



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Dissertação à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Línguas Estrangeiras
Aplicadas- *Teaching English as a Foreign Language*

Por

Petra Spínola

Faculdade de Ciências Humanas

Maio 2017



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Dissertação à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Línguas Estrangeiras Aplicadas- *Teaching English
as a Foreign Language*

Por

Petra Spínola

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação da Prof.^a Doutora Isabel Casanova

Maio 2017

Resumo

O presente estudo trata da aprendizagem de língua estrangeira (LE), mais concretamente da Língua Inglesa (LI), e da sua ligação com a aquisição da língua materna, neste caso, a Língua Portuguesa. As suas diferenças são abordadas no decorrer deste estudo, mencionando-se as interferências que a última causa sobre a primeira, bem como as suas vantagens na aprendizagem do Inglês como LE. As características do processo de aprendizagem da LE são também aqui tratadas, salientando-se um processo inerente ao anterior que está relacionado com a motivação do aprendente dessa mesma língua. Por último, este estudo termina com a abordagem da aprendizagem precoce e do Projeto Curricular do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Língua Materna; Língua Estrangeira; Aprendizagem; Motivação; Língua Inglesa; Língua Portuguesa.

Abstract

This study focuses on the process of acquisition of a Foreign Language, in this case the English Language, and on its connection with the acquisition of the Mother Tongue, the Portuguese Language. Their differences are referred, as well as the interferences that the last one makes in the sphere of the Foreign Language and its advantages associated with its use in that same process of acquisition. The characteristics of the process of acquisition of the Foreign Language are also present in this study, with a special emphasis given to its inherent process of motivation of the student. We conclude with the concepts of early learning and Curricular Project regarding the teaching of English in Elementary School.

Keywords: Mother Tongue; Foreign Language; Learning; Motivation; English Language; Portuguese Language.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração de muitas pessoas, que direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização, às quais expresso a minha gratidão pelo seu importante contributo.

Sendo assim, agradeço todas as pessoas que comigo colaboraram e me apoiaram e cuja presença constituiu suporte e força.

À direção da universidade e à comunidade escolar em geral, pelo apoio prestado.

À minha família pelo apoio dedicado e motivação durante esta etapa da minha vida.

À minha orientadora Prof.^a Doutora Isabel Casanova, pelas suas indicações, disponibilidade e apoio que me deu para a realização deste trabalho.

E um especial agradecimento ao meu noivo, Armando Barbosa, pela confiança que depositou em mim e pelo apoio que amavelmente me prestou.

Ao meu falecido pai,
um muito obrigado por teres mostrado orgulho em mim.

Índice

Resumo	i
Abstract	i
Agradecimentos	ii
Índice de Tabelas	iv
Lista de Abreviaturas	ivi
Introdução	1
Capítulo 1 – LÍNGUA MATERNA DO APRENDENTE VS LÍNGUA ESTRANGEIRA	4
1.1 A Língua Materna na Aprendizagem do Inglês	5
1.1.1 Língua Materna.....	8
1.1.2 Língua Estrangeira.....	8
1.1.3 A Interlinguagem e a Fossilização.....	9
1.1.4 Como o Cérebro Processa a Língua.....	11
1.2 A Abordagem Natural	13
1.2.1 Diferenças entre Aquisição e Aprendizagem	16
1.2.2 Aquisição e a Aprendizagem da Língua Estrangeira.....	17
1.2.3 O Período Crítico.....	18
1.2.4 O Filtro Socioafetivo	20
1.2.5 O Modelo Organizador.....	21
1.2.6 O Modelo Monitor.....	23
Capítulo 2 – ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	26
2.1 A importância do Ensino de Línguas	27
2.2 A Motivação na Aprendizagem da Língua Estrangeira	28
2.3 O Papel do Docente.....	36
Capítulo 3 – ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DO INGLÊS.....	39
3.1 Análise do Programa de Generalização do Ensino de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	40
Conclusão.....	69
Bibliografia	73
Anexos	77

Índice de Tabelas

Tabela 1- Dimensão pessoal dos objetivos gerais e específicos do EB.....	46
Tabela 2- Dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais dos objetivos gerais e específicos do EB.....	47
Tabela 3- Dimensão da cidadania objetivos gerais e específicos do EB.....	49
Tabela 4- Ensino Liceal (Reforma de 1947).....	54
Tabela 5- Alguns jogos sugeridos no PGEI.....	58
Tabela 6- Metas curriculares de Inglês do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico...	62
Tabela 7- Metas curriculares de Inglês do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico...	63

Lista de Abreviaturas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EB - Ensino Básico

EPLE - Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras

IL - Interlinguagem

LA - Língua-alvo

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LE - Língua estrangeira

LM - Língua materna

LI- Língua Inglesa

L2 – Segunda língua

ME – Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Ciência

OEI – *Organización de Estados Iberoamericanos*

PGEI - Programa de Generalização do Ensino de Inglês

TBL - *Task-Based Learning*

TPR - *Total Physical Response*

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

Introdução

Atualmente é inquestionável a relevância da língua materna (LM) na aprendizagem da LE e uma vez capacitados da importância de recorrer à LM, o objetivo fundamental é retirar daí o maior proveito da LM. É necessário habilitarmos-nos todas as diferenças e conhecer todas as semelhanças.

A Análise Contrastiva compara e descreve duas ou mais línguas, efetuando antevistas de quais os alvos que poderão ser mais complexos para um falante de uma língua que aprenda outra língua, partindo do princípio de que as similaridades entre ambas as línguas irão constituir um fator de facilitação e as diferenças um fator de dificuldade.

Importa realçar que a Análise Contrastiva não faz a previsão dos erros dos aprendentes, mas antes a previsão das dificuldades. A Análise Contrastiva também não reflete que todos os erros resultam da interferência da LM. Lado (1957, cit. *in* Casanova, 2006) não afirma que o falante errará sempre que a estrutura da língua-alvo (LA) se afastar da estrutura da LM do aprendente, mas apenas que estas estruturas constituirão dificuldade.

Os estudos contrastivos têm como objetivo a identificação de áreas prováveis de dificuldade na aprendizagem de uma LE, e partem da conjectura de que o estudante, ao entrar em contacto com uma LE, terá dificuldade no estudo dos elementos que diferem dos da sua LM, o mesmo já não sucedendo com os elementos semelhantes da LM (Casanova, 2006). Assim, a Análise Contrastiva tem elevada importância quando é aplicada no estudo de uma LE, pois pode antever as dificuldades diante das diferenças e permitir de certa forma aproveitar os benefícios das semelhanças.

Contudo, importa lembrar que entre a dificuldade e o erro, incluímos a presença de fatores extralinguísticos, pois a semelhança entre as duas línguas leva de facto à transferência, fazendo com que muitas vezes o apoio tão elevado na LM se possa traduzir num erro. Por outra parte, a diferença entre as línguas desencoraja a transferência, o aprendente mostra-se, muitas vezes, reservado e

prudente em relação à nova tarefa na LE, evitando-a. Este modo de evitação ocorre várias vezes devido a fatores estritamente linguísticos (ex.: grande afastamento entre as línguas) e também fatores de personalidade. Evitando a dificuldade, assim o aprendente evita também o erro (ou reduz a margem de erro). Deste modo, a dificuldade e o erro nem sempre se encontram ao mesmo nível (Casanova, 2006).

A dificuldade e o erro andam quase sempre muito próximos, porém, existem erros incentivados não pela dificuldade, mas pela personalidade do aprendente, erros induzidos pela própria situação de sala de aula e erros de caráter estritamente linguístico. Por outro lado, existem dificuldades tão elevadas que o aprendente nem se atreve a tentar ultrapassar, evitando-as.

A Análise Contrastiva, ao trabalhar ao nível da dificuldade, trabalhará também o nível mais profundo do processo de aprendizagem de uma LE, aceitando centrar os esforços na prevenção dos erros realmente importantes, como os que resultam da dificuldade.

Tem-se mostrado cada vez mais importante e necessário consciencializar os professores de dificuldades no âmbito da consciência da língua e dos contrastes que apresenta com outros conhecimentos anteriores do aprendente.

Reconhecer os fatores que intervêm na aprendizagem de uma LE foi uma inquietação largamente discutida, em particular a partir da década de 70. Estudos de Gardner, concluíram que os professores de línguas tanto caracterizam o bom aprendente como sendo “*meticulous (perfectionist), mature, responsible, self-confident, extrovert (bubbly, outgoing), independent*”, mas também, “*passive, shy and introverted*”, enquanto que “*unsuccessful students, on the other hand, were most frequently described as being timid, shy, careless, afraid to express themselves and nervous.*” (Gardner, 1985: 25).

O perfil psicológico do bom aluno terá de ser procurado num equilíbrio de fatores: a extroversão leva a uma produção linguística mais abundante, mas aumenta a probabilidade de erro.

O aprendente introvertido tende a participar somente quando está seguro, errando menos, não significando, porém, que tenham menos dificuldades. Fatores

como a personalidade do aprendente e a semelhança entre as línguas (estrangeira e materna) vão assim exercer um papel importante. Esta breve reflexão leva à consciencialização de que é importante centrarmo-nos na dificuldade e não no erro, pois muitos erros resultam das dificuldades, mas muitas dificuldades são tao profundas que não dão origem a erro. Elevado número de erros resultam da desatenção ou mesmo dos materiais de ensino e do professor em situação de sala de aula. Ainda se verifica muito a inadequação dos materiais de ensino à disposição dos professores e alunos (Casanova, 2006).

A consciência linguística é um conceito que tem vindo a receber maior importância, invadindo território metodológico, designadamente no ensino da LM e das línguas estrangeiras. Supondo que a LM vai decisivamente exercer um papel relevante na aprendizagem de uma LE e que importa consciencializar o conhecimento das duas línguas em causa, procurámos ao longo deste trabalho realizar uma comparação sistemática das duas línguas (Casanova, 2006).

Capítulo 1 – LÍNGUA MATERNA DO APRENDENTE VS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste primeiro capítulo, intitulado Língua Materna do Aprendiz vs Língua Estrangeira ou Segunda Língua, serão abordados quatro tópicos: o monolingüismo e o ensino de línguas, explicitando o primeiro conceito de forma sucinta e aprofundando-se, posteriormente, os conceitos de língua nacional e de língua como convenção/arbitrariedade; o processo de aprendizagem da LE; a aquisição de uma LM a e a interferência da LM nesse mesmo processo, abordando-se em específico as interferências a nível fonológico e morfossintático, estabelecendo-se uma diferenciação entre os conceitos de aquisição e de aprendizagem; por fim, a LM na aprendizagem do Inglês, abordando os seus benefícios e restrições, bem como as suas vantagens e desvantagens.

1.1 A Língua Materna na Aprendizagem do Inglês

O recurso à LM no ensino de uma LE é um tema controverso e complexo. É um campo muito discutido por teóricos, investigadores e professores no que toca à quantidade da LA a ser usada no processo de ensino de uma LE. Durante muito tempo, acreditava-se que o uso da LM durante a aprendizagem da LE era prejudicial. Todavia, essa ideia abrandou, mas não desapareceu por completo do cenário do ensino da LE.

Recentemente, surgiu a discussão em torno do uso da LM no contexto ensino-aprendizagem da LE. A maioria dos professores parecem acreditar que a LE deva ser usada com maior frequência na sala de aula, mas na prática não é tão simples. Alguns teóricos têm apontado que o ideal seria recorrer ao uso das duas línguas. Atkinson (1987) afirma que mesmo os professores que reprovam o uso da LM, acabam por utilizá-la. Na opinião de Atkinson (1987), o uso da LM pode facilitar o relacionamento e a comunicação entre o professor e alunos, facilitando o processo de aprendizagem da LE. Considerando a sua experiência de professor de Inglês para grupos monolíngues, Atkinson (1987) refere como estratégia que auxilia a aprendizagem da LE o uso da LM nas seguintes situações:

1. Elicitar a língua: “Como se diz “X” na LE”;
2. Verificar a compreensão;
3. Dar instruções complexas nos níveis iniciais;
4. Cooperar em grupos: os estudantes comparam e corrigem as respostas dos exercícios ou das tarefas na LM;
5. Explicar a metodologia adotada em sala de aula nos níveis iniciais;
6. Esclarecer um assunto linguístico recém-abordado;
7. Verificar o sentido: no caso em que os estudantes escrevam ou digam algo na LE que não faça sentido, devem tentar traduzir a expressão na LM para dar-se conta do seu erro;
8. Medir o domínio de formas e significados;
9. Desenvolver estratégias perifrásticas: quando os alunos não sabem como dizer algo na LE, devem encontrar formas alternativas para dizer a mesma coisa na LM, de modo que seja mais fácil traduzi-la (Atkinson, 1987: 241).

No clássico trabalho de Atkinson (1987) "in teacher's training very little attention is given to the use of the native language" (Atkinson, 1987: 241). O autor esclarece que o estigma em torno do uso da LM nos cursos de LE ocorre basicamente por existir a crença de que um falante nativo será melhor professor e irá impregnar melhor a LA, também teorias como a de Krashen (1981), e Burt e Dulay (1975), que promoviam a ideia de que a aprendizagem teria menos impacto que a aquisição de uma LE, por fim a crença de que só se aprende uma LE falando apenas nessa língua, ou seja, a aprendizagem da LE seria o uso a 100% dessa língua na sala de aula. Para Atkinson (1987) idealmente o ensino da LE deveria ser ensinado a 95% e 5% de LM.

O autor tem defendido que o papel que a LM pode desempenhar, até porque, em grupos monolíngues, ignorar a sua LM seria ensinar com menos eficácia (Atkinson, 1987).

Atkinson (1987) afirma que o potencial do uso da LM na sala de aula precisa de ser explorado. Desta forma, a LM possui um papel de extrema relevância na sala de aula de LE, podendo ser considerada uma importante ferramenta utilizada pelo professor na otimização dos processos de ensino e de aprendizagem da LA.

Também Auerbach (1993) acredita que o uso da LM facilita a aprendizagem de LE e, por isso, defende o uso da LM em sala de aula de LE. A autora sustenta que o uso da LM pode reduzir as barreiras afetivas e aliviar o choque cultural e, como consequência, contribuir para a aprendizagem da LE. A LM também auxilia a superação das dificuldades da aprendizagem do vocabulário e torna os alunos mais confiantes. Além disso, permite a exploração de ideias na LM e melhora a escrita dos alunos.

A autora defende as seguintes situações para utilizar a LM:

- 1) Negociação o conteúdo programático e a metodologia da aula;
- 2) Organização da sala de aula;
- 3) Possibilidade de análise linguística;

- 4) Apresentação as leis das regras da gramática, a fonologia, a morfologia e a ortografia;
- 5) Discussão de assuntos interculturais;
- 6) Dar instruções ou sugestões;
- 7) Explicação de erros e avaliação da compreensão.

Desta forma, Auerbach (1993) aponta vantagens para o uso da LM como elemento facilitador da aprendizagem da LE. A autora defende o uso da LM de forma a superar as dificuldades da aprendizagem do vocabulário. A opção do uso da LM facilita a comunicação entre professor e aluno.

É importante ressaltar que no que diz respeito à prática do professor de LE é necessário ter em atenção o uso da LM na sala de aula de LE. Atkinson (1987) chama a atenção para a dependência em excesso ou não do uso da LM, pois a sua dependência em demasia pode induzir nos alunos de que tudo o que é ensinado deve passar pela LM para que haja uma verdadeira compreensão. Dentro desta perspectiva, Atkinson (1993) sugere que para evitar o uso exagerado da LM, a quantidade usada de LM durante a aprendizagem de LE depende de vários fatores, sejam eles: (I) o professor deve analisar a experiência prévia dos alunos em relação ao uso da LM durante a aprendizagem de LE; (II) o nível de proficiência dos alunos: quanto mais alta for o nível de proficiência menor a quantidade do recurso à LM; (III) a relação entre professor-aluno: quanto mais próxima, mais fácil será a condução da aula somente em LE e menor a necessidade de uso da LM; e, por fim, (IV) o momento da aula: nos estágios iniciais da sala de aula o uso da LM costuma ser mais frequente do que no final da aula.

Fundamentando-se nesta perspectiva, a questão do uso da LM e da LE requer uma investigação a fim de que possamos compreender quais as implicações que podem acarretar o uso exclusivo da LE na sala de aula em detrimento da LM ou vice-versa. Como nos diz Atkinson (1993: 4), *“There are no easy answers or prescriptions in this area - the variables are clearly complex”*. É necessário repensar em que circunstâncias o uso da LM ou da LE é justificável. É importante que o professor propicie oportunidades para ouvir/falar uma LE, sem

excluir por completo a LM. Na maioria das vezes, a sala de aula é o único lugar onde os alunos podem aprender uma LE.

Graças a estas pesquisas, foi possível observar que o uso moderado da LM poderá facilitar o processo de aprendizagem da LE. Atualmente, observa-se que a maioria das abordagens não proíbem o uso da LM nas aulas de LE e inclusive fazem referencia à contribuição da mesma como elemento facilitador da aprendizagem da LE.

1.1.1 Língua Materna

Segundo a perspectiva de Nova (2014) no conjunto de todos os termos linguísticos envolvidos no processo de aprendizagem de línguas, o conceito de “língua materna” é talvez o mais fácil de definir, tendo em conta que é um processo presente na vida de qualquer falante que adquire pelo menos um sistema linguístico. Neste sentido, a LM caracteriza-se por ser a primeira língua adquirida por um indivíduo, sendo também a língua da comunidade linguística em que este se encontra inserido. De acordo com Leiria (2006) a LM “...*é aquela em que, até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade linguística em que está inserida*” (Leiria et al, 2006: 5).

Assim, o contacto com a LM inicia-se desde muito cedo e em contexto natural, o que significa que a criança começa a adquirir as estruturas linguísticas de forma inconsciente, dando início a um longo processo, durante o qual se vão desenvolvendo as diferentes competências da língua. Analisando o conceito desta forma, este parece ser um conceito que não oferece muitos motivos de discussão (Nova, 2014).

1.1.2 Língua Estrangeira

De acordo com Casanova (2006) “*o próprio ato de aprendizagem das línguas é um veículo para aprender sobre outros modos de vida, outros pontos de vista e outras culturas*” (Casanova, 2006: 9). Hoje em dia, ao falar de língua estrangeira somos levados a perceber que a aprendizagem da língua se faz pelo

facto de o aprendente ter necessidade dela para poder participar plenamente como um ‘ator social’ nos diferentes domínios de comunicação (profissional, público e privado).

A língua estrangeira pode ser definida como uma língua adquirida ou aprendida numa fase posterior à primeira língua ou língua materna. Muitas vezes, a aprendizagem é realizada de forma consciente, e em contexto de aprendizagem formal, o que quer dizer que este processo prende-se com a motivação pessoal do aprendente.

1.1.3 A Interlinguagem e a Fossilização

A Análise de Erros tem estudado o termo interlíngua desenvolvido por vários autores da literatura internacional e nacional. A interlinguagem (IL) é definida no livro de Richards (1974) por Weinreich (1953) adaptado por Selinker (1972) como sendo um sistema linguístico individual de cada aprendente diferente da LM e da língua-alvo (LA), isto é, a IL desenvolve-se quando o aprendente tenta produzir uma frase na LE em que será notório a diferença da fala entre um falante nativo e um falante da língua produzida. Desta forma, o aprendente expõe um sistema linguístico diferente intermédio particular de cada aprendente, em que esse sistema é o resultado da tentativa de o aprendente produzir frases na LA. Assim, esse sistema não pertence nem ao sistema da LM nem ao sistema da LA.

Este processo pode ser observado através de: frases produzidas pelo aprendente na língua materna (LM); frases produzidas pelo aprendente na interlíngua (IL); e frases produzidas na LA dessa mesma língua. Esta análise permite estudar os processos psicolinguísticos relevantes para a aprendizagem da LE.

