



Maria Helena de Sousa Pacheco Figueiredo

Reflexão sobre a problemática do ensino da gramática a crianças, jovens e adultos,
no ensino de Inglês e de Francês

Trabalho de Projeto ao abrigo do Despacho Reitoral 137/2011, orientado pela Doutora Ana R. Luís e pelo Doutor João Domingues, apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Reflexão sobre a problemática do ensino da gramática a crianças, jovens e adultos, no ensino de Inglês e de Francês

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Trabalho de Projeto ao abrigo do Despacho Reitoral nº 137/2011
Título	Reflexão sobre a problemática do ensino da gramática a crianças, jovens e adultos, no ensino de Inglês e de Francês.
Autor	Maria Helena de Sousa Pacheco Figueiredo
Orientadores	Doutora Ana R. Luís / Doutor João Domingues
Júri	Presidente: Doutora Judite Carecho Vogais: 1. Dra. Diana Mary Silver 2. Doutor João Costa Domingues
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico e no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Didática das Línguas Estrangeiras
Especialidade	O ensino da Gramática: em Francês e Inglês
Data da defesa	2013/10/08
Classificação	14 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

À minha Mamã,
pelo gosto de ensinar que despertou em mim com o seu exemplo.

Ao meu marido, pelo amor, carinho, cooperação e compreensão que sempre demonstrou.

Aos meus dois filhos, a quem pretendo demonstrar que não basta acreditar, é preciso agir para vencer.

Aos meus orientadores da FLUC, Doutora Ana Luís e Doutor João Domingues, pela disponibilidade demonstrada, pelos ensinamentos e pela orientação precisa e oportuna com que me presentearam ao longo e depois dos seminários.

Às minhas alunas e aos meus alunos e a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

Resumo

Este trabalho de projeto pretende constituir-se como uma reflexão científico-pedagógica sobre a gramática no ensino de Inglês e de Francês como línguas estrangeiras. Após uma breve retrospectiva sobre o meu ano de estágio e experiência da prática docente, proponho-me refletir sobre a melhor forma de ensinar gramática a crianças, jovens e adultos. Para isso, vou descrever e analisar métodos de ensino, bem como destacar tarefas letivas e exercícios que melhor sirvam este fim. Proponho-me ainda pesquisar as necessidades e perfis de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, em instituições de ensino tanto particulares como públicas.

Palavras-chave: gramática; métodos de ensino; tarefa letiva; perfil de aprendizagem.

Abstract

This work presents a scientific and pedagogical study about the grammar of English and French as Foreign Languages. After a brief retrospective about my training year and my teaching experience, it is my intention to study the best way to teach grammar to children, teenagers and adult learners. I will describe and analyse pedagogical approaches, refer to the most appropriate tasks and exercises, try to find out how to notice learners' needs and profiles. The target audiences are from both private and public schools.

Key words: grammar, pedagogical approaches; task-based learning; learning profile.

ÍNDICE

Abreviaturas	8
INTRODUÇÃO GERAL.....	9
PARTE I.....	11
Prática Pedagógica.....	11
1. Breve nota introdutória	11
2. O meu ano de estágio	11
3. Experiência Profissional	13
3.1 Docência.....	13
3.2 Perfil dos alunos.....	13
4. Docência de Inglês e Francês.....	14
4.1. Como preparar aulas e materiais	14
4.2. Reflexão sobre a atividade docente	17
4.3. Execução: aspetos negativos e positivos.....	19
4.4. Atividades não letivas ligadas à área da docência	20
PARTE II.....	21
Reflexão sobre a problemática do ensino da gramática a crianças, jovens e adultos, no ensino de Inglês e de Francês.	21
1. Introdução.....	21
2. Breve retrospectiva e atualidade sobre o ensino da gramática	23
3. O que é a gramática?	28
4. A cognição e a didática	35
4.1. Nas crianças.....	35
4.2. Nos jovens	38
4.3. Nos adultos	38
5.O papel do professor	39
6. O perfil do aprendente.....	43
7. Que gramática ensinar? Com que propósito? Como ensinar gramática?.....	46

7.1 O ensino da gramática em turmas de Inglês LE	46
7.1.1 Turma de Inglês do 1º Ciclo: o ensino dos pronomes pessoais "I, he, she, you" e do adjetivo possessivo "my"	46
7.1.2 Turma de Inglês do Ensino Profissional, 3º ano: o ensino da voz passiva	52
7.2 O ensino da gramática em turmas de Francês LE	55
7.2.1 Turma de Francês do Ensino Profissional, 3º ano. Francês, língua técnica: o ensino do "conditionnel présent"	55
7.2.2 Turma de Francês da formação de adultos: o ensino da frase interrogativa	58
7.3. Síntese	59
7.4. A conceção de exercícios e de materiais	60
8. Conclusão	63
Bibliografia impressa	66
Webgrafia	63
Anexos	69

Abreviaturas

AEC-EI – Atividades de Enriquecimento

Curricular – Ensino do Inglês

ANQEP, IP - Agência Nacional para a Qualificação e o ensino profissional

CEB – Ciclo do Ensino Básico

"CECRL - Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues"

CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFJ – Educação e Formação de Jovens

"EFL – English as a Foreign Language"

EPT – Escola Profissional de Tondela

"FLE – Français Langue Étrangère"

IEFP – Instituto do Emprego e da Formação Profissional

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NS – Nível Secundário

PAA – Plano Anual de Atividades

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

INTRODUÇÃO GERAL

Proponho-me com este trabalho refletir, por um lado, sobre o meu percurso profissional na área da docência e, por outro, sobre a problemática do ensino da gramática integrado no ensino da língua estrangeira, neste caso das línguas inglesa e francesa.

Na primeira parte, farei uma retrospectiva do que tem sido a minha prática pedagógica iniciada no ano letivo de 2005/2006 até ao presente. Para além de referir sumariamente como decorreu o meu ano de estágio, vou descrever e refletir sobre o início da minha carreira docente que tem incluído a prática letiva nas vertentes literária e técnica, a públicos de diferentes faixas etárias, das línguas inglesa e francesa, embora com maior predominância na primeira. Pretendo ainda refletir sobre a evolução desta prática letiva desde o seu início até à atualidade; a preparação das aulas e respetivos materiais; os aspetos negativos e positivos na sua execução. Vou inserir ainda algumas das atividades não letivas em que participei e/ou promovi, relacionadas com a área da docência.

Na segunda parte, e após uma breve introdução, tentarei responder a algumas questões que considero pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho, nomeadamente o que é a gramática e quais os conceitos que lhe estão associados. Com o objetivo de contextualizar este problema, pretendo fazer uma síntese retrospectiva da evolução do ensino dos conteúdos gramaticais e dos diferentes métodos e abordagens que foram sendo adotados nestas duas línguas estrangeiras, ao longo do tempo.

O papel do professor é dos mais importantes e complexo no contexto letivo. Com efeito, cada docente apresenta um estilo diferente de ensinar, sendo por isso pertinente referir os diversos tipos de abordagem da prática letiva tendo em conta o ensino da língua estrangeira. No mesmo sentido, porém, também cada aluno/a se integra num determinado perfil, no que se refere ao modo de aprendizagem; por essa razão, tentarei também caracterizar os diferentes tipos de perfis dos aprendentes.

A necessidade de ajuizar sobre as formas de aprendizagem mais indicadas para cada um dos diferentes grupos de aprendentes que têm constituído o meu público discente, justifica a breve análise sobre a cognição e didática, nas crianças, nos jovens e nos adultos, com o objetivo de verificar a forma como o fator idade interfere e condiciona o processo de ensino/aprendizagem.

Depois dessa breve contextualização e atualização da problemática, é minha intenção refletir, estudar, analisar e tratar aquela que é a questão central da minha monografia, a saber, quais os conteúdos gramaticais a ensinar, qual a pertinência de os ensinar e como ensiná-los, a alunos que se situam geograficamente na região centro do país, os quais fazem parte de turmas onde leciono e que

se enquadram em faixas etárias diferentes, apresentando necessidades distintas de aprendizagem. Estes discentes inserem-se em instituições de ensino públicas e privadas, cujos recursos disponíveis são distintos. Este estudo vai refletir, por um lado, a minha prática letiva nestas instituições, por outro, as leituras efetuadas tanto em língua francesa como em língua inglesa sobre as diferentes perspetivas e abordagens de ensino da gramática no âmbito do ensino da língua estrangeira. A gramática é frequentemente vista pelos discentes como um conteúdo difícil e maçador. Encontrar formas de tornar este conteúdo mais apelativo e motivador, no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que é determinante para a aprendizagem da comunicação nessa língua, constitui o propósito desta reflexão.

Estas são as principais questões que tentarei problematizar e, o mais possível, esclarecer, no âmbito deste trabalho, o qual considero uma oportunidade de evolução na minha atividade docente, dando seguimento e pondo em prática de forma mais aprofundada os conhecimentos adquiridos na licenciatura, particularmente nas cadeiras de didática e psicopedagogia da língua estrangeira, bem como no meu ano de estágio. Agora, mais enriquecida pelos oito anos de exercício que possuo, pretendo aprofundar conhecimentos, fazer certamente correções no “my own teaching method” (Scrivener, 2011:31), conhecer mais detalhadamente e melhor os diferentes métodos pedagógicos e lidar de forma mais confiante com todo o processo de ensino/aprendizagem, com o objetivo de propiciar aos alunos um melhor ensino da gramática que lhes permita adquirir competências de comunicação, permitindo-lhes que se expressem de forma fluente e produzindo discursos corretos e adequados, que resultem em atos de comunicação efetiva em situações reais, quer no âmbito relacional quer no âmbito profissional das suas vidas, tanto em Inglês como em Francês.

PARTE I

Prática Pedagógica

1. Breve nota introdutória

Concluí a Licenciatura na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra em 8 de outubro de 2001 e o Estágio Pedagógico e Didático na Escola Secundária da Lousã, no ano letivo de 2002/2003. Depois de ter usufruído de uma experiência profissional¹ totalmente diferente do contexto da docência, foi por opção que me licenciiei nesta área e, desde sempre, com o objetivo de lecionar. Entre um e outro destes dois momentos da minha formação, realizei um “Stage d’Été”, na Universidade de Liège, designado “Didactique et Méthodologie de la Langue Étrangère et Culture et Littérature Francophones de Belgique”. As aprendizagens adquiridas no meu ano de estágio, bem como a experiência docente de que tenho vindo a usufruir são agora, no âmbito da primeira parte deste trabalho, objeto da minha análise e reflexão.

2. O meu ano de estágio

A Escola Secundária da Lousã, situada no sopé da serra com o mesmo nome, está circundada por um ambiente campestre. A vila apresenta dez séculos de história onde protagonistas como os Romanos, os Godos e os Árabes tiveram o seu habitat e deixaram marca. Com uma área de 138,4 km², dos quais 58,6% são floresta, o território municipal subdivide-se administrativamente em seis freguesias. As alterações demográficas nesta região têm por base a proximidade com os concelhos vizinhos, nomeadamente Figueira da Foz, Leiria, Pombal e, o mais determinante, Coimbra. No que se refere às atividades económicas, predominam já as dos setores secundário (transformação de papel, componentes elétricos, azeite, vinhos e licores) e terciário (serviços e comércio). Constata-se uma diminuição da atividade agrícola que não impede uma forte expressão da atividade viveirista. O turismo contribui fortemente para o desenvolvimento do município com um grande número de visitantes à serra da Lousã e às aldeias de xisto bem como ao património edificado e natural aí existente.

A escola foi criada em 1966 na dependência da Escola Comercial e Industrial Avelar Brotero de Coimbra, autonomizando-se em 1971 e tendo sido transferida para as atuais instalações em 1987. A educação para a cidadania constitui um dos vetores centrais do seu projeto educativo.

Ao realizar o meu estágio nesta escola, pude integrar-me no seu ambiente acolhedor. Relacionei-me de forma cordial com toda a comunidade educativa, adotando uma perspetiva de partilha e cooperação.

¹Nesta altura, possuía já 12 anos de experiência profissional em contexto empresarial.

Durante este ano letivo e enquanto estagiária, tive a meu cargo uma turma do 7º Ano de Francês/nível 1 e uma turma também do 7º Ano de Inglês/nível 3. Lecionei aulas nas turmas dos professores orientadores (designadas aulas de regência) em turmas do 10º e 11º Anos, a Francês/nível 4 e Inglês/nível 7, respetivamente. Lecionei 3 horas por semana em cada uma das 2 turmas próprias que me foram atribuídas, nas quais a responsabilidade de toda a prática letiva e sua envolvência estavam a meu cargo, nomeadamente os diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), bem como a caracterização das mesmas turmas em termos sócio-económicos e culturais, sempre com a supervisão das respetivas orientadoras. Assisti ainda, numa primeira fase, às aulas que as orientadoras davam às suas turmas e, mais tarde, leccionei nessas turmas, aulas de regência. Assisti, igualmente, a quinze aulas lecionadas por cada uma das colegas estagiárias nas suas turmas. Para todas estas aulas, eram feitas *a posteriori* reflexões críticas de *auto* e *hetero avaliação* sobre a forma como tinham decorrido. Para as aulas que leccionei, muitas delas observadas por colegas e orientadoras, e, com menor frequência, pelas supervisoras da Faculdade de Letras para cada uma das duas disciplinas, elaborei planificações anuais e planificações de unidades letivas, roteiros e planos de aula, materiais, relatórios e reflexões. Participei em todas as reuniões para as quais fui convocada, nomeadamente reuniões de avaliação, de conselho de turma e de departamento. Reuni diariamente com as orientadoras de estágio, tanto da disciplina de Inglês como da de Francês, num acompanhamento permanente.

Este ano de estágio didático e pedagógico revelou-se um ano de aprendizagem intensa e frutífera. Esta aprendizagem tem sido a base da minha prática docente. Algumas das dificuldades experienciadas no início deste ano letivo, como não centrar a aula tanto no professor mas mais nos alunos e nas atividades em curso, dificuldades na elaboração das planificações e dos planos de aula, o simples facto de como organizar a informação no quadro ou o manuseamento dos diferentes recursos tecnológicos estão em contínuo aperfeiçoamento. Durante o meu percurso profissional, continuo a buscar a lucidez de ensinar bem, com o propósito de permitir aos discentes adquirirem a capacidade de comunicarem em língua estrangeira em situações da vida real.

3. Experiência Profissional

3.1 Docência

Iniciei a minha prática letiva como docente profissionalizada, no âmbito do ensino de Inglês língua estrangeira, código de recrutamento 330 e de Francês língua estrangeira, código de recrutamento 320, no ano letivo de 2005/2006. Simultaneamente, neste ano, comecei a lecionar em diferentes instituições por não ter sido colocada no Concurso Nacional de Professores do ME.

A região geográfica onde tenho lecionado ao longo dos últimos oito anos, localiza-se, atualmente, com predominância em Tondela. No entanto, inicialmente, com frequência lecionei em Viseu, Nelas, Penalva do Castelo, Carregal do Sal, S. Pedro do Sul, Mortágua e Santa Comba Dão. Nestes concelhos da região centro do país, lecionei, tanto em ambiente urbano, nas capitais de distrito, como em meio rural, em pequenas aldeias, Inglês e Francês, nos níveis Básico e Secundário, a língua comum e a língua técnica. Em suma, tenho lecionado “Ensino do Inglês” no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma média de 13 horas semanais, nos Agrupamentos de Escolas de Tondela (Tomás Ribeiro e Cândido de Figueiredo), no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular, Ensino do Inglês, AEC-EI nos 3º e 4º anos².

Embora com início só em 2007, leciono na Escola Profissional de Tondela o nível secundário (10º, 11º e 12º Anos) de Inglês e “Comunicar em Francês”, no âmbito da língua técnica, a saber, “Restauração e Hotelaria”. Tenho lecionado a jovens e adultos, desde 2005, no âmbito dos programas para EFJ e EFA, em Instituições como o IIEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional), no Centro de Formação Profissional de Viseu, a Adices e a Factor C, em Cursos de Nível B2 (2º Ciclo), Nível B3 (3º Ciclo) e NS (Nível Secundário) bem como em contextos empresariais, (Hotel do Caramulo, as empresas Cifial e Somafel – Engenharia e obras Ferroviárias, S.A., Laboratório de medicamentos F.H.C. Farmacêutica, S.A., entre outros).

3.2 Perfil dos alunos

Os alunos a quem tenho lecionado inserem-se em três grandes grupos etários: crianças, jovens e adultos.

Os grupos de crianças inserem-se no 1º CEB do ensino oficial. Alguns alunos, oriundos de agregados familiares pouco estruturados e com baixas habilitações literárias, apresentam, na generalidade, falta de métodos de estudo, de atenção e/ou concentração.

²Só no ano letivo de 2008/9, os alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade passaram a frequentar as AEC-EI. Até então só os alunos dos 3º e 4º anos usufruíam do programa. Há a salientar que, tratando-se de uma atividade extra curricular, a adesão dos alunos situa-se nos 100%.

Os jovens, tanto da escola profissional como em algumas turmas do IEFP, apresentam problemas semelhantes no que se refere ao agregado familiar, e revelam, por vezes, comportamentos desadequados ao contexto letivo, sendo com frequência muito conversadores mas pouco participativos.

Os adultos são maioritariamente desempregados ou empregados ativos em formação. No primeiro caso, no âmbito das suas carências económicas, a dependência da bolsa de formação é frequentemente a única motivação para a aprendizagem. No segundo, e particularmente na formação em contexto empresarial, os adultos apresentam-se muito motivados e empenhados, evoluindo com mais facilidade na aquisição de conhecimentos.

4. Docência de Inglês e Francês

A minha experiência profissional enquadra-se na docência das disciplinas de Inglês e Francês. Na primeira, Inglês língua estrangeira, lecionei em todos os níveis de ensino: primeiro, segundo, terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário. Tenho também lecionado Inglês no ensino profissional, nível secundário. Lecionei também esta língua em contextos técnicos e profissionais, no âmbito da formação profissional.

No que se refere a Francês língua estrangeira, esta foi por mim lecionada nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário. Lecionei igualmente esta língua em contextos técnicos e profissionais.

No ano letivo de 2012/13, lecionei Inglês a seis turmas no 1º CEB, nos níveis 1º, 3º e 4º anos de escolaridade; a quatro turmas na Escola Profissional de Tondela, (níveis: 2º e 3º, correspondendo ao 11º e 12º anos do ensino regular); assumi a docência das aulas de Francês a uma turma de Restauração e Hotelaria (nível 12º ano), na mesma escola. Ensinei igualmente a língua francesa técnica a uma turma de formação profissional, em horário pós-laboral, no âmbito da formação modular certificada.

4.1. Como preparar aulas e materiais

O ato de planificar uma aula constitui fonte de ansiedade e preocupação para os docentes pela efetiva importância deste instrumento orientador, que constitui um contributo determinante para o sucesso da aula a lecionar. Assim, o início de uma prática letiva do ponto de vista do docente que a vai encetar, deve contemplar a elaboração mais ou menos complexa de uma planificação. Para planificar (Brown, 2007b:164-165), o professor deve compreender a interdependência dos componentes de uma aula bem como a importância suprema de estabelecer objetivos claros baseados no desempenho e ainda ser capaz de verificar se as metas planificadas foram atingidas. Deve, por fim, fazer uma avaliação global da aula. Para estabelecer objetivos, Brown defende que o professor deve conhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos, escolher um tópico

adequado, relacionado com o objetivo geral da aula – "overall goal" – e selecionar entre um a três "terminal objectives", que representam o resultado pretendido para a aula, o qual será da responsabilidade do professor avaliar. "Enabling objectives" correspondem a passos intermédios neste processo e contribuirão para o sucesso dos objetivos terminais.

Jeremy Harmer (2007:89) considera que logo no ato de planificar a aula, o professor deve ter em conta as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e que, durante o ato de ensinar, o professor deve responder ao "feedback" individual de cada aluno, o que implica fazer ajustamentos e redirecionar os trabalhos com alguma frequência durante uma mesma aula, para que as aprendizagens se concretizem verdadeiramente para todos os aprendentes. Este pressuposto também está subjacente ao ato de planificar. Para ter em conta as necessidades de cada aluno, o docente deve fazer uma análise dessas necessidades, usando para tal, entre outros, questionários escritos, diálogo com os alunos ou apenas observar. A razão pela qual cada um necessita de aprender a língua estrangeira para uso futuro bem como em que ponto de partida se encontra em relação à aprendizagem que vai ser encetada são determinantes para o ato de planificar. Ao conhecer as matérias que os seus alunos gostariam de aprender (que podem não coincidir com as que precisam de aprender) o professor pode selecionar materiais que sirvam ambas as vertentes: as necessidades de aprendizagem e o gosto dos alunos, sendo a forma como gostam de aprender outra das características individuais que o professor pode considerar. Para introduzir a análise, o professor deve agir de forma cuidadosa e chamar a atenção dos alunos para a sua seriedade e importância. Levá-los a constatar que todos têm necessidades diferentes e que o professor está atento a esse factor, pode revelar-se profícuo, independentemente dos resultados.

Segundo o autor Jim Scrivener, "planning is a thinking skill" (2011:123). O professor deve pensar e imaginar a aula antes de a pôr em prática; deve prever, antecipar, sequenciar, organizar e simplificar toda a aula, tendo, no entanto, como preocupação maior, ensinar os alunos e não aplicar o plano que elaborou. Este autor refere ainda que, durante o decorrer da aula, o professor deve ter a capacidade de se adaptar a situações novas que eventualmente sucedam, considerar o não planificado, até ao ponto de ignorar o plano³, se as circunstâncias a isso obrigarem. Numa planificação deve ter-se em conta a atmosfera em que a aula irá decorrer, como irá ser entendida por alguns discentes em particular, se estes vão aderir positivamente às atividades planificadas, se vão beneficiar e aprender com elas, qual o assunto e as competências a serem desenvolvidas, os aspetos linguísticos, os procedimentos a desenvolver para efetivar estas aprendizagens e a sua sequência, qual o desafio,

³ Ignorei o plano que elaborei numa aula do 8º ano desde o momento em que bateram à porta e elementos das autoridades acompanhados de um cão treinado para o efeito, o fizeram cheirar todas as mochilas dos alunos e do professor. Após a sua saída, esse passou a ser o tema da aula, em Inglês.

para os alunos, daquela aula em concreto, quais os materiais a utilizar e, ainda, aquilo que designa por "classroom management": o que vai ser dito pelo professor, como estarão os alunos dispostos na sala, quanto tempo demorará cada atividade/etapa da aula, como formar os grupos de trabalho, entre outros.

