

Mestrado  
PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA / LÍNGUA ESTRANGEIRA

# **(O)usar a *Team Based Learning* e a *Flipped Classroom* na aula de PLE**

Maria Luís van Zeller Campos Feijó Queirós

**M**

2020



Maria Luís van Zeller Campos Feijó Queirós

## **(O)usar a *Team Based Learning* e a *Flipped Classroom* na aula de PLE**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Fátima Outeirinho.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020



Maria Luís van Zeller Campos Feijó Queirós

## **(O)usar a *Team Based Learning e a Flipped Classroom* na aula de PLE**

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em (escreva o nome do mestrado), orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) (escreva o nome do orientador)

e pelo(a) Professor(a) Doutor(a) (escreva o nome do orientador) [se aplicável]

### **Membros do Júri**

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*À minha avó, aos que acreditaram e, sobretudo, àqueles que me fizeram acreditar.*

“Uma língua é o lugar de onde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto.”

Vergílio Ferreira

## Sumário

Declaração de honra.....	10
Agradecimentos.....	11
Resumo.....	13
Abstract .....	14
Índice de Gráficos .....	16
Lista de Siglas e Acrónimos.....	17
Introdução .....	18
1. O Professor (de Língua Estrangeira) e os (seus) métodos pedagógicos .....	21
1.1 A <i>Team Based Learning</i> .....	24
1.2 A <i>Flipped Classroom</i> .....	31
1.3 TBL e FC em cooperação.....	36
2. Da Teoria à Prática: intervenção pedagógico-didática .....	45
2.1. Contexto educativo e caracterização dos grupos de estudantes de PLE.....	46
2.1. 1 Contextualização do Estágio.....	46
2.1. 2 As Faculdades .....	46
2.1. 3 O público alvo.....	47
2.2 O Papel do Professor enquanto Mediador Intercultural – a realidade experienciada.....	50
2.3 A gestão da sala de aula – os alunos <i>versus</i> as abordagens.....	54
2.3. 1 TBL, os grupos e a FC .....	54
2.3. 2 Currículo e planificação das atividades postas em prática.....	62
2.3. 3 Método Indutivo <i>versus</i> Método Dedutivo .....	66
2.3. 4 Os recursos utilizados .....	68
2.4 O Desenvolvimento Cognitivo .....	74
2.4.1 A FC.....	77
2.5 Comparações intra e inter turmas .....	81
2.5. 1 Turma de nível Iniciante – A.1 .....	82

2.5. 2 Turma de Nível Vantagem – B.2 .....	85
2.5. 3 A.1 <i>versus</i> B.2.....	86
2.6 Reflexão Global.....	88
3. Propostas Didáticas – sugestão de implementação pedagógica.....	90
3.1 Regência n.º 1 – Presente do Conjuntivo (B.2) .....	91
3.2 Regência n.º 3 – Modo Imperativo (A.1) .....	93
3.3 Regência n.º 5 – Presente do Conjuntivo (A.1).....	95
3.4 Regência n.º 6 – Infinitivo Pessoal (B.2).....	96
Considerações Finais.....	98
Referências Bibliográficas .....	102
Anexos.....	115
Anexo 1 .....	115
Anexo 2 .....	116
Anexo 3 .....	118
Anexo 4 .....	119
Anexo 5 .....	120
Anexo 6 .....	122
Anexo 7 .....	123
Anexo 8 .....	125
Anexo 9 .....	126
Anexo 10 .....	127
Anexo 11 .....	128
Anexo 12 .....	130
Anexo 13 .....	131
Anexo 14 .....	133
Anexo 15 .....	136



Anexo 16 .....	137
Anexo 17 .....	138
Anexo 18 .....	139

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 22 de setembro de 2020

Maria Luís Queirós

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Maria Luísa Coelho, por todos os ensinamentos, conselhos e apoio disponibilizado durante a minha estadia em Berlim e continuamente depois disso;

À Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho, por todos os conhecimentos transmitidos, contributos, apoio e dedicação a este trabalho;

A todos os professores e colegas do Mestrado que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste relatório tão importante para mim;

À minha família, por me apoiar e ajudar sempre sem hesitar;

Ao meu avô, por estar sempre disponível para clarificar as minhas dúvidas, reler os meus trabalhos e ajudar-me a ver o lado positivo de tudo;

Aos meus pais, pelas palavras de carinho, de amor, de apoio e de força nos momentos certos, por acreditarem em mim, me ajudarem a alcançar os meus objetivos e por me mostrarem que sem esforço e dedicação não se consegue alcançar nada;

Ao António, por me apoiar incondicionalmente em todas as minhas conquistas, por estar sempre do meu lado e por ter sempre uma palavra de força em todos os momentos;

Às minhas tias, por lerem o meu trabalho e por sempre me incentivarem a melhorá-lo;

À Mariana, à Maria e à Marta, por estarem do meu lado desde sempre, por me apoiarem inteiramente em qualquer altura e por festejarem as minhas conquistas como se fossem as delas;

A todos os meus amigos, especialmente aos amigos que encontrei em Berlim, por todo o apoio e carinho;

Aos meus primeiros alunos, porque sem eles este trabalho não era possível;

A todos os que acreditaram e, como já disse, me fizeram acreditar.

## Resumo

O *Team Based Learning* e a *Flipped Classroom* são importantes metodologias pedagógicas que colocam o aluno no centro da aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia e o sentimento de responsabilidade. O estudante é, então, o responsável pela sua própria aprendizagem e o professor tem a importante função de facilitar essa aprendizagem e fornecer um *feedback* constante ao aluno, elucidando-o sobre a sua prestação. Para avaliar a potencialidade de utilização simultânea destas abordagens, no ensino de uma língua estrangeira, analisou-se a realidade experienciada ao longo de um estágio curricular de seis meses em Berlim, na Alemanha, através dos resultados obtidos numa turma de nível A.1, da *Freie Universität*, e numa turma de nível B.2, da *Humboldt Universität*. Foram lecionadas quatro aulas de *Flipped Classroom* a cada turma e teve-se em conta o comportamento dos alunos, os resultados obtidos, as aulas de oralidade (na turma de nível B.2) e as restantes aulas em que não se implementou a *Flipped Classroom*, estabelecendo uma comparação entre os resultados obtidos. Em todas as leccionações foi implementado o método de ensino *Team Based Learning*. Uma vez que este estágio foi realizado num país estrangeiro, considerou-se de grande importância, também, investigar o papel do professor enquanto mediador intercultural, expondo a realidade vivida. Para compreender melhor os resultados obtidos, teve-se em conta, de igual forma, o contributo crítico de três grandes psicólogos e analistas do comportamento dos alunos num ambiente de cooperação, colaboração e entreaajuda. Mediante os resultados adquiridos, concluiu-se que a aplicação das duas abordagens no ensino de uma língua estrangeira é eficaz, se aplicada continuamente, principalmente por desenvolver o nível de pensamento dos alunos, através da cooperação entre os grupos.

**Palavras-chave:** *team based learning; flipped classroom; feedback; aprendizagem colaborativa; atividades de aplicação.*

## Abstract

Team Based Learning and Flipped Classroom are important pedagogical methodologies that place the student in the learning centre, developing his autonomy and responsibility. The student is, therefore, responsible for his own learning and the teacher has the important role of facilitating learning and providing constant feedback to the student and informing him about his performance. In order to assess the potential of the simultaneous use of these approaches, in foreign language teaching, we analysed the reality experienced over six months in Berlin, Germany, through the results obtained in an A.1 level class, in *Freie Universität*, and in a B.2 level class, in *Humboldt Universität*. Four classes, in each level, were taught using the Flipped Classroom approach and the students' behaviour and the results obtained were considered in speaking classes (B.2 level class) as compared to the remaining two classes in which this approach was not used to consider our research. In every lesson, we implemented the Team Based Learning approach. As this internship took place in a foreign country, particularly important was looking into the teacher's role while intercultural mediator, having in mind the reality experienced. To better understand the results obtained, the critical contribution of three great student behaviour psychologists and analysts was taken into account when the class is immersed in an environment of cooperation and collaboration. Through the results, we concluded that the application of these methodologies in foreign language teaching is efficient, if applied constantly, mainly for developing students' reasoning through cooperation within the group.

**Keywords:** team based learning; flipped classroom; feedback; collaborative learning; application activities.

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Sequência Temporal Team Based Learning (adaptado de Michaelsen & Sweet, 2011).....	27
<b>Figura 2.</b> Procedimento de uma Flipped Classroom (adaptado de Adam et al., p.1)....	32
<b>Figura 3.</b> Fatores Dependentes da Centralização no Aluno (Kim et al., (2014, p.10). .	34
<b>Figura 4.</b> "TBL as a FC pedagogical Approach" - TBL como abordagem pedagógica de FC (Wallace et al., 2014, p.262).....	37
<b>Figura 5.</b> Taxonomia de Bloom simplificada e adaptada às teorias pedagógicas de TBL e FC (Wallace et al., 2014, p.258).....	39
<b>Figura 6.</b> Pirâmide da Taxonomia de Bloom numa abordagem de ensino tradicional (à esquerda) e de ensino FC (à direita) – adaptado de Mohan (2018, p.4).....	41
<b>Figura 7.</b> Modelo de Integração de Slavin (1995).....	57
<b>Figura 8.</b> Organização FC numa aula de 105'.....	60
<b>Figura 9.</b> Organização FC numa aula de 120'.....	60
<b>Figura 10.</b> Descrição das atividades pré aula e atividades na aula (adaptado de Moravec et al., 2010). .....	61
<b>Figura 11.</b> O processo de Desenvolvimento Cognitivo. ....	75

## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1.</b> Classificações obtidas no primeiro exame. realizado. ....	83
<b>Gráfico 2.</b> Classificações obtidas no segundo exame.....	84



## Lista de Siglas e Acrónimos

- 1) AC – Aprendizagem Colaborativa
- 2) CAE – Crença de Autoeficácia
- 3) CEC – Crença de Eficácia Coletiva
- 4) FC – *Flipped Classroom*
- 5) FU - *Freie Universität*
- 6) HU - *Humboldt Universität*
- 7) LE – Língua Estrangeira
- 8) L2 – Língua Segunda
- 9) MDED – Método Dedutivo
- 10) MIND – Método Indutivo
- 11) PBL – *Problem Based Learning*
- 12) PF – *Peer Feedback*
- 13) PLE – Português Língua Estrangeira
- 14) PPT – *Powerpoint*
- 15) QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- 16) QUAREPE – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro
- 17) RAP – *Readiness Assurance Process*
- 18) SLA – *Second Language Acquisition*
- 19) TBL – *Team Based Learning*
- 20) ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## Introdução

O presente relatório de estágio está inserido no programa curricular do segundo ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, iniciado no ano letivo 2019/2020. O estágio decorreu ao abrigo do programa Erasmus + Estágio, disponibilizado pela Universidade do Porto, na cidade de Berlim, na Alemanha, durante o semestre de Inverno (outubro a fevereiro). Aqui, descreve-se e analisa-se a intervenção pedagógico-didática levada a cabo durante estes seis meses.

Como sabemos, no ensino tradicional, o paradigma está centrado na maior cobertura de conteúdos programáticos possível, o que, com frequência, posiciona os alunos como indivíduos passivos num processo tão importante como o de aprendizagem. Neste relatório, apresenta-se um desvio a esta norma padrão, explicando como o aluno pode ser o elemento principal de todo o processo de ensino-aprendizagem. Através da prática de duas abordagens pedagógicas como a *Team Based Learning* (TBL) e a *Flipped Classroom* (FC), a responsabilidade de contactar com os conteúdos programáticos antes da aula recai sobre o aluno: agora, este tem de relacionar as diferentes informações que adquire e relacionar-se ativamente com os materiais utilizados – por isso, tanto a TBL como a FC são formas de *active learning*. O professor, por sua vez, caracteriza-se por ser um guia dos alunos até à compreensão total desses mesmos conteúdos e, como demonstram Jakobsen & Knetemann (2017, p.177), passa de *the sage on the stage to the guide on the side* (King, 1993, cit. in Jakobsen & Knetemann, p. 177).

Esta forma de ensino-aprendizagem centrado no aluno tem início, de algum modo, com Montessori, em 1906, através da reformulação do papel do professor para um simples observador e foi evoluindo com trabalhos e pesquisas de vários investigadores como John Dewey, Jean Piaget, Paulo Freire, Lev Vygotsky e David Kolb.

A questão principal deste relatório, à qual se pretende conferir uma resposta, é a avaliação da adequação destas duas metodologias de ensino no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a TBL e a FC. Para isso, realizou-se uma investigação na literatura sobre as duas temáticas e na sua adequação ao contexto de ensino do português como língua estrangeira (PLE). Estas duas abordagens já vêm sendo

discutidas há alguns anos, principalmente por investigadores norte-americanos, particularmente o método de ensino baseado em equipas, pois é uma abordagem à qual se recorre, com frequência, nas áreas da biologia e ciências da saúde. Relativamente à FC, começou a ser investigada por Eric Mazur, em 1997, tendo sido denominada de *Peer Instruction*; no ano 2000, progrediu para *Inverted Classroom* (Lage, Platt & Treglia), que se caracterizava pelas atividades que, tradicionalmente, se realizavam em casa, passaram a ser realizadas na escola e vice-versa. É, justamente, esta questão que avaliamos neste trabalho. Ora, por ser uma questão pouco estudada em Portugal, mas com uma grande área de investigação, surgiu o interesse neste âmbito, que culminou na descoberta de toda uma área muito interessante, pouco conhecida por nós, as Ciências da Educação. Desta forma, analisam-se estes dois métodos, implementados em duas turmas de diferentes universidades na capital alemã: uma turma de nível A.1, na *Freie Universität* (FU); outra turma de nível B.2, na *Humboldt Universität*.

No capítulo 1 descreve-se o papel do professor, nomeadamente de língua estrangeira, num mundo cada vez mais globalizado e plurilingue. São apresentadas as competências que o docente deve adquirir e demonstra-se como a aprendizagem de línguas estrangeiras potencia o desenvolvimento da identidade do aluno, através do contacto com o outro. Também se analisam, teoricamente, as duas abordagens investigadas, descrevendo integralmente o seu funcionamento e como devem ser desenvolvidas as atividades durante o tempo letivo. Depois, demonstra-se como estes dois métodos podem ser facilmente conjugados, explicando como se processa a Taxonomia de Bloom – importante ferramenta para o ensino – e expondo o que acontece a nível psicológico e comportamental dos alunos, com a implementação das duas abordagens.

Por sua vez, no capítulo 2 relata-se a intervenção pedagógico-didática realizada, começando por uma análise do contexto educativo e uma caracterização dos grupos de estudantes de Português como Língua Estrangeira, referindo o contexto de realização do estágio, através de uma breve descrição do público-alvo e dos dois estabelecimentos de ensino. Prossegue-se com uma avaliação do papel do professor enquanto mediador intercultural na realidade experienciada, seguida de um relato de como foi elaborada a gestão da sala de aula, comparando os resultados obtidos pelos alunos e as metodologias de ensino objeto de estudo, ao descrever como foi elaborada a criação dos grupos e praticada a TBL e a FC. Apresenta-se o currículo e planificação das

atividades postas em prática, clarificando os métodos de abordagem gramatical utilizados durante as aulas, o indutivo em confronto com o método dedutivo e, por fim, uma exposição dos recursos utilizados ao longo das aulas FC lecionadas, nomeadamente, a canção, o vídeo e as fichas informativas, terminando com a oportunidade de refletir sobre todos estes materiais. O ponto seguinte investiga a relação entre Piaget, Vygostky e Bandura – importantes nomes da psicologia comportamental num ambiente escolar – com o trabalho desenvolvido, relatando, detalhadamente, o que acontece a nível cognitivo. Comparam-se, ainda, as duas turmas lecionadas e todos estes aspetos acabam sendo objeto de uma reflexão global sobre a ação desenvolvida ao longo destes seis meses.

Por fim, o capítulo 3 analisa as quatro regências FC lecionadas, descrevendo-as integralmente e justificando com elementos de enquadramento teórico, tendo por base as revisões das aulas efetuadas em conjunto com a professora orientadora do estágio. Os resultados daqui obtidos remetem, então, para a avaliação da adequação destas duas abordagens ao ensino de Português como língua estrangeira, especificamente a turmas do nível A.1 e B.2, em contexto não imersivo de aprendizagem da língua, em Berlim, na Alemanha.

A última parte deste relatório, relativa às considerações finais, sintetiza todas as ideias expressas neste relatório de estágio, procurando reiterar a pertinência em (o)usar estas duas abordagens no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

*“The most remarkable aspect of the way in which human knowledge is built up...is that it has a collective as well as an individual nature”*

Jean Piaget

## **1. O Professor (de Língua Estrangeira) e os (seus) métodos pedagógicos**

Fixar o perfil do professor não é algo de consensual: caracteriza-se por não ser de conceção fácil e imediata e, sobretudo, pela dificuldade que surge na tentativa de traçar um único perfil. Tal acontece uma vez que o seu papel tem como foco principal a adaptação do profissional ao público que o escuta e, também, o ajuste dos seus métodos de ensino e trabalho à audiência e ambiente à sua volta.

É neste contexto que tem de ser considerada a competência de ensino, a mais importante competência no exercício desta profissão e que começa a ser construída desde a formação inicial do professor. Esta competência define-se, então, como uma série de atitudes e deveres que o ensinante deve ter em conta quando exerce a sua profissão, como o auxílio aos alunos, a construção do sentido do saber e do trabalho escolar, o fomento da sua motivação e a suscitação neles do desejo de aprender, entre outros elementos. O principal objetivo do professor é, segundo Afonso (2006, p.451), assim, o de desenvolver nos seus estudantes as noções de emancipação e autonomia.

Contudo, quando nos referimos a um professor de língua estrangeira (LE) surgem outras competências e características que são tão ou mais importantes do que as acima referidas, nomeadamente, as competências sociocultural e intercultural. A competência sociocultural é caracterizada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), realizado no âmbito do projeto *Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural*, pelo Conselho da Europa (2001, p.148), como uma das competências gerais do indivíduo e engloba tudo aquilo que é referente à cultura do país da língua alvo e à cultura do país onde é ensinada a LE. Por ser um dos aspetos de

conhecimento do mundo, merece toda a atenção do aluno, pois, tal como demonstra o QECR (p. 148), pode estar a ser regida por estereótipos. Por sua vez, a competência intercultural envolve a dimensão crítica da cultura que se aprende, o que leva a uma análise do indivíduo e a uma reflexão sobre a própria cultura e identidade, tal como afirmam Bizarro e Braga (2004, p.58), “a educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo.” O QECR (p.150) também descreve esta competência como “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e o “o mundo da comunidade-alvo”, gerando, no indivíduo, uma clarificação identitária da sua interculturalidade.

A LE, num ambiente de aprendizagem, vai funcionar como um elemento enriquecedor que leva ao desenvolvimento da personalidade do aluno através do contacto com o outro. Jan van Ek (1986) sugere, precisamente, que um dos objetivos do ensino-aprendizagem de segundas línguas ou línguas estrangeiras deve ser o desenvolvimento do reconhecimento da validade de outras formas de classificar, configurar e descrever o mundo, bem como de outras maneiras de interagir com outras pessoas. Esta dimensão cultural é fundamental na competência comunicativa, tanto do professor como do aluno. Assim, o professor de LE, num contexto multicultural, caracteriza-se especialmente por ter um bom domínio da língua e cultura que ensina, por ser, então, um mediador intercultural e por ser o colaborador na construção de saberes do aluno, sempre apto e disponível para responder e assumir as situações imprevisíveis da diversidade da língua e cultura (Grosso, 2006, pp.263-4).

Na realidade do ensino atual, a educação pluricultural que o professor de uma LE fornece aos seus alunos tem-se revelado cada vez mais pertinente: há um crescente número de discentes de diferentes grupos sociais e o professor tem o papel e a função de os coordenar de forma equivalente, principalmente na gestão do diálogo e comunicação, nunca se afastando da competência comunicativa, pois é ela que rege a sua profissão e conduz a visão importantíssima de que, nas aulas de LE, como afirma Bizarro (2012, p.119), o *eu* estabelece comunicação com um *tu* necessariamente diferente. Por conseguinte, desenvolve-se nos alunos a perspetiva de adaptação da singularidade de cada um, quando é estabelecido um contacto com outras realidades culturais. De facto, está comprovado que o conhecimento de uma ou mais LE permite um auto e hétero conhecimento mais profundo, por parte dos estudantes, respeitando

todas as diferenças que possam surgir dessa relação com os outros. Esta percepção expõe o lado mais formativo da aprendizagem de línguas, como podemos ver nas palavras de Bizarro (p.119), “a comunicação em LE/L2<sup>1</sup> deve dotar os alunos da competência intercultural”, a competência que rege a interação entre diferentes pessoas e diferentes culturas, tendo sempre como máximas o respeito e a compreensão.”.

Além disso, há ainda outro ponto que advém da relação, aqui, exposta entre educação e cultura: o desenvolvimento da própria identidade. A necessidade de conhecer a própria cultura é uma premissa que leva ao sucesso escolar e social e deve ser tida em conta como um dos objetivos principais e prioritários do professor e do próprio estabelecimento de ensino. Para isso, afirma-se que o ensinante tem como responsabilidade conduzir os seus alunos até à revelação das semelhanças e diferenças existentes entre os modos de agir e ser, para a promoção da compreensão mútua (Bizarro e Braga, 2004, p. 64). Assim sendo, o principal objetivo de um professor de LE deve ser o de desmistificar determinadas crenças com vista à promoção e desenvolvimento da interação entre os diferentes sujeitos. Por esta razão, no QECR (p.25) afirma-se que “o plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspeto fundamental da cultura, mas também é um meio de manifestações culturais.”

Em suma, o papel do professor passa, então, por cativar e motivar os alunos e adaptar os seus métodos de trabalho e ensino ao público que o escuta. No caso de ensino de uma língua estrangeira, o docente deve equilibrar todos estes pontos, conjugando-os com as competências intercultural e sociocultural que, certamente, vão contribuir para uma maior harmonia entre os vários discentes na sala de aula, principalmente no que engloba o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto do professor como do estudante.

A função do docente enquanto mediador intercultural insere-se num contexto cada vez maior de uma educação pluricultural e, por isso, este é o responsável pelo estabelecimento da relação comunicativa entre as diferentes identidades presentes na sala de aula. Assim, estão todas as condições reunidas para o desenvolvimento mais profundo do autoconhecimento dos alunos, sendo este o lado formativo da

---

<sup>1</sup> A sigla L2 significa língua segunda.

aprendizagem de línguas: o desenvolvimento da própria identidade desde logo através da relação com os restantes elementos da turma.

A criação de uma efetiva comunidade educativa, mesmo que micro como a de uma turma, passa não apenas pela atenção e o trabalho votados às dimensões que acabamos de referir, mas também pela escolha e adoção de um conjunto de abordagens pedagógicas. Por isso, em seguida, descreveremos duas abordagens pedagógicas que visam, precisamente, os pontos elencados anteriormente e que são o centro de estudo deste relatório. Da mesma forma, explicamos como se podem utilizar ambas simultaneamente e observamos, ainda, o que acontece no nível cognitivo dos alunos quando se leciona segundo estas metodologias.

É precisamente com o objetivo de desmistificar estereótipos interculturais e facilitar a relação entre todos os alunos que nas aulas lecionadas de Português como Língua Estrangeira (PLE) foram utilizadas e postas à prova dois métodos pedagógicos que pretendem não só criar uma união entre todos os estudantes de diferentes nacionalidades e realidades, como facilitar e motivar a aprendizagem de uma LE que, como observamos, é, antes de tudo o resto, uma mais valia para os discentes.

As abordagens pedagógicas praticadas são formas de uma aprendizagem ativa que, tal como Prince (2004, p.223) demonstra, é um método que envolve o aluno no processo, tornando-o no agente responsável pela sua própria aprendizagem: a *Team Based Learning* (TBL) – um processo de ensino-aprendizagem que acontece com os alunos organizados em equipas permanentes de trabalho – e a *Flipped Classroom* (FC) – a sala de aula invertida, ou seja, um método de ensino-aprendizagem no qual o primeiro contacto dos aprendentes com a matéria acontece em casa e de forma individual, realizando-se, em aula, exercícios-problema que permitem mecanismos de *feedback* para construção, verificação e consolidação de conhecimentos.

## **1.1 A *Team Based Learning***

A TBL tem como principal objetivo suscitar a motivação nos alunos de modo a que eles se envolvam em conversas sobre o conteúdo educativo de diversas maneiras, com o propósito de desenvolverem e melhorarem a sua aprendizagem. Assim, a



aquisição de conhecimentos inicia-se antes da aula e através da partilha de informações entre os membros de cada equipa na língua que estão a aprender, neste caso, o português. Nos alunos, os resultados que mais são evidentes remetem para a observação de uma maior preparação, o que, naturalmente, lhes facilita a aprendizagem. No entanto, para que este tipo de abordagem tenha sucesso, é necessário atentar em algumas componentes básicas que facilitam a cooperação entre os alunos (Plante, 2012, p.255, Johnson *et al.*, 1991, p.34;):

- criação de um contexto de interdependência positiva<sup>2</sup>, ou seja, o sucesso do indivíduo depende do trabalho dos restantes elementos do seu grupo;
- aquisição de responsabilidade individual por parte do aluno, pois a aprendizagem ocorre individualmente e os alunos são responsáveis por isso e por tudo o que lhe é inerente;
- participação, envolvimento nas atividades e esforço por parte de cada estudante, com o fim de atingir a cooperação;
- promoção da interação: os alunos da mesma equipa devem encorajar-se para esforços mútuos, tendo em vista um objetivo final comum;
- métodos de trabalho do grupo, designadamente: observação, análise e avaliação da qualidade de participação e contribuição de cada um dos membros da equipa, pois é o que vai permitir aos próprios alunos melhorar algum aspeto menos positivo e promover comportamentos e atitudes favoráveis;
- fornecimento frequente e atempado de *feedback*<sup>3</sup> atempadamente – ponto que iremos analisar mais à frente.

Portanto, é indispensável que os alunos compreendam que os elementos de cada equipa individualmente têm o papel de contribuir para o seu sucesso e, por isso, devem todos trabalhar para um bem comum (Plante, p.255). Desta forma, cria-se o ambiente propício a uma boa aprendizagem.

Os grupos de trabalho devem ser formados estrategicamente, uma vez que são permanentes. Relativamente ao número de alunos que cada equipa deverá integrar, não há opiniões homogêneas; alguns autores referem 2 a 5 elementos (Plante, p.258), outros

---

<sup>2</sup>A autora refere esta componente como a mais importante para o sucesso da abordagem.

<sup>3</sup> *Comentário*; por especificidades de contexto, iremos manter o termo original.

entre 5 e 7 elementos (Michaelsen e Sweet, 2011, pp.50-60). Outro ponto importante que remete para a constituição das equipas é que devem ser organizadas pelo professor, de maneira a evitar grupos já existentes entre os alunos. Além disso, o docente deve manter uma atenção constante na gestão do grupo. O objetivo principal destes grupos de trabalho é o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, bem como das suas aptidões para a resolução de problemas e, para isso, os alunos serão testados precisamente nesses pontos. Desta maneira, os grupos poderão progredir para um nível de direção e orientação próprio, evoluindo para equipas de aprendizagem, tal como demonstram Michaelsen & Sweet (2008, p.12): “teachers create a context that promotes the quantity and quality of interaction required to transform group into highly effective learning teams.”

Estes grupos de trabalho permitem, também, amplificar as capacidades sociais e intelectuais dos alunos e, para isso, o professor deve garantir que os membros de cada grupo são os mesmos durante um período de tempo suficiente e necessário para que o trabalho realizado até então seja frutífero e promotor de (bons) resultados, no que engloba a comunicação e relação entre os membros de cada grupo. Aquando da formação dos grupos de trabalho, de forma a evitar que estes não funcionem, deve-se contornar a possibilidade de membros com relações previamente estabelecidas ficarem nos mesmos grupos. Assim, afasta-se a possibilidade da criação de barreiras desnecessárias à coesão da equipa (Michaelsen, 1992, p.111, Michaelsen & Sweet, 2008, p.10). Por estas mesmas razões, deixar que os alunos formem os seus próprios grupos não é uma boa prática.

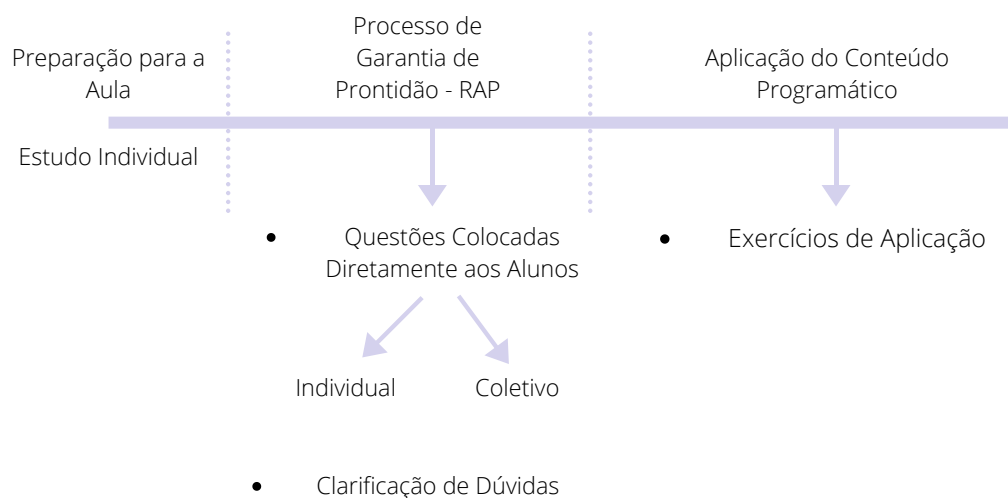
As atividades a desenvolver no tempo letivo devem respeitar um *Readiness Assurance Process*<sup>4</sup> (RAP) que permite concluir se os alunos já estão aptos para avançar na matéria, consistindo num pré-contacto através de pré-leitura antes da aula. Este processo está marcado por uma avaliação dos conhecimentos dos alunos por parte do docente, através de atividades desenvolvidas pelo docente, especificamente criadas para este efeito. Finalmente, segue-se um pequeno discurso fornecido pelo ensinante, englobando os conteúdos nos quais os alunos sentiram mais dificuldades e solucionando as principais dúvidas dos estudantes. Após todos estes exercícios, seguem-se as atividades de aplicação que permitem que as equipas *apliquem* os conhecimentos obtidos e que devem seguir uma estrutura 4-S, isto é, a organização das

---

<sup>4</sup> Processo de Garantia de Prontidão.

atividades tem de conter: um problema **significativo** para os alunos, suscitando o interesse; a realização de uma escolha **específica**<sup>5</sup>; um problema **comum**<sup>6</sup> para todas as equipas, para que cheguem às mesmas conclusões, gerando discussões intra e entre equipas; e, por fim, um relato **simultâneo**, uma vez que os alunos devem sempre justificar as suas decisões para que as diferenças entre as equipas possam ser exploradas segundo o efeito instrucional pretendido (Michaelsen & Sweet, 2008, pp.20-21, Michaelsen & Sweet, 2011, pp.45-46, Michaelsen, Davidson & Major, 2014, pp.64-66). A sequência temporal desta abordagem numa aula está demonstrada na **Figura 1**:

### Sequência *Team Based Learning*



**Figura 1.** Sequência Temporal *Team Based Learning* (adaptado de Michaelsen & Sweet, 2011).

Outro aspeto muito importante do TBL e que beneficia os alunos em muitos pontos é, então, a hetero avaliação realizada através de um *feedback* contínuo tanto por parte do professor como dos pares, relativamente aos conhecimentos adquiridos e

<sup>5</sup> Em inglês, *specific choice*.

