

**SERÁ A AULA AFETIVA EFETIVA?
O DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO AFETIVA
NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Inês Mota Ajeti

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês
e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário**

Setembro, 2012

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas, e da Dr^a Beatriz Moriano, leitora, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Para ti, Luan, por quem tudo vale a pena

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza é sempre o resultado da colaboração estreita entre os vários intervenientes que o tornam possível.

Assim, não gostaria de perder a oportunidade de endereçar um especial agradecimento aos meus alunos da Escola Secundária de Alcochete, que tão bem me receberam e que tornaram esta experiência tão agradável e compensadora.

À minha orientadora de inglês da Escola Secundária de Alcochete, Paula Oliveira, gostaria de expressar a minha gratidão pelo seu sentido de missão, integridade e partilha de conhecimentos, tanto técnicos como humanos. É pelo trabalho extraordinário que professoras como esta desenvolvem que continuamos a acreditar na escola pública.

Uma palavra de apreço às minhas orientadoras da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Ana Matos e Beatriz Moriano, pela dedicação à profissão, pela seriedade e pela disponibilidade sem limites.

Por fim, um profundo obrigado aos meus pais, desde sempre presentes quando deles necessitei.

SERÁ A AULA AFETIVA EFETIVA?

O DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO AFETIVA NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

IS THE AFFECTIVE CLASS EFFECTIVE?

DEVELOPING THE AFFECTIVE DIMENSION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Inês Mota Ajeti

RESUMO

Partindo da premissa de que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser mais eficaz se tiver em consideração aspectos afetivos, pretendeu-se confirmar/ refutar esta convicção com base no trabalho de observação e lecionação desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em inglês e em espanhol na Escola Secundária de Alcochete, no ano letivo de 2011-2012.

ABSTRACT

This reports sets out to prove or refute the premise that paying attention to affect is crucial for effective teaching and learning of a foreign language. The premise is tested through observation and teaching carried out in English and Spanish courses as part of the Supervised Teaching Practicum in the Secondary School of Alcochete during the 2011-2012 school year.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem afetivo, emoção, inteligências múltiplas, ensino humanístico, cognição, diversidade

KEYWORDS: affective learning and teaching, emotion, multiple intelligences, humanistic education, cognition, diversity

ÍNDICE

Introdução.....	1
I. Caracterização contextual.....	2
I.1. Escola.....	2
I.2. Turma 11° C de inglês.....	4
I.3. Turma 11°A de inglês.....	6
I.2. Turma 10° F de espanhol.....	8
II. A dimensão afetiva na aula de línguas estrangeiras.....	10
III. P.E.S. em inglês e em espanhol.....	19
III.1. Orientação na escola.....	19
III.1.1. Seminários de inglês.....	19
III.1.2. Seminários de espanhol.....	20
III.1.2.1. Assessoria à direção de turma.....	21
III.2. Observação.....	22
III.2.1. Observação de aulas de inglês.....	22
III.2.2. Observação de aulas de espanhol.....	24
III. 3. Prática letiva em inglês.....	26
III.3.1. Primeiro período.....	26
III.3.2. Segundo período.....	29
III.3.2.1. Avaliação.....	34
III.3.2.1.1. da unidade didática pelos alunos.....	34
III.3.2.1.2. formal da unidade didática.....	36
III.3.3. Terceiro período.....	37
III.3.3.1. Avaliação.....	43
III.3.3.1.1. da unidade didática pelos alunos.....	43
III.3.3.1.2. formal da unidade didática.....	44
III.4. Prática letiva em espanhol.....	44
III.4.1. Primeiro período.....	44
III.4.2. Segundo período.....	48
III.4.2.1. Avaliação pelos alunos.....	52
III.4.2.2. Avaliação formal.....	52

III.4.3. Terceiro período.....	53
III.4.3.1. Avaliação da unidade didática pelos alunos.....	56
IV. Actividades extracurriculares.....	58
IV.1. Class diary.....	58
IV.2. Revista de classe.....	58
IV.3. Visita de estudo à Futurália.....	59
IV.4. Mural do espanhol.....	59
Conclusão.....	60
Bibliografia.....	61

ANEXOS

Anexo 1: Exemplo de inquérito aos alunos e resultados.....	I
Anexo 2: Exemplo de grelha de observação em inglês.....	VI
Anexo 3: Exemplo de grelha de observação em espanhol.....	VIII
Anexo 4: Atividade “Magic Ring”.....	IX
Anexo 5: Exemplo de planificação de unidade didática em inglês.....	X
Anexo 6: PowerPoint da aula 1.....	XXII
Anexo 7: Listening comprehension “Multiculturalism in the 21st century”..	XXIV
Anexo 8: Listening comprehension “Multiculturalism”.....	XXV
Anexo 9: Viewing comprehension “Stereotypes”.....	XXVI
Anexo 10: PowerPoint da aula 2.....	XXVIII
Anexo 11: Viewing comprehension “Because I am a girl”.....	XXXIII
Anexo 12: Assignment “Getting into the shoes of a disabled person”.....	XXXVIII
Anexo 13: Amostras de trabalhos dos alunos do 11º A.....	XXXIX
Anexo 14: PowerPoint da aula 4.....	XLIII
Anexo 15: Viewing comprehension “What would you do?”.....	XLIV
Anexo 16: Viewing comprehension “Kakenya: A Vital Voice”.....	XLV
Anexo 17: Intercultural Language Activity.....	XLVI
Anexo 18: Guided Discovery Activity.....	XLIX
Anexo 19: Exemplos de autoavaliação e avaliação da unidade didática.....	LIII
Anexo 20: Exemplo de teste e matriz.....	LVIII
Anexo 21: Exemplo de avaliação da oralidade (inglês).....	LXV
Anexo 22: Tabela de avaliação de competências.....	LXVII
Anexo 23: Amostra de trabalhos dos alunos do 11º B/E.....	LXVIII
Anexo 24: Exemplo de avaliação da oralidade (espanhol).....	LXIX
Anexo 25: Exemplo de planificação de unidade didática em espanhol.....	LXX
Anexo 26: Powerpoint da unidade didática.....	LXXXII
Anexo 27: Adivinanzas.....	LXXXVI
Anexo 28: Comprensión auditiva “Caramelo”.....	LXXXVII
Anexo 29: “Un gesto de mil palabras”.....	LXXXVIII
Anexo 30: Comprensión lectora “Cómo curar un corazón roto”.....	LXXXIX
Anexo 31: Amostra de escrita cooperativa.....	XCI

Anexo 32: Amostra de trabalhos dos alunos.....	C
Anexo 33: Exemplos de autoavaliação.....	CII
Anexo 34: Exemplo de avaliação da unidade didática.....	CV
Anexo 35: Exemplo de prova escrita.....	CVIII

INTRODUÇÃO

Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.

Rubem Alves, *A Casa de Rubem Alves* (N. pag.)

A convicção de que a aula de língua estrangeira tem de ser, acima de tudo, afetiva para poder ser efetiva, foi recentemente reforçada pelo visionamento em linha de uma palestra de Jane Arnold, que justamente se ocupa deste tema há já algum tempo (v. bibliografia). Esta convicção provém da experiência docente que possuo junto de crianças com idades entre os quatro e os dez anos de idade, necessitando, todavia, de confirmação em faixas etárias com as quais não tinha ainda interagido. Assim, o trabalho que me propus desenvolver no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em inglês e espanhol procurou responder à questão: será o ensino afetivo efetivo?

Este relatório procurou dar resposta a esta questão, iniciando com a caracterização contextual, primeiro da escola, depois das três turmas protagonistas deste estudo. Esta caracterização serviu de ponto de partida para a revisão/ problematização de perspectivas relacionadas com a dimensão afetiva no contexto educativo, essenciais à fundamentação teórica do trabalho que se realizou no âmbito deste estágio. Segue-se o relato, e respetiva reflexão crítica, da lecionação levada a cabo, que pretendeu introduzir a dimensão afetiva na aula através de uma série de atividades práticas. Antes disso, porém, refletir-se-á sobre a orientação facultada e sobre a observação efetuada, ambas tarefas fundamentais para um bom desempenho docente.

Na parte final deste relato, inclui-se também a descrição e reflexão crítica das atividades extracurriculares realizadas no âmbito do tema do relatório. Terminar-se-á com breves considerações sobre o trabalho realizado ao longo desta experiência de Prática de Ensino Supervisionada, que têm como fim responder à questão inicialmente colocada: será, com efeito, o ensino afetivo efetivo?

I. CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL

O habitat natural do professor é a sala de aula, que por sua vez está inserida num contexto maior, que é a escola. Atualmente é incontestável a importância que o contexto de trabalho reveste no desempenho do professor. Axiomática é também a necessidade de conhecer esse habitat para que sejam criadas oportunidades de crescimento, tanto para o professor como para os alunos. Ruth Wajnryb afirma que a sala de aula é a fonte de informação primária a partir da qual o professor decide sobre o que tornará o ensino-aprendizagem efetivo (13). No meu caso, a necessidade de pôr à prova, ao longo deste ano de estágio, a convicção de que para se tornar efetivo o ensino-aprendizagem teria de ser, acima de tudo, afetivo, exigiu um conhecimento à partida bem delineado do aluno enquanto indivíduo, mas também enquanto participante numa situação sociocultural, de que é exemplo manifesto a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para criar uma sala de aula afetiva é essencial estabelecer de imediato um ambiente positivo conducente à aprendizagem, pelo que se tornava necessário elaborar inquéritos que permitissem conhecer os alunos e as suas preferências. A partir deste conhecimento, foi possível fazer opções didáticas mais adequadas ao grupo de alunos-alvo desde o primeiro momento.

Em face da sobreposição de horários no início do ano letivo, e conseqüente impedimento de lecionar apenas numa turma de Inglês, comecei a assistir às aulas de duas turmas do 11º ano, a A e a C. O que inicialmente pareceu constituir um embaraço, cedo se revelou vantajoso. Ocupei-me das duas turmas de forma idêntica ao longo do ano letivo, pelo que aqui se apresentam as caracterizações de ambas.

Passamos, pois, à caracterização do ambiente de trabalho, primeiro da escola e em seguida das turmas com as quais a P.E.S. se desenvolveu, duas de inglês e uma de espanhol.

I.1. Escola

A Escola Secundária de Alcochete situa-se em plena vila com o mesmo nome, sede do concelho de Alcochete, por sua vez integrado no distrito de Setúbal. Alcochete tem hoje uma localização privilegiada na área da Grande Lisboa pela proximidade à ponte Vasco da Gama, cuja construção atraiu vários investimentos, de que são exemplos

o complexo lúdico-comercial Freeport e a Academia Sporting de Portugal, que vieram modificar as infraestruturas existentes e, conseqüentemente, a vida no concelho.

Segundo o Projeto Educativo de Escola, 2009-2012, em vigor¹, a Escola Secundária de Alcochete surgiu da necessidade premente de reduzir o elevado número de alunos a frequentar do 5º ao 12º anos a Escola E.B.2/3 El-Rei D. Manuel I. Assim, da parceria entre o Ministério da Educação e a Câmara Municipal de Alcochete surgiu a Escola Secundária Pluricurricular de Alcochete, que em 2005 veria a sua designação alterada para Escola Secundária de Alcochete, ano em que abriu as portas à população escolar. Em 2006/2007, com a formação dos seus órgãos de gestão, foi-lhe plenamente conferido o estatuto de organização educativa.

Em termos físicos, a escola ocupa uma área de cerca de 17.000m², composta por um edifício de dois pisos, contemplando ainda uma área exterior com mais de 11.000m². Devem destacar-se as excelentes condições físicas da escola, que conseguem reunir num único edifício - dotado de aquecimento central - todas as divisões necessárias ao seu funcionamento.

Para além da qualidade dos espaços, a Escola Secundária de Alcochete destaca-se também pela variedade da oferta curricular, o que permite aumentar os níveis de escolarização da população, cuja taxa de analfabetismo atinge, de acordo com o PE, os 10,1%.

A população discente perfaz um número médio de 750 alunos, a maioria residente no concelho de Alcochete. O PE refere que, apesar da proximidade a Lisboa e da realização de várias iniciativas culturais no concelho, prevalece ainda algum isolamento cultural. Não obstante o Observatório de Avaliação ter considerado a taxa de aproveitamento de boa nos últimos anos, O PE alerta para a desmotivação de uma porção considerável dos discentes e conseqüente insucesso escolar e indisciplina que, apesar de pouco visível, é real. O documento associa este facto ao alheamento dos encarregados de educação relativamente à vida escolar dos seus educandos, apesar da existência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação participativa.

Relativamente ao corpo docente e não docente, de acordo com informações recolhidas no início de junho na secretaria da escola, o número total de professores é de 95. Desse número, 35 são contratados e 60 efetivos. Trata-se de um corpo docente predominantemente feminino (58%), cujas idades oscilam entre os 31 e os 50 anos de

¹ De futuro apenas designado PE.

idade. A escola dispõe ainda de 33 funcionários, distribuídos entre pessoal administrativo e auxiliares de ação educativa. Toda a comunidade escolar se relaciona de forma saudável e cordial, cordialidade, aliás, estendida aos estagiários que a escola acolhe.

Procurando a qualidade no seu espaço educativo, a escola norteia-se pelo lema “Preservar, construir e divulgar”. Com o fim de concretizar, tem levado a cabo reflexões sobre as suas práticas, procedendo a inquéritos sistemáticos à comunidade escolar que visam evidenciar fragilidades e potencialidades da instituição.

Neste processo de avaliação interna é de salientar o trabalho do Observatório de Avaliação em articulação com os vários grupos disciplinares, cuja tarefa inclui a recolha e análise de dados relativos ao sucesso/ insucesso dos alunos, bem como a sugestão de estratégias de remediação e de medidas de combate ao insucesso e desistência. Este trabalho colaborativo visa encontrar níveis de qualidade cada vez mais elevados, de que beneficia toda a comunidade educativa.

I.2. Turma 11°C de Inglês

Os instrumentos de recolha de dados que sustentam a caracterização que aqui se apresenta são os seguintes:

a) Inquérito solicitado aos alunos no início do ano letivo, que teve como objetivo, entre outros elementos, 1) recolher informação sobre a (in)existência de motivação para a aprendizagem do Inglês; 2) sobre a representação que os alunos fazem das aquisições em inglês e, neste contexto, perceber quais as principais dificuldades; 3) sobre o modelo de aula preferido. Em todos os inquéritos foi garantido o anonimato, o que acredito tenha favorecido a segurança nos resultados obtidos.

b) Fichas de caracterização individuais da diretora de turma elaboradas no presente ano letivo, das quais retirei apenas as razões do insucesso escolar na ótica dos alunos, pela importância que as atribuições de causalidade revestem no processo motivacional dos mesmos.²

² A Teoria da Atribuição da Causalidade permite perceber quais as causas que os alunos atribuem às suas experiências de êxito ou fracasso em diversas atividades escolares - nomeadamente se as atribuem à própria pessoa ou a fatores a ela externos - e os seus efeitos na motivação, nas emoções e no desempenho académico.

Na posse deste conhecimento, o professor pode influir na alteração das atribuições de causalidade dos alunos, nomeadamente ao modificar as crenças negativas por outras positivas, fornecendo aos

- c) Informação partilhada nos Conselhos de Turma a que assisti.
- d) Inquérito aos alunos sobre a turma onde estão inseridos (v. anexo 1).
- e) Observação de aulas.

A turma frequentou o sétimo nível da disciplina de inglês no âmbito do Curso de Ciências e Tecnologias. Compôs-se de dezasseis elementos, sete do sexo masculino e nove do sexo feminino, apresentando uma média de idades de dezasseis anos e locais de residência no concelho de Alcochete. De realçar o facto de apenas um elemento da turma registar uma retenção no seu percurso escolar. Todavia, o aproveitamento da turma rondou apenas os 12,5 valores no segundo período. Inquiridos sobre os fatores de insucesso escolar mais significativos (instrumento b), uma porção expressiva dos alunos (50%) considerou ser a *falta de hábitos de estudo* o mais importante.

Deve referir-se que relativamente ao perfil educacional do 11^oC, o Conselho de Turma (instrumento c) considerou o seu comportamento como suficiente, a assiduidade como regular e o aproveitamento como suficiente. Na opinião deste Conselho, a turma caracterizou-se por falta de motivação e de trabalho regular, pela ausência de responsabilidade e de interesse pelo trabalho autónomo e por uma postura e atitude desadequadas em sala de aula.

O inquérito sobre a caracterização da turma pelos alunos (instrumento d) revelou que 50% dos inquiridos não pertencera à turma anteriormente, o que era notório na falta de coesão demonstrada. De maneira sumária, pode afirmar-se que este inquérito se revelou de grande utilidade, na medida em que deu a conhecer uma turma incapaz de olhar para si própria de forma objetiva. Esta incapacidade, que pode estar na base da ausência de responsabilidade evocada pelo Conselho de Turma, traduzia-se justamente no contraste entre a ideia que os alunos faziam da turma que frequentavam, por exemplo sobre o seu aproveitamento e comportamento, e a realidade, evidente nas médias obtidas, ou no perfil traçado pelo Conselho de Turma.

De resto, o inquérito solicitado aos alunos no início do ano letivo (instrumento a) já tinha revelado esse desfasamento. Questionados sobre as dificuldades sentidas à disciplina, apenas sete manifestou possuir insuficiências, principalmente na escrita, o que não se encontrava em consonância com as reais dificuldades desta turma. Outras questões interessantes, reveladoras do olhar de cada indivíduo sobre o grupo, poderão ser consultadas em anexo. De uma forma abrangente, diria que apesar da falta de

estudantes, através de um conjunto de técnicas humanísticas, experiências de aprendizagem bem sucedidas e sobre as quais o aluno terá um sentimento de controle.

coesão, a maioria dos elementos que compunha o 11°C sentia-se bem integrada na turma.

Para levar a cabo um processo de ensino-aprendizagem que tenha em conta não só os aspetos cognitivos dos alunos, mas também a sua dimensão afetiva, é fundamental ponderar uma série de fatores que conduzam o aluno a uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora, desenvolvendo, assim, o seu potencial. Alguns desses fatores podem incluir, por exemplo, a consideração por diferentes estilos de aprendizagem, ou as preferências dos alunos quanto ao modelo de aula, para só nomear alguns. Através do inquérito inicial (instrumento a) já assinalado, foi ainda possível obter os seguintes resultados, muito úteis na planificação de aulas afetivas³.

O modelo de aula preferido parece ser aquele em que há interação entre alunos e professor (46%), em que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem (31%), em que o modo de interação privilegiado envolve pequenos grupos (62%), e cujas atividades mais interessantes incluem a visualização de filmes (32%) e jogos (25%). Apesar das dificuldades na expressão escrita, as composições são o que menos gostam de fazer (2%) a par da gramática (5%). Os materiais que mais apreciam são em primeiro lugar o computador (35%), seguido dos PowerPoint (26%), e das fichas (23%).

Os resultados obtidos aos vários inquéritos, bem como a observação de aulas, deixaram entrever uma turma relativamente bem comportada, pouco coesa, pouco conhecedora de si mas, acima de tudo, desmotivada e com uma atitude displicente em sala de aula. Foi preciso despende algum esforço para ultrapassar este bloqueio inicial.

