

Marta Alexandra da Silva Oliveira

**Estratégias para motivar alunos de uma escola *TEIP* nas
aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e
Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e coorientada
pela Professora Marta Pazos Anido

Orientadora de Estágio de Português, Professora Fátima Alves e Orientador de
Estágio de Espanhol, Professor Joaquim Lopes

Supervisor de Estágio de Português, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e
Supervisora de Estágio de Espanhol, Professora Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Estratégias para motivar alunos de uma escola *TEIP* nas aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira

Marta Alexandra da Silva Oliveira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e coorientada pela Professora Marta Pazos Anido
Orientadora de Estágio de Português, Professora Fátima Alves e Orientador de Estágio de Espanhol, Professor Joaquim Lopes
Supervisor de Estágio de Português, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e Supervisora de Estágio de Espanhol, Professora Marta Pazos Anido

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

«Professor, se eu não aprendo como tu me ensinas,
ensina-me de forma que eu aprenda.»

- Provérbio -

À minha mãe, pelo amor incondicional.

À Mena, a melhor professora que tive, por me ter ensinado que um professor tem de ser, sobretudo, feito de Amor.

À minha avó Laura, a melhor avó do mundo, por me mostrar todos os dias o valor e a importância da simplicidade.

Sumário

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Índice de Gráficos..... | vi |
| Agradecimentos | vii |
| Resumo | viii |
| Abstract..... | ix |
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo 1 – Enquadramento Teórico..... | 7 |
| 1.1. A importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem | 7 |
| 1.1.1. O que é a motivação?..... | 9 |
| 1.1.2. Tipos de motivação..... | 10 |
| 1.1.3. O papel do professor..... | 15 |
| 1.2. Estratégias utilizadas para motivar os alunos nas e para as aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira | 21 |
| 1.2.1. O que é uma estratégia?..... | 24 |
| 1.2.2. Tipos de estratégia | 25 |
| 1.2.3. A problemática das recompensas | 33 |
| Capítulo 2 – Enquadramento Prático..... | 36 |
| 2.1. A escola..... | 36 |
| 2.2. Turmas | 39 |
| 2.2.1. Português..... | 40 |
| 2.2.2. Espanhol..... | 41 |
| 2.3. Questionários: instrumento de recolha de informação..... | 42 |
| 2.4. As aulas de Português: exemplos práticos e análise de resultados | 44 |
| 2.4.1. O Diário de Anne Frank – 8ºG..... | 44 |
| 2.4.2. Descalça vai para a fonte – 8ºE..... | 49 |
| 2.5. As aulas de Espanhol: exemplos práticos e análise de resultados | 54 |
| 2.5.1. ¿Qué has hecho hoy? – 7ºC..... | 54 |
| 2.5.2. ¡Viaja por España! – 7ºC..... | 59 |
| Conclusão | 65 |
| Referências Bibliográficas..... | 69 |
| Anexos..... | 74 |

Índice de Gráficos

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Resultados do 8º G relativos à pergunta 1 do questionário | 47 |
| Gráfico 2 – Resultados do 8º G relativos à pergunta 5 do questionário | 48 |
| Gráfico 3 – Resultados do 8ºE relativos à pergunta 1 do questionário | 51 |
| Gráfico 4 – Resultados do 8º E relativos à pergunta 3 do questionário | 52 |
| Gráfico 5 – Resultados do 8º E relativos à pergunta 4 do questionário | 53 |
| Gráfico 6 – Resultados do 8º E relativos à pergunta 5 do questionário | 53 |
| Gráfico 7 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 1 <i>Atividade de que gostaram mais</i> do questionário..... | 57 |
| Gráfico 8 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 1 <i>Atividade de que gostaram menos</i> do questionário | 58 |
| Gráfico 9 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 3 <i>Atividades mais motivadoras</i> do questionário | 58 |
| Gráfico 10 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 3 <i>Porquê?</i> do questionário | 59 |
| Gráfico 11 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 1 <i>Atividade de que gostaram mais</i> do questionário | 62 |
| Gráfico 12 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 1 <i>Atividade de que gostaram menos</i> do questionário | 63 |
| Gráfico 13 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 3 <i>Atividades mais motivadoras</i> do questionário | 64 |
| Gráfico 14 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 3 <i>Porquê?</i> do questionário | 64 |

Agradecimentos

Aos meus pais e à minha irmã, que são os melhores do mundo, por acreditarem em mim e me proporcionarem tantos momentos felizes.

À minha família, que é feita de Amor, pelas palavras, pelos gestos e pelos sorrisos.

À Mena e ao Fernando, pelo amor e amizade, e por terem partilhado (e vivido) comigo, mais de perto, estes dois anos de Mestrado.

Aos meus amigos, que me apoiam em todos os momentos, pelas vezes que não consegui estar com eles.

À professora Isabel Margarida, pela ajuda e pelos conselhos na orientação, pela simpatia, pelas palavras de ânimo que sempre me dirigiu e pelas conversas, que eram sempre uma lufada de ar fresco e me ajudaram a dar um sentido ao propósito deste trabalho.

À professora Marta Pazos, pela disponibilidade, pela ajuda e pelas palavras de apoio e incentivo que sempre me dirigiu.

Aos meus colegas e amigos de Mestrado, que são muitos, pelas mensagens de força, pela inter-ajuda que sempre existiu entre nós, e por estes dois anos de verdadeira partilha de conhecimentos e sentimentos.

À Raquel, “la mejor compañera de prácticas y espero que amigas para siempre”.

Resumo

A falta de motivação dos alunos e, conseqüentemente, o desinteresse demonstrado por estes em relação às aulas, devido em certa medida ao contexto escolar socialmente desfavorecido onde estavam inseridos, obrigou a que fosse imperativo atender à motivação no processo de ensino-aprendizagem.

O presente relatório final de estágio teve como principal objetivo refletir sobre como criar um ambiente favorável e motivador que fomentasse a aprendizagem dos alunos na e para a aula, tanto de Língua Materna como de Língua Estrangeira. Para isso, foi necessário partir dos interesses dos discentes planificando e apresentando atividades (e recursos didáticos) que ativassem a curiosidade dos alunos, adaptando-as aos seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, e sabendo que o professor adquire um papel fundamental para a criação de motivação na aula, foi necessário pensar e pôr em prática estratégias que motivassem os alunos nas e para as aulas de Português e Espanhol. A aplicação prática das mesmas pretendia concluir se a forma como se planificava uma aula influenciava a predisposição do aluno para a mesma. Para isso, no final de cada aula, os alunos preenchiam um questionário, como ferramenta de recolha de informação, onde apresentavam a sua opinião face à aula, à sua estrutura e às atividades apresentadas na mesma.

Palavras-chave: TEIP, motivação, estratégias, professor, atividades

Abstract

The lack of student motivation and, hence, the lack of interest shown by them in relation to school, due to the socially disadvantaged school context where they were entered, forced it to be imperative to attend the motivation in the teaching-learning process.

This final stage report aimed to reflect on how to create a supportive and motivating environment that would foster student learning in the class and to the class, in the native and foreign language. For this it was necessary to use the interests of students and plan and present activities (and teaching resources) that stimulate student's curiosity, adapting them to their interests and needs.

Accordingly, and knowing that the teacher acquires a key role in creating motivation in class, it was necessary to think and implement strategies that would motivate the students for the Portuguese and Spanish classes. The practical application wanted to conclude whether the way they used to plan a lesson influenced the predisposition of the student for the class. For this purpose, at the end of each class, the students filled out a survey, as information collection tool, which presented its opinion of the class, the structure and activities presented in it.

Keywords: TEIP, motivation, strategies, teacher, activities

Introdução

Durante este ano letivo de 2014/2015, realizei o meu estágio profissional na Escola E.B. 2/3 de Pedrouços e, tanto a escolha do tema como a do título - *Estratégias para motivar alunos de uma escola TEIP nas aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira* – que serviram de propósito a este *Relatório Final de Estágio*, estão diretamente relacionadas com o meio social em que está inserida a instituição. Neste sentido, e antes de apresentar e enumerar os objetivos do trabalho realizado, esclarecerei o que se entende por *escolas TEIP*.

TEIP é o acrónimo de *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Este é um programa implementado em escolas ou agrupamentos de escolas que estão localizados em “[...] territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.” (Ministério da Educação e Ciência, s.d.) Estas escolas têm, por isso, como principal objetivo promover uma educação de qualidade criando as condições necessárias para a redução do abandono e fracasso escolar, assim como a redução da indisciplina.

As questões que motivaram a escolha do tema deste *Relatório Final de Estágio* começaram a inquietar-me quando iniciei a observação de aulas dos professores orientadores. Durante este período de observação, percebi que o grupo de alunos com quem iria trabalhar durante o ano escolar demonstrava desinteresse e desmotivação, tanto nas aulas de Português como nas de Espanhol. Aliada a esta falta de motivação, e em consequência da mesma, os alunos apresentavam, muitas vezes, comportamentos bastante indisciplinados. Neste sentido, e apesar de a minha prática pedagógica incidir em estratégias para motivar os alunos nas aulas, não podia descurar a problemática que é a indisciplina. Por isso mesmo, e com estas estratégias, pretendi não só motivar os alunos para as aulas, como também reduzir os comportamentos indisciplinados dos discentes. São várias as razões que contribuem para a indisciplina na sala de aula e muitas delas estão associadas ao meio social onde estão inseridos os discentes e a sua história de vida, mas, e não menos importante, estão também muitas vezes relacionadas com a forma como o professor dá as aulas. Quem o diz é João da Silva Amado (2001,

p.222) quando refere que a indisciplina não é só responsabilidade do aluno, mas que também o professor tem a sua quota-parte de responsabilidade:

As responsabilidades do professor inscrevem-se em duas lógicas fundamentais da sua acção: a do modo como estrutura as tarefas académicas e a do modo como gere as relações sociais na aula. Direi, em síntese, que estas duas vertentes são intimamente associadas na prática, mas que, para efeitos de compreensão, se torna necessário subdividir em duas alíneas:

- a) As estratégias de ensino inadequadas
- b) A relação pedagógica problemática

Relativamente às estratégias de ensino inadequadas, Amado (2001, p. 223), tendo em consideração o seu estudo na Escola Secundária do Vale Silvoso, refere ainda que:

Uma constatação geral do aluno, em qualquer dos anos lectivos estudados, é de que *a maneira de o professor dar as aulas* (expressão que encontra sinónimos noutras, como *o tipo de aulas*, *o modo de ensinar*, *o modo de explicar*, a forma de *dar a matéria*), e que se materializa no conjunto de actividades de ensino-aprendizagem que o professor propõe à turma (e os recursos que nela utiliza), constitui um dos factores mais importantes para a compreensão do comportamento do aluno na sala de aula, comportamento que é suposto ser de atenção e de participação consciente e voluntária mas que, em muitos casos, o não é. [...]

Por este motivo, o objetivo principal deste trabalho de investigação era criar um ambiente favorável e motivador que fomentasse a aprendizagem dos alunos na aula. No entanto, e para atender a este objetivo, projetei dois objetivos mais específicos: por um lado, a necessidade de partir dos interesses dos alunos e adaptar-me, sempre que possível, a eles; por outro lado, planificar e apresentar atividades (e recursos didáticos) que ativassem a curiosidade do grupo discente adaptando-as aos seus interesses e necessidades. Além disso, estes objetivos coincidem com as subcategorias da competência “Organizar situaciones de aprendizaje”, uma de *Las competencias clave del profesorado para profesores de lengua* (Instituto Cervantes, 2012, pp.13-14). Não só no que respeita à subcategoria “Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos” como também às subcategorias “Planificar secuencias didáticas” e “Gestionar el aula”. De forma resumida, esta categoria que engloba quatro subcategorias pretende organizar situações de aprendizagem adaptadas aos interesses dos alunos, apresentando seqüências didáticas motivadoras e seleccionando o tipo de grupo adequado para cada situação de aprendizagem.

No que respeita à necessidade de partir dos interesses dos alunos, Jesus (2008, p. 22) salienta que:

No passado, os alunos tinham que se adaptar aos métodos dos professores, mas actualmente o professor deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, sendo flexível (de acordo com o provérbio “professor, se eu não aprendo como tu me ensinas, ensina-me de forma que eu aprenda”) e dando o exemplo (um líder não pode funcionar segundo o princípio “faz o que eu digo e não o que eu faço”).

Tendo em consideração o panorama escolar acima descrito – alunos pouco motivados para as aulas e com comportamentos indisciplinados – coloquei a mim mesma uma questão: “*O que posso eu fazer, como professora, para que os meus alunos se sintam mais motivados nas e para as aulas?*”, como propõe Jesús Alonso Tapia (1997, p. 14):

Formularse esta pregunta no significa negar que el contexto social y cultural en que crecen nuestros alumnos y alumnas hoy ejerce un efecto notable sobre su interés y su motivación por aprender. Pero implica reconocer que, a pesar de todo, el contexto escolar, definido y controlado en gran medida por la actuación del profesor, afecta de modo importante a la forma en que se enfrenta a su trabajo en el aula y que, por consiguiente, merece la pena tratar de conocer qué características debe adoptar la propia actividad docente para que nuestros estudiantes se interesen por adquirir los conocimientos y capacidades cuya consecución les propone la escuela.

Esta questão resultou bastante pertinente e serviu de alavanca para a conceção e esquematização de todo este projeto: desde a planificação das aulas, passando pela eleição e elaboração dos materiais e das estratégias para os motivar e, não menos importante, da minha atuação em aula, enquanto docente. Através desta atuação e sendo eu o elemento orientador de um grupo de alunos pouco motivado e que se aborrece facilmente com todo o tipo de atividades, percebi que o professor é essencial para estimular e trabalhar essa motivação em aula para benefício dos alunos. Como o mencionado no documento de *Las competencias clave del profesorado para profesores de lengua* (Instituto Cervantes, 2012, p.7), “Entendemos las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional.” O professor de língua materna também se insere nesta reflexão sobre as competências do professor, nesse sentido, foi fundamental analisar e pôr em prática estratégias que contribuíssem para a concretização do objetivo primeiro deste

trabalho: criar um ambiente favorável e motivador que fomentasse a aprendizagem dos alunos em contexto de sala de aula.

Para isso, e como expõe Simone Eccheli (2008, p. 211):

[...] não depende somente do professor alterar a metodologia adotada ou definir regras de boa convivência. É preciso, também, tentar modificar o vínculo docente-aluno, a fim de promover a transformação do espaço educativo em espaço de confiança e aprendizagem.

O facto de serem alunos indisciplinados dificultou, em certa medida, pelo menos num primeiro momento, a relação entre professor - alunos(s), pois como apresenta Amado (2001, p. 221) na sua obra:

Professora: Nós somos o inimigo. É preciso muito trabalho, muita preparação... Eram precisos muitos anos com a mesma turma para se convencerem que nós queremos ser amigos. Nós somos aqueles que vamos dar aulas, somos aqueles que damos notas, somos aqueles que chumbamos, que marcam as faltas...

No entanto, esse vínculo foi-se fortalecendo à medida que os discentes sentiam que podiam confiar em mim e que o meu objetivo não era prejudicá-los, pelo contrário.

Nesse sentido, não se pode negar que a atuação do professor e a relação que este estabelece com os alunos são de grande importância não só para estimular a motivação em aula como para controlar a indisciplina na mesma. Citando Eccheli (2008, p. 211):

[...] se o professor conseguir desenvolver em sala de aula atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, terá menos problemas de indisciplina, pois aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade e conseqüentemente sobra menos tempo para se envolver em atos que comprometam o desenvolvimento do trabalho e gerem indisciplina.

A implementação das estratégias – as quais apresentarei, com mais pormenor, no primeiro capítulo - dependia bastante dos alunos com os quais estava a trabalhar no momento, pois como um dos objetivos deste trabalho era partir dos interesses dos alunos, as estratégias iam-se alterando mediante o grupo discente. Tendo em consideração a grande heterogeneidade que existia, não só inter-turmas, como intra-turma houve a necessidade de reajustar, constantemente, as estratégias. Isto acontecia por dois motivos: por um lado, pelo facto de serem alunos que necessitavam de atividades que fossem diferentes daquelas a que estavam habituados - pois a novidade fazia com que se empenhassem e participassem nas tarefas - ou seja, tudo o que se desviasse da rotina normal de atividades surtia um efeito mais positivo. Por outro lado,

e querendo sempre, dentro do possível, adaptar as aulas aos interesses dos alunos, estes, no final de cada aula, preenchiam um pequeno questionário – dos quais falarei com mais demora no segundo capítulo – onde registavam a sua opinião acerca da aula e das atividades realizadas na mesma com o fim último de avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Este momento de reflexão, numa primeira ocasião por parte dos alunos e, numa segunda, por parte da professora – aquando da observação dos resultados dos questionários – fez com que, sempre que possível, as aulas seguintes fossem ajustadas às preferências dos alunos. Esse era também um dos objetivos deste *Relatório*: ajustar-me à forma de aprender dos discentes para que todos – professor e alunos - saíssem beneficiados deste processo que é o de ensinar e o de aprender.

Posto isto, o primeiro capítulo – que corresponde ao *Enquadramento Teórico* – está dividido em dois sub-capítulos: *A importância da motivação no processo do ensino-aprendizagem* e *Estratégias utilizadas para motivar os alunos nas e para as aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira*. No primeiro sub-capítulo, apresentarei o que se entende por “motivação”, estabelecendo a diferença entre o conceito de “motivação intrínseca” e “motivação extrínseca”. Por fim, farei referência ao papel do professor como elemento essencial para gerar motivação na sala de aula. No segundo sub-capítulo, esclarecerei o que se entende por “estratégia” e, de seguida, mencionarei os tipos de estratégia utilizados durante a minha prática docente, fazendo a descrição de cada uma delas. Ainda neste sub-capítulo, reflexão não menos importante, debruçar-me-ei sobre a problemática das recompensas no contexto escolar.

Num segundo momento, no capítulo correspondente ao *Enquadramento Prático*, começarei por apresentar, de forma mais pormenorizada, a escola onde efetuei o meu estágio profissional - fazendo alusão ao conceito de *Escola TEIP* - descrevendo, ainda, os grupos de alunos com os quais trabalhei durante este ano letivo – diferenciando as turmas de Português das de Espanhol - ainda que todas elas correspondessem ao 3º ciclo do Ensino Básico. Ainda neste capítulo, antes de apresentar os exemplos práticos das estratégias escolhidas e, conseqüentemente, a análise dos resultados obtidos através dos questionários, explicarei em que consistiu a implementação deste instrumento de recolha de informação.

Por fim, apresentarei uma conclusão que serve também de reflexão crítica sobre este trabalho de investigação efetuado durante o período de estágio profissional.

Neste sentido, e tendo colocado em prática algumas estratégias para fomentar a motivação num corpo discente pouco motivado e indisciplinado, permitam-me deixar em aberto uma questão à qual pretendo responder, na conclusão deste trabalho, tendo em consideração a minha prática pedagógica, partindo não só da minha observação das aulas como da análise e interpretação dos questionários dos alunos: *“Será que a forma como se organiza e planifica uma aula, utilizando estratégias específicas, influencia a motivação dos alunos na mesma?”*

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1. A importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem

Tendo em consideração o grupo de alunos com quem iria trabalhar, tornou-se imperativo atender à motivação nas aulas, tanto de Língua Materna, como de Língua Estrangeira, pois o desinteresse e desmotivação dos discentes eram de um nível considerado alto, como se pôde confirmar no período de observação das aulas dos orientadores. Discentes pouco assíduos, muito ruidosos e perturbadores do bom funcionamento das aulas, muitas vezes, com comportamentos ofensivos para com os docentes e atitudes inapropriadas para com os colegas de turma, alheios à informação apresentada pelos professores e pouco empenhados na realização das atividades, esperando pela correção dos exercícios são alguns dos indicadores que foram considerados para se chegar a este juízo sobre a falta de motivação. Nesse sentido, de seguida, far-se-á um enquadramento teórico colocando em relevo não só o conceito de motivação, como a importância da mesma no processo de ensino-aprendizagem.

Como explicam Burochovitch & Bzuneck (2004, citado em Moraes & Varela, 2007, p.7):

[...] a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem.

Por esse motivo, é fácil de compreender o lugar de destaque dado a esta variável no processo de ensino-aprendizagem. Caballero de Rodas et al. (2001, citado em Santos, 2013, p. 16), por exemplo, considera que:

La motivación es una característica absolutamente indispensable para la adquisición significativa de los contenidos curriculares, porque modifica variables como la atención, la concentración, la persistencia y la tolerancia a la frustración, todas ellas presentes y determinantes del proceso de aprendizaje.

Este é um tema que tem feito correr muita tinta e foram vários os autores que escreveram artigos, em consequência dos elevados índices de fracasso escolar, sobre a motivação e a sua importância no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo uma

ligação entre esta e a prática docente. Maria Pilar Guitart Escudero (2007, p.247) foi um desses autores e afirma que o fez:

Por un lado, porque la motivación constituye una variable determinante para el aprendizaje y, por otro, porque nuestras aulas poseen, cada vez más, un alto número de alumnos desmotivados, fruto en gran medida de la situación educativa actual.

Também Bonetto & Calderón (2014, p. 1) escreveram pelo mesmo motivo e consideram “la motivación como uno de los aspectos imprescindibles para aprender y la necesidad de que los docentes trabajen en el fortalecimiento de la misma.”

Não se pode negar, evidentemente, que a motivação desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É, por isso, imperativo não esquecer a importância que tem na prática docente, pois os alunos motivados, como salientam Pintrich & Schunk (2006, citado em Bonetto & Calderón, 2014) “se muestran más interesados en las actividades propuestas, trabajan con mayor diligencia, se sienten más seguros de sí mismos, se centran en las tareas y las realizan mejor.”

Neste sentido, atender à motivação nas aulas traz benefícios não só para os alunos, como para os professores, pois, quando os discentes estão motivados para as atividades, estão também mais concentrados e empenhados na realização delas e, por conseguinte, têm também menos tempo para adotar comportamentos indisciplinados, o que acaba por ser duplamente positivo.