Ensinar um determinado item gramatical não está isento destas regras. Segundo Scrivener (2011:99), o professor deve ter em consideração alguns fatores e refletir sobre eles ao preparar-se para ensinar um conteúdo gramatical:

- **“Select** the grammar items I want to teach.
- **Fine-Tune** the selection: am I clear about precisely what is / isn't included, eg if it's a verb tense, am I dealing with one meaning or more than one? Affirmative form? Negative? Questions? Exceptions? Typical student problems? Etc.
- **List** situations, places and relationships in which the language is typically used.
- **Brainstorm** between five and ten typical everyday sentences that use the grammatical item in a natural way.
- **Select** one of these sentences as a “target sentence”: it should be realistic and natural. (Choosing one target sentence helps me focus my planning so I know exactly what language I am aiming to work on; it doesn't mean that my students will only meet this one example of the language item.)
- **Decide** on a situational context (that I could describe, draw, mime, etc) or a possible text (reading or listening) that I could use to focus on the language. (...).
- **Analyse** the form of the target sentence.
- **Analyse** the meaning – with concept questions – of the target sentence.
- **Analyse** the pronunciation of the target sentence.
- **Analyse** typical student problems likely with the target sentence.
- **Decide** what I hope learners could achieve in a lesson on this item. Write this as a “main aim” for the lesson.” (Scrivener, 2011:99).

No que se refere aos materiais a utilizar, se o professor decidir alterar materiais previamente concebidos, como acontece com "teachers at any level who are in the habit of taking activities from published textbooks and modifying them for use in their particular context with their particular students" (Johnson, 2003:1), deve ter presente a sua fonte. Se o professor não seguir o manual ou um programa pré-estabelecido onde constem os conteúdos a lecionar, particularmente no que se refere à planificação de conteúdos gramaticais, o professor deve elaborar uma lista que contemple os itens gramaticais a lecionar, que Thornbury designa por "grammar syllabus" (1999:8), tendo por base as necessidades diagnosticadas nos alunos, o qual se constituirá como um guia tanto para o

professor como para os discentes: "It is a pre-planned, itemised, account of the route: it tells the teacher (and the students, if they have access to it) what is to be covered and in what order" (Thornbury, 1999:8).

No final desta análise, constato que vários são os pontos coincidentes entre os vários autores. Apesar de usarem uma terminologia distinta, ela pretende significar o mesmo, como no exemplo que se segue: Brown designa por "overall goal" o mesmo que Scrivener designa por "main aim" da aula.

A planificação e a adaptação de materiais podem não correr sempre da melhor forma. No entanto, é importante que o professor tenha capacidade de adaptação a situações imprevistas e que cada experiência se constitua como motivo de novas aprendizagens para o docente.

4.2. Reflexão sobre a atividade docente

Dada a diversidade de faixas etárias dos alunos que tenho vindo a lecionar (crianças, jovens e adultos), tem sido necessário adaptar o meu discurso, tratamento dos temas, técnicas e estratégias de ensino, atividades a desenvolver, atitude em geral, a cada público discente. Brown considera a faixa etária em que os alunos se inserem, um fator determinante quando refere que: "[t]he most salient factor in a language classroom is age" (2007b:99). Obviamente, outros fatores devem ser tidos em consideração: para além da caracterização do perfil dos alunos, o docente deve ter presente a sua localização geográfica e a instituição de ensino em que se inserem, cujas características devem igualmente ser levadas em consideração, bem como o seu meio sócio-cultural e a motivação que apresentam para a aprendizagem da língua estrangeira (Brown, 2007b:100).

As ações de formação que sempre frequentei desde o início da minha atividade docente, revelaram-se uma ferramenta indispensável no sentido de me ajudarem a melhor lidar com o público discente mas, ainda assim, sinto a necessidade de criar uma melhor e mais adequada prática letiva que vá de encontro às necessidades dos alunos das diferentes faixas etárias.

Uma das situações com que me deparo mais frequentemente são os erros específicos de alunos/as, erros esses que se enquadram numa certa tipologia e que apresentam um certo padrão. Para além de erros decorrentes da comparação com a sua língua materna, os quais não valorizei demasiado, senti várias vezes uma certa frustração quando, após sucessivas explicações e realização de exercícios práticos, os discentes continuavam a não interiorizar uma determinada regra (por exemplo, colocar um -s no final do verbo, da terceira pessoa do singular na língua inglesa). Que relação poderá ter este vulgar acontecimento com o facto de, na sua língua nativa, a língua portuguesa, a terminação em -s ocorrer associada ao plural dos nomes? Outro erro frequente dos alunos é o de, quando pretendem fazer frases no passado e na negativa não terem em consideração que só o verbo auxiliar

muda ("didn't"), ficando o verbo principal no tempo infinitivo. Neste caso, deparei-me frequentemente com frases escritas por alunos do gênero: *"she didn't went". Fenómeno semelhante ocorre na frase interrogativa, na terceira pessoa do singular, em que ao verbo principal da frase afirmativa se esquecem de retirar o –s quando colocam o auxiliar "does / doesn't". Neste caso, escrevem com frequência exemplos como; *"Does she plays ...?". Depois de vários exercícios realizados, de lhes ter explicado a regra, apenas um número menor de alunos conseguiu realizar os exercícios de avaliação com sucesso. Alguns alunos têm dificuldade em ver a palavra escrita terminar em consoante ("had, important, car") revelando uma tendência para acrescentarem um –e, denotando-se a influência da língua portuguesa. No seguimento do ensino do "past simple", alguns alunos realizaram exercícios de aplicação onde escreveram, para fazer o plural, *"they wents", tendo-se esquecido de que eu referi que "went" não se alterava em nenhuma pessoa.

O nível etário do grupo de adolescentes a quem lecionei os níveis (10º, 11º e 12º anos) revelaram que alunos mais empenhados, em número relativamente significativo, adquirem com mais facilidade os conteúdos da LE, percebem as funções da língua e aplicam-nas de forma mais correta, interiorizam a gramática e interpretam com maior correção um texto, exprimindo-se oralmente, também com melhor correção. Alunos menos empenhados revelam mais dificuldades, necessitam de apoio mais personalizado a fim de se desinibirem e começarem a comunicar em língua estrangeira, cometendo e corrigindo erros, alguns atingindo os seus objetivos e propósitos mas não todos. Por outro lado, alunos que interiorizam com facilidade as regras gramaticais e que as aplicam com correção em exercícios específicos nem sempre revelam autonomia quando confrontados com a necessidade de escrita de um texto em língua estrangeira ou de realizarem produções orais onde empreguem um discurso coerente e com sentido.

No caso da língua francesa, foi particularmente difícil motivar para a aprendizagem jovens que não tinham os pré-requisitos suficientes nesta língua e que, com facilidade, se sentiam desmotivados, o que conduzia a um fraco empenhamento e conseqüente insucesso. No entanto, por apresentar um número significativo de lexemas com som e grafia muito aproximados dos da língua portuguesa, a língua francesa apresenta-se fácil para os alunos portugueses, o que, apesar de saber que não corresponde à verdade, aproveito como uma mais-valia. No seguimento destas minhas observações e constatações, algumas dúvidas foram-se tornando recorrentes:

- a) De que forma ensinar mais eficientemente a LE?
- b) O ensino da gramática é necessário para a aprendizagem da LE? Com que objetivo ensinar a gramática? De que forma a aprendizagem da gramática contribui para uma melhor aquisição da língua em estudo?

c) Poderemos usar o mesmo método de ensino em públicos diversos? Ensinamos a gramática da mesma forma a crianças, jovens e adultos?

d) Poderemos diminuir a ocorrência e até suprimir estas deficiências se ensinarmos a gramática adequada e usarmos um método eficaz que não crie ambiguidades e tenha em conta a perspectiva dos/as alunos/as?

4.3. Execução: aspetos negativos e positivos.

Logo no início da minha carreira, deparei-me com um problema de âmbito didático e pedagógico que, na altura, foi para mim motivo de preocupação. Tendo eu feito o estágio no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário, vi-me confrontada com a necessidade de lecionar Inglês ao primeiro ciclo, uma faixa etária para a qual eu não tinha formação ou qualquer experiência de ensino. Em simultâneo, iniciei também a docência em contextos EFJ e EFA. Esta oportunidade permitiu-me, logo em início de carreira e em termos didáticos e pedagógicos, relacionar-me com um universo muito heterogéneo e abrangente de pessoas, no sentido não só dos diferentes contextos sociais e culturais de que eram oriundos mas também no que se refere à diversidade de públicos-alvo em que lecionei a língua estrangeira.

Preparei aulas de acordo com o documento “Ensino do Inglês - Orientações Programáticas do MEC”, inicialmente para os 3º e 4º anos, mais tarde também para os 1º e 2º anos do 1º CEB. Inicialmente, acreditava ter que usar predominantemente o recurso à língua materna⁴; outra das dificuldades que constatei foi, no caso dos alunos do 1º ano, considerar que o facto de ainda não possuírem a capacidade da escrita ou o conhecimento do alfabeto, poder constituir um entrave à aprendizagem. Neste nível, adotei atividades de carácter mais lúdico, em que o contato com a língua se fazia por intermédio do mero conhecimento de alguns substantivos isolados, sendo o restante discurso pronunciado na língua materna. Este foi um aspeto que considero negativo. Mais tarde, dentro do aspeto lúdico das atividades, passei a privilegiar a música. Ao constatar que esta ferramenta permitia a aquisição de frases com sentido em língua estrangeira, estruturas gramaticais completas, cujo significado era facilmente memorizado, adotei-a com maior frequência, sobretudo para concluir uma unidade temática com a qual se relacionasse (temática: "fruits"; música: "Apple"⁵;) mas também, para ensinar a gramática; e penso que permiti uma evolução na

⁴Wolfgang Butzkamm, no "Language Learning Journal", 2003, No 28: 29-39, refere que “Using the mother tongue, we have (1) learnt to think, (2) learnt to communicate and (3) acquired an intuitive understanding of grammar. The mother tongue is therefore the greatest asset people bring to the task of foreign language learning and provides a Language Acquisition Support System. This theory, which is an alternative to prevailing thought, is presented, explained and put into a historical perspective.”

⁵Prata (2006: 4).

aprendizagem, sobretudo das capacidades de "listening" e "speaking", que melhorou o desempenho dos alunos.

Na EPT, os discentes situam-se na faixa etária dos 15 aos 20 anos. Com alguma frequência, são oriundos de escolas secundárias, apresentam maioritariamente um perfil de aprendizagem cinestésico (no que se refere ao terceiro nível, o da compreensão), e apresentam habitualmente uma grande falta de pré-requisitos nas disciplinas de línguas, frequentemente incluindo a sua língua de origem. Considero agora que os factos de não ter tido em conta o perfil dos alunos e de não ter selecionado o método pedagógico mais adequado para a apresentação e realização de exercícios em relação a alguns itens gramaticais, podem ter contribuído para o insucesso que verifiquei. É necessário que tenha em consideração não só os perfis de aprendizagem dos alunos mas certamente também outros aspetos, que até aqui desconhecia ou sobre os quais não tinha refletido tão aprofundadamente, no sentido de obter melhores resultados no ensino da língua estrangeira, ensinando melhor a gramática.

4.4. Atividades não letivas ligadas à área da docência

Ainda inserida no ano de estágio e também já no início da minha carreira docente, realizei ações de formação. Estas contribuíram para dissipar algumas dúvidas sobre a prática docente que são recorrentes nos professores em início de carreira, constituindo frequentemente motivo de ansiedade e de preocupação. Como a minha prática docente incluiu, desde o seu início, públicos de diferentes faixas etárias, a diversidade de formações (anexo 8) que frequentei visavam ir ao encontro da diversidade de circunstâncias em que estava a ensinar.

Para além de atividades relacionadas com a prática docente, também organizei atividades constantes do Plano Anual de Atividades das respetivas instituições de ensino onde tenho lecionado (tanto no primeiro ciclo como no ensino profissional e na formação de adultos), nomeadamente comemorações festivas. No âmbito do ensino do Inglês organizei "Saint Patrick's day; Halloween; Thanksgiving; Saint Valentine's day; Easter; Father and Mother's days". No âmbito do ensino de Francês organizei "La Chandeleur; Les festivités du 14 juillet; Préparation d'une bûche de Noël."

Considero estas atividades imprescindíveis ao ato de ensinar uma língua-cultura. Participei ainda em iniciativas de apresentação pública das escolas e instituições em que tenho lecionado, como no caso da EPT, onde estive presente em eventos destinados a promover a escola, como as Marchas de Santo António, a Feira Antiga, "stands" da escola em feiras, festas regionais, entre outras atividades.

PARTE II

Reflexão sobre a problemática do ensino da gramática a crianças, jovens e adultos, no ensino de Inglês e de Francês.

1. Introdução

"grammar has a role, perhaps a central one, in teaching"

(Thornbury, 1999:13)

A problemática do ensino da gramática tem sido uma constante no âmbito do ensino da língua estrangeira. Se tivermos em conta o objetivo principal de aquisição de Inglês língua estrangeira que, de acordo com Harmer (2007:19), é "to use it with any other English speakers in the world – when the students might be tourists or business people" e o objetivo de aquisição de Francês língua estrangeira, conforme se lê no primeiro dos três princípios do "Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)" concluiremos, em primeiro lugar, pela utilidade e pertinência do ensino da língua estrangeira⁶

que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ("CECRL", 2000:10).

Neste pressuposto, devemos considerar a questão: poderíamos ensinar a língua estrangeira sem ensinar gramática? Numa primeira análise, a resposta poderá surgir naturalmente e de forma explícita na definição mais linear do conceito: a gramática constitui-se pela morfologia e pela sintaxe; sem ela não seria possível veicular sentido. Por outro lado, perder-se-ia a coesão entre os constituintes de um discurso e, segundo Batstone, "[I]anguage without grammar would be chaotic" (1994:4). O ensino da gramática deve, sem qualquer dúvida, fazer parte do processo de ensino de uma língua estrangeira, cujo objetivo é a veiculação de sentido, na comunicação real. O autor Jeremy Harmer refere a este propósito o seguinte: "grammar teaching – of both the overt and covert kind – has a real and important place in the classroom" (Harmer, 1991:7).

Mas as opiniões nem sempre têm obtido consenso, conforme testemunha Thornbury:

⁶ A pertinência de ensino da LE ficou para mim explícita, particularmente aquando da leitura do autor Eric Hawkins, "Modern Languages in the curriculum, why a foreign language for all?" ainda integrada no âmbito das cadeiras didático-pedagógicas que frequentei nas aulas da licenciatura.

[N]o other issue has so preoccupied theorists and practitioners as the grammar debate, and the history of language teaching is essentially the history of the claims and counterclaims for and against the teaching of grammar (1999:14).

Thornbury refere alguns destes argumentos, tanto contra como a favor, e associa-lhes a responsabilidade maior do professor. É ele quem deve saber distinguir se os alunos que tem diante de si precisam de aprender mais ou menos gramática, de acordo com as necessidades de aprendizagem que evidenciam, o perfil dos alunos, o meio em que se inserem, entre outros aspetos. No entanto, o autor considera necessário o ensino da gramática, após considerar os referidos argumentos, como se pode ler em Thornbury: "We have looked at the arguments for and against incorporating grammar into language teaching, and concluded that, on balance, there is a convincing case for a role for grammar" (1999:25).

De que forma tem sido posto em prática este processo de ensino e aprendizagem? O que é, afinal, a gramática? Como aprendemos gramática? A idade influencia a nossa aquisição de conhecimentos? Quais os papéis dos diferentes intervenientes no processo de ensino/aprendizagem? Que gramática ensinar? Com que propósito? Como ensinar a gramática?

No âmbito da minha prática docente, é necessário particularizar a questão: como é que eu ensino gramática? E ainda outras questões que a esta subjazem: estou a ajudar os meus alunos a aprenderem a gramática de que precisam, tendo em conta as suas características particulares enquanto aprendentes e os seus objetivos de aprendizagem? Que gramática devo ensinar às crianças, aos jovens e aos adultos? Qual o propósito de a ensinar a cada um destes grupos? Como devo fazê-lo? Numa abordagem superficial, pode supôr-se que ensinar gramática consiste em ensinar regras de gramática, o que seria simples mas, pela análise dos pressupostos anteriormente mencionados, facilmente concluiremos que estamos perante algo bastante mais complexo. São várias as questões que devem anteceder o início de um período de aprendizagem da língua estrangeira, no qual se insere o ensino da gramática: quais as necessidades específicas deste grupo de aprendentes? qual a razão pela qual precisam de aprender uma língua estrangeira? em que faixa etária se situam? que tipo de pré-requisitos possuem? estão já familiarizados com a terminologia gramatical? são crianças em idade de frequentarem a escolaridade obrigatória? são adolescentes a realizarem estudos regulares ou com vertente teórica e profissional? são adultos, que estão longe da escola há vários anos e necessitam fazer formação contínua ou adquirir conhecimentos e competências técnicas com vista a incrementar ou adquirir "skills" no âmbito profissional? que recursos e materiais utilizar para melhor servir os propósitos de aprendizagem de cada grupo?

Analisar conceitos, refletir, estudar e tratar, no âmbito do meu tema monográfico, o ensino da gramática tanto em Inglês como em Francês língua estrangeira, perceber e tentar suplantar as dificuldades que tenho sentido nesta área enquanto professora, incrementar a qualidade e a eficácia do meu método de ensino, evoluir no desempenho da atividade docente com a finalidade de permitir aos meus alunos, de todas as faixas etárias em que leciono, uma aprendizagem mais efetiva e profícua da língua estrangeira são os desafios que me proponho nesta segunda parte do relatório.

2. Breve retrospectiva e atualidade sobre o ensino da gramática

Os diferentes métodos de ensino/aprendizagem da gramática ao longo dos tempos não se podem dissociar dos diferentes métodos de ensino/aprendizagem da LE, em geral. Com base nos trabalhos de Cestaro, (2010) passarei de seguida a enunciar, na generalidade, os métodos de ensino da gramática da língua estrangeira desde o início do século XVII até 1920. Após esta data, vou basear-me em outras leituras que efetuei, nomeadamente Puren (2003) e Thornbury (2005).

Até 1638, o método de ensino das novas línguas enquanto línguas estrangeiras, particularmente no ensino da gramática, baseia-se no antigo método de ensino do Latim, o que se revela um fracasso total. Neste ano, Comenius publica a “Didáctica Magna”, obra que trata alguns princípios das didáticas das línguas, considerada a primeira sobre esta matéria, enquanto disciplina científica e autónoma. A partir do século XVIII, os textos estrangeiros passam, pela primeira vez, a ser estudados na língua original e não com recurso contínuo ao Latim.

Em 1840 passou a vigorar o ensino da língua pela gramática morfosintática. O método tradicional contemplava a tradução de textos e frases isoladas. Nesta altura é consagrado o método “gramática-tradução”, também designado tradicional ou clássico, no qual a memorização assumia um papel preponderante, em que o título da lição era o nome do item gramatical a lecionar, em que os manuais se designavam gramáticas e que vigorou como sendo o único até ao início do século XX, altura em que surgiu a designada metodologia direta. Esta não deu muita ênfase ao ensino da gramática. Passou-se da abordagem pela forma (gramática) para uma abordagem pelo sentido (léxico). Considerou como princípio fundamental na aprendizagem da LE o contato com a língua alvo. O título da lição passa a ser o tema da unidade didática. A língua materna estava excluída deste processo mesmo para eventuais explicações pois a designação direta implicava o acesso direto, sem intervenção da tradução, de uma língua a outra. Surgem as competências de "listening, speaking, reading and writing". A metodologia direta baseou-se numa oposição sistemática à metodologia tradicional mas o papel do docente não se alterou significativamente, continuando este a ser o personagem central da aula, guia e detentor do discurso que raramente ocorria entre alunos. A gramática era ensinada com base na prévia leitura de textos e realização de exercícios gramaticais

com substituição e reemprego das suas formas. Seguiu-se em 1920 a metodologia ativa (áudio-oral e audio-visual), em que cada unidade didática era baseada no texto e em que a gramática era ensinada pela repetição das estruturas apresentadas a fim de serem memorizadas e automatizadas. As atividades passaram também a incluir a audição de gravações de falantes nativos e surgiram os laboratórios de línguas. O professor continuava a representar um papel fulcral, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos seus alunos. A partir de 1960, destaca-se a metodologia audiovisual durante quase três décadas. Puren (*apud* Cestaro: 2010) subdivide-a por décadas (1960, 1970 e 1980), designando-as respetivamente por de primeira, segunda e terceira geração: na primeira, os exercícios gramaticais são mecânicos com base em frases modelo; na segunda, passa a haver um grande esforço dedicado à correção e adaptação dos temas aos contextos escolares; na terceira geração, evidenciam-se tentativas de integração das novas tendências didáticas, nocionais-funcionais e comunicativas. O método áudio-visual difere do método áudio-oral, sobretudo pela ênfase que dá à contextualização das estruturas apresentadas, às estruturas autênticas da fala e ao processo faseado de ensino da gramática (apresentação, explicação e consequente assimilação e repetição). O professor continua a centralizar a comunicação. Começa a inverter-se o processo do uso excessivo da imagem, em que esta passa a ser o ponto de partida mas não o suporte principal da comunicação (Cestaro: 2010).

A metodologia/abordagem comunicativa coabitou com a metodologia audiovisual. Surgida na década de 1970, esta abordagem, centrada no aluno, tem como objetivo principal o domínio de estratégias de comunicação em situações básicas e do quotidiano. Recorrendo a materiais autênticos, não simplificados, o professor pouco tempo dedica às estruturas linguísticas e não corrige os erros, incentivando antes os alunos a usarem essa língua. Paralelamente, começa a dar-se relevância ao ensino da gramática, feita de forma tanto indutiva como dedutiva. A apresentação indutiva dos itens gramaticais, na qual os estudantes desenvolvem regras depois de analisarem amostras linguísticas que aplicavam posteriormente em exercícios comunicativos, rivalizava com a apresentação dedutiva que consistia em o professor apresentar primeiro a regra aos aprendentes (ou estes efetuavam a sua leitura e análise numa gramática convencional) e, seguidamente, realizavam exercícios a fim de praticarem a sua aplicação. A diferença entre estas duas práticas consistia simplesmente em a regra ser revelada após a realização dos exercícios (método indutivo) ou antes da realização dos mesmos (método dedutivo). Frequentemente, como resultado destes processos de ensino, os estudantes, apesar de exibirem um considerável conhecimento das regras gramaticais, não eram capazes de produzir atos de fala ou comunicar na língua estrangeira.

Desde o início do novo século o "CECRL" (2000) veio privilegiar "l'apprentissage des langues par les tâches", no seguimento do que já era defendido no mundo anglo-saxónico com a designação de "Task-Based Learning, TBL" (Candlin e Murphy: 1987 *apud* Puren: 2003). A definição de "tâche" ou "task", é, segundo David Nunan (1989:19 *apud* Puren):

a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (2003:117).