I.3. Turma 11ºA de Inglês

À semelhança do que foi feito para a turma 11°C, também no 11ºA me servi dos instrumentos de recolha de dados para a sua caracterização já referidos.

Tal como o 11°C, também o 11ºA frequentou o sétimo nível da disciplina de inglês no âmbito do Curso de Ciências e Tecnologias. Compôs-se de vinte e oito elementos, catorze do sexo masculino e catorze do sexo feminino, apresentando uma média de idades de dezasseis anos e locais de residência no concelho de Alcochete. Também nesta turma, apenas um elemento registou uma retenção no seu percurso

³ Segundo Jane Arnold, uma aula afetiva é uma aula que, entre outros fatores, contém atividades eficazes que se caracterizam como segue: 1) têm significado pessoal para os alunos, 2) têm em conta mente, corpo e emoções; 3) oferecem possibilidade de escolha, 4) favorecem a dinâmica de grupo, e 4) são variadas (*Videocomunicaciones*).

escolar. Todavia, em contraste com o aproveitamento do 11°C referido, o 11ºA evidenciou invariavelmente uma média superior, tendo sido considerado bom pelo Conselho de Turma. De salientar que a melhor aluna desta turma conseguiu no primeiro período uma média de 17,2 valores, e que os alunos imediatamente abaixo apresentaram médias igualmente altas, o que contrastava com os resultados suficientes da outra metade da turma. Esta discrepância entre o muito bom e o (in)suficiente, também patentes na disciplina de inglês, levava por vezes a uma falsa percepção de sucesso, com a qual tive de aprender a lidar através de, por exemplo, técnicas de classroom management. Quanto aos fatores de insucesso escolar mais significativos, uma porção expressiva dos alunos (37%) também considerou ser a *falta de hábitos de estudo* o mais importante, atribuindo, portanto, as causas do seu êxito/ fracasso à própria pessoa e não a fatores externos. Este resultado é constante à observação feita ao longo do ano deste grupo-turma, a qual evidenciava indivíduos com crenças pessoais realistas acerca das causas responsáveis pelas experiências de sucesso/ fracasso escolar, o que diretamente influenciava o grau de motivação na aprendizagem e desempenho na disciplina de inglês.

Deve referir-se que relativamente ao perfil educacional do 11°C, o Conselho de Turma considerou o seu comportamento como bom, a assiduidade como boa e o aproveitamento igualmente bom. Na opinião deste Conselho, a turma caracterizava-se no primeiro período por uma grande coesão e sentido de responsabilidade, referindo apenas a inquietude e o barulho excessivo, sobretudo no início de cada aula, como aspetos negativos. Da observação de aulas e da pouca experiência de lecionação na turma por essa altura não me pareceu que o perfil traçado fosse o mais adequado, especialmente no que tocava ao comportamento, mas também em relação à coesão. O 11ºA era uma turma muito barulhenta, apesar de muito participativa, onde se tornava difícil manter um bom nível de concentração, a que logicamente não seria alheio o excessivo número de alunos. Relativamente à coesão, esta parecia aparente, vindo o inquérito sobre a caracterização da turma, apresentado mais tarde aos alunos, confirmar esta convicção.

Este inquérito revelou-se muito útil também no 11ºA, dando a conhecer uma turma que se caracterizava por uma extrema familiaridade vivida entre a quase totalidade (96%) dos membros que a compunham há já dois anos. Os resultados a este inquérito deram ainda a conhecer uma turma que, quando comparada com o 11°C, possuía um autoconceito e uma capacidade de reflexão mais desenvolvidas, bem como

um grau de motivação superior, o que possibilitou a implementação de atividades diferentes e um grau de aprofundamento dos conteúdos mais relevante.

Inquiridos sobre se se sentem motivados para a aprendizagem do inglês, vinte e quatro dos vinte e oito alunos respondeu que sim, referindo o valor extrínseco da língua como motivo. Relativamente à questão sobre as dificuldades sentidas à disciplina, apenas sete manifestam possuir insuficiências, principalmente na gramática (37%). De salientar que, à semelhança do que se verificara no 11°C, também neste aspeto no 11ºA o resultado se encontra desfasado da realidade, uma vez que se uma percentagem significativa não apresenta, de facto, dificuldades na disciplina, outra porção considerável demonstra insuficiências, tanto na oralidade como na escrita.

Os resultados ao inquérito inicial (instrumento a) revelou no 11ºA preferências idênticas às do 11°C quanto ao modelo de aula preferido, variando apenas nas percentagens, pelo que não se repetem. Referem-se apenas dois dados de interesse: por um lado a preferência por aulas expositivas por uma percentagem considerável dos alunos (27%) e, por outro, o desagrado pelo uso do manual expresso por 12% dos discentes.

Concluo afirmando que os resultados obtidos aos vários inquéritos, bem como a observação de aulas, deram-me a conhecer uma turma ruidosa, muito participativa, inclusiva e, acima de tudo, motivada para a aprendizagem. Aqui só foi necessário ultrapassar o nível de ruído produzido.

I.4. Turma 10ºF de espanhol

A caracterização da turma de espanhol foi levada a cabo a partir da consulta dos dados recolhidos no presente ano letivo pela sua diretora de turma, Dr^a Marta Pinto, da análise das respostas ao inquérito por mim aplicado no início do ano e das informações reunidas nos Conselhos de Turma a que assisti.

A turma frequentou o Curso de Línguas e Humanidades e compôs-se de vinte e nove alunos, que se distribuíram entre a disciplina de inglês e a de espanhol. Dos doze alunos inicialmente inscritos no nível inicial de espanhol, só oito frequentaram a disciplina até ao final do ano. Destes, quatro são do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Importa antes de mais esclarecer que os quatro alunos têm ligação à Academia Sporting de Portugal, encontrando-se três deles aí a residir. Dois chegaram este ano

letivo da Guiné, seu país de origem, e evidenciaram algumas dificuldades na língua portuguesa. Deslocavam-se à escola no autocarro do Sporting, percorrendo uma distância diária de 30 km. O outro aluno treina na Academia, mas vive em casa com a família no concelho de Alcochete. As restantes alunas também residem no concelho.

Relativamente ao perfil educacional do 10ºF, o Conselho de Turma considerou o seu comportamento como bom, a assiduidade como deficiente e o aproveitamento como manifestando dificuldades. A turma completa foi ainda descrita como pouco participativa e pouco empenhada. O aproveitamento da turma de espanhol rondou no segundo período os 10,8 valores, encontrando-se um elemento a frequentar apenas a disciplina de espanhol e tendo dois procedido a anulações de matrícula. Note-se que três alunas encontravam-se a repetir o 10º ano, apresentando uma delas sérias dificuldades de aprendizagem, que reporteii à diretora de turma.

Da observação de aulas e da proximidade com os alunos fora do contexto escolar, pude perceber que os estudantes da Academia provinham de ambientes sócio-económicos desfavorecidos, encarando o futebol como uma oportunidade de futuro. Os dois guineenses, por exemplo, apesar das dificuldades evidenciadas na língua materna, demonstravam um grau de empenho notável, um comportamento exemplar e uma assiduidade só perturbada pelas ausências impostas pela atividade desportiva. Não obstante, a dificuldade sentida também na expressão em espanhol, uma língua nova, refletia-se na pouca participação que caracterizava não só estes alunos, mas toda a turma. A motivação para as atividades constituiu o maior desafio a superar na lecionação a este grupo de alunos.

Quanto ao modelo de aula favorito, os resultados obtidos no inquérito inicial evidenciaram que 45% dos alunos apreciavam as aulas expositivas e 33% as aulas em que há interação professor-aluno. A preferência por aulas centradas no professor pode estar na base da dificuldade sentida em implementar atividades em que o aluno passava a ser o centro da aula. As atividades mais interessantes incluíam o visionamento de filmes (24%) e os trabalhos de projeto (23%). As atividades menos apreciadas pareciam ser as que envolviam o estudo da gramática (6%) e os role-play (6%). 33% dos alunos gostava de utilizar o computador e 28% apreciava as apresentações PowerPoint, preferindo trabalhar em pequenos grupos (50%), ou em pares (40%).

Como se poderá constatar nas experiências que a seguir se relatam, todas as preferências manifestadas pelas três turmas foram contempladas nas planificações que se elaboraram.

II. A DIMENSÃO AFETIVA NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Quando afirmo que o corpo e o cérebro formam um organismo indissociável, não estou a exagerar. De facto, estou a simplificar. [...] O organismo constituído pela parceria cérebro-corpo interage com o ambiente como um conjunto, não sendo a interação só do corpo ou só do cérebro. (Damásio 127)

Ao longo dos últimos dez anos tenho tido o prazer de trabalhar com crianças do 1º ciclo do ensino básico, ensinando inglês e aprendendo as mais variadas lições sobre o processo ensino-aprendizagem. Uma das mais marcantes tem sido a constatação da importância que a dimensão afetiva assume nesta faixa etária. As crianças aprendem essencialmente com o corpo e com o coração, sendo o intelecto impulsionado pelos aspetos físico e emocional. O movimento constante, a música, a imaginação são alguns dos ingredientes incontornáveis numa aula que se pretende, acima de tudo, motivadora. Quando pensamos em estudantes mais velhos, partimos, erradamente segundo Moskowitz, do princípio de que já não há necessidade de recorrer a tais estímulos para que estes se interessem pelos conteúdos (N.pag.). A verdade, porém, é que por variadíssimas razões os alunos se sentem amiúde desmotivados, não encontrando ligação entre o trabalho escolar e a finalidade dessa aprendizagem. Para além disso, não podemos perder de vista o facto de a aprendizagem de uma língua estrangeira (L2) poder causar ansiedade pelo seu carácter duplamente perturbador: pretende-se que os alunos atuem numa língua estranha quando na verdade não possuem conhecimentos que lhes permitam expressar-se convenientemente. Deparamo-nos não só com questões de complexidade linguística, mas também com barreiras afetivas que podem surgir, entre outras coisas, da perceção de ameaça à própria identidade. Brown afirma, a este propósito, que os alunos de uma L2 desenvolvem o que denomina de “second self”, ou novo “language ego” à medida que vão aprendendo a usar a nova língua. Esta nova aprendizagem implica também uma nova forma de pensar, de sentir e de agir, o que pode despoletar um sentimento de fragilidade e um aumento da inibição (22).

A par da ansiedade, do sentimento de ameaça ao ego e da inibição, outros fatores emocionais como a ausência de vínculos afetivos no contexto escolar, em que podemos incluir a falta de sentimento de pertença ao grupo ou uma interação precária entre professores e alunos, podem bloquear ou prejudicar o processo de aprendizagem. Estes fatores afetivos contribuem para a elaboração da autoimagem e, em última instância,

para a formação da identidade, construção a que não é alheia a figura do professor. Na realidade, como bem exprime Robles, “hagamos lo que hagamos, influimos en el desarrollo emocional de nuestros alumnos” (*Inteligencias Múltiples* 85). Em face da manifesta importância que assume a dimensão afetiva no contexto escolar, importa, pois, definir antes de mais o que se entende por afeto e de que forma este se relaciona com a emoção.

- **Afeto e emoção**

Num importante artigo sobre as emoções, Klaus Scherer distingue entre emoção e o que designa de “affective phenomena”, que incluiria “feelings, moods, attitudes, preferences”. A emoção, por sua vez, seria a resposta sincronizada do organismo, através da mobilização coordenada de recursos, após ter avaliado a pertinência de um estímulo interno ou externo (697). Uma das características da emoção, úteis no contexto educativo diria tratar-se da possibilidade de ser operacionalizada e medida empiricamente. Segundo o autor, não existem métodos objetivos que meçam a experiência subjetiva de um indivíduo durante um episódio emotivo, pelo que a única forma de a ela se ter acesso é pedindo-lhe que relate a natureza da experiência (712). Esta informação foi útil no momento de optar por um modelo de avaliação da dimensão afetiva subjacente na aprendizagem realizada no final de cada aula.

Também Damásio distingue entre emoções e sentimentos, esclarecendo que “apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existirem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (194). Ao longo de mais de trezentas páginas, o autor elabora sobre a extraordinária arquitetura cerebral de que somos dotados, esclarecendo como a ausência de emoções pode comprometer a racionalidade.

Pese embora a distinção feita entre emoção e sentimento pelos autores citados, outros, que não cabem neste capítulo, discordam desta distinção. Para o trabalho que desenvolverei, importa esclarecer que o termo “afeto” englobará “aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour” (Arnold, *Affect* 1), desempenhando, pois, um papel muito importante na aprendizagem ao operacionalizar os recursos internos dos alunos. Acrescente-se que, de resto, a dimensão afetiva não se encontra em oposição à dimensão cognitiva. Pelo contrário, ao longo da P.E.S. tentei

justamente conciliar as duas, partindo da premissa de que considerar os aspetos afetivos pode contribuir para uma aprendizagem mais efetiva. Note-se, aliás, que este ponto de partida, ou convicção, deriva também das ideias de autores que sublinharam a relevância da dimensão afetiva no ensino-aprendizagem, algumas das quais darei de seguida breve conta.

- **Abordagens afetivas no ensino de L2**

As abordagens no ensino da língua estrangeira preconizadas pelo Silent Way, pela Community Language Learning, pela Total Physical Response, pela Natural Approach, pela Communicative Language Teaching, ou pela Suggestopedia surgem como reação ao ênfase excessivo dado à vertente cognitiva, tendo em comum o destaque concedido aos fenómenos afetivos na aprendizagem de uma L2. Um exemplo ilustrativo é justamente a educação sugestopédica, pelo que nos detemos na abordagem que tem tido um impacto significativo no contexto educativo de que nos ocupamos e da qual retirámos inspiração.

Com raízes na educação humanística preconizada por Carl Rogers, mas substancialmente diferente nos métodos utilizados, Lozanov pretende que o aluno de L2 alcance um comportamento autónomo, que precisa de ser paulatinamente construído. Para tal, impunha-se antes de mais criar um ambiente seguro, onde determinados estados de espírito pudessem ser induzidos na mente liberta de problemas e suscetível ao prazer. A música clássica e barroca desempenhavam neste ponto um papel fundamental, na medida em que possibilitavam a secreção de endorfinas, hormonas que, como é sabido, inibem a dor e motivam o prazer. Outros procedimentos na sala de aula concediam ao professor um papel não diretivo, que se manifestavam a) pela correção mínima do erro, b) por instruções modeladas e não explícitas, c) pelo feedback positivo mas moderado, d) pela opção na participação nas atividades, e) pela competição individual restrita. Estes procedimentos visavam proteger o aluno do erro, do medo, da ansiedade, da revelação excessiva, de falsas expectativas, todos fatores inibidores da aprendizagem. Um dos aspetos mais interessantes do ensino sugestopédico é, no meu entender, o que comumente se denomina de “Lozanov’s mirror”, ou seja, a ideia de que o professor precisa de se olhar no espelho quando a aprendizagem não funciona adequadamente, perscrutando as razões para tal e procurando soluções, incentivando, desta forma, a autorreflexão crítica.

Com efeito, para que possamos conduzir os nossos alunos a uma aprendizagem significativa, é necessário antes de tudo conhecermo-nos a nós próprios e o modo como conduzimos o processo de ensino e aprendizagem. Para motivar os alunos, precisamos de nos tornar motivadores, o que implica, entre outros aspetos, reforçar a crença nas nossas capacidades de ensinar, na nossa autoeficácia. Para que tal aconteça, é fundamental refletir sobre a prática docente de forma orientada, desenvolver competências intrapessoais, porque só desta forma será possível atuar ao nível das crenças dos alunos, ajudando-os por sua vez na construção de uma autoeficácia positiva. Os juízos sobre a autoeficácia afetam o comportamento do estudante de várias formas. Por um lado, determinam o tipo de comportamento a adotar (realizar ou evitar a tarefa) e, por outro, influenciam o grau de esforço e de persistência a aplicar, bem como a adaptabilidade a tarefas adversas (Vela, *Inteligencias Múltiplas* 227). A motivação depende, entre muitos outros fatores, das crenças que temos sobre as nossas capacidades, podendo o professor atuar sobre as fontes que proporcionam informação ao aluno sobre a sua autoeficácia.⁴ De forma semelhante, também a Neuro-Linguistic Programming (NLP) fundada por John Grinder e Richard Bandler em 1976 reconhece que é tarefa do professor equipar os alunos com estratégias que melhorem a sua prestação, ajudando-os a formar crenças positivas e a rejeitar crenças negativas.

O que me parece interessante reter da NLP é, por um lado, como se viu, o reconhecimento do papel fulcral do professor na facilitação da aprendizagem (encorajando crenças positivas, mantendo altas expectativas, colocando o ênfase no sentido e não só em aspetos formais da língua) e, por outro, o enfoque na compreensão dos processos mentais, na consciência que o aluno gradualmente vai tendo sobre o seu raciocínio, ajudando-o a estabelecer padrões comportamentais (implicados estão os pensamentos e os sentimentos) efetivos. De salientar também a técnica da “anchor”⁵ que, aplicada à correção de erros, se enquadra no contexto seguro que é essencial implementar desde o primeiro instante.

São variadíssimos os autores que insistem na necessidade de promover um contexto de aprendizagem seguro na aula para que haja desenvolvimento cognitivo,

⁴ É por esta razão que é essencial conhecer as atribuições de causalidade (TAC), referidas na caracterização das turmas, para sobre estas se poder agir.

⁵ “In NLP, an anchor is an external stimulus that triggers off a certain internal state”. Exemplos de “anchor” são para o autor “the school bell (an auditory anchor)”, ou “A red traffic light (a visual anchor)”. “Resource anchors” são estímulos externos, normalmente visuais, que lembram o aluno de “erros” cometidos, ou experiências positivas que o ajudam a refletir de maneira relaxada sobre as suas ações (Puchta, *Affect* 255).

social e emocional. Maslow sublinhou a importância da segurança física e emocional, do sentimento de pertença e da autoestima para que o vértice da sua conhecida pirâmide, a necessidade de autorrealização, se pudesse concretizar. De maneira semelhante, Carl Rogers afirmou que para alcançar uma personalidade psicologicamente saudável seria essencial satisfazer tanto as necessidades físicas (comida e abrigo), como aquelas sociais, das quais destaca a necessidade de apreço, “positive regard” (Arnold, *Affect* 88). De resto, a teoria humanística de Rogers tem como alicerce a crença no potencial de aprendizagem de todos os seres humanos desde que a necessidade de segurança seja atendida, a ideia de que essa aprendizagem deve implicar a totalidade da pessoa (e não apenas o intelecto), a convicção de que esta será mais relevante se percebida como suficientemente importante. As ideias humanísticas de Rogers têm tido extensa aplicação em vários domínios, nomeadamente no ensino, e são, a meu ver, inspiradoras pela forma como colocam o indivíduo no centro de toda a ação e pelas implicações que daí sobrevivem.

