



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Celina Ferreira Bastos Cunha

**A pedagogia da autonomia num contexto
de diferenciação pedagógica**

setembro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Celina Ferreira Bastos Cunha

A pedagogia da autonomia num contexto de diferenciação pedagógica

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no
3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Joaquín Núñez Sabarís
e da
Doutora Maria de Lourdes Dionísio

setembro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Celina Ferreira Bastos Cunha

Endereço eletrónico: celinabastos@gmail.com

Número de cartão do cidadão: 12602547

Título do Relatório: A pedagogia da autonomia num contexto de diferenciação pedagógica

Supervisores: Doutor Joaquín Núñez Sabarís e Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Ano de conclusão: 2012

Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho: _____ / _____ / _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

A tudo que vivi e a todos que na minha vida fizeram de mim quem sou, incluindo família, amigos, colegas, alunos e professores de todos os anos escolares pelos que passei.

Agora, com impacto maior na realização específica deste relatório...

Aos meus supervisores, Professora Maria de Lourdes e Professor Xaquín, e ao orientador cooperante, pela cumplicidade e constante disponibilidade. Ao professor Xaquín um agradecimento especial por ter sido um apoio ao longo do processo, por confiar nas minhas capacidades, por produzir comigo, em conversas numerosas, ideias e estratégias aliciantes;

À escola que me acolheu e me deu a oportunidade de desenvolver este projeto;

A todos os meus alunos, que me tornaram na professora que sou e me permitem adorar esta «vocação», acordando com vontade de trabalhar e de me dedicar a eles;

Aos alunos da turma com a qual trabalhei, pela colaboração, pelo empenho e pelo carinho;

Aos meus amigos/as e companheiro/as de Mestrado, por me ouvirem, por estarem presentes neste caminho comum e reforçarem a minha motivação;

Aos meus pais e ao meu irmão, por me apoiarem ao longo destes anos e me terem dado a estabilidade emocional para que eu fosse quem sou, valorizando sempre este meu gosto pela minha formação constante e sendo a base sólida de tudo que sou hoje e do que serei;

Ao meu marido, por me incentivar sempre, pela paciência e por entender que serei uma eterna estudante e por ser um companheiro diário ao longo destes anos;

Não posso esquecer o essencial, ao Dinis, o meu pequeno, que cada dia, com sorrisos e brincadeiras, me deu forças e transformou este caminho num passeio agradável, sem pedras ou tropeços possíveis.

**A pedagogia da autonomia num contexto
de diferenciação pedagógica**

Celina Ferreira Bastos Cunha

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

Universidade do Minho – 2012

Resumo

Numa nova etapa de busca eterna de novas aprendizagens, no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, este relatório pretende ser um pálido mas significativo reflexo do trabalho realizado num projeto de investigação pedagógica supervisionada.

Não podendo deixar de ouvir os ecos atuais a nível da aprendizagem das línguas, o meu objetivo principal foi o de desenvolver a autonomia dos alunos na sua própria aprendizagem, num contexto específico de uma turma de 10º ano de Espanhol com dois níveis «curriculares/oficiais» diferentes de aprendizagem, havendo alunos de iniciação e outros de continuação. Assim, a diferenciação pedagógica para a autonomia seria, a meu ver, uma forma de rentabilizar e frutificar os recursos e o contexto peculiar em causa.

Neste sentido, os objetivos neste percurso foram: (1) Observar as estratégias aplicadas num contexto de coexistência de dois níveis de aprendizagem e definir os problemas subjacentes e as potencialidades da diferenciação pedagógica em sala de aula; (2) Definir os papéis pedagógicos do professor e do aluno na pedagogia de autonomia; (3) Identificar as potencialidades da pedagogia da autonomia (papel do aluno, do professor...), os constrangimentos e a sua aplicabilidade; (4) Desenvolver estratégias que permitam a autonomia, a democratização e a eficácia da aprendizagem, nomeadamente no caso da competência comunicativa; (5) Avaliar a intervenção e concluir sobre estratégias produtivas e a possibilidade da negociação na pedagogia.

Assim, após um primeiro momento de observação e avaliação, acompanhado por leituras e levantamento de dados oficiais relativos à disciplina do Espanhol, consegui delinear um plano com estratégias diferentes que foram implementadas e avaliadas. Numa busca de desenvolvimento da autonomia em vários graus, ou domínios, aplicando instrumentos de recolha de informação contínuos, pude concluir que o processo de autonomização dos alunos é gradual, tendo sido possível com uma constante responsabilização, motivação e capacidade de negociação com os alunos. O maior grau de responsabilização dos alunos, a diferentes níveis, permitiu uma maior consciencialização e autonomia na participação da própria aprendizagem.

La pédagogie de l'autonomie dans un contexte de différenciation pédagogique

Celina Ferreira Bastos Cunha

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Universidade do Minho – 2012

Résumé

Dans cette nouvelle étape de recherche constante de nouvelles connaissances, dans le cadre du stage professionnel du Master en enseignement de Portugais et Espagnol au collège et dans le secondaire, ce rapport a pour objectif d'être un reflet pâle mais significatif du travail réalisé pour un projet d'investigations supervisée.

Ne pouvant ignorer les échos actuels en ce qui concerne l'apprentissage des langues, mon objectif principal était de développer l'autonomie des élèves dans leur propre apprentissage, dans un contexte spécifique d'une classe de seconde d'espagnol avec deux niveaux «du curriculum/officiels» d'apprentissage différents, formé par des élèves d'initiation à la langue et d'autres de continuation. Ainsi, la différenciation pédagogique vers l'autonomie serait, selon moi, une forme de rentabiliser et de faire fructifier les ressources et le contexte particulier en cause.

En ce sens, les objectifs de ce parcours ont été : (1) Observer les stratégies appliquées dans un contexte de coexistence de deux niveaux d'apprentissage et définir les problèmes sous-jacents et les potentiels de la différenciation pédagogique en salle de cours; (2) Définir les rôles pédagogiques du professeur et de l'élève dans la pédagogie de l'autonomie; (3) Identifier les potentiels de la pédagogie de l'autonomie (rôle de l'élève, du professeur...), ses contraintes et son applicabilité ; (4) Développer des stratégies qui permettent l'autonomie, la démocratisations et l'efficacité de l'apprentissage, notamment dans le cas de la compétence communicative ; (5) Évaluer l'intervention et conclure sur les stratégies productives et la possibilité de négociation dans la pédagogie.

Ainsi, après un premier moment d'observations et d'évaluation, accompagné de lectures et d'un relevé de données officielles relatives à la discipline d'espagnol, j'ai tracé un plan avec différentes stratégies qui ont été implémentées et évaluées. Puis, dans un souci de développement de l'autonomie à différents degrés ou domaines et en appliquant des instruments de récolte d'information continus, j'ai pu conclure que le processus d'autonomisation des élèves est graduel et n'a été possible que grâce à une constante responsabilisation, motivation et capacité de négociation avec les élèves.

Le degré de responsabilisation accrue des élèves, À différents niveaux, a permis une plus grande prise de conscience et une croissante autonomie dans la participation dans son propre apprentissage.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Résumé.....	vii
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - Contextualização da investigação.....	17
1.1 O contexto da prática pedagógica.....	19
1.1.1 A escola.....	19
1.1.2 A turma: um contexto de diferenciação pedagógica.....	19
1.2 Objetivos e linhas do plano de intervenção.....	22
1.3 Enquadramento teórico: a aprendizagem das línguas estrangeiras e o papel da autonomia.....	25
1.3.1 A autonomia para a escola democrática e participativa: um desafio transversal.....	25
1.3.2 A autonomia na aprendizagem da língua portuguesa.....	30
1.3.3 A autonomia na aprendizagem da língua estrangeira.....	32
1.3.4 Estratégias e metodologias para a autonomia: o desafio comunicativo e o «enfoque por tarefas».....	35
1.3.5 O trabalho cooperativo e colaborativo.....	38
CAPÍTULO 2 – Desenvolvimento e avaliação da intervenção.....	41
2.1 Avaliação diagnóstica e definição de estratégias.....	43
2.2 Estratégias e atividades desenvolvidas para a autonomia.....	50
2.2.1 «Mi camino»: o portefólio do aluno.....	50
2.2.1.1 justificação.....	50
2.2.1.2 processo.....	50
2.2.1.3 resultados.....	51
2.2.2 O blogue da turma: estratégia unificadora do processo.....	54
2.2.2.1 justificação.....	54
2.2.2.2 processo.....	56

2.2.2.3 resultados.....	58
2.2.3 Uma experiência cooperativa: a WebQuest.....	63
2.2.3.1 justificação.....	63
2.2.3.2 processo.....	64
2.2.3.3 resultados.....	74
2.2.4 A motivação: temas e documentos autênticos.....	76
2.2.4.1 justificação.....	76
2.2.4.2 processo.....	78
2.2.4.3 resultados.....	80
2.2.5 Atividade para a autonomia na gestão: o debate.....	82
2.2.5.1 justificação.....	82
2.2.5.2 processo.....	84
2.2.5.3 resultados.....	87
2.3 Síntese avaliativa do projeto.....	89
2.3.1 A autonomia mais direcionada à não direção	89
2.3.2 Linhas orientadoras para o futuro.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS.....	105

Lista de quadros

- Quadro 1** – Síntese das estratégias de investigação
- Quadro 2** – Avaliação da opinião dos alunos sobre coexistência de níveis
- Quadro 3** – Síntese das atividades e estratégias desenvolvidas nas aulas
- Quadro 4** – Conteúdos por nível na WebQuest
- Quadro 5** – Desenrolar das aulas 2 e 3
- Quadro 6** – Esquema das tarefas na WebQuest por nível
- Quadro 7** – Esquema das tarefas para o debate, por nível

Lista de figuras

- Figura 1** – Portefólio do aluno
- Figura 2** – Aspeto do blogue da turma
- Figura 3** – Primeira participação no blogue
- Figura 4** – Participação de aluno em espanhol
- Figura 5** – Publicação no blogue na parte «películas»
- Figura 6** – Publicação no blogue na parte «canciones»
- Figura 7** – Uso do blogue para transição entre aulas
- Figura 8** – Uso do blogue para apoio em casa
- Figura 9** – Participação no blogue entre duas aulas
- Figura 10** – Uso do blogue para publicação de fichas
- Figura 11** – Rolo enviado de Espanha com cartazes
- Figura 12** – Cartazes divulgados na aula
- Figura 13** – Divulgação de cartazes na aula
- Figura 14** – Cartazes sobre o uso de drogas e álcool
- Figura 15** – Texto realizado por um dos grupos de alunos

Lista de gráficos

- Gráfico 1** – Composição da turma por nível
- Gráfico 2** – Qualificativo para as aulas de espanhol segundo os alunos
- Gráfico 3** – Responsabilidade das tarefas da aula
- Gráfico 4** – Perspetiva dos alunos sobre métodos e atividades num contexto com dois níveis
- Gráfico 5** - Motivação com a WebQuest
- Gráfico 6** – WebQuest como facilitadora da aprendizagem
- Gráfico 7** – Atributos dados à WebQuest pelos alunos
- Gráfico 8** – Tipo de aprendizagem com a WebQuest
- Gráfico 9** – A melhoria da motivação ao longo do processo
- Gráfico 10** – Atividade mais apreciada pelos alunos
- Gráfico 11** – Síntese dos dados recolhidos nos questionários dos alunos sobre atividade mais adequada para o desenvolvimento da autonomia
- Gráfico 12** – Perspetiva dos alunos sobre as aprendizagens realizadas
- Gráfico 13** – Relação com a professora

Introdução

«You cannot teach a man anything; you can only help him find it within himself»

Galileo Galilei (1564-1642)

Antes do mais, convém referir que este relatório se insere na realização da profissionalização na área da docência do ensino do Português e do Espanhol no 3º ciclo e no ensino secundário. Pretende ser um reflexo da investigação realizada ao longo do ano num contexto específico: uma turma com coexistência de dois níveis de aprendizagem diferentes. Dizemos aqui dois níveis de aprendizagem considerando a classificação do quadro europeu, com o nível A1 e o nível B1, pois sabemos que na verdade cada individualidade tem o seu nível de aprendizagem.

O meu objetivo ao longo da investigação foi essencialmente realizar uma reflexão sobre a prática docente e desenvolver esta prática, numa constante investigação-ação.

Desta forma, de acordo com o contexto em causa, a característica acima descrita foi o grande motor para a decisão do tema do projeto de investigação: *a pedagogia da autonomia num contexto de diferenciação pedagógica*. Com efeito, partimos do pressuposto que o desenvolvimento da autonomia dos alunos permite uma aprendizagem adequada a cada nível e a cada aluno na sua individualidade.

Para a investigação, foi essencial analisar o contexto e o enquadramento teórico, focando-me no contexto, uma turma de 10º ano da Cooperativa de Ensino, Ancorensis. Como poderão ver no capítulo 1, alguns dados foram fundamentais no projeto de investigação que desenhei, pois a turma com dois níveis exigia um aproveitamento das particularidades de cada aluno e de cada nível. Assim, no caso do ensino aprendizagem do português e das línguas estrangeiras, sabendo que existe o desafio da comunicação e do «enfoque por tarefas», a pedagogia para a autonomia pareceu-me uma das linhas a seguir para o meu trabalho. Aliás, a análise dos textos e documentos de referência do Português e do Espanhol confirmou que a noção de autonomia é neles um eixo da aprendizagem.

Posto isto, após a recolha de dados e a decisão por uma pedagogia para a comunicação e para a autonomia, delineeí algumas estratégias, que apresento aqui no capítulo 2, que foram

adotadas na minha prática docente enquanto estagiária. As estratégias visam desenvolver a autonomia a vários níveis e ainda a recolha de dados avaliativos de cada uma, de forma a avaliar a investigação e a implementação realizada, no sentido de poder redefinir ou mesmo definir novas estratégias. Para tal, as perceções dos alunos e aos dados recolhidos permitiram uma investigação ação constante, havendo sempre uma ponderação das estratégias ou instrumentos, sempre que a investigação assim o exigisse.

Capítulo 1 – Contextualização da investigação

Neste capítulo, o objetivo é fornecer ao leitor vários elementos sobre o contexto da investigação que realizei. Para tal, num primeiro momento, darei algumas informações sobre o contexto em si, nomeadamente a escola e a turma na qual se realizou a intervenção.

Depois, num segundo momento, apresentarei alguns elementos do meu plano de intervenção, nomeadamente dando enfoque aos objetivos e às estratégias para eles definidas.

Finalmente, tentarei dar algumas luzes sobre o contexto teórico da investigação, que decorre em grande parte do contexto de intervenção. Com efeito, veremos qual o papel democrático e participativo na escola de hoje, sendo um dos desafios educativos atuais. Em seguida, apresentarei em que consiste a pedagogia da autonomia, tanto na disciplina de língua portuguesa como na de língua espanhola, de forma a mostrar finalmente quais as estratégias e metodologias mais propícias para o desenvolvimento da autonomia, sublinhando aqui o desafio comunicativo e o enfoque por tarefas. Finalmente, explicarei de forma mais específica uma das estratégias sobre a qual nos debruçamos, a do trabalho cooperativo e colaborativo.

1.1 O contexto de intervenção

1.1.1 A escola

O contexto em causa é a Cooperativa de Ensino Ancorensis, localizada em Vila Praia de Âncora, no concelho de Viana do Castelo. O Projeto Curricular Escolar da Escola, que pretende ser um plano de ação da escola, caracteriza a mesma como «espaço onde estavam preferencialmente os alunos que procuravam aprender, e a quem era exigido isso mesmo, num outro onde agora são obrigados a estar e a quem é necessário, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, oferecer as oportunidades e desenvolver as capacidades e as competências para que todos possam dar o melhor de si...», caracterizando a escola como um local onde existe uma grande heterogeneidade de públicos escolares, com variedade cultural, sócio etária e outros.