No entanto, já anteriormente Shavelson & Stern (1981:477 *apud* Johnson, 2003:23) propuseram usar a palavra "task" em vez de "activity". Para os autores, esta compunha-se de vários elementos, a saber, "content, «the subject matter to be taught»; materials, «those things that children can observe and/or manipulate»; activity, «the thing the teacher and student will be doing during the lesson»; goals, «the teachers' general aim for the task»; student, «especially his abilities, needs and interests»; social cultural context, «the class as a whole and its sense of «groupness»" (Johnson, 2003:23).

Esta abordagem, centrada no aluno, postula uma aprendizagem pela simulação de atos de comunicação real, utiliza materiais autênticos, não pretende que haja uma grande preocupação com correções linguísticas e estruturais da língua por parte do professor, incitando e incentivando os alunos a usarem a língua estrangeira como objetivo principal. Tanto o "task-based learning" como "l'approche communicative" e a "perspective actionnelle" recorrem à definição original de "tâche" / "task" e usam-na nos mesmos pressupostos e com os mesmos objetivos.

Christien Puren, ao referir-se à terminologia usada pelos criadores do "CECRL", numa perspetiva do que se impõe, em termos de comunicação, à nova sociedade europeia propõe uma abordagem que implica, entre outras coisas, uma visão alternativa sobre as diferentes metodologias historicamente elencadas, as quais passa a designar por "entrées" (Puren, 2003:124). Assim, analisa o conceito de "tâche", centro da "aproche actionnelle" postulada pelo "CECRL" bem como centro da "approche communicative". O autor refere que, na sua execução, "l'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que communicatif dans un contexte authentique" (Puren, 2003:117). Esta definição, serve a estas duas perspetivas e também se enquadra na definição anglo-saxónica de "task", anteriormente referida. Na realidade, para Puren, poderíamos considerar a existência de uma tarefa única no próprio método tradicional: a tradução. Para o autor, cada abordagem teve as suas atividades características. Já no caso da definição de tarefa de David Nunan (*apud* Puren, 2003:118), em que vários outros elementos ("objectifs, input, activités, rôle du professeur, rôle de l'apprenant") são tidos em consideração, o leque é mais abrangente. Desta forma, o sentido de tarefa só é relevante no interior da perspectiva em que está enquadrado. A proliferação de adaptações de

conceitos não permite a comparação de perspectivas, o que este autor considera fundamental na formação de futuros professores. Assim, considera como exemplos raros de leis científicas na didática que:

plus une idée est concrète, et plus son utilité est réduite à l'environnement particulier dans lequel elle a été élaborée

contrariamente a

plus une idée est abstraite, et plus elle peut s'adapter à des environnements différents (Puren, 2003:119).

Destarte, o autor não só propõe que a definição dos conceitos didáticos se mantenha ao mais alto nível de abstração como também que esta não seja confundida com descrições feitas no seio de ambientes concretos e particulares, como os que lhe sugerem uma definição alternativa deste conceito, i.e.: "unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage" (Puren, 2003: 119). Esta distinção do autor é particularmente interessante porque legitima o aspeto concreto da sala de aula, onde o professor deve ter em conta aquela realidade particular e adaptar a linguagem, a sua postura, o modo como se expressa, as atividades, sua sequência e duração, etc., ao público daquele momento. Necessariamente, para entrar no campo da competência das línguas-culturas, uma tarefa deve ser de ensino e de aprendizagem, não só de aprendizagem, pois implica a existência de um guia, um ajudante e acompanhante, um professor. Este tem a seu cargo o ensino e, da mesma forma, é responsável pelas aprendizagens dos alunos. Puren propõe duas definições distintas de tarefa: "les tâches «orientées communication»" e "les tâches communicatives" (Puren, 2013:120-121), em que a primeira é um meio para a comunicação e não um fim, e a segunda é orientada simultaneamente para comunicação e resultado. Ambas têm o seu lugar desde que se revelem como as mais adequadas aos aprendentes e ao ambiente de ensino/aprendizagem (objetivos, meios disponíveis, local, duração, material a utilizar). Devemos então abandonar o paradigma da otimização e passar para o paradigma da adaptação (Puren, 2003:121). Valorizar os recursos disponíveis, considerá-los como determinantes, posiciona o autor no plano contingente da realidade.

Ao analisar a "approche actionnelle" postulada pelo "CECRL", Puren refere que a perspectiva aí privilegiada, considera

avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Puren, 2003:122).

É assim que o autor vai relacionar "tâche d'apprentissage e action sociale" (Puren, 2003:122). Distingue o aprendente da língua do seu utilizador habitual e refere que a simulação, uma das atividades mais utilizadas na "approche communicative", tende a minorar essa distinção. A grande

distinção solicitada por Puren é a de se considerar "«tâche», ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme «action» ce que fait l'usager dans la société" (Puren, 2003:122). As diferentes metodologias privilegiaram áreas distintas.⁷ O autor explicita que a única área a privilegiar é a de que

chaque professeur doit être capable de moduler l'importance respective, la combinaison et l'articulation de ces différents recoupements en fonction de l'ensemble global apprenants-environnement-dispositif d'enseignement/apprentissage (Puren, 2003:122).

É evidente a necessidade de se acrescentar, também às tarefas dos professores, o paradigma da adequação (Puren, 2003:122).

Por todas estas razões e porque cada metodologia teve a sua própria "perspective actionnelle", a sua forma privilegiada de intervenção, se considerarmos a diferença entre "tâche" e "action", então o autor propõe que a nova perspectiva do "CECRL" se designe "co-actionnelle", pois que para além de evidenciar a dimensão coletiva das ações evidencia também a finalidade social dessas ações. Com alterações no paradigma da necessidade, o grande objetivo já não é aprender a língua para encontros pontuais e individuais, tendo-se tornado algo muito mais ambicioso, a saber "la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers" (Puren, 2003:123).

Atualmente, Scott Thornbury (2005:vi) vem referir que o pressuposto "I teach, you learn" não corresponde necessariamente à verdade. Thornbury define a gramática como sendo um "organic process that in the right conditions, grows of its own accord and in its own mysterious way. The key to success – and the indispensable role of the teacher – is providing those conditions" (Thornbury, 2005:vi). Para o autor, devemos ter em consideração não apenas como ensinamos a gramática mas também como é que ela é apre(e)ndida pelos discentes. Nesta perspectiva, o papel do professor continua a ser determinante.

Jean-François Michel veio acrescentar novos elementos a serem considerados pelo conjunto dos métodos de ensino da LE. Independentemente do método/abordagem utilizado, o processo de ensino/aprendizagem de seja qual for a matéria a lecionar deve, para ter sucesso, considerar a perspectiva dos discentes, a forma como estes apre(e)ndem os conteúdos lecionados e os seus correspondentes perfis de aprendizagem (Michel, 2010).

⁷ O autor considerou cinco áreas: "1. La société comme domaine d'actions à finalité sociale. 2. La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage/enseignement). 2a. La classe comme microsociété à part entière. 2b. La simulation. 2c. La classe comme lieu de concéption et réalisation d'actions à finalité sociale".

Segundo este autor, a diversidade característica de todos estes métodos e abordagens reflete a importância que pedagogos, didatas, formadores, professores e responsáveis pela educação em geral lhes tem conferido. No entanto, uma vez postos em prática, nenhum método se revelou eficaz com todo o universo de aprendentes. Ao contrário, alguns métodos de aprendizagem revelaram-se eficazes com determinado grupo de alunos mas não apresentaram eficácia alguma com outros discentes. Qual a razão para que um dado método de ensino se revele mais eficiente com alguns discentes e menos com outros? Michel apresentou quatro razões que, segundo o autor, são a justificação de assim ser e que passo a enumerar:

- a) “la force du conformisme” (p.18) que se resume no facto de resistirmos à aceitação da diferença, ainda que saibamos que seria essa a atitude correta;
- b) “la force de l’habitude” (p. 19) que nos impede de adotar comportamentos diferentes e corretos porque são diferentes dos nossos comportamentos habituais, embora, por vezes, errados;
- c) “la capacité réduite de notre mémoire à court terme” (p. 21) que não nos permite memorizar mais do que um número reduzido de elementos de uma aula de cada vez;
- d) “la contrainte du contexte” (p. 23) que o autor define como sendo a dificuldade de aplicar um saber/conhecimento adquirido a um novo contexto ou nova situação.

Desta forma, o autor conclui que todos os métodos são bons desde que se apliquem corretamente, sendo que cada docente deve ter em conta que, ao adotar um método de aprendizagem com o objetivo de ensinar determinado conteúdo, deve considerar igualmente os obstáculos à sua aplicação e ter em conta as diferentes formas de aprendizagem de cada discente em particular. A secção 6 da segunda parte deste trabalho apresentará a distinção dos sete perfis de aprendizagem dos discentes, elencados por Jean-François Michel.

3. O que é a gramática?

A abordagem que se segue pretende não somente esclarecer o conceito mas também relacioná-lo com o ensino/aprendizagem.

A definição deste conceito bem como a pertinência, ou não, do seu ensino têm sido fonte de controvérsia e divergência de opiniões desde os primeiros tempos em que passou a ser questionado, não só pela sua complexidade mas também pela forma como deve ser abordado, particularmente no âmbito da aquisição da segunda língua. No entanto, algumas definições aproximam-se na sua essência. Considerá-la também como um conjunto de regras ou prescrições que regulam a forma como as palavras se juntam para formar frases dentro de uma determinada língua é comumente

aceite e consensual. Considerar a morfologia como o estudo das formas que as palavras apresentam nas suas mutações ("sing; sings; sang; sung"; ou "travailler; travaille; travailles; travaillons; -ez; -ent") e a sintaxe como a ordem pela qual as palavras aparecem na frase, que não é arbitrária mas consciente e intencional, é igualmente aceite. Não obstante, a complexidade do ensino da gramática de uma LE exige uma visão abrangente de outros conceitos indispensáveis a esta prática letiva.

Numa primeira abordagem em língua portuguesa, constata-se uma definição objetiva:

- gramática: (Lat. Grammatical<grammatike), s.f. estudo ou tratado dos factos da linguagem falada e escrita e das leis que a regulam; livro que contém as regras e os princípios que regem o funcionamento de uma língua.(- gramaticar, v. int. (fam.) ensinar gramática; tratar de assuntos gramaticais).⁸

Em língua inglesa e ainda no âmbito das definições de dicionário, encontram-se definições ora mais abrangentes e com recurso a exemplos, ora definições mais sucintas mas que, na sua essência, contemplam e englobam duas vertentes: por um lado, o estudo das regras gramaticais e, por outro, o seu uso. Seguem-se dois exemplos elucidativos:

grammar, n (the study or use of) the rules about how words change their form and combine with other words to make sentences. *I think it's important for children to be taught grammar.*[U] He's finding it difficult to learn Russian grammar. [U] *If students' grammar isn't corrected, they'll never learn to use it properly.* [U] *In English, it's bad grammar to say "you was".* [U] A grammar is a book which describes the rules about how words change their form and combine with other words to make sentences in a particular language: *I've just bought a German grammar.* [C] In Britain, esp. in the past, a grammar school is a school for children aged 11-18 who are good at studying. In America, esp. in the past, it is a school for children aged 5-12/14. Schools and college.⁹

grammar, n 1 [U] (the study or use of) the rules by which words change their forms and are combined into sentences: *I find German grammar very difficult./ His pronunciation is good, but his grammar is terrible. / It's "they were", not "they was", he said, correcting my grammar.* 2 [C] a book which describes or teaches these rules; an Italian grammar / a grammar of Italian.¹⁰

Estas definições podem satisfazer as necessidades de um leitor que procure o sentido linear e básico do conceito. No entanto, para um docente da área das línguas, elas são insuficientes e redutoras. Ao longo do tempo, várias foram e são as definições deste conceito. Vejamos a perspectiva de alguns autores que, para definirem o conceito gramática, criaram novos conceitos que associaram ao primeiro, pela necessidade de melhor o explicitarem:

Na perspectiva de Rob Batstone sobre a aplicação do conceito, o autor refere que:

⁸ Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995).

⁹ "Cambridge International Dictionary of English" (1995).

¹⁰ "Longman Dictionary of English Language and Culture" (2002).

“grammar is part of discourse, an essential feature of reading and speaking, and is difficult to separate (...) from vocabulary, (...) grammar is an immense pervasive phenomenon (...) an integral part of language” (Batstone, 1994:3-4).

A sintaxe (forma como as palavras podem ou não, ser combinadas numa frase) juntamente com a morfologia (forma como as palavras sofrem alterações) convergem para veicular sentido e permitem “to achieve greater clarity” (Batstone, 1994:3-4). Esta convergência é designada por “language system”. A gramática (“syntax” e “morphology”) confere à língua uma estrutura e uma regularidade que são a base do já referido Sistema da Linguagem. Batstone distingue gramática enquanto produto de gramática enquanto processo. Na primeira definição, a ideia de produto de alguns gramáticos, que se refere às formas gramaticais com significados associados é mencionada por Batstone por permitir que os alunos adquiram conhecimentos sobre o sistema linguístico. Não as considera formas fixas ou estáticas mas formas que se relacionam com o sentido. Numa descrição mais aprofundada do conceito de produto, o autor distingue os conceitos de “formal grammar” e “idealization”. O primeiro engloba a mecânica do sistema de linguagem; não se trata de um sistema exato e preciso, não como as regras matemáticas, refere Batstone, mais uma espécie de fenómeno em que umas regras são mais aplicáveis do que outras. “Idealization” surge como um conceito referente a algo que na realidade não existe. A existência de regras gerais e absolutas sobre o comportamento das palavras não se coaduna com a existência dos casos de exceção nem com as especificidades muito concretas e particulares do sistema da linguagem. O facto de a gramática e o léxico serem interdependentes também não permite a elaboração de tais regras, pois apresentam exceções que, segundo Batstone, “are so particular that they appear immune to any kind of generalization or explanation” (Batstone, 1994:8). O autor constata uma “dependent relationship between grammar and lexis” (Batstone, 1994:9). No entanto, constata também o facto de alguns casos gramaticais cumprirem mais satisfatoriamente a regra mas, ainda assim, isso não ser suficiente para falarmos de regras absolutas. O autor Halliday (1978:43 *apud* Batstone, 1994:9) refere que “[t]he lexicon ... is simply the most delicate grammar” (1994:9), o que ilustra a interação entre os dois. Para Batstone, o processo de aprendizagem da gramática faz-se no sentido descendente em que o objetivo será deslocar o aprendente de um estágio de gramática mais idealizado (“idealized”) para um estágio em que se verifique muito menos esta aplicabilidade. Seguidamente, aos conceitos de gramática e de idealização, associa o conceito de sentido, concluindo que a gramática evoluiu de modo a facilitar expressões de significado básico, intrínsecas à vida humana, por isso indispensáveis. A este propósito, o autor refere que:

Human language is not artificial; it has evolved gradually (...) with no clear dividing line between grammar and lexis. When we give clear-cut idealizations to our learners, we are (of necessity) being economical with the truth (Batstone, 1994:14).

Batstone refere que “things are somewhat less straight forward when we turn to look more directly at meaning” (1994:13). Para este autor, a procura da "idealization" será sempre infrutífera pois, "there is no such thing" (Batstone, 1994:14). Batstone distingue e analisa a gramática enquanto processo. O autor define e relaciona os conceitos de "schematic knowledge" (o conhecimento do mundo) e "systemic knowledge" (o conhecimento do sistema linguístico). Quanto maior for a partilha de conhecimento entre estes dois domínios, menor a necessidade de uma linguagem complexa e gramaticalmente elaborada. Neste ponto, coloca uma terceira questão: quanta gramática ensinar? e responde: “The more shared knowledge we can assume, the more we can shift from grammar to lexis. (...), we may move out of the language system altogether, communicating non-verbally through gesture and sign” (Batstone, 1994:28).

Por oposição, em situações de "unshared knowledge" entre os interlocutores (o autor dá o exemplo de uma narrativa descritiva), o narrador sabe que tem de informar o leitor de todos os pormenores da cena, ajudá-lo a visualizá-la mentalmente, o que obriga a uma linguagem elaborada, cuidada e muito mais complexa, sobretudo, gramaticalmente completa. Situações comunicacionais nas quais se observa pouco ou nenhum uso de gramática contrastam assim com outras situações em que o seu uso é pertinente e relevante. Para o autor, estes são factos muito importantes, pois determinam a construção de contextos em sala de aula que motivem e promovam o uso do sistema linguístico da forma mais abrangente possível, no que se refere ao pleno uso da linguagem. "The given-new principle" aplica-se a determinados contextos que contêm elementos novos não partilhados pelos interlocutores. O esclarecimento destes novos elementos, a adição de informação nova à informação já conhecida para que se evitem a ambiguidade e a falta de sentido, implica o uso necessário e efetivo da gramática. Para Batstone, esta evolução designa-se por "progression" e acrescenta que “progression from given to new is a basic pattern in discourse” (Batstone, 1994:33). Outra das situações referidas por Batstone que requer maior necessidade do emprego da gramática é o contexto social. A este propósito refere que mesmo que o conhecimento partilhado pelos interlocutores seja o máximo possível, ainda assim o relacionamento e a distância social implicam necessariamente uma maior distância linguística que se reflete não só na atitude mas igualmente na forma de expressar opiniões. Resumidamente, o autor compara com um acordo necessário, a relação existente entre a gramática e o léxico, em que : “grammaticize more extensively where knowledge is not shared, but rely more on lexis where more can be taken for granted” (Batstone, 1994:37). Esta característica aplica-se às quatro competências: "speaking, writing, reading and listening".

Na perspectiva de "product", Batstone refere o conceito de "input", que define como sendo a exposição por parte do/a aprendiz, a Inglês língua estrangeira. Para o autor, este não é um conceito suficiente, sendo necessário acrescentar-lhe outro: "intake (noticing grammar)". O objetivo será que o/a aprendiz seja capaz de converter o "input" em "intake". Isto só acontece se a linguagem for significativa para o aprendiz, o que lhe permitirá, gradualmente, reestruturar o conhecimento.

Para Batstone, o conceito de "restructuring" prolonga-se no tempo mas poderá ser abreviado por sucessivas oportunidades de "re-noticing" (Batstone, 1994:41). A responsabilidade por parte dos/as aprendizes é igualmente importante pois, para Batstone, esta é em primeiro lugar a "journey of self-discovery" (Batstone, 1994:41). Sintetiza, referindo que a aprendizagem da gramática comporta então três fases determinantes:

- "noticing and re-noticing": os alunos assimilam características da linguagem à medida que estas são significativas para eles próprios;
- "restructuring": aprendizagem progressiva de como funciona a gramática e a sua interação com o léxico;
- "proceduralization": os/as aprendizes organizam mentalmente os conhecimentos de forma a que possam ser rapidamente e eficazmente ativados no uso da linguagem;

Em todas estas fases da aprendizagem, a maior ou menor responsabilidade dos aprendizes é determinante.

Jeremy Harmer apresenta a sua perspectiva para definir gramática:

Grammar (...) is the way in which words change themselves and group together to make sentences.

The grammar of a language is what happens to words when they become plural or negative, or what word order is used when we make questions or join two clauses to make one sentence (1991:1).

O autor refere ainda que ensinar e aprender gramática é algo, acima de tudo, associado à prática gramatical e não apenas associado ao estudo das regras da gramática. Assim, divide esta prática gramatical, em duas formas distintas: "covert" e "overt grammar". O docente deve ter também em conta os conceitos "form" e "function". Uma mesma forma gramatical pode adquirir funções diversas. Por exemplo, quando o professor de Inglês língua estrangeira refere que o tempo verbal "Present Continuous" se aplica para descrever ações que estão em curso no momento da fala não pode deixar de ter em conta que esta forma ("Present Continuous") pode ter várias funções. Harmer distingue as funções da linguagem das atividades comunicativas. No entanto, ambas se encontram interligadas pois para usar as funções da linguagem são necessárias frases e estas são elaboradas com elementos gramaticais. Se analisarmos as seguintes frases em língua inglesa, é isso que

constatamos: "The baby is crying" é diferente de "The baby is always crying". Nesta segunda frase, a ação ocorre com frequência, mas pode não ocorrer no momento em que a frase é proferida: "The baby is always crying. But now, thank God, he is sleeping". A estes conceitos e ao ensino da gramática, o autor associa, assim, os conceitos de "meaning" e "use". O primeiro refere-se ao sentido da frase e o segundo aos diferentes sentidos que a frase pode adquirir nas diferentes situações em que se usa (Harmer, 1991).

O autor Jim Scrivener (2005:156/7) refere que a definição de gramática não se apresenta de forma linear, incluindo definições várias e todas verdadeiras. Assim, define "grammar" como:

- a) Rules about sentence formation, tenses, verb patterns, etc in a reference book.
- b) The moment-by-moment structuring of what we say as it is being spoken.
- c) Exercises (eg fill in the gap, multiple choice) about tenses, etc.
- d) Our internal «database» as to what are possible or impossible sentences (Scrivener, 2011: 156/7).

Este autor relaciona com o ensino da LE e com o ensino dos itens gramaticais o uso de "concept questions", que permitem testar se as aprendizagens estão a ser adquiridas pelos discentes:

Concept questions (CQs) are questions that you can ask students in order to check if they have understood the meaning of language items they are learning (Scrivener, 2010:12).

Scott Thornbury (2005:1) considera que o termo gramática não é algo que devemos considerar apenas um nome (a informação, as regras, etc) mas também um verbo, que designe a efetiva competência de usar a gramática. Desta forma, o autor refere uma definição mais complexa na qual não considera a gramática como "an «out-there» body of language facts" (2005:vi) mas sim "a kind of organic process that, in the right conditions, grows of its own accord and in its own mysterious way" (2005:vi), concluindo que "It is a process for which we need a verb – something like grammaring. (...) grammar is in fact a verb" (Thornbury, 2005:1).

O mesmo autor define a gramática de acordo com as necessidades que temos dela, considerando-a também como a "description of the rules for forming sentences, including an account of the meanings that these forms convey" (Thornbury, 1999:13). Para este autor, os discentes devem não só aprender as formas possíveis mas também que formas servem os diferentes sentidos que se pretendem veicular. Para tal, distingue:

a) gramática e sentido, em que "meaning" se divide em em dois outros conceitos, correspondendo aos dois objetivos principais da linguagem: "language's representational and its interpersonal functions" (Thornbury, 1999:5):

When we process language we are not only trying to make sense of the words and the grammar; we are also trying to infer the speaker's (or writer's) intention, or, (...) the function of what they are saying or writing (Thornbury, 1999:6).

b) gramática e função, em que diferentes sentidos ou diferentes interpretações de uma frase estão corretas, contemplando assim a subjetividade presente em cada sujeito.