A perspectiva humanística reconhece, antes de mais, a individualidade de cada pessoa. Toda a ação desenvolvida gira à sua volta (Abordagem Centrada na Pessoa), sendo o objetivo a atingir o crescimento pessoal. Na psicoterapia, para que o psicoterapeuta pudesse eficazmente ajudar o paciente, necessitava de passar por um processo de amadurecimento que lhe permitisse expressar uma afetividade sincera e incondicional. Esta ideia está também na base do Student-Centered Learning, que reconhece a vertente intelectual e emocional do aluno, ou seja, a sua whole-person, ou integralidade. Moskowitz sintetiza de forma clara o que subjaz à educação humanística:

So the subject matter taught is combined with the feelings, experiences, and the lives of students. Therefore, humanistic activities deal with developing a more positive self-image, recognizing one's strengths, seeing the good in others, developing satisfying relationships, becoming aware of one's feelings and values, discovering oneself, and having a positive outlook on life.

Um dos aspetos centrais da educação humanística é o desenvolvimento da empatia, isto é, da capacidade de ver as coisas do ponto de vista do outro. Sustenta-se na atitude básica segundo a qual a realidade se pode interpretar de muitas maneiras e na estratégia da escuta ativa, entre outras. O professor empático pode promover a empatia na sala de aula, que por sua vez encorajará o crescimento da autoestima dos alunos, da sua gradual autonomia e, conseqüentemente, da sua motivação intrínseca. A empatia é

também condição essencial para o desenvolvimento da competência intercultural e o eixo da inteligência interpessoal de Gardner, de que falaremos de seguida.

- **A Teoria das Inteligências Múltiplas**

A Teoria das Inteligências Múltiplas, ou Multiple Intelligences Theory (MIT 1983, 1999) surgiu da necessidade de considerar a inteligência⁶ de uma maneira plural, ou seja, de reconhecer distintas formas de ser e de aprender e de perceber como se poderiam ter em conta as diferenças cognitivas individuais na sala de aula. Gardner pretendeu inicialmente questionar a conceção tradicional de inteligência como uma capacidade individual inata dificilmente modificável (López, *Inteligencias Múltiplas* 141). De resto, um dos méritos da MIT, com todas as implicações que traz ao contexto educativo, é justamente o entendimento de que a inteligência não é fixa, podendo educar-se. De salientar que as diferentes inteligências são compreendidas como ferramentas que todo o indivíduo possui para descodificar nova informação e para a armazenar de maneira a que possa ser recuperada facilmente sempre que necessário. Nenhuma das inteligências é superior a outra e todas existem potencialmente em todas as pessoas e culturas. Além disso, todas são passíveis de treino e interagem para a resolução de problemas quotidianos (Mora e Arnold 120). É interessante acrescentar que o conceito de inteligências múltiplas já existia na Grécia Antiga, onde se falava de “faculdades”, ou facetas da mente (López, *Inteligencias Múltiplas* 140). Robles faz eco de López ao afirmar que Gardner põe em relevo o que já sabíamos intuitivamente, que é o facto de a nossa capacidade de aprender estar diretamente relacionada com o grau de desenvolvimento da nossa inteligência emocional (*Inteligencias Múltiplas* 70). Da minha experiência, diria que Gardner racionalizou o que, com efeito, todo o professor sabe instintivamente: que os nossos alunos aprendem cada um de maneira individual e diversa.

Apesar das críticas de que a MIT foi alvo, o seu mérito no contexto educativo é inquestionável. Um dos que me parece mais significativo é a possibilidade de proporcionar aos alunos atividades diversas que possam ir ao encontro das suas distintas

⁶ Segundo Gardner para que uma capacidade seja denominada “inteligência”, e não simplesmente aptidão ou talento, tem de observar um conjunto de critérios explícitos, que não cabem neste capítulo, mas que estão largamente descritos em vários autores, como em Mary-Anne Christison, Arnold ou Fonseca. De salientar que as inteligências não são objetos quantificáveis, mas potenciais que podem ser ativados dependendo, para isso, de vários fatores.

formas de aprender em vez de adaptar o currículo, recorrendo a atividades com graus de dificuldade diferenciados. Por outro lado, ao encorajar os alunos a tomar consciência dos seus estilos de aprendizagem, estamos automaticamente a implicá-los no processo ensino-aprendizagem, a encorajá-los a responsabilizarem-se pela própria aprendizagem, a mostrar-lhes que existem vários caminhos para desenvolverem o seu potencial e a incrementar o sentimento de comunidade. Como afirma Reid, citada em Arnold e Fonseca, e de cuja afirmação pretendemos fazer eco: “These are affective changes, and the changes have resulted in more effective learning” (120).

Uma vez que, por um lado, constituiu objetivo da P.E.S. comprovar que ter em conta a dimensão afetiva na aula de L2 poderia proporcionar um ensino-aprendizagem mais efetivo e, por outro, incluir a dimensão afetiva na aula através de uma série de atividades que encontraram inspiração na MIT, parece oportuno fazer-se uma breve descrição das várias inteligências e de como as potenciar.

Assim, Gardner identificou inicialmente sete tipos de inteligência e acrescentou posteriormente duas à sua formulação inicial, que não têm, todavia, tido tão extensa aplicação no contexto educativo. Esclareça-se que ao oferecer atividades variadas, o professor não pretende focar inteligências específicas, mas proporcionar aos alunos retirar das atividades o que melhor se adequa ao seu estilo de aprendizagem. Trata-se, mais uma vez, de implicar o indivíduo na sua totalidade.

A inteligência linguística é a capacidade para entender e produzir mensagens orais ou escritas. Situa-se no hemisfério esquerdo, donde se destacam as áreas de Broca e Wernicke. Quase todas as atividades no ensino-aprendizagem de uma L2 visam em última instância potenciar esta inteligência, mas esta não pode florescer sem o apoio das restantes inteligências.

A inteligência lógico-matemática está diretamente relacionada com a capacidade de raciocínio dedutivo, ou de confrontar e avaliar objetos e abstrações, discernindo as suas relações e princípios subjacentes. Situa-se no hemisfério esquerdo e pode potenciar-se através da resolução de problemas, inferindo regras, procurando analogias.

A inteligência musical localiza-se no hemisfério direito nas pessoas destras e que não são músicos profissionais. Relaciona-se com a capacidade de perceber e apreciar o ritmo, o tom e a melodia e apresenta várias vantagens, como a de capacitar o aluno para situações comunicativas, de o ajudar a relaxar e a concentrar-se (v. Lozanov), estimulando processos criativos.

A inteligência espacial define-se como a capacidade de compreender o mundo visual (forma, linha, espaço, cor) e, desta forma, criar imagens mentais. Está localizada no hemisfério direito e traz variadíssimas vantagens ao processo ensino-aprendizagem. Uma das mais interessantes, no caso concreto, é o facto de facilitarem estados afetivos: “What stimulates the emotional reaction is the image associated in our minds with the words. Thus imagery in the classroom helps us connect the language we teach with the affective side of our learners” (Arnold, *Affect* 264). De forma semelhante, a NLP demonstrou que visualizarmo-nos numa situação antes de esta acontecer pode ajudar no momento de a experimentar. Para além do mais, as imagens facilitam a compreensão e recordação do material trabalhado, porquanto criam novas ligações neurais e reforçam as mais antigas (264). Damásio vai mais longe, esclarecendo que “ O conhecimento factual que é necessário para o raciocínio e para a tomada de decisões chega à mente sob a forma de imagens” (137), e remata da seguinte forma: “Assim, o que importa salientar é que as imagens são provavelmente o principal conteúdo dos nossos pensamentos” (151).

A inteligência corporal-cinestésica traduz-se na maior capacidade de controlar e orquestrar movimentos do corpo. Introduzir o movimento na sala de aula traz várias vantagens, como o aumento do fluir de oxigénio ao cérebro, produzindo aulas mais enérgicas. Por outro lado, Arnold afirma que o movimento fortalece o corpo caloso, o conjunto de fibras que une os dois hemisférios do cérebro, facilitando a integração dos dois (*Inteligencias Múltiplas* 181) e, por fim, não podemos ignorar o facto de os aspetos não-verbais da comunicação, como os gestos, estarem vinculados a aspetos culturais e, portanto, também fazerem parte do ensino de uma L2.

A inteligência interpessoal define-se como a capacidade de entender os outros, de trabalhar de forma cooperativa e de comunicar eficazmente (Mora e Fonseca 128). Do ponto de vista neurológico localiza-se nos lobos frontais e a sua ausência produz uma alteração da personalidade (Mora, *Atas* 33), podendo comprometer o relacionamento com os outros. É fundamental no nosso dia a dia e baseia-se, como já se assinalou, no desenvolvimento da empatia e, de uma forma geral, no saber manejar os vários fatores relacionais. Com o fim de desenvolver esta inteligência na aula, é importante saber negociar significados, encorajar o trabalho a pares, motivar as dinâmicas de grupo, de que o trabalho cooperativo é um excelente exemplo. A par da inteligência intrapessoal, que descreveremos de seguida, esta constituiu a inteligência que mais se privilegiou na introdução da dimensão afetiva na sala de aula.

A inteligência intrapessoal expressa-se na capacidade de se conhecer e de atuar sobre as próprias emoções. Localiza-se nos lobos frontais e a sua ausência, à semelhança do que sucede com a inteligência interpessoal, provoca perda de emoções que redundam num “comportamento anômalo”, pois existe “ [...] uma associação entre uma deficiência na tomada de decisões e a perda de emoções e sentimentos” (Damásio 88). Sem a inteligência intrapessoal é impossível tirar o maior partido das qualidades que possuímos nas várias inteligências e de aprender com os erros (Robles, *Inteligencias Múltiplas* 71), situação que leva os doentes com este tipo de lesões cerebrais a tomarem sistematicamente decisões erradas, como demonstrou Damásio. Através da introdução de atividades que incitam à reflexão, à visualização, à metacognição e à autodescoberta pode o professor desenvolver esta inteligência. Ajudar os alunos a formar um modelo verídico de si mesmos e a conhecerem o seu estilo de aprendizagem para melhor rentabilizarem recursos são objetivos que o desenvolvimento desta inteligência inclui e que podem ser implementados na aula.

Por fim, a inteligência naturalista é, juntamente com a inteligência existencial, uma das que recentemente Gardner identificou (1999) e não tem sido tão extensivamente aplicada como as acima descritas. Consiste na capacidade de identificar, disfrutar e tratar das distintas espécies de flora e fauna. Incluo-a neste capítulo, porque acredito tê-la tido em consideração na conceção de algumas aulas.

A introdução da dimensão afetiva na aula de L2 constituiu objetivo primordial no desenvolvimento da P.E.S. Partiu-se do princípio de que o afeto influencia as emoções positivas, como a autoestima, a autoeficácia, a autonomia, e que contribui para uma maior motivação, logo para um ensino-aprendizagem mais efetivo. Neste processo, tive em conta a diversidade dos alunos e procurei considerá-los na sua integralidade. As abordagens que acima descrevi enfatizam a vertente afetiva com o fim de facilitar as operações cognitivas. Todas foram fontes inspiradoras no momento de desenhar aulas afetivas, especialmente a MIT de Gardner. As atividades implementadas tiveram como objetivo ajudar o aluno a autoconhecer-se, a mobilizar recursos eficazmente, na sala de aula como fora dela, a sentir-se competente, a valorizar-se e aos outros, ao mesmo tempo que trabalhavam a expressão, produção e interação oral e escrita. No capítulo que se segue descrever-se-ão algumas das atividades que foram, neste âmbito, postas em prática.

III. P.E.S. EM INGLÊS E EM ESPANHOL

Neste capítulo, darei conta da P.E.S. em inglês e em espanhol, começando por abordar questões relativas à orientação, ao que lhe sucederá a observação das aulas das professoras cooperantes nos vários níveis assistidos, terminando com a prática letiva, onde se inclui a avaliação, por ter sido extensamente tratada após cada momento de lecionação. Dedicar-se-ão algumas linhas à assessoria à direção de turma, assegurada pela Dr^a Marta Pinto, orientadora de espanhol. A componente reflexiva acompanhará sempre este relato, desde a orientação à prática letiva.

III.1. Orientação na escola

A orientação à disciplina de inglês foi assegurada pela Dr^a Paula Oliveira e pela Dr^a Marta Pinto à disciplina de espanhol.

Numa primeira reunião conjunta, concordou-se que em inglês observaria o 12^oD e lecionaria numa das turmas do 11^o ano. Mais tarde, resolveu-se que lecionaria em paralelo a ambos os 11^o anos, o A e o C. Relativamente ao espanhol, começaria por observar o 11^oB/E e o 10^oF e, mais tarde decidiria onde desenvolver a prática docente. Como se verá no relato da P.E.S., essa decisão foi ainda precedida por dois momentos de prática letiva às duas turmas, tendo terminado pela escolha do 10^oF.

Nesta primeira reunião, ficou também assente que, numa fase inicial, as alunas estagiárias deveriam essencialmente observar as aulas das orientadoras e, numa segunda fase, passar à prática letiva. Esta, e em harmonia com diretivas da faculdade, deveria regular-se por três momentos de avaliação: um diagnóstico, outro formativo e, por fim, um sumativo.

Decidiu-se ainda que nos reuniríamos a ambas as disciplinas semanalmente por noventa minutos, podendo este tempo ser alargado sempre que necessário, para efetuar o trabalho de retaguarda, que se revelou absolutamente essencial para o desenvolvimento da P.E.S.

III.1.1. Seminários de inglês

Os seminários de inglês tiveram lugar todas as quartas-feiras entre as 10:10 e as 11:40, mas não se limitaram a esse horário fixo. Na verdade, o acompanhamento foi

assegurado a cada passo do processo, tendo estas reuniões funcionado como momentos privilegiados de reflexão, onde se discutiam as planificações de aulas, se refletia sobre as aulas observadas e ministradas, se avaliavam aprendizagens, se pensava em estratégias para levar de forma eficaz o saber aos alunos.

Com o intuito de melhor esclarecer o teor dos seminários, recorro que na segunda reunião nos foi pedida uma análise rigorosa do programa de inglês do 11º ano e do manual adotado pela escola, o *Link Up*. Este constituiu o primeiro momento de reflexão a partir do qual se passou ao conhecimento da planificação anual e, posteriormente, à discussão sobre a planificação do período. Acrescenta-se que à medida que progredia a interação nas turmas, a professora orientadora distribuía documentação pertinente sobre os vários assuntos que necessitávamos dominar (desde a “classroom observation” a “testing and assessing writing”), assegurando, assim, o domínio da matéria que nos encontrávamos a tratar. Estes exemplos servem para esclarecer que, apesar da criteriosa preparação à disciplina de Didática do inglês (I e II) de que beneficiámos, os seminários vieram reforçar os conceitos e as técnicas anteriormente aprendidas, no sentido de estarmos aptas a pôr em prática o que aprendêramos na teoria, facilitando, desta forma, o processo ensino-aprendizagem.

Para além do exposto, estas reuniões serviram para analisarmos o que observava na aula da orientadora. Serviram também para refletir sobre aulas que ministrava, de acordo com um guião que tínhamos para o efeito mas também de forma livre, e discutir sobre o feedback recebido. Como anteriormente referido, a uma dada altura resolvemos que lecionaria a ambas as turmas de 11º ano. Após planificar as aulas, lecionava-as primeiro a uma turma, ao que se seguia um momento de autoanálise e de feedback da orientadora, e de seguida à outra. Este sistema revelou-se uma mais-valia, na medida em que me permitia refletir sobre como decorrera a aula num primeiro momento, concedendo-me uma segunda oportunidade para fazer os ajustes necessários. Esta dinâmica terá porventura constituído o que de mais valioso se passou nestes seminários.

III.1.2. Seminários de espanhol

Os seminários de espanhol tiveram lugar às segundas-feiras, entre as 15:00 e as 16:40 mas, à semelhança do que aconteceu à disciplina de inglês, a professora orientadora encontrava-se disponível noutras alturas, especialmente nos momentos que antecediam a planificação de aulas. Contudo, à medida que progredia o ano letivo e se

passava da avaliação formativa ao momento de avaliação sumativa, a sua intervenção ia decrescendo, em harmonia com diretivas da faculdade, que visavam uma maior autonomia por parte das alunas estagiárias. Apesar de a investigação ter demonstrado que a autonomia se conquista através da prática, não me parece útil pretender que se tomem decisões relevantes sem que se esteja preparado para tal e sem que seja mantido o apoio necessário ao longo do processo. Como refere Aoki, a aprendizagem acontece quando se está envolvido em “empowering participation”, sendo que, sem as condições necessárias, a participação poderá não se verificar efetiva (Arnold, *Affect* 145).

Nas primeiras reuniões acertaram-se datas de testes, datas de atividades extracurriculares no âmbito do PAA, bem como a participação das alunas estagiárias na lecionação do primeiro período.

Os seminários serviram para esclarecer dúvidas das estagiárias quanto a assuntos da vida escolar, discutir sobre temas relacionados com a direção de turma, analisar planificações de aulas das alunas estagiárias, refletir sobre aulas ministradas e receber feedback da professora orientadora, que precedia normalmente a autoavaliação e a avaliação da colega estagiária, numa experiência que se pretendia partilhada.

III.1.2.1. Assessoria à direção de turma

Um dos critérios segundo os quais seríamos avaliadas previa a assessoria à direção de turma que, como se viu, cabia à Dr^a Marta Pinto, na turma 10^oF.

Deste modo, a partir do segundo período, acordou-se que colaboraríamos com a diretora de turma nas tarefas passíveis de partilha e que incluíram: 1) justificação de faltas. Os alunos da Academia do Sporting faltavam com frequência, pelo que foi necessário aprender a trabalhar com o programa que dava acesso às informações escolares dos alunos. 2) Preenchimento de um Plano Individual de Trabalho (PIT), a realizar quando o aluno excede o limite de faltas. 3) Preenchimento de classificações finais nas grelhas do Observatório de Avaliação.

O acompanhamento do trabalho de direção de turma, que para além das tarefas descritas incluiu troca de informações gerais sobre os alunos e suas situações familiares e escolares, bem como a presença num Conselho de Diretores de Turma, permitiu-me concluir que o diretor de turma desenvolve um papel de extrema importância para o bom funcionamento da comunidade educativa. Contudo, em face da crescente burocracia, do desinteresse de uma porção considerável dos encarregados de educação e

seus educandos, e da sobrecarga horária com a qual os professores se debatem, este parece ser um papel cuja função tem sido sucessivamente desvirtuada.

III.2. Observação

O tema da observação foi tratado com pormenor tanto na disciplina de Didática do inglês II, como na disciplina de Didática do espanhol II, tendo sido sugerida a leitura de vários textos, bem como a elaboração de grelhas que foram posteriormente debatidas na sala de aula. Este trabalho prévio em aula revelou-se útil, primeiro para nos sensibilizar para a importância do ato de observar nesta fase do estágio e, segundo, para nos ajudar a selecionar o que observar e como observar.

Das várias leituras efetuadas, a que inspirou a quase totalidade das grelhas de observação a que recorri foi a de Ruth Wajnryb, *Classroom Observation Tasks*. Para além desta autora, adotou-se a tabela sobre correção de erros, sugerida por Elena Verdía, e realizou-se o que Alarcão designa de “observação naturalista”, que consiste no registo contínuo de tudo o que está a ocorrer na sala de aula sem qualquer influência, ou preconceito prévio (111).

Os critérios que sustentaram as observações realizadas foram os seguintes:

1ª fase- familiarizar-me com a organização das lições levadas a cabo pelas orientadoras;
2ª fase- observar de que forma as professoras orientadoras contribuíam, ou não, para um ambiente facilitador da aprendizagem.

