



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Prática Pedagógica Supervisionada

Carlos Alberto Botequilha Mangas

Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e no

Ensino Secundário

Área de Especialização: Ensino de Português e Espanhol

Novembro de 2010



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Prática Pedagógica Supervisionada

Carlos Alberto Botequilha Mangas

Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e no

Ensino Secundário

Área de Especialização: Ensino de Português e Espanhol

Relatório da prática de ensino supervisionada orientado por:

Professora Doutora Maria de Lurdes Cabral

Novembro de 2010

“All teachers think. But the best teachers tend to think about different things and in different ways.”

Louis Rubin (1989)

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível graças à colaboração e apoio de algumas pessoas que merecem ser destacadas:

– Agradecimento especial à minha mãe e irmãs por acreditarem na minha capacidade de superar esta árdua tarefa;

– Ao meu amigo Mário pela paciência para ouvir os desabafos constantes e pelo apoio incondicional prestado durante todo o processo da Prática Pedagógica e elaboração do Relatório Científico;

– Às minhas colegas do núcleo da Prática Pedagógica, em especial à Carina, pela partilha, pelos desabafos e conversas e pelas palavras amigas que foram ditas nos momentos mais difíceis;

– À Escola Secundária de Pinheiro e Rosa (Faro) pela oportunidade que nos deu para realizar a Prática Pedagógica Supervisionada;

– Aos alunos das turmas, onde foram realizadas as regências, pelo empenho, dedicação e participação activa;

– Às professoras orientadoras cooperantes, Isabel Monteiro e Regina Jerónimo, pela amabilidade de nos terem cedido as suas turmas e pela preciosa ajuda que nos deram na elaboração das sequências de aprendizagem;

– Às minhas amigas e colegas Susana, Elisabete G. e Elisabete S. pelo apoio, preocupação e disponibilidade que demonstraram durante todo este processo. Agradecimento especial à Elisabete G. pela elaboração do *abstract*;

– Aos orientadores da Universidade do Algarve pela disponibilidade, destacando a professora Mercedes Rabadán pela amizade, dedicação e profissionalismo.

– À Directora do Mestrado e orientadora do relatório, Professora Doutora Maria de Lurdes Cabral, pelas “doses” de motivação, pela sabedoria, por me ensinar a pensar

em questões importantes, inerentes à Prática Pedagógica, e por me fazer acreditar que eu era capaz.

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, especialização em Ensino de Português e Espanhol.

Este trabalho tem como principal objectivo a análise, descrição e reflexão do percurso desenvolvido ao longo da leccionação e observação das práticas lectivas.

O local de realização do trabalho foi na Escola Secundária de Pinheiro e Rosa, durante o ano lectivo 2009/2010, e teve como participantes três professores estagiários de Português e Espanhol, duas professoras orientadoras cooperantes da respectiva Escola e dois orientadores da Universidade do Algarve, um da disciplina de Português e outro da disciplina de Espanhol.

Este Relatório divide-se em quatro partes:

✓ O capítulo I destina-se essencialmente à caracterização do professor estagiário, da escola e das turmas sobre as quais incidiu a Prática Pedagógica Supervisionada.

✓ No capítulo II são descritas, analisadas e reflectidas todas as sequências de aprendizagem elaboradas para as aulas de Português e de Espanhol. Neste, há também descrições de modos de actuar relacionados com as crenças, associadas a observações e vivências, enquanto professor estagiário.

✓ O capítulo III reflecte as crenças que o futuro professor tem acerca da profissão, do que é ensinar e do que é uma aula de língua. Neste capítulo é analisada a concepção que o professor estagiário tem do conceito de ‘professor como prático reflexivo’ e os aspectos que o mesmo considera pertinentes, e que contribuem e limitam o processo de formação de um professor.

✓ Os anexos que constituem este relatório correspondem a todos os materiais utilizados nas sequências de aprendizagem da Prática Pedagógica Supervisionada, às reflexões de observação de aulas dos colegas do núcleo e à planificação do ciclo de aprendizagem diferente daquele que foi leccionado pelo professor estagiário (3º ciclo).

A elaboração das sequências de aprendizagem desenvolvidas nas práticas lectivas foi pensada sempre a partir de uma metodologia de ensino que defende a abordagem comunicativa e o ensino por tarefas.

Palavras-chave: abordagem comunicativa – ensino por tarefas – autonomia do aluno – observação de aula – prática reflexiva.

ABSTRACT

This report has been developed in the scope of Supervised Teaching Practice, of the Master degree in Language Teaching for compulsory basic education (3rd cycle) and secondary education; specialization in Portuguese and Spanish teaching.

It focuses on the analysis, description and reflection on the course matured along the teaching and observation of teaching performances.

All work has been developed in Escola Secundária Pinheiro e Rosa, during school year 2009/ 2010, and had as main participants three trainee teachers of Portuguese and Spanish; two cooperating teachers guiding from the above mentioned school and two teachers guiding from Universidade do Algarve, one for Portuguese and another for Spanish.

This report addresses in four main chapters:

✓ Chapter One deals with the characterization of the trainee teacher, school and classes where the Supervised Teaching Practice has taken place.

✓ In Chapter Two, all learning sequences created for the Portuguese and Spanish classes are described, analyzed and reflected upon. Here, it can also be found a description of performing methods related to beliefs, associated to observation and life experiences as a trainee teacher.

✓ Chapter Three highlights the beliefs of the future teacher on the teaching profession, the meaning of teaching and the meaning of a language class. It also points out the position of the trainee teacher about the “teacher as a reflective practice”. In this chapter has been arisen some aspects that the trainee teacher believes to contribute and limit the initial teacher education.

✓ All attachments of this report are materials used in the learning sequences of the Supervised Teaching Practice, reflections of class observation from other trainee teachers, and the plan of the third cycle. Important is to mention that the trainee teacher has not had his training in this cycle.

All learning sequences developed in the teaching performances have been worked out based on the methodology that advocates a communicative approach and a task based learning.

Key-words: communicative approach – task based learning – student autonomy – class observation – reflective practice

ÍNDICE

CAPÍTULO I

1. Introdução	
1.1 Informação pessoal do formando.	1
1.2 Caracterização da escola e comunidade escolar.	2
1.3 Caracterização das turmas.	4

CAPÍTULO II

2. Descrição, análise e reflexão sobre as estratégias pedagógicas exploradas.	
2.1 Contextualização da Prática Pedagógica Supervisionada.	6
2.2 Práticas lectivas na disciplina de Português.	
2.2.1 Aula formativa.	9
2.2.2 Primeira sequência de aprendizagem assistida para avaliação.	13
2.2.3 Segunda sequência de aprendizagem assistida para avaliação.	16
2.2.4 Terceira sequência de aprendizagem assistida para avaliação.	21
2.3 Práticas lectivas na disciplina de Espanhol.	
2.3.1 Aula formativa.	29
2.3.2 Primeira aula assistida para avaliação.	32
2.3.3 Segunda aula assistida para avaliação.	34
2.3.4 Terceira aula assistida para avaliação.	37

CAPÍTULO III

3. Análise crítica do processo de formação e dos aspectos que contribuíram ou limitaram o desenvolvimento pessoal e profissional.	
3.1 O professor como prático reflexivo.	40
3.2 O “eu” profissional e pessoal.	41
3.3 Factores que contribuíram e limitaram o processo de formação.	42

ANEXOS

Anexo A – Aula Formativa de Português.

Anexo A1 – Planificação de aula formativa sobre o conto.	45
Anexo A2 – Plano de aula sobre o conto.	47
Anexo A3 – Materiais	
Anexo A3.1 – Apresentação <i>powerpoint</i> sobre o texto narrativo (conto).	48
Anexo A3.2 – Conto desfragmentado, “ <i>Por uma vereda na falésia</i> ” de Mário de Carvalho, <i>In Expressões</i> , pp. 258-260.	51
Anexo A3.3 – Conto original, “ <i>Por uma vereda na falésia</i> ” de Mário de Carvalho, <i>In Expressões</i> , pp. 258-260.	54
Anexo A3.4 – Manual <i>Expressões</i> , exercício 6, p. 261.	57
Anexo A3.5 – Mapa conceptual.	58
Anexo A3.6 – Solução do mapa conceptual.	59
Anexo A4 – Reflexão <i>pós-acção</i> .	60

Anexo B – Primeira aula de Português assistida para avaliação.

Anexo B1 – Planificação de uma sequência de aprendizagem sobre a <i>Oratória</i> .	62
Anexo B2 – Planos de aula	
Anexo B2.1 – Plano da 1ª aula sobre a <i>Oratória</i> .	66
Anexo B2.2 – Plano da 2ª aula sobre a <i>Oratória</i> .	67
Anexo B3 – Materiais	
Anexo B3.1 – Apresentação <i>powerpoint</i> sobre o discurso político.	68
Anexo B3.2 – <i>Júlio César. Cena II. Roma. A Praça Pública</i> de William Shakespeare, <i>In Antologia</i> , pp. 50-55.	71
Anexo B4 – Reflexão <i>pós-acção</i> .	76

Anexo C – Segunda aula de Português assistida para avaliação.

Anexo C1 – Planificação de uma sequência de aprendizagem sobre o <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> .	79
Anexo C2 – Planos de aula	
Anexo C2.1 – Plano da 1ª aula sobre o <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> .	84
Anexo C2.2 – Plano da 2ª aula sobre o <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> .	86
Anexo C3 – Materiais	
Anexo C3.1 – Apresentação powerpoint (Sistematização dos capítulos II e III do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> de Padre António Vieira).	87
Anexo C3.2 – Fragmento do capítulo IV do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> de Padre António Vieira, In <i>Antologia</i> , p.68.	90
Anexo C3.3 – Analogia entre Santo António e Padre António Vieira.	91
Anexo C3.4 – Actividade 8 do plano de aula.	92
Anexo C3.5 – Fragmento do Sermão de Santo António aos Peixes de Padre António Vieira.	93
Anexo C3.6 – Capítulo V do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> de Padre António Vieira, In <i>Antologia</i> , pp.74-81.	94
Anexos C3.7 – Esquemas conceptuais do capítulo V do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> de Padre António Vieira.	102
Anexo C3.7.1 – PEGADORES	102
Anexo C3.7.2 – VOADORES	103
Anexo C3.7.3 – POLVO	104
Anexo C3.8 – Exemplo do esquema conceptual do capítulo V do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> de Padre António Vieira.	105
Anexos C3.9 – Correções dos esquemas conceptuais do capítulo V do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> de Padre António Vieira.	106
Anexo C3.9.1 – PEGADORES	106
Anexo C3.9.2 – VOADORES	107
Anexo C3.9.3 – POLVO	109
Anexo C3.10 – Ficha Informativa: Estrutura do debate.	110
Anexo C4 – Reflexão pós-acção.	112

Anexo D – Terceira aula de Português assistida para avaliação.

Anexo D1 – Planificação de uma sequência de aprendizagem sobre <i>Frei Luís de Sousa</i> .	114
Anexo D2 – Planos de aula e roteiros	
Anexo D2.1 – Plano da 1ª aula sobre <i>Frei Luís de Sousa</i> .	116
Anexo D2.1.1 – Roteiro da 1ª aula sobre <i>Frei Luís de Sousa</i> .	117
Anexo D2.2 – Plano da 2ª aula sobre <i>Frei Luís de Sousa</i> .	118
Anexo D2.2.1 – Roteiro da 2ª aula sobre <i>Frei Luís de Sousa</i> .	119
Anexo D2.2.2 – Plano alternativo da 2ª aula sobre <i>Frei Luís de Sousa</i> .	120
Anexo D3 – Materiais	
Anexos D3.1 – Guiões de pesquisa.	121
Anexo D3.1.1 – Guião de pesquisa sobre vida e obra de Almeida Garrett (<i>Frei Luís de Sousa</i>).	121
Anexo D3.1.2 – Guião de pesquisa sobre a época romântica (datas, características e temas) de <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett.	122
Anexo D3.1.3 – Guião de pesquisa sobre a contextualização historico-social de <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett.	122
Anexo D3.1.4 – Guião de pesquisa sobre a estrutura interna e externa da obra <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett.	123
Anexo D3.1.5 – Guião de pesquisa sobre as características da tragédia clássica na obra <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett.	124
Anexo D3.1.6 – Guião de pesquisa sobre o Sebastianismo na obra <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett.	124
Anexo D3.2 – Grelha de observação em contexto de trabalho de grupo.	126
Anexo D3.3 – Guião para exposição oral.	127
Anexo D3.3.1 – Articuladores de discurso para exposição oral.	128
Anexo D3.4 – Ficha de hetero-avaliação dos grupos de trabalho.	129
Anexo D3.5 – Ficha de auto-avaliação dos grupos de trabalho.	130
Anexo D3.6 – Exemplo de tarefa final produzida pelos alunos.	131
Anexo D4 – Reflexão <i>pós-acção</i> .	132

Anexo E – Aula Formativa de Espanhol.

Anexo E1 – Planificação de aula formativa sobre o <i>Futuro</i> .	134
Anexo E2 – Plano da 1ª aula da sequência de aprendizagem sobre o <i>Futuro</i> .	138
Anexo E3 – Materiais	
Anexo E3.1 – Apresentação <i>powerpoint</i> sobre o <i>Futuro</i> .	140
Anexo E3.2 – Texto ¿ <i>Qué será, será?</i>	144
Anexo E4 – Reflexão <i>pós-acção</i> .	145

Anexo F – Primeira aula de Espanhol assistida para avaliação.

Anexo F1 – Planificação de aula sobre o <i>Consumo</i> .	147
Anexo F2 – Roteiro de aula sobre o <i>Consumo</i> .	150
Anexo F3 – Materiais	
Anexo F3.1 – Chuva de ideias sobre o <i>Restaurante</i> .	153
Anexo F3.2 – Ficha de léxico sobre o <i>Restaurante</i> .	154
Anexo F3.3 – Correção da ficha de léxico sobre o <i>Restaurante</i> .	155
Anexo F3.4 – Ficha de compreensão escrita sobre o texto <i>Las comidas en España</i> .	156
Anexo F3.5 – Ementa espanhola.	158
Anexo F3.6 – Menu português e menu espanhol.	159
Anexo F3.7 – Exemplo de tarefa final produzida pelos alunos.	160
Anexo F4 – Reflexão <i>pós-acção</i> .	161

Anexo G – Segunda aula de Espanhol assistida para avaliação.

Anexo G1 – Planificação de aula sobre o conteúdo <i>narrar acontecimentos recentes</i> .	163
Anexo G2 – Roteiro de aula sobre o conteúdo <i>narrar acontecimentos recentes</i> .	165
Anexo G3 – Materiais	
Anexo G3.1 – Exercício de palavras cruzadas a partir do vocábulo DIARIO.	167
Anexo G3.2 – Correção do exercício de palavras cruzadas.	168
Anexo G3.3 – Ficha de compreensão escrita sobre o texto <i>Querido diario</i> .	169

Anexo G3.4 – Excerto do texto do anexo G3.3.	171
Anexo G3.5 – Apresentação <i>powerpoint</i> sobre <i>narrar acontecimentos recentes</i> (estruturas do pretérito perfeito).	172
Anexo G3.6 – Ficha de consolidação sobre o pretérito perfeito.	175
Anexo G3.7 – Exercício de produção escrita (construir uma página de diário).	176
Anexo G4 – Reflexão <i>pós-acção</i>	177

Anexo H – Terceira aula de Espanhol assistida para avaliação.