No caso de "grammar and function", Thornbury é ainda mais explícito:

one function can be expressed by several different forms. In the same way, one form can express a variety of functions (Thornbury, 1999:7).

Outra das distinções que o autor menciona refere-se à diferença óbvia entre a gramática que se usa na oralidade e aquela que se impõe na linguagem escrita, constatando que, durante um largo período de tempo, os programas de ensino contemplaram a gramática escrita em detrimento daquela usada na oralidade e que só recentemente esta última passou a ser estudada, concluindo-se pela pertinência do seu ensino.

O autor distingue "produto" (os itens gramaticais) de "processo" (forma como estes itens são apreendidos pelos alunos). No caso das crianças, à semelhança do que acontece na aprendizagem da sua primeira língua, também na aprendizagem da LE as primeiras produções discursivas são mais lexicais do que gramáticas, isto é, verifica-se um maior emprego do léxico em detrimento do emprego de formas gramaticais. Se existir gramática no discurso, ela aparece de forma imprecisa. À medida que o aprendente vai adquirindo um maior conhecimento da língua de aprendizagem, vai inverter esta tendência. No entanto, há uma linguagem que usa pouca ou nenhuma gramática: o conhecimento previamente partilhado permite esta ausência, tornando a mensagem igualmente clara e objetiva. O mesmo acontece quando os interlocutores partilham o contexto: o contexto espaço-temporal imediato requer menos uso de gramática do que um contexto mais distante. O autor menciona também o facto de existir uma relação próxima entre o uso da gramática e o grau de formalidade existente entre os interlocutores. Desta forma, constata que quanto maior for a formalidade entre os interlocutores maior a necessidade do uso de gramática, o que inclui, por exemplo, o uso do passado enquanto tempo verbal predominante que remete para o distanciamento social (Thornbury, 2005:9).

Em língua francesa, o dicionário menciona:

- grammaire n.f. Étude d'une langue, du point de vue de la morphologie et de la syntaxe. Livre qui contient ces règles (Dictionnaire Larousse:1995).

Neste âmbito, o ensino/aprendizagem da gramática em francês língua estrangeira está diretamente relacionado com os diversos métodos de ensino que se sucederam ao longo dos tempos. No capítulo anterior, foi possível, numa perspectiva breve, adquirir uma ideia abrangente sobre estes métodos.

4. A Cognição e a Didática

"The age of our students is a major factor in our decisions about how and what to teach."

(Harmer, 2007:81)

Reconhecendo que a idade dos aprendentes é um fator determinante no seu processo de ensino/aprendizagem, este capítulo descreve os seus diferentes tipos em termos cognitivos e didáticos, distinguindo-os entre crianças, jovens e adultos.

Nesta análise tomarei em conta primeiro a psicologia cognitiva e, particularmente o Construtivismo de Jean Piaget. Nesta abordagem vou ter por base o trabalho de Monteiro, 2010.

Seguidamente vou também caracterizar os aprendentes naquilo que se refere às características, competências e formas de aprendizagem de cada grupo etário.

4.1. Nas crianças

Foi Jean Piaget que, entre 1940 e 1945, investigou o desenvolvimento intelectual das crianças usando como método de pesquisa a observação, a experimentação (a partir de testes de inteligência) e dos diálogos que estabeleceu com elas. A sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo revolucionou as concepções de inteligência até então vigentes. Piaget estudou o comportamento intelectual, a forma como as crianças e os adolescentes constroem o conhecimento. É levado a concluir que o conhecimento é um processo interativo que envolve o sujeito e o meio e que decorre em várias etapas desde o nascimento até ao final da adolescência: os estádios do desenvolvimento. O desenvolvimento intelectual processa-se, segundo Piaget, ao longo de quatro estádios. Cada estádio tem características próprias, estruturas mentais que se vão conquistando num processo em que a ação está sempre presente e que envolve diferentes mecanismos. Partindo dos reflexos simples do bebé (sucção e prensão, etc.), herdados geneticamente, a criança vai construindo progressivamente estruturas mentais até atingir, na adolescência, o pensamento formal.

A inteligência é encarada como uma adaptação que assegura o equilíbrio entre o organismo e o meio. A adaptação é, assim, um processo interno de equilíbrio entre o sujeito e o meio que se realiza através de processos de assimilação e de acomodação comuns a todos os estádios mentais. É

através da assimilação que o sujeito incorpora os elementos do meio aos esquemas mentais, às estruturas já existentes. Por sua vez, as estruturas mentais modificam-se em função das situações novas experienciadas no meio. Este processo designa-se por acomodação. As estruturas mentais, os esquemas cognitivos tornam-se mais complexos graças ao efeito combinado da assimilação e acomodação: não há acomodação sem assimilação, assim como são necessárias novas estruturas de acomodação para que continuem a processar-se novas assimilações. A equilibração é o mecanismo que regula os dois processos: prepara ou adequa a assimilação à acomodação e vice-versa. O desenvolvimento tem, portanto, uma natureza adaptativa.

Aos três anos, a gramática e a sintaxe já estão muito desenvolvidas no que se refere à língua materna. No entanto, as crianças cometem, por vezes, erros "pois ainda não aprenderam as exceções às regras. Quando as crianças descobrem uma regra, tendem a generalizar, usando-a mesmo quando as palavras não seguem a regra". Dizer "fazi" em vez de "fiz", no caso da língua portuguesa, é um sinal normal de progresso linguístico.

Dos seis/sete anos aos onze/doze anos, a criança entra no estágio das operações concretas. É nesta fase que começam a ultrapassar o egocentrismo. O pensamento é lógico, desenvolvendo conceitos e sendo capaz de realizar operações mentais. Contudo, como a designação do estágio indica, só é capaz de operar concretamente, se estiver na presença dos objetos e/ou situações. A capacidade de operar assegura que já há reversibilidade mas com a presença dos objetos. Sabe-se que, por volta dos seis anos, as crianças usam cerca de catorze mil palavras, utilizam frases mais longas e o seu discurso é complexo. Durante o período escolar, a linguagem é progressivamente enriquecida: a criança interpreta e compreende cada vez melhor a comunicação oral e escrita (Monteiro, 2010: 126-129).

No que se refere à aprendizagem da língua estrangeira, acredita-se que as crianças aprendem mais rápido e mais eficientemente mas será isso verdade? De acordo com Harmer, as crianças revelam mais facilidade na aquisição da pronúncia (Harmer, 2007:81), enquanto os adolescentes aprendem melhor, na generalidade. Recentemente, verifica-se que o ensino da língua estrangeira Inglês é feito em idade cada vez mais precoce, o que é muito vantajoso em termos de sensibilização para a cidadania, democracia, tolerância e multiculturalismo (Read, 2003 *apud* Harmer, 2007:81) e não tanto em termos de aprendizagem efetiva da competência linguística uma vez que, refere Harmer, "does not always appear to offer the substantial success often claimed for it" (Harmer, 2007:81).

Jeremy Harmer considera que as crianças apresentam as seguintes características de aprendizagem da LE: reagem ao sentido; aprendem com mais frequência de forma indireta do que direta (recebem informação de várias proveniências e não se focam apenas num tópico preciso); não compreendem conceitos abstratos; apresentam entusiasmo pela aprendizagem e curiosidade pelo mundo à sua

volta; apresentam necessidade de atenção e aprovação individuais, da parte do professor; gostam de falar de si próprios e de tratar como temas principais nas aulas assuntos que lhe sejam familiares; a sua capacidade em termos de tempo de concentração é reduzida, facilmente se aborrecendo.

Ciente destas características, o professor deve certificar-se de que existe um ambiente adequado à aprendizagem da LE no 1º CEB: uma ampla e colorida sala, com o máximo de luz natural, possibilidade de trabalhar em pequenos grupos e de movimento entre os mesmos, onde as atividades apresentem uma vertente lúdica embora não excessiva (que inclua jogos e música) e onde o ambiente seja de agradável harmonia (Harmer, 2007:83).

Para Brown (2007b:101), a grande diferença de aprendizagem entre as crianças e os aprendentes com mais idade reside no facto de as crianças apresentarem maior espontaneidade bem como uma visão periférica da morfologia das palavras, enquanto alunos mais velhos revelam um maior e consciente enfoque tanto na morfologia como na aprendizagem em geral. No entanto, a fluência e a naturalidade são uma mais-valia no processo de aprendizagem das crianças, contrariamente à dificuldade que apresentam em compreender instruções no contexto de sala de aula, em LE. Assim, o sucesso do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira nas crianças requer competências por parte do professor que se podem dividir em cinco categorias (Brown, 2007b:102-104): a) O *desenvolvimento intelectual*, o qual posiciona as crianças do 1º CEB no período das operações concretas (Piaget), não permite ainda ao professor usar a metalinguagem ou falar de regras abstratas de gramática mas sim usar a repetição, cujo sentido e relevância deve ser notado pelas crianças. b) A *capacidade de atenção das crianças*, que está diretamente relacionada com o que lhe é mais e menos apelativo, com o aqui e agora, com a variedade das atividades e a curiosidade que suscitam, com a própria motivação, sentido de humor e entusiasmo do professor que devem ser sempre adaptados ao público discente. c) O "input" *sensorial*, isto é, as atividades preparadas devem contemplar a atividade física (não só visual e auditiva), proporcionando simulações de situações reais, jogos e atividades "TPR (Total Physical Response)", projetos em grupo, documentos audio-visuais e a linguagem não-verbal ou gestual, facilmente perceptível pelas crianças. d) Os *factores afetivos*, como a inibição de se expressar em língua estrangeira perante os seus pares e o facto associado a este, de ainda se encontrarem em desenvolvimento da sua auto-estima, que devem ser levados em conta e geridos pelo professor. e) A utilização de *linguagem autêntica e com significado*, que não pareça artificial ou empolada, que permita às crianças identificarem-na como familiar em conversas da vida real e que, desta forma, as motive para a evolução na aprendizagem.

4.2. Nos jovens

O estágio das operações formais ocorre por volta dos onze/doze anos e até aos dezasseis. Este estágio caracteriza-se pelo aparecimento de um novo tipo de pensamento: abstrato, lógico e formal. Diferentemente do estágio anterior, o indivíduo já resolve problemas e opera sem o suporte concreto, ou seja realiza operações formais. Coloca mentalmente as hipóteses, deduzindo as consequências: raciocínio hipotético-dedutivo. Pensa abstratamente, formula e verifica hipóteses. Esta capacidade abre caminho à reflexão filosófica e científica. Compreende que, para além da sua perspectiva sobre um dado problema ou situação, os outros podem ter posições diferentes da sua.

A adolescência é uma época do desenvolvimento humano que se caracteriza por grandes transformações orgânicas, psicológicas, emocionais, afetivas, intelectuais e sociais. O termo vem do Latim *adolescere* que significa crescer. Surge um novo tipo de egocentrismo: o egocentrismo intelectual que leva o adolescente a considerar que através do seu pensamento pode resolver todos os problemas e que as suas ideias e convicções são as melhores. A característica formal abre-lhe novas perspectivas, possibilita que coloque questões e problemas através da reflexão sobre os seus pensamentos e pensamentos dos outros. Estas características fazem dos jovens e adolescentes, potencialmente os melhores alunos que um professor deseja ter (Monteiro, 2010: 131-138). Criar neles a motivação para aprender depende assim da capacidade de lhes inculcar objetivos do seu interesse. O facto de esta ser a idade da busca de identidade e auto-estima, faz com que o jovem necessite de reforço positivo da parte do professor e, ainda mais, da aprovação dos seus pares, sendo habitualmente muito vulneráveis a julgamentos negativos (Harmer, 2007:83).

O autor H. Douglas Brown (2007b:106-107) afirma ser possível nesta faixa etária algum uso de metalinguagem, uma vez que já existe a capacidade de resolução de problemas complexos através do pensamento lógico e uma capacidade de concentração mais longa que em alguns adolescentes está, por vezes, mais ocupada com questões do âmbito do seu ego, como a aparência física, o ser aceite pelos pares e/ou os impulsos sexuais, tornando o jovem e potencial aprendiz num aluno pouco motivado e empenhado no seu processo de ensino/aprendizagem. Mais uma vez, cabe ao professor identificar estes alunos e motivá-los, evitando potenciais situações de embaraço, pôr em evidência os seus talentos, reconhecer eventuais erros como naturais no processo de aquisição da língua.

4.3. Nos adultos

No final da adolescência, as bases da personalidade e identidade já estão construídas. O jovem adulto tem consciência da sua singularidade estando apto para assumir os compromissos adultos. Cabe à escola apoiar o adulto jovem nesta aproximação ao mundo do trabalho, a preparar a transição da escola para o mundo laboral. Daí a importância das primeiras experiências

profissionais que consistem na vivência de tarefas de trabalho em ambientes reais. As atividades exercidas não podem limitar os projetos futuros, antes devem estimular o prosseguimento dos planos pessoais relativos à profissão escolhida, às expectativas profissionais. A passagem da juventude para a idade adulta mereceu a atenção de vários psicólogos, designadamente Erikson que se referiu ao conceito de adolescência prolongada que caracteriza as sociedades mais industrializadas. A falta de saídas profissionais é geradora de instabilidade e promove o adiamento da saída da casa dos pais. Diferentemente de outras épocas, os adultos da sociedade ocidental contemporânea mantêm ainda processos contínuos de aprendizagem exigidos pela evolução da tecnologia e das práticas profissionais. É um período de afirmação pessoal, de desenvolvimento das potencialidades individuais no âmbito profissional e das relações interpessoais. Apresentam uma grande vontade de transmitir os conhecimentos e valores às gerações mais jovens e de tornar o mundo melhor. Todos estes pressupostos estão enquadrados na normalidade de uma natural passagem da juventude para a idade adulta. Para muitos adultos em formação, a realidade não foi tão agradável e a sua motivação nem sempre se faz pelos melhores motivos. Quando o desemprego está entre estes motivos, pode gerar processos depressivos. Esta fase de crise pode afetar o auto conceito e o sentimento de identidade pessoal. Este conceito de crise em Erikson não tem uma conotação necessariamente negativa; pelo contrário, é inerente ao processo de desenvolvimento humano (Monteiro, 2010:140-142).

Ao lidar com cada faixa etária, o professor deve considerar os fatores que as caracterizam para melhor adaptar métodos pedagógicos, atividades a desenvolver, conteúdos, formas de correção e avaliação, entre outros. O ensino da gramática deve ter em conta as capacidades cognitivas de cada faixa etária e o professor deve planificar e elaborar as diferentes tarefas e momentos da aula, tendo presentes as características do público a que se destinam.

5.O papel do professor

Como vimos na secção anterior, a função do docente é determinante no processo educativo. Convém, pois, neste sentido, problematizar também os diferentes estilos de ensinar e questionar até que ponto eles respondem a essas exigências e condicionantes de cada um dos públicos. Neste sentido, no presente capítulo pretende-se referir o papel do professor no contexto letivo, bem como analisar os diferentes estilos de ensinar.

Tradicionalmente, a atitude docente caracteriza-se por um certo distanciamento entre o professor e os alunos não só psicológico mas também físico, em que o primeiro, em cima do estrado, passava grande parte do tempo a explicar matéria, era visto como o único detentor do saber e do

conhecimento, centrando em si próprio as atividades e toda a ação da aula, tendo como recurso principal o quadro onde explicava conteúdos que alunos, sentados em filas bem organizadas, copiavam e sobre os quais realizavam exercícios para testar se tinham compreendido as explicações.

Desde sempre, o papel principal do professor é ensinar. O contexto de aprendizagem obedece a características próprias e deve decorrer numa atmosfera positiva de aprendizagem (Scrivener, 2005:16). Depende do professor criar, ou não, na sala de aula essa atmosfera.

No entanto, o sucesso das aprendizagens depende de muitos outros fatores. O mesmo autor fala do professor "entertainer" que consegue criar um ambiente descontraído e alegre na sala de aula, mas que tal não significa que esse comportamento resulte em aprendizagem efetiva. Mais importante é o professor ser capaz de criar um bom "rapport" entre si e os seus alunos. Por "rapport", o autor pretende definir uma relação pedagógica na qual o professor é justo, mostra respeito pelos alunos, inspira confiança, tem bom sentido de humor, é organizado e transmite um "feedback" claro e positivo. Ainda assim, a complexidade do processo de ensino aprendizagem obriga a outras características igualmente pertinentes para o exercício da docência.

Scrivener cita Carl Rogers, famoso psicólogo americano e criador da Abordagem Humanística, a propósito das características do docente: "Respect, empathy and authenticity" (Scrivener, 2005:16) são qualidades que propiciam uma nova atitude do professor perante a turma. Esta nova atitude revela uma relação pedagógica baseada no respeito pela integridade não só física mas também psicológica do aluno, particularmente não o julgando mas estimulando a empatia na relação, revelando capacidade de se colocar na sua perspetiva. A característica mais importante de todas é a autenticidade, segundo Rogers and Frelberg (1994 apud Scrivener, 2005:17) que proporcionará ao professor ser ele próprio em vez de ter de representar papéis: ter em conta o que efetivamente quer para os seus alunos, o que sente em relação a eles e repensar a sua atitude pois, "[i]t is our attitude and intentions rather than our methodology that we may need to work on" (Scrivener, 2005:24).

Porém, para Brown, ser professor é algo que obriga a representar papéis:

A teacher has to play many **roles** (...). Think of the possibilities: authority figure, leader, knower, director, manager, counselor, guide, and even such roles as friend, confidante, and parent (2007b:251).

O professor atual deve ser interativo. Para além de conhecer toda a dinâmica da sala de aula, deve saber que o sucesso das aprendizagens depende do ambiente por ele construído, da forma como os aprendentes se relacionam uns com os outros e com o próprio professor. A interação efetiva em contexto de sala de aula assemelha-se a um processo dinâmico de crescimento gradual que deve ser adaptado ao contexto sócio-cultural dos alunos e até às características da instituição em que se

insere. O início de uma aula cabe ao professor. Scrivener considera "classroom management" (2011:54) uma das tarefas mais importantes no ato de ensinar, a qual consiste em dar instruções e monitorizar as atividades, tanto em termos da sua duração como em termos da sua conclusão. O início da aula reporta-se à eventual formação de grupos de trabalho que podem incluir três ou mais alunos/as, havendo igualmente lugar a trabalho em pares, individual, vários alunos misturados e a turma como um todo. De forma assertiva, mostrando autoridade (a qual exerce ou não, conforme se adequa), o professor é responsável não só pelo início da aula mas pela resolução de eventuais e inesperados problemas mantendo a ordem e a disciplina apropriadas, e ainda pela respetiva conclusão dos trabalhos. Para além destas, seleciona o equipamento que necessita para lecionar, deve usar uma linguagem adequada ao seu público-alvo, ter em conta o seu tom de voz e a velocidade com que pronuncia o discurso e o tempo em que usa da palavra bem como o tempo que destina ao uso da palavra pelos aprendentes.

De acordo com Brown (2007b:214-215), são cinco¹¹ os papéis principais do professor interativo:

- "The teacher as controller", mais frequente em instituições onde a educação é mais tradicionalista, é o professor que supervisiona, determina as atividades, como e quando acontecem; no entanto, para que haja interação, o professor deve criar o ambiente que permita momentos de espontaneidade e liberdade de expressão.
- "The teacher as director", assemelha-se a um maestro dirigindo uma orquestra. Quer as atividades se centrem em diálogos espontâneos ou previamente preparados, a função do professor é conduzir o processo de forma agradável e eficiente, permitindo aos alunos envolverem-se na improvisação da comunicação em situações o mais próximas possível do real, conferindo-lhes unicidade.
- "The teacher as manager", apela às funções de preparar lições, módulos e cursos, onde se permite ao aluno ser criativo e espontâneo. A metáfora invoca o ambiente empresarial, no qual apesar dos objetivos gerais e específicos de cada funcionário, a forma de os atingir é pessoal.
- "The teacher as facilitator", apela à função de professor enquanto guia que ajuda o aluno na sua tarefa de encontrar o caminho. Para tal, aposta fortemente na motivação permitindo aos discentes descobrir a língua, usando-a de forma pragmática (reagindo à constatação da sua utilidade) mais do que pelas suas explicações teóricas.

¹¹ Também Harmer (2012:108-111) distingue cinco papéis principais na atividade docente: "controller; prompter; participant; resource; tutor".

- "The teacher as resource", envolve o papel menos autoritário de todos em que é o aprendiz que decide procurar o professor que atua como um conselheiro. Este papel não deve ser exagerado e deve sempre envolver algum controle da parte do docente.

De acordo com Adrian Underhill (*apud* Scrivener, 2011:17-18), destacam-se três categorias abrangentes de professores: "the explainer, the involver e the enabler". A primeira categoria refere-se ao professor que conhece bem os assuntos mas não adquiriu um bom método de os transmitir. As suas aulas podem ser divertidas, interessantes e informativas. Os discentes ouvem, tomam notas e, por vezes, respondem a questões mas não são diretamente envolvidos e nenhum desafio lhes é colocado. Na segunda categoria, o professor conhece as matérias e usa diversas estratégias metodológicas para as transmitir. A fim de envolver os alunos ativamente na aula usa atividades interessantes e apropriadas, mantendo o controlo do decorrer da aula e do que nela acontece. A terceira categoria enquadra um professor confiante, capaz de partilhar o controlo das aulas com os alunos, cujas decisões são negociadas com os discentes, criando condições para que aprendam por eles próprios. Torna-se por vezes um guia ou conselheiro e até uma fonte de informação, quando necessário, embora a maior parte do tempo tenha pouca visibilidade. Conhece as matérias e a metodologia e possui a consciência de saber como pensam os seus alunos, o que tem em consideração na preparação das aulas e respetivas atividades, nas quais tenta criar uma atmosfera de aprendizagem baseada na confiança mútua.

Não posso deixar de referir a perspetiva veiculada por Jeremy Harmer, segundo o qual o docente deve ser "a helper and a guide rather than the source of knowledge and authority" (2007 :76). Para além dos cinco tipos de professores que menciona, o autor refere ainda, à semelhança de Brown, o professor enquanto ator (2007:112) e sugere que mais importante do que considerar qual o papel mais apropriado para o professor será considerar como deve ser desempenhado.

Constato que vários autores usam terminologia diferente para se referirem a características comuns, nos professores. Há que referir como característica geral aceite pelos diversos autores que é ao docente, profissional responsável e ciente da sua função, que cabe a gestão do processo de ensino/aprendizagem. O professor deve ainda ter em conta que o desenvolvimento de uma relação de empatia com os seus alunos propiciará o espírito de cooperação neste processo. A responsabilidade de ensinar e de que esse ensino se reflita em aprendizagem efetiva pelos aprendentes são preocupações recorrentes dos professores em geral.