III.2.1. Observação de aulas de inglês

Com o fim de perceber como a professora orientadora organizava cada aula individualmente, comecei por reconstruir um plano de aula. Uma vez que as transições na lição me interessavam particularmente, já que me parecia ter alguma dificuldade a esse nível, realizei mais tarde uma grelha que incidia na abertura, nas transições e no fecho de uma lição. Estas grelhas foram aplicadas ao 12ºD e ao 11ºA. Da análise das duas tabelas de observação, concluí que, a) existia uma planificação criteriosa por detrás de uma aula bem sucedida, tanto em termos de aprendizagem, como em termos de interação; b) existiam rituais de organização, como iniciar a aula pedindo a um aluno que escrevesse o nº da lição, a data e o sumário, num processo que acredito reforce o sentimento de segurança; c) os estudantes têm um claro entendimento do que se espera

que façam, porque as instruções são claras, são verificadas e frequentemente exemplificadas. Para além disso, explica-se o propósito e o fim da tarefa; d) o quadro é utilizado de forma eficaz, tendo zonas que servem fins específicos, como apontar os nomes dos alunos destabilizadores no terço mais à direita, por exemplo; e) as transições foram feitas de forma suave, no caso de uma das aulas observada, fazendo um brainstorming do tema que se pretendia desenvolver; f) boa gestão do tempo, não só em termos de fecho, mas essencialmente nos minutos que concedia aos alunos para resolverem as tarefas, não os apressando. As conclusões a que chegava, bem como as dúvidas que me assaltavam relativamente a procedimentos que não entendia, eram invariavelmente discutidos com a professora orientadora, que adotou sempre uma atitude de abertura e uma intenção didática.

Uma vez que se pretendia valorizar a dimensão afetiva na sala de aula, era essencial observar se a professora orientadora levava a cabo atividades afetivas e como, através do seu comportamento mais ou menos consciente, porventura facilitava a aprendizagem. Esta grelha foi também aplicada ao 12ºD e ao 11ºA e observei o que a seguir se descreve (v. anexo 2).

É criado desde o início um ambiente seguro, onde os alunos se sentem à vontade. É importante referir que a professora orientadora já conhecia ambas as turmas de anos anteriores, o que naturalmente contribuía para uma atmosfera descontraída, requisito importante para que se encorajem emoções positivas. Podia claramente observar-se uma relação amigável entre professora-alunos, visível através de, por exemplo, rituais familiares a ambos, a maneira carinhosa de chamar alguns alunos, cumplicidade patente no sentido de humor utilizado. Para além disso, a interação era frutífera, procurando a orientadora sistematicamente implicar todos os alunos, embora no 11ºA nem todos participassem com a mesma frequência. Para encorajar estes alunos, a professora dirigia-se-lhes diretamente e fornecia-lhes feedback positivo, melhorando a sua autoestima.

Apesar de se encontrar sempre munida de um plano de aula organizado, a professora orientadora estava aberta a sugestões e não impunha o seu ponto de vista. Uma das suas preocupações era justamente solicitar a opinião dos alunos sobre os temas a debater, implicando-os no processo de aprendizagem, valorizando os seus pontos de vista. Quando o tom da aula se tornava demasiado ruidoso, ou porque as atividades solicitadas eram motivadoras, ou porque, no caso do 11ºA, a turma era muito conversadora, a professora recorria a estratégias que pareciam eficazes: pedia aos alunos

que se encontravam a participar que se calassem até o silêncio ser restabelecido, ou escrevia o nome dos alunos perturbadores no quadro, atribuindo-lhes a tarefa de realizar exercícios em casa, a apresentar na aula seguinte.

Apliquei ainda uma grelha ao 11^oA, para aferir a natureza das atividades desenvolvidas na aula, e concluí que havia equilíbrio entre atividades cognitivas e afetivas.

Assim, destas observações e do exercício de observação em geral desenvolvido ao longo do ano, concluo que as aulas da professora cooperante possuíam uma forte componente afetiva, não só pelo exposto, mas também pelos materiais e recursos utilizados, pela promoção das dinâmicas de grupo e pelas atividades implementadas que, de uma maneira ou outra, tinham em consideração os vários estilos cognitivos. Esta abordagem eficaz, que indubitavelmente contemplava a dimensão afetiva, em muito facilitou a minha própria prática letiva.

III.2.2. Observação de aulas de espanhol

À semelhança do que sucedeu à disciplina de inglês, também em espanhol me pareceu útil, como início, reconstruir uma planificação de uma aula da professora cooperante. Este tipo de grelha revelava-se ainda mais útil à disciplina de espanhol, pelo facto de possuímos apenas planificações anuais. Com este fim, utilizou-se a mesma grelha inspirada em Wajnryb, que se utilizara em inglês, e efetuou-se uma observação naturalista, ambas aplicadas ao 10^oF. Da análise destas grelhas de observação, pôde concluir-se o seguinte: a) existiam rituais organizativos, como escrever a data, o n^o da lição e o sumário no quadro, rituais de extrema importância numa turma de nível inicial, pautada por pouca autonomia e insegurança elevada; b) clareza na explicação dos objetivos das tarefas; c) encadeamento didático lógico, mas destituído de desafios; d) boas transições, pertinentes e eficazes, que em uma das aulas implicavam o preenchimento de lacunas, que por sua vez serviam para introduzir o vocabulário das partes da casa; e) ótima gestão do tempo, no que respeita ao fecho da lição e no tempo concedido aos alunos para completarem as atividades; f) uniformidade nos recursos utilizados.

Aplicou-se ao 11^oB/E a mesma tabela que já se aplicara em inglês, que visava observar a natureza das atividades desenvolvidas em aula (v. anexo 3). A razão pela qual se utilizaram as mesmas grelhas em turmas e níveis diferentes prende-se com a

tentativa de perceber se turmas distintas provocavam reações igualmente distintas. A conclusão foi afirmativa, o que significa que o professor precisa de adequar uma série de fatores (comportamento, atividades, recursos, estratégias) ao grupo de alunos envolvidos. Esta grelha de observação permitiu concluir que uma percentagem elevada das atividades realizadas em aula eram de natureza cognitiva, resumindo-se essencialmente à realização de exercícios gramaticais e lexicais, pese embora o potencial sociocultural nelas encerrado.

Outro assunto diretamente relacionado com a atmosfera segura que se pretende criar na aula é a abordagem à correção dos erros. Interessava-me perceber que estratégias usava a professora orientadora e como reagia o aluno. A aula que se escolheu para o fazer não foi a mais adequada, porque se tratava de um momento de avaliação oral formal. Assim mesmo, pôde observar-se que a orientadora recorria a três variantes: o eco, a correção explícita e a expressão facial. Outras vezes, optava por não corrigir o aluno, por se tratar de um momento particular. Os alunos repetiam invariavelmente a correção, ou procuravam a resposta correta.

Em resumo, das observações acima descritas e do exercício de observação permanente ao longo do ano letivo, pôde concluir-se o seguinte. A professora orientadora conseguiu criar um ambiente de aprendizagem que se pautava pela disciplina. As atividades de natureza cognitiva foram privilegiadas, embora não se descursasse o estudo de aspetos socioculturais, propostos no manual. De resto, na minha opinião, o recurso excessivo ao livro de texto, com as implicações que tal opção tem no processo ensino-aprendizagem, parece-nos constituir um dos fatores que não favoreceram a afetividade na aula. Apesar de apresentar atividades comunicativas atraentes, estas nem sempre eram exequíveis no seio de um grupo sem iniciativa e com precários conhecimentos linguísticos. Apesar de tudo, sobretudo o 10ºF, tinha alunos interessados que, encontrada a forma de os motivar, participavam nas atividades, ainda que receosos. A orientadora soube desde o início tirar partido das dinâmicas de grupo e recorria frequentemente ao trabalho de pares e pequenos grupos. Por outro lado, procurava motivar os alunos através de atividades que os satisfiziam, como visionar filmes, faltando, todavia, a implementação de técnicas que permitissem ir além do visionamento *per se*. Enfim, a dimensão afetiva não era demasiado visível nestas aulas pelas razões que se foram enumerando, e das quais saliento a pouca variedade nos materiais e recursos utilizados, bem como a natureza das atividades implementadas. As

condições estavam criadas para que, através de alternativas, se pudesse inverter essa tendência. Este constituiu o maior desafio da P.E.S. em espanhol.

III. 3. Prática letiva em inglês

Neste subcapítulo, relatar-se-ão cronologicamente as atividades e estratégias que se implementaram com o fim de introduzir a dimensão afetiva na aula.

III. 3.1. Primeiro período

Importa esclarecer, antes de mais, que apesar de o primeiro momento de avaliação diagnóstica prever um número mínimo de aulas, a prática à disciplina de inglês se realizou sempre que conjuntamente se considerava oportuno.

Um dos primeiros momentos participativos incluiu a correção das composições dos testes diagnósticos realizados no início do ano e que serviram o objetivo de fazer um levantamento das maiores dificuldades evidenciadas nas turmas. A partir deste levantamento, realizei um teste remediativo que incidia justamente nas dificuldades assinaladas. O teste foi corrigido na aula através do recurso a um PowerPoint (PP). Foi também nesta altura que, apesar de ter a intenção de recorrer frequentemente aos PP para desenvolver a inteligência visual-espacial e a lógico-matemática, nos apercebemos de que o que elaborara não era muito eficaz. Aprender a potenciar o uso dos PP constituiu uma mais-valia ao longo da P.E.S.

- **“Can our daily actions have an impact on the Planet?”**

Aula diagnóstica - O segundo momento participativo abrangeu uma aula ministrada no âmbito do domínio de referência “O mundo à nossa volta”, onde se decidiu que deveria incluir a revisão das preposições. A abordagem da gramática revelou-se um assunto algo sensível ao longo da P.E.S., pelo facto de nem sempre concordarmos com o que representaria um método eficaz. Por esta razão, se relatam os momentos dedicados aos itens gramaticais, procedendo-se, no final, aos devidos comentários.

Foi já assinalada com frequência a preocupação em criar um ambiente emocional e físico seguro, propício à aprendizagem. Uma das estratégias adotadas para

alcançar esse fim, consistiu na disposição das mesas e cadeiras em círculo em todas as aulas ministradas, “the shape of harmony and wholeness [that can give] a feeling of security and belonging” (de Andrés, *Affect* 94). Também se reduziu a correção do erro ao mínimo necessário, em consonância com a filosofia sugestopédica. Por outro lado, consideraram-se as preferências manifestadas pelos alunos nos inquéritos de interesses realizados no início do ano, valorizou-se o trabalho de pares e entre pequenos grupos, utilizaram-se os materiais e os recursos preferidos dos discentes e incluíram-se atividades consideradas interessantes, no caso concreto a visualização de um pequeno filme e um jogo.

Nesta aula, subordinada ao tópico “Can our daily actions have an impact on the Planet?”, pretendia-se refletir sobre o que cada um de nós pode fazer a nível individual para respeitar o ambiente, na tentativa de valorizar a inteligência naturalista. Como se referiu no capítulo II, esta inteligência não tem sido amiúde aplicada no contexto educativo, pelo que não encontramos muitas referências a este respeito. Contudo, a definição dada por Arnold e Fonseca parece ir ao encontro dos objetivos que visávamos alcançar, pelo que se decidiu arriscar: a inteligência naturalista incluiria “ecological sensitivity” e potenciar-se-ia através de “Activities such as brainstorming on how to contaminate less, or describing the process of recycling paper” (130). Assim, partindo da análise de uma imagem da poluição, pretendeu-se, tal como redigido no plano de aula, sensibilizar os alunos para os comportamentos consumistas que adotamos e que podem ter um impacto negativo no ambiente, pensar em comportamentos alternativos e, ainda, inspirá-los a adotar um comportamento responsável. As atividades implementadas para alcançar estes objetivos, abrangiam, para além da inteligência linguística, sempre subjacente na planificação de cada aula, a inteligência espacial, através do recurso a imagens fixas e em movimento, e a inteligência corporal-cinestésica, através de um jogo em que, movimentando-se pela sala, os alunos tinham de encontrar as preposições que melhor se inseriam nas lacunas de um exercício em papel. Através da visualização de um curto vídeo sobre uma história tradicional africana, relatada pela vencedora do Prémio Nobel, Wangari Maathai, no característico sotaque queniano, consideraram-se também os aspetos socioculturais da aprendizagem de uma L2.

- **“Overpopulation: an additional threat to our Planet”**

Aula diagnóstica - O último momento formal de avaliação englobou uma aula subordinada ao tema “Overpopulation: an additional threat to our Planet”, inserida no mesmo domínio de referência. Tal como na aula anterior, estava prevista a abordagem de um item gramatical, os verbos modais, que se levou a cabo de forma indutiva através de exploration tasks, que promoveram a inteligência lógico-matemática, para além da linguística. Ademais, como sugere o tópico da lição, visou-se igualmente ativar a inteligência naturalista, através de atividades de brainstorming sobre possíveis causas e consequências do excesso demográfico e através da redação de um horóscopo da Terra, onde se pretendeu praticar o uso dos modais e, paralelamente, desenvolver a inteligência interpessoal através do trabalho cooperativo.

Consciente de que a base da aprendizagem de uma L2 é a interação social, através da qual se pode estimular o “desarrollo de destrezas sociales y contenidos actitudinales relacionados con el desarrollo del individuo como un todo” (Madinabeitia, *Inteligencias Múltiples* 158), tentei, sempre que possível, criar atividades que promovessem o trabalho cooperativo, que, mais do que uma possibilidade metodológica deve funcionar como um elemento formativo (164). A aprendizagem cooperativa traz inúmeros benefícios ao processo ensino-aprendizagem, de entre os quais refiro somente alguns, fazendo eco de Crandall. Reduz a ansiedade, porquanto os alunos têm a possibilidade de praticar antes de se exporem em plenário, contribuindo para uma atmosfera afetiva na aula. Promove a interação, já que o sucesso de um grupo cooperativo depende do empenho de cada um dos seus membros, ou seja, encoraja a interdependência positiva, um dos princípios da aprendizagem cooperativa. Através da socialização, os alunos aprendem a negociar, a ter em conta o ponto de vista do outro e, por vezes, a abdicar do seu próprio ponto de vista, desenvolvendo a empatia, uma das capacidades na qual se baseia a inteligência interpessoal. Promove a autoestima e a confiança, o que se traduz numa maior vontade em correr riscos. Preferindo a colaboração à competição, tem um efeito motivador. Suporta distintos estilos de aprendizagem de uma língua, o que a torna multifuncional. Para que a aprendizagem cooperativa seja bem sucedida, é necessário preparar os alunos para esperarem pela sua vez, para escutarem ativamente, e aprender a proporcionar-lhes feedback positivo com frequência (*Affect* 227).

Nesta aula, a atividade cooperativa que se implementou consistiu na elaboração por parte de cada pequeno grupo de uma frase que encerrasse uma previsão, que seria de seguida escrita no computador para ser partilhada e comentada em plenário. O produto final assemelhar-se-ia a um horóscopo da Terra, que implicaria não só o domínio do uso dos modais, como a mobilização de conhecimentos sobre o meio ambiente, previamente discutidos.

O ponto alto desta aula consistiu no visionamento de um vídeo que realizei sobre as causas, as consequências e as soluções para o excesso demográfico com a música de fundo de Adele, “Set Fire to the Rain”, muito apreciada pelos alunos. Este vídeo serviu vários propósitos. Em primeiro lugar, introduziu o tópico da aula. Em segundo lugar, incentivou a produção e interação orais. Em terceiro lugar, testou o conhecimento prévio dos alunos sobre os modais. Por fim, sustentando-me em Mora quando afirma que o estado de bem-estar induzido pela música revaloriza emoções positivas, como a afetividade, a vontade, a criatividade, e a memória (*Inteligencias Múltiples 202*), estou convencida de que facilitou operações cognitivas, como a retenção deste conteúdo gramatical e o processamento de informação sobre o assunto em debate.

III. 3.2. Segundo período

- **Objetivos gerais**

Unidade didática formativa - Por motivos de calendário, a prática letiva a realizar por esta altura seria objeto de avaliação formativa, estando inicialmente previsto que se desenvolveria em quatro aulas. Todavia, beneficiando da vantagem de lecionar primeiro a uma das turmas, acabou por se tornar claro que, em prol da coerência da unidade didática, seria mais proveitoso adicionar-lhe uma aula extra.

Esta unidade enquadrou-se no domínio de referência “O jovem e o consumo”, tendo os temas a tratar - o consumo excessivo e o poder da engrenagem publicitária – servido de apoio à reflexão crítica sobre o próprio comportamento enquanto consumidores, proporcionando, paralelamente, a aquisição de ferramentas críticas para analisar a pluralidade de mensagens de que diariamente somos destinatários. Os objetivos linguísticos para esta unidade previam a expansão de vocabulário relativo ao tema tratado, a revisão/ expansão dos conteúdos gramaticais countable/ non countable e

o uso causal de have. Procurou-se ainda desenvolver as quatro competências de uso da língua, tendo incidido na interpretação e produção orais. Por fim, como até aqui, pretendeu-se que, ao variar as atividades apresentadas na aula, diversos estilos de aprendizagem pudessem ser despoletados, tornando a aquisição dos vários saberes (linguísticos e existenciais) mais eficaz.

Todas as aulas foram iniciadas com uma citação alusiva ao assunto a tratar, servindo ainda como ponto de partida para a participação oral. Esta iniciativa revelou-se muito interessante, plenamente alcançando os objetivos propostos, na medida em que gerava discussão acesa, por vezes ultrapassando o tempo a ela destinado no plano de aula.

- **“To see with the mind’s eye”**

A primeira sessão teve início com uma citação de Gandhi que aludia à ganância, ao que se seguiu uma atividade inspirada numa proposta de López (*Inteligencias Múltiples* 149), que segue a mesma técnica proposta por Arnold, “Visualization: language learning with the mind’s eye” (*Affect* 260), ou seja, a capacidade para evocar imagens mentais, criando “a more powerful learning episode” (267). Já se assinalaram no capítulo II as vantagens da evocação de imagens mentais para o processo ensino-aprendizagem, pelo que não se insistirá neste ponto. Contudo, nunca é de mais lembrar que este exercício (v. descrição no anexo 4) propicia, para além da inteligência linguística, a espacial, a interpessoal e a intrapessoal. O processo de “desejar” implica uma autoanálise, e a escolha de um desejo, o desenvolvimento da capacidade de negociar. O resultado desta atividade foi francamente positivo, tendo revelado facetas interessantes dos alunos que não conhecia, contrariando, de certo modo, crenças criadas. Ao invés de desejar riqueza e bens materiais, a maioria dos alunos desejou coisas tão diferentes, como poder beneficiar de uma máquina do tempo para conhecer familiares já falecidos, ou ser dotado de um tipo de memória cujo funcionamento obliterasse o sofrimento, para só nomear alguns.