<sup>6</sup> Em inglês, *same problem*.

clarificação de dúvidas. Além disso, como as equipas são independentes umas das outras, os únicos indivíduos capazes de fornecer um *feedback* útil são os próprios colegas de equipa. Com esta avaliação interpares, regista-se uma diminuição das preocupações dos alunos que advêm de experiências anteriores negativas que englobam os trabalhos em grupo, como, por exemplo, a concentração da totalidade do trabalho num só membro do grupo. Da mesma maneira, nota-se uma melhoria da capacidade de cada um no trabalho em conjunto. Os membros de cada equipa desenvolvem, tipicamente, relações de trabalho que permitem a ajuda aos restantes elementos, melhorando as suas capacidades de trabalho em equipa, fator muito importante para o seu sucesso futuro (Michaelsen *et al.*, 2014, p.68). Como afirma Isabelle Plante (2012, p.260) existem dois tipos de hetero avaliação: o primeiro é a avaliação independente que se caracteriza por ser individual e durante a qual cada elemento do grupo fornece um *feedback* sobre as suas próprias realizações, contribuições e participações dentro do grupo; o segundo é a avaliação interdependente, em que cada aluno dá uma opinião sobre o trabalho realizado em conjunto, pois o trabalho de um influencia o trabalho do(s) outro(s).

O professor, inserido no meio desta abordagem pedagógica, é o responsável por facilitar as discussões e os desafios intra equipas. Este tipo de ensino permite que o docente consiga abranger de melhor forma os conteúdos a lecionar. Para isso, preocupa-se em criar condições em cada equipa que permitam o desenvolvimento de capacidades e competências de trabalho eficaz e independente. (Michaelsen *et al.*, 2014, pp.69-71). Desta maneira, as funções principais do docente passam por fornecer os recursos necessários para o trabalho com tarefas coletivas que impliquem a tomada de decisões e que forneçam oportunidades de os alunos mostrarem o seu desempenho e, também, incentivar os alunos, através de atividades coletivas, o que irá fazer com que os grupos alcancem uma maior e melhor qualidade nos seus trabalhos.

Como podemos concluir, a perspetiva do TBL é em muitos elementos semelhante a outras abordagens pedagógicas como a Aprendizagem Cooperativa (AC) e o *Problem Based Learning* (PBL)<sup>7</sup>, duas formas de aprendizagem em pequenos grupos e que adotam o envolvimento ativo dos estudantes na própria aprendizagem. Com efeito, os alunos trabalham coletivamente e realizam grande parte do trabalho na aula, envolvendo-se em exercícios que requerem um pensamento crítico e a interação

---

<sup>7</sup> Ensino baseado na resolução de problemas.

com os restantes membros de cada equipa, sendo este o principal foco das três abordagens, o desenvolvimento individual da aprendizagem através da interação coletiva. Assim, enfatizam a importância de a responsabilidade da aprendizagem partir dos próprios discentes, ao utilizarem uma avaliação sumativa sobre os conceitos relacionados com o trabalho em equipa. Porém, estas três perspetivas pedagógicas, apesar de terem os mesmos objetivos, utilizam estratégias de trabalho diferentes: enquanto a TBL incide o seu foco de aprendizagem num só problema, a AC foca a aplicação de um conceito e, conseqüentemente, a recomendação de atividades estruturais mais específicas; relativamente à *quantidade de* participação dos alunos acaba por ser semelhante (Maier, p.3); por sua vez, o PBL contém um envolvimento mais direto, uma vez que o professor está sempre presente para intervir e encaminhar os alunos para o resultado mais correto (Michaelsen *et al.*, 2014, p.71).

Relativamente à questão da oferta do *feedback* e da análise do erro que o professor deve fornecer continuamente às equipas de trabalho, elementos essenciais no desenvolvimento da aprendizagem de uma L2, permitem estimular a motivação dos alunos, fomentam a construção da sua autoconfiança e promovem o desenvolvimento da sua emancipação e autonomia— aspetos importantes e que fazem parte dos objetivos de um docente, como observamos anteriormente.

Todavia, por vezes, a eficácia do *feedback* dado acaba por ser vaga, inconsistente e só focada no erro. E, por essa mesma razão, o ensinante deve ter cuidado e prestar atenção quando procede à correção imediata dos erros, uma vez que pode acontecer uma de duas coisas: os alunos podem melhorar substancialmente o seu desempenho ou, então, esta apreciação pode ser ineficaz e perigosa para a fluência dos alunos e para a qualidade geral da escrita, como apontam de Hyland & Hyland (2006, p.84). Por sua vez, o *feedback* corretivo é mais eficaz quando combinado com as discussões na sala de aula, pois registam-se efeitos positivos na oralidade e ao nível da escrita depois da apreciação, tanto a nível gramatical como a nível de conteúdo.

De forma a evitar estes efeitos menos positivos, o professor que trabalhar com a abordagem TBL deverá, como é claro, optar, também, por um *peer feedback*<sup>8</sup>(PF) ou seja, um *feedback* intra equipas, no qual são os próprios colegas a fornecer *feedback* uns aos outros, dentro da mesma equipa. Logo, aumenta-se o interesse do aluno na

---

<sup>8</sup> Conceito referido por Fluminhan *et al.* (2015, p.73) e que pode ser traduzido como: opinião dos colegas de equipa; por especificidades de contexto, manteremos a palavra em inglês.

prática da nova língua, uma vez que o seu público passa de idealizado para real, gerando maior motivação e, conseqüentemente, melhor desempenho. Nas palavras de Thai Sí (2008, *cit. in* Fluminhan *et al.* (2015, p.73), “a aprendizagem colaborativa exerce um papel formativo durante processo de aprendizagem” e é, precisamente, esta função formativa que se deve adotar nas aulas de LE.

Além desta importante característica, é, da mesma forma, relevante, mostrar que o PF fomenta o princípio da autonomia do aluno, não o deixando tão dependente do docente (Derham, 1995, *cit. in* Fluminhan *et al.*, p.73). O *feedback* deve ser fornecido de forma clara e útil ao aluno e o professor tem, mais uma vez, a oportunidade de exercer o seu papel de mediador de conhecimentos, facultando sugestões reflexivas do progresso e desempenho do aluno.

Relativamente à questão cultural que pode surgir como um problema neste fornecimento de respostas entre os colegas, ela pode ser caracterizada como bastante controversa: por um lado, a homogeneidade cultural e linguística pode ser um fator contributivo importante na interação entre os grupos, já que será mais fácil manter a disciplina num grupo cujos elementos partilham a mesma língua e a mesma cultura (Hyland & Hyland, p.86). No ambiente de aprendizagem de uma LE, principalmente de adoção de abordagens pedagógicas como TBL e FC, a questão da homogeneidade dos grupos de trabalho deve ser contornada, especialmente para fazer com que os elementos de cada equipa de trabalho dialoguem na língua alvo, desenvolvendo as suas competências, ao invés de comunicarem numa língua comum a todos os elementos do grupo que não a língua que aprendem. Da mesma forma, também achamos benéfico e enriquecedor para o público-alvo a partilha de particularidades culturais que variam entre os diferentes alunos, permitindo não só o conhecimento e envolvimento com a cultura da língua alvo, mas também com outras culturas que estes não conheceriam se estivessem agrupados apenas com elementos do seu próprio espaço cultural de presença.

Portanto, como podemos observar, o *feedback* deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, possibilitando a sua regulação através de tarefas orientadas, sobretudo, para o ensino, aprendizagem, avaliação e contextualização da avaliação (Fernandes, 2008, *cit. in* Machado & Pinto, 2014, p.5).

Na aquisição de uma L2 (SLA<sup>9</sup>), o *feedback* revela-se como um dos pontos mais importantes, uma vez que demonstra que a aquisição acontece gradualmente e que os erros são uma parte importante no e do desenvolvimento complexo de todo este processo de SLA.

Podendo, então, o erro ser definido, neste caso, como determinados desvios da norma culta da língua alvo, nas palavras de Ellis (1997, *cit. in* Fluminhan *et al.*, (2015, p.70), com uma análise do erro, os professores ficam com um conhecimento geral das incorreções dos seus alunos. Para Burt (1974, pp.6-9), os erros podem ser classificados como locais, quando afetam apenas um elemento da frase, não comprometendo a compreensão da frase ou, então, globais, quando impedem a comunicação e fazem com que o aluno não compreenda determinados aspetos da mensagem. É importante ser-se muito cauteloso na correção, de forma a evitar a sua fossilização. E é, precisamente, através destas incorreções que o professor consegue calcular quão longe/perto está o aluno de atingir o seu objetivo, por outras palavras, o que resta ao aluno para aprender.

Assim, podemos concluir que a aprendizagem de uma LE está envolvida num processo no qual o sucesso surge através do benefício obtido nas falhas e erros e a sua utilização para realizar uma análise e obter um *feedback*, a partir do qual, os alunos criam novas tentativas de aproximação dos seus objetivos iniciais.

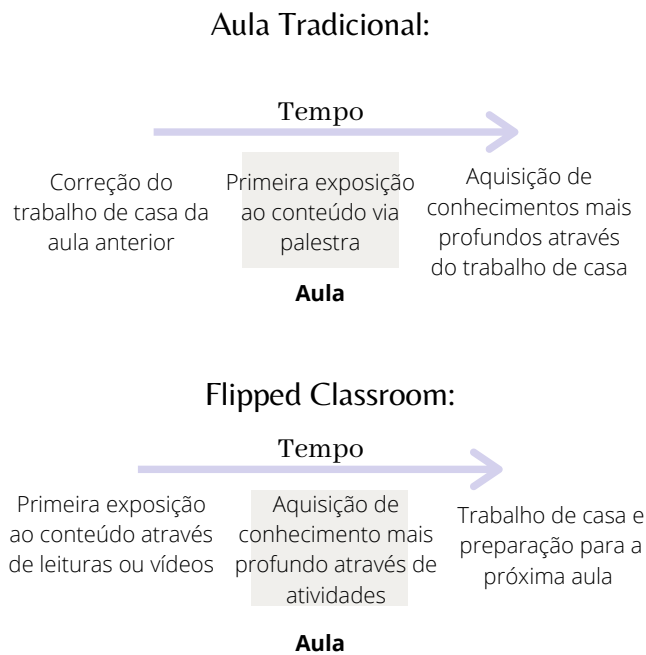
## 1.2 A *Flipped Classroom*

A segunda abordagem pedagógica, utilizada durante as aulas e esquematizada na **Figura 2**, foi a *Flipped Classroom*, que, pelas palavras de Lage, Platt e Treglia (2000, p.32) pode significar:

---

<sup>9</sup> *Second Language Acquisition* – aquisição de uma segunda língua.

“Flipping the classroom” means that students gain first exposure to new material outside of class, usually via reading or lecture videos, and then use class time to do the harder work of assimilating that knowledge, perhaps through problem-solving, discussion, or debates.



Trata-se de algum modo de uma possibilidade de *blended learning*, entendendo por tal qualquer forma de ensino e de educação que combine a instrução presencial com as atividades *online* usando materiais tecnológicos, como vídeos, *podcasts* ou através de fichas informativas – aos quais os alunos podem aceder quando, onde e quantas vezes quiserem – , para mover a exposição ao conteúdo para fora da sala de aula, passando a praticar atividades de aprendizagem e de aplicação de conhecimentos durante o tempo letivo, como afirma Strayer (2012, p.172). Desta forma, a FC surge como uma necessidade de criar espaço para realizar investigações resultantes da realização de exercícios dentro da sala de aula e tem como objetivo uma melhor preparação dos alunos para as aulas seguintes.



Os professores, por sua vez, têm a função de criar oportunidades para a aplicação de conhecimentos através de diferentes estratégias. O apoio aos alunos pode ser dado em grupo ou individualmente.

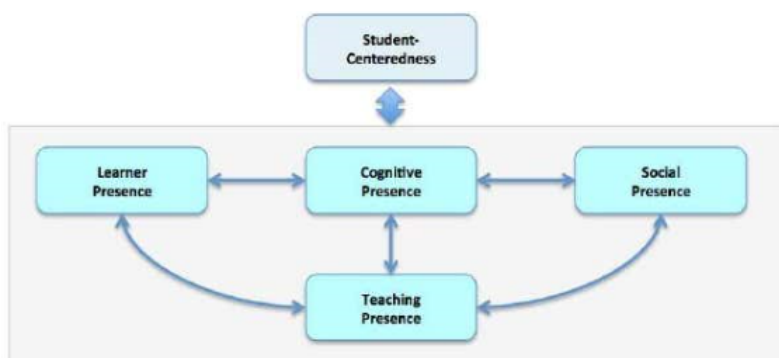
Esta abordagem pedagógica tem quatro pilares que devem ser respeitados para assegurar o seu bom funcionamento (Hamdam *et al.*, 2013, p.5): em primeiro lugar, deve haver flexibilidade dos ambientes curriculares, ou seja, variedade dos modos de ensino, uma vez que, normalmente, os professores adaptam o seu método de trabalho à lição ou unidade que vão lecionar mas, na FC, são os alunos que escolhem quando e onde aprender; o papel do professor é ser flexível nas suas expectativas do tempo de aprendizagem de cada aluno, sugerindo exercícios que medem o nível de compreensão de cada aluno. O segundo pilar é a mudança na cultura de aprendizagem: no ensino tradicional, o professor é a maior fonte de informação; já na FC, a lecionação centra-se no aluno e o tempo de aula é utilizado para explorar tópicos e criar oportunidades de aprendizagem mais ricas. Nas palavras de Hamdam, Mcknight e Arfstrom (p.5), “students move from being the product of teaching to the center of learning, where they are actively involved in knowledge formation through opportunities to participate in.”

Além disso, os alunos podem ocupar o tempo de aprendizagem a rever alguns conteúdos fora do contexto do grupo de aprendizagem e os professores, de maneira a observarem o nível de compreensão dos alunos e se ainda existem dificuldades, ampliam as interações diretas entre os alunos. O pilar seguinte remete para o conteúdo intencional que é usado pelos professores para aumentar o tempo de aula, adotando vários e diferentes métodos de ensino, como estratégias de aprendizagem. O ensinante tem as funções de avaliar a quantidade de conteúdo necessário, uma vez que as aulas são ferramentas eficazes no desenvolvimento das capacidades dos aprendentes e no ensino de conceitos específicos; cabe-lhe também decidir quais os materiais que podem ser explorados em primeiro lugar. Durante a aula, o professor deve estar atento a observar continuamente os seus alunos e a fornecer-lhes o *feedback* necessário no momento. Por fim, o quarto, último e o mais importante pilar da FC requer educadores profissionais que sejam capazes de determinar quando e onde devem passar de uma instrução coletiva para uma mais individual e de decidir como maximizar o tempo de interação direta entre o aluno e o professor.

Hamdan *et al.* (p.15) lembram algumas críticas a esta abordagem pedagógica, entre as quais, a noção de que a utilização de outros materiais com vista à aquisição de conhecimentos, que não através do professor, irão acabar por substituí-lo; no entanto, tal afirmação é, segundo os próprios autores acima referidos, incorreta uma vez que, como observamos, na caracterização deste último pilar, a função do professor é muito maior do que apenas a de transmitir conhecimentos aos seus alunos.

Nesse sentido, em seguida, mostraremos os vários benefícios que podem ser adquiridos na adoção desta abordagem didática. Como demonstram Bergmann e Sams (2012, p.20), a FC tem um número significativo de vantagens e, aqui, apenas iremos mostrar as mais importantes: a FC ajuda os alunos com mais dificuldades devido à sua facilidade em personalizar a aprendizagem de cada indivíduo; aumenta a interação entre o professor e o estudante, permitindo que o docente fique a conhecer melhor os seus alunos; aumenta e melhora a interação entre os próprios aprendentes; melhora e desenvolve os resultados educativos.

Há, ainda, quatro elementos que contribuem para o ambiente de aprendizagem (Kim *et al.*, 2014, p.37), tais como: a presença cognitiva, isto é, a construção de conhecimentos que envolvem o pensamento crítico e criativo; a presença social, onde o discurso entre o professor e o aluno deve promover o afeto positivo, a interação e a coesão; a presença de ensino, que promove uma instrução e educação adequadas ao ambiente circundante; e a presença do aluno, que exige uma auto e co regulação da própria aprendizagem. Todos estes elementos devem trabalhar da seguinte forma, como podemos observar na **Figura 3**, apresentada por Kim *et al.*, (p.10):



**Figura 3.** Fatores Dependentes da Centralização no Aluno (Kim *et al.*, (2014, p.10).

Portanto, na FC, os elementos acima referidos traduzem-se nas seguintes ações: para a presença de ensino deve-se incentivar os alunos a prepararem-se antes da aula, obter ferramentas avaliativas da percepção dos estudantes e, também, fornecer-se um *feedback* adaptado a cada grupo de trabalho. A presença do aluno, por sua vez, exige a necessidade de tempo para os alunos terminarem os seus exercícios e avaliações. Já a presença social envolve a construção facilitada de um grupo de aprendizagem e a utilização, se for o caso, de tecnologias de fácil acesso. Finalmente, a presença cognitiva requer oportunidades para os alunos obterem um primeiro contacto com a matéria fora da aula, o estabelecimento de relações precisas entre as atividades de sala de aula e fora da sala, bem como apoio fornecido bem estruturado (Kim *et al.*, p.29).

As aulas de um ambiente de FC começam sempre com uma discussão sobre o tema analisado pelos alunos antes da aula (Bergmann & Sams, pp.13-15) – não é conveniente começar a aula logo pelo solucionamento de dúvidas, para os alunos sentirem o peso de terem responsabilidade pela aprendizagem individual. A seguir à recuperação da matéria passa-se, então, à resolução de dúvidas e esta etapa irá servir como avaliadora da eficácia do instrumento fornecido aos alunos para aquisição de conhecimentos. Após este período, seguem-se as atividades de aplicação que devem englobar um grande enfoque a nível cognitivo, uma vez que é aqui que se promove um conhecimento mais profundo e são testados os conhecimentos básicos adquiridos anteriormente. Contudo, os professores devem prestar bastante atenção a este ponto: a atividade a realizar dependerá dos objetivos de aprendizagem da turma e da relação com a disciplina, podendo englobar a resolução de problemas, o desenvolvimento de capacidades e/ou a aquisição de conhecimentos. Da mesma forma, é importante o professor preparar uma componente que permita a reflexão dos alunos, comentando e observando o seu trabalho, através de fornecimento de *feedback*, fator crucial numa aprendizagem que segue estes métodos pedagógicos. Ao passo que no ensino tradicional os professores não estavam conscientes do progresso dos alunos após os testes, com a FC obtém-se uma maior noção da informação e conteúdo adquirido pelos alunos, como dizem Roehl, Reddy e Shannon (2013, p.47).

Assim sendo, o professor tem o papel de desenvolvimento da autonomia dos alunos, apesar de, por vezes, poder sentir-se ameaçado, sem controlo ou diminuído, mas, o que acontece é uma passagem do controlo para o aluno. Agora, este tem liberdade de escolha do material didático a utilizar e da definição dos seus próprios

objetivos de aprendizagem, tendo a oportunidade de poder avançar ao seu próprio ritmo e de se auto avaliar. Por conseguinte, o ensinante deixa de ser a autoridade máxima em termos de controlo e de conhecimento, sendo que qualquer pergunta pode ser formulada, sem que o professor seja obrigado a saber responder; contudo, deve sempre tentar responder aos seus alunos, nem que seja na aula seguinte. O professor adquire, portanto, o papel de facilitador de aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver a sua autoconfiança e a tornar-se cada vez mais autónomo.

### **1.3 TBL e FC em cooperação**

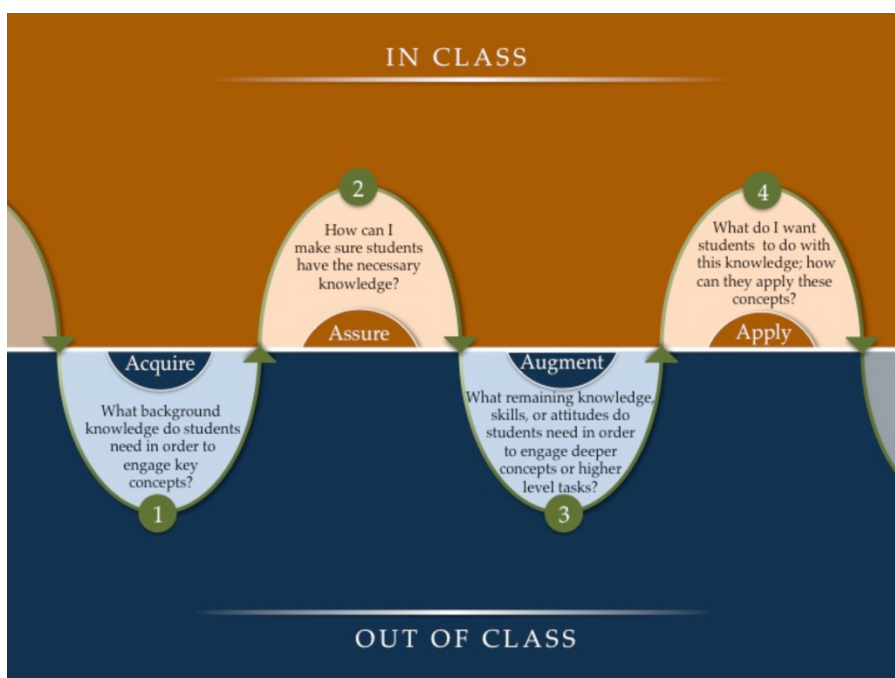
O que acontece se conjugarmos as duas metodologias? Como podemos concluir pelas descrições das duas abordagens pedagógicas aqui expostas, ambas podem ser encaixadas uma na outra, pois a metodologia TBL é adaptável à abordagem de FC: a TBL esforça-se por reforçar a aprendizagem dos alunos, encorajando-os a influenciar positivamente a aprendizagem dos membros do seu grupo (Chen & Chuang, 2016, p.10) e a FC, por sua vez, permite que, no tempo de aula, se apliquem os conteúdos aprendidos fora da sala em equipas permanentes e rigorosamente estruturadas (Jakobsen & Knefmann, 2017, p.179). Assim, o objetivo de utilizar o modelo de FC em conjunto com as técnicas de uma aprendizagem em grupos permite a utilização da mesma estrutura: a aquisição de conteúdo acontece, maioritariamente, fora da sala de aula para que no seu interior se aplique esse conteúdo, ajudando os alunos na aquisição e aumento de conhecimento e desenvolvimento de capacidades necessárias nas atividades de aplicação.

Estas duas estratégias promovem uma aprendizagem ativa fora e dentro da sala de aula, gerando uma aplicação de conhecimentos que conduz a um conhecimento mais profundo. Para isso, começa-se a aula com um RAP e segue-se com as atividades já descritas do TBL, ou seja, as atividades 4-S – atividades que requerem um pensamento crítico e trabalho colaborativo -, em forma de atividades de aplicação. Esta conjugação de estruturas apresenta uma oportunidade de construção e aquisição de conhecimentos mais profundo, aumentando a aprendizagem na aula seguinte, como demonstram Wallace *et al.* (2014, p.264), “this TBL – flipped framework presents an opportunity to

deepen understanding and to practice thinking like an expert within the field by extending learning in subsequent classes.”

Outra opção de atividades a aplicar são as atividades *scaffolding*<sup>10</sup> (Wallace *et al.*, p.264.), que se adequam à estrutura 4-S do TBL para a resolução de problemas – todas as equipas partilham o mesmo problema, o que faz com que os alunos simultaneamente partilhem a sua escolha específica ou decisão. O professor, por sua vez, não pode deixar de parte o *feedback* de desempenho imediato que deve fornecer sempre aos seus alunos.

A estrutura TBL coincide com a estrutura da FC ainda noutra elemento: os professores ao prescreverem trabalhos para casa ajudam os alunos na aquisição e alargamento dos seus conhecimentos. Consequentemente, usam o tempo da aula para assegurar o processo de leitura e aplicação de conhecimentos, como podemos observar na **Figura 4**:



11

**Figura 4.** "TBL as a FC pedagogical Approach" - TBL como abordagem pedagógica de FC (Wallace *et al.*, 2014, p.262).

<sup>10</sup> Estratégia de ensino utilizada para dotar progressivamente os estudantes de uma compreensão mais forte e uma independência maior no processo de aprendizagem.

<sup>11</sup> 1 – Aquisição: que conhecimentos prévios os alunos necessitam de maneira a compreenderem os conceitos chave?; 2 - Assegurar: como é que se assegura que os alunos têm o conhecimento necessário?; 3 – Aumentar: que capacidades de conhecimento restam ou de que atitudes necessitam os alunos para se envolverem em conceitos mais profundos ou tarefas de nível mais elevado?; 4 – Aplicação: o que queremos que os alunos façam com estes conhecimentos? Como podem ser aplicados?

Na combinação destas duas estratégias, o papel do professor, como afirmam Wallace *et al.*, (p.255), é o de treinador cognitivo, que desenvolve uma aprendizagem apropriada à situação específica do aluno; é, ainda, o de reunir esforços para criar uma aprendizagem cognitiva, envolvendo-se ativamente na prática. As duas figuras, do professor e do aluno, são, então, regidas pela premissa de instrução, aprender para ser, e pelo propósito de ensino, isto é, o desenvolvimento do conhecimento dos alunos e das suas capacidades, trabalhando-as ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem: fora da sala, dá-se a aquisição e alargamento dos conhecimentos e dentro da sala asseguram-se e aplicam-se esses conhecimentos (Wallace *et al.*, p.255).

Esta aplicação dos conhecimentos que acontece na sala de aula está intimamente ligada aos objetivos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelo professor para as suas turmas, envolvendo a aquisição de um novo conhecimento. O processo cognitivo aqui implícito fornece um conjunto de classificações para os processos cognitivos dos alunos, como relembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar, sendo que os últimos dois são os inerentes à aplicação de conteúdos, desenvolvendo o nível de pensamento dos discentes. A categorização dos objetivos pode ser observada na Taxonomia de Bloom.<sup>12</sup>

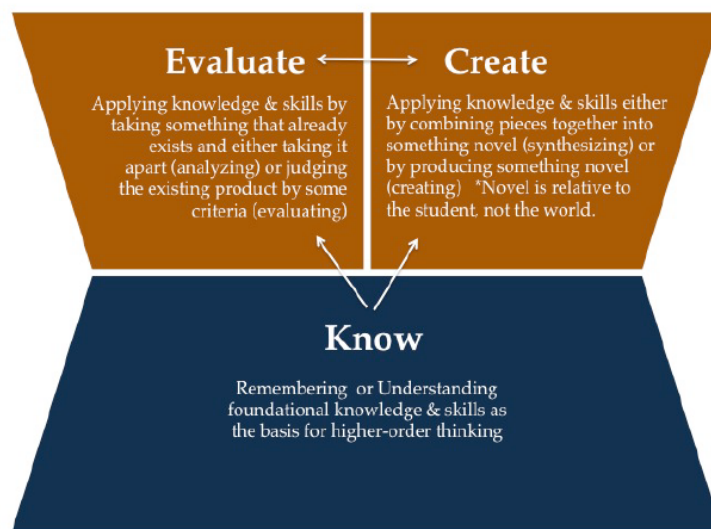
Se quisermos simplificar os componentes essenciais das duas abordagens pedagógicas acima exploradas, baseando-nos no que a tarefa requer do aluno, encontramos duas das categorias do processo cognitivo apresentadas na Taxonomia de Bloom: avaliar e a criar (Wallace *et al.*, 2014, p.257). A avaliação consiste na realização de juízos de valor tendo por base alguns critérios e exemplos estandardizados que incluem questões como a qualidade, a eficácia, a eficiência e a consistência e comportando, também, duas componentes: a verificação (teste à consistência interna para a averiguação da existência de falácias num determinado produto) e a crítica (características positivas ou negativas de um produto e o seu juízo baseado em critérios propostos, focando o pensamento crítico), como demonstram Anderson *et al.*, (2001, p.83). Por sua vez, a criação engloba a junção de elementos com vista na formação de um todo coerente e funcional. Os objetivos desta categoria

---

<sup>12</sup> A taxonomia de Bloom (1956) é uma estrutura classificadora de objetivos educacionais, que pretendia gerar um desenvolvimento curricular comum por todo o mundo, definindo diferentes patamares de operações cognitivas das atividades ou objetivos pensados para a aula. No entanto, esta taxonomia começou a ficar desatualizada e, por isso, surgiu a necessidade de se realizar uma revisão para recolocar o foco nos educadores e incluir um novo conhecimento e novos pensamentos, tendo sido editada por editada por B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl.

cognitiva resultam na realização de um novo produto através da reorganização mental de determinados elementos numa estrutura que não estava presente antes. Desta forma, afirma-se que se deve coordenar o processo de criação com experiências anteriores de aprendizagem dos alunos. Portanto, conclui-se que o professor tem o papel e a função de definir o que é original e o que é único (Anderson *et al.*, p.84-85), deixando os seus alunos aptos para sintetizar os conteúdos aprendidos. Para além disso, outra característica importante sobre este processo cognitivo é o facto de se distinguir dos restantes, uma vez que envolve a construção de um produto original, dependendo de diferentes fontes e é passível de ser observado. O processo cognitivo de criação divide-se em três fases: a representação do problema – compreensão da tarefa pelo aluno e investigação de soluções – planeamento de solução – exame das possibilidades e invenção de um plano de trabalho – e, por fim, a execução da solução, em que o aluno coloca em prática o seu plano. Por sua vez, o aluno pode estabelecer alguns objetivos a atingir quando resolve o problema; caso o professor forneça o planeamento de objetivos – o que, por vezes, sucede– este é assumido ou está implícito para os alunos nos objetivos de produção.