Convém desde já referir que a Ancorensis-Cooperativa de Ensino é uma escola com Contrato de Associação com o Ministério de Educação, dotada de Autonomia Pedagógica, privilegiando a democratização do ensino e o sucesso educativo, tendo como medida para o combate aos défices de escolarização a diversificação das ofertas escolares do ensino secundário.

1.1.2 A turma: um contexto de diferenciação pedagógica

Assim, neste contexto onde a diversidade é quase um lema e onde se oferece um leque variado a nível formativo, encontrei um contexto particular inclusive a nível micro, isto é no contexto de sala de aula em concreto. Com efeito, a turma escolhida e com a qual trabalharia é uma turma do 10º ano, o 10ºD. No entanto, existia uma grande particularidade detetada: como já o referi, tratava-se de uma turma composta por alunos de Espanhol nível iniciação e outros de nível continuação, isto na mesma sala de aula e no mesmo horário. Um dos receios nesta investigação era esta peculiaridade do contexto, pois 11 alunos eram de continuação e 6 alunos de iniciação (um deles juntou-se à turma em janeiro).

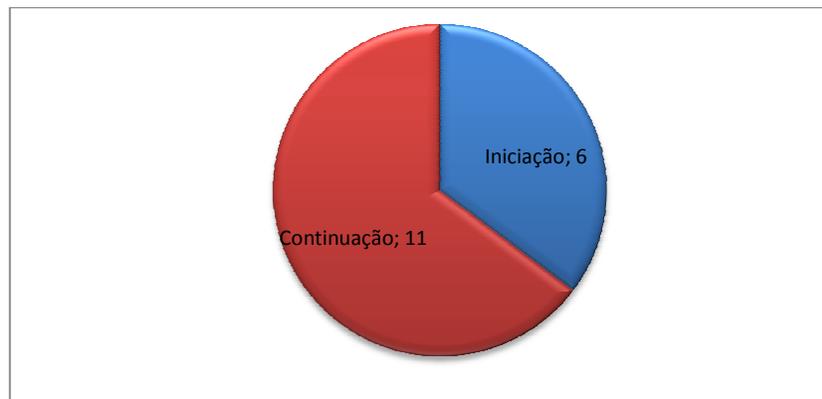


Gráfico 1- Composição da turma

Quando me deparei com a situação, pensei que tudo seria mais complexo. No início, questionei-me sobre a legalidade desta coexistência, sobre a justiça, para estes alunos, desta situação. Mas surgiu logo a questão essencial: devia fazer desta característica uma vantagem para todos os alunos e não um aspeto negativo. Desta forma, tentei delinear um projeto único dirigido a este contexto específico, um contexto claro de diferenciação curricular, com dois programas distintos, mas no qual pretendemos otimizar os recursos através do aproveitamento das competências, procurando uma maior eficiência de aprendizagem. Nesta perspetiva, parece que um dos caminhos potenciadores na aprendizagem seria o da pedagogia de autonomia.

O primeiro contacto com os alunos foi numa aula em que o meu papel era apenas de observar os alunos, o professor, o contexto novo que desconhecia. Nesta primeira aula, comecei a observar o comportamento dos alunos. Eram bastante agitados e gostavam de ser protagonistas da aula, de várias formas, com comportamentos disruptivos, no sentido de perturbar a aula e o professor. Falavam de forma desorganizada, em voz alta... O professor

precisava de chamar a atenção de alguns alunos de forma constante. Na verdade, percebemos que o comportamento era não só disruptivo, mas também de desafio da autoridade do professor, utilizando o telemóvel apesar do professor avisar que essa atitude levaria à expulsão da sala de aula.

Tratando-se de uma turma com dois níveis de espanhol distintos, foi necessário observar e deduzir como era gerida a situação por parte do professor. Assim, os alunos de iniciação estavam na primeira fila da sala, enquanto os de continuação estavam nas seguintes. É importante referir aqui que o horário e dia da aula não são insignificantes. Qualquer pessoa que tenha alguma experiência de ensino sabe que os alunos, à sexta-feira, principalmente à tarde, estão geralmente mais agitados. Nesta turma, tínhamos elementos perturbadores ou, melhor dizendo, protagonistas, com uma atitude mais preguiçosa e um comportamento mais desorganizado e intempestivo.

Outra observação e preocupação foi a do método utilizado, das estratégias aplicadas. O manual adotado era um manual que já não era editado, o «*Método Everest*». Outro problema que veio acrescer algumas dificuldades foi a ausência de planificação ao longo de todo o ano. Assim, houve sempre alguma dificuldade em definir que conteúdos abordar e numa turma com dois níveis a solução encontrada foi a de consultar os documentos normativos nacionais, o programa da disciplina para cada nível e os documentos conhecidos na área do espanhol, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR a partir de agora) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Esta era a única forma de cumprir com o programa e as exigências feitas a nível nacional, sendo que seriam sempre adaptadas ao contexto e às necessidades de cada grupo.

Num primeiro momento de avaliação diagnóstica e de recolha de dados, os alunos deram a sua opinião relativamente ao contexto específico. Uma das formas encontradas para conhecer melhor os alunos e as suas expectativas e perspetivas foi a aplicação de um questionário inicial. Assim, após várias perguntas específicas, no sentido de entender qual a posição dos alunos relativamente à coexistência de dois níveis no mesmo espaço e tempo, optei por lhes colocar uma pergunta aberta sobre essa questão. Surgem, como seria de esperar, duas vertentes: uma positiva, referindo a possível colaboração entre os dois níveis, havendo entreajuda, e outra de cariz mais problemática, como se de um travão à aprendizagem se tratasse, na qual os alunos de nível avançado referem um possível atraso, e referindo ainda

possíveis momento de confusão em contexto de sala de aula. Observemos as referências feitas pelos alunos no quadro abaixo.

<i>Opinião positiva</i>	<i>Opinião negativa</i>
- «podem ser ajudados»	«atrasa de certa forma»
- «aprendem mais com os alunos do outro nível»	«os de iniciação atrasam os de continuação»
- «podem ajudar os de iniciação»	«incomodativas e uma confusão»
- «Podemos ajudar os de iniciação»	«Não acho correto porque andamos muito depressa de iniciação ficam sem perceber a matéria»
- «importante rever matéria dada»	«há sempre muita confusão»
	«deviam ser separados»
	«atrasa a aprendizagem de continuação»

Quadro 2 - Avaliação da coexistência de níveis feita pelos alunos

Desta forma, pareceu-nos essencial tentar aproveitar o que é referido de forma positiva, tentando incentivar o apoio, a colaboração entre os dois níveis, não esquecendo de propiciar momentos mais individuais e aproveitando materiais adequados segundo o nível, quando esta for a estratégia mais adequada.

De acordo com o contexto de dois níveis, a disparidade de capacidades e competências de cada nível pareceu-nos um problema que deveria ser transformado em mais valia, em riqueza a valorizar na implementação. Por isso, se levássemos os alunos a serem aprendentes autónomos, a colaborar entre eles e a realizar tarefas de acordo com as competências de cada um, poderíamos chegar a uma aprendizagem da língua mais frutífera para a formação do aluno.

Vejamos então quais foram os objetivos traçados de acordo com o contexto específico apresentado, quais foram as linhas para a minha implementação.

1.2 Linhas do plano de intervenção

Uma vez realizado o diagnóstico pedagógico da turma e com base no contexto específico anteriormente apresentado, foi delineado o plano de intervenção, elaborado nos primeiros meses da prática pedagógica. Tratando-se de um Mestrado em Ensino, o projeto que imaginei acaba por ser sempre o reflexo da minha visão sobre o ensino-aprendizagem. Como foi referido, o projeto insere-se num contexto específico, nomeadamente um contexto de diferenciação pedagógica numa mesma sala de aula. Assim, surgiu o interesse pela pedagogia de autonomia no contexto em causa, no sentido de tentar incentivar a autonomia na aprendizagem do aluno de

forma a colmatar as dificuldades possíveis e podendo aproveitar os recursos e as riquezas humanas da sala de aula, num sentido de colaboração e negociação pedagógica.

Desta forma, delineei vários objetivos:

- Observar as estratégias aplicadas num contexto de coexistência de dois níveis de aprendizagem e definir os problemas subjacentes e as potencialidades da diferenciação pedagógica em sala de aula;

- Definir os papéis pedagógicos do professor e do aluno na pedagogia de autonomia;

- Identificar as potencialidades da pedagogia da autonomia (papel do aluno, do professor...), os constrangimentos e a sua aplicabilidade;

- Desenvolver estratégias que permitam a autonomia, a democratização e a eficácia da aprendizagem, nomeadamente no caso da competência comunicativa.

- Avaliar a intervenção e concluir sobre estratégias produtivas e a possibilidade da negociação na pedagogia.

Assim, neste contexto diversificado, no sentido de otimizar os recursos através do aproveitamento das competências, de forma a alcançar uma maior eficiência de aprendizagem, com diferentes experiências de diferenciação pedagógica, pareceu-nos que um dos caminhos potenciadores na aprendizagem seria o da pedagogia de autonomia. Com efeito, esta seria um caminho interessante, pois potenciaria o aproveitamento das especificidades de cada grupo, levando-os a colaborar e a desenvolver tarefas comuns.

Podemos aqui entender como tentei organizar a intervenção ao longo do ano letivo:

Fase de planificação (1º semestre)

Observação de aulas e definição de um problema/tema a abordar no projeto; pesquisa bibliográfica relativa ao tema/problema e às práticas didáticas; desenho do plano de intervenção; preparação e aplicação de instrumentos de recolha de informação;

Fase de intervenção (2º semestre)

Durante a intervenção: pesquisa bibliográfica; planificação de aulas e do projeto a desenvolver, definição e elaboração de instrumentos didáticos e de recolha de informação; construção do portefólio do projeto.

No contexto de sala de aula:

1. Questionário sobre o grupo, as suas representações sobre o papel do professor

e do aluno na definição de vários temas e sobre a autonomia na aprendizagem aplicado no 1º semestre.

2. Reflexão com os alunos sobre os dados obtidos e definição de práticas.

3. Metodologia e atividades didáticas para o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de aprendizagem e constante autoavaliação dos momentos: definição do projeto, das atividades, da avaliação...

5. Questionário aos alunos de avaliação final da experiência.

Fase de avaliação e redação do relatório

(durante o ano, essencialmente de maio a junho)

Pesquisa bibliográfica; avaliação global da experiência; redação do Relatório de Estágio.

Objetivos	Estratégias	Informação a recolher e analisar
Observar as estratégias aplicadas num contexto de coexistência de dois níveis de aprendizagem e definir os problemas subjacentes e as potencialidades da diferenciação pedagógica em sala de aula;	Avaliação diagnóstica com a observação de aulas prévias à intervenção e aplicação de um questionário inicial aos alunos; Grelha de observação e registos do professor;	Características dos alunos e do grupo com dois níveis; Opinião dos alunos sobre a existência de dois níveis de aprendizagem; Representações dos alunos sobre a autonomia e as atividades a desenvolver no contexto específico;
Definir os papéis pedagógicos do professor e do aluno na pedagogia de autonomia;	Grelha de observação e registos do professor;	Estratégias aplicadas; Participação do aluno consoante o tipo de autonomia pedida (grau);
Identificar as potencialidades da pedagogia da autonomia (papel do aluno, do professor...), os constrangimentos e a sua aplicabilidade;	Atividades didáticas para desenvolvimento da autonomia do aluno na sua aprendizagem (diferentes graus de autonomia);	Perceções dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades propostas; Potencialidade e aprendizagem consoante o grau de autonomia;
Desenvolver estratégias que permitam a autonomia, a democratização e a eficácia da aprendizagem.	Instrumentos de autoavaliação; Portefólio do aluno; Grelhas para coavaliação;	Perceções dos alunos sobre o seu papel na sua aprendizagem/autonomia;
Avaliar a intervenção e concluir sobre estratégias produtivas e a possibilidade da negociação na pedagogia.	- Questionário final aos alunos.	Aplicabilidade da autonomia nas várias fases da intervenção pedagógica (grau de autonomia e resultados).

Quadro 1- Síntese das estratégias de investigação segundo os objetivos

Assim, no sentido de delinear de forma específica as minhas estratégias e atividades, foi necessário reforçar as leituras feitas sobre o desafio do ensino aprendizagem das línguas,

nomeadamente relativamente ao enfoque na comunicação e no trabalho por tarefas, tendo também sido imprescindível aprofundar leituras relativas à questão da autonomia.

1.3 A aprendizagem das línguas estrangeiras e o papel da autonomia

1.3.1 A autonomia para a escola democrática e participativa: um desafio transversal

Se a investigação na área educativa foi sempre influenciada pelas teorias da psicologia, da filosofia e das ciências em geral, convém referir em que contexto se encontra na atualidade e quais os valores apresentados hoje em dia no desafio educativo.

Na verdade, ao longo do século XX, com o apogeu e desenvolvimento do pensamento crítico, nomeadamente com a Escola de Frankfurt, surgiu uma forte oposição à até então valorizada racionalidade positivista. Apesar de não ter um intuito diretamente educativo, John Dewey apresenta a escola como o local propício ao desenvolvimento da democracia e da igualdade de oportunidades (Paraskeva et al, 2007). Segundo ele, aproximando-se duma conceção humanista, a escola e a sociedade estão fortemente ligadas, afastando-se assim das questões da autoridade e da dependência. Com este autor começa-se então a valorizar a participação e a colaboração, preconizando uma escola na qual os alunos são cidadãos reflexivos e participativos. Rejeita-se que o aluno seja um mero elemento passivo e que exista uma autoridade unilateral. No mesmo sentido, opondo-se à tradição positivista, Paulo Freire, evoca os valores da justiça e da reflexão. Este autor, numa preocupação mais educacional, critica uma visão distorcida da educação, na qual os alunos são recipientes passivos numa transição que qualifica de bancária, deixando, assim, de haver criatividade ou transformação (Freire, 1972). Freire preconiza na verdade uma educação libertadora, com uma relação entre o aluno e o mundo, com diálogo e questionamento.

No mesmo sentido, Shor (1992) defende a pedagogia centrada no aluno, desenvolvendo a noção de «empowerment», numa aprendizagem cooperativa, tema que iremos desenvolver mais à frente no relatório. Assim, começa-se a delinear uma ideologia na qual o professor é um mediador, numa sociedade democrática. Já não vemos a escola como um simples lugar de transmissão de conhecimento, mas sim como um espaço dialógico, no qual, de forma participativa, existe uma construção de conhecimento. As noções de responsabilidade e de cooperação ganham sentido no campo educativo. Desta forma, contrariando a tradição

behaviorista, as teorias críticas enfrentam um desafio educativo essencial, num ideal democrático, assente nos valores de participação, diálogo e transformação.

«Si le das un pescado a un hombre, lo alimentas por un día.
Si lo enseñas a pescar, lo alimentas para toda la vida.»
Confúcio 551- 479 AC

Assim, não se pode esperar do aluno que seja um adulto autónomo quando, na verdade, não foi educado para exercer esta autonomia (Little;1990). Desta forma, seguindo a noção de formação para a vida, sabemos que a melhor formação que se possa oferecer ao aluno é a capacidade de continuar a formar-se ao longo da vida. Ao refletir sobre estas questões, apercebi-me de que o aluno pode esquecer alguma aprendizagem momentânea, contudo não se esquecerá tão facilmente da forma como aprendeu, do processo. A formação integral dos nossos alunos exige que os professores reflitam sobre «como aprender». O professor torna-se no promotor de mudanças, de atitudes. Todavia, para tal, precisa de pôr em prática o que prega. Como diria Stenhouse (1987), por trás de um aluno autónomo há um professor autónomo, investigador da sua prática.