Seguindo uma sugestão feita pela professora orientadora no sentido de trabalhar um vídeo sobre o ciclo de vida dos bens materiais, “The Story of Stuff” de Annie Leonard, propus-me desenvolver atividades diversas com ele relacionadas. Assim, apresentei o guião do vídeo escrito em vinte e oito cartões de cores diferentes, que correspondiam às várias fases da vida dos bens: extração, produção, distribuição e

descarte. Os alunos tinham de, em primeiro lugar, movimentar-se pela aula procurando os colegas com os cartões de cor idêntica, em segundo lugar ordenar as várias frases de maneira coerente e, por último, visionar a fase que faltava, o consumo, por forma a que toda a sequência fizesse sentido. A aula terminou com a promoção de uma discussão coletiva à volta do argumento do vídeo, que se revelou muito frutífera. Neste processo, puderam estar envolvidas as inteligências corporal-cinestésica, através da incorporação do movimento, interpessoal, através das dinâmicas de grupo, e naturalista, na proposta de recrear a vida útil dos bens, e na consciencialização para questões de natureza ambiental.

- **“Our top 12 needs”**

Um dos objetivos linguísticos da segunda aula previa a revisão e expansão do conteúdo gramatical “countable and non countable contexts”.⁷ A técnica para o apresentar seguiu o modelo Test-teach-test (TTT), descrita no *TKT*, cuja fase inicial se decidiu inovar. Assim, para levar a cabo a fase do test, pediu-se aos alunos que formassem duas filas paralelas e que dessem um passo para a esquerda, se considerassem que a palavra que se enunciava era contável, ou para a direita, se se tratasse de um item não contável. Este exercício aumentou o nível energético da lição. Seguiu-se-lhe a fase do teach, realizado através de um PP, terminando com o momento do test, em que se pediu aos alunos que realizassem exercícios do manual, que foram de seguida corrigidos recorrendo ao mesmo PP.

A atividade subsequente revelou-se muito motivadora para os alunos, tendo sido avaliada no final da unidade didática como uma das mais interessantes, tanto pelo 11ºA, como pelo 11ºC. Consistiu em atribuir doze pequenos cartões com nomes de objetos (como champô, TV, joias, livros, etc.) que os alunos tinham de ordenar de acordo com o que consideravam prioritário. Este exercício foi realizado em pequenos grupos, que posteriormente comparavam a lista final a que tinham conseguido chegar com as listas dos outros grupos. Mais uma vez se revelou necessário mobilizar estratégias de negociação, em que prevalecesse o respeito e a empatia. Por outro lado, ao refletir sobre o que se considerava prioritário, propiciou-se o autoconhecimento. Por fim, ao tornar o

⁷ Adotou-se esta designação, e não a usualmente utilizada “countable and uncountable nouns”, de acordo com uma proposta de George Yule, que me pareceu mais adequada para trabalhar este conteúdo com os alunos.

material relevante, diretamente relacionado com o universo dos alunos, incrementou-se também a motivação. As listas dos alunos foram no final comparadas com uma listagem sobre as prioridades globais emitida pela Nações Unidas, em profundo contraste com o que cada um considerava ser para si prioritário.

- *“I’ve always wanted to be a different version of myself”*

Na terceira sessão, após comentarmos a citação de Rachel Atlas, protagonista de um vídeo sobre Shopaholism que os alunos tinham visionado na sessão anterior, pedi-se-lhes que respondessem a três perguntas que se escreveram no quadro: “1. Are you beautiful? 2. Are you physically attractive? 3. If you could, would you change anything about yourself? What?” As respostas a estas questões deveriam ser escritas num papel e entregues à professora estagiária para serem mais tarde analisadas. Assim, elaborei gráficos sobre os resultados, que apresentei às turmas na última aula e que nos permitiram chegar a conclusões muito interessantes sobre a perceção da beleza própria que cada um possui. A título de curiosidade, revelo alguns dados curiosos, como a distinção que os alunos de forma espontânea claramente fizeram entre a questão 1 e 2: enquanto que a resposta sobre ser-se “beautiful” angariou 87% no 11°C e 70% no 11ºA, a resposta sobre se se é fisicamente atraente reuniu apenas 44% no 11°C e 33% no 11ºA. O que se tem em consideração quando se pondera um e outro aspeto é, de facto, distinto, tendo sido muito compensador constatar que nos encontrávamos no bom caminho na tentativa de explorar a inteligência intrapessoal proposta na conceção da unidade didática. Acrescente-se que esta atividade, a par de “Our top 12 needs”, foi avaliada pelos alunos como muito motivadora.

A sessão terminou com um exercício de matching de técnicas publicitárias com a correspondente descrição. Para além de fornecer conhecimento sobre as técnicas que a publicidade usa para induzir o consumidor a comprar, este exercício preparava os alunos para o trabalho de análise que se seguiria na sessão seguinte.

- **A publicidade: uma ferramenta poderosa**

A quarta aula foi ocupada na quase totalidade pela análise de uma sequência de anúncios publicitários que tinha como objetivo tirar partido do potencial que estes encerram, desenvolvendo, por um lado, competências de interpretação e, por outro,

competências de reflexão crítica. Como afirmam Smith e Rawley, “Teachers [...] can use commercials in the classroom to teach students to be critical consumers who can make thoughtful judgments about the products and services they see advertised” (3). Como sugerem os autores, são inúmeras as vantagens do recurso a anúncios publicitários, desde já a redução do input linguística para um tamanho que pode facilmente ser processado pelos alunos. O segundo benefício referido é o impacto que produzem, o que facilita o seu efeito duradouro. Valioso também o facto de constituírem fontes de material autêntico e de introduzirem valores e atitudes culturais através de, por exemplo, elementos de literacia visual, como signos, símbolos, ou gestos (2). As atividades que se implementaram seguiram a clássica exploração tripartida, previewing, viewing, postviewing/ follow-up, incluindo, no estágio do visionamento, o preenchimento de uma tabela onde era necessário identificar aspetos que recuperavam conhecimentos adquiridos na aula anterior. No estágio do pós-visionamento, pretendeu-se que os alunos integrassem informação, sendo, pois, capazes de refletir, na qualidade de consumidores críticos, não apenas sobre as mensagens veiculadas mas, de uma maneira mais ampla, sobre os diversos desígnios da publicidade enquanto ferramenta poderosa de influência. O momento do follow-up serviu ainda para preparar a última tarefa, que consistia na seleção, análise e apresentação à turma de um anúncio publicitário, a realizar no final da unidade didática. Esta atividade não pôde ser ultimada por falta de tempo, tendo, porém, sido continuada pela professora orientadora, que a adaptou para que servisse de elemento de avaliação da oralidade individual no final do período.

- *“Focus on form or focus on forms?”*⁸

A quinta aula iniciou com a apresentação dos resultados ao questionário sobre a autoperceção da beleza. Para além do que já se referiu acima, acrescentaria que a atividade serviu de ligação às sessões anteriores, na medida em que, do cruzamento de dados entre os resultados obtidos no questionário com as técnicas utilizadas pela publicidade, parecia claro porque se pode ser permeável a esta.

⁸ Esta pergunta refere-se à questão, que tem preocupado os teóricos ao longo do tempo, sobre como abordar a gramática. Segundo Harmer, este tema pode resumir-se à distinção entre dois enfoques distintos: “a focus on form and a focus on forms” (53). O primeiro enfoque sobrevém oportunisticamente de tarefas comunicativas em que os alunos se envolvem em contraste com o segundo, que é predeterminado por um manual.

Estava ainda prevista para esta sessão a introdução do uso causal de have, que se levou a cabo com base na técnica Presentation, Practice and Production (PPP) seguindo a proposta apresentada no *TKT* (61) e em Harmer (64). A fase da produção pretendeu ser inovadora, ao introduzir uma atividade adaptada de Kagan (*Inteligencias múltiples* 171), que visava estimular o trabalho cooperativo. Apesar de interessante e de poder, inclusive, servir vários propósitos, nomeadamente a revisão de vocabulário ou a prática da produção escrita, este exercício não se mostrou eficaz. Acrescente-se que, de uma maneira geral, a apresentação deste conteúdo gramatical não obteve o resultado desejado. Várias razões podem estar na origem deste insucesso, destacando-se a inconsonância entre o input dado aos alunos na fase da produção e o que lhes era pedido na fase da prática controlada. Confrontados com exercícios que não seguiam os exemplos fornecidos inicialmente, os alunos apresentaram dificuldade em lidar com esta ambiguidade. Por outro lado, apesar de a técnica PPP oferecer a oportunidade de praticar a língua num contexto seguro, “where it is difficult to make mistakes” (*TKT* 63), não se revela motivadora, visto não ter um fim comunicativo, para além de se centrar excessivamente no professor.

Como referido anteriormente, o tema da gramática foi objeto de amplos debates nos seminários, pelo facto de nem sempre concordarmos sobre a forma de o abordar. Da minha perspetiva inexperiente, apesar de a professora orientadora se preocupar em contextualizar a gramática e de recorrer quase sempre a uma metodologia indutiva, a sua abordagem era, por vezes, ainda bastante centrada no professor. Seria esta abordagem necessária, ou mesmo desejável? era uma questão que esperava ver esclarecida quando apresentasse os conteúdos gramaticais previstos para a unidade didática subsequente.

Assim, da execução desta unidade didática ficou claro que urgia melhorar os seguintes aspetos: 1) gestão do tempo; 2) abordagens da gramática; 3) técnicas de classroom management; 4) aceitação inicial da crítica.

III.3.2.1. Avaliação

A avaliação constituiu preocupação desde o início do estágio, tanto por parte da professora orientadora, como por mim, pelo que se relatam de seguida os diversos instrumentos de avaliação utilizados e os resultados obtidos. Parte-se da avaliação de minha iniciativa e que teve como objetivo, por um lado a autoavaliação por parte dos

alunos e, por outro, a avaliação pelos alunos do trabalho por mim desenvolvido em aula para melhor aferir a sua eficácia. Segue a avaliação por iniciativa da professora cooperante e que teve como objetivo dar-me a conhecer todo o processo de avaliação realizado ao longo de um ano letivo.

III. 3.2.1.1. Pelos alunos

Ecoando Hart, O'Malley e Valdez Pierce, Kohonen afirma que “The use of self-assessment promotes the learner’s direct involvement in learning and the integration of cognitive abilities with affective learning” (Arnold, *Affect* 284). Segundo este autor, a autoavaliação pode contribuir para o reconhecimento de cada estudante como pessoa única possuidora de inteligências múltiplas (292). Por sua vez, Reid sustenta que:

A broad understanding of learning environments, learning styles and learning strategies can allow students to take control of their learning and maximize their potential for learning. Asking students to evaluate their language learning experiences and to be accountable for their own learning increases their sense of both freedom and responsibility. (Arnold, *Affect* 305)

Assim, visando a reflexão sobre a própria aprendizagem com o intuito de estimular tanto a inteligência intrapessoal, como a interpessoal, adotei uma proposta de avaliação de Alcalá, que me pareceu adequada para sucintamente refletir sobre a aprendizagem levada a cabo no final de cada aula. Como complemento da autoavaliação, optou-se pela adaptação de uma ficha original de Penny Ur, em cujo final os alunos eram convidados a comentar a experiência de aprendizagem, visando-se obter informação sobre a natureza dessa experiência, em conformidade com o que sustenta Scherer (172). Da análise do conjunto destas fichas de auto e heteroavaliação, pôde concluir-se o seguinte: a) as aulas em que os alunos mais se divertiram⁹ incluíam três das atividades que mais apreciaram: “Our top 12 needs”, o questionário sobre a

⁹ Esclareça-se que a utilização do vocábulo “divertimento” pretende estar em consonância com a forma como Ur utiliza o termo “enjoyment”, um critério importante a ter em conta quando se avalia a eficácia de uma aula, porquanto contribui para a manutenção de uma atitude positiva mais duradoura em relação à aprendizagem (*Course* 221). Intenta ainda estar conforme o “prazer”, referido por Balancho, como sendo um reflexo automático que procura situações agradáveis, daí resultando a execução de uma ação. Este pode ser fonte de motivação interna, mas também externa, quando o professor, ao estabelecer relações de empatia e de afetividade, favorece o prazer de aprender, promovendo, naturalmente, a aquisição de conhecimentos (2).

autopercepção da beleza e a análise dos anúncios publicitários; b) A percentagem de alunos que tentou o seu melhor foi mais elevada no 11ºA do que no 11ºC, turma que já se observara ser menos empenhada. Curioso também o facto de a percentagem dos alunos que retiraram prazer nas aulas ser mais elevada no 11ºA do que no 11ºC, turma muito difícil de satisfazer. C) As aulas em que ambas as turmas consideraram terem aprendido mais foram as que incidiram sobre a gramática. Este resultado é sugestivo, tornando a questão sobre o que significa, afinal, “aprender” muito pertinente; d) os alunos participaram mais nas aulas cujos conteúdos iam ao encontro das suas preferências; e) à questão sobre como poderiam ter contribuído para melhorar as aulas, a maioria considerou que participando mais e fazendo menos ruído. Já à questão sobre como poderia ter a professora estagiária tê-las melhorado, vários alunos consideraram que os conteúdos gramaticais deveriam ser “melhor explicados” e não se deveriam “apressar” as atividades. Muitos referiram a disposição em círculo como uma ótima ideia.

Estas ferramentas de avaliação revelaram-se de grande utilidade, na medida em que permitiram obter informação preciosa que muito ajudou na conceção da segunda unidade didática, que se pretendia mais efetiva.

III. 3.2.1.2. Avaliação formal

Terminada a unidade didática, a professora orientadora sugeriu que concebesse uma prova escrita de raiz com duas versões, prática a que recorria habitualmente apesar do trabalho acrescido que a elaboração e correção de duas versões de teste exigia. Antes de mais, porém, impunha-se a elaboração da matriz, tarefa com a qual não estava particularmente familiarizada, mas que se revelou de notável utilidade.

Importa esclarecer que, apesar de a prova escrita poder ser considerada avaliação formal, esta pautava-se por uma série de princípios que resvalavam no que Brown denomina de “interactive, intrinsically motivating tests” (385). Com efeito, discutira-se em seminário que estes deveriam ser construídos com um formato cuidado, que incluíssem instruções claras, itens sem ambiguidades, nível apropriado, e implementassem tarefas familiares aos alunos. Por outro lado, os testes podiam ser considerados o que Kohonen apelida de “authentic assessment” (284) em algumas das suas facetas, a saber: forneciam informação útil individualizada que permitia aos alunos melhorar, tratando-os como pessoas únicas; os comentários deveriam enfatizar o que o

aluno sabe fazer; os resultados eram sempre comparados a prestações anteriores dos alunos e não entre alunos.

Coube-me ainda a correção de parte dos testes, tarefa que se manifestou complexa, especialmente no que tocou a produção escrita. Possuíamos critérios para proceder à sua avaliação, mas estes apresentavam-se, inicialmente, de difícil aplicação. Após a correção dos testes, estes eram revistos pela professora orientadora e comentados em seminário. Mais uma vez, esta partilha se mostrou valiosa, porquanto me ensinou a dar o devido peso a cada categoria, ajudando-me a ser mais justa, preocupação que me acompanhara desde o início. Procedia-se ainda à inclusão dos resultados numa tabela Excel, idealizada pela orientadora e partilhada com o grupo de Inglês. Apesar da sua aparência complexa, esta tabela funcionava como um circuito integrado, facilitando o processo de avaliação e tornando-o, inclusive, mais justo (v. anexo 22).

Por fim, já no final do período, foi possível beneficiar de um momento de avaliação da oralidade de cada aluno, levado a cabo pela professora cooperante, mas que pude realizar concomitantemente no 11°C e protagonizado em parceria no 11ºA. Consistiu na análise de um anúncio publicitário que cada aluno comentava livremente, ou respondendo a questões colocadas pela orientadora. A tabela utilizada para a avaliação baseava-se nos critérios adaptados do GAVE pelo grupo de inglês. Esta tarefa também se revelou inicialmente difícil de concretizar, mas o debate e a partilha desempenharam um papel fundamental, sem o que não teria tido lugar aprendizagem que mereça consideração.

III. 3.3. Terceiro período

- **Objetivos gerais**

Unidade didática sumativa - A unidade didática a apresentar no terceiro período, sujeita a avaliação sumativa, enquadrou-se no domínio de referência “Um mundo de muitas culturas” e foi constituída por cinco sessões (v. anexo 5). O domínio de referência a explorar propiciava a inclusão da dimensão afetiva nas várias vertentes que vínhamos vindo a desenvolver, pelo que se dinamizaram atividades que a incluíam. A unidade didática visava, antes de mais, analisar conceitos, como estereótipo, preconceito, e discriminação, a partir de uma perspetiva interior. De seguida, por meio

de atividades distintas que fomentavam a empatia e praticavam a descentração, mudava a perspectiva e o olhar dirigia-se para o exterior, procurando-se desenvolver competências na observação e avaliação culturais. Quanto aos objetivos linguísticos, estes incluíam o enriquecimento de vocabulário relacionado com o tema a tratar, e a expansão de dois conteúdos gramaticais: os connectors of contrast e os prepositional/phrasal verbs. Por fim, esta unidade pretendeu, de uma maneira mais abrangente do que a anterior, melhorar as várias competências comunicativas através das atividades variadas que se propuseram.

- **O que é, afinal, a “Cultura”?**

A primeira sessão teve como objetivo, antes de mais, inferir o conceito de “Cultura”, que se levou a cabo com recurso a um PP (v. anexo 6). Esta reflexão serviria como ponto de partida para ponderar sobre o conceito de multiculturalismo, questionando-nos sobre a sua validade e a sua aplicação na sociedade atual. Para tal, prepararam-se exercícios de interpretação auditiva de intervenções de especialistas que justamente equacionavam as várias vertentes do multiculturalismo (v. anexos 7 e 8). A correção dos exercícios serviu de pretexto para discutir os argumentos a favor e contra o multiculturalismo, tendo a aula terminado com a análise de um cartoon sobre o tema. Os alunos deveriam escrever uma breve definição de “estereótipo” e de “preconceito”, tarefa que introduziria a aula seguinte.

- **Um olhar para dentro de nós próprios**

A segunda sessão tinha como objetivo promover o autoconhecimento ao refletir sobre se somos, ou não, preconceituosos. Paralelamente, visava-se desenvolver o que Byram denomina de “savoirs”, ao levar os alunos a tomar consciência de que somos um produto da socialização a que fomos sujeitos e que essa consciencialização é essencial para entendermos as reações que temos para com a diversidade. Com este fim em mente, apresentou-se um vídeo sobre estereótipos mais comuns, encorajando-se os alunos a antecipar o seu conteúdo. Na fase do pós-visionamento discutiam-se as razões por detrás da confirmação das previsões avançadas pelos alunos, tendo o exercício servido para concluir que dificilmente se é neutro (v. anexo 9). Serviu também para

estimular não só a inteligência intrapessoal, como também a interpessoal, motivando ainda, naturalmente, o que Byram denomina de “self-cultural awareness”.

A última fase da aula foi dedicada à apresentação do conteúdo gramatical connectors of contrast, que se procedeu, como no segundo período, com base no modelo TTT, avançado no *TKT*. Tal como já tinha acontecido na apresentação dos countable/non countable contexts, este item gramatical pareceu ficar bem consolidado, talvez pelo facto de a abordagem TTT se adequar à expansão de conteúdos mais do que à sua introdução. O recurso a um PP organizado permitiu ativar tanto a inteligência linguística, como a lógico-matemática (v. anexo 10).