Selinker (1972) defende a IL como sendo um processo variável podendo desenvolver-se, regredir ou, até mesmo, estagnar-se, no processo conhecido por fossilização, em que o aprendente, devido a vários fatores, deixará de progredir até à aproximação da LA. A IL trata-se de uma variação individual e pessoal não nativa da LA, debruçando-se num determinado momento da aprendizagem, em que a IL poderá estar mais ou menos próxima da LA.

É importante contextualizar a fossilização como sendo parte do aprendente durante o processo da aprendizagem de uma LE. Uma nova compreensão de uma LE pode limitar este processo e deixar marcas da identidade de cada aprendente. Selinker (1972) defende que a fossilização é um sistema de regras linguísticas que o aprendente mantém na IL, independentemente da sua idade. A fossilização pode caracterizar-se pela fixação numa etapa estável da IL do aprendente, isto é, fixa-se num estado da IL em que não irá ter tanta variação.

O mesmo autor afirma que as causas da fossilização se devem a cinco processos psicolinguísticos que definem o comportamento da IL, assim temos: Transferência Linguística em que ocorre a transferência de regras da LM, fossilizando a IL do aprendente. É vista como sendo uma limitação imposta pelo conhecimento anterior; Transferência de Treinamento em que o trabalho feito em contexto sala de aula, o material didático e o processo metodológico são responsáveis pela fossilização; Estratégias de Aprendizagem da Língua Estrangeira refere-se a todo o processo de aprendizagem da LE em que a fossilização é resultado da abordagem que o aprendente dá ao material a ser aprendido tentando simplificar, isto é, o aprendente tenta reduzir a LA a um sistema mais simples; Estratégias de Comunicação na Língua Estrangeira refere-se a um processo de simplificação de técnicas usadas pelo aprendente para tentar comunicar com falantes nativos. O aprendente tenta comunicar com a ajuda da linguagem não-verbal ou através do uso de palavras simples para se expressar. Nem todas as técnicas são usadas de forma consciente. Assim, a fossilização resulta da abordagem que o aprendente usa para comunicar com os falantes da LA, lidando com estratégias de comunicação na LE. Esta estratégia permite ao aprendente perceber se sabe o suficiente para comunicar na LA e este cessa a sua aprendizagem, fossilizando; por fim, Selinker (1972) refere-se ao quinto processo como sendo Generalização do Material Linguístico da LA em que a fossilização resulta da generalização do aprendente sobre as regras da LA. O aprendente formula hipóteses e procura soluções para os seus desafios durante a aprendizagem de uma LE.

É de salientar que, apesar de a fossilização poder ser encontrada durante o processo de aprendizagem da LE, esta pode ser contornada durante o processo de ensino/aprendizagem. Assim, o professor de línguas estrangeiras tem um papel importante ao tentar evitar que a fossilização ocorra ou, até mesmo, “desfossilizá-la” caso a fossilização já tiver ocorrido.

1.1.4 Como o Cérebro Processa a Linguagem

O cérebro divide-se em dois hemisférios, o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito, com diferentes papéis a desempenhar. Os hemisférios estão separados por uma fissura longitudinal designada por corpo caloso. Cada hemisfério controla uma parte do corpo, sendo que o hemisfério direito controla a parte esquerda do corpo e o hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo. Cada hemisfério desempenha determinadas funções, sendo o hemisfério esquerdo responsável pela linguagem, lógica e funções motoras. O hemisfério direito é responsável pela emoção, intuição, criatividade, música e orientação espacial. As diferentes funções de cada hemisfério denominam-se por Lateralidade ou Lateralização, isto é, a identificação de cada hemisfério predominante em cada atividade.

Foram feitas algumas pesquisas para se entender como o cérebro processa a linguagem e como os hemisférios tratam as línguas. As ciências cognitivas, juntamente com a neurobiologia, procuram explicar como evoluíram alguns desempenhos complexos da espécie humana, como a linguagem. Paul Pierre Broca (1824 - 1880) identificou uma área no cérebro, no lobo frontal, o núcleo da fala, responsável pela articulação de um discurso linguístico, sendo identificado como a área de Broca. Pacientes com traumatismos nesta área apresentam uma grande incapacidade na fala, mas a capacidade em compreender permanece intacta. Um médico alemão Carl Wernicke (1849-1905) seguiu os estudos realizados por Broca e identificou uma área responsável também pela fala, além da área de Broca, denominada por área de Wernicke. A área de Wernicke é responsável pela compreensão e interpretação da fala, sendo esta informação transportada e organizada na área de Broca. Qualquer lesão nessa área em

pacientes revela a incapacidade na compreensão linguística, mas permite produzir um discurso linguístico, sem qualquer significado.

A estrutura de lateralidade humana, apesar de inata, instala-se de forma progressiva dos hemisférios cerebrais. A lateralidade é, assim, uma conquista humana.

Pesquisas feitas mostram diferenças entre os cérebros femininos e masculinos, mostrando que as mulheres, apesar da predominância do processamento da lateralidade, usam mais o hemisfério direito do que os homens. Desta forma, as mulheres são mais capazes de lidar com as complexidades linguísticas e várias tarefas ao mesmo tempo e os homens com a orientação espacial.

A capacidade para falar é inata, mas apenas a sua capacidade é natural, que é adquirida ou aprendida. O nosso cérebro possibilita a construção e a compreensão de símbolos e sons linguísticos, dando-lhes, assim, um significado. O ato da fala é algo mais do que uma sequência de palavras. A fala é um conjunto de regras interiorizadas que permite a compreensão e a produção de qualquer ato de fala. É, assim, preciso que a capacidade da fala seja adquirida por exposição à língua. Desta forma, a fala adquire-se pela exposição e imitação e só assim se poderá adquirir uma LM.

Todos nascemos capazes de adquirir uma língua a que estamos a ser expostos. Contudo, há um período, denominado pela literatura como sendo o Período Crítico, para se adquirir a primeira língua ou LM. Após esse período, o ser humano demonstra uma incapacidade em adquirir de forma plena a capacidade linguística. A literatura relata alguns casos isolados sobre a aquisição da LM tardia em que se observa uma grande dificuldade para aprendentes adolescentes ou aprendentes que ultrapassam esse período. O psicolinguista Lenneberg (1967) afirma que a idade própria para a aquisição de uma LM ocorre nos primeiros dez anos da criança.

A lateralidade proposta por Lenneberg (1967) pode explicar a limitação quanto à aquisição de uma língua. O hemisfério esquerdo, responsável pelo desenvolvimento das funções da linguagem, sofre uma “atrofia”, pela falta de uso

na infância. Neste sentido, a aquisição da LM após a infância faz com que seja o hemisfério direito responsável por essa função. Por sua vez, o hemisfério direito não está capacitado para as funções do hemisfério esquerdo.

São conhecidas algumas evidências que corroboram esse condicionamento em adquirir a LM na adolescência e na idade adulta, como o caso de Genie, estudado por Curtis (1977). Genie era uma jovem de 13 anos, encontrada em 1970, que viveu completamente isolada da família, fechada no quarto e não recebia quaisquer estímulos linguísticos. Genie comunicava pela imitação, gestos e latidos. Quando foi encontrada recebeu educação e acompanhamento psiquiátrico.

Curtis (1977) estudou o desenvolvimento linguístico de Genie de 1971 a 1978. Apresentou este estudo como prova da existência do período crítico na aquisição da primeira língua. Genie possuía um conjunto próprio de frases, entendia poucas palavras, nunca apresentou um sistema correto de regras gramaticais, a sua linguagem nunca apresentou um desenvolvimento normal. Apesar de Genie ter apresentado uma evolução significativa em algumas áreas, social e cognitiva, a sua linguagem permaneceu limitada. O vocabulário de Genie progrediu bastante após a exposição linguística, mas noutras áreas da gramática não apresentaram grande progresso.

Portanto, o caso de Genie tem sido citado ao longo do tempo para defender a teoria do período crítico. Ela apenas aprendeu a falar de um forma muito rudimentar, não conseguindo desenvolver a linguagem da mesma forma que indivíduos que adquirem a linguagem enquanto crianças.

Através deste caso foi possível discutir a teoria o período crítico na aquisição de uma LM.

Hoje materiais de imagens médicas vêm consolidar esta teoria.

1.2 A Abordagem Natural

Durante os últimos tempos, a necessidade de aprender uma LE tornou-se essencial para praticamente todas as pessoas e isso deve-se ao facto de o mundo estar cada vez mais globalizado, o que cria a necessidade de que haja uma língua

comum entre pessoas. Também o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, exige que os profissionais sejam qualificados numa LE de forma a poderem comunicar de forma mais eficiente com um número de pessoas cada vez maior de todo o mundo.

Por esses motivos, nas últimas décadas, vários investigadores têm tentado entender como a aprendizagem de uma LE acontece, despertando um novo olhar pedagógico no que se refere a métodos de ensino, como por exemplo, a Abordagem Natural de Stephen Krashen (1987).

Esta hipótese está diretamente relacionada com a aquisição e não com a aprendizagem. Krashen (1987) propôs uma ordem natural durante a aquisição das regras gramaticais da LE, da mesma forma que existe uma ordem na aquisição das regras da LM. Contudo, algumas regras são interiorizadas antes de outras. Nesse sentido, uma vez determinada a ordem pela qual as estruturas devem ser ensinadas, os professores poderiam obter melhores resultados. Esta ordem não é um tema recente, certos materiais pedagógicos/didáticos seguem uma sequência de conteúdos que pode ser arbitrária. Contudo, essa ordem apresentada nos manuais será eficiente? Se olharmos para a LM, certamente a ordem não será a mesma. Para Krashen (1987), a oferta de amostras significativas dos conteúdos é suficiente para a aquisição de novas estruturas. Essa ordem comum de aquisição ocorre automaticamente se o aluno estiver exposto a amostras significativas da LE, seja qual for a ordem do tema seguida pelo professor.



Krashen (1987) professor da Universidade da Califórnia, é um linguista e investigador na área da educação. Ficou conhecido pela sua contribuição na Linguística aplicada, na área de aquisição da segunda língua, educação bilíngue e compreensão de textos. Krashen (1987) é mais conhecido pela sua Teoria da Aquisição da Segunda Língua e por ter sido cofundador da Abordagem Natural na aprendizagem de línguas estrangeiras. O elemento central da teoria de Krashen (1987) é de que esta ocorre de forma natural, exatamente como a aquisição da LM. As línguas estrangeiras não são habilidades ensinadas, estudadas ou memorizadas, mas sim assimiladas e desenvolvidas gradualmente, de forma natural, em situações reais de comunicação, produto do convívio

humano em ambientes autênticos da cultura estrangeira. Este autor faz distinção entre “assimilação natural” e “estudo formal”. A *aquisição* ocorre em situações comunicativas do mundo real, por sua vez, a *aprendizagem* ocorre através do ensino formal em sala de aula.

Krashen (1987) desenvolveu uma importante teoria sobre a competência de uma LE, sendo uma das perspectivas através da *assimilação* (language acquisition) e estudo formal (language learning). A *assimilação* está ligada ao processo natural e intuitivo, ou seja, fruto da interação de situações reais de convívio humano, em que o aprendente participa como sujeito ativo no seu processo. O processo é semelhante ao da assimilação da LM pelas crianças, onde elas desenvolvem capacidade sobre a língua falada e não conhecimento teórico. Também desenvolvem familiaridade com a parte fonética da língua, a sua estrutura e o seu vocabulário. A *assimilação* é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação e pela identificação de valores culturais.

Exemplos da assimilação da linguagem são os adolescentes que moram no estrangeiro durante algum tempo devido a programas de intercâmbio cultural e assim atingem um grau de fluência na LE próximo do da LM. Todavia, na maioria dos casos, eles não possuem nenhum conhecimento sobre a língua, não possuem noções de fonologia nem de gramática, apesar de saberem usá-la intuitivamente (Brown, 2000).

Figura 1 – Resumo das Diferenças entre *Assimilação* (Language Acquisition) e *Estudo Formal* (Language Learning)

 LEARNING	 ACQUISITION
Artificial	Natural
Technical	Personal
Priority on the written language	Priority on the spoken language
Theory (language analysis)	Practice (language in use)
Deductive teaching (rule-driven; top-down)	Inductive coaching (rule-discovery; bottom-up)
Preset syllabus	Learner-centered activities with room for improvisation
Translation and use of L1 included	No translation; no L1
Activities ABOUT the language	Activities IN the language
Focus on form	Focus on communication
Produces knowledge	Produces an ability

(Schütz, 2014)¹

Nesse sentido, Krashen (1987) define que a abordagem Natural como um meio para tornar o aluno capaz de entender uma língua através da interação significativa da LE para que haja uma comunicação natural. O aluno deverá preocupar-se em entender a mensagem e não com a forma que produz oralmente a LE. Enfatiza-se a compreensão de atividades significativas ao invés de atividades formais de gramática ou de produção. Nesta abordagem, a LM não deve ser usada.

1.2.1 Diferenças entre Aquisição e Aprendizagem

Está provado que os indivíduos têm duas maneiras distintas e independentes de um desenvolvimento linguístico numa LE: podem adquiri-la ou aprendê-la. A aquisição consiste num processo subconsciente de obtenção do conhecimento de uma língua. A aprendizagem pressupõe um domínio consciente da língua no seu percurso até uma competência linguística. A aprendizagem consciente de uma LE consiste em alcançar um conhecimento, normalmente numa sala de aula, da gramática e das regras linguísticas (Dulay, Burt & Krashen, 1982).

¹ Disponível em : <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>

A aquisição é, pois, um processo automático que se desenvolve de forma subconsciente, pela necessidade de comunicação, da mesma forma que ocorre com a LM. Não existe um esforço consciente do indivíduo nem uma instrução formal de aprendizagem.

A aprendizagem nem sempre chega ao nível de uma competência linguística de um nativo. É um processo consciente capaz de ser desenvolvido através da instrução ou da autoinstrução, como a aprendizagem individual de um indivíduo que emigra para um país em que a LM não é a LA. Assim, há um esforço intelectual do indivíduo para aprender e consciencializar as regras linguísticas existentes. A situação de aprendizagem apenas irá contribuir para um discurso um pouco fluido, uma vez que os aprendentes estariam mais preocupados com a forma do que com a mensagem (Dulay *et al.*, 1982).

É importante salientar que as crianças normalmente adquirem uma língua e podem até mesmo aprender, enquanto os adultos nunca adquirem uma língua, estes aprendem, sempre.

1.2.2 Aquisição e Aprendizagem da Língua Estrangeira

A aquisição de uma LE é um processo complexo que envolve muitos fatores e inúmeras variáveis, seja em relação ao próprio aprendente ou em relação à própria aprendizagem.

Existem muitas pesquisas nas últimas décadas que tentam explicar que cada indivíduo é único e diferente. Estas diferenças individuais refletem-se na forma como se aprende uma LE, e são de extrema importância. Para Dulay *et al.* (1982), todos os indivíduos podem adquirir/aprender uma LE. O seu sucesso e fracasso dependem de quem aprende e como foi feito o ensino. É necessário que ambas as partes, tanto os aprendentes, como os professores, saibam como fazê-lo da forma mais correta. Os mesmos autores fazem uma crítica em relação ao meio instrutivo da aprendizagem em que, muitas vezes, os exercícios e as regras gramaticais são feitos sem que haja a preocupação que os alunos entendam as palavras, e sem o cuidado de entender as diferenças de cada um.

Dulay *et al.* (1982) contextualizam que fatores distinguem um ambiente natural e um meio formal. Num ambiente natural, a importância está centrada no conteúdo da mensagem, a compreensão do significado. No meio formal, a importância está essencialmente na forma da linguagem.

Os exercícios do ambiente formal visam a aprendizagem das regras gramaticais, o foco não é o conteúdo da mensagem, mas a consciência da regra. Nesse sentido, o conhecimento das regras gramaticais permite o aperfeiçoamento da LA. Esse proporciona ao aprendente a sensação de segurança, pois passa a compreender como é que as regras funcionam, como contextualizá-las e utilizá-las quando necessário. O aprendente tem a consciência do processo da aprendizagem da LA (Dulay *et al.*, 1982).

A aquisição é um processo no qual a LM ou LE são alcançadas de forma natural e espontânea. Designa o processo das estruturas linguísticas precoces do desenvolvimento do indivíduo, que ocorre num ambiente natural de forma, quase automática.

1.2.3 O Período Crítico

Há que distinguir a importância do fator idade quando falamos da aquisição de uma LM ou da aquisição/aprendizagem de uma LE. Estudiosos como Dulay *et al.* (1982) afirmam que o fator idade influencia muito a aquisição/aprendizagem da LE, acreditam que *“children are better at language acquisition than adults is supported by both scientific and anecdotal evidence. Children acquiring second language in natural environments are more likely to eventually sound like native speakers than adults are”* (Dulay *et al.*, 1982: 78). Para os autores, uma diferença pertinente entre crianças e adultos encontra-se no desempenho fonológico. A LM tem uma influência significativa na LE, principalmente nos adultos, e isto pode ser visto na pronúncia. Contudo, isto não é visto como um problema de comunicação, pois o sotaque nada interfere com a comunicação.

A noção de que indivíduos mais jovens têm melhores oportunidades de serem bem-sucedidos na aquisição ou aprendizagem de LE resulta da teoria do

Período Crítico (*critical period*), também defendido por Dulay *et al.* (1982), que defendem um período biologicamente adequado para a aprendizagem de línguas, um período crítico. Estes autores afirmam haver uma idade crítica, que irá do nascimento até a puberdade, em que a aquisição de uma LE seria mais vantajosa. A partir da puberdade, entre os 12-14 anos, a aquisição torna-se mais complicada, assim como, o domínio oral, pois após a puberdade exige um maior esforço pelo indivíduo, uma vez que não ocorre de forma natural. Desta forma, a aquisição da LE por crianças jovens é vantajosa no domínio oral, apresentando uma pronúncia próxima dos falantes nativos. Assim, o papel da idade e a existência de um período crítico são chaves do sucesso da aquisição/aprendizagem de uma LE. O período crítico é muitas vezes discutido por vários autores no que concerne a falar uma LE, como um falante nativo. Um adulto pode aprender uma LE, muitas vezes através do estudo, chegar a uma proficiência nativa, mas após este período crítico do aluno, muitas vezes, verifica-se a interferência fonética da LM.

Portanto, a idade do indivíduo é um dos fatores que influenciam o modo como se adquire ou aprende uma LE.

Por vezes, o insucesso escolar numa LE ou a incapacidade de o aprendente atingir uma competência linguística semelhante à de um falante nativo podem ser explicados pela interferência de um período crítico.

Aprendentes tardios de uma nova língua, após a puberdade, poderão não atingir a mesma aptidão dos nativos, a nível da pronúncia. Estudos demonstram que o desempenho linguístico de um aprendente é afetado pela idade em que começa a aprender uma LE. A idade constitui um dos fatores mais apontado para explicar as dificuldades na aprendizagem de uma LE.

Estudos indicam que os adultos estão mais aptos a nível cognitivo do que as crianças, o que lhes permite entender melhor as regras gramaticais. Adolescentes e adultos são capazes de entender o abstrato, classificar e generalizar, e tal pode intervir mais positivamente na aprendizagem da complexidade de uma LE, do que de forma automática e inconsciente, que são características das crianças (Genesesse, 1977, cit. in Dulay *et al.*, 1982). Taylor (1974, cit. in Dulay *et al.*, 1982) também refere que os adultos, com a sua

capacidade cognitiva, conseguem compreender a natureza abstrata da língua melhor do que as crianças.

