou ou criticar o que não estava tão correto ou que menos gostou.

É também importante que o professor tente motivar o aluno para o *storytelling* e convidá-lo a participar na dramatização de histórias, pois desta forma estará a assimilar vocabulário e estruturas necessárias à comunicação. Se o fizerem regularmente, os alunos vão sentir-se mais seguros e motivados para novos desafios. Pela minha experiência, penso que estes alunos, apesar de no início se sentirem um pouco inibidos, gostam destas atividades mais lúdicas e aderem muito bem a jogos e teatralizações.

Sistematizando, penso que o *storytelling* desempenha um papel fulcral no que diz respeito à oralidade. Por mais dificuldades que o aluno tenha em se exprimir na LE, o facto de se envolver e motivar com a história/conto, vai criar nele o desejo de manifestar a sua opinião, de trocar ideias, partilhar experiências, comentar a parte que gostou mais ou menos na história e porquê. São imensos os atos de fala que podem surgir através do *storytelling* o que, ao longo dos tempos vai criar um maior à-vontade por parte do aluno em se expressar e involuntariamente vai desenvolver a sua competência comunicativa.

1.3. O QECR e o lugar do *storytelling*

O Conselho da Europa definiu o QECR com um instrumento de análise, planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem na área das línguas estrangeiras, hoje reconhecido em toda a Europa, como a referência fundamental para o desenvolvimento de políticas linguísticas tendo em vista uma harmonização no reconhecimento das competências de comunicação em línguas a nível internacional. Com esta medida pretende-se harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu e promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa.

Com base neste documento de referência, “pretende-se fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação” (DGE, Ministério da Educação). O documento dá ênfase ao desenvolvimento da competência comunicativa e a uma abordagem para a ação, considerando o utilizador e o aprendiz de “uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados num domínio de atuação específico” (QECR, 2001, p. 29). Segundo este documento, o “uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competência comunicativa em línguas” (QECR, 2001, p. 29).

Por outro lado, também nele se aborda a questão da necessidade de promover competências de “aprender a aprender” que apoiem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, os alunos têm de ter consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm. Assim sendo, de forma muito breve o QECR (2011, p. 31) define as seguintes competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas: “o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)”. São estes os pilares nos quais os programas de inglês e de espanhol do ensino básico assentam.

Já evidenciado anteriormente, o conceito de competência comunicativa em língua, é também ponto fulcral nos programas de LE. A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. A competência linguística refere-se à capacidade de usar conscientemente as diferentes estruturas da língua, ou melhor:

A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto

sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. (QECRL, 2001, p. 34)

Quanto à competência sociolinguística, esta diz respeito ao contexto sociocultural do uso da língua, isto é, inclui convenções sociais de cortesia, diferença etária, de género ou de classe, entre outros. Todos estes aspetos são fundamentais para uma comunicação bem-sucedida.

E, por último, a competência pragmática desempenha um papel fundamental na eficácia comunicativa já que:

dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas internacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. (QECR, 2001, p. 35)

Após uma breve abordagem das linhas orientadoras do documento, passamos agora a uma abordagem mais debruçada do uso do *Storytelling* no processo de ensino-aprendizagem das LE, relacionando-o com os restantes elementos essenciais para a aquisição de uma LE.

O QECR atribui importância não só aos usos lúdicos da língua, mas também aos usos estéticos da língua, defendendo que “os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo” (QECR, 2001, p. 88) e enumera alguns exemplos de atividades estéticas, entre as quais constam a narração oral e a dramatização de histórias, como passamos a citar:

- “- o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções pop, etc.);
- a reescrita ou o reconto de histórias, etc.;
- a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.;
- a representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.;
- a produção, a receção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/ assistir a recitais, peças, ópera, etc.” (QECR, 2001, pp. 88-89)

Neste sentido, verifica-se uma concordância no uso de *storytelling* como atividade complementar de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem das LE, pois através de um recurso tão simples como uma história, são inúmeras as atividades que podem complementar a forma como vai ser explorada, podendo recorrer de seguida a uma atividade de escrita criativa, podendo recorrer à

dramatização da mesma, ao analisar a sua moral e interpretação através de diferentes jogos, criar um debate de forma a fomentar a oralidade, entre outras atividades.

No entanto, penso que a maioria dos professores tende a não recorrer muito ao uso de histórias na sua prática letiva, recorrendo apenas à canção e ao jogo como atividade lúdica. É ainda de salientar a seguinte afirmação: “Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas.” (QECCR, 2001, p. 89) evidência que foi focada em capítulos anteriores como um estímulo à motivação, permitindo assim um maior à-vontade para o enfoque comunicativo, pois o facto de os alunos estarem mais motivados e mais envolvidos nas atividades vai despertar neles um maior conforto em expressar-se na LE.

É também perceptível, tal como Marta Pereira (2011, p. 31) refere no seu relatório de estágio sobre esta mesma temática, que o presente documento reflete um entendimento da língua totalmente consonante com o ato de *storytelling* em si, uma vez que ao abordar, por exemplo, a comunicação não-verbal, o QECCR sublinha que o comportamento paralinguístico, natural e necessário à comunicação, inclui linguagem corporal, uso de sons orais extralinguísticos e traços prosódicos, constituindo-se assim como componentes essenciais do processo de *storytelling*. Assim, e no pressuposto de que numa língua se aprende fazendo, parece-nos que contar uma história pode ser válido até pelo ato de comunicação que constitui em si mesmo. Ao ouvir a história, o aluno não está apenas a seguir a narrativa, mas, de certa forma, a construí-la através do comportamento paralinguístico do contador e a interiorizar também esses padrões de comunicação não-verbal para as suas produções futuras (Pereira, 2011, p. 31).

São inúmeras as relações que se podem estabelecer entre o *Storytelling* e os aspetos evidenciados ao longo do QECCR, tais como: as atividades de produção e estratégias, como a produção oral (falar), a produção escrita, onde se destaca a escrita criativa, assim como as atividades de receção e estratégias, mais concretamente a compreensão oral (ouvir), que hoje em dia se pode pôr em prática através, por exemplo, do *Digital Storytelling* e ainda a interação entre oral e escrita. Todos estes aspetos podem ser trabalhados em simultâneo com o *Storytelling* servindo como uma fonte enriquecedora de conhecimentos e de fluência. Acrescido a estes aspetos, têm também a sua importância as ilustrações (fotografias, desenhos, etc), quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras e aspetos tipográficos (corpo de letra, fontes, espaçamento, sublinhados, paginação, entre outros).

Em suma, de acordo com as palavras de Marta Pereira (2011, p. 32) no seu relatório de estágio, “ter consciência de todos estes aspetos permite ao professor-contador/leitor tirar partido de todos estes elementos paratextuais para tornar a história mais acessível e para potenciar o hábito da criança construir significados recorrendo a estratégias diversificadas”, tais como: ajudar a fazer a ligação entre o conhecimento prévio das crianças e as novas aprendizagens; gerir dificuldades e encorajar as crianças a falar na LE sobre aquilo que vêem, ouvem ou leem; ampliar ou simplificar os seus comentários, de forma a desambiguar significados; ajudar a construir sentido em colaboração com as crianças. E sempre tendo em vista o desenvolvimento global da criança.

1.4. O *Storytelling* nos programas do Ministério de Educação

1.4.1. Análise do Programa de Espanhol do 1º Ciclo

Não existe ainda um documento legal regulador da prática letiva neste nível de ensino, uma vez que o ensino-aprendizagem do Espanhol no 1.º ciclo do ensino básico ainda não se constituiu como oficial no programa de ensino, embora existam colégios ou escolas particulares onde se sensibilizam os alunos para esse fim, oferecendo assim a possibilidade de frequentar Clubes de Espanhol.

Neste sentido, fica ao critério de cada docente a esquematização e planificação dos temas a abordar, assim como os materiais a utilizar, que regra geral, são maioritariamente das vezes produzidos pelo próprio docente.

Neste tipo de Clubes, tende-se a recorrer a temas básicos de iniciação, muitas vezes tendo como base as Orientações Programáticas (OP) de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, existe uma maior liberdade em incluir atividades culturais sempre que assim se justifique e recorrer bastante a atividades mais lúdicas como é apelado nas OP para que se motivem os alunos e capte a sua atenção. O facto de não existir uma planificação tão densa a cumprir e a liberdade existente na escolha dos temas a abordar, permite desfrutar mais das atividades a pôr em prática, podendo recorrer mais vezes a materiais autênticos e apelativos, não tendo de existir um vínculo com um manual e a obrigatoriedade em o rentabilizar pela parte dos Encarregados de Educação, como acontece maioritariamente no nosso ensino, hoje-em-dia.

Pode assim dizer-se que os Clubes se tornam uma forma de aprendizagem mais lúdica, mais natural e que permite uma maior integração dos alunos na aprendizagem de uma LE.

Neste sentido, não existindo documento regulador da prática de ensino do Espanhol, no 1º Ciclo do Ensino Básico, adotei como linhas orientadoras as Orientações Programáticas do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, tomando a liberdade de escolher temas básicos a trabalhar, incluindo o uso de “storytelling”.

1.4.2. Análise do Programa de Espanhol do 2º Ciclo

Segundo as orientações delineadas pelo ME, o Programa de Espanhol – Nível Iniciação – 5º e 6º ano de escolaridade

realiza a convergência entre a teoria e a prática, pelo que as decisões do docente não podem ser tomadas previamente sem se considerar o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é fundamental analisar as necessidades dos alunos, obter informações sobre o que os rodeia, conhecer os seus interesses e motivações, e, igualmente, examinar os recursos disponíveis, ou seja realizar um estudo tendo em conta o âmbito educativo e o âmbito pessoal, sendo o resultado desta análise o que vai permitir distinguir necessidades com o fim de redefinir as características da planificação, assim como favorecer a revisão e a avaliação contínua da mesma. (ME, 2008, p.1)

Verifica-se assim, de antemão, que o programa é feito tendo em conta o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem, dando especial atenção à relação entre a teórica e a prática. De facto, de que importa o aluno ter plena noção de todos os aspetos teóricos existentes na aprendizagem de uma LE, desde o léxico às estruturas gramaticais, se não colocar em prática esses conhecimentos? Desta forma, a afirmação anteriormente enunciada, remete para a importância de vários aspetos a ter em consideração não só na execução da planificação, mas também nos recursos disponíveis a utilizar indo ao encontro da motivação e do interesse dos alunos. Foi com base na motivação e interesse dos alunos que optei por englobar o *storytelling* na minha PES, utilizando as histórias como recurso de explorar todos os objetivos sugeridos pelo QECR e pelos programas da melhor forma possível e sempre que se enquadravam.

Este programa corresponde às orientações descritas no nível de utilizador elementar descritos no QECR. Desta forma, a aprendizagem terá de ser desenvolvida em contextos comunicativos próximos do grupo etário dos alunos, fomentando uma

interação comunicativa que facilita a transmissão/assimilação de conteúdos. A análise foi feita tendo em conta os quatro macro-capacidades (ouvir/falar/ ler escrever/) e é nessa perspetiva que o conceito de linguagem enquanto sistema de veículo de comunicação se realiza e se estrutura nos conteúdos apresentados no programa.

Quanto à expressão oral, pretende-se que a interação seja feita de forma simples em situações habituais no âmbito da aula. As atividades podem ser de vários tipos, como: perguntas/respostas, dramatizações, explicar situações, debates sobre os diferentes temas a abordar, estando assim presentes, as várias competências: cognitiva, linguística e fonéticas. Os alunos destas idades consideram estimulante poder compreender e responder a mensagens simples. Deveremos, então, praticar todas as destrezas dando um predomínio maior à expressão oral e à compreensão auditiva; centrar a atenção em funções comunicativas da língua (apresentar-se, falar de acontecimentos, criar opiniões, por exemplo), praticar as diferentes competências e a interação oral de modo equilibrado e integradas de forma global.

Segundo o programa, no que diz respeito à compreensão oral pretende-se que o aluno identifique instruções, temas e mensagens que lhe permitam compreender e interpretar a mensagem transmitida. Nesta parte do programa, o professor deve proporcionar ao aluno atividades de compreensão auditiva, exercícios de fonética, leituras em voz alta de textos, dramatizações de situações ou gravações de frases/diálogos. É também neste ponto que é possível a inclusão do *storytelling* podendo este ser acompanhado por gravações áudio ou outros elementos audiovisuais que posteriormente ao seu estudo pode ser dramatizado pelos alunos, expondo-os assim mais diretamente com a língua espanhola.

No que diz respeito à compreensão leitora, são vários os objetivos que se pretendem atingir através de materiais autênticos, onde se pretende que o aluno seja capaz de “compreender cartas e faxes reconhecendo a intenção comunicativa, compreender instruções e normas de uso habitual, seguir textos autênticos de pouca complexidade relacionado com o mundo de experiências do aluno, compreender textos literários simples e breves” (Fialho e Izco, 2008, p. 15-16) conseguindo-o fazer através da leitura de textos, de páginas de internet em espanhol e cartas relacionadas com a vida diária e familiar do aluno. Tal como o programa refere dentro dos textos narrativos, e como já referido em capítulos anteriores, estes podem ser explorados das mais diversas formas, como por exemplo completar espaços em branco, ordenar um texto ou imagens,

entre outras atividades referidas mais atrás que podem também ser exploradas através do *storytelling*. É de salientar que dentro da compreensão leitora, o programa refere:

A compreensão da leitura é um recurso imprescindível para atingir um bom nível de competência comunicativa. Devemos usar materiais autênticos que respondam às necessidades do leitor. Um modelo de compreensão da leitura eficaz é interativo, realizando tarefas que criem processos de comunicação e não só atividades de uso da língua. (Fialho e Izco, 2008, p.17)

De facto, a compreensão da leitura desempenha um papel fundamental na competência comunicativa como tem vindo a ser referido ao longo deste trabalho, pois através do uso de *storytelling*, o enredo, as personagens, o tema abordado na história, a identificação ou não do aluno com este ou a comparação da história com as suas vivências ou de alguém que lhe é próximo, vão criar no aluno uma vontade de partilhar a sua opinião, as suas experiências de vida, estando assim a fazer uso da língua mas com a função de comunicar, de transmitir significados, sendo obrigado a estruturar o seu discurso, mesmo que por vezes sinta necessidade de o acompanhar com gestos para que melhor se faça entender.

Quanto à compreensão escrita é, de igual forma, fundamental para a aquisição da competência comunicativa, pois o *input* linguístico para adquirir vocabulário e estruturas morfossintáticas faz-se também através da leitura. Na expressão escrita o programa de Espanhol pretende que se constitua uma estratégia: aprender a aprender e que esta aprendizagem possa servir de motor a outras competências e reforçar a aprendizagem.

Tal como Isabel Borges, evidencia no seu relatório de Mestrado, a expressão escrita devemos considerar qual é a intencionalidade e o destinatário da ação, quando se escreve e para quê. Por isso, devem ficar claros os objetivos da aprendizagem, as necessidades e os estímulos, ou seja, que passos se seguem, o que é preciso saber para poder escrever e quem vai corrigir o texto. Escrever implica dizer algo e isso pressupõe um conhecimento prévio do que se pretende dizer, por isso, quando propomos um exercício de escrita, temos também de escolher um tema e proporcionar os instrumentos linguísticos, funcionais, pragmáticos e culturais necessários. (Borges, 2012, p. 15) É conveniente que comecem por criar textos mais breves e que, atendendo aos objetivos gerais, planifiquem antes de construir. Podemos recorrer a atividades como: troca de textos com o companheiro para serem corrigidos, escrita de frases corretas e frases incorretas tendo os alunos, em grupo, de identificar quais as corretas.

Relativamente à gramática, esta é apresentada para que o aluno utilize a estrutura gramatical vinculada a uma função para que este possa descobrir a norma, tudo isto numa abordagem comunicativa/interativa. O professor deve dar especial atenção à gramática da LM e compará-la com a da LE pois haverá situações similares que facilitarão a sua melhor compreensão.

É de facto curioso que o programa apela às atividades lúdicas, ao uso de materiais didáticos, atividades variadas e motivadoras, que possam ir ao encontro dos interesses dos alunos e ao desenvolvimento da criatividade, afirmando em relação a esta última destreza que:

O professor deverá tentar desenvolver a criatividade fomentando a diversão e apresentando o trabalho como um jogo, brincando com ideias, elementos e conceitos para conseguir eliminar tensões, angústias ou ansiedades e desenvolver atitudes de compreensão e participação. O aluno terá de aprender a respeitar a liberdade dos outros e ouvir os seus critérios chegando a expressar ideias em imagens e a ilustrar experiências, pensamentos e sentimentos. (Fialho e Izco, 2008, p. 35)

Não irão estas características enumeradas anteriormente, ao encontro do uso do *storytelling* num contexto de aprendizagem de uma LE? No entanto, embora o programa esteja bem estruturado, a meu ver, contemplando temas que vão ao encontro dos interesses dos alunos, com os quais estão familiarizados e dando especial atenção à comunicação, salienta unicamente como um bom recurso às características anteriormente enumerados, o jogo. Não desprestigiando o jogo uma vez que também ele desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, será que o *storytelling* não se torna um veículo mais enriquecedor neste sentido? Parece-me evidente que sim. Para além de todas as razões já referidas, no que diz respeito à produção escrita, em nosso entender, o *storytelling* desempenha também uma função importante.

1.4.3. Análise do Programa de Espanhol do 3º Ciclo

O programa de Espanhol, nível de continuação, para os 7º, 8º, e 9º anos, parte do nível A2.2 iniciação para chegar aos objetivos de nível avançado B1 – utilizador independente, descritos no QEER. Este programa contempla conteúdos que vão ser

abordados ao longo dos três anos de escolaridade, no entanto serão explorados de uma forma diferente e mais aprofundada.