- **Um olhar para o exterior**

Progrediu-se na terceira sessão para questões relacionadas com a discriminação que envolveu, em primeiro lugar, o visionamento de um vídeo sobre a iniquidade de género na África Subsariana. O objetivo do visionamento era, num primeiro momento, praticar a audição mas, para além disso, trabalhar aspetos sócio-afetivos nos estudantes, como a empatia (v. anexo 11). Através da reflexão sobre o conteúdo do vídeo, questionava-se se haveria alguma coisa que cada um de nós pudesse fazer, dando-se como exemplo desenvolver interesse pelo Outro. Reforçando este sentimento, apresentou-se de seguida uma canção dos Outlandish, um grupo multicultural que, através do seu repertório, abraça princípios humanitários. No caso concreto, a música “I only ask of God” apela ao envolvimento humano em causas que a todos dizem respeito, ao mesmo tempo que procura alertar para o perigo do desinteresse e da indiferença. O exercício de sequenciar a canção procurou estimular a inteligência linguística, enquanto propiciava, simultaneamente, a inteligência musical, criando a atmosfera adequada ao debate que se seguiu. Esta atividade foi a segunda que mais motivou a turma do 11ºC, de acordo com a avaliação levada a cabo no final da unidade, de que falaremos no término do relato.

A aula encerrou com o lançamento de um desafio, a realizar no período das férias da Páscoa. Com base numa proposta original de Derman-Sparks, pedia-se aos alunos que imaginassem passar um dia numa cadeira de rodas. O objetivo era colocar-se na pele de uma pessoa com deficiência e perceber a vida desse ponto de vista, praticando a descentração e, implicitamente, procurando desenvolver o savoir être, na terminologia de Byram. A experiência deveria ser relatada em forma de diário e seguia

um guião que orientava o olhar para aspetos de interesse (v. anexo 12). Incluem-se em anexo amostras de trabalhos realizados pelos alunos, que por si só são testemunho dos excelentes resultados alcançados no 11ºA (v. anexo 13). Deve referir-se, contudo, que a atividade não agradou a uma percentagem significativa dos alunos, sobretudo no 11ºC, turma onde o nível de participação foi francamente inferior ao do 11ºA.

- **Despertar a consciência intercultural**

Na quarta sessão procurou-se demonstrar que os sentimentos e atos que vínhamos vindo a discutir ao longo das sessões, levados ao extremo, podiam redundar em crimes de ódio, ou genocídio. Iniciava-se, pois, a sessão com imagens de refugiados, que visavam também antecipar a tarefa final, a investigação orientada de um caso de genocídio através de uma Webquest. O visionamento de um vídeo sobre preconceito e patriotismo no coração da América veio reforçar o que se pretendia demonstrar (v. anexo 14). Tratava-se de uma situação encenada, gravada pela ABC News, em que um funcionário (ator) se recusava a servir uma muçulmana (também ela atriz) com o argumento da sua convicção religiosa. Gerava-se polémica em torno desta situação, mas eram sobretudo as várias reações manifestadas pelos clientes do estabelecimento que interessava observar. Os alunos eram levados a prever os resultados do vídeo, no pré-visionamento, a completar uma tabela durante o visionamento, e no pós-visionamento a confirmar, ou não, as expectativas criadas de início (v. anexo 15). Em seguida, promovia-se um debate em torno de questões que o vídeo levantava, essencialmente as que problematizavam o significado da construção das identidades coletivas. Deve enfatizar-se que esta atividade gerou uma participação inteligente e inquisitiva, como, de resto, se pretendia. Ambos os 11º anos a classificaram no topo das atividades mais motivadoras. Acrescentaria que a atividade se prestava, de resto, a maior exploração, tendo este facto constituído reparo por parte da professora orientadora da faculdade, que nesse dia esteve presente na aula. Não visando escusar-me pelas opções tomadas, parece-me, contudo, oportuno referir nesta altura que o professor se encontra frequentemente pressionado pelo calendário que tem de cumprir, acabando por não aprofundar aspetos muito importantes, que também se encontram transversalmente contemplados no programa da disciplina e, naturalmente, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Creio ainda que para que a situação se alterasse não

bastaria uma mudança de atitude, mas uma alteração de paradigma, com as delongas que tais modificações implicam.

A atividade que se seguiu pretendeu criar um sentimento positivo e inspirar os alunos a desenvolverem a empatia. Tratava-se de um vídeo autobiográfico, em que a protagonista relatava como tinha conseguido ser a primeira da tribo Masai a que pertencia a obter um doutoramento. Kakenya Ntaiya regressava ao fim de alguns anos e fundava a primeira escola para meninas na sua aldeia, fazendo ouvir a sua “vital voice”, ou testemunho, servindo, assim, como exemplo do que é possível fazer ao nível individual (v. anexo 16). De seguida, forneci aos alunos o meu testemunho, revelando fotografias das minhas afilhadas em Moçambique, com quem colaboro para que tenham acesso à escola. Esta iniciativa pretendeu introduzir o elemento pessoal na aula, criando laços entre os alunos e o professor e propiciando a troca de ideias. Constituiu também uma das atividades mais apreciadas.

Já no final da sessão, implementou-se uma atividade com base numa proposta de Corbett (120), através da qual se pretendeu despertar a consciência intercultural (v. anexo 17). Os alunos eram confrontados com um diálogo entre duas pessoas de origens diferentes, cuja formulação de perguntas poderia levar a mal-entendidos. Após analisar o excerto do diálogo, os alunos eram convidados, em grupos de três, a protagonizar um role-play que visava torná-los conscientes da diversidade social dos dois mundos representados e da importância de estabelecer “shared meanings” (Kaikkonen qtd in *Affect* 282). Finalmente, pretendeu-se trabalhar no sentido de ativar o intercultural speaker descrito por Byram, que tem como desígnio trocar informação eficaz ao mesmo tempo que mantém relações humanas (33). É, pois, evidente a ligação existente entre a competência intercultural visada e a importância de contemplar a dimensão afetiva neste processo. Pela relevância do role-play, conclui-se que teria sido interessante reestruturar o plano de aula para que não fosse o toque para a saída a determinar o fim da atividade.

- **À descoberta da gramática e dos refugiados**

A última sessão estava dedicada à revisão/ expansão do conteúdo gramatical prepositional/ phrasal verbs, que se levou a cabo seguindo uma proposta incluída na documentação sobre técnicas de apresentação de uma estrutura gramatical, que a professora orientadora tinha distribuído no seminário. A proposta, denominada Guided Discovery, pressupõe que os alunos possuam conhecimento prévio do conteúdo a

abordar, que a eliciação seja mais eficaz do que a exposição e que aprendemos mais agindo do que só ouvindo. O papel do professor consiste na seleção de tarefas linguísticas e na sua implementação, retirando-se para a retaguarda e deixando, assim, o protagonismo aos alunos. Através de uma série de exploration tasks, que se centram em todos os aspetos da língua, os alunos tornam-se conscientes do contexto em que a língua é usada, da sua estrutura, da sua fonologia e do seu estilo. Ao testar hipóteses, descobrem as regras que regem a língua. O professor lidará com problemas que tenham surgido no final, promovendo oportunidades para praticar. A Guided Discovery estava conforme o que se considera uma abordagem eficaz, por se centrar nos alunos, por incluir trabalho de pares ou entre pequenos grupos e por constituir um desafio, pelo que se arriscou.

A tarefa de descoberta possuía seis passos, que se centravam progressivamente no contexto, no significado e na pronúncia (v. anexo 18). Do ponto de vista dos alunos, considera-se que compreenderam a diferença de uso entre os prepositional verbs e os phrasal verbs e que tenham apreciado a atividade. Do ponto de vista do professor, conclui-se que não é fácil permanecer na retaguarda, já que os modelos vividos na experiência de ensino-aprendizagem contrastam com esta figura secundária, que é, contudo, útil. A atividade foi analisada em seminário, tendo a professora orientadora considerado a mesma interessante, ainda que não exequível no dia a dia. Encontramo-nos, de novo, perante o problema do tempo e da pressão do cumprimento do programa, que são preocupações reais. Por outro lado, deparamo-nos com a questão de hábitos adquiridos pelos alunos, que no seu percurso escolar têm experienciado aulas fundamentalmente expositivas, em cujo funcionamento muitos acreditam, ou simplesmente não questionam. A questão sobre que abordagem adotar no ensino-aprendizagem de conteúdos gramaticais não é, como já se referiu, nova. Não parece haver uma resposta acertada sobre este assunto. Brown, por exemplo, sustenta uma abordagem eclética (74), que me parece satisfatória. Não obstante, muitos fatores têm de entrar em linha de conta no momento de planear a abordagem de estruturas gramaticais. Não posso afirmar que tenha chegado a alguma conclusão definitiva, até porque cada grupo-turma é único, mas estou grata por ter tido a oportunidade de planear, executar e avaliar várias abordagens, retirando deste processo aprendizagem inestimável.

A unidade didática encerrou com a apresentação dos trabalhos elaborados pelos alunos na sequência da pesquisa orientada feita através da Webquest que idealizei,

parcialmente disponível em www.zunal.com/webquest.php?w=142902. Esta visava o estudo de um grupo de refugiados, a apresentação à turma desse trabalho e a criação de um poster para exposição na escola. Esta pesquisa procurou ainda desenvolver capacidades de investigação de forma orientada, explorando o potencial de informação disponível na Internet. A Webquest obedeceu aos critérios definidos para a sua elaboração e pretendeu ser o culminar do trabalho desenvolvido ao longo da unidade. A apresentação oral estava sujeita a avaliação e só os alunos que acreditavam precisar de melhorar a nota a realizariam. Os posters revelaram toda a criatividade dos grupos e foram expostos nas paredes da escola. A atividade pretendeu, por fim, estimular o trabalho cooperativo, trazendo ao processo ensino-aprendizagem os benefícios já sobejamente conhecidos deste tipo de aprendizagem.

III. 3.3.1. Avaliação

Tal como no final da unidade formativa, também nesta unidade se pediu aos alunos que se autoavaliassem e que avaliassem as atividades implementadas na aula. A unidade em si foi também objeto de avaliação formal e procedeu-se ainda à avaliação da oralidade dos alunos no âmbito do trabalho da Webquest.

III.3.3.1.1. Pelos alunos

Por esta altura, pretendia-se que os alunos avaliassem aquelas atividades que se consideravam mais afetivas justamente do ponto de vista afetivo. Embora pareça uma redundância, não o é. Acreditava-se que as atividades que tinham sido selecionadas para esta unidade pudessem, com efeito, potenciar a dimensão afetiva da aprendizagem, contudo era necessário que o ponto de vista dos alunos confirmasse, ou não, esta convicção. Assim, criou-se um questionário em que se solicitava que avaliassem as atividades, de um a quatro, segundo o critério do envolvimento sentido na sua realização (v. anexo 19). Pôde, então, observar-se que a atividade em que ambas as turmas mais se envolveram foi no visionamento do vídeo da ABC News. A atividade em que menos se envolveram foi no role-play, pensa-se que por não ter tido seguimento. Quanto ao 11^oC, a atividade em que demonstraram menos envolvimento foi a experiência de passar um dia numa cadeira de rodas. Efetivamente, o número de alunos que participaram nesta turma ficou aquém do desejável.

No que diz respeito à autoavaliação, é interessante constatar, de novo, que os alunos do 11ºA desfrutaram, participaram e esforçaram-se mais na unidade do que os alunos do 11ºC. Por outro lado, os alunos do 11ºC consideraram que aprenderam mais do que os do 11ºA, apesar da diferença não ser significativa. Na verdade, se o fim último do processo ensino-aprendizagem é “aprender”, acredito que o trabalho desenvolvido facilitou a aquisição de vários saberes, sobretudo dos existenciais, conforme estão consignados no *QECR*.

III.3.3.1.2. Prova escrita e oralidade

Procedeu-se à avaliação da unidade didática como se descreveu no segundo período. O vídeo que selecionei e didatizei para o listening sobre a ilusão da raça foi avaliado através de quatro técnicas de eliciação diferentes, numa progressão da dificuldade que visava contemplar vários níveis de competência (v. anexo 20). A realização da audição foi levada a cabo pela orientadora no dia da prova, que apresentou o material primeiro sem imagens e posteriormente com imagens. Também me coube a correção de parte dos testes, tarefa que se revelou muito mais simples do que das primeiras vezes.

Em relação à avaliação da oralidade, procedeu-se com base nos critérios que tinha definido na *Webquest* e que eram já do conhecimento dos alunos (v. anexo 21). Reitera-se que todo o processo de avaliação foi acompanhado a par e passo pela professora orientadora que, através do seu feedback valioso e da sua atitude afetiva, facilitou a aquisição de conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão docente, sem o que, sinceramente, dificilmente se preparam bons profissionais.

III. 4. Prática letiva em espanhol

Tal como em inglês, também em espanhol se relatarão as principais atividades levadas a cabo no âmbito da P.E.S., por ordem cronológica, e com especial incidência nas que procuraram introduzir a dimensão afetiva na aula.

III.4.1. Primeiro período

- “La violencia de género”

Aula diagnóstica – Importa esclarecer desde já que a planificação anual que nos foi facultada no início do ano se encontrava organizada à volta dos conteúdos temáticos do manual em uso para o 11º ano, *Aula Internacional 3*, e *Aula Internacional 2*, para o 10º ano. Assim, a minha intervenção nesta aula enquadrou-se na unidade cinco do manual referido, que se inserirá no domínio de referência “As relações humanas” (Fernández 13). Consistiu na conceção e execução de uma aula ministrada ao 11ºB/E, que serviu de elemento de avaliação diagnóstica. É oportuno referir, antes de mais, que todas as aulas ministradas foram concebidas seguindo o enfoque por tarefas, que se baseia no princípio de que a apropriação de conteúdos sociolinguísticos se efetiva mais facilmente se promoverem processos autênticos de interação. Daí a importância das tarefas comunicativas implementadas na aula, que deverão conduzir à consecução de uma tarefa final significativa. Nesta aula, propôs-se a elaboração de um slogan publicitário, que funcionou como eixo das restantes tarefas dinamizadas. Estas visaram, sobretudo, sensibilizar os alunos para a violência de género, um problema real que afeta um número significativo de casais jovens. “Oportunisticamente”, na terminologia de Harmer, criaram-se momentos em que se praticou o uso do subjuntivo através da avaliação de situações.

A aula iniciou estrategicamente com a audição de uma canção de Pedro Guerra, cantautor das Ilhas Canárias, cuja letra apontava para a violência contra a mulher. Na fase da pré-audição antecipou-se vocabulário, seguindo-se a audição da canção e realização de um exercício de cloze. Esta música serviu para introduzir o tema da aula e criar uma oportunidade para praticar o subjuntivo, predispondo ainda os alunos a pensar criticamente sobre o assunto, ao mesmo tempo que os preparava para o visionamento do vídeo que a seguir se apresentou. Tratava-se de uma campanha publicitária institucional que alertava os jovens sobre este tipo de comportamento abusivo. O vídeo recorria ao slogan “!No te dejes!” e dava exemplos de comportamentos violentos, alguns dos quais foram a posteriori desmontados e comparados com comportamentos que jovens portugueses pudessem adotar, possibilitando, desta forma, a comparação/ contraste entre a violência de género em Portugal e em Espanha. Os alunos eram ainda solicitados a divulgar situações familiares, que foram debatidas em conjunto, facilitando, assim, a promoção das inteligências intrapessoal e interpessoal. Apesar dos constrangimentos que o nível da língua impunha, pode afirmar-se que os discentes se encontravam muito

motivados, procurando entusiasticamente partilhar os seus testemunhos com o grupo-turma.

A sessão terminou com um trabalho entre pequenos grupos, em que se visava a produção de um slogan publicitário no âmbito do tema tratado e, simultaneamente, promover o trabalho cooperativo e a inteligência corporal-cinestésica. Após terminar de conceber o slogan, os alunos eram convidados a escrevê-lo no computador, procedendo-se à sua correção e discussão em plenário. As ideias avançadas demonstraram notável criatividade (v. anexo 23), considerando-se que a tarefa final alcançou incontestável êxito, corroborado no final da aula pelos alunos na forma como avaliaram a lição.

- **Avaliação da aula**

A grelha de avaliação utilizada nas aulas diagnósticas, uma adaptação de várias propostas examinadas, visava essencialmente avaliar o grau de consecução da aula e de satisfação dos alunos com a mesma. Assim, a avaliação global da aula como muito boa por 56% dos alunos e boa, por 36%, dever-se-á à clareza das explicações fornecidas (56% muito boas e 36% boas), às atividades em grupo (72% gostaram muito delas), e ao tema tratado, o que naturalmente facilitou a aquisição de conteúdos.

Com relação à questão sobre se aprenderam, só 11% respondeu *muito*, tendo 44% considerado que *bastante* e 45% *alguma coisa*. Por outro lado, 33% considerou a aula fácil, o que me leva a suspeitar que, como já me questionara em momentos de avaliação anteriores, os alunos acreditam que “aprendem” quando são ensinados conteúdos gramaticais, que esta aula tratou apenas de rever.

Do exposto, deduz-se que a aula obteve êxito, sensação de facto sentida após tê-la executado. Nesta altura ainda não se sabia se voltaria a lecionar a esta turma, embora a relação estabelecida fosse muito favorável e os alunos demonstrassem abertamente interesse em que tal voltasse a acontecer.

- **“Um dia com o meu personagem preferido”**

Aula diagnóstica – A minha intervenção nesta aula, enquadrada na unidade cinco da *Aula Internacional 2*, e no domínio de referência “Os tempos livres” (Fernández 13), consistiu na conceção e execução de uma aula ministrada ao 10ºF, que, tal como a anterior, também serviu de elemento de avaliação diagnóstica. A aula

gravitava à volta da tarefa final, que consistia na elaboração de um convite a uma figura pública, através da qual se visava a introdução da componente sociocultural, incentivar o trabalho cooperativo, promover a inteligência intrapessoal, corporal-cinestésica e visual. A elaboração do convite servia ainda o objetivo de aprender a expressar intenção, através da prática do uso da expressão ir a + infinitivo.

A aula iniciou com a projeção de imagens alusivas ao ócio, servindo para incentivar os alunos a partilharem com a turma os seus gostos e preferências no tempo livre. Como se referiu na caracterização da turma, este grupo de alunos tinha em comum a falta de motivação e, diretamente com esta relacionada, um baixo nível de participação. Se lhes adicionarmos os conhecimentos linguísticos básicos que evidenciavam, encontrávamo-nos perante uma turma em que se revelava absolutamente essencial oferecer modelos de ensino variados.

O vídeo promocional do turismo em Espanha que se visionou de seguida, revelava aspetos socioculturais desse país, como as festas típicas e o património arquitetónico e gastronómico. Pretendeu-se, pois, desenvolver as competências socioculturais dos alunos ao mesmo tempo que se lhes pedia que completassem uma tabela com informação relacionada, incentivando ainda a inteligência linguística.