Estudos evidenciam que as operações formais estão diretamente relacionadas com a aprendizagem de uma língua de forma consciente. Os adultos são aprendentes mais rápidos e conscientes do que as crianças. Compreendem melhor as regras gramaticais, construções verbais e os conceitos linguísticos. Os aprendentes mais velhos possuem igualmente uma maior capacidade de aprendizagem, incluindo uma melhor memória para a aquisição do vocabulário.

Algumas crianças têm consciência das metas linguísticas, mas restringem-se tipicamente às regras gramaticais, como a diferença entre gêneros, o singular e plural. As crianças adquirem uma LE, não tanto na descodificação formal, mas especialmente na componente fonética e da memória.

1.2.4 O Filtro Socioafetivo

Dulay *et al.* (1982) afirmam que o filtro é a parte integrante do processo subconsciente que os psicólogos chamam de afeto, como a motivação, as necessidades, estados emocionais e ansiedades. O filtro determina o que o indivíduo pretende atingir linguisticamente numa LE, quais as partes da linguagem que serão mais importantes, quando a aquisição poderá ser concluída e a rapidez para a aquisição de uma LE. Desta forma, os aprendentes, por exemplo, podem escolher inconscientemente certas frases ou vocabulários gramaticais para a sua aprendizagem, podendo “parar” a qualquer momento.

O filtro socioafetivo explora como a afetividade se relaciona com o processo de aquisição ou aprendizagem de uma LE. Esse filtro pode funcionar como obstáculo ou elemento facilitador. O interesse do aprendente pela língua pode influenciar o modo como experiencia todo o processo, podendo facilitar ou dificultar. Fatores psicológicos, como necessidades, estados emocionais ou vontades, podem ser responsáveis por criar barreiras na aquisição da LE (Dulay *et al.*, 1982).

Para os mesmos autores, no filtro socioafetivo, a motivação reflete-se como sendo um incentivo ou uma necessidade que o aprendente sente perante a

LE. A motivação pode ser parte integrativa, instrumental ou identificativa com um determinado grupo social. Na integrativa, o indivíduo aprende uma língua com o objetivo de se integrar em determinada comunidade. Tem a necessidade de atingir idoneamente numa nova língua com o desejo de participar ativamente na vida de uma comunidade que fala a língua a ser aprendida. Na motivação instrumental, o indivíduo reflete objetivos, tem a necessidade de atingir idoneamente uma nova língua por razões utilitárias, como obter um emprego ou sucesso profissional. Por fim, a motivação como identificação de um grupo social tem como objetivo atingir idoneamente uma língua falada socialmente por um grupo com que o aprendente se identifica, isto é, a motivação para aprender uma nova língua seria fazer parte integrante de um grupo social e cultural, tornando-se membro ativo num grupo de falantes da nova língua.

Os estados emocionais do aprendente também fazem parte do filtro socioafetivo e os níveis de ansiedade podem influenciar a forma como o aprendente lida com a aprendizagem de uma nova língua. Assim, níveis baixos de ansiedade interferem menos com o filtro afetivo. Quanto mais descontraídos e confortáveis estão os aprendentes, melhor aprenderão uma nova língua. A aquisição/aprendizagem apenas se realizará se houver baixos níveis do filtro socioafetivo, caso contrário, o filtro poderá dar origem um bloqueio ou facilitar a fossilização (Dulay *et al.*, 1982).

A hipótese do filtro socioafetivo foi uma maneira de explicar as diferenças individuais de cada aprendente em relação à LE. É importante que os professores de uma LE entendam a influência desses fatores emocionais, a motivação e as características de personalidade. Há que aceitar o facto de existirem todas essas diferenças.

1.2.5 O Modelo Organizador

Dulay *et al.* (1982) explicam o organizador como uma parte responsável pelo processamento interno do aprendente. É o organizador que ordena gradualmente o sistema de uma nova língua. Funciona subconscientemente e é baseado no que os psicólogos designam por princípios cognitivos, para o

conhecimento e comportamento. Este processo organizador pode ser visto nas produções dos aprendentes de uma nova língua quando estes modificam o seu discurso ou texto na sua forma gramatical, cada vez mais gradual e concreta mais em relação ao sistema de regras da língua, denominadas construções transicionais.

As construções transicionais caracterizam-se pela variedade do uso de regras utilizadas pelo aprendente cada vez mais concretas e complexas ao longo do tempo. Podemos ver o exemplo da negação que ilustra tal conceito. No desenvolvimento da negação, o aprendente primeiro tenta colocar a negação no início ou no fim da frase (*no eating*). Num segundo momento passa a utilizar outros constituintes junto da negação (*I no eating*), e, assim, as produções tornam-se gradualmente mais complexas, até alcançar frases mais corretas (*No, I don't want to eat*). Os mesmos autores enfatizam que as construções transicionais se iniciam de forma simples, adicionando o “no”, depois o “not” ao conteúdo da frase a ser produzida, e posteriormente o uso dos verbos auxiliares que permitem frases cada vez mais complexas.

Esta função é, então, entendida sistematicamente nos erros das suas frases, sofrendo mudanças a cada momento, evoluindo no tempo, proporcionada pela aprendizagem de regras gramaticais e novas formas de construções textuais e orais. Estas construções transicionais indicam o progresso que os aprendentes fizeram ao decifram e produzirem um novo sistema linguístico.

O organizador parece orientar o processo de aquisição, na medida em que limita o que pode ser absorvido pelo aprendente, ou, até mesmo, tudo aquilo que pode ser rejeitado, por não “encaixar”, ainda, na organização do sistema linguístico.

Estas construções transicionais podem não ser perfeitas do ponto de vista gramatical, mas revelam que o aprendente de uma LE já possui um repertório de palavras, e que as organiza de forma a produzir um texto ou uma comunicação com o intuito de transmitir uma mensagem. Tudo isto indica o progresso que o aluno concretiza na produção de uma LE. À medida que os aprendentes conhecem mais regras gramaticais têm mais informações sobre a regra do funcionamento da

LE, o aprendente torna-se cada vez mais capaz de produzir sentenças mais corretas do ponto de vista gramatical (Dulay *et al.*, 1982).

Todas as observações feitas sobre o organizador indicam que regula o mecanismo e permite, de forma gradual e sistemática, crescer durante a aquisição natural ou a aprendizagem formal de uma LE.

1.2.6 O Modelo Monitor

Segundo Krashen (1982) a competência de produzir frases numa LE é uma competência adquirida. Contudo, ter consciência das regras gramaticais é uma competência aprendida. Essa consciência tem a função de corretor, modificando, caso não esteja de acordo com as regras aprendidas. Isto é, qualquer produção surgida durante o processo de aquisição, é corrigida e alterada de acordo com o conhecimento consciente das regras da LE.

Esta consciência, segundo Krashen (1982), é conhecida por Monitor, “The monitor is that part of the learner’s internal system that consciously processes information. When the learner memorizes grammar rules and tries to apply them consciously during conversation, for example, we say the person is relying on the monitor” (Dulay *et al.* 1982 :59).

O monitor é, pois, um processo interno e consciente que o aprendente tem de toda a informação recebida. Krashen (1982) determina a noção consciente do aprendente, que busca informações sobre regras linguísticas e tenta compreender a estrutura gramatical de uma LE. O aprendente acaba por dominar e memorizar regras da gramática de forma consciente. Ao aplicar estas regras, o aprendente, seja numa conversa, seja na escrita, está a usar o processo interno consciente do monitor (Dulay *et al.*, 1982).

Segundo os mesmos autores, a aprendizagem só tem uma função: a de monitor. O monitor é o responsável pelos processos linguísticos conscientes. Os aprendentes têm condições de usar o seu conhecimento linguístico para formular frases na língua estrangeira, seja na fala ou na escrita, e até mesmo corrigindo-as, ao tomarem consciência de que cometeram algum erro (Dulay *et al.*, 1982).

Pesquisas feitas sugerem que a linguística consciente é independente do sistema linguístico processado subconscientemente pelo organizador. A função do organizador é uma parte do processo interno que conjuga o sistema de uma nova língua, esta é refletida nas produções dos aprendentes quando estes mudam gramaticalmente o seu discurso ou o seu texto. Esta função vai sendo aperfeiçoada gradualmente em relação ao sistema de regras linguísticas, indo desde produções mais simples até produções e formações de frases mais complexas.

À medida que vai conhecendo mais regras gramaticais ou instruções sobre essas mesmas regras o aprendente, torna-se cada vez mais capaz de produzir frases mais complexas e corretas gramaticalmente. Contudo, crianças mais novas podem não ter consciência das regras linguísticas, mas de forma inconsciente, aplicam-nas na comunicação de uma língua. Já alguns adultos que têm alguma consciência das regras linguísticas parecem não conseguir aplicá-las e comunicar abertamente.

Tanto o organizador como o monitor apresentam diferenças, mas ambos são processos de aquisição de conhecimento linguístico. Interação de diferentes formas no desempenho verbal de uma LE. Os dois podem interagir em consonância, ou pelo contrário, podem interagir em conflito. A personalidade e experiências passadas são fatores que influenciam ambos os processos de monitor e organizador, pois podem interferir na formulação do que se deseja comunicar. Um indivíduo não pode aplicar as regras de forma consciente se não as tiver aprendido. Contudo, essa mesma consciência não quer dizer que as vá aplicar.

Estudos feitos por Krashen, Sferlazza, Feldman e Fathman (1976, cit. in Dulay *et al.*, 1982) mostram que os aprendentes de uma LE, apesar de conscientes das regras que o monitor usa, não irão necessariamente aplicá-los durante a escrita ou a sua produção oral. Apesar de estarem conscientes da regra, ao corrigirem um trabalho escrito não é garantido que os aprendentes irão aplicar a regra da forma correta.

Pesquisas descobriram que os aprendentes são capazes de fazer construções linguísticas numa LE, num nível avançado, sem serem capazes de identificar qualquer regra. Assim, muitas vezes a capacidade de produzir muitas

das frases complexas e construções linguísticas parecem ser resultado subconsciente em vez de consciente.

Nesse sentido, a aprendizagem tem apenas uma função, a de monitor. A aprendizagem pode fazer mudanças na forma das declarações, após terem sido produzidas pelo sistema de aquisição, podendo ocorrer antes de escrever ou falar, ou após esse momento, como as autocorreções. Assim, os dois processos, aquisição e aprendizagem, interpostos pelo monitor, permitem ao indivíduo a fluência e a estruturação de frases gramaticais.

Assim, a hipótese do monitor sugere um processo interno importante que se baseia nas escolhas conscientes na utilização de uma LE. O monitoramento é realizado pelo indivíduo, com a função de corrigir erros na produção linguística. Assim como a capacidade de desenvolver produções orais e escritas cada vez mais complexas e corretas.

Esta hipótese traz algumas limitações para um aprendente de uma LE, pois a utilização do Monitor pode variar, assim como os seus benefícios. As causas do Monitor sobre os aprendentes com diferentes personalidades variam. Aprendentes mais introvertidos ou mais perfeccionistas, tendem a evitar utilizar o Monitor, a não ser quando têm a certeza absoluta sobre as regras gramaticais. Estes aprendentes passam por um período de silêncio e bloqueio, comprometendo a sua espontaneidade devido à consciência de poderem cometer um erro. Por outro lado, aprendentes extrovertidos, tendem a cometer erros durante a produção de frases e raramente corrigem. Estes alunos pouco beneficiam de um conhecimento da estrutura da língua e suas irregularidades, o Monitor.

Idealmente seriam os aprendentes a aplicarem a função de Monitor de forma moderada. Se bem que é difícil controlar o uso do Monitor. É importante que o professor crie tarefas de conhecimento formal da língua nos aprendentes que raramente utilizam o Monitor e, por outro lado, tarefas de linguagem mais fluente que favoreçam o uso espontâneo e consciente da LE nos aprendentes que utilizam o Monitor em demasia e de forma errada.

Capítulo 2 – ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este segundo capítulo, intitulado *Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico*, encontra-se dividido em três subcapítulos. Primeiramente será abordada a importância do ensino de línguas para o desenvolvimento intelectual e académico das crianças no 1º ciclo. Na medida em que o ensino de línguas potencia um desenvolvimento ajustado das aptidões cognitivas, socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança. Em segundo lugar, proceder-se-á à abordagem do conceito de motivação, de modo a que este termo seja compreendido na sua amplitude e, particularmente no contexto do presente trabalho. De seguida, e após a explicitação do conceito de motivação, serão tratadas as suas características particulares para que se compreenda como é que esse processo de motivação se desenvolve, nomeadamente em termos de práticas a desenvolver pelos professores de LE. Serão expostas algumas das estratégias motivacionais que devem ser desenvolvidas nas aulas de LE, salientando-se o papel do professor. Por último, mas não menos importante será analisado o papel potenciador do docente na aprendizagem de uma LE.

2.1 A importância do Ensino de Línguas

É necessário repensar o Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras (EPLE) não como uma tarefa monolíngue, mas antes como uma tarefa plurilíngue. As crianças europeias deverão ser capazes de escolher o seu próprio percurso de aprendizagem, fazendo escolhas no que diz respeito às línguas que desejem aprender (Cruz & Medeiros, 2006).

No caso de Portugal, se tivermos em conta as Orientações Programáticas, verificamos que a inclusão numa LE, designadamente o Inglês, na formação da criança que frequenta o 1º ciclo, traria as seguintes vantagens:

- 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);
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do 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 socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- favorecer atitudes de autoconfiança e de empenho no saber-fazer;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Por outras palavras, o Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras já é visualizado com seriedade e responsabilidade no desenvolvimento das competências comunicativas da criança, que será construída ao longo de toda a sua vida.

De acordo com Frois (2002), o Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras é a tarefa de iniciação em determinada língua no primeiro ciclo ou jardim de infância, estabelecendo-se através de um processo de interiorização, que desencadeia mecanismos mais de aquisição (processo natural) do que de aprendizagem (processo construtivo). Para alguns, é visualizado como um processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, isto é, um processo estruturado, dividido em fases, que leva em conta as características dos alunos. Para outros, não é mais do que uma sensibilização a uma ou múltiplas línguas, utilizando como estratégias a audição de canções, a aquisição de sons específicos para a pronúncia.

O trabalho de sensibilização é uma tarefa de grande importância, mas é pouco visível aos olhos dos encarregados de educação. Assim, significa despertar a emoção da criança para a descoberta de algo novo e, ao mesmo tempo, levá-la a criar laços de afetividade entre a pessoa e o objeto. Devemos, então, fomentar a curiosidade pelo outro, pela sua língua e cultura, devemos levar os aprendentes a encontrar afinidades entre a LE e LM. Devemos transmitir uma visão positiva da realidade, levando os aprendentes a serem capazes de reorganizar e transferir o seu pensamento linguístico, dando-lhes o gosto por desenvolver outras línguas, diminuindo o medo do insucesso na aprendizagem de línguas.

Nas turmas de Inglês, a maioria dos aprendentes afirma estarem motivados para aprender Inglês, pois é uma língua diferente do Português, o que suscita interesse. Também argumentam que quando fizerem uma viagem aos países de LI já conseguiriam estabelecer contacto com os nativos. Alguns alunos também justificam a importância da aprendizagem de línguas dizendo que é divertido aprender a falar Inglês, o que pode ajudá-los num futuro profissional e também, porque é um modo de comunicar com pessoas a nível mundial (Ferreira, 2011). O Inglês é uma língua falada mundialmente pelo que os alunos veem grande utilidade em aprendê-la. Devido ao fenómeno da globalização, é extremamente importante saber falar Inglês, de maneira a tornar o mundo numa aldeia global e aproximando ainda mais os povos. Deste modo, os aprendentes do Inglês veem uma oportunidade de expandir os seus horizontes não só linguísticos como também os seus horizontes sociais e culturais (Ferreira, 2011).

2.2 A Motivação na Aprendizagem da Língua Estrangeira

A motivação tem sido foco de discussões de vários estudiosos na área da Linguística, no que diz respeito à aprendizagem de uma LE. Existe a crença de que a motivação é um aspeto importante para o êxito da aprendizagem de uma LE, pois é a motivação que irá influenciar o comportamento e o desempenho dos aprendentes.

Gardner e Lambert (1972) foram os primeiros investigadores a destacar a importância da motivação como sendo um fator de sucesso ou insucesso durante a

aprendizagem de uma LE, assim como, salientaram a importância das atitudes frente a uma determinada comunidade linguística durante a aprendizagem de uma língua.

Os mesmos autores procuraram explicar aspetos afetivos nos contextos de ensino/aprendizagem de uma LE, como a motivação e o seu papel no ensino de línguas. Acredita-se que a motivação é um fator determinante para a aprendizagem de uma LE, pois é necessário que haja envolvimento e tempo despendido pelo aluno para que haja uma aprendizagem. O escasso número de estudos sobre a motivação deve-se ao facto de se tratar de um assunto complexo. Segundo os autores a motivação pode ser dividida por motivação instrumental e a motivação intrínseca e extrínseca (Gardner e Lambert, 1972).

Estudos recentes consideram aspetos como a atitude do aprendente em relação à LE, como sendo um fator determinante na aprendizagem de uma LE.

No momento em que alunos se propõem aprender uma ou mais línguas estrangeiras, é porque estão interessados em saber falá-la(s), mas também porque querem conhecer aspetos socioculturais e históricos associados a essa LE. As vantagens que os alunos veem na aprendizagem de uma língua que não seja a sua dependem da motivação, que pode ser instrumental ou integrativa. A motivação instrumental refere-se à motivação que o aluno possui em adquirir a LE para atingir meios instrumentais (ex: ler livros técnicos, fazer traduções). Assim, este tipo de motivação dirige-se para o lado mais prático e instrumental de uma língua. Por sua vez, a motivação integrativa é utilizada quando os alunos ambicionam integrar-se e fazer parte da cultura da LE que estão a aprender (Brown, 2000). Também Gardner e Lambert (1972) referem que a motivação integrativa como sendo o desejo de aprender sobre a língua e a cultura com o intuito de se inserir enquanto membro dessa realidade sociolinguística e interagir com os falantes dessa língua e cultura. Baseia-se em atitudes positivas dos aprendentes em relação à língua-alvo (LA), despertando o desejo de fazer parte daquela cultura e de interagir com o grupo. Nesse sentido, a motivação integrativa reflete um interesse pessoal pelo povo e pela cultura e pelo desejo de interação e integração com a comunidade.

Por outro lado, a motivação instrumental é caracterizada pelo desejo de obter reconhecimento social ou pela necessidade de obter um emprego, o aprendente denota um valor prático de se aprender uma nova língua. Nesse sentido, a motivação instrumental pode ser entendida como um aspeto racional e funcional pela vantagem que o domínio nessa LA possa trazer. Este tipo de motivação torna-se um instrumento útil para melhorar oportunidades na vida dos aprendentes no mundo do trabalho (Gardner e Lambert, 1972).

A motivação extrínseca diz respeito às necessidades a nível externo do indivíduo, centrada nos resultados positivos, na crença de que a aprendizagem terá uma consequência positiva e evitar um castigo. A razão para alcançar uma recompensa advém do exterior e do desejo de agir de modo a obter uma recompensa e evitar consequências negativas. Existe uma pressão no aprendente para cumprir o desejo de outros. A motivação extrínseca é muito frequente no meio escolar, pois muitos alunos estudam para obter boas notas para agradar aos pais. Nesse sentido, os comportamentos são instrumentais, dirigidos pelas recompensas ou consequências que resulta durante a sua aprendizagem (Gardner e Lambert, 1972).

Já a motivação intrínseca diz respeito à necessidade do próprio indivíduo. É uma ação derivada do interesse pessoal do próprio aprendente, centrada na satisfação pessoal, no prazer que a aprendizagem de uma língua proporciona. O aprendente estuda porque gosta de aprender sem que seja necessário obter benefícios externos. Desta forma, os comportamentos são executados por interesse pessoal e, porventura, não requerem uma recompensa a não ser o prazer pessoal de ter aprendido algo (Gardner e Lambert, 1972).