Também o Quadro europeu comum de referência para as línguas (2001, p. 222) - no sub-capítulo 7.3.1.2 que se intitula *Factores afectivos* - salienta a importância da implicação e da motivação do aluno na realização de tarefas, fazendo ainda alusão aos dois tipos de motivação (intrínseca e extrínseca):

Envolvimento e motivação: É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente; a motivação extrínseca pode também desempenhar um papel importante, por exemplo, quando existirem pressões externas para completar a tarefa com êxito (por ex.: receber elogios ou não “perder a face”, ou ainda por razões de competição).

Ninguém pode negar que “Em relação à aprendizagem, a motivação tem uma função motriz [...] (Marina Serra de Lemos, 2005, p. 194). Mas, o que se entende afinal por “motivação”?

1.1.1. O que é a motivação?

Começamos, num primeiro momento, por especificar o significado original do conceito, como refere Gil (2008, citado em Menighin & Soares, s.d): “Motivação vem do latim *movere*, que significa mover”.

Assim sendo, a “Motivação constitui a força que nos move para alcançar determinado objetivo. Deste modo, o estudante que está motivado tem um motivo para isso.” (Gil, 2008, citado em Menighin & Soares, s.d.)

Também Bzuneck (2000, citado em Moraes & Varela, 2007) considera que “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

Por sua vez, Marina Serra de Lemos (2005, p. 195) indica que o termo motivação está associado a comportamentos ativos, dinâmicos, aliados ao movimento e à vontade de participar, enquanto que a falta de motivação é sinónimo, não só de desinteresse, como de inatividade. Acrescenta que:

Nestas duas descrições é possível identificar os dois aspectos de comportamento que traduzem motivação: a *intensidade* (ou nível de motivação, indicado pelo esforço, pelo nível de actividade, pelo entusiasmo) e a *direcção* (ou orientação motivacional, indicada pela selecção de objectivos e pela escolha de cursos de acção).

De forma geral, pode pois dizer-se que a motivação é a força que *energiza e dirige o comportamento*. Por energização deve entender-se não apenas a instigação inicial das actividades, mas também o papel da motivação na manutenção do comportamento, por exemplo através da persistência. A função de direcção é também ela essencial nesta definição, enfatizando que a acção implica constantes escolhas e decisões, mais ou menos conscientes, de natureza motivacional. (Marina Serra de Lemos, 2005, pp. 195-196)

A motivação é, portanto, uma variável essencial, tanto na implicação, como no desenvolvimento do aluno nas actividades e no percurso escolar. Nesse sentido, é fundamental que o professor a tenha em consideração durante a sua prática docente,

uma vez que aquela afetará, em maior ou menor medida, a predisposição do aluno na e para a aula. Conclui-se, portanto, que independentemente dos motivos que orientem a ação motivacional, se um aluno está motivado em atingir um objetivo, vai direcionar o seu comportamento persistindo na concretização das atividades, esforçando-se e participando ativamente, até conseguir alcançar o objetivo que o fez *mover*. O motivo é, então, como refere Gil (2008, citado em Menighin & Soares, s.d.) a “mola propulsora da ação”.

1.1.2. Tipos de motivação

Como defendem Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck (2013) “dois conceitos são considerados chave para a compreensão da motivação: a motivação intrínseca e a extrínseca” (p. 352) e, por esse motivo, este sub-capítulo versará sobre estes dois tipos de motivação estabelecendo, essencialmente, as diferenças entre ambos os conceitos.

Da mesma forma que não existem duas pessoas iguais, também não existem dois alunos predispostos da mesma forma para atuar em aula. Estou consciente de que nem todos os alunos com quem trabalhei *se moviam* por causas externas (motivação extrínseca), no entanto, eram poucos aqueles que estavam motivados pelo simples prazer que a realização de uma atividade lhes proporcionava (motivação intrínseca). A escolha desta temática e, conseqüentemente, a importância que dei à motivação nas aulas tanto de Língua Materna, como de Língua Estrangeira, prendeu-se, fundamentalmente, com o facto de a maioria dos discentes (em consequência das condições sociais, económicas e afetivas a que estavam sujeitos) terem como principal objetivo não voltar a repetir o ano escolar. Por esse motivo, pode-se considerar que eram alunos extrinsecamente motivados. Mas, apesar disso, e como veremos de seguida, a motivação extrínseca pode não ter um significado tão negativo como se pensa.

Saber qual o motivo pelo qual os nossos alunos *se movem* na aula é essencial para que, durante a nossa prática docente, possamos agir da forma mais eficaz e eficiente possível, não só para benefício dos discentes, como também da nossa própria atuação em aula.

Para além disso, e apesar da distinção que se faz entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, a verdade é que, como indicam Amabile & cols. (1994, citados em Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013, p.353):

Com base nos dados de seu estudo com adultos, concluíram que motivação intrínseca e extrínseca são processos diferentes, mas, numa mesma pessoa, podem ser identificadas ambas as formas, com vantagens potenciais, dependendo das situações vivenciadas e dos objetivos almejados.

Paoloni (2011, citado em Bonetto & Calderón, 2014) partilha da mesma opinião e diz que “A pesar de esta diferenciación teórica entre los tipos de orientaciones, ambas formas de motivación no se oponen, sino que en la realidad tienden a combinarse”.

Neste sentido, pode concluir-se que é possível, portanto, uma mesma pessoa estar motivada, simultaneamente, por razões intrínsecas e extrínsecas.

1.1.2.1. Motivação Intrínseca

Como explica Marina Serra de Lemos (2005, p. 207):

O conceito de motivação intrínseca aplica-se ao sistema motivacional que sustenta a actividade que é realizada como um fim em si mesma, pelas características inerentes à própria actividade. O objectivo é realizar a actividade e não a obtenção de uma qualquer consequência exterior à actividade.”

Por outras palavras, mas refletindo um mesmo significado, Guimarães (2009, como referido em Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013, p.352):

[...] identifica motivação intrínseca nos casos em que a pessoa realiza determinada tarefa como um fim em si mesmo, ou seja, quando existem interesse e prazer na execução, buscada por iniciativa própria. Isso é, o incentivo já reside na própria execução da atividade, chamada então de autotélica.

Portanto, a motivação intrínseca “se manifiesta cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo.” (Reyna, s.d)

Neste sentido, e tendo em consideração o que foi citado anteriormente, parece oportuno apresentar a forma como Csikszentmihalyi & Nakamura (1989, citado em Lemos, 2005) descreveram aquilo que se entende por estar intrinsecamente motivado para uma atividade:

[...] espírito e corpo totalmente absorvidos, concentração profunda, saber o que se quer fazer, ausência de preocupação com o insucesso, com a avaliação de si próprio ou com as preocupações habituais, sensação de que o tempo passa muito depressa.

Do mesmo modo, para Ágreda Labrador (2007, p. 58), a motivação é “Intrinsic if the motivation comes from within (it is inside the individual) [...] When students do something because they enjoy it (and cannot give another reason for doing it but «I love it», «it is funny» and the like), the drive is intrinsic.”

Resumindo, para um aluno intrinsecamente motivado, o ato de realizar uma determinada atividade é motivo, mais do que suficiente, para a sua implicação e participação ativa na tarefa.

1.1.2.2. Motivação Extrínseca

No que respeita à motivação extrínseca, Marina Serra de Lemos (2005, p.207) salienta que esta se refere “à actividade que é realizada tendo em vista algo exterior à actividade, como consequência de um resultado”.

Na mesma linha de pensamento, também Reyna (s.d.) afirma que:

La motivación extrínseca se observa cuando se realiza una actividad específica, porque ayuda a obtener lo que se quiere. Esto significa que el motivo para realizar algo es conseguir una meta determinada fuera de la actividad misma, puesto que se lleva a cabo con el fin de conseguir objetivos externos.

Guimarães (2009, como referido em Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013, p.352) é mais específico e salienta que “a motivação extrínseca denota o cumprimento de determinada tarefa por um motivo externo a ela: receber recompensas, materiais ou sociais; evitar punições; ou sentir-se obrigado ou pressionado, mesmo que internamente”.

Como sublinha Lemos (2005, p. 209), “as estratégias extrínsecas de motivação não agem sobre o valor da tarefa para o aluno (como na motivação intrínseca), mas através da associação do comportamento na tarefa com consequências valorizadas pelo aluno”.

Por sua vez, Ágreda Labrador (2007, p. 58) diz que a motivação é:

[...] extrinsic if the impulse of motivation come from outsider. [...] when students give explanations of their behavior such as: «My parents will buy me a motorbike, if I pass this subject» («Speaking English will be helpful for my career», «English is a compulsory subject», «I would like to travel abroad and English will be useful», and so on.), the motivation is extrinsic.

A motivação extrínseca sempre foi alvo de várias críticas e, como menciona Lemos (2005, p. 208):

As principais críticas à motivação extrínseca salientam a dependência que esta forma de motivação cria (na ausência de recompensas não haverá envolvimento) e a potencial diminuição da motivação intrínseca preexistente (oferecer recompensas extrínsecas para actividades que são já intrinsecamente interessantes, pode minar o primeiro sistema de motivação). Estas razões levaram a que esta forma de motivar fosse desvalorizada ou mesmo desaconselhada nos contextos de aprendizagem.

Trataremos da problemática das recompensas no sub-capítulo seguinte – já que foi uma das estratégias utilizadas para, num primeiro momento, motivar os discentes nas e para as aulas. No entanto, tudo tem “conta peso e medida” e a aplicação das recompensas, e o efeito negativo das mesmas vão depender da utilização que fizermos delas.

Voltando à questão da motivação extrínseca e às críticas de que é alvo, Lemos (2005, pp. 208-209) acrescenta que:

Contudo, mesmo que seja exactamente assim, parece melhor os alunos focarem-se em objectivos extrínsecos, tais como as notas, do que «alienarem-se» dos assuntos escolares, o que poderá acontecer quando não têm objectivos, nem intrínsecos nem extrínsecos. Por outro lado, a motivação extrínseca é uma forma eficaz de estimular o início do envolvimento em actividades à partida desinteressantes.

Com frequência, a uma motivação inicialmente apenas extrínseca, acaba por se seguir uma intrínseca, quando o sujeito percebe que já gosta de realizar uma dada tarefa que, inicialmente, era cumprida apenas por motivos extrínsecos.

Também Covington (2000, citado em Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013, p.353) refere que:

A motivação extrínseca não é necessariamente prejudicial à aprendizagem, pois, diferentemente da desmotivação, na qual há ausência total de intenção de agir, na própria regulação externa, que é a primeira do *continuum* motivacional, estão presentes a ação e a intenção do indivíduo para alcançar um determinado objetivo e cumprir a tarefa.

Além disso, “constata-se que o comportamento extrinsecamente motivado também pode ser autodeterminado”. (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, citado em Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013.)

Por fim, Maria Serra de Lemos (2005, p. 209) salienta que “Também é verdade que não é possível pretender que todos os alunos tenham o desejo intrínseco de aprender todo o tipo de assuntos.” Por isso, e como mencionam Krapp & Lemos (2002, citado em Lemos, 2005, p. 209), “relativamente a certas actividades o professor terá de se contentar em conseguir um investimento mais pontual, que, embora limitado no tempo, é eficaz para a aprendizagem”.

Tendo em consideração os grupos de alunos com os quais trabalhei, este tipo de motivação acabou por assumir um papel importante já que, e apesar de serem alunos pouco motivados, dependendo do tipo de atividade e recompensa que podia advir da realização dos exercícios, os discentes participavam ativamente e de uma forma empenhada. Os resultados podiam não ser fantásticos, mas havia, pelo menos, um esforço para conseguirem um resultado satisfatório que nunca, em momento algum, se revelou medíocre, pelo contrário. Além disso, e apesar de os alunos demonstrarem desinteresse por estar na aula, não eram, de modo algum, maus alunos, mas antes preguiçosos.

Mas, o que pode fazer o professor para motivar os seus alunos nas e para as aulas?

1.1.3. O papel do professor

Atualmente, o professor desempenha um papel fundamental, não só como orientador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, como também no desencadeamento e no fortalecimento da motivação na sala de aula. “Motivar é um desafio do professor contemporâneo” (Menighin & Soares, s.d.) isto porque, cada vez mais nos deparamos com grupos discentes pouco motivados e que, conseqüentemente, apresentam elevados níveis de insucesso e fracasso escolar. No entanto, e como referi no capítulo anterior – relativamente à importância de atender à motivação – o professor, através da sua atuação e conduta na prática docente, pode reverter, em certa medida, esses parâmetros. Ou seja, e citando Guitart Escudero (2007, p. 248):

[...] nuestra labor es esencial, si somos capaces de poner todos los medios a nuestro alcance para lograrlo. Siempre habrá algo que podamos hacer para trabajar la motivación en el aula, en la relación con nuestros alumnos como grupo y como individuos, y con respecto a nuestra propia actuación, sobre todo, en la manera de comunicarnos con ellos. El reto consiste en no desperdiciar ninguna oportunidad para fomentar y, a veces incluso, despertar una motivación de la que, por desgracia, a día de hoy muchos estudiantes carecen: no es tarea fácil, pero tampoco imposible.

Mas também, e em resposta ao que afirma Guitart Escudero (2007), Muñoz (2004) lembra-nos que não é natural esperar alunos motivados para as exigências da aprendizagem, num sistema educativo obrigatório que nada tem para oferecer parecido com o “deseo e interés del individuo en formación” (p. 95).

No entanto, e como refere Ágreda Labrador (2007, p. 58), são múltiplas as formas de motivar os alunos:

There are many ways in which we can motivate our students. The attitude of the teacher is crucial. [...] Of course, as Gardner (1996) says «you can't motivate a rock» but our students are receptive and we can awaken their motivation. Nevertheless, we have to bear in mind that each student is a world and not all the strategies will work with all the groups of students we may find.”

Mas a verdade é que cabe ao professor tentar contornar todos estes aspetos para garantir uma aprendizagem significativa para os seus alunos. Além disso, José Bernardo Carrasco & Juan Basterretche Baignol (2004, p.50) consideram que uma das principais fontes de motivação é “La personalidad del profesor: su presencia física, su voz, su

entusiasmo, su dinamismo, su firmeza y seguridad; en fin una personalidad sugestiva y estimulante, con acentuada característica de liderazgo democrático”. Neste sentido, e sabendo que a sua personalidade é uma variante fundamental para gerar motivação no aluno, o docente tem de mobilizar todos os esforços para conseguir estimular a participação do discente nas e para as tarefas escolares.

Na mesma linha de pensamento, Menighin & Soares (s.d.) alertam para a necessidade de “tentar modificar o vínculo professor/aluno, a fim de promover a transformação do espaço educativo em espaço de confiança”. Mas, não são os únicos.

Alonso Tapia (1997, p.95) afirma que “Uno de los factores que más ayudan a definir la motivación de los alumnos y alumnas, y que más facilitan o dificultan el aprendizaje, lo constituye el contexto creado por la *interacción profesor-alumno*.” E Guitart Escudero (2007, p. 251) adianta que “una buena relación entre el profesor y el estudiante, como persona individual y como grupo, es esencial para que tiene al aula como escenario”. Além disso, acrescenta que “Los estudiantes perciben perfectamente cuando un profesor es respetuoso y la importancia de esta actitud radica en que ellos puedan sentir que nos importan no solo como estudiantes sino, sobre todo, como personas cubriendo así, en parte, su necesidad de afecto.” (Guitart Escudero, 2007, p. 251)

Neste sentido, é importante observar o aluno enquanto pessoa, pois não podemos esquecer que a sua motivação e, conseqüentemente, o seu interesse para a aula, vai depender, em grande medida, dos seus fatores emocionais e de necessidades psicológicas não satisfeitas. (Guitart Escudero, 2007, p. 253).

Também Luz Muñoz (2004, p. 97) reconhece que "Cuando el alumno llega al aula, no es la tónica «tabula rasa» es una persona y una historia”. Nesse sentido, a sua forma de atuar resulta não só da influência do seu contexto social e familiar, como das suas experiências e da sua história a nível académico.

Quem partilha da mesma opinião é Schumuck & Schumuck (1992, citado em Amado, 2001), alertando para o facto de:

[...] os alunos que constituem um grupo-turma são todos diferentes entre si, pelas características particulares da sua personalidade, pelos graus de desenvolvimento já percorridos, pelas

experiências passadas, pelas competências e habilidades, pelo modo como interpretam as situações que vivenciam, entre outros aspectos.

Posto isto, não se pode negar que a observação do aluno enquanto pessoa também é, sem dúvida, um fator importante - mais ainda quando temos um grupo discente com histórias de vida problemáticas em contextos familiares e sócio-económicos desfavorecidos.

Guitart Escudero (2007, p. 251) refere ainda a importância do espaço para a motivação do aluno, uma vez que:

[...] el espacio físico donde se desarrolla el trabajo debe ser un lugar distendido donde los estudiantes se sientan a gusto, cómodos y seguros; donde se dé un ambiente propicio y estimulante para desarrollar la actividad y donde se perciba un ambiente de optimismo y respecto.

Acrescentando que, também o respeito, o fator lúdico e o humor devem ser tidos em consideração nas aulas, pois são igualmente importantes. Além disso, salienta que o professor deve criar uma relação de proximidade com os alunos, mantendo não só a disciplina como a autoridade, que não devem ser sinónimo de autoritarismo.

Relativamente ao fortalecimento do vínculo professor-aluno(s), também Saul Jesus (2008, p. 22) considera que:

Para potencializar a criação de “laços” com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afectiva” e o autoritarismo, devendo, ao contrário, fomentar uma “relação de agrado” (Ribeiro, 1991), caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo.

Além disso, e apesar do desprestígio que a profissão de professor tem sofrido ao longo dos últimos anos, Jesus (2008, p. 22) argumenta que os professores “continuam a possuir um instrumento fundamental para conseguirem criar laços de identificação com os alunos influenciando-os: a linguagem utilizada na relação pedagógica, quer verbal, quer não verbal”.

Saber conversar com estes alunos é também fundamental, pois – e ainda que muitas vezes eles não queiram participar na aula e estejam realmente desinteressados – a forma como os abordamos sobre o assunto vai influenciar a sua atuação na aula. São alunos que, como já referi anteriormente, necessitam de ter atenção por parte do

professor e se este souber conversar, pode obter resultados favoráveis na participação do discente nas atividades escolares. Apesar de tudo, e pela pouca experiência que tenho, são adolescentes que gostam de mostrar ao professor que serão um obstáculo para a sua prática docente. No entanto, à primeira demonstração de atenção por eles, enquanto pessoa individual no grupo turma, mudam o seu comportamento de forma positiva.

Além disso, no que respeita à comunicação e interação entre professor-aluno(s):

Na medida do possível, o professor, ao se comunicar com os alunos, deve enfatizar aspectos curriculares em detrimento de aspectos relacionados com comportamentos inadequados, porque se verifica que se o professor centrar sua atenção nos comportamentos indisciplinados, estes passarão a ocorrer com maior frequência, pois os alunos percebem rapidamente que esta é uma forma de chamar a atenção do professor para si. (Doyle, 1986; Emonts; Pieron, 1988, citados em Menighin & Soares, s.d.)

Jesus (2008) explica que na linguagem utilizada na relação pedagógica, o professor deve centrar-se essencialmente nos aspetos positivos da atuação do aluno e não apenas nas suas condutas negativas, pois desta forma, influencia positivamente o interesse do discente, aumentando a sua confiança e, conseqüentemente, a sua motivação para a aula. Ou como refere Guitart Escudero (2007, p. 258):

En consonancia con unos hábitos de conducta que el profesor debe llevar a cabo en el aula (ser entusiasta, dinámico, positivo, cercano, etc.), tampoco podemos olvidar, por un lado, su papel de buen comunicador y, por otro, el papel fundamental que el lenguaje desempeña como elemento de persuasión encaminando a fomentar la motivación del estudiante. A nuestro juicio, la forma en que nos comuniquemos con nuestros estudiantes será esencial para fomentar en ellos actitudes positivas con respecto a su proceso de aprendizaje. En este sentido, el objetivo del docente sería la adquisición de un tipo de lenguaje que debería entenderse como estrategia didáctica más, y ser utilizado, de manera habitual, como un ingrediente esencial de nuestro estilo de enseñanza.

Estes discentes estão habituados a que toda a gente reforce a ideia do quão eles são indisciplinados e mal-educados e, nesse sentido, e por estarem constantemente a ouvir observações negativas a seu respeito, interiorizam e acreditam que realmente não conseguem atuar de forma positiva. Assim sendo, e mesmo que eles façam algo de bom, o professor já não consegue ver esse ponto positivo em detrimento de todas as questões negativas que o discente possa cometer. Então, se o professor – orientador e responsável por fomentar a motivação na aula – não é capaz de reconhecer que os alunos, ainda que cometam atitudes negativas, também são capazes de atuar positivamente, não vai

conseguir nunca estimulá-los para a participação na aula, pois não valoriza um bom comportamento, em detrimento de três maus comportamentos, por exemplo. A mudança de atitude por parte do aluno indisciplinado começará, apenas e só, quando ocorrer a mudança na atuação do professor. Devemos, portanto, refletir constantemente, sobre a nossa atuação em aula para perceber se a nossa conduta na prática docente não está, ao invés de estimular, a prejudicar a motivação do grupo de alunos.

Outro aspeto que o professor deve ter em consideração é “manifestar-se entusiasmado pelas actividades realizadas com os alunos, constituindo um modelo ou exemplo de motivação para eles” (Abreu, 1996; Carrasco & Baignol, 1993; Jesus, 1996b; Lens & Decruyenaere, 1991, citado em Jesus, 2008).

Relativamente a isto, Labrador (2007, p.59) salienta que:

First of all, [...] would say, we have to create the appropriate motivational conditions. The attitude of the teacher is very important. Teachers must demonstrate their own enthusiasm for the contents of the lesson and share it with their students. The students must feel that the teacher really cares about what they are doing and takes their learning very seriously. There must be a good relationship with the students. In relation to this, it is necessary to create a good and pleasant classroom environment.

“Procurar saber quais são os interesses dos alunos e o nome próprio de cada um deles” (Abreu, 1996; Carrasco & Baignol, 1993; Jesus, 1996b; Lens & Decruyenaere, 1991, citado em Jesus, 2008) são também componentes importantes que influenciam bastante a relação professor-aluno e, por isso mesmo, devemos ter o cuidado de, sempre que possível, fazer com que o aluno sinta que o professor o conhece e o diferencia como pessoa dentro de um grupo de alunos. Tendo em consideração que os discentes com quem trabalhei viviam num meio social e economicamente desfavorecido, com graves problemas, não só de indisciplina como também de violência, a dimensão afetiva e emocional do aluno tornou-se uma categoria de grande relevância. Categoria esta que Guitart Escudero (2007, p. 253) faz também questão de salientar como ponto fundamental para criar motivação em aula por parte do professor.