O conteúdo gramatical ir a + infinitivo foi introduzido através da técnica PPP, já referida, em cuja fase de produção pretendi centrar-me nos seus interesses, visto que “Learning [...] is most effective when it is personally relevant” (Arnold, *Affect* 7). Tratando-se de uma turma em que metade dos discentes pertencia à Academia do Sporting, as atividades teriam de incluir personagens relevantes para os alunos e, concomitantemente, pô-los em movimento. Implementou-se, assim, um jogo em que os alunos retiravam de uma caixa uma fotografia de uma figura conhecida (Casillas, Xavi, Penélope Cruz e Shakira) e, em pequenos grupos, lhe escreviam uma carta convidando-a a passar um dia consigo. Esta atividade, bem como a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos, foi o que mais motivou os alunos, de acordo com a avaliação realizada no final da lição. Em relação à apresentação do item gramatical, acrescenta-se que apesar de a técnica PPP se adequar a níveis elementares de língua, pelo facto de constituir um método seguro (porque altamente controlado), esta não representava, a meu ver, uma abordagem motivadora, pelas razões que já se enunciaram. Assim, tentando, por um lado, manter uma técnica com a qual os alunos se sentiam em segurança e, por outro, visando um maior protagonismo por parte destes, com a esperança de uma maior autonomia, levava os alunos à elaboração da regra de forma

indutiva em vez de os “informar sobre o uso gramatical do novo item” (TKT 63). De futuro manteve este tipo de abordagem híbrida em todas as apresentações da gramática a esta turma.

- **Avaliação da aula**

Com o objetivo de refletir sobre a própria aprendizagem, procurando desenvolver a inteligência intrapessoal, e, concomitantemente, com o intuito de obter feedback dos alunos para regular a prática letiva futura, solicitou-se, como até aqui, que avaliassem a aula de acordo com os critérios por mim elaborados, já utilizados na aula diagnóstica anterior. Da análise da avaliação, concluiu-se que a aula obteve um sucesso notável. Os alunos sentiram-se muito motivados com o tema proposto e com as atividades implementadas, tendo 82% avaliado a lição como muito boa e 18% como boa. Reiterou-se a preferência pelo trabalho em pequenos grupos, já manifestada no questionário individual no início do ano e evidente na interação que estabeleciam. Esta preferência foi sempre tida em consideração nas planificações que realizei para esta turma, uma vez que se tinha revelado extraordinariamente eficaz.

- **Proposta de avaliação formal e avaliação da oralidade**

Ainda neste período, por iniciativa própria, e à semelhança do que tinha sido feito em inglês, propus-me elaborar uma prova escrita. Desprovida de experiência docente à disciplina de espanhol, a prova foi inspirada em provas anteriores da professora orientadora. Tive também a oportunidade de participar na avaliação da oralidade dos alunos do 10ºF, dinamizada pela orientadora e que servia de elemento de avaliação do final do período. Para o efeito utilizei uma tabela adaptada do inglês (v. anexo 24), uma vez que a tabela do GAVE utilizada à disciplina de espanhol, à qual tinha já recorrido aquando da avaliação do 11ºB/E, me parecia desnecessariamente complicada.

III.4.2. Segundo período

- **Objetivos gerais**

Unidade formativa - A unidade didática que apresentei no segundo período enquadrou-se na unidade oito do manual, “Estamos muy bien”, tendo sido objeto de avaliação formativa (v. anexo 25). Por esta altura já estava definido que a prática letiva se realizaria com o 10ºF, turma com quem tinha estabelecido uma relação carinhosa e de cumplicidade significativa. Este grupo-turma *tão sui generis* constituiu o maior desafio no que ao incentivo à motivação diz respeito, pelo que dele retirei um prazer muito relevante.

O conteúdo temático a abordar (o corpo humano, saúde e estados de ânimo)¹⁰, propiciava, de forma particularmente expressiva, a dimensão afetiva. Aprender as partes do corpo e os sentidos como meio para expressar estados físicos e anímicos dava condições excepcionais para explorarmos as várias inteligências, como a corporal-cinestésica, a visual, a musical, e, naturalmente o fulcro de toda a ação desenvolvida, a interpessoal e a intrapessoal. A tarefa final a realizar consistia na elaboração de um poema de amor, cuja construção dependia das aprendizagens que paulatinamente íamos fazendo ao longo da unidade.

Ao longo da P.E.S., como brevemente se referiu na página 29, aprendi a elaborar PP motivadores, que muito contribuíram para propiciar as inteligência visual-espacial, linguística e lógico-matemática, neste último caso através de tabelas e esquemas que ajudavam os alunos a encontrar analogias, generalizar ou especificar, entre outros raciocínios de relevo. Na unidade didática em análise, como na seguinte, os PP foram utilizados como estímulos visuais para apresentar informação compreensível na língua-alvo, para sistematizar conteúdos gramaticais e para induzir determinados estados mentais (v. anexo 26).

Os objetivos linguísticos para esta unidade didática incluíram a expansão de vocabulário relacionado com o tema, alcançados através da implementação das várias atividades que se descreverão, e a aprendizagem do uso de ser y estar, doler, e de formas verbais utilizadas para aconselhar.

¹⁰ Tal como vem expresso na planificação anual que nos foi entregue no início do ano letivo.

- “*De día muy abiertas están mis ventanas, de noche, cerradas, echan las persianas. ¿Qué son?*”

Na primeira sessão, com o fim de praticar as partes do corpo e de introduzir elementos da tradição oral espanhola, implementou-se um juego de adivinanzas, que consistia na distribuição de vários cartões - uns com as partes do corpo, outros com as adivinhas – pelos alunos, tendo os que possuíam as adivinhas de ler, enquanto os que tinham as partes do corpo, de adivinhar de que parte se tratava (v. anexo 27). Nesta aula, pretendeu-se ainda ir ao encontro do estilo daqueles estudantes que apresentavam facilidade na retenção de conteúdos através da música. Por sugestão da orientadora, optou-se por apresentar uma canção de Pablo Alborán, “Caramelo”, que não só aludia às partes do corpo, como aos sentidos, vocabulário que não estava previsto na unidade didática oficial, mas que fazia, naturalmente, todo o sentido (v. anexo 28). Refira-se que foi com base nele que os alunos construíram os poemas finais.

- **La comunicación no verbal**

A segunda aula visou sublinhar a importância da linguagem não verbal, ao mesmo tempo que despertava a consciência intercultural. Através de um jogo que estimulava os alunos a representarem com mímica os gestos reproduzidos nuns cartões e que os colegas tinham de adivinhar, tomavam consciência da necessidade de considerar a linguagem corporal no processo de comunicação (v. anexo 29). Corrobora-se esta afirmação com uma citação de Arnold, retirada de Applebaum et al que assegura que “la mayoría de lo que comunicamos cuando hablamos es no verbal: 65% vs 35% verbal” (*Inteligencias Múltiples* 185). Paralelamente, por meio da descrição do significado de um determinado gesto noutra país, que os alunos liam num segundo momento, foi possível perceber que um mesmo gesto assume significados distintos em países diferentes e que “nothing ends a conversation faster than a foreigner who [...] offends native interlocutors through either language or gesture”, insistindo o autor na necessidade de aprender a escolher e a usar gestos em circunstâncias culturais apropriadas (Antes qtd. in *Inteligencias múltiples* 186). Adicionalmente, este exercício tornou possível a consciencialização dos alunos sobre a própria linguagem corporal, desenvolvendo naturalmente a inteligência corporal-cinestésica, sem dúvida presente nestes alunos-atletas.

- **“Mal de amores”**

A terceira aula assumiu uma orientação fortemente sociocultural e sentimental que a proximidade do dia de San Valentín reforçou. Procurando mobilizar conhecimentos previamente abordados, fez-se uma breve lluvia de ideas sobre a expressão “mal de amores”, em que se procurou ativar as inteligências intrapessoal e interpessoal na tomada de consciência dos sintomas deste “mal” e eventual partilha com o grupo-turma. Apresentou-se de seguida uma canção do dominicano Juan Luis Guerra, “La Bilirrubina”, cujo conteúdo tratava justamente dos sintomas desta doença, procurando através desta predispor os alunos a expressarem os próprios sentimentos. Na fase de pré-audição divulgou-se informação biográfica e cultural, enquanto na fase da audição os alunos preencheram um exercício de cloze. Após a audição, e respetiva confirmação de respostas em plenário, propôs-se aprofundar os estados físicos, mas sobretudo emocionais, inerentes a um corazón roto. A interpretação do texto “Cinco formas de curar un corazón roto” reforçou estes objetivos, ao mesmo tempo que desenvolveu a inteligência linguística (v. anexo 30).

Uma vez que o dia de San Valentín coincidiria com esta unidade didática, decidiu-se tirar partido desta ocasião e dinamizar uma atividade com ela relacionada, que pudesse, simultaneamente, ser objeto de divulgação entre a comunidade escolar. Assim, introduziram-se as artes plásticas na aula, com os conhecidos benefícios terapêuticos a ela associados, através da elaboração de corações coloridos em que constasse um poema de um autor hispanofalante. Antes, porém, divulgou-se informação sociocultural referente ao dia de San Valentín nos países latinoamericanos com recurso a um PP. Apresentou-se, ainda, um conjunto de poemas de autores de expressão espanhola, com informação biográfica associada, que os alunos puderam ler e selecionar para os seus corações. Desta forma, foi possível desenvolver a competência sociocultural dos discentes e estimular a sua criatividade.

- **Un poema de amor**

Nesta aula pretendeu-se praticar a escrita cooperativa e conduzir os alunos à elaboração da tarefa final, incidindo, de forma particular, nas inteligências interpessoal e intrapessoal.

Após ter-se praticado a forma de aconselhar através de um exercício de escolha múltipla, distribuí pelos pares várias folhas que apresentavam “males” que precisavam de ser resolvidos através de conselhos válidos (v. anexo 31). Esta atividade de escrita coletiva visava estimular o trabalho cooperativo e a criatividade, tendo agradado muito a 86% dos discentes e bastante a 14%.

Tratando-se de um grupo-turma, como já se referiu, tímido, a proposta para tarefa final foi apresentada com algumas reticências. Não sabia se seria acolhida com entusiasmo, ou com torpor. Os alunos já tinham demonstrado extraordinária criatividade e abertura ao longo da unidade. Todavia, escrever um poema de amor constituía uma atividade íntima, pesem embora os constrangimentos linguísticos que embaraçavam a livre expressão dos sentimentos. Como incentivo, e modelo, apresentava-se o poema já iniciado que deveria seguir as mesmas pautas. No final, cada par lia o produto do seu processo criativo (v. anexo 32). A atividade foi um sucesso, tendo dado muito prazer a 86% dos alunos.

III. 4.2.1. Avaliação pelos alunos

As fichas de autoavaliação distribuídas no final de cada aula revelaram que 97% dos alunos considerou ter aprendido muito com a unidade didática. 77% dos discentes considerou ter participado muito e 23% mais ou menos, percentagem, a meu ver, realista. 87% tentou o seu melhor e 100% retirou muito prazer da unidade didática, o que, naturalmente, muito me satisfez (v. anexo 33). O feedback obtido pela professora orientadora em seminário foi também muito positivo, embora se afigurasse necessário melhorar algumas técnicas de gestão da sala de aula.

Para além das fichas individuais, introduziu-se ainda uma ficha que tinha como intenção avaliar as várias atividades apresentadas ao longo da unidade (v. anexo 34). Esta revelou que a interpretação do texto “Cómo curar un corazón roto” foi ao encontro dos interesses da totalidade da turma, resultado inédito. A atividade que menos motivou os alunos foi a audição de canções e exercício de cloze relacionado.

Por fim, refira-se que 86% dos alunos gostou muito da unidade didática na sua generalidade. Em retrospectiva, pode afirmar-se, com convicção, que este conjunto de aulas foi o que melhores resultados obteve, tanto em termos das competências linguísticas visadas, como na promoção da dimensão afetiva na aula. A turma estava, por esta altura, indubitavelmente cativada.

III.4.2.2. Avaliação formal da unidade didática

Concordou-se que deveria elaborar a prova escrita desta unidade didática, que se levou a cabo com a ajuda de modelos de exercícios incluídos em vários manuais (v. anexo 35). Procedi também à correção de todas as provas, embora esta tarefa tenha sido dificultada pela ausência de uma matriz que tivesse sido previamente discutida. Foram, com efeito, aferidos critérios gerais de correção, para além de que para a produção escrita existiam os do GAVE, utilizados na disciplina de espanhol. No entanto, não tendo discutido com pormenor os cenários possíveis numa situação de correção do género e não tendo experiência prévia, senti a falta de uma matriz de que me pudesse socorrer.

III. 4.3. Terceiro período

Unidade sumativa - A unidade didática que apresentei no terceiro período enquadrou-se na unidade onze de *Aula Internacional 2* e serviu de elemento de avaliação sumativa. As sugestões para os objetivos de aprendizagem, para o desenvolvimento das competências comunicativas, assim como as propostas para os conteúdos linguísticos e conteúdos temáticos e socioculturais avançadas no programa de espanhol (Fernández 55), apresentam apenas algumas semelhanças com o que se sugere no manual, tendo sido este último a orientar a planificação que se relata, situação que comentarei no âmbito da segunda aula a apresentar de seguida.¹¹

- **Objetivos gerais**

Esta unidade didática propunha como tarefa final a elaboração coletiva de um cartaz publicitário que promovesse a aprendizagem do espanhol junto da comunidade escolar. Para tal, previram-se diversas tarefas comunicativas que visavam explorar o potencial que oferece a publicidade nos seus vários suportes: a imprensa, a televisiva e a radiofónica. Pretendeu-se também fornecer ferramentas para a análise crítica da pluralidade de mensagens subjacente na publicidade, preocupando-nos em ajudar os alunos a tornarem-se consumidores conscientes e, de preferência, responsáveis. Estava

¹¹ Esclareça-se que todas as planificações são originais, tendo o manual servido apenas para orientar os conteúdos a abordar.

prevista a realização das tarefas a pares, ou em pequenos grupos, dinâmicas que, como se viu, funcionavam muito bem neste grupo-turma, visando-se, assim, incentivar a inteligência interpessoal e a afetividade na aula.

Os objetivos linguísticos para esta unidade eram muito ambiciosos e pretenderam abranger o que o manual propunha: formas e usos do imperativo afirmativo e negativo, a colocação dos pronomes reflexos e dos pronomes átonos de CD e CI, e a expansão do campo léxico relativo à publicidade. Estes conteúdos linguísticos foram, como até aqui, contextualizados, como de resto prevê tanto o programa de espanhol, como o *QECR*.

- **Publicidade em suporte escrito**

A primeira sessão teve como desígnio, primeiro introduzir o tema da publicidade para, de seguida, permitir refletir sobre a maneira como esta atua junto dos destinatários. A leitura e interpretação de um texto estratégico ajudou nesta reflexão, ao que se seguiu a apresentação de vários anúncios em suporte escrito, que os alunos teriam de analisar a pares seguindo as indicações propostas num PP. Sucessivamente, davam-se a conhecer os vários elementos constitutivos de um anúncio publicitário, procurando introduzir vocabulário relacionado com o tópico que lhes permitisse proceder a uma análise mais informada dos anúncios a apresentar à turma. Num segundo momento, os alunos foram solicitados a olhar de novo para os anúncios e a refletir em conjunto sobre questões linguísticas que conduzissem, de forma natural, à introdução do imperativo e ao uso do pronome neste tempo verbal.

- ***“Busque ,compare y se encuentra algo mejor, cómprelo”***

Na segunda sessão, tirando partido da energia latente presente nestes alunos, dinamizou-se um jogo de relacionar slogans com as respetivas marcas. Estes slogans provinham de vários países hispano-falantes e permitiram incluir, tal como sugere o programa de espanhol, a presença do elemento sociocultural na aula (12). Esta dinâmica pretendeu ainda introduzir o imperativo, ao mesmo tempo que desenvolvia a inteligência corporal-cinestésica e linguística. Consistia na distribuição dos vários cartões pelos alunos, que, movimentando-se, procuravam encontrar a metade correspondente. Os cartões eram colados no quadro preto e posteriormente analisados

em conjunto no sentido de identificar o imperativo neles expresso. A partir deste ponto, seguiram-se várias atividades levadas a cabo recorrendo a um PP, cujos passos foram cuidadosamente elaborados para que, de forma indutiva, os alunos fossem progressivamente entendendo, primeiro, os usos do imperativo, logo, a maneira como se forma este tempo verbal, tanto na forma afirmativa, como na negativa.

Não me pareceu que este conteúdo tivesse ficado bem consolidado. O PP tinha sido objeto de cuidadosa preparação, a forma indutiva de apresentar o conteúdo proposto baseava-se na convicção de Ur (*Course* 83), de que o que os alunos descobrem por si é mais facilmente retido, convicção que partilho e que, de resto, já tinha obtido resultados muito satisfatórios. Refletindo sobre o que, de facto, terá corrido menos bem nesta aula, chego à conclusão de que houve inadequação entre o grau de dificuldade do conteúdo e o nível de língua que os alunos possuíam. O manual previa a aprendizagem do imperativo afirmativo e negativo, por exemplo, enquanto o programa de espanhol aponta apenas para o imperativo afirmativo (Fernández 16). Esta diferença deveria ter sido discutida com pormenor em seminário e, a meu ver, deveria ter servido como orientação para a planificação da aula iminente. No entanto, e uma vez que, como se referiu no subcapítulo da orientação, houve pouca “interferência” da professora orientadora nesta fase, acabei por descobrir sozinha que a planificação elaborada para esta aula não era a mais indicada. Aprendi também que uma planificação não pode ser baseada nos objetivos de um manual, que, por variadíssimas razões, poderá não ir ao encontro dos objetivos do programa oficial. Curiosamente, porém, 43% dos alunos ficou muito satisfeita com as explicações da gramática e 43% bastante satisfeita.

- **Publicidade televisiva**

A terceira aula incidia na publicidade televisiva, procurando criar pontes entre esta e a publicidade em suporte escrito, já trabalhada. Para tal, começou por apresentar-se um anúncio de Coca-Cola argentino, expondo os alunos a este sotaque característico, ao mesmo tempo que se trabalhava a compreensão audiovisual. O pré-visionamento consistia na antecipação do conteúdo do vídeo, procurando levar os alunos a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os dois suportes apresentados. Após o visionamento, durante o qual os alunos eram solicitados a preencher parte de uma tabela para controle da compreensão, pedia-se-lhes, no pós-visionamento, que a completassem, como forma de refletir sobre as características que deve possuir um anúncio televisivo

para triunfar. Eram, assim, valorizadas as opiniões dos alunos que, com base na sua experiência de vida, avançavam razões para o (in)sucesso da publicidade televisiva. De seguida, projetava-se uma lista de “ingredientes” que um anúncio deve possuir para ter impacto e pedia-se aos alunos que os numerassem por ordem de importância. Os resultados dos pares eram discutidos em plenário. O anúncio de Coca-Cola era, de seguida, visionado de novo, procurando identificar alguns dos ingredientes debatidos. Neste processo, foram valorizadas as dinâmicas de grupo, bem como a inteligência visual.