O que se entende por pedagogia da autonomia? Em que perspetiva educativa se insere esta autonomia? Que valores queremos defender? Se as teorias educativas passadas implementavam uma relação pedagógica em que a aprendizagem era centrada no professor, nos conteúdos, na relação de confronto entre professor-aluno, num racionalismo técnico e num autoridade unilateral, onde o poder era centralizado, o contexto educativo atual exige uma reformulação dos papéis pedagógicos tradicionais do professor e do aluno. Na autonomia pedagógica, inicialmente concebida por Holec (1979), exige-se a abdicação do poder unilateral do professor e defende-se uma relação baseada no respeito, na confiança e no trabalho cooperativo. Num documento produzido no âmbito do EuroPAL (European Pedagogy for Autonomous Learning...) intitulado *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa – Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*, os autores Manuel Jiménez Raya, Terry Lamb e Flávia Vieira definem a autonomia de forma globalizante, enfatizando a sua natureza interdependente nos contextos escolares, dizendo que é a «competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social.» (p.7) Estes autores foram fontes essenciais na busca da compreensão de todos os pressupostos

na pedagogia para a autonomia, assim como os cadernos produzidos pelo Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia (GT-PA) do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Assim a capacidade de aprender, como a define o *Quadro Comum Europeu de Referência*, é a capacidade de observar e de participar em novas experiências, de incorporar conhecimentos novos aos que já existem, modificando estes sempre que seja necessário.

Esta capacidade de observar e de participar permite ao aluno defrontar, de forma eficaz e segura, os novos desafios que aparecem na sua aprendizagem. Assim, o aluno torna-se capaz de valorizar as opções que tem e de selecionar a mais adequada. Por estratégias de aprendizagem entende-se as operações mentais, os mecanismos, todos os procedimentos e ações concretas que se levam a cabo, seja consciente ou inconscientemente, e que mobilizam recursos para maximizar a eficácia na aprendizagem e na comunicação.

Assim, o «aprender a aprender» torna-se prioritário. É essencial conhecer estratégias que visem a tomada de consciência de como aprendem os alunos e potenciar as mais rentáveis, assim como desenvolver a responsabilidade dos alunos e a sua autonomia, pois facilitam e enriquecem a aprendizagem.

Graças à psicologia humanista e à psicologia cognitiva, conseguiu-se estudar as estratégias de aprendizagem no âmbito da aprendizagem das línguas e da sua aquisição. Com a psicologia humanista, deu-se importância a conceitos relacionados com a capacidade de aprender, com fatores afetivos e de motivação, com o interior da pessoa como aprendente. Desta forma, o papel do aluno mudou. Cresceu uma preocupação com o aluno com as suas necessidades, com os seus objetivos, as suas motivações. Para além da importância de conhecer cada aluno, torna-se fundamental ajudá-lo a utilizar as estratégias mais adequadas para ele. Por outro lado, a psicologia cognitiva permitiu um enfoque nos processos. É nos processos que a intervenção didática pode facilitar a aprendizagem. Ganham importância os conhecimentos prévios que os alunos têm, pois é a partir deles que se constroem os novos conhecimentos. Em todas as fases do processo de aprendizagem, seja na construção do conhecimento, na interiorização, na retenção, a ativação de diferentes estratégias torna-se necessária, pois sendo as mais adequadas a aprendizagem sairá facilitada.

Toda a investigação sobre a aquisição das segundas línguas trouxe dados importantes no campo das estratégias de aprendizagem. Para além das discrepâncias sobre a aquisição, com Piaget e a psicologia cognitiva, Chomsky e Fodor por outro lado ou ainda Halliday, todos os estudos tentam dar uma resposta e descrever os processos e os fatores que favorecem a aprendizagem da língua. Neste sentido, podemos deduzir que o ensino/aprendizagem das línguas tem vindo a enriquecer de forma notável. É hoje essencial perceber como o aluno

aprende a aprender, como «sabe» aprender, de forma a poder favorecer a sua aprendizagem e ativar os recursos necessários para uma aprendizagem eficaz.

Assim, por autonomia na aprendizagem, entende-se a capacidade que o aluno desenvolve para organizar a sua própria aprendizagem. Não se trata aqui da autonomia de carácter espontâneo e inconsciente, da vida quotidiana, mas sim da autonomia que é intencional, consciente, explícita e analítica. Este tipo de autonomia implica a determinação do aprendiz como um ser responsável, capaz de tomar decisões pessoais sobre a sua aprendizagem. Refere-se também à vontade de participar, em colaboração com o docente, numa negociação de vários aspetos, como a identificação das próprias necessidades de aprendizagem, a definição das próprias necessidades de aprendizagem, a definição dos seus objetivos, a planificação das aulas, a seleção dos conteúdos, dos materiais ou das estratégias adequadas, inclusive no respeitante ao debate da avaliação.

Destas leituras e destas teorias, conseguimos delinear fatores essenciais, como o da motivação, da cooperação e da adequação às especificidades de cada aluno. Também sabemos que a questão da gestão será fundamental, pois pode haver autonomia em vários parâmetros ou graus.

Os estudos sobre a autonomia na aprendizagem surgiram aquando da crise do conceito de Método. O aprendente deixou então de ser visto como um mero recetor passivo dos conhecimentos, para ser concebido como agente do processo de aprendizagem. O espaço da sala de aula é o espaço social no qual se produz a aprendizagem e a interação. Não esqueçamos aliás o que trouxeram as teorias da educação e da política educativa, por um lado, e as teorias da psicologia e da psicolinguística, por outro lado. No caso da pedagogia da autonomia, M. Knowles (1975), é um dos teóricos mais conhecidos. Depois, no respeitante à didática, temos H.Holec (1980), que define la autonomia como “la capacidad de gestionar el propio aprendizaje”. Assim, não se trata de uma capacidade inata, mas sim de uma capacidade que se adquire mediante o desenvolvimento das estratégias metacognitivas. Depois, com L. Dickinson (1987), surgem vários argumentos a favor do aprendiz autónomo:

- motivos práticos (a impossibilidade de assistir regularmente a aulas);
- as diferenças individuais dos alunos (neste caso com dois níveis claros, acrescidos ao próprio carácter singular de cada ser humano);

- os fins educativos (a aprendizagem autónoma promove o desenvolvimento das características específicas do aprendiz ideal);

- a motivação (a autonomia estimula o aluno, dando-lhe liberdade);

- o objetivo de APRENDER A APRENDER (a autonomia promove a reflexão sobre a própria aprendizagem).

Após esta contextualização teórica, uma consulta dos documentos referentes às línguas, e ainda especificamente ao ensino do espanhol, trouxe-nos a confirmação do caminho a seguir. Com efeito, o que dizem os documentos oficiais como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* ou ainda o *Plan Curricular do Instituto Cervantes*?

No primeiro documento, a palavra autonomia surge associada ao Nível C1 (QEQR, p.64), dizendo «O nível C1 foi rotulado de Autonomia. O que caracteriza este nível é um fácil acesso a uma ampla gama de recursos linguísticos, que permitem uma comunicação espontânea e fluente». Depois, no mesmo documento, referindo-se agora ao conceito de autonomia por nós desenvolvido, expressa-se o desejo que os alunos aceitem a «responsabilidade pela sua própria aprendizagem», sendo desejável «promover o desenvolvimento dos alunos e dos estudantes como aprendentes e utilizadores autónomos e responsáveis.» Entende-se então como a autonomia aparece associada à noção de responsabilidade na aprendizagem.

O Quadro Europeu Comum de Referência refere como objetivo essencial das metodologias do ensino da língua estrangeira que “reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de ação, associada a capacidades sociais e a responsabilidade” (Conselho da Europa, 2001, p.22), promovendo neste sentido a aprendizagem da língua ao longo da vida. Para tal, prevê que haja uma certa aprendizagem autodirigida, um “despertar a consciência do aprendente para o estado atual dos seus conhecimentos; a fixação pelo aprendente de objetivos válidos e realistas; a seleção de materiais; a autoavaliação” (QEQR, 2001, p.26).

No que ao PCIC diz respeito e à habitual citação do aluno como «agente social, hablante intercultural, aprendente autónomo», a parte que nos interessa, do aprendiz autónomo, refere-se a um aluno que «ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento», centrando-se na noção de educação para a vida ou educação permanente.

Parece então inelutável que por autonomia na aprendizagem nos refiramos à capacidade desenvolvida pelo aprendiz para organizar o seu próprio processo de aprendizagem.

Nestes dois documentos oficiais para o ensino das línguas são estabelecidas as dimensões essenciais para o aluno de línguas, dando também elementos para estratégias específicas e metodologias. De novo no PCIC, no que concerne as estratégias e metodologias, o documento explica que a autonomia implica:

- o controlo do processo de aprendizagem;
- a planificação da aprendizagem;
- a gestão dos recursos;
- o uso estratégico de procedimentos de aprendizagem;
- o controlo de fatores psicoafetivos;
- a cooperação com o grupo.

Assim, num contexto de dicotomias de controlo/autonomia, ou ainda centralização do poder/partilha das decisões, afastando-se do racionalismo técnico, os processos de autonomização da aprendizagem e de negociação entre os intervenientes pedagógicos tornam-se um caminho repleto de possibilidades, não sendo uma metodologia de ensino. Contudo, convém ver se estas «promessas» teóricas são em prática o que se espera, se alcançam os objetivos desejados e permitem uma democratização da aprendizagem do aluno.

Deste modo, tanto as minhas leituras relativas às metodologias atuais e aos desafios educativos como as dos documentos de referência do QCER e do PCIC apresentam como fundamental a autonomia e a importância da participação do aluno na construção da sua própria aprendizagem. Vejamos agora o que nos dizem os documentos programáticas da língua materna e da língua estrangeira, de forma a conceptualizar da melhor forma a noção de autonomia e o que implica numa investigação ação.

1.3.2 A autonomia na aprendizagem da língua portuguesa

Após ter percebido qual o desafio educativo no ensino das línguas que nos motivava e quais as questões associadas à pedagogia para a autonomia, foi necessário entender quais as atribuições semânticas, na conjetura atual, do conceito de autonomia. O meu primeiro reflexo foi ver o que diziam os documentos oficiais do ensino em Portugal sobre o assunto. Foi nesse sentido que optei por analisar os programas de Português do ensino básico e do ensino secundário, sendo este último o mais importante para a nossa investigação.

No programa do ensino básico, obtemos as seguintes referências:

«A diversidade de espaços equipados com materiais próprios, cuja utilização seja regulada por regras adequadas às circunstâncias, promove a autonomia dos alunos e é um recurso indispensável para pôr em prática a diferenciação pedagógica.» (p.68)

Temos aqui uma referência importante à questão da autonomia para a diferenciação pedagógica, pois sabemos que cada aluno tem as suas características e que, no ensino básico, é essencial poder trabalhar de acordo com as necessidades de cada um.

Na página 113, lemos: «Os critérios de eficácia e de coerência discursiva nas diferentes modalidades do oral devem ser progressivamente compreendidos, analisados e incorporados. Os alunos alargam, assim, o seu repertório linguístico e reforçam a compreensão dos mecanismos e estratégias de produção oral, desenvolvendo uma maior confiança e autonomia enquanto falantes.» Neste trecho, temos a ligação da questão da autonomia à oralidade, que poderemos associar à comunicação no geral. A produção de texto será mais eficaz com maior confiança e autonomia do aluno.

Depois, nas páginas 152 e 73, surgem referências de nosso interesse:

«No sentido de promover a autonomia dos alunos neste domínio, é indiscutível a importância de actividades orientadas de consulta dos diferentes instrumentos de trabalho.»(p.152)

«Em paralelo, o currículo proporciona a apropriação de estratégias e o domínio dos instrumentos de acesso à informação e de (re)construção e aplicação de saberes em termos mais autónomos, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação». (p.73)

Nestas duas referências, a importância da autonomia na consulta de materiais e na utilização das tecnologias da informação e da comunicação permite-nos pensar numa possível estratégia que se relacione com estes elementos, com as tecnologias e com a procura de informação e manuseamento autónomo de materiais.

Vejamos agora o que nos traz a leitura do programa de Português do ensino secundário.

Na página 5, temos uma parte intitulada «Autonomia e responsabilidade», apresentando os dois conceitos como indissociáveis. Depois, na página 6 as finalidades da disciplina de Português englobam «Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;»

A autonomia surge então como uma das finalidades da disciplina, como algo transversal, no sentido da promoção do espírito crítico, da participação democrática do aluno e da sua responsabilização na aprendizagem.

Relativamente aos objetivos da disciplina, na página 7, lemos:

«Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.»

Nesta citação, a referência que nos suscita interesse é a noção de cooperação associada à de autonomia, pois podemos ter muitas vezes a tentação de associar a autonomia à individualidade e independência. Veremos mais à frente o que se entende por cooperação ou ainda por colaboração.

Na página seguinte, confirmam-se as competências essenciais associadas à autonomia:

«A competência estratégica, transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios) que fazem do aluno um sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens.»

Nesta última parte, a característica transversal da autonomia é claramente apresentada, assim como a participação ativa do aluno na construção da aprendizagem, como o tínhamos visto nos pontos anteriores. Vejamos agora o que nos dizem os programas de língua espanhola.

1.3.3 A autonomia na aprendizagem da língua estrangeira

No respeitante aos programas de língua espanhola do ensino secundário, confirma-se a importância da pedagogia da autonomia para a aprendizagem do aluno.

No programa de Espanhol nível iniciação, de formação específica, no índice, aparece como 3.2, pertencendo ao capítulo «*Visão Geral dos Conteúdos*», o título «a autonomia da aprendizagem», no mesmo plano que as competências comunicativas e os conteúdos linguísticos ou ainda os aspetos socioculturais. Esta primeira observação diz muito sobre a relevância da questão da autonomia no ensino da língua espanhola.

Assim como no programa de Português, temos nas finalidades, na página 7, uma referência clara à autonomia, pois uma das finalidades é «Favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do

espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia.»

Da mesma forma, na página seguinte, relativa aos objetivos, podemos ler como objetivo geral «Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia.» Nestas duas referências, pude confirmar que a formação do aluno como um todo, de forma holística, era relevante e fundamental, nomeadamente no que concerne a responsabilidade, a confiança e o poder de decisão.

Na página 11, no 3.2 dedicado à autonomia da aprendizagem, referem-se à autonomia como «um dos objectivos nucleares do programa que é o de preparar o aluno para aprender a aprender, tornando-o, assim, mais autónomo e mais eficiente na aprendizagem da língua.»

A questão da transversalidade e do carácter nuclear da autonomia confirma-se no próprio programa.

No entanto, uma nova informação surge, tendo importância no caso em que nos colocamos, pois existe uma progressão da autonomia da aprendizagem, entendendo-se então que, numa implementação de algumas aulas pontuais e no caso em que os alunos não estejam habituados a práticas a ela associadas, estamos no patamar do 10º ano referido abaixo:

« ... 10º ano: Introdução e prática motivada pelo professor;
11º ano: Uso mais pessoal das estratégias visadas;
12º ano: Uso mais automatizado e autónomo.»

Na página 12, referem-se estratégias para a autonomia:

- « • Desenvolver o controlo dos elementos afectivos, de forma a estimular a confiança e a motivação para comunicar na nova língua.
- Favorecer o processo de aprendizagem da língua de uma forma responsável.
- Criar hábitos de planificação do trabalho para facilitar o estudo e a aprendizagem.
- Desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas para:
 - o desempenho das competências comunicativas,
 - a compreensão dos conteúdos linguísticos,
 - a assimilação dos conteúdos linguísticos.
- Fomentar a autonomia, compreendendo e aplicando os critérios para a autoavaliação, controlando os seus erros e fixando-se metas e procedimentos de superação. »

Focaremos aqui a importância da criação de hábitos de planificação, ou gestão, do trabalho, da importância da criação de estratégias para os conteúdos linguísticos e ainda da

questão da autoavaliação da aprendizagem, aspetos que viria a ter em conta na definição das minhas estratégias.