A junção destas duas categorias do processo cognitivo permite o surgimento de uma outra, o saber, que pode ser definido como o ato de lembrar ou perceber o conhecimento funcional como base para um pensamento de ordem mais elevada, como podemos observar na **Figura 5**:



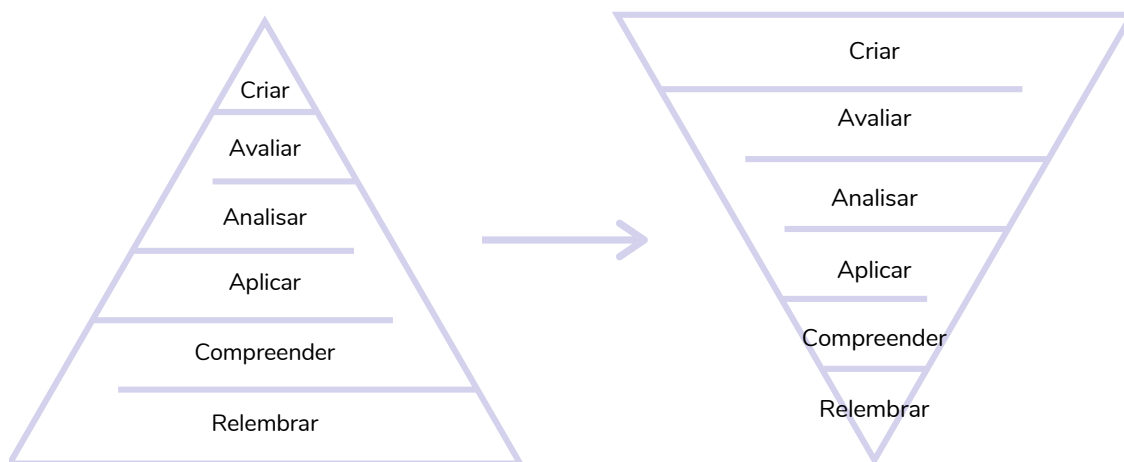
**Figura 5.** Taxonomia de Bloom simplificada e adaptada às teorias pedagógicas de TBL e FC (Wallace *et al.*, 2014, p.258).

Podemos observar as categorias de Avaliação e de Criação como o que acontece durante (clarificação de dúvidas, colaboração e *feedback* imediato) e após as aulas (prática e reflexão) e a categoria do Saber como o foco anterior às atividades de aplicação, contendo a aquisição de conteúdo (Wallace *et al.*, pp.257-8).

Em síntese, podemos dizer que o modelo tradicional de ensino congrega as tarefas de baixo nível cognitivo fora da sala de aula, como também acontece no modelo de TBL + FC; no entanto, normalmente, seguem-se, sempre, atividades elementares e de baixo nível cognitivo – como, no caso de uma aula de língua estrangeira, a repetição de vocabulário, a tradução descontextualizada, a explicação de regras básicas de gramática, a leitura em voz alta, entre outras –, realizadas na sala de aula, onde o professor se torna o centro da aprendizagem e os alunos não estão envolvidos.

É por isso que, na abordagem TBL + FC, se sugere que o professor mude o foco de compreender e relembrar conteúdos descontextualizados de aprendizagem para aplicar, analisar e avaliar esses mesmos conteúdos, mantendo os dois processos cognitivos referidos em primeiro lugar na base, designando as atividades menos importantes na promoção da aprendizagem significativa, através de atividades e avaliações. Por sua vez, as capacidades cognitivas mais desafiantes ascendem progressivamente, com mais dedicação e colaboração dos colegas e do professor, criando oportunidades de colaboração, resolução de problemas, descoberta e geração de uma aprendizagem centrada no aluno, como no modelo de ensino-aprendizagem TBL + FC, visível na **Figura 6**:





**Figura 6.** Pirâmide da Taxonomia de Bloom numa abordagem de ensino tradicional (à esquerda) e de ensino FC (à direita) – adaptado de Mohan (2018, p.4).

Para além de Benjamin S. Bloom, é relevante lembrar alguns contributos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Albert Bandura, importantes psicólogos e analistas do comportamento dos jovens no trabalho em pequenos grupos, em ambiente escolar e académico, com o fim de definir o que ocorre a nível psicológico e comportamental nos estudantes, com a prática destas duas abordagens.

Jean Piaget (1896-1980), fundador da epistemologia genética e da teoria do conhecimento, foi um estudioso do processo do desenvolvimento cognitivo. Este autor afirma que existe uma adaptação do corpo ao ambiente em que se insere, uma vez que este é controlado através de esquemas mentais utilizados pelo indivíduo para representar o mundo e determinadas ações. Para que tal aconteça, o indivíduo utiliza processos como a “acomodação” – processo de transformação do ambiente para este ser colocado em estruturas cognitivas pré-existentes – e a “assimilação” – a mudança de estruturas cognitivas para aceitar algo novo no ambiente em que nos encontramos.

Estes dois processos são usados simultaneamente e alternadamente durante a vida (Huitt & Hummel, 2003, p.2).

Além disso, Piaget refere ainda um ponto fulcral para o ensino-aprendizagem que é o conflito cognitivo. Este conflito surge uma vez que os alunos chegam já com conceitos pré formados sobre determinados assuntos e quando o professor ou outro colega apresentam uma informação ou característica nova sobre um desses assuntos, dá-se um conflito com o conceito que o aluno já trazia previamente, pois este não é suficiente para resolver ou explicar a informação nova proposta pelo ensinante ou membro do grupo. Caracterizado por ter peso na construção de conhecimentos, o conflito pode ter uma dimensão social e/ou pessoal, servindo de impulso para que o estudante se motive para a revisão de ideias e conceitos. Por outro lado, pode ser, também, gerador de frustração que, em último caso, pode levar o aluno a abandonar os estudos. Por isso, o primeiro fator para um desenvolvimento cognitivo satisfatório é o equilíbrio entre os próprios meios de ver o mundo e as novas informações que vão sendo adquiridas, permitindo, assim, um crescimento cognitivo. Esta teoria tem o nome de Teoria do Equilíbrio.

Lev Vygotsky (1886-1934), psicólogo, denominou a distância que está entre o conjunto de conhecimentos consolidados e os conhecimentos que têm de ser fornecidos por um adulto ou adquiridos em colaboração com outros colegas como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) apontando para a potencialidade de aprender a partir de uma série de informações que já se tem, mesmo se ainda não se completou o processo de aprendizagem. A ZDP fornece indícios sobre os conhecimentos que têm de ser fornecidos por outros, permitindo que os processos educativos se adaptem de forma sistemática e individualizada aos próprios alunos (Fino, 2001, p.5).

Contudo, é importante referir um aspeto sobre a ZDP: esta não é automática nem unidimensional (Hogan & Tudge, 1999, *cit. in* Sweet & Michalesen, 2007, p.39), ou seja, corre-se o risco de o resultado instrucional obtido não ser o desejado e de haver formação de conflitos cognitivos. Por isso, adverte-se para que se tenha cuidado na formação dos grupos de aprendizagem.

Portanto, o valor cognitivo da interação com os colegas envolve duas questões principais: os problemas que o professor pode sentir em conseguir exercer a sua profissão face a um grupo de alunos e, também, a relação indireta que é estabelecida

entre o plano do professor e a organização social na sala, especialmente na influência que os colegas podem exercer uns sobre os outros (Forman e Cazden, 1985, p.183). Para além disso, estes autores ainda afirmam que as interações entre os colegas focadas no conteúdo intelectual podem ser localizadas num continuum, conforme a contribuição e distribuição de conhecimento entre os alunos e, por conseguinte, nos papéis que cada um interpreta perante os colegas. O contacto com os colegas pode resultar no conflito cognitivo; ou, por outro lado, numa reconstrução cognitiva positiva e num crescimento psicológico, uma vez que há mais suporte a apoio mútuo, encorajamento, correção e orientação, como afirmam Forman e Cazden (p.195).

Como pudemos observar, tanto Piaget como Vygotsky partilham o foco na importância da compreensão dos colegas para cada um dos indivíduos, sendo que para o primeiro, os colegas partilham uma linguagem e um sistema de ideias; para o segundo, o indivíduo pretende ganhar o máximo com o seu parceiro, que é visto como o responsável pela adequação do seu diálogo à ZDP do seu colega, permitindo o crescimento. Estas duas perspetivas são semelhantes na averiguação da importância da correspondência entre companheiros, envolvendo o pensamento partilhado, como concluímos pelas palavras de Tudge e Rogoff (1999, p.37), “both of these perspectives are similar in stressing the importance of a match between partners involving shared thinking.”

É, ainda, importante referir o conceito de *intersubjetividade*<sup>13</sup>, que foca a compreensão comum de um tópico adquirido pelas pessoas que trabalham em conjunto, valorizando a perspetiva do outro (Tudge e Rogoff, 1999, p.37). Para Piaget, este conceito enfatizava a compreensão conjunta e era tido como um fator crucial no desenvolvimento; para Vygotsky, a intersubjetividade centrava-se na coconstrução de soluções. Este conceito é considerado um fator crucial, uma vez que funciona como a extensão na qual os alunos e os seus companheiros entram para alcançar a estrutura de cada um, para resolverem problemas juntos.

Podemos, então, assumir que a principal diferença entre Piaget e Vygotsky pode ser descrita como a desigualdade entre a aprendizagem que ocorre na mente de um indivíduo *versus* a aprendizagem que ocorre como um evento social, no espaço “intra-subjetivo” entre pessoas, enquanto discutem uma visão comum do mundo.

---

<sup>13</sup> Como demonstram Tudge e Rogoff (1999, p. 42).

Bandura (1925), por sua vez, realizou estudos sobre psicologia cognitiva, incluindo, também, uma abordagem social. Como tal, desenvolveu a Teoria Sociocognitiva que demonstrava como as escolhas individuais de cada um são reguladas e influenciadas mutuamente por fatores comportamentais, psicológicos e ambientais que se encontram em qualquer situação. Assim, o ser humano é simultaneamente criador e produto do ambiente em que se insere.

Para além desta perspetiva sobre a criação e realização de escolhas, este psicólogo canadiano também concluiu que existem três construções evolutivas particularmente importantes num grupo de aprendizagem, como: crença de auto eficácia<sup>14</sup> (CAE) – que se define como as crenças nas capacidades individuais na produção de determinados resultados (Bandura, 1997, p.3, *cit. in* Sweet & Michaelsen, 2007, p.40) – , modelagem – “aprendizagem por observação”<sup>15</sup> – e crença de eficácia coletiva<sup>16</sup> (CEC) – crença na competência do grupo da sua própria capacidade no alcance de um objetivo comum. A acumulação de experiências entre os membros do grupo, aliada ao *feedback* de aprendizagem, faz com que os alunos sejam capazes de aferir a sua própria capacidade de desempenhar determinados papéis dentro do grupo; é na estabilização destes papéis que emerge, então, a CEC. Esta emergência gera mais motivação na realização dos objetivos coletivos, uma vez que os membros aprendem a determinar quem fornece um modelo mais preciso e correto de um tópico, resultando numa partilha mais adequada de informação e maior capacidade de completar as tarefas mais difíceis em grupo.

Como podemos observar, as duas abordagens pedagógicas aqui descritas reúnem todos os elementos para fazer com que os estudantes estejam motivados e cativados, alcançando, assim, melhores resultados. Da mesma forma, as ideias expostas por Piaget, Vygostky e Bandura demonstram, precisamente, como o trabalho em equipas é benéfico para os alunos e os auxilia no acesso a esses mesmos resultados. Nos capítulos seguintes, iremos observar como foi elaborada a intervenção pedagógico-didática, através do desenvolvimento das ideias aqui expostas, e apresentaremos algumas sugestões de implementação pedagógica que seguem estas duas metodologias.

---

<sup>14</sup> *Perceived self- efficacy.*

<sup>15</sup> Como descrevem Sweet e Michaelsen (2007, p.40).

<sup>16</sup> *Perceived collective-efficacy.*

“... a experiência de encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade. (...) Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade.”

Américo Peres (1999)

## **2. Da Teoria à Prática: intervenção pedagógico-didática**

Neste capítulo exploramos a adoção destas abordagens, que acreditamos ser pertinente, passando, também, pela identificação do nosso contexto de intervenção. Assim, procederemos a uma breve descrição das circunstâncias de realização do estágio pedagógico, apresentando o público-alvo e as faculdades onde lecionamos; de seguida, avaliaremos o papel do professor enquanto mediador intercultural, uma vez que a realidade experienciada assim o exigiu; seguir-se-á a análise da gestão da sala de aula, demonstrando a relação observada entre os alunos e as abordagens postas em prática. Para o efeito, indicaremos os critérios presentes na formação dos grupos, as atividades realizadas, os métodos de abordagem gramatical e os recursos utilizados para aplicar a metodologia FC. Tendo como referência Piaget, Vygotsky e Bandura, verificaremos como a abordagem TBL influencia o pensamento cognitivo dos discentes. Por outro lado, iremos aferir qual o *input* cognitivo proveniente da abordagem FC. Os resultados da aplicação destas abordagens foram obtidos por comparação intra e inter turmas.

## **2.1. Contexto educativo e caracterização dos grupos de estudantes de PLE**

### **2.1. 1 Contextualização do Estágio**

O segundo ano do mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto engloba uma componente prática de estágio pedagógico, realizado no ano letivo 2019/2020. Foi, então, neste contexto que se realizou a experiência letiva que compõe a parte prática deste relatório.

Este estágio foi realizado ao abrigo do programa Erasmus + Estágio em Berlim, na Alemanha, em duas universidades: na *Freie Universität* (FU) e na *Humboldt Universität* (HU), durante o semestre de Inverno. Ambas as universidades oferecem uma vasta gama de cursos de línguas, em que os alunos se podem inscrever livremente. Nestas universidades, registava-se um elevado número de estudantes de diferentes nacionalidades – algo que se veio a verificar nas duas turmas lecionadas –, tanto ao abrigo do programa Erasmus, como residentes nesta capital.

Inserindo-se esta formação pedagógica nos cursos de língua anteriormente referidos, foi muito importante poder lecionar as seis aulas de língua portuguesa a um total de 26 estudantes de diferentes nacionalidades, com a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Coelho. De facto, foi possível observar e compreender o amor e a beleza da língua portuguesa que a professora orientadora conseguiu e consegue passar aos seus alunos, tendo tentado, nós, passar o mesmo gosto, carinho e admiração por esta língua, mostrando que, tal como afirma o célebre escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe, “quem não conhece línguas estrangeiras, não sabe nada da própria”

### **2.1. 2 As Faculdades**

A *Humboldt - Universität (HU) zu Berlin*, fundada em 1810, é a universidade mais antiga de Berlim e conta com nove faculdades distribuídas pela área da capital alemã. Destaca-se pelo grande impacte nas áreas das ciências e na física, mas também na

filosofia, sociologia, artes, direito, política e matemática. É uma universidade de excelência e as aulas de língua estão ao encargo do seu Instituto de Línguas que conta com cursos de línguas clássicas, de línguas nórdicas, de línguas eslavicas e de línguas românicas, nas quais se inserem as aulas de língua portuguesa, no *Institut für Romanistik*<sup>17</sup>. Tem, ainda uma forte componente de língua inglesa.

A *Freie Universität (FU) zu Berlin*, criada já no século XX, no ano de 1948, está dividida em doze departamentos e reconhece-se o seu grande impacte nas áreas de humanidades, ciências sociais, ciências naturais e ciências vivas. O seu nome justifica-se por estar situada no lado oeste de Berlim, livre do controlo comunista da zona este da cidade. As aulas de português fazem parte do Departamento de Filosofia e Humanidades, mais concretamente do Instituto de Filologia Românica – *Institut für Romanische Philologie*– do Centro de Línguas – *Sprachenzentrum*.

### **2.1.3 O público alvo**

A experiência profissional de ensino foi, então, levada a cabo em duas turmas das faculdades acima descritas, ambas em contexto não imersivo de aprendizagem da língua. Na FU (*Freie Universität*), lecionávamos a turma de nível A.1, com quinze alunos e, na HU (*Humboldt-Universität*), lecionávamos a turma de nível B.2, com onze alunos.

A turma de nível Iniciante continha alunos com idades compreendidas entre os dezanove e vinte e sete anos e a grande maioria dos alunos era de nacionalidade alemã, havendo, também, alunos franceses, turcos, italianos, russos e hispano-falantes; todos eles falavam alemão e inglês. Nesta turma, os grupos de trabalho já se encontravam organizados e eram compostos por três, quatro ou cinco elementos de diferentes nacionalidades. Por este motivo, mantiveram-se estes grupos durante o processo de ensino-aprendizagem. A motivação para o estudo da língua portuguesa prendia-se principalmente com questões de motivação intrínseca, uma vez que vários alunos desejavam viver em Portugal.

---

<sup>17</sup> Instituto de Línguas Românicas.

O número de alunos presente nas aulas foi constante, registrando-se sempre mais do que uma nacionalidade. As maiores dificuldades observadas neste grupo - turma remetem para a produção e interação oral e compreensão escrita de conteúdos gramaticais, tais como a flexão verbal, particularmente no caso de alunos falantes de línguas não românicas. Pelo contrário, os alunos de nacionalidades francesa e italiana e o estudante hispano-falante apresentavam muita facilidade na aprendizagem da língua. Contudo, um aspeto bastante interessante e que facilitou a aprendizagem destes alunos, foi o facto de, na Alemanha, as aulas de latim serem obrigatórias durante o ensino secundário. Assim, quando os alunos chegam ao ensino superior, têm mais facilidade na aprendizagem das línguas românicas.

O nível iniciante da turma, por vezes, exigiu que se recorresse, nas primeiras aulas, à língua inglesa para que a comunicação se estabelecesse mais facilmente.

O peso da avaliação final obrigatória, em todas as disciplinas do currículo, fez com que estes alunos demonstrassem uma dedicação ao estudo da Língua Portuguesa maior do que o grupo-turma da HU. Neste caso, não há avaliação formal e, por isso, verifica-se uma menor ligação à disciplina por parte destes estudantes. Devemos, contudo, referir que, como em qualquer processo de ensino-aprendizagem, existiram, sempre, momentos de aferição e avaliação formativa.

A turma de nível B.2, Vantagem, era composta por alunos de diferentes idades e situações profissionais. As nacionalidades dos discentes eram, maioritariamente, alemã e austríaca, sendo que, curiosamente, dois alunos tinham ascendência portuguesa. Tal como na turma de nível A.1, registou-se, sempre, mais do que uma nacionalidade presente na aula.

Como referido anteriormente, o cariz facultativo da disciplina e a ausência de avaliação formal obrigatória, justifica, do nosso ponto de vista, a volatilidade das presenças em aula, o que, por consequência, dificultou a obtenção de resultados mais concretos, nomeadamente na aplicação da metodologia TBL. Nesta abordagem pedagógica, a assiduidade dos alunos funciona como mediador da sua performance, uma vez que os diferentes níveis de presença nas aulas se traduzem em diferentes níveis de desempenho entre os alunos (Jakobsen *et al.*, 2014, pp.26-30).



Este grupo já conhecia a professora orientadora, por ter sido sua professora nos níveis anteriores. A grande maioria dos estudantes eram alemães, mas também havia uma aluna austríaca e dois alunos de ascendência portuguesa.

Por ser um nível mais avançado, as aulas lecionadas foram inteiramente faladas em português. Os ritmos de aprendizagem observados eram bastante semelhantes. Todavia, é importante salientar a presença de duas alunas que se destacaram ao longo do semestre: uma delas tinha vivido no Brasil e apresentava um domínio de língua exemplar. Curiosamente, não era bem entendida pelos seus pares, pois a sua oralidade estava bastante marcada pelo português falado neste país; a outra aluna era de ascendência portuguesa e caracterizava-se, também, por uma grande competência linguística, com um domínio da oralidade excepcional. Acrescia ainda o facto de ser organizadora de eventos de língua e cultura portuguesas, em conjunto com a Embaixada Portuguesa.

As equipas de trabalho foram constituídas pela professora estagiária de acordo com as indicações sugeridas pela professora orientadora do estágio.

## 2.2 O Papel do Professor enquanto Mediador Intercultural – a realidade experienciada

Como referimos, ambos os grupos de estudantes se caracterizavam por uma inscrição nacional e cultural bastante diversa. Neste contexto, o papel do professor enquanto mediador intercultural é uma questão que merece ser observada, principalmente no caso do professor de uma LE. Na atividade de lecionação, o professor terá de *mediar* cautelosamente as diferentes culturas presentes na sala de aula: a cultura do país em que se ensina a língua *versus* a cultura da língua que é ensinada *versus* a cultura e origem do discente *versus* a sua própria cultura. No entanto, é impossível prosseguir com esta reflexão sem antes tentarmos definir o que entendemos por *cultura*. Em Giddens (1993, *cit. in* Pereira, 2017, p.39), encontramos a definição de cultura como o conjunto de valores, normas e regras que regem um determinado grupo social. É, pois, seguindo esta abordagem, que prosseguimos com o nosso trabalho.

No ensino de uma LE este conceito – cultura – e a sua aplicação são, ainda, muito debatidos, principalmente devido à questão que Kramersch (2013, p.135) coloca relativamente aos seguintes aspetos: que cultura ensinar? Este termo pode referir, não só o estilo de vida específico dos falantes da língua alvo, como, também, a cultura como uma fonte humanística de conhecimento, transmitida pelas artes e pela literatura. A verdade é que, numa aula de LE, é quase impossível não referir aspetos culturais da língua que se ensina e isso acontece, pois, língua e cultura são indissociáveis. O documento orientador, QUAREPE, *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* (2011, pp.13-14), alude para isso mesmo, quando refere:

O ensino e aprendizagem de uma língua afirma-se como uma área privilegiada para que o aprendente tenha outras perceções, descubra outras perspetivas da realidade, outro *modus vivendi*, tome consciência e interaja não só as culturas do seu país, mas também com a diversidade cultural de falantes de outras línguas.

Este debate relaciona – se, também, com os objetivos de aprendizagem de uma língua, pois os próprios alunos têm opiniões diversas sobre a componente cultural no estudo de uma LE (Kramersch, p.136): uns sentem a sua própria cultura ameaçada,

enquanto outros, pelo contrário, desejam explorar a língua objeto de estudo, precisamente pelo acesso que permite à cultura que admiram e anseiam conhecer. Nas aulas lecionadas, verificou-se esta segunda perspetiva, pois os alunos questionavam inúmeras vezes sobre determinado referente cultural em Portugal, com a vantagem de poder ser contrabalançado com o referente cultural alemão e, também, com o de outras nacionalidades presentes na sala de aula.

É por isso que, a este propósito, García Benito (2008, pp.494-5) afirma que a aprendizagem de uma LE é “ir al encuentro de una realidad diferente y para comprenderla es necesario aprender las normas que regulan la interacción social des país cuya lengua estamos aprendiendo”.

Assim, os alunos deixam de dominar apenas o código linguístico e passam, também, a atuar adequadamente do ponto de vista comunicativo (García Benito, p.495). E, ainda sobre esta questão, o professor pode e deve influenciar os alunos na observação das relações existentes entre eles próprios e as outras culturas. Fomenta-se, por conseguinte, o interesse e curiosidade sobre o outro, fazendo nascer no discente um ser cultural mais rico (Pereira, p.50). Desta forma, o docente desenvolve a competência intercultural dos seus alunos, tal como sugere o QECR (2001, p.19):

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido.

O convívio com outras culturas e a troca de experiências culturais permitem o desenvolvimento de uma *pedagogia de mediação intercultural* (Bizarro (2012, p.120). Esta abordagem pedagógica foca o indivíduo na relação com os outros, na relação com a sua própria cultura e, também, na relação com a cultura dos outros. A autora ainda afirma, citando Dubar (1997, p.13), que a identidade humana se vai construindo ao longo de toda a infância e na dinâmica do processo de interação entre o EU + o OUTRO na aula de LE, sendo que, apenas desta maneira, se consegue atingir o autoconhecimento pleno, como podemos observar pelas palavras de Kramersch (p.61):

Language learners learn who they are through their encounter with the other. They cannot understand the other if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the other.

Assim, conseguimos observar que a prática de uma competência intercultural desenvolve a educação integral do indivíduo. Tal como Bizarro sugere a *pedagogia de mediação intercultural*, García Benito (p.495) sugere o conceito *enfoque intercultural*, como elemento a ser incluído na atividade de lecionação. Este aspeto descreve a relação existente entre as diferentes culturas, valorizando uma interação entre elas e prevenindo a construção de estereótipos. Para alcançar este patamar, é necessário, como já referimos, trabalhar e desenvolver a competência intercultural do professor e dos alunos. O objetivo é que o professor deixe de ser um mero transmissor ou informador passivo de conhecimentos, passando a ser, então, um mediador intercultural ou, como descreve García Benito (p.497), um *agente operador de diversas culturas*.

Na realidade experienciada no ambiente de estágio, o trabalho com turmas multiculturais exige a promoção de uma educação intercultural, sendo a relação de trocas recíprocas entre as diferentes culturas presentes, uma realidade vivida. Os alunos aprendem diferentes modos de classificação dos diversos elementos culturais presentes na sala de aula, conservando os seus pessoais. O professor, por sua vez, adquire o papel de condutor dos seus estudantes na descoberta das semelhanças e diferenças entre os vários modos de ser e agir, esclarecendo-os sobre a diversidade humana e referindo as semelhanças e interdependências.

Assim, as aulas lecionadas foram compostas por vários aspetos da cultura da língua alvo, como músicas, vídeos e textos. E, por isso, é importante salientar os diversos papéis que o professor tem de assumir, como o de mediador, supervisor e orientador não só das tarefas realizadas pelos alunos, mas também das relações entre estes e as novas culturas com que se confrontam. Os grupos, principal meio de contacto entre diversas culturas, permitiram que as diferenças individuais contribuíssem positivamente para o processo de aprendizagem, ao englobar conhecimentos e experiências prévias e desenvolvendo o espírito crítico.

Com a ajuda do professor, o entendimento do mundo, para estes alunos, reconstruiu-se, promovendo valores, atitudes, capacidades e comportamentos, cuja finalidade e importância ultrapassaram a sala de aula.

Finalizando, podemos dizer que o estudo de uma LE permite aprofundar as relações existentes entre educação e cultura e, conseqüentemente, a aprendizagem intercultural acarreta uma dimensão moral e ética, nos seus objetivos de formação, o respeito pela diferença.

## 2.3 A gestão da sala de aula – os alunos *versus* as abordagens

O professor não é apenas um mediador entre culturas, mas é também aquele que faz a gestão da sala de aula. Deste modo, a gestão da sala de aula foi feita com recurso a vários elementos que contribuíram para a implementação de sucesso das abordagens adotadas. Por esse motivo, aqui, mostramos como foi operado todo o processo de adaptação dos alunos às metodologias pedagógicas, dando a conhecer os objetivos de cada uma das atividades propostas, descrevendo as tarefas a desenvolver, indicando os métodos de abordagem gramatical e os recursos a utilizar. Cremos ter conseguido, assim, um bom funcionamento das aulas.

### 2.3. 1 TBL, os grupos e a FC

A abordagem *Team Based Learning* foi implementada através de uma adaptação à realidade observada: os grupos de alunos não puderam ser tão grandes como sugerido pelos teóricos, pois o número de alunos presentes na aula nunca o permitiu. Contávamos, sempre, com uma média de três alunos por grupo, de diferentes nacionalidades, idades, cursos e, até, situação profissional. A formação das equipas de trabalho foi feita em conjunto com a professora orientadora do estágio e com a diagnose realizada por observação direta nas aulas assistidas anteriores à atividade de lecionação (**Anexo 1**).

Como já tivemos oportunidade de referir, o método de ensino TBL focaliza a resolução de um problema e, por isso, exige que os alunos conheçam e fiquem familiarizados com os conceitos para o RAP e só, depois, os apliquem e investiguem mais aprofundadamente com a sua equipa de trabalho. Esta resolução de problemas envolve a tomada de decisões, sobre as quais os alunos receberam um *feedback* por parte da restante equipa e do professor. E esta questão, como já vimos, é bastante importante na abordagem pedagógica TBL, acabando por ter menos peso na AC, uma vez que não há tanta ênfase na avaliação do grupo.

A autonomia dos grupos resultou da combinação de dois fatores: a liberdade para se auto conduzirem ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, o

*feedback* imediato resultante da elaboração de atividades e avaliações. Desta forma, suscita-se a motivação dos alunos no envolvimento em conversas sobre os conteúdos programáticos, melhorando a aprendizagem de cada membro do grupo.

Inicialmente, a implementação desta abordagem foi marcada por alguma dificuldade, da nossa parte, em respeitar tanto a planificação, como a aplicação prática das teorias subjacentes, o que conferiu alguma complexidade ao processo de interação com os alunos. No entanto, a evolução da prática letiva foi permitindo uma crescente empatia com os alunos e com o próprio exercício da atividade docente, revelando, depois, em todas as interações, espontaneidade e, sobretudo, naturalidade.

O ambiente agradável de realização do estágio permitiu que os grupos de trabalho atingissem o objetivo principal: a cooperação entre os vários membros, com vista a uma facilitação da aprendizagem e ao colmatar das principais dificuldades diagnosticadas nos estudantes. Este processo de evolução dos grupos para equipas de trabalho, atrás referida (*vide* pp.24-25), passa por vários estádios (Wheelan, 2004)<sup>18</sup>, que pudemos observar nas aulas lecionadas:

- estádio de dependência: marcado por ansiedade, hesitações e polidez nas interações;
- estádio de luta: caracterizado pela existência de conflitos, clarificação dos papéis de cada elemento e apresentação de ideias diferentes;
- estádio de confiança e estrutura: onde se dá uma negociação sobre os objetivos do grupo, os papéis de cada membro e os procedimentos a tomar; a comunicação está orientada para a tarefa e o *feedback* já é seguro;
- estádio de trabalho: marcado pela partilha de informação confortável;
- estádio de término: tomada de consciência da conclusão e consequente perda de estabilidade.

A evolução deste processo foi marcada por uma clara identificação com o grupo, seguida da acrescida atenção às capacidades individuais de cada um dos membros (estádio de luta) e pela orientação da comunicação para a tarefa (estádio de confiança e estrutura). A discórdia intra grupo permitiu discussões mais abertas e a definição dos papéis de cada um.

---

<sup>18</sup> Apresentado por Sweet & Michaelsen (2007, pp.35-6).

É importante referir, também, que os alunos com mais dificuldade estavam colocados em grupos diferentes e, por isso, foram assinalando melhorias notórias ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, que chegaram mesmo a ser comentadas entre a professora estagiária e a professora orientadora. Esta vertente da entreajuda é muito importante na abordagem TBL e inclui, obrigatoriamente os seguintes cinco elementos referidos por Johnson *et al.* (1991, p.6):

- interdependência positiva;
- promoção da aprendizagem de todos os elementos do grupo;
- sucesso nas interações diretas entre membros;
- respeito mútuo;
- uso apropriado das capacidades individuais.

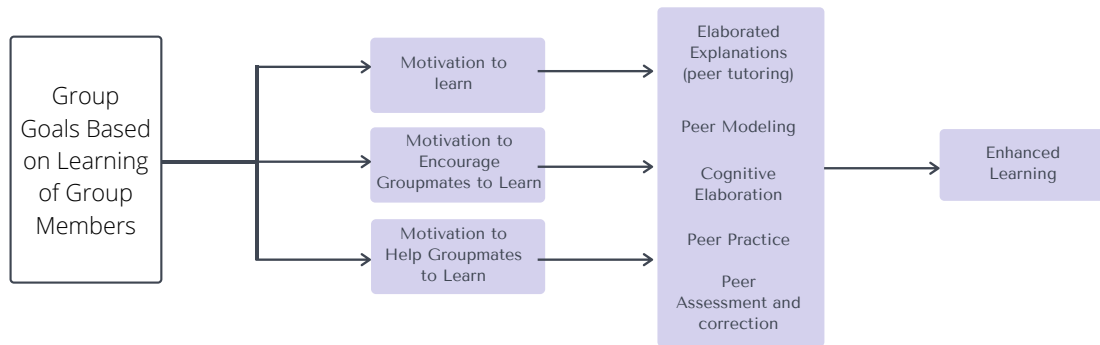
Para que se verifique verdadeira cooperação no grupo, é necessário que os aspetos atrás elencados estejam presentes durante todo o trabalho. Por isso, a eficácia do trabalho coletivo verificou-se na evolução clara nas aprendizagens dos estudantes com mais dificuldade, muito ajudados e apoiados pelos grupos. Assim, podemos considerar o elemento de interdependência positiva como o catalisador de encorajamento individual dos esforços de cada membro para completar tarefas e trabalhar para atingir os objetivos do grupo, alcançando relações positivas entre os membros e ajustando a competência social no grupo. Desta forma, pudemos observar, *in loco*, as vantagens da aprendizagem partilhada, sugeridas por Glokhale (1995, p.22), “[the shared learning] gives students an opportunity to engage in discussion, take responsibility for their own learning, and thus become critical thinkers.”