- **Publicidade radiofónica**

A quarta sessão incidiu na publicidade radiofónica, procurando captar o essencial de um anúncio e comparar/ contrastar recursos utilizados, enquanto se trabalhava a compreensão auditiva. Houve a preocupação de selecionar anúncios radiofónicos que proviessem de países hispano-falantes variados, não só para praticar a compreensão auditiva, mas também para introduzir aspetos socioculturais relevantes dos países latino-americanos e de Espanha. Como se tratava de anúncios de uma agência de viagens, era possível encontrar várias referências culturais, que foram desmontadas e comentadas em conjunto. Por fim, para expandir os conhecimentos e refletir coletivamente sobre a publicidade de uma maneira mais abrangente, introduziram-se dois slogans, um institucional (“Póntelo, pónselo”) e outro político (“Sí se puede”), que os alunos reconheceram e discutiram com prazer.

A tarefa final visava a elaboração de um cartaz publicitário que promovesse a aprendizagem do espanhol. Pediu-se, pois, ao alunos, que reunissem frases de incentivo à aprendizagem deste idioma, que contivessem estruturas de imperativo, com o fim de contemplar um dos objetivos gerais propostos pelo programa do espanhol, “Reconhecer as vantagens que o conhecimento da língua espanhola proporciona” (Fernández 8), bem como valorizar o trabalho cooperativo, ferramenta eficaz para promover a inteligência interpessoal, como já sobejamente referido. As frases foram primeiro compiladas e corrigidas no quadro, tendo sido posteriormente escritas numa cartolina que colocámos na parede da escola.

III.4.3.1. Avaliação pelos alunos

A grelha de autoavaliação apresentada, como até aqui, visou avaliar o grau de consecução, de satisfação e de participação. Relativamente ao grau de consecução da unidade didática, 72% considerou que a mesma obteve êxito. Recorde-se que a anterior tinha obtido 86% em parâmetro idêntico. 86% retiraram muito prazer da unidade, contra uns notáveis 100% na unidade anterior. Enquanto na unidade anterior 97% tinha considerado ter aprendido muito, nesta, por comparação, 100% acredita ter aprendido muito. Quanto ao grau de participação, também nesta unidade 100% tentou o seu melhor, *versus* 87% na unidade anterior.

Esta comparação serve para evidenciar o que já foi sendo comentado ao longo deste relato, nomeadamente, que os alunos tiram menos prazer nas aulas em que se incide em conteúdos gramaticais, considerando, todavia, que nelas “aprendem” mais, sendo o grau de esforço despendido também superior. Por outro lado, quando predomina a cooperação, se aumenta o grau de implicação dos alunos nos assuntos a tratar, se utilizam modelos de ensino variados, e nos centramos nos seus interesses a aula é mais suscetível ao desencadeamento de emoções positivas, como a autoestima, a empatia e a motivação, todas elas, como se viu, facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.

IV. ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

IV.1. Diário de classe

No início do ano, propus-me introduzir nas duas turmas de 11º ano o diário de classe. O objetivo deste diário, tal como vem expresso na sua abertura, era permitir que nos conhecêssemos melhor uns aos outros, através da partilha de experiências quotidianas, da reflexão sobre valores, objetivos e ideais, da expressão de sentimentos e emoções. Para tornar este diário mais personalizado, efetuei uma colagem criativa com frases de estímulo em inglês e com fotografias da turma. Os alunos possuíam total liberdade para escreverem sobre o que para eles fizesse sentido, tendo alguns preferido elaborar sobre um tópico estabelecido. O procedimento de trabalho consistia na entrega do diário a um aluno, que daria o seu contributo, para na aula seguinte trazer o diário de volta, entregando-o a um novo colega e assim sucessivamente. Os alunos gostavam de ficar com o diário para poderem ler os contributos dos colegas.

Esta iniciativa revelou notável êxito. Os alunos, sobretudo do 11ºA, contribuíram com iniciativas muito interessantes, que incluíam temas tão diversos, como reflexões sobre livros e filmes, relato de atividades favoritas, desenhos criativos, informação considerada relevante, criação de texto literário, reflexões sobre espiritualidade e outros temas notáveis. Para mim, estas contribuições permitiram-me conhecer melhor as ansiedades e os gostos dos alunos, sentindo-me, assim, mais perto deles.

IV.2. Revista de classe

Tal como tinha previsto no início do ano, projetámos uma revista da turma do 11ºA, que suscitou muito interesse entre os alunos. Para o efeito, reunimos um conjunto de fotografias coletivas que a turma possuía e outras individuais que os alunos faziam gosto em incluir. O layout obedecia a padrões pré-estabelecidos, pelo que foi necessário reunirmo-nos para alcançar consenso sobre que fotografias incluir. No passo seguinte procedeu-se à inclusão de comentários que acompanhavam as imagens e que os alunos elaboraram a seu gosto a partir de casa, já que todos possuíam a palavra-passe que lhes permitia aceder ao conteúdo da revista em qualquer altura. O último passo consistiu na impressão e distribuição da revista pelos alunos, alguns dos quais fizeram questão de obter dedicatórias da professora orientadora e minhas para recordação.

A elaboração deste produto final obteve resultados muito satisfatórios, porquanto permitiu a introdução de elementos pessoais que funcionaram, na verdade, como eixo da atividade. Por outro lado, incrementou o sentimento de pertença ao grupo que, ao recordarem episódios passados da sua vida coletiva, ou ao negociarem o conteúdo da revista, estreitavam os laços sólidos existentes entre si.

IV.3. Visita de estudo à Futurália e ao teatro interativo em inglês

A visita de estudo ao teatro interativo em inglês, “Sherlock Holmes – a Game of Cards”, e à 5ª edição da Futurália decorreu da proposta avançada no seminário de inglês do início do ano e teve lugar no dia 15 de março, entre as 8:30 e as 12:30. A visita teve como fim proporcionar exposição à língua e literatura inglesas de uma forma lúdica e dar a oportunidade aos alunos finalistas de recolherem informação sobre a formação superior à disposição. O meu envolvimento consistiu na elaboração de folhetos informativos sobre a exposição, a entregar previamente aos alunos, e na preparação de fichas de avaliação da visita, como forma de receber feedback sobre a mesma. Para além disso, coube-me a elaboração e divulgação de um PP sobre Sherlock Holmes, em que se pretendia fornecer conhecimentos de fundo sobre a personagem e seu contexto como preparação para o teatro interativo. Por fim, em parceria com a professora orientadora, coube-me ainda recolher informação sobre preços, organizar o transporte e elaborar documentos de autorização para os encarregados de educação.

Do feedback obtido, pode concluir-se que o teatro interativo agradou muito à totalidades dos alunos, bem como a exposição, tendo o escasso tempo que aí nos detivemos sido apontado como o único senão da visita.

IV.4. Mural do espanhol

Da troca de ideias em seminário entre o núcleo de estágio, surgiu a iniciativa de organizar um “mural del español”, no qual se afixasse informação sociocultural pertinente acerca de Espanha. Assim, procedeu-se a uma pesquisa sobre as festividades espanholas mais expressivas, decidindo-se atribuir as festas intercaladamente a cada uma das estagiárias, que se encarregariam de as divulgar junto da comunidade escolar da forma que considerassem mais interessante.

CONCLUSÃO

A questão que serviu de ponto de partida para o tema de investigação durante a Prática de Ensino Supervisionada em Inglês e em Espanhol – será o ensino afetivo efetivo? – foi encontrando, ao longo da experiência de estágio que aqui se relatou, resposta afirmativa. Apesar das limitações espaciotemporais de um trabalho desta natureza, e da necessidade de investigação mais aprofundada sobre a implementação do afeto na aula, pôde concluir-se que facilitar estados afetivos favorece a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com efeito, pude constatar que “saber” e “fazer” são ingredientes importantes na sala de aula, mas o que marca a diferença é sobretudo “ser”. Para que se construam oportunidades de aprendizagem, dentro como fora da aula, é fundamental aprender a conhecer-se, a “olhar-se no espelho”, refletindo permanentemente sobre a prática docente, aceitando responsabilidade pelas opções tomadas. Só desta forma será possível contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, como para o nosso. Neste processo, fortemente influenciado pela abordagem humanística de Rogers, está implicada não somente a competência comunicativa, como também a competência intercultural. A língua não é vista como um fim em si mesmo, mas como um meio para atingir outros objetivos, como o de ser capaz de mediar entre várias culturas, aceitando e retirando valor das diferenças que cada pessoa traz ao processo comunicativo. É evidente que tais metas só poderão ser alcançadas se atendermos aos aspetos afetivos já descritos.

Ainda assim, apesar de a dimensão afetiva no ensino-aprendizagem de uma L2 ser considerada por vários autores de relevo, e de o *QEER* a consagrar, a verdade é que por diversas razões, a que não é alheia a pressão do calendário, esta se vê frequentemente atropelada. Por outro lado, atender aos fatores afetivos implica implementar aulas diferentes das que os alunos conhecem e às quais frequentemente se acomodaram, pelo que lhes podem inicialmente oferecer alguma resistência.

Por fim, afigura-se relevante sublinhar a necessidade de alcançar “coerência pedagógica”, não só em todos os estádios do processo ensino-aprendizagem (da definição dos objetivos à avaliação) mas, de forma mais abrangente, na atmosfera afetiva criada pela escola enquanto cultura institucional (Kohonen, *Affect* 282). Restamos, no compasso de espera, manter “a disciplined inquisitiveness about our teaching practices. After all, that’s how we got to this point after a century of questioning” (Brown 84).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel. *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- Arnold, Jane, ed. *Affect in Language Learning*. Cambridge: C.U.P., 1999.
- Balancho, Maria José, and Filomena Manso Coelho. *Motivar os Alunos*. Lisboa: Texto Editores, 1994.
- Brown, Douglas H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. NJ: Prentice Hall, 1994.
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Carter, Ronald, et al. *Working with Texts: A Core Introduction to Language Analysis*. London: Routledge, 2001.
- Corpas, Jaime, Agustín Garmendia, and Carmen Soriano. *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión, 2005.
- . *Aula Internacional 3*. Barcelona: Difusión, 2006.
- Conselho da Europa. *Quadro Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa, 2001.
- Corbett, John. *Intercultural Language Activities*. Cambridge: CUP, 2010.
- Damásio, António. *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Maia: Temas e Debates, 2011.
- Derman-Sparks, Louise. *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. NAEYC, 1989.
- Estrela, Albano. *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Fernández, Sonsoles. *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia: Desarrollo por Tareas*. Madrid: Edinumen, 2003.
- Fernández, Sonsoles, et al. *Tareas y Proyectos en Clase*. Madrid: Edinumen, 2001.
- Gibaldi, Joseph. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. New York: The Modern Language Association of America, 1999.
- Granja, Ana Maria, Nilza Costa, and José Rebelo. "A Escola: (também) um espaço de afectos." *Revista Lusófona de Educação* 18 (2011): 141-153.
- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Longman, 2007.
- Lobato, Jesús Sánchez, and Isabel Santos Gargallo, ed. *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: SGEL, 2004.

- Martins, Carlota S., Célia Albino Lopes, and Noémia Rodrigues. *Link Up – 11º Ano*. Lisboa: Texto Editores, 2008.
- Mora, Maria Carmen Fonseca, ed. *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla: Mergablum, 2002.
- Pereira, Júlio Emílio Diniz, and Kenneth M. Zeichner. *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Projecto Educativo 2009-2012*. Ed. Escola Secundária de Alcochete.
- Richards, Jack C., and Charles Lockhart. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: C.U.P., 1996.
- Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan, 1994.
- Spratt, Mary, Alan Pulverness, and Melanie Williams. *The TKT Course*. Cambridge: C.U.P., 2008.
- Ur, Penny. *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P., 2010.
- , and Andrew Wright. *Five-Minute Activities, A Resource Book of Short Activities*. Cambridge: C.U.P., 2011.
- Wajnryb, Ruth. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: C.U.P., 1992.
- Yule, George. *Explaining English Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Zeichner, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

PUBLICAÇÕES ONLINE

- Alves, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. São Paulo: Ars Poetica Editora Ltda, 1994. 16 July. <www.pt.scribd.com/doc/6994779/Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar>.
- . A Casa de Rubem Alves. 17 July. <<http://www.rubemalves.com.br>>.
- Arnold, Jane. “Los factores afectivos en la enseñanza del español como lengua extranjera”. Congreso Mundial de Profesores de Español. 23 November 2011. <<http://comprofes.es/videocomunicaciones/los-factores-afectivos-en-la-ensenanza-del-español-como-lengua-extranjera>>.
- , and Maria Carmen Fonseca Mora. “Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective.” *International Journal of English Studies* 4.1 (2004): 119-136. 20 February 2012. <http://uhu.academia.edu/CarmenFonseca/Papers/1482016/Multiple_Intelligence_Theory_and_Foreign_Language_Learning_>.

- Christison, Mary Ann. "[Multiple Intelligences and Second Language Acquisition.](#)" *The Journal of Imagination in Language Learning and Teaching* III (1995-1996). 6 May 2012. <<http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>>.
- Dörnyei, Zoltán "Understanding L2 Motivation: On with the Challenge!" *The Modern Language Journal* 4.78, (1994): 515-523. 4 December 2011. <<http://www.jstor.org/stable/328590>>.
- Fernández, Sonsoles. *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 10º ano*. 2001. 1 de December. <http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_10.pdf>.
- Fernández, Sonsoles. *Programa de Espanhol, Nível de Continuação 11º ano*. 2002. 1 de December. <http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/programas/espanhol_cont_11.pdf>.
- García, Pilar. "Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas." *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. (2008): 35-42. 29 May 2012. <www.aulaintercultural.org.IMG/pdf/espaciosafectivogarcia.pdf>.
- Lourenço, Abílio e Maria Olímpia de Paiva. "A motivação escolar e o processo de aprendizagem." *Ciências & Cognição* 15.2 (2010): 132-141. 11 November 2011. <<http://www.cienciasecognicao.org>>.
- Luk, Nuray. "The Role of Emotions in Language Teaching." *The Journal of Imagination in Language Learning and Teaching* VII (2002-03). 7 June 2012. <<http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>>.
- Mora, Maria Carmen Fonseca. "Múltiples formas de enseñar español." *DidactiRed* (2007). 6 December 2001. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/05022007a.htm>.---. "Las Inteligencias Múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje." *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2007- 2008*. 6 December 2011 <www.cervantes-muenchen.de/es/05lehrerfortb/Actas06-07/2MCFonseca.pdf>.
- Moreira, António Augusto, et al. *Programa de Inglês, Nível de Continuação 10º, 11º e 12º Anos*, 2001. 1 October 2011 <http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensino/secundario/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf>
- Moskowitz, Gertrude. "[Humanistic Imagination: Soul Food for the Language Class.](#)" *The Journal of Imagination in Language Learning and Teaching* II (1994). 21 June 2012. <<http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>>.
- Naranjo, Fina García. "Un gesto de mil palabras." *DidactiRed* (2003). 26 January 2012. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_03/27032003.htm>.
- Sagredo, Ana Maria Marcos. "Aprendizaje Cooperativo: diseño de una unidad didáctica

y observaciones sobre su aplicación práctica.” *XV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. International House, Barcelona, 15-16 diciembre 2006: 141- 144. 7 December 2011. <<http://www.encuentro-practico.com/pdf06/dossierELE2006.pdf>>.

Sakai Jill. “Can You Nurture Your Nature?” *On Wisconsin*. Summer 2012: 28-29.

Scherer, Klaus R. “What are emotions? And how can they be measured?” *Social Science Information* 44.4 (2005). 18 June 2012. <<http://ssi.sagepub.com/content/44/4/695>>.

Smith, Alfred, and Lee Ann Rawley. “[Using TV Commercials to Teach Listening and Critical Thinking](#).” *The Journal of Imagination in Language Learning and Teaching* IV (1997). 7 June 2012. <<http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>. index.html>.

FONTES UTILIZADAS NO ÂMBITO DO TRABALHO DE PLANIFICAÇÃO

Alborán, Pablo. “Caramelo.” 26 January 2012.
<<http://www.youtube.com/watch?v=doNuFvNwoTY>>.

“Because I Am a girl.” Plan International TV. www.becauseiamagirl.org. 2 February 2012.
<http://www.youtube.com/watch?v=mWa9jmv3u90&list=FLCCA_74lb-pFDJh6xEg6CRA&index=20&feature=plpp_video>.

“Cinco Formas de Curar un Corazón Roto.” 1 February 2012. <www.kidshealth.org>.

“España 2010.” Turespaña 2009. 30 November 2011.
<<http://www.youtube.com/watch?v=spbEwbf9JKs&feature=related>>.

Guerra, Juan Luis. “La Bilirrubina.” 1 February 2012.
<<http://www.youtube.com/watch?v=K-VACqJy3aE>>.

Guerra, Pedro. “Niña.” Prod. Ane Palacios. 23 November 2011.
<http://www.youtube.com/watch?v=J3-L1yIMZkA&list=FLCCA_74lb-pFDJh6xEg6CRA&index=68&feature=plpp_video>.

Gottlieb, Dovid. “Multiculturalism.” *Judaism Online*. 27 December 2011.
<<http://www.simpletoremember.com/media/a/multiculturalism/>>.

Kukathas, Chandran. “Multiculturalism in the 21st century.” Interview with Ariane Sparks. *The Hotseat Videocast*. March 2011. 29 December 2011.
<<http://www.youtube.com/watch?v=YNyWdN4dtQc>>.

Outlandish. “I Only Ask Of God.” RCA / Sony BMG Music Entertainment Denmark A/S. 2006. 10 April 2012.
<http://www.youtube.com/watch?v=kMqRCZK161w&list=FLCCA_74lb-pFDJh6xEg6CRA&index=21&feature=plpp_video>.

Madonna. “American Life.” 27 December 2011.
<<http://www.youtube.com/watch?v=LYduJw5LyFM>>.

pFDJh6xEg6CRA&index=80&feature=plpp_video>.

Ntaiya, Kakenya. "Vital Voices: Kakenya." Vital Voices Global Partnership.
www.vitalvoices.org. <http://www.youtube.com/watch?v=CR66wYYJrpM&list=FLCCA_74lb-FDJh6xEg6CRA&index=81&feature=plpp_video>.

"Stereotypes of blacks, mexicans, asians, gays, and blondes." 4 January 2011.
 <http://www.youtube.com/watch?v=cOZd11Mcej4&list=FLCCA_74lb-pFDJh6xEg6CRA&index=26&feature=plpp_video>.

"The Story of Stuff." Dir. The Story of Stuff Project. Perf. Annie Leonard. Tides Foundation Funders Workgroup for Sustainable Production and Consumption and Free Range Studios, 2007. 27 December 2011. <<http://www.storyofstuff.org>>.

Wangari Maathai. "I will be a Hummingbird." Dir. Bill Benenson, and Gene Rosow. 1 October 2011. <www.dirtthemovie.org>.

Webquest. www.zunal.com/webquest.php?w=142902

"What Would You Do?" Prod. Ann Sorkowitz. Ed. Joe Schanzer. ABC News. 26 August 2002. 2 February 2012.
 <http://www.youtube.com/watch?v=G0D4_hFnRIU&list=FLCCA_74lb->.

Vídeo de la campaña "Vamos a acabar con la violencia de género en las parejas jóvenes."
 Prod. Juventudes Socialistas de España. 23 Movember 2011.
 <http://www.youtube.com/watch?v=unKIgXrQXNU&list=FLCCA_74lb-pFDJh6xEg6CRA&index=69&feature=plpp_video>.