Na página 19, nas linhas-eixo, podemos ainda ler que é essencial usar metodologias no sentido de «responsabilizar o aprendente na tomada de decisões no que se refere à sua própria aprendizagem. Isto é, é necessário encetar um processo de negociação para adequar a planificação inicial a cada grupo concreto de alunos, em função das suas capacidades, interesses e necessidades, para que eles possam gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da língua espanhola, que se pretende extensível às restantes disciplinas e que, mais tarde, lhes permita continuar a tarefa de aprender a aprender.»

Na página 22, no que respeita as estratégias, um dado novo teve impacto no meu trabalho. A noção de que a motivação tem um papel no desenvolvimento da autonomia do aluno pareceu-me então um elemento a valorizar, pois:

«Segundo autores como Rubin (1975), Stern (1975), Naiman et al. (1976), Omaggio (1978), Ellis (1985), Wiling (1989), as estratégias mais rendíveis na aprendizagem das línguas são: • Possuir uma razão consistente para aprender a língua estrangeira (que reflecta uma motivação instrumental ou de integração) e desenvolver, para além disso, a motivação para realizar as tarefas de aprendizagem.»

Depois, relativamente à autoavaliação e coavaliação, lemos na página 26 que «A autoavaliação, como todo o desempenho da autonomia na aprendizagem, não se improvisa e requer um treino específico, que passa por uma mudança de atitudes tanto do professor, que deve acreditar na capacidade do aluno para se avaliar, como do próprio aluno, que deve assumir a responsabilidade da sua aprendizagem.» Desta forma, entendemos como a questão da autoavaliação e da responsabilidade estão na questão do desafio atual da autonomia na aprendizagem, sendo que exige uma prática constante e um treino, o que, no nosso caso, terá algum impacto, de acordo com o tempo disponível para a realização da implementação do projeto. Seria então importante criar esses hábitos, esse treino, de avaliação não só nos alunos, mas também na minha própria aprendizagem, o que se poderia conseguir com a redação de um diário, que efetuei ao longo do percurso.

Na página 43, relativamente ao nível 10º ano, encontrei algumas sugestões que seriam úteis:

- «Motivar-se para comunicar de forma autêntica na nova língua.
- Tentar comunicar, ativando os poucos recursos que se possuem.

- Criar sintonia com os colegas e favorecer a cooperação para trabalhar e praticar em grupo.
- Tomar iniciativas na fixação e negociação dos objetivos.
- Gerir os tempos de que se dispõe de acordo com as necessidades de aprendizagem.
- Selecionar os materiais de que se vai precisar.
- Interrogar-se e formular hipóteses sobre a estrutura que se pretende utilizar.
- Consultar materiais e pedir explicações.
- Comparar os novos conteúdos linguísticos com a língua materna e com outras línguas que se conhecem.
- Ler para recolha de informação e por prazer.
- Escrever um diário de aula.
- Aplicar grelhas de autoavaliação sobre o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação.
- Redigir na aula, com os colegas, critérios de avaliação para cada tarefa ou atividade.
- Avaliar as suas produções e as dos colegas a partir desses critérios.»

Ao citar este trecho, tenho consciência do denso que possa parecer e da grande enumeração selecionada. Porém, após uma análise detalhada, foi impossível limitá-la ainda mais, pois nela constam elementos que surgiram em várias estratégias aplicadas ao longo da investigação.

O que podemos apreender da leitura dos documentos oficiais e do próprio programa de Espanhol? A autonomia é sem dúvida um dos desafios transversais da educação e no caso específico da língua materna e das línguas estrangeiras. Com as teorias educativas, psicológicas e os documentos lidos, obtive muitas informações e muitos caminhos que imaginei poder seguir na minha implementação. Vejamos agora que linhas metodológicas puderam orientar a minha definição de estratégias de implementação.

1.3.4 Estratégias e metodologias para a autonomia: o desafio comunicativo e o «enfoque por tarefas»

Depois de analisar os documentos de referência e os programas relativamente à questão da autonomia na aprendizagem, impunha-se agora pensar concretamente na prática que viria a desenvolver e nas estratégias a aplicar. Ao enfrentar o desafio da escola democrática e participativa, o pressuposto do aspeto comunicativo no ensino de línguas é uma consequência lógica. O aluno é levado a participar, a comunicar e interagir para desenvolver o seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Como surge o enfoque comunicativo? Em que consiste o enfoque por tarefas?

Como evolução do modelo nociofuncional, o conceito de língua ganha novos contornos, sendo visto agora como instrumento para a comunicação e não como simples sistema formal.

Nesta perspectiva, nos finais do século 70, no campo do ensino do inglês como língua estrangeira, Newmark e Allwright (1979) substituem a ideia de currículo nociofuncional pela ideia de uma programação com base nas necessidades dos alunos estrangeiros. É assim que, nos anos 80, na linha desta corrente, se desenvolve a noção de que a adaptação ao aprendiz é essencial, promovendo processos de comunicação na sala de aula. A comunicação é então o desafio a agarrar no contexto das línguas estrangeiras. Quando fala sobre a abordagem comunicativa, Pattison (1993) contrasta o desafio atual com o passado, dando importância hoje à necessidade comunicativa, a qual não era desenvolvida outrora.

No respeitante ao enfoque por tarefas, Zanón (1999) apresenta o seu nascimento de acordo com o desenvolvimento da investigação no campo da teoria linguística, da aquisição da língua estrangeira e do desenho de programas. Com efeito, com Canale e Swain (1980), a definição de competência comunicativa ganha consistência, incluindo a competência linguística (domínio do código linguístico), a competência sociolinguística (capacidade de uso da língua em contextos e situações de comunicação diferentes), a competência discursiva e ainda a competência estratégica. O chamado enfoque por tarefas, segundo Christopher N. Candlin, trabalha com tarefas, com uma “actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos”¹ ou, nas palavras de Ernesto Martín Peris e Neus Sans Baulenas (1997) um modelo que “conjuga dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación en el aula, generando en el aula actividades comunicativas.”

Com estas ideologias, a teoria da aprendizagem também sofre alterações, começando a evidenciar-se que a língua não se adquire de forma linear, mas sendo um construto (Ellis, 1993). Finalmente, a organização da programação da aula, com Breen e Candlin (1980), Stern (1983) ou ainda Johnson (1987) e Nunan (1988), tem ela também novos contornos, pois mostra como o trabalho por tarefas permite alcançar objetivos mais comunicativos na língua estrangeira e mais duradouros. Assim, no sentido de colmatar as possíveis carências do enfoque comunicativo, o enfoque por tarefas traz novos elementos sobre os princípios que subjazem à comunicação, sobre a forma como se aprende e, por dedução, como se deve ensinar ou, melhor dizendo, se deve levar a que o aluno aprenda.

¹ Juan Lázaro, Olga. 1999, “La enseñanza mediante tareas”. Em *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción*, Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, 1999, Soria. Acedido em novembro de 2011, em <http://www.difusion.com/ele/formacion/PDF/Olga%20Juan%20L%87zaro.pdf>

Se nos debruçarmos sobre o enfoque por tarefas, entendemos que esta metodologia pode ser uma solução para o contexto no qual nos inserimos, pois trabalhamos com objetivos consoante o objetivo comunicativo e a tarefa final desejada, o que possibilita um reajuste dos conteúdos abordados consoante o nível e a necessidade do momento. Foi uma das linhas da minha implementação: levar os alunos a trabalhar em colaboração, realizando tarefas de acordo com o nível e chegando a tarefas finais comuns ou diferentes. D. Nunan define a tarefa como "(. .) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, D. 1989)

Assim, o trabalho por tarefas possui algumas características específicas. Com efeito, existe uma coerência interna que pretende chegar ao resultado final. Outro aspeto positivo é a iniciativa e a motivação do aprendiz durante todo o processo, pois existe uma forte tomada de decisões e uma maior participação, pelo menos, é o esperado, de acordo com o que os defensores do enfoque por tarefas defendem. O desenvolvimento da competência comunicativa através da tarefa permite que se incorporem as necessidades do aprendiz, o qual agirá consoante a sua personalidade, numa troca de informações. Convém aqui referir que a minha prioridade seria, sempre, o desenvolvimento da competência comunicativa, partindo do pressuposto que neste contexto a autonomia ganha contornos específicos e de grande relevância. Podemos então confirmar que, como o afirma Fernández, S. (2001), observamos um forte desenvolvimento da autonomia com a aprendizagem por tarefas:

«[...] conjugarlas no es difícil ya que las dos nacen con vocación de dar respuesta a la motivación del aprendiz y de centrarse en los procesos de aprendizaje: el desarrollo de la autonomía propicia el trabajo 'por tareas' y las 'tareas' son una de las formas más rentables para desarrollar la autonomía.»

As duas apresentam os mesmos objetivos: o fomento da motivação e o enfoque no processo de aprendizagem.

Assim, a minha investigação e as minhas leituras pareciam claramente indicar que seria propício aceitar este desafio comunicativo, tentando levar os alunos à participação na sua aprendizagem, tentando alguma estratégia que se desenvolvesse através do enfoque por tarefas.

Após estas leituras, tinha já mais elementos para poder definir estratégias. Manteria o que estava previsto no plano: tentaria desenvolver algumas estratégias para a autonomia no processo todo, iniciaria com atividades de autonomia mais direcionada, de forma a avaliar as

competências e destrezas do aluno, e tentaria, numa fase mais avançada, levar o aluno a desenvolver uma tarefa final semi ou não direcionada, provavelmente um debate.

Outra decisão importante era a de manter, também, a opção do desenvolvimento das atividades seguindo o enfoque por tarefas, sempre que possível, pois este permite levar o aluno a uma participação mais ativa, autônoma e a motivação é geralmente maior, dependendo, certamente, das atividades, materiais e temas, como veremos. Nestas estratégias, com o enfoque por tarefa, tentando ver de que forma a colaboração leva à realização de uma tarefa final conjunta ou com tarefas finais distintas.

Agora que expliquei quais as metodologias e estratégias possíveis a seguir, convém refletir sobre uma das práticas concretas, uma das estratégias a adotar de forma constante, de forma a desenvolver a autonomia na aprendizagem: o trabalho cooperativo e colaborativo.

1.3.5 O trabalho cooperativo e colaborativo

Das leituras feitas e das teorias analisadas, conseguimos delinear fatores essenciais, como o da motivação, da cooperação e da adequação às especificidades de cada aluno. Nesta altura, após definir que o enfoque por tarefa seria um eixo na implementação e que o objetivo comunicativo seria ele também uma linha de trabalho, era agora necessário entender como poderia chegar à colaboração e cooperação referidas nos documentos anteriores, no sentido de as colocar ao serviço do desenvolvimento da autonomia no nosso contexto.

A “aprendizagem cooperativa” é definida por Spencer Kagan como “um método de ensino que consiste em formar grupos pequenos e heterogênicos de aprendizes para trabalhar juntos com o objectivo de alcançar uma meta comum” (Kagan, 1994). Essa meta comum permite a aprendizagem autônoma no futuro do aluno. Como afirma Vigotsky (1986) «What the child can do in co-operation today he can do alone tomorrow».

A associação da colaboração e cooperação com o conceito de autonomia poderiam parecer, à primeira vista, contraditórios. O erro parte da equivalência incorreta, mas comum, entre autonomia e independência. Ora, como o mostra Kumaravadivelu, B. (2003), não é assim, pois «Autonomy is not independence, that is, learners have to learn to work cooperatively with their teachers, peers and the educational system.»

Assim, o trabalho cooperativo, dentro da sala de aula ou fora dela, não é exatamente o mesmo do que trabalho de grupo. Os trabalhos de grupo podem gerar aprendizagens que não permitam de forma alguma o modelo cooperativo, modelos que associamos ao fomento da

autonomia. Esses trabalhos de grupo são modelos de trabalho individual e, muitas vezes, competitivo.

A aprendizagem colaborativa é “...um sistema de interações cuidadosamente desenhado que organiza e induz a influência recíproca entre os integrantes de uma equipa” (Johnson e Johnson, 1998). Desenvolve-se através de um processo gradual no qual cada membro e todos sentem-se mutuamente comprometidos com a aprendizagem dos demais gerando uma interdependência positiva que não implica competência. Esta aprendizagem adquire-se através do emprego de métodos de trabalho de grupo caracterizado pela interação e a colaboração de todos na construção do conhecimento. Na aprendizagem colaborativa o trabalho implica uma divisão da autoridade, uma aceitação da responsabilidade e do ponto de vista do outro, uma construção do consenso com os outros.

Para trabalhar em colaboração é necessário compartilhar experiências e conhecimentos e ter uma clara meta conjunta. “O que deve ser aprendido somente pode-se conseguir se o trabalho do grupo é realizado em colaboração. É o grupo que decide como realizar a tarefa, quais os procedimentos a adotar, como dividir o trabalho e as tarefas a realizar (Gros, 2000).

A aprendizagem cooperativa tem as suas origens em várias teorias, porém cabe ressaltar que surge nos Estados Unidos ao longo do século XX, contra a concepção educativa predominante da época, que punha ênfase no individualismo e na memorização. Com o humanismo de Carl Rogers e com Vygotsky nasce a ideia de que aprendemos a partir da interação com os outros. Conceitos como a interdependência positiva, a interação construtivista, a responsabilidade acabam por simbolizar um pouco a ideia de que «estamos no mesmo barco».

Seguindo Kagan (1999) a interdependência positiva de uma atividade pode basear-se na tarefa, na avaliação, nos recursos ou nos papéis: a tarefa deve estruturar-se de modo que cada membro da equipa deva cumprir inevitavelmente uma parte e a avaliação dos resultados deve-se fazer de modo que as qualificações sejam interdependentes, dado que também seria importante nos instrumentos de avaliação a aplicar. O objetivo do grupo é o mesmo e para alcançar a tarefa é necessário o trabalho de todos e não se pode resolver sem a participação de qualquer membro da equipa². Compreende-se então como a aprendizagem cooperativa não se opõe ao enfoque

² Na nossa Webquest o folheto não seria completo sem a participação de cada elemento. Podemos afirmar que as tarefas somente podem-se resolver com a contribuição de todos os membros do grupo – Aqui, a heterogeneidade tem grande valor e permite resultados positivos, uma equipa se forma.

comunicativo nem ao trabalho mediante tarefas. A aprendizagem cooperativa apresenta princípios pedagógicos e recursos práticos totalmente adequados ao contexto em questão. A este respeito, a segunda edição atualizada do volume de Richards e Rodgers (2001) sobre enfoques e métodos de ensino de idiomas inclui entre as diferentes opções didáticas um capítulo novo sobre a *Aprendizagem Cooperativa da Língua*. Desta forma, a aplicação destes dois últimos métodos de ensino vislumbra-se como o marco geral dentro do ensino das segundas línguas.

Assim, após várias leituras e a compreensão da implicação de estratégias para a cooperação e a colaboração, no sentido de levar os alunos a autonomizarem-se, pude delinear um plano de ação que viria a implementar ao longo da prática a desenvolver. O meu objetivo era implementar diferentes estratégias, com instrumentos de aplicação contínua e experiência de autonomia em graus diferentes, avaliando depois o desenvolvimento da mesma em cada caso. Tentaria, de forma contínua, criar dois elementos essenciais: o portefólio do aluno e o blogue da turma. Depois, num primeiro momento de aplicação de estratégia, levaria os alunos a um desenvolvimento da autonomia na realização de tarefas, levando-os a colaborar para a realização de uma mesma tarefa final, numa WebQuest, tentando, na parte final da prática, implementar uma estratégia na qual a autonomia implicasse uma maior cooperação em tarefas de organização, tomada de decisões e de gestão quase total na realização de tarefas.