Outro elemento fundamental para assegurar a evolução dos grupos e o consequente progresso para equipas é a definição clara de objetivos. Como podemos observar pelo modelo de integração de Slavin (1995), presente na **Figura 7**, esta definição fortalece e melhora os resultados numa aprendizagem TBL:



## R. E. SLAVIN'S INTEGRATIVE MODEL (1995)

"Integrative theoretical frameworks represent the theorizing of many researchers within a field. Thus, comparing integrative models of small group learning can provide a sweeping view of the current disciplinary landscape." (Sweet & Michaelsen, 2007: 32)



19

Figura 7. Modelo de Integração de Slavin (1995).

Slavin mostra como a aprendizagem individual de todos os membros tem diferentes consequências no processo cognitivo inerente à aprendizagem, o que pode motivar os alunos a envolverem-se no *Peer Modeling* e na *Elaboração Cognitiva*. Por outro lado, ao fixarem-se objetivos, gera-se maior coesão no grupo, melhora-se a relação entre os membros e incentiva-se a responsabilidade individual o que, conseqüentemente, leva a um maior envolvimento coletivo na aprendizagem. A definição dos objetivos do grupo pode ser, da mesma forma, produtora de motivação para os estudantes, pois estes assumem responsabilidade pela sua independência relativamente ao professor, uma vez que criam oportunidades para a resolução de atividades cognitivamente apropriadas (Slavin, 1995, p.7). Por esta razão, são tão

<sup>19</sup> Modelo Integrativo de Slavin (1995) – “As estruturas teóricas integrativas representam a teorização de vários investigadores dentro de um mesmo campo de investigação. Assim, a comparação de modelos integrativos da aprendizagem em pequenos grupos pode fornecer uma visão superficial do panorama disciplinar corrente.” (Sweet & Michaelsen, 2007, p.32). Os **objetivos do grupo baseados na aprendizagem dos vários membros** dependem da **motivação para aprender, motivação para encorajar os membros do grupo a aprender e motivação para ajudar os membros do grupo na aprendizagem**. O que leva à **tutoria interpares, seguimento do modelo do colega ideal, elaboração cognitiva, prática com os colegas e avaliação e correção dos colegas**. Tudo isto contribui para uma **melhoria na aprendizagem**.

importantes grupos permanentes e heterogêneos, pois apenas desta forma se conseguem alcançar os três objetivos mais importantes deste processo de ensino-aprendizagem: aprendizagem de conceitos e competências essenciais, coesão do grupo e confiança individual e coletiva. Contudo, Sweet & Michaelsen (2007, p.33) demonstram que o modelo de Slavin está incompleto, atestando que, tal como os indivíduos, os grupos de trabalho e de aprendizagem aprendem como aprender, criando as suas próprias dinâmicas de interação e adaptando os seus comportamentos às necessidades correntes, como se consegue observar no modelo de Wheelan (2004), acima referido.

Relativamente à avaliação dos grupos e de cada um dos membros, ela foi realizada pela professora estagiária em conjunto com a professora orientadora do estágio, através de observação direta dos grupos de trabalho, enquanto estes realizavam as atividades propostas, fornecendo-lhes um *feedback* imediato do que faziam, respondendo a dúvidas, avaliando e analisando não só o comportamento e postura dos alunos na execução dos exercícios, mas também do *peer feedback* fornecido naquela altura pelos alunos aos restantes elementos do grupo, obtendo uma noção da qualidade de participação e contribuição de cada um dos membros (anexo 2 – grelha de avaliação por observação direta). Assim, obteve-se uma noção da qualidade de participação e contribuição de cada um dos membros, acompanhando o aluno no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, motivando-o.

Podemos, então, concluir que no ponto de partida para a formação dos grupos na abordagem TBL, é importante ter em conta a máxima *Homogeneidade entre equipas e heterogeneidade nas equipas* (Sweet & Michaelsen, p.41). Este método de trabalho, como já sabemos, é uma forma de aprendizagem ativa que foca a motivação do aluno no envolvimento nas atividades curriculares, tendo como fim o desenvolvimento e melhoria na aprendizagem. Por esta razão, o papel do professor passa por construir equipas de trabalho que sejam promotoras de uma boa aprendizagem para todos os membros e que promovam a prática do pensamento de nível mais elevado, dedicando-se ao nível de conhecimento do aluno, facilitando o processo de *feedback* no esclarecimento de dúvidas.

A *Flipped Classroom*, como vimos (*vide* 1.2), é, também, um método de ensino centrado no aluno, em que a primeira abordagem à matéria nova ocorre fora da sala de aula e de forma individual, através de leituras, pesquisas e/ou vídeos. O tempo de aula,

por sua vez, é utilizado para assimilar esses conhecimentos, através da resolução de problemas, discussões e/ou debates. Desta forma, consegue-se rentabilizar o tempo de aula, fornecendo, a cada aluno, uma experiência de aprendizagem rica e personalizada. (Bergmann & Sams, 2012, p.6)

Nas aulas lecionadas, este procedimento foi colocado em prática alternadamente com aulas em que a FC não foi implementada, para se poder obter uma perspectiva de comparação, lecionando-se temáticas como o Presente do Conjuntivo (12/11/2019) e o Infinitivo Pessoal (28/1/2020), na turma de nível B.2, e o Modo Imperativo (26/11/2019) e o Presente do Conjuntivo (22/1/2020), na turma de nível A.1. Os alunos recebiam, sempre, na aula anterior, as indicações de como se tinham de preparar para a aula seguinte (FC). Como materiais de suporte inicial, optou-se pela audição de canções, análises de poemas, visualização de vídeos e a análise de fichas informativas distribuídas, como iremos analisar mais à frente.

Como já foi referido (*vide* 1.2), o primeiro momento da aula é, então, a recapitulação do que foi analisado em casa, através do questionamento individual, numa primeira fase, e coletivo posteriormente e, só depois, se procede ao esclarecimento de dúvidas. E são precisamente as questões que os alunos colocam que avaliam a eficácia do trabalho individual desenvolvido em casa pelos alunos e a pertinência do material fornecido. Assim que essas questões estiverem respondidas, prossegue-se para as atividades de aplicação (*vide* 2.3. 2).

Apresentamos, em seguida, a organização da aula com os respetivos tempos destinados a cada momento, quer numa aula de 105' (**Figura 8**), quer numa aula de 120' (**Figura 9**):

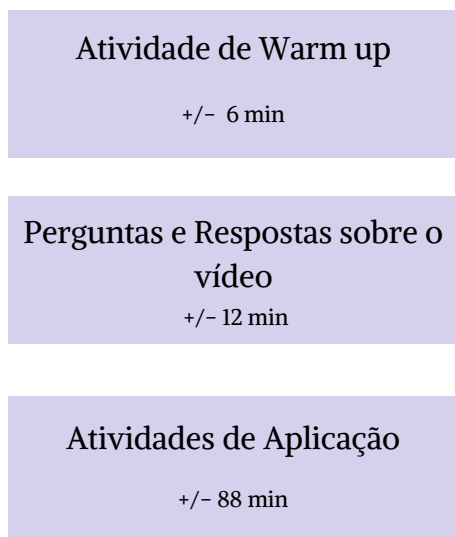


Figura 9. Organização FC numa aula de 105'.

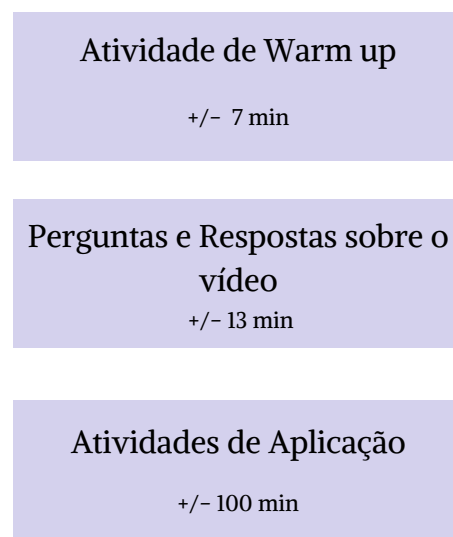


Figura 8. Organização FC numa aula de 120'.

Tal como postulam Bergmann & Sams (2012, pp.22-3), a FC adapta-se facilmente aos alunos mais ocupados, por permitir que o contacto com a matéria aconteça da maneira que mais convier ao aluno e, também, aos estudantes com maior dificuldade, devido à observação permanente do professor e ao *feedback* contínuo. Esta flexibilidade presente no processo permite concluir que tanto a interação professor – aluno, como a interação aluno – aluno aumentam e, mais importante do que isso, são melhoradas.

Outro aspeto que reflete as vantagens da utilização deste método pedagógico é o facto de a interação pré aula com os conteúdos programáticos ser a chave para a conquista do seu objetivo mais abrangente: melhorar o uso do tempo de interação direta entre os alunos, fornecendo uma aprendizagem autêntica e eficiente (Mohan, 2018, p.1, Bergmann & Sams, p.6).

Ainda seguindo a linha de pensamento de Mohan (2018), na SLA, o ensino tradicional prevê para o início do contacto com o novo conteúdo e prossegue para o seu desenvolvimento, com atividades de consulta de um *powerpoint* (PPT), vídeo *online* ou outros, sendo estas tarefas de baixo nível cognitivo. Precisamente por essa razão, as atividades enumeradas adaptam-se bem ao primeiro passo do modelo de FC.

O passo seguinte, que requer mais atenção, envolve as atividades de aplicação que acontecem na sala de aula. Aqui, segundo Mohan (p. 3):

FL/L2 instructors flip the focus from understanding and remembering decontextualized course content (grammar rules, conjugations, vocabulary lists) to using it in context through application, analysis, evaluation and manipulation of information, collaborative tasks, and creation of enhanced content or original artifacts, they essentially effect a flip of Bloom's Taxonomy.

Assim sendo, as capacidades cognitivas mais desafiantes ascendem progressivamente, com mais tempo dedicado e mais atenção prestada aos materiais de suporte da aprendizagem, gerando oportunidades de colaboração, resolução de problemas, descoberta e criação de uma aprendizagem centrada no aluno. Na **Figura 10**<sup>20</sup>, conseguimos observar as atividades realizadas pré aula e na aula e que correspondem aos pontos acima descritos:

### RESUMO DAS ATIVIDADES PRÉ AULA E ATIVIDADES NA AULA

A. A. A.	Método de abordagem	Atividades na aula	Nível da Taxonomia de Bloom
CANÇÃO	INDUTIVO	RAP + clarificação de dúvidas, exercícios de aplicação	1, 2, 3, 4, 5, 6
VÍDEO	INDUTIVO	RAP + clarificação de dúvidas, exercícios de aplicação, trabalho da competência oral	1, 2, 3, 4, 6
FICHA INFO. PRES. CONJUNTIVO	DEDUTIVO	RAP + clarificação de dúvidas, exercícios de aplicação, trabalho da competência oral	1, 2, 3, 4, 5, 6
FICHA INFO. INF. PESSOAL	DEDUTIVO	RAP + clarificação de dúvidas, exercícios de aplicação, trabalho da competência oral	1, 2, 3, 4

**Figura 10.** Descrição das atividades pré aula e atividades na aula (adaptado de Moravec et al., 2010).

<sup>20</sup> A. A. A. = Atividades Antes da Aula; 1= relembrar, 2= compreender, 3= aplicar, 4= analisar, 5= avaliar, 6= criar (níveis da Taxonomia de Bloom).

Concluindo, conseguimos facilmente perceber que os elementos referidos anteriormente contribuem para um bom ambiente de aprendizagem. A presença ensino, presença do aluno, presença social e presença cognitiva são aqui evidentes, permitindo um contexto positivo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, o valor da FC na sala de aula, é, frequentemente, questionado devido à confusão suscitada pela escolha da melhor maneira de usar o tempo de aula (Gopalan, 2016, p.92). Porém, a metodologia TBL, conjugada com a FC, resolve este problema, como qualquer outra abordagem pedagógica centrada no aluno. Ambos os métodos revelam dinâmica ao envolverem os alunos na sala de aula e ao maximizarem a sua aprendizagem, pois permitem a criação de um ambiente de aprendizagem altamente estruturado, através do uso do *peer teaching* (que desenvolve as capacidades de nível cognitivo mais elevadas como a análise e a aplicação) da presença do professor, flexível (que se adapta facilmente a uma situação surpresa) e, por fim, da responsabilização pela própria aprendizagem que demonstra ser poderosa, uma vez que permite o desenvolvimento das capacidades a longo prazo dos estudantes.

### **2.3. 2 Currículo e planificação das atividades postas em prática**

Tal como demonstram Roldão & Almeida (2018, p.7), o currículo pode ser definido como o conjunto de aprendizagens que o estabelecimento de ensino organiza e garante, por serem consideradas necessárias num contexto e tempo determinados.

Por sua vez, a planificação pode ser tida em conta como o conjunto de decisões tomadas relativamente à organização e à sequencialização de atividades pedagógicas, sempre considerando uma unidade de tempo prevista. Além disso, os planos de aula construídos devem ser flexíveis e variados – conceitos que requerem uma avaliação, reflexão e adaptação contínuas dos planos de aula à realidade encontrada. A linha de pensamento de Harmer (1991, pp.258-9) reconhece que os planos de uma aula devem ser flexíveis para serem facilmente modificados em qualquer altura e situação e, também, variados, de forma a envolver os alunos em diferentes tipos de atividades, como forma de introdução a diferentes materiais:

The two overriding principles behind good lesson planning are variety and flexibility. Variety means involving students in a number of different types of activity and where possible introducing them to a wide selection of materials. (...) Flexibility comes into play when dealing with the plan in the classroom; for any number of reasons what the teacher has planned may not be appropriate for that class on that particular day. The flexible teacher will be able to change the plan in such situation.

Para promover uma aprendizagem significativa, estimulante e não monótona, além dos aspetos enumerados acima, o currículo também deve ser flexível perante a diversidade de alunos e de situações. Da mesma forma, devem ser contemplados elementos que relacionem os contextos, as experiências, as competências e as expectativas de aprendizagem dos alunos.

É importante salientar que um professor que esteja apenas focado no seguimento de uma planificação à risca, não está a responder às necessidades reais da aula, pois, tal como Scrivener (1994, p.44) adverte “*in class, teach the learners – not the plan.*”. Com isto, o autor pretende postular a ideia de que se deve estar sempre preparado para responder aos alunos e adaptar o que se planeou à medida que a aula vai avançando; o que, conseqüentemente, exige uma constante adequação e readaptação de estratégias, metodologias e conteúdos, como já vimos.

Sendo assim, q.e.d, tanto a FC como o TBL têm dinâmicas próprias e, por isso, as atividades curriculares que comportam, relacionadas com a forma de trabalho e própria abordagem aos alunos, enquanto indivíduos, são bastante diferentes do método tradicional.

No método FC, a abordagem inicial dos conteúdos a analisar em casa é um dos aspetos que assegura o sucesso e benefícios desta abordagem, principalmente devido ao melhor uso do tempo de contacto direto entre o professor e os alunos. É nas atividades de aplicação que está o grande enfoque cognitivo, devido à investigação e aplicação de conhecimentos que exigem. Como o tempo de aula é, maioritariamente, usado para a realização de atividades, os alunos com maiores dificuldades de concentração estão beneficiados, pois estão dispostos a aprender, através do maior envolvimento no processo de aprendizagem. Além disso, os estudantes, agora mais atentos à sua própria aprendizagem e à do seu grupo de trabalho, precisam de mais tempo/espço para

refletirem nas relações que estabelecem com os conteúdos aprendidos. Daqui decorre a necessidade imprescindível de *feedback* constante, demonstrado por Roehl *et al.* (2013, p.47).

Acresce ainda o facto de os trabalhos de casa que, por vezes, podem ser considerados entediantes para os alunos, aqui, surgirem como motivação e forma de envolvimento dos alunos, como Twigg (*cit. in* Tucker, 2012, p.83) demonstra, “She’s not assuming students love homework. But redesign offers an opportunity to reengage students and improve their motivation, while setting proper expectations and monitoring.”

É precisamente por estes resultados de análise desta abordagem – designadamente alunos mais motivados, constante readaptação aos seus objetivos de aprendizagem e variedade nas atividades de aplicação –, que se pode aferir que o mais importante desta abordagem é o apoio de qualidade que os professores e os colegas de equipa são capazes de fornecer, aliados às várias experiências que os alunos realizam para atingir os seus objetivos. E, daí, adquirem-se melhores relações com os colegas de equipa e com o professor, maior envolvimento dos alunos e níveis de motivação mais elevados, como já referido.

Na abordagem pedagógica TBL, como sabemos, as atividades praticadas têm início com o RAP, que permite concluir se os alunos estão preparados para avançar no *continuum* que é a aprendizagem. Todavia, aliado às clarificações que se seguem a este processo para solucionar as dúvidas dos alunos, por vezes, esgota-se o tempo de aula. Uma vez que as aulas eram de curta duração, cada regência corresponder apenas a uma aula e de apenas termos lecionado três aulas por turma, para não correr o risco de se esgotar o tempo de aula, optou-se por praticar outro método de teste de conhecimento dos estudantes, que consiste na recuperação dos conteúdos analisados em casa, como pré atividade, envolvendo os alunos logo desde o início da aula, através de questões colocadas diretamente sobre a flexão de um determinado verbo, numa pessoa verbal e no tempo/modo sobre o qual incidia a aula, sendo, por vezes, lançando mão de exemplos. Este método caracteriza-se por ser individualista e demonstrativo das principais dificuldades dos alunos, mas, ao mesmo tempo, pode ser caracterizado como coletivo: ocasionalmente, quando o aluno não sabia a resposta, a questão era colocada a outro colega que, caso soubesse responder e respondesse corretamente, explicava ao



colega anterior. Assim, optou-se por utilizar um método mais rápido, com questões de resposta direta e que foca tanto os conhecimentos individuais como os conhecimentos da equipa de trabalho. Na segunda fase da aula, composta pelas atividades de aplicação 4-S, não se deixava de testar os conhecimentos dos alunos; porém, agora, de forma mais calma e recorrendo a um nível de pensamento mais profundo. Portanto, a construção de conhecimentos estava assegurada. Como já foi explicitado anteriormente (*vide* 1.1), as atividades 4-S têm de englobar um problema significativo, uma escolha específica, um problema comum e relato simultâneo – estes elementos encontram-se todos presentes nas fichas distribuídas aos alunos. Nas aulas lecionadas, as atividades praticadas eram sempre diferentes, apesar de não se afastarem muito dos objetivos estipulados para cada aula os quais recaíam no desenvolvimento da aprendizagem do tempo/modo verbal lecionado e fomento da capacidade e compreensão oral e escrita dos alunos. Desta forma, os materiais utilizados durante as aulas para aplicar este tipo de atividades foram os seguintes<sup>21</sup>:

- > Fichas de trabalho tanto elaboradas pela professora estagiária como adaptadas de Gramáticas de língua portuguesa;
- > Exercícios do manual adotado *Português XXI*;
- > Atividades de interpretação relacionadas com a leitura de um texto, seguidas da clarificação de significados desconhecidos<sup>22</sup>.

Posto isto, podemos afirmar que o currículo das atividades desenvolvidas e sua planificação correspondem às metodologias de trabalho das abordagens pedagógicas praticadas. Assim, e uma vez que o currículo se caracteriza por ser diverso, flexível e adequado às estratégias, metodologias e conteúdos, a planificação, da mesma maneira, é variada e facilmente adaptável. Por sua vez, esta engloba a identificação do conteúdo e produtos de uma determinada unidade, bem como dos objetivos curriculares exigidos. É neste sentido que o professor, antes da planificação de atividades, se deve sempre questionar como é que pretende garantir a diversidade e a maleabilidade das atividades e aulas lecionadas, tal como demonstra Pereira (2017, p.99). Desta maneira, a planificação serviu, nas aulas lecionadas, como forma de ponderação do professor sobre as práticas de ensino-aprendizagem, como afirma Ferreira (2017, p.26, *cit. in*

---

<sup>21</sup> Ponto que iremos analisar mais à frente.

<sup>22</sup> As atividades que englobavam a leitura de um texto eram, sempre, primeiro, lidas pela professora estagiária e, depois, pelos alunos.

Pereira, pp.99-100), “...aplicando as suas crenças e atitudes no que se refere ao ensino e à aprendizagem e refletir sobre o seu papel de instrutor e de co construtor de saberes e experiências.”

### **2.3. 3 Método Indutivo *versus* Método Dedutivo**

Atendendo à eleição de conteúdos gramaticais a trabalhar, colocou-se também a questão da adoção de um método indutivo e/ou um método dedutivo. Com efeito, a abordagem gramatical no ensino de línguas pode ser feita de várias maneiras, entre as quais através de um Método Indutivo (MIND) ou de um Método Dedutivo (MDED). Nas aulas lecionadas, testamos o MIND com a canção e o vídeo e o MDED com as fichas informativas. Como demonstra Costa (2014, p.36), o papel da gramática no ensino de uma LE é uma questão pouco ou nada consensual e, segundo a autora, tal afirmação pode ser justificada pelo difícil acesso de uma conceção e definição do termo *gramática*:

A questão da não consensualidade quanto à importância a atribuir à gramática é indissociável da discussão sobre a sua definição. As diferentes formas de a definir não partem apenas de teóricos e professores, mas também dos próprios aprendentes de uma LE...

Muitas vezes, os alunos apresentam-nos o preconceito de que a aprendizagem da gramática se cinge ao domínio das suas regras; mas essa visão não podia ser mais redutora. Seguindo, ainda, o pensamento de Costa (p.36-7), a importância da gramática está presa à atribuição de sentido, gerando compreensão para um uso contextualizado dessas regras.

Desta forma, conseguimos concluir que a abordagem indutiva, por se concentrar no uso e significado das estruturas gramaticais, incentiva o aluno a analisar cognitivamente os exemplos da estrutura alvo, inserindo-o num processo de aprendizagem mais ativo, já que, como afirma Hurst (2010, p.1, *cit. in* Costa, p.37), “knowing the rules is not enough (declarative knowledge). Learning grammar means using it in communicative contexts, this is learning by doing...or “experimentalism”.

Portanto, o professor, aqui, é um mediador e facilitador da exposição gradual à língua e à interferência do particular para o geral, na dimensão do sentido, forma e uso (Larsen – Freeman, 2001, p.255 *cit. in* Costa, p.39). Para isso, são-nos apresentadas, por Scrivener (2005, p.253, *cit. in* Costa, p.39) diferentes estratégias que podem ser utilizadas nas aulas de gramática, como a *grammar discovery*<sup>23</sup>, *guided discovery*<sup>24</sup> e *noticing*<sup>25</sup>. Nas aulas lecionadas através do MIND, a estratégia utilizada foi a *guided discovery*.

Contudo, o MIND tanto apresenta vantagens como desvantagens. Os benefícios passam pelo maior envolvimento dos alunos nas atividades e no próprio processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, o fomento da autonomia e sentimento de responsabilidade pela própria aprendizagem – tal como nas abordagens de FC e TBL –, que se torna mais significativa e memorizável, pois as regras dependem do trabalho dos alunos e dos exemplos contextualizados. Conseguimos observar, desde já, o cariz funcional deste método, pois a interação com a língua acontece inserida em contextos reais e a interação com a gramática, da mesma forma, acontece de modo dinâmico e interessante. Assim sendo, o aluno torna-se, de facto, o centro da aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, sentir-se-á mais motivado. Como diz Ur (1988, p.83, *cit. in* Costa, p.41), “what students discover themselves they are more likely to remember.”

No entanto, é preciso ter em conta que o estudante pode levar mais tempo a compreender uma regra e sentir dificuldades ao fazê-lo ou, até, formulá-la de maneira errada; do mesmo modo, dedica-se menos tempo à prática e produção, o que pode gerar frustração nos alunos; o professor, por sua vez, “perde” mais tempo a selecionar o material.

O MIND, portanto, está inserido nas abordagens de TBL e FC, através do RAP e da clarificação de dúvidas: os alunos têm de chegar às aulas preparados para participarem ativamente. Por seu turno, os materiais de suporte, nas aulas lecionadas – poema da canção (**Anexo 3**) e vídeo (**Anexo 4**) – foram usados tendo em vista este

---

<sup>23</sup> Pode ser traduzido à letra como *descoberta da gramática* e remete para a descoberta dos alunos das regras por si mesmos.

<sup>24</sup> Pode ser traduzido à letra como *descoberta guiada* e acontece quando o professor ajuda os alunos a chegarem à regra, através de questões.

<sup>25</sup> Pode ser traduzido à letra como *notar a língua* e surge quando se alia a forma gramatical aos exemplos.

método. Além disso, estas duas abordagens do processo de ensino-aprendizagem são práticas de *active learning* que, pode ser uma forma de MIND: o paradigma centra-se no aluno e nas suas necessidades e este, então, aprende para ser, pela construção de conhecimentos através de problemas desafiantes onde se desenvolve o pensamento, como já observamos anteriormente (Wallace *et al.*, 2014, p.255). Este termo, *active learning*, é global e relaciona-se com formas de aprendizagem centradas na atividade do aluno e no seu envolvimento no processo de aprendizagem, comprometendo-o na realização de atividades e no pensamento sobre este processo.

O MDED também esteve presente. Este, como explica Costa (2014, p.38), foca-se na forma, sendo um método de ensino que vai das regras para os exemplos e podemos encontrá-lo adotado nas Fichas Informativas distribuídas. Além disso, o MDED exige uma observação cuidada das formas linguísticas apresentadas, para que estas possam ser aplicadas sem grandes dificuldades. Acaba por ser mais vantajoso para alunos com uma mente mais analítica, exige menos tempo de preparação por parte do professor e possibilita uma melhor gestão do tempo para poder cumprir com a planificação. No entanto, o aluno, aqui, adquire um papel mais secundário (Costa, p.38).

As desvantagens apresentadas a esta abordagem gramatical são as seguintes: memorização de conteúdos apenas para o teste, alunos desmotivados e desinteressados e a máxima “*focus on the form*”, que transmite a ideia de que a aprendizagem de uma língua passa apenas por saber as regras gramaticais (Costa, p.37). Mas, há mais alunos a preferirem este método, por ser mais direto e, depois de analisadas todas as aulas lecionadas, este foi o que obteve melhores resultados.

#### **2.3. 4 Os recursos utilizados**

Os recursos utilizados durante as aulas lecionadas foram baseados em materiais de aulas observadas, tanto da professora orientadora do estágio, Doutora Maria Luísa Coelho, como da Professora Doutora Ângela Carvalho e do Professor Doutor Luís Fardilha, sempre tendo em linha de conta a programação e planificação do QECR e QUAREPE. Alguns dos materiais auxiliares da gestão da sala de aula foram desenvolvidos integralmente pela professora estagiária e, outros, por sua vez, foram

adaptados de gramáticas e manuais como *Gramática Ativa 1* e *Gramática Ativa 2*, de Isabel e Olga Coimbra, *Português XXI*<sup>26</sup>, de Ana Tavares, *Na Onda do Português 3*, de Ana Maria Bayan Ferreira e Helena José Bayan e, por fim, *Gramática de Português Língua Não Materna*, de Lígia Arruda. Em consonância com estes materiais, foram utilizados também o quadro, o projetor e a internet, elementos que se revelaram essenciais para a dinamização das aulas.

Para além destes, houve outros recursos importantes que contribuíram significativamente para o bom funcionamento das aulas e do sucesso da aprendizagem, como: o uso da canção, o uso do vídeo, e as fichas informativas – os materiais utilizados para concretizar a abordagem FC.

Consideramos ser de grande relevância referir que a questão mais importante relativamente aos recursos utilizados não é a sua identificação, mas sim a integração destes materiais na planificação global do tempo letivo, sendo este o aspeto que faz diferença.

### > **O uso da canção (12/11/2020)**

A aula do dia doze de novembro foi marcada pela audição da canção portuguesa do grupo Madredeus intitulada *Oxalá* (anexo 3), para que, a partir desta pré atividade, se pudesse prosseguir para o foco principal da aula: aprendizagem do tempo verbal Presente do Conjuntivo.

Os alunos tinham recebido uma cópia com o poema da canção na aula anterior com a indicação de analisar bem as formas verbais. Desta maneira, poder-se-ia estabelecer o primeiro contacto com a matéria fora da sala de aula e de forma individual. E, assim sendo, na aula seguinte, em primeiro lugar recuperou-se o que tinha sido analisado em casa, ouviu-se, novamente, a canção e clarificaram-se dúvidas; depois, puseram-se em prática os conhecimentos obtidos.

Lacorte (2001, p.49, *cit. in* Ornelas, 2015, p.23) afirma que a forma de apresentar as canções na aula está intimamente relacionada com os objetivos planificados para essa mesma aula, uma vez que a canção irá funcionar como um recurso pedagógico

---

<sup>26</sup> O manual adotado nas FU e HU.

importante. De facto, as canções são uma alternativa aos materiais típicos, promovem a descoberta de novo vocabulário e uma melhoria da pronúncia dos alunos. Ao mesmo tempo, simplificam estruturas gramaticais complexas ao estarem inseridas num contexto específico, o que facilita a sua identificação e consequente análise.

Como se pode inferir, através desta canção, permitiu-se, também, o contacto com a cultura da língua alvo, pela audição de um tema musical em português, que suscitou o interesse e motivação nos estudantes, pois, nas palavras de Jolly (1975, *cit. in* Ornelas, p.4), “a audição de canções constitui um método positivo de impedir que tal aconteça [perda de interesse por parte dos alunos] ao proporcionar um estímulo eficaz.”

### > **O uso do vídeo (26/11/2020)**

Como já observamos, o material audiovisual é selecionado por vários investigadores como a ferramenta de eleição para pôr em prática a abordagem FC. Autores como Bishop (2013, p.5), Tucker (2012, p.82) e Roehl *et al.* (2013, p.46) afirmam que o uso do vídeo traz bastantes benefícios a esta abordagem, entre os quais:

- ritmo pessoal de estudo, devido à facilidade de acesso à *Internet* generalizada e criadora de tal oportunidade para os alunos;
- benefícios humanos do trabalho individual para o qual, agora, se tem tempo para responder às questões individuais dos alunos;
- melhor preparação e motivação dos alunos quando chegam às aulas.