Quanto às características do programa, estas vão ao encontro dos aspetos programa do 5º e 6º anos, seguindo-se “um modelo descritivo centrado na ação, onde se consideram os utilizadores da língua em geral e os alunos que aprendem uma língua como “agentes sociais” (2009, p. 1). Neste sentido, também neste programa se privilegia a prática sobre a teórica, em que os alunos vão desempenhar um papel ativo ao desempenharem as atividades propostas pelo professor, usando a língua para os mais diversificados fins.

Os objetivos deste programa visam desenvolver “contextos de comunicação próximos ao grupo etário dos alunos, fomentando uma interação comunicativa que permita a transmissão e assimilação de conteúdos”. (2009, p.5) Desta forma, o aluno vai-se sentir mais confortável perante a LE, interagindo assim de uma forma mais fluente, trocando assim opiniões e experiências.

Dentro das competências comunicativas, subdividem-se as competências de produção e as competências de receção. Das competências de produção fazem parte a expressão/ interação oral e a expressão escrita. Das competências de receção fazem parte a compreensão auditiva e a compreensão da leitura.

No que diz respeito à expressão oral, pretende-se que o aluno consiga organizar uma mensagem, formular um enunciado linguístico e articular o enunciado. Cabe ao professor proporcionar ao aluno as condições necessárias para esse fim, não só através da confiança para usar a LE, mas também através dos meios e atividades dinâmicas para desenvolver a produção e interação oral na sala de aula. Também aqui se justifica a inclusão do *storytelling*, visto que o professor pode usar a história para esses fins, não só através da formulação de perguntas sobre a história, mas através de atividades bem definidas, com objetivos próprios para o seu desenvolvimento.

Quanto à compreensão auditiva, é necessário que o aluno consiga reconhecer e compreender as ideias principais de uma mensagem, ou seja conseguir informação específica, podendo ser captada no geral ou em detalhe. Também neste aspeto o professor deve ser cauteloso na escolha dos recursos a usar, nomeadamente no que diz respeito a gravações, uma vez que estas nem sempre transmitem um som muito nítido. Contudo, são inúmeros os recursos que o professor tem ao seu dispor, como por exemplo: telefone, rádio, televisão, filmes, DVD, canções, anúncios e não podendo deixar de referir as histórias digitais.

Na compreensão da leitura, pretende-se que o aluno compreenda de forma global o texto que obtenha informação específica, siga instruções e acima de tudo se divirta ao explorar a leitura, independentemente do seu género literário. Dentro da compreensão leitora é fundamental que o professor planifique a sua aula, seguindo uma estrutura lógica e coerente em que englobe para além da atividade de leitura, uma atividade de pré-leitura e outra de pós-leitura. Embora seja neste ponto que o *storytelling* alarga os seus horizontes, tal como tem vindo a ser referido ao longo deste trabalho, não deixa de igual forma poder estar presente nas outras destrezas abordadas no processo ensino-aprendizagem.

A compreensão escrita é-nos apresentada como “aprender a aprender” (2009, p. 26) onde o aluno vai reforçar a aprendizagem de conteúdos e destrezas anteriormente aprendidas. É importante que o professor defina quando escrever e porquê escrever, independentemente do tipo de escrita a trabalhar, ou seja, independentemente de ser uma carta, uma nota, um formulário, uma composição ou escrita criativa. É no seguimento da escrita criativa que o *storytelling* pode proporcionar ao aluno um maior prazer de escrita, criando assim um conto pequeno, com uma linguagem simples, adequada ao seu nível e utilizando os conhecimentos cognitivos, linguísticos e emocionais para o redigir. Esta atividade pode ser realizada tanto individualmente, como em pequenos grupos ou até mesmo em grandes grupos, em que cada aluno escreverá um parágrafo e passe ao colega seguinte para o continuar a escrever. Embora não tenha tido oportunidade de o fazer na minha PES, é uma atividade interessante que estimula o interesse do aluno pela escrita e cria de certa forma um suspense que vai criar uma maior gosto por esta destreza.

Relativamente à organização dos conteúdos, o programa preconiza que a competência comunicativa deve abordar todos os conteúdos, sempre em situações reais de comunicação, cabendo ao professor saber integrá-los num conceito global. Estas situações reais de comunicação na aula poderão ser (dramatizações, «juegos de papeles», simulações). Neste sentido, o *storytelling* enquadra-se perfeitamente neste quadro, embora o programa não o referencie. Verifica-se assim que não é dada grande importância a nível dos 2º e 3º no uso de *storytelling* o que é uma pena visto ser um recurso que como se costuma dizer tem muito para explorar.

1.4.4. Análise do Programa de Inglês do 1º Ciclo

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas (OP), Materiais para o Ensino e a Aprendizagem (ME, 2005) é um documento que explicita a forma como o ensino do Inglês deve ser ministrado no 1º Ciclo. Segundo estas orientações programáticas, o contacto com a nova língua e cultura visa criar uma atitude positiva no aluno perante as LE. Em primeiro lugar os seus princípios orientadores decorrem do reconhecimento da:

- Relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;

- Do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o QECR enuncia;

- Dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;

- Do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania. (ME, 2005, p. 3)

“O inglês tem um carácter extracurricular e, por conseguinte, não obedece às formalidades dos outros ciclos. Não tem um carácter obrigatório e a avaliação é formativa, logo o inglês é lecionado com base em atividades lúdicas, como jogos, histórias e canções como forma de estimular o interesse da criança pela aprendizagem da língua. Contudo, é de salientar que o que realmente importa não são os conteúdos, mas a forma como eles se cruzam com as outras disciplinas numa interdisciplinaridade que visa o crescimento da criança de uma forma global.” (Borges, 2012, p.18)

O professor orienta os temas para os interesses dos alunos por forma a motivá-los, “apelar às suas emoções, estimular o seu desenvolvimento ativo, a sua imaginação e a sua criatividade”. (ME, 2005, p. 7)

Assim, as finalidades das orientações programáticas do Inglês para o 1º Ciclo são as seguintes:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;

- Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);

- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- Promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio afetivas, culturais e psicomotoras da criança; (ME, 2005, p. 11)

Nos dois primeiros anos deste ciclo, privilegiam-se as destrezas orais e auditivas. Embora a escrita não seja esquecida, é relegada para segundo plano. Nos 3º e no 4º anos, a escrita e a leitura começam a ser mais relevantes. Os temas são escolhidos tendo em conta os interesses da criança e apelando às suas emoções, estimulando o seu desenvolvimento ativo, imaginação e criatividade e vão-se alargando para outros à medida que a criança cresce e a sua visão do mundo se torna mais alargada. Ao professor é dada a liberdade de os trabalhar da forma que achar mais pertinente, tendo sempre em conta os interesses das crianças, os seus ritmos de aprendizagem e o seu desenvolvimento pleno. O professor conta com um vasto fonte de recursos e estratégias para o ensino da língua que vão desde histórias, jogos, canções, dramatizações, expressão plástica, entre outras. Assim sendo, destaca-se assim a importância do *storytelling* indo ao encontro de todos estes aspetos focados anteriormente.

Todos os temas propostos pelas OP como adequados ao ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico vão ao encontro do mundo pessoal da criança, sendo explorados de um modo gradual. Os temas tendem a ser temas comuns com que as crianças se identificam, são exemplos destes temas a família, a casa, a escola, os amigos, entre outros, ou seja, existe assim da parte do professor uma preocupação em ir introduzindo os temas do mais conhecido para o menos conhecido, de forma a criar empatia e a motivar a criança a manter o seu gosto pela exploração gradual da LE e pela leitura de histórias/contos nessa mesma língua. É neste sentido que a história vai tomar uma posição fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Se as histórias são um recurso ao qual as crianças foram acostumadas desde bem pequenas, se fazem parte do ser natural de uma criança desde o momento em que nascem, por vezes até mesmo, ainda dentro da barriga da sua mãe de onde já escutam a voz da sua mãe a contar-lhe pequenas histórias tradicionais, porque não fazer uso desse material tão autêntico pelo qual as crianças são apaixonadas, no ensino? Creio que a resposta é óbvia mediante o que foi apresentado. As histórias devem efetivamente

constituir um recurso sempre disponível para o aluno. A cada passo se torna mais evidente a importância do uso de *storytelling* no processo ensino-aprendizagem, pois as histórias, para além de permitirem abrir os horizontes da criança em relação ao gosto pela leitura na LE e a sua exploração, a formulação de hipóteses, a previsão do que vai acontecer a seguir, vão permitir uma maior aproximação e um maior gosto por essa mesma LE de uma forma natural, espontânea e livre, assumindo uma postura idêntica ao que acontece na LM. A criança vai olhar para a leitura de uma história na LE não como algo imposto, algo obrigatório, mas antes como um momento de lazer, em que o professor vai ler uma história, acompanhada de imagens, de um vídeo, de gestos, sons que vão proporcionar um momento agradável e de descontração ao aluno, durante o qual o aluno não vai estar preocupado em perceber o vocabulário ou a gramática, mas sim o contexto e significado geral da história.

Neste sentido, é importante que nomeadamente nos primeiros e segundos anos de escolaridade o professor opte por histórias tradicionais que o aluno já conheça, para que a compreensão da história seja mais fácil de decodificar, pois dessa forma pelas imagens, pela voz do leitor, pelos gestos facilmente a criança se vai aperceber do significado de cada etapa da história. É de salientar a importância da articulação entre o professor de inglês e o professor titular da turma, podendo as histórias a trabalhar na aula de LE serem trabalhadas anteriormente pelo professor titular na LM para permitir uma melhor compreensão da história quando contada na LE. Desta forma o aluno vai ficar motivado por perceber a história tanto em Inglês como em Português, envolvendo-se assim numa experiência linguística significativa.

O gosto pelo *storytelling* deve ser cultivado desde cedo, de forma a incutir e a enraizar os hábitos de leitura, que num ciclo posterior irá servir como um apoio incondicional para a aquisição de vocabulário, estruturas gramaticais e desenvolvimento linguístico.

Penso que o melhor ciclo para o *storytelling* é sem dúvida, o 1º Ciclo do Ensino Básico, não só devido à tenra idade dos alunos uma vez que esta é a fase em que mais gostam de ouvir e contar histórias e em que se mostram mais recetivos e ativos perante todas as atividades que se podem realizar advindas do *storytelling*, mas também, e acima de tudo porque para cada tema sugerido pelas OP existe uma história para contar, daí que este seja o programa que mais ênfase dá ao *storytelling*. Com todos estes recursos didáticos, faz então sentido utilizar mais o *storytelling* em contexto de sala de aula.

Em suma, as histórias podem ser de diversos tipos: tradicionais, adaptadas, histórias escritas especificamente para o ensino de Inglês ou literatura infantil autêntica e todos estes tipos de histórias podem ser utilizados pelas mais diversas razões, tais como:

- oferecem um contexto significativo e natural para a exposição à LE;
- proporcionam momentos de partilha de experiências sociais;
- todos os materiais que acompanham a história, incluindo a voz do contador e a mímica/ gestos utilizados apoiam a construção de significados, permitem desenvolver as capacidades de audição e concentração dos alunos, estando assim motivados para ouvir, ouvir com um fim e descobrir significados;
- uso dos elementos repetitivos e ideias cumulativas, que permitem à criança participar através da utilização de expressões e estruturas da língua, que são repetidas, promovendo a sua consolidação;
- e como já foi referido anteriormente, a vantagem de permitirem um leque variado de atividades, criando excelentes oportunidades de articular com outras áreas curriculares;

Quanto à avaliação, esta tem um carácter formativo, o aluno tem que sentir que é valorizado pelas suas aprendizagens e nunca penalizado. Tal como Borges, enuncia: “os instrumentos ao dispor do professor para avaliar as aprendizagens são a observação por excelência e o portefólio que irá ser transversal a todo o 1º Ciclo.” (Borges, 2012, p. 19)

Para concluir, penso que este programa está bem concebido e vai ao encontro da faixa etária deste ciclo, no entanto penso que seria fundamental uma reestruturação dos programas dos ciclos seguintes, pois nomeadamente no que diz respeito ao programa do 2º CEB, este tende a repetir alguns dos temas trabalhados pelo 1º CEB, que embora trabalhados com um grau de exigência maior e abordados de uma forma mais complexa, não deixam de criar nos alunos um efeito de desmotivação. Seria talvez conveniente definir em concreto, em primeiro de tudo a obrigatoriedade ou não do Inglês no 1º CEB e os temas a abordar e a forma como os lecionar, para de seguida se proceder à reestruturação dos programas dos ciclos seguintes, tendo em vista o desenvolvimento gradual dos temas e itens gramaticais a abordar, tendo sempre em mente a motivação e interesse do aluno de forma a se facilitar o processo ensino-aprendizagem, com vista a criar alunos que com conhecimento, competentes, capazes, fluentes e autónomos no que diz respeito às LE.

1.4.5. Análise do Programa de Inglês do 2º Ciclo

O objetivos do Programa de Inglês para o 2º Ciclo vão de encontro a dois aspetos fundamentais:

“1. Aos domínios de conteúdos consagrados em Organização Curricular e Programas:

- conhecimentos;
- atitudes, valores e competências;

2. Às competências específicas que interagem na aquisição de uma competência comunicativa:

- competência linguística;
- competência discursiva;
- competência estratégica;
- competência sócio-linguística;
- competência intercultural;
- competência de processo;” (1996, p.2)

Desta forma, este programa visa o desenvolvimento gradual da compreensão, da interação e da expressão, tanto a nível da escrita como da oralidade tendo como base a centralização do “eu”.

No que diz respeito à compreensão oral, pretende-se que os alunos consigam interagir em situações reais do quotidiano, percebendo o que ouvem, de forma a que também se possa exprimir. Assim sendo, na produção oral o professor vai servir de motor à autoconfiança no uso d LE para comunicar, podendo valer-se de recursos digitais para o conseguir de forma mais motivadora e frutífera.

Contemplando as histórias situações do nosso mundo e da nossa comunidade tal como o programa também contempla, seria pertinente a inclusão de histórias ou extratos de histórias que levassem os alunos a conseguir utilizar recursos áudio e audiovisuais, conseguindo perceber a mensagem transmitida e expressar-se oralmente sobre essa temática, transmitindo assim opinião de atitudes e de valores que podem ser trabalhados *a priori* através de uma outra atividade que vá facilitar a expressão oral.

Quanto à leitura, pretende-se que o aluno produza e interprete textos, conseguindo extrair deles o sentido global e interpretando situações de maior relevância, nesta destreza é-nos proposta a utilização de histórias. No entanto, será que este recurso

é utilizado pelos docentes como um complemento ao manual. Pela experiência obtida durante a minha PES e pela experiência possuída anteriormente a esse momento, são muito poucos os professores que incluem histórias na sua prática letiva. Apenas de os manuais escolares, ou parte deles incluírem pequenas histórias no kit do aluno e do professor. Por vezes as histórias vindas com os materiais escolares não se enquadram com os temas curriculares a abordar, talvez por isso muitos docentes não as usem. No entanto, hoje em dia através da Internet é muito simples conseguir pesquisar uma história que se adapte às unidades curriculares a abordar. Contudo, esse processo requer disponibilidade da parte do professor não só para a pesquisa como para a elaboração de materiais complementares a utilizar nas atividades de leitura, pré-leitura e pós-leitura, o que requer muito tempo e que o professor nem sempre tem oportunidade para tal.

Na gramática, pretende-se que o aluno reconheça e compreenda formas de organização de léxico e estruturas elementares do funcionamento da língua. Embora não o tenha utilizado na minha PES, também na exploração da gramática é possível o uso de histórias. Por exemplo, existem histórias em que ao longo do seu desenrolar vão usando as mesmas estruturas gramaticais, independentemente de serem pronomes, verbos, adjetivos, conectores, entre outros tópicos gramaticais. Desta forma, podem explorar-se histórias em que se omitam estes tópicos, tendo de ser completados pelos alunos através da leitura ou da audição, ou outro tipos de atividades que levem a dedução e ao reconhecimento desse mesmo tópico.

É visível, que as histórias podem ser analisadas e exploradas das mais diferentes formas dentro de cada uma das macro-capacidades com objetivos bem definidos, que vão permitir um maior envolvimento e maior motivação da parte dos alunos.

2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA E ANÁLISE REFLEXIVA

2.1. Contextualização

O Colégio da Imaculada Conceição foi a instituição onde fiz os estágios de Espanhol do 1º e 2º Ciclos, num âmbito de Clubes.

O Colégio da Imaculada Conceição era uma instituição educativa com um longo percurso iniciado em 1927, até ao ano de 2013, quando fechou as suas portas. Pela sua

história, fala o edifício e depõem as pessoas: as diretoras que o orientavam, os professores que nele lecionavam, os funcionários que o serviam e, sobretudo, os alunos que nele se formaram até ao presente ano letivo de 2013/2014, aquando do encerramento do colégio, com muita pena dos alunos que o frequentavam e toda a restante comunidade escolar.

Ao longo dos anos, o principal objetivo do colégio apontava sempre na mesma direção: fornecer conhecimentos e oferecer valores. Relevante neste sentido era não apenas preparar alunos, mas também formar cidadãos. Procurava ter uma conceção do ensino não sectorial, mas verdadeiramente global. As suas intervenções incidiam não somente sobre a dimensão cognitiva, mas também sobre a vertente relacional, ética, lúdica e artística. Cada aluno era acolhido como uma pessoa a quem era proporcionada uma trajetória que facilitava uma integração sadia na existência. Eram muitas as valências que o Colégio da Imaculada Conceição propunha: Creche, Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e ainda Ensino Secundário - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, possuindo assim condições de servir cada vez melhor a sua comunidade e de prosseguir o desígnio que os motiva: “Educar e Formar Cidadãos para o Mundo”.