Desta forma, Gardner e Lambert (1972) acreditam que o motivo que leva os aprendentes a estudarem um idioma estão diretamente relacionados com as suas atitudes perante a uma LE, que irá determinar o seu grau de motivação. A motivação é então a principal razão para o ponto até onde vai um aprendente para aprender uma língua. Um aprendente é levado a aprender porque irá alcançar uma sensação de satisfação.

Assim, a motivação é o desejo de aprender uma LE, é importante que o aprendente participe ativamente no seu próprio processo, atuando de forma significativa na construção do seu conhecimento.

Os conceitos propostos por Gardner e Lambert são reconhecidos por elevarem a motivação de pesquisa na área de Aprendizagem de uma Segunda Língua, porém revelaram serem insuficientes para serem aplicados à aprendizagem de uma LE no contexto de sala de aula. Dörnyei (2001) reconhece o pioneirismo e o valor das obras de Gardner e Lambert e acredita que são necessárias novas fases de pesquisa sobre a motivação. O modelo motivacional proposto por Dörnyei (2001) parece ser mais abrangente do que apenas as duas orientações motivacionais.

Dörnyei (2001) defende a inclusão de elementos de sala de aula relacionados com a motivação para se aprender uma LE. Segundo o autor, a motivação pode ser entendida como um impulso ou um desejo que varia de pessoa para pessoa que conduz à ação, através do esforço e da persistência.

O mesmo autor apresenta uma divisão da motivação em três fases fundamentais: pré-ação, ação e pós-ação (Dörnyei, 2001), nas quais um indivíduo inicia, direciona, organiza, amplifica e termina seus desejos iniciais com ou sem sucesso.

A fase de pré-ação (*choice motivation*), ou motivação de escolha, pois envolve a seleção de objetivos e a formação de intenções e tarefas a serem executadas (ações), “ it concerns the process of choosing a course of action to be carried out” (Dörnyei, 2001: 87). Antes mesmo do estabelecimento de objetivos, o indivíduo (futuro aprendente) é suscetível a influências motivacionais a nível pessoal, como os desejos, vontades e a oportunidade que o levam a pensar em estudar uma LE. Caso o processo de estabelecimento de objetivos alcance o resultado concreto, fala-se em comportamento verdadeiramente motivado. Também há que referir as influências motivacionais a nível social, o indivíduo vê-se fluente numa LE, de forma a responder a exigências profissionais ou para se integrar socialmente a uma comunidade da LE a ser aprendida. Nesta fase, estão incluídas as influências de Gardner da motivação intrínseca e da motivação

extrínseca, entendendo que a integrativa e instrumental estariam implícitas na motivação extrínseca (Dörnyei, 2001).

Esta fase é dividida por três subfases: estabelecimento de objetivos consoante as vontades, esperanças e oportunidades, o processo motivacional só é considerado iniciado quando se estabelece um objetivo concreto, descrito anteriormente. A segunda subfase do momento é a formação da intenção, a partir do estabelecimento do objetivo, o indivíduo acrescenta a formulação de um plano e seu comprometimento (ou concordância) na realização do objetivo traçado. Nesta fase, o indivíduo analisa os caminhos possíveis a serem traçados a fim de alcançar o determinado objetivo, avaliando dificuldades, opções de ações, tentando idealizar o caminho para a realização efetiva dessa aprendizagem. Nesta subfase, o indivíduo avalia tudo o que sabe acerca de todo o processo de aprendizagem de uma LE, seja a partir de suas experiências anteriores ou de familiares ou conhecidos (Dörnyei, 2001)

É de salientar, que (Dörnyei, 2001) se refere ao comprometimento como sendo o ato consciente pelo qual o próprio indivíduo é responsável por delinear o seu principal objetivo. É uma atitude interna do indivíduo, que decide a direção da sua aprendizagem ao cumprimento daquele objetivo. Já no ambiente escolar, o indivíduo recebe esses objetivos já estabelecidos, sem que haja qualquer participação ativa do indivíduo. Neste caso, o autor fala em concordância, na qual o indivíduo não é responsável pela idealização desses objetivos assumindo-os² como parte do seu plano de ação a ser implementado durante o processo de aprendizagem da LE.

Por fim, a terceira subfase do momento da pré-ação consiste no início do desenvolvimento da intenção. Esta fase que mostrará se a intenção será implementada para ser posta em prática, pois muitas intenções não chegam à fase de ação (Dörnyei, 2001).

² expressão atravessar o rio Rubicão, quando César e seu exército atravessaram o rio e invadiram Roma Antiga violando as leis do Senado Romano. Desde então, metaforicamente, significa um limite no qual sentimos obrigados a uma determinada ação, um ponto ao ser cruzado, não permite retorno (Dörnyei, 2001).

A fase pré ação é muito importante para o sucesso do aprendente que está prestes a iniciar, pois é neste momento que são geradas expectativas e um compromisso pessoal a fim de atingir o seu objetivo. Todo esse processo irá manter o aprendente motivado durante boa parte ou, até mesmo, por todo o processo de aprendizagem de uma LE. Caso contrário, se os objetivos não forem suficientemente fortes ou o aprendente se deparar com situações que minem todo o processo, a fase seguinte, a ação, não será iniciada e o processo de aprendizagem será interrompido ou abandonado, sem poder atravessar o ponto crítico, chamado Rubicão².

Na fase de ação (*executive motivation*), a motivação atua na execução de tarefas de forma a levar o sujeito à realização da ação. Aqui o sujeito torna-se um aprendente de uma LE, neste momento, a motivação precisa de ser mantida e protegida pois, no contexto sala de aula, os aprendentes estão expostos a um grande número de influências externas (Dörnyei, 2001).

Nesta fase, ocorre o que o autor chama de travessia do Rubicão pois, o aprendente compromete-se de forma definitiva a um determinado desígnio acional. Dörnyei (2001) apresenta três subfases: a geração e implementação de tarefas que facilitem o desenrolar da ação, especialmente por se tratar de uma atividade a longo prazo; um processo contínuo de avaliação; a aplicação de uma variedade de mecanismos para controlar a ação de forma autônoma.

Durante a implementação de tarefas, o aprendente passa a realizar aquilo que planeou para dar início ao processo de aprendizagem de uma LE (faz a sua matrícula, compra materiais, desenvolve atividades relacionadas com o conteúdo, etc.). Durante este processo, o aprendente vai delineando outros planos à medida que vai avançando na sua aprendizagem. A aprendizagem de uma LE é um processo longo, é uma atividade contínua e a persistência do aprendente na criação e realização das subtarefas é um dos indicadores de que a aprendizagem está decorrendo de forma eficaz e autônoma.

Durante a execução de subtarefas necessárias à aprendizagem da LE, o aprendente avalia múltiplos estímulos vindos do ambiente e o progresso feito em direção ao resultado da ação. O aprendente avalia o seu desempenho em relação

ao resultado esperado e se o levará à meta planejada. Nesta fase, o aprendiz sente um aumento de confiança durante o desenrolar das tarefas, tornando-se menos vulnerável a aspetos que poderão desviá-lo do seu objetivo, como a ansiedade e o medo de fracassar (Dörnyei, 2001).

Por fim, o controlo da ação consiste na aplicação de mecanismos que apoiam e protegem a ação de aprender, são estratégias automotivadoras dos aprendentes. Durante o longo processo da aprendizagem de uma LE, o aprendiz poderá enfrentar situações que poderão alterar o rumo da sua aprendizagem, levando a um resultado oposto ao esperado. Aqui o aprendiz faz uso de diferentes estratégias de forma a retomar o seu rumo, como por exemplo, o material que está a utilizar não era o esperado ou uma mudança de metodologia da parte do professor não é suficiente, o aprendiz, em vez de desistir daquele processo, opta por mudar de material ou conversar com o professor acerca das suas dificuldades (Dörnyei, 2001).

No final do processo de aprendizagem, obtemos um resultado, o aprendiz pode ter sucesso em alcançar o seu objetivo, bem como abandonar ou interromper o processo, sentindo-se incapaz de persistir. No caso da interrupção, caso a vontade e o desejo do aprendiz seja forte, poderá repensar os seus objetivos e planos de ação, modificando as suas estratégias. Essa interrupção poderá ser provisória ou por tempo indeterminado. Na fase de pós-ação, o aprendiz irá refletir as razões que o levaram ao abandono e decidir se gera novas expectativas ou se descarta as intenções iniciais do processo terminado.

Ambos os casos, o sucesso em atingir o objetivo ou a interrupção da ação, o processo motivacional é conduzido à fase pós-ação (*motivation retrospection*). Esta fase envolve “*critical retrospection after action has completed or terminated*” (Dörnyei, 2001: 85). Desempenha uma função fundamental na determinação do sentimento de satisfação ou insatisfação do aprendiz que irá refletir todo o seu processo e a sua motivação para futuras atividades. Nesta fase, o aprendiz chegou a um ponto em que os seus desejos e expectativas iniciais do seu processo de aprendizagem, podem ser comparados com o resultado real,

avaliando retrospectivamente os resultados de ação e formula atribuições causais para justificar os resultados (Dörnyei, 2001).

Nesse sentido, é nesta fase que os aprendentes avaliam se a motivação prévia foi sustentada ou não e quais os fatores que contribuíram para tal. É no processo de retrospeção motivacional que o aprendente atribui causalidade ao seu sucesso ou insucesso. Essas atribuições podem influenciar o comportamento do aprendente em relação a atividades futuras.

De acordo com Dörnyei (2001), a formação de atribuições varia com cada aprendente. Traços psicológicos, como a autoconfiança, autoestima, a imagem de si próprio e o histórico de aprendizagens desempenham um papel determinante no planeamento de ações futuras. Aprendentes com alta autoestima tendem a lidar melhor com eventuais insucessos do que aqueles com baixa autoestima.

Por outro lado, fatores externos, como o ambiente de aprendizagem, devem ser levados em consideração. O aprendente deve ter um impulso inicial para a sua autoavaliação, Dörnyei (2001) chama de incentivo avaliativo e atributivo. Segundo o autor, esses incentivos dão-se pelo retorno do professor, pois o retorno oferecido por ele é, na maioria das vezes, mais relevante que a percepção que o aprendente possa ter do seu desempenho. O professor pode ajudar os aprendentes a verem o que eles próprios não conseguem ver sozinhos, instigando-os a não desistir e a encontrar outras estratégias para realizar novamente uma tarefa malsucedida.

Os estudos motivacionais de Dörnyei abrangem aspetos importantes das diferentes teorias sobre a motivação, permitindo uma reflexão sobre diferentes momentos de aprendizagem do aprendente, focalizando as influências motivacionais que agem sobre o aprendente em cada uma das fases. Desta forma, através deste modelo, é possível investigar quais os fatores que motivam em cada uma das fases e subfases do processo da aprendizagem de uma LE, facilitando a aplicação de estratégias pelo aprendente ou professor, aumentando as possibilidades de êxito na apropriação do assunto estudado.

2.3 O Papel do Docente

Tendo em conta que o professor se depara com diferentes aprendentes na sala de aula, o mesmo deve despertar-lhes uma motivação constante que resulte numa aprendizagem mais produtiva. Tal como os aprendentes, os professores também são diferentes, revelando um perfil que poderá influenciar a aprendizagem dos aprendentes.

A pessoa em si e o desempenho do professor é muito importante no que diz respeito ao ensino de uma LE. Este deve desenvolver estratégias e adotar meios que tornem o seu ensino competente, interessante e motivador. Quando se ensina uma LE é importante que se vá para além da palavra e do texto escrito. É pertinente que se aproveite o uso das novas metodologias e tecnologias de forma a que os aprendentes tenham uma perceção melhor da língua que estão a aprender e, também, tornar as aulas mais motivantes (Ferreira, 2011).

O papel do professor na sala de aula é manter os alunos motivados e interessados. É importante o professor de línguas utilizar diferentes estratégias para que os aprendentes aprendam de um modo mais efetivo. A motivação do professor para ensinar também afeta a motivação do aprendente para aprender, o que traz consequências positivas e desejáveis no processo ensino-aprendizagem.

Em geral, a motivação do professor não é muito diferente da motivação do aprendente, já que a motivação é a vontade que nos leva a agir e a persistir na finalização de uma tarefa. Um professor motivado irá esforçar-se em trazer novas atividades e técnicas para a sala de aula, tendo em conta as necessidades dos aprendentes. Por outro lado, um professor desmotivado não irá persistir na tarefa de ensinar de forma a atingir os objetivos estabelecidos de forma a beneficiar os seus aprendentes (Dörnyei, 2001).

Cabe ao professor contribuir para desenvolver nos aprendentes, o gosto pela aprendizagem de uma LE, motivando-os, intrinsecamente, para as aprendizagens. É importante incluir, na sala de aula, atividades que contemplem a realidade dos aprendentes, indo ao encontro dos seus interesses e expectativas de forma consciente na construção da sua própria aprendizagem. Atividades lúdicas

podem ser uma boa aposta na aprendizagem de uma LE, usar suporte áudio e visual, gravados por falantes nativos são exemplos concretos, na medida em que apela ao sentido visual e auditivo parecem despertar o interesse e a curiosidade dos aprendentes. Atividades de *warm up* e o apoio de *flashcards* podem oferecer uma oportunidade de alargar e consolidar o vocabulário adquirido.

Com o uso crescente das novas tecnologias, a linguagem escrita revela-se insuficiente e, por outro lado, já não faz mais sentido lecionar uma língua recorrendo exclusivamente à leitura e tradução de textos. É necessário inovar e alargar os horizontes quer dos professores como dos aprendentes. Desta forma, todos se sentirão mais motivados e realizados no que respeita à aprendizagem da LE. Importa salientar que é complexo fazer crescer a motivação dos alunos em uma ou duas aulas, seria preciso pelo menos meio ano letivo para trabalhar de forma intensiva e contínua com os alunos. É preciso que haja, portanto, um trabalho gradual.

A par destas atividades, é importante incluir atividades de leitura e interpretação de textos e histórias de forma lúdica, promovendo o gosto pela leitura. É importante incluir atividades que permitam o desenvolvimento das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever. É de referir que estas atividades deverão efetuar-se de modo mais lúdico possível, de forma a fomentar uma relação positiva com a aprendizagem de uma LE, evitando a resistência à mesma.

Dörnyei (2001) pede aos professores que ofereçam aos seus alunos o máximo de possibilidades de experiências positivas com a cultura da LA. Segundo este autor, o professor deve mostrar filmes ou mostrar os canais de televisão mais importantes desse país, cantar canções, convidar nativos ou então promover o contacto dos seus alunos com falantes nativos através da escrita de emails ou de conferências. Outro dos aspetos referidos por este autor para motivar os alunos está relacionado com a organização de uma viagem ao país da LE que os alunos estão a aprender, proporcionando-lhes assim um contacto próximo não só com os falantes, mas também com a sua cultura e com a sociedade.

Quando se organiza uma viagem numa escola, é normal que os alunos fiquem entusiasmados, e quando estão a aprender uma LE é normal que

questionem os professores para saberem se vai haver alguma viagem aos países da língua que estão a aprender. As viagens escolares são de facto uma ajuda à motivação dos alunos. Eles aprendem uma ou mais Línguas Estrangeiras na sua terra natal, o que não se revela, na generalidade, uma experiência que habilite satisfatoriamente os alunos para a prática dessas mesmas Línguas Estrangeiras. Porém, as viagens são uma oportunidade para sentirem o prazer de lidarem diretamente não só com a língua (através da conversa com falantes nativos) mas também com a cultura e sociedade (através de visitas às cidades, monumentos, museus, observar o modo de estar das pessoas desse país). Contudo, estas viagens nem sempre são possíveis, assim, é importante que o professor varie as suas ferramentas educacionais.

Importa lembrar que a aprendizagem de uma LE requer tempo e persistência. O professor tem em mãos a tarefa difícil e desafiante de motivar diferentes aprendentes no espaço de sala de aula. É importante refletir sobre as suas práticas e elaborar diferentes planos de forma a manter os seus aprendentes motivados e interessados. Para tal, o professor deve ser um pesquisador e um pensador reflexivo, e deve mostrar-se disponível aos aprendentes de forma a poder intervir sempre que necessário. Para além disso, compete ao professor organizar o espaço, os materiais e as situações de forma a proporcionar aos aprendentes novos desafios estimulantes e apelativos para uma aprendizagem mais equilibrada (Dahlberg *et al*, 2003).

Capítulo 3 – ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DO INGLÊS

Este terceiro e último capítulo, intitulado *Estratégias para o Ensino do Inglês* encontra-se subdividido em uma análise do Programa de Inglês para o 1º Ciclo, assim como, um Plano de Aula de Inglês.

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI) serve de orientação de base para que os professores possam lecionar o Inglês, nele constando atividades e diferentes metodologias com o objetivo de tornar a aprendizagem motivadora para os alunos. Nesse sentido, a Planificação de Aula apresentada teve por base neste programa, seguindo as suas orientações para o 1º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para uma aprendizagem motivadora no processo ensino-aprendizagem da LE, fomentando uma relação positiva com a língua e a cultura do Inglês.

De facto, o Inglês é uma língua importante, útil para cada cidadão no mundo de hoje. O conhecimento do Inglês é importante, pois podemos, em sala de aula, aprender a enquadrar frases, a usar palavras em diálogos enquanto falamos com outras pessoas. Como cada palavra tem um contexto particular onde se encaixa, usar palavras em Inglês é uma arte que só pode ser dominada pela prática. E com esse domínio, podemos facilmente comunicar com os outros em qualquer nível. Principalmente, ouvir e falar melhora o nosso domínio sobre a LI. Escutar diariamente falantes de Inglês e tentar falar em Inglês, ajuda-nos a saber como usar o idioma, onde usar cada palavra e quando usá-la de maneira correta.

E no que diz respeito às crianças, qual a importância do Inglês? A LI tornou-se amplamente utilizada e comumente falada, havendo necessidade de que as crianças aprendam Inglês para acompanhar este crescimento desta LE. A maioria dos países abraçou a LI como um denominador comum na comunicação. É este uso difundido que o definiu como uma das línguas mais influentes no mundo e como tal muitos pais preferem que as suas crianças aprendam o Inglês como uma primeira LE (Bolzan & Figuera, 2011).

3.1 Análise do Programa de Generalização do Ensino de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Falar das reformas efetuadas no ensino básico, para poder incidir depois no caso específico do Inglês, implica voltar atrás no tempo e prestar atenção à evolução histórica do sistema educativo português. É isso mesmo que se pretende fazer neste ponto do trabalho, contudo, focando o 1.º ciclo do ensino básico.