Anexo H1 – Planificação de uma sequência de aprendizagem sobre <i>As Compras</i> .	180
Anexo H2 – Roteiro da 2ª aula da sequência de aprendizagem sobre <i>As Compras</i> .	183
Anexo H3 – Materiais	
Anexo H3.1 – Exercício de compreensão oral da música <i>Rebajas, Rebajas</i> .	186
Anexo H3.2 – Exercício de compreensão escrita do texto <i>Las Rebajas en España</i> .	188
Anexo H3.3 – Apresentação <i>powerpoint</i> sobre o grau comparativo dos adjectivos.	191
Anexo H3.4 – Exercício de produção escrita - <i>Construção de um anúncio publicitário que promova a chegada dos saldos</i> .	193
Anexo H3.5 – Exemplo de tarefa final - <i>Construção de um anúncio publicitário que promova a chegada dos saldos</i> - elaborada pelos alunos.	194
Anexo H4 – Reflexão <i>pós-acção</i> .	195

Anexos I – Reflexões sobre as aulas de Português dos colegas do núcleo da Prática Pedagógica.

Anexo I1 – Reflexões das aulas de Português da Inês.	197
Anexo I2 – Reflexões das aulas de Português da Carina.	200

Anexos J – Reflexões sobre as aulas de Espanhol dos colegas do núcleo da Prática Pedagógica.

Anexo J1 – Reflexões das aulas de Espanhol da Inês.	202
Anexo J2 – Reflexões das aulas de Espanhol da Carina.	206

Anexo K – Sequência de aprendizagem de Português – 3º ciclo.

Anexo K1 – Reflexão *pré-acção* sobre a sequência de aprendizagem de Português do 3º ciclo. 210

Anexo K2 – Planificação de uma sequência para o 3º ciclo sobre o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. 212

Anexo K3 – Roteiros.

Anexo K3.1 – Roteiro de aula sobre o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. 215

Anexo K3.2 – Roteiro de aula sobre o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. 216

Anexo K4 - Materiais.

Anexo K4.1 – Apresentação *powerpoint* sobre a vida e obra de Gil Vicente. 219

Anexo K4.2 – Ficha de compreensão escrita sobre a apresentação de Gil Vicente. 222

Anexo K4.3 – Ficha de palavras cruzadas sobre o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. 226

Anexo K4.3.1 – Correção da ficha de palavras cruzadas sobre o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. 229

Anexo K4.4 – *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, cena IV - *O Parvo*, In *Língua Portuguesa 9*, pp. 34-35. 231

Anexo K4.5 – Questionário sobre o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, cena IV - *O Parvo*. 233

Anexo K4.6 – Exercício de produção escrita. 235

Anexo K4.7 – Ficha de auto-avaliação do trabalho de grupo produzido pelos alunos. 236

Anexo K4.8 – Grelha de avaliação da produção escrita. 237

Anexo L – Sequência de aprendizagem de Espanhol – 3º ciclo.

Anexo L1 – Reflexão *pré-acção* sobre a sequência de aprendizagem de Espanhol do 3º ciclo. 238

Anexo L2 – Planificação de uma sequência para o 3º ciclo sobre as *Profissões*. 240

Anexo L3 – Roteiro de aula sobre as <i>Profissões</i> .	243
Anexo L4 – Materiais	
Anexo L4.1 – <i>Pré-actividade</i> da actividade do jogo de memória.	247
Anexo L4.2 – Jogo de memória sobre as profissões e locais de trabalho.	248
Anexo L4.2.1 – Correção do jogo de memória sobre as profissões e locais de trabalho.	251
Anexo L4.3 – Ficha sobre as profissões e locais de trabalho.	252
Anexo L4.3.1 – Correção da ficha sobre as profissões e locais de trabalho.	254
Anexo L4.4 – Exercício de compreensão oral sobre a música intitulada <i>Ofícios</i> .	255
Anexo L4.5 – Exercício de compreensão escrita sobre o texto intitulado <i>Limpiabotas</i> , de Ann Cameroun.	257
Anexo L4.5.1 – Correção do exercício de compreensão escrita sobre o texto intitulado <i>Limpiabotas</i> , de Ann Cameroun.	259
Anexo L4.6 – Exercício de produção escrita.	260
Anexo L4.7 – Ficha de auto-avaliação da produção escrita (aluno).	261
Anexo L4.8 – Ficha de critérios para a avaliação da produção escrita (professor).	262
 Bibliografia	 264

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases para a programação de uma sequência de aprendizagem.	8
--	----------

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado do número de grupos que organizou a informação.	23
Gráfico 2 – Resultado do número de grupos que foram autónomos na execução da tarefa.	23
Gráfico 3 – Resultado do número de grupos que mostrou domínio das TIC.	23
Gráfico 4 – Resultado do número de grupos onde houve cooperação.	24
Gráfico 5 – Resultado do número de grupos que demonstraram capacidade de aceitação de opinião dentro do grupo.	24
Gráfico 6 – Resultado do número de grupos que demonstraram capacidade de síntese na elaboração das respostas.	24
Gráfico 7 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o primeiro item da grelha de hetero-avaliação.	25
Gráfico 8 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o segundo item da grelha de hetero-avaliação.	26
Gráfico 9 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o terceiro item da grelha de hetero-avaliação.	26
Gráfico 10 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o quarto item da grelha de hetero-avaliação.	26
Gráfico 11 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o quinto item da grelha de hetero-avaliação.	27
Gráfico 12 – Resultado da auto-avaliação feita pelos grupos sobre o trabalho desenvolvido.	27

CAPÍTULO I

1. Introdução

O presente trabalho constitui a versão final do Relatório da Prática Pedagógica Supervisionada realizada na Escola Secundária de Pinheiro e Rosa, em Faro, durante o período de 13/05/2009 a 27/01/2010, e apresentado como requisito parcial da disciplina de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Este relatório é composto por quatro partes: a primeira parte, capítulo introdutório, é destinada à identificação do professor estagiário, contextualização do processo de formação e informação sobre a organização do documento; a segunda parte é um capítulo que se refere à descrição, análise e reflexão sobre as estratégias pedagógicas exploradas nas sequências de aprendizagem realizadas para a avaliação do processo da Prática Pedagógica Supervisionada; a terceira parte corresponde à análise crítica do processo de formação e dos aspectos que contribuíram ou limitaram o desenvolvimento pessoal e profissional; e a quarta parte, Anexos, é a destinada aos documentos analisados e reflectidos no capítulo dois, ou seja, planificações das sequências leccionadas nas turmas do orientador cooperante, materiais utilizados nas regências e reflexões pessoais sobre as sequências de ensino-aprendizagem leccionadas pelos outros formandos que fizeram parte do núcleo da Prática Pedagógica. É de referir que nesta parte constarão também as sequências de aprendizagem planificadas para o 3º ciclo do Ensino Básico.

1.1 Informação pessoal do formando.

Sou licenciado em Línguas e Literaturas Modernas – variante de estudos Portugueses e Espanhóis, em 2007, pela Universidade do Algarve. Ao longo dos quatro anos de licenciatura participei em vários Cursos Livres relacionados com as culturas portuguesa e espanhola, organizados pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da mesma Universidade. No primeiro ano de leccionação de aulas realizei uma acção de formação intitulada “Produção Oral nas Línguas Estrangeiras, Português Língua Não

Materna e Português” através do Centro de Formação de Faro. Lecciono a disciplina de Espanhol na escola pública há três anos. Neste momento, para além da actividade lectiva, estou a frequentar o último semestre do 2º ano do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Universidade do Algarve. Durante o primeiro ano do curso de mestrado participei numa palestra intitulada “As Tic no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas”, organizado pelo Departamento de Línguas, Cultura e Artes da Universidade do Algarve.

1.2 Caracterização da escola e comunidade escolar.

Nos anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010, período referido no início do capítulo I, o núcleo de estágio, do qual fiz parte, iniciou o processo de Prática Pedagógica na Escola Secundária de Pinheiro e Rosa, em Faro.

No que diz respeito à escola, através de uma observação naturalista, constatei que estava perante uma instituição com boas instalações e bons equipamentos escolares, uma vez que era constituída por um edifício com três blocos interligados, pavilhão ginnodesportivo, zonas verdes, campos de jogos e recreio. Os alunos podiam beneficiar da utilização de salas e equipamentos específicos como laboratórios de Biologia, Química, Física e Informática, bem como de espaços e recursos de apoio como o gabinete dos serviços de Psicologia e Orientação, Auditório, Biblioteca Escolar, Gabinete de Apoio ao Jovem (GAJ) ou gabinetes para clubes. Averiguei ainda que todas as salas de aula estavam equipadas com computadores e projectores, todas as requisições de materiais/recursos eram feitas através da plataforma *moodle* da página da escola e os sumários eram informatizados através de um programa denominado *Infoponto*.

Também, através da consulta do Projecto Educativo de Escola (PEE), que é um documento essencial «*no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa*»¹, constatei que a instituição em questão apresenta uma oferta formativa diversificada, incluindo Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos e ainda Cursos

¹ In *Dec-Lei n.º 115-A/98, art. 3.º de 4 de Maio*.

Profissionais e Cursos de Educação e Formação (CEF) destinados, especialmente, a jovens que pretendem ingressar directamente no mercado de trabalho. É de salientar que, apesar do pendor profissional deste tipo de formação e independentemente do curso que escolha, o aluno pode sempre ingressar no ensino superior. Considero este factor importante para o relatório uma vez que este aspecto espelha a realidade das escolas secundárias dos dias de hoje. No entanto não concordo, pois, no que se refere aos Cursos Profissionais, acredito que a maior parte dos alunos não está preparada nem para realizar os exames nacionais do 12º ano nem para ingressar na universidade, uma vez que muitos deles revelam algumas falhas a nível dos conteúdos programáticos. Tudo isto deve-se ao facto de os alunos apresentarem dificuldades logo quando iniciam o primeiro ano do Ensino Profissional, devido a lacunas que trazem do 3º ciclo do Ensino Básico. Por exemplo, há situações em que o aluno frequenta no 3º ciclo do Ensino Básico um Curso de Educação e Formação (CEF) e quando ingressa no Ensino Secundário, opta por um Curso Profissional. Devido à experiência que tenho com os Cursos Profissionais, em que lecciono a disciplina de Espanhol há três anos, considero que grande parte dos alunos, com um percurso escolar como o descrito anteriormente, não apresenta os pré-requisitos necessários para a realização de um exame nacional ou ingresso no ensino superior.

Esta escola, para além da diversidade de ofertas que a caracteriza em termos de áreas e cursos de formação, tem em funcionamento vários projectos, clubes e actividades que visam, de forma directa ou indirecta, complementar a formação integral do aluno. Por exemplo, os projectos no âmbito da Biblioteca Escolar e do Serviço de Orientação Profissional e o Desporto Escolar. Segundo o PEE, para além destes, a escola oferece, anualmente, várias actividades de natureza interdisciplinar que visam dinamizar e inovar a escola e também estabelecer uma aproximação com a família no meio envolvente.

No que concerne à caracterização da comunidade escolar, os dados fornecidos no Projecto Educativo de Escola, fazem referência à frequência de oitocentos e sessenta e dois alunos (dados de 2006/2007), dos quais cerca de 75% reside na cidade ou concelho de Faro.

A maioria dos alunos frequenta os Cursos Científico-Humanísticos. No entanto, o PEE refere a tendência crescente para a frequência de cursos que visam uma saída profissional.

A escola conta com um corpo docente de cento e dez professores sendo que uma grande percentagem pertence ao Quadro de Escola. No que diz respeito aos funcionários não docentes são quarenta e sete e estão distribuídos pelos diferentes serviços.

Antes de terminar a caracterização da comunidade escolar, convém referir duas entidades que desempenham papéis importantes no seio desta. Por um lado, a Associação de Estudantes que é um intermediário entre alunos e professores e que promove e colabora na realização de actividades culturais, pedagógicas e recreativas.

Por outro, a Associação de Pais e Encarregados de Educação que foi constituída no ano lectivo 1994/1995 e que tem tido, desde essa data, um papel dinamizador e impulsionador de diversas iniciativas.

1.3 Caracterização das turmas.

No que se refere à caracterização das turmas, no contacto com as professoras cooperantes, foi-me concedido e aos restantes elementos do núcleo da Prática Pedagógica os Projectos Curriculares de Turma (PCTs) – documentos que encerram um conjunto de orientações de gestão pedagógica da escola e devem fomentar a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, de modo a melhorar a sua qualidade e funcionalidade –, que constituíram uma mais-valia em termos de recolha de informação precisa para uma análise mais exacta das turmas.

No que diz respeito às turmas de Português, 11º A de Ciências e Tecnologias e 11º H de Tecnológico de Desporto, ambas com vinte alunos, constatei que são turmas complementemente opostas. No 11º A os alunos são pouco participativos e são muito competitivos entre eles. Por outro lado, temos o 11º H que é uma turma mais participativa mas, segundo o PCT, com alunos com mais dificuldades a nível de conteúdos, de concentração e de empenho. A diferença entre esta turma e o 11º A é que os alunos do 11º H não têm medo de errar e por isso participam mais. Já os alunos do 11º A são mais cautelosos nas suas respostas e se não tiverem a certeza daquilo que vão dizer preferem ficar calados em vez de arriscar.

É de destacar que, segundo os dois Projectos Curriculares de Turma, ambas as turmas referem que uma das disciplinas onde sentem mais dificuldade é no Português.

Quanto às turmas de Espanhol, 11º F e 11º G de Línguas e Humanidades, considero que são muito parecidas em termos de comportamento, participação e

empenho nas aulas. Talvez isso se deva ao facto das duas pertencerem à mesma área de formação. No conjunto de aulas de Espanhol que leccionei, verifiquei que os alunos de ambas as turmas eram muito aplicados, trabalhadores, participativos, realizando sempre as tarefas propostas. No entanto, depois da análise dos Projectos Curriculares de Turma, pude constatar que, no caso do 11º G, se afirma que os alunos revelam falta de autonomia na realização das tarefas de aula e, no caso do 11º F, que revelam dificuldade de atenção e concentração nas tarefas propostas. Tudo isto contradiz a visão que eu fiquei da turma ao realizar as minhas práticas. Contudo, não podemos esquecer que tudo aquilo que é escrito no PCT corresponde a uma opinião unânime do Conselho de Turma, onde existem vários professores de várias disciplinas. Provavelmente, não verifiquei esse tipo de comportamentos/atitudes por parte dos alunos devido ao facto de os mesmos preferirem a disciplina de Espanhol, uma vez que é uma língua nova que eles ainda estão a aprender e a descobrir, apesar de já estarem no nível A2 segundo os níveis de proficiência do QECR.

É de referir ainda que estas duas turmas, na disciplina de Espanhol, funcionam como uma só, perfazendo um total de vinte alunos. Normalmente, nas disciplinas de opção, quando existem poucos alunos, as escolas optam por fazer junções de turmas de modo a garantir a oferta das mesmas.

CAPÍTULO II

2. Descrição, análise e reflexão sobre as estratégias pedagógicas exploradas.

“Não existe nada que substitua a observação directa como meio de fazer descobertas acerca das aulas de língua. Se queremos enriquecer a compreensão do que significa ensinar e aprender uma língua, precisamos de passar tempo a olhar para dentro das salas de aula. Dado que são especificamente constituídas com propósito de provocar a aprendizagem, seria de admirar se assim não fosse. A aula é o local onde se passa a acção...” [Nunan, 1989:76]²

2.1 Contextualização da Prática Pedagógica Supervisionada.

Antes de iniciar a descrição e a análise da Prática Pedagógica será importante aclarar algumas questões que ajudem a compreender em que contexto se desenvolveu todo o processo de formação, nomeadamente o(s) paradigma(s) metodológico(s) que valorizei aquando da elaboração das sequências de aprendizagem.