Foi um prazer para mim poder realizar os meus estágios neste colégio, pois o ambiente nele vivido era uma ambiente familiar e acolhedor, sendo que todo o seu meio envolvente era acolhido com muito respeito e dignidade.

Quanto ao estágio de Espanhol no 3º Ciclo, foi realizado no Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira que fica situado em plena vila, famosa pela produção de vinho, de maçã, e também conhecida por ter sido o concelho onde Aquilino Ribeiro viveu em várias fases da sua vida, mais propriamente na pequena aldeia de Soutosa, cuja faz parte do concelho de Moimenta da Beira.

Este Agrupamento de Escolas é a instituição onde estudei ao longo do Ensino Secundário. Esta escola reúne os alunos do concelho de Moimenta da Beira, possuindo também um polo que é o Centro Escolar, onde reúne todas as turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este Agrupamento de Escolas apresenta um projeto educativo considerado de muita qualidade por toda a comunidade escolar, sempre com olhos postos na inovação e desenvolvimento de atividades apropriadas aos diferentes níveis de ensino e atendendo as dificuldades particulares de cada aluno. São muitas as atividades e projetos escolares, culturais e sociais que a escola oferece à sua comunidade, sempre atualizado na sua página web.

É ainda de salientar o bom relacionamento entre toda a comunidade escolar, criando-se um ambiente familiar e acolhedor, de onde sobressai a grande preocupação de todos os membros da Direção e de todo o Grupo Docente em preparar os alunos desta escola para um futuro sorridente, fazendo destas crianças e jovens, adultos responsáveis e capazes de enfrentar obstáculos e solucioná-los da forma mais correta e honesta, instruindo-lhes assim os valores necessários à formação da sua personalidade e abrindo-lhes as portas para a vida.

No que diz respeito aos estágios de Inglês no 1º e 2º Ciclos, estes foram praticados no Agrupamento de Escolas de Armamar que, por sua vez, também é a escola onde estudei ao longo do segundo e terceiro ciclo e onde lecionei Inglês, no âmbito das AEC, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Fica localizada em Armamar, uma pequena vila que vive essencialmente da agricultura e do comércio. Esta escola reúne os alunos do concelho de Armamar, possuindo agora um polo que é o Centro Escolar, onde deveria reunir todas as turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, devido à sua pequena dimensão não consegue reunir todas as turmas do 1º CEB, no Centro Escolar, pelo que as turmas de 4º ano têm aulas nos pavilhões do 2º e 3º CEB.

Apresenta um projeto educativo considerado de muita qualidade por toda a comunidade escolar, sempre com olhos postos na inovação e desenvolvimento de atividades apropriadas aos diferentes níveis de ensino e atendendo as dificuldades particulares de cada aluno.

Existe um bom relacionamento entre toda a comunidade escolar, de onde sobressai a grande preocupação de todos em fazer destas crianças e jovens, adultos responsáveis e capazes de enfrentar obstáculos e soluciona-los da forma mais correta e honesta, instruindo-lhes assim os valores necessários à formação da sua personalidade e abrindo-lhes as portas para a vida.

2.2. As turmas e a calendarização das aulas

2.2.1. A turma do Clube de Espanhol do 1ºCEB

O meu estágio de espanhol no Primeiro Ciclo do Ensino Básico foi realizado no âmbito de um Clube de Espanhol, que funcionava no horário de prolongamento, ao final do dia, mais concretamente das 16h30 às 17h30.

A turma para este clube era constituída por alunos de diversas turmas do primeiro ciclo, englobando assim alunos desde o primeiro ano escolar até alunos do quarto ano.

No geral, a turma apresenta uma postura motivada e interessada em aprender uma nova língua, estando sempre recetivos e participativos às diferentes atividades propostas.

No entanto, uma vez sendo um clube, não existia obrigatoriedade em assistir às aulas, pelo que nem sempre os alunos que compareciam eram os mesmos e, por vezes, pelos mais diversos motivos, alguns alunos tinham de abandonar a aula mais cedo o que dificultava os alunos terminarem as atividades. No entanto, os alunos que passavam pelo clube mostravam-se bastante interessados e tentavam rentabilizar ao máximo o tempo que podiam estar presentes.

2.2.2. A turma do Clube de Espanhol do 2ºCEB

O meu estágio de espanhol, no Segundo Ciclo do Ensino Básico foi realizado também, no âmbito de um Clube de Espanhol, no Colégio da Imaculada Conceição, e funcionava no horário da parte da tarde, mais concretamente das 15h às 16h.

A turma para este clube era constituída por alunos de diversas turmas do quinto e sexto ano, sendo opcional a sua inscrição. No geral, a turma apresenta uma postura motivada e interessada em aprender a Língua Espanhola, estando sempre recetivos e participativos às diferentes atividades propostas. No entanto, uma vez que sendo um clube que funcionava numa tarde em que os alunos não tinham aulas, nem sempre os alunos que compareciam eram os mesmos. Contudo existia um grupo de alunos que uma vez que já tinham frequentado um Clube de Espanhol no colégio, iam fazer uma viagem a Espanha, pelo que esse grupo acabava por assistir sempre às aulas.

Não obstante, apesar dessa situação, existiu desde o início uma grande empatia e motivação da parte de todos os elementos do Clube, permitindo assim o seu bom funcionamento.

2.2.3. A turma de Espanhol do 3ºCEB

O meu estágio de espanhol, no Terceiro Ciclo do Ensino Básico foi realizado na turma E, do oitavo ano. Esta turma é constituída por dezoito alunos, sendo que dez eram rapazes e oito eram raparigas. É uma turma que na sua maioria vem seguindo o seu percurso escolar juntos no ensino básico, pelo que se verifica na sua maioria um bom relacionamento entre os elementos da turma, existindo apenas uma aluna de etnia cigana com a qual não se verifica uma relação tão próxima.

A sua proveniência é, na maioria, das aldeias circundantes à escola e o nível socioeconómico das famílias é misto, ou seja, a maioria dos Encarregados de Educação tem um nível de escolaridade médio, outros baixo e alguns possuem Licenciatura.

No geral, a turma apresenta facilidades de aprendizagem, um bom aproveitamento e um bom comportamento, mostrando-se alunos com uma motivação e um interesse elevados, e possuindo uma postura adequada à sala de aula, sendo alunos atentos, participativos e respeitando-se e ajudando-se mutuamente.

A docente de Espanhol da turma, professora cooperante deste estágio, reuniu-se comigo antes do início do estágio para me dar a conhecer o desempenho e o as estratégias e métodos usados até então, apresentando-me de seguida à turma que me acolheu desde esse momento com simpatia e respeito. Nesse momento foi explicando a turma qual seria a minha função, durante as seguintes cinco semanas na sua sala de aula, onde os alunos também manifestaram uma atitude positiva.

2.2.4. A turma de Inglês do 1ºCEB

O meu estágio foi realizado na turma C do quarto ano. Esta turma é constituída por dezassete alunos, oito raparigas e nove rapazes. É uma turma composta por alunos de várias aldeias, que se juntaram apenas este ano letivo devido à construção do Centro Escolar.

A sua proveniência é, na maioria, das aldeias circundantes à escola e o nível socioeconómico das famílias é baixo, ou seja, a maioria dos Encarregados de Educação tem um nível de escolaridade baixo.

No geral, a turma apresenta algumas dificuldades de aprendizagem, à exceção de cinco alunos. Esta turma é composta por dois alunos com Necessidades Educativas Especiais para os quais tive de ajustar algumas atividades, de acordo com as suas capacidades, permitindo que todos participassem nas mesmas atividades e fazendo com que estes não se sentissem excluídos, mas sim integrados, tal como os restantes alunos.

A docente de Inglês da turma no âmbito das AEC deu-me a conhecer no início do estágio as dificuldades da turma, o seu ritmo de trabalho e informou-me ainda que embora usasse a língua inglesa na sala de aula, a língua predominante era o português. Ressaltou também a importância da utilização do manual na aula de inglês, pois nos últimos dois anos letivos as colegas que lecionavam Inglês nas AEC para o Município de Armamar conseguiram o que tanto desejavam há algum tempo: um Manual de Inglês para o 1º Ciclo, o que levou ao investimento em mais um manual para os Encarregados de Educação, pelo que teria de usar também o manual de forma a evitar conflitos com os pais. Informou-me também que ainda não se fazia sentir um sentimento de cumplicidade e união entre todos os membros da turma, devido a muitos alunos terem integrado apenas este ano letivo esta nova turma, numa nova escola, diferente da escola a que estavam habituadas. Muitos destes alunos transitaram de pequenas escolas primárias da aldeia em que viviam, com um número reduzido de alunos, onde a adaptação era mais fácil para o centro escolar que possui características muito diferentes da escola e do ambiente a que estavam habituados. Contudo, essa situação foi-se resolvendo facilmente ao longo das atividades de grupo que iam surgindo no decorrer das aulas e não causou qualquer constrangimento na boa execução das mesmas.

2.2.5. A turma de Inglês do 2ºCEB

O meu estágio foi realizado na turma A do quinto ano. Esta turma é constituída por vinte e seis alunos, dez raparigas e dezasseis rapazes. É uma turma que vem seguindo o seu percurso escolar juntos desde o 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo que é uma turma muito unida e com um espírito de interajuda muito notório.

A sua proveniência é, na maioria, das aldeias circundantes à escola e o nível socioeconómico das famílias é misto, ou seja, a maioria dos Encarregados de Educação têm um nível de escolaridade médio, outros baixo e alguns possuem Licenciatura.

No geral, a turma apresenta não só bastantes facilidades de aprendizagem, como também um aproveitamento e um comportamento excelentes, mostrando-se alunos com uma motivação e um interesse muito elevado, tendo uma postura completamente adequada à sala de aula, sendo alunos atentos, participativos e respeitando-se e ajudando-se mutuamente.

A docente de Inglês da turma, professora cooperante deste estágio, reuniu-se comigo antes do início do estágio para me dar a conhecer o desempenho e o as estratégias e métodos usados até então, apresentando-me de imediato à turma que me acolheu desde o primeiro momento com grande simpatia e respeito e explicando-lhes a minha função, durante as seguintes cinco semanas na sua sala de aula. Os alunos também manifestaram uma atitude muito positiva.

2.3. Descrição das aulas implementadas e análise crítica

2.3.1. Espanhol no 1º Ciclo do Ensino Básico

Após uma análise cuidada perante a situação de ter diferentes idades na mesma turma, com níveis de ensino totalmente diferentes, tive o cuidado de preparar aulas interessantes, lúdicas e adaptadas às capacidades da turma, com um cuidado redobrado no vocabulário e atividades escolhidas para que me conseguisse fazer entender e conseguir melhorar as suas competências orais. Também os temas foram escolhidos minuciosamente devido a essa mesma situação. Por ser um clube optei por atividades diferenciadas e mais lúdicas uma vez que são alunos com idades muito tenras e também por ser um horário em que os meninos estavam cansados uma vez que já tinham tido muitas horas de aulas e de concentração.

Na **primeira aula (8 de maio)**, introduzi o tema “*Animales*”, usei sempre a língua espanhola de forma simples e clara, recorrendo sempre que possível a gestos para acompanhar a oralidade, de forma a me fazer entender com sucesso. O decorrer da aula foi satisfatório, uma vez que as atividades eram simples, de fácil execução. Para introduzir o tema dividi a turma em pares. A cada par foi-lhe dado um envelope com um

puzzle, cada puzzle tinha um animal diferente. Após, terem construído os puzzles, deu-se início ao jogo da mímica, cada par tinha de vir à frente e fazer gestos de forma a que os restantes grupos adivinhassem o animal referente ao seu puzzle. Quando um grupo acertasse, o puzzle era colado no quadro de forma a que todos pudessem adquirir o vocabulário e tivessem um suporte visual para facilitar a aquisição do mesmo. Uma vez terminado o jogo, os alunos resolveram uma ficha de trabalho com um exercício de ligação. As imagens dos exercícios eram iguais às imagens dos puzzles.

Para terminar a aula, usei uma página da internet para contar uma história virtual “*Los três animalitos*”², que criou grande impacto uma vez que foram os alunos quem escolheram as personagens e os nomes das personagens que entravam na história. Desta forma permitiu que se envolvessem mais na história e aprendessem a partilhar e aceitar as ideias dos colegas e trabalho em equipa. No fim da história fizeram uma pequena ficha tirada do mesmo *site* para levar a personagem a encontrar o caminho certo para a casa de madeira. Este exemplo de *storytelling* revela-se consonante com os princípios delineados nos programas e defendidos pelos autores supramencionados. Os alunos mostraram altos níveis de motivação e empenho aquando da audição e preparação da história.

Na **segunda aula (15 de maio)**, a aula correu melhor do que esperava, confesso que estava com algum receio que os alunos pudessem não gostar muito da atividade por serem materiais mais tradicionais, mas antes pelo contrário, adoraram e participaram bastante. Iniciei a aula usando uma árvore feita em cartolina. No entanto, a árvore estava dividida em quatro partes iguais o que despertou bastante interesse e curiosidade da parte dos alunos em perceber o porquê dessa divisão. Esta curiosidade levou a que alcançasse com facilidade o meu objetivo, pois através de esta árvore tinha como objetivo que os alunos fossem dizendo palavras que esta árvore lhes suscitava para dessa forma criar no quadro uma chuva de ideias. Após ter reunido as palavras principais, dividi a turma em quatro e distribuí por cada grupo um envelope com imagens e uma palavra. Cada envelope possuía um cartão com uma estação do ano escrita e imagens relacionadas com uma estação do ano, mas diferente da estação escrita no cartão. Os alunos viram um pequeno filme do “youtube”³ que falava das estações do ano. Ao verem o filme tiveram de prestar atenção a como se diziam as estações do ano em espanhol porque, de seguida, cada grupo tinha que decorar uma parte da árvore com

² <http://www.storyplace.org/sp/eel/activities/threelilcritters.asp?themeid=10>

³ <http://www.youtube.com/watch?v=6yxSzt4jn3E>

as imagens que receberam e colocar o cartão com a estação do ano escrita no local correto fazendo corresponder à estação do ano correta. Após terminarem a decoração da árvore e aprenderem as estações do ano, criou-se um pequeno diálogo relacionando as palavras da chuva de ideias com as estações do ano.

Para introduzir os meses do ano perguntei aos alunos se conseguiam associar mais alguma coisa com as estações do ano. Após algumas tentativas alguns alunos lembraram-se dos meses do ano. Inicialmente associaram às estações, as condições climáticas, de facto também poderia ter escolhido esse tema para a continuação, no entanto, optei por primeiro falar nos meses do ano porque achei que faria mais sentido. Para os meses do ano coleí no quadro doze imagens, uma para cada mês e doze frases, uma também para cada mês. No entanto, as imagens e as frases estavam todas misturadas, pois os alunos tinham de ver um outro vídeo do “youtube”⁴ para depois conseguirem fazer corresponder cada imagem à frase correspondente. Esta atividade também foi muito engraçada porque como era simples e conseguiram executá-la facilmente, no final os alunos pediram para voltar a pôr o vídeo para poderem cantar a música.

Para finalizar, tirei da minha mala um presente e perguntei-lhes o que era e quando se costumava receber ou oferecer um presente. Depois de um breve diálogo sobre receber e oferecer presentes nos mais variados momentos, com especial destaque em datas de aniversário, cada aluno disse quando fazia anos. Assim sendo, e para registarem os seus aniversários, criaram uma outra árvore, onde constavam doze flores, cada uma referente a um mês e cada aluno coloriu uma pequena folha e recortou-a, escreveu a sua data de aniversário e colou-a na árvore que ficou exposta na sala de aula. Alguns alunos chegaram mesmo a pedir permissão para trazer uma fotografia para colar na sua folha para mais facilmente serem identificados. Assim sendo, aquando a chegada dos pais para levarem os meninos para casa foi-lhes dada essa informação ficando ao seu critério a autorização ou não da afixação da fotografia do seu educando. Esta aula prolongou-se mais do que o horário previsto.

Nesta aula, o uso de *storytelling* teve como principal objetivo trabalhar vocabulário, levando os alunos à descoberta do vocabulário através da dedução conseguida com as atividades relacionadas com o vídeo.

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=MEkFSe01-hY>

Na **terceira aula (22 de maio)**, relacionada com o tema “*El Tiempo*”, foi explorado o tema das condições climáticas através de um jogo em PowerPoint.

Dei início à aula, usando as árvores que estavam afixadas na parede da sala para rever o vocabulário da aula anterior e levá-los a associar o tema de esta aula, cujo não foi difícil uma vez que na aula anterior já tinham falado neste tema pensando que iria ser lecionado nessa aula. De seguida, avancei com a projeção dos diapositivos onde aparecia a imagem de uma das condições climáticas e as diferentes hipóteses, onde os alunos tinham que tentar descobrir a palavra correta, correspondente à imagem. Após aprenderem as condições climáticas fizeram um calendário em cartolina, com os dias de aulas para que todos os dias colassem no local correspondente o tempo que fazia, pois, dessa forma, ao longo dos tempos, foram interiorizando com mais facilidade as condições climáticas, que dificilmente cairão em esquecimento por serem utilizadas diariamente.