Para terminar este ponto da nossa reflexão, e citando novamente Escudero (2007, p. 256): “Es importante razonar con ellos sobre el papel primordial del esfuerzo, dando un valor secundario a la inteligencia”. Além disso, e não menos importante, “debemos dar máxima primordial, por un lado a la actuación sobre el resultado, pero

concienciarles asimismo de que sus resultados son también consecuencia de su actuación y no tanto de su inteligencia, habilidad o capacidad”. Ainda nas palavras da autora, esta refere que devemos recorrer “a la utilización del refuerzo positivo sobre el negativo”, pois “Obtendremos mejores respuestas de nuestros estudiantes, si adquirimos el hábito de valorar, a diario, los aspectos positivos de su actuación, sobre todo, el esfuerzo”. Esta atuação vai influenciar – muito – a posterior conduta do aluno, pois este vai sentir-se mais motivado e, conseqüentemente, mais empenhado na realização de atividades futuras. Quer isto dizer que, não só devemos estimular os alunos a participar, explicando-lhes que podem obter resultados positivos se se esforçarem, e não só se são ou não mais ou menos inteligentes, como também, na comunicação com eles, devemos utilizar sempre comentários estimuladores. Ou seja, ao invés de lhes dizermos, por exemplo, “Só conseguiste acertar em três respostas” devemos optar por dizer “Boa. Já acertaste em três. Vamos ver se na próxima consegues acertar em quatro”. Isto aconteceu-me numa aula de Português de Oficina Gramatical, com um 8º ano. E, ainda que inicialmente alguns alunos precisassem que eu estivesse perto deles quando estavam a fazer os exercícios, assim que comecei a dizer: “Boa, esta pergunta já conseguiste. Agora tenta fazer a outra enquanto eu vou explicar à Maria o próximo exercício”. E, a verdade é que surtiu efeito. Estes adolescentes precisam de estímulos e de mensagens positivas, resumindo, precisam de atenção. Dar-lhes esses cinco minutos de atenção traz benefícios para o resto da aula e não só. O aluno sente-se mais seguro e confiante e isso vai influenciar a sua atuação, pois se o professor reconhece o seu esforço, ele não se sentirá “um inútil que não é capaz de fazer nada”.

O papel do professor e, conseqüentemente, a sua atuação em aula influenciam - tanto positiva, como negativamente, dependendo da conduta adotada – a motivação do aluno na e para a aula. No entanto, e ainda que o que tenha sido apresentado neste sub-capítulo esteja diretamente relacionado com a atuação docente, esta pode ser considerada uma “estratégia” para fomentar a motivação em contexto de sala de aula.

No próximo capítulo - *Estratégias utilizadas para motivar os alunos nas e para as aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira* – apresentarei, de forma mais específica, algumas das estratégias utilizadas. No entanto, e ainda que o professor não seja considerado um tipo de estratégia, atua, muitas vezes, de forma estratégica na sua prática docente. É, portanto, essencial para fomentar a motivação no processo de ensino-aprendizagem.

1.2. Estratégias utilizadas para motivar os alunos nas e para as aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira

Para iniciar este sub-capítulo, começarei por citar umas frases de Bono & Huertas (2006, citado em Bonetto & Calderón, 2014) que me parecem oportunas para justificar a importância de utilizar determinadas estratégias – as quais serão devidamente descritas adiante – para motivar os alunos nas e para as aulas.

[...] decir que en los alumnos hay falta de motivación sería un poco exagerado. Más bien se podría pensar que los estudiantes no es que no están motivados sino que lo están por cosas distintas que lo que le proponen sus profesores.

Estas palavras remetem-nos para a necessidade, como mencionei anteriormente, de partir dos interesses dos alunos, para tentar que, de certa forma, se sintam mais motivados nas aulas.

Relativamente ao que foi apresentado por Bono & Huertas (2006), Bonetto & Calderón (2014) afirmam que:

Según lo expuesto por los autores, parece que el nuevo dilema educativo tiene que ver con descifrar de algún modo las nuevas modalidades de estar y sentirse motivado, las novedosas razones que resultan motivantes hoy para los estudiantes. A partir de ello, las propuestas pedagógicas de los docentes deberían atender a estos cambios y variaciones en las formas de aprender y enseñar.

Não poderia estar mais de acordo com estas citações, pois refletem exatamente aquilo que pretendia pôr em prática neste *Relatório*: utilizar estrategicamente tipos de atividades e/ou dinâmicas de grupo [fossem elas através de trabalho cooperativo ou jogos] que motivassem os alunos, com o objetivo de variar as aulas e adaptar-me, em certa medida, aos interesses dos discentes. Isto acaba por justificar o facto de, neste trabalho de investigação, não me ter cingido apenas à utilização de um determinado tipo de estratégia, os jogos, por exemplo, já que, para motivar os alunos deste contexto específico, o segredo está em relacionar e intercalar todas estas estratégias entre si. Além disso, outro fator ao qual não me cingi, mas que reconheço ser de máxima importância, foi não ter escolhido um momento específico para trabalhar estas estratégias. Apesar disto, estou consciente que o momento preferencial para ativar a curiosidade dos alunos e, posteriormente conseguir captar a sua atenção seja o momento inicial da aula, como, aliás, propõe Jesús Alonso Tapia (1997, p. 55):

Todo profesor debe lograr al comienzo de una clase, como condición necesaria para activar la motivación de sus alumnos, captando su atención despertando su *curiosidad*, mostrando la *relevancia* de lo que han de aprender y creando condiciones para *mantener su interés*, característica que es preciso distinguir de la curiosidad, como han puesto de manifiesto Heidi y Anderson (1992).

A utilização deste tipo de estratégias não tinha obrigatoriamente um momento definido. Claro está que, no início de cada aula, apresentava uma atividade para despertar a curiosidade dos alunos, preparando-os para o tema. No entanto, não optei por nenhuma destas, especificamente.

Além disso, a grande questão relativamente a estes alunos era a dificuldade que existia em conseguir mantê-los atentos e motivados durante a aula, daí o facto de não haver um momento específico para isso acontecer. Através da planificação das aulas, e isto porque elas não eram só sinónimo de jogos e trabalhos cooperativos, tentava que, de certo modo, a utilização destas estratégias surgissem no seguimento de uma atividade que pudesse desencadear, a partir de certo momento, um decréscimo da motivação e implicação do aluno na mesma.

Neste sentido, a planificação das aulas surge também como um importante fator para gerir a utilização das estratégias, no sentido em que, e como referem Richards & Lockhart (1998, p. 106) “[...] las clases tienen una estructura reconocible. Comienzan de una forma concreta, siguen por medio de actividades de enseñanza y aprendizaje y llegan a una conclusión”. Os autores admitem quatro fases na estrutura da aula:

- **Comienzo.** Cómo comienza la clase.
- **Secuencia.** Cómo se divide la clase en segmentos y cómo estos segmentos se relacionan unos con otro.
- **Ritmo.** Cómo se logra el sentido del movimiento en una clase.
- **Cierre.** Cómo se finaliza una clase. (Richards & Lockhart, 1998, p. 107)

Além disso, e como afirmam Carrasco & Baignol (2004, p. 50), “La propia materia de enseñanza, bien programada, presentada en forma de mensajes significativos, relacionados con los intereses y necesidades de los alumnos” é também uma das principais fontes de motivação.

Escudero (2007, p.255) reconhece ainda que “El mayor reto, sin embargo, no es únicamente qué transmitimos, trabajamos o evaluamos sino cómo llevamos a cabo esta empresa activando y manteniendo la curiosidad y el interés de nuestros estudiantes en el mayor tiempo posible.”

Neste sentido, e com o objetivo de manter o aluno motivado durante o máximo de tempo possível, foi necessário pensar em estratégias que despertassem a curiosidade do aluno e captassem a sua atenção motivando-o para as atividades propostas.

Posto isto, é oportuno esclarecer, primeiramente, o que se entende pelo conceito “atividades”. Em palavras de Doyle (1986, citado em Amado & Freire, 2005, 316), atividades são «blocos curtos de tempo de aula, tipicamente 10 a 20 minutos, durante os quais os estudantes estão organizados de um modo particular».

As atividades propostas por mim, salvo raras exceções, como por exemplo os jogos e os trabalhos de grupo, obedeciam a esta duração proposta por Doyle (1986). Em primeiro lugar, porque os alunos não conseguiam manter-se atentos durante demasiado tempo numa mesma atividade e, em segundo lugar, porque para manter o interesse no discente é necessário variar o tipo de atividades.

No entanto, e relativamente à duração das atividades, Guitart Escudero (2007, p.255) é perentória:

La organización y la distribución del tiempo es también esencial, cuando programamos y llevamos a cabo las distintas tareas. A este respecto, hemos de ser firmes a la vez que flexibles valorando, por ejemplo, si una actividad que está funcionando, pero que se está alargando en el tiempo, debe continuar en detrimento de otra que teníamos preparada.

Ainda que por norma, as atividades durassem entre 10 a 20 minutos, como propõe Doyle (1986), em jogos e em trabalhos de grupo, esse tempo era, normalmente, proporcional ao tipo de tarefa. Além disso, o facto de essas atividades surtirem um efeito positivo fazia com que as mesmas tivessem de ser alargadas em detrimento de outras.

Resumindo, todas as opções didáticas apresentadas têm um objetivo estratégico para a sua utilização na aula. No entanto, muito se tem falado de “estratégias”, mas o que significa afinal este conceito?

1.2.1. O que é uma estratégia?

Neste sub-capítulo apresentarei, à luz de vários autores, o que se entende pelo conceito de “estratégia”, tendo em consideração o propósito deste trabalho, já que as estratégias propostas dizem respeito à atuação do docente na prática escolar.

Como refere Rebecca Oxford (1990, citado em Oxford, 2003, p.8), “The word strategy comes from the ancient Greek word *strategia*, which means steps or actions taken for the purpose of winning a war. The warlike meaning of *strategia* has fortunately fallen away, but the control and goal directedness remain in the modern version of the word.”

Além disso, depois de ler o livro de Maria do Céu Roldão (2009) e sabendo que existe, como a própria autora indica, “um certo esvaziamento do conceito de *estratégia* no sentido de competência profissional própria do professor, que aqui lhe atribuímos, em favor da sua assimilação à realização sequencial de um conjunto de actividades” (p.29), o conceito “estratégia” é muitas vezes designado de forma errada, já que se confunde com os “tipos genéricos de actividades – trabalhos de grupo, pesquisa, execução de fichas, etc. – que não explicitam, nem implicam as opções estratégicas para a prática do ensino naquela situação particular”. (p. 29). No entanto, e o que há que reter fundamentalmente, e ainda em palavras de Roldão (2009, p. 29) é que “só a concepção intencionalizada da acção, referenciada a cada situação em concreto e com ela articulada, confere o sentido estratégico a técnicas, actividades, métodos que sejam mobilizados”.

Também Rajadell Puiggròs (1992, citado em Rajadell Puiggròs, 2001) diz que “Una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser.”

Arceo & Rojas (1999) fazem a distinção entre dois distintos tipos de estratégias: “la aproximación impuesta” e “la aproximación inducida”. Centremo-nos, no entanto, na “aproximación impuesta” que, como os próprios autores indicam, constitui o que se entende por estratégias de ensino, enquanto que as outras constituem estratégias de aprendizagem. Em palavras de Arceo & Rojas (1999, p. 2):

En el caso de la aproximación *impuesta*, las “ayudas” que se proporcionan al aprendiz pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva, y son planeadas por el docente, el planificador, el diseñador de materiales o el programador de software educativo, por lo que constituyen estrategias de enseñanza.

Além disso, reforçam que:

Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizaje significativos a partir de los contenidos escolares; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente), y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz. (Arceo & Rojas, 1999, p. 2)

Por fim, termino este sub-capítulo com uma citação de Roldão que me parece ser a que melhor define o conceito de estratégia, uma vez que, utilizar esta palavra no título do *Relatório Final de Estágio*, implica definir, explicitamente, o significado da mesma para uma melhor compreensão do seu uso na prática docente.

Uma estratégia justifica-se sempre, no plano da *concepção*, pela resposta às questões: *como* vou organizar a ação e *porquê*, tendo em conta o *para quê* e o *para quem*? A um segundo nível, *instrumental*, operacionaliza-se respondendo à questão – Com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê? (Roldão, 2009, p. 29)

1.2.2. Tipos de estratégia

Neste sub-capítulo, debruçar-me-ei, de forma mais específica, sobre os três tipos de estratégias utilizadas para motivar os alunos nas e para as aulas, tanto de Língua Materna, como de Língua Estrangeira. No entanto, é imperativo salvaguardar duas questões: a primeira é relativa à atuação do professor em aula, pois, e apesar de apresentar apenas estes três tipos de estratégias, o professor continua a desempenhar um papel fundamental; a segunda, tem como objetivo esclarecer que as aulas não versaram apenas sobre estas estratégias, ou seja, não planejei aulas em que só se trabalhasse em grupo de forma cooperativa ou apenas se tivessem feito jogos, já que foram colocadas em prática muitas outras estratégias. No entanto, tendo em consideração as limitações deste trabalho e a necessidade de aprofundar, em maior medida, alguns destes aspetos, optei por estas três estratégias, que aqui apresento, por terem sido as que mais utilizei durante as aulas, pois eram sinónimo de maior implicação e motivação por

parte dos discentes nas atividades e, conseqüentemente, de melhor comportamento na sala de aula.

Além disso, a frase “Professor, se eu não aprendo como tu me ensinas, ensina-me de forma que eu aprenda.” serviu de mote para a utilização destas estratégias, uma vez que esta forma de planificar as aulas ia ao encontro dos interesses dos alunos e, enquanto docente, pretendi, sempre que possível, adaptar-me à forma de aprender dos alunos para, desta forma, captar a sua atenção motivando-os para as aulas de Português e de Espanhol.

Como referi anteriormente, o papel do professor esteve sempre aliado a qualquer uma destas estratégias, estratégias estas que podemos dividir em três grupos distintos: *Utilização de diferentes atividades, O trabalho cooperativo e Os jogos.*

Assim sendo, apresentarei de forma mais pormenorizada em que consistiu cada tipo de estratégia, bem como a importância de atender a qualquer uma delas na sala de aula, justificando, evidentemente, os propósitos teóricos que vários autores aduzem a esse respeito.

1.2.2.1. Utilização de diferentes atividades

Como expressa Tapia (1997, p. 62)

[...] el mantenimiento del interés, de la atención, depende de la curiosidad, la cual, a su vez, depende de la novedad de la tarea y de que ésta plantee problemas e interrogantes. [...] sentir curiosidad implica orientar la atención de forma selectiva sobre un fenómeno. Lógicamente, para que mantengamos nuestra atención centrada en un fenómeno, es necesario que tal fenómeno la haya captado previamente. No obstante, con el paso del tiempo se produce una habituación, lo que hace necesario variar y diversificar las tareas para seguir experimentando curiosidad.

Além disso, e como apresenta Muñoz (2004, p. 101), a forma como o professor atua em aula, que se pode resumir, por exemplo, na utilização mecânica e insistente de apresentar e realizar os exercícios sempre da mesma forma, vai contribuir para a monotonia na prática docente. Essa rotina acaba por arruinar não só as aulas, como os propósitos que os professores estabeleceram para a mesma. E acrescenta ainda que, relativamente à organização de rotinas criativas, “vale la pena pensar en variar el modo

de hacerlo: la sorpresa supone incremento de atención y la participación da mayor motivo a la implicación personal”.

Neste sentido, aplicar este tipo de estratégia significa apresentar aos alunos um grande número de atividades, de pouca duração, onde trabalham individualmente e/ou em pares, recorrendo a recursos didáticos variados. Ou seja, o grande objetivo desta estratégia é fazer com que o aluno se mantenha o mais implicado possível nas atividades sem sentir que está a fazer a mesma tarefa durante muito tempo. O facto de as atividades serem curtas e serem diversificadas – podendo abarcar as diferentes competências, desde atividades de compreensão oral a atividades de expressão escrita ou de interação oral, por exemplo – faz com que o aluno, como está constantemente a variar de atividade, se implique nas tarefas, pois não chega a “cansar-se” de fazer a mesma atividade. O grande segredo da implementação destas aulas é a utilização de recursos didáticos que por si só já motivam o aluno para a aula, de que são exemplo as novas tecnologias, entre outros. Pois, e como refere Cristina Sáez (2014, p. 77) “Las nuevas tecnologías son un aliado para el aprendizaje, porque captan la atención de los niños”.

Por isso mesmo, estas aulas vão apresentar os conteúdos – sejam eles linguísticos ou gramaticais – recorrendo, por exemplo, à utilização de músicas, de audições, de excertos de um filme e até mesmo através do material didático – a forma como se dispõe os conteúdos numa ficha ou a estética que a mesma adquire com o objetivo, primeiro, de ser apelativa, já que são alunos que valorizam muito aquilo que é visual. Carrasco & Baignol (2004, p. 50) referem “El material didáctico utilizado, que haga el asunto más concreto, intuitivo e interesante” como outra das principais fontes de motivação. Além disso, como já referi, também aqui se recorre ao computador e às novas tecnologias como forma de motivar e tornar diferente a explicação de um conteúdo, por exemplo. Neste sentido, opta-se por uma grande variedade de atividades que se vão alternando ao longo da aula para criar um ritmo e fazer frente à monotonia.

Esta estratégia – de motivar os alunos através da utilização diversificada e alternada de atividades – surge em resposta, como referi anteriormente, à monotonia. Relativamente a isso, Guitart Escudero (2004, p. 255) diz que “Frente a la monotonía, debemos apostar por el dinamismo en el tipo de actividades como en el de dinámicas (trabajo individual, en parejas, en grupos etc.) [...]”.

Sáez (2014, p. 75) no seu *Educar con cerebro*, afirma que “la emoción, el deporte, la sorpresa y la experimentación son algunos de los ingredientes necesarios para sumar conocimiento”. E, como a própria indica:

Al parecer, la información que captamos por medio de los sentidos pasa por el sistema límbico o cerebro emocional antes de ser enviada a la corteza cerebral, encargada de los procesos cognitivos. Dentro del sistema límbico, la amígdala tiene una función esencial. Es una de las partes más primitivas del cerebro y se activa ante eventos que considera importantes para la supervivencia, lo que consolida un recuerdo de manera más eficiente.

Isto tudo para explicar que, e ainda nas palavras da autora:

La sorpresa es otro factor que activa la amígdala. El cerebro es un órgano al que le gusta procesar patrones, entender cosas que se repiten siempre de la misma forma, es la manera como se enfrenta al mundo que lo rodea. Ahora bien, todo aquello que no forma parte de esos patrones se guarda de manera más profunda en el cerebro. De ahí que usar en la clase elementos que rompan con la monotonía benefician el estudio. (p. 78)

Daí a importância de recorrer a este tipo de estratégia nas aulas, utilizando sempre atividades diferentes e variadas, recorrendo a diferentes suportes e não excedendo os 20 minutos por cada atividade (sendo esta uma recomendação, como já havia mencionado anteriormente, pois o ritmo do grupo e dos alunos também tem muito que ver com a duração de uma atividade). É o conjunto de todos os fatores que contribuem positivamente para um resultado significativo.

1.2.2.2. O trabalho de grupo

Tendo em consideração as principais fontes de motivação propostas por Carrasco & Baignol (2004, p. 50), achamos pertinente a utilização dos trabalhos de grupo já que “El método o modalidades de trabajo empleadas por el professor: debates, trabajo en grupos, colóquios e interrogatórios, enseñanza participativa, etc.” influenciam positivamente a motivação do aluno para a aula.

Quem o disse também foi Guitart Escudero (2007, p. 255), como referido anteriormente:

Frente a la monotonía, debemos apostar por el dinamismo tanto en el tipo de actividades como en el de dinámicas (trabajo individual, en parejas, en grupos, etc.), pero recordemos que el

trabajo colectivo, en parejas o en grupos, es fundamental para integrar las destrezas lingüísticas, pero también para fomentar la madurez personal (cooperación, frustración, organización, etc.).

No entanto, e apesar de recorrer muitas vezes ao trabalho de grupo como estratégia na minha prática docente, esta dinâmica sempre foi alternada com o trabalho individual e o trabalho em pares, com o objetivo de atender sempre, da forma mais eficaz possível, às especificidades das turmas e dos alunos em questão.

A concretização deste tipo de estratégia parece contraditória, uma vez que a utilização de dinâmicas de grupo, por si só, faz com se crie um ruído fora do habitual e, por isso, pode parecer paradoxo como é que trabalhando com turmas em que indisciplina é a palavra de ordem, se consegue utilizar esse tipo de dinâmica sem que o comportamento ou o normal funcionamento da aula se altere. A resposta é simples e talvez um pouco inesperada, mas a verdade é que este tipo de agrupamento funciona bem com os alunos que constituem a amostra deste estudo. São discentes que, quando em grupo, adquirem um melhor comportamento do que quando estão a trabalhar individualmente.

Além disso, o ruído em aula não me preocupa e tenho noção que trabalhar em grupo torna propício o aumento desse ruído, mas se os alunos estiverem a trabalhar, participando ativamente nas atividades, o barulho é o que menos me incomoda, pois acaba muitas vezes por ser sinónimo de implicação nas atividades, de motivação e de entusiasmo. Nesse sentido, e apesar de ter tido uma má experiência inicial pela inadequada gestão de comportamento dos alunos, creio que não devemos desistir à partida de utilizar este tipo de dinâmica. O facto de eles não trabalharem em grupo fez com que a primeira vez que lhes tivesse proposto isso ficassem duplamente entusiasmados. Mas, e apesar de a primeira vez não ter corrido tão bem, o melhor que fiz foi não ter desistido de propor este tipo de dinâmica, já que a segunda vez, e as seguintes, acabaram por resultar muitíssimo bem.

Vários autores distinguem, dentro do trabalho de grupo, duas modalidades diversas: o trabalho de tipo cooperativo e o trabalho de tipo colaborativo. Num primeiro momento, apresentaremos algumas definições de ambas as modalidades e, de seguida, explicaremos em qual delas inserimos os trabalhos de grupo propostos na nossa aplicação prática.