Capítulo 2 – Desenvolvimento e avaliação da intervenção

2.1 Estratégias e atividades desenvolvidas para a autonomia

Antes do mais, após as leituras efetuadas e os dados obtidos, percebi que o conceito de autonomia impunha a aplicação de estratégias que levassem o aluno a responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem. Para tal, sabemos que é importante que haja um processo que acompanhe o percurso do aluno, que não sejam atividades esporádicas de autonomia, mas sim que haja um trabalho contínuo, uma reflexão do professor e do próprio aluno sobre a sua própria aprendizagem, havendo ainda uma grande importância da aprendizagem colaborativa dentro da turma.

Assim, pensei em vários instrumentos, estratégias e atividades:

- aplicação de um portefólio (fichas de autoavaliação, de preenchimento diário...);
- criação de um blogue com a turma (para desenvolvimento da autonomia e participação);
- realização de uma WebQuest ao longo de duas aulas, com uma tarefa final;
- apresentação oral do trabalho realizado na WebQuest;
- realização de tarefas diferenciadas consoante os níveis para chegar a uma tarefa final comum a todos e da responsabilidade da turma: debate sobre comportamentos de risco dos jovens («el botellón», drogas, álcool, sexualidade...)

Para avaliar o projeto, optei por aplicar os seguintes instrumentos de avaliação:

- questionário inicial ao aluno (v. ANEXO 1);
- questionário ao professor cooperante (v. ANEXO 2);
- portefólio do aluno «Mi Camino» para preenchimento em cada aula, ou quando necessário, e posterior recolha, levantamento e análise do mesmo pela professor entre as aulas, dando feedback aos alunos e alterando possíveis estratégias de forma individual; (v. ANEXO 3)
- questionário de avaliação do processo, numa aula dedicada à recolha de dados/opiniões e essencialmente diálogo com os alunos sobre vários aspetos (v. ANEXO 4);

Do primeiro questionário entregue aos alunos, recolhi alguns dados importantes:

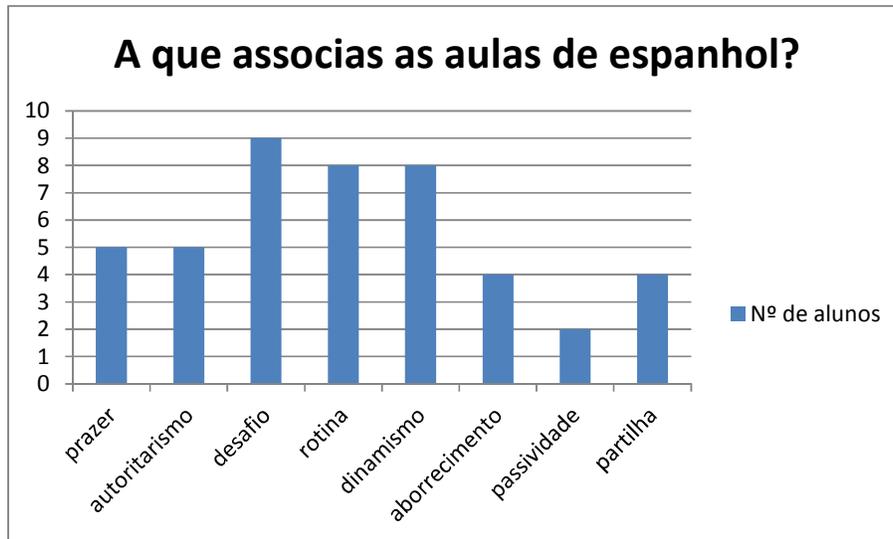


Gráfico 2- Qualificativo para as aulas de espanhol

A disciplina de Espanhol é associada, pelos alunos, ao desafio e ao dinamismo, mas também à rotina. Assim, tentaria aplicar estratégias variadas e diversificadas. No mesmo sentido, os alunos não associam muito a aula à noção de partilha. Seria então conveniente aplicar alguma atividade que implicasse partilha, motivasse e retirar algumas conclusões sobre as vantagens ou não no contexto em questão.

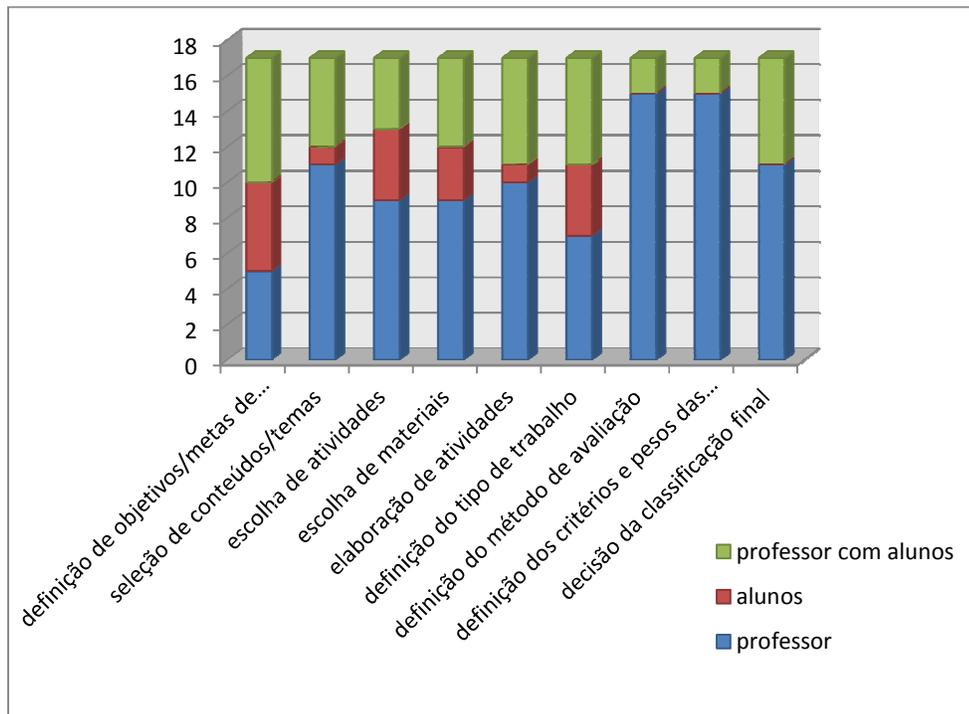


Gráfico 3 - Responsabilidade das tarefas

A forte presença da cor azul mostra como os alunos atribuem a responsabilidade da definição de conteúdos, atividades e principalmente de questões associadas à avaliação ao professor.

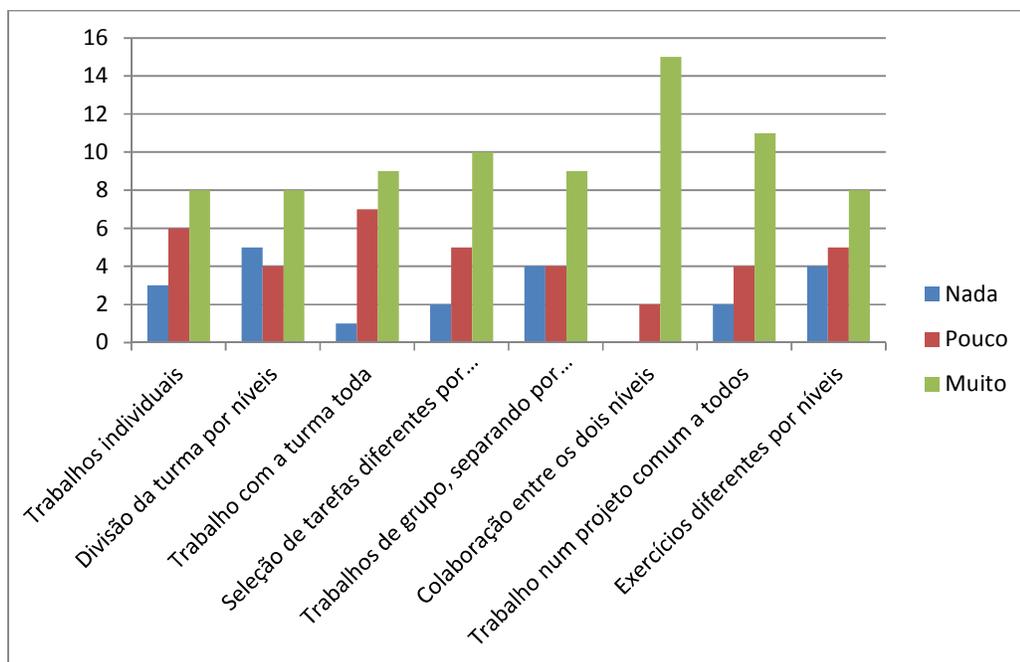


Gráfico 4 – Síntese dos dados dos questionários aos alunos sobre métodos e atividades que sugerem num contexto com dois níveis

Do que depreendemos desta análise, vemos que os alunos referem como possível estratégia o trabalho colaborativo ou trabalho em projetos comuns. Todavia, também propõem a realização de tarefas diferentes por níveis.

Com estes dados, obtemos informações essenciais, pois os alunos consideram o professor como a entidade responsável pela maioria das tarefas, nomeadamente definição de atividades, de materiais ou ainda da avaliação e dos seus parâmetros. É então interessante aplicar estratégias no sentido de tentar integrar os alunos nestas tarefas, incentivando uma participação mais ativa na sua própria aprendizagem e, no sentido micro, no espaço da sala de aula.

Quais foram as minhas dificuldades no momento da planificação e delineação de estratégias e atividades?

Confesso que houve essencialmente dois focos de dificuldades:

- o excesso de materiais e a seleção dos mesmo: ao pesquisar sobre alguns dos assuntos, nomeadamente sobre o «botellón», acabei por me encontrar com um número infinito de possibilidades de atividades, com materiais autênticos. A planificação passou por várias fases, tendo aliás no meu computador os ficheiros «clase6», «clase6_2», «clase6final» ou ainda «clase6finalisima»;

- outro problema, este mais importante, a meu ver, era a definição das estratégias, com possível diferenciação curricular e/ou com trabalho cooperativo; a escolha do tipo de tarefas, a escolha sobre a definição de tarefas para cada nível, ou de uma tarefa final comum, foi uma constante dúvida, que acabou por se apagar quando decidi aplicar todas estas estratégias diferentes de forma a comparar os resultados e o funcionamento de cada uma delas.

Proponho agora, para maior visibilidade do que foi feito, uma tabela sintética de todas as estratégias e atividades desenvolvidas por aula de noventa minutos, sendo que o portefólio e o blogue foram estratégias contínuas, presentes em todo o processo.

Aula	Objetivo	Atividades
Aula 1	<i>Desenvolver a participação do aluno no seu processo de aprendizagem; Incentivar a autonomia na publicação de comentários num blogue;</i>	<u>Criação do blogue</u> com os alunos, com estruturação, escolha de links, cores... Entrega do portefólio «Mi Camino» e leitura/explicação do documento.
Aula 2	<i>Desenvolver o trabalho cooperativo e colaborativo; Incentivar o espírito organizativo e a capacidade de liderança;</i>	<u>WebQuest: trabalho cooperativo entre níveis e autonomia na gestão de tempo, realização de tarefas, organização...</u> Abertura do blogue: atividade indicada no blogue, com link da WebQuest a realizar, com a tarefa final de realizar um folheto informativo.
Aula 3	<i>Desenvolver a responsabilidade do aluno na realização de tarefas; Desenvolver hábitos de pesquisa; Potenciar autonomia na escolha de materiais, conteúdos...;</i>	Criação de grupos de trabalho (cooperação, com junção de alunos de iniciação e continuação.) Início da WebQuest e realização dos passos indicados, com tarefas a realizar em conjunto e outras a realizar de forma individual, segundo o nível. Exemplo de tarefas: realização de receita típica com imperativo; busca de informação e resumo; seleção de imagens; recomendações (nível continuação). Preenchimento de partes de «Mi camino» relativas ao trabalho cooperativo, às dificuldades e da parte «mi diario», no final de cada uma das aulas, para adequação de estratégias na aula seguinte.
Aula 4	<i>Incentivar a interação e a expressão oral a um público;</i>	<u>Autonomia na avaliação, na apresentação oral / coavaliação / divulgação do produto realizado</u> Apresentação oral dos trabalhos realizados (folhetos). Trabalho de coavaliação: avaliação dos colegas, em ficha entregue, e autoavaliação (com dados da avaliação feita pelos colegas)
Aula 5	<i>Incentivar a prática de cooperação; Avaliar a diferenciação pedagógica por níveis; Desenvolver a expressão oral; Motivar o aluno com uso de documentos autênticos e temas de seu interesse;</i>	<u>Trabalho cooperativo e motivação com temas de interesse e documentos autênticos. Tarefas semelhantes para os dois níveis e uma tarefa final de cooperação (mímica)</u> Motivação «precalentamiento» Análise de 3 imagens/cartazes publicitários sobre o botellón. Documento de apoio: ficha sobre expressão da opinião. <ul style="list-style-type: none"> • Tarefa 2 (A1/B1) – Inferência de significados de léxico Visualização de uma notícia, de RTVE, sobre «macrobotellón» (1:37 minutos) http://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/macrobotellon-dan-bienvenida-primavera-granada/724536/

		<p>- Projeção do vídeo sem som e elaboração do possível discurso do jornalista. – Leitura das produções e segunda projeção com som.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarefa 3: (A1/B1) interpretação de dados de um inquérito sobre o tempo livre dos jovens espanhóis, para revisão do vocabulário e sistematização de dados recolhidos, com frases. • Tarefa 4: Jogo de mímica e descrição de ações pelos colegas (os alunos de continuação mimam enquanto os de iniciação descrevem as ações)
<p>Aula 6</p>	<p><i>Motivar o aluno com o recurso a materiais autênticos;</i> <i>Desenvolver a compreensão escrita;</i> <i>Desenvolver a autonomia do aluno na tomada de decisões no dia a dia;</i> <i>Desenvolver a autonomia do aluno na escrita (sublinhar informação, resumir, utilizar conectores...);</i></p>	<p><u>Autonomia na realização de tarefas. Trabalho principalmente diferenciado segundo os níveis, com materiais diferentes e tarefas diferentes consoante o nível, mantendo uma tarefa final na aula 7 e um tema próximo, adequando a complexidade e os expoentes linguísticos e funcionais. Uso de materiais autênticos.</u></p> <p>Motivação / pré tarefa Exposição na sala de campanhas do Ministerio de Sanidad sobre vários temas: o álcool («el botellón»), as drogas, o tabaco, a sexualidade.</p> <p>Transição: ¿El botellón tiene alguna relación con estos temas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarefa 2: A1: Leitura de uma banda desenhada («cómico») Exercício para dedução do léxico e perguntas de interpretação. B1: Leitura de um texto «¿Qué pasa con el botellón?» Perguntas de interpretação e de enriquecimento lexical. Apresentação da tarefa ao outro nível. • Tarefa 3: A1: Realização de cartazes sobre os temas vistos, para eleição pelos alunos de continuação do melhor cartaz. B1: Leitura de artigos jornalísticos (colocados em 6 envelopes) e recolha/análise de dados para realização, por escrito, de um artigo de opinião sobre o tema, com recurso a conectores, com ficha de apoio. Pós tarefa (fim): Apresentação dos cartazes e dos artigos, por cada par, com votação da melhor produção, em cada caso.