6. O perfil do aprendente

Antoine de La Garanderie demonstrou que, de forma natural e inconsciente, semelhante ao ato de respirar, desde a infância adotamos formas particulares e próprias de percepção do mundo, através dos sentidos. Desta forma, concebeu, na década de 80, a Gestão Mental que se apoia nos cinco gestos mentais¹² e em dois elementos em particular que designou por "évocation" e "projet mental" (La Garanderie *apud* Roulois, 2010). As informações recolhidas são processadas e "codificadas" de forma também individual, de acordo com cada sujeito, com o objetivo comum de as fazer transpor para o nosso universo mental, pois que "[I]e monde extérieur qui n'a pas été codé dans mon univers mental n'existe pas pour moi" (Roulois, 2010). Temos consciência da nossa forma de percepção quando somos confrontados com uma dificuldade ou com algo que se desvia da rotina e do habitual. No entanto, a percepção é um ato necessário mas insuficiente para que o mundo exista no nosso universo mental. É pertinente que lhe suceda a evocação, a fim de que o processo de codificar o mundo exterior no nosso universo mental esteja completo e o mesmo passe a existir para nós.

Conforme pode ler-se em Roulois¹³, La Garanderie refere como obrigatório para o sucesso das aprendizagens que à percepção suceda a evocação. Esta deve ocorrer de forma visual, auditiva ou tátil em relação aos cinco gestos mentais. Não se trata de uma capacidade inata mas pode/deve ser ensinada/aprendida, produzindo-se segundo dois tipos de representação: na primeira ou na terceira pessoas do singular, o que o autor define por "parler mentalement avec sa voix ou parler mentalement avec la voix d'autrui". Com este fim, o conceito de "projet d'évoquer" (La Garanderie *apud* Roulois, 2010) é igualmente essencial para o sucesso das aprendizagens por ser o responsável por fazer existir o mundo no nosso universo mental (La Garanderie *apud* Roulois, 2010). Para que este processo resulte e conduza a uma correta memorização, o aprendente deve revelar atenção. Desta forma e sendo que a memória é elástica, "plus je mémorise, mieux je mémorise", então o processo entra em crescendo e evolui pela vida fora. Neste âmbito e num universo ideal de aprendentes, não daríamos relevância à eventual diferença entre faixas etárias pois, refere este autor, "[L]'âge n'est pas le principal facteur de dégradation de la mémoire. (...). Mes capacités à mémoriser se réduisent lorsque je ne mémorise pas, lorsque je n'ai pas de projet" (La Garanderie *apud* Roulois, 2010). Por esta razão, a memorização assume na sua perspetiva, uma importância fulcral. Alguns formandos adultos a quem tenho lecionado, usam recorrentemente o argumento da falta de memória devida à idade como impedimento na memorização de alguns conteúdos o que,

¹²"L'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice."

¹³<http://neuropedagogie.com/neuropedagogie-des-images-mentales/> Roulois, Pascal. "Introduction aux cinq gestes mentaux" de La Garanderie, Gestion Mentale, Neuropédagogie des images mentales, Les images mentales dans l'apprentissage. Publié le mercredi, 28 avril 2010, à 10:31h." Consultado em 2013/06/09, 22:07h. O artigo não está paginado.

segundo as explicações de Roulois (2010) é um argumento falacioso. O autor Jeremy Harmer (2007:85) apresenta opinião semelhante sobre a relação entre o binómio memória e idade:

Many older adults worry that their intellectual powers may be diminishing with age. They are concerned to keep their creative powers alive, to maintain a “sense of generativity” (William and Burden 1997:32). However, as Alan Rogers points out, this generativity is directly related to how much learning has been going on in adult life before they come to a new learning experience (1996:54).

O autor tem em conta pessoas de idade mais avançada, pois em relação a adultos ativos, considera-os notáveis pelas características de aprendizagem que apresentam (Harmer: 2007:84):

- They can engage with abstract thought (...).
- They have a whole range of life experiences to draw on.
- They have expectations about the learning process (...).
- Adults tend, on the whole, to be more disciplined than other age groups, and, crucially, they are often prepared to struggle on despite boredom.

Em relação aos aprendentes mais jovens, este autor descreve as crianças até aos 12 anos como mais hábeis na pronúncia da LE mas, só a partir da mesma idade, melhores noutros aspetos da aquisição, excluindo a pronúncia. Devido a aspetos cognitivos e à aquisição do pensamento abstrato, considera que "teenagers are often more effective learners" (Harmer, 2007:81).

Para Jim Scrivener, o docente de LE deve ter em consideração que cada aprendente passa por seis etapas de aprendizagem quando se depara com algo novo, como por exemplo um novo item gramatical: "ignorance", na qual o aprendente vai conhecer o assunto pela primeira vez; "exposure", na qual o aprendente é exposto ao novo assunto pela audição ou pela leitura; "noticing", na qual o aluno dá conta que há alguma característica que ele ainda não compreende totalmente; fase da compreensão ("understanding"), momento no qual o aluno começa a trabalhar as regras e o sentido com ajuda; "practice", o aluno usa o novo item ainda com insegurança e cometendo alguns erros; fase do uso ativo ("active use"), o aluno integra completamente o item na sua linguagem e aplica-o de forma espontânea com relativa correção (2005:125).

Jean-François Michel divide em três níveis (2010:28) os perfis de aprendizagem: o primeiro nível, o da identidade refere-se ao comportamento evidenciado em situação de aprendizagem; neste primeiro nível, insere os sete perfis da aprendizagem:

- a) perfil intelectual, o qual se refere ao aluno que gosta de aprender;
- b) perfil dinâmico, que prefere agir;
- c) perfil amável, que caracteriza como muito trabalhador para agradar aos pais e aos professores;
- d) perfil perfeccionista, que tem pavor de errar;
- e) perfil emocional, que prima pela diferença e é muito emotivo;
- f) perfil entusiasta, muito alegre, apologista do otimismo, pouco cumpridor de regras e da disciplina;
- g) perfil rebelde, que se exhibe como sendo forte e que por vezes se torna violento.

O segundo nível refere-se ao perfil de motivação, a razão que leva o aluno a querer aprender que pode ser a utilidade que o aluno vê na aprendizagem ("Quelle utilité?"); a antevisão do que vai aprender ("Vais-je apprendre?"); as pessoas com quem vai ter de se relacionar ("Avec qui?") e o último, sensível ao ambiente circundante ("Où ça se situe?"). Relativamente ao terceiro nível, o da forma predominante de compreensão, que se refere à integração e à memorização da informação, reiterou a perspetiva de La Garanderie: visual, auditivo e cinestésico (Michel, 2010:28).

Associado ao primeiro nível, o da identidade, o autor menciona ainda um outro conceito que permitirá determinar a atitude de um aprendente face à aprendizagem: a compulsão, para a qual indica, como mais adequada, a definição da faculdade de medicina de Rennes que a refere como "une force intérieure irrésistible poussant le sujet à accomplir une action même s'il la désapprouve, la non-exécution étant génératrice d'angoisse" (Michel, 2010:29). Esta força inconsciente leva reiteradamente ao mesmo comportamento condicionado, não sendo produtora que o professor a contrarie nos seus aprendentes, devendo, ao contrário, tê-la em consideração nas suas atitudes pedagógicas. O perfil de aprendizagem de cada aluno não é fácil de descobrir numa turma de vinte ou vinte e cinco alunos. Porém, o objetivo pretendido não é que o professor os descubra mas que cada aluno informe o professor das suas características de aprendente (Michel 2010:125).

Thornbury, por sua vez refere que, por resultar com uma turma, o mesmo método não tem que resultar com todas as turmas. É necessário que o professor considere para cada grupo de aprendentes o seguinte:

the age of the learners; their level; the size of the group; the constitution of the group; what their needs are; the learners' interests; the available materials and resources; the learners' previous learning experience and hence present expectations; any cultural factor that might affect attitudes; the educational context (Thornbury, 1999:27).

Os aprendentes são o elemento central do processo de ensino/aprendizagem. A partir da análise das suas características individuais e coletivas (tanto de cada aluno em particular como do contexto turma em que se integram), o docente irá adequar métodos de ensino e atividades que melhor sirvam as suas necessidades de aprendizagem.

7. Que gramática ensinar? Com que propósito? Como ensinar gramática?

O ensino da gramática inserido no âmbito do ensino de uma LE tem sido, não raramente, motivo de reflexão. Diferentes métodos pedagógicos e didáticos foram estudados e postos em prática para tornar efetivo e eficiente o ensino da gramática que, embora não se constitua como um fim em si próprio mas que não pode deixar de integrar o processo de aquisição, compreensão e aplicação de uma língua estrangeira. Os conteúdos gramaticais, pela sua extensão e complexidade, não podem estar integralmente contemplados num determinado módulo, curso, ou ano letivo. O seu ensino implica uma continuidade e um aumento gradual da dificuldade dos conteúdos bem como requer que os métodos de abordagem sejam adaptados à faixa etária dos aprendentes, ao estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, considerando a sua língua de origem, o meio sócio-cultural em que estão enquadrados, as suas necessidades de aprendizagem, entre outras.

Neste capítulo, que constitui o núcleo central da reflexão científico-pedagógica deste trabalho de projeto, vou comentar a minha experiência no ensino da gramática e refletir sobre qual das metodologias para ensinar a gramática seria hoje a mais adequada aos discentes mediante a faixa etária em que se inserem, qual a razão ou o propósito para o fazer ou quais as necessidades dos aprendentes e como fazê-lo, apelando a que métodos didáticos e pedagógicos, nos grupos de alunos que tem constituído o meu público discente. Assim, esta reflexão vai ter em conta a faixa etária de cada um dos grupos em que exerci efetivamente a docência.

7.1 O ensino da gramática em turmas de Inglês LE

Neste sub-capítulo, começarei por me referir a uma turma do 1º ano que está inserida numa escola pública e passarei de seguida a referir uma turma do 3º ano (12º ano) do ensino profissional inserida num estabelecimento de ensino particular.

7.1.1 Turma de Inglês do 1º Ciclo: o ensino dos pronomes pessoais "I, he, she, you" e do adjetivo possessivo "my"

A turma na qual lecionei é composta por 22 alunos, sendo 10 do género masculino e 12 do género feminino.

a) A escola e os alunos

O Agrupamento de Escolas de Cândido de Figueiredo, em Tondela, é um dos locais onde tenho lecionado AEC-Ensino do Inglês. Trata-se de um estabelecimento de ensino estatal, do qual fazem parte escolas do 1º, 2º, 3º CEB e Ensino Secundário. Em termos sócio-culturais, há uma diferença acentuada entre as escolas das freguesias/aldeias do concelho e as que se situam na cidade de Tondela. No entanto, alguns alunos que vivem em meio rural, deslocam-se com seus pais diariamente para a cidade onde estes trabalham e frequentam a escola em Tondela. Este fator dá ainda mais heterogeneidade ao público discente que tanto apresenta características de sociabilidade regulares, no caso de alunos que frequentaram anteriormente o ensino pré escolar, como apresenta características de pouca sociabilidade em alunos que o não frequentaram, recorrentemente devido a desigualdades sociais¹⁴ (Wilkinson *et al*, 2010:52) que interferem no processo educativo. Na escola, o 1º CEB é constituído por doze turmas, das quais lecionei em seis. A faixa etária destas crianças entre os seis e os dez anos de idade coincide com a frequência do 1º CEB do ensino regular e oficial. Estes alunos iniciam a sua aprendizagem do Inglês, como disciplina extra-curricular. Vários são os temas constantes das quatro planificações anuais (uma por cada nível de aprendizagem) realizadas pelo grupo de professoras de Inglês, com base nos dois documentos elaborados pelo MEC¹⁵ para o efeito. No 1º ano de escolaridade, os alunos tomam contato com a língua e, habitualmente, apresentam uma motivação muito elevada, oriunda da curiosidade em se expressarem de forma diferente. Para estes alunos, é como se a aprendizagem se evidenciasse como motivo de divertimento talvez pelo facto de as aulas de Inglês que leciono a este nível, contemplarem com frequência as atividades relacionadas com a música e os jogos didáticos.¹⁶ Segundo Harmer, este entusiasmo também se deve ao facto de que as crianças "generally display an enthusiasm for learning and a curiosity about the world around them" (2007:82). No final do 1º ano, as crianças possuem já algum vocabulário e capacidade de produzirem em Inglês frases simples e

¹⁴O autor refere que "se, por exemplo, um país quiser níveis mais altos de desempenho educativo para as suas crianças, então deve solucionar a desigualdade subjacente que cria um gradiente social mais acentuado no desempenho educativo" (Wilkinson *et al*, 2010:52).

¹⁵ Dias, Américo e Veríssimo Toste. (2006) *Ensino do Inglês, 1º Ciclo do ensino básico, Orientações programáticas, 1º e 2º anos*, MEC, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Bento, Cristina *et al.*, (2005). *Programa de generalização do ensino do inglês no 1º Ciclo do ensino básico*, Orientações programáticas/Materiais para o ensino e a aprendizagem, 3º e 4º anos, *yes*, MEC, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

¹⁶ Para além dos jogos em sala de aula, no âmbito da comemoração do dia da criança, o Município de Tondela, entidade promotora das AEC's neste concelho, realizou anualmente o *Viva a Escola, cujo projeto, conforme Anexo 1, de participação do Inglês foi da minha responsabilidade, no ano letivo de 2010/2011 enquanto coordenadora do grupo das doze professoras desta disciplina extra-curricular*. Nesta tarefa em que participei todos os anos, a comunidade educativa deslocava-se para o estádio municipal e as crianças realizavam jogos didáticos elaborados pelos docentes em tamanho real, referentes às diferentes áreas das atividades extracurriculares, (Inglês, Música e Expressão artística). No caso do Ensino do Inglês, os jogos podem ler-se no mesmo Anexo 1.

corretas. De forma proporcional ao seu nível de ensino, os alunos de todos os níveis, ouvem, falam, lêem e escrevem em língua inglesa. Todos/as têm 6 anos de idade.

b) A aula

Cheguei à porta da sala do 1º ano, apetrechada com quadro preto e giz, computador e quadro interativo, e vi a fila pouco organizada de alunos e alunas. Entrei em primeiro lugar e o primeiro aluno da fila aguarda que lhe pergunte a "password". Esta, foi designada por mim (ou acordada com a turma) no final da aula anterior, de entre o novo vocabulário lecionado ou já anteriormente conhecido e que todos os alunos provam lembrar-se para entrar na aula seguinte. Os alunos revelam sentir uma certa responsabilidade e preocupação em saber a "password". Alguns alunos lembram-na e os que não a lembram, relembram-na ao ouvirem os primeiros. Depois do burburinho relacionado com o "sit down" inicial que vou repetindo, assim que os alunos "se acalmam" e que há silêncio na sala, cumprimentei-os: "hello kids!" De imediato ouvi a mesma resposta em coro: "hello teacher!" Tornou-se um ritual habitual. Tinha o plano da aula desenhado na mente mas trazia comigo o meu caderno de notas, onde constavam as páginas em que tinha escrito todos os planos de aula para aquele dia. Referi os nomes de alguns alunos, deixando claro a quem me estava a referir, acrescentando informação simples à frase: "Antony is a boy; Daisy is a girl", substituindo-os a seguir pelo pronome e apontando para os alunos nomeados: "ok, pay attention now: he is a boy; she is a girl". Seguidamente, levei os alunos a interagirem e referirem-se aos colegas da mesma forma, e, apontei para mim própria: "I am a girl". A maioria das crianças é capaz de perceber os diferentes sentidos das frases e qual a que devem usar para falarem de si, sendo também capazes de referir-se aos colegas, usando corretamente a terceira pessoa do singular. Ao mesmo tempo, nesta faixa etária, a pronúncia é logo muito aproximada da que ouvem no professor. Outras crianças, demoram um pouco mais a perceber o conteúdo.

Num segundo momento, para ensinar-lhes a responder à questão "how old are you?", (já tinha, anteriormente, ensinado os números, constituindo, entre outros, um dos conhecimentos prévios da aula), comecei por referir minha idade. Fiz a transição repetindo a frase anterior e não disse a minha idade verdadeira mas sim a idade mais próxima ou igual à idade geral da turma: "I am a girl. I am 6 years old". Exibi seis dedos aos alunos mas de imediato alguns respondem: "no, no". Percebi que os alunos compreenderam que eu não tinha dito a minha idade verdadeira, revelando assim terem percebido o que eu disse. Coloquei a questão, usando a mímica e apontando para os alunos: "are you 6 years old?" Perante algumas respostas em língua de origem e outras de apenas "yes, yes", ensinei os alunos: "yes, repeat, yes, I am 6 years old". E continuei: "Antony is 6 years old". E apontando para o aluno: "he is 6 years old". Para ensinar o feminino, escolhi uma menina: "Daisy is 6 years old. She is 6 years old". E repeti a atuação, apontando novamente para o rapaz, dizendo "he

is 6 years old" e seguidamente para a rapariga "she is 6 years old", vincando a palavra que estabelece a diferença. De imediato os alunos repetiram estas frases simples, em relação uns aos outros, compreendendo o seu sentido. Questionei os alunos individualmente: "how old are you?" A resposta surgiu com naturalidade e convicção: "I am 6 years old". No seguimento da questão que coloquei a seguir, "how old is Antony?" e da resposta correta que obtive, "he is six years old", dou por concluído o assunto nesta aula. De imediato mas com naturalidade, iniciando o terceiro momento da aula, exclamei: "I have a dog! Do you have a dog?" Alguns alunos queriam logo contar imensas histórias de "pets" e animais que tinham ou tiveram. Após alguns breves relatos, prossegui: "Antony, sit down!" E foquei a turma em geral: "see? Antony is sitting on the chair". Tocava os objetos e os alunos percebiam de imediato o significado das palavras, pelo menos naquele momento. Prossegui, dizendo: "my dog ...is sitting ... in the garden. Ok, look, wait, ... the dog is waiting, ... the dog is sitting, waiting ... what's it doing?" perguntei? "It is waiting! The dog is waiting. What is it waiting for?" Como se fosse dizer um segredo, continuei: "it is waiting for a cat!" Coloquei o indicador direito sobre o nariz a pedir cumplicidade: "It's the neighbour's cat. Neighbour's cat?" O meu tom curioso a aguardar uma resposta não é, obviamente, satisfeito por nenhum dos discentes e disse eu própria que "neighbour" é a vizinha em LM. De imediato os alunos disseram quase em cântico: é o gato da vizinha. Aproveitei para prosseguir: "yes, it's the neighbour's cat!" Mas falei pausadamente. "Repeat, please: it's the neighbour's cat."

No final da história, iniciei o quarto momento da aula, mostrando-lhes no quadro interativo algumas imagens que refletem o sentido da canção (Anexo 2); Em cada imagem, li a frase que é repetida coletivamente pela turma. Seguidamente, os alunos ouviram a música uma primeira vez em silêncio e na segunda audição pedi-lhes para a tentarem acompanhar, também com a minha ajuda. A aula prosseguiu assim até ao final com alunos a oferecerem-se para cantarem sózinhos no intervalo das exposições em coletivo e, quando terminou, os alunos e alunas saíram para o intervalo cantando a canção: "My dog is sitting in the garden / Waiting for the neighbour's cat / Run, run dog / you look like a frog / because you are so fat!"¹⁷

c) Comentário

A aula iniciou-se na porta de entrada com a "password", o que estabelece uma ligação com a aula anterior e predispõe para a aula de Inglês. O cumprimento inicial, que não realizo sem antes me certificar de que todos estão atentos, tem-se revelado de extrema importância: aos seis anos, o simples facto de o professor se expressar em LE é cativador e motiva pela curiosidade natural que suscita. Se os discentes percebem a mensagem, que deve ser clara, explícita e dita de forma pausada, mas sem lhe conferir características de artificialidade, aumenta a probabilidade de se

¹⁷*Inglês Fundamental em 26 canções* (2006: 17).

interessarem pelo que virá a seguir, por quererem perceber e participar, sendo que esta participação deve ser gerida da forma mais conveniente pelo professor.

O item gramatical apresentado (os pronomes pessoais) é elementar para a comunicação e deve ser ensinado no primeiro nível. Scrivener refere a seu propósito:

Subject pronouns are typically introduced very early on in a beginner's course when students don't have much other vocabulary or grammar (2010:33).

Thornbury inclui os pronomes pessoais no grupo de itens que designa por "high frequency grammatical structures" (1999:169). Antes da aula, coloquei a questão: como ensiná-los às crianças? Os pronomes pessoais substituem nomes mas não há a necessidade de os alunos terem esta regra presente. Trata-se do ensino da gramática feita no estilo "covert" (Harmer, 1991:3). Assim, optei por encetar com os alunos um diálogo, de forma natural, aproveitando o facto de numa aula anterior terem pintado um desenho com um menino e uma menina legendados "boy" e "girl". Levei os alunos a referirem-se uns aos outros dizendo: "he/she is a boy/girl", usando a repetição que, segundo Thornbury, é um método que facilita a aquisição de conteúdos gramaticais, ajuda a evoluir na produção de linguagem gradualmente mais complexa, diminui a ansiedade e aumenta o gosto pela aprendizagem da gramática (1999:25).

Harmer refere um tipo de repetição que é crucial para a aprendizagem da LE, aquele que permite "encounters" (2007:56) com a língua. Segundo o autor, o conceito refere-se ao número de oportunidades tidas pelo aprendente para estar exposto à nova língua que, sendo em maior número, permitem uma aquisição mais fácil e solidificada¹⁸. Nesta conversa com os alunos, apresentei três pronomes pessoais: "I, he, she"; Os pronomes pessoais não podem ser ensinados como uma lista conforme se nota em alguns manuais escolares. No seguimento do que postula Thornbury e numa primeira fase, os alunos aprenderam apenas as primeira e terceira pessoas do singular ("I/he/she"), (Thornbury, 2005:19-20), para o que escolhi para "presentation" uma atividade de "listening"; No entanto, foi a mim que os alunos ouviram: "an important function of the teacher is simply talking to the learners" (Thornbury, 2005:59). Este género de atividade requer uma preparação cuidada para que o professor consiga captar a atenção, a qual é a "pre-condition for understanding" (Thornbury, 2005:59) em todos os alunos. No entanto, quando realizada com regularidade, associada a um pequeno ritual, por exemplo, o professor sentar-se sempre num determinado sítio da sala, criando cumplicidade com os alunos, bastando este ato para que eles próprios mandem calar os colegas mais distraídos pois querem estar atentos.