Damon & Phelps (1989, citados em Fernandes, 1997, p. 564) fazem a distinção entre ambos os tipos de trabalho afirmando que:

No trabalho colaborativo os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma. Com esta subdivisão do trabalho, os alunos acabam por trabalhar, a maior parte do tempo, isoladamente. O elemento «competição» torna-se por vezes uma variável com muito peso e com efeitos psicossociais não muito salutares.

E que, por sua vez:

Quando se promove o trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente.

Tendo em consideração estas definições, podemos inserir os trabalhos de grupo realizados na prática docente nos trabalhos cooperativos já que, e como refere Dees (1990, citado em Fernandes, 1997, p. 564):

[...] quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objectivos de grupo.

Do mesmo modo, e como refere Virgínia Burden (s.d., citado em Ribeiro, 2013, p. 21), “A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”.

Para Pujolás (2001, citado em Rodrigues, 2012, p.6):

[...] a aprendizagem cooperativa é uma atividade ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma turma onde se privilegia uma aprendizagem individualizada que só será possível se os alunos cooperarem para aprender, afastando assim a aprendizagem competitiva e individualista.

Neste sentido, os trabalhos realizados afastam-se do trabalho colaborativo, uma vez que, em nenhum momento, os discentes trabalharam de forma isolada, como indicavam Damon & Phelps (1989, citados em Fernandes, 1997) pois, e ainda que numa ou outra situação, um aluno do grupo pudesse estar a recortar umas imagens e outro a escrever numa cartolina, por exemplo, o grupo só atingia o seu objetivo final, se todos os participantes conseguissem atingir os seus, como de resto refere Dees (1990, citado em Fernandes) acima.

No Capítulo 2 deste trabalho de investigação apresentaremos, de forma mais pormenorizada, a aplicação prática destes trabalhos de grupo cooperativos.

1.2.2.3. Os jogos

«"It's a game, isn't it, Mary Poppins?

Well, it depends on your point of view. You see, in every job that must be done there is an element of fun. You find the fun and – snap! – the job's a game. And every task you undertake becomes a piece of cake..."»

Ágreda Labrador (2007, p. 58)

A citação supramencionada reflete exatamente aquilo que o professor deve fazer para motivar os seus alunos: “demonstrate them that there may be fun in every activity they have to do”. (Labrador, 2007, p. 58)

Como indica Sáez (2014, p. 77), “El juego es vital para estimular partes del cerebro involucradas en el aprendizaje” e, por isso, tornou-se imperativo pôr em prática este tipo de estratégia já que a probabilidade de surtir efeitos positivos era grande. Além disso, e como refere Bello Estévez (1990, p.136), “La preocupación de todo profesor es poder dar una clase atractiva, que consiga captar la atención y el interés del alumno hacia su materia.” e nada melhor do que a utilização de jogos para captar a atenção do aluno.

Danielle Baretta (2006) também concorda que “Los juegos didácticos son excelentes alternativas a los métodos tradicionales, porque permiten trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión. Ellos viabilizan el desarrollo de aspectos cognitivos y de actitudes sociales como la iniciativa, la responsabilidad, el respeto, la creatividad, la comunicabilidad, entre otros”.

Além disso, no que respeita à utilização de jogos como elemento lúdico e motivador para a aprendizagem de conteúdos – gramaticais ou linguísticos – como indica Guastalegnanne (2009, p. 2):

Los juegos despiertan la creatividad y nos dan un recurso para que los alumnos, se “olviden” de que están trabajando con la lengua y participen en una situación de comunicación real. Son

entretenidos, interactivos y comunicativos, además, resultan atractivos para todos los estilos de aprendizaje.

Este tipo de estratégia é por si só motivadora e, portanto, na maioria dos casos é bem aceite pelos alunos. Guastalegnanne (2009, p. 5) acrescenta ainda que os jogos podem utilizar-se em qualquer momento da aula, como revisão de conteúdos, no início ou no final da mesma. Argumenta, por isso, que não há razão alguma que impeça que todas as atividades da aula não possam ser um jogo, desde que não se perca o fator surpresa. Além disso, o professor ao utilizar o jogo como mais um recurso na aula faz com que os alunos compreendam a utilidade do mesmo, podendo assim usá-lo não só em qualquer momento da aula, como várias vezes durante a mesma.

Quem partilha da mesma opinião é Danielle Baretta (2006) referindo que:

La selección y la aplicación de juegos en el contexto escolar implica, por parte del profesor, en un trabajo de reflexión y análisis que debe ser programado y coherente y no simplemente como forma de ocupar el tiempo o como improvisación cuando la clase ha cambiado de rumbo y no se sabe qué hacer. Los juegos ofrecen innúmeras opciones de utilización y pueden usarse en distintos momentos de la clase: para introducir un asunto, para fijar y practicar los contenidos después de una explicación o para hacer una revisión. En verdad, el juego no tiene porque ser algo para aprovechar los últimos minutos en aula y puedes, incluso, ser el punto central de la clase.

No entanto, é importante ter em consideração, como salienta Baretta (2006) que apesar de os jogos serem importantes recursos na sala de aula, pois proporcionam momentos mais agradáveis e de maior participação por parte dos alunos, devem coadunar-se com a prática pedagógica docente e constarem da planificação da aula.

Neste caso concreto, os jogos foram utilizados essencialmente nas aulas de Língua Estrangeira e tinham sempre como principal objetivo - além de captar a atenção dos alunos e motivá-los para a atividades - praticar e rever conteúdos gramaticais e/ou linguísticos. Além disso, estavam sempre programados na planificação e foram utilizados em momentos distintos das aulas da unidade didática, sendo muitas vezes o momento central das aulas.

Danielle Baretta (2006) salienta ainda outro aspeto importante sobre a importância de utilizar jogos nas aulas e que não deve ser esquecido:

Además, el uso de juegos en clase suele motivar a los alumnos y disminuir la ansiedad en la medida en que, en esas actividades, es posible reducir la importancia de los errores y entenderlos como parte del proceso de aprendizaje. En las actividades tradicionales en que se marca claramente el lugar y el papel del profesor y de los alumnos, la inseguridad y el miedo al error inhiben la participación en clase. Sin embargo, cuando se realizan actividades lúdicas, se crea una nueva atmósfera de trabajo, en la cual el alumno adquiere más confianza y se siente libre para participar de su proceso de aprendizaje de forma responsable y autónoma.

Como se pode comprovar, são muitas as vantagens em utilizar os jogos como estratégia de motivação em aula, mas, e porque nos jogos há sempre vencedores e vencidos, a pressão de querer ganhar pode ser uma desvantagem e influenciar de forma negativa tanto o comportamento como a motivação dos alunos. No entanto, este obstáculo pode ser minimizado e, neste sentido, o professor torna-se peça fundamental para tentar contornar este fator.

Na minha prática docente, nas aulas em que utilizava os jogos, reconhecia tanto as equipas vencedoras como as que perdiam – dando-lhes, por exemplo, diplomas de participação – e, como em tudo na vida, explicava-lhes que sempre iria haver quem ganhasse e quem perdesse, mas que isso não significava que uns eram melhores do que os outros. Felizmente, nunca tive problemas relativamente a esta questão, pois os alunos sempre se respeitaram uns aos outros. Neste sentido, e de forma a justificar a utilização de prémios, como forma de incentivo e de reconhecimento pelo desempenho demonstrado na realização das atividades, no próximo sub-capítulo, debruçar-me-ei, com mais demora, sobre a questão das recompensas, já que me parece pertinente esclarecer a problemática em que a mesma está envolvida.

No próximo capítulo apresentarei, de forma mais detalhada, a aplicação prática dos diferentes tipos de jogos explicitando o objetivo da sua utilização no processo de ensino aprendizagem.

1.2.3. A problemática das recompensas

Para terminar este sub-capítulo, farei referência à problemática dos incentivos e das recompensas – deixada em aberto no sub-capítulo anterior, já que são muitos os autores que defendem que este tipo de conduta não é a mais correta.

Carrasco & Bagnol (2004, p. 149) admitem que “Los premios pueden influir en el aprendizaje, facilitando el aprendizaje significativo”. No entanto, salientam que “Cuando el premio se concede de forma arbitraria, conduce a la obediencia ciega más que a la creatividad”. Nesse sentido, reconhecem que “Para que el premio sea educativo, debe ser equilibrado.”

Brophy & Rohrkemper (1981, citado em Eccheli, 2008, p. 203) relativamente a esta questão são perentórios:

O resultado pode ser uma mentalidade interesseira, em que os alunos busquem realizar eficientemente o mínimo necessário para conseguirem as recompensas, sem valorizarem a atividade em si, nem aspirarem a uma autêntica compreensão ou apresentarem um produto de qualidade.

No entanto, outros autores, como Bandura & Schunk, Lepper & Hodell (1981, 1989, citados em Eccheli, 2008, p. 203) “argumentam que uma forma de amenizar os efeitos nocivos da utilização de recompensas pelo professor é associá-las não à mera execução, mas à qualidade dos trabalhos.”

Tendo em consideração a minha prática docente, a utilização de incentivos e/ou recompensas teve sempre como fim último a qualidade dos trabalhos, por isso, não prejudicaram o esforço e empenho dos alunos nas e para as atividades, pelo contrário.

Além disso, muitas vezes, os discentes não sabiam se havia recompensa e, mesmo assim, realizavam as tarefas, pois o facto de haver vários grupos de trabalho – que “competiam” entre si – fazia com que a recompensa até nem fosse necessária, desde que eles fossem o melhor grupo da turma. Neste sentido, sou a favor deste tipo de conduta quando não é exagerada, até porque com os grupos de alunos com os quais trabalhei, especificamente, é necessário a utilização deste tipo de incentivo – mesmo que seja apenas através do elogio – pois, como já mencionei, faz com que se sintam mais confiantes e sigam progredindo e esforçando-se. Da mesma forma, serve para os alunos que não atingiam os objetivos pretendidos: elogiá-los para que não desmotivassem em atividades futuras e, a verdade, foi que mesmo os grupos que não conseguiam obter o trabalho de maior qualidade se empenhavam nas atividades que surgiam nas aulas seguintes.

Expostos os propósitos teóricos que fundamentam o tema deste *Relatório Final de Estágio*, apresentaremos, no próximo capítulo, o contexto escolar e a aplicação prática das estratégias supramencionadas.

Capítulo 2 – Enquadramento Prático

2.1. A escola

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços, pertencente ao distrito da Maia, tem como principal objetivo responder aos desafios que a sua população escolar lhe coloca, satisfazendo da melhor forma possível as suas necessidades.

Este é um Agrupamento de Escolas pertencente ao Projeto TEIP que, como já havia mencionado, é o acrónimo de *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Um programa implementado em escolas ou agrupamentos de escolas que estão localizados em “[...] territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.” (Ministério da Educação e Ciência, s.d.)

Como referem no seu Projeto Educativo TEIP (2013-2014) – *Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão*:

O nosso território educativo envolve uma região de características complexas, sobretudo, baixa escolaridade das famílias de origem dos nossos alunos; aumento dos índices de desemprego que as afeta; pais ausentes, devido a emigração ou em virtude de se encontrarem em famílias desestruturadas; famílias com poucos recursos económicos e outros problemas, que atrás destes vêm; grupos étnicos com especificidades muito próprias e que condicionam sobremaneira o percurso escolar dos nossos alunos e as taxas de absentismo.

Desde 2006/07 que o Agrupamento, provido de recursos humanos e materiais em consequência do Projeto TEIP, tem tentado responder a três grandes problemas: insucesso escolar; indisciplina e abandono escolar. (p. 2)

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços é constituído por 11 escolas, incluindo a escola-sede: Escola Básica de Pedrouços (Escola-sede), Escola EB1/JI de Pedrouços, Escola EB1/JI das Enxurreiras, Escola EB1 da Giesta, Escola EB1/JI do Paço, Escola EB1/JI de Parada, Escola EB1/JI da Boucinha, EB1 de Santegãos, EB1 de Triana, JI de Carreiros e JI de Santegãos.

A oferta educativa do Agrupamento de Escolas de Pedrouços abarca o Ensino Pré-Escolar e Básico - Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo; Cursos Vocacionais - 2º Ciclo - Madeiras, Eletricidade e Informática (1 ano) e 3º Ciclo - Comércio, Stocks e

Informática (1 ano) e Cozinha, Informática e Eletricidade (2 anos); Curso Secundário Profissional - Técnico de Auxiliar de Saúde, bem como Unidade de Ensino Estruturado do Autismo, Unidade de Apoio Especializado de Multideficiência, Sala de Apoio Especializado de Multideficiência e Sala de Apoio Especializado Síndrome de Asperger.

Como se indica no seu Projeto Educativo (2014-2017) – *Rigor, Compromisso, Inovação e Cidadania*, pp. 9-10:

Dos 2231 alunos, 2164 têm nacionalidade portuguesa e 67 Língua Portuguesa não Materna. Há ainda a registar 111 alunos NEE - Necessidades Educativas Especiais - 33 dos quais pertencentes ao 3º ciclo do Ensino Básico.

O Agrupamento definiu como eixos prioritários – Sucesso e Disciplina – procurando responder aos pontos críticos através de diferentes planos de ação. No seu Projeto Educativo TEIP (2013-2014) - *Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão* – apresenta-se em que consiste cada um dos eixos, aqui expostos de forma mais resumida:

Eixo I – Sucesso

Este eixo organiza-se em torno de nove planos de ação que de forma complementar e integrada tornam a nossa resposta à problemática do insucesso mais eclética: DisciplinaMais; ABC...de tudo; Intervenção Psicopedagógica; Em grupo aprendemos melhor; Plano Escolar da Matemática e Plano Nacional Escolar de Leitura; Cedo de detetar dificuldades para melhor aprender; Melhor Educação Especial; Pólo de Formação Profissional. (p. 4)

Eixo II – Disciplina

Pretende-se manter e melhorar o nosso modelo de intervenção, assente numa lógica de trabalho mais colaborativo e potenciando uma verdadeira articulação entre os seus três conceitos-chave: Prevenção/Deteção, Intervenção e (Re) Integração. Assim, organizando-se entre si como fases de um processo de melhoria gradual e contínua que tem como objetivo a integração de cada aluno no seu contexto escolar, queremos melhorar a eficácia e tornar efetiva a articulação. A ideia é construir uma plataforma de trabalho em rede que possa acompanhar os alunos com problemáticas associadas à indisciplina, à violência, ao absentismo e ao abandono de forma continuada.

Os planos de ação que fazem parte do eixo II constituem o Observatório para a Segurança Escolar (OSE) que se articula com outros planos de ação e tem como objetivos e missão: monitorizar todas as situações de indisciplina e violência escolar; compreender, prevenir, e controlar o fenómeno da indisciplina na sala de aula; contribuir para a formação para a

cidadania; trabalhar em equipa multidisciplinar com discussão de casos e partilha de informações. (p. 17)

O Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Pedrouços – Maia, efetuado pela equipa de avaliação da Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, na sequência da visita efetuada entre 3 e 5 de abril de 2013 indica que “o Agrupamento, quando comparado com os do mesmo grupo de referência, apresenta variáveis de contexto desfavoráveis, embora não seja dos mais desfavorecidos”. (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p.2)

No que respeita ao domínio *3.1 – RESULTADOS* que é composto pelos *Resultados Académicos, Resultados Sociais e Reconhecimento da Comunidade*, a equipa de avaliação conclui que:

[...] a ação do Agrupamento tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de SUFICIENTE no domínio Resultados. (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 4)

Tanto no domínio *3.2. Prestação do Serviço Educativo*, composto pelo *Planeamento e Articulação, Práticas de Ensino e Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens*, como no domínio *3.3. Liderança e Gestão*, constituído por *Liderança, Gestão e Autoavaliação e Melhoria*, a equipa de avaliação atribui uma classificação de BOM:

[...] tendo em conta os juízos avaliativos formulados neste domínio, o Agrupamento apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes [...] (Ministério da Educação e Ciência, 2013, pp. 7-9)

Para terminar, e tendo em consideração o Projeto Educativo (2014-2017) – *Rigor, Compromisso, Inovação e Cidadania*:

[...] foi possível identificar necessidades e estabelecer prioridades em diferentes domínios específicos da atividade da Escola. Estabelecemos quatro eixos de atuação:

1. Desenvolvimento das Aprendizagens
2. Clima propício às aprendizagens
3. Gestão e Organização

4. Interação com a Comunidade

Estes eixos de atuação foram agrupados em dois grandes domínios de Intervenção estratégica:

- Desenvolvimento das Aprendizagens, um contexto de atuação predominantemente centrado nas práticas de ensino e de aprendizagem mas também na tentativa de diminuição dos problemas condicionadores desse mesmo sucesso, a indisciplina, o abandono e o absentismo, isto é, centrado fundamentalmente nos resultados e nas metas.
- Organização e sustentabilidade, um contexto de interligação, articulação, sequencialidade do agrupamento e dos diferentes ciclos de ensino, substanciado numa perspetiva de eficiência dos processos utilizados. (pp. 15-16)

Além disso, e tendo em consideração o objetivo estratégico do desenvolvimento das aprendizagens, a instituição propõe como estratégias para atender a vários objetivos, a *Melhoria do empenho e da motivação dos alunos pelos estudos*, bem como a *Adoção de metodologias e de aprendizagem dinâmicas e ativas*. Este tipo de estratégias acaba por corroborar e justificar a importância da temática deste Relatório de Mestrado neste contexto escolar específico já que vai também ao encontro das estratégias propostas pela instituição.

2.2. Turmas

As turmas das práticas pedagógicas eram cinco: duas de Português e três de Espanhol e eram coincidentes com as turmas dos orientadores de estágio, ainda que, pelo facto de o orientador de Espanhol ter seis turmas a seu cargo, se tivesse optado por escolher apenas três. As cinco turmas pertenciam ao 3º Ciclo do Ensino Básico – divididas entre o 7º ano e o 8º ano.

Uma vez que só existiam duas turmas de Português, e em Espanhol os três grupos discentes apresentavam grandes diferenças, principalmente, a nível comportamental, optou-se por uma distribuição rotativa das turmas. Nesse sentido, cada uma das estagiárias lecionou, pelo menos uma aula, a cada um dos grupos mencionados.

De seguida apresentarei, de forma mais pormenorizada, as turmas: primeiro as de Português e, depois, as de Espanhol.

2.2.1. Português

2.2.1.1. 8ªE

Esta turma era constituída por 27 alunos – 14 raparigas e 13 rapazes – com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Apesar de ser uma turma grande, e muitos dos alunos estarem a repetir o ano escolar, eram bastante empenhados e participativos, embora tivessem piorado o seu comportamento ao longo do ano letivo.

De resto, foi a turma com que trabalhei durante mais tempo, num total de seis blocos letivos de 90 minutos (um no 1º período, dois no 2º período e três no 3º período) lecionando temas de cinco unidades didáticas diferentes.

No sub-capítulo *As aulas de Português: exemplos práticos e análise de resultados* apresentarei a aplicação prática de uma das estratégias – trabalhos de grupo - numa das aulas com esta turma.

2.2.1.2. 8ªG

Esta turma era constituída por 15 alunos – 8 rapazes e 7 raparigas – com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Apesar de ser uma turma pequena eram alunos que apresentavam algumas dificuldades e problemas graves de indisciplina. No entanto, participavam e foram melhorando o seu comportamento ao longo do ano escolar.

Trabalhei com este grupo durante quatro blocos letivos de 90 minutos (dois no 2º período e dois no 3º período) lecionando temas de três unidades didáticas diferentes e uma oficina gramatical com relevo nas orações subordinadas adjetivas.

Inicialmente era complicado conseguir trabalhar com esta turma, porque tinha alguns elementos com condutas comportamentais negativas e isso dificultava a atuação em aula. No entanto, e apesar de não ter sido fácil, sempre consegui “levar o barco a bom porto”.

No sub-capítulo *As aulas de Português: exemplos práticos e análise de resultados* apresentarei a aplicação prática de uma das estratégias – Utilização de diferentes atividades - numa das aulas com esta turma.

2.2.2. Espanhol

2.2.2.1. 7^oC

Esta turma era constituída por 22 alunos – 7 raparigas e 15 rapazes – com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Era uma turma grande, geralmente ruidosa, mas muito participativa e empenhada. Havia alunos assinalados com transtorno por défice de atenção ou hiperatividade, por isso, tinham dificuldades em manterem-se atentos e adotavam muitas vezes posturas e atitudes não admissíveis em aula. Além disso, havia alunos com grandes dificuldades ao nível da língua espanhola e que estavam assinalados com necessidades educativas especiais.

Foi o grupo de alunos com o qual trabalhei durante mais tempo, apesar de não lhes ter dado aulas no 2º período, em consequência da rotatividade de turmas. No entanto, e ainda assim, lecionei um total de seis blocos letivos de 90 minutos e um de 45 minutos divididos entre três unidades didáticas distintas (uma no 1º período e duas no 2º período).

Apesar da dificuldade em conseguir gerir o comportamento destes discentes em aula e, de a primeira experiência (no 1º período) de atividades em grupo com esta turma não ter corrido da melhor forma, em consequência dos comportamentos adotados por eles quando em grupo, no sub-capítulo *As aulas de Espanhol: exemplos práticos e análise de resultados* a aplicação prática referente à estratégia – Os jogos – é relativa a esta turma. Isto porque, num segundo momento (no 2º e 3º períodos), este tipo de atividade já surtiu o efeito esperado.

2.2.2.2. 7^oD

Esta turma era constituída por 22 alunos – 8 raparigas e 14 rapazes – com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Ainda que fossem um grupo grande, não tinham problemas de comportamento na aula e, aliás, eram muito participativos. Havia

um aluno com Síndrome de Asperger¹ e um outro discente assinalado com necessidades educativas especiais, os quais necessitavam de especial atenção.

Trabalhei com esta turma durante uma unidade didática (correspondente a um bloco letivo de 90 minutos e um de 45 minutos, no 2º período) sobre o eixo temático das compras.

2.2.2.3. 8ªA

Esta turma era constituída por 16 alunos – 8 raparigas e 8 rapazes – com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Era uma turma pequena e os alunos eram demasiado apáticos. Não tinham problemas de comportamento, no entanto eram demasiado silenciosos o que também não significava que fosse bom, já que isso implicava que quase não participassem em aula, principalmente nas atividades de interação oral.