Assim, de acordo com o Ministério da Educação (ME) e a Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), até 1950 destacam-se cinco fases históricas da evolução do sistema educativo português (Palma *et al.*, 2003):

- Da Idade Média ao Século das Luzes: o ensino inicial era ministrado em alguns mosteiros (por exemplo, o de Santa Cruz de Coimbra e o de Alcobaça) ou em escolas mais modestas, onde se ensinava e aprendia a ler, escrever e contar. À semelhança do que acontecia em quase toda a Europa Ocidental, também em Portugal foi criada a primeira universidade portuguesa, chamada “Estudo Geral” (século XIII). Foi fundada em Lisboa, em 1288, no reinado de D. Dinis, e mais tarde foi transferida para Coimbra, para depois ser novamente transferida para Lisboa, até que em 1354, no reinado de D. Afonso IV, se fixou novamente em Coimbra (apenas em 1537, com D. João III, a Universidade se fixou definitivamente em Coimbra);

- A Reforma Pombalina: Marquês de Pombal, Ministro do rei D. José I, procedeu a várias, sistematizadas e importantes reformas, das quais se salientam a criação da Aula do Comércio, a Diretoria Geral dos Estudos (1759), e uma série de medidas que resultam na reforma geral do ensino (1772). É também neste período que é criada uma iniciativa inédita em toda a Europa, o subsídio literário, com a finalidade de financiar as despesas com a educação;

- Liberalismo – a diversidade das reformas: a Constituição que saiu da Revolução Liberal de 1820 debruça-se sobre o problema do ensino, contudo, a instabilidade política e social dificultou a implantação de reformas de ensino. Importa assim lembrar uma medida tomada, a criação do “Regulamento Geral da Instrução Primária” que, em 1835, consubstancia a primeira grande reforma do

regime constitucional. Com a criação do Conselho Superior da Instrução Pública é solucionado o problema da superintendência dos assuntos referentes ao ensino e no diploma onde se procede novamente à reforma do ensino primário, em 1894, começa-se a pensar na criação de escolas dedicadas ao ensino infantil, de cursos para adultos e para deficientes;

- A República- a educação e o ensino são fortemente marcados por este período, após a proclamação da República, a 5 de Outubro de 1910. Assim, foram extinguidas as ordens religiosas, como a Companhia de Jesus, a doutrina cristã nas escolas primárias foi igualmente banida, assim como no ensino superior se verificou a eliminação da disciplina de Teologia. Em 1911, ocorre outra reforma no ensino primário, pelo que este passa a integrar o ensino infantil e o ensino normal primário. Um dos responsáveis pela reforma é um conhecido escritor e pedagogo, João de Deus, famoso pela “cartilha maternal”, método de ensino da leitura utilizado até aos anos 30, é o responsável pela fundação do ensino infantil particular, com a criação dos primeiros “Jardins-Escola”, com novos métodos pedagógicos e onde foram abordadas as primeiras noções de liberdade, civismo e solidariedade;

- O Estado Novo e a Escola Nacionalista- Período marcado pelo golpe militar de 28 de maio de 1926, que provocou a saída do regime e a entrada na ditadura, pelo que o ensino sofreu grandes alterações, em particular, de carácter ideológico. Assim, foi criada a “Escola Nacionalista”, baseada numa doutrina moral, que se estende até aos anos do pós-guerra e assiste-se a uma redução dos programas à aprendizagem escolar de base, proibição da coeducação, redução do ensino primário e extinção do complementar e das escolas normais superiores. Foram criados, nas regiões rurais, os “postos de ensino”, onde os “mestres”, regentes escolares, em muitos casos sabiam apenas ler e escrever, contudo, era-lhes exigida uma comprovada idoneidade moral e política.

Após esta primeira parte, entre os anos de 1950 e 2000, destacam-se três períodos importantes na história do sistema educativo português e eles são os seguintes (Palma *et al.*, 2003):

- De 1950 a 1960 – A consolidação da Escola Nacionalista: é um período muito importante no que diz respeito ao processo educativo, salientando-se a data de 1952, onde foi concebido o Plano de Educação Popular para combater o analfabetismo que, ao início da década, estava taxado nos 40%. Em 1956 ocorrem novas alterações no ensino primário e a escolaridade obrigatória passa a ser de quatro anos, contudo, apenas abrange os alunos sexo masculino e, posteriormente, passa a incluir os alunos do género feminino. Mesmo com estas medidas, a diminuição da taxa de analfabetismo é lenta, que quase não se sente o impacto de tais medidas político-administrativas;

- De 1960 a 1974 – Evolução do Sistema: as reformas necessárias: Na década de 60, o ensino e o atraso educacional do país voltam a ser alvo de debate, ficando clara a ideia da necessidade de estudos cada vez mais longos e ambiciosos. Também devido aos compromissos internacionais, o governo vê-se obrigado a alterar a política criada pelo autoritarismo dos anos 30;

- De 1974 a 2000 – O Ensino Democrático: A reforma de Veiga Simão não foi totalmente implementada devido ao golpe militar de 25 de abril de 1974, que provoca a queda do regime ditatorial e repõe o estado democrático. Assiste-se a uma grande mobilização e participação social no setor do ensino, verificando-se alterações, principalmente, em relação aos conteúdos de aprendizagem em todos os graus de ensino.

Entre 1976 e 1986, altura em que decorre a fase de normalização democrática, podem distinguir-se três características (Palma *et al.*, 2003):

1. Terminado o ciclo revolucionário, privilegiam-se os aspetos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento das ideologias;
2. Toma-se consciência de que a expansão do sistema educativo pode criar efeitos contraditórios, principalmente no que diz respeito à qualidade desse ensino;
3. O bloqueio estrutural da economia portuguesa vai impedindo sucessivamente a reforma do sistema educativo.

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e, em relação ao ensino primário, foram tomadas as seguintes medidas educativas: elimina-se o regime de transição da primeira para a segunda fase de aprendizagem e são progressivamente extintos todos os cursos complementares do ensino preparatório (com exceção daqueles que funcionam em regime de experiência pedagógica), desde que seja possível a integração dos alunos no ensino. Em 1978-79 entram em vigor novos programas, e o cumprimento da escolaridade obrigatória é apoiado por várias medidas (transporte escolar, criação de cantinas, suplemento alimentar, alojamento, alimentação e, quando necessário, prestação de auxílio económico às famílias) (Palma *et al.*, 2003).

Hoje, o ensino básico tem um carácter universal, obrigatório e gratuito e, desde 1986, tem a duração de nove anos e é organizado em três ciclos sequenciais: 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo. O 1.º ciclo desenvolve-se ao longo de quatro anos de escolaridade, proporcionando um ensino globalizante e é ministrado por um único professor que, ocasionalmente, pode ser acompanhado por outros técnicos de educação, tendo em vista o desenvolvimento de atividades especiais.

Objetivos do 1.º CEB

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, mais conhecida por LBSE, estabelece o quadro geral do sistema educativo, definindo-o como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (n.º1 do artigo 1.º, da LBSE). Esta lei, no seu artigo 6.º, expressa claramente o carácter universal, bem como a obrigatoriedade e gratuidade do EB, traduzindo-se o ensino básico, de acordo com o Ministério da Educação (ME), numa “etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a

democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (ME, 2004: 11).

No artigo 7.º da LBSE, são elencados os 14 objetivos do ensino básico, que se traduzem nos seguintes:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

- a) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- b) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- c) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- d) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- e) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- f) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- g) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de

relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

- h) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- i) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- j) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;
- k) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- l) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- m) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Importa ainda referir que no artigo 8.º da LBSE, e que diz respeito à organização do EB, este é organizado em três ciclos sequenciais, que se encontram articulados numa lógica de progressão, onde o 1.º ciclo é composto por quatro anos (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), o 2.º ciclo por dois anos (5.º e 6.º anos de escolaridade) e o 3.º ciclo por 3 anos (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade). Tendo em conta que o presente trabalho se desenvolveu e foca o 1.º CEB, importa salientar o n.º 3, do artigo 8.º, que define os objetivos específicos para cada ciclo, sendo os do 1.º ciclo: o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.

De uma forma geral, pode dizer-se que o EB apresenta três grandes objetivos:

1. Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;

2. Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
3. Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (ME, 2004: 13).

Como cada objetivo geral é desconstruído pelos objetivos específicos, na tabela que se segue apresenta-se o objetivo geral, bem como os respetivos objetivos específicos e a sua dimensão, a dimensão pessoal da formação.

Tabela 1 – Dimensão pessoal dos objetivos gerais e específicos do EB

Dimensão	Objetivo geral	Objetivos específicos
Pessoal	1. Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade;
		<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança;
		<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino-aprendizagem, formais e não formais, que fomentem: <ul style="list-style-type: none"> - a expressão de interesses e aptidões em domínios diversificados; - a experimentação e auto-avaliação apoiada desses interesses e aptidões;
		<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer, no respeito pelas fases específicas de desenvolvimento dos alunos, uma construção pessoal assente nos valores da iniciativa, da criatividade e da persistência;
		<ul style="list-style-type: none"> • Criar condições que permitam: <ul style="list-style-type: none"> - apoiar compensatoriamente carências individualizadas; - detetar e estimular aptidões específicas e

		precocidades;
		<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreaajuda e cooperação.

Fonte: Informação retirada de Ministério da Educação (2004: 13-14).

Ao segundo objetivo geral, anteriormente enunciado, corresponde a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais, um suporte de um saber estruturado em diversos domínios (ME, 2004). A tabela representada mais abaixo, articula esta dimensão com o segundo objetivo geral e com os respetivos objetivos específicos.

Tabela 2 – Dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais dos objetivos gerais e específicos do EB

Dimensão	Objetivo geral	Objetivos específicos
Aquisições básicas e intelectuais fundamentais	Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover: <ul style="list-style-type: none"> - o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais; - a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita; - o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas; - o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal;
		<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e proporcionar a iniciação ao estudo de uma segunda;
		<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade

		e a cultura e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos naturais, sociais e culturais;
		<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o conhecimento dos elementos essenciais da expressão visual e musical e as regras da sua organização;
		<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética;
		<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar: <ul style="list-style-type: none"> - o desenvolvimento de capacidades próprias para a execução de atos motores exigidos no quotidiano, nos tempos livres e no trabalho; - a organização dos gestos segundo o estilo mais conveniente a cada personalidade;
		<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na solução de problemas práticos e/ou na produção de obras úteis/estéticas;
		<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a iniciação ao conhecimento tecnológico e de ambientes próprios do mundo do trabalho;
		<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a aquisição de competências para selecionar, interpretar e organizar a informação que lhe é fornecida ou de que necessita;
		<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer o reconhecimento do valor das conquistas técnicas e científicas do Homem;
		<ul style="list-style-type: none"> • Promover a informação e orientação escolar e profissional, em colaboração com as famílias.

Fonte: Informação retirada de Ministério da Educação (2004: 14-15).

Ao terceiro e último objetivo geral corresponde a dimensão da cidadania, um aspeto muito importante da educação e desenvolvimento do aluno enquanto cidadão cívico. A tabela que se segue apresenta os objetivos específicos do referido objetivo geral e respetiva dimensão.

Tabela 3 – Dimensão da cidadania objetivos gerais e específicos do EB

Dimensão	Objetivo geral	Objetivos específicos
Cidadania	2. Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a criação de atitudes e hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade sócio-afetiva e cívica, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
		<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo que favoreçam: <ul style="list-style-type: none"> - a realização de iniciativas individuais ou coletivas de interesse cívico ou social; - a análise e a participação na discussão de problemas de interesse geral;
		<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias, a criação de condições próprias: <ul style="list-style-type: none"> - ao conhecimento e aquisição progressiva das regras básicas de higiene pessoal e coletiva; - a uma informação correta e ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas em relação à sexualidade;
		<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a prática de uma nova aprendizagem das inter-relações do indivíduo com o ambiente, geradora de uma responsabilização individual e coletiva na solução dos problemas ambientais existentes e na prevenção de outros;
		<ul style="list-style-type: none"> • Criar as condições que permitam a assunção esclarecida e responsável dos papéis de consumidor e/ou de produtor;
		<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços socioculturais e económicos e

		suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa;
		• Fomentar a existência de uma consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de compreensão internacionais.

Fonte: Informação retirada de Ministério da Educação (2004:15-16).

Os objetivos aqui elencados devem ser perspetivados como objetivos de desenvolvimento, o que significa que devem ser entendidos como “metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica. Assim, apesar da divisão do ensino básico em três ciclos, não foram definidos objetivos específicos para cada um deles, a fim de evitar a compartimentação e ruturas indevidas na sequência do processo formativo, que se pretende eminentemente integrador” (ME, 2004: 16).

Metas curriculares

As metas curriculares organizam e facilitam o ensino. Como explica o Ministério da Educação e Ciência (MEC), proporcionam uma visão objetiva do que se pretende alcançar, e ao mesmo tempo, permitem que os professores se centrem no que é fundamental, auxiliando no delineamento das melhores estratégias de ensino³. Assim sendo, o desenvolvimento do ensino português orientado por metas curriculares, tem definido os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos. Portanto, as metas curriculares traduzem-se em “referências fundamentais para a organização do ensino, conjuntamente com os Programas de cada disciplina, apresentando os conteúdos ordenados sequencialmente ou hierarquicamente, ao longo das várias etapas de escolaridade”⁴.

³ Informação retirada do website do Ministério da Educação e Ciências, disponível em: <http://dge.mec.pt/metascriculares/?s=directorio&pid=1#metas>.

⁴ Informação retirada do website do Ministério da Educação e Ciências, disponível em: <http://dge.mec.pt/metascriculares/?s=directorio&pid=1#metas>.

Mediante isto, constituem-se princípios e valores orientadores do currículo os seguintes:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (ME, s/d: 15).

No que ao 1.º ciclo diz respeito, os programas curriculares devem proporcionar a oportunidade de os alunos vivenciarem diversas experiências aprendizagens, as quais devem ser ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, que assegurem o direito ao sucesso de cada aluno (ME, 2004). Em seguida, explicam-se cada uma das aprendizagens enunciadas (ME, 2004: 23-24):

- Aprendizagens ativas: pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes;
- Aprendizagens significativas: relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança;
- Aprendizagens diversificadas: destacam a vantagem da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados, bem como variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo;
- Aprendizagens integradas: decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno, pois as experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas;
- Aprendizagens socializadoras: garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o

exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as atividades educativas (ME, 2004: 23-24).

Tendo em consideração os valores e princípios que norteiam o currículo, as competências são definidas “como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica” (ME, s/d: 15). O desenvolvimento das competências gerais implica que todas as áreas curriculares atuem em harmonia e desta forma, constituem competências gerais que os alunos devem ter adquiridas no final do ensino básico (ME, s/d: 15):

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (ME, s/d: 15).

O caso particular do Inglês

Não se sabe ao certo onde ou quando começaram os primeiros passos para o ensino/aprendizagem de uma LE. Acredita-se que a aprendizagem formal das línguas estrangeiras terá tido o seu início com o ensino do grego e do latim a cidadãos romanos, que por necessidades de comunicação deram início às primeiras tentativas de aprender uma LE. A partir daí, foi possível conhecer novas culturas, usufruir de transações e enriquecer a própria língua (Mitchell, 2009).

Para Mclaughlin (1985) as línguas eram ensinadas de maneira formal e informal. Sendo que a primeira era aprendida numa instituição dedicada para esse efeito e a informal seria adquirida pela convivência com pessoas falantes nativas. Desta forma, as crianças romanas ouviam o grego durante a sua infância e quando cresciam tinham educação formal bilingue. Assim, a língua grega era apresentada às crianças romanas mesmo antes de terem educação formal da sua própria língua. Para Mclaughlin (1985), assim que as crianças iniciavam a sua educação formal, já eram bilingues.

Durante a época da Europa Medieval, em que os vernáculos estão em grande expansão, o ensino das línguas estrangeiras centrava-se no latim. O latim era a língua internacional da comunicação e cultura. Os bilingues eram homens cultos e essa tradição perdurou até ao período da Renascença.

O ensino do latim centrava-se numa metodologia meramente intelectual, pela memorização de regras e exceções, por longas listas de vocabulário a ser aprendido, por paradigmas gramaticais e *puzzles* linguísticos, o que fazia com que a aprendizagem do latim fosse muito distante dos objetivos comunicativos de um idioma (Gomes da Torre, 1985).

Esta forma de instrução do latim terá provavelmente contribuído para o fim da exclusividade do ensino do latim na Europa, contribuindo para o desenvolvimento ocorrido na época renascentista.

Com o Renascimento desenvolveram-se materiais didáticos para o ensino de línguas, como as Cartilhas, dicionários e gramáticas.

Tal como aconteceu no resto da Europa, durante muitos séculos, o latim e o grego foram as primeiras línguas a serem ensinadas em contexto académico. Só mais tarde, com a criação dos Liceus, em 1836, pelo ministro Passos Manuel passou a haver a oferta de línguas modernas, como o Francês, Alemão e o Inglês.

Desde então, segundo Guerra (2009) o ensino das LE nas diferentes reformas do sistema educativo nem sempre foi uniforme, pois dependiam muito das orientações políticas de cada época. Apenas em 1947, uma nova reforma atribuiu um papel importante ao Inglês:

Tabela 4 – Ensino Liceal (Reforma de 1947)

Fonte: Informação retirada de Direção-Geral de Educação e Cultura, 2001: 7

Nível de ensino	Anos de escolaridade	Língua estrangeira obrigatória	Carga horária semanal
1.º ciclo	1.º e 2.º (atualmente 5.º e 6.º anos de escolaridade)	Francês	5 horas
2.º ciclo	3.º, 4.º e 5.º (atualmente 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade)	Francês e Inglês	2 horas 5 horas
3.º ciclo	6.º e 7.º (atualmente 10.º e 11.º anos de escolaridade)	Francês ou Inglês ou Alemão ou Latim ou Grego	

Para Grosjean (1982), o bilinguismo é um fenómeno mundial existente desde o começo da linguagem na história humana. É provável que nenhum grupo de falantes nativos tenha existido isolado de outros grupos, a história está repleta de exemplos de contactos de diferentes falantes nativos, levando a uma forma de bilinguismo. Vários fatores levaram à necessidade do bilinguismo, como a imigração, fatores culturais e educacionais (Grosjean, 1982).

O ensino precoce das línguas estrangeiras em Portugal encontra-se atrasado em relação ao resto da Europa. Países como a Roménia, Polónia, Áustria, Suíça, Hungria, entre outros, implementaram há muito o ensino precoce das línguas estrangeiras. Nestes países, o ensino precoce das línguas é já uma tradição existente há muito tempo.

Em Portugal, o ensino da LE no 1º ciclo do Ensino Básico com a promulgação do Decreto-Lei n.º 80/2014, de 15 de maio (1ª série Diário da República) veio tornar a oferta de ensino da LI no 1º ciclo aos alunos a partir do 3º ano de escolaridade um carácter obrigatório, sendo que a sua frequência seria gratuita. O governo pretendia promover uma maior homogeneidade no ensino da LI e igualdade de oportunidades a todos os alunos. Neste sentido, diversas medidas foram implementadas, designadamente, a definição de metas curriculares

Petra Raquel Gomes Spínola
Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

para o 1º ciclo do ensino básico, tendo em vista os níveis sugeridos a atingir de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

Também foi criado um novo grupo de recrutamento de professores de Inglês para o 1º ciclo, o grupo 120, cabendo ao Governo responsável pela educação aprovar os complementos de formação e o respetivo procedimento de certificação dos docentes.

Hoje em dia é fundamental saber comunicar noutras línguas além da LM que adquirimos naturalmente com os falantes da mesma língua. Saber comunicar em Inglês num mundo globalizado é quase obrigatório, pois ajuda a ampliar os conhecimentos de forma a responder às nossas necessidades ao longo da vida. Com esta medida, o Ministério de Educação pretende incluir o Inglês no currículo escolar do 1.º CEB e tentar equiparar com os seus parceiros europeus a fim de compensar o seu atraso. É então importante o papel da Escola que capacitará todos os alunos a possibilidade de aprender, conforme a proposta da LBSE “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (artigo 2º, ponto 1, LBSE).

O Inglês foi a língua escolhida para este ciclo, pois é uma das línguas mais faladas no mundo. Através da aprendizagem do Inglês no 1º ciclo, deseja-se construir nos alunos uma consciência plurilingue e pluricultural, respeitando o QECRL. Este documento defende a importância dada às Línguas Estrangeiras, pois é necessária uma maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas nos países-membros para a promoção de uma maior mobilidade, uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interação pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo” (Alves, 2001: 25).

Pretende-se, assim, uma integração cultural dos indivíduos numa sociedade cada vez mais exigente no mercado de trabalho. Pensa-se que o nível de proficiência a atingir no Inglês irá permitir alargar a empregabilidade numa sociedade cada vez mais global.