¹⁸ Neste pressuposto, passei a dar ainda mais importância à designada "classroom language". Acresce que este item tem a particularidade de ser transversal às diferentes faixas etárias em que leciono: "close the door, sit down, please, clean the board" ou até "students' classroom language: may I go to the board / the toilet, please", são incontornáveis na forma.

Nesta faixa etária, há a necessidade de permitir aos alunos que relatem experiências pessoais, que as têm sempre, a propósito de algo tratado nas aulas e cuja necessidade em as referirem é, para alguns alunos, imperiosa, razão pela qual dispensei alguns minutos para relatos em LM sobre animais de estimação. Harmer refere a este propósito e em relação a alunos até aos dez anos de idade que: "They are keen to talk about themselves and respond well to learning that uses themselves and their own lives as main topics in the classroom" (2007:82). Estas experiências, nesta idade, ainda só podem ser expressas na sua língua dos afetos: a língua materna.

No seu total, a história ocupa quinze ou vinte minutos de tempo letivo, pois o professor não pode deixar de ter em consideração que, nesta faixa etária, os alunos "have a limited attention span; (...) they can get easily bored, losing interest after ten minutes or so" (Harmer, 2007:82).

Para não recorrer à LM enquanto conto a história, adoto uma atitude que envolve a postura corporal geral. O meu objetivo é preparar os alunos para a compreensão da letra da canção que irão ouvir a seguir e que é, afinal, a história que conto em modo de "story mood", situação que designo assim devido às suas características particulares em que, através da linguagem não verbal, da expressão facial, da mímica e da imitação de sons de animais, ensinei gramática e contei a história da canção, usando o tom característico para contar histórias. A linguagem gestual e a capacidade de expressão facial são uma mais-valia neste procedimento. De acordo com o autor Thornbury, por vezes é preferível que os alunos ouçam o professor do que uma gravação. Entre outras razões, "if the teacher speaks naturally, the input the learners receive is likely to be more "real" than recorded material" (Thornbury, 2005:59) e ainda porque a audição de uma história faz com que "their attention level is raised, they really want to understand" (Thornbury, 2005:60).

No final da história, os alunos ouvem primeiro a canção em silêncio e só depois repetem as frases isoladamente, a seguir a mim, vendo as imagens que ilustram o sentido das frases. O facto de as imagens serem de cães reais e de, em cada frase repetida, a imagem não ser a mesma mas trazer algo de novo, estimulou a motivação dos alunos que fizeram comentários diversos em português em sinal de afeto pelos animais, como é próprio nesta faixa etária. As últimas imagens de gatos e cães em conjunto permitiram estimular estes afetos.

Não pude evitar um pensamento sobre quanta gramática teriam aprendido nessa aula. Efetivamente, como refere Thornbury (1999:138), "[s]tories and songs offer a language-rich and highly engaging means of experiencing the language" Para o autor, nesta faixa etária, "the new language is best experienced rather than learned" (1999:138). Por seu lado, o autor Jeremy Harmer refere a este propósito:

Provided that we expose students to a lot of language which they can understand the general meaning of (even though the language level is higher than their own), acquisition will successfully take place (Harmer, 1991:6).

E acrescenta, referindo-se à função dos professores nesta atividade:

Their job was simply to provide their students with the right kind of language exposure: they would not need to teach the students and the students would not have to learn (Harmer, 1991:6).

A história é, posteriormente repetida nas aulas seguintes, acrescentando novos detalhes e novas aprendizagens, sendo preocupação habitual aumentar gradualmente a participação dos alunos e diminuir a minha. A etapa seguinte foi pedir-lhes que fizessem um desenho que ilustrasse uma das partes da canção, a qual devem identificar na letra da canção em Inglês. Coloquei em exposição os vários desenhos na sequência correta da história e desta vez foram os alunos a recontá-la, antes de voltarem a cantar a canção (com ou sem o acompanhamento do CD).

7.1.2 Turma de Inglês do Ensino Profissional. 3º ano: o ensino da voz passiva

A turma na qual lecionei Inglês é composta por um total de 15 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e 20 anos, sendo todos do género masculino, 2 dos quais oriundos de Cabo Verde e 1 de S. Tomé e Príncipe.

a) A escola e os alunos

Na Escola Profissional de Tondela, o público discente é muito heterogéneo. Vários alunos são oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) o que é uma mais-valia para o ambiente social da escola e, em particular, para o ambiente interno das turmas em que se inserem. Outros alunos vêm das escolas Secundárias do concelho e de concelhos limítrofes, como Carregal do Sal, Mortágua, Mangualde, Nelas, Santa Comba Dão e Tábua. Estes discentes, todos portadores do 9º ano de escolaridade, são distribuídos pelas turmas de acordo com a sua opção da área de formação profissional¹⁹. Habitualmente, uma grande maioria não possui os pré-requisitos necessários para aprender uma LE. Acresce que o comportamento dos alunos é igualmente causa de preocupação para os professores sobretudo devido a, em algumas turmas, o perfil de aprendizagem de um quarto dos alunos ser rebelde. No que se refere ao perfil de compreensão, a maioria dos alunos é oriunda de escolas onde o ensino é mais teórico e de onde, muitas vezes, saem sem ter alcançado sucesso. Estes alunos não são a totalidade dos alunos. Em todas as turmas é lecionada a disciplina de Inglês língua estrangeira. A disciplina de Francês língua estrangeira é apenas lecionada, com características de língua técnica da área, nos cursos de Restauração. Frequentam todos a disciplina de Inglês.

¹⁹ A título de exemplo, para o ano letivo de 2013/2014 a oferta, em termos de cursos profissionais, da EPT é a seguinte: Animador Sócio-cultural; Restauração, cozinha e pastelaria; Restauração, restaurante e bar; Informática de gestão; Manutenção industrial eletromecânica; Mecatrónica automóvel; Eletrónica, automação e comando; Apoio Psicossocial; Produção agrícola.

b) A aula

"Communication in the professional world" é o nome do último módulo do curso, na disciplina de Inglês. A voz passiva constitui um dos itens gramaticais contemplados na respetiva planificação do módulo. Scrivener (2010:243) propõe para lecionar este item, que se crie um "quiz" usando frases na voz passiva e cujas respostas se apresentem em separado. Os alunos irão dando as respostas, juntando os inícios com os finais das frases.

No seguimento da leitura do texto, coloquei aos alunos algumas questões, que Scrivener designa por "concept questions" (2005:12), e que me permitiram verificar se os alunos tinham percebido o seu sentido global: "what does a desktop publishing system produce? How is the newspaper produced?" Alguns alunos responderam com muita eficácia a estas questões, revelando que tinham percebido o significado das frases. Outros mostraram o oposto e, de entre estes, alguns estabeleciam entre si conversas paralelas: "Students, what are you talking about? Is this about the class?" A resposta veio em português: *o Antony vendeu o telemóvel ao primo e ele agora não lhe paga!* Eu conhecia o perfil de compreensão daquele grupo de alunos. Lembrei-me de Jean-François Michel: "en multipliant les exemples avec un lien, un rapport avec leur quotidien ... en leur laissant plus de temps et en répétant aussi souvent la même chose" (2010 :40). Nesta altura disse aos alunos: "The mobile phone is sold to his cousin ... by Antony. Repeat, please!" E mais uma vez, pausadamente: "the mobile phone ... is sold ... to his cousin, right? By whom? Who sells the mobile phone? Antony does". Aponto para o aluno, dono do telefone. "So, ... by Antony. The mobile phone is sold to his cousin by Antony". Um dos melhores alunos, gracejou: "money is not going to be paid to Antony by ... his cousin!" A reação da turma permitiu-me constatar que os alunos perceberam o comentário do colega. O facto de ter havido uma contextualização do assunto em português entre alguns alunos e deste ser do seu interesse, ajudou a compreensão. Thornbury refere que a linguagem é sensível ao contexto (1999:69). Como o nível de língua é muito elementar e por se tratar de um grupo em que todos os alunos são falantes nativos de português (embora de diferentes variedades de português), falo devagar e pausadamente mas constato que alguns alunos não compreenderam. Sinto, por vezes, a necessidade de intercalar as línguas inglesa e portuguesa, usando uma mistura que tem por base dar a instrução em Inglês e, algumas vezes, constatando a necessidade de, imediatamente a ter de repetir em português. A propósito do uso da língua materna, Scrivener afirma:

But, in monolingual classes you have a choice: English, native language – or some mixture of both (Scrivener, 2011:64).

Brown apresenta idêntico parecer: "If you are teaching EFL (in a non-English-speaking country) and your students all speak the same native language, you may profit from occasionally using their native language to explain simple grammatical points" (2011:124).

Quando a aula terminou, não tinha cumprido o plano nem tinha ensinado a voz passiva. Na aula seguinte, adotei um procedimento diferente. Em vez de lermos um texto, questionei os alunos, em Inglês, sobre o estado do caso relatado na aula anterior: o telemóvel vendido pelo Antony ao primo, evitando recorrer à língua materna de cada vez que algum aluno se expressava em português e aproveitando que todos queriam falar do caso, para dizer: "speak English"! Só era permitido exprimirem-se em Inglês. Os alunos iam relatando as suas opiniões a favor de Antony e contra o primo, alguns cometendo vários erros. A turma estava junta pelo terceiro ano consecutivo e todos os alunos estavam solidários com Antony. Este facto permitiu uma abordagem sem conflitos para Antony pois nesta faixa etária os alunos "often have an acute need for peer approval" (Harmer, 2007:83). Já todos conheciam a história. Pedi a um aluno para escrever no quadro as palavras mais significativas relacionadas com o caso: "mobile phone; sell; not paid; stealing; cousin." Este procedimento fazia já parte do plano (anexo 4, fase 1) que elaborei entre uma e outra aula. Coloquei aos alunos "concept questions" após a leitura do texto (fase 2): "who is asked to go to the police station? where is the mobile phone now?" Na fase 3 da aula, os alunos concluíram que o sentido das frases era igual. Mostrei-lhes o facto de, na segunda frase, querermos dar ênfase ao objeto central do conflito, o telemóvel, que, por isso, iniciava a frase. Imediatamente a seguir, apresentei a regra (anexo 4, fase 3), tendo em conta o aluno perfeccionista e bem-humorado mas o facto de serem adolescentes permitiu que mais alunos a tivessem também compreendido. Depois voltei a explicá-la em português. Voltámos ao texto (fase 4), agora para encontrar frases com a estrutura padrão. Chamei a atenção para a construção e a utilidade das "by-passive". No penúltimo momento da aula, os alunos realizaram o exercício em pares (fase 6), tendo o mesmo sido corrigido no projetor, mostrando cada espaço preenchido só após as respostas orais de cada par. Perguntei se havia tempos verbais diferentes em alguma frase e foi referido o "simple present" de "sell" e de "make", na terceira pessoa do singular.

c) Comentário

O facto de ter escolhido um assunto real, diretamente relacionado com um dos alunos, suscitou o interesse da turma, o que foi para mim visível, logo no primeiro momento. Por esta razão, produzi apenas um pequeno texto (anexo 4 - fase 2) de acordo com a situação relatada pelos alunos, o que pensei não ser o mais correto por não se tratar de um texto autêntico. No entanto, Thornbury refere que: "One kind of authentic text (...) is the teachers' text" (1999:73). No segundo momento, constatei com satisfação que os alunos tentaram responder às questões colocadas antes da leitura do texto na "worksheet" devido a serem relevantes e estarem de acordo com as suas necessidades (Thornbury, 1999:26). No terceiro momento, tentei que a apresentação da regra não fosse muito demorada, mas que fosse eficiente (1999:25). Para o autor, a eficiência ("The E-Factor"), subdivide-

se ainda em "economy, ease and efficacy" (1999:25). "Appropriacy" (1999:26) é designada por Thornbury por "The A-factor" (1999:26) e é considerada fundamental na avaliação de uma atividade. O momento 4 foi realizado em pares, o que permitiu aos discentes conversarem entre si e trocarem opiniões. A maioria dos pares conseguiu identificar as frases pretendidas. No quinto momento, os alunos mostraram ter reconhecido "the pattern" (Scrivener, 2005:100) e reconstruíram, na sua maioria, o texto corretamente. Referi que a voz passiva era indicada para quando pretendemos o enfoque no objeto ou pessoa em que recai a ação e não no agente, que é quem a pratica, o que acontece na voz ativa e que se constituiu como uma "pedagogic rule, of use" (Thornbury, 1999:12). O autor refere que o professor deve usar uma linguagem clara e ao nível dos aprendentes para explicar as regras gramaticais.

No final da atividade foi para mim evidente que um maior número de alunos se tinha empenhado, até porque a consideraram e apelidaram de "mais fácil". Alguns alunos com perfil de identidade rebelde, que habitualmente gostam de se exibir e perturbam o desenrolar da aula, estiveram mais atentos, por se tratar de um exercício sobre um assunto concreto, seu conhecido.

O sexto momento foi já uma tarefa de "testing grammar using discrete-item tests" (Thornbury, 1999:141). O exercício estava de acordo com as expectativas dos aprendentes ("face-validity") bem como era "reliable", i.e. os resultados tinham consistência e eram igualmente válidos, pois permitiram-me testar os conhecimentos dos aprendentes neste item gramatical.

Em aulas posteriores, voltei a introduzir frases na voz passiva nos conteúdos a lecionar para proporcionar aos discentes a oportunidade de estarem expostos a outras técnicas que são tidas como facilitadoras da aprendizagem da gramática, nomeadamente "task repetition" (Thornbury, 2005:25) bem como a oportunidade de "noticing" (Thornbury, 2005:31). A aprendizagem da gramática não se apresenta como um processo de evolução linear. Podem ocorrer solavancos, avanços e recuos, tornando a oportunidade de "restructuring" igualmente necessária e fundamental pois permite que "the mental grammar reorganizes itself to accommodate new data" (Thornbury, 2005:46).

7.2 O ensino da gramática em turmas de Francês LE

No que diz respeito ao ensino da gramática francesa, passarei de seguida a dar conta da minha experiência com duas turmas de Francês, uma turma do 3º ano integrada no curso de Restauração e Hotelaria na EPT, em Tondela e uma turma EFA, em regime pós-laboral, inserida numa instituição associativa, a Adices, em Santa Comba Dão.

7.2.1 Turma de Francês do Ensino Profissional, 3º ano. Francês, língua técnica: o ensino do "conditionnel présent"

a) A escola e os alunos

A escola profissional de Tondela encontra-se bem apetrechada em termos logísticos. Para além das oficinas gerais, possui um restaurante «pedagógico» onde os alunos de restauração exercem a sua componente técnica. Os seis alunos da variante que lecionei apresentavam falta de pré-requisitos em língua francesa. Com uma carga horária de 30 horas e um programa técnico vasto para cumprir, procedi inicialmente a uma avaliação de carácter diagnóstico, resultando daí o posicionamento dos alunos no nível de "Utilisateur Élémentaire" - A2 do "CECRL". Foi para mim claro que as suas necessidades de aprendizagem se inseriam no domínio profissional ("CECRL":18). No que se refere às atividades para prática da oralidade, constatei ser pertinente existir interação, uma vez que se tratava precisamente de aprenderem a interagir com clientes francófonos num contexto de atendimento em restauração. Na ausência de qualquer manual disponível no mercado para lecionar este módulo guiei-me apenas pelo documento do ME – Programa, Componente de Formação Técnica para a disciplina de Comunicar em Francês. Um dos objetivos de aprendizagem desta disciplina é atender clientes, por isso, selecionei, no que se refere aos conteúdos gramaticais, entre outros o tempo verbal "Présent du Conditionnel", dadas as suas características de uso:

"le conditionnel doit s'employer dans les interactions, comme formule de politesse, pour atténuer un ordre, une demande, ou un souhait" (Martins, 2013:126).

Para ensinar este item recorri ao conceito de "tâche", de acordo com o "CECRL": "toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme (...) commander un repas dans un restaurant" (2000:16). A turma na qual lecionei é composta por um total de 16 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, sendo 4 do género feminino e 12 do género masculino. Todos são portugueses. Destes, apenas 6 (3 rapazes e 3 raparigas) frequentam a variante de Restaurante/Bar e os restantes frequentam a variante de Cozinha/Pastelaria²⁰.

b) A aula

Iniciei a aula com a audição de um texto (anexo 5 - B) seguida da realização do exercício A, no qual os alunos deviam responder o nome dos pratos solicitados por cada um dos clientes ao empregado, distinguindo a entrada, o prato principal, a sobremesa e as bebidas, no diálogo que ouviram. No seguimento de respostas observadas, alterei a estratégia inicialmente definida e entreguei aos alunos o texto em papel pois tinham percebido tratar-se de um contexto de atendimento em restauração mas não perceberam certos detalhes, em particular o nome dos pratos solicitados pelos clientes.

²⁰ A disciplina de Francês, língua técnica é lecionada num total de 3 módulos, de 30 horas cada. Com início apenas no 2º ano do curso (11º Ano), os módulos *O Turismo e a Hotelaria na Região* e *O Profissional de Restauração*, são comuns a todos os alunos. No 3º ano (12º Ano) a turma divide-se entre os módulos de *Cozinha/Pastelaria* e *Restaurante/Bar*, de acordo com a opção da área profissional feita pelos alunos.

No entanto, alguns alunos, referiram tratar-se da “comida escolhida” mas da qual não conheciam os nomes. Fiz com eles uma análise do "menu". É de salientar que, dado o âmbito profissional do curso em que se inseriam estes alunos e no que se refere à interferência de fatores cognitivos, estas atividades eram-lhes sobejamente familiares, particularmente no que se referia ao tema a tratar (atendimento a clientes), sendo que nestas condições, segundo se lê no "CECRL", "la charge cognitive est réduite et le succès de l'exécution d'une tâche facilité" (2000:123). Solicitei uma leitura do diálogo silenciosa e, desta vez, não houve dificuldade na realização do primeiro exercício. Seguidamente, reuni as condições necessárias para fazer uma simulação, usando o diálogo como base. Para além de ser característica da abordagem comunicativa, não requer demasiados recursos e permite tornar os aprendentes simultaneamente utilizadores da língua. Por outro lado, os alunos de perfil de compreensão cinestésica foram contemplados na aprendizagem. Divididos em dois grupos de três pessoas cada, todos os alunos tomaram parte na atividade e pude aperceber-me com clareza das suas performances em termos de correção linguística e pronúncia (esta tarefa foi repetida em aulas seguintes). Quando solicitei que sublinhassem os tempos verbais e que identificassem algum padrão, os alunos não os distinguiram, tendo apenas encontrado verbos, sem identificarem o tempo verbal em que estavam. Constatei a seguir que os alunos apresentavam deficiências neste item gramatical também na língua portuguesa. Por isso, tive de recorrer à língua materna para apresentar as explicações pois o nível dos alunos não permitiu o uso de metalinguagem LE. No entanto, realizaram com relativa facilidade os exercícios E e F. No primeiro, no qual deviam seguir o modelo dado, praticando o tempo verbal em estudo, como no segundo, um exercício de preenchimento de espaços, aplicaram maioritariamente com correção o tempo verbal, após a análise da regra da sua construção. Preferi usar, neste exercício, o método dedutivo que considerei mais apropriado às circunstâncias da aprendizagem, nomeadamente devido à escassez de tempo letivo.

No que se refere à avaliação, optei por rentabilizar os recursos disponíveis, nomeadamente a existência do restaurante pedagógico da escola, o que considerei ideal tendo em conta a perspetiva "actionnelle" e, em colaboração com a direção da escola e os professores da área de restauração, foi realizado um almoço servido por estes alunos em que os “clientes” (comunidade educativa, com predominância para os docentes de Francês) falaram em língua francesa com os “empregados” do restaurante (alunos de restaurante/bar) e em que os alunos usaram a farda de "serveur" e "serveuse" da EPT. O prato confeccionado e toda a ementa pertenciam à gastronomia francesa. Procedi a uma avaliação, como sugerido no "CECRL", "de la capacité (centrée sur la mise en oeuvre de la compétence à communiquer dans la vie réelle" (2000 :142). Os critérios de avaliação também estão contemplados no "Cadre" e foram os seguintes: "Prononciation, réalisation de la tâche, communication interactive" ("CECRL", 2000:146).

c) Comentário

Ao iniciar a aula pela audição do texto, sabia que corria o risco de nem todos os alunos o perceberem integralmente mas fi-lo como um desafio que deveriam ultrapassar. No entanto, só com o texto presente conseguiram realizar os exercícios, revelando não terem compreendido integralmente o diálogo. O exercício D (tradução) também estimulou o empenho dos alunos que, na generalidade, esmoreceu na análise do quadro de formação do tempo verbal. Este revelou-se útil na realização dos exercícios E e F, em que tinham que aplicar o tempo verbal em aprendizagem. A avaliação foi a tarefa que desempenharam com maior empenho. Senti que os alunos se prepararam para aquele momento especial. O facto de terem que agir em público, apesar de se tratar de um público conhecido e, relativamente, familiar, não impediu que a tarefa se constituísse como um desafio, o que se revelou de grande motivação para os aprendentes, os quais atingiram resultados muito satisfatórios.

7.2.2 Turma de Francês da formação de adultos: o ensino da frase interrogativa

a) A escola e os alunos

A ADICES tem por objeto "promover o desenvolvimento local e regional integrado através da dinamização sociocultural e económica e da promoção de iniciativas nas áreas (...) da formação" entre outras. A UFCD, Língua Francesa – Acolhimento e assistência ao cliente da ANQEP, IP, tem a carga horária de cinquenta (50) horas, decorre em horário pós-laboral e é destinada a adultos empregados e desempregados com necessidades de formação contínua, alguns por pretenderem ausentar-se do país e trabalhar num país francófono.

O grupo, inicialmente constituído por quinze formandos, após as desistências habituais na fase inicial da formação, passou a resumir-se a sete mulheres e dois homens, detentores do 9º ano de escolaridade e oriundos do meio rural, tendo algumas já estado emigradas em França, outras na Suíça e um pequeno grupo que sempre viveu em Portugal. Para além dos objetivos da formação, alguns formandos manifestaram a intenção de emigrar pela primeira vez e outros de voltar a emigrar.

Os alunos adultos dividem-se em quatro categorias de aprendizagem, segundo Willing apud Harmer: "Convergers", solitários independentes e confiantes nas suas capacidades, normalmente analíticos. "Conformists", que realizam sem questionar todas as atividades e preferem professores organizados. "Concrete learners" gostam do aspeto social da aprendizagem e de que esta se realize de forma direta. "Communicative learners" são comunicadores natos mais preocupados em manter diálogo social do que em expressar-se corretamente. Dispensam o professor (2007:88).