Retomando a citação inicial deste capítulo começarei pelo conceito ‘aula’. Como refere Vieira (1993:34), uma aula (de língua) é “*um contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem para uma finalidade comum – a construção de novos saberes.*” Esta tem como principais objectivos “*desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional (...)*”³. Foi a partir destas premissas que tentei desenvolver a minha Prática Pedagógica.

No que concerne à metodologia de ensino utilizada nas práticas lectivas, poderei dizer que a ‘abordagem comunicativa’ e o ‘ensino por tarefas’ foram conceitos que estiveram patentes nas minhas aulas.

Quanto ao conceito de ‘abordagem comunicativa’, Sánchez (2009:124-126) é um dos autores que fala desta questão e apresenta um conjunto de componentes que caracteriza esta metodologia: a aprendizagem comunicativa não é uma mera repetição de padrões ou estruturas; a aprendizagem é um processo activo que se desenvolve

² In Flávia Vieira (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*, p. 34.

³ Coelho, M. C. (coord.) (2002). *Programa de Português (10º, 11º, 12º). Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME/DES, p. 2.

dentro de cada indivíduo; o professor assume um papel de orientador, tendo como objectivo criar condições idóneas para que os alunos aprendam; o aluno é um agente activo da própria aprendizagem e representa o centro de todo o processo; a gestão da aula é interactiva e participativa; os materiais utilizados são variados e representativos da realidade comunicativa.

Por outro lado, Zanón (1999) é um dos autores que fala do conceito de ‘ensino por tarefas’, dizendo que este não é considerado um método mas sim “*uma proposta que evoluiu dentro do Método Comunicativo*”, citando os autores Brumfit y Johnson (1979)⁴. Candlin (1990)⁵ também partilha da mesma opinião que Zanón, afirmando que o ensino por tarefas não é um método mas sim um modelo de ensino analítico e processual e tem como objectivo principal a competência comunicativa. Outros autores como Richards e Rodgers (2003) dizem que o ensino por tarefas se baseia essencialmente numa teoria de aprendizagem e não numa teoria de língua.⁶ É de referir ainda que este tipo de ensino desenvolve a autonomia dos alunos, aspecto também defendido por Vieira (1993:35) quando aborda a questão dos saberes e papéis dos professores e alunos.

Relativamente à planificação das sequências de aprendizagem, poderei dizer que sempre tentei programar actividades e tarefas comunicativas de forma a conseguir o máximo envolvimento dos alunos nas mesmas. Todas as planificações das minhas práticas foram sempre pensadas a partir da tarefa final, que consiste num “*conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje*” (Sánchez, 2009:148). Tentei sempre que as tarefas da sala de aula fossem “autênticas” e “pedagógicas”, exigindo dos aprendentes que compreendessem, negociassem e exprimissem sentido, de modo a atingir o objectivo comunicativo (QEER:218). Tentei ainda que as tarefas programadas fossem flexíveis e próximas dos interesses e vivências dos alunos (Candlin, 1990:33). Estaire (2009:107) apresenta um esquema bastante elucidativo do processo que adoptei em cada uma das sequências de aprendizagem que programei quer na disciplina de Língua Materna (Português) quer na disciplina de Língua Estrangeira (Espanhol) (*ver fig. 1*).

⁴ Javier Zanón (1999). «La enseñanza del español mediante tareas», p. 16.

⁵ Christopher N. Candlin. «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», p. 33.

⁶ Richards & Rodgers (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, p. 222.

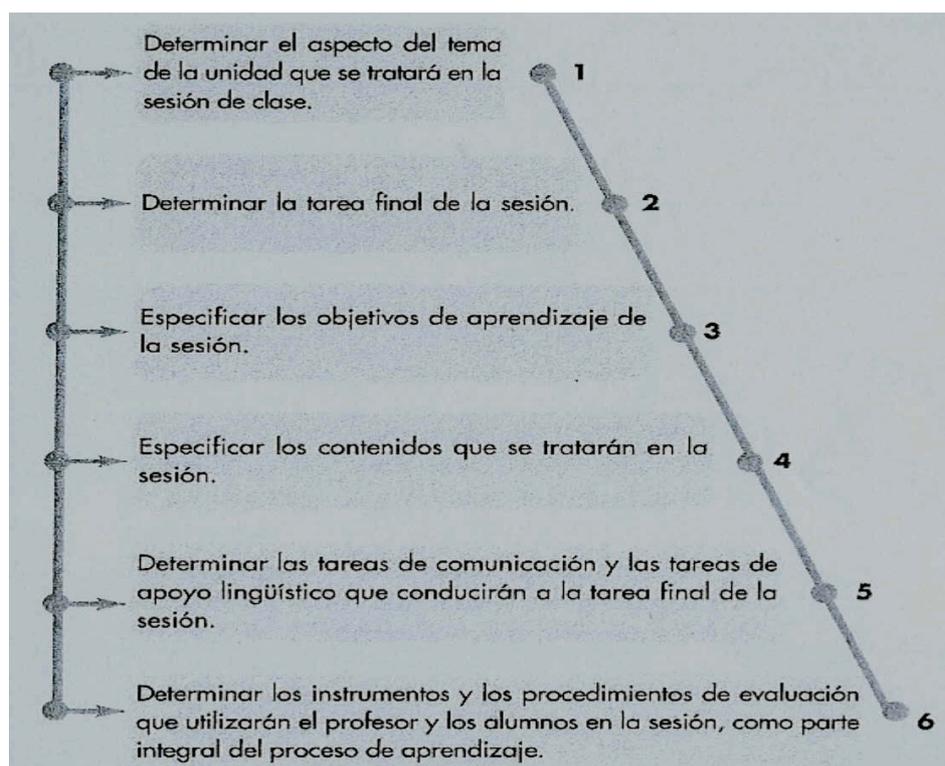


Fig. 1 – Fases para a programação de uma sequência de aprendizagem.

No que diz respeito aos padrões de interação utilizados nas planificações, poderei dizer que valorizei bastante os pequenos trabalhos de grupo (TG) e o trabalho de pares (TP), pois acredito que os alunos através da partilha de ideias aprendem muito mais do que se trabalharem de forma individual. Contudo, há actividades, como por exemplo a leitura silenciosa ou a compreensão de texto, em que é necessário um trabalho mais individual por parte do aluno. Outro dos padrões de interação também bastante patente nas planificações é o grupo turma (GT). A opção deste padrão teve como finalidade trabalhar com os alunos a interação oral, de modo a que estes desenvolvessem a capacidade de comunicar quer na LM quer na LE.

No que se refere ao tipo de materiais privilegiados, sempre que foi possível, utilizei nas minhas práticas lectivas materiais autênticos. Lozano y Campillo (1996)⁷ abordam esta questão da “autenticidade” dos materiais e falam da importância desta na abordagem comunicativa e no ensino por tarefas. Estes autores defendem que os professores devem “*llevar la calle a la clase*”, ou seja, devem utilizar nas suas práticas materiais reais e comunicativos próximos dos interesses e vivências dos alunos, como já foi referido anteriormente (Candlin, 1990:33).

⁷ G. Lozano y P. Ruiz Campillo (1996). «Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos», p. 141.

A avaliação é um elemento integrador da prática educativa que permite a recolha de informações e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e capacidades do aluno. Também é um elemento regulador da Prática Pedagógica que determina as diversas componentes do processo ensino/aprendizagem, nomeadamente: da selecção de métodos e recursos, das adaptações curriculares e das respostas a necessidades educativas especiais. Convém referir que em algumas das minhas práticas lectivas a avaliação foi descurada. No entanto, sempre que foi possível recolhi amostras do desempenho dos alunos durante as tarefas e avalei-as qualitativamente. A partir destas amostras pude constatar que estes tinham adquirido os conteúdos. Nas situações em que não recolhi amostras de tarefas realizadas, pude verificar através da observação directa dos trabalhos produzidos pelos alunos que eles tinham alcançado os objectivos.

2.2 Práticas lectivas na disciplina de Português.

“Definimos o processo ensino-aprendizagem como um sistema que termina num projecto pedagógico, com objectivos que o professor, a partir da sua planificação, tenta realizar com os alunos na aula, por meio de uma série de sucessivas adaptações.” (Altet, 2000:36)

“A descrição do que fazemos constitui o primeiro passo para uma reflexão crítica sobre a prática. Contudo, essa descrição só toma sentido se orientada para a interpretação da nossa actuação.” (Vieira, 1993:49)

“A reflexão sobre a acção é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem.” (García, 1999:162)

2.2.1 Aula formativa.

Dando início ao processo de descrição, análise e reflexão das minhas práticas lectivas, começarei por falar da aula formativa de Português. O conteúdo abordado nesta aula inseriu-se na quinta sequência de ensino-aprendizagem do programa de Português, *Contos de autores do séc. XX*⁸. Visto que estávamos a iniciar uma nova sequência, e tendo em conta que os alunos abordaram o tema no 3º ciclo do Ensino Básico de forma superficial, optei por iniciar esta aula com uma apresentação para relembrar o que

⁸ Coelho, M. C. (coord.) (2002). *op. cit.*, p.54.

tinham aprendido e fornecer mais informação sobre a temática (cf. *anexo A3.1*). O objectivo desta apresentação era informar e esclarecer os alunos sobre aspectos do conto, fazer uma distinção entre conto popular e conto de autor e ainda fazer uma breve referência a autores do século XX, nacionais e internacionais, que escreveram ‘contos de autor’. No entanto, penso que esta actividade não foi muito bem conseguida, pois como não disse aos alunos para passarem a apresentação para o caderno, limitaram-se a ouvir. Poderia talvez ter feito uma ficha informativa, por exemplo, com as informações que estavam a ser apresentadas. Seguidamente, na segunda actividade, foi dado aos alunos o conto “*Por uma vereda na falésia*” desfragmentado e sem título (cf. *anexo A3.2*). O que se pretendia nesta actividade era que, em trabalho de pares (TP), os alunos ordenassem coerentemente o conto e lhe atribuíssem um título segundo o conteúdo. Por outras palavras, segundo o Programa de Português do 10.º ano, pretendia-se “antecipar conteúdos a partir de indícios vários” (Coelho, 2002:54). Acho que houve uma boa adesão por parte dos alunos pois estavam empenhadíssimos a tentar construir o conto de forma coerente. No entanto, verifiquei que eles estavam a ter alguma dificuldade em realizar o exercício. Por isso, assumi o papel de “instrutor” (Estaire, 2009:116) e auxiliiei os alunos na construção do conto porque tinha chegado à conclusão de que deveria ter pensado a actividade com fragmentos maiores. Considero que o critério que utilizei na divisão dos excertos do conto não foi o mais adequado. Acredito que se tivesse construído a actividade com excertos mais extensos não necessitaria intervir na actividade, desenvolvendo assim a capacidade de autonomia dos alunos de que fala Vieira (1993:35). Depois desta actividade, houve uma pequena discussão com os alunos sobre os títulos propostos, durante a qual os mesmos justificaram o título dado ao conto que tinham ordenado. Entretanto, após a discussão sobre os títulos, os alunos confrontaram a sua organização do conto e respectivos títulos com a versão original (cf. *anexo A3.3*). Posteriormente, houve um pequeno diálogo entre professor-alunos sobre algumas questões bastante pertinentes relacionadas com o conto. Na sexta actividade do plano de aula, os alunos deveriam ter feito o exercício 6 da página 261 do manual de Português *Expressões* (cf. *anexo A3.4*). Este consistia em recontar oralmente o fragmento do conto que descrevia o fim da caminhada das personagens (parágrafo 11) e era um trabalho de pares (TP). Esta actividade foi alterada *in loco* por uma outra em que todos os alunos tinham de ler o parágrafo que descrevia o fim da caminhada das personagens para depois o recontar. Contudo, este reconto seria um pouco diferente daquele que inicialmente estava previsto, ou seja, um aluno começava a recontar o dito

parágrafo até onde soubesse e quando não se lembrasse de mais informação passava a palavra a outro colega e assim sucessivamente até se completar o fragmento do conto descrito no parágrafo 11. O factor que me levou a fazer esta alteração foi o de considerar que a forma como a actividade estava exposta no plano de aula não era motivante para os alunos, e receei que isso pudesse influenciar a participação dos mesmos. Como disse no início do capítulo II, tentei sempre gerir as actividades das minhas sequências de aprendizagem de forma comunicativa, como refere Sánchez (2009:125), contribuindo deste modo para a participação activa dos alunos. É importante referir ainda que, nesta actividade, os alunos manifestaram bastante interesse. Houve inclusive um aluno que estava a recontar o parágrafo e, como já não se lembrava da história, pediu ajuda à professora orientadora cooperante, inserindo-a deste modo na acção. Após a actividade de reconto, os alunos completaram um mapa conceptual (*cf. anexo A3.5*) com informações retiradas do conto, que foi posteriormente corrigido no final da aula (*cf. anexo A3.6*). O objectivo desta actividade era desenvolver a capacidade de síntese e organização de um conjunto de informação, através do preenchimento de um mapa conceptual.

No que diz respeito à análise do plano de aula elaborado para esta aula, poderei dizer que a tarefa da sequência de actividades foi a síntese das ideias principais do conto através de um mapa conceptual. Esta tarefa é relevante para os alunos e tem valor social, uma vez que é importante que os alunos desenvolvam a capacidade de síntese, quer para situações da vida académica quer para situações do seu quotidiano. Considero que há exequibilidade na sequência de aprendizagem e que os objectivos estão relacionados com a tarefa final, nomeadamente o objectivo que diz “organizar a informação recolhida” (Coelho, 2002:54).

Quanto aos materiais que utilizei nesta sequência, tentei sempre que fossem adequados às actividades propostas, à tarefa e ao objectivo final. Esforcei-me também para que estes fossem comunicativos e despertassem nos alunos uma participação activa.

Ainda no que se refere ao plano de aula, este permitiu ter uma ideia bastante clara do desenvolvimento da sequência de actividades, uma vez que referiu todas as actividades previstas. Segundo Sánchez (2009:153), a sequência de actividades é muito importante, uma vez que pode “condicionar o desenvolvimento do processo”. É de salientar ainda que, me esforcei sempre para que as instruções dadas aos alunos fossem claras e estivessem de acordo com os objectivos de processo e com as actividades, uma

vez que podiam condicionar a prática lectiva, como refere Altet (2000:104). Contudo, na actividade de preenchimento do mapa conceptual, mesmo depois das instruções fornecidas, os alunos tiveram dificuldade em perceber que tipos de resposta deveriam colocar no tópico designado ‘acontecimento’. Optei por dar o exemplo do primeiro acontecimento para que os alunos entendessem que tipo de informação era pedido, correndo o risco de minimizar a autonomia dos alunos. No entanto, julgo que o problema que se colocou não esteve relacionado com o modo como as instruções foram dadas mas sim com o desconhecimento, por parte dos alunos, do tipo de resposta que se pretendia.

Tendo em consideração todos os factores descritos, considero que nesta aula os alunos conseguiram atingir o principal objectivo proposto, que era desenvolver a capacidade de síntese através do preenchimento de um mapa conceptual do conto “*Por uma vereda na falésia*” de Mário de Carvalho. Esta constatação também pude verificar através da observação directa do trabalho dos alunos e quando realizei a correcção do preenchimento do mapa conceptual, correspondente à última actividade do plano de aula.