Trabalhei com esta turma durante uma unidade didática (correspondente a um bloco letivo de 90 minutos e um de 45 minutos, também no 2º período) sobre o eixo temático dos tipos de alojamento.

2.3. Questionários: instrumento de recolha de informação

De forma a confirmar a questão por mim formulada para este trabalho de investigação - *Será que a forma como se organiza e planifica uma aula, utilizando estratégias específicas, influencia a motivação dos alunos na mesma?*- coloquei em prática um questionário [elaborado por mim, tendo em consideração a problemática do *Relatório*], no final de cada aula ou unidade didática, como forma de recolher dados, não só para, posteriormente, servir de objeto de estudo para este *Relatório Final de*

¹ A Síndrome de Asperger é uma perturbação neurocomportamental de base genética, pode ser definida como uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações sobretudo na interação social, na comunicação e no comportamento. Embora seja uma disfunção com origem num funcionamento cerebral particular, não existe marcador biológico, pelo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais. Disponível em: <http://www.apsa.org.pt/sindrome-de-asperger/o-que-e>, consultado a 23 de fevereiro de 2015

Estágio, mas, sobretudo, para orientar as minhas práticas docentes na planificação das aulas seguintes.

Os questionários (ver exemplos, *Anexo 1 – Anexo 4*) tinham como finalidade avaliar o processo de ensino-aprendizagem, no que respeita à planificação e à estruturação das atividades, de maneira que tanto os alunos como a professora refletissem sobre a aula programada para a unidade didática. A partir das respostas dos alunos, a docente teria um *feedback* sobre a planificação da sua aula e poderia consciencializar-se sobre a estrutura da mesma com o objetivo primeiro de adaptar, sempre que possível, as aulas, às necessidades e preferências do grupo de alunos.

Além disso, e tendo em consideração a faixa etária dos discentes, os questionários eram distintos para ambas as línguas – Português e Espanhol – no que respeita à sua estrutura, embora as perguntas formuladas fossem as mesmas.

Ambas as tipologias de questionários tiveram de ser alteradas, por conselho dos orientadores, de forma a tornar os dados mais específicos. Nesse sentido, optou-se por enumerar um conjunto de razões que justificavam a escolha de uma ou outra atividade. Essa alteração é visível contrapondo os questionários em Anexos, *Anexo 1 e Anexo 2* - já que o primeiro está formulado antes de se proceder à reestruturação e o segundo já contempla a reformulação.

Se por um lado era vantajoso utilizar perguntas de escolha múltipla, porque o discente limitava-se a escolher as opções que mais lhe convinham, por outro, tinha a desvantagem de as respostas não serem tão genuínas como se tinha previsto anteriormente. Aliás, de acordo com Mattar (1994, citado em Chagas, 2000, p.7) duas das vantagens da utilização de perguntas de escolha múltipla são: a “Facilidade de aplicação, processo e análise”, bem como, a “Facilidade e rapidez no ato de responder”. Por outro lado, o mesmo autor considera que uma das desvantagens é que “o respondente pode ser influenciado pelas alternativas apresentadas”, o que significa que pode não responder de forma tão autêntica, como já havia referido anteriormente.

No entanto, e apesar disso, os alunos cooperavam e, quase sempre, responderam de forma completa às questões.

Como queria que os questionários refletissem o mais possível a opinião dos alunos, sem que estes sentissem constrangimentos no seu preenchimento, achei por bem

que os alunos não se identificassem. Desta forma garantia a confidencialidade dos mesmos e os discentes sentiam-se mais à vontade para expressar a sua opinião.

Antes de terminar, quero salientar que os questionários em Anexos [ver *Anexo 1 – Anexo 4*] não foram os únicos que foram aplicados nas aulas. Apresento apenas esses quatro, porque são os questionários relativos às aulas que apresento como exemplos práticos.

No próximo subcapítulo, depois de fazer uma breve descrição das aulas que servem de exemplo da aplicação prática das estratégias - utilização de diferentes atividades, trabalho de grupo e os jogos - apresentarei os resultados dos questionários relativos a essas mesmas aulas. Contudo, farei apenas a análise dos resultados de algumas questões dos questionários, uma vez que nem todas são relevantes para demonstrar as conclusões a que cheguei e responder à questão: *Será que a forma como se organiza e planifica uma aula, utilizando estratégias específicas, influencia a motivação dos alunos na mesma?*

2.4. As aulas de Português: exemplos práticos e análise de resultados

2.4.1. O Diário de Anne Frank – 8ºG

Tomemos como exemplo a regência número cinco – composta por um bloco letivo de 90 minutos – em que o tema central era a leitura de um excerto do *Diário de Anne Frank*.

A estratégia utilizada nesta aula consistiu, como mencionado anteriormente no *Enquadramento Teórico*, na utilização de diferentes atividades [e recursos didáticos] alternando-os entre si, de forma a não criar uma rotina, mas antes estimular os discentes através da curiosidade. (Tapia, 1997, p. 62)

Recorreu-se, portanto, a várias atividades, que versaram sobre os diferentes domínios - desde a compreensão oral à expressão escrita – como forma de captar a atenção dos alunos e mantê-los motivados na aula.

De seguida, far-se-á uma breve descrição da planificação da aula, explicando em que consistiu cada atividade. Para uma melhor compreensão da mesma poderão consultar o *Anexo 5*.

Num primeiro momento e como forma de introduzir o tema da unidade didática - “Narrativas da literatura estrangeira”, através da imagem de um diário, formulou-se hipóteses sobre o género narrativo a trabalhar em aula. Neste sentido, fez-se uma breve revisão sobre as características do diário e a sua estrutura completando um exercício de verdadeiro e falso.

Depois, e de forma a contextualizar as circunstâncias em que foi escrito o Diário e conhecer os intervenientes que faziam parte da história verídica, como exercício de compreensão oral, procedeu-se a uma audição sobre a biografia de Anne Frank enquanto os alunos completavam, ao mesmo tempo, um exercício com perguntas relativas às informações da audição. Posto isto, e através da visualização de imagens, apresentou-se o contexto-histórico político da época, dando a conhecer o “esconderijo secreto” onde estiveram escondidos os intervenientes e apresentou-se as “personagens” que viveram na primeira pessoa aquele massacre.

Introduzidas as circunstâncias em que foi escrito o diário, procedeu-se à leitura de uma página do mesmo, passando depois à sua interpretação – oral e escrita.

Posto isto, num primeiro momento escutou-se uma audição de um desabafo de Anne Frank sobre como se sentia em relação ao que lhe estava a acontecer e, de seguida, visualizou-se o excerto do filme “O diário de Anne Frank”² correspondente ao momento em que as oito pessoas que viviam no anexo foram levadas pela polícia.

Num momento posterior e, com o objetivo de relacionar conteúdos já estudados, de forma a dar a conhecer a cerimónia dos 70 anos da libertação de Auschwitz, apresentou-se a audição de uma notícia³ e os alunos, em simultâneo, tiveram de responder a três perguntas relacionadas com o assunto noticiado.

² Jones, J. (2009) - *The Diary of Anne Frank*. Inglaterra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1_Ky3DAkOxU, consultado a 9 de março de 2015.

³ TVI (2015) – *Faz hoje 70 anos desde a libertação de Auschwitz*. Disponível em: <http://www.publico.pt/multimedia/video/faz-hoje-70-anos-desde-a-libertacao-de-auschwitz-201512791070>, consultado a 9 de março de 2015.

Além disso, e sendo o racismo uma das questões fundamentais adjacentes ao diário de Anne Frank, de seguida, os alunos relacionaram uma imagem com a perseguição aos judeus, tomando consciência da presença daquele preconceito na sociedade de hoje. A imagem apresentada estava escrita em língua espanhola, no entanto, foi de fácil compreensão, uma vez que aquela turma tinha Espanhol desde o 7º ano.

No seguimento da atividade anterior e de forma a relacionar uma vez mais os conteúdos estudados anteriormente com a nova temática, os discentes, em pares, escreveram um *slogan* para um anúncio publicitário sobre o racismo.

Para este tipo de estratégia, torna-se necessário fazer uma descrição mais pormenorizada de como se organizou a aula, pois foi o encadeamento e a conjugação de todas as atividades e recursos didáticos que conferiram um ritmo e um dinamismo à aula a que os alunos não estavam habituados e a “novidade” acabou por resultar muitíssimo bem. O facto de lhes mostrar imagens não só das pessoas, como do esconderijo onde se refugiaram, a visualização do excerto do filme – que dizia respeito ao momento em que são descobertos e levados para os campos de concentração – esse contacto com a realidade, com esse “saber que a história realmente aconteceu”, envolveu-os de tal maneira que eles próprios queriam falar sobre o assunto e opinar sobre a injustiça que os judeus sofreram. Foi uma aula mais dinâmica e aberta que permitiu que eles fossem participando de forma autónoma e espontânea mostrando-se interessados pela temática e motivados para as atividades.

Análise e interpretação dos resultados

Ao analisar os questionários da aula sobre o *Diário de Anne Frank* (ver Anexo 1) e tendo em consideração que a estratégia utilizada versava a diversificação de atividades e não num tipo de atividade específica, as perguntas que importa interpretar são a primeira - *Gostaste da aula de hoje? Sim ou Não. Porquê?*- e a cinco - *Achas que as atividades foram motivadoras? Porquê?* – uma vez que nesta aula se incidiu sobre a forma como esta estava organizada, de maneira a apresentar atividades que, intercaladas entre si, conferissem maior dinamismo e ritmo à mesma.

No que respeita à primeira pergunta, todos os discentes afirmaram ter gostado da

aula, no entanto, justificam-no de forma diferente. O facto de ser uma pergunta aberta dificulta, em certa medida, a interpretação dos resultados, pois os alunos nunca dizem exatamente as mesmas coisas. Assim sendo, houve a necessidade de criar categorias para agrupar as respostas que estivessem dentro da mesma ordem de ideias.

Analisando os dados, os alunos dizem ter gostado da aula “porque tinha atividades diferentes” (28%) ou “porque o tema e o assunto eram interessantes” (27%). Sendo estas as categorias com mais percentagem de respostas, como se pode verificar no gráfico seguinte:



Gráfico 1 – Resultados do 8º G relativos à pergunta 1 do questionário

Apenas 18% dos alunos justificam o agrado pela aula pelo facto de a mesma ter sido “dinâmica/prática/ativa”, no entanto e apesar de não ter sido a categoria com mais percentagem, o facto de argumentarem que fizeram “Atividades diferentes” é igualmente relevante, pois significa que os discentes notaram mudança na forma de planificar e executar a aula.

Relativamente à pergunta cinco, que é dirigida não tanto à aula em si, mas ao tipo de atividades, todos os alunos responderam afirmativamente ao facto de as atividades serem motivadoras, no entanto, e tal como aconteceu na pergunta um, o facto de serem perguntas de resposta aberta fez com que se tivesse que criar categorias para agrupar as respostas.

Analisando os resultados relativos à pergunta cinco, verifica-se que 37% dos alunos – aqui já com uma ligeira diferença em relação às outras categorias – indicaram

que as atividades eram motivadoras porque “eram dinâmicas ou diferentes”, como se pode verificar no gráfico seguinte:



Gráfico 2- Resultados do 8º G relativos à pergunta 5 do questionário

As justificações das três categorias seguintes com mais percentagem de votos - 18% - acabam por ir também ao encontro da dinâmica da aula, pois, através dos resultados, pode verificar-se que os alunos consideraram a “aula ativa” e também gostaram do tipo de atividades planificadas para a mesma, como por exemplo “Gostar de audições” e “Escrever em grupo”. Neste sentido, e como já referido anteriormente, em palavras de Alonso Tapia (1997, p. 62) é necessário manter o interesse ao longo de toda a aula e uma das formas de captar a atenção do aluno é através da novidade e da diversificação do tipo de atividades. Na mesma ordem de ideias, é de salientar o que já havia também mencionado Muñoz (2004, p.101) sobre a urgência em variar o tipo de atividade, através da introdução do elemento surpresa, como forma de combater a rotina presente nas aulas.

Tendo em consideração a análise dos gráficos, pode concluir-se que a aula resultou motivadora e dinâmica para os alunos. De resto, justifica também a predisposição e o entusiasmo demonstrado pelos discentes durante a aula e na realização das atividades.

2.4.2. Descalça vai para a fonte – 8ºE

Tomemos agora como exemplo a regência número oito – composta por uma aula de 90 minutos [e uma de 45 minutos] – em que o tema central era a poesia de Camões e se analisou, como poema central, a redondilha *Descalça vai para a fonte*.

Antes de tudo, devo começar por explicar que, inicialmente, a aula estava planificada para 90 minutos apenas, no entanto, e como referido na página 22, é importante continuar com uma atividade que, apesar de estar a demorar mais tempo do que o que havia sido planificado, está a funcionar e a ter uma grande adesão por parte alunos. (Escudero, 2007, p.255) Por isso, e como as atividades em grupo demoraram mais tempo do que o previsto, houve a necessidade de realizar uma aula extra, de 45 minutos.

A estratégia utilizada nesta aula consistiu na utilização de trabalhos de grupo, pois, como referido na parte teórica deste trabalho, e como defende Guitart Escudero (2007, p.255) é fundamental apresentar atividades dinâmicas, bem como diferentes tipos de grupo, alternando o trabalho individual, com o trabalho em pares ou pequenos grupos, por exemplo, como forma de combater à monotonia das aulas.

De seguida, far-se-á uma breve descrição da planificação da aula, explicando em que consistiu cada atividade, para se entender a sequência em que surgiu a implementação do trabalho de grupo.

Num primeiro momento, fez-se o enquadramento histórico da época, através da descrição de uma imagem relacionada com os Descobrimentos, de maneira a introduzir o poeta a estudar - Camões. De seguida, procedeu-se à audição da música *Lianor*, cantada por Amália Rodrigues e, que tinha como principal objetivo o preenchimento de um exercício com espaços em branco do poema *Descalça vai para a fonte*. Posto isto, fez-se a análise oral do poema. A grande novidade surgiu depois da análise e interpretação do poema e consistiu na realização de um concurso de leitura expressiva (ver *Anexo 6*). O facto de os alunos nunca terem feito um concurso deste género fez com que se empenhassem e participassem para que o seu grupo fosse o vencedor.

Houve uma recompensa, no entanto só a recebeu o grupo de alunos que venceu o concurso, pois, como já havia mencionado no Enquadramento *Teórico*, associar o

prémio apenas pela qualidade do trabalho suaviza os efeitos negativos das recompensas. (Bandura & Schunk, Lepper & Hodell, 1981, 1989, citados em Eccheli, 2008, p. 203)

A eleição do grupo vencedor foi feita através da votação de um júri composto pela professora orientadora Fátima Alves e pelas colegas estagiárias – Ana Isabel Pinto e Raquel García. Seguidamente, e trabalhando a intertextualidade, procedeu-se à leitura do poema de António Gedeão *Poema da Autoestrada* [fazendo a interpretação do mesmo] e, tendo este exemplo como ponto de partida, posteriormente, os alunos, novamente em grupos, escreveram um poema (ver *Anexo 7*). A votação efetuou-se da mesma forma que o concurso anterior e o grupo vencedor também foi premiado.

A organização dos grupos de trabalho cooperativo, tanto o de leitura expressiva, como o de escrita do poema, foi feita pela professora estagiária. Já que aquela é, para os autores Freitas & Freitas (2002, citado em Ribeiro, 2013, p.25), “de acordo com a aprendizagem cooperativa, a alternativa mais indicada [...]”. Nesse sentido, e como referem Freitas & Freitas (2003, citado em Rodrigues, 2012, p.10), “Não há aí lugar para quem trabalhe e para quem veja trabalhar. Todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas e serem responsáveis por elas, percebendo que se falharem não são eles que falham, mas o grupo.”

Foi possível notar que, em ambas as atividades, os alunos estavam mais motivados e implicados nas tarefas do que quando lhes era pedido que lessem ou tivessem de escrever um texto sozinhos. Conclui-se, portanto, que o trabalho de grupo, resultou mais atrativo, dinâmico e refletiu uma maior predisposição, por parte dos discentes, para a resolução das atividades.

Análise e interpretação dos resultados

Ao analisar os questionários da aula sobre o poema “Descalça vai para a fonte”, de Luís de Camões (ver *Anexo 2*) e tendo em consideração que a estratégia utilizada versava sobre a dinâmica de grupos, as perguntas que importa interpretar são a primeira - *Gostaste da aula de hoje? Sim ou Não. Porquê?*, a terceira - *De que atividade gostaste mais?*, a quarta - *De que atividade gostaste menos?* e a quinta - *Achas que as atividades foram motivadoras? Porquê?*, já que, apesar de incidir nas atividades de

grupo, saber se a aula em si foi motivadora é igualmente importante, pois o objetivo deste *Relatório* não é ter apenas uma atividade que resulte motivadora, mas tentar que toda a aula crie e fomente essa motivação nos alunos para que participem ativamente nas atividades. Além disso, e ainda que fosse interessante saber o *Porquê?* de os alunos gostarem mais ou menos de uma atividade, não foi possível fazer a análise dos resultados, uma vez que poucos alunos responderam corretamente (já que uns selecionaram todas as opções e outros, por exemplo, não as organizaram por ordem de preferência), pois neste questionário, devido à alteração feita, a pergunta passou a ser de resposta fechada e não de resposta aberta.

No que respeita à primeira pergunta, todos os discentes afirmaram ter gostado da aula, no entanto, justificam-no de forma diferente. O facto de ser uma pergunta aberta dificulta, em certa medida, a interpretação dos resultados, pois os alunos nunca respondem exatamente da mesma forma. Como afirma Mattar (1994, citado Chagas, 2000, em p. 7) as questões abertas, “Dão margem à parcialidade do entrevistador na compilação das respostas, já que não há um padrão claro de respostas possíveis. Assim, é difícil a codificação das respostas e sua conseqüente compilação”. Assim sendo, houve a necessidade de criar categorias para agrupar as respostas que estivessem dentro da mesma ordem de ideias, tal como aconteceu na análise dos gráficos da outra aula.

Analisando os dados, a maioria dos alunos diz ter gostado da aula “porque foi divertida/interessante/ ativa” (42%). A diferença entre esta e as outras duas categorias com mais percentagem é grande, já que 27% diz ter gostado da aula “porque gosta de trabalhar em grupo” e 21% argumenta que o facto de “ter atividades diferentes do normal” justifica o seu agrado pela aula.

Como se pode verificar no gráfico seguinte:



Gráfico 3 – Resultados do 8º E relativos à pergunta 1 do questionário

Relativamente à pergunta três, sobre a atividade de que mais gostaram, a maioria dos alunos 84% escolheu a opção c) correspondente ao concurso de leitura expressiva. Aliás, importa salientar que a segunda atividade com mais percentagem, mas apenas com 11%, diz respeito também a uma atividade de grupo – oficina de escrita criativa. Como se pode ver no gráfico:

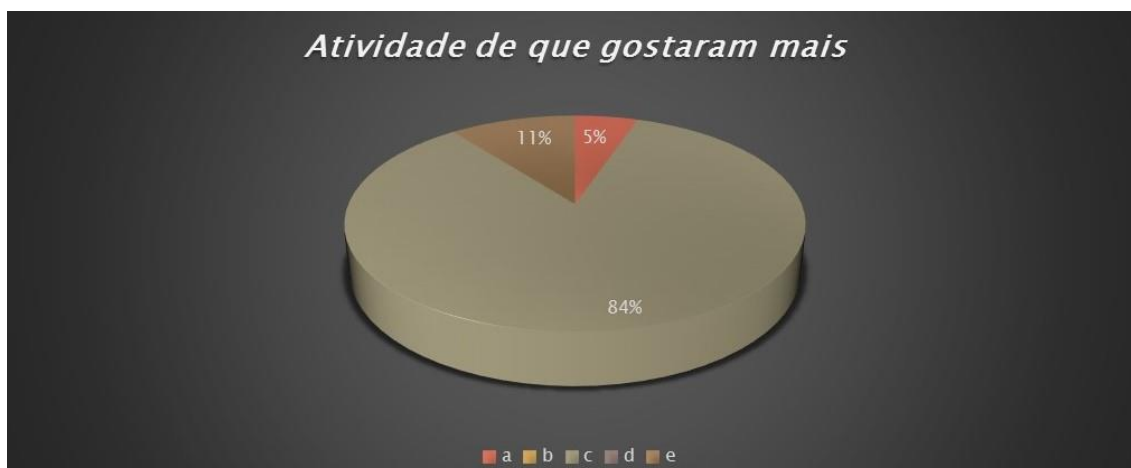


Gráfico 4 – Resultados do 8º E relativos à pergunta 3 do questionário

No que respeita à quarta pergunta, esta sobre a atividade de que gostaram menos, importa salientar o facto de 63% dos alunos responder “nenhuma”. Aliás, a maioria optou por indicar “nenhuma” das atividades, considerando portanto que todas foram do seu agrado. De resto, foi possível verificar que uma grande parte dos discentes (não só nesta aula, como também nas de Espanhol, por exemplo) não têm dificuldade em eleger a atividade de que gostaram mais, no entanto, o contrário não acontece. Quando questionados sobre a atividade de que gostaram menos, normalmente respondem “nenhuma” ou “gostei de todas”. Posto isto, a atividade de que os alunos indicaram não gostar, com 16%, corresponde à atividade a) sobre a Audição da música Lianor e exercício correspondente. Este desagrado pode dever-se ao facto de os alunos precisarem de estar mais concentrados, pois a atividade corresponde a um exercício de preenchimento de espaços em branco. Ou dever-se ao facto de Amália Rodrigues não ser uma cantora do agrado dos jovens atuais, assim como o tipo de música que canta.

Como se pode observar no gráfico seguinte:



Gráfico 5 – Resultados do 8ºE relativos à pergunta 4 do questionário

A atividade e) da oficina de escrita, apesar de ser uma atividade em grupo, parece ter dividido opiniões já que obteve a mesma percentagem (11%) de alunos que gostaram e que não gostaram. Conclui-se, portanto que a atividade melhor aceite e que surtiu maior efeito sobre os alunos foi a c) correspondente ao concurso de leitura.