No caso concreto de Portugal, o PGEI proporcionou aos alunos o primeiro contacto com a LI. Neste programa, explicita-se a forma como o Inglês deve ser ministrado, assim como os objetivos a alcançar, metodologias e conteúdos a seguir. Segundo estas orientações, o contacto com o Inglês deve ser um processo de ensino atrativo e motivador para o aluno perante a LE, dá especial importância a metodologias comunicativas e ativas de forma diversificada, a fim de obterem um nível de proficiência elevado do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no futuro.

Este programa dá uma especial ênfase à componente oral e a atividades de carácter lúdico, como músicas, jogos didáticos e histórias, de forma a motivar os alunos num ambiente informal de aprendizagem. Quanto à compreensão oral, dá-se especial importância, pois é uma “língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação” (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005: 9). Também a leitura e a escrita desempenham um papel relevante e devem ser trabalhadas durante as atividades sugeridas pelo professor.

Desta forma, o PGEI tem como finalidade:

- 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 socioafetivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens (Bento *et al.*, 2005. 11).

Pretende-se que os alunos desenvolvam o gosto pela aprendizagem do Inglês através de metodologias como *Total Physical Response* (TPR) e *Task-Based Learning* (TBL), em que o ensino da LE concilia coordenações de fala com ações físicas e as repetições e ensino por projetos facilita o contexto de

aprendizagem. O professor deve recorrer a um ambiente de ensino não tradicional com atividades de caráter lúdico aliviando a tensão comum num ensino formal. Tal como no processo de aquisição da LM, estas metodologias dão especial importância a “aprender através de todos os seus sentidos” (Bento *et al.*, 2005: 14), seguindo a ordem natural de interiorização da LM.

O TPR foi criado pelo Dr. James Asher e baseia-se na forma como as crianças adquirem a sua LM. Os pais têm conversas onde a linguagem e o corpo estão interligados; com os filhos, o pai instrui em Inglês e a criança responde fisicamente. O pai diz: “Olha para a mãe” ou “Dá-me a bola” e a criança faz isso. Essas conversas continuam por muitos meses antes que a criança comece a falar. Mesmo que não possa falar durante este tempo, a criança começa a tomar consciência da nova língua, dos sons e dos padrões. Quando finalmente ela tiver decodificado o suficiente, a criança reproduz a linguagem de forma espontânea. O TPR tenta espelhar este efeito na sala de aula de língua (Mourão, 2005).

No que respeita ao TBL, passa por uma aprendizagem baseada em tarefas realizadas pelo aluno. O foco principal da atividade em sala de aula é a tarefa e a linguagem é o instrumento que os alunos usam para a completar. A tarefa é uma atividade na qual os alunos usam a linguagem para alcançar um resultado específico. A atividade reflete a vida real e os alunos concentram-se no significado, eles são livres para usar qualquer linguagem que eles queiram. Jogar, resolver um problema ou compartilhar informações ou experiências, podem ser considerados tarefas relevantes e autênticas. Na TBL, uma atividade na qual os alunos recebem uma lista de palavras a serem usadas não pode ser considerada uma tarefa genuína. Tampouco pode desempenhar um papel normal se ele não contiver um elemento de resolução de problemas ou quando os alunos não têm um objetivo a alcançar. Em muitos jogos, os alunos simplesmente representam o seu papel restrito. Por exemplo, um jogo onde os alunos têm de representar papéis como diretores da empresa, mas devem chegar a um acordo ou encontrar a solução certa dentro do prazo determinado pode ser considerado uma tarefa genuína no TBL (Davis & Harden, 1998).

O PGEI apresenta alguns temas tendo em conta os interesses dos alunos como a família, animais de estimação, casa e amigos e temas ligados ao contexto escolar, como as cores, números, alimentos ou objetos da sala de aula e escola. O professor tem a liberdade de trabalhar estes temas tendo em conta os interesses, ritmos de aprendizagem e motivação dos alunos. O programa conta com vários recursos e estratégias, assim como algumas sugestões orientadores para a exploração dos temas propostos. Como estratégias sugere-se o trabalho com histórias, jogos, canções, entre outras. É importante salientar que “o ensino e a aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico devem contribuir para despertar nos alunos a consciência de que existem semelhanças e diferenças nas culturas do seu país e dos países de língua inglesa” (Bento *et al.*, 2005: 44). Assim, propõe-se uma abordagem da temática gradual, partindo do mundo pessoal da criança para o geral.

Contrariamente ao que sucedia com a aprendizagem formal, em que os programas eram rígidos quanto às atividades propostas, atualmente os recursos alternativos tornam a aprendizagem mais efetiva e real na construção de uma LE. O PGEI promove, assim, o primeiro contacto do aluno com o Inglês de uma forma lúdica e pouco formal. Cabe, então, ao professor lecionar esta área recorrendo a diversas atividades lúdicas, tendo em consideração as necessidades e interesses dos alunos. Há que ter em conta que o programa proposto é flexível de acordo com a planificação

Assim, o PGEI aborda algumas atividades como jogos, histórias, entre outros. O Programa sugere jogos vários:

Tabela 5 – Alguns jogos sugeridos no PGEI

Jogos de compreensão
<i>Listen and point/touch:</i> O professor mostra algumas imagens aos alunos que colocou nas paredes ou em cada canto da sala. Depois, pronuncia uma palavra e os alunos apontam ou tocam na imagem correspondente.
<i>Jump the line:</i> O professor coloca uma corda no chão ou traça uma linha com giz; em seguida escolhe dois temas “cores” e “números”, por exemplo). Mencionada

uma cor, os alunos deverão ir para a direita da corda/linha; mencionado um número, deverão ir para a esquerda. Os que vão para o lado errado da corda/linha ficam sem jogar duas vezes. Depois de se sentirem mais confortáveis com o jogo, os alunos excluídos pedem ajuda o professor dizendo palavras.

Bring me a...: Colocam-se vários cartões numa mesa ao fundo da sala. No lado oposto, três cadeiras lado a lado. O professor senta-se no meio com um aluno de cada lado e diz: “*Bring me a (horse), please!*”. Os dois alunos levantam-se e correm para a mesa; ganha o que trazer o cartão correto.

Lexical chairs: Cada aluno tem a sua cadeira, exceto um que fica no meio da sala. O professor escolhe um tema e pede aos alunos que circulem em volta das cadeiras, enquanto ouvem palavras em Inglês. Se ouvirem uma palavra que não pertença ao tema escolhido, devem sentar-se. O aluno que fica de fora pode ajudar o professor, dizendo as palavras. Remove-se, então, uma cadeira e repete-se o processo.

Jogos de produção

Memory chair: O professor coloca alguns cartões com imagens na parede ou quadro e aponta para cada cartão enquanto os alunos dizem o nome da imagem respetiva. De seguida, remove-se um dos cartões e aponta novamente, para os cartões, incluindo para o local onde estava o cartão que se retirou. Os alunos deverão dizer todos os nomes, incluindo o da imagem do cartão em falta. Continua-se a remover cartões até que não haja nenhum. Os alunos deverão lembrar-se de todas as palavras correspondentes às imagens.

Kim’s game: O professor mostra aos alunos cartões com imagens, pedindo-lhes para que digam as palavras correspondentes às imagens em Inglês. Em seguida, colocam-se os cartões no chão ou no quadro; pede-se-lhes que observem cuidadosamente todos eles durante 1 minuto, e explica-se que vai ser retirado um cartão e eles deverão adivinhar qual. Terminado o tempo, devem fechar os olhos enquanto é retirado um cartão. Os alunos podem abrir os olhos e tentam adivinhar qual o cartão removido. O aluno que adivinhou pode, a seguir, fazer de professor e retirar o próximo cartão.

<p><i>Miming</i>: Um aluno escolhe uma palavra de um grupo de palavras que estão a ser aprendidas na altura e imita para a turma. Os outros tentarão adivinhar o que é. À media que adivinham, trocam de lugar.</p>
<p><i>Tic tac toe</i>: É o Jogo do Galo com palavras (<i>noughts and crosses</i>). Desenha-se uma grelha 3x3 no quadro e preenchem-se os quadrados com qualquer tema ou estrutura gramatical. Formam-se duas equipas: uma equipa é O e a outra é X. a primeira equipa escolhe uma palavra; se conseguir formar uma frase correta com essa palavra, ganha, colocando o seu símbolo (O ou X). Perdendo ou ganhando, passa a vez à segunda equipa. Ganha a primeira equipa a formar uma linha.</p>
<p><i>Guess the card</i>: Escolhe-se um cartão de um conjunto sobre o mesmo tema e descreve-se o seu conteúdo. EX.: “It's big, it's grey..”. Os alunos devem tentar adivinhar o que esta no cartão. Isto pode ser feito pelos próprios alunos. E aconselhável que estes tentem primeiro escrever as suas pequenas descrições e, posteriormente, lê-las para os colegas.</p>
<p><i>Scrambled letters</i>: Usando letras em tamanho grande, imprima algumas palavras e recorte-as, letra por letra. Dê a cada aluno (ou par de alunos) um conjunto de letras misturadas: devem ordená-las, reconstruindo a palavra.</p>
<p><i>Frown mand (Hangman)</i>: Escolhe-se uma palavra (que os alunos conheçam) e desenha-se um traço para cada letra. Os alunos tentam adivinhar qual foi a palavra que o professor escolheu, dizendo letra a letra. Cada vez que erram, o professor acrescenta uma parte do corpo ao boneco pendurado da forca.</p>

Fonte: Bento *et al.*, 2005: 36-38

Mas outras atividades são sugeridas, desde canções e rimas, *role play*, atividades criativas, histórias, entre outras.

Sobre as histórias deve reter-se que:

- oferecem um contexto significativo e natural para exposição à língua que as crianças estão a aprender;
- proporcionam momentos de partilha de experiências sociais;
- os materiais de apoio visual, a voz do contador da historia, a mímica e os gestos apoiam a construção do significado, e permitem às crianças desenvolver as suas capacidades de audição e concentração. As crianças

são motivadas para ouvir, ouvir com um fim e descobrir significados.

Desta forma, são motivadas a ouvir mais e a perceber mais;

- têm elementos repetitivos e ideias cumulativas, que permitem às crianças participar através da utilização de expressões e estruturas da língua, que são repetidas, promovendo a sua consolidação;
- podem ser o ponto de partida para um leque variado de atividades, criando excelentes oportunidades de trabalhar outras áreas curriculares”.

(Bento *et al.*, 2005: 43)

De facto, “as experiências de aprendizagem devem ser ativas, significativas e diversificadas. Desde as primeiras aulas, os alunos devem ser encorajados a participar ativamente nas atividades da sala de aula. Aprender ouvindo, dizendo, cantando, fazendo, permite que o professor, além de diversificar as suas estratégias de ensino, vá ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem. Por isso é essencial cantar canções, dizer rimas, ouvir e contar histórias, fazer *role-play* e atividades que requeiram movimento” (Bento *et al.*, 2005: 40).

Para que se entenda, o Projeto Curricular do ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico detém sete domínios de referência, nomeadamente, o domínio intercultural, o léxico e gramática, a compreensão oral, a interação oral, a produção oral, a leitura e a escrita. O domínio intercultural está relacionado com o agrupamento dos conteúdos em unidades temáticas, de modo a que as sequências de aulas sejam planificadas em torno de um tema unificador, o qual facilitará um maior enfoque na comunicação; o do léxico e gramática está relacionado com um conjunto de palavras a aprender; o da compreensão oral está relacionado com as situações de receção e de interação; o da interação oral está relacionado com a capacidade de interagir com os seus colegas; o da produção oral está relacionado com a pronúncia e a prosódia; o da leitura está relacionado com a familiarização das palavras e das frases; e o da escrita está relacionado com a expressão, na sua vertente escrita, através de vocábulos e de frases simples (Bravo, Cravo & Duarte, 2015).

Atentemos agora na seguinte tabela (tabela 6), onde serão enumeradas as metas curriculares do ensino de Inglês no 3º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico de acordo com os domínios referidos anteriormente:

Tabela 6 - Metas curriculares de Inglês do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Domínio Intercultural	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer-se a si e ao outro;- Conhecer o quotidiano na escola;- Conhecer algumas características do seu país e de outros países.
Léxico e Gramática	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer vocabulário simples do quotidiano;- Conhecer vocabulário relacionado com a escola;- Conhecer vocabulário simples das estações do ano;- Conhecer algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.
Compreensão Oral	<ul style="list-style-type: none">- Compreender sons, entoações e ritmos da língua;- Compreender palavras e expressões simples.
Interação Oral	<ul style="list-style-type: none">- Expressar-se em diferentes contextos;- Interagir com o professor utilizando expressões simples.
Produção Oral	<ul style="list-style-type: none">- Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua;- Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas.
Leitura	<ul style="list-style-type: none">- Compreender palavras e frases simples.
Escrita	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas;

	- Produzir, com ajuda, frases simples.
--	--

Fonte: Alves, 2001

Já as metas curriculares do ensino de Inglês no 4º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico, e de acordo com os domínios referidos também anteriormente, são abordadas de forma resumida na seguinte tabela (tabela 7):

Tabela 7 - Metas curriculares de Inglês do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Domínio Intercultural	- Conhecer-se a si e ao outro; - Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.
Léxico e Gramática	- Conhecer vocabulário simples do quotidiano; - Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados; - Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.
Compreensão Oral	- Compreender palavras e expressões simples; - Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.
Interação Oral	- Expressar-se de forma adequada em contextos simples; - Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas.
Produção Oral	- Produzir sons, entoações e ritmos da língua; - Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente

	preparadas.
Leitura	- Compreender frases e textos muito simples.
Escrita	- Utilizar palavras conhecidas; - Produzir um texto muito simples com vocabulário limitado.

Fonte: Bravo, Cravo & Duarte, 2015

3.2 – Planificação de Aula

A aprendizagem de uma LE pode ser mais motivadora ao aprender o vocabulário através dos chamados, em Inglês, *chunks*. Os alunos aprendem melhor o Inglês quando dado por pequenas frases simples do que uma longa lista de gramática, especialmente para alunos mais jovens. *Chunks* de linguagem estão mais relacionados com a forma como falamos, por isso expõe os alunos a um discurso mais real e autêntico. Desta forma, posso obter melhores resultados, pois nesta idade não têm quase nenhuma compreensão do processo gramatical.

Ao usar os *chunks* foi visível que os alunos começam a usá-los nessa mesma aula, deixando-os motivados por aprender mais, e, conseqüentemente, adicionar outros *chunks*, formando frases cada vez mais complexas. Falantes fluentes utilizam esta mesma técnica na qual as crianças fazem o mesmo que as crianças no ensino precoce, formando várias expressões. Neste sentido, os *chunks* são situações e expressões familiares em que os alunos aprendem de uma forma mais intuitiva tal como os falantes nativos da sua própria gramática.

De forma simplista, pode explicar-se os *chunks* como sendo “pedaços de língua”, isto é, são grupos de palavras encontrados com frequência dentro de uma língua.

Desta forma, o objetivo desta aula foi motivar os alunos para a aprendizagem do Inglês, utilizando diferentes estratégias lúdicas para o decorrer das aulas de Inglês, privilegiando a oralidade. Pretendi reforçar a forma afirmativa e negativa do Presente Simples *have got*, assim como a forma interrogativa e respetivas respostas (*Yes, I have/ No, I haven't*) usando como tema animais de estimação, através de “*chunks*”.

Previamente, construí a planificação que é também um instrumento fulcral para um bom desenvolvimento da aula, funciona como orientação, embora, deva ao mesmo tempo ser um instrumento flexível.

Ainda que todas as aulas tenham sido planificadas da melhor maneira, a verdade é que muitas das vezes tiveram de ser adaptadas a situações inesperadas, pois trabalhamos com seres humanos e não com objetos. Nunca se considerou que tal reformulação de uma planificação fosse um problema, mas antes um desafio, porque o professor deve ter a capacidade de improvisar e aproveitar as ideias prévias que os alunos têm sobre alguns conteúdos.

A planificação das utilizações de estratégias e os métodos de avaliação são fatores fundamentais na vida de um professor. Cabe ao professor refletir sobre aquilo que quer que os alunos façam e os meios de que dispomos para avaliar. Tem de ter a pretensão de que os alunos interajam profundamente com os conteúdos, que os relacionem como conhecimentos anteriores, que extraiam conclusões e que os compreendam de forma satisfatória.

O desenvolvimento da planificação é uma competência adquirida através do ensino supervisionado que vem criar competências para a organização e planificação do trabalho em função do que se pretende lecionar. Desperta para a reflexão acerca dos conteúdos programáticos, para o método e planeamento e para os recursos a utilizar para que a aprendizagem decorra de forma motivadora e estimulante.

O espaço onde decorrerá o exercício da sua profissão deve necessariamente ser tido em conta, o espaço, a sala e a organização devem ser adequados permitindo e promovendo o contacto entre todos de forma a facilitar uma melhor comunicação e aproximação entre alunos e professor.

Sendo através da planificação que se torna possível a orientação do que se pretende que aconteça na sala de aula, tive especial atenção à sua elaboração pois representa um instrumento elementar para a rotina de uma professor uma vez que “(...) na perspetiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de

Petra Raquel Gomes Spínola
 Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

partida dos alunos.” (Zabalza, 2001: 17). Para que se entenda a planificação “pressupõe prever atividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender” (Zabalza, 2001: 17).

Esta planificação é flexível e poderá sofrer alterações:

Lesson plan information			
Name of teacher	Petra Spínola		
Name/Age of class	8-9	Number of learners	17
Date		Length of lesson	60 minutes
Objective – <i>What is to be learned as a result</i>	By the end of the lesson, my learners should be able to recognize the positive and negative forms. Recognize question forms, short answers to		

Lesson procedure			
Stage & Time	Stage aim	Procedure (Teacher and learner activity)	Interaction
5-7 minutes	To revise the Present Simple positive and negative forms. Elicit question forms.	Start asking learners about owning pets. E.g. –I have got a pet. A dog and a cat. What about you, have you got a pet?...- Engage learners to talk about their own pets trying to use the 1 st person forms. Also elicit the short answers forms –Yes, I have/No, I haven’t. Drill all the phrases they give.	Board Flashcards
5- 7 minutes	Listen and sing: Provide learners a simple task by singing a song using the verb “have got”	Ask learners to listen the music video about pets and the verb “Have got”. Then play it again the music video and ask them to join the music and sing. Make sure the learners understood the music video and are able to use the verb in the correct form.	Interactive Board Video

10-15 minutes	To clarify the Present Simple Verb “To be” meaning	<p>Ask learners to cut the pet cards from their books. Write on the board in two columns “I have got/I’ve got” and “I haven’t got”. Stick one flashcard of a pet on the “I have got/I’ve got”, for example the dog and repeat –I have got a dog. Ask learners to show the dog flashcard and repeat, “-I have got a dog”. Then stick other pet flashcard on the “I haven’t got”, for example the guinea pig and repeat –I haven’t got a guinea pig. Ask learners to show the guinea pig and repeat, “I haven’t got a guinea pig”. Make sure to repeat this activity with all the pet cards.</p> <p>Then I ask them to write the chunk and draw a picture of a pet that they own and one of a pet that they haven’t got.</p>	Board Flashcards
5-7 minutes	To check the use of Present Simple tense forms	<p>Ask learners to select some pet cards and divide them in two columns “I have got” and “I haven’t got” in a sheet. Then ask them to show and tell using the correct form tenses in the positive and negative.</p>	Board Flashcards Sheet
10-15 minutes	To provide learners a communicative free task by playing a game called “snap”.	<p>Ask learners to play cards with their flashcards in small groups of three. The learners put their cards face down in front of them. They take turns to turn over their top card and say the card they own. The first player says “-I have got a cat”, the second one (if has a different card) says “-I haven’t got a cat, I have got a dog”, if the third player has got the same card, he/she says “Snap. I have got a cat” and wins the cards.</p> <p>Make sure to demonstrate the game until they are confident. Then let them play in their group. Walk around and help if necessary.</p>	Flashcards/cards Video/song- Pets by Super Simple Song

		In the end of the lesson, play the video again and make sure learners understood the verb “have got”.	
--	--	---	--

Lesson Plan

Ao longo da prática de ensino optou-se pela introdução de atividades lúdicas como forma de motivação. No sentido de motivar os alunos para a aprendizagem com o objetivo dos alunos descobrirem o tema da aula (*verb have got, Simple Present and pets*), e a participarem, recorrendo ao uso da LE. Também, foram desenvolvidos a competência auditiva e o enriquecimento das interações orais, pelo que serviu de instrumento de preparação para a leitura. Os alunos revelaram muito empenho e interesse pelas atividades desenvolvidas, contribuindo para o desenvolvimento da LI, de forma lúdica e motivadora, fomentando o trabalho de grupo e a cooperação, criando um sentimento solidário e apoio.