Os elementos da turma, após a avaliação de caráter diagnóstico no início da aprendizagem, foram posicionados nos diferentes níveis (“CECRL”, 2000:25).

b) A aula

O exercício A, em que as formandas deviam ligar as questões às respostas dadas pelo artista, (Gérard Depardieu), sobre aspetos da sua vida, motivou-as pelos conhecimentos que adquiriram sobre o ator. Ao realizarem cada ligação e compreenderem os diferentes sentidos tentavam fazer comentários em língua francesa que eu corrigia. Seguiu-se o exercício B, em que as questões eram idênticas mas, desta vez, sobre uma personagem anónima, e as formandas continuavam muito motivadas, solicitando esclarecimentos de dúvidas. O exercício C foi feito em pares e corrigido no quadro; no exercício D todas revelaram muita facilidade de compreensão, sobretudo dos pronomes interrogativos. Só chamei a atenção para as regras e pormenores do item gramatical no quadro E, ao qual todas estiveram atentas.

c) Comentário

Ao iniciar o ensino deste item gramatical com os exercícios A e B (anexo 6) pretendi que o primeiro criasse motivação pela personagem que de imediato foi reconhecido, e que o segundo fosse suscetível de criar auto-confiança pois que as formandas já tinham anteriormente aprendido a apresentar-se, sendo capazes de realizar o exercício maioritariamente com correção. Outro dos objetivos foi o facto de promover a memória, (Srivener, 2005:131) proporcionando-lhes a oportunidade de relembrem esse tema. No entanto, e antes de introduzir os pronomes interrogativos, procedi a uma análise do quadro C, o qual deve ser completado pelos formandos usando as três formas da frase interrogativa.

A seguir introduzi os já mencionados pronomes interrogativos e estes foram muito bem compreendidos por todos os formandos. As semelhanças fonéticas entre a língua materna e a língua de estudo revelaram-se uma mais-valia. A sessão foi concluída com a análise detalhada do quadro do exercício E, cujas explicações estão em português pois constatei não ser possível, com aquele público, proceder a considerações metalinguísticas em língua francesa. No entanto, em língua portuguesa, os formandos revelaram conhecer parte significativa da terminologia gramatical.

A avaliação no final da ação centrou-se na leitura de um diálogo e sua simulação no contexto de atendimento a clientes. Alguns formandos dispensaram a ficha de trabalho da qual este constava. Após algumas leituras, improvisaram com facilidade um diálogo semelhante. Já outros preferiram a segurança da presença do texto, limitando-se a ler com maior ou menor entoação.

7.3. Síntese

As quatro turmas acima referidas constituíram para mim grupos diferentes e formas diversas de exercício da prática letiva, o que as torna representativas dos diversos contextos em que exerço a

docência. Verifiquei que as diferentes formas de abordar o ensino da gramática são todas necessárias e pertinentes e que esta opinião é comum a vários autores, assim como são comuns alguns dos conceitos associados ao ensino da gramática. O papel do professor, apesar do pouco destaque que apresenta no decorrer de algumas aulas, é determinante, essencial e comporta muita da responsabilidade para o sucesso das aprendizagens. Os alunos devem, de acordo com a sua idade, ser responsabilizados no processo educativo e terem a consciência de que dele são o elo central, revelando receptividade às aprendizagens.

Se comparar as simulações realizadas nas duas turmas de Francês, constato que o facto de na EPT esta ter sido realizada num ambiente mais próximo de um contexto “autêntico” promoveu a responsabilidade dos aprendentes perante a tarefa que deviam executar, o que contribuiu para a motivação dos alunos de forma muito significativa. Acresce que os formandos da EPT se encontravam no final de um curso da área da restauração e que o tempo de formação dos adultos se resumiu a apenas 50 horas, fatores que também interferiram de forma determinante.

7.4. A conceção de exercícios e de materiais

Neste sub-capítulo, pretendo dar enfoque à nova conceção de exercícios e materiais, tendo em conta fatores que até aqui não foram tidos em consideração mas que se revelaram determinantes após a reflexão proporcionada por este trabalho. Entre estes fatores, destaco os diferentes perfis de aprendizagem elencados por Jean-François Michel (2010).

Tendo por base a afirmação do autor de que todos aprendemos de forma diferente, facilmente se depreende que um mesmo material não satisfará as necessidades de aprendizagem de alunos visuais, auditivos e cinestésicos. Acresce que, na elaboração de materiais, o professor deve ainda ter em conta os perfis de identidade dos alunos e pôr em prática, sempre que possível, atividades que vão de encontro às necessidades dos discentes. Através dos perfis de motivação, o professor fica em posse de informação relevante que lhe permite motivar os alunos. Um dos problemas inerentes a este processo é a falta de oportunidades que permitam ao professor perceber em tempo útil quais os perfis de todos os seus alunos. Jean-François Michel sugere que sejam antes os aprendentes a informarem o professor das suas diferentes formas de aquisição de conhecimento. Para o autor, cada um de nós deveria ter conhecimento dos seus perfis de identidade, que se refletem no comportamento, de motivação e de compreensão e que revelam a forma individual de motivação para aprender e a forma de integrar informação (Michel: 80). O autor acrescenta ainda que, para este procedimento surtir efeito, deve haver um mínimo de maturidade nos aprendentes, o que só permite a sua aplicação com discentes a partir da adolescência. Por outro lado, no caso dos alunos da EPT que se inserem na faixa etária dos 15 aos 20 anos, aos quais, com regularidade, dou aulas

durante os 3 anos do curso, penso que apresentam a maturidade necessária e as circunstâncias adequadas para o fazer.

Materiais em língua inglesa

O Anexo 7 ilustra a forma como didatizei várias vezes a voz passiva em turmas de alunos adolescentes. Não voltarei a usá-lo da mesma forma. Passarei a usá-lo nas aulas apenas depois deste item gramatical já ter sido abordado, por intermédio de outros métodos e materiais, e nunca a alunos de perfil de identidade rebelde ou dinâmico, pois preferem os desafios e a competição. Este material não apresenta nenhum dos dois. Às frases tanto na voz ativa como na voz passiva seguem-se de imediato as respetivas regras de construção. Não se trata, por isso, do método indutivo pelo que não houve lugar à reflexão nem à realização de exercícios para inferir a regra e também não se trata do método dedutivo, em que a regra é dada no início e posteriormente aplicada em exercícios. O facto de a frase exemplo ser sempre a mesma pode permitir aos discentes uma melhor percepção da forma como o verbo se altera na sua morfologia; por outro lado, pode revelar-se desmotivante para alunos que não se enquadram no perfil intelectual ou no perfil perfeccionista. Este exercício apresenta a gramática no estilo "overt", o que o torna aconselhável para um público adulto: "Adult learners (...) may do better at activities which involve analysis and memorisation" (Thornbury, 1999:27).

Já no caso do material ilustrado no anexo 4, correspondente à fase 2, que incide sobre o mesmo item gramatical, o texto apresenta "structure/form" e "use/function" (Harmer, 1991:11) de modo mais objetivo e explícito. Enquanto professores, segundo este autor, devemos "make decisions about what structure (form) to teach, and what use (function) the structure is to be put to" (Harmer, 1991:11). Sem obviamente esquecer "meaning" que não pode confundir-se com "use". As frases do quadro (anexo 4, fase 2) revelam de forma clara, em termos gramaticais, as diferentes formas verbais e o padrão existente entre elas. No entanto, nesta fase, nenhum nome de item gramatical é ainda referido, sendo a atenção dos estudantes direcionada para o texto e não para a gramática (Harmer, 1991:3), método este designado por ensino "covert" (Harmer, 1991:3) da gramática, já referido neste trabalho. Este texto não permite a produção imediata de "writing" ou "speaking", permitindo, no entanto, "listening" e "reading". Segundo Thornbury, enquanto professores solicitamos, por vezes, precocemente, aos alunos "production", devendo ter presente que "learners first need to engage with new language receptively – that is through listening and reading" (1999:105) e acrescenta que este procedimento é relevante por permitir que haja o que designa por "consciousness-raising" (1999:105) que consiste na reestruturação da gramática que o aluno conhece.

Para preencherem os espaços do quadro (anexo 4, fase 6), os alunos terão que realizar algum esforço mental, uma vez que o farão numa segunda fase já sem acesso ao texto completo. Este fator, pode revelar-se um desafio bem como uma forma de fomentar a memória e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de memorização.

Um item grammatical nunca é totalmente ensinado numa única abordagem e várias são as possibilidades de sequência do seu ensino. Para além das estratégias em fase inicial, onde se inserem "presentation" e "practice", todas as estratégias seguintes às quais o professor deve recorrer, servirão para complementar as primeiras. Com efeito, o professor pode usar o contexto (desenhar no quadro, usar "flashcards", criar uma pequena cena a ser representada, um texto, entre tantos mais), "eliciting" (dar pistas aos alunos para que produzam discurso), "modelling" (vincar algo), "drilling" (repetição em coro), "story" ou "dialogue building", (os quais potencializam e motivam a aprendizagem), "pair work, mingling, engaging activities" (que contemplem desafios) e, para ensinar, por exemplo, os tempos verbais usar "timelines" (Scrivener, 2010:8-9). A abordagem comunicativa que se desenrola nas atividades comunicativas por um lado e nas funções da língua por outro, não podem ser dispensadas do ensino da LE. Para Harmer, o ensino da LE deve incluir o ensino da gramática, tanto no estilo "overt" como "covert", o que não dispensa a utilização de atividades comunicativas em geral, conforme se pode ler:

grammar teaching (...) has a real and important place in the classroom. (...). But then, so are communicative activities, listening and reading activities, and activities aimed directly at language acquisition (1991:7).

No fundo, constata-se que o ensino da gramática está continuamente presente em todas as atividades. Porém, ele pode ser feito de forma explícita ou de forma dissimulada, sendo o professor o único a conhecer a situação.

Materiais em língua francesa

O Anexo 6 ilustra os exercícios utilizados para o ensino/aprendizagem da frase interrogativa. Fazendo parte de um manual de 2003 (Gueidão *et al*, 2003:92) cuja abordagem é a de uma língua-cultura, já portanto no interior da "approche actionnelle", este item grammatical inicia-se por um exercício que consiste em "lier des questions et des réponses", i.e. os alunos realizam exercícios e só posteriormente lhes é apresentado o quadro com as regras para a construção da frase interrogativa e as regras com entoação para frases com "est-ce que" e com inversão do sujeito.

O exercício E do Anexo 6 apresenta a frase interrogativa de forma pouco perceptível para alguns alunos. Apesar de não apresentar metalinguagem, as explicações estão em língua portuguesa, o

documento terá a sua utilidade de acordo com o público a que se destinar. Certamente, um público adulto compreendia este documento. A sua apresentação a um público de adolescentes só poderia ocorrer no final de outras atividades sobre o item gramatical, permitindo, neste caso, aos alunos consolidar conteúdos e analisar as regras gramaticais.

A 6- C apresenta, em relação ao mesmo item gramatical, uma abordagem diferente. Este exercício oferece aos alunos a oportunidade de se aperceberem dos três padrões implícitos para construção da frase interrogativa. O facto de se apresentarem todas em simultâneo pode sugerir que o item gramatical já foi anteriormente apresentado. No entanto, este mesmo material, numa perspetiva do método dedutivo, poderia servir para "presentation", sobretudo a alunos nativos de língua portuguesa, devido à semelhança entre as duas línguas no que se refere à sintaxe da frase. O facto de se apresentar a regra no cabeçalho de cada coluna também facilita a compreensão. Integrado na perspetiva do "CECRL", constitui-se no âmbito da perspetiva "actionnelle" como "une tâche" a ser, por exemplo realizada em grupos de dois alunos, cujo desafio seria o preenchimento mais célere de todo o quadro, com correção. Esta seria certamente uma competição sadia, promotora de empenho e de motivação entre os alunos e os seus pares.

8. Conclusão

Após esta reflexão é possível verificar, em primeiro lugar, que a minha prática pedagógica, ao final de oito anos letivos de exercício, carece continuamente de aperfeiçoamento e de formação. Apesar de reconhecer evolução nas capacidades para executar a prática letiva desde a conclusão do estágio até à atualidade, este trabalho de projeto veio confirmar que há sempre algo mais a aprender.

No que se refere ao ensino da gramática inserido no ensino da língua estrangeira, continuo a considerar pertinente a sua necessidade; no entanto, estou mais consciente das razões e dos métodos existentes para o fazer. Destes, não posso eleger nenhum como mais importante ou eficiente pois todos ocupam um lugar no ensino/aprendizagem da LE, competindo ao professor saber qual utilizar, tendo em conta fatores diversos tais como o local onde vai decorrer o ensino, os meios ao seu dispor para executar as atividades, as necessidades e perfis de aprendizagem dos alunos, a faixa etária em que se inserem, entre outros.

O papel dos professores em geral, e do professor de LE em particular, apresenta-se como um dos mais determinantes e complexos no interior do processo educativo. A sua responsabilidade aumentou significativamente nos últimos anos, de acordo com as alterações no paradigma da necessidade de comunicação da sociedade atual. A exigência feita ao professor é a de conhecer os

seus alunos, estudar os seus perfis, circunstanciá-los no âmbito da instituição em que se inserem, antecipar e prever as suas necessidades de aprendizagem e, a partir destas informações, adaptar as atividades letivas. Após uma análise das necessidades de aprendizagem diagnosticadas no grupo e das características do grupo poderá decidir qual a gramática a ensinar aos discentes, quais os motivos para o fazer, através de que métodos, atividades e tipologia de exercícios.

Os aprendentes, a razão de ser do processo de ensino/aprendizagem, devem todos usufruir da instrução/educação de acordo com as suas necessidades e de acordo com o seu perfil de aprendizagem. Este elemento é determinante, pois cada aprendente tem a sua forma individual de aquisição de conhecimentos. Para que o processo de ensino da gramática funcione e atinja os objetivos que se pretendem, o professor tem que ter a capacidade de contemplar todos os diferentes perfis de aprendentes no seu método de ensino, o que implica não só conhecê-los mas sabê-los reconhecer, sendo o objetivo mais ambicioso, adotar como natural que cada ser humano conheça o seu próprio perfil de identidade e o comunique quando necessário. Os alunos, por sua vez, devem mostrar empenho e interesse no seu processo de aquisição de conhecimentos.

No final deste trabalho sinto-me mais enriquecida e confiante no ato de ensinar a gramática, tanto em Inglês como em Francês. Em relação ao seu ensino às crianças, reconheço ter evoluído no sentido de tornar mais amplo e diversificado um *modus operandi* que já praticava. Não deixarei de privilegiar a música e as histórias no ensino a estes discentes. No caso dos jovens, adquiri novas formas de os conhecer e lidar com as suas dificuldades. Passei a elaborar materiais e selecionar exercícios de acordo com os novos conceitos adquiridos. Apesar de não os ter dado como exemplos neste trabalho, passei a usar mais documentos autênticos, o que não é tarefa difícil pois a diversidade de jornais e revistas entre outros, disponíveis na Internet em todas as línguas facilmente o permitem. Num contexto de LE ensinada por módulos, nem sempre há lugar à literatura e à poesia, sentindo esta falta na formação dos jovens a quem ensino, tentando agora, sempre que possível e necessário para os discentes, usar também estes documentos autênticos ainda que por vezes os tenha de adaptar. Os formandos adultos continuam a constituir um público empenhado e participativo para o qual passei a usar com muito mais frequência a simulação, cujo contributo para a evolução no processo de aprendizagem é visível e significativo nestes aprendentes. Abordarei de modo mais enriquecido e mais consciente os fatores que devo considerar, a forma de lhes transmitir conhecimentos.

O caminho não acaba aqui! Continuar a aprofundar conhecimentos na área de uma boa prática docente será o meu contributo para a construção de uma sociedade melhor.

Bibliografia impressa:

Batstone, Rob (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Brown, H. Douglas (2007a). *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed. Nova Iorque: Pearson Education, Inc.

Brown, H. Douglas (2007b). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd ed. Nova Iorque: Pearson Education, Inc.

Cambridge International Dictionary of English (1995). New York: Cambridge University Press.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Les éditions Didier.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1997). 2^a ed. Lisboa: Texto Editora.

"Dictionnaire (1995). Noms Communs, Noms Propres, Précis de Grammaire." Paris: Larousse.

Gueidão, Ana e Idalina Crespo (2003). *Manège, Nouvelle Génération, Français, 10^o année, Initiation*. Porto: Porto Editora.

Harmer, Jeremy (1991). *Teaching and Learning Grammar*. 5thed. Nova Iorque: Longman Inc.

Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4thed. Harlow, Essex: Pearson Longman.

Hughes, Rebecca (2005). *Exploring Grammar in Writing*. London: Cambridge University Press.

Johnson, Keith (2003). *Designing Language Teaching Tasks*. London: Palgrave Macmillan.

Longman Dictionary of English Language and Culture (2002). 5th impression. Longman: Pearson Education Limited.

Martins, Maria Fernanda *et al.* (2013). *Le Nouveau FR*. Francês 10^o ano. Lisboa. Alfragide: Texto Editores, Lda.

Michel, Jean-François (2010). *Les 7 profils d'apprentissage*. Paris: Eyrolles Éditions.

Monteiro, Manuela Matos. (2010). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

- Pires, Ana Márcia e Ana Sousa Guedes. (2008). *Ensino profissional, Nível 3, Inglês*. Porto: Porto Editora.
- Prata, Inês., Gomes F. e Luis Matos. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: ECM-Edições convite à Música.
- Scrivener, Jim (2005). *Learning Teaching*. London: Macmillan Books for teachers.
- Scrivener, Jim (2010). *Teaching English Grammar, What to teach and how to teach it*. 2nd ed. London: Macmillan Publishers Limited.
- Scrivener, Jim (2011). *Learning Teaching, The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. London: Macmillan Publishers Limited.
- Soares, Bernardo (2006). *Livro do desassossego*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Thornbury, Scott (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow, Essex: Pearson Longman.
- Thornbury, Scott (2005). *Uncovering Grammar*. London: Macmillan Books for Teachers.
- Trindade, Alice Donat e Maria Carlos Barreto de Carvalho (1999). *Correspondência Comercial em Línguas Estrangeiras*. Coimbra: Universidade Aberta.
- Wilkinson, Richard e Kate Pickett (2010). *O Espírito da Igualdade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Yule, George (2006). *The Study of Language*. 3rded. London: Cambridge University Press.

Webgrafia:

Câmara Municipal da Lousã, Caraterização do concelho, *Caraterização física, demográfica e sócio-económica*.

Consultado em 2013/07/20, 17:00h, em

http://www.cm-lousa.pt/caracterizacao_do_concelho?m=b11

Cestaro, Selma Alas Martins (1997). *O Ensino da Língua Estrangeira, História e Metodologia*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

consultado em 2013/07/20, 17:58h, em

<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/producao/educacao/cestaro32583.htm>

Fougerouse Marie-Christine (2001/2) *L'Enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère*, Études de Linguistique Appliquée - Ela. no 122, p. 165-178, consultado em,

<http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>

Puren, Christien (2003). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Paris: Didier

Consultado em 12 de agosto, às 16:42h, em <http://www.christianpuren.com/>

Puren, Christien (2008). *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'écletisme*. Paris: Didier.

Consultado em 12 de agosto, às 17:22h, em <http://www.christianpuren.com/>

Puren, Christien (2013). *La Perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine*. Paris: Didier

Consultado em 13 de agosto, às 10:55h, em <http://www.christianpuren.com/>

Roulois, Pascal (2010). "Introduction aux cinq gestes mentaux de Antoine de La Garanderie, Gestion Mentale, Neuropédagogie des images mentales, Les images mentales dans l'apprentissage. Publicado em 28 de abril de 2010, à 10:31h.

<http://neuropedagogie.com/neuropedagogie-des-images-mentales/>

consultado em 2013/06/09, 22:07h.

Roulois, Pascal (2010). "Introduction aux cinq gestes mentaux de Antoine de La Garanderie, Gestion Mentale, Mémoire, mémorisation et neuropédagogie." Publicado em 28 de abril de 2010, às 10:31h.

<http://neuropedagogie.com/memoire-memorisation-et-neuropedagogie/>

consultado em 2013/02/22, 21:52h

ANEXOS

Anexo 1



ENGLISH FOR EVERYONE



Projeto do Atelier de Ensino do Inglês

2010/2011

Introdução

As primeiras aprendizagens da criança desenvolvem-se na relação com os familiares próximos; posteriormente, na sua relação com outros adultos e, em especial, na relação com as outras crianças.

Esta relação estabelece-se, inicialmente, através do jogo: é a brincar que a criança começa por se relacionar com outras, é no jogo que começam a definir-se regras de socialização e de intervenção. O jogo é uma das atividades que ocupa a criança durante mais tempo e à qual dedica maior atenção. Porque o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento global da criança e na sua motivação, entende-se que as metodologias apoiadas no recurso a atividades lúdicas, não só enquanto forma de aprendizagem mas igualmente enquanto forma de consolidação das aprendizagens, serão as mais apropriadas nesta faixa etária, pois não só permitem o desenvolvimento global do aluno como fomentam a necessidade de comunicar e, complementarmente, proporcionam uma relação positiva com todo o processo envolvente.

No caso da aprendizagem da língua inglesa, o recurso ao jogo justifica-se sobretudo por uma nova língua ser um novo e potencial espaço da expressão do **eu**, incrementando as relações interpessoais e a interação social. Enquanto fator determinante de sociabilização permite à criança desenvolver a consciência de si própria e dos outros, traduzir atitudes e valores, aceder ao conhecimento e demonstrar capacidades.

A infância caracteriza-se pelo brincar. É através do brincar que a criança constrói a sua aprendizagem acerca do mundo em que vive, da cultura em que está inserida. Os jogos obrigam a criança a enfrentar limites. Não somente os limites das regras a serem respeitadas mas também os seus próprios limites que devem ser superados para que a criança possa ter êxito. Os jogos, concebidos mediante critérios pedagógicos específicos, possibilitam à criança aprender de forma lúdica, empenhando-se em cada tarefa solicitada.

No âmbito das aulas das AEC's foi-nos sugerida a elaboração de um espaço onde a criança se divirta e aprenda em simultâneo.

Incrementar o gosto das crianças do concelho de Tondela pela aprendizagem da língua inglesa enquanto brincam e se divertem é o objetivo maior de mais uma aventura a realizar no Dia Mundial da Criança, para as nossas crianças.

Ao contrário de anos anteriores, no presente ano letivo realizar-se-á apenas o encontro concelhio no dia Mundial da Criança, a saber 1 de junho, no qual estarão presentes os alunos das diferentes escolas do 1.º CEB de todo o Concelho.