Outro aspecto que é importante destacar nesta aula tem a ver com a gestão pedagógica do erro. Na segunda actividade, em que os alunos para além de ordenar o conto tinham também que atribuir-lhe um título, optei por escrever no quadro os títulos que os alunos iam sugerindo e cometi um erro num dos títulos. Quando me dei conta do erro fiquei um pouco perturbado mas tentei geri-lo de forma pedagógica, chamando à atenção dos alunos para tal situação e pedindo-lhes que reflectissem sobre como seria a forma mais adequada de escrever a palavra que continha o erro. Como defende Pais e Monteiro (2002:30), tentei integrar o erro como “componente do processo aprendizagem”.

Em relação aos pedidos de esclarecimento de vocabulário do conto, por parte dos alunos, considero que fui um pouco superficial na explicação dos sinónimos. Todavia, considero que esta superficialidade não teve influência na realização das seguintes actividades do plano de aula.

Para concluir a análise desta aula, importa referir que houve alguns problemas com a gestão do tempo das actividades. No entanto, acho que este factor não influenciou o decorrer da aula nem a aquisição de conteúdos dos alunos, uma vez que o tempo perdido numas actividades foi recuperado noutras. Acredito que a gestão do tempo na sala de aula é importante uma vez que também pode condicionar uma aula, quando não

é gerida da melhor forma. Contudo, creio que tem de haver uma certa flexibilidade porque o que está em causa não é que o tempo de cada actividade seja cumprido mas sim que os alunos aprendam.

2.2.2 Primeira sequência de aprendizagem assistida para avaliação.

A primeira aula assistida para avaliação inseriu-se na segunda sequência de ensino-aprendizagem do programa de Português do 11º ano. Nesta aula foi trabalhado o discurso político e as características do discurso oral através do texto: *Júlio César. Cena II. Roma. A Praça Pública* de William Shakespeare. A selecção do texto deveu-se ao facto deste aparecer como sugestão no manual adoptado pela escola onde realizei as minhas práticas lectivas.

A aula iniciou-se com uma projecção de várias imagens de pessoas e objectos relacionados com o discurso político (*cf. anexo B3.1*). O objectivo desta actividade era que os alunos identificassem os objectos (púlpito, tribuna) e as pessoas e os associassem à política e ao discurso político, através de perguntas orientadas pelo professor. É de salientar que a selecção das imagens não foi feita ao acaso. Por exemplo, relativamente às imagens das pessoas que inseri nos diapositivos, tentei que fossem imagens que fizessem parte do quotidiano dos alunos e com as quais se sentissem identificados (actual Presidente da República Portuguesa, actual Presidente dos EUA e o político estado-unidense Martin Luther King), como refere Candlin (1990:33). Pensei que nesta actividade os alunos teriam dificuldade em relacionar o terceiro diapositivo com os dois primeiros apresentados e ainda achei que não conseguiriam associá-los ao discurso político. No entanto não foi o que aconteceu, pois os alunos conseguiram identificar as imagens dos dois primeiros diapositivos e relacionaram-nas à temática da política. No que respeita à última imagem apresentada (*diapositivo 3*), referente não à actualidade mas sim à época clássica, notei que os alunos tiveram mais dificuldade em associá-la às imagens que já tinham sido apresentadas e ao discurso político, como tinha previsto ao planificar esta sequência. A intenção deste terceiro diapositivo era relacioná-lo, posteriormente, com o texto de William Shakespeare que os alunos iriam analisar. Acredito que a actividade planificada era comunicativa, uma vez que consegui despertar nos alunos interesse e fazê-los participar de forma activa. Depois de um breve diálogo com os alunos sobre as imagens apresentadas nos diapositivos, estes visualizaram um

vídeo do *youtube* em que o primeiro-ministro português, José Sócrates, discursava sobre a escolha de Vital Moreira como cabeça de lista para o Parlamento Europeu. A escolha do vídeo com o Primeiro-Ministro não foi premeditada. Poderia ter sido outra qualquer onde alguém estivesse a discursar, uma vez que o objectivo da actividade não era falar da pessoa que estava a discursar mas sim do modo como esta apresentava o discurso. Foi pedido aos alunos que, numa primeira visualização, observassem a postura e a forma como falava José Sócrates. Posteriormente houve um diálogo sobre a actividade sugerida e, após os comentários dos alunos sobre a postura e forma como falava o político, foram apresentadas as características do discurso oral através do diapositivo 4 da apresentação referida no início da descrição desta aula (*cf. anexo B3.1*). À medida que as características foram apresentadas tentei sempre recorrer ao vídeo de José Sócrates para exemplificá-las. Ainda no que diz respeito a esta actividade, acho que o vídeo utilizado era demasiado extenso. Reconheço que para atingir os objectivos que se pretendia não eram necessários os sete minutos de visualização.

Num segundo visionamento do vídeo, os alunos tiveram de dizer como começava o discurso político e identificar o tema, o assunto, os argumentos apresentados e a conclusão. Este exercício serviu de introdução à apresentação das características do texto argumentativo.

Depois desta actividade, viram o diapositivo 5 (*cf. anexo B3.1*) com as imagens mostradas no início da aula e com o título do texto de William Shakespeare *Júlio César. Cena II. Roma. A Praça Pública*. Foi-lhes pedido que relacionassem o título com as imagens e, posteriormente, leram o referido texto (*cf. anexo B3.2*). Após a leitura do texto, os alunos relacionaram o discurso político de José Sócrates com o do texto lido. Apesar de um discurso ser oral e o outro escrito, esperava-se que estes conseguissem identificar as semelhanças entre os dois discursos. Considero que os objectivos foram atingidos, pois os alunos identificaram a maior parte das características. A partir das referidas semelhanças foi apresentada, nos diapositivos 6 e 7 (*cf. anexo B3.1*), a estrutura do texto argumentativo. No diapositivo 7, partes do texto argumentativo, poderia ter utilizado a terminologia que aparece no Programa de Português do 11º ano – *tese* em vez de introdução, *antítese* em vez de desenvolvimento e *síntese* em vez de conclusão –, pois considero que são termos mais específicos e adequados para classificar as partes que constituem o texto argumentativo. Depois da apresentação, pedi-lhes que identificassem a estrutura apresentada nos diapositivos, no texto de William Shakespeare e também que reconhecessem as personagens e o espaço onde a

acção decorre. Ainda em relação às partes do discurso argumentativo, foi solicitado aos alunos que dividissem no caderno os argumentos identificados no texto que eram a favor da morte de César, apresentados por Bruto, e os contra-argumentos referidos como justificação da morte de César, apresentados por Marco António. Os objectivos desta actividade eram desenvolver nos alunos a capacidade de “apreender os sentidos do texto, identificar uma *tese* e reconhecer formas de argumentação, persuasão e manipulação” (Coelho, 2002:56).

A primeira aula desta sequência terminou quando os alunos estavam a transcrever os argumentos para o caderno, ou seja, o plano de aula não foi cumprido. Contudo, acredito que o cumprimento do plano de aula não é imprescindível para as aprendizagens dos alunos. Como referem Alarcão e Roldão (2010)⁹, independentemente do que aconteça ao longo das aulas da sequência de aprendizagem planificada, o importante é que no final os alunos tenham “aprendido o que era proposto e desenvolvido as competências previstas”.

Posto isto, a segunda aula da sequência, dada pela professora orientadora cooperante de Português, iniciar-se-ia com a continuação da actividade e respectiva correcção. Depois, os alunos teriam de identificar as características do discurso político no texto *Júlio César. Cena II. Roma. A Praça Pública.* de William Shakespear. Pretendia-se que o aluno reconhecesse no texto as características do discurso político apresentadas na aula anterior. Corrigir-se-ia o exercício e confrontar-se-ia este texto com o discurso político de José Sócrates, trabalhado também na aula anterior. Posteriormente, tendo como modelos os textos previamente trabalhados, a professora Regina apresentaria a tarefa, simulação de um discurso político para a eleição do presidente da Associação de Estudantes, e pediria aos alunos que em grupos de dois elaborassem um guião com os pontos a serem defendidos nesse discurso. Depois, um dos dois alunos apresentaria o seu discurso de candidatura e no final a turma elegeria o melhor e mais fundamentado discurso político. A escolha desta tarefa se deveu ao facto de os alunos da escola estarem em campanha para eleição da lista para a Associação de Estudantes. Acredito que era uma tarefa com valor social, uma vez que o tema abordado estava relacionado com a realidade escolar que viviam naquele momento.

⁹ Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, p. 42.

Para concluir a análise e reflexão desta sequência de ensino-aprendizagem, poderei dizer que a primeira aula leccionada se dividiu em duas partes: na primeira, os alunos participaram activamente nas actividades e demonstraram interesse e empenho na realização das mesmas. Na segunda parte, houve uma quebra de ritmo da aula, fazendo com que os alunos ficassem menos participativos. Constatei esta ruptura quando os alunos realizaram a actividade de leitura silenciosa do discurso político de William Shakespeare, *Júlio César. Cena II. Roma. A Praça Pública*. Acredito que isto ocorreu devido à extensão do texto. Depois de alguma discussão com as colegas do núcleo da Prática Pedagógica e orientadores, concluí que se tivesse escolhido excertos do texto, direccionando-os para as características que eu pretendia que fossem identificadas no mesmo, não teria havido a quebra que acabou por reduzir a participação dos alunos.

Outro aspecto que considero importante sublinhar, tem a ver com a sequência de actividades do plano de aula. Acho que as actividades 9 e 10 deveriam ter sido identificação dos argumentos descritos no discurso político e respectiva correcção. Onde menciono no plano actividades 9 e 10, deveriam ser as actividades 11 e 12, pois não posso passar para uma sistematização de uma determinada actividade sem ter havido uma identificação e correcção prévia da mesma. Contudo, é de referir que, mesmo não estando mencionado no plano de aula, pedi aos alunos que identificassem no texto características do discurso político, nomeadamente os argumentos.

2.2.3 Segunda sequência de aprendizagem assistida para avaliação.

Outra das aulas de avaliação centrou-se também na segunda sequência de ensino-aprendizagem do programa de Português do 11º ano, mais concretamente na análise dos capítulos IV e V do *Sermão de Santo António aos Peixes* de Padre António Vieira. Visto que os temas abordados e comentados pelo autor nesta obra são intemporais, achei interessante que os alunos reflectissem um pouco sobre estas temáticas, as relacionassem com a actualidade e fundamentassem a sua opinião através de um debate, que era a tarefa final da sequência.

Esta aula começou com um diálogo entre o professor e os alunos sobre os principais aspectos presentes nos capítulos II e III do *Sermão de Santo António aos Peixes*, abordados na aula anterior com a professora orientadora cooperante. Esperava-

se que os alunos referissem que, nos capítulos mencionados, Padre António Vieira louva os peixes em geral, no capítulo II, e em particular, no capítulo III. O objectivo da planificação da primeira actividade nesta sequência de aprendizagem era que os alunos “mobilizassem conhecimentos prévios”¹⁰ sobre o que tinham aprendido nas aulas anteriores. Tendo em conta que tinha de dar continuidade à análise do *Sermão de Santo António aos Peixes*, esta prática lectiva foi pensada a partir da planificação da professora orientadora cooperante.

Depois desta actividade, foi mostrada aos alunos uma apresentação com um resumo do que tinham estudado nos referidos capítulos (*cf. anexo C3.1*). Após a apresentação, os alunos comentaram o conteúdo de um vídeo a partir da citação inicial do mesmo: “Os homens, com as suas más e perversas cobiças, vêm a ser como os peixes que se comem uns aos outros.” (*cf. <http://www.youtube.com/watch?v=rY5QQU9Q2Cw>*). Nesta actividade, não havia respostas certas nem erradas. O objectivo era que o aluno reflectisse, a partir das suas vivências e experiências, o que poderia significar a citação e antecipasse o conteúdo do vídeo a partir da mesma, sem quaisquer conhecimentos prévios. É importante salientar que os alunos contribuíram com comentários e opiniões bastante assertivas. A actividade seguinte foi o visionamento de um excerto do referido vídeo (desde o início até ao 1min20s) e tomada de notas no caderno de todos os vocábulos presentes no mesmo. O registo de informação tinha como finalidade “inferir os sentidos implícitos”¹¹ do vídeo. Seguidamente houve uma conversa com os alunos sobre o fragmento visto, em que estes confrontaram a opinião acerca do conteúdo do vídeo com a que tinham inicialmente. Verificou-se que os comentários e opiniões deles aproximaram-se bastante da ideia que a frase, escrita por Padre António Vieira no *Sermão*, pretendia transmitir. Neste exercício esperava-se que os alunos concluíssem que é possível apreender vários sentidos de uma citação. Depois desta actividade, os estudantes passaram à leitura silenciosa das linhas 1-36 do capítulo IV do *Sermão de Santo António aos Peixes* (*cf. anexo C3.2*). O objectivo da leitura era que os alunos entendessem o conteúdo para poder responder a algumas questões, ou como refere o Programa de Português do 11º ano: “apreender os sentidos do texto” (Coelho, 2002:56). Após a leitura, foram discutidos assuntos relacionados com o conteúdo e funcionamento da língua, que diziam respeito às linhas que os alunos tinham lido (*cf. anexo C3.3*). Depois desta

¹⁰ Coelho, M. C. (coord.) (2002). *op. cit.*, p.56.

¹¹ *Ibidem*, p. 11.

actividade de análise, os alunos visualizaram uma apresentação com a frase inicial que introduz a segunda repreensão feita aos peixes no capítulo IV do *Sermão de Santo António aos Peixes* de Padre António Vieira (cf. *anexo C3.4*). Nesta actividade, os alunos tiveram de explicar o sentido da frase. Esperava-se que estes dissessem que o significado de ‘desedifica’ era desmoraliza/escandaliza e que o de ‘lastima’ queria dizer lamenta/magoa. Ainda em relação a esta actividade, tinham de dizer que a ideia transmitida na frase tinha a ver com a segunda repreensão que o autor faz aos peixes. Posteriormente, foi distribuído aos alunos um excerto do capítulo IV onde a frase trabalhada estava presente (cf. *anexo C3.5*). Os alunos leram o texto silenciosamente. Como já foi referido anteriormente com outro excerto do capítulo IV, o objectivo desta leitura era que os alunos apreendessem os sentidos do texto (Coelho, 2002:56). Este material também foi utilizado para rever a estrutura do texto argumentativo (introdução - *tese*, desenvolvimento - *antítese* e conclusão - *síntese*), em que foi pedido aos alunos que identificassem no referido texto a *tese* que o orador pretendia demonstrar, que é um dos objectivos sugeridos pelo programa de Português do 11º ano na análise dos textos expositivo-argumentativos. Após a identificação da *tese*, os alunos tiveram de identificar uma ‘metáfora’ e uma ‘personificação’ nas linhas 11 e 12 do texto distribuído (cf. *anexo C3.5*). Esta actividade foi pensada mediante o *feedback*¹² que tive da professora orientadora cooperante, que foi uma mais-valia na construção das actividades de compreensão do texto, em que a mesma me garantiu que os alunos já tinham um conhecimento prévio dos recursos estilísticos e figuras de estilo. Posto isto, esperava-se que eles dissessem que a ‘personificação’ estava presente na expressão “A vaidade que engana (...)”, pois há uma atribuição de características humanas àquilo que não é humano - vaidade. Esperava-se também que os mesmos dissessem que a ‘metáfora’ era toda a frase e que se referia à crítica feita aos homens, que devido à sua vaidade, facilmente se deixam enganar. Neste exercício os alunos tiveram algumas dificuldades em identificar os recursos estilísticos, o que me levou a concluir que estes ainda apresentavam lacunas a nível do funcionamento da língua, nomeadamente nos ‘processos interpretativos inferenciais’ (figuras de estilo e recursos estilísticos). Na actividade seguinte, os alunos foram repartidos em grupos de três e direccionei os excertos do capítulo V do *Sermão de Santo António aos Peixes* de Padre António Vieira que cada grupo deveria ler (cf. *anexo C3.6*). O que se pretendia neste exercício era que

¹² Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2010). *op. cit.*, p. 55.

os alunos fizessem uma leitura silenciosa, individualmente, para depois preencher um esquema conceptual, em grupo, sobre os “Pegadores”, os “Voadores” e o “Polvo” com informação dos excertos (cf. anexos C3.7). Os alunos que ficaram com os “Pegadores” leram desde a linha 52 até à linha 126; os que ficaram com os “Voadores” leram da linha 127 até à linha 203; e os que ficaram com o “Polvo” leram da linha 204 até ao final do capítulo V. Antes de preencherem o esquema conceptual foi-lhes dado um exemplo do que se pretendia que fizessem com um dos peixes referidos também no capítulo V, os “Roncadores” (cf. anexo C3.8). O esquema conceptual estava dividido em cinco itens: ‘alegoria’, em que o aluno deveria, a partir dos excertos lidos, dizer o que é que o orador pretendia criticar; ‘queixa’, em que aluno deveria transcrever uma frase do excerto em que se constatasse que o orador estava a queixar-se dos respectivos *Peixes*; ‘aforismo’, que estava associado a uma breve sentença do que se estava a criticar; ‘conselho’, em que o aluno deveria também transcrever do texto uma frase onde se verificasse isso; e ‘simbologia’, em que o aluno tinha de retirar uma frase do excerto onde se averiguasse a ideia geral daquilo que se estava a criticar. O objectivo desta actividade era desenvolver a capacidade de selecção, organização e síntese da informação. A correcção destes esquemas conceptuais foi feita no início da aula da professora orientadora cooperante, correspondente à segunda aula da sequência de aprendizagem (cf. anexos C3.9).