Conclusão

Em suma, o processo de aquisição da LM é bastante díspar do processo de aprendizagem da LE, visto que a primeira é inerente a todo o ser humano e que a segunda tem de ser alvo de uma aprendizagem formal ou informal. Como tal, a LM, que é a primeira língua do indivíduo e com a qual este apresenta um contacto constante, acaba por causar certas interferências na aprendizagem da nova língua, pois estabelecem-se associações entre os sistemas de ambas. Porém, a utilização da LM na aprendizagem da LA, neste caso o Inglês, pode apresentar certas vantagens, bem como desvantagens, as quais se relacionam, na sua maioria, com a facilitação da aprendizagem do Inglês. Também as crenças dos professores irão influenciar a sua prática de ensino. Acredita-se que a LM deve ser utilizada de forma moderada, precisando de ser substituída pela LE de acordo com o progresso das aulas e dos alunos.

O processo de motivação, que deve ser adotado pelo professor de LE, é um processo que influencia de forma bastante notória a aprendizagem da nova língua, pois sem ele o aluno não canaliza todos os seus esforços e energia para a aquisição/aprendizagem do Inglês. Assim, e como aliadas ao maior nível de proficiência possível na LI, surgem os conceitos de aprendizagem precoce e de metas curriculares aplicadas ao ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, que defendem que a aprendizagem da língua estrangeira pode ser muito mais benéfica quando inserida na fase da infância do indivíduo, pois é quando este reúne diversas competências que lhe permitem adquirir a LE quase ao mesmo nível que a sua LM.

Assim, do ponto de vista do trabalho prático desenvolvido, depois de saber os temas que iria lecionar, comecei a preparar a aula. Primeiramente ocupei-me com o planeamento, visto que, a planificação é um instrumento fundamental na vida de um professor. O plano de aula tem muito a ver com a forma como eu me vejo enquanto professora e, sobretudo, com a turma em questão. Tento organizar bem o meu trabalho, é um momento de pesquisa, enfim paro para pensar na turma, o que podem aqueles alunos esperar da matéria, no que esse conteúdo vai

servir para o dia-a-dia deles e ao mesmo tempo esse momento é para mim um momento de estudo. Seguidamente, preparei o material a utilizar.

Para usar durante as aulas optei por recorrer bastante às imagens apelativas e com alguma cor, para desta forma captar a atenção dos alunos, motivando-os. Para motivar é preciso acreditar e, apesar das contrariedades do sistema educativo, parece-nos verdade que, felizmente, a grande maioria dos professores, lá bem no fundo, ainda acredita que é possível ajudar as crianças a aprender. É importante romper com o tradicional e recorrer a um ensino didático-pedagógico, pois o material lúdico é uma ferramenta potencialmente motivadora para a aprendizagem da LE. Para o sucesso da aprendizagem é necessário que haja motivação da parte dos alunos e da parte dos professores, pois a motivação é um fator deveras importante a ter em conta, na medida que é uma condição para o sucesso dos alunos, tal como refere Dörnyei (2001).

Daí existirem múltiplas definições de motivação. Eu penso na motivação como sendo um estado interior que estimula, dirige e mantém o comportamento, ou seja, centralizar esforços que nos permitam alcançar determinados objetivos. Como diz o velho ditado, “uma imagem vale mais do que mil palavras”, neste caso o que se pretende é que, a partir de uma imagem, os alunos se manifestem, deem a sua opinião e principalmente que a descrevam utilizando as técnicas da descrição já aprendidas noutras aulas.

Ora o papel da escola não é só formar alunos para prosseguirem estudos superiores, mas também formar homens e mulheres adultos capazes de viver em sociedade, ultrapassar qualquer obstáculo e ainda serem capazes de reagir a qualquer situação inesperada. Neste sentido, a formação num ciclo de estudos inicial numa língua tão importante como o Inglês revela-se essencial.

Depois de recordar os conteúdos gramaticais, como o verbo *have got*, nada melhor que uma atividade para aplicar os conhecimentos já adquiridos. Para ser mais agradável e facilitar a aquisição de conhecimentos preparei um jogo com o mesmo objetivo, ou seja, enriquecer os alunos e fazer com que estes aprendam sempre mais e melhor. Os alunos empolgaram-se e empenharam-se respondendo acertadamente às perguntas.

Está então provado que qualquer que seja o conteúdo, o professor poderá sempre “inventar” estratégias motivantes que cativem os alunos, tornando assim o espaço sala de aula num espaço onde se praticam aprendizagens significativas que ficarão para sempre na lembrança dessas crianças, pois, a ambiente sala de aula é um elemento fundamental para a motivação das crianças” (Drew, Olds & Olds, 1997).

Nesta atividade, praticamente toda a turma teve a oportunidade de participar, os alunos mostraram-se bastante recetivos e entusiasmados. Neste contexto, propôs-se a prática partindo do conceito de motivação, sem esquecer os pressupostos instituídos nos programas curriculares. Procedi a atividades de carácter lúdico como estratégia motivacional, as quais se revelaram um bom investimento, permitindo o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à LE, propiciando um ambiente agradável e motivador. Também, a promoção dos trabalhos a pares foi uma estratégia importante, criando um ambiente de interajuda e de competição saudável, juntando alunos com mais dificuldades com aqueles que não apresentavam qualquer dificuldade. Outra estratégia foi a promoção da autoestima dos alunos, através de um *feedback* positivo e de um acompanhamento mais individualizado para os alunos com mais dificuldades.

A multiplicidade de tarefas e estratégias motivacionais possibilitou diversidades de materiais didáticos, respeitando as diferenças de cada aluno. Esta abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, encorajando-os a assumir uma atitude positiva em relação ao processo de aprendizagem de uma LE, desvanecendo o receio em participar e errar. As atividades lúdicas implementadas, as canções, atividades de *warm up*, trabalhos a pares, *flashcards* e *language chunks*, possibilitaram ao desenvolvimento dos principais *skills*.

Pode-se então concluir que, dentro de uma sala de aula, não basta ter professores experientes, professores com largos conhecimentos, é expressamente necessário ter professores interessados e preocupados com os alunos, ou seja, tentar adequar as estratégias de ensino-aprendizagem aos conteúdos, bem como às características das crianças que constituem a turma. Por exemplo, quando temos

Petra Raquel Gomes Spínola
Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

um conteúdo em que os alunos manifestam desinteresse, ou porque é difícil, ou porque não gostam, o professor deve esforçar-se por mudar essa situação, é neste momento que entram as atividades motivadores que proporcionarão uma aprendizagem mais divertida e ao mesmo tempo inesquecível. É importante que o professor determine a escolha de atividades e estratégias motivacionais que proporcionem um ambiente positivo.

Posso afirmar que esta foi mais uma experiência positiva que me enriqueceu bastante, o sentimento de mais um objetivo alcançado e mais uma etapa concluída.

Bibliografia

Alves, José (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*, Conselho da Europa: Edições ASA.

Atkinson, David (1987), «The mother tongue in the classroom: a neglected resource?», *English Language Teaching Journal*, vol. 41/4, Oxford University Press.

Atkinson, David (1993), *Teaching Monolingual Classes*, Longman Group: UK Limited.

Auerbach, Elsa (1993), «Reexamining English Only in the ESL Classroom», *Tesoul Quarterly*, N.º 1, Spring: Vol. 27

Bento, Cristina, Coelho, Raquel, Joseph, Nicola & Mourão, Sandie (2005), *Programa de generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bravo, Conceição, Cravo, Ana & Duarte, Eulália (2015), *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bolzan, Doris & Figuera, Adriana (2011), «Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças», *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, volume 3, Brasil: pp. 77- 99.

Brown, Douglas (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, 4. ed. New York: Longman.

Casanova, Isabel (2006a), *Linguística Contrastiva. O Ensino da Língua Inglesa*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

Casanova, Isabel (2006b), *O Destino das Línguas: que futuro no espaço da UE?*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

Curtiss, Susie (1979), «Genie: language and cognition», *Working papers in cognitive linguistics*, 1, New York: UCLA, pp. 15-62.

Petra Raquel Gomes Spínola
Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Dahlberg, Gunilla Moss, Peter & Pence, Alan (2003), *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*, Porto Alegre: Artmed

Davis, Margery & Harden, Ronald (1998), «The continuum of problem-based learning», *Journal Medical Teacher*, 20(4), pp. 317-322.

Decreto-lei 80/2014, de 15 de Maio. Diário da República n.º 93/2014, Série I de 2014-05-15. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/317012/decreto-lei-80-2014-de-15-de-maio>

Direcção-Geral de Educação e Cultura (2001), *Ensino das línguas estrangeiras nas escolas da Europa*, Lisboa: Eurydice.

Dörnyei, Zoltan (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, Walter, Olds, Anita, & Olds, Henry (1997), *Como Motivar os Seus Alunos*, Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Ferreira, Ana (2011), *A motivação na aprendizagem de Línguas Estrangeiras - Em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Departamento de Estudos Germanísticos e Departamento de Estudos Anglo-americanos.

Gardner, Robert & Lambert, Wallace (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

Gardner, Robert (1985), «Social Psychology and Second Language Learning The Role of Attitudes and Motivation», *The Social Psychology of Language*», 4, Great Britain: Edward Arnold Pub. Disponível em: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>.

Gomes da Torre, Manuel (1985), *Uma análise de erros: contribuição para o ensino da língua inglesa em Portugal*, Tese de Doutoramento- Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Porto.

Grosjean, Francois (1982), *Life with two Languages: An introduction to Bilingualism*, Harvard university Press: Cambridge, MA.

Petra Raquel Gomes Spínola
Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Guerra, Luís (2009), *Teaching and Learning English as an International Language in Portugal, Policy, Practice and Prespections*, Saarburcken, VDM Verlag Dr. Muller.

Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.

Krashen, Stephen & TERREL, Tracy (1987), *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, San Francisco: Alemany Press.

Lenneberg, Eric (1967), *Biological foundations of language*, New York: Wiley.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em:
http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis

Leiria, Isabel (2004), «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino», *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões*, 3, Lisboa: Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letra.

Leiria, Isabel, Queiroga, Maria, & Soares, Nuno (2006), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais. Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*, Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Lopes, Armando (2002), «O Português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística», *In Mateus, Maria (2002), Uma Política de Língua para o Português*, Lisboa: Edições Colibri.

Machado, Roberto (2010), *O construtivismo no ensino da história e da geografia – o professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem*, *In Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais Humanas.

Mclaughlin, Barry (1985), *Second-Language Acquisition in Childhood: School-Age Children*, New York: Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale 2a ed..

Petra Raquel Gomes Spínola
Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Ministério da Educação (s/d), *Currículo nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*, Disponível em:
http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf

Ministério da Educação (2004), *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Mitchell, Rosamond (2009), «Foreign language teaching and educational policy» In K. Knapp & B. Seidlhofer, (eds) *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Vol. 6, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 79-108.

Mourão, Jessé (2012), *O Ensino De Língua Inglesa e suas Metodologias*, Brasil: Clube de Autores.

Palma, José, Pedro, José, Hespanha, Maria, Boal, Maria, Serrano, Maria, Damião, Maria, Mendes, Maria, Vilão, Maria & Mourão, Maria (2003), *Sistema Educativo Nacional de Portugal: 2003*, Madrid: Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos.

Pereira, Dulce (2007), «A Língua Materna. Construir a Cidade Intercultural», *V Encontro da APEDI*. Lisboa: Universidade Católica.

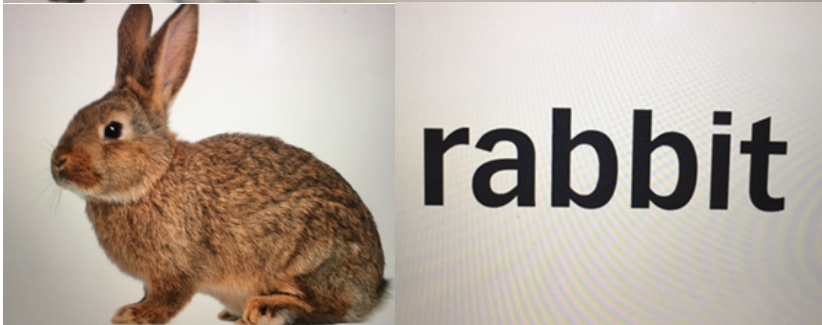
Selinker, Larry (1972), «Interlanguage: International Review of Applied Linguistics», *Thomson Reuters Journal Citation Report/Social Sciences Edition*, 10 (3), 209-231.

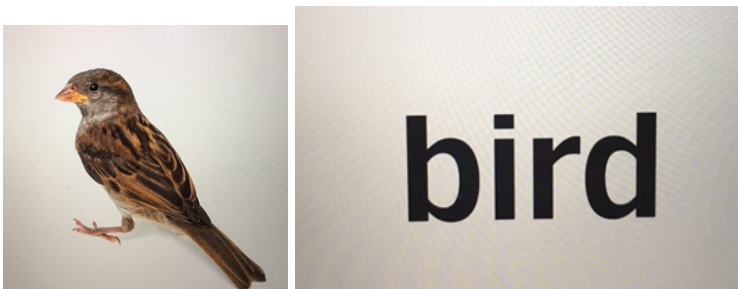
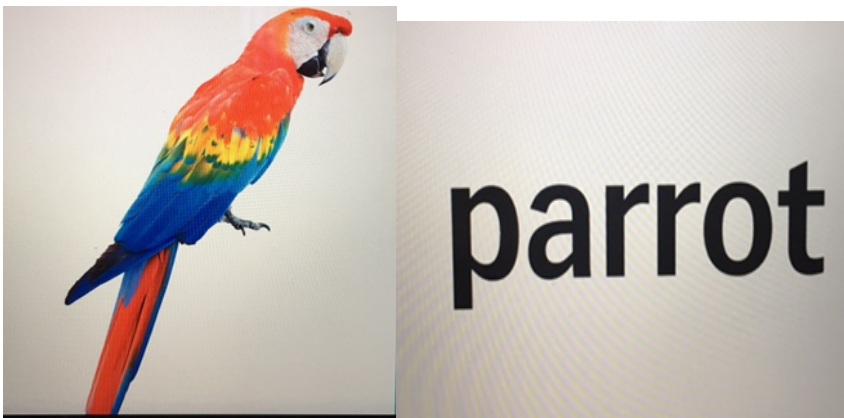
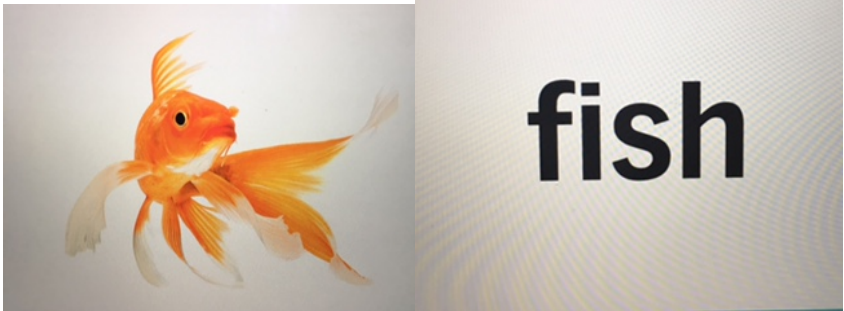
Zabalza, Miguel (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo A- Flashcards – Pets

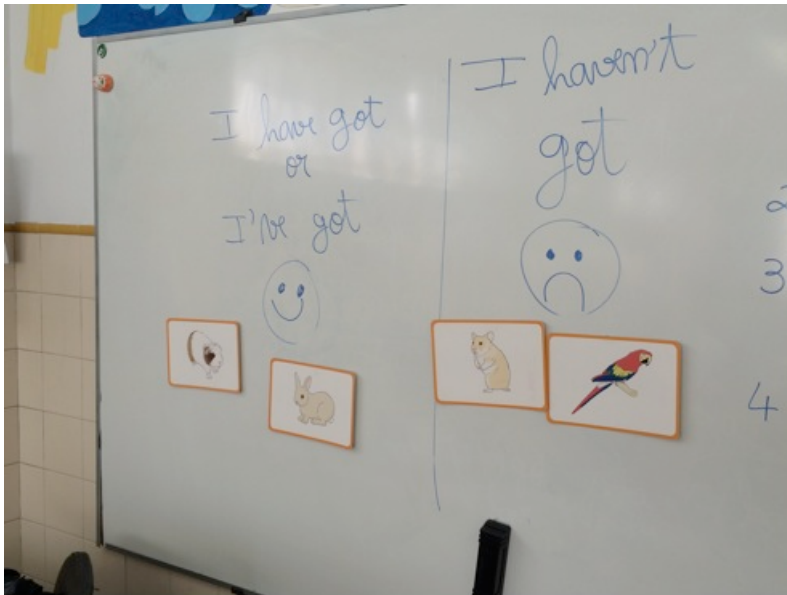






Petra Raquel Gomes Spínola
Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Anexo B- Have you got a pet?



Anexo C- Show me your flashcards



Anexo D- Video Pets song

Petra Raquel Gomes Spínola
Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira



Anexo E- Story- Pet day at school

Listen  and read .

Pet day at school!



1 Children, today is pet day.
I've got a fish.

2 Hello, hello!
I have got a crazy parrot.



3 I have got a grey mouse.
Squeak, squeak!


4 I have got a fury brown cat.
Meow! Meow!

5 She's so cute!
I love cats!
What about you?


Did you like the story?
  

66


2. Read  and link .




Steven





Lucy





Liu




Wilson

3. Read  and write  YES or NO.


- 1) It's pet day at school today. _____
- 2) Mrs. Smith has got a pet. _____
- 3) Lucy has got a black mouse. _____
- 4) Rocky loves dogs. _____

4. Read  and speak  to a partner.





Which pet has Ricardo got?


Which pet has Liu got?




Ricardo **has got** a dog.

Liu **has got** a cat.


5. Look  and write .




Pat




Carol



Mary







Tony




Nick


- 1) Pat has got a fish.
- 2) Tony has got a _____
- 3) Mary has _____ a _____
- 4) Carol _____ a _____
- 5) _____


Anexo F- Working exercises


1. Listen , point  and repeat . Then write .


dog parrot fish mouse cat


1)  _____


2)  _____


3)  rabbit



4)  _____


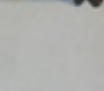
5)  bird

6)  _____



7)  turtle

8)  _____

2. Listen  and chant .


 


Cat, dog, fish, rabbit and parrot
A pet for you. A pet for me.
Bird, mouse, turtle and fish
A pet for you. A pet for me.



3. Read  and write .

1) It's small and yellow. 2) It's orange and white. 3) It's yellow and blue.