<p>Aula 7</p>	<p><i>Desenvolver a autonomia do aluno em vários graus: gestão de tempo, espaço, criação de materiais, regras e critérios de avaliação; Responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem e pelo sucesso de uma tarefa final/projeto;</i></p>	<p><u>Tarefa final para autonomia em vários graus (gestão do espaço, criação de materiais, criação das regras do debate, dos critérios de avaliação). Trabalho de responsabilização do aluno.</u></p> <p>Pré Tarefa</p> <p>¿Si yo fuera ...? A1/B1: Suposição de que incarnam personagens e imaginam o que sentiriam essas pessoas (mãe, pai, vizinhos...) relativamente aos temas vistos. Formulação de hipóteses com o exponents linguístico adequado ao nível de espanhol.</p> <p>1. Visualização de excerto do programa de debate «59 segundos»: Iniciação: observação para definição de regras, normas, organização do debate; Continuação: observação das regras</p> <p>2. Tarefa 1: Realização de fichas para o debate/ Elaboração de regras e de critérios de avaliação.</p> <p>A1: preparação de fichas úteis para o debate: introdução do/a apresentador/a; regras para a participação no debate (moderadores); critérios para avaliação (avaliadores):</p> <p>B1: os alunos de continuação terão que identificar autores possíveis de argumentos, realizando uma ficha para cada participante do debate. Cada par terá que realizar duas fichas.</p> <p>SORTEIO DE PAPÉIS: Os alunos de iniciação e de continuação retiram um papel no qual está indicado o papel de cada um, com possibilidade de troca de papéis, para autonomia.</p> <p>Tarefa Final: Realização do debate, com ficha de apoio.</p> <p>Debate (35 minutos): cada nível desempenha a função para a qual se preparou e para a qual criou o material necessário.</p>
<p>Aula 8</p>	<p><i>Desenvolver o espírito crítico do aluno; Incentivar a prática de autoavaliação e de gestão da própria aprendizagem;</i></p>	<p>Aula para a avaliação de todo o processo, com um questionário final e um diálogo.</p>

Quadro 3 – Síntese das atividades e estratégias desenvolvidas nas aulas

2.2 Estratégias e atividades desenvolvidas para a autonomia

2.2.1 «Mi camino»: o portefólio do aluno

2.2.1.1 Justificação

De forma a poder acompanhar todo o processo e, essencialmente, no sentido de permitir que o aluno acompanhasse e refletisse sobre o seu próprio processo, uma das estratégias consistiu na criação de um documento que acompanhasse as aulas todas que teria com os alunos e que seria um instrumento para registo de alguns dados, relativos à aprendizagem do aluno, à evolução, às diversas atividades desenvolvidas.

Em «*Para além dos testes*» (Vieira, 1993), explica-se claramente como o processo de avaliação tem impacto na autonomia do aluno. Assim, era lógico que havia necessidade de aplicar grelhas em vários momentos durante as atividades. Só assim o aluno poderia evoluir, num processo de investigação-ação.

No contexto europeu, dentro do Q CER, surge a proposta do Portefólio europeu das línguas, que surge como uma biografia linguística ou ainda um passaporte. É certo que o portefólio que propomos não tem os trâmites daquele, mas os objetivos centram-se numa mesma direção, visando a elaboração de um documento pessoal para a autoconsciência linguística. Este documento é para nós essencialmente uma função pedagógica, mais do que a função documental de base, pois o aluno regista com regularidade os seus progressos, as dificuldades, os sentimentos e emoções. Não se trata do portefólio documental, com integração de certificados ou diplomas, mas do portefólio pedagógico, para registo de evoluções na aprendizagem, de dificuldades, de melhorias, de emoções sentidas, numa parte de diário...

Assim, uma das estratégias estava definida com o uso do portefólio, pois o portefólio “Contribuye, asimismo, a afianzar la autonomía del aprendiz y le facilita llevar a cabo su propia autoevaluación. También sirve para proporcionar información sobre la experiencia de aprender y usar una lengua.³”. (BORDÓN, T. 2004).

2.2.1.2 Processo

Surgiu então, nomeadamente com a atividade que já pensava aplicar da WebQuest, a necessidade de avaliar vários parâmetros: o trabalho de grupo, a apresentação oral, o trabalho desenvolvido diariamente... Comecei a criar um documento, com dados pessoais do aluno, dados sobre a aprendizagem da língua, sobre as suas dificuldades de aprendizagem, e ainda

³ BORDÓN, T., (2004), “*Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas*” en Carabela: *la evaluación de la enseñanza de E/LE*, nº 55, febrero 2004. Madrid, SGEL (5-29).

com uma parte final de diário, para registo geral em relação a cada aula. Decidi chamar a este documento «Mi camino»... Depois de o concluir e o apresentar ao supervisor, ao analisar bem, percebi que este documento era, em realidade, semelhante a um portefólio, pois o objetivo seria o mesmo na melhoria da aprendizagem. A decisão de entregar o mesmo em papel, e não em formato digital, ou portefólio digital, prende-se com a maior facilidade em preencher as grelhas no decorrer das atividades, sendo também que a WebQuest já exige uma grande parte do trabalho em computador.

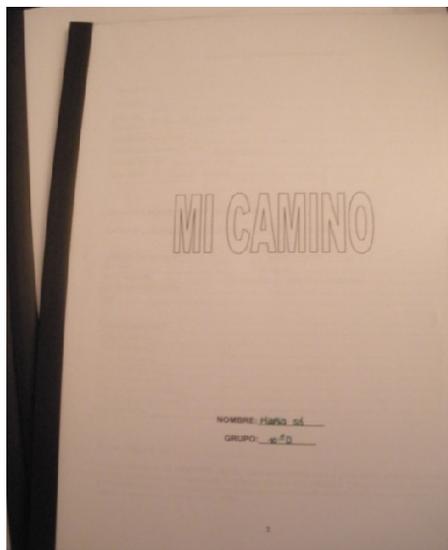


Figura 1 – Portefólio do aluno

2.2.1.3 Resultados

O documento «Mi Camino» foi então o portefólio que acompanhou o aluno durante a colaboração toda. A análise dos portefólios foi feita mediante a observação ou avaliação frequente e contínua. Assim, no fim de cada aula, optei por recolher os portefólios e analisar os dados ali condensados. Os alunos não podiam levar os portefólios para casa. Apenas aconteceu na última aula, em que pedi aos alunos para levarem os portefólios, de forma a poderem preencher a informação que pudesse faltar.

Aqui coloco alguns dados recolhidos no final das aulas:

✍ RECOLHA DOS PORTEFÓLIOS – 24 de fevereiro

Apenas 14 alunos tinham trazido os portefólios «Mi camino», tendo por isso recolhido esses 14 portefólios no final da aula.

Alguns destes 14 alunos não tinham ainda preenchido a parte «Mi diário», na qual se avalia cada aula. Os 10 alunos que preencheram a parte sobre esta aula referiram, todos, terem gostado da aula, dando como motivo, na sua maioria «porque la clase fue/ha sido diferente» (9 alunos) e outro porque gostou de realizar um trabalho de grupo.

O portefólio foi ainda um instrumento que permitiu melhorar as aprendizagens, por registar as mudanças que eram necessárias, a nível de método de trabalho ou dos conteúdos linguísticos. Lemos, desta forma, na parte «Qué cambiar»:

¿Qué cambiar?

«No estoy atenta / Tengo que tener más atención / Tengo que hablar menos y estar más atenta. Debo estar más atenta / Tengo que estudiar más /... y estudiar más / La colaboración no es algo frecuente / Tengo que participar más/

No tengo motivación porque soy perezoso / Me ha faltado la motivación / Tengo que estar más motivado y concentrado / Cambiar mi actitud en las clases»

Com estas informações, pude depreender que existiam alguns problemas de comportamento e de aprendizagem, tendo então agido no sentido de colmatar os problemas detetados e apontados pelos alunos:

- a falta de atenção, ou de disruptismo, dado que tinha já sido observado na fase de pré-implantação.

- a falta de motivação, dado essencial sobre o qual já tínhamos pensado e que definiu as estratégias e atividades delineadas.

- a falta de trabalho colaborativo e de participação, informação esta que já tinha sido também observada numa fase prévia e que condicionou o nosso projeto.

O portefólio revelou-se um instrumento fundamental para o acompanhamento das aprendizagens diárias e dos problemas que surgiam. Os alunos preenchiem a tabela relativa às dificuldades e podiam definir quais as alterações necessárias.

Ao analisar os portefólios, lemos as seguintes observações:

«Tenho que estar mais atento»

«Devo colaborar com os meus colegas»

«Tenho receio em expressar-me»

«Tenho que me esforçar mais para realizar as tarefas»

Estas leituras, feitas no final de cada aula, permitiram uma adequação, na aula seguinte, para cada caso. Numa atividade em grupo, um dos grupos teve dificuldades em colaborar numa das aulas, e uma aluna referiu esse dado no portefólio, informação que até foi algo surpreendente, pois no desenrolar da aula não tinha observado quaisquer problema visível. Contudo, este dado foi fundamental para incentivar a colaboração na aula seguinte e dar uma

atenção especial a esse aspeto naquele grupo, o que resultou, pois a aluna referiu no portefólio que a colaboração tinha sido mais efetiva e que tinham trabalhado em conjunto para a realização das tarefas.

No final de outra aula, fiz nova análise dos portefólios. Assim, no dia 2 de março, apesar da falta de 3 alunas, pude compreender qual era o motivo pelo qual os alunos tinham gostado da aula, pois:

«la clase fue calma» / «los alumnos estaban calmos» / «hemos trabajado bien» / «hemos cooperado más».

A avaliação que fiz deste primeiro dado é essencial. Após uma aula em que tiveram de se habituar ao trabalho cooperativo, os alunos conseguiram ter uma atitude totalmente diferente na segunda aula, talvez por sentir a pressão de terem que concluir o folheto, informação que reforcei no início da aula. Outro elemento que poderá ter surtido efeito foi o facto de eu própria fazer menos interrupções. Quando as fazia, todos ouviam os conselhos dados e depois prosseguiam o seu trabalho. Penso que o maior fator terá sido a interiorização da responsabilidade que tinham e do resultado, que dependia do trabalho deles, apenas.

Assim, depreendo, depois da análise dos portefólios, que foram um instrumento útil e proveitoso para a aprendizagem dos alunos, permitindo um acompanhamento do processo e um registo diário das dificuldades, progressos, dúvidas... pude adequar a minha posição nesta segunda aula e corrigir os possíveis problemas assinalados na primeira aula sobre a WebQuest.

O portefólio foi, desta forma, um elemento importante neste processo, pois permitiu o acompanhamento dos alunos, das suas opiniões, dificuldades ou aprendizagens, fossem elas linguísticas, funcionais, da meta aprendizagem ou outras... Contudo, trata-se de um instrumento que exige tempo e dedicação por parte de todos. Que dificuldades tive ou observei com este instrumento? Que falhas pude detetar?

Devo confessar que o portefólio exige que se permita aos alunos que o preencham na sala de aula e que, numa das aulas, esse tempo não foi atribuído aos alunos, tendo-lhes pedido para o preencherem em casa. Algumas partes do portefólio exigem a responsabilização do aluno e esta não pode estar presente após uma ou duas aulas. Exige um processo, não esqueçamos que a autonomia é mais uma questão de autonomização. Assim, o uso do portefólio teria com certeza dado frutos maiores após uma sistematização do seu papel no dia a dia do aluno, em casa, na sala de aula. Muitas vezes, observei o preenchimento rápido do portefólio por parte de

um ou dois alunos. Contudo, outros tiravam dúvidas e preenchiam de forma mais consciente os diferentes elementos. O balanço geral é positivo, pelas informações que a análise dos portefólios permitiu e pela gestão das estratégias que foi feita ao longo do percurso. Com efeito, permitiu retificar ou adaptar as aulas seguintes sempre que alguma informação o exigia, como no caso da cooperação no seio dos grupos após a primeira aula dedicada à WebQuest.

2.2.2 O blogue da turma: estratégia unificadora do processo

2.2.2.1 Justificação

Como foi referido anteriormente, a responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem é essencial no quadro da autonomização desejada. Assim, no sentido de desenvolver a responsabilização do aluno, de o motivar e de o inserir no processo de aprendizagem, pensei implementar uma ferramenta que permitisse o desenvolvimento da gestão da aprendizagem pelo aluno, não tanto na determinação de materiais, mas essencialmente na negociação de decisões, em grupo, na busca de informações na seleção de informações úteis. Assim, decidi criar, logo na primeira aula, um blogue da turma, com a ajuda dos alunos.

Dessa maneira, pareceu-me que deveria existir um elemento que permitisse uma ligação do processo todo, um meio de comunicação e de divulgação de informações. Pensei então na criação de um blogue da turma, no qual poderia publicar mensagens, documentos úteis para as aulas e outros. Assim, a Web 2.0 complementaria o portefólio no percurso do aluno, no seu processo para a autonomia da aprendizagem.

Como leitora ou como «visualizadora» de fóruns sobre vários temas, no quotidiano, para a minha vida pessoal, conheço os fóruns e sei quais as componentes habituais que o estruturam. Contudo, a realização de um blogue era algo novo. Assim, esta estratégia implicou que, de forma a manusear e familiarizar-me com as ferramentas do blogue, criasse um blogue e passasse uns dias a usar as ferramentas disponíveis, alterando o aspeto visual, ou «design», publicando vídeos, fazendo experiências variadas, para esclarecer possíveis dúvidas durante a aula em que criaríamos o nosso blogue. Sabia que os alunos poderiam ter blogues e ter destrezas neste âmbito e não queria deixar de poder responder a dúvidas que surgissem.

A criação dum blogue pode parecer, a um leitor menos informado, uma opção didática lúdica, inclusive pouco pedagógica, para alguns. Contudo, as tecnologias são parte integrante do quotidiano dos nossos jovens hoje em dia. Vivem comunicando através das redes sociais e o computador tornou-se num elemento essencial da sua vida. Para além disso, uma das características essenciais do ensino de hoje é a importância que se dá às novas tecnologias.

Em primeiro lugar, convém explicar o que é um blogue. O termo «blog», do inglês «weblog», foi utilizado, pela primeira vez, em 1997, por Jorn Barger (Blood, 2000), apesar de alguns apontarem Tim Berners-Lee, inventor da World Wide Web, como criador do primeiro website e do primeiro blogue, isto atendendo ao mundo da WWW, e não de acordo com os blogues atuais.) Na sua origem, o conceito designa uma página Web que, normalmente, é atualizada através de publicações ou mensagens, chamados «posts». Estes podem ser constituídos por imagens, textos ou ainda por enlaces para outros sítios de interesse. Normalmente, a apresentação é feita com uma cronologia inversa, pois a publicação mais recente é a primeira da página visível. Aliás, Brigitte Eaton, criadora do principal portal de acesso a blogues (<http://portal.eatonweb.com/>), sugere que este aspeto seja um dos critérios característicos dos blogues.

O conceito de blogue desenvolveu-se ao longo dos tempos e a sua definição é, hoje em dia, cada vez mais consensual, nomeadamente com o advento das redes sociais. Existe, na verdade, uma grande diversidade de aspetos, formas e possibilidades. Os blogues podem ter uma vertente pessoal, dedicar-se a um tema específico ou inclusive serem verdadeiros portefólios digitais.

Em segundo lugar, relembremos que as novas tecnologias permitem aqui desenvolver alguma autonomia do aluno, mesmo se temos que compreender que, por outra parte, leva também o aluno a algum isolamento, perigo referido por Begoña Gros no seu trabalho « *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que.... cambie la escuela...*»

Deste modo, o que pretendemos é utilizar uma ferramenta para que o aluno desenvolva a sua autonomia no sentido de ser mais responsável pela sua aprendizagem, cooperando com os outros alunos e sendo mais ativos em todo o processo de aprendizagem. Por isso, escolhemos o blogue dentro das ferramentas que proporcionam as TIC, por ser de fácil uso, pelas suas múltiplas possibilidades e ainda por ter um desenho bastante atrativo e motivador.

Com efeito, o desafio atual prende-se muito com a adaptação a novos modelos educativos. Para tal, é necessária uma mudança, um novo enfoque ou métodos. A tecnologia educativa tem ferramentas para a procura, para o tratamento de informação e de dados. O blogue é uma ferramenta bastante simples de usar e permite apresentar conteúdos de maneira muito simples e, ao mesmo tempo, de uma forma atrativa para os alunos. Permite, deste modo, publicar, trocar conteúdos, opiniões e desenvolver atividades com o aluno.