O vídeo (**Anexo 4**) foi utilizado na aula do dia vinte e seis de novembro com o fim de funcionar como a pré atividade da aula, efetivando o primeiro contacto entre os alunos e a matéria a lecionar. Com a professora orientadora do estágio, os alunos estavam a aprender o nome dos alimentos de cozinha típica portuguesa e ficaram muito admirados quando concluíram que o bolo de arroz não era salgado. Decidimos, por isso, mostrar-lhes um vídeo de uma receita deste elemento gastronómico típico alertando-os, novamente, para as formas verbais utilizadas durante o vídeo, já que o

QECR (2001, p.105), relativamente às atividades de compreensão oral, descreve que, no nível A.2, o aluno “é capaz de compreender e extrair as informações essenciais de passagens curtas gravadas que tratem de assuntos previsíveis do quotidiano, em discurso pausado e claro.”

Segundo a Teoria de Codificação Dupla (Paivio, 1990, *cit. in* Jensen *et al.*, 2015, p.525), o processamento da informação acontece de duas formas, através da visão e da audição. Portanto, quanto mais sensoriais forem os métodos de aprendizagem de um estudante para interagir com o material, há uma maior probabilidade de esse conteúdo se manter na memória a longo prazo. Apesar de os alunos o referirem como sendo difícil, o principal objetivo, que era elucidar os estudantes sobre a construção do modo verbal imperativo, foi, sem dúvida, alcançado.

Na aula lecionada, recuperaram-se as formas verbais presentes no vídeo e, através do MIND, concluiu-se a construção deste verbal e consolidaram-se os conhecimentos obtidos através dos exercícios de aplicação. Com o levantamento das dificuldades sentidas na observação do vídeo, clarificação dos significados e descrição de conclusões obtidas sobre o modo verbal, os alunos estiveram mais envolvidos na aula, participando sempre que solicitados.

### > **As Fichas Informativas (22/1/2020 e 28/1/2020)**

As fichas informativas (**Anexos 5 e 6**) foram trabalhadas nas aulas dos dias vinte e dois e vinte e oito de janeiro e continham uma descrição do funcionamento do tempo verbal respetivo da aula e alguns exemplos. O principal objetivo era que, agora através de um MDDED, fosse demonstrado aos alunos o conceito em utilização, conjugado com a explicação da construção da forma verbal.

Da mesma forma, este recurso foi distribuído na aula anterior para que os alunos o analisassem e estudassem devidamente e, depois, nas aulas destinadas à leção destes tempos verbais, se pudesse recuperar o conteúdo destas fichas, clarificar dúvidas realizar exercícios. As fichas foram o recurso com maior e melhor impacto nos alunos, o que pode ser facilmente justificado, talvez, por os materiais anteriores serem de mais difícil compreensão e de compreensão indireta. Este resultado positivo verificou-se na

atitude dos alunos para com os colegas que tinham faltado à aula em que foi distribuída a ficha e que, por isso, não a tinham: foram os estudantes que lhes explicaram sem grandes dificuldades o funcionamento dos tempos verbais, fornecendo-lhes exemplos e, até, clarificando as questões dos colegas. A partir deste resultado, conseguimos observar os benefícios que o primeiro contacto individual com a matéria e exterior à sala de aula acarreta para com cada uma das abordagens (TBL e FC). Para a TBL, como afirmam Michaelsen & Sweet (2008, p.25), “enables at-risk students to successfully complete and stay on track in their course work, probably because of the increased social support or peer teaching”.

Para a FC, pelas palavras de Mohan (2018, p.2):

Enthusiastic flipped learning practitioners and researchers attest to the success and benefits of the flipped methodology, citing pre class interaction with lecture content as a key contributor to achievement of their overlanding objective.

Isto acontece, uma vez que, como descrevem Chen & Chuang (2016, p.10), “cooperative learning environments strive to reinforce a student’s learning while at the same time encouraging students to positively influence the learning of fellow members of the group.”

#### **2.3.4.1 Reflexão Global**

O grande objetivo deste trabalho sempre foi colocar o aluno no centro da aprendizagem, melhorando-a e promovendo o desenvolvimento das equipas. A inversão da aula reflete a ênfase sobre o ensino centrado no aluno, uma vez que este está ativamente envolvido na sua própria aprendizagem *versus* o ensino tradicional, que se centra no professor e onde os estudantes tendem a ser ouvintes passivos. Isto demonstra a responsabilidade de aprender, de assistir aos vídeos, de ouvir as canções e de analisar as fichas informativas; no ensino tradicional, as sensações de autonomia e de competência são maioritariamente sentidas pelo professor e, através da conjugação da TBL com a FC, conseguimos transpô-las para o aluno.



Utman (1997) e Amabile (1996), *cit.* in Abeysekera & Dawson (2015, p.10), demonstram que os discentes, inseridos num ambiente de aprendizagem controlado, têm resultados de aprendizagem menos eficazes, principalmente quando essa aprendizagem é complexa e requer um processamento concetual e criativo. Porém, na FC, os alunos são participantes ativos e, por isso, nota-se, desde logo, uma melhoria na relação entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos, por ser gerador de ambientes de aprendizagem satisfatórios e promotores de autonomia, competência e de relações entre todos.

A Teoria Construtivista, sugerida por Jensen *et al.* (2018, p.525), afirma que os alunos não se definem como sendo recipientes vazios que serão preenchidos com conhecimento, pois são eles próprios que constroem o seu próprio conhecimento. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem também pode ser visto como um processo de equilíbrio dinâmico entre o indivíduo e o ambiente em que se insere. Assim, permite-se que os alunos construam o seu próprio conhecimento, estando sob a influência do desenvolvimento concetual através do conflito cognitivo. Este conflito pode ocorrer através dos materiais utilizados, que também são o primeiro passo para atingir a motivação dos alunos, tentando desenvolver as sensações de competência e de autonomia, passando pela incessante procura do equilíbrio e conseqüente desenvolvimento cognitivo (Jensen *et al.*, p.525). Todavia, é necessário ter em atenção que os recursos utilizados não são a pedagogia propriamente dita, mas sim apenas uma maneira de atingir os objetivos finais da pedagogia, sendo isso o que faz a diferença. Portanto, os instrumentos utilizados nas aulas em que a FC se pôs em prática – canção, vídeo e fichas informativas – foram sempre recuperados ao longo da aula para facilitar a compreensão dos alunos, aplicando-os como exemplos.

As fichas informativas, por sua vez, foram os materiais que tiveram um melhor resultado por serem de imediata compreensão, não levantarem tantas dúvidas ao nível do significado de determinados vocábulos e pelos próprios alunos revelarem, nas aulas lecionadas, uma preferência evidente por este método.

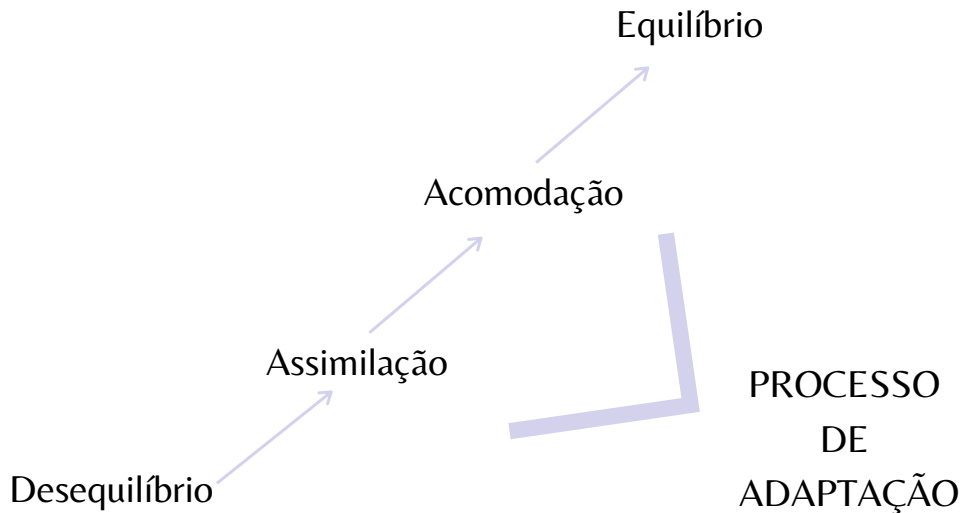
## 2.4 O Desenvolvimento Cognitivo

Esta realidade de interação coletiva em educação, num ambiente escolar e entre adultos, aliada ao input cognitivo fornecido pela FC, exige a observação e análise do fenómeno de aprendizagem, através contacto entre os membros do grupo, que passa por vários estádios de desenvolvimento, como vimos, e onde, por vezes, os grupos podem ficar presos. Uma aquisição favorável de conhecimentos envolve o desenvolvimento do próprio grupo. por isso, a estratégia de ensino-aprendizagem em grupos é tão importante, pois facilita o desenvolvimento coletivo eficaz e eficiente.

Desta forma, achamos ser necessário analisar os resultados obtidos tendo em consideração as ideias dos três teóricos educacionais já referidos anteriormente (*vide* 1.3), para o TBL, e as teorias sugeridas por Abeysekera & Dawson (2015), para a FC.

Na verdade, retomando da Teoria do Equilíbrio e do Conflito Cognitivo, consideramos pertinente recuperar o conceito de *equilibrio*, uma vez que se trata do mecanismo autorregulador que motiva o aluno na procura do equilíbrio entre as informações adquiridas e as novas informações fornecidas por colegas e professor, desenvolvendo os seus conhecimentos para alcançar uma melhor compreensão do mundo. Neste sentido, é importante analisar os debates internos do grupo, fontes relevantes de conflito cognitivo, uma vez que apresentam e discutem diversas perspetivas do problema. O fornecimento constante de *feedback*, não só pelo professor, mas também pelos colegas, motiva os alunos a uma investigação mais profunda desses novos conhecimentos (Hosseini, 2010, p.232). Este desenvolvimento é possível através da assimilação e acomodação, resultando num equilíbrio entre as novas informações e aquelas previamente adquiridas. Podemos observar este processo de desenvolvimento cognitivo na **Figura 11**:

## PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO



*Figura 11. O processo de Desenvolvimento Cognitivo.*

Portanto, partindo da interação social e da contribuição de todos estes elementos para a aprendizagem, gera-se o desenvolvimento cognitivo; conseqüentemente, fomentam-se algumas competências necessárias como a capacidade de síntese, de análise, de argumentação e de deliberação que, normalmente, se relacionam com os objetivos cognitivos da aula. Por isso, os alunos da abordagem TBL são responsáveis não só pela sua própria aprendizagem, mas também pela dos membros do seu grupo pois, aqui, o grupo é objeto de aprendizagem (Sweet & Michaelsen, 2007, p.38; Tran, 2013, p.107).

Ora, na linha de pensamento deste Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo está relacionado com as ZDP; ou seja, com o conhecimento que os vários membros constroem *apenas* com a intervenção dos seus colegas (Housseini, p.233). Conseqüentemente, o pensamento de nível mais elevado é facilitado pela interação, pois é a base da partilha de aprendizagens e construção de conhecimento.

Desta maneira, a evolução do tempo e a crescente sensação de empatia com o grupo facilitam a determinação coletiva do melhor modelo e a co-construção de um discurso intersubjetivo, definindo respostas a questões relativas à proficiência de cada um dos membros (quem tem mais conhecimentos, confiança, credibilidade, entre outros aspetos). As relações entre todos os membros desenvolvem-se e, conseqüentemente, afere-se, coletivamente, a eficácia do discurso intersubjetivo do grupo (Sweet & Michaelsen, p.39).

Como vimos (*vide* 1.3), para Bandura, há mecanismos cognitivos que estão presentes na interação recíproca, dos quais três elementos construtivos são particularmente relevantes: a CAE, o modelo e a CEC. O primeiro elemento é muito importante para os alunos, pois trata das convicções pessoais e, tal como o autor afirma (Bandura, 1997, pp.2-3, *cit. in* Sweet & Michaelsen, p.40), “unless people believe they can produce the desired effects by their actions, they have a little incentive to act”.

Portanto, conseguimos observar, desde já, que a CAE está relacionada com o desempenho profissional individual. É, por isso, fulcral, que sejam fornecidas descrições completas das tarefas a realizar, incluindo instruções claras e elementos de apoio necessários para o sucesso ser atingido.

Relativamente ao segundo elemento – o modelo –, este pode ser analisado como um exemplo informal de *feedback*: ao observarem determinados comportamentos, os alunos melhoram o seu próprio comportamento e retêm novas aprendizagens. Assim, redefinem-se os níveis de CAE e CEC.

Por fim, o elemento CEC também é um fator crítico na eficácia do grupo: a experiência acumulada dos membros uns com os outros faz com que os alunos estejam aptos para avaliar a sua própria capacidade de desempenhar os papéis necessários e/ou assumir outros. Quando esta questão estabiliza, a CEC emerge e, conseqüentemente, gera mais motivação para alcançar os objetivos coletivos. Os grupos, agora, sabem quem fornece o modelo mais preciso e correto, o que leva a uma partilha mais eficaz de informação e melhor capacidade para completar as tarefas intelectuais mais difíceis enquanto grupo (Sweet & Michaelsen, pp.39-40). Tal como refere Bandura (1997, p.77, *cit. in* Sweet & Michaelsen, p.40), “high perceived efficacy is vital for successful functioning (...) A collective system with members plagued by self-doubts about their ability to perform their roles will achieve little.”

Como tivemos oportunidade de observar, as implicações na prática instrucional destas três perspectivas são muito claras, pois são a favor de abordagens pedagógicas que mantêm os grupos juntos tempo suficiente para que estes possam evoluir, promovendo tanto esforços cognitivos como interações eficazes em grupo. A crescente afinidade com o grupo permite, não só, a evolução individual, mas, também, a evolução coletiva de equipa de aprendizagem, que redefine os níveis de colaboração e competência de cada um dos membros, em conjunto, para melhorar e envolver todos os alunos no processo de aprendizagem, da maneira mais favorável.

Podemos, desta forma, relacionar as perspectivas dos três autores com as diferentes componentes do TBL: o RAP, o *feedback* e as clarificações do professor. O RAP força o conflito cognitivo e a busca pelo consenso dentro do grupo, permitindo a comparação social entre os vários elementos e a demonstração dos diferentes modelos corretivos existentes. Por sua vez, o *feedback* coloca o grupo como objeto de aprendizagem e, conseqüentemente, permite que o aluno se distancie e decida como se envolver na questão seguinte; ou seja, há uma medição do discurso intersubjetivo e, também, uma redefinição do melhor modelo e dos níveis de CAE e CEC. Já as clarificações do professor podem resolver os conflitos cognitivos e permitir o equilíbrio da assimilação e acomodação das novas informações, proporcionar a contínua negociação de harmonização do discurso do grupo sobre determinado conteúdo programático e determinar o modelo correto da turma e de cada grupo, melhorando, assim a CAE e CEC.

#### **2.4.1 A FC**

A utilização de uma abordagem pedagógica tão diferente quanto a FC levanta questões relativamente ao envolvimento dos alunos nas aulas e ao bom funcionamento deste método de ensino. Regista-se, através de resultados observados, que o contacto de informação fora da sala de aula e a realização de atividades ativas e sociais dentro da sala têm um impacto positivo na aprendizagem: a aprendizagem ativa aqui praticada permite, não só o desenvolvimento da consciência e concentração dos alunos, como também, uma aprendizagem mais profunda. E estes resultados obtidos, que se revelam

como sendo bastante positivos, dependem, segundo Abysekera & Dawson (2015, pp.6-7), de dois fatores: a motivação dos alunos e o *input* cognitivo fornecido pela FC.

A motivação estudantil está intimamente ligada à Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, *cit. in* Abysekera & Dawson, p.7), pois analisa a motivação sentida pelos discentes, quando estes se tornam no resultado do seu próprio ambiente de aprendizagem. Segundo os autores acima referidos, esta característica da abordagem FC tanto pode impedir como promover a aprendizagem, através da resposta às necessidades cognitivas básicas dos alunos, nomeadamente a necessidade de competência, de autonomia e de afinidade com outros elementos. Por isso, afirma-se que a FC pode melhorar a motivação dos alunos se desenvolver estas necessidades cognitivas.

No entanto, é importante ter em conta a orientação da motivação do corpo estudantil, pois isso pesa nos resultados obtidos individualmente. A direção da motivação relaciona-se com os objetivos e atitudes que influenciam as ações individuais e, conseqüentemente, tem uma forte influência na performance, satisfação e bem-estar dos alunos. A validação deste método pedagógico dependerá do incentivo ou impedimento das diferentes orientações da motivação do aluno: motivação intrínseca ou motivação extrínseca (Abysekera & Dawson, p.8).

A motivação intrínseca está associada às metas ou objetivos pessoais que estimulam o aluno, ou seja, é o interesse do aluno. Surge naturalmente e, principalmente, em contextos educativos e sociais que promovam a sensação de segurança e afinidade. Por essa razão, tantas vezes, se propõe a utilização do método FC em consonância com o TBL, reforçando, assim, a motivação e o envolvimento dos alunos. Devido à capacidade da FC de criar ambientes de aprendizagem propícios à resposta das necessidades cognitivas básicas dos alunos – competência, autonomia e afinidade –, esta abordagem também facilita e gera motivação intrínseca nos alunos, pelo envolvimento em atividades de aprendizagem novas e, sobretudo, desafiantes.

Já a motivação extrínseca pode ser tida em consideração como uma recompensa externa; contudo, a Teoria da Autodeterminação apresenta uma alternativa a um sistema de recompensas com a sugestão da criação de ambientes de aprendizagem que incentivem os alunos na integração de determinados valores, associados à disciplina. Os estudantes identificam esses valores e assimilam-nos, autodeterminando as suas

ações. Para haver uma integração total e completa do indivíduo, o ambiente de aprendizagem da disciplina deve satisfazer, em primeiro lugar, a necessidade cognitiva de autonomia. Este aspeto é facilmente observado na abordagem FC, uma vez que os alunos são participantes ativos na sua própria aprendizagem. Desta forma, influencia-se o comportamento dos aprendentes e, assim, fomenta-se a necessidade cognitiva básica de competência. A questão da conjugação desta abordagem pedagógica com o TBL também é bastante importante para a motivação extrínseca: a possibilidade de trabalho em grupo na aula melhora o nível de afinidade entre os vários membros de cada grupo. Consequentemente, o *feedback* e as clarificações do professor melhoram, da mesma forma, a relação entre o próprio ensinante e os seus aprendentes (Abeysekera & Dawson, pp.11-15).

Relativamente ao *input* cognitivo fornecido por esta metodologia pedagógica, Abeysekera & Dawson (p. 15) defendem que a mudança do local da aquisição maioritária de conhecimentos fora da sala de aula permite uma melhor gestão do input cognitivo; ou seja, a oportunidade de manipulação da forma do primeiro contacto com a matéria traz vantagens visíveis para a aprendizagem. Disso resulta, o enfoque na mudança total da aula, pois, tal como demonstram Clark *et al.* (2005, *cit. in* Abeysekera & Dawson, p.16):

The move from a traditional lecture to presenting that same lecture online is unlikely result in learning differences if nothing else changes. However, by encouraging students to manipulate the pace of these videos we argue there may be gains in learning, as learner pacing can help manage cognitive load.

A principal vantagem visível na aprendizagem dos alunos é a adaptação ao ritmo dos vários estudantes presentes na sala de aula. Estes, agora, aprendem quando e onde quiserem e, mais importante do que isso, à velocidade que mais benéfica lhes for. Assim, é possível afirmar-se que a FC permite a adaptação da aprendizagem à experiência dos alunos, possibilitando, então, a melhor gestão do *input* cognitivo (Abeysekera & Dawson, p.18).

Em suma, o envolvimento dos alunos na aula FC e a garantia do bom funcionamento desta abordagem prendem-se, então, com duas questões principais: a origem e direção da motivação dos alunos e o *input* cognitivo fornecido; e, como

tivemos a oportunidade de observar, estes dois elementos estão associados às necessidades cognitivas básicas mais importantes para o aluno, como a competência, a afinidade e a autonomia. No entanto, há ainda mais dois elementos importantes relacionados com esta abordagem pedagógica: a personalização do conhecimento do aluno e o ritmo individual de aprendizagem. São precisamente estes últimos elementos que estão associados à melhor gestão do *input* cognitivo que esta metodologia pedagógica fornece. Contudo, é importante ter em conta que, tal como os autores referem, todas estas questões estão a ser, ainda, analisadas e, por isso, se justifica a impossibilidade de se obter conclusões mais concretas.



## 2.5 Comparações intra e inter turmas

O trabalho com duas turmas de universidades diferentes e de níveis de aprendizagem da língua dissemelhantes possibilitou a análise das disparidades e das semelhanças com que nos fomos confrontando ao longo de todo o estágio. É, contudo, importante referir que o estágio foi bruscamente interrompido devido à situação sanitária pela qual estamos a passar, uma vez que a Professora Orientadora do Estágio nos solicitou que continuássemos o estágio no semestre de Verão com as mesmas turmas.

Posto isto, iremos apresentar as principais características observadas com a implementação destas abordagens em duas turmas maioritariamente alemãs, de nível A.1 e de nível B.2, de português para estrangeiros, em contexto não imersivo de aprendizagem da língua. Os dois grupos-turma eram muito diferentes em vários aspetos, nomeadamente no número de alunos, na relação com a disciplina, nos métodos de trabalho e nos ritmos de aprendizagem. Apesar disso, tentou-se que as duas abordagens fossem implementadas da mesma maneira, tendo obtido conclusões e resultados muito diferentes.

Pensamos que é, também, importante referir que a metodologia e as estratégias utilizadas foram sempre pensadas, adaptadas e adequadas aos conteúdos e objetivos de aprendizagem e, sobretudo, ao público-alvo. Neste sentido, o professor pode e deve recorrer a vários elementos para apoiar a aprendizagem dos seus alunos, nunca esquecendo a grande importância que o *feedback* tem no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a obtenção de uma noção mais profunda do perfil dos seus estudantes ou não fosse este *feedback* o maior canal de comunicação entre o professor e o aluno, tal como descrevem Fluminhan *et al.* (2015, p.72).

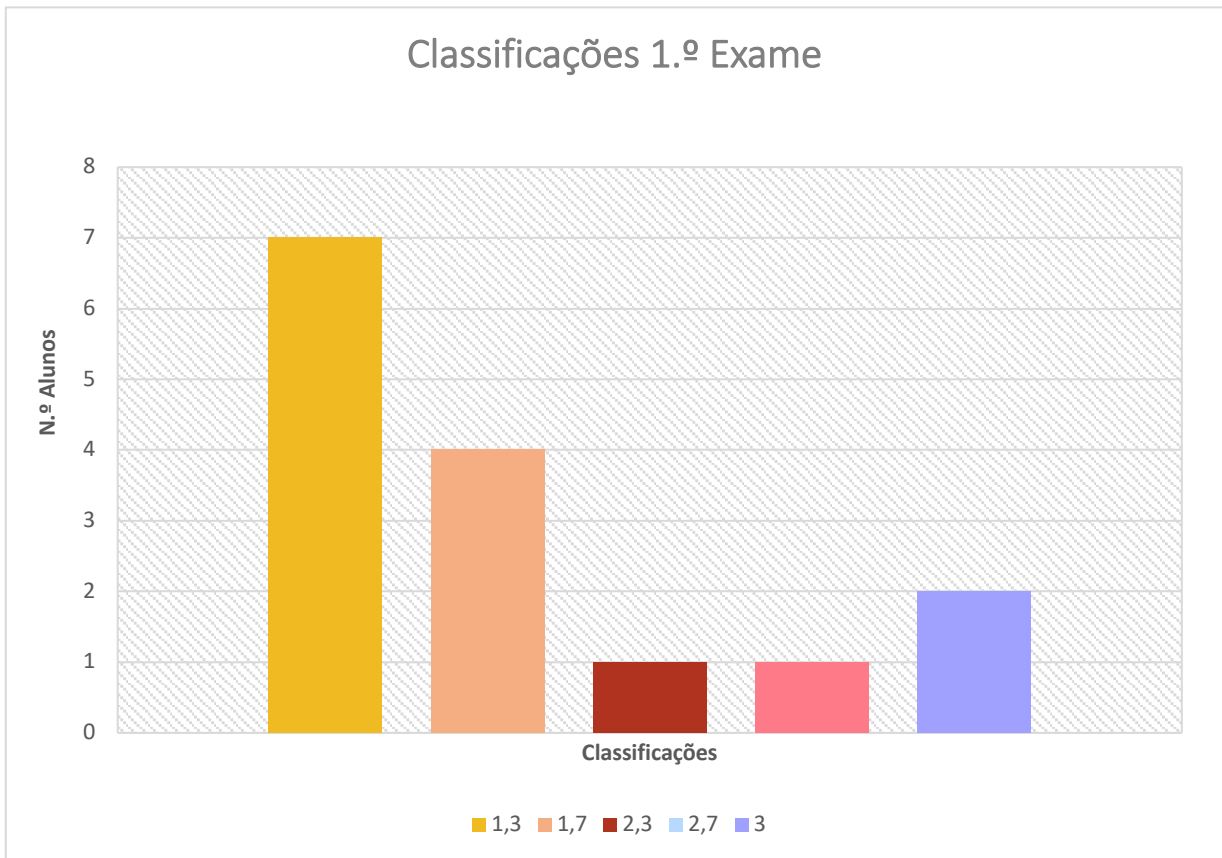
## 2.5. 1 Turma de nível Iniciante – A.1

À turma de nível iniciante, cujos alunos não se conheciam, foram lecionadas três aulas nos dias treze de novembro, vinte e seis de novembro e vinte e dois de janeiro. Na primeira aula do semestre (catorze de outubro), os discentes sentaram-se por grupos – nos quais permaneceram até ao final do semestre. Estes estudantes raramente faltavam e verificou-se uma aproximação acrescida devido à TBL.

Uma vez que o exame final era obrigatório, registava-se uma postura adequada para com a disciplina por parte do corpo estudantil. Aqui, talvez por ser o primeiro contacto com a língua e cultura estrangeira, registavam-se algumas dificuldades, que não estavam presentes na turma de nível B.2, mas que foram facilmente colmatadas com a prática TBL. Nesta turma, este método pedagógico resultou muito bem, pois em todas as aulas era posto em prática, devido à permanência dos grupos em todas elas. Desta forma, as dificuldades que foram surgindo naturalmente acabaram por ser trabalhadas durante o decorrer do tempo letivo.

A abordagem FC também foi usada com bastante sucesso, sendo que o melhor resultado obtido foi com a distribuição da Ficha Informativa, na aula sobre o Presente do Conjuntivo, no dia vinte e dois de janeiro. Este recurso estabeleceu o contacto imediato com os conteúdos programáticos. Com a utilização do vídeo já não se obtiveram resultados tão positivos e imediatos, tal como era esperado, pois os alunos tiveram de o observar mais do que uma vez para captar as formas verbais utilizadas – algo que não foi tão fácil, devido à rapidez do vídeo. Reconhecemos, agora, que talvez tenha sido um pouco exigente para alunos de nível A.1; no entanto, apesar das dificuldades, os alunos cumpriram o objetivo pretendido: a captação das formas verbais no Modo Imperativo.

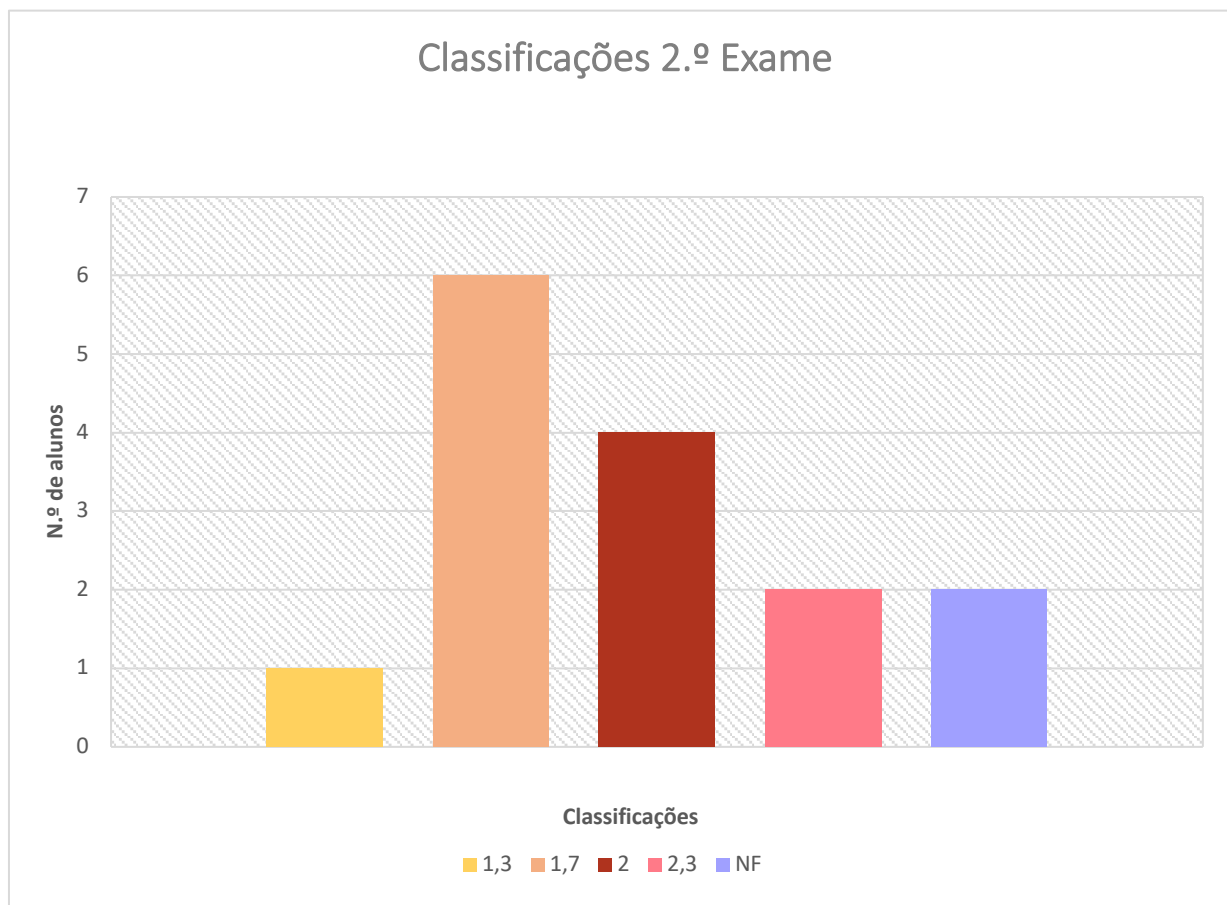
Os alunos também demonstraram o seu contentamento com as abordagens postas em prática através dos aplausos recorrentes no final da aula como forma de agradecimento e de apreciação da leção e, também, por meio dos bons resultados obtidos no exame final: a média do primeiro exame (2,2) regista uma melhoria acentuada no segundo exame, passando para 1, 82, como iremos observar mais à frente. A partir dos resultados obtidos nos exames realizados na FU, conseguimos observar que as notas foram, maioritariamente, elevadas:



**Gráfico 1.** Classificações obtidas no primeiro exame.

É essencial explicar que o sistema de avaliação no ensino alemão engloba a classificação máxima de 1,0 até à menor de 5,0. Assim, queremos destacar no primeiro teste, realizado a 11 de dezembro de 2019, as sete classificações cotadas com 1,3 e as quatro cotadas com 1,7; apenas dois dos 15 alunos tiveram a classificação de 3, que foi a nota mais baixa registada.