A professora, antes de proceder à correcção, daria a todos os alunos os esquemas conceptuais dos *Peixes* que estes não tinham trabalhado nos seus grupos, incluindo o exemplo dado por mim na aula anterior dos peixes ‘Roncadores’, pois a intenção era que todos alunos ficassem com os esquemas conceptuais de todos os *Peixes*. Após a correcção dos esquemas conceptuais, a professora faria um *brainstorming* a partir da palavra ‘ vaidade’, descrita num dos esquemas conceptuais no item ‘alegoria’. Visto ser uma chuva de ideias, não haveria respostas certas nem erradas, uma vez que o objectivo era que eles dissessem palavras relacionadas com o tema. Depois desta actividade, os alunos discutiriam sobre esta temática da *vaidade*. Esperar-se-ia que os alunos expusessem os seus pontos de vista em relação ao tema. Esta actividade seria realizada em grupos de três e serviria de preparação para o debate, que se faria na última parte da aula. Entretanto, após a pequena discussão entre os alunos sobre a temática da *vaidade*, a professora faria referência ao debate e apresentaria a estrutura do mesmo através de uma ficha (cf. anexo C3.10). Nesta ficha constava algumas características gerais, tais como: os intervenientes que nele deviam participar (moderador, observadores e

secretários) e algumas expressões que podiam ser utilizadas durante o discurso. É de salientar que uma das características/sugestões que refere a ficha é precisamente aquilo que os alunos estiveram a fazer na actividade antes da apresentação desta, a pequena discussão em grupos de três. Acredito que a ficha informativa da estrutura do debate foi uma mais-valia para os alunos, uma vez que contemplava os aspectos essenciais que eles deviam saber e apresentava um leque de expressões que poderiam utilizar durante o debate. Finalmente, depois de apresentadas as características do debate, a professora dividiria a turma em dois grupos. Cada grupo elegeria um secretário e um observador e a professora seria o moderador. Esperava-se que os grupos, um a favor e outro contra, comentassem a seguinte frase: *“A vaidade é, ainda hoje, um dos maiores vícios do Homem.”* Nos últimos dez minutos da aula, os alunos que tinham sido nomeados pelo grupo como secretários teriam de apresentar as conclusões a que tinham chegado cada um dos seus grupos.

Para concluir o processo de análise e reflexão desta sequência de aprendizagem, será importante abordar a questão da instrução que se dá aos alunos antes de estes executarem as actividades. Segundo Altet (2000:104), *“se o professor não der uma instrução clara (...) a compreensão da instrução pelos alunos não se verifica”* e *“estes não conseguem executar correctamente o que lhes é pedido”*. Na tarefa final da primeira aula da sequência constatei, através da observação directa do trabalho dos alunos, que eles estavam com dificuldades em preencher o mapa conceptual com as informações dos fragmentos do texto. Acredito que as dificuldades sentidas pelos alunos tiveram a ver com a explicação que forneci sobre os itens que constavam no mapa. É de salientar que quando verifiquei tal facto voltei a explicar, de forma individualizada, que informação deveria constar em cada um dos itens. Pude verificar que depois da segunda explicação os alunos ficaram elucidados de como teriam de realizar a tarefa. No que diz respeito à autonomia dos alunos, considero que, o facto de ter esclarecido de forma individualizada, não influenciou em nada a autonomia dos mesmos na realização da tarefa. O auxílio prestado não esteve relacionado com as dificuldades dos alunos, mas sim com alguma ineficácia ou inexperiência do professor, que não deu instruções claras. Acredito que o aluno nunca poderá ser autónomo na realização de qualquer actividade se não a compreender.

2.2.4 Terceira sequência de aprendizagem assistida para avaliação.

A planificação destas aulas inseriu-se na terceira sequência de ensino-aprendizagem do programa de Português do 11º ano. Nesta foi trabalhado o texto dramático, mais concretamente *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett. Pretendia-se que os alunos realizassem como tarefa final uma apresentação oral de sínteses sobre Almeida Garrett, nomeadamente vida, obra – *Frei Luís de Sousa* – e contexto historico-social para publicar num blog, previamente elaborado por mim. As sínteses que os alunos apresentaram como tarefa final resultaram de uma pesquisa de internet, orientada por um guião com perguntas e sites que os alunos deviam consultar (*cf. anexos D3.1*). A tarefa foi relevante para os alunos, uma vez que serviu de introdução ao estudo da obra de *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, que seria analisada nas aulas seguintes. Considero também que esta tinha valor social, pois os alunos puderam contactar com informação e aprofundar os conhecimentos acerca de um autor do Património Cultural Português (Coelho, 2002:57). Este trabalho prévio foi uma mais-valia para eles, uma vez que antes de se proceder à análise de uma obra literária é necessário que o aluno conheça a vida, obra e contexto historico-social em que a mesma foi escrita. Os objectivos da sequência de aprendizagem eram que o aluno desenvolvesse a capacidade de selecção e sintetização de informação e que fosse capaz de expor essa informação oralmente.

Posto isto, a primeira aula iniciou-se com a elaboração dos grupos de trabalho e eleição dos porta-vozes de cada grupo e, posteriormente, com a pesquisa de internet. Cada grupo tinha um guião com perguntas e sites que deviam consultar para poder responder às questões de um dos seguintes temas:

- A) Vida e obra de Almeida Garrett (*cf. anexo D3.1.1*);
- B) Época romântica: datas, características e temas (*cf. anexo D3.1.2*);
- C) Contextualização historico-social (*cf. anexo D3.1.3*);
- D) Estrutura externa e interna – personagens, espaço e tempo (*cf. anexo D3.1.4*);
- E) Características da tragédia clássica em *Frei Luís de Sousa* (*cf. anexo D3.1.5*);
- F) Sebastianismo (*cf. anexo D3.1.6*).

No que diz respeito às perguntas que faziam parte de cada um dos guiões, poderei dizer que optei por construir questões de *resposta fechada*, “associadas aos conteúdos a ensinar e aos objectivos definidos” (referidos no início desta análise), em que o tipo de resposta esperada “inicia a estruturação do saber tal como o professor previu” (Altet, 2000:94). Acredito que se optasse pela elaboração de um guião com perguntas de *resposta aberta* seria muito mais complicado para os alunos, uma vez que com este tipo de questões eles acabam sempre por não saber que tipo de resposta deverão dar.

Tendo em conta que esta aula dependia de computadores e de internet, para decorrer com normalidade, foram levados em suporte papel todos os materiais que os alunos iriam consultar na internet, caso houvesse algum inconveniente. Também foram transportados numa *pen drive* todos os guiões distribuídos aos alunos, pois, as hiperligações por vezes quando são escritas manualmente na barra de endereços da internet não costumam funcionar. O objectivo da *pen* era, para no caso das hiperligações não funcionarem na barra de endereços, fornecer os guiões em suporte digital onde os alunos tinham uma hiperligação directa para as páginas que se pretendiam consultar. Durante o trabalho de pesquisa, percorri sempre a sala para auxiliar os alunos no que fosse necessário. Também observei e registei numa grelha de *observação em contexto de trabalho de grupo* o modo de funcionamento de cada grupo (*cf. anexo D3.2*). Por outras palavras, adoptei o papel do professor que “passa a segundo plano e reduz a sua intervenção” (Estaire, 2009:116).

Após observação e registo dos comportamentos durante a actividade, conclui que quase todos os grupos organizaram a informação de forma coerente, foram autónomos na execução da tarefa e não tiveram problemas com a utilização dos materiais informáticos. Também observei que houve cooperação entre os elementos de cada grupo e houve capacidade de aceitação de opinião entre os diversos elementos bem como capacidade de síntese na elaboração das respostas. Os seguintes gráficos demonstram as conclusões apresentadas:

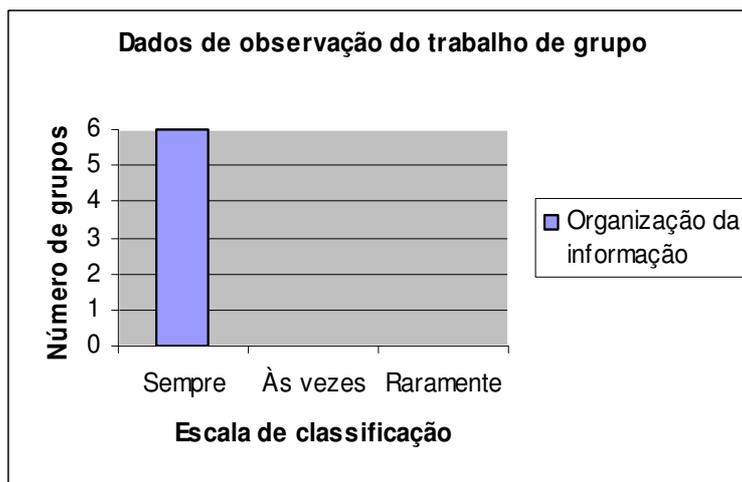


Gráfico 1 – Resultado do número de grupos que organizou a informação.

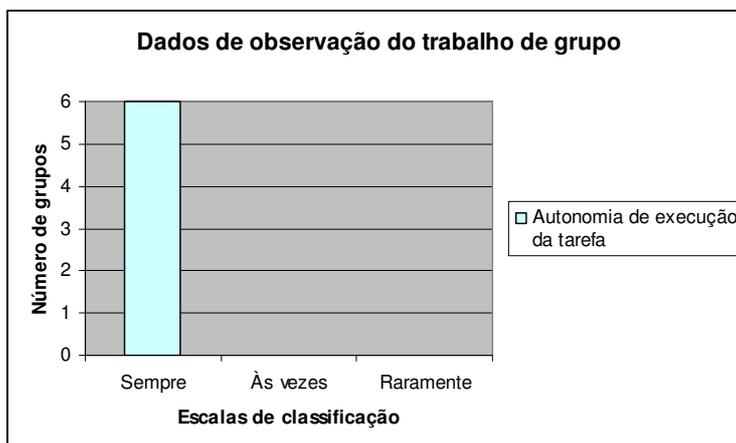


Gráfico 2 – Resultado do número de grupos que foram autónomos na execução da tarefa.

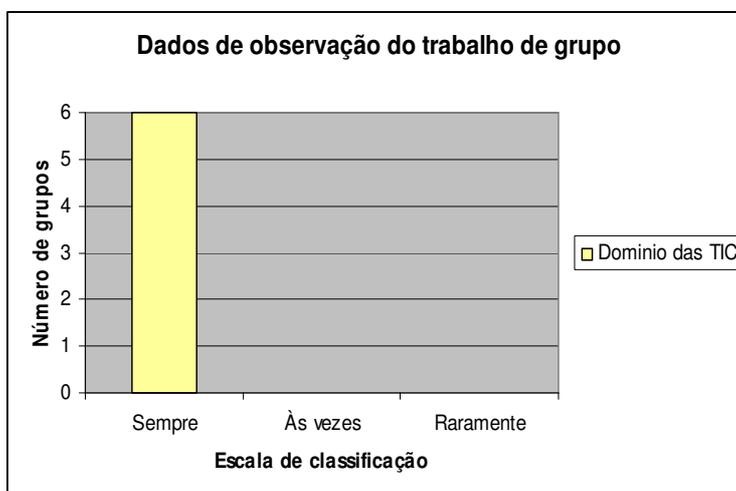
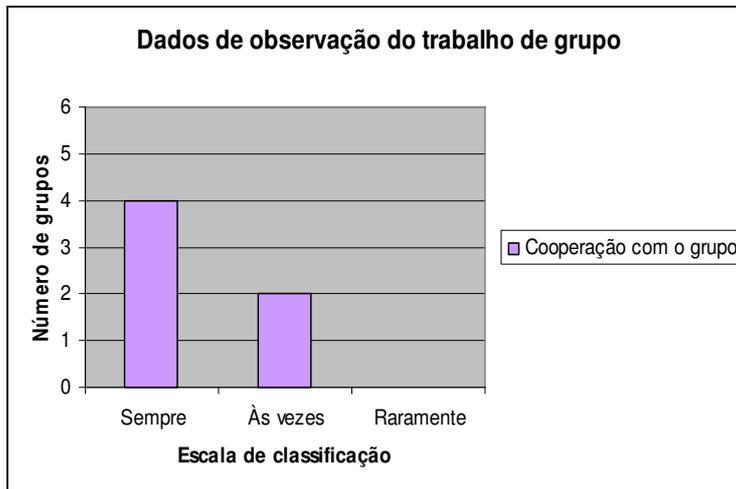
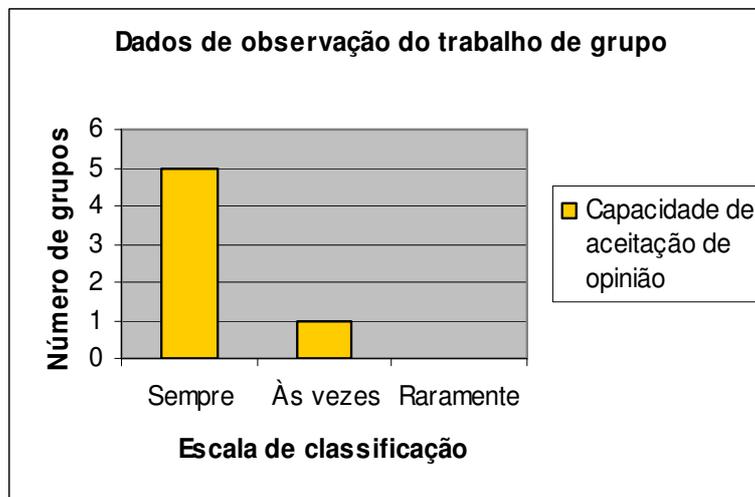


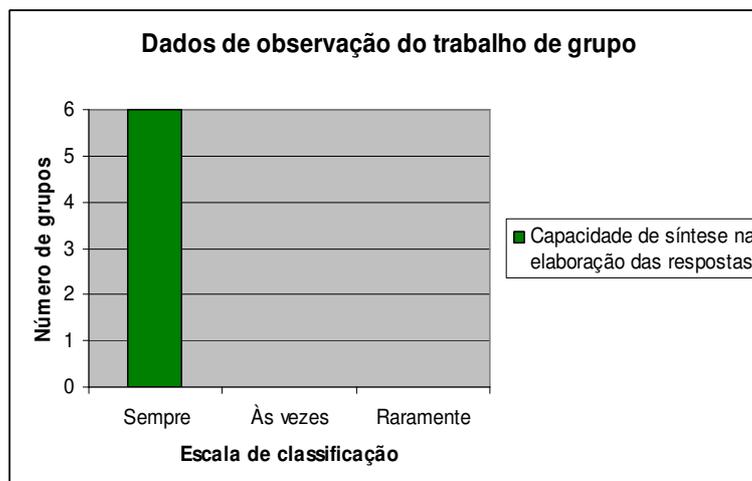
Gráfico 3 – Resultado do número de grupos que mostrou domínio das TIC.