Por fim, e fazendo referência aos resultados da quinta pergunta, todos os alunos responderam afirmativamente ao facto de terem achado que as atividades foram motivadoras, no entanto as justificações para a resposta são várias e, por isso foram divididas em categorias.

Observe-se o gráfico seguinte:

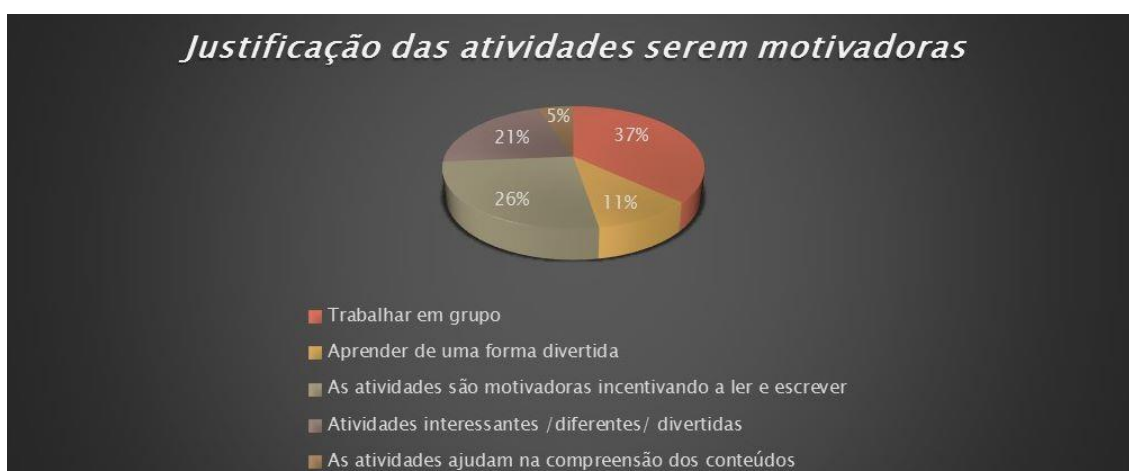


Gráfico 6 – Resultados do 8º E relativos à pergunta 5 do questionário

Como é possível verificar, 37% dos alunos justifica o facto de as atividades serem motivadoras por “trabalharem em grupo” enquanto 26% diz que as atividades são motivadoras porque “incentivam a ler e a escrever” e 21% indica serem motivadoras por serem “interessantes/diferentes/divertidas”.

Mais uma vez, e recordando o que haviam mencionado Carrasco & Baignol (2004, p. 50), no Enquadramento Teórico, o trabalho de grupo é uma das principais fontes de motivação, que influencia, de forma positiva, a predisposição do aluno para a aula. Assim sendo, é possível concluir que trabalhar em grupo resulta motivador para a maioria dos discentes.

2.5. As aulas de Espanhol: exemplos práticos e análise de resultados

2.5.1. ¿Qué has hecho hoy? – 7ºC

Tomemos como exemplo a unidade didáctica número quatro “¿Qué has hecho hoy?” composta por três aulas - dois blocos letivos de 90 minutos e um bloco letivo de 45 minutos – em que o conteúdo central a trabalhar era falar da rotina diária referida a um momento passado que estabelece uma relação com o presente - o *Pretérito Perfecto Compuesto*.

A estratégia utilizada nesta aula consistiu na introdução dos jogos como elemento lúdico fundamental na aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Nesse sentido, e apesar de me focar essencialmente na aplicação prática dos jogos, farei uma breve descrição da planificação da unidade didáctica para que seja mais fácil de compreender o contexto em que surgiu cada um dos jogos.

Nesta unidade didáctica, apresentei dois jogos distintos, em aulas diferentes – um na primeira aula de 90 minutos e o outro na terceira aula, também esta de 90 minutos. O primeiro jogo surgiu no seguimento da explicação da formação do *Pretérito Perfecto Compuesto* e o segundo, já num momento final da unidade, como síntese de todos os conteúdos aprendidos: verbos no *Pretérito Perfecto Compuesto* e conteúdos linguísticos sobre a rotina diária. Como dissemos, aliás, na página 30, em palavras de

Guastalegnanne (2009, p. 5), os jogos podem utilizar-se em qualquer momento da aula, seja no início, no meio ou no final da mesma.

O primeiro jogo intitulado “¿Y tú? ¿Qué has hecho hoy?” (ver Anexo 8) tinha como principal objetivo praticar o *Pretérito Perfecto Compuesto* e consistia em criar frases gramaticalmente corretas, a partir de um infinitivo, utilizando o *Pretérito Perfecto Compuesto*. O dado indicava a pessoa gramatical em que teria de ser conjugado o tempo verbal, ou seja, o número 1 correspondia ao *yo*, o número 2 ao *tú*, e assim sucessivamente.

Foram formados pequenos grupos, pela professora estagiária (uma vez que se tratava de uma turma muito barulhenta e, desta forma, se conseguia controlar melhor comportamentos indisciplinados) – de três ou quatro elementos – e ganhava o primeiro elemento a conseguir colocar todos os seus cartões no tabuleiro. No final, o vencedor de cada grupo recebeu um diploma (ver Anexo 9).

Depois de duas aulas a trabalhar com o *Pretérito Perfecto Compuesto*, através de várias atividades – descrição de imagens, música, escrita da própria rotina diária e do fim de semana – nos 45 minutos finais da terceira aula, como forma de praticar e comprovar a aquisição do conteúdo gramatical e rever outros conteúdos linguísticos e gramaticais, relacionados com a temática da rotina diária, pôs-se em prática o segundo jogo.

O jogo intitulava-se *¿Ya lo sabes todo?* e era uma adaptação do conhecido jogo *Party&Co*. A turma dividiu-se em dois grandes grupos e os elementos destes, de forma ordenada, respondiam a perguntas de três categorias distintas: mímica, desenho e perguntas diretas ou de escolha múltipla (ver Anexo 10) relacionadas com o tempo verbal estudado e a temática da rotina diária. Cada equipa tinha uma carta objetivo (ver Anexo 11) e todas as vezes que acertavam numa pergunta ganhavam um quadrado (ver Anexo 12) da cor correspondente à categoria. A primeira equipa a conseguir completar a sua carta objetivo ganhava o jogo.

O jogo começou com a equipa que obteve o número mais alto do dado. Posteriormente lançaram outro dado (ver Anexo 13) para escolher a categoria. Se saísse a face correspondente a uma das categorias supramencionadas (mímica, perguntas, desenho) teria de responder à pergunta correspondente, se saísse um ☺ quem escolhia a

categoria era a própria equipa, mas se saísse um ☹ a equipa adversária escolhia a categoria. Assim como, se saísse uma ☺ a professora escolhia a categoria a que deviam responder. Escolhida a categoria, o grupo tinha de seleccionar dois dos seus elementos para jogar – um fazia a pergunta, desenhava ou fazia a mímica e o outro teria de responder. Só esse par de elementos é que jogava nessa ronda, e assim sucessivamente. Se acertassem na resposta, recebiam um quadrado (para colocar na carta objetivo) da cor correspondente à categoria, se não acertassem não ganhavam e passava para a equipa seguinte.

Foi um jogo muito dinâmico e diferente das atividades a que os alunos estavam habituados e, por isso, resultou bastante bem já que até os alunos mais problemáticos participaram ativamente, de forma correta e ordenada. O facto de ser um jogo fez com que a predisposição para realizar a atividade fosse maior, mas não podemos esquecer que apesar disso, eles estavam a praticar conteúdos linguísticos e gramaticais importantes. Os alunos estavam realmente absorvidos e empenhados na atividade e, a única desvantagem, foi não ter planificado mais tempo para a concretização do jogo, pois foi, sem dúvida, uma estratégia que surtiu resultados muito positivos.

Citando Danielle Baretta (2006) “Los juegos didácticos son excelentes alternativas a los métodos tradicionales, porque permiten trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión”. Esta frase reflete na perfeição este momento da aula.

No final do jogo, todos os elementos receberam um diploma (ver *Anexo 14*) e o grupo vencedor recebeu também uma recompensa material – chocolate.

Análise e interpretação dos resultados

Ao analisar os questionários da unidade didáctica “¿Qué has hecho hoy?” (ver *Anexo 3*) e tendo em consideração que a estratégia utilizada era relativa à introdução dos jogos como elemento lúdico para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, as perguntas que importa interpretar são a primeira – sobre a atividade de que gostaram mais e a atividade de que gostaram menos e a terceira – eleger as duas atividades mais motivadoras e justificar a resposta. Sobre estas duas perguntas, duas questões que

importam salientar: a primeira é que, embora fosse interessante perceber o *Porquê?* de os alunos gostarem mais de uma ou de outra atividade, não será possível fazer a análise dos resultados pelos mesmos motivos do questionário anterior – a maioria dos alunos não respondeu corretamente à pergunta (ou selecionavam mais opções do que as pretendidas ou ordenavam todas por ordem de preferência, quando o mesmo não poderia acontecer); a segunda é referente à terceira pergunta, pois, e ainda que se pedisse aos alunos que elessem as duas atividades mais motivadoras, a maioria elegeu apenas uma, por isso, os resultados obtidos dizem respeito apenas e só à atividade mais motivadora.

Observemos o gráfico correspondente à atividade de que os alunos gostaram mais:

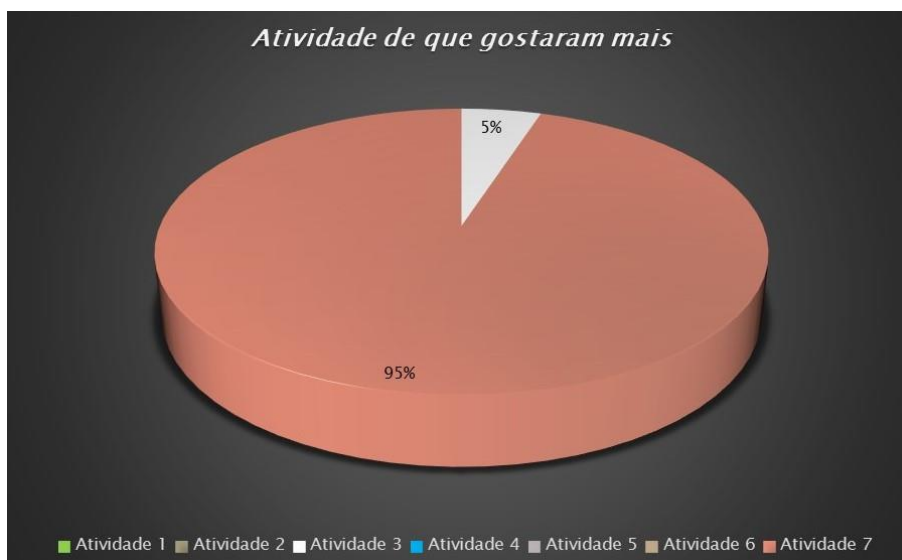


Gráfico 7 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 1 *Atividade de que mais gostaram* do questionário

Os resultados são explícitos 95%: dos discentes indicaram que a atividade de que gostaram mais foi a atividade 7, correspondente ao último jogo da unidade didática – “¿Ya lo sabes todo?”. No entanto, e apesar de apenas 5% ter escolhido a atividade 3, a mesma também diz respeito ao jogo realizado no final da primeira aula.

Relativamente à atividade de que gostaram menos, os alunos indicam não gostarem menos de “nenhuma atividade”. No entanto, 15% afirma ter gostado menos da atividade 6, relativa à produção escrita sobre o fim de semana e, outros 15% dos alunos indicam ter gostado menos da atividade 5, relativa à audição da canção “Un Buen Día”, de Los Planetas e dos exercícios correspondentes.

Como se pode verificar no gráfico seguinte:

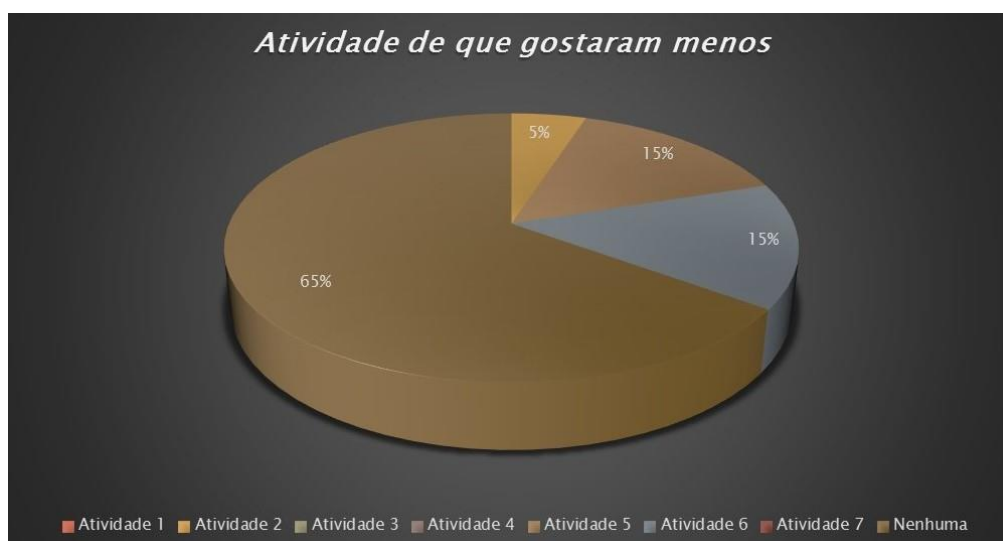


Gráfico 8 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 1 *Atividade de que gostaram menos* do questionário

Analisando agora os resultados à pergunta sobre as atividades que lhes pareceram mais motivadoras, os alunos indicaram como sendo a mais motivadora a atividade 7 (jogo “¿Ya lo sabes todo?”) com 70% de respostas, seguida da atividade 3 (jogo “¿Qué has hecho hoy?”) com 20% e, por fim, a atividade 4 (produção de um pequeno texto, em pares, sobre a rotina da personagem Maribel) com 10%. As atividades que os alunos consideram mais motivadoras dizem respeito aos jogos introduzidos nesta unidade didática. Como se verifica no gráfico seguinte:

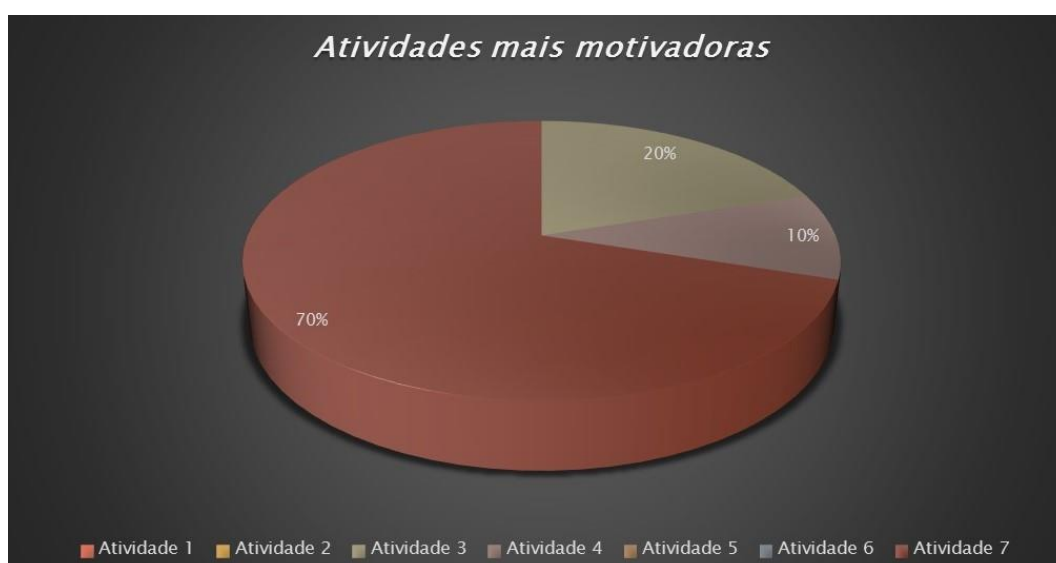


Gráfico 9 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 3 *Atividades mais motivadoras* do questionário

Por fim, mas não menos importante, importa salientar o que os alunos argumentam para justificar a escolha da atividade que para eles é a mais motivadora. Como sucedeu com os outros questionários, o facto de ser uma resposta aberta, implica ter organizado as respostas por categorias.

Relativamente a esta questão, 40% dos alunos diz que a atividade é a mais motivadora porque “praticam conteúdos jogando”, 25% refere ser “divertido/fixe” e 15% salienta o facto de poder “trabalhar em grupo”.

Conclui-se, portanto, que, como se comentava no ponto 1.2.2.3. do *Enquadramento Teórico*, os jogos são um elemento fundamental para fomentar a motivação dos alunos na aula e, conseqüentemente, criar as condições necessárias para que os discentes participem ativamente nas atividades.

Podem verificar-se os resultados relativos a essa questão no gráfico seguinte:

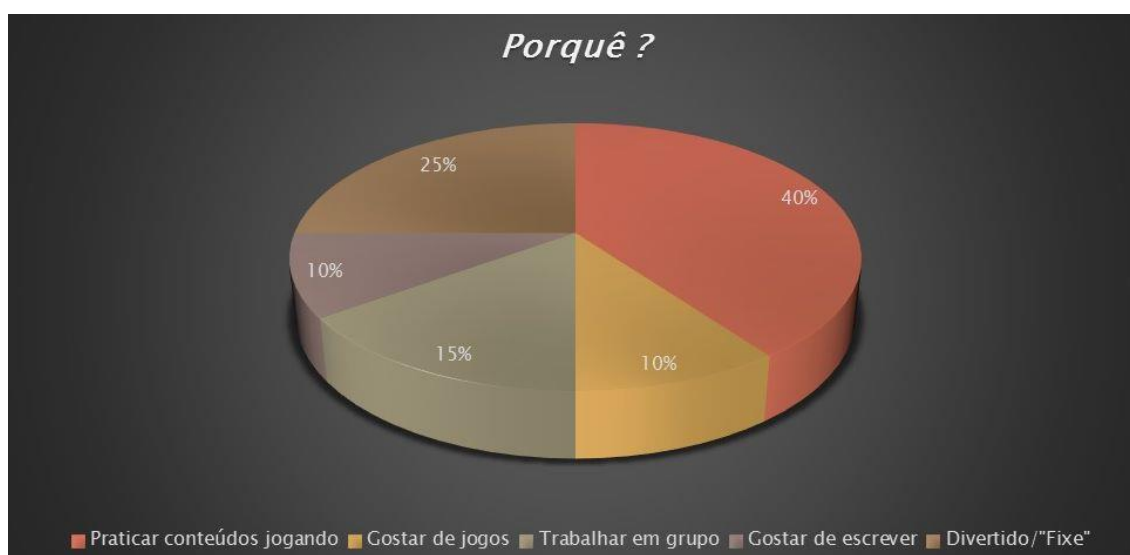


Gráfico 10 – Resultados do 7ºC relativos à pergunta 3 *Porquê?* do questionário

2.5.2. ¡Viaja por España! – 7ºC

Tomemos como exemplo a unidade didática número cinco “¡Viaja por España!” composta por três aulas - dois blocos letivos de 90 minutos e um bloco letivo de 45 minutos – que tinha como principais conteúdos explorar a questão dos estereótipos e dar conselhos para viajar a Espanha recorrendo ao *Imperativo Afirmativo*.

A estratégia utilizada nesta aula consistiu na implementação de dinâmicas de trabalhos de grupo – realizada na última aula da unidade didática.

Nesse sentido, e antes de explicar em que consistiu o trabalho de grupo, apresentarei, de forma sintetizada, a planificação das duas primeiras aulas, para ser mais fácil de compreender o contexto em que surgiu o trabalho de grupo.

Para introduzir o tema dos estereótipos, referiu-se um dos aspetos mais importantes a ter em consideração quando se planifica uma viagem: conhecer a cultura do país. E por isso, deu-se especial relevo à visão que o aluno tinha do *Outro* – os espanhóis – como também, à visão que os espanhóis tinham dos portugueses. Em segundo lugar, e depois de os alunos terem revelado alguns dos estereótipos e aceite as diferenças entre ambas as culturas – a sua e a da língua meta – propôs-se, de seguida, através da correspondência entre algumas situações da vida quotidiana – ações que podiam ocorrer numa viagem a Espanha – que os alunos deduzissem e conhecessem o *Imperativo* como o modo gramatical utilizado para dar ordens, aconselhar ou dar instruções espaciais, por exemplo. Por fim, e com o objetivo de continuar a praticar esse modo gramatical, propôs-se aos alunos que, através da elaboração de um Guia de Viagem sobre uma cidade espanhola, dessem conselhos a uma venezuelana sobre essa cidade. Com isso pretendia-se que o aluno aprendesse referentes e saberes socioculturais de Espanha ao mesmo tempo que praticava o modo gramatical.

A primeira aula foi relativa, essencialmente, à desmistificação dos estereótipos: começou-se por fazer um *brainstorming* sobre as ideias que os alunos tinham dos espanhóis e, daqui, passou-se para uma apresentação em *PowerPoint* sobre os diferentes tipos de estereótipos criados pelos portugueses sobre os espanhóis, e vice-versa. De seguida, e para perceber melhor as diferenças entre ambas as culturas, leu-se o artigo “¿Qué hay de diferente entre los portugueses y los españoles?” de Belén Rodrigo, do jornal ABC.es, que estava fragmentado e foi dividido por pares para facilitar a leitura do mesmo. Finalizada a leitura, cada par de alunos indicava, a toda a turma, em que consistia a sua parte do texto fazendo referência às diferenças entre Portugal e Espanha com relação aos horários das refeições, a forma de ser, etc. Para terminar a aula, procedeu-se à explicação da formação do *Imperativo Afirmativo* das formas regulares.

A segunda aula começou com a revisão das formas regulares do *Imperativo Afirmativo* e, de seguida, introduziram-se as formas irregulares desse modo verbal.

Neste sentido, após a explicação das formas irregulares, e como forma de praticar o conteúdo gramatical, realizou-se um jogo em pequenos grupos.