No 2.º exame, a 5 de fevereiro de 2020, houve dois alunos que não o realizaram – marcados por NF (não fez)<sup>27</sup> –, apenas um aluno obteve a classificação de 1,3 e seis alunos obtiveram a classificação de 1,7. Desta vez, a nota mais baixa foi 2,3.



*Gráfico 2. Classificações obtidas no segundo exame.*

Verificamos assim que, apesar de apenas um aluno ter alcançado a nota 1,3, a classificação mais baixa subiu 0,7 pontos, o que é bastante positivo. Também, como já explicitamos, a média interna da turma subiu de 2,2 para 1,82 – elemento muito importante que demonstra a evolução eficaz e eficiente desta turma ao longo do semestre.

<sup>27</sup> Os alunos não realizaram o exame final porque um deles já não estava em Berlim, pois tinha ido de Erasmus para Portugal; o segundo aluno a não realizar o exame final foi aconselhado pela professora orientadora a não o fazer, uma vez que tinha bastantes dificuldades e ficou combinado que, no semestre de Verão, este aluno iria novamente ingressar nas aulas de português.

## 2.5. 2 Turma de Nível Vantagem – B.2

Relativamente à turma de nível B.2, cujos alunos já se conheciam entre si e conheciam a professora, registavam-se diferentes idades, nacionalidades e situações profissionais. As três aulas lecionadas ocorreram nos dias doze de novembro, catorze de janeiro e vinte e oito de janeiro.

Desde o início do ano letivo, em Berlim, que ocorre no dia catorze de outubro, assistimos a todas as aulas até à primeira leção e observamos as grandes dificuldades dos alunos. Tudo isto para que, na primeira aula lecionada, a formação dos grupos<sup>28</sup> estivesse facilitada devido ao pré conhecimento adquirido ao longo destas semanas, uma vez que, nesta turma, os alunos não se encontravam sentados por grupos, como aconteceu na turma de nível Iniciante.

O número de alunos foi inconstante e, muitas vezes, os estudantes presentes não eram os mesmos da aula anterior, por serem alunos que se tinham inscrito na turma recentemente ou, então, simplesmente não tinham podido comparecer na aula anterior. Esta instabilidade de presenças dificultou a aplicação ideal das duas abordagens; no entanto, conseguem-se observar alguns resultados.

Outro ponto que deve ser mencionado é o facto de nem o exame final nem a disciplina de português serem obrigatórios nesta faculdade, o que, por vezes, desvaloriza a importância que os alunos lhe atribuem.

Neste grupo, estava presente um aluno com bastante dificuldade a nível de pronúncia e um aluno com bastantes dificuldades generalizadas que, contrariamente ao que é expectável, não se esforçava; contudo, registou algumas melhorias com a abordagem TBL. Isto pode ser justificado pelo facto de o TBL ser uma abordagem de ensino em *continuum*, para que os grupos se possam desenvolver e evoluir; por esse motivo, deve ser posta em prática todas as aulas, de forma constante.

Relativamente à abordagem FC, foi testada nas aulas de dia doze de novembro, com o Presente do Conjuntivo, e no dia vinte e oito de janeiro, com o Infinitivo Pessoal. À semelhança da outra turma, o recurso que teve mais sucesso foi a distribuição da Ficha Informativa, já que o método dedutivo facilita muito mais a compreensão e o próprio

---

<sup>28</sup> Ver anexo 1 – grelha de observação de diagnose dos alunos.

contacto com o conteúdo programático. A utilização da canção como forma de primeiro contacto com a matéria, também suscitou bons resultados, uma vez que os alunos, de facto, ouviram a canção e procuraram o significado de vocabulário que desconheciam, incluindo a expressão *Oxalá que...*

Outro ponto a ter em consideração são as aulas de oralidade do nível B.2, em que se foram verificando os vários conteúdos lecionados em aplicação pelos próprios alunos, ao longo das suas intervenções orais. Estas aulas foram lecionadas pela professora orientadora do estágio e, por isso, era sobre ela que recaía a decisão sobre os conteúdos programáticos a recuperar e de que forma. Desta maneira, verificou-se que tanto o Presente do Conjuntivo como o Infinitivo Pessoal ficaram bem consolidados, sendo que se registou apenas alguma dificuldade com a conjugação do verbo *poder* no Presente do Modo Conjuntivo; relativamente ao Infinitivo Pessoal, constatou-se que dois de sete alunos<sup>29</sup> ainda mantinham algumas hesitações e apenas um aluno registava dificuldade na compreensão deste tempo verbal.

### **2.5. 3 A.1 versus B.2**

Comparando, agora, as duas turmas, é possível concluir que a de nível Vantagem continha alunos mais maduros que, de facto, estão na aula para aprender e esta foi a principal diferença observada entre as duas turmas. No entanto, conforme aconteceu no nível A.1, foram recorrentes as vezes em que os alunos demonstraram o seu contentamento com as aulas lecionadas e com as abordagens postas em prática, como já referimos (*vide* 2.5. 1).

O método de avaliação utilizado durante as aulas pretendia, tal como o QECR (pp.254-5) indica, a “recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos (...)*”, fornecendo “um *feedback* aos aprendentes.” Por isso, optou-se por um método de observação direta<sup>30</sup>, através da correção dos textos e exercícios realizados pelos alunos, oferecendo-lhes, então, o *feedback* dos exercícios realizados, já que, nas palavras de Hyland & Hyland (2006, p.77), “feedback has long

---

<sup>29</sup> O número total de alunos presentes na aula em que foi recuperada a temática do Infinitivo Pessoal.

<sup>30</sup> Pode-se observar a grelha utilizada para a avaliação dos discentes no anexo 2.

been regarded as essential for the development of second language (L2) writing skills, both for its potential for learning and for student motivation.”.

Isto surge, uma vez que o *feedback* tanto do professor como dos próprios colegas funciona como a ponte entre o processo de avaliação e o processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2008, p.78, *cit. in* Machado & Pinto, p.321).

As dificuldades de produção e interação oral registadas estavam relacionadas, apenas, com alguns erros de confusão com a língua espanhola, que eram de imediato corrigidos para não solidificarem e dificultarem a oralidade na língua portuguesa. Quando, por sua vez, os estudantes sentiam dificuldades na expressão de determinada palavra, normalmente, diziam-na em alemão/inglês, logo de seguida traduzida para que o aluno pudesse prosseguir com o seu discurso. Esta situação aconteceu mais vezes na turma de nível A.1, como era expectável. No caso das apresentações orais ou de intervenções orais mais longas, esperava-se sempre que o aluno terminasse o seu discurso para se intervir, se não se registassem nenhuma das situações descritas anteriormente, evidenciando, então, os erros cometidos pelo estudante e a sua correção, de forma mais clara, não interrompendo o raciocínio do aluno. Como demonstra Burt (1974, pp.16-17), apenas devem ser referidos os erros que afetam a comunicação, permitindo o desenvolvimento da confiança e autonomia dos alunos, pois “limiting the number of corrections to those that affect communication allows the student to build up enough confidence to want to continue learning the language.”

É importante evidenciar que a abordagem TBL resultou melhor na turma de nível Iniciante, pelas razões já explicitadas, do que na outra turma. Já a abordagem FC, teve um balanço final positivo, em ambas as turmas, apesar de que, também, deve ser implementada como *continuum*. Refletindo, agora, em todo o percurso, é possível observar e analisar todo o trabalho desenvolvido ao longo dos seis meses de estágio e concluir que o balanço final é, sobretudo, positivo. Apesar de algumas aulas terem sido marcadas por momentos de nervosismo, cremos que se conseguiu concluir e atingir o objetivo principal deste relatório: a avaliação da eficácia e eficiência destas duas abordagens numa turma de língua estrangeira e língua segunda.

## 2.6 Reflexão Global

Com esta descrição da prática teórica exercida durante os seis meses de estágio, adquirimos a capacidade de refletir, analisar e avaliar a nossa prestação ao longo desse período de tempo.

Desta maneira, conseguimos concluir que as duas abordagens praticadas têm tudo o que é necessário para atingir o sucesso e serem métodos de trabalho transversais à maioria das disciplinas: o seu funcionamento coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o consciente e encarregado da sua própria aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia e sensação de responsabilidade.

Os resultados obtidos são a prova de que para estes dois métodos atingirem um patamar de êxito, devem ser praticados tendo em conta alguns princípios, como: serem continuados (já que se inserem na aprendizagem dos alunos que é um processo contínuo); os grupos serem permanentes; haver um fornecimento constante de *feedback* e, por último, o RAP e a clarificação de dúvidas serem o mais cativantes e motivadores possível.

Além disso, conseguimos observar, da mesma forma, através do processo comparativo posto em prática, que as aulas FC se adaptam bastante bem ao ensino de uma LE, uma vez que permitem que os alunos aprendam os conteúdos ao seu próprio ritmo, por meio de pesquisas individuais e representativas das dúvidas específicas de cada um. É, por isso, importante referir que o método do primeiro contacto com a matéria, deva ser adequado ao nível do aluno e de fácil captação pelo estudante, como vimos, a Ficha Informativa foi o método que resultou melhor.

Relativamente ao TBL, esta abordagem devia ser uma prática constante nas aulas, pois, ao inserir-se no longo e continuado processo que é a aprendizagem, o *peer teaching* e o *peer feedback* são ótimas ferramentas que instigam os alunos a aprender, por se revelarem de fácil utilização e, sobretudo, motivadoras.

O desenvolvimento cognitivo analisado demonstra exatamente esta ideia: a partir do trabalho em conjunto desenvolvem-se capacidades cognitivas muito importantes, a aprendizagem é mais rápida e eficaz, gera-se mais motivação e há um autorreconhecimento dos pontos mais fracos e/ou mais fortes de cada elemento do



grupo. Todos estes componentes contribuem para um processo de ensino-aprendizagem individualizado, ao mesmo tempo que se utiliza uma aprendizagem colaborativa, baseada nas aprendizagens individuais partilhadas, que se transformam em conteúdos adquiridos coletivamente e partilhados por todos os membros do grupo. Na turma B.2, como foi indicado, os alunos não estiveram juntos tempo suficiente para definirem os papéis de cada um e avaliarem, devidamente, a sua capacidade de desempenhar determinados papéis. Aliada à inconstância de assiduidade, notou-se pouca motivação para alcançar os objetivos comuns e, por isso, conseguimos concluir a impossibilidade de emergência da CEC nesta turma.

### **3. Propostas Didáticas – sugestão de implementação pedagógica**

Neste capítulo apresentamos uma sugestão de implementação pedagógica, através da descrição e análise das regências FC e TBL lecionadas, na HU e na FU, cujos temas foram o Presente do Conjuntivo, o Infinitivo Pessoal e o Modo Imperativo.

Na primeira aula assistida lecionada pela Professora Doutora Luísa Coelho, o nosso objetivo foi de imediato apresentado aos alunos para que estes o ficassem a conhecer e soubessem de que maneira iríamos trabalhar<sup>31</sup>. As atividades postas em prática tinham em vista o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, bem como da competência da compreensão escrita e oral, incluindo atividades de funcionamento da língua e de alargamento do léxico. Além disso, é preciso ter em conta que estas atividades estavam destinadas a um corpo estudantil jovem adulto de diferentes nacionalidades, idades e objetivos futuros e, sobretudo, com diferentes conhecimentos da língua e cultura portuguesas. Neste contexto, a elaboração destas propostas didáticas teve, como é claro, em consideração o público-alvo, a fluência e o encadeamento não só das próprias atividades, mas, também, do próprio curso, para conseguir ajustar os conteúdos às necessidades e interesses individuais dos alunos.

Assim, de seguida, apresentamos uma descrição das regências lecionadas, organizadas cronologicamente.

---

<sup>31</sup> Pensamos que seria adequado e justificado a aplicação de um questionário aos alunos sobre a avaliação das metodologias postas em prática, mas tal não foi viabilizado pela professora orientadora do estágio.

### 3.1 Regência n.º 1 – Presente do Conjuntivo (B.2)

Para a primeira aula lecionada foi-nos proposto trabalhar como conteúdo principal o Presente do Conjuntivo que foi apresentado aos alunos através do poema de uma canção (**Anexo 3**). Pensou-se que seria um método eficaz para estabelecer o contacto dos estudantes com a cultura (musical) portuguesa, através da leitura e análise do poema e audição da sua melodia. Além disso, também se achou que poderia ser uma boa maneira de criar uma primeira empatia entre a professora estagiária e os seus primeiros alunos. Desta forma, demonstrou-se aos alunos a indissociabilidade entre uma língua e a sua cultura.

Os objetivos principais pensados para esta aula foram o desenvolvimento da competência gramatical, focando a utilização concreta deste tempo verbal em situações específicas do uso da língua e o fomento da competência comunicativa e compreensão escrita dos alunos, pois tal como Ornelas (2015, p.5) postula:

O leque de escolha e a possibilidade de acesso à Música aumentou de forma significativa, cabendo assim ao professor a tarefa de escolher a canção adequada, tendo em conta os objetivos que pretende alcançar. No entanto, esse procedimento não deverá ser apenas um momento de descontração, mas sim um processo didático.

Fazendo parte, então, do processo didático, o estudo da canção facilitou a aquisição de estruturas linguísticas, através de um método mais eficaz e atrativo para o aluno (Ornelas, p.25). Foi, precisamente, com o propósito da análise e estudo da construção linguística *oxalá que*, tão característica do tempo verbal Presente do Conjuntivo, que se escolheu a canção *Oxalá*, do grupo Madredeus.

Antes de se iniciarem as atividades planeadas para a aula, os dez alunos presentes foram colocados em dois grupos de três alunos e um grupo de quatro alunos. Posto isto, iniciou-se a aula com a saudação, prosseguindo com um diálogo sobre o poema, para se concluir quem tinha lido o poema e ouvido a canção em casa, cumprindo, portanto, o objetivo primeiro da FC. Portanto, foram colocadas questões diretas aos alunos sobre as formas verbais ali presentes, cumprindo com o RAP: recapitulando o tempo verbal Presente do Indicativo, questionou-se os alunos sobre a diferença entre este tempo verbal e sobre o qual incidia a aula, estabelecendo a relação

existente entre estes dois modos nas diferentes conjugações; da mesma forma, foi analisada a construção *Oxalá que*, encontrada ao longo de todo o poema e interrogou-se os alunos sobre a sua definição – questão a que os alunos responderam sem dificuldade. Este processo de garantia de prontidão dos alunos é bastante importante, pois é a porta para a imersão dos alunos nas atividades de aplicação complexas da aula, que exigem o trabalho de equipa e desenvolvem o pensamento de todos os membros do grupo, como demonstram Davidson, Major e Michaelsen (2014, pp.63-64):

TBL requires students first to study a set of concepts on their own to prepare for the RAP, during which they discuss and clarify and, if needed, receive corrective instruction on the course concepts. Once a content understanding base is in place, students in TBL courses then become immersed in complex problems through which they must work together and, in the process, deepen their understanding of the concepts learned.

Também nesta pré atividade foram solucionadas dúvidas dos discentes, clarificados significados desconhecidos e, por fim, sistematizada a formação deste tempo verbal como forma de conclusão para facilitar a realização das atividades de consolidação.

A etapa seguinte foi a realização dos exercícios preparados antecipadamente pela professora estagiária que englobavam a realização de uma ficha de trabalho e leitura em voz alta do último exercício. Em equipas, os alunos realizaram a ficha (**Anexo 7**) sem grandes dificuldades, excetuando o último exercício, como lhes tinha sido pedido. Enquanto concretizavam a ficha, tanto a professora orientadora do estágio como a professora estagiária aproximavam-se dos vários grupos para fornecer *feedback* sobre o trabalho de cada um e para solucionar dúvidas. Como vimos, esta atitude gera motivação nos alunos e ajuda-os na clarificação dos papéis de cada elemento dentro do grupo.

Após todos os grupos de trabalho terem terminado a ficha de trabalho, passou-se à correção, concluindo-se que os alunos sentiram poucas dificuldades na sua realização. A seguir, os estudantes realizaram, então, o exercício que faltava – o último – que, apesar de remeter para a individualização, levou os alunos a recorrer à sua equipa de trabalho para solucionar algumas questões relativamente à construção frásica; de

seguida, cada aluno leu o seu texto em voz alta e os vários textos foram escritos no quadro. Como ainda sobrava tempo e muitas das frases dos alunos continham os verbos *ser*, *estar*, *ter* e *ir*, questionou-se como seria a conjugação no Presente do Conjuntivo desses mesmos verbos. Os alunos responderam sem grandes dificuldades e, ainda, se conseguiu questionar os alunos sobre a escolha de determinados referentes dos textos, desenvolvendo a sua competência oral.

### **3.2 Regência n.º 3 – Modo Imperativo (A.1)**

A segunda aula em que se pôs em prática a abordagem FC foi na turma de nível A.1, no dia vinte e seis de novembro. Nesta aula, estiveram presentes doze alunos, o que resultou em quatro grupos de três elementos. Como já foi dito (*vide* 2.3. 4), os alunos estavam a aprender os elementos gastronómicos portugueses e, por isso, pareceu-nos adequado, interessante e motivador mostrar-lhes uma receita de um desses elementos típicos da cozinha portuguesa. Apesar de os estudantes terem relatado algumas dificuldades na compreensão do vídeo, conseguiram cumprir com o objetivo: a análise das formas verbais utilizadas. Os objetivos pensados para esta aula remetiam para o fomento da capacidade gramatical dos alunos, focando a utilização desse modo verbal em situações específicas de uso da língua e das competências oral e escrita dos alunos.

Após a saudação, questionou-se os alunos sobre a receita do Bolo de Arroz, referindo os alunos de imediato que não era salgado, nem de arroz, como à partida julgavam; posto isto, passou-se à recuperação dos conteúdos analisados no vídeo: os verbos utilizados e a maneira como eram utilizados. Desta maneira, realizou-se o RAP. Depois da clarificação e solucionamento de dúvidas, sistematizou-se a formação deste tempo verbal nas conjugações *-ar*, *-er* e *-ir*, remetendo, sempre que possível, para o Presente do Indicativo, para se concluir mais facilmente a forma verbal no Imperativo e, de seguida, realizou-se o primeiro exercício da ficha de trabalho distribuída (**Anexo 8**).

Relativamente à forma negativa do Modo Imperativo, em primeiro lugar questionou-se se algum dos elementos da turma teria alguma ideia de como se construía e, com a resposta de alguns alunos, concluiu-se a sua formação que, para ser

consolidada da melhor maneira, foi exercitada nos exercícios seguintes da mesma ficha de trabalho.

Para terminar a verificação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes foram escritas algumas frases no quadro que os alunos tinham de completar com as formas verbais no modo imperativo, tanto na afirmativa como na negativa (**Anexo 9**).

A principal atividade da aula era, como vimos, a realização dos exercícios de consolidação e, portanto, após esta pré atividade, passou-se à leitura de um texto do manual *Português XXI* (p.98 – **Anexo 10**), em primeiro lugar pela professora estagiária, seguindo-se uma leitura pelos alunos a pares, como método de criação da oportunidade de aquisição de vocabulário e de aspetos gramaticais. Além disso, a leitura em voz alta potencia o desenvolvimento da pronúncia e da prosódia dos alunos (Ferreira, 2014, p.25):

Esta atividade [leitura em voz alta] pode trazer muitos benefícios, tanto para o professor como para o aluno, isto se for utilizada de forma sensata e com os objetivos bem traçados (...), pode ser benéfica para a leitura, para a pronúncia e prosódia, para a diminuição dos níveis de ansiedade, para a escrita, mas também para a avaliação diagnóstica e até mesmo para o desenvolvimento de estratégias de estudo individual...

Escolheu-se a leitura de um texto para *primeira* atividade, porque se pensou que seria importante demonstrar aos alunos o objeto de estudo da aula em funcionamento; de seguida, passou-se à realização de exercícios do manual (**Anexo 11**), tanto de interpretação como de compreensão escrita. Num desses exercícios, foram acrescentadas mais alíneas pelas professoras com os pronomes *tu*, *você* e *vocês*, para que a aprendizagem dos alunos fosse mais frutífera, seguindo-se a leitura das frases por cada grupo. Por fim, e à semelhança do exercício anterior, os grupos deram conselhos uns aos outros, treinando e desenvolvendo a competência da oralidade. A marcação do trabalho de casa remetia para exercícios de completar espaços (**Anexo 12**) ditadas pela professora estagiária e exercícios de fichas fornecidas pela professora orientadora do estágio.

### 3.3 Regência n.º 5 – Presente do Conjuntivo (A.1)

A segunda aula sobre o tempo verbal Presente do Conjuntivo foi diferente da anterior, uma vez que se optou pela distribuição, na aula anterior, de uma Ficha Informativa (**Anexo 5**).

Tendo como principal objetivo a aprendizagem deste tempo verbal, na aula lecionada aconteceu o fenómeno de os alunos solucionarem as questões dos colegas que tinham faltado à aula anterior e que, por isso, não tinham a Ficha Informativa. Portanto, o RAP foi realizado através de questões colocadas diretamente aos estudantes sobre a formação deste tempo verbal e a conjugação de determinados verbos que, caso os discentes não soubessem responder, eram rapidamente respondidas por outros elementos da turma, solucionando, sempre, as dúvidas de todos os elementos. Como pode ser observado ao longo das regências descritas, o facto de os alunos contactarem com o material didático de forma individual e num ambiente diferente do da sala de aula, adequando-o ao seu próprio ritmo de aprendizagem, faz com que os resultados obtidos sejam cada vez melhores. Este aspeto pode ser justificado, uma vez que, pelas palavras de Abeysekera & Dawson (2015, p.26), “the flipped classroom approach of moving transmission teaching out of the classroom may allow better management of cognitive load.”

A etapa seguinte da aula começou com a realização de uma ficha de trabalho (**Anexo 13**) sobre a temática principal da aula, o tempo verbal Presente do Conjuntivo, de maneira a assegurar que todos os conhecimentos adquiridos estavam bem consolidados. Prosseguiu-se com a leitura do diálogo *A Joana vai para o Japão* (**Anexo 14**), em primeiro lugar pela professora estagiária e, como aconteceu na aula anterior, seguida pela leitura dos alunos, para que, novamente, os alunos pudessem observar o objeto da aula em funcionamento. A seleção de um texto de estrutura dialogal – especificamente uma entrevista – justificou-se uma vez que no Programa de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) – nível A.2, disponibilizado pela Coordenação do Ensino de Português (CEPE) na Alemanha e pelo Instituto Camões, aparece discriminado que o referencial de textos destinado à leitura dos alunos e, conseqüente, trabalho em aula, engloba esta forma de texto dialogal – a entrevista (2012, p.17).

Houve tempo, também, para a realização dos exercícios planificados de interpretação. Os alunos ainda chegaram a escrever uma questão, em grupo, sobre o

texto lido para ser colocada a outro grupo, tendo que a ler – a questão e a respetiva resposta – em voz alta.

Relativamente às dificuldades dos alunos, estes referiram que sentiram mais obstáculos com determinados verbos como *exigir*, *pedir*, *conseguir*, *ficar*, *pagar* e *dormir* e chegaram a confundir o verbo *comprar* com o verbo *cumprir*. Houve, também, um aluno que revelou sérias dificuldades de compreensão deste tempo verbal.

### 3.4 Regência n.º 6 – Infinitivo Pessoal (B.2)

A última regência lecionada ocorreu no dia vinte e oito de janeiro na turma de nível B.2. O enfoque principal desta aula era o tempo verbal Infinitivo Pessoal e a concretização do contacto antes da aula com o conteúdo programático foi estabelecida através da distribuição de uma Ficha Informativa (**Anexo 6**) na aula anterior. Nesta aula apenas estiveram presentes sete alunos, constituindo-se um grupo de três alunos e dois grupos de dois alunos.

Após a saudação e a correção do trabalho de casa marcado na aula anterior pela professora orientadora do estágio, seguiu-se um diálogo com os alunos sobre a ficha de leitura que tinham levado para analisarem de forma individual. Questionou-se os estudantes sobre a formação deste tempo verbal nas suas diferentes conjugações, sendo o grande enfoque da aula, a diferença entre o Infinitivo Pessoal e o Futuro do Conjuntivo – objeto de trabalho das duas aulas anteriores. Os alunos responderam às questões colocadas sem grandes dificuldades e foi-se estabelecendo sempre a ligação com tempos verbais já aprendidos para lhes ser mais fácil compreender. De seguida, prosseguiu-se com a realização de uma ficha de trabalho (anexo 15) bastante simples que pretendia ratificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos relativamente às diferenças entre os dois tempos verbais acima referidos.

Depois o RAP estar completo, seguiu-se a leitura de um texto (**Anexo 16**) muito interessante que remetia para a diferença cultural e interculturalidade. A leitura do texto, novamente, foi iniciada pela professora estagiária e, depois, continuada pelos alunos. A temática retratada com esta leitura está presente no *Programa de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) – nível B.2*, disponibilizado pelo CEPE na Alemanha e pelo Instituto Camões, ao referir que um dos temas a introduzir poderia ser *Portugal*



*vs o país de residência, com enfoque nas características culturais e socioeconómicas de diferentes regiões* (2012, p.11). cremos, portanto, que a seleção deste texto estava não só relacionada com a temática principal da aula, como serviu para demonstrar aos alunos as diversidades culturais que podem existir quando se está imerso numa cultura diferente da que conhecemos e que vemos como nossa.

Os alunos responderam, ainda, a questões de interpretação (**Anexo 17**) e, uma vez que a professora orientadora do estágio quis dar um aviso aos alunos, não houve tempo para a realização da ficha de trabalho (**Anexo 18**) seguinte planeada e que ficou para trabalho de casa e como meio de estudo para o exame final, que apenas duas alunas iriam realizar.

## Considerações Finais

Do exposto, verifica-se que a tese de investigação deste relatório pedagógico assenta na possibilidade da conjugação de duas metodologias de ensino, no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Através da investigação realizada e do trabalho posto em prática, durante o estágio, chegamos à conclusão de que o *Team Based Learning* e a *Flipped Classroom* são perfeitamente conjugáveis. Contudo, a sua aplicação exige um conhecimento estrutural profundo, para que possam ser praticadas da melhor maneira, sem causar conflitos com os interesses do público-alvo.

Como vimos, o TBL consiste num processo de ensino-aprendizagem no qual os alunos se encontram organizados em equipas de trabalho, iniciando-se com o *Readiness Assurance Process*. Este processo testa os conhecimentos adquiridos anteriormente, seguindo-se-lhe uma clarificação de dúvidas, obtendo, assim, uma noção dos conhecimentos adquiridos pelos alunos previamente. O passo seguinte é a resolução de exercícios, em que os estudantes aplicam os conteúdos adquiridos. Tanto no RAP como nos exercícios de aplicação 4-S a componente cooperativa está presente: no RAP, as questões são colocadas diretamente aos alunos que, caso não saibam a resposta, são respondidas por outro colega da equipa que fornece uma simples explicação sobre aquela temática; nos exercícios de aplicação 4-S, os alunos debatem a solução mais adequada em grupo, para tentar chegar a uma conclusão comum a todos os membros. É importante ressaltar um dos principais objetivos desta metodologia: a evolução destes grupos para equipas de trabalho, pois significa que os alunos já definiram um objetivo para o seu grupo e, agora, todos trabalham para o atingir. Desta forma, os elementos de cada grupo não só são responsáveis pela sua própria aprendizagem, mas também pela dos restantes membros, tendo o papel de os encorajar e influenciar positivamente. Logo, fomenta-se o espírito colaborador e cooperativo tão importante para o alcance desse objetivo comum e, consequentemente, para esta abordagem.

Por seu turno, a FC define-se como sendo uma abordagem pedagógica que reequaciona o uso e gestão do tempo letivo. Esta metodologia apresenta-nos uma conceção de aula diferente da que conhecemos, pois, o contacto com o conteúdo programático que, tradicionalmente, acontecia na sala de aula através do professor, agora, acontece fora da sala de aula, de forma individual e da maneira que mais convier

ao aluno (Hamdan *et al.*, 2013, p.8, Jakobsen & Knetemann, 2017, p.177, Brame, 2013, p.1). Posteriormente, na sala de aula, aplicam-se os conhecimentos adquiridos pelos estudantes (Abeysekera & Dawson, 2015, p.10). Por isso, os materiais utilizados devem ser motivadores e cativantes, pois, assim, se assegura uma melhor preparação dos discentes. A excelência desta abordagem reconhece-se, sobretudo, pelos seus ambientes curriculares flexíveis, por um processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante, estratégias de aprendizagem diversificadas e docentes profissionais, capazes de concluir quando mudar o foco da sua aula coletiva para uma mais individual.

Portanto, deduz-se facilmente qual o elemento comum das duas abordagens: o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A conjugação das duas abordagens, por isso, pode ser praticada da seguinte maneira: os alunos adquirem os conhecimentos básicos fora da sala de aula individualmente (trabalho de baixo nível cognitivo) para que, seguidamente, apliquem, analisem, avaliem e manipulem essas informações previamente adquiridas (Mohan, 2018, p.3), organizados em grupos de trabalho e desenvolvendo um nível cognitivo mais elevado. É aqui que se encontra a inversão da Taxonomia de Bloom, necessária à prática simultânea destas duas metodologias: no método tradicional, as diferentes categorias do processo cognitivo apresentado na Taxonomia de Bloom organizavam-se da seguinte maneira: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar – sendo que os primeiros elementos dispunham de maior tempo dedicado; agora, na FC, estes elementos estão dispostos da mesma maneira, mas o tempo que lhes é dedicado é inverso.

Neste quadro, é, por isso, seguro afirmar-se que o TBL passa a ser o centro da abordagem FC (Demetry, 2010, p.1), fortalecendo a sua estrutura ao integrar o RAP, a clarificação de dúvidas e a resolução de exercícios. A conjugação das duas abordagens e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem de uma LE é, contudo, uma questão em desenvolvimento, cujas descobertas estão agora a emergir.

Não obstante, o docente adquire o papel crucial de intervir atempadamente para resolver confusões e solucionar dúvidas dos alunos; ou seja, fornecer um *feedback* preciso e correspondente às necessidades dos aprendentes. Tal como demonstra Raschke (2003, *cit. in* Mohan, 2018, p.9), o papel do professor passa por se transformar num *arquitecto pedagógico*, pois fornece oportunidades para os alunos avaliarem a informação a que acedem e a aplicarem na construção de novos conhecimentos. Por

outras palavras, o ensinante tem a função importante de desenvolver, no aluno, as competências e capacidades necessárias para o ingresso no mundo profissional, uma vez que as duas abordagens têm em vista o alcance de um nível de pensamento elevado. A sua função é, então, a de criar materiais motivadores e cativantes para os seus estudantes estabelecerem o primeiro contacto com a matéria.

Durante o estágio pedagógico, tentamos que todas estas ideias e máximas estivessem presentes desde a primeira aula lecionada. E cremos, que, assim, foi praticado o primeiro grande passo para o sucesso da implementação destas metodologias: a transparência na primeira aula assistida para com os alunos sobre os métodos que iriam ser analisados e postos em prática. Assim, permitiu-se que os estudantes ficassem a par de todo o processo desde o início.