Gráfico 4 – Resultado do número de grupos onde houve coopera o.



Gráfico 5 – Resultado do número de grupos que demonstraram capacidade de aceita o de opinião dentro do grupo.



Gráfico 6 – Resultado do número de grupos que demonstraram capacidade de síntese na elabora o das respostas.

Depois do trabalho de pesquisa, os alunos realizaram uma síntese de toda a informação investigada. Como já foi referido anteriormente, o objectivo era que o aluno aprendesse a seleccionar informação e, posteriormente, a sintetizasse de forma clara e coerente. Esperava-se que os alunos realizassem textos em que abordassem a maior parte das questões presentes nos guiões. Após ter recolhido as sínteses na aula e de as ter corrigido em casa, considero que os alunos assimilaram os conteúdos que estavam previstos, pois elaboraram sínteses coerentes que corresponderam às expectativas (*cf. anexo D3.6*).

A segunda aula da sequência de aprendizagem centrou-se essencialmente na expressão oral. No início da aula foi fornecido aos alunos um guião para exposição oral, onde definia o que se pretendia que eles fizessem (*cf. anexo D3.3*). No final do guião havia uma hiperligação sobre articuladores de discurso que os alunos deveriam consultar para preparar as suas exposições. Depois da preparação da exposição oral, cada porta-voz do grupo apresentou à turma uma síntese daquilo que foi pesquisado. O objectivo destas exposições era que os alunos partilhassem informação uns com os outros sobre aquilo que tinham pesquisado. É de salientar que no fim de cada exposição, sempre que achei necessário, comentei e tentei adicionar informação às exposições orais. Para finalizar a aula, os alunos fizeram auto-avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da sequência e também avaliaram o trabalho dos outros grupos (*cf. anexos D3.4 e D3.5*). O objectivo da actividade era que os alunos reflectissem com consciência sobre os trabalhos realizados. É importante que o aluno participe na sua própria avaliação.

Posto isto, e tendo como base a hetero-avaliação feita pelos grupos de trabalho, poderei concluir que quase todos os grupos recolheram a informação necessária para responder às questões do guião, a maior parte revelou capacidade de síntese na elaboração das respostas e pelo menos metade apresentou a informação organizada, de forma clara e objectiva, como referem os seguintes gráficos:



Gráfico 7 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o primeiro item da grelha de hetero-avaliação.

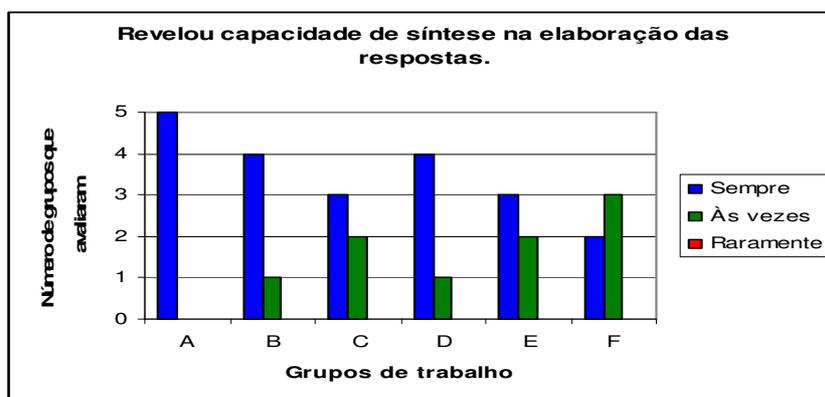


Gráfico 8 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o segundo item da grelha de hetero-avaliação.

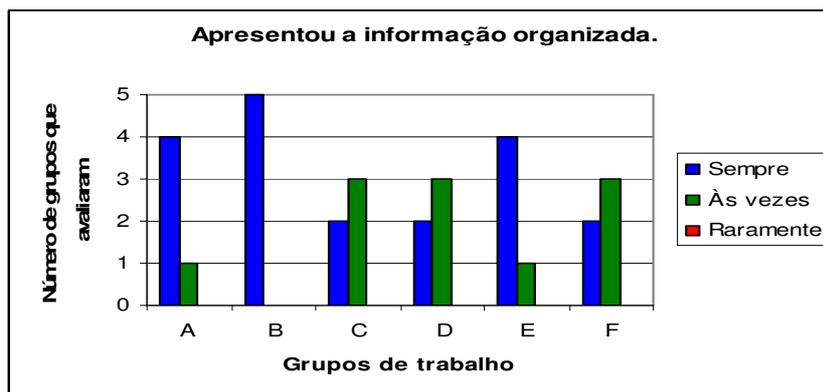


Gráfico 9 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o terceiro item da grelha de hetero-avaliação.

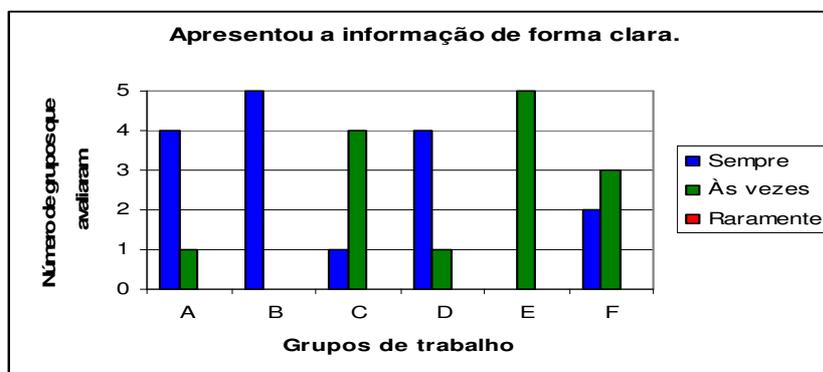


Gráfico 10 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o quarto item da grelha de hetero-avaliação.

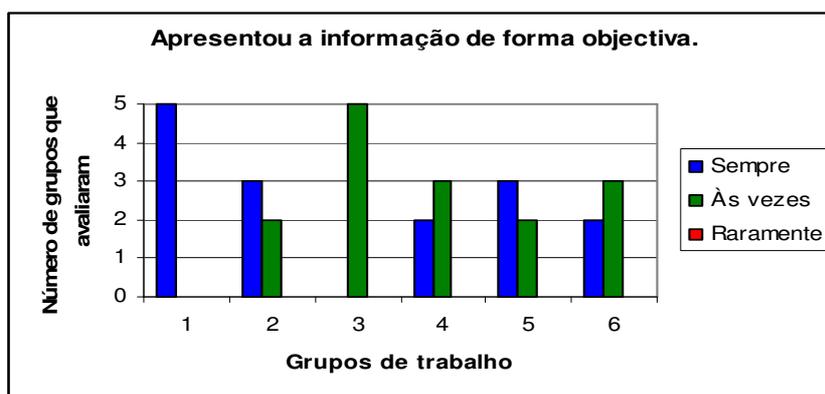


Gráfico 11 – Resultado da avaliação dos grupos sobre o quinto item da grelha de hetero-avaliação.

No que diz respeito à auto-avaliação dos grupos de trabalho, todos disseram que tinham recolhido a informação necessária para responder às questões dos guiões; metade referiu que revelaram autonomia na elaboração das respostas e apresentaram a informação de forma clara; quase todos mencionaram que tinham revelado capacidade de síntese na elaboração das respostas, que aceitaram as opiniões do grupo e que apresentaram a informação de forma organizada e objectiva; e mais de metade disse que houve cooperação no trabalho de grupo. O seguinte gráfico elucida as conclusões a que cheguei:

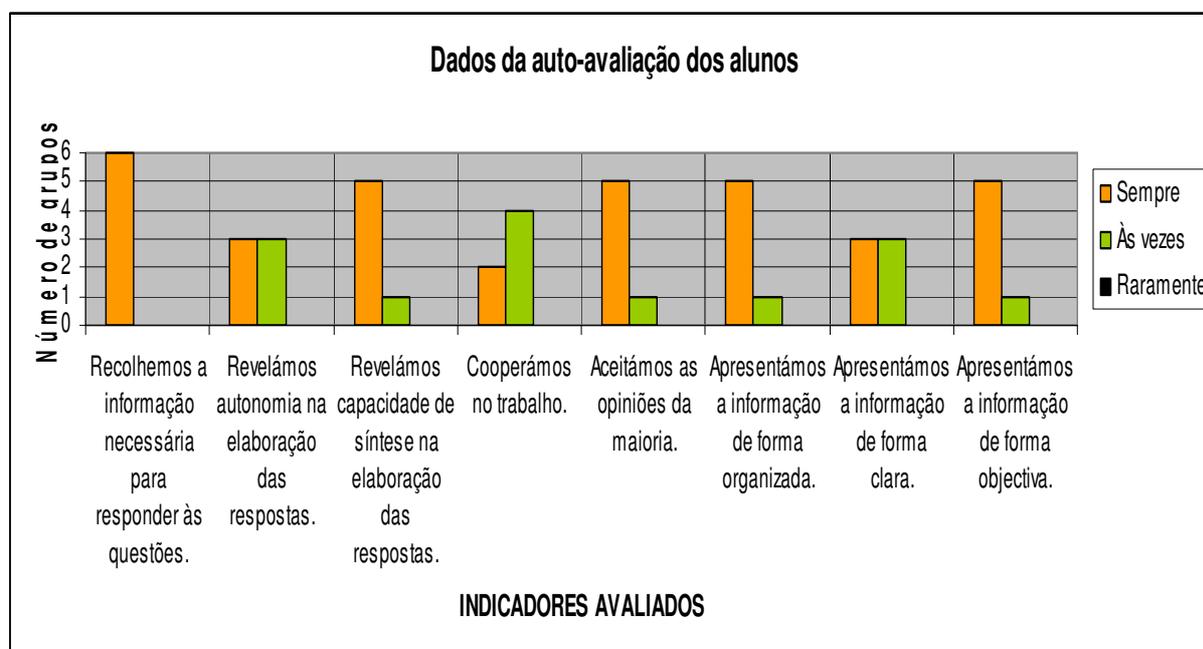


Gráfico 12 – Resultado da auto-avaliação feita pelos grupos sobre o trabalho desenvolvido.

Depois da reflexão sobre o trabalho desenvolvido, no final da aula, foram recolhidas as sínteses escritas elaboradas pelos alunos, como já foi referido anteriormente. O objectivo era corrigir os textos antes de publicá-los no *blog* (cf. <http://alunosportugues11a.blogspot.com/>), uma vez que se a intenção era auxiliar os alunos no estudo e análise da obra de Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*, convinha que os textos apresentassem uma estrutura clara, objectiva e coerente e não tivessem gralhas a nível científico.

Para concluir a análise e reflexão desta sequência de aprendizagem será importante realçar alguns aspectos que se destacaram, nomeadamente o papel activo e participativo dos alunos. Acredito que estes factores estiveram relacionados com o facto das actividades programadas terem uma matriz comunicativa. Tentei sempre ajudar os alunos a compreender o seu papel como agentes activos do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Estaire (2009:117), esforcei-me sempre para assumir o papel do professor que promove o processo de aprendizagem dos seus alunos. Outro dos aspectos, também relacionado com os alunos, tem a ver com a autonomia que eles demonstraram na realização da tarefa, como refere o *gráfico 2*. Creio que a independência destes teve a ver com os materiais utilizados. Quando planifiquei esta sequência procurei, como sempre, criar materiais com actividades comunicativas (Sánchez, 2009:111), com instruções claras (Altet, 2000:104) e que desenvolvessem no aluno a capacidade de autonomia para a realização das mesmas (Vieira, 1993:35), como sugere a abordagem comunicativa.

Ainda em relação a aspectos a destacar, acho importante falar da questão da intervenção do professor. Numa situação de ensino-aprendizagem, quando é que o professor deve intervir? Considero a interacção professor-aluno indispensável para o processo de formação do aluno, no entanto, acredito que há situações desnecessárias de intervenção do professor. Por exemplo, nas exposições orais que os alunos produziram nesta terceira sequência de aulas, senti que muitas das intervenções que efectuei foram desnecessárias e repetitivas. No entanto, optei por fazê-las devido às sugestões dos orientadores, mesmo não acreditando que estas fossem necessárias. Segundo estes, era fundamental haver da minha parte intervenção nas exposições dos alunos. É sempre muito complicado seguir as nossas convicções quando sabemos, de antemão, que estamos a ser avaliados. É de referir também que tive alguma dificuldade em avaliar os alunos e estar ao mesmo tempo atento ao que eles diziam, para depois poder acrescentar ou comentar a informação, devido ao factor supramencionado.

2.3 Práticas lectivas na disciplina de Espanhol.

“El aprendizaje de las lenguas hoy es un derecho de todos los ciudadanos y tiene como principal objetivo facilitar el entendimiento entre los pueblos, a través de un mayor conocimiento.” (Fernández, 2003:18)

“As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios do privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico.” (QECR:217)

2.3.1 Aula formativa.

A programação desta aula inseriu-se no último tema da planificação da professora orientadora cooperante, denominado “*O Futuro*”. Os objectivos gerais de aprendizagem desta prática lectiva eram utilizar estratégias de comunicação para suprir as carências linguísticas, falar de actividades quotidianas presentes, passadas ou futuras, identificar informações globais ou específicas em texto de extensão limitada e escrever textos simples adequados à situação comunicativa, como refere o programa de Espanhol de iniciação do 11º ano. Depois desta aula, os alunos deveriam ser capazes de fazer previsões sobre o futuro em espanhol. É de salientar que, devido questões de gestão de tempo, não foi possível leccionar uma aula de 90 minutos cada estagiário, por isso esta aula foi dada por mim e pela Carina, uma das colegas que fazia parte do núcleo da Prática Pedagógica.

A aula iniciou-se com um breve diálogo com os alunos sobre os conteúdos leccionados em aulas anteriores pela professora orientadora cooperante. O propósito desta conversa era fazer um elo de ligação de modo a introduzir a primeira actividade planificada para esta aula, que para além de introduzir um novo tema também fazia referência a conteúdos anteriormente estudados. Acredito que a aprendizagem de uma língua (estrangeira) é um “processo contínuo”, uma vez que tudo o que se aprende não deve ser esquecido porque serve para comunicar. Posto isto, a primeira actividade do plano de aula serviu não só de introdução ao tema supramencionado mas também para desinibir os alunos, pois esta era a primeira aula de contacto directo com os mesmos. A

actividade consistiu numa apresentação de imagens onde mostrava a evolução, em termos de época, de um carro e de um computador (*cf. anexo E3.1, diapositivo 2*). Pretendia-se que o aluno associasse as imagens às respectivas épocas (passado, presente e futuro) e descrevesse como eram os respectivos objectos. É de referir que quando os alunos descreveram as imagens, a gravura associada ao futuro aparecia com um ponto de interrogação. Pretendia-se que os alunos fizessem conjecturas sobre como seria o carro e o computador do futuro. Após as descrições dadas pelos alunos, eram mostradas as imagens para que eles as confrontassem com as descrições que tinham feito. Ainda em fase de “desinibição”, a actividade seguinte era um conjunto de questões de *resposta fechada* (Altet, 2000:94) também relacionadas com previsões futuras, em que os alunos só tinham duas hipóteses de resposta: “sim” e “não” (*cf. anexo E3.1, diapositivo 3*). Ao planificar estas actividades, esforcei-me para que as mesmas fossem comunicativas, como sugere Sánchez (2009:111) quando fala do conceito de ‘abordagem comunicativa’, e desenvolvessem a capacidade do aluno de expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem, contribuindo desta forma para o “uso efectivo da língua no seu processo de interacção e comunicação”¹³.