É agora oportuno referirmos outras características, que são importantes no nosso caso. Os blogues possuem uma visibilidade pública e são, muitas vezes, lugares para debate de ideias, partilha de opiniões ou de sentimentos. O autor pode porém limitar o acesso ao blogue ou ainda

possibilitar que os autores sejam vários, possibilidade que avaliaremos no nosso caso do desenvolvimento da autonomia.

Para o desenvolvimento da autonomia do aluno, como o vimos na referência do programa de língua espanhola e como o veremos noutro ponto, a motivação tem grande importância. Tanto com Howard Gardner e a sua teoria sobre Inteligências Múltiplas como com Daniel Goleman e a inteligência emocional, as questões atitudinais surgem como um fator essencial na aprendizagem. Assim, pareceu-nos que o uso do blogue poderia levar o aluno a uma maior motivação para a sua própria aprendizagem. A nível educativo e pedagogicamente, o blogue aparece como uma ferramenta com potencialidades na aprendizagem do aluno. Não só o aluno pode comunicar em língua espanhola, objetivo linguístico importante, como terá autonomia para participar, seja no contexto de sala de aula ou em casa. Seria ainda um elemento a usar noutras atividades com os alunos.

2.2.2.2 Processo

Assim, com a liberdade que potencia o blogue, queremos levar o aluno a participar de forma voluntária no blogue. Para tal, decidimos criar, em primeiro lugar, um email de grupo, para a turma.

Um das questões mais problemáticas aquando da elaboração do blogue foi a da administração do mesmo. Com efeito, apesar de ter decidido, logo à partida, que todos os leitores poderiam comentar o blogue, optei ainda por assumir um risco maior, o de atribuir a responsabilidade das publicações no blogue a todos os alunos da turma. Assim, o grau de autonomia ainda era maior, na partilha de informação, na criação de materiais e na gestão de todo o blogue e, por conseguinte, na aprendizagem do grupo.

Assim, permitindo criar debates, fornecendo conteúdos motivadores para os alunos, dando ainda possibilidade de retroalimentação ao longo do ano, podemos afirmar que o blogue se insere no trabalho colaborativo e cooperativo, incentivando a participação do aluno e, por conseguinte, o desenvolvimento da sua autonomia para a sua própria aprendizagem.

Deste modo, o meu objetivo era permitir a utilização duma ferramenta para que o aluno desenvolvesse a sua autonomia no sentido de ser mais responsável pela sua aprendizagem, cooperando com os outros alunos e sendo mais ativo em todo o processo de aprendizagem. Knowles⁴ (1975) defende aliás que há fortes indícios que mostram que as pessoas que tomam a iniciativa na aprendizagem (alunos pró-ativos) aprendem mais coisas e aprendem melhor do que

⁴ Knowles, M. (1975) - *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. EnglewoodCliffs:Prentice Hall/Cambridge.

as pessoas que apenas se sentam, aprendendo de forma menos ativa, esperando, passivamente, por serem ensinadas (alunos reativos).

Como já referi, o pretendido com o blogue é que haja alguma liberdade de acesso fora do contexto da sala de aula, no sentido de autonomizar o aluno, de ser uma motivação que leve à participação voluntária, ativa. O meu objetivo era permitir aos alunos que publicassem materiais no mesmo, com a mesma responsabilidade pelo blogue que a do professor. Se, numa primeira fase, pensei dar o acesso à conta de correio eletrónico a toda a turma, encontrei depois, juntamente com o supervisor, uma solução que resolvia os problemas todos: permitir, por convite através do blogue, que os alunos fossem autores, eles também, do blogue. Foi então essa a gestão pela qual optei: uma conta de e-mail da turma e a criação de um blogue da turma em que todos os alunos seriam autores ou coautores, permitindo assim o desenvolvimento da autonomia e o trabalho cooperativo dentro da turma.

Outro dos meus objetivos era consciencializar os alunos para a necessidade de aprender de forma autónoma, responsável, desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender. Assim, no blogue, os alunos poderiam incluir ferramentas de estudo ou de trabalho que seriam úteis na sua aprendizagem. Com esta escolha, a aprendizagem em ação ganharia mais sentido. Não podemos esquecer que no enfoque comunicativo, com o qual decidimos trabalhar, o resultado é deveras importante, mas o processo também. O blogue permitiria acompanhar o processo dos alunos, dando possibilidades de trabalho à distância e de acompanhamento diário.

Para tal, nada melhor podia fazer do que criar o blogue com os alunos. Pensei em termos práticos na sustentabilidade desta decisão. Criaria o blogue todo na aula? O e-mail? A estrutura?

Sendo uma aula de 90 minutos e não querendo consagrar demasiado tempo a pormenores que não fossem essenciais ao nosso objetivo, optei por criar o blogue em casa, mas sem qualquer título ou indicação. Aqui, proponho o desenrolar da aula, que pertence à planificação da aula realizada.

1. Motivación / pretarea

Diálogo con los alumnos sobre la utilidad de un blog. Visita de algunos blogs sobre español con el ordenador y el proyector. Deducción de la utilidad de un blog de español para los alumnos y debate sobre la estructura y los componentes del blog. Se hará hincapié en la importancia de la participación del alumno para su propio aprendizaje.

2. Tarea colaborativa

Creación de un blog con los alumnos. Primero, se creó un email del grupo, al que todos tendrán acceso. Enseguida, se pasará a la construcción del blog, ya iniciado por la profesora.

Instrucciones: los alumnos deberán intervenir en español expresando su opinión (repaso con los alumnos de las expresiones para expresar su opinión). Los alumnos de iniciación utilizarán las formas que conocen (los verbos gustar y preferir) y los de continuación también (se hará un repaso del condicional, según su necesidad).

Colaboración y decisión: ideas de los contenidos y de **la organización** del blog. Elaboración por fases y búsqueda de elementos que permitirán el desarrollo de la autonomía del alumno: ¿Qué enlaces? (prensa, diccionarios...) podrán aparecer en el blog. Explicación del uso del blog por los alumnos que conozcan este tipo de página web y primera publicación de la clase con la profesora. Incentivo a la **participación** y a la expresión de opiniones/ideas.

Posible conclusión del blog por parte de la profesora.

3. «Mi camino» / Autoevaluación:

Diálogo con los alumnos sobre la evaluación y formas de mejorar su aprendizaje. Entrega de un cuaderno impreso/portafolio «Mi camino» (adjunto 1) y explotación del documento para aclarar dudas.

Explicación del proceso de evaluación.

Uso del portafolio para evaluar la actividad de la clase (mi diario...)

4. Contenidos

Definición de los contenidos de la lección de aquel día por los alumnos.

Vejamos agora qual o balanço e os resultados obtidos com o blogue ao longo do processo.

2.2.2.3 Resultados

Em primeiro lugar, posso referir quais eram os meus receios antes da aula. Assim, alguns dias antes da aula, escrevi:

[...] Como se trata de uma aula muito comunicativa e interativa, na qual farei, com os alunos, um blogue para a turma, preocupa-me a interação ou, melhor dizendo, a possibilidade de interação desordenada. [...] é uma turma muito comunicativa. Em excesso, diriam alguns. De forma pouco organizada, direi eu. A verdade é que é constituída por alunos com forte personalidade e que gostam de ser o centro das atenções, tendo, por isso, atitudes pouco adequadas ou provocando o professor de forma a obter uma reação.

Receio então, a poucos dias da aula, que os alunos mostrem pouco interesse, sabendo que, se for o caso, o dirão sem qualquer problema, mas receio essencialmente que se criem conflitos ou momentos de tensão.

O blogue criado com a turma encontra-se para consulta e ainda ativo no seguinte endereço eletrónico <http://alumnos10dancorensis.blogspot.pt/> . Os dados do acesso ao blogue serão mantidos pelo professor da turma, possivelmente ainda no próximo ano.

Vejamos qual era o aspeto do nosso blogue, após alguns dias de criação:



Figura 2 – Aspeto do blogue da turma

Vemos claramente as três páginas, com os respetivos separadores, e à direita da página principal as ferramentas que definimos todos juntos nesta primeira aula, com «Prensa» e «Links Útiles».

Alguns dias depois, deparei-me, com a primeira participação, comentando, de uma aluna, em português. Vemos que lhe respondi, em espanhol, tentando incentivar à participação na língua estrangeira, sem medo do dito «erro» que todos receiam.

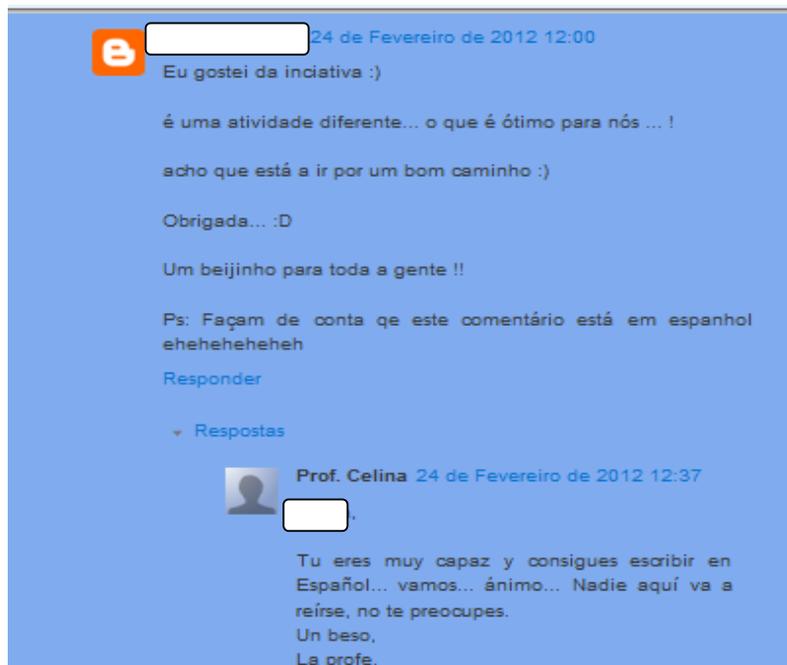


Figura 3 – Primeira participação no blogue

No dia seguinte, dia 25 de fevereiro, um sábado, a aluna respondeu, em língua espanhola. Não irei aqui falar do erro... o enfoque é a participação ativa e o início de algum desenvolvimento de autonomia:

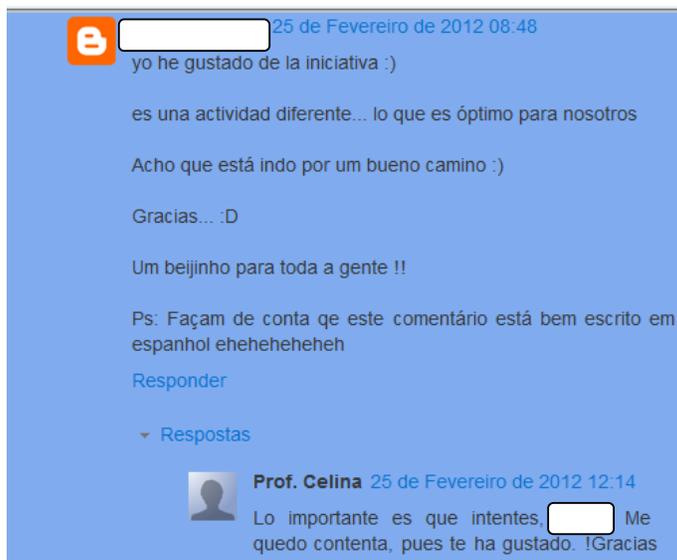


Figura 4 – Participação de aluna em espanhol

Foi com agrado que observei um grau de autonomia ainda maior, com uma publicação de uma aluna na página sobre «Películas», havendo depois a resposta de outra aluna que a incentivou, e outra na parte «Canciones»:

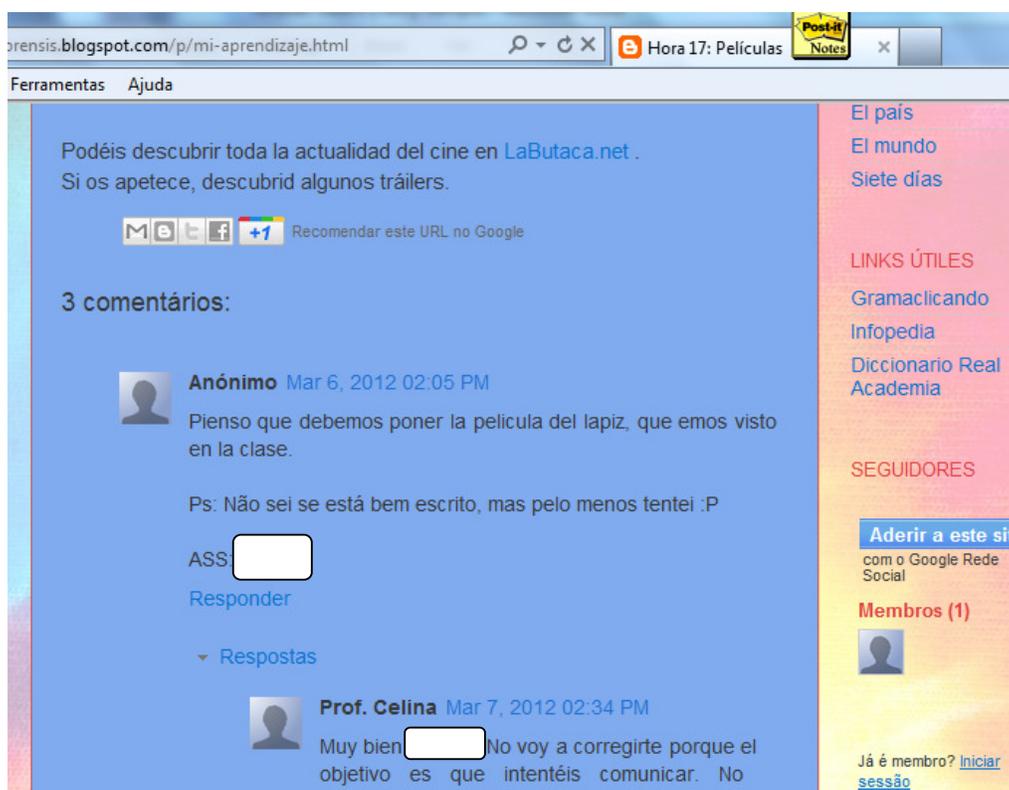


Figura 5 – Publicação voluntária no blogue na parte «películas»

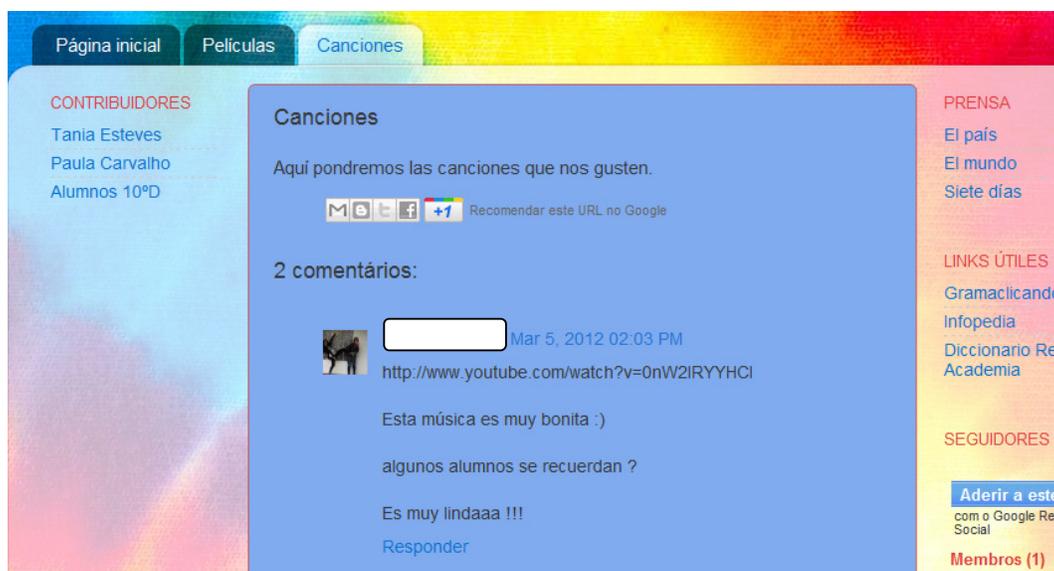


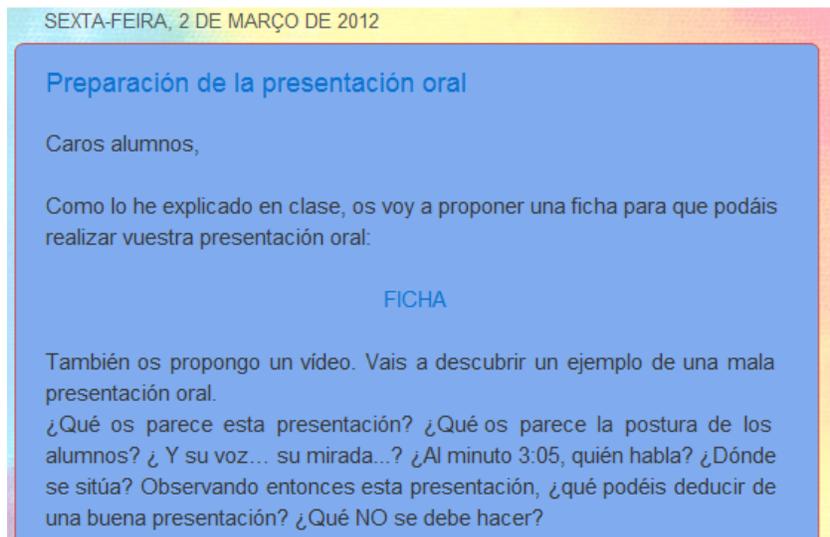
Figura 6 – Publicação no blogue na parte «Canciones»

Nesse dia, decidi então registar o que senti:

«El día 7 de marzo, cuando he descubierto esta publicación, me he quedado muy contenta, pues incluso la alumna que ha publicado no estaba en la última clase.» Este dado valoriza ainda mais a opção, pois apesar de ausente, a aluna pôde fazer parte da aprendizagem e interagiu através do blogue.