Relativamente aos diferentes tipos de materiais utilizados na leção para estabelecer a relação dos alunos com os conteúdos programáticos – a canção, o vídeo e as fichas informativas –, constatamos que o melhor material utilizado foi a Ficha Informativa. Apesar de todos os materiais apresentarem resultados bastante positivos, a ficha expunha diretamente as regras da formação dos tempos verbais, o que facilitou o raciocínio do aluno, o que pode ser justificado pelo método de abordagem gramatical utilizado, o MDED. Nos restantes materiais, foi utilizado o MIND que apresentava, em primeiro lugar, os exemplos e exigia que os discentes concluíssem as regras de formação dos tempos/modos verbais. Consequentemente, era requerida mais concentração por parte dos alunos. Os exercícios de aplicação realizados em equipas, aliados à contínua verificação das professoras durante as aulas, permitiu a realização de uma avaliação através de observação direta do corpo estudantil, enriquecida pelo permanente fornecimento de *feedback* aos alunos, em conjunto com o PF.

Findos os seis meses de estágio, conseguimos concluir que as duas abordagens são facilmente adaptáveis ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE, nomeadamente do PLE. No entanto, é muito importante assegurar que a implementação ocorre de forma continuada, precisamente, no *continuum* que é todo o processo de leção, tal como aconteceu na turma de nível A.1. Só desta maneira, se conseguirá alcançar o sucesso.

Devido à situação sanitária vivida nos últimos meses, não foi possível obter mais conclusões e resultados relativamente à aplicação das metodologias, senão os aqui

já expostos. Desta forma, justifica-se, parcialmente, o facto de pretendermos continuar os estudos nesta área, onde sentimos que ainda há tanto para analisar e avaliar. E, antes de prosseguirmos, gostaríamos, também, de agradecer a oportunidade de trabalhar com estes alunos e com a professora orientadora do estágio, Doutora Maria Luísa Coelho e à Professora orientadora Fátima Outeirinho, que despertaram o interesse numa área que não conhecíamos tão bem, mas à qual nos dedicamos a 100% durante, quase, um ano e que pretendemos continuar a estudar num 3.º ciclo de estudos, que são as Ciências da Educação, especificamente, na área de Metodologias Pedagógicas.

Para concluir, é de salientar o impacte positivo nos alunos que as duas abordagens criam, tornando-os mais autónomos, responsáveis e atentos à individualidade, contribuindo para um processo de aprendizagem de sucesso e, conseqüentemente, para aprendizagem de êxito dos seus colegas. O valor cooperativo, presente na maneira como a equipa encoraja os seus membros a envolverem-se nos níveis de pensamento mais elevados, é uma grande ferramenta para o futuro profissional que todos os estudantes deveriam experienciar.

## Referências Bibliográficas

Abeyssekera, L. & Dawson, P., (2015). Motivation and Cognitive Load in the Flipped Classroom: definition, rationale and a call for research, in *Higher Education Research & Development*, vol. 34, n. ° 1. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/265051052\\_Motivation\\_and\\_cognitive\\_load\\_in\\_the\\_flipped\\_classroom\\_definition\\_rationale\\_and\\_a\\_call\\_for\\_research](https://www.researchgate.net/publication/265051052_Motivation_and_cognitive_load_in_the_flipped_classroom_definition_rationale_and_a_call_for_research) Acedido a: 2/7/2020

Adam, M., Fisher, D., McFarland, D., Boneh, D., Klemmer, S., Noor, M., ... Adelman, J. (s.d.). *Flipped Classroom: field guide*. Disponível em:

<https://tlc.uic.edu/files/2016/02/Flipped-Classroom-Field-Guide.pdf> Acedido em: 13/10/2019

Afonso, C. C., (2006). Professores de Língua Estrangeira: que competências?, in R. Bizarro & F. Braga (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 450 – 460). Porto: Porto Editora.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E. & Pintrich, D. R., (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational outcomes: complete edition*, White Plains, NY: Longman. Disponível em: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf> Acedido a: 13/1/2020

Arruda, L., (2014). *Gramática de PLN*, Porto: Porto Editora

Benito, A. B. G., (2008). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. Universidade de Extremadura. Disponível em:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0493.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf) Acedido a: 15/6/2020

Bergmann, J. & Sams, A., (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*". Disponível em: <http://i-lib.imu.edu.my/NewPortal/images/NewPortal/CompE-Books/Flip-Your-Classroom.pdf>

Acedido a: 21/11/2019

Bergmann, J., Overmyer, J. & Wilie, B., (2012). *The Flipped Classroom: myths versus reality*. The Daily Riff. Disponível em:

<https://kmtrosclair.files.wordpress.com/2015/06/the-flipped-class-myths-vs-reality-the-daily-riff-be-smarter-about-education.pdf> Acedido a: 13/2/2020

Berret, D., (2012). *How 'Flipping' the classroom can improve the traditional lecture*.

Chronicle of Higher Education. Disponível em:

[https://people.ok.ubc.ca/cstother/How\\_Flipping\\_the\\_Classroom\\_Can\\_Improve\\_the\\_Traditional\\_Lecture.pdf](https://people.ok.ubc.ca/cstother/How_Flipping_the_Classroom_Can_Improve_the_Traditional_Lecture.pdf) Acedido a: 18/11/2019

Bishop, J. L. & Verliger, M. A., (2013). *The Flipped Classroom: a survey of the research*, in ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/285935974\\_The\\_flipped\\_classroom\\_A\\_survey\\_of\\_the\\_research](https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_research) Acedido a: 12/1/2020

Bizarro, R. & Braga, F., (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para formação de professores de línguas estrangeiras, in *Estudos em Homenagem ao Professora Doutor António Ferreira de Brito*. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> Acedido a: 18/1/2020

Bizarro, R., (2012). *Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos*.

Lingvarum Arena, vol. 3, pp. 117-131. Disponível em:

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf> Acedido a: 18/1/2020

Bloom, B., (1984). *The 2 sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring*. Educational researcher, vol. 13, no. 6, pp. 4-16.

Disponível em: <https://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/2-sigma.pdf> Acedido a: 10/2/2020

Brame, C. J., (2013). *Flipping the Classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. Disponível em: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/> Acedido a: 13/9/2020

Burt, M. K., (1974). *Error Analysis in the Adult EFL Classroom*. New York University. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091950.pdf> Acedido a: 21/5/2020

Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE: competencia sociocultural*. Instituto Cervantes.

Chen, Kuan – Chou & Chuang, Ken – Wen “Carin”, (2016). Building a cooperative learning environment in a Flipped Classroom, in *Academy of Educational Leadership Journal*, vol. 20, no. 2 Disponível em: <http://www.abacademies.org/articles/aeljvol20no22016.pdf> Acedido a: 13/1/2020

Coimbra, O. M. & Coimbra, I. (2011). *Gramática Ativa 1*, Lisboa: Lidel.

Coimbra, O. M. & Coimbra, I. (2012). *Gramática Ativa 2*, Lisboa: Lidel.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa.

Costa, A. J. F., (2014). *Uma abordagem indutiva da gramática na aula de língua estrangeira*, (Tese de Mestrado, Universidade do Porto). Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QRbCk\\_wgRTwJ:https://sigarra.up.pt/fep/en/pub\\_geral.show\\_file%3Fpi\\_doc\\_id%3D28629+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt&client=safari](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QRbCk_wgRTwJ:https://sigarra.up.pt/fep/en/pub_geral.show_file%3Fpi_doc_id%3D28629+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt&client=safari) Acedido a: 2/6/2020

Crouch, C. M. & Mazer, E. (2001). *Peer Instruction: ten years of experience and results*. American Journal of Physics, Department of Physics, Harvard University, Cambridge, Massachusetts. Disponível em: [http://web.mit.edu/jbelcher/www/TEALref/Crouch\\_Mazur.pdf](http://web.mit.edu/jbelcher/www/TEALref/Crouch_Mazur.pdf) Acedido a: 18/11/2019



Davidson, N., Major, C. H. & Michaelsen, L. K., (2014). Small – group learning in higher education – cooperative, collaborative, problem – based, and team – based learning: an introduction by the guest editors. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3 & 4), 1-6. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/4db0/747ea4ec63d9a51a5080b6c10f1c8b5e225a.pdf>

Acedido a: 18/11/2019

Demetry, C., (2010). Work in progress – an innovation merging “classroom flip” and team based learning. *Proceedings – Frontiers in Education Conference*. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/224207287\\_Work\\_in\\_progress\\_-\\_](https://www.researchgate.net/publication/224207287_Work_in_progress_-_An_innovation_merging_classroom_flip_and_team-based_learning)

[An\\_innovation\\_merging\\_classroom\\_flip\\_and\\_team-based\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/224207287_Work_in_progress_-_An_innovation_merging_classroom_flip_and_team-based_learning) Acedido a:

19/6/2020

Direção de Serviços de Língua e Cultura, (2012). *Ensino Português no Estrangeiro – Programa nível A.1*. Instituto Camões e Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Disponível em:

[https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/programa\\_epe\\_a1.pdf](https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/programa_epe_a1.pdf) Acedido a:

4/5/2020

Direção de Serviços de Língua e Cultura, (2012). *Ensino Português no Estrangeiro – Programa nível A.2*. Instituto Camões e Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Disponível em:

[https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/programa\\_epe\\_a2.pdf](https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/programa_epe_a2.pdf) Acedido a:

4/5/2020

Direção de Serviços de Língua e Cultura, (2012). *Ensino Português no Estrangeiro – Programa nível B.2*. Instituto Camões e Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Disponível em:

[https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/programa\\_epe\\_b2.pdf](https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/programa_epe_b2.pdf) Acedido

a:4/5/2020

Fadell, E., (2013). *Flipping courses: transitioning from traditional courses to a Blended – Learning Approach*. University of Wisconsin – Madison. Disponível em:

[https://edinnovation.wisc.edu/wp-](https://edinnovation.wisc.edu/wp-content/uploads/2013/09/Flipped_Courses_Guidelines.pdf)

[content/uploads/2013/09/Flipped\\_Courses\\_Guidelines.pdf](https://edinnovation.wisc.edu/wp-content/uploads/2013/09/Flipped_Courses_Guidelines.pdf) Acedido a: 18/11/2019

Ferreira, A. M. B. & Bayan, H. J., (2012). *Na Onda do Português 3*, Lisboa: Lidel.

Ferreira, M. C. M. M., (2014). *A Leitura em Voz Alta na aula de língua estrangeira*, (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em:  
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/28301/1/Relatório%20Mestrado%20Margarida%20Monteiro%20Ferreira%202013-2014.pdf> Acedido a: 19/4/2020

Fino, C. N., (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 2, pp. 273-291. Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>  
Acedido a: 31/1/2020

Forman, E. & Cazden, C., (1985). *Exploring Vygotskian Perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction*. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/239060028\\_Exploring\\_Vygotskian\\_Perspectives\\_in\\_Education\\_the\\_cognitive\\_value\\_of\\_peer\\_interaction](https://www.researchgate.net/publication/239060028_Exploring_Vygotskian_Perspectives_in_Education_the_cognitive_value_of_peer_interaction) Acedido a: 2/2/2020

Fowler, C. R., (1994). *Piagetian versus Vygotskian Perspectives on Development and Education*. Salem State College, New Orleans.

Fulton, K., (2012). Upside down and Inside out: flip your classroom to improve student learning, *Learning and Leading with technology*. Disponível em:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982840.pdf> Acedido a: 12/1/2020

Fluminhan, C. S., Murgo, C. S., Fluminhan, A., (2015). *A importância do feedback e das crenças de autoeficácia do aluno na aquisição de língua estrangeira*. *Colloquium Humanarum*, v. 12, n.º 4. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/301627442\\_A\\_importancia\\_do\\_feedback\\_e\\_das\\_crenças\\_de\\_autoeficacia\\_do\\_aluno\\_na\\_aquisicao\\_de\\_lingua\\_estrangeira](https://www.researchgate.net/publication/301627442_A_importancia_do_feedback_e_das_crenças_de_autoeficacia_do_aluno_na_aquisicao_de_lingua_estrangeira) Acedido a: 23/5/2020

Garrison, D. R. & Kanuka, H., (2004). Blended Learning: uncovering its transformative potential in higher education, *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95-105.

Disponível em: [www.anitacrawley.net/resources/Articles/Garrisonkanuka2004.pdf](http://www.anitacrawley.net/resources/Articles/Garrisonkanuka2004.pdf)

Acedido a: 11/2/2020

Glokhale, A. A., (1995). Collaborative learning enhances critical thinking, *Journal of Technology Education*, vol. 7, n.º 1. Disponível em:

[https://pdfs.semanticscholar.org/7202/23a2ebf8adb97282a269c9d1891b2c2b332b.pdf?](https://pdfs.semanticscholar.org/7202/23a2ebf8adb97282a269c9d1891b2c2b332b.pdf?_ga=2.225874266.1910121774.1585741687-178646228.1585741687)

[\\_ga=2.225874266.1910121774.1585741687-178646228.1585741687](https://pdfs.semanticscholar.org/7202/23a2ebf8adb97282a269c9d1891b2c2b332b.pdf?_ga=2.225874266.1910121774.1585741687-178646228.1585741687) Acedido a:

18/11/2019

Gopalan, C., 2016. *Flipped Classroom combined with Team Based Learning in Engaging Students in the Classroom*. Proceedings of the 1<sup>st</sup> Annual Higher Education Flipped Learning Conference, Greeley, Colorado. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/312383085\\_Flipped\\_Classroom\\_Combined\\_with\\_Team-based\\_Learning\\_in\\_Engaging\\_Students\\_in\\_the\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/312383085_Flipped_Classroom_Combined_with_Team-based_Learning_in_Engaging_Students_in_the_Classroom) Acedido a:

2/6/2020

Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F. de, Pascoal, J., (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: documento orientador*.

Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F. de, Pascoal, J., (2011) *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: tarefas, atividades, exercícios e recursos para a avaliação*.

Grosso, M. J., (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural, in R. Bizarro e F. Braga (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões estudos e experiências*, Porto: Porto Editora.

Hamdan, N., McKnight, K. & Arfstrom, K. M., (2013). *A review of Flipped Learning*, The FLN's Research Comitee.

Harmer, J., (1991). *The practice of English Language Teaching*. Longman Handbooks for Language Teachers.

Hosseini, S. M. H., (2010). *Theoretical Foundations of "Competitive Team Based Learning"*. *English Language Teaching*, vol. 3, n.º 3. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/332180482\\_Theoretical\\_Foundations\\_of\\_Cooperative\\_Team-Based\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/332180482_Theoretical_Foundations_of_Cooperative_Team-Based_Learning) Acedido a: 8/4/2020

Huitt, W. & Hummel, J., (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Disponível em: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/piaget.html> Acedido a: 31/1/2020

Hyland, K. & Hyland, F., (2006). *Feedback on second language student's writing*. Language Teaching, vol. 39., n.º 2. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10722/57356> Acedido a: 13/2/2020

Jakobsen, K. V. & Knetemann, M., (2017). *Putting Structure to Flipped classrooms using Team Based Learning*, vol. 29, n.º 1, James Madison University. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135820.pdf> Acedido a: 26/11/2019

Jakobsen, K. V., McIlreavy, M. & Mans, S., (2014). Team Based Learning: the importance of attendance, *Psychology Teaching and Learning*, vol. 13, n.º 1. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2014.13.1.25> Acedido a: 12/1/2020

Jensen, J. L., Holt, E. A., Sowards, J. B., Ogden, H., West, R. E., (2018). Investigating Strategies for Pre-Class Content Learning in a Flipped Classroom, *Journal of Science Education and Technology*, 27: 523-535. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-018-9740-6> Acedido a: 15/7/2020

Johnson, D. W. *et al.*, (1991). *Cooperative Learning: increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report, n.º 4. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343465.pdf> Acedido a: 16/6/2020

Kim, M. K., Kim, S. M., Khlea, O. & Getman, J., (2014). The experience of three Flipped Classrooms in an urban university: an exploration of design principles, *The Internet and Higher Education*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262017389\\_The\\_Experience\\_of\\_Three\\_Flipped\\_Classrooms\\_in\\_an\\_urban\\_university](https://www.researchgate.net/publication/262017389_The_Experience_of_Three_Flipped_Classrooms_in_an_urban_university)

[ed Classrooms in an Urban University An Exploration of Design Principles](#)

Acedido a: 12/1/2020

Knight, J. K. & Wood, W. B., (2005). *Teaching more by lecturing less*. Cell Biology Education, vol. 4, 298-310. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/7429089\\_Teaching\\_More\\_by\\_Lecturing\\_Less](https://www.researchgate.net/publication/7429089_Teaching_More_by_Lecturing_Less) Acedido a: 18/11/2019

Kramersch, C., (2013). *Culture in Foreign Language Teaching*. Iranian Journal of Language Teaching Research, vol. 1, n. ° 1. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/284331018\\_Culture\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Teaching](https://www.researchgate.net/publication/284331018_Culture_in_Foreign_Language_Teaching) Acedido a: 15/6/2020

Krathwohl, D. R., (2002). *A revision of Blomm's Taxonomy: an overview*. Theory into Practice. Disponível em: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> Acedido a: 12/1/2020

Lage, M. J., Platt, G. J. and Treglia, M., (2000). *Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment*. The Journal of Economy Education, 31: 30-43. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/227450483\\_Inverting\\_the\\_Classroom\\_A\\_Gateway\\_to\\_Creating\\_an\\_Inclusive\\_Learning\\_Environment](https://www.researchgate.net/publication/227450483_Inverting_the_Classroom_A_Gateway_to_Creating_an_Inclusive_Learning_Environment) Acedido a: 18/11/2019

Lane, D. R., (2012). *Peer feedback processes and individual accountability in TBL*, in M. Sweet & L. K. Michaelsen (Eds.) Disponível em: [http://julnet.com/tblc/2014\\_pre\\_readings/koles2.pdf](http://julnet.com/tblc/2014_pre_readings/koles2.pdf) Acedido a: 12/1/2020

Leffa, V. J., (2003). Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas, in Christine Nicolaidis, Isabella Mozzillo, Lia Pachalski, Maristera Machado, Vera Fernandes (org.), *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de LE* (33-49). Disponível em: [www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autnomia.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autnomia.pdf) Acedido a: 18/1/2020

Leiria, I., (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*, Universidade de Lisboa.

Machado, H. & Pinto, J., (2014). *Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens*. Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/261359026\\_Os\\_contributos\\_da\\_coavaliacao\\_entre\\_pares\\_atraves\\_do\\_feedback\\_na\\_regulacao\\_das\\_aprendizagens/link/00463534427f58cb0d000000/download](https://www.researchgate.net/publication/261359026_Os_contributos_da_coavaliacao_entre_pares_atraves_do_feedback_na_regulacao_das_aprendizagens/link/00463534427f58cb0d000000/download) Acedido a: 22/5/2020

Maier, M. *Team Based Learning & Cooperative Learning: lessons for group work, in Economic principles courses*, Glendale Community College. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/conference/2017/preliminary/paper/s6b77aF9> Acedido a: 25/2/2020

Marshall, H. W., (2013). *Three reasons to flip your classroom*. Long Island University. Disponível em: [www.slideshare.net/lainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113](http://www.slideshare.net/lainemarsh/3-reasons-to-flip-tesol-2013-32113) Acedido a: 2/3/ 2020

Michaelsen, L. and Sweet, M., (2008). *The Essential Elements of Team Based Learning*, Wiley InterScience.

Michaelsen, L. and Sweet, M., (2011). *Team Based Learning: the best practices and the principles*, Wiley InterScience.

Michaelsen, L. K., Davidson, N. & Major, C., (2014). Team Based Learning practices and principles in comparison with cooperative learning and problem-based learning, *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3 & 4), 57-84. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267777615\\_Team-Based\\_Learning\\_Practices\\_and\\_Principles\\_in\\_Comparison\\_With\\_Cooperative\\_Learning\\_and\\_Problem-Based\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/267777615_Team-Based_Learning_Practices_and_Principles_in_Comparison_With_Cooperative_Learning_and_Problem-Based_Learning) Acedido a: 12/1/2020

Michaelsen L. K., (1992). Team Learning: a comprehensive approach for harnessing the power of small groups in higher education, *To Improve the Academy*, 249. Disponível em:

<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1248&context=podimprov-eacad> Acedido a: 18/11/2019

Mohan, D., (2018). Flipped Classroom, Flipped Teaching and Flipped Learning in the Foreign/Second Language Post – Secondary Classroom, *Nouvelle Revue Synergies Canada*, n. ° 11. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324049518\\_Flipped\\_Classroom\\_Flipped\\_Teaching\\_and\\_Flipped\\_Learning\\_in\\_the\\_ForeignSecond\\_Language\\_Post-Secondary\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/324049518_Flipped_Classroom_Flipped_Teaching_and_Flipped_Learning_in_the_ForeignSecond_Language_Post-Secondary_Classroom) Acedido a: 10/4/2020

Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N. & O’Dowd, D. K., (2010). Learn before Lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE Life Sci Educ.*, 9(4): 473-481. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2995765/> Acedido a: 20/7/2020.

Ornelas, R. M., (2015). *O uso da Canção no ensino do Português como Língua Estrangeira* (Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/18313/1/Tese\\_Final\\_Abril%202016.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/18313/1/Tese_Final_Abril%202016.pdf) Acedido a: 4/11/2019

Pashrel, H., MacDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles: concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public interest* 9: 103-119. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233600402\\_Learning\\_Styles\\_Concepts\\_and\\_Evidence](https://www.researchgate.net/publication/233600402_Learning_Styles_Concepts_and_Evidence) Acedido a: 18/11/2019

Pereira, R., (2017). *Ensino de PLE em contexto de migração: reflexões sobre experiências de ensino e aprendizagem no CNAIM*. (Tese de Mestrado, Universidade do Porto).

Plante, I., (2012). L’apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*, 35 (4), p. 252-283. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/236864109\\_L'apprentissage\\_cooperatif\\_Des](https://www.researchgate.net/publication/236864109_L'apprentissage_cooperatif_Des)

[effets positifs sur les eleves aux difficultes liees a son implantation en classe/lin](https://www.researchgate.net/publication/332111111/figure/fig/1/figure-pdf/00b49519fbc289bf53000000/download)  
[k/00b49519fbc289bf53000000/download](https://www.researchgate.net/publication/332111111/figure/fig/1/figure-pdf/00b49519fbc289bf53000000/download) Acedido a: 18/11/2019

Prince, M., (2004). *Does Active Learning Work? A review of the research*. Journal of Engineering Education. Disponível em: [https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb\\_JhcoLQmI/2004-Prince\\_AL.pdf](https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQmI/2004-Prince_AL.pdf) Acedido a: 17/8/2020

Roehl, A., Reddy, S. L., Shannon, G. J., (2013). *The Flipped Classroom: an opportunity to engage millennial students through active learning strategies*, vol. 105, no. 2, JFCS. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/daa3/b94cdc7b52b3381a7c7e21022a7a8c005f84.pdf?ga=2.221091928.1910121774.1585741687-178646228.1585741687> Acedido a: 13/1/2020

Roldão, M. C. e Almeida, S., (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf) Acedido a: 27/6/2020

Santos, P. R., Bezerra, A., Colagrande, E. & Haddad, E., (2005). *O conflito cognitivo nas perspectivas sócio – construtivistas e histórico-cultural*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: [www.paulords.tripod.com/Artigos/index\\_copy\\_6.htm](http://www.paulords.tripod.com/Artigos/index_copy_6.htm) Acedido a: 1/2/2020

Scrivener, J., (1994). *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers*. The Teacher Development Series.

Sharan, S., (1980). Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271. Disponível em: [www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1939.4947&rep=rep1&type=pdf](http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1939.4947&rep=rep1&type=pdf) Acedido a: 2/2/2020



Slavin, R. E., (1995). *Research on Cooperative Learning and Achievement: what we know, what we need to know*. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8632/1d7266e116a1e8750aade319054a521c0639.pdf>  
Acedido a: 15/6/2020

Strayer, J., (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation and task orientation. *Learning environments* 15(2), 171. Disponível em: [https://www.colorado.edu/ftep/sites/default/files/attached-files/strayer\\_-\\_inverted\\_classroom\\_influences.pdf](https://www.colorado.edu/ftep/sites/default/files/attached-files/strayer_-_inverted_classroom_influences.pdf) Acedido a: 18/11/2019

Sweet, M. S. & Michaelsen, L. K., (2012). Critical Thinking and engagement: creating cognitive apprenticeships with Team Based Learning, in M. S. Sweet & L. K. Michaelsen (Eds.), *Team Based Learning in the social sciences and humanities: group work that Works to generate critical thinking and engage*, (pp. 5 – 32), Sterling, VA: Styles. Disponível em: [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=uKB4Etc8QGwC&oi=fnd&pg=PR3&dq=critical+thinking+and+engagement&ots=biNatYKN89&sig=B9rKm15ChYojiNQeaF35WgdWxPc&redir\\_esc=y#v=onepage&q=critical%20thinking%20and%20engagement&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=uKB4Etc8QGwC&oi=fnd&pg=PR3&dq=critical+thinking+and+engagement&ots=biNatYKN89&sig=B9rKm15ChYojiNQeaF35WgdWxPc&redir_esc=y#v=onepage&q=critical%20thinking%20and%20engagement&f=false) Acedido a: 4/5/2020

Sweet, M. & Michaelsen, L. K., (2007). How group dynamics research can inform the theory and practice of postsecondary small group learning, *Educational Psychology Review* 19(1):31-47. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/225270833\\_How\\_Group\\_Dynamics\\_Research\\_Can\\_Inform\\_the\\_Theory\\_and\\_Practice\\_of\\_Postsecondary\\_Small\\_Group\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/225270833_How_Group_Dynamics_Research_Can_Inform_the_Theory_and_Practice_of_Postsecondary_Small_Group_Learning)  
Acedido a: 8/4/2020

Tavares, A. & Sousa, R. B. (2018). *Português XXI*, Lisboa: Lidel.

Talaván, N., (2007). *Learning vocabulary through authentic video and subtitles*. TESOL – SPAIN Newsletter. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Noa\\_Talavan/publication/235557228\\_Learning\\_Vocabulary\\_through\\_Authentic\\_Video\\_and\\_Subtitles/links/02bfe511cff91e9f04000000](https://www.researchgate.net/profile/Noa_Talavan/publication/235557228_Learning_Vocabulary_through_Authentic_Video_and_Subtitles/links/02bfe511cff91e9f04000000).

[pdfhttps://www.researchgate.net/profile/Noa\\_Talavan/publication/235557228\\_Learning\\_Vocabulary\\_through\\_Authentic\\_Video\\_and\\_Subtitles/links/02bfe511cff91e9f0400000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Noa_Talavan/publication/235557228_Learning_Vocabulary_through_Authentic_Video_and_Subtitles/links/02bfe511cff91e9f0400000.pdf) Acedido a: 4/05/2020

Tran, V. D., (2013). Theoretical Perspectives Underlying the Application of Cooperative Learning in Classrooms. *International Journal of Higher Education*, vol. 2, n. ° 4. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067527.pdf> Acedido a: 18/6/2020

Tucker, B., (2012). *The Flipped Classroom: online instruction at home frees class time for learning*. Education Next. Disponível em: <https://www.educationnext.org/the-flipped-classroom/> Acedido a: 18/11/2019

Tudge, J. & Rogoff, B., (1999). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives, in *Lev Vygotsky: critical assessments*, vol. III, Peter Lloyd and Charles Fernyhough. Disponível em: <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=RnWym5-bm8kC&oi=fnd&pg=PA32&dq=peer+influences+on+cognitive+development:+piagetian+and+vygotskian+perspectives+google+books&ots=6ydNr4QzjY&sig=IApl5plHIzMkdo7TR> Acedido a: 31/3/2020

Wallace, M., Walker, J., Braseby, A. M. & Sweet, M. S., (2014). Now what happens during class?, in *Using TBL to optimize the role of expertise within the flipped classroom*, Journal on Excellence in college teaching, 25, 253-273. Disponível em: [https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/servicecenters/learn/Wallace\\_2014\\_No\\_w\\_what\\_happens\\_during\\_class.pdf](https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/servicecenters/learn/Wallace_2014_No_w_what_happens_during_class.pdf) Acedido a: 8/1/2020

Walsh, K., (2012). *8 Great Reasons to flip your classroom (and 4 of the wrong reasons)*, from *Bergamnn and Sams*. Disponível em: <https://www.emergingedtech.com/2012/08/8-great-reasons-to-flip-your-classroom-and-4-of-the-wrong-reasons-from-bergmann-and-sams/> Acedido a: 13/9/2019

Xie, F. & Jiang, X., (2007). *Error Analysis and the EFL classroom teaching*. College of Foreign Languages, vol. 4, n. ° 9. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502653.pdf> Acedido a: 22/5/2020

## Anexos

### Anexo 1

Grelha de Observação de Aulas  
**Diagnose**  
 PLE – TBL & FC  
 Berlim  
 2019/2020

Turma:		Data:		Universidade:	
Nome dos alunos:	Assiduidade	Pontualidade	Relações pré-estabelecidas com outros membros da turma	Principais dificuldades	Nacionalidade
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					
██████████					

## Anexo 2

Grelha de Observação de Aula  
 Registo do Trabalho de Grupo (avaliação)  
 PLE – TBL  
 BERLIM  
 2019/2020

<b>Turma:</b>	<b>Data:</b>			<b>Universidade:</b>
Competências observadas nos grupos de trabalho:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
1. Interdependência Positiva				
2. Responsabilidade individual				
3. Participação dos vários membros (interação)				
4. Organização do trabalho (métodos de trabalho em equipa – organização, análise, avaliação da contribuição de cada membro)				
5. Empenho individual				
6. Respeito mútuo				
7. <del>Peer</del> feedback				

## Anexo 3

### *Oxalá – Madredeus*

Oxalá, me passe a dor de cabeça, oxalá

Oxalá, o passo não me esmoreça;

Oxalá, o Carnaval aconteça, oxalá,

Oxalá, o povo nunca se esqueça;

Oxalá, eu não ande sem cuidado,

Oxalá, eu não passe um mau bocado;

Oxalá, eu não faça tudo à pressa;

Oxalá, meu futuro aconteça.

Oxalá, que a vida me corra bem, oxalá.

Oxalá, que a tua vida também.

Oxalá, o Carnaval aconteça, oxalá,

Oxalá, o povo nunca se esqueça.

Oxalá, o tempo passe, hora a hora,

Oxalá, que ninguém se vá embora,

Oxalá, se aproxime o Carnaval,

Oxalá, tudo corra, menos mal.

## Anexo 4

☰ YouTube<sup>PT</sup> filipa gomes cozinha com twist bolo de arroz 🔍



Filipa Gomes - Cozinha com Twist | Bolo de arroz

13,948 views • Sep 4, 2017

👍 226 🗨️ 5 ➦ SHARE ➦ SAVE ...

## Anexo 5

### PRESENTE DO MODO CONJUNTIVO

O **modo conjuntivo** é utilizado para expressar: desejos, factos possíveis e dúvidas e é conjugado nos tempos verbais presente, pretérito imperfeito e futuro.