OBJETIVOS DO ATELIER

- Proporcionar momentos de lazer a todas as crianças do 1º ciclo do Ensino Básico do Concelho de Tondela;
- Sensibilizar a comunidade educativa para a importância da língua inglesa, como linguagem universal privilegiada;
- Complementar atividades decorrentes da educação do 1º CEB;
- Sociabilizar;
- Despertar/educar sensibilidades;
- Estimular / despertar saberes;
- Proporcionar auto-estima;
- Proporcionar atitudes espontâneas;
- Saborear momentos;
- Realizar/exceder expectativas;
- Promover/ incentivar o trabalho em equipa.

UTILIZADORES DO ATELIER

Os utilizadores do espaço são os alunos que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico do concelho de Tondela. O mesmo espaço terá ainda como utilizadores os professores de Inglês, alunos da Escola Profissional de Tondela, bem como os professores titulares de turma.

HORÁRIO

- Período da Manhã, das **09h00 às 13h00**

LOCAL

- O atelier será dinamizado no pavilhão do CDT

RECURSOS HUMANOS:

Coordenadores/Dinamizadores do Atelier de Inglês:

- Ana Carla Rodrigues
- Ana Santos
- Elisabete Costa

- Maria de Fátima Figueiredo
- Maria Helena de Sousa Pacheco Figueiredo (coordenadora)
- Mónica Costa Aguiar
- Paula Santos
- Rui Conceição
- Saleta Fernandes Nunes Machado
- Sandra Cristina Bidarra
- Sónia Ferreira
- Sophia Marques Amaral Carvalho

ATIVIDADES A DESENVOLVER / JOGOS

- Play & Learn;
- Puzzle;
- Splash (piscina);
- Soccer (baliza);
- Big Ben;
- Memory game;
- Bowling;
- Tic tac;
- Logico Piccoli;
- Colouring activities;
- Dominoes;
- Bingos;

OBS: Tratando-se de um dia com uma forte afluência de crianças por jogo, o ideal seria termos disponíveis entre **8 a 10 alunas/os da EPT** para ajudar em todo o processo.

➤ **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os coordenadores/dinamizadores deste Atelier serão responsáveis pela elaboração e execução dos planos de atividades a dinamizar com os diferentes grupos de alunos que frequentarem o espaço. Para a elaboração dos planos de atividades do Atelier, os dinamizadores terão em conta diferentes fatores tais como: a faixa etária das crianças, os conteúdos leccionados nas aulas, o Projeto Curricular de Turma, o Projeto Educativo dos Agrupamentos, privilegiando a articulação com os docentes titulares de turma/grupo. Cada coordenador será responsável pela organização do respetivo

espaço e pela gestão dos recursos e/ou materiais a este inerentes. Pretendemos que todas as crianças que passem no Atelier de Inglês se sintam bem e felizes, divertindo-se com a variedade de jogos que lhes pretendemos proporcionar. Teremos ao seu dispor um conjunto diversificado de atividades/jogos, todos eles co-orientados pelos dinamizadores do espaço.

Em grupos, os alunos irão tentar ultrapassar as diversas etapas, com o intuito de chegar o mais rapidamente possível ao final e/ou concluir com sucesso a actividade independentemente do tempo de realização. Estas atividades têm em conta as diferentes capacidades de aprendizagem e diferentes tempos de realização de uma mesma tarefa, distintos em cada aluno.

Enquanto vão ultrapassando as diferentes etapas, os restantes alunos têm ao seu dispor diversos jogos de mesa, tais como bingos, dominós, desenhos, entre outros, orientados por professores e colaboradores do nosso Atelier.

Estamos convictos de que mais uma vez contribuiremos para uma manhã divertida para todos os participantes. Foi para eles que todas as atividades foram pensadas e elaboradas, querendo refletir as aprendizagens ao longo do ano, exibindo-as num contexto de lazer e bem-estar, que provocam nos rostos dos nossos alunos um misto de felicidade e animação associados à aprendizagem da língua estrangeira, sendo esse o nosso objetivo primordial.

Tondela, maio de 2011

Anexo 2



My dog is sitting in the garden



My dog is sitting in the garden



waiting for the neighbour's cat



waiting for the neighbour's cat



run, run dog



run, run dog



you look like a frog



you look like a frog



Dog



Cat

Anexo 3

DOG

My dog is sitting in the garden

Waiting for the neighbour's cat

Run, run dog

You look like a frog

Because you are so fat!

In: Inglês Fundamental em 26 canções, Edições convite à música, 2006, Santa Comba Dão, p. 17.

Anexo 4

EPT- TME10/ 3º ano, 17-20 anos de idade / Manutenção Industrial Eletromecânica / Inglês (Voz passiva)

Learners age: between 17 and 20; **Level:** 12th grade; (*Every class is a mixed-level class* (Scrivener, 2007:89). **No. of Ss:** 15; **Gender:** male. **Constitution:** monolingual group; **Group needs:** to pass an exam; **Interests:** music; mobile phones; electromechanical devices; **Resources available:** Worksheets; Board; PC; Data show.

Step 1

Ask students if issue about Antony's mobile phone was solved; Ask students to write on the board some words in English about it.

Step 2

Give students a worksheet with the following text; ask students to read it silently and think about the following questions: "Who sold a mobile phone? Who punished the cousin? Where is the mobile phone now?"

Mobile phone is stolen by cousin.

Antony sells his mobile phone to his cousin.

The mobile phone is sold to his cousin by Antony. The mobile phone is not paid, by Antony's cousin. Antony makes a complaint at the police office. The cousin is arrested by the police.

The cousin's mother is asked to go to the police station. Antony's cousin is punished by his mother.

The mobile phone is returned to Antony. The cousin is closed in his bedroom for the week-end.

Trabalho original elaborado pela professora

Step 3

The teacher writes on the board:

Antony sells his mobile phone to his cousin.

The mobile phone is sold to his cousin by Antony.

The teacher asks the students if the meaning of these two sentences is different or the same in both sentences.

The teacher asks about the sentences form and makes students notice that the first sentence is in an active construction and the second is a passive construction.

The teacher points out that in sentence 1 Antony is the subject of the sentence, while in sentence 2 the subject is the mobile phone.

The teacher writes the passive sentence's structure on the board.

Subject + Auxiliary Verb To Be + Past Participle of main verb.

The teacher asks students which sentence (1 or 2) fits best in this case. The teacher also refers the rule of use.

Step 4

The teacher asks students to go back to the text and see if they can find the same passive structure in other sentences.

The teacher helps students notice that the passive is typically used to:

Move the most important information to the beginning of the sentence, which can be the agent or the action itself. In sentence 2, the fact that the mobile phone was the object that was sold is more important than the agent (Antony). That's why the agent comes in the end, using "by": (by + agent).

Step 5

The teacher asks students to hide the text and try to reconstruct it in pairs. Compare students' versions with the teacher's text.

Step 6

The teacher shows the text in the data show and asks students to fill in the empty spaces:

Mobile phone _____ by cousin.

Antony _____ his mobile phone to his cousin.

The mobile phone _____ to his cousin by Antony. The mobile phone _____, by Antony's cousin. Antony makes a complaint at the police office. The cousin _____ by the police.

The cousin's mother _____ to go to the police station. Antony's cousin _____ by his mother.

The mobile phone _____ to Antony. The cousin _____ in his bedroom for the week-end.

Mobile phone is stolen by cousin.

Antony sells his mobile phone to his cousin.

The mobile phone is sold to his cousin by Antony. The mobile phone is not paid, by Antony's cousin. Antony makes a complaint at the police office. The cousin is arrested by the police.

The cousin's mother is asked to go to the police station. Antony's cousin is punished by his mother.

The mobile phone is returned to Antony. The cousin is closed in his bedroom for the week-end.

Trabalho original elaborado pela professora

Anexo 5



ESCOLA PROFISSIONAL
DE TONDELA



A – Compréhension du dialogue : Qu'est-ce que les clients ont choisi ? Répondez aux questions ci-dessous.

1. Qu'est-ce que les clients ont choisi en apéritif ?

2. Qu'est-ce que le client 1 a choisi en entrée ?

3. Qu'est-ce que le client 1 a choisi en plat principal ?

4. Qu'est-ce que le client 1 a choisi en dessert ?

5. Qu'est-ce que le client 2 a choisi en dessert

6. Quelles boissons est-ce qu'ils ont choisi ?

B – Lisez le texte et vérifiez si vos réponses sont correctes.



Serveur : Bonjour. Une table pour deux personnes ?

Client 1 : Oui, nous sommes deux. Vous avez un espace non-fumeur ?

Serveur : Bien sûr. Vous préférez cette table, ou celle-ci, près de la fenêtre ?

Client 2: Plutôt celle-ci.

Serveur : Très bien. Installez-vous. Voici le menu.

<i>Menu</i>	<i>Boissons</i>
<i>Entrées</i> Jambon sec de pays Terrine campagnarde Salade de chèvre chaud Melon au porto	<i>Apéritifs</i> Kir Royal Porto Pastis
<i>Plats de résistance</i> Faux filet et pommes frites Pavé de saumon et macédoine de légumes Côte d'agneau et légumes grillés Magret de canard, sauce à l'orange	<i>Vins</i> Bordeaux Bourgogne Rosé d'Anjou Sauvignon blanc
<i>Plateau de fromages</i>	Eau minérale Eau gazeuse
<i>Desserts</i> Mousse au chocolat Tartelette au citron Salade de fruits Coupe de crèmes glacées ou sorbets	Sodas

Serveur : Vous avez choisi ? Désirez-vous prendre un apéritif ?

Client 1 : Oui, on voudrait 2 kirs s'il vous plaît.

Serveur : Et comme entrée ?

Client 1 : Je prendrais une terrine campagnarde.

Client 2 : Je choiserais une salade de chèvre chaude.

Serveur : Très bien. Et en plat principal ?

Client 1 : Pour moi, un steak-frites, s'il vous plaît.

Serveur : Quelle cuisson pour la viande ?

Client 1 : Bien cuite.

Client 2 : Moi, je voudrais un pavé de saumon avec des légumes.

Serveur : Voulez-vous un peu de vin pour accompagner le repas ?

Client 1 : Bonne idée. Qu'est-ce que vous nous conseillez ?

Serveur : Je vous conseille un vin blanc : un Sauvignon par exemple.

Client 1 : D'accord, alors je vais prendre une demi-bouteille de Sauvignon.

Client 2 : Et une bouteille d'eau minérale s'il vous plaît.

(...)

Serveur : Avez-vous choisi votre dessert ?

Client 1 : Oui, je prendrais une salade de fruits.

Client 2 : Et moi, je voudrais une tartelette au citron, s'il vous plaît.

Serveur : Merci, c'est noté !

C – Remplissez le bulletin de commandes des clients :

Entrées : _____

Plats : _____

Boissons : _____

Desserts : _____

D – Lisez et traduisez les expressions suivantes :

Commander : *Je voudrais... /J'aimerais... /Je vais prendre... / Je prendrais...*

Demander une explication :

Quel est le plat du jour ?

Qu'est-ce que vous avez comme boissons ? / comme desserts ?

Qu'est-ce qu'il y a dans ce plat ? / Un ..., qu'est-ce que c'est ?

Pouvez-vous m'expliquer ce qu'est ce plat ?

Demander un conseil : *Qu'est-ce que vous me conseillez ?*

Quel vin irait avec ce plat ?

Demander l'addition : *L'addition / la note, s'il vous plaît !*

Je pourrais avoir l'addition, s'il vous plaît ?

Je vous dois combien?

La formation du présent du conditionnel :

Formation	Radical du futur + Terminaisons de l'imparfait			
	Infinitif	Futur	Imparfait	Conditionnel
Exemples	Vouloir	Je voudrai	Je voulais	Je voudrais
	Pouvoir	Je pourrai	Je pouvais	Je pourrais
	Prendre	Je prendrai	Je prenais	Je prendrais
	Aimer	J'aimerai	J'aimais	J'aimerais
	Choisir	Je choisirai	Je choisissais	Je choisirais

E – Employez le présent du conditionnel. Suivez l'exemple :

Exemple : Je veux te parler ; Je *voudrais* te parler.

1. Je veux vous poser une question ; _____
2. Vous devez commencer ce travail avant ce soir ; _____
3. Madame la directrice, nous voulons sortir avant l'heure ; _____
4. Tu dois envoyer des CV ; _____
5. Nous voulons prendre un rendez-vous ; _____

F – Complétez : Je veux être chef de cuisine.

1. J' _____ (inventer) de nouveaux plats.
2. Je _____ (faire) des plats macrobiotiques.
3. Je _____ (avoir) un restaurant.

Anexo 6

Formandos adultos / Língua Francesa – Acolhimento e assistência ao cliente

La phrase interrogative

A

Gaëlle pose quelques questions à son ami Antoine.

Lie les questions et les réponses.

A. Tu t'appelles comment?

B. Quand es-tu né?

C. Tu as des enfants?

D. Qu'est-ce que tu fais?

E. Tu as fait combien de films?

F. Quelle est ton adresse?



- a. Écris-moi à: Art Média, 10, avenue George V, 75008 Paris, France.
- b. Je suis acteur de cinéma.
- c. Oui. J'ai un fils. Il s'appelle Guillaume. Et j'ai une fille, Julie.
- d. Je m'appelle Gérard Depardieu.
- e. J'ai fait soixante films environ: *Germinal*, par exemple, une adaptation du roman d'Émile Zola; *Green Card*, où je parle anglais (c'est un film américain); dans *Cyrano de Bergerac*, on m'a encore augmenté mon nez, et puis *Astérix*.
- f. C'est le vingt-sept décembre.

B

Contrôle grammatical

Associe chaque réponse à une question.

a. Comment vous appelez-vous?

b. Quel âge avez-vous?

c. Où habitez-vous?

d. Quel est votre nationalité?

e. Que faites-vous le dimanche?

f. Quel est votre état-civil?

g. Qui est-ce?

h. Qui es-tu?

i. Comment allez-vous?

- Bien, merci.
- À Noisneau, rue Victor Hugo.
- Julie Legrand.
- C'est mon copain Luc.
- J'aime lire, dormir, regarder la télé.
- Vingt-deux ans.
- Célibataire.
- Belge.
- Je suis ton nouveau voisin.

C

Complète le tableau avec les différentes formes de PHRASES INTERROGATIVES.

Par intonation	Avec "est-ce que"	Avec inversion du sujet
	Est-ce que tu ne veux pas sortir avec moi?	
Tu fais quoi cette après-midi?		
		Comment les jeunes de ton village s'occupent-ils?
Tu vas où ensuite?		
	Quand est-ce qu'on rentre?	
		Pourquoi part-il si tôt?

D

Complète les questions avec l'un des mots proposés.

QUI

QUELLES

COMMENT

OÙ

COMBIEN

POURQUOI

QUAND

- _____ Florence et Éric vont-ils au cinéma? – Le soir.
- _____ est Florence? – Une future petite-amie, qui sait?!
- _____ s'appelle le film? – Je ne sais pas.
- _____ Florence accepte-t-elle cette invitation? – Parce qu'elle aussi, elle est amoureuse d'Éric.
- _____ sont les grandes histoires d'amour que vous connaissez? – Celles de Roméo et Juliette et de Tristan et Iseult.
- _____ vont-ils se retrouver? – Au café.
- _____ est-ce que tu vas à la piscine? – Tous les mercredis.
- _____ a téléphoné? – C'est mon amie Christine.
- _____ est-ce que tu es allé? – Au cinéma.
- _____ d'heures es-tu restée à la piscine? – Je suis restée deux heures.

In: Gueidão, 2003:92)

PHRASE INTERROGATIVE

A frase interrogativa

1. Se da interrogação se espera uma resposta “sim” ou “não”, então podemos ter as situações seguintes:

- interrogação só pela entoação: **Exemplo:** Tu viens jouer?
- interrogação com “est-ce que...”: **Exemplo:** Est-ce que tu viens jouer?
- interrogação com inversão do sujeito: **Exemplo:** Viens-tu jouer?

Se a interrogação for feita na forma negativa, em caso de resposta afirmativa deve dizer-se “si” e não “oui”.

Exemplo: Tu ne veux pas venir? Si (Je veux venir).
Non (Je ne veux pas venir).

2. Se da interrogação se espera uma informação, poderemos ter as seguintes situações:

Elemento da proposição sobre o qual incide a interrogação	Resposta desejada	Interrogação por entoação (mais frequente na oralidade)	Interrogação por inversão ou com “est-ce que...”
Sujeito	Pessoa: Pierre arrive. Objecto: Un train part.	Quelqu'un arrive?	Qui est-ce qui arrive? Qui arrive?
Verbo	Ils travaillent.	Ils font quoi?	Qu'est-ce qu'ils font? Que font-ils?
Predicativo do sujeito	Elle est contente. Ils sont trois. Il est huit heures trente.	Elle est comment? Ils sont combien? Il est quelle heure?	Comment est-elle? Combien sont-ils? Quelle heure est-il?
Comp. directo	Il embrasse sa maman. Elle lit un livre.	Il embrasse qui? Elle lit quoi?	Qui est-ce qu'il embrasse? Qui embrasse-t-il? Qu'est-ce qu'elle lit? Que lit-elle?
Comp. indirecto	Il téléphone à Jacques. Il assiste au spectacle.	Il téléphone à qui? Il assiste à quoi?	À qui est-ce qu'il téléphone? À qui téléphone-t-il? À quoi assiste-t-il?
Comp. cir. de tempo	Nous partons demain.	Vous partez quand?	Quand est-ce que vous partez? Quand partez-vous?
Comp. cir. de lugar	Elle va au cinéma.	Elle va où?	Où est-ce qu'elle va? Où va-t-elle?
Comp. cir. de modo	Elle part en train. Elle travaille sérieusement.	Elle part comment? Elle travaille comment?	Comment est-ce qu'elle part? Comment travaille-t-elle?
Comp. cir. de fim	Il travaille pour garantir son avenir.	Il travaille pour quoi?	Pour quoi est-ce qu'il travaille? Pour quoi travaille-t-il?
Comp. cir. de causa	Elle ne travaille pas à cause de sa grippe.	Elle ne travaille pas, pourquoi?	Pourquoi est-ce qu'elle ne travaille pas? Pourquoi ne travaille-t-elle pas?
Preço/ quantidade	Ça fait trente euros. Il a trois frères.	Ça fait combien? Il a combien de frères?	Combien est-ce que ça fait? Combien cela fait-il? Combien est-ce qu'il a de frères? Combien de frères a-t-il?

Anexo 7

PASSIVE VOICE (I)

Look at the following sentence.

- *Our employees speak at least two foreign languages.*

In the preceding example, which is in the **active voice**, the agent of the action (in colour) is the **subject** of the sentence.

- *At least two foreign languages are spoken by our employees.*

Now the sentence is in the **passive voice**. It has the same meaning as the one in the active voice but now we have a different **subject** (in colour) in the sentence.

Although the verb tense does not change, notice the following changes:

Tense		Subject	Verb	Object / Agent
Present simple	Active	The secretary	sends	an e-mail.
	Passive	An e-mail	is sent	by the secretary.
Past simple	Active	The secretary	sent	an e-mail.
	Passive	An e-mail	was sent	by the secretary.
Present continuous	Active	The secretary	is sending	an e-mail.
	Passive	An e-mail	is being sent	by the secretary.
Past continuous	Active	The secretary	was sending	an e-mail.
	Passive	An e-mail	was being sent	by the secretary.

So, we use the verb *to be* in the same tense as the verb in the active sentence and we add the past participle* of the main verb to form the passive voice (in the present continuous and past continuous we use **is/was being**).

*Remember: to send, sent, sent

When a sentence is written in the passive voice, the agent of the action can be omitted. If the writer wishes to obscure responsibility for an action, then the passive voice allows him to eliminate all reference to the person who committed the act, as in the example:

- The security guard **opens** the lockers every day.
- *The lockers are opened (by the security guard) every day.*

The passive emphasises **the lockers**. It is not important who opens them.

It's important to pay attention to irregular verbs. You may need to take a look at the list of irregular verbs at the end of the book to check some past participle forms. Don't hesitate in doing so!

Anexo 8

Atividades não-letivas

1. No decorrer do meu ano de estágio, participei em ações de formação promovidas tanto pela FLUC como pela centro de formação associado à escola onde me encontrava a realizá-lo.

Fevereiro 2003: colóquio realizado pela Comissão de Supervisão do Ramo de Formação Educacional, *Ser-se Professor/a Hoje: Identidade e Autoridade na Educação*, que se realizou no Teatro Paulo Quintela da Faculdade de Letras da UC.

março de 2003: encontro subordinado ao tema *A Mulher no Ensino*, promovido pelo de Centro de Formação Associação de Escolas da Lousã e Miranda do Corvo.

março de 2003: Ação de Formação promovida pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e pelo Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da mesma Universidade, subordinada ao tema “The Politics of Language Teaching: Language/Culture/Education in a Global World”.

2. Depois de profissionalizada, continuei a frequentar ações de formação com o objetivo de evoluir na atividade docente e também porque as mesmas se coadunavam com os públicos a quem eu lecionava.

março / abril de 2006: Ação de Formação On-Line *Gestão Curricular do Inglês no 1º CEB* promovida pela Direção Regional de Educação do Centro – DREC, com a duração de 25 horas.

maio de 2006: Seminário *Conhecer, pensar, decidir, agir – as tecnologias, o conhecimento e a inovação* promovido pela C. M. Tondela.

junho de 2006: I Encontro de Professores de Inglês no 1º Ciclo da Região Centro – *Boas Práticas*, promovido pela DREC.

março de 2007: II Encontro de Professores de Inglês no 1º Ciclo da Região Centro – *Boas Práticas*, promovido pela DREC.

abril de 2008: Seminário Pedagógico promovido pelo CNQF – Centro Nacional de Qualificação de Formadores, subordinado ao tema *Violência, "bullying" e agressividade em contextos de formação*”, da qual possuo o respetivo certificado.

junho de 2008: III Encontro Regional de Professores de Inglês | 1º Ciclo de Ensino Básico: "Holding the flame! Fun in the Classroom"!, realizado na Escola de Ensino Básico 2, 3 de Lamego, organizado pelo Agrupamento Vertical de Lamego e pelo Agrupamento Vertical da Sé.

setembro de 2008: Ação de formação contínua com a duração de 20 horas, na empresa "School House", denominada “Profissionais de Cursos EFA, níveis Básico e Secundário”.

fevereiro / março de 2010: Ação de Formação promovida pela DREC, com a duração de 25 horas, (9 horas presenciais e 16 horas em plataforma "moodle" da DGIDC), designada *Ensino do Inglês do 1º Ciclo – 1º e 2º Anos*.

março / Abril de 2010. Ação de Formação designada “*Formação de Públicos Estratégicos para Obtenção de Especialização em Igualdade de Género*” ministrada pela ZonaVerde e CITE, num total de 40 horas.