Uma vez terminada essa atividade, e de forma a consolidar todo o vocabulário aprendido referente às estações, meses e tempo, os alunos viram e ouviram o conto “*El árbol que no tenía hojas*”⁵ retirado do “youtube”. Enquanto viam o conto os alunos tinham de tomar atenção não só à história e à moral do conto, mas também às condições climáticas que iam aparecendo. No final, os alunos trocaram impressões sobre o significado do conto e qual a sua moral. Para terminar a aula, puderam fazer uns “*mobiles*” usando fio de pesca, cartolinas e bolas de algodão para criar as diferentes condições climáticas e pendurá-las de forma a decorar a sala do clube que se ia alegrando ao longo do clube com os materiais que os alunos produziam ao longo das aulas, pois, uma vez que essa sala servia apenas para o clube, estava bastante vazia e sem vida, nem cor.

Foi espantosa a reação de satisfação, emoção e envolvimento transmitida pelos alunos perante a escolha deste conto. Sentiu-se nesta aula a sensação de relaxamento transmitida pela autora Simms, quando partilha a afirmação utilizada por um jovem rapaz: “When I listen to stories, I feel massaged through my whole body” (Simms, 2011, p. 65). Era notória a magia que hipnotizou o olhar daquelas tão doces criaturas, que de imediato partilharam opiniões e sentimentos advindas da moral contida nesta história. Tal facto, vem comprovar que o uso de *storytelling* é um grande incentivo à expressão oral.

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=NPfrZJhnXak>

Quanto à **quarta e quinta aula (29 de maio e 06 de junho)**, foram as aulas que maior impacto tiveram, visto que utilizei atividades diferentes e mais reais. Em ambas as aulas, utilizei o tema “*Vestuário*”, e ambas foram aulas assistidas pelo Professor Supervisor. Na primeira aula usei dois bonecos grandes feitos em cartolina *bristol* (um menino e uma menina) e roupas de criança verdadeiras. As roupas e respectivas palavras (imprimidas em papel colorido e plastificadas) foram espalhadas em duas mesas, de forma a que os alunos pudessem escolher as peças de roupa que pretendiam vestir aos bonecos e colocar com um alfinete a palavra correspondente a cada peça de vestuário. Após terminarem de vestir os bonecos repetiram as palavras em coro e no final resolveram uma pequena ficha para ficarem com um suporte escrito do vocabulário, onde tinha de escrever o nome de cada peça de roupa por baixo da imagem. No final, dividi a turma em grupos e fizeram um jogo de parede. Em papel cenário tracei um percurso com papel colorido. Cada folha tinha uma adivinha e uma janela onde estava escondida a resposta correta. Os alunos lançavam os dados e iam percorrendo o percurso, avançando ou retorcendo consoante acertavam ou erravam a adivinha até chegarem à meta final. Para terminar a aula, ensinei as cores usando sorrisos de diferentes cores e a palavra correspondente que colei no quadro desordenados e os alunos tiveram de os fazer corresponder. No final, cada aluno recebeu uma peça de vestuário que tinha de pintar de acordo com a cor que estava escrita e depois tinha de a pendurar num pequeno estendal que foi feito na sala.

Na segunda aula, revi o vocabulário usando o estendal da última aula e em seguida, expliquei-lhes que iriam fazer um desfile de modo ao som da música “*La camisa negra*”. O desfile tinha como objetivo que, cada aluno tivesse de escolher uma pessoa para descrever o que trazia vestido e de seguida apresentar aos colegas o seu pequeno texto/caracterização para que estes adivinhassem de quem se tratava essa mesma descrição.

Para finalizar essa aula, expliquei que esta seria a última aula do Club de Espanhol e que para resumir e rever a matéria que tinham aprendido iam fazer um jogo. Desenhei um campo de futebol no quadro e os respetivos jogadores. Cada equipa com cores diferentes. Colei uma bola feita em cartolina no centro do campo, de forma a poder movê-la. O jogo consistia no seguinte: fazia diversas perguntas sobre os temas lecionados e cada grupo tinha de responder na sua vez para poder ir avançando a bola para os jogadores mais próximos de forma a chegar à baliza e marcar golo. No entanto,

só avançava quando acertavam a resposta. Foi com esta atividade que terminei o meu estágio no primeiro ciclo.

Apesar do meu receio inicial na escolha adequada dos temas e tendo em conta a discrepância das idades dos alunos inscritos no Clube de Espanhol, penso que os resultados obtidos perante a reação e “feedback” da professora cooperante, dos encarregados de educação e alunos foram bastante satisfatórios. Desde o primeiro dia que senti que existia uma grande empatia e bom relacionamento, quer da minha parte, quer da parte dos alunos, embora por vezes me tivesse de impor um pouco para manter a ordem, nomeadamente aquando de atividades de trabalhos manuais ou jogos em que os alunos se entusiasmavam mais. No entanto, penso que as aulas no geral correram bem e os alunos gostaram e sentiram-se motivados, envolvendo-se nas atividades com bastante dinamismo.

Quanto aos objetivos pretendidos neste clube penso que também foram bem-sucedidos uma vez que, tendo em conta o nível em questão e o facto de ser um clube, em horário de prolongamento, em que os alunos já se encontram cansados, as aulas foram geradoras de conhecimento, empáticas e lúdicas.

Resta-me salientar que o que me fez sentir bastante realizada nesta turma, para além de todos os aspetos focados anteriormente, foi essencialmente o facto de haver uma ligação não só com a professora cooperante, mas também com as professoras titulares da turma e encarregados de educação, uma vez que estes iam buscar os meninos diretamente à sala onde decorria o Clube o que permitiu uma maior aproximação e integração neste Clube de Espanhol. E acima de tudo, ter tido uma maior oportunidade de inclusão do *storytelling* na minha prática, o que me permitiu concluir que as histórias são sem dúvida um recurso autêntico que podem ser trabalhadas de diferentes formas, permitindo assim trabalhar as quatro macro-capacidades comuns e o “*fifth skill*” da obra de Reyes-Torres, anteriormente supramencionada.

2.3.2. Espanhol no 2º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em atenção o facto de ser um Clube de Espanhol, tive o cuidado de escolher temas que pudessem ser úteis à vida do quotidiano, de forma a preparar minimamente os alunos com algum vocabulário e expressões básicas de temas mais comuns a utilizar num ato de comunicação no qual seria necessário utilizar a língua

espanhola, permitindo assim conseguirem comunicar o básico de uma forma fluente. Uma vez que esse Clube já tinha funcionado anteriormente, optei por usar temas que ainda não tivessem sido explorados, tal como: a comida, estando implícitos elementos socioculturais, as cores, as profissões e a identificação pessoal.

Na **primeira aula (4 de abril)**, introduzi o tema “*Información Personal*”. Optei por escolher este tema para permitir uma melhor apresentação dos alunos e da professora, uma vez que não nos conhecíamos e assim aproveitar para solidificar as questões que habitualmente são feitas num contexto de apresentação. Para a aula levei um novelo, para introduzir o tema de uma forma mais dinâmica e mais lúdica. Pedi aos alunos que criassem um círculo e incluí-me no mesmo juntamente com os alunos. Apresentei-me dizendo como me chamava e perguntei a um dos alunos como se chamava. Ele automaticamente me respondeu corretamente, uma vez que seguiu o meu exemplo. De seguida, pedi-lhe que segurasse no fio que se desenrolou do novelo e que lançasse o novelo a um colega à escolha e lhe fizesse a mesma pergunta para que ele também se apresentasse e assim sucessivamente até passar por todos os elementos do clube. Após saber o nome de todos os alunos perguntei-lhes que perguntas gostavam de fazer aos colegas no caso de não os conhecerem. Consoante os alunos iam respondendo às questões que gostavam de saber formular, fui passando diapositivos em PowerPoint para que aprendessem a formulá-las corretamente. Após terem aprendido a formular as restantes questões, prosseguiram o jogo do novelo escolhendo aleatoriamente as perguntas que queriam formular e a quem as perguntar. No final desta atividade, chamei-lhes à atenção para o facto de estarem unidos pela teia que tinham acabado de criar ao lançarem o novelo uns aos outros e ao manterem o fio que se ia desenrolado ao longo do jogo. Perguntei-lhes o que lhes sugeria a ideia dessa teia, deixei que respondessem e tentassem chegar às suas próprias conclusões. No fim reafirmei algumas ideias que tinham dito como a ideia de espírito de grupo, união, trabalho em equipa e expliquei-lhe que esse era o meu objetivo neste Clube de Espanhol.

Para terminar a aula e no seguimento da apresentação do PowerPoint expliquei-lhe que iriam criar diálogos hipotéticos. No fundo da sala encontrava-se uma mesa grande com cartões virados ao contrário, os cartões cor de rosa eram para as meninas e os azuis para os meninos. Cada aluno tinha que tirar um cartão à escolha e fazer-se passar por essa personalidade famosa. Tinham de imaginar que estavam num cruzeiro e que nesse barco só iam personalidades famosas mas que não se conheciam umas as

outras. Assim sendo, tinham de fazer amizades entre si e apresentarem-se uns aos outros. No final, tiveram de apresentar os diálogos criados.

Perante o feedback que os alunos me deram, gostaram bastante da aula, nomeadamente desta última parte onde tiveram de se fazer passar por personalidades famosas e usar a língua espanhola para comunicar.

Nesta aula não utilizei nada de *storytelling*, pelo que me arrependo eternamente, pois poderia ter-me focado na ideia de união e espírito de grupo, utilizando uma história com essa moral que poderia ser seguida de uma atividade de escrita criativa, onde cada aluno escrevesse uma ou duas frases para no final terem um conto produzido pela própria turma, estando assim a usar a história com a finalidade de desenvolver a produção escrita, a criatividade e imaginação. No entanto, como tudo na vida, estamos sempre a aprender e esta reflexão serviu para melhorar a minha prática futura.

Na **segunda aula (11 de abril)**, o tema era “*Profesiones*”. Iniciei a aula com um pequeno diálogo, mais concretamente uma pequena Banda Desenhada, dividida em três partes, de forma a que os alunos tentassem ordená-la e tentar adivinhar o tema dessa aula. Uma vez que foi muito fácil acertarem no tema a trabalhar, propus que seguíssemos a aula com um jogo: o jogo da mímica. Dividi a turma em grupos de três e distribui por cada grupo diferentes imagens e palavras soltas. Em seguida, um elemento de cada grupo, vinha à frente e tirava de um saco um papel com o nome de uma profissão para fazer gestos de forma a que os grupos observando as imagens e o vocabulário que tinham, pudessem adivinhar. O grupo que adivinhasse vinha ao quadro colar a imagem e a respetiva palavra e prosseguia com o jogo da mímica.

Após aprenderem o vocabulário, repetiram as palavras como que um jogo: inicialmente estavam as palavras todas no quadro, ou seja foi fácil de repetir. No entanto fui tirando as palavras do quadro, e os alunos continuavam a repetir a sequência das palavras todas mesmo já não estando lá. Ou seja era como que um jogo de memória, pois no fim já não existiam imagens nem vocabulário e os alunos tinham de repetir a mesma sequência do vocabulário, mesmo não estando lá a imagem. No início desta atividade, os alunos não gostaram muito da ideia de terem de repetir o vocabulário fazendo o comentário que era muito infantil e que essa atividade seria para a primária. Mas no final acharam graça por terem de memorizar a ordem e acabaram por confessar que até foi engraçado e se podiam fazer mais desse tipo de exercícios. Para consolidar o vocabulário, os alunos resolveram uma ficha para completarem o espaço em branco com a profissão adequada, relativamente à imagem e à frase.

Em seguida, perguntei-lhes o que eles gostavam de ser quando crescessem, mostrando também a pergunta num diapositivo. Para terminar a aula, e aproveitando o diapositivo com a pergunta introduzi o conto “Qué voy a ser cuando grande?” da Continente Editores S.A. Pedi aos alunos que se sentassem em círculo para que mais facilmente pudessem observar as imagens do livro. Penso que alguns alunos gostaram do conto especialmente porque começavam a pensar um pouco sobre a situação deles, futuramente. No entanto, dois ou três alunos dispersaram-se um pouco aquando da leitura. Após refletir sobre a aula, achei que na parte do conto deveria ter criado uma atividade para fazerem enquanto apresentava atenção à leitura e observavam as imagens, de forma a que se sentissem mais envolvidos e sentissem a responsabilidade de estarem concentrados, isto é, de forma a sentirem uma finalidade, um objetivo a desempenhar através da leitura, não se limitando apenas a comentar e a decifrar a moral do conto.

Contudo, o uso de *storytelling* nesta aula permitiu mais uma vez uma grande interação oral, pois levou a que os alunos comesçassem a especular a sua situação futura o que permitiu abrir as portas à comunicação.

A **terceira aula (18 de abril)**, foi uma aula bastante diferente. Para introduzir o tema levei para a aula um pacote de batatas fritas e dei a cada aluno duas ou três batatas. De seguida perguntei-lhes se gostavam de batatas fritas e se comiam muitas vezes ou não e porquê, também lhes perguntei se esse era um alimento saudável ou não. Após uma pequena discussão sobre alimentação saudável, mostrei um vídeo do “youtube”⁶ sobre nutrição infantil, em que foi apresentada a roda dos alimentos, a cor dos alimentos e a sua importância. Expliquei-lhe que tinham de tomar notas sobre o vídeo porque a atividade seguinte estava diretamente relacionada com esse vídeo, daí ser muito importante extraírem o máximo de informação possível. De seguida, coleí no quadro a roda dos alimentos, com os diferentes setores pintados de cores diferentes e dividi a turma em pares. Dei a cada par dois ou três diferentes tipos de alimentos, sendo que cada alimento pertencia a um setor da roda dos alimentos tal como tinham visto no vídeo. Assim sendo, cada par tinha de colocar os seus alimentos na roda no setor correto e etiquetar o alimento com a palavra correta. Para aprofundar mais o vocabulário dos frutos, segui a aula com um conto digital “El twist de las frutas”.⁷ Desta vez, enquanto ouviam o conto tinham de resolver uma ficha de trabalho, com espaços em branco para completar de acordo com a informação do conto. Para terminar a aula, coloquei

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=PTme5c-OMfE>

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=ZRduBdtOoQs>

adivinhas através de um vídeo também do “youtube”. As adivinhas eram referentes a frutos.

Nesta aula, uma vez que o conto continha uma música no final, optei por incluir através do *storytelling* uma atividade de audição, com o objetivo de desenvolver essa destreza a par da escrita. Penso que foi uma aula bem sucedida, pois os alunos gostaram do conto e da “melodia que lhes soava particularmente bem”, como os mesmos disseram no final da aula, saindo da sala a cantar a canção do conto, que muito bem lhes “ficou no ouvido”, como se costuma dizer na linguagem popular.

Quanto à **quarta aula (2 de maio)**, foi uma aula em que senti que os alunos não estiveram muito recetivos e não gostaram tanto. Neste dia optei por deixar um pouco de lado a matéria e dar um pouco de cultura gastronómica uma vez que na última aula se tinha falado no tema da comida. Assim sendo aproveitei esse tema para introduzir um pouco de Cultura Espanhola, especialmente porque alguns dos alunos iam fazer uma viagem a Espanha, com o colégio e assim teriam uma perspetiva mais alargada de alguns pratos típicos de Espanha. Assim sendo, iniciei a aula oferecendo um nata miniatura a cada aluno e perguntei se a nata era um produto típico português ou não. Após um breve diálogo sobre comidas regionais e típicas perguntei se também conheciam algumas comidas típicas espanholas. Alguns alunos conheciam algumas nomeadamente a “paella”. Para prosseguir a aula mostrei um PowerPoint sobre pratos típicos de Espanha e falámos um pouco sobre cultura espanhola, nomeadamente em monumentos, festas, flamengo e tourada. Foi uma aula mais curta, pois ainda sobrou algum tempo.

Penso que não a explorei muito bem e podia ter criado atividades em que os alunos interviessem mais, de forma a estarem mais interessados. Também podia ter levado materiais com diferentes aspetos culturais a abordar (como por exemplo, festas, monumentos, gastronomia, flamengo e tourada) e dividir a turma em grupos para que cada grupo, de acordo com o seu tema, pudesse usar os materiais disponíveis para criar uma cartolina e apresentar aos colegas o seu tema explicando o seu significado. Se pudesse ter voltado a trabalhar um tema cultural ou até mesmo a repetir esta aula, iria reformular a aula toda desde o início até ao fim, talvez mantivesse apenas a parte introdutória ao tema, oferecendo a mini nata de forma a criar o debate sobre comidas típicas pois foi a parte que teve mais impacto nesta aula.

A aula seguinte (**09 de maio**) foi aula assistida pelo professor supervisor. O tema foi “*Los Colores y expresiones idiomáticas*”. Apesar de todo o nervosismo por ser uma

aula assistida, penso que a aula correu muito bem. Os materiais eram bastante apelativos e penso que a aula também estava bem organizada. Para introduzir o tema dei a cada aluno um lápis de cor diferente. Deixei que os alunos tentassem descobrir de que iriam falar esta aula e em seguida expliquei-lhes que ia pôr um vídeo e que teriam de estar atentos ao vocabulário pois cada aluno tinha de prestar atenção de como se dizia a cor correspondente ao seu lápis em Espanhol. Após verem o vídeo cada aluno disse a sua cor. Para confirmar a ortografia e pronúncia apresentei um diapositivo com as cores e o som de cada palavra. Em seguida, perguntei se em português existia alguma expressão idiomática em português sobre as cores, e se sim, quais. Após uma breve discussão, expliquei-lhe que em Espanhol existiam muitas expressões idiomáticas com as cores. Assim sendo, dividi a turma em grupos e a cada grupo dei várias imagens e várias expressões idiomáticas correspondentes às imagens. Cada grupo tinha de trabalhar as expressões idiomáticas de uma só cor e fazer corresponder a imagem à expressão. No final cada grupo tinha de apresentar as suas expressões aos restantes grupos e afixá-las no quadro. Para concluir a aula, expliquei aos alunos que essa seria a minha última aula e que tinha sido um prazer trabalhar com eles pois, para além de serem meninos adoráveis tinha cumprido com a sua função indo ao encontro do meu objetivo de trabalho em equipa união e amizade.