- utiliza-se o **presente do modo conjuntivo** quando queremos expressar um , uma ordem ou uma dúvida de uma ação eventual no futuro:
- Eu desejo que me **passe** a dor de cabeça.
  - Eu duvido que amanhã eles **possam** vir connosco ao cinema.
  - O professor pede que os alunos o **ouçam** com atenção.



Nos **verbos regulares**:

- o presente do modo conjuntivo forma-se a partir da 1.ª pessoa do singular do presente do indicativo, a que se retira a desinência -o e substitui-se por **-e**, nos verbos em **-ar** e por **-a** nos verbos em **-er** e **-ir**.

	1.ª pessoa do singular	
	presente do indicativo	presente do conjuntivo
falar	eu falo	eu fale
comer	eu como	eu coma
abrir	eu abro	eu abra

Nas restantes pessoas verbais, os verbos no presente do conjuntivo conjugam-se da seguinte maneira:

presente do conjuntivo			
	-ar	-er	-ir
eu	fale	coma	abra
tu	fales	comas	abras
you	fale	coma	abra
ela	fale	coma	abra
nós	falemos	comamos	abramos
you	falem	comam	abram
eles	falem	comam	abram
elas	falem	comam	abram



Nos verbos irregulares:

	<b>SER</b>	<b>ESTAR</b>	<b>TER</b>	<b>IR</b>	<b>QUERER</b>	<b>SABER</b>	<b>DAR</b>	<b>TRAZER</b>
<i>EU</i>	SEJA	ESTEJA	TENHA	VÁ	QUEIRA	SAIBA	DÊ	TRAGA
<i>TU</i>	SEJAS	ESTEJAS	TENHAS	VÁS	QUEIRAS	SAIBAS	DÊS	TRAGAS
<i>ELE/ELA</i>	SEJA	ESTEJA	TENHA	VÁ	QUEIRA	SAIBA	DÊ	TRAGA
<i>NÓS</i>	SEJAMOS	ESTEJAMOS	TENHAMOS	VAMOS	QUEIRAMOS	SAIBAMOS	DÊMOS	TRAGUEMOS
<i>ELES/ELAS</i>	SEJAM	ESTEJAM	TENHAM	VÃO	QUEIRAM	SAIBAM	DEEM	TRAGAM

	<b>DIZER</b>	<b>FAZER</b>	<b>VER</b>	<b>VIR</b>	<b>PODER</b>
<i>EU</i>	DIGA	FAÇA	VEJA	VENHA	POSSA
<i>TU</i>	DIGAS	FAÇAS	VEJAS	VENHAS	POSSAS
<i>ELE/ELA</i>	DIGA	FAÇA	VEJA	VENHA	POSSA
<i>NÓS</i>	DIGAMOS	FAÇAMOS	VEJAMOS	VENHAMOS	POSSAMOS
<i>ELES/ELAS</i>	DIGAM	FAÇAM	VEJAM	VENHAM	POSSAM

## Anexo 6

### O INFINITIVO PESSOAL



Ele disse-lhes **para levarem** os casacos.



Ele comprou um livro **para** o filho ler.

O Infinitivo Pessoal usa-se quando o verbo se refere a um sujeito determinado. Forma-se a partir do infinitivo de qualquer verbo mais as terminações **-es** (2ª pessoa do singular), **-mos** (1ª pessoa do plural) e **-em** (3ª pessoa do plural).

eu	chegar
tu	falares
você	
ele	ler
ela	
nós	irmos
vocês	
eles	serem
elas	

Utiliza-se depois de:

- 1) Expressões impessoais: É possível...  
É importante...  
É necessário...  
É difícil...

- “É importante **falarmos** mais do que uma língua.”
- “É melhor vocês **levarem** os casacos.”
- “É urgente **mudarmos** os nossos hábitos.”

- 2) Preposições ou locuções prepositivas: ao, para, por, até, sem, antes de, depois de, no caso de, apesar de...

- “Eu pedi aos alunos para **estudarem** muito.”
- “Comprei bilhetes para **irmos** ao cinema.”
- “Li o livro antes de **ver** o filme.”
- “No caso de **precisarem** de ajuda, podem contar comigo”.
- “Depois de **estudares** português, podes sair.”

Alguns exemplos foram retirados dos livros: Tavares, Ana. *Português XXI 2*. Lidel. Coimbra, Olga Mata & Coimbra, Isabel. *Gramática 1*. Lidel;

## Anexo 7

### Ficha de Exercícios – Presente do Conjuntivo (PLE)

1. Conjugue os seguintes verbos no presente do conjuntivo, conforme o número e a pessoa indicados:
  - a) Eu –andar \_\_\_\_\_
  - b) Nós – beber \_\_\_\_\_
  - c) Eles – dar \_\_\_\_\_
  - d) Tu – assistir \_\_\_\_\_
  - e) Ele – fazer \_\_\_\_\_
  - f) Ele – cair \_\_\_\_\_
  
2. Complete os espaços em branco das seguintes frases com a forma verbal adequada do Presente do Conjuntivo.
  - a) Eu espero que tu te \_\_\_\_\_ (comportar) bem amanhã.
  - b) Oxalá eles \_\_\_\_\_ (ganhar) o jogo.
  - c) A professora espera que o Tiago \_\_\_\_\_ (aparecer) na aula de português.
  - d) Nós torçemos para que a sua operação \_\_\_\_\_ (correr) bem.
  - e) O polícia espera que nós \_\_\_\_\_ (cumprir) a ordem dada.
  - f) Esperemos que tu \_\_\_\_\_ (chegar) a tempo do espetáculo.
  
3. Selecione a frase em que a correlação verbal está correta.
  - a) Espero que ele chegue mais tarde para podermos trabalhar.
  - b) Espero que ele cheguem mais tarde para podermos trabalhar.
  - c) Espero que ele cheguemos mais tarde para podermos trabalhar.
  - d) Espero que ele chegues mais tarde para podermos trabalhar.
  
4. Forme frases em que utilize os verbos fornecidos no presente do conjuntivo.

Verbo **gostar** \_\_\_\_\_

Verbo **conhecer** \_\_\_\_\_

Verbo **treinar** \_\_\_\_\_

Verbo **corrigir** \_\_\_\_\_

Verbo **vender** \_\_\_\_\_

Verbo **desistir** \_\_\_\_\_

5. Complete as frases com as formas verbais do presente do modo conjuntivo e do modo indicativo que achar mais adequadas.
- a) Eles \_\_\_\_\_ (fazer) muitas viagens porque o seu trabalho exige que eles \_\_\_\_\_ (viajar) muito.
  - b) Tu \_\_\_\_\_ (precisar) que eu te \_\_\_\_\_ (ajudar) a estudar português?
  - c) Talvez eu amanhã \_\_\_\_\_ ( experimentar) um caminho diferente para a escola.
  - d) Oxalá nao \_\_\_\_\_ (chover) esta semana para poder ir passear com os meus amigos.
  - e) Tenho medo que ele \_\_\_\_\_ (sair) tarde, porque ele \_\_\_\_\_ (vir) sozinho à noite.
  - f) Eu \_\_\_\_\_ (recrear) que a Rita \_\_\_\_\_(desistir) dos seus planos.
  - g) O diretor \_\_\_\_\_ (exigir) que nós \_\_\_\_\_ (entrar) na sala de aula a horas.
6. Escreva 3 desejos que gostaria que fossem concretizados.
- 1.
  - 2.
  - 3.

## Anexo 8

### Unidade 31 Exercícios

31.1. Complete com as formas correctas dos verbos no **imperativo**.

#### vestir

1. (tu) *Veste* \_\_\_\_\_ o casaco.
2. (você) *Vista* \_\_\_\_\_ a camisola.
3. (vocês) *Vistam* \_\_\_\_\_ os casacos.

#### pôr

7. (tu) \_\_\_\_\_ a mesa.
8. (você) \_\_\_\_\_ a camisola.
9. (vocês) \_\_\_\_\_ as camisolas.

#### trazer

13. (tu) \_\_\_\_\_ o livro.
14. (você) \_\_\_\_\_ o dicionário.
15. (vocês) \_\_\_\_\_ os documentos.

#### ir

19. (tu) \_\_\_\_\_ ao supermercado.
20. (você) \_\_\_\_\_ aos correios.
21. (vocês) \_\_\_\_\_ falar com o professor.

#### ler

4. (tu) \_\_\_\_\_ o jornal.
5. (você) \_\_\_\_\_ o livro.
6. (vocês) \_\_\_\_\_ as instruções.

#### fazer

10. (tu) \_\_\_\_\_ o trabalho.
11. (você) \_\_\_\_\_ o almoço.
12. (vocês) \_\_\_\_\_ os exercícios.

#### despir

16. (tu) \_\_\_\_\_ a camisola.
17. (você) \_\_\_\_\_ a gabardina.
18. (vocês) \_\_\_\_\_ os casacos.

#### vir

22. (tu) \_\_\_\_\_ a minha casa.
23. (você) \_\_\_\_\_ a Lisboa.
24. (vocês) \_\_\_\_\_ cá a casa.

31.2. O Miguel tem 5 anos e faz muitos disparates. A mãe está a dar-lhe algumas ordens:

1. Miguel, não *dispas* (despir) a camisola. Está muito frio.
2. Não \_\_\_\_\_ (falar) alto. Os teus irmãos estão a estudar.
3. Não \_\_\_\_\_ (comer) tantos chocolates!
4. Não \_\_\_\_\_ (tirar) os sapatos.
5. Não \_\_\_\_\_ (sujar) o chão.
6. Não \_\_\_\_\_ (partir) o copo.
7. Não \_\_\_\_\_ (escrever) na parede.
8. Não \_\_\_\_\_ (dizer) asneiras.
9. Não \_\_\_\_\_ (fazer) barulho.
10. Não \_\_\_\_\_ (entornar) o leite.
11. Não \_\_\_\_\_ (dar) pontapés à tua irmã.

31.3. Complete as frases com os verbos no **imperativo**.

1. — Está muito calor aqui. (tu/abrir a janela)  
— *Abre a janela.* \_\_\_\_\_
2. — Onde ficam os Correios, por favor?  
(o senhor/virar à esquerda)  
\_\_\_\_\_
3. — Estou com fome. (tu/comer uma sandes)  
\_\_\_\_\_
4. — Precisas de ajuda? (tu/pôr a mesa)  
— \_\_\_\_\_, por favor.
5. — Tenho frio. (você/vestir o casaco)  
\_\_\_\_\_
6. — Temos sede. (vocês/beber um sumo)  
\_\_\_\_\_
7. — Não compreendo este texto.  
(tu/ver as palavras no dicionário)  
\_\_\_\_\_
8. — Como é que o vídeo funciona?  
(você/ler as instruções)  
\_\_\_\_\_

## Anexo 9

- Ir para casa (tu)
- Não trabalhar tanto (tu)
- Não fazer barulho (você)
- Trazer um casaco (vocês)
- Não chegar tarde (tu)
- Ficar quieto (vocês)
- Não vir por aí (vocês)
- Brincar sozinho (tu)

### No consultório:

- Boa tarde, Sra. Doutora.
- Boa tarde. Sente-se. Então, o que se passa?
- Olhe, Sra. Doutora, venho aqui porque me sinto muito cansado, doem-me as pernas e, às vezes, dói-me o peito. Eu acho que não é nada de especial, mas a minha mulher está sempre a dizer que tenho de consultar o médico e...
- E ela tem razão. Há quanto tempo é que não vem à consulta?
- Há mais de cinco anos, talvez...
- Bem, deixe-me auscultar e vamos medir a sua tensão arterial.



### Algum tempo depois...

- A sua tensão está muito alta, Sr. Oliveira. E o seu coração precisa de um exame maior. Quanto é que o senhor pesa?
- Uns 90 Kg., acho eu.
- Pois é! O senhor está muito gordo. Precisa de emagrecer e principalmente de ter muito cuidado com o que come e com o que bebe. Bom, mas primeiro vai fazer estes exames. Faça estas análises e um electrocardiograma. Temos de ver como está esse coração.
- Acha que posso ter algum problema de coração?
- Não sei. Temos de esperar pelos resultados do exame e das análises. Mas, entretanto, Sr. Oliveira, não coma gorduras nem doces, não beba bebidas alcoólicas e faça exercício: ande todos os dias um pouco a pé.
- Bem, eu ao domingo dou sempre um passeio a pé com a minha mulher.
- Mas não pode ser só ao domingo. Tem de andar a pé mais vezes.

- Uns 90 Kg., acho eu.
- Pois é! O senhor está muito gordo. Precisa de emagrecer e principalmente de ter muito cuidado com o que come e com o que bebe. Bom, mas primeiro vai fazer estes exames. Faça estas análises e um electrocardiograma. Temos de ver como está esse coração.
- Acha que posso ter algum problema de coração?
- Não sei. Temos de esperar pelos resultados do exame e das análises. Mas, entretanto, Sr. Oliveira, não coma gorduras nem doces, não beba bebidas alcoólicas e faça exercício: ande todos os dias um pouco a pé.
- Bem, eu ao domingo dou sempre um passeio a pé com a minha mulher.
- Mas não pode ser só ao domingo. Tem de andar a pé mais vezes.

**2- Responda e faça perguntas sobre o diálogo.**

Compreensão do diálogo

1. O Sr. Oliveira vai ao médico de manhã?  
\_\_\_\_\_
2. Quais são os sintomas do Sr. Oliveira?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
Há mais de cinco anos.

98

**“ FAÇA EXERCÍCIO ! ”**

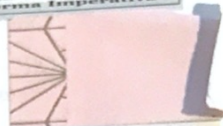
4. \_\_\_\_\_  
Primeiro, a médica ausculta o Sr. Oliveira e mede-lhe a tensão arterial.
5. A médica acha que o Sr. Oliveira tem um bom peso?  
\_\_\_\_\_
6. Quais são os exames que o Sr. Oliveira tem de fazer?  
\_\_\_\_\_
7. Quais são os cuidados que o Sr. Oliveira deve ter?  
\_\_\_\_\_



**" FAÇA EXERCÍCIO! "**

2. No final da consulta do Sr. Oliveira, o médico dá-lhe um folheto com alguns conselhos para proteger o coração. Mas neste folheto faltam os verbos. Complete os conselhos do folheto, conjugando os verbos na *forma imperativa* (você).

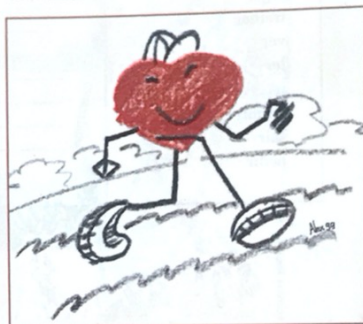
Gramática: completar folheto com forma imperativa



**POR UM CORAÇÃO SAUDÁVEL**



(Andar) \_\_\_\_\_ mais a pé. O seu coração precisa de exercício. Não (correr) \_\_\_\_\_, mas (caminhar) \_\_\_\_\_ todos os dias um pouco. Não (fumar) \_\_\_\_\_, nem (comer) \_\_\_\_\_ gorduras. Não (beber) \_\_\_\_\_ bebidas alcoólicas.



(Fazer) \_\_\_\_\_ exercício. (Andar) \_\_\_\_\_ de bicicleta. (Nadar) \_\_\_\_\_, (dançar) \_\_\_\_\_ e (subir) \_\_\_\_\_ e (descer) \_\_\_\_\_ escadas. (Fazer) \_\_\_\_\_ exercício, mas com cuidado e moderação. Não (ter) \_\_\_\_\_ stress, nem (engordar) \_\_\_\_\_.



(Ter) \_\_\_\_\_ cuidado com a sua saúde. (Procurar) \_\_\_\_\_ umas férias tranquilas. (Respirar) \_\_\_\_\_ o ar puro do campo e (fazer) \_\_\_\_\_ exames médicos periódicos.

## Anexo 12

- João, \_\_\_\_\_ (fazer) o que te pedi: \_\_\_\_\_ (guardar) os teus brinquedos!
- Caro senhor, \_\_\_\_\_ - me (mostrar) o seu passaporte, por favor!
- As senhoras \_\_\_\_\_ (ir) pela esquerda e \_\_\_\_\_ (entrar) na segunda porta!
- Pedro, não \_\_\_\_\_ (beber) mais vinho!
- Sara e Luísa, não \_\_\_\_\_ (vir) tarde, porque o filme começa às 21:00h.
- Senhor professor, não me \_\_\_\_\_ (dar) más notícias. Tive boa nota no teste?

## Anexo 13

### Ficha de Exercícios – Presente do Conjuntivo (PLE)

1. Conjugue os seguintes verbos no presente do conjuntivo, conforme o número e a pessoa indicados:
  - a) Eu – comprar \_\_\_\_\_
  - b) Nós – ver \_\_\_\_\_
  - c) Eles – pedir \_\_\_\_\_
  - d) Tu – conseguir \_\_\_\_\_
  - e) Ele – ler \_\_\_\_\_
  - f) Ele – poder \_\_\_\_\_
  - g) Nós – trazer \_\_\_\_\_
  - h) Tu – ficar \_\_\_\_\_
  - i) Eles – pagar \_\_\_\_\_
  - j) Eu – dizer \_\_\_\_\_
  - k) Ele – dormir \_\_\_\_\_
  - l) Tu – levar \_\_\_\_\_
  
2. Selecione a frase em que a correlação verbal está correta.
  - a) Espero que ele chegue mais tarde para podermos trabalhar.
  - b) Espero que ele cheguem mais tarde para podermos trabalhar.
  - c) Espero que ele cheguemos mais tarde para podermos trabalhar.
  - d) Espero que ele chegues mais tarde para podermos trabalhar.
  
3. Complete os espaços em branco das seguintes frases com a forma verbal adequada do Presente do Conjuntivo.
  - a) Eu espero que tu te \_\_\_\_\_ (comportar) bem amanhã.
  - b) Oxalá eles \_\_\_\_\_ (ganhar) o jogo.
  - c) A professora espera que o Tiago \_\_\_\_\_ (aparecer) na aula de português.
  - d) Nós torcemos para que a sua operação \_\_\_\_\_ (correr) bem.
  - e) O polícia espera que nós \_\_\_\_\_ (cumprir) a ordem dada.
  - f) Esperemos que tu \_\_\_\_\_ (chegar) a tempo do espetáculo.
  - g) Mesmo que ela \_\_\_\_\_ (encontrar) a carteira, é natural que o dinheiro não \_\_\_\_\_ (estar) lá.
  - h) Não lhe digas nada, a menos que ela te \_\_\_\_\_ (pedir) desculpa.
  - i) Quero que \_\_\_\_\_ (ajudar) o teu irmão nos trabalhos de casa e, depois, que \_\_\_\_\_ (arrumar) o teu quarto.

4. Forme frases em que utilize os verbos fornecidos no presente do conjuntivo.

Verbo **gostar** \_\_\_\_\_

Verbo **conhecer** \_\_\_\_\_

Verbo **treinar** \_\_\_\_\_

Verbo **corrigir** \_\_\_\_\_

Verbo **vender** \_\_\_\_\_

Verbo **desistir** \_\_\_\_\_

5. Complete as frases com as formas verbais do presente do modo conjuntivo e do modo indicativo que achar mais adequadas.

a) Eles \_\_\_\_\_ (fazer) muitas viagens porque o seu trabalho exige que eles \_\_\_\_\_ (viajar) muito.

b) Tu \_\_\_\_\_ (precisar) que eu te \_\_\_\_\_ (ajudar) a estudar português?

c) Talvez eu amanhã \_\_\_\_\_ ( experimentar) um caminho diferente para a escola.

d) Oxalá nao \_\_\_\_\_ (chover) esta semana para poder ir passear com os meus amigos.

e) Tenho medo que ele \_\_\_\_\_ (sair) tarde, porque ele \_\_\_\_\_ (vir) sozinho à noite.

f) Eu \_\_\_\_\_ (recrear) que a Rita \_\_\_\_\_(desistir) dos seus planos.

g) O diretor \_\_\_\_\_ (exigir) que nós \_\_\_\_\_ (entrar) na sala de aula a horas.

## Anexo 14

### A Joana vai para o Japão

A Joana vai estudar para o Japão e, numa entrevista para o jornal da escola, descreve todas as sensações que está a sentir antes de partir:

Inês: - Joana, conta-nos qual foi o país que escolheste e porquê.

Joana: - Escolhi o Japão. Tenho uma amiga japonesa que quer que eu vá estudar para lá. Conversamos muito e já sei que tudo é diferente: a cultura, os hábitos, as pessoas, a mentalidade, a língua... '

Inês: - Qual achas que vai ser o teu maior desafio?

Joana: - O maior desafio de todos vai ser sem dúvida, a língua japonesa. Vou para o Japão sem saber falar japonês, à exceção de algumas palavras, e comunicar nos primeiros tempos vai ser um grande desafio. Mas gosto que me **coloquem** perante desafios. E como não sei falar japonês e os japoneses normalmente não sabem falar inglês, preocupa-me que não me **entendam**.

Inês: - Mas o português e o japonês são muito diferentes, não é?

Joana: - É e não vai ser fácil estudar japonês sozinha, uma vez que a gramática, a escrita e a sonoridade das palavras são bem diferentes do português. Mas vou esforçar-me e quando voltar quero que **vejam** como consigo falar bem esta língua.

Inês: - E já conheceste a tua família de acolhimento?

Joana: - Sim, já sei que é fantástica e que todos querem ajudar-me e têm vontade de que eu os **introduza** na cultura portuguesa.

Inês: - Na tua opinião, quais são as maiores diferenças que vais sentir com a mudança?

Joana: - A minha vida quotidiana mudará completamente no Japão. A minha nova família deseja que eu **coma** com pauzinhos, que **tire** os sapatos ao entrar, que me **sente** no chão, que **ande** sempre de comboio, que **coma** arroz e **beba** chá todos os dias... a lista é infundável!! Ir para a escola também vai ser diferente.

Inês: - Já sabes como é a tua escola?

Joana: - Sim e gosto muito. Mas aborrece-me que os alunos **usem** uniforme, que **levem** sempre o almoço para a escola. E detesto que me **obriguem** a ter aula todos os dias de manhã e de tarde...

Inês: - O que esperas desta experiência?

Joana: - Fazer e ver coisas que jamais poderia ter feito ou visto em outro lugar. Vou adorar que me **levem** a todos os festivais, todas as cerimónias, todos os sítios.... Esta experiência no Japão vai ser, sem dúvida, uma experiência que me mudará e que irei sempre recordar como o melhor ano da minha vida.



Texto e exercícios adaptados do manual *Na Onda do Português 3*, de Ana Maria Bayan Ferreira e Helena José Bayan.

1- Coloque questões para as seguintes respostas:

a) \_\_\_\_\_

A Joana escolheu o Japão, porque tem uma amiga japonesa que a convenceu a ir estudar para lá.

b) \_\_\_\_\_

O maior desafio para a Joana vai ser a língua e a comunicação com as outras pessoas e a sua maior preocupação é que as pessoas não a entendam.

c) \_\_\_\_\_

Sim, a Joana já conheceu a sua família de acolhimento e diz que são todos fantásticos e querem que a Joana os introduza na cultura portuguesa.

d) \_\_\_\_\_

As maiores diferenças que a Joana vai sentir vão ser ter de comer com pauzinhos, tirar os sapatos ao entrar em casa, sentar-se no chão, comer arroz e beber chá todos os dias.

e) \_\_\_\_\_

A Joana espera conhecer novos sítios, ir a festivais e cerimónias. Ela acha que vai ser o melhor ano da vida dela.

2- Para que o intercâmbio da Joana seja bem sucedido, a escola portuguesa enviou uma lista de conselhos com a finalidade de ajudar a aluna estrangeira. Complete os espaços em branco com a conjugação verbal no presente do conjuntivo:

a) Aconselha-se que o estudante \_\_\_\_\_(ter) um professor tutor.

b) Sugere-se que o professor tutor \_\_\_\_\_(ser) sensível aos intercâmbios culturais.

c) Pede-se que o professor tutor \_\_\_\_\_(entrar) em contacto e \_\_\_\_\_(poder) ser contactado pela família de acolhimento do estudante.

d) Recomenda-se que o professor tutor \_\_\_\_\_(possuir) alguns conhecimentos de inglês para facilitar na comunicação.

e) Propõe-se que a escola \_\_\_\_\_(ter) em conta a participação do estudante nas atividades escolares.

Texto e exercícios adaptados do manual *Na Onda do Português 3*, de Ana Maria Bayan Ferreira e Helena José Bayan.

- f) Pede-se que o aluno \_\_\_\_\_(ser) formalmente apresentado à turma.
- g) Insiste-se que o professor tutor \_\_\_\_\_(ter) uma conversa com o estudante para o conhecer melhor.

Texto e exercícios adaptados do manual *Na Onda do Português 3*, de Ana Maria Bayan Ferreira e Helena José Bayan.

## Anexo 15

### FICHA DE TRABALHO FUTURO CONJUNTIVO E INFINITIVO PESSOAL

1. Complete as frases, conjugando os verbos apresentados entre parêntesis no infinitivo pessoal ou no futuro do conjuntivo.

Se eu \_\_\_\_\_ (ir) à praia, levo os óculos de sol.

Conversa bem com ela, para \_\_\_\_\_ (ter) a certeza do que ela quer.

Para \_\_\_\_\_ (fazer) esse cozinhado, precisamos de alguns ingredientes.

Se elas não \_\_\_\_\_ (ver) o filme, podem vê-lo mais tarde no cinema.

Quando \_\_\_\_\_ (querer) continuar o jogo, chama-nos.

Se ela \_\_\_\_\_ (chegar) antes da hora combinada, tem de esperar por nós.

Seria melhor elas \_\_\_\_\_ (saber) o horário dos comboios.

Se não \_\_\_\_\_ (ter) tempo, temos de adiar algumas apresentações.

Gosto do facto de ele \_\_\_\_\_ (deixar) tudo claro.

2. Escreva uma frase no futuro do conjuntivo e uma frase no infinitivo pessoal.



## Anexo 16

### A LAVANDARIA

**Paulo:** Olá, Robin.

**Robin:** Ah, olá, Paulo.

**Paulo:** Então, como vão as tuas aulas? Estás a compreender o que os professores dizem?

**Robin:** Às vezes não é fácil *apanhar* tudo, mas até agora não tive muitos problemas. E os meus colegas têm sido muito prestáveis. Sempre que tenho alguma dúvida, sei que posso contar com a ajuda deles.

**Paulo:** Ótimo! Também sabes que podes contar comigo.

**Robin:** Por falar nisso, precisava de te perguntar uma coisa.

**Paulo:** Sim?

**Robin:** Tenho imensa roupa para *lavar* e a máquina lá de casa está avariada. Conheces alguma lavandaria perto da minha casa?

**Paulo:** Uma lavandaria?

**Robin:** Sim, uma lavandaria com máquina de lavar e secar roupa. Nos Estados Unidos é possível *lavarmos* a roupa nessas lavandarias. As pessoas põem a roupa na máquina, metem uma moeda e esperam até a roupa *estar* pronta.

**Paulo:** Ah! Isso aqui não é possível. Aqui é necessário *deixares* a roupa na lavandaria e vais buscá-la no dia seguinte. Além disso, acho que deve ser caro. Normalmente nós lavamos a roupa em casa e só vamos à lavandaria quando temos peças que têm de ser limpas a seco. Mas logo à tarde, depois das aulas, vou contigo a uma lavandaria e vamos saber os preços.



## Anexo 17

### Perguntas de interpretação

#### *A Lavandaria*

1. Qual é a nacionalidade do Robin?
2. Ele compreende tudo o que os professores lhe dizem?
3. Como são os colegas dele?
4. Porque é que o Robin precisa de ir a uma lavandaria?
5. As lavandarias em Portugal são como o Robin pensava?
6. No seu país as lavandarias são um serviço muito procurado? E são diferentes das de Portugal?
7. O que o Paulo e o Robin vão fazer depois das aulas?

Questões adaptadas do manual: Tavares, Ana (2004). *Português XXI 2*, Lidel.

## Unidade 30 Exercícios

### 30.1. Complete com os verbos no infinitivo pessoal.

1. Fomos visitar a Ana por ela *estar* (estar) doente.
2. Depois de \_\_\_\_\_ (pensar), decidimos não fechar o negócio.
3. Quero acabar o bolo antes de \_\_\_\_\_ (chegar) os convidados.
4. Depois de vocês \_\_\_\_\_ (partir), arrumo a casa.
5. Apesar de \_\_\_\_\_ (estar) com sono, não conseguiram dormir.
6. Não é muito provável eles \_\_\_\_\_ (aceitar) o trabalho.
7. Até nós \_\_\_\_\_ (encontrar) o dinheiro, ninguém sai da sala.
8. É perigoso \_\_\_\_\_ (tomar) banho neste rio, meninos.
9. Fui de táxi para não \_\_\_\_\_ (chegar) tarde.
10. O Pedro e a Ana estão a aprender inglês para \_\_\_\_\_ (ir) para os Estados Unidos.
11. Sem \_\_\_\_\_ (saber) línguas, não podem concorrer ao lugar.
12. Esperem aqui até eu \_\_\_\_\_ (voltar).
13. Depois de \_\_\_\_\_ (comer), sentes-te melhor.
14. Sem \_\_\_\_\_ (provar) o bolo, não podes dizer se é bom ou mau.
15. A Joana ficou muito contente ao \_\_\_\_\_ (receber) o presente.

### 30.2. Ligue as frases com as palavras entre parênteses. Faça as alterações necessárias.

1. Ele vai ao cinema. Primeiro acaba o trabalho. (depois de)  
*Ele vai ao cinema depois de acabar o trabalho.*
2. Não posso ir. Telefone-lhe. (no caso de)  
\_\_\_\_\_
3. Não me sinto bem, mas vou trabalhar. (apesar de)  
\_\_\_\_\_
4. Vais às compras. Depois vens logo para casa. (depois de)  
\_\_\_\_\_
5. Primeiro têm de lavar as mãos. Depois comem o bolo. (antes de)  
\_\_\_\_\_
6. Acabas o trabalho. Depois fechas a luz. (depois de)  
\_\_\_\_\_
7. Ele tem um bom emprego, mas não está satisfeito. (apesar de)  
\_\_\_\_\_
8. Vocês vêem o filme. Primeiro deviam ler o livro. (antes de)  
\_\_\_\_\_
9. Não temos aulas. Vamos ao museu. (no caso de)  
\_\_\_\_\_
10. Eles saem. Eu arrumo a casa. (depois de)  
\_\_\_\_\_

### 30.3. Complete as frases com as preposições listadas e com os verbos no infinitivo pessoal.

ao até para por sem

1. *Ao* \_\_\_\_\_ *entrarem* (entrar) em casa, viram que estava tudo desarrumado.
2. Não falem com o professor \_\_\_\_\_ eu \_\_\_\_\_ (chegar).
3. Comprei bilhetes \_\_\_\_\_ nós \_\_\_\_\_ (ir) ao concerto.
4. Ela não foi trabalhar \_\_\_\_\_ (estar) doente.
5. \_\_\_\_\_ vocês \_\_\_\_\_ (ver) o filme, não podem fazer críticas.
6. As crianças ficaram contentíssimas \_\_\_\_\_ (abrir) os presentes.