Após as actividades acima referidas, foi entregue aos alunos um texto intitulado *¿Qué será, será?* em que várias pessoas faziam previsões acerca do futuro (*cf. anexo E3.2*). Os alunos fizeram uma leitura silenciosa e individual, uma vez que o processo de leitura é “como um diálogo silencioso contínuo entre o texto e o leitor” (Giovannini *et al*, 1996:29). Posteriormente, foi-lhes pedido que identificassem no mesmo as formas verbais que expressavam futuro. A partir deste trabalho desenvolvido pelos alunos, expliquei o futuro do indicativo regular com uma apresentação (*cf. anexo E3.1, diapositivo 4*). Considero que esta foi a forma mais adequada de apresentar a gramática, através do ‘método dedutivo’, pois os alunos reflectiram sobre a língua a partir da recolha de formas verbais e deduziram a regra gramatical. No entanto, acredito que a abordagem ao texto foi muito superficial, pois os alunos não realizaram nenhum exercício de compreensão escrita. Optei por não realizar nenhuma actividade com os alunos porque parti do pressuposto que tinham apreendido os sentidos do texto, uma vez que não havia introdução de vocabulário novo.

Depois da explicação do tempo verbal, os alunos realizaram um jogo de verbos através de uma projecção (*cf. anexo E3.1, diapositivo 5*). Assumindo o papel de

¹³ Arno Giovannini *et al* (1996). *Profesor en acción 3: destrezas*, p. 49.

instrutor da actividade, aquele que “dirige ou participa numa tarefa o fase da mesma que se realiza em grupo turma” (Estaire, 2009:116), reparti a turma em dois grupos e foi seleccionado um anotador para cada grupo, cuja função era registar as respostas correctas do grupo adversário. O jogo consistia em conjugar os verbos no futuro do indicativo o mais rápido possível. No final, quem obtivesse mais respostas correctas ganhava o jogo. Considero importante destacar, uma vez mais, o papel das instruções. Enquanto realizávamos o jogo, um dos anotadores perguntou-me se deveria registar as respostas do seu grupo ou do grupo adversário. Deste modo, posso concluir que as instruções dadas aos alunos não foram claras nem objectivas, uma vez que não conseguiram executar correctamente o que lhes foi pedido (Altet, 2000:104). Seguidamente ao jogo, expliquei o futuro irregular e os alunos passaram para o caderno a informação (cf. *anexo E3.1, diapositivo 6*). Considero que não é o método mais indicado para ensinar a gramática, pois os alunos não foram motivados para “um processo de reflexão metalinguística que os levasse ao reconhecimento de uma parte do sistema gramatical da L2”¹⁴, como sugere a abordagem comunicativa. Tendo em conta os vários aspectos focados, poderei dizer que esta aula foi pouco comunicativa e muito centrada na gramática.

Durante a fase em que os alunos estavam a copiar a informação do quadro, a Carina passou a fazer parte da *acção*, deixando o papel de observadora da prática lectiva para passar a ser a observada. Considero que esta não foi uma boa metodologia de trabalho, mas devido a factores já apresentados anteriormente, o processo teve que desenvolver-se desta forma. A Carina apresentou e dirigiu a tarefa final, que consistia na elaboração de um texto em que os alunos deveriam falar das suas expectativas em relação ao futuro. Foi-lhes dada a instrução de que não deviam assinar o texto. Posteriormente, os trabalhos foram recolhidos e distribuídos de forma aleatória. Pretendia-se que os alunos lessem os textos e tentassem adivinhar os autores dos mesmos. É de referir que na tarefa não se verificou as fases do processo de escrita: organização de ideias, fase da escrita e revisão daquilo que foi escrito (Giovannini, 1996:77-78). Os alunos só realizaram uma das fases do processo, a da escrita.

Para concluir o processo de análise e reflexão desta aula, será importante abordar a questão dos “tempos mortos”. Durante a apresentação do conteúdo gramatical, os alunos, por iniciativa própria, começaram a passar a informação da primeira

¹⁴ Mario Gómez del Estal e Javier Zanón (1994). «La enseñanza de la gramática mediante tareas», p. 99.

apresentação projectada sem qualquer instrução prévia. É de referir que neste tipo de situação, em que os alunos têm de copiar matéria para o caderno, há sempre alunos mais rápidos do que outros. Pude constatar que aqueles que já tinham passado a informação ficaram sem saber o que deveriam fazer a seguir e verifiquei que alguns se distraíram. Acredito que se tivesse feito uma ficha informativa sobre o conteúdo que estava a apresentar tinha evitado “os tempos mortos” na sala de aula.¹⁵

2.3.2 Primeira aula assistida para avaliação.

A primeira aula assistida para avaliação foi sobre um conteúdo do Programa de Secundário de Espanhol (iniciação - 11º ano) denominado *O Consumo*, mais concretamente sobre aspectos socioculturais relacionados com o *Restaurante*. Os objectivos para esta aula eram que os alunos adquirissem mais conhecimento sobre a cultura espanhola no que diz respeito aos hábitos alimentares dos espanhóis, fossem capazes de distinguir ‘menu do dia’ de ‘carta’ e ainda que soubessem identificar as diferenças e semelhanças entre menus portugueses e espanhóis. Como tarefa final, os alunos tinham de elaborar um menu do dia espanhol a partir de uma ementa, previamente construída por mim.

O leque de actividades produzido para esta aula foi pensado a partir da tarefa final (Estaire, 2009:107). Esforcei-me por criar actividades comunicativas (Sánchez, 2009:111) que levassem à realização de uma tarefa que “fomentasse a atenção ao significado e à finalidade comunicativa” (Estaire, 2009:105), de forma a desenvolver nos alunos o gosto pela aprendizagem da Língua Estrangeira (LE).

Posto isto, a aula iniciou-se com a projecção de quatro palavras relacionadas com o termo ‘Restaurante’ – *postre, carta, propina e camarero* – (cf. anexo F3.1). Quando construí esta pré-actividade pensei que os alunos iriam ter dificuldade em pelo menos numa das palavras – *propina* –, uma vez que este vocábulo é um ‘falso amigo’ na língua espanhola porque em português não significa ‘propina’ mas sim ‘gorjeta’. No entanto, depois de realizar o exercício, senti que tinha subestimado os conhecimentos dos alunos, pois para além de saberem o significado das palavras, na actividade de chuva de ideias a partir da palavra *restaurante*, também participaram activamente contribuindo com léxico bastante assertivo. O objectivo desta pré-actividade e

¹⁵ José Morgado (2001). *A relação pedagógica*, p. 56.

actividade era verificar que conhecimentos prévios tinham os alunos em relação ao tema em questão. Constatei que estes já tinham algum domínio e também tinham algum léxico adquirido.

Na actividade 2, os alunos realizaram um exercício de correspondência de palavras relacionadas com o restaurante e comidas espanholas (*cf. anexo F3.2*). É de salientar que os vocábulos presentes na chuva de ideias também faziam parte deste exercício. Para a aquisição de léxico tentei arranjar um conjunto de palavras que fossem “funcionais para a comunicação quotidiana em espanhol”¹⁶ e utilizei estratégias de aprendizagem como a definição e alusão aos conhecimentos prévios do aluno de palavras relacionadas com um tema, antes de este ser abordado, como sugere Fernández (2003:174-176). Ainda em relação a este exercício, optei por fazer a correcção através de uma apresentação porque acreditei que era mais fácil para os alunos acompanhá-la desta forma (*cf. anexo F3.3*). Para a correcção ser ainda mais clara, acho que devia ter numerado os itens das colunas.

Na actividade 3, os alunos tinham de ler um texto sobre as comidas em Espanha (*cf. anexo F3.4*). O objectivo geral era “desenvolver a capacidade do aluno para entender o conteúdo de mensagens escritas” (Giovannini, 1996:25). Como pré-actividade de leitura, antes de terem contacto com o texto, foi-lhes fornecido o título e os alunos tiveram de deduzir o conteúdo. Entretanto, leram-no e fizeram um exercício de compreensão escrita, em que tinham várias afirmações e deveriam classificá-las de “verdadeiras” ou “falsas”, justificando sempre com transcrições do texto. É de realçar que eles realizaram a actividade de forma autónoma. A actividade de pós-leitura foi um breve diálogo com os alunos sobre a temática do texto. Uma vez mais, estes participaram activamente contribuindo com respostas assertivas.

Nas actividades 4 e 5, os alunos visualizaram a estrutura de um menu do dia e uma ementa espanholas e verificaram as diferenças e semelhanças entre menus portugueses e espanhóis (*cf. anexo F3.5 e F3.6*). Pretendia-se que os alunos contrastassem as duas culturas (portuguesa e espanhola) e se apercebessem que existem algumas diferenças.

Posteriormente, na última actividade os alunos realizaram um menu do dia espanhol a partir de uma ementa fornecida na actividade 4. Através da observação directa dos trabalhos produzidos pelos alunos e das apresentações dos menus à turma,

¹⁶ Cristina Garcia Jiménez (s.d.). «La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE», p. 13.

conclui que os alunos adquiriram os conteúdos previstos. As evidências que suportam esta afirmação encontram-se anexadas no final do Relatório (*cf. anexo F3.7*).

Para finalizar a análise e reflexão desta aula, considero relevante falar dos materiais. Segundo Richards e Rodgers (2003:232), os materiais que o professor utiliza na aula desempenham um papel muito importante no ensino por tarefas. Estes autores defendem que, sempre que seja possível, o professor deve levar para as suas aulas materiais autênticos que permitam a realização de tarefas autênticas. Poderei dizer que tentei construir materiais que se aproximassem o máximo possível do “real” e fossem “autênticos” (Lozano e Campillo, 1996:141), de forma a tornar a aula comunicativa.

2.3.3 Segunda aula assistida para avaliação.

A segunda aula assistida para avaliação inseriu-se no tema denominado *Feitos recentes* da planificação da professora orientadora cooperante. O objectivo era que os alunos aprendessem a narrar acontecimentos relacionados com o quotidiano. Como tarefa final, pretendia-se que os mesmos elaborassem uma página de diário onde descrevessem algo que lhes tivesse sucedido (durante o mês) na aula, com a família ou com os amigos.

O conjunto de actividades foi pensado a partir da tarefa final, como sugere Estaire (2009:117) quando aborda a temática da programação por tarefas. Posto isto, a actividade 1 era visualização e audição de uma curta-metragem intitulada *Querido Diario*. Os alunos realizaram como *pré-actividade* do vídeo uma pequena discussão sobre o termo ‘diário’. Facilmente chegaram ao que se pretendia, dizendo que era um objecto onde se podia escrever sobre variados assuntos. Este exercício serviu de introdução à visualização do vídeo, que consistia num indivíduo a escrever um diário (*cf. <http://www.youtube.com/watch?v=909ZW7mZO7Y>*). Durante a visualização da curta-metragem, os alunos tiveram de responder a perguntas relacionadas com a mesma. É de salientar que eles sentiram alguma dificuldade em compreender o conteúdo do vídeo, devido ao som. Quando planifiquei esta actividade, um dos meus grandes receios era esse. No entanto, arrisquei porque o material, para além de ser autêntico, tinha os conteúdos que eu pretendia trabalhar. Durante a actividade, depois de constatar que realmente os alunos estavam a ter dificuldades de compreensão, pedi-lhes que tomassem atenção não só ao que estava a ser dito mas também às imagens, pois estas espelhavam

as palavras ditas pelo protagonista. Considero que não minimizei a autonomia dos alunos na realização desta actividade, uma vez que o professor por vezes tem de assumir o papel de *instrutor*, dirigindo a atenção destes para aspectos relevantes (Estaire, 2009:116). Como *pós-actividade* do vídeo, os alunos realizaram um jogo de *palavras cruzadas* com termos relacionados com o vocábulo ‘DIARIO’ (cf. anexos G3.1 e G3.2). A finalidade deste exercício era concluir a actividade 1 e introduzir a actividade seguinte de leitura e compreensão de texto, contribuindo deste modo para uma sequência lógica e coerente de actividades que é uma das características defendidas no ensino por tarefas.

Como já foi referido, a actividade 2 consistia na leitura e compreensão do texto também intitulado *Querido Diario* (cf. anexo G3.3). Como afirma Giovannini (1996:29), a compreensão escrita (*comprensión lectora* em espanhol) não consiste em reconhecer elementos já adquiridos, mas sim em desenvolver uma actividade de interpretação que tem as suas técnicas e estratégias. O autor realça ainda a importância da *pré-actividade* na compreensão escrita, uma vez que activa os conhecimentos prévios dos alunos e desperta o interesse dos mesmos, motivando-os para a leitura. Posto isto, segui a sugestão do autor e planifiquei uma *pré-actividade* para o texto, em que os alunos tinham três palavras escritas no quadro relacionadas com o mesmo e tinham de deduzir o conteúdo (1996:32). No entanto, será importante dizer que o exercício foi planificado mas não foi posto em prática na devida altura. Depois de os alunos corrigirem as palavras cruzadas, entreguei o referido texto e quando eles já estavam a ler é que me dei conta que não tinha realizado a *pré-actividade*. No momento em que ocorre uma situação destas, tendo em conta que é uma aula assistida para avaliação, pensamos logo que estamos a condicionar a nossa prática e isso, acaba por nos deixar um pouco constrangidos. Naquele instante, optei por inserir a *pré-actividade* depois do exercício de compreensão de texto (escolha múltipla relacionado com vocabulário e verdadeiro/falso). Achei que outra das hipóteses seria adaptá-la como *pós-actividade* do texto, cujo objectivo seria sintetizar as ideias principais. No entanto, considero que esta decisão não resultou, pois senti que era um exercício que estava descontextualizado. Acredito que o facto de me ter esquecido desta actividade esteve relacionado com o fluir rápido da aula.

Na actividade 3, pretendia-se que os alunos identificassem, no texto, formas verbais que expressassem narração de acontecimentos recentes. Quando planifiquei esta actividade, o objectivo era “*provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que,*

tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirá hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta".¹⁷ Seguindo aquilo que os autores dizem, tentei elaborar a actividade de forma a provocar esse processo de reflexão, construindo três fases para a mesma. Na primeira fase, denominada *pré-actividade*, os alunos visualizaram um excerto do texto apresentado na actividade 2 (*cf. anexo G3.4*) e, mediante *perguntas fechadas* (Altet, 200:94), esforcei-me para que eles deduzissem a regra de formação do conteúdo gramatical. Contrariamente ao que se passou na aula formativa (*ver 2.3.1*), considero que esta foi uma forma comunicativa de ensinar a gramática.