E falando um pouco na amizade, perguntei-lhes o que significava para eles a amizade e se existia alguma cor que conseguissem associar ou identificar com a amizade. A partir desse breve diálogo, introduzi o conto “*La amistad*” sobre cores e amizade. Cada aluno tinha recebido o conto recortado em parágrafos. Em pares tinham de tentar ordená-lo. Após terem ordenado o conto, eu li o conto para que os alunos pudessem confirmar a sua ordem.

A forma como foi trabalhado o conto revelou que os alunos se deixaram envolver pela magia deste conto. Para além do conto ser muito bonito e cativar a atenção dos alunos porque cada aluno da sua forma, de acordo com a sua maneira de ser e os seus gostos, estabeleceu um forte elo com os mesmos, pois o facto de terem de reordenar o conto levou a que tivessem que fazer uma interpretação mais profunda do mesmo para conseguirem ordená-lo corretamente. No final fez-se um comentário à moral do conto, à sua história e compararam-se as ideias expressas no conto com as ideias que os alunos tinham debatido antes da leitura do conto.

Ao explorar este conto neste clube, refleti mais uma vez no uso de *storytelling* em níveis mais avançados e rapidamente me apercebi que também nestes níveis se justifica

a inclusão de contos. Por vezes cria-se a ideia de que os contos são só para crianças mais pequenas. No entanto, eu manifesto uma opinião totalmente contrária, pois considero que existem histórias para todas as idades e que não há idades certas para ler.

Terminaram assim as minhas cinco semanas de estágio no 2º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente, antes de conhecer a turma estava um pouco ansiosa por saber como era a turma, quer a nível de comportamento quer de aprendizagem, para assim poder organizar atividades e métodos apropriados para a turma em questão. No entanto, essa ansiedade passou de imediato após o primeiro contacto com a turma, onde se estabeleceu de imediato uma grande empatia que criou em mim um grande desejo por começar a trabalhar com essa turma. Desde logo tive o desejo de criar aulas apelativas, geradoras de motivação e de conhecimento. Penso que à exceção da aula sobre os Factos Culturais, mais concretamente sobre a Gastronomia Espanhola, penso que o meu desempenho foi bem-sucedido e que os alunos no geral gostaram, aprenderam e divertiram-se, pois uma vez sendo um clube penso que o objetivo é aprender e preparar os alunos para a aquisição de uma nova língua de forma mais lúdica, conseguido que eles comuniquem e se saibam expressar, se saibam fazer entender mas que o façam com entusiasmo e motivação e para isso é necessário que as aulas assim o proporcionem, sendo apelativas e motivadoras.

A aula que mais me marcou neste ciclo, foi sem dúvida alguma, a última aula, pois embora tivessem sido apenas cinco semanas de trabalho com a turma, os laços criados foram fortes e como a aula também era sugestiva uma vez que se falou na amizade através do conto e das cores e seu significado, foi uma aula que marcou bastante pela positiva, nomeadamente pela afinidade que se criou ao longo destas cinco semanas e pela emoção, afeto e atitudes que os alunos mostraram para comigo. Neste sentido, penso que a abordagem feita ao conto trabalhado nesta aula, realçou as emoções e atitudes manifestadas pelos alunos, estando em consonância com os sentimentos referidos pelos autores supramencionados.

2.3.3. Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico

Após uma análise cuidada perante a informação que me foi dada e indo ao encontro do diálogo tido com a professora de Espanhol da turma, no início do estágio tive o cuidado de tentar adaptar novas atividades, novos métodos assim como atividades lúdicas, mas sempre tendo em conta a metodologia usada pela professora titular, de

forma a não perder muito tempo em determinadas atividades e a não fugir muito ao método usado até então, pois desde o primeiro dia que fui informada que a turma estava um pouco atrasada em relação ao programa a cumprir, pelo que teria de pensar em atividades que permitissem desenvolver e motivar a prática nas aulas de Espanhol, mas sem atrasar mais o “timing” da planificação. Uma outra questão colocada de imediato foi a utilização do manual, pois para além de não haver financiamento da parte da escola no uso de fotocópia, os pais também davam muita importância ao uso do manual, uma vez que investiram dinheiro no mesmo, querendo assim rentabilizá-lo ao máximo. Assim, tive desde sempre o cuidado em usar minimamente o manual, daí tentar incluir sempre, alguns exercícios ou textos. Todos os temas lecionados ao longo do estágio seguiram os passos da planificação da professora titular.

Na **primeira aula (13 de janeiro)**, dei início a uma nova unidade, a unidade “La Salud”, introduzindo assim o tema “*En la Farmácia*”. Nesta aula fugi um pouco ao manual, usando-o apenas para uma atividade final para criar um diálogo, pois uma vez que era para introduzir vocabulário optei por fazê-lo usando objetos reais, de forma a tornar a aula mais motivadora. Assim sendo, dei a cada aluno uma fotocópia com uma nuvem de palavras ocultas onde estavam todas as palavras referentes aos objetos que levei para a aula. No quadro afixei palavras soltas com o léxico referente aos objetos e numa mesa, em todo o seu comprimento coloquei os objetos para que os alunos pudessem nomeá-los. Assim, alguns alunos voluntários vieram ao quadro, escolheram uma palavra e nomearam os objetos. Para consolidar o vocabulário, após terem nomeado cada objeto, dividi a turma em grupos. Cada grupo tirou de um saco um papel onde constava um desses objetos, a finalidade era dizerem para que serve esse mesmo objeto e apresentarem a turma. Para finalizar, em pares, os alunos criaram diálogos entre cliente e farmacêutico e apresentaram à turma.

Nesta aula, estava bastante nervosa e apercebi-me de algumas lacunas cometidas. Embora já conhecesse a turma e já tivesse assistido a uma semana de aulas, notava-se que existia uma grande afinidade entre a professora e os alunos, talvez por já a conhecerem ao longo de dois anos letivos e como fui bem recebida mas ainda não me sentia muito acolhida, o receio de não alcançar as suas expectativas era muito grande. Penso que ao longo do tempo essa situação foi-se colmatando e os alunos começaram a aceitar-me melhor.

Na **segunda aula (17 de janeiro)**, a aula já correu bastante melhor, segundo a professora cooperante já não cometi tantos erros e estava mais à vontade, mais

espontânea e mais descontraída. O tema era “Pretérito Perfecto”. Para rever o léxico da última aula, usei frases feitas em PowerPoint com a descrição da utilidade dos objetos que aprenderam na aula anterior, de forma a que os alunos adivinhassem qual era o objeto que pertencia a essa frase. Desta forma reviram o nome dos objetos e para que servissem. Para consolidar os diálogos que cada grupo tinha feito, dividi a turma em pares e dei a cada aluno um diálogo para completarem os espaços em branco com o vocabulário em falta.

A **terceira aula (20 de janeiro)** foi um pouco mais dinâmica que a anterior. Comecei a aula com uma chuva de ideias para rever todo o vocabulário aprendido até então sobre o tema “La Salud”. Em seguida pus uma audição onde constavam muitas das palavras da chuva de ideias, para que os alunos tentassem perceber de que falava. Após dizerem o que tinham percebido, deixei que abrissem os seus livros e que lessem o diálogo que tinham na página 45 e que lessem em silêncio o diálogo, de forma a que pudessem comprovar se o que tinham percebido na audição coincidia com a leitura. Após lerem o diálogo em silêncio, ouviram novamente a audição para poderem completar os espaços em branco. Após corrigirem oralmente o exercício de completar os espaços, perguntei se ainda se recordavam do que tinham aprendido na aula anterior. Após alguns alunos responderem que tinha sido o “Pretérito Perfecto” pedi que muito rapidamente sublinhassem no texto os verbos que estivessem nesse tempo verbal. Após identificarem e enunciarem esses verbos, perguntei o que tinham feito no fim de semana e registei algumas das suas respostas no quadro. Em seguida contei-lhes o que eu tinha feito, mas usando verbos irregulares e registei também alguns dos meus exemplos para de esta forma poder ensinar o “Pretérito Perfecto” dos verbos irregulares. Os exercícios foram resolvidos mais uma vez, nos seus manuais escolares. No entanto, como não houve tempo para terminar os exercícios, os alunos terminaram de os fazer para trabalho de casa.

Quanto à **quarta aula (24 de janeiro)**, embora fosse uma aula assistida, uma vez que não tinha conseguido cumprir a planificação da aula anterior na íntegra, comecei a aula com a correção dos trabalhos de casa. Em seguida, escrevi no quadro “Verbos Pronominales” e perguntei aos alunos de onde deriva a palavra “pronominales”, após responderem perguntei-lhes o que eram esse tipo de verbos e pedi-lhes para que me encontrassem exemplos de esses verbos nos exercícios que tinham acabado de corrigir. Pegando nesses exemplos, expliquei-lhes a sua formação através de uma apresentação em PowerPoint. Após a explicação, contei aos alunos que

me doíam muito as costas e se a eles lhes doía alguma coisa. Todos responderam que não, então perguntei-lhe que sintomas conheciam. Para prosseguir avancei com uma apresentação em PowerPoint com vários sintomas. Essa apresentação era género um jogo: perante a imagem dada tinha quatro opções e só uma estava correta, ao clicar na opção certa as outras desapareciam. Depois de aprenderem os diferentes sintomas, pedi três voluntários para virem à frente e me simularem uma dor, como se eu fosse uma médica. De seguida dei-lhe conselhos do que deveriam fazer, utilizando as expressões “hay que, tener que y deber” e escrevi as expressões no quadro para poder explicar como se dá um conselho. Prossegui a aula, distribuindo por cada par deferentes diálogos em papel colorido, recortados por falas, para que os alunos o estruturassem corretamente e posteriormente o encenassem para os restantes grupos. Contudo, mais uma vez não consegui cumprir a planificação e nem todos os grupos apresentaram, ficando para a apresentar na aula seguinte.

A aula seguinte (**27 de janeiro**), uma vez que consegui cumprir a planificação da aula anterior, iniciei a aula queixando-me que me doía a cabeça e o que eles me sugeriam. Após me darem um conselho perguntei-lhe se se recordavam do que estavam a fazer na última aula e que ainda faltava apresentar. Assim sendo, acabaram de apresentar os seus diálogos, pois cada par tinha um diálogo diferente. Após a apresentação dos diálogos, revi os itens gramaticais dados até então: “verbos pronominales”; “pretérito perfecto”; e “expresiones de obligacion”. Para cada item gramatical os alunos resolveram exercícios em PowerPoint. No fim de corrigir os exercícios, mostrei aos alunos uma imagem para comentar. Deixei que os alunos debatessem sobre a imagem e expliquei-lhes que ia pôr uma audição e que queria que tomassem muita atenção ao contexto para poderem dizer se estava relacionado com a imagem que viram e com os seus comentários. Depois de ter posto a audição apelei a que fizessem comentários sobre o pretendido. Para praticar a leitura e a pronúncia, pedi a alguns voluntários que lessem o texto em voz alta deixando para trabalho de casa a resolução das perguntas de interpretação.

Na aula seguinte (**31 de janeiro**) para relembrar o conteúdo do texto da última aula, iniciei a aula com a audição do texto de forma a poderem lembrá-lo de uma forma mais rápida. Em seguida prosseguiu-se com a correção dos exercícios de interpretação. Par o exercício seguinte, apresentei um diapositivo com imagens de uma vida saudável para comentar, de forma a preparar os alunos para a resolução desse exercício. Após resolverem e corrigirem o exercício, os alunos viram um pequeno

extrato do filme “El doctor” para se familiarizarem mais um pouco com diálogos entre paciente e médico e de seguida tiveram de relatar um acontecimento real ou imaginário, em que tenha implicado cuidados médicos, usando todas as palavras da página do exercício em questão.

Quanto à penúltima aula (**10 de fevereiro**), dei início à aula com um diapositivo com a Laura Pausini e perguntei se conheciam essa pessoa, quem era e o que fazia. De seguida expliquei que ia pôr um vídeo dessa cantora e que queria que prestassem atenção ao tema da música de forma a descobrirem o tema da nova unidade. Após ouvirem a música dei-lhes algumas expressões de opinião num diapositivo em PowerPoint para permitir que se expressassem com maior coerência.

Após uma breve reflexão sobre a música e sobre o tema da amizade introduzi um conto digital “Mirando la Ventana”⁸ que falava sobre saúde e sobre amizade, fazendo assim um ponto de ligação entre o tema da unidade anterior e o tema da nova unidade. Dei início ao conto distribuindo por cada aluno o conto recortado por parágrafos para que estes o ordenassem enquanto ouviam o conto. Para confirmar a ordem, leu-se o conto em voz alta através da página web onde tinha o livro digital⁹. Para a interpretação do conto, usei um jogo feito em papel bristol onde constavam perguntas sobre o conto e frases de amizade para comentar e uma pergunta sobre a moral do conto. Foi uma aula bastante dinâmica na qual utilizei mais o meu método, sentindo-me assim mais espontânea e mais realizada. Digamos que: sentindo-me mais “eu”, pois gosto muito de incluir nas minhas práticas materiais e atividades mais dinâmicas que apelem a motivação e interesse dos alunos, despertando assim o interesse dos mesmos pela aprendizagem da LE, criando cenários para que os alunos se sintam mais à vontade para comunicar na LE e desempenhar as atividades propostas. No entanto, considero que o manual é de extrema importância. Contudo penso que complementar o uso do manual com outros recursos, torna a aula mais rica.

A escolha do conto “Mirando la ventana” deu-se pelo facto de este servir de ponte entre a unidade lecionada anteriormente, sobre a saúde e a unidade seguinte, sobre a amizade uma vez que eram os temas abordados na história. Penso que foi uma boa escolha porque permitiu consolidar algum vocabulário sobre a saúde e introduzir

⁸ Audição do conto: <http://cuentosparadormir.com/audiocuentos/castellano/mirando-por-la-ventana-audiocuento-narrado-en-castellano>

⁹ Livro digital: <http://cuentosparadormir.com/cuentos-ilustrados/mirando-por-la-ventana-cuento-infantil-ilustrado>

vocabulário relacionado com a amizade. Também foi motivo de escolha deste conto, o tempo verbal “Pretérito Imperfecto” porque era um dos tópicos gramaticais que constavam na planificação anual, mas que no entanto o manual não contemplava. Desta forma, vêm-se comprovar que a gramática também pode vir a ser explorada através de um conto.

A última aula (**14 de fevereiro**) uma vez que não deu tempo para acabar o jogo da aula anterior, iniciei a aula com a audição do conto para que os alunos o relembassem e de seguida projetei as perguntas e imagens numa apresentação em PowerPoint para assim proceder à finalização da interpretação do conto. Nesta aula, a pedido da professora cooperante introduzi o tempo verbal “Pretérito Imperfecto”, pois uma vez que o manual não o contemplava e aparecia no conto, aproveitava para o dar nesta aula. Assim sendo, avancei a aula introduzindo esse tempo verbal a partir da primeira frase do conto e utilizando a projeção de diapositivos, no qual elaborei exercícios de forma a permitir a prática do mesmo. Não podendo deixar de lembrar a data desse dia, desenhei um coração no quadro e perguntei aos alunos pela data de esse dia, escrevendo assim “14 de fevereiro” no centro do coração. De seguida pedi aos alunos que me fossem dizendo palavras relacionadas com esse dia e criei uma chuva de ideias. Distribuí uns cartões em formato de coração com umas portas também em forma de coração para que os alunos escrevessem duas ou três frases de amor ou de amizade a alguém da escola para assim os poderem enviar. Deu-se por assim terminado o meu estágio no Terceiro Ciclo do Ensino Básico.

Após uma reflexão aprofundada ao longo deste último estágio, no terceiro ciclo do ensino básico, senti que apesar de não sentir uma relação tão intensa com a turma e de ter algumas restrições da parte da professora cooperante em utilizar algumas atividades mais lúdicas ou usar atividades diferenciadas das do livro, senti que foi um trabalho muito gratificante porque aprendi muito mais, fui obrigada a preparar e a organizar as minhas aulas da forma mais coerente e lógica possível, seguindo muito o manual, mas isso levou a que com o pouco material que tinha, tivesse de ser dinâmica e motivadora usando a minha maior ferramenta “eu própria e a minha personalidade”, ou seja era o meu ritmo, o meu tom de voz, os movimentos que fazia, as palavras que escolhia para falar, os gestos que acompanhavam o ato da fala, o olhar, a interação, o ritmo que estipulava, a participação que exigia da parte dos alunos e os diálogos que se criavam que tornavam a aula mais atrativa e mais dinâmica.

Recordo-me que um dos aspetos que me desmotivou ligeiramente, desde o início, isto é, desde o meu primeiro encontro com a professora cooperante foi de facto de ter tido a oportunidade de analisar o manual adotado e achar que não era um manual propriamente muito bom, começando de imediato pela crítica de que o manual não era minimamente apelativo, nem pelo uso das cores, das imagens, dos textos escolhido, a forma como as atividades de oralidade eram abordadas, a própria interpretação dos textos e nomeadamente a forma como a gramática surgia. No entanto, face ao manual apresentado, pensei de imediato criar estratégias, metodologias e atividades que permitissem conciliar o manual com outros tipos de materiais mais apelativos. Contudo, nem sempre isso foi permitido, uma vez que cheguei a criar planificações e materiais que iam ao encontro do tema a lecionar, mas que por fugirem demasiado ao manual e ao método usado até então, foram rejeitados pela professora cooperante. No entanto, sempre compreendi a situação da professora cooperante e aceitei a sua opinião.