Na terceira aula, com a elaboração de um Guia de Viagem de uma cidade espanhola com conselhos para uma venezuelana, o aluno, ao mesmo tempo que colocava em prática o conteúdo gramatical estudado, ficava a conhecer também uma cidade espanhola no que respeitava ao seu clima, a sua gastronomia, os seus monumentos, etc. Esta atividade em grupos, além de ser motivadora, era uma atividade que podia ocorrer perfeitamente no âmbito da vida quotidiana: aconselhar alguém a viajar para uma cidade. Por isso, e para que a atividade resultasse o mais real possível, recorreu-se a uma carta informal, escrita por uma amiga da professora, que pediu ajuda para preparar uma viagem a Espanha no verão. Assim, os alunos realizaram a atividade com o intuito de que a pessoa em questão recebesse os seus conselhos. Por isso, no final, quando todos os grupos terminaram os seus Guias de Viagem formou-se um livro único que seria posteriormente enviado junto com uma carta em resposta ao pedido de ajuda da amiga da professora.

Como referi anteriormente, para este trabalho, a professora formou seis grupos de quatro elementos (a organização dos alunos desta forma serve, como referido anteriormente, para controlar comportamentos indisciplinados) e cada grupo ficou com uma cidade (e com as informações que a professora facultou sobre ela) depois, mediante essas informações, escolhiam os aspetos que melhor identificavam a cidade e escreviam pelo menos cinco conselhos utilizando o *Imperativo*. Escritas as frases, os alunos passariam as mesmas para umas cartolinas onde também colariam imagens correspondentes à informação com o objetivo de formarem um Guia de Viagem. O trabalho final contempla um total de seis cidades: Barcelona, Granada, La Coruña, Madrid, Salamanca e Valencia. (ver *Anexo 15*)

Como referido na página 30, embora, um aluno pudesse estar a recortar uma imagem e outro a escrever os conselhos para o papel, o grupo só atingia o seu objetivo final, se todos os participantes conseguissem atingir os seus, como refere Dees (1990, citado em Fernandes). Por isso, não se pode considerar este um trabalho colaborativo, já que, em nenhum momento, os discentes trabalharam de forma isolada, como indicavam Damon & Phelps (1989, citados em Fernandes, 1997).

A atividade funcionou bem, pois os alunos estavam motivados e empenhados e, ao mesmo tempo, davam conselhos praticando o *Imperativo Afirmativo* – conteúdo gramatical estudado na referida unidade didática. Apesar de existir mais barulho do que o esperado numa aula normal, consequência de trabalhar em grupo, os alunos participavam ativamente e estavam implicados na resolução da tarefa.

Análise e interpretação dos resultados

Ao analisar os questionários da unidade didática “¡Viaja por España!” (ver *Anexo 4*) e tendo em consideração que a estratégia utilizada era relativa às dinâmicas de grupo, as perguntas que importa interpretar são a primeira – sobre a atividade de que gostaram mais e a atividade de que gostaram menos e a terceira – eleger as duas atividades mais motivadoras e justificar a resposta. Sobre estas duas perguntas, duas questões que importa salientar: a primeira é que, embora fosse interessante perceber o *Porquê?* de os alunos gostarem mais de uma ou de outra atividade, não foi possível fazer a análise dos resultados pelos mesmos motivos do questionário anterior – a maioria dos alunos não respondeu corretamente à pergunta; a segunda é referente à terceira pergunta, pois, e ainda que se pedisse aos alunos que elessem as duas atividades mais motivadoras, a maioria elegeu apenas uma, por isso, os resultados obtidos dizem respeito apenas e só à atividade mais motivadora.

Observemos, o gráfico seguinte:



Gráfico 11 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 1 *Atividade de que gostaram mais* do questionário

Das oito atividades, apenas três ficaram nas preferidas dos discentes, sendo que a que obteve maior percentagem foi a atividade 7 (relativa à produção do Guia de Viagem) com 67% das respostas, seguida da atividade 6 (referente ao jogo “Practica y gana”) e, apenas com 9% a atividade 1 (a apresentação, em *PowerPoint*, sobre os estereótipos dos espanhóis e dos portugueses). Utilizar a estratégia dos trabalhos de grupo resultou bem e surtiu os efeitos esperados. É importante salientar que a segunda atividade com mais percentagem foi o jogo – estratégia que também é sempre bem recebida pelos alunos.

Relativamente à atividade de que gostaram menos, 43% dos alunos diz não gostar menos de “nenhuma atividade” e 38% afirma que foi a atividade 5, relativa aos exercícios da ficha de trabalho sobre o Imperativo Afirmativo com verbos irregulares. Como apresenta o gráfico seguinte:



Gráfico 12 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 1 *Atividade de que gostaram menos* do questionário

Relativamente à pergunta três, mais de metade dos alunos considera a atividade 7, sobre a produção do Guia de Viagem, a mais motivadora com 52%, tendo como principal “adversária” a atividade 6, que diz respeito ao jogo “Practica y gana”, com 43% das respostas. Como se pode observar no gráfico:



Gráfico 13 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 3 *Atividades mais motivadoras* do questionário

Os discentes justificam as suas respostas explicando que as atividades são motivadoras “porque se trabalha em grupo” (com 29%) e “porque é divertido/interessante/”fixe”” (com 24%) sendo estas as justificações mais utilizadas, embora 47% dos alunos tenham outros motivos que justificam as suas opções, por exemplo, “porque as atividades são diferentes do normal” ou “porque gosto de praticar conteúdos gramaticais com jogos”. Como, aliás, se pode verificar pelo gráfico seguinte:



Gráfico 14 – Resultados do 7º C relativos à pergunta 3 *Porquê?* do questionário

Pode concluir-se, portanto, que o trabalho de grupo foi uma boa estratégia para motivar os alunos na e para a aula, assim como o jogo realizado na segunda aula. Saliente-se o facto de na primeira aula não existir nenhuma destas estratégias e, por isso, parece não ter sido tão motivadora.

Conclusão

Começando por responder à questão que coloquei na introdução - “*Será que a forma como se organiza e planifica uma aula, utilizando estratégias específicas, influencia a motivação dos alunos na mesma?*”- e tendo em consideração a minha prática docente, posso afirmar, com toda a certeza que sim. Realmente a forma como o professor planifica uma aula – através do tipo de atividades e recursos selecionados, assim como através das dinâmicas de grupos, sejam elas por trabalho cooperativo ou por jogos, influencia a motivação dos alunos nas e para as aulas, tanto de Língua Materna como de Língua Estrangeira.

Além disso, e tendo sempre como objeto de observação a minha experiência enquanto professora estagiária, a forma como se planifica uma aula, de maneira a criar um ambiente favorável e motivador que fomente a aprendizagem, pode até, mais do que influenciar a motivação dos alunos, modificar a conduta que estes têm nas aulas. Quer isto dizer que, o facto de as aulas terem sido planificadas tendo em consideração os interesses dos alunos, tentando apresentar, sempre que possível, atividades variadas e, ao mesmo tempo, motivadoras, também fez com que o comportamento dos alunos se alterasse de forma significativa e positiva. Ou seja, existe uma relação entre a motivação dos alunos, a respetiva participação na aula e, portanto, a disciplina e a aprendizagem. Os alunos, são tanto menos indisciplinados quanto mais motivados e envolvidos estão. E aprendem tanto mais quanto mais motivados e disciplinados estiverem durante a aula. E, para estarem motivados, a planificação e o desempenho do professor são fulcrais, como se pretendeu mostrar com a reflexão sobre a nossa prática contida neste relatório.

Neste sentido, pode concluir-se também que a utilização de atividades e recursos que vão ao encontro dos interesses dos alunos estimula uma maior participação e empenho dos mesmos nas tarefas propostas. Por isso, quanto mais motivadoras e próximas das necessidades e interesses dos discentes forem as atividades, mais implicação os alunos terão na sua realização. Ou seja, a inclusão de atividades que causem impacto e que sejam novas e diferentes da rotina a que estão habituados, vai proporcionar um maior empenho por parte deles. Posto isto, estando os alunos empenhados e esforçados em participar e realizar as atividades, têm menos tempo para praticar comportamentos indisciplinados. Se realizarem empenhadamente atividades em vez de terem comportamentos indisciplinados, estão a aprender mais e melhor. Assim

sendo, pode afirmar-se que a forma como o professor planifica a aula não só influencia a motivação dos alunos para a mesma, como também melhora, substancialmente, os comportamentos indisciplinados dos discentes.

Obviamente que estes resultados não foram imediatos, uma vez que, para que os alunos se sentissem motivados para as aulas, antes de tudo, tive de lhes mostrar que o meu objetivo não era complicar o percurso deles, pelo contrário. São alunos com características muito típicas e, num primeiro momento, criam uma barreira de resistência, como se tentassem medir forças com o professor. O facto de serem alunos indisciplinados e muitas vezes agressivos obriga a que o professor tenha que ter um determinado tipo de comportamento, pois o autoritarismo só complica muito mais a relação entre professor-aluno, principalmente neste contexto específico.

Num primeiro momento, não foi fácil, principalmente por esta questão do comportamento dos alunos e da nossa forma de reagir às suas condutas. No entanto, e logo que consegui a confiança deles, sendo próxima, sem ser demasiado íntima, consegui trabalhar e realizar atividades de forma positiva.

A maioria dos alunos indisciplinados, apesar de ser repetente, não é efetivamente menos capaz do que os outros seus companheiros, pelo contrário. O problema destes alunos e, por isso, acho que estas escolas deviam estar melhor preparadas – ter equipas de professores que só trabalhassem com um determinado grupo de alunos – é que necessitam, e isto foi o que pude compreender através das aulas, de atenção. Quando lhes é dada essa atenção a forma como eles reagem e participam nas atividades altera-se completamente. Nesse sentido, acredito que um ensino mais direcionado, com turmas mais pequenas e homogéneas, permitiria atender mais especificamente às necessidades e especificidades de cada aluno. Além disso, não se pode dissociar o meio social e familiar onde estão inseridos os discentes dos respetivos comportamentos. Embora não possa justificar o comportamento e a predisposição dos alunos para as aulas, não se pode negar que esses fatores têm uma grande influência na atuação dos alunos, portanto é importante que o professor não se esqueça nunca que os alunos são, antes de tudo, pessoas.

Isto só vem corroborar o que já havia mencionado anteriormente, ou seja, a forma como o professor atua na aula e dialoga com o grupo – a linguagem que utiliza, a preocupação que demonstra pelo aluno enquanto pessoa – influencia a conduta

comportamental do discente. Portanto, é essencial criar esta aproximação com o aluno, que não sendo íntima, vai ajudá-lo a sentir-se parte integrante de um grupo de alunos. Por isso é que a dimensão emocional é muito importante nestes meios socialmente desfavorecidos, pois são alunos, muitos deles, com histórias de vida complicadas e que muitas vezes não conseguem dissociar os seus problemas da escola e isso afeta inevitavelmente a sua predisposição e motivação para as aulas. O professor, nestes casos concretos, em certa medida, serve também de psicólogo e essa vertente é tão ou mais importante do que a de educador.

Os resultados superaram aquilo que esperava e estou orgulhosa por ter partilhado com estes alunos este ano de estágio, que não poderia ter sido mais enriquecedor. Tudo compensa e, neste momento, acredito que ter trabalhado nesta escola me ajudou a crescer não só enquanto docente (estagiário que está em constante processo de ensino-aprendizagem, tomando contacto com outras realidades), mas principalmente, como pessoa.

No entanto, e porque nem tudo corre bem, e é importante refletirmos também sobre a forma como conduzimos o trabalho de investigação, há duas questões que importa salientar: uma relacionada com os questionários e a outra diz respeito à implementação das estratégias nas diferentes disciplinas.

Em primeiro lugar, e pelo facto de os alunos não terem respondido de forma correta a algumas perguntas de resposta fechada, acho que houve alguma informação que falhou e, em certa medida, talvez a forma como a pergunta estivesse formulada não fosse de fácil compreensão e daí os alunos poderem ter tido dificuldades, apesar de eu ter explicado várias vezes ao longo do preenchimento do mesmo. No entanto, houve alunos que conseguiram responder bem, portanto não consigo perceber o motivo que fez com que essa pergunta não tivesse resultado. Talvez se tivesse sido de resposta aberta fosse mais fácil para eles, embora fosse mais difícil de analisar, mas acabam por ser respostas mais genuínas. Num trabalho futuro, esta questão teria de ser melhor pensada para surtir os efeitos esperados.

Relativamente à implementação das estratégias nas diferentes disciplinas, é de salientar o facto de as unidades didáticas de Português serem compostas apenas por 90 minutos letivos e as unidades didáticas de Espanhol serem normalmente de dois blocos letivos de 90 minutos e um de 45 minutos. Este é um pormenor importante, porque, pelo

menos para mim, torna-se mais difícil conseguir estruturar três aulas – que sigam a mesma temática e as atividades tenham que estar articuladas entre si de um modo lógico – do que planificar atividades apenas para uma aula, ainda que, da mesma forma, as atividades tenham de estar bem organizadas e articuladas entre si. É mais fácil conseguir fazer atividades motivadoras em 90 minutos do que em 225 minutos.

Apesar disso, outro fator a ter em consideração foi o facto de ter lecionado apenas uma média de dez blocos de 90 minutos por disciplina, pois se tivesse lecionado mais aulas teria de recorrer a outro tipo de estratégias. Além disso, o facto de não ter dado as aulas todas a uma mesma turma fez com que as atividades fossem “novidade”, o que poderia não ter acontecido se tivesse lecionado os dez blocos de 90 minutos apenas a uma turma.

Nesse sentido, e apesar de a experiência ter sido muito positiva, é importante ser realista mediante estes factos. Por isso mesmo, sou da opinião que estas escolas deveriam ter um grupo de professores para trabalhar com turmas específicas e mais homogéneas para, num primeiro momento, intervir na sua educação para, posteriormente, reintegrá-los nas outras turmas. Não se trata de afastá-los dos outros alunos, mas a verdade é que, muitas vezes, a atuação dos mais problemáticos em aula prejudica os colegas que querem aprender e daí a necessidade de integrá-los em grupos específicos para depois proceder à sua reintegração nas outras turmas.

Posto isto e, porque esta frase foi a chave para a realização deste *Relatório Final de Estágio*, termino da mesma forma como comecei: «Professor, se eu não aprendo como tu me ensinas, ensina-me de forma que eu aprenda.»

Referências Bibliográficas

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS (2013-2014). *Projeto Educativo - Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão*. Disponível em: <http://www.escolasdepedroucos.com/index.php/agrupamento/documentos-estruturantes/projeto-teip>, consultado a 10 de fevereiro de 2015.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS (2014-2017). *Projeto Educativo - Rigor, Compromisso, Inovação e Cidadania*. Disponível em: <http://www.escolasdepedroucos.com/index.php/agrupamento/documentos-estruturantes/projeto-educativo>, consultado a 10 de fevereiro de 2015.

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.

Amado J. & Freire, I. (2005). Aprendizagem, Memória e Motivação – A Gestão da Sala de Aula. In G. Miranda & S. Bahia (orgs.), *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 311-331). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Arceo, F. & Rojas, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo – Una interpretación constructivista. (p. 1-27). México: MCGRAW-HILL. Disponível em: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf, consultado a 14 de agosto de 2015.

Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *redELE – Revista Electrónica de didáctica/ española lengua extranjera*. (7). Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df, consultado a 20 de junho de 2015.

Bonetto, V. & Calderón, L. (2014). La importancia de atender a la motivación en el aula. *Psicopediahoy – Recurso de Psicología y Educación*. Disponível em: <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula/>, consultado a 18 de maio de 2015.

Carrasco, J. & Baignol, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos* (6ª. Ed.). Madrid: Rialp.

Chagas, A. (2000). O questionário na pesquisa científica. *Administração On Line: Prática, Pesquisa, Ensino*. 1, (1). Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm, consultado a 12 de agosto de 2015.

CONSELHO DE EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Ministério da Educação/Gaeri. Porto: Edições ASA. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf, consultado a 31 de maio de 2015.

Eccheli, S. (2008). A motivação como prevenção da Indisciplina. *Educar em Revista*. (32), pp. 199-213. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14.pdf>, consultado a 16 de março de 2015.

Bello Estévez, P. (1990). Los juegos: planteamiento y clasificaciones. In P. Casañ (ed. lit.), *Didáctica de las segundas lenguas – Estrategias y recursos básicos* (pp.136-157). Madrid: Aula XXI/ Santillana.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Revista Análise Psicológica*. 4, (XV), pp. 563-572. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>, consultado a 4 de abril de 2015.

Guastalegnanne, H. (2009). Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE. *Revista marcoELE*. (9), pp. 1-34. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf, consultado a 2 de março de 2015.

Guitart Escudero, M. (2007). Función del profesor de E/LE en el ámbito de la motivación. In *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros* (pp. 247-260). Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341081>, consultado a 25 de fevereiro de 2015.

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesora.do.pdf, consultado a 18 de setembro de 2015.

Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Revista Educação*. 31, (1), pp. 21-29. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>, consultado a 27 de março de 2015.

Labrador, A. (2007). Strategies to motivate in the language classroom. *Interlingüística*. (17), pp. 57-62. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316398>, consultado a 19 de julho de 2015.

Lemos, M. (2005). Aprendizagem, Memória e Motivação – Motivação e Aprendizagem. In G. MIRANDA & S. BAHIA (Orgs.), *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Menighin, R. & Soares, V. (s.d.). *Relação professor/aluno: motivação para o sucesso da aprendizagem no ensino superior*. Disponível em: http://www.academia.edu/4452102/RELA%C3%87%C3%83O_PROFESSOR_ALUNO_MOTIVA%C3%87%C3%83O_PARA_O_SUCESSO_DA_APRENDIZAGEM_NO_ENSINO_SUPERIOR, consultado a 25 de julho de 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (s.d.). *TEIP: Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Portal da Direção-Geral da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip>, consultado a 26 de janeiro de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2013). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Agrupamento de Escolas de Pedrouços Maia*. Portal da Inspeção – Geral da Educação e da Ciência. Lisboa. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Norte/AEE_2013_AE_Pedroucos_R.pdf, consultado a 18 de agosto de 2015.

Moraes, C. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*. 1, (1), pp.1-15. Disponível em:

http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf, consultado a 9 de junho.

Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: Revista de educación*. (27), pp. 95-107. Disponible em: <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/45.pdf>, consultado a 17 de junho de 2015.

Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*. Pp. 1-25. Disponible em: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>, consultado a 15 de agosto de 2015.

Perassinoto, M., Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia – Avaliação Psicológica*.12 (3), pp. 351-359. Disponible em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712013000300010&script=sci_arttext, consultado a 2 de junho de 2015.

Piuggròs, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pp. 1-35. Disponible em: http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/Los%20procesos%20formativos%20en%20el%20aula.pdf, consultado a 12 de agosto de 2015.

Reyna, L. (s.d.). El papel de la motivación en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. (6). Disponible em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-papel-de-la-motivacion-y-las-actitudes-en-el-aprendizaje-de-ele-en-un-contexto-de-ense%C3%B1anza-formal-para-adultos-alemanes>, consultado a 20 de agosto de 2015.

Ribeiro, C. (2013). *O Trabalho de grupo cooperativo nas disciplinas de História e de Geografia* (dissertação de mestrado). Disponible em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71239/2/72158.pdf>, consultado a 3 de agosto de 2015.

Richards, J. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigues, P. (2012). *Aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula*. (dissertação de mestrado). Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>, consultado a 3 de agosto de 2004.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Saéz, C. (2014, set.). Neuroeducación, o cómo educar con cerebro. *Revista Quo México*. Pp. 74-79. Disponível em: http://www.ub.edu/geneticaclases/davidbueno/Articles_de_divulgacio_i_opinio/Altres/Neuroeducacion-QUO.pdf, consultado a 22 de julho de 2015.

Santos, M. (2010). *Actividades dinâmicas e a motivação nas aulas de língua estrangeira* (dissertação de mestrado). Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55853>, consultado a 8 de junho de 2015.

Anexos

Anexo 1



Professora Estagiária – Marta Oliveira

16 de março de 2015

Turma: _____

QUESTIONÁRIO

Tendo como objeto de avaliação a aula de hoje - sobre a narrativa autobiográfica O Diário de Anne Frank - e as atividades trabalhadas na aula, responde às seguintes questões.

1. Gostaste da aula de hoje? Sim Não

Porquê? _____

2. Atenta na seguinte lista de atividades:

- a) Revisão e exercício sobre as características do diário
- b) Audição da biografia de Anne Frank e exercício correspondente
- c) Apresentação *Powerpoint* da história de Anne Frank (contexto histórico, família, a vida no anexo, os ajudantes...)
- d) Leitura da página do diário e exercícios de interpretação
- e) Audição do “desabafo” de Anne Frank e do excerto do filme
- f) Audição da notícia da TVI e exercício correspondente
- g) Relação entre a imagem da “Mafalda” e a perseguição aos judeus
- h) Escrita em pares de um *slogan* para um anúncio publicitário

3. De que atividade gostaste mais? Porquê?

4. De que atividade gostaste menos? Porquê?

5. Achas que as atividades foram motivadoras? Porquê?

6. Que tipo de atividades sugeres para as próximas aulas? _____

Obrigada pela colaboração!

Anexo 2



Professora Estagiária – Marta Oliveira

29 de abril de 2015

Turma: _____

QUESTIONÁRIO

Tendo como objeto de avaliação a aula de hoje - sobre o poema *Descalça vai para a fonte*, de Luís Vaz de Camões - e as atividades trabalhadas na aula, responde às seguintes questões.

1. Gostaste da aula de hoje? Sim Não

Porquê? _____

2. Atenta na seguinte lista de atividades:

| | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) | Audição da música Lianor e exercício correspondente |
| b) | Leitura do poema <i>Descalça vai para fonte</i> e exercícios de interpretação |
| c) | Concurso de Leitura Expressiva |
| d) | Audição do <i>Poema autoestrada</i> e a relação de intertextualidade com o poema de Luís de Camões |
| e) | Oficina de Escrita Criativa |

3. De que atividade **gostaste mais**? _____

Porquê? (Seleciona as opções que queiras enumerando-as por ordem de preferência)

| | |
|-------------------------------------------------------|--|
| ... porque gosto de atividades com recursos áudio | |
| ... porque gosto de fazer exercícios | |
| ... porque gosto de ler | |
| ... porque gosto de trabalhar em grupo | |
| ... porque gosto de trabalhar sozinho | |
| ... porque gosto de estabelecer relações entre textos | |
| ... porque gosto de escrever | |
| Outra(a) Qual? _____ | |

4. De que atividade **gostaste menos**? _____

Porquê? (Selecione as opções que queiras enumerando-as por ordem de preferência)

| | |
|-----------------------------------------------------------|--|
| ... porque não gosto de atividades com recursos áudio | |
| ... porque não gosto de fazer exercícios | |
| ... porque não gosto de ler | |
| ... porque não gosto de trabalhar em grupo | |
| ... porque não gosto de trabalhar sozinho | |
| ... porque não gosto de estabelecer relações entre textos | |
| ... porque não gosto de escrever | |
| Outra(a) Qual? _____ | |

5. Achas que as atividades foram motivadoras? **Porquê?**

6. Que tipo de atividades sugeres para as próximas aulas? _____

Obrigada pela colaboração!