B I R D _____ _____

4. Mime and guess the animal. Play .

What animal am I? 

A bird!  

64

5. Listen and repeat. Complete.



in



on



under



near

1) Rocky is _____ the box.

3) Rocky is _____ the chair.

2) Rocky is _____ the table.

4) Rocky is _____ the table.

6. Look and circle.

1) The cat is in / **on** / under / near the table.

2) The mouse is in / on / under / near the chair.

3) The fish is in / on / under / near the fish bowl.

4) The cat is in / on / under / near the fish.









7. Listen and colour.





Anexo H- Listen and complete-Song





Listen , write  and link . Then sing .

 I've got a pet...
It is a cat
It's in my bag, in my bag (meow, meow).
I love cats! 

A pet, a pet, I want a pet for me
Have you got a pet?
Yes, I have.
So, you're happy.

 I've got a pet...
It is a (1) _____
It's on the chair, on the chair (woof, woof).
I love (2) _____! 

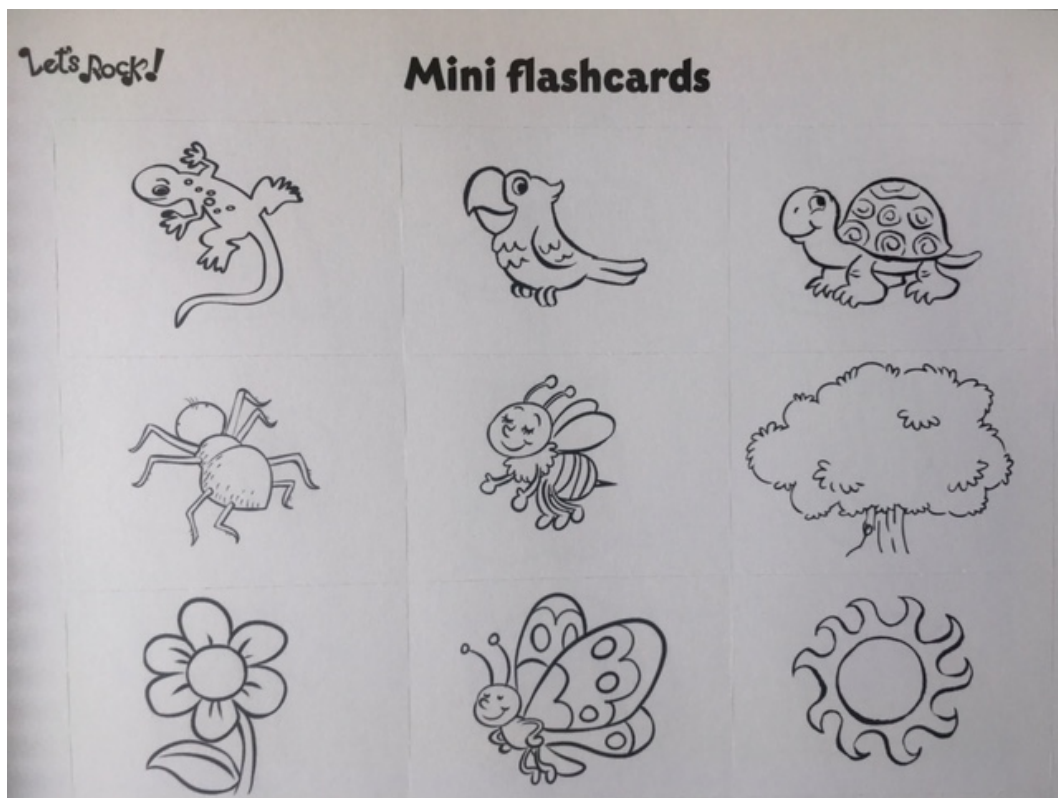
 I've got a pet...
It is a (3) _____
It's near my book, near my book (tweet, tweet).
I love (4) _____! 

A pet, a pet, I want a pet for me
Let's adopt a pet!
Pets make us feel happy!

Anexo I- Game- Go fish



Anexo G- Mini-flashcards





Petra Raquel Gomes Spínola
Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira



Anexo K- Consolidation exercises



UNIT 2.2 **Worksheet 16** Pets

1. Read  **and draw** .

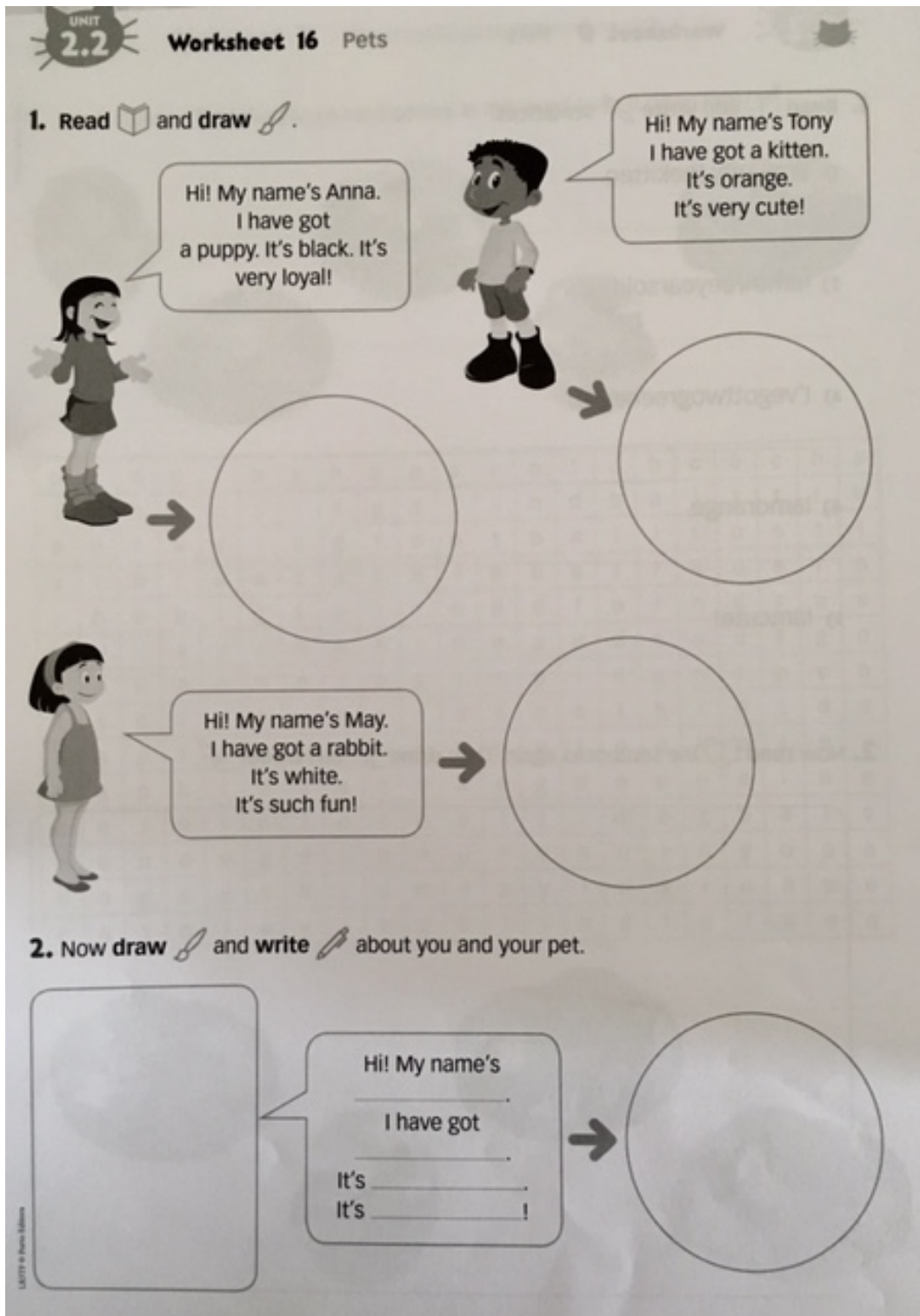
Hi! My name's Anna.
I have got
a puppy. It's black. It's
very loyal!




Hi! My name's Tony
I have got a kitten.
It's orange.
It's very cute!

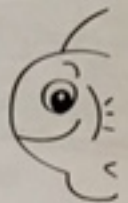
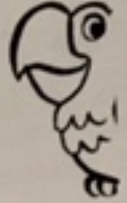
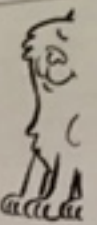
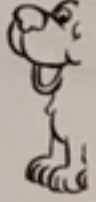



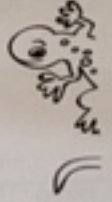
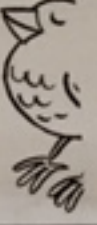
Hi! My name's May.
I have got a rabbit.
It's white.
It's such fun!


2. Now draw  **and write**  **about you and your pet.**

Hi! My name's _____
I have got _____
It's _____.
It's _____!



1. Look  and draw  the pets. Then write .

 fish		
		
		

2. Now draw  your favourite pet.

My favourite pet is a _____

What has he/she got? Match and complete.

Sarah Patrick Mary Peter Michael Carol

Ex.: Sarah has got a dog.

1. Patrick has got a _____.

2. Mary has got _____.

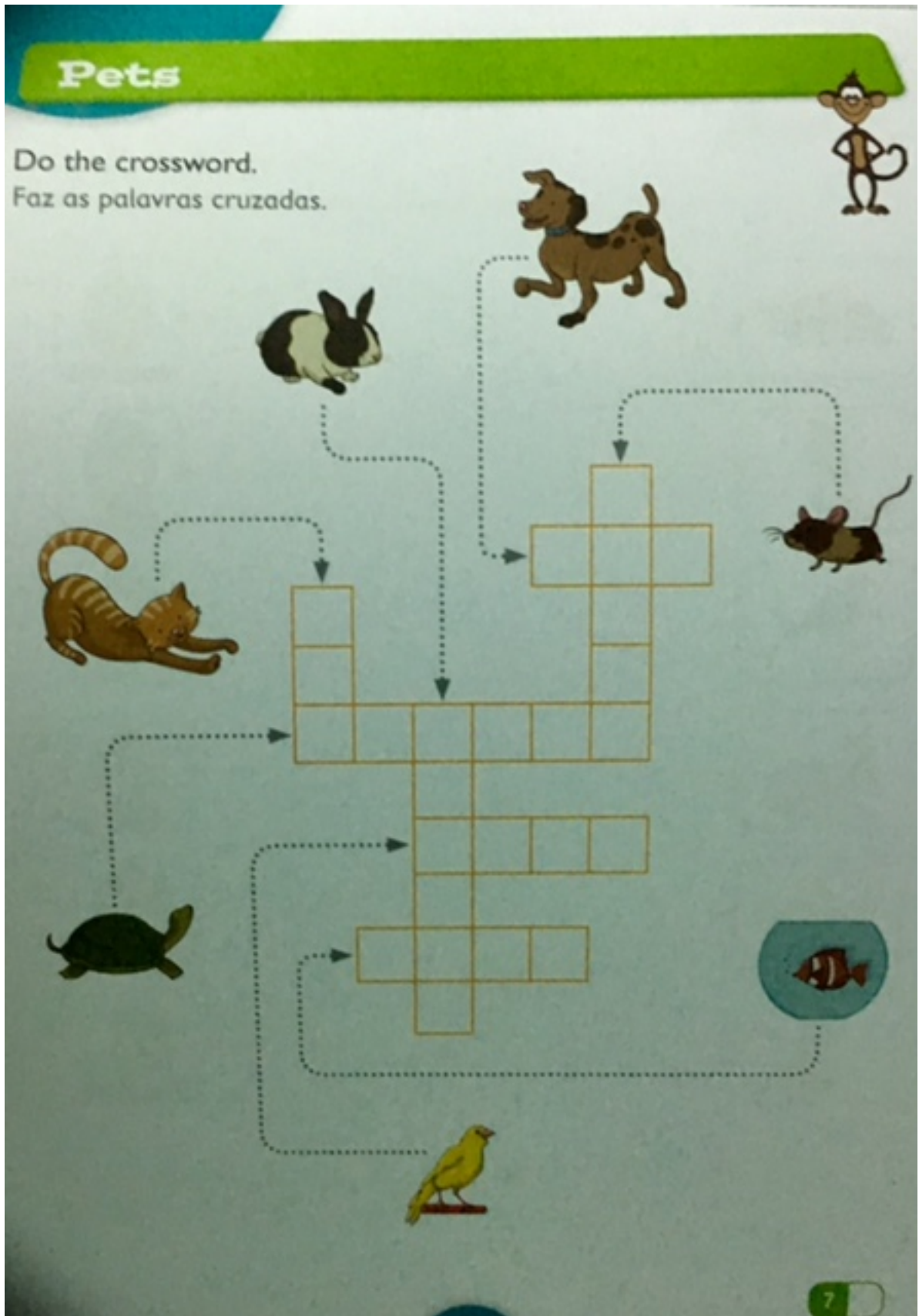
3. Peter _____.

4. Michael _____.

5. Carol _____.

Pets

Do the crossword.
Faz as palavras cruzadas.



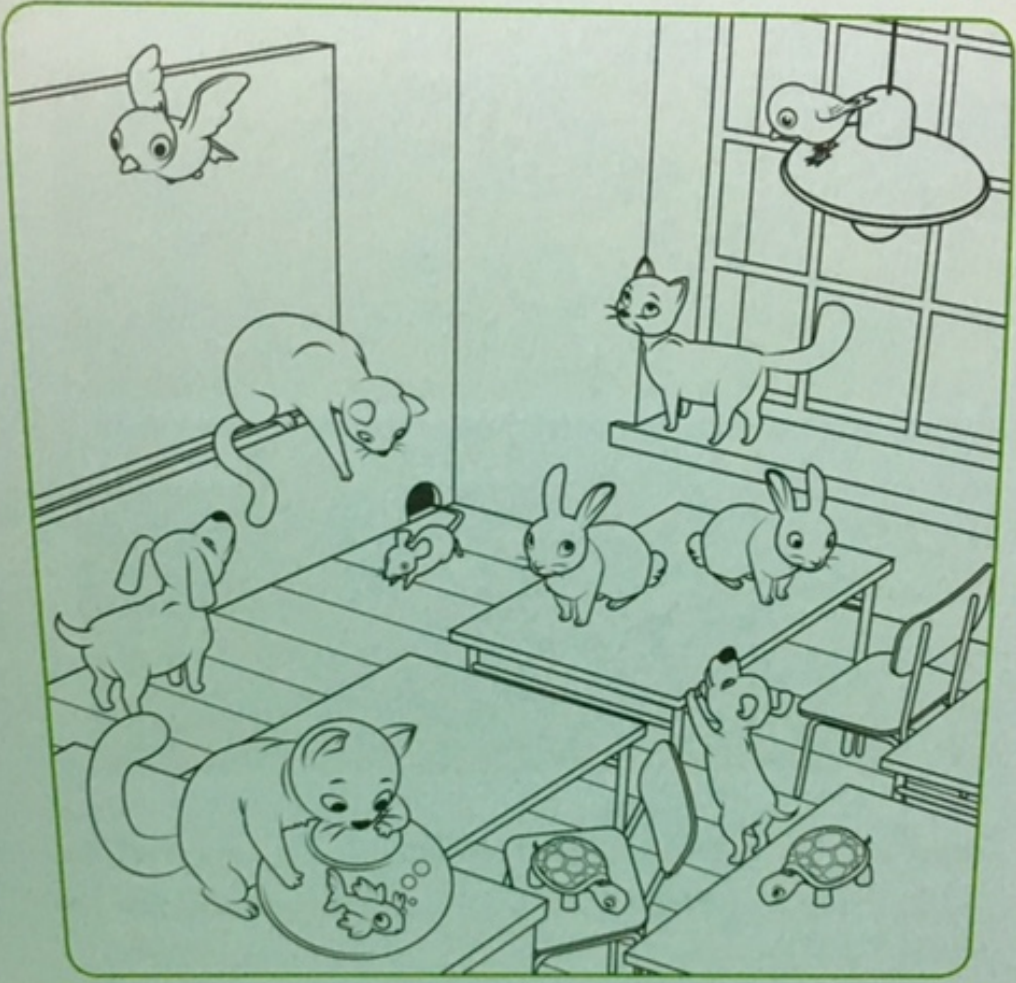
The crossword puzzle grid consists of the following structure of empty cells:

- Across 1: 6 cells
- Across 2: 4 cells
- Across 3: 4 cells
- Across 4: 3 cells
- Down 1: 3 cells
- Down 2: 3 cells
- Down 3: 3 cells
- Down 4: 3 cells

Arrows from the illustrations point to the following grid cells:

- Monkey: Down 1, Cell 1
- Dog: Down 1, Cell 2
- Rabbit: Down 1, Cell 3
- Cat: Down 1, Cell 4
- Mouse: Down 1, Cell 5
- Turtle: Across 1, Cell 1
- Bird: Across 1, Cell 2
- Fish: Across 1, Cell 3

Read and colour.
Lê e pinta.










a) The dogs are brown.
b) The birds are blue.
c) The cats are yellow.
d) The turtles are green.
e) The mouse is grey.
f) The rabbits are pink.
g) The fish is orange.

7






Name: _____

UNIT 2.2 **Worksheet 15** Pets wordsearch

1. Look  and find the pets in the wordsearch. Then link .



C	B	I	R	D	E	R	L	B
B	I	D	M	O	U	S	E	O
G	O	O	K	I	T	T	E	N
L	O	G	P	E	R	I	T	D
K	I	T	A	P	U	P	P	Y
M	U	S	E	C	E	A	T	B
R	A	B	B	I	T	R	C	E
C	B	U	N	N	Y	R	F	N
P	A	L	L	O	T	O	I	N
C	E	L	T	R	U	T	S	Y
D	I	G	C	I	T	Y	H	I



16

UNIT 2.2 **Worksheet 16** Have you got a pet? My pets

1. Find  and write .

1 2 3




1 I've got a _____.


2 _____.


3 I've got a dog _____.


Pets





Trace and find. Then write.
Cobre o tracejado e encontra. Depois escreve.


a) 

b) 

c) 

d) 

e) 

f) 

a)


b)


c)


d)


e)

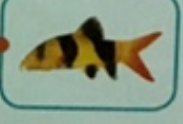
f)
















a) She's got _____ d) _____
b) He's _____ e) _____
c) _____ f) _____


Anexo L- Checkpoint

Rocky's notes 


Animals




1) dog




2) _____




3) _____




4) _____




5) _____




6) _____




7) _____



8) _____




9) _____




10) _____

Speaking


Which pet have you got?	I've got a _____.
Which pet has Ricardo got?	Ricardo has got a _____.




It's on the box.



It's _____ the box.



It's _____ the box.



It's _____ the box.

2. Put the letters in order . Then link .

1) **hsif**
 fish

2) **izldra**

3) **aitbbr**

4) **ogd**

5) **leurtt**

6) **drbi**

3. Look and write in, on, under or near.

1) The spider is under the table.

2) The white cat is _____ the spider.

3) The black cat is _____ the table.



4) The brown dog is _____ the box.

TIME TO COLOUR and SMILE AWAY!

Sei dizer o nome dos animais de estimação.	😊😊😊😊😊
Sei dizer onde estão as coisas.	😊😊😊😊😊
Sei usar o verbo <i>to have (got)</i> .	😊😊😊😊😊
Sei falar sobre o meu animal de estimação.	😊😊😊😊😊

sticker


Anexo M- Speaking exercises



1. Listen  and act .



Meet my crazy pet.

It's half a turtle and half a dog.


It is **brown** and **green**.



2. Over to you. **Complete**  and **say** .



YOU

drawing		
animals	half a turtle and half a dog	
colours	brown and green	

© 2019 by Pearson Education

Petra Raquel Gomes Spínola
Consolidação da Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