É de salientar que um grande motivo para o decorrer deste estágio ter sido bem-sucedido se deve em grande parte às críticas e sugestões feitas pela professora cooperante, assim como às chamadas de atenção dos erros que ia cometendo na oralidade, que fui aperfeiçoando com o tempo. Embora estivesse limitada a usar o manual e a seguir as atividades do mesmo, nomeadamente devido a não existirem diferenças entre a turma onde eu me encontrava a estagiar e as restantes turmas a quem a professora cooperante lecionava, acabei por ter permissão para intercalar o manual com alguns outros materiais e outras atividades complementares de forma a permitir que as aulas fossem mais dinâmicas, indo mais ao encontro da minha forma de estar e ensinar e a forma como gostaria de ter liberdade de explorar esses mesmos temas, nomeadamente no que diz respeito ao uso de *storytelling*.

Para concluir a minha reflexão sobre este estágio penso que apesar de algumas coisas que correram menos bem, como a empatia criada com a turma não ser a maior, a insegurança que se fazia sentir da parte dos alunos em terem uma professora estagiária, e algumas lacunas que iam surgindo na oralidade penso que valeu a pena o esforço e acima de tudo o conhecimento que consolidei com este estágio, nomeadamente com a ajuda da professora cooperante, que apesar da sua postura exigente e determinada, foi uma boa orientadora.

Apesar de só ter tido oportunidade para o uso de *storytelling* uma só vez, e quase na reta final da minha PES, penso que mais uma vez a atitude que os alunos tiveram ao explorar o conto e a forma como as atividades se foram apresentado, levaram os alunos

a assumir uma postura mais motivada e mais integradora comigo.

2.3.4. Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Após uma análise cuidada perante a informação que me foi dada e indo ao encontro do diálogo tido com a professora de Inglês da turma, no início do estágio, tive o cuidado de preparar aulas interessantes, lúdicas e adaptadas às capacidades da turma, com um cuidado redobrado no vocabulário escolhido para que me conseguisse fazer entender e conseguir melhorar as suas competências orais.

Na **primeira aula (6 de maio)**, introduzi o tema “*Sports*”, apesar de usar a língua inglesa de uma forma muito simples e recorrendo sempre que possível a gestos para acompanhar a oralidade, apercebi-me de imediato que os alunos estavam tensos e com algum receio. Assim sendo, optei por ir pedindo aos colegas que percebiam para explicarem aos restantes colegas o que tinham dito. O decorrer da aula foi satisfatório, uma vez que as atividades eram simples, de fácil execução e não exigiam muita oralidade. Como “warm-up”, a turma foi dividida em pares e cada par recebeu um envelope com um puzzle para construir e colar. Depois de construído tinha de vir para a frente da turma e fazer mímica para que os restantes grupos adivinhassem o desporto em questão. Após os colegas adivinharem o desporto, fixavam a imagem no quadro, de forma a poderem ter um suporte visual, não só da imagem mas também de como se escreve esse mesmo desporto. No final, resolveram uma pequena ficha de trabalho sobre o tema. Nesta aula, os alunos com NEE fizeram a mesma atividade visto que eram atividades muito simples que conseguiram desempenhar com facilidade. Na realização da ficha de trabalho dei especial atenção a esses dois meninos.

Na **segunda aula (7 de maio)**, a aula já correu melhor. Verifiquei desde o início da aula que os alunos já estavam mais descontraídos e mais recetivos. No entanto, dois dos alunos com alguns problemas de comportamento já começavam a assumir uma postura diferente da primeira aula. No entanto, com a devida calma e respeito consegui que se comportassem e que se mantivessem atentos. O tema era “*Expressing Preferences*” relacionado com o tema Sports. Esta aula foi bastante interessante e os alunos gostaram bastante, uma vez que a atividade principal após a introdução das expressões *like/ love/ don't like* consistia no seguinte: a turma foi dividida em pares e receberam um envelope que continha várias imagens com os desportos que aprenderam,

cada aluno tinha que escolher um desporto para cada uma das expressões aprendidas anteriormente porque depois cada par ia ao quadro expressar as suas preferências e colar a imagem numa tabela em cartolina “bristol”, no local correto, de acordo com os diferentes “smiles”, tendo que construir uma frase, utilizando a expressão correta de acordo com a sua preferência para cada imagem/desporto e colá-la no local correto. Foi uma atividade que gerou um à vontade maior da parte dos alunos, nomeadamente dos que ainda se sentiam um pouco inibidos. Os alunos com NEE também participaram positivamente nesta atividade, não se sentindo assim diferentes pois conseguiam acompanhar exatamente o mesmo ritmo dos colegas nas mesmas atividades, sentindo-se assim completamente integrados e essencialmente mais motivados, embora na construção da frase de expressarem as suas preferências tive de os ajudar. Era visivelmente notório a felicidade dos seus rostos ao não terem uma atividade diferente da restante turma e acima de tudo conseguindo desempenhá-la da mesma forma.

Na **terceira aula (13 de maio)**, ainda relacionada com o tema “Sports” foi explorado o subtema “*Cultural Facts*” de forma a usar o manual. No entanto, como “warm-up” utilizei um vídeo do youtube para que os alunos pudessem ter uma imagem real em relação aos conteúdos que iam ser abordados no manual. Contudo, verifiquei que nesta aula os alunos não estavam tão motivados e não prestaram tanta atenção começando a dispersar-se, pelo que concluí que são uma turma que dá mais interesse a atividades bem mais lúdicas. A ideia desta aula seria explorar um pouco o facto cultural, no entanto penso que ter utilizado o manual para explorar essa parte, não foi a melhor opção uma vez que o não apelava muito à motivação.

Quanto à **quarta e quinta aula (14 e 20 de maio)**, foram as aulas que maior impacto tiveram. Ambas foram lecionadas através de três videoclips¹⁰ de uma rena sobre os temas “*Seasons, Weather e Months of the Year*”. Elaborei fichas de “listening” adaptadas às capacidades da turma, as quais desempenharam com sucesso, aprendendo divertindo-se. O motivo que me levou a usar estes videoclips foi que eram muito apelativos e eram de fácil compreensão. Mesmo o videoclip sobre o tema “*weather*” era fantástico pois era um “*weather forecast*” em que os alunos tinham de tomar atenção ao apresentador (a rena) e ao país em que ela estava para poderem completar na ficha a condição climática que fazia nesse país. Os alunos estavam particularmente motivados, participativos e atentos nestas duas aulas. Foram as primeiras aulas em que

¹⁰ Vídeo sobre as estações do ano: <http://www.youtube.com/watch?v=VS9qBeInJ0U>

Vídeo sobre as condições climáticas: <http://www.youtube.com/watch?v=gpBuaU5OPi8>

me senti completamente realizada neste ciclo, pois para mim enquanto professora as aulas anteriores, foram aulas ajustadas ao nível dos alunos mas que não iam ao encontro das minhas expectativas.

A aula seguinte (**21 de maio**) foi aula assistida pela professora supervisora. O tema foi “*Clothes*”. Confesso que estava muito nervosa nesta aula, pois como já tinha feito o estágio no 2º Ciclo do Ensino Básico e como correu muito bem, estava com bastante receio em relação aos comentários do estágio do 1º CEB porque se no estágio do 2º CEB consegui surpreender a professora supervisora pela positiva, estava com receio de não o conseguir fazer no 1º CEB, nomeadamente devido às dificuldades dos alunos em se expressarem e em compreender a língua inglesa. Assim sendo, após várias ideias e diferentes planos com diferentes atividades, procurei criar uma aula diferente, optando pelo plano mais à base de jogos. Assim sendo, como “warm-up”, optei por fazer apenas um “brainstorming” no quadro, escrevendo as palavras que os alunos iam enunciando e de seguida colando os “flashcards” com a imagem/ peça de vestuário correspondente, ao lado da palavra. Contudo, com o nervosismo esqueci-me de colar as imagens no quadro. Para além disso, uma vez que os alunos já tinham dado este tema nos três anos letivos anteriores presumi que se fossem recordar algumas das palavras. No entanto, tal facto não aconteceu e tive de improvisar de imediato, começando a fazer o jogo do “*Hang Man*” em simultâneo, o que tomou mais tempo do que era suposto e não me permitiu cumprir a planificação. Para além desta situação, tal como a professora supervisora me sugeriu, não deveria ter usado imagens reais das revistas para os alunos descreverem as peças de vestuário, pois nomeadamente com alunos com uma postura menos adequada à sala de aula, estas imagens não eram as mais adequadas uma vez que eram jovens bonitas e elegantes. Com toda a certeza que deveria ter usado imagens de crianças ou de desenhos animados.

Contudo, esta aula serviu bastante para refletir na planificação que tinha elaborado e uma vez que neste estágio já não tinha oportunidade de voltar a reformular a planificação e lecionar novamente este tema, fi-lo no estágio de espanhol, também numa aula assistida e correu lindamente e o professor supervisor adorou a originalidade. Para essa aula, levei um boneco e uma boneca, cada um deles, feitos em cartolina Bristol de forma a serem bonecos grandes. Para introduzir as peças de vestuário, levei roupas verdadeiras de criança, quer de menino, quer de menina e as respetivas palavras imprimidas em papel colorido e plastificadas, para que cada aluno fosse ao quadro escolhesse uma ou duas peças de vestuário para ir vestindo os bonecas e escolhesse a

palavra correspondente colocando-a com um alfinete na peça roupa correta. Depois da aquisição do vocabulário, os alunos resolveram uma pequena ficha de trabalho com um exercício de ligação de palavras à imagem correspondente.

Para finalizar a aula, coloquei no quadro um grande jogo “*Board Game*” com adivinhas e cada grupo tinha de lançar uns enormes dados de peluche e percorrer o jogo até ao final. Em cada casa que parasse tinha de acertar a adivinha relativa às peças de vestuário para conseguir mais pontos. Se pudesse voltar o tempo atrás teria feito esta atividade ou uma semelhante para este estágio de Inglês. Mas na verdade, é a errar que se aprende e é caindo e levantando-nos, especialmente com a ajuda de uma mão amiga, como neste caso a ajuda e comentários da Professora Supervisora, que aprendemos e que nos tornamos mais maduros e conscientes dos erros que cometemos podendo melhora-los, o que é uma mais-valia para a nossa valorização profissional.

A aula seguinte (**27 de maio**), consistiu na realização da prova das Olimpíadas, as quais são feitas por todas as turmas do Primeiro Ciclo. É uma prova que consiste em três fases repartidas, na qual os alunos são submetidos a fichas de trabalho que englobam a matéria de todo o ano letivo, de forma a irem eliminando alunos, uma vez que só passam três alunos de cada turma para a prova final. Esta prova já estava feita pelas colegas que se encontram a lecionar no 1º CEB.

Quanto à **última aula (3 de junho)** foi novamente aula assistida pela professora supervisora. Esta aula já correu bem melhor que a anterior. Nesta aula foi dada uma “short-story”, que também já estava escolhida pelas colegas de Inglês das AEC, “*The Great Race*” sobre o Signos do Zodíaco. No entanto, após várias sugestões da professora supervisora consegui estruturar uma planificação lógica e com coerência, conseguindo assim alcançar os objetivos pretendidos. Na minha opinião e pelo feedback quer do professor cooperante, quer da professora supervisora, a aula correu bastante bem e os materiais usados foram bastante apelativos. Para introduzir o tema, desenhei em cartolina a roda do Zodíaco com os doze espaços em branco e levei separadamente a imagem de todos os animais (optei por escolher os animais da Disney) que fazem parte do zodíaco, de forma a que os alunos fizessem o jogo da mímica imitando os animais que lhe calhavam. Levei também a imagem do Emperador Jack e uma cartolina com peixinhos e o tema do mar recortado em formato de rio para lhes contar a história de um amigo meu que era emperador. Essa história não era nada mais, nada menos, que um breve resumo da história que iriam ler. Antes de lerem a história, a turma foi dividida em pares e tiveram de ordenar a história. Só depois a história foi lida por mim para que

os alunos pudessem confirmar se tinham ordenado a história corretamente. Após analisarem a história tiveram de me indicar o lugar a que cada animal pertencia na roda do zodíaco e colocá-lo no respetivo lugar. Tornou-se uma aula dinâmica e de grande interesse, em que mais uma vez me senti bastante realizada e terminado assim o meu estágio no primeiro ciclo. Não obstante, embora esta tivesse sido uma aula observada pela Professora Supervisora, sinto que deveria ter tirado fotografias ao resultado final da parte do “warm-up” porque o resultado final da aplicação dos animais na roda do zodíaco, juntamente com o mapa, a imagem do imperador e o rio, deu muita vida a esta atividade.

Embora o uso de *storytelling*, neste ciclo se torne mais frequente, a forma como as atividades podem ser trabalhadas podem tornar a aula ainda mais dinâmica, apelando à interação dos alunos de forma a envolvê-los ainda mais na história. Facto que foi bem-sucedido nesta aula.

Apesar de todos os receios que senti inicialmente, após a reunião com a professora de inglês da turma, penso que o estágio correu bem e considero que a relação pedagógica que estabeleci com a turma foi boa, existindo desde o primeiro dia empatia e bom relacionamento, embora por vezes me tivesse de impor com alguns alunos para que estes mantivessem a sua correta postura na sala de aula. Quanto ao decorrer das aulas, senti que estas decorreram bem, apesar do nível de inglês utilizado na aula ser muito simples e a participação dos alunos na língua estrangeira fosse escassa. No entanto, as aulas foram geradoras de conhecimento, empáticas e lúdicas. E todo o meu receio inicial e árdua tarefa de conseguir levar os alunos a familiarizarem-se e a utilizar a língua inglesa em sala de aula foi-se colmatando ao longo das aulas, tornando-se uma experiência enriquecedora uma vez que exigiu muito mais de mim.

Resta-me salientar que o que me fez sentir bastante realizada nesta turma, para além de todos os aspetos focados anteriormente, foi essencialmente o facto de conseguir criar atividades que permitissem a integração dos dois alunos com NEE e conseguir fazer com que eles se sentissem mais autónomos, mais confiantes e acima de tudo integrados e não colocados à parte.

2.3.5. Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico

Após uma análise cuidada perante a informação que me foi dada e indo ao encontro do diálogo tido com a professora de Inglês da turma, no início do estágio tive o cuidado de tentar adaptar novas atividades, novos métodos assim como atividades lúdicas, mas em simultâneo com o método usado pela professora titular, de forma a não perder muito tempo em determinadas atividades e a não fugir muito ao método usado até então, pois desde o primeiro dia que me informaram que a turma estava um pouco atrasada em relação ao programa a cumprir, pelo que teria de pensar em atividades que permitissem desenvolver e motivar a prática nas aulas de Inglês, mas sem atrasar mais o “timing” da planificação. Todos os temas lecionados ao longo do estágio seguiram os passos da planificação da professora titular.

Na **primeira aula (3 de abril)**, introduzi o tema “*Possessive Case*”. Foi uma aula em que me apercebi que usei um método bastante tradicional, pois desde o início da aula, os materiais usados não foram os mais inovadores. O “warm-up” foi feito a partir dos materiais escolares de cada aluno (objetos reais). Na altura da execução da planificação surgiu-me essa ideia por serem materiais próprios e reais de que todos os colegas sabiam a quem pertenciam, o que poderia de certa forma gerar motivação e facilitar as suas respostas. A aula correu bem, incluindo o “warm-up” em que os alunos também foram participando. No entanto, verifiquei, nomeadamente no final da aula, durante o jogo com os cartões que embora a turma no geral fosse uma turma bastante boa, na oralidade ficaram um pouco inibidos e por vezes faziam-se ouvir algumas expressões em português, mas que imediatamente com a ajuda da professora e a constante insistência em falar inglês na aula se foi aperfeiçoando. No final da aula, em diálogo com a professora titular da turma, chegámos à conclusão de que não era muito habitual ouvirem a aula toda em inglês pelo que ficaram um pouco inibidos. Embora estivessem habituados a usar muitas expressões em inglês, tentar expressar-se em inglês e ouvirem, perceberem e falar nessa mesma língua estrangeira, não o faziam durante a aula completa, pelo que tive de começar a prestar mais atenção aos seus rostos e às suas atitudes, nomeadamente ao feedback para que me apercebesse se de facto estavam a perceber o que falava, tentando acompanhar a ato da fala com o maior número de gestos possível.

Na **segunda aula (5 de abril)**, a aula já correu bastante melhor. O tema era “*Expressing Abilities*” e um texto sobre a cantora Shakira relacionado com o tema gramatical. O “warm-up” foi feito a partir de “flashcards” bastante apelativos com ações que os alunos conseguissem fazer e outras que não conseguissem, como por exemplo conduzir ou falar chinês. Nesta atividade os alunos participaram bastante e desta vez já falaram mais em inglês, embora ainda tivesse surgido um diálogo entre os próprios alunos em português, devido a um aluno ter dito que sabia conduzir. Contudo, mesmo sendo uma frase mais elaborada, ajudei a expressarem-se em inglês. O decorrer da aula correu dentro da normalidade, a matéria foi exposta através de PowerPoint, mais uma vez os exercícios gramaticais foram feitos no manual. Além disso, o texto e a interpretação do mesmo foram também materiais do manual.