Anexo 3



FICHA DE EVALUACIÓN

¿Qué has hecho hoy?

LISTA DE ACTIVIDADES

1ª CLASE

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actividad 1: Escritura de frases sobre tu rutina diaria utilizando los verbos de las imágenes proyectadas |
| Actividad 2: La explicación del Pretérito Perfecto a través del <i>PowerPoint</i> y de la ficha |
| Actividad 3: El juego “¿Qué has hecho hoy?” para practicar el Pretérito Perfecto |

2ª CLASE

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actividad 4: Redacción, en parejas, de un pequeño texto sobre la rutina diaria de Maribel |
| Actividad 5: Audición de la canción “Un Buen Día”, de Los Planetas y resolución de los ejercicios |

3ª CLASE

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actividad 6: Actividad de producción escrita sobre lo que has hecho el fin de semana |
| Actividad 7: El juego “¿Ya lo sabes todo?” |

Fíjate en las tablas de arriba

1. De las tres clases de esta Unidad Didáctica:

¿Qué actividad te ha gustado más? _____

¿Por qué? (Selecciona las opciones que quieras y enuméralas por orden de preferencia)

| | |
|-------------------------------------------------------------------|--|
| ...porque me gusta trabajar solo | |
| ...porque me gusta trabajar en parejas/grupo | |
| ...porque me gusta escribir | |
| ...porque me gustan las presentaciones en PowerPoint y las fichas | |
| ...porque me gusta hacer ejercicios | |
| ...porque me gustan los recursos audio | |
| ...porque me gusta jugar practicando los contenidos | |
| Otro(a) ¿Cuál? _____ | |

¿Qué actividad te ha gustado menos? _____

¿Por qué? (Selecciona las opciones que quieras y enuméralas por orden de preferencia)

| | |
|----------------------------------------------------------------------|--|
| ...porque no me gusta trabajar solo | |
| ...porque no me gusta trabajar en parejas/grupo | |
| ...porque no me gusta escribir | |
| ...porque no me gustan las presentaciones en PowerPoint y las fichas | |
| ...porque no me gusta hacer ejercicios | |
| ...porque no me gustan los recursos audio | |
| ...porque no me gusta jugar practicando los contenidos | |
| Otro(a) ¿Cuál? _____ | |

2. ¿Qué dificultades has tenido a la hora de realizar las actividades?

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Ninguna | |
| En realizar las actividades de expresión escrita, porque tengo dificultades en expresarme correctamente | |
| En la explicación del Pretérito Perfecto, porque creo que no estaba muy clara | |
| En los juegos y actividades en parejas o grupos, porque no consigo relacionarme con mis compañeros | |
| En la actividad de la canción, porque tengo dificultades en actividades de comprensión oral para completar los espacios en blanco | |
| Otra¿Cuál? _____ _____ | |

3. Elige las dos actividades que te parecieron más motivadoras.

1. _____ ¿Por qué? _____

2. _____ ¿Por qué? _____

4. ¿Y tú? ¿Cómo evalúas tu desempeño en las clases?

| | Con entusiasmo | Con interés | Con despiste | Sin interés |
|-------------------------------------------------------|----------------|-------------|--------------|-------------|
| He participado en las actividades | | | | |
| Cuando he trabajado en grupo o en parejas lo he hecho | | | | |

Anexo 4



FICHA DE EVALUACIÓN

¡Viaja por España!

LISTA DE ACTIVIDADES

1ª CLASE

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actividad 1: Presentación, en <i>PowerPoint</i> , sobre los estereotipos de los españoles y de los portugueses |
| Actividad 2: Lectura y comprensión del texto “Diferencias entre portugueses y españoles” – Ejercicio para completar la tabla |
| Actividad 3: La actividad introductora del imperativo – Correspondencia entre las imágenes y las frases |

2ª CLASE

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actividad 4: Explicación de la formación del Imperativo Afirmativo – Formas Regulares e Irregulares |
| Actividad 5: Resolución del ejercicio sobre el Imperativo Afirmativo con los verbos irregulares – Ficha de trabajo |
| Actividad 6: El juego “Practica y gana” para practicar el Imperativo |

3ª CLASE

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actividad 7: Actividad de producción escrita sobre algunas ciudades españolas – Guía de Viaje |
| Actividad 8: Actividad de producción escrita – La carta a Carla |

Fíjate en las tablas de arriba

5. De las tres clases de esta Unidad Didáctica:

¿Qué actividad te ha gustado más? _____

¿Por qué? (Selecciona las opciones que quieras y enuméralas por orden de preferencia)

| | |
|-------------------------------------------------------------------|--|
| ...porque me gusta trabajar solo | |
| ...porque me gusta trabajar en parejas/grupo | |
| ...porque me gusta escribir | |
| ...porque me gustan las presentaciones en PowerPoint y las fichas | |
| ...porque me gusta hacer ejercicios | |
| ...porque me gustan las actividades prácticas | |
| ...porque me gusta jugar practicando los contenidos | |
| ...porque me gusta conocer más sobre España | |
| Otro(a) ¿Cuál? _____ | |

¿Qué actividad te ha gustado menos? _____

¿Por qué? (Selecciona las opciones que quieras y enuméralas por orden de preferencia)

| | |
|----------------------------------------------------------------------|--|
| ...porque no me gusta trabajar solo | |
| ...porque no me gusta trabajar en parejas/grupo | |
| ...porque no me gusta escribir | |
| ...porque no me gustan las presentaciones en PowerPoint y las fichas | |
| ...porque no me gusta hacer ejercicios | |
| ...porque no me gustan las actividades prácticas | |
| ...porque no me gusta jugar practicando los contenidos | |
| Otro(a) ¿Cuál? _____ | |

6. ¿Qué dificultades has tenido a la hora de realizar las actividades?

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Ninguna | |
| En realizar las actividades de expresión escrita, porque tengo dificultades en expresarme correctamente | |
| En la explicación del Imperativo Afirmativo, porque creo que no estaba muy clara | |
| En los juegos y actividades en parejas o grupos, porque no consigo relacionarme con mis compañeros | |
| En las actividades de interacción con toda la clase, porque tengo dificultades en expresarme correctamente de forma oral | |
| Otra¿Cuál? _____ | |

7. Elige las dos actividades que te parecieron más motivadoras.

3. _____ ¿Por qué? _____

4. _____ ¿Por qué? _____

8. ¿Y tú? ¿Cómo evalúas tu desempeño en las clases?

| | Con entusiasmo | Con interés | Con despiste | Sin interés |
|-------------------------------------------------------|----------------|-------------|--------------|-------------|
| He participado en las actividades | | | | |
| Cuando he trabajado en grupo o en parejas lo he hecho | | | | |



o diário de Anne Frank

Diário – Correção do exercício

- a. FALSO
- b. VERDADEIRO
- c. FALSO
- d. FALSO
- e. FALSO
- f. VERDADEIRO
- g. VERDADEIRO
- h. VERDADEIRO
- i. FALSO
- j. FALSO
- k. FALSO

Biografia Anne Frank – Correção do exercício

- a. 12 de junho de 1929
- b. Alemanha
- c. Hitler
- d. 1933
- e. Pai e filha
- f. Holanda
- g. 1940
- h. Numa parte da casa onde, em 1940, Otto Frank tinha instalado um comércio
- i. Margot
- j. 4
- k. O casal Van Daan, o seu filho Peter e o senhor Dussel (dentista)
- l. 2 anos
- m. 4 de agosto de 1944
- n. Otto Frank



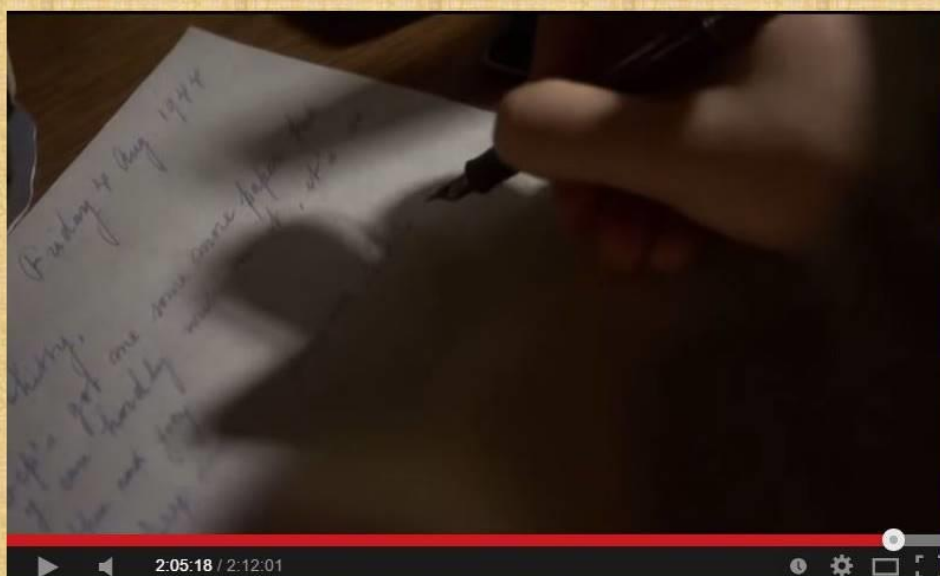




Desabafo de Anne Frank



**Excerto do filme relacionado com o
posfácio da obra**

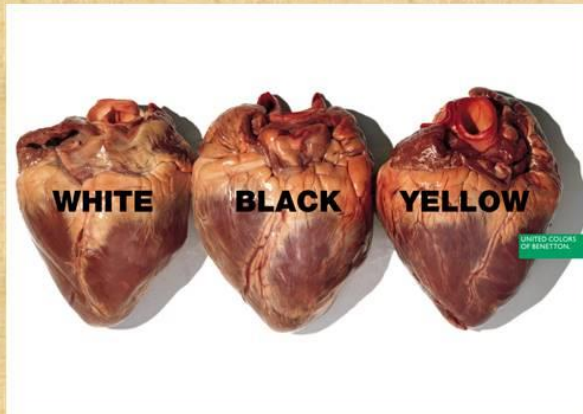


Notícia TVI

Faz hoje 70 anos desde a libertação de Auschwitz

27/01/2015 - 08:54





Anexo 6

Concurso de Leitura Expressiva – Trabalho de Grupo

Para este concurso serão formados cinco grupos de cinco ou seis elementos. Cada elemento do grupo ficará encarregue de uma parte do texto. Um será o *Aluno A*, outro o *Aluno B*, outro o *Aluno C*...e todos terão de ler aquando da palavra *Todos*.

Todos sabemos ler: mas será que sabemos ler bem? Neste exercício vais pôr em prática a leitura, mas mais do que isso perceber se lês bem ou se apenas lês.

Terão uns minutos para distribuir tarefas e treinar a leitura. Depois todos os grupos apresentarão a sua leitura ao resto da turma. A professora Fátima e as professoras estagiárias Ana Isabel e Raquel serão os júris e avaliarão a vossa prestação tendo em conta cinco aspetos fundamentais:

- Pontuação/Entoação
- Fluência da Leitura
- Ritmo
- Expressividade
- Articulação

| Critérios de Avaliação | Grupos | | | |
|------------------------|--------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pontuação/ Entoação | | | | |
| Fluência da Leitura | | | | |
| Ritmo | | | | |
| Expressividade | | | | |
| Articulação | | | | |
| Pontuação [1 a 5] | | | | |

Anexo 7

Oficina de Escrita Criativa – Trabalho de Grupo

António Gedeão inspirou-se no poema de Luís de Camões para escrever o seu *Poema da autoestrada* onde nos apresenta o retrato atual de Leonor.

Agora, e à semelhança do que fez António Gedeão, juntamente com o teu grupo de trabalho, vais escrever também um texto, a partir do poema de Camões.

Ser-vos-á entregue um envelope com o *verso* que servirá de *mote* para o vosso texto.

Duas ideias-chave que devem ter em consideração nesta oficina de escrita:

1. O segredo está na cooperação e no trabalho de grupo;
2. A criatividade é fundamental para a escrita de um bom texto.

Boa sorte!!!

Exercício adaptado do manual “Diálogos 8” – Porto Editora

Correndo vai para a festa

De saltos vai para o baile

Sozinha vai à piscina

De ténis vai à escola

De bicicleta vai para o jardim

De biquíni vai para a praia

Maquilhada vai para a discoteca

Anexo 8

JUEGO

“¿Y tú? ¿Qué has hecho hoy?”

Tipo de Agrupamiento: grupos de 3 alumnos

Objetivo: Practicar el Pretérito Perfecto

Material: Un tablero, tarjetas con los infinitivos, un dado.

Procedimiento:

Cada grupo va a tener un tablero de juego (página con los participios) y cada jugador toma cinco tarjetas con los infinitivos y el resto forma el mazo.

Todos los jugadores lanzan el dado y empieza a jugar quien saque el número más alto.

Después, por orden, tienen que formular frases a partir del infinitivo de las tarjetas. Si se ha formulado bien la frase, podrán colocar la tarjeta encima del participio correspondiente del tablero. Si no, se la queda.

¡OJO! Siempre que sea su turno, el jugador va a lanzar el dado ya que el número va a indicar la persona del verbo que tiene que conjugar en la formulación de la frase.

Por ejemplo: Si saca el número 1 formula una frase en la 1ª persona del singular. Pero, si saca el número 5 formula una frase con la 2ª persona del plural.

A continuación, el siguiente jugador deberá escoger un verbo que esté junto al verbo anterior tapado, es decir, por arriba, por debajo, a la derecha o a la izquierda. Si no tiene el infinitivo correspondiente entre sus tarjetas, lo intentará cogiendo otra del mazo. Si tampoco así obtiene un verbo adecuado, deberá esperar al siguiente turno.

Los jugadores continuarán así hasta que el tablero esté completo.

Gana el primer jugador que consiga colocar todas sus tarjetas en el tablero.

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| dormir poco/mucho | despertarse tarde/pronto | desayunar leche con cereales/tostada con mantequilla |
| ducharse cantando | salir de casa/del colegio | ir al colegio/al cine/ a la playa |
| volver a casa | comer en casa de un amigo | hacer los deberes/deporte |
| quedar con amigos | leer un libro/ un tebeo | ver la televisión |
| escuchar música | cocinar | lavar el coche |
| llamar a tus amigos/a tus primos | escribir un correo electrónico/ una carta | comer un helado con amigos |
| romper los pantalones | abrir el skype | estudiar español |
| llegar tarde al colegio | navegar por internet | visitar un museo/el zoo |

| | | |
|------------------|-------------------|-------------------|
| dormido | despertado | desayunado |
| duchado | salido | ido |
| vuelto | comido | hecho |
| quedado | leído | visto |
| escuchado | cocinado | lavado |
| llamado | escrito | comido |
| roto | abierto | estudiado |
| llegado | navegado | visitado |

Anexo 9

DIPLOMA

La profesora Marta Oliveira concede esta distinción a

que ha ganado el juego **“¿Y tú? ¿Qué has hecho hoy?”** realizado hoy, el día 13 de abril de 2015, en la clase de español.

La profesora

Anexo 10



Dibuja

Un cepillo de dientes



Dibuja

Un despertador



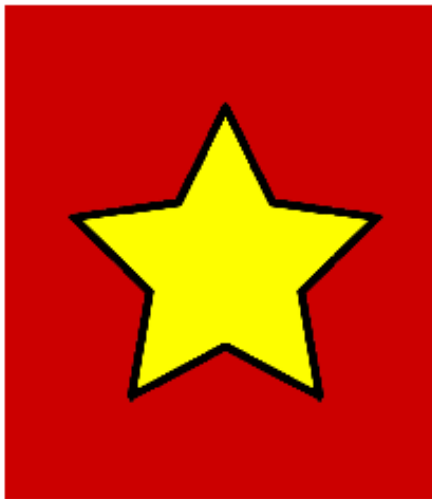
Dibuja

Un peine



Mímica

Secarse el pelo



Mímica

Maquillarse



Mímica

Despertarse



Conjuga el verbo *estudiar* en pretérito perfecto compuesto.



La frase: *Juan ha rotpido sus pantalones*, ¿está bien formulada?

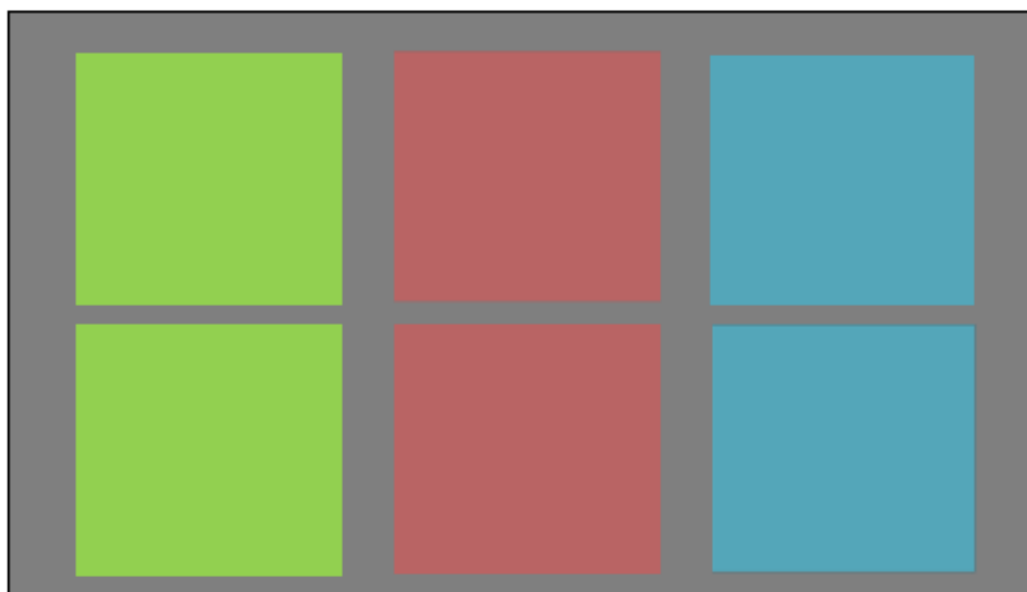
[No → roto]



¿Cuál es el participio del verbo *volver*?

[Vuelto]

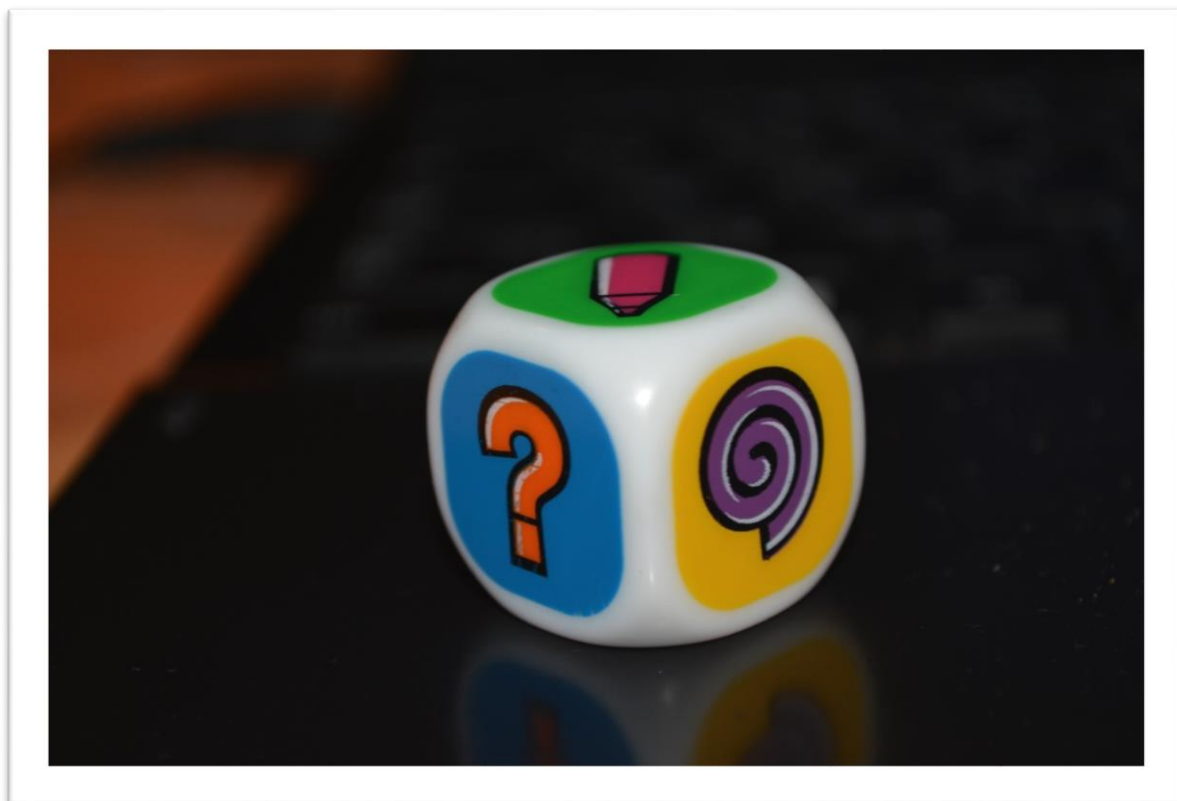
Anexo 11



Anexo 12



Anexo 13



Anexo 14

DIPLOMA

La profesora Marta Oliveira concede esta distinción a

que ha ganado el juego **"¿Ya lo sabes todo?"** realizado hoy, el día 20 de abril de 2015, en la clase de español.

La profesora

DIPLOMA

La profesora Marta Oliveira concede esta distinción a

que ha participado en el juego **"¿Ya lo sabes todo?"** realizado hoy, el día 20 de abril de 2015, en la clase de español.

La profesora

Anexo 15