Na segunda fase, *actividade*, para sintetizar as ideias dos alunos, foi mostrada uma apresentação (*cf. anexo G3.5, diapositivo 2*) e foi pedido aos alunos que identificassem as formas verbais no texto relacionadas com o passado e, posteriormente, as dividissem no caderno em duas colunas: uma com as formas verbais que seguiam a estrutura apresentada e outra com as restantes formas que não apresentavam a estrutura ensinada (*cf. anexo G3.5, diapositivo 3*). Durante o processo de realização da actividade, através da observação directa do trabalho dos alunos, verifiquei que estes estavam a retirar todas as formas verbais do texto e constatei que eles não tinham percebido as instruções fornecidas. Como tinha dado exemplos das formas verbais que pretendia que fossem identificadas no texto, apresentado na *pré-actividade*, pensei que os alunos tinham percebido o que se pretendia com o exercício. Deste modo, considero que a instrução que dei não foi clara, uma vez que os mesmos não sabiam o que tinham de fazer e porque parti do *pressuposto* que eles tinham compreendido a instrução (Altet, 2000:104). Ainda nesta fase, foram mostrados aos alunos dois diapositivos: um sobre as irregularidades do pretérito perfeito em espanhol e outro com os marcadores temporais (*cf. anexo G3.5, diapositivos 4 e 5*).

Na última fase da actividade 3, *pós-actividade*, os alunos deveriam ter realizado uma ficha de consolidação dos conteúdos gramaticais leccionados (*cf. anexo G3.6*). É de referir que estes não realizaram nem este exercício nem a tarefa final (*cf. anexo G3.7*), correspondente à actividade 4 do *roteiro*, pois perderam muito tempo a passar a informação da apresentação que sistematizava os conteúdos gramaticais (*cf. anexo G3.5*). Considero que uma estratégia para evitar estes imprevistos seria ter realizado uma ficha informativa para os alunos ou ter disponibilizado em suporte de papel a

¹⁷ Mario Gómez del Estal e Javier Zanón (1994). *op.cit.*, p. 91.

respectiva apresentação. Quando me dei conta que já não conseguia realizar as actividades, optei por eliminar do plano de aula a tarefa final e mandar para trabalho de casa a ficha de consolidação sobre o pretérito perfeito. Esta decisão deveu-se ao facto de considerar que o tempo que me restava era insuficiente para a realização das actividades, mais concretamente da tarefa final. O que se pretendia na tarefa era que os alunos elaborassem um exercício de produção escrita, que requer várias fases (Giovannini, 1996:77-78) até à consecução do produto final.

Para concluir o processo de análise e reflexão desta aula, acho importante falar sobre a programação da aula. Quando realizei a planificação desta prática lectiva tentei seguir a metodologia de planificação proposta por Estaire (2009), como mostra a *fig.1* na introdução do capítulo II, isto é, por tarefas. No entanto, considero que a programação das actividades e o tempo dispensado para as mesmas não foi reflectido de forma consciente, pois havia um número excessivo de actividades para uma aula de 90 minutos. Depois de ter leccionado esta aula, acredito que se não tivesse planificado tantos conteúdos gramaticais na actividade 3, conseguiria realizar a tarefa final.

2.3.4 Terceira aula assistida para avaliação.

A terceira aula assistida para avaliação foi sobre um conteúdo do Programa de Secundário de Espanhol (iniciação - 11º ano) denominado *As compras*, mais concretamente sobre aspectos socioculturais relacionados com os *Saldos (Rebajas* em espanhol). A programação desta prática lectiva foi pensada a partir da planificação da sequência de ensino-aprendizagem de seis aulas (*cf. anexo H1*), em que cada actividade corresponde a uma aula. A prática lectiva que realizei insere-se na segunda actividade da respectiva planificação, que foi a minha tarefa final. Por outras palavras, todas as actividades que estão nesta planificação correspondem a tarefas que foram criadas a partir da grande tarefa final, realização um mercado de roupa na aula.

Os objectivos gerais para esta prática que efectuei consistiam em consolidar o vocabulário aprendido na primeira aula da sequência de aprendizagem, aprender a utilizar a língua estrangeira em contextos sociais e aprender a descrever e comparar roupas.

Dando início à descrição, análise e reflexão desta aula, poderei dizer que os alunos tinham como tarefa final a construção de um anúncio publicitário promovendo

os saldos numa loja de roupa. Quando pensei no leque de actividades que levassem à tarefa, tentei que cada tópico pedido na realização desta fosse abordado ao longo da aula, como sugere o ensino por tarefas. Posto isto, a primeira actividade consistia em descrever a roupa de um elemento da sala de aula e a turma tinha de adivinhar quem era. A finalidade da actividade era verificar se os alunos tinham aprendido o vocabulário sobre a roupa, abordado na primeira actividade da sequência de ensino-aprendizagem. Depois da realização do jogo pude constatar que o léxico apresentado na aula anterior estava consolidado.

Posteriormente, os alunos fizeram um exercício de compreensão oral de uma música intitulada *Rebajas, rebajas* (cf. *anexo H3.1*). Quando programei esta actividade, seleccionei uma das tipologias de actividades apresentadas por Richards (1983)¹⁸, denominada “*actividades de transcripción*”, em que o aluno ouve e escreve aquilo que ouve. Para a concretização desta segui também os conselhos sugeridos por Giovannini (1996:16-17): deixei que os alunos realizassem a actividade autonomamente; entretanto, depois de uma primeira audição houve uma “*puesta en comum*” da actividade e perguntei aos alunos se era necessária uma segunda audição; para finalizar, corrigiram o exercício e realizaram uma *pós-actividade* que consistia na selecção de vocabulário desconhecido relacionado com a roupa.

Na actividade 3, os alunos leram um texto intitulado *Las rebajas en España* e realizaram os respectivos exercícios de compreensão escrita (cf. *anexo H3.2*). O objectivo desta actividade era que os alunos contactassem com a cultura espanhola. Contrariamente ao que aconteceu na segunda aula assistida de espanhol para avaliação (ver 2.3.3), a *pré-actividade* foi realizada antes da apresentação do texto. Esta consistia numa chuva de ideias a partir da palavra ‘REBAJAS’. É de realçar que a actividade correu como estava prevista, ou seja, os alunos contribuíram com vocábulos relacionados com as compras, a roupa e o calçado. Com este exercício certifiquei-me de que os alunos tinham conhecimentos prévios sobre o tema (Giovannini, 1996:31). Após a *pré-actividade*, os alunos leram o texto e realizaram os exercícios de *escolha múltipla* sobre o vocabulário e exercícios de *verdadeiro/falso*. Como *pós-actividade*, realizaram aquilo que Giovannini chama de “*actividades derivadas*”, cuja finalidade é desenvolver uma “actividade que possibilite uma continuação” da leitura. Por outras palavras, estes executaram um exercício de dedução de regras gramaticais (1996:33), mais

¹⁸ Arno Giovannini *et al* (1996). *op. cit.*, pp. 15-17.

concretamente a formação dos comparativos. Depois de os alunos deduzirem a formação dos comparativos do texto, foi apresentada a respectiva estrutura a partir de uma apresentação (*cf. anexo H3.3, diapositivo 1*).

Na quarta actividade, os alunos visualizaram dois diapositivos com pessoas famosas portuguesas e espanholas e tinham de fazer comparações entre as figuras (*cf. anexo H3.3, diapositivos 2 e 3*). O objectivo era que estes aprendessem a usar a língua estrangeira em contextos sociais.

Como já foi referido no início da descrição desta aula, o conjunto de actividades supramencionadas levaram à concretização da tarefa final, que corresponde à quinta actividade (*cf. anexo H3.4*). Para não haver nenhum problema de “incompreensão” de instruções foi apresentado um exemplo de tarefa final do que se pretendia que os alunos elaborassem. É de ressaltar que, depois da recolha dos trabalhos, verifiquei que estes tinham feito aquilo que se pedia e aplicaram tudo o que foi solicitado (*cf. anexo H3.5*).

Para finalizar, será importante focar a atenção nos recursos que se utilizam na sala de aula. Quando programei a actividade 2 de compreensão oral, tinha consciência dos recursos existentes na escola. No entanto, através da observação directa de algumas aulas, verifiquei que estes por vezes não funcionavam, nomeadamente as colunas, os computadores e/ou os projectores. Por isso, decidi levar um rádio, como plano alternativo, caso os recursos tivessem problemas. Durante a *acção*, quando passei à actividade 2 aconteceu o que tinha previsto, ou seja, as colunas tinham problemas de som. Acredito que é essencial pensar neste tipo situações/imprevistos, uma vez que podem condicionar uma aula.

CAPÍTULO III

3. Análise crítica do processo de formação e dos aspectos que contribuíram ou limitaram o desenvolvimento pessoal e profissional.

3.1 O professor como prático reflexivo.

“O conceito de professor como prático reflexivo (...). Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria prática (...).”¹⁹

Para iniciar o capítulo terceiro selecionei este excerto de Zeichner (1993), em primeiro lugar, pela relevância das suas contribuições para a reflexão sobre a Formação de Professores, e, em segundo lugar, porque considero que as palavras do autor elucidam bastante bem aquilo que se pretendia que fosse feito durante o processo de formação. Um dos objectivos era tornar-nos reflexivos e questionadores sobre a nossa prática docente.

No início da minha Prática Pedagógica tive imensa dificuldade em reflectir sobre as minhas aulas e as das minhas colegas. Factores como a inexperiência e o não estar habituado a questionar as minhas práticas contribuíram para a imaturidade reflexiva e fizeram com que as minhas reflexões fossem muito superficiais e pouco fundamentadas. Após o processo de formação, acredito que evolui como professor reflexivo, no entanto, considero que ainda tenho um longo caminho a percorrer. Como refere a citação inicial do capítulo, reflectir significa também reconhecer que o processo de aprender a ensinar se estende durante toda a carreira do professor e, independentemente do curso de formação de professores que se faça, na melhor das hipóteses só poderá preparar os professores para começarem a ensinar. Neste momento é essa a perspectiva que tenho como professor em fase de iniciação profissional, a de que estou a começar a “aprender a ensinar”, como refere Garcia (1999)²⁰.

O facto de ter leccionado antes de iniciar a Prática Pedagógica, também contribuiu para a minha evolução como professor reflexivo. A partilha de ideias e o apoio e reflexão sobre os vários assuntos inerentes à Prática Pedagógica com as colegas

¹⁹ Kenneth M. Zeichner (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, p. 17.

²⁰ Carlos García (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*, p. 112.

do núcleo de estágio foram também uma mais-valia durante todo o processo de formação. Penso que saber ouvir, reflectir e avaliar são aspectos fundamentais que contribuem para a formação de uma mentalidade educativa que nos faz evoluir como pessoas e como profissionais, como referem as autoras Marta Freitas e Marlene Carvalho no seu artigo:

“(…) a prática reflexiva (…) proporciona aos professores uma auto-avaliação de crenças e práticas pedagógicas quotidianas, mudanças de postura percebidas nas suas histórias, nas suas interações com os diversos campos do conhecimento, nas situações de problematização promovidas no acto educativo e, em última instância, pelas condições sociais e históricas que atravessam no exercício da profissão.”²¹

Segundo Zeichner, a acção reflexiva é muito mais do que procurar soluções lógicas e racionais para os problemas que surgem durante a Prática Pedagógica. A reflexão envolve também intuição, emoção e paixão e não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (1993:18).

Contudo, o autor nomeia também o conceito de ‘professor reflexivo’ como sendo uma “ilusão”, uma vez que o ensino reflexivo sustenta a reflexão individual dos professores, em que estes pensam sozinhos sobre as suas práticas. Uma das consequências deste isolamento dos professores é que acabam por ver os problemas como única e exclusivamente seus e não há a partilha nem troca de experiências com outros professores, afastando-se, deste modo, do conceito de ‘prática reflexiva’.

3.2 O “eu” profissional e pessoal.

Comecei o capítulo três falando do professor como prático reflexivo e da importância da reflexão na Prática Pedagógica.

Mas o que é ser professor, afinal?

Segundo Alarcão e Roldão, “do conceito de professor como “modelo”, aquele que ensina, centrado em si, evolui-se para uma concepção de professor como pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos” (2010:41).

²¹ Marta Freitas e Marlene Carvalho [s.d.]. «A construção da identidade do professor como profissional reflexivo», p. 1.

Na minha opinião ser professor é muito mais do que transmitir a informação, que se aprende com os nossos professores e alunos, e reflectir sobre as nossas práticas. Acredito que para sê-lo é preciso ter arte, arte para ensinar. De que nos serve o saber se não temos arte para ensiná-lo? Qualquer professor pode chegar à sala de aula e debitar toda a teoria que sabe sobre uma determinada matéria, mas será que o aluno aprende? O professor tem de ter arte para arranjar a melhor estratégia para que os alunos percebam aquilo que está a ser transmitido. Foi esta “arte de ensinar” que me levou a seguir a carreira profissional de professor.

O período de iniciação profissional de professores, é uma fase de “*tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.*”²² Considero que esta frase de García (1999) exemplifica bastante bem aquilo que foi o meu primeiro ano de práticas. É muito difícil gerir as “tensões e aprendizagens intensivas” e ainda “manter o equilíbrio pessoal”. A insegurança sobre aquilo que se está a ensinar e a falta de confiança em nós próprios foram factores que acredito que condicionaram a minha fase inicial de professor. Neste período senti que houve, como referem Alarcão e Roldão (2010:38), um “choque com a realidade” que tinha ante mim.

No entanto, acho que são estas tensões e aprendizagens, de que Garcia (1999) fala, que nos fazem crescer como profissionais e pessoas.

3.3 Factores que contribuíram e limitaram o processo de formação.

No que se refere a aspectos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, considero que o papel desempenhado pelas professoras cooperantes durante todo o processo de formação foi bastante proveitoso. As professoras foram incansáveis no apoio dado na elaboração das planificações e ajudaram-nos a conhecer melhor as turmas, pois os Projectos Curriculares de Turma nem sempre contemplam algumas especificidades individuais que podem ser fortes condicionantes ao bom desenvolvimento do trabalho planificado. Normalmente, o que consta nestes PCTs são aspectos diagnosticados que se referem à turma em geral. Só em alguns casos que

²² Carlos García (1999). *op. cit.*, p. 113.

mereçam destaque é que aparecem de forma particularizada no referido documento.

Relativamente às minhas práticas lectivas, reconheço que a Prática Pedagógica me ajudou na organização e planificação das aulas e a reflectir sobre a melhor forma de ajustar as minhas actuações como profissional. Também graças a esta pude perceber que leccionar a língua materna e leccionar uma língua estrangeira são realidades completamente diferentes. Ao longo do meu processo de formação pude perceber que planificar para uma aula de língua materna é muito mais complexo do que planificar para uma aula de língua estrangeira.

Quanto aos aspectos que limitaram o meu desenvolvimento profissional, considero que o facto de ter realizado as minhas práticas lectivas num curto espaço de tempo fez com que a reflexão sobre as mesmas não fosse feita com a devida profundidade. Acredito que não houve o distanciamento necessário para reflectir sobre o trabalho desenvolvido.

Alarcão e Tavares (1987) referem que no processo de observação das práticas lectivas (supervisão) é necessário que haja uma “atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática”²³ entre o professor e o orientador (supervisor). Outro dos factores que considero que condicionaram o meu processo de formação prende-se com esta questão de que os autores falam. Durante o processo de formação senti que em determinados momentos não houve essa “atmosfera afectivo-relacional positiva” mas sim um clima de tensão. Acredito que não é um factor favorável para quem está na fase inicial do seu processo de formação, uma vez que se não há boa relação entre o orientador e o professor estagiário faz com que o professor que está a ser formado se desinteresse e desmotive.

²³ Isabel Alarcão e José Tavares (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, p. 68.