A **terceira aula (10 de abril)** foi uma aula bastante diferente. Embora tivesse perdido mais tempo do que o que era suposto perante o que me foi pedido no início do estágio, foi uma aula bastante dinâmica. Contudo, na aula seguinte tive de adequar atividades que me permitissem avançar mais um pouco. Esta aula correu bastante bem na minha opinião porque embora os materiais usados não tivessem sido materiais completamente inovadores foram materiais que penso que já estão um pouco esquecidos devido às novas tecnologias, refiro-me ao uso de cartolinas. Para a aula, levei uma casa em cartolina, imagens de vários compartimentos, alguns deles repetidos, no caso dos quartos e das casas de banho, escadas (“downstairs/ upstairs”) e ainda uma figura muito conhecida, o Mickey, que seria o dono da casa. Assim sendo, toda a aula foi dada através destes materiais e do quadro preto. A primeira atividade foi os alunos relembrem o vocabulário ao idealizarem a arquitetura da casa e ao nomear os compartimentos, construindo assim a casa dos sonhos do Mickey. E a partir da casa construída, tinham de utilizar a estrutura “Where is Mickey? - Mickey is in the Kitchen.”, perante os diferentes posicionamentos do Mickey. Também através desta casa foi introduzido o tema gramatical “*There+to be*”. Penso que esta aula teve uma dinâmica melhor do que a esperada, pois os alunos estavam muito motivados e mostraram-se muito ativos e dinâmicos. O facto de se terem de levantar para construir a casa e a nomear e serem eles a ter a iniciativa e oportunidade de escolher a arquitetura da casa do Mickey levou a que estivessem ainda mais atentos e empenhados. Nesta aula, apercebi-me também que por vezes tentamos recorrer a materiais mais inovadores, muitas vezes ligados às novas tecnologias e esquecemo-nos um pouco dos materiais

comuns e mais tradicionais que estão a cair em esquecimentos, mas que usados com o tema e com a atividade correta podem ter tanto sucesso como com as novas tecnologias.

Quanto à **quarta aula (12 de abril)**, foi uma aula em que usei bastante o manual. O motivo que me levou a usar bastante o manual nesta aula, foi que o manual estava muito bem organizado e bem sistematizado e ainda incluía uma música muito interessante que servia de consolidação do tema, uma vez que revia todo o vocabulário e estruturas adquiridas em relação ao tema “*My house*”. Apenas o tema “*Furniture*” foi introduzido através de um PowerPoint que eu criei. Nesta aula apercebi-me que esta turma gosta muito de músicas e que fixam de imediato a letra das músicas o que considerei uma grande mais-valia para a aquisição e familiarização com o vocabulário e estruturas, pelo que incuti a mim própria incidir mais sobre músicas e vídeos, algo que seja também visual e auditivo de forma a utilizarem o maior número de sentidos possíveis. Esta estratégia funciona sempre que se adapte e obviamente com moderação para que não caia em rotina e passe de motivação para saturação.

A aula seguinte (**17 de abril**) foi aula assistida pela professora supervisora. O tema foi “*prepositions of place*”. Apesar de todo o nervosismo por ser uma aula assistida, penso que a aula correu muito bem. Os materiais eram bastante apelativos. Contudo, de acordo com a observação da professora supervisora, o vídeo era muito interessante e a música soava muito bem, como se costuma dizer “entra no ouvido”, mas foi um vídeo retirado do youtube e não uma criação minha. Verificou-se de imediato que os alunos começaram a cantar desde a primeira visualização. Também a introdução do tema, foi utilizando um “teddy bear” e uma caixa, mais uma vez objetos reais. Penso que também foi interessante e ajudou a memorizar as preposições de lugar uma vez que, para além de estarem a ouvir a explicação, os alunos estavam também a ver o que facilitava a interiorização dos conteúdos. No entanto, penso que o que mais se salientou foi o jogo dos gestos/ “body language” para ajudar os alunos a memorizar as preposições usando os seus próprios membros, nomeadamente as mãos. Nesta aula, penso que o que correu menos bem foi o impasse, a dúvida que me surgiu no final da aula, pois sobrou-me algum tempo, cerca de 7 minutos. Nesse momento da aula fiquei um pouco embaraçada por estar insegura de qual seria a atitude mais correta a tomar: se seria avançar com a matéria, usando o manual para rentabilizar o tempo ou se seria praticar mais alguns exercícios sobre o tema. No entanto, a minha supervisora apercebeu-se da situação e sugeriu-me colocar novamente o vídeo para que os alunos

pudessem cantar uma vez que já o tinham feito anteriormente. Segui a sua sugestão e isso levou a que a aula tivesse tido uma sequência lógica e os alunos adoraram.

Na aula seguinte (**19 de abril**), foi uma aula de revisões para o teste em que optei por utilizar o manual e o livro de fichas, pois como me foi pedido para não esquecer o uso do manual, aproveitei esse momento para o fazer de forma a que os alunos pudessem finalmente realizar os exercícios do livro, sobre os temas trabalhados até então.

A aula seguinte (**24 de abril**) foi novamente aula assistida pela professora supervisora. O tema desta aula foi um item gramatical: “Present Continuous”. Após a utilização do vídeo, na aula assistida anterior optei por usar novamente um vídeo como “warm-up”, mas desta vez um vídeo criado por mim, no programa movie maker. Este vídeo foi construído a partir de pequenos extratos de vídeos do youtube, usando pessoas famosas a fazer determinadas atividades para que os alunos pudessem descrever o que essas pessoas estavam a fazer. Para além das atividades realizadas através do vídeo terem sido bem-sucedidas, o jogo da mímica para a aquisição de vocabulário, mais concretamente ações no “Present Continuous” foi um sucesso, onde se descobriram grandes talentos da parte dos alunos e que tornaram a aula mais divertida.

Quanto à última aula (**26 de abril**), nos primeiros 45 minutos os alunos realizaram uma ficha de avaliação e nos outros 45 minutos, contei uma “short-story – The treasure map” da página Web do British Council¹¹, em que os alunos, no final, tiveram de criar as suas próprias histórias em grupo e fizeram um “role-play”. Neste ciclo, só tive oportunidade de inclusão de uma história. Apesar de ter sido explorada de uma forma muito simples, criou-se um cenário interessante onde se descobriram grandes talentos através do “role-play” desempenhado através das suas histórias interessantes e criativas. Esta forma de explorar uma história ainda não tinha sido utilizada ao longo da minha PES. No entanto, pela experiência obtida nesta aula, é também uma forma interessante e motivadora de pôr os alunos em contacto direto com a LE, estando assimilar vocabulário e estruturas de forma inconsciente.

Terminaram assim as minhas cinco semanas de estágio no 2º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente, antes de conhecer a turma estava um pouco ansiosa por saber como era a turma, quer a nível de comportamento quer de aprendizagem, para assim poder organizar atividades e métodos apropriados para a turma em questão. No entanto,

¹¹ [Learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/the-treasure-map](http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/the-treasure-map)

essa ansiedade passou de imediato após o primeiro contacto com a turma, onde se estabeleceu de imediato uma grande empatia que criou em mim um grande desejo por começar a trabalhar com essa turma. Desde logo tive o desejo de criar aulas apelativas, geradoras de motivação e de conhecimento e que foram de facto muito satisfatórias com ótimos resultados para ambas as partes: para mim enquanto professora proporcionaram-me grandes momentos de realização pessoal e profissional e me deram a oportunidade de mais experiência profissional num ciclo diferente aos que já tinha lecionado até então e penso que para os alunos, perante o feedback transmitido foram aulas dinâmicas, motivadoras e em que aprenderam e obtiveram bons resultados.

A aula que mais me marcou neste ciclo, foi, sem dúvida alguma, a última aula, pois embora tivessem sido apenas cinco semanas de trabalho com a turma, os laços criados foram fortes e seguros e isso manifestou-se através das lágrimas e dos olhares tristes daquelas pequenas crianças dóceis e educadas com grandes capacidades e valores e confesso que também pela minha tristeza em deixar de trabalhar com essa turma fantástica.

É de salientar que um grande motivo para o decorrer deste estágio tão bem sucedido se deve em parte às boas características humanas da turma e ao trabalho realizado pela professora cooperante desde o início do ano letivo. Cada turma é uma turma e por vezes o mesmo professor não consegue alcançar os mesmos objetivos em turmas diferentes.

Quanto ao *storytelling* foi uma pena não ter tido oportunidade de o explorar mais, nomeadamente porque o único momento em que tive oportunidade de o fazer foi, após uma ficha de avaliação e no momento da despedida, por ser a última aula, acabando por não ter tempo de o explorar mais. Contudo, o “role-play” representado pelos alunos ficou sem dúvida na minha memória e serviu de estímulo para a utilização do mesmo em atividades de *storytelling* futuras.

Reflexão Final

Ao longo de todos os estágios realizados, quer na disciplina de Inglês quer na disciplina de Espanhol, fui refletindo sobre métodos e estratégias que já estavam um pouco adormecidos, conciliando-os com métodos mais inovadores utilizando as novas tecnologias. Penso que estes estágios foram uma mais-valia para reavivar a memória e

aperfeiçoar a minha atitude enquanto docente, pois já se passaram sete anos após a conclusão da minha licenciatura e os métodos e tecnologias vão avançando com os tempos, o que leva a que nós profissionais sejamos motivados a acompanhar esses avanços e tornarmo-nos conscientes e seguidores das mudanças.

Pela experiência que tenho, ao longo destes sete anos de experiência no ensino, penso que a maioria dos docentes tende a cair em rotina e utilizar maioritariamente o manual, não só porque existem limitações da parte da escola e do Ministério na aquisição de materiais, devido à fase de contenção que se vive, mas também devido à pressão que existe em cumprir as planificações e os conteúdos programáticos, o que leva a que muitas vezes não se trabalhem os temas como se desejava, única e exclusivamente para se cumprirem os programas e esquece-se o que de facto é importante e relevante: o conhecimento e a motivação dos alunos. Na minha opinião um bom professor é aquele que se preocupa com os alunos, que sente vivamente o desejo de ser um gerador de conhecimento e de motivação e que em primeiro de tudo se preocupa com estas obrigações e com as necessidades dos alunos e só depois com os restantes aspetos como o cumprimento na íntegra da planificação. Como é obvio, esse também é um aspeto fulcral e muito importante, mas, de que me adianta cumprir a planificação na íntegra se chego ao final e os alunos não sabem nada? Na minha opinião para tudo se quer um meio-termo e se as planificações e o cumprimento das mesmas são importantes, porque o são de facto, também a motivação e conhecimento dos conteúdos programáticos da parte dos alunos devem ser motivo de preocupação para o docente.

No entanto, ao longo deste estágio, e com a ajuda dos professores supervisores, apercebi-me de que há muitas formas de contornar esta situação. Existem muitas atividades que não implicam custos e que são autênticos materiais e fontes de motivação através das quais se podem lecionar perfeitamente vários temas utilizando um mesmo recurso de forma simples, rápida e inovadora, geradoras de conhecimento. Estas sugestões dadas pelos professores supervisores foram sempre muito bem recebidas levando-me a refletir sobre as minhas práticas, o que me levou a procurar mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o meu desempenho, levando assim a uma análise aprofundada do trabalho realizado, reformulando e procurando diversificar estratégias e materiais em contexto de sala de aula, de forma a estimular uma constante motivação e participação dos alunos através de atividades interessantes, dinâmicas e inovadoras, e de forma a desenvolver todas as competências pretendidas dos alunos.

Considero que a relação pedagógica que estabeleci com todas as turmas foi

muito boa, existindo desde o primeiro dia uma grande empatia e um bom relacionamento. Apenas na turma de Espanhol, do 3º Ciclo, não senti tanto essa empatia, no entanto, isso não interferiu com o meu trabalho, nem com a boa relação com a turma. Quanto ao decorrer das aulas, senti que estas correram bem e que foram geradoras de conhecimento e motivação, facilitando assim a participação dos alunos, embora este aspeto não tivesse sido tão bem conseguido na turma do primeiro ciclo de Inglês uma vez que os alunos se sentiam um pouco inibidos em falar na LE, pois não estavam acostumados a estar tão expostos a um contacto direto com a LE.

Quanto à unidade curricular da Prática do Ensino Supervisionado de Inglês e Espanhol no Ensino Básico resta-me salientar que foi uma experiência muito gratificante para mim uma vez que me permitiu sentir-me muito realizada. Contudo, tenho consciência de que ninguém nasce ensinado e de que estamos sempre a aprender, o que é um orgulho para mim, assim como foi um prazer todas as sugestões e correções feitas não só pelos professores cooperantes, mas também pelos professores supervisores que me permitiram renovar e aperfeiçoar os meus métodos e abrir os meus horizontes para me tornar cada vez mais profissional e consciente de pedagogias e metodologias geradoras de motivação, que na minha opinião é uma ponte para o conhecimento. Motivação e conhecimento são dois aspetos que não se podem dissociar. Digamos que a ponte que liga a motivação ao conhecimento é o percurso escolar que os alunos fazem para alcançar o caminho a alcançar.

Para terminar esta reflexão aprofundada da prática de ensino supervisionada e de todo o meio envolvente a esta prática, resta-me salientar a minha opinião sobre esses elementos. Para mim, a escola é a segunda casa dos alunos, se não a primeira. E nós, docentes e funcionários somos a sua família. Cabe-nos a nós a transmissão de valores, regras, respeito e não esquecendo essencialmente o amor e carinho que infelizmente muitas vezes, nomeadamente como diretores de turma nos damos conta que em algumas situações esses elementos tão essenciais não são transmitidos em casa. Um professor é mais do que alguém que está unicamente para ensinar matéria, é alguém que está para ensinar a amar, a respeitar, a ajudar, a crescer e a ter valores. É por dar muita importância à transmissão de valores que optei por em cada ciclo, contar uma história, um conto. Penso que o “storytelling” é importante não só por criar hábitos de leitura, por praticar a leitura na língua estrangeira, pôr permitir que o aluno seja exposto a um vasto léxico e estruturas gramaticais de forma inconsciente, pôr permitir criar inúmeras atividades associadas a ele, podendo trabalhar as quatro macro-capacidades, mas

essencialmente pela transmissão de valores e de moralidade uma vez que hoje em dia, infelizmente é algo que se começa a perder.

CONCLUSÃO

Foi uma experiência muito satisfatória usar o *storytelling* nas aulas de Inglês e Espanhol em todos os ciclos, pois tal como foi abordado ao longo de todo este trabalho as histórias são um recurso apelativo para as crianças e muito pouco explorados na aula de LE, nomeadamente nos 2º e 3º ciclos. Talvez este facto se deve ao facto de os programas não abordarem muito o seu uso num contexto de ensino-aprendizagem nestes ciclos. No entanto, considero lamentável que sempre que adequado e contextualizado não se faça uso deste recurso tão autêntico que permite, digamos que, “quebrar o gelo” da rotina provocada pelo constante uso do manual, pois é de conhecimento geral que na maior parte dos casos o processo de aprendizagem é baseado essencialmente no mesmo recurso: o manual escolar.

Na generalidade, os alunos de todos os ciclos reagiram com entusiasmo ao momento de *storytelling* e manifestaram atitudes muito favoráveis à aprendizagem da LE através de histórias, o que reforça a ideia do uso de *storytelling* na aula de LE. Os recursos que utilizei para contar histórias, foram: livros, contos digitais através de páginas WEB, nomeadamente do “youtube”, e PowerPoint. Na generalidade, os materiais utilizados foram quase sempre elaborados por mim. Penso que criei materiais apelativos e adequados a cada nível, lamento apenas não ter tirado fotografias a determinadas atividades para assim poder comprovar o seu sucesso. Entre elas destaco, a aula de espanhol, no 1º Ciclo onde os alunos utilizaram roupas verdadeiras para vestir os bonecos desenhados e recortados em papel *bristol* etiquetando assim as peças de roupa com o vocabulário correspondente; o jogo utilizado com adivinhas relativas às peças de vestuário, idêntico ao jogo utilizado para explorar o conto “Mirando la Ventana”. Foi também uma pena não tirar fotografias ao “role-play” dramatizado pelos alunos de Inglês do 2º Ciclo. Servem estas reflexões para a minha experiência pessoal em situações futuras.

Contudo, nem sempre foi fácil a inclusão do *storytelling* na minha PES, sendo necessário explicar aos professores cooperante que o objetivo de pretender usar este recurso num dos temas a trabalhar durante o estágio se prendia ao facto de ter interesse em trabalhar este tema no meu relatório. Consegui com sucesso ultrapassar esta barreira,

no entanto estava sempre limitada às restrições por eles colocadas em criar atividades mais lúdicas ou que envolvessem outros recursos que não o manual escolar. Porém, as práticas de ensino supervisionadas foram geradoras de motivação, entusiasmo e reflexão/auto-reflexão de vários aspectos importantes no processo-ensino aprendizagem, tais como: metodologias, recursos, atitudes e valores.

Concluo, assim, que este projeto foi particularmente enriquecedor para a minha experiência profissional, pois levou a um estudo de leituras e revisão bibliográfica de vários autores, entre outros documentos orientadores da prática docente, de onde se consolidaram conhecimentos que se encontravam adormecidos e de onde se adquiriram e abriram novos horizontes para o ensino, criando assim uma espécie de “golfada de ar fresco, na minha forma de ver e agir no ensino.

BIBLIOGRAFIA

Autores:

- ALVES, Aline de Paula (2011). *Leitura em Francês Língua Estrangeira : relações entre manual didático e material complementar*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BERRIER, Astrid (1995). *Approches de la langue parlée*, Québec: Editions Trécarré.
- BORGES, Isabel da Conceição Sousa, (2011). Relatório de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- CAMERON, L (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge. Cambridge University Press.
- EGAN, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- PEREIRA, Marta Alexandra da Silva, (2011). Relatório de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- PINHEIRO, Ana Rita do Céu (2013). *As histórias como estratégia pedagógica*. Relatório de Mestrado apresentado à Universidade dos Açores. Açores: Universidade dos Açores.
- PINTO, Maria da Graça. (1998). *Saber viver a linguagem – um desafio aos problemas de literacia*, Porto: Porto Editora.
- RAY, B. & Seely, C., (2002). *Fluency Through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition on School*. Berleley, CA: Command Performance Language Institute.
- REYES-TORRES, Agustin. (2014). *Thinking through children's literatures in the classroom*. Cambridge Scholars Publishing.

- ROCHA, A., Sousa, I. & Rocha, M. (2009). *Era uma vez... A arte de contar histórias*. FEST: Faculdade de Educação Santa Teresinha.
- SIMMS, Laura. *Our secret territory: the essence of storytelling*. Boulder: First Sentient Publications.
- SOUZA, I. & Bernardino, A. (2011). *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental*. *Educere et Educare – Revista de educação*, 6, 235 – 249.
- WIDDOWSON, H. G. (2005) *O Ensino das Línguas para a Comunicação*, São Paulo: Pontes.
- WRIGHT, Andrew. *Storytelling with Children*. New York: Oxford, 1995.
- XAVIER, Daniela Ferreira (2013), Relatório de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Programas e Documentos legais:

- Abrantes, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- (2005) *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*, Lisboa: Ministério da Educação (a), DGIDC.
- (1996) *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 2ºCiclo*. Lisboa: Ministério da Educação (b), DGIDC.
- (1997) *Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 3ºCiclo*. Lisboa: Ministério da Educação (a), DGIDC.
- (2008). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 2.º Ciclo*. Ministério da Educação: Lisboa.

- FIALHO, Marta Sá e IZCO, Teresa Montes (2008). *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação - 5.º e 6.º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação (d), 2008.
- (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º Ciclo*. Ministério da Educação: Lisboa, 1997.
- FIALHO, Marta Sá e IZCO, Teresa Montes. *Programa de Espanhol - Nível de Continuação - 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação (e), 2009.
- (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Conselho da Europa*. Lisboa: Edições Asa.

SITOGRAFIA

- <http://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-benefits-tips> (acedido em 20 de Maio de 2014)
- http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/stories_andrew.htm (acedido em 21 de Maio de 2014)
- <http://www.significados.com.br/storytelling/> (acedido em 26 de Maio de 2014)

Name: _____ Date: _____



The great race

A long time ago in China lived the Jade Emperor. It was his birthday. He wanted to measure time to know how old he was.



All the animals arrived. The emperor decided to have a race to give a name to each year of the Chinese zodiac. The rat and the cat couldn't swim very well.

“Could you take us across the river?”

“Yes, jump on quick!”

They swam across the river. Then the rat pushed the cat into the water and jumped onto land.

“Well done rat!

The *first* year will be the Year of the *Rat* and the *second* will be the Year of the *Ox*.



“Look! Here's the tiger. He is very tired. The *third* year will be the Year of the *Tiger*.”



“The rabbit can't swim but he is very clever. The *fourth* year will be the Year of the *Rabbit*”



“Why are you late dragon? You can fly!”

“I had to make some rain for thirsty people to drink.”

“Well done!

The *fifth* year is the Year of the *Dragon*.”



“What’s this? I can hear a horse. No, it’s a snake. So the snake has the *sixth* year.”

(The *seventh* year is the *horse*.)



“Well done! It is good to see you working together! The

goat  is *eighth*, the monkey  is *ninth* and the rooster is *tenth*”.



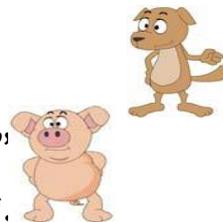
“Sorry I’m late. The water is clean and I needed a bath.”

“The *eleventh* is the Year of the *Dog*”

“You are the last.”

“Yes, I had to eat and sleep on the way.”

“The last (*twelfth*) is the Year of the *Pig*.”

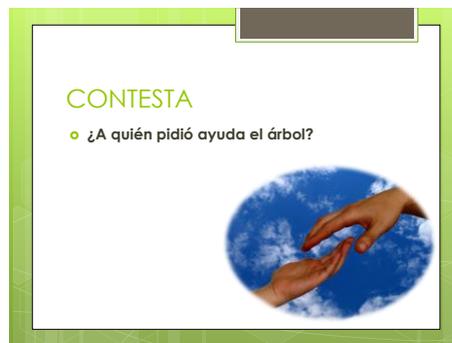


And that is how the Emperor chose the animals for the Chinese Zodiac.

Listen to this story:

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/the-great-race>

Apêndice I – 1º Ciclo – Espanhol – PowerPoint com perguntas sobre o conto digital “El árbol que no tenia hojas”



Apêndice II – 2º CEB – Espanhol –o conto “La Amistad”

Cuento de la amistad

Un día, todos **LOS COLORES** del mundo empezaron a discutir entre ellos, ya que cada uno pretendía ser el mejor, el más importante, el más bello, el más útil, el favorito de todos.

El **VERDE** afirmó: "Soy el más esencial, es innegable. Represento la vida y la esperanza. He sido escogido como la hierba, los árboles y las hojas. Sin mí, los animales morirían. Mirad el campo y veréis que soy el que más presente está."



El **AZUL** tomó la palabra: "Tú sólo piensas en la tierra, pero olvidas el cielo y el océano. Es el agua la base de la vida. Y el cielo nos da el espacio, la paz y la serenidad. Sin mí, ninguno de vosotros seríais nada."



tierra."

El **AMARILLO** se rió ante esas palabras: "Que gracia que me hacéis los dos. Yo apporto la risa, la alegría y el calor al mundo. La prueba es que el sol es amarillo, al igual que la luna y las estrellas. Cada vez que miráis un girasol, el os demuestra que yo soy la vida. Sin mí, no habría ningún placer en esta

La **NARANJA** elevó su voz entre el tumulto: "Soy el color de la salud y de la fuerza. Tal vez me ven menos a menudo que a vosotros, pero soy útil para las necesidades de la vida humana. Transporto las vitaminas más importantes. Pensad en las zanahorias, en las calabazas, en las naranjas, en los mangos, en las papayas,... No estoy presente todo el tiempo, pero cuando coloreo el cielo en los amaneceres o atardeceres, mi belleza es tal que se fija ya en vosotros, sólo en mí."

El **ROJO** que se había mantenido al margen hasta ese momento, tomó la palabra alto y fuerte: "Yo soy el jefe de todos los colores, porque soy la sangre, la energía de la vida. Soy el color del peligro y de la valentía. Siempre estoy dispuesto a pelearme por una causa. Sin mí, la tierra estaría tan vacía como la luna. Soy el color de la pasión y del amor, de la Rosa roja, de la



Poinsetia y de las Amapolas.

El **PÚRPURA** se levantó y habló dignamente: "Yo soy el color de la realeza y del poder. Los reyes, los jefes y los obispos siempre me escogieron porque soy el signo de la autoridad y de la sabiduría. La gente no me interroga: me escuchan y obedecen."

Finalmente, el índigo tomó la palabra, con mucha más calma que los demás, pero con la misma determinación: "Pensad en mí. Soy el color del silencio. Quizás no me hayáis visto, pero sin mí seríais insignificantes. Represento el pensamiento y la reflexión, la sombra del crepúsculo y las profundidades del agua. Me necesitáis para el equilibrio, el contraste y la paz interior."

Y así los colores continuaron jactándose, convencidos cada uno de ellos de su propia superioridad. Su disputa se hizo cada vez más fuerte. Pero de repente, un relámpago apareció en el cielo y el trueno gruñó. La lluvia comenzó a caer fuerte. Inquietos, los colores se acercaron unos a otros para sentirse seguros.

Y en medio del clamor, la lluvia tomó la palabra: "¡Idiotas! ¡No dejáis de discutir y cada uno intenta mandar sobre los demás! ¿¡No sabéis que cada uno de vosotros existís por una razón especial, única y diferente? ¡¡Juntad vuestras manos y venid conmigo!!" Los colores obedecieron y unieron sus manos.

Y la lluvia prosiguió: "De ahora en adelante, cuando llueva, cada uno de vosotros atravesará el cielo para formar un gran arco de colores y demostrar que podéis vivir juntos en armonía. El arco iris es un



signo de esperanza para la vida. Y cada vez que la lluvia lave el mundo, un arco iris aparecerá en el cielo, para recordar al mundo que debemos amarnos los unos a los otros. "

Apêndice III – 3º CEB – Espanhol – PowerPoint usado para introducir o Conto Digital “Mirando la Ventana”



Expresiones de opinión y de frecuencia

Para mí	Mucho/ Muy
Creo que	Muchísimo
Me parece	Poco
No creo que	Nada
	A veces
	No siempre

MUY → **ADJETIVO**
La amistad es *muy importante* para mí.

MUCHO → **NOMBRE**
Muchos amigos son como hermanos.

¿Qué es la amistad?
¿Dime nunca te lo has preguntado?

¿Qué es lo más importante para ti?

- ¿Los amigos?
- ¿El amor?
- ¿Una gran casa?
- ¿Un gran coche?
- ¿Los estudios?
- ¿El dinero?
- ¿Los viajes?

El verdadero amigo es aquel que está a tu lado cuando preferiría estar en otra parte.

MIRANDO LA VENTANA

<http://cuentosparadormir.com/audiocuentos/castellano/mirando-por-la-ventana-audiocuento-narrado-en-castellano>

MIRANDO LA VENTANA

<http://cuentosparadormir.com/cuentos-illustrados/mirando-por-la-ventana-cuento-infantil-ilustrado>

Diagrama de palabras:

- ni... ni
- sí
- tampoco
- no
- no
- Estoy/ no estoy de acuerdo
- A mí
- Para mí...

No siempre la amistad es importante pero, a veces, es fundamental. Y tú, ¿qué piensas?

No estoy de acuerdo, para mí es siempre fundamental.

GRACIAS

Vamos a jugar...

Apêndice IV – 3º CEB – Espanhol –Conto Digital “Mirando la Ventana”

Había una vez un niño que cayó muy enfermo. Tenía que estar todo el día en la cama sin poder moverse. Como además los niños no podían acercarse, sufría mucho por ello, y empezó a dejar pasar los días triste y decaído, mirando el cielo a través de la ventana.



Pasó algún tiempo, cada vez más desanimado, hasta que un día vio una extraña sombra en la ventana: era un pingüino comiendo un bocata de chorizo, que entró a la habitación, le dio las buenas tardes, y se

fue.

El niño quedó muy extrañado, y aún no sabía qué habría sido aquello, cuando vio aparecer por la misma ventana un mono en pañales inflando un globo.



Al principio el niño se preguntaba qué sería aquello, pero al poco, mientras seguían apareciendo personajes locos por aquella extraña ventana, ya no podía dejar de reír, al ver un cerdo tocando la pandereta, un elefante saltando en cama elástica, o un perro con gafas que sólo hablaba de política...





Aunque por si no le creían no se lo contó a nadie, aquellos personajes terminaron alegrando el espíritu y el cuerpo del niño, y en muy poco tiempo este mejoró notablemente y pudo volver al colegio. Allí pudo hablar con todos sus amigos,

contándoles las cosas tan raras que había visto.



Entonces, mientras hablaba con su mejor amigo, vio asomar algo extraño en su mochila. Le preguntó qué era, y tanto le insistió, que finalmente pudo ver el contenido de la mochila: ¡allí estaban todos

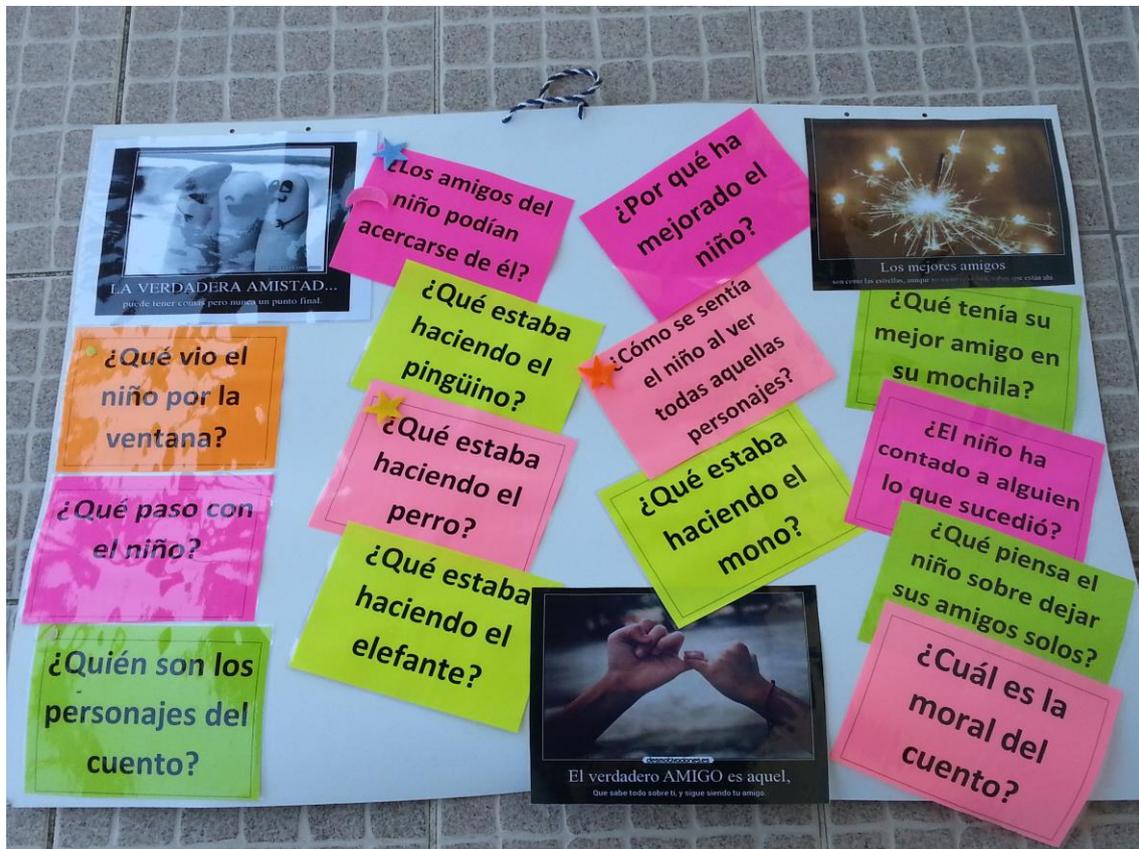
los disfraces que había utilizado su buen amigo para intentar alegrarle!

Y desde entonces, nunca deja que sin sonreír un



nuestro niño nadie esté solo y rato.

Apêndice V – 3º CEB – Espanhol – Jogo usado para explorar o Conto: “Mirando la Ventana”



Apêndice VI – 3º CEB – Espanhol – Introdução do “Pretérito Imperfecto” através do conto: “Mirando la Ventana”



Cuento: Mirando la ventana

*¿Quiénes son los personajes del cuento?

El niño y su mejor amigo.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Dónde se desarrolla el cuento?

En el cuarto del niño.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Qué pasó con el niño?

Estaba enfermo.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Los amigos del niño podían acercarse de él?

No.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Qué vio el niño por la ventana?

Algunos personajes locos.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Cómo se sentía el niño al ver todos aquellos personajes?

El niño se sentía alegre.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Cómo se sentía el niño al ver todos aquellos personajes?

El niño se sentía alegre.

Cuento: Mirando la ventana

*¿El niño ha contado a alguien lo que sucedió?

No, no se lo contó a nadie.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Por qué ha mejorado el niño?

Porque aquellos personajes terminaron alegrando el espíritu y el cuerpo del niño.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Qué tenía su mejor amigo en su mochila?

Todos los disfraces que había usado.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Qué piensa el niño sobre dejar a sus amigos solos?

Jamás dejará que nadie esté solo.

Cuento: Mirando la ventana

*¿Cuál es la moraleja del cuento?

En la amistad, debemos estar siempre presentes: en los buenos y malos momentos.

Cuento: Mirando la ventana

• **Había** una vez un niño que cayó muy enfermo. **Tenía** que estar todo el día en la cama sin poder moverse. Como además los niños no **podían** acercarse, **sufría** mucho por ello...



CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS REGULARES

	ENTRAR	VENDER	SALIR
Yo	entr a	vend í a	sal í a
Tú	entr ab as	vend í as	sal í as
Él, ella, usted	entr a	vend í a	sal í a
Nosotros/as	entr áb amos	vend í amos	sal í amos
Vosotros/as	entr ab ais	vend í ais	sal í ais
Ellos/as, ustedes	entr ab an	vend í an	sal í an

CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS IRREGULARES

	SER	VER	IR
Yo	era	veía	iba
Tú	eras	veías	ibas
Él, ella, usted	era	veía	iba
Nosotros/as	éramos	veíamos	íbamos
Vosotros/as	erais	veíais	ibais
Ellos/as, ustedes	eran	veían	iban



Completa según el modelo.

AHORA	ANTES
1. Vivo en España.	1. <u>Vivía</u> en Francia.
2. Trabajo en Barcelona.	2. <u>Trabajaba</u> en Lyon.
3. Me levanto temprano.	3. Me <u>levantaba</u> tarde.
4. Llego a casa tarde.	4. <u>Llegaba</u> a casa temprano.
5. Voy al cine dos veces al mes.	5. <u>Iba</u> al cine todos los fines de semana.



Apêndice VII – 1º CEB – Inglês – Ideia aplicada em cartolina *Bristol* para “warm-up” de modo a introduzir o conto “The great race”