Outro objetivo cumprido, a meu ver, com a criação do blogue, era a unificação do processo, a criação de um elo de ligação entre as várias aulas, atividades, momentos...

Para criar uma transição para uma das aulas, os alunos foram informados de que colocaria, no blogue, um vídeo e uma ficha para apoiar a preparação dos trabalhos de apresentação oral. No mesmo dia à noite, efetuei a seguinte publicação:



SEXTA-FEIRA, 2 DE MARÇO DE 2012

Preparación de la presentación oral

Caros alumnos,

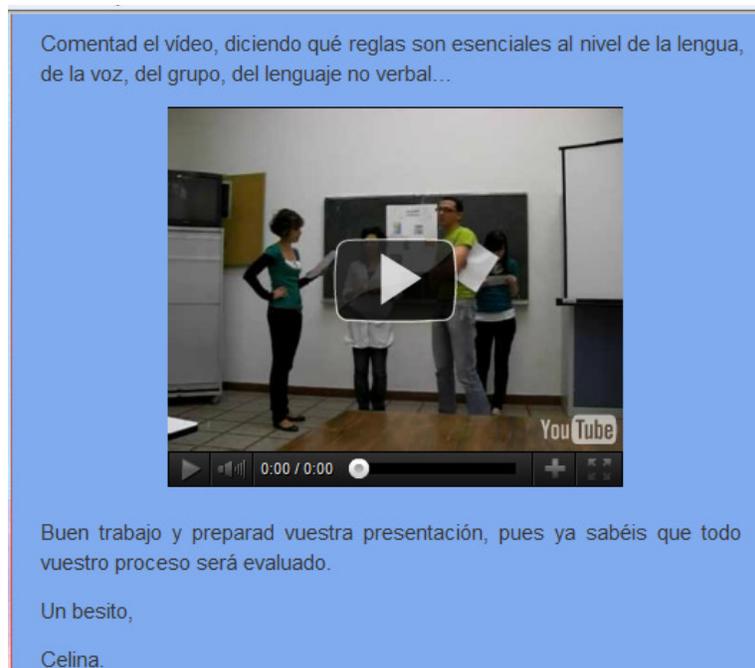
Como lo he explicado en clase, os voy a proponer una ficha para que podáis realizar vuestra presentación oral:

FICHA

También os propongo un vídeo. Vais a descubrir un ejemplo de una mala presentación oral.

¿Qué os parece esta presentación? ¿Qué os parece la postura de los alumnos? ¿Y su voz... su mirada...? ¿Al minuto 3:05, quién habla? ¿Dónde se sitúa? Observando entonces esta presentación, ¿qué podéis deducir de una buena presentación? ¿Qué NO se debe hacer?

Figura 7 – Uso do blogue para transição entre aulas



Comentad el vídeo, diciendo qué reglas son esenciales al nivel de la lengua, de la voz, del grupo, del lenguaje no verbal...

Buen trabajo y preparad vuestra presentación, pues ya sabéis que todo vuestro proceso será evaluado.

Un besito,
Celina.

Figura 8 – Uso do blogue para apoio em casa

Ao final do dia de domingo, os alunos «a» e «b» comentaram a publicação:



Figura 9 – Participação no blogue entre duas aulas

Assim, em todas as aulas, os recursos que pudessem ser publicados no blogue eram publicados, de forma a promover o uso do blogue e a incentivar a aprendizagem autónoma, a procura de informação.

Do que depreendo no total, as publicações realizadas de forma espontânea e os comentários feitos aos diferentes temas foram satisfatórios. Temos de ter em consideração o fator de descontinuidade, o carácter esporádico das aulas, pois um trabalho contínuo teria permitido, certamente, um uso mais regular.

2.2.3 Uma experiência cooperativa: a WebQuest

2.2.3.1 Justificação

Antes de elaborar a WebQuest, foi necessário perceber o que era o trabalho cooperativo e em que consistia. A associação da colaboração e cooperação com o conceito de autonomia poderiam parecer, à primeira vista, contraditórios. O erro parte da equivalência incorreta, mas comum, entre autonomia e independência.

A aprendizagem colaborativa, como referi anteriormente, adquire-se através do uso de métodos de trabalho de grupo, trabalho caracterizado pela interação e a colaboração de todos na construção do conhecimento. Na nossa WebQuest, propomos ao aluno a realização de um folheto, em trabalho de grupo. Ora, este não seria completo sem a participação de cada elemento. Assim, a WebQuest é um modelo de aprendizagem que, utilizando fundamentalmente

as TICs, incorpora os métodos do «enfoque por tarefas» e da aprendizagem cooperativa, fomentando a socialização do conhecimento, a cooperação e a eleição de alternativas.

Numa época em que as novas tecnologias têm um papel tão importante nos desafios educativos, surge com Bernie Dodge o conceito de WebQuest. Assim, em 1995, Dodge descreveu o modelo num artigo sobre WebQuest, com a colaboração de Tom March, definindo a WebQuest como «an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet»⁵. Esta definição, que parece bastante simples, poderia incluir várias atividades que utilizam recursos da Web.

1/ A introdução: comporta informação prévia sobre o tema da WebQuest e pode servir também de motivação.

2/ A tarefa: define-se qual vai ser a tarefa principal do aluno e o objetivo geral.

3/ O processo: passos para realizar a tarefa, que são guias para os alunos.

Aqui, o aluno tem que seguir os passos indicados, mas tem a sua autonomia em algumas decisões. O trabalho cooperativo é essencial.

5/ A avaliação: critério para avaliar a tarefa final.

6/ A conclusão: resumo do que foi tratado e motivação para seguir a aprendizagem.

Com a WebQuest, o meu objetivo era desenvolver alguma autonomia prática nos alunos, na realização de tarefas, levando-os, logo com a primeira estratégia de implementação, a colaborar e cooperar para chegar a um objetivo comum a todos.

2.2.3.2 Processo

Para realizar a WebQuest, várias questões surgiram, relativamente à escolha de uma tarefa final comum ou ainda de uma tarefa final por nível. Esta foi uma decisão complexa. No entanto, sendo que o meu objetivo era reforçar o trabalho cooperativo e colaborativo, pareceu-me mais oportuno optar por uma tarefa final comum, um objetivo comum a todos, pois a motivação seria comum ao grupo todo e a entajuda desenvolver-se-ia de forma mais natural do que com tarefas distintas.

⁵ Dodge, B. 1995. “WebQuests: a technique for Internet-based learning”. Distance Educator

Para tal, foi necessário ler os programas dos dois grupos, os temas que aconselhavam e definindo ainda os objetivos comunicativos, linguísticos e todos os parâmetros a desenvolver. Após vários rascunhos, defini os conteúdos para cada nível, de acordo com os programas.

Podemos ver abaixo uma tabela com os conteúdos previstos.

Conteúdos da WebQuest

Funcionales:	Gramaticales:	Léxicos:	Socioculturales
<p>A1/B1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar de forma resumida informaciones sobre una Comunidad Autónoma; • Localizar Comunidades Autónomas; <p>A1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una receta típica española; • Dar instrucciones para realización de una receta; <p>B1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar recomendaciones a un lector sobre la gastronomía; 	<p>A1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación del imperativo de segunda persona del singular (forma afirmativa); • El imperativo de segunda persona del singular; <p>B1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones varias para dar recomendaciones en un folleto: «no deje de...», imperativo, futuro...; • El imperativo de tercera persona del singular (presente de subjuntivo); 	<p>A1/B1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación geográfica: indicación de los puntos cardinales, vocabulario geográfico (mar, frontera...) <p>A1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relativo a la alimentación/recetas: los alimentos/ los utensilios / los verbos útiles para una receta; <p>B1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico variado sobre lugares/ciudades; 	<p>A1/B1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características gastronómicas españolas /de cada Comunidad Autónoma; • Información básica sobre una C.A. • División de España; <p>A1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recetas típicas de algunas Comunidades Autónomas españolas; <p>B1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubierta y divulgación de la gastronomía de una C.A.

Quadro 4 – Conteúdos por nível na WebQuest

Como nunca tinha realizado nenhuma WebQuest, optei por escrever tudo no meu caderno de anotações. Comecei por escrever todas as fases, todas as tarefas, passo a passo. Como referi, a decisão relativa à tarefa final foi complexa. Primeiro, pensei em tarefas distintas. Contudo, se o objetivo era promover o trabalho cooperativo, no sentido de desenvolver a autonomia dos alunos, a tarefa tinha de ser única, de forma a reforçar a responsabilização de cada um. Assim, numa das reuniões com o meu supervisor, o trabalho cooperativo entre mestrandos e supervisor, com a partilha de ideias, levou «à estratégia ideal», decidindo optar pela realização de uma tarefa comum: a criação de um folheto informativo turístico sobre uma comunidade autónoma de Espanha, com dois itinerários diferentes para uma mesma tarefa final. Alguns pontos do itinerário seriam comuns, outros divergentes, mas todos contribuiriam para o mesmo produto final.

Delineei então a programação apresentada no quadro 5 para a aula, extraída da planificação das aulas 2 e 3, havendo uma tarefa final a realizar até ao final das duas aulas em questão.

<p>1. Motivación / puente</p>	<p>Clase 1</p>
<p>Consulta del blog del grupo y descubierta de una publicación donde se indica el link para poder iniciar la WebQuest, pinchando en el enlace.</p>	<p>10 min</p>
<p>La profesora organiza los grupos de trabajo, cada grupo con alumnos de los dos niveles.</p>	<p>10 min</p>
<p>2. Tareas</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-tarea: diálogo sobre las CC.AA.: ¿Cómo se divide España? ¿Cuántas CC.AA. tiene? ¿Conocéis algunas? 	<p>40 min</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tarea 1 (motivación): Selección de informaciones e imágenes sobre una C.A. (previo repaso de las CC.AA y elección de una C.A. por el grupo) 	
<p>A1/B1: Las Comunidades Autónomas:</p>	
<p>Repaso de las CC.AA. con la reconstrucción del mapa de España en una actividad de la Web y ejercicios de aplicación en línea (incluso una evaluación).</p>	<p>20 min</p>
<p>Elección de una Comunidad Autónoma y búsqueda de informaciones sobre la C.A., sacando apuntes de lo esencial para la tarea final en una hoja. Búsqueda y selección de imágenes/ilustraciones sobre la C.A. para ilustración del folleto final.</p>	<p>(+ 10 min portafolio)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tarea 2: preparación de una receta típica o recomendaciones gastronómicas 	
<p>A1: Elección de una receta típica de la C.A. y preparación de las instrucciones. Pretarea: repaso de los alimentos, realizando una actividad en Internet. Para las instrucciones de la receta, realizarán una ficha para observación del imperativo y sistematización de su formación. La profesora les dará esa ficha en papel (adjunto2), que también estará disponible en el blog del grupo. Apoyo/Colaboración posible de los alumnos de B1.</p>	<p>Clase 2 5 min de puente (¿qué hemos hecho?) 20 min</p>
<p>B1: Texto informativo con recomendaciones sobre la gastronomía de la C.A. Realización previa de una ficha sobre formas para dar recomendaciones en un folleto, con sistematización. La profesora les dará la ficha (ajunto 3) y podrán acceder a la ficha en el blog. Lectura de informaciones disponibles en la web y selección de informaciones esenciales. Uso de conectores discursivos (búsqueda de los conectores en la web/blog/cuaderno/manual) y escrita de un párrafo o texto.</p>	<p>40 min</p>
<p>Autoevaluación intermedia: prevemos que los alumnos sólo realicen parte de la tarea 2. Cuando falten unos 10 minutos para el final de la clase, los alumnos tendrán que rellenar el portafolio (trabajo de grupo/diario) para que el profesor pueda recogerlos y llevarlos, pudiendo así, en la clase siguiente, cambiar algo que sea necesario y que aparezca en los portafolios. Los alumnos identificarán cuáles son los contenidos de la clase.</p>	<p>20 min</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tarea 3 /final 	
<p>A1/B1: Redacción/Elaboración del folleto en Word, u otro formato. Colaboración para organización del folleto y para la redacción final. Envío del trabajo para el e-mail de la profesora.</p>	<p>5 min</p>
<p>3. Mi camino / Autoevaluación</p>	
<p>Evaluación de la WebQuest, rellenando la parte sobre la dinámica de grupo y el folleto realizado. La ficha de autoevaluación de las tareas está en el portafolio «Mi camino». Diálogo con los alumnos sobre las dificultades. La evaluación de la oralidad, con la presentación oral de los trabajos, será realizada y evaluada en la clase siguiente. La profesora sugerirá a los alumnos que visiten el blog de la clase, donde pueden consultar una ficha de apoyo para la preparación de la presentación oral. Podrán también observar un vídeo como ejemplo de «Mala presentación» comentando en el vídeo en el blog, sistematizando algunas reglas básicas de lo que se debe y no se debe hacer. Recogida de los portafolios para evaluación y análisis posterior por parte de la profesora de la necesidad de cambios o apoyos alternativos a los alumnos.</p>	
<p>4. Contenidos</p>	
<p>Definición de los contenidos de la lección de cada uno de los días por los alumnos (antes del final de la clase).</p>	

Quadro 5 – Desenrolar das aulas 2 e 3

Convém esquematizar como foram repartidas as tarefas, havendo algumas realizadas por cada nível e outra de forma colaborativa, sendo que, mesmo no primeiro caso, a

colaboração dentro do grupo era sempre possível e desejável, sem porém que houvesse a substituição do autor da realização de cada tarefa.

Tarefas	
Nível A1	Nível A2
<p>Motivação: Consulta do blogue da turma e descoberta de uma publicação, com link.</p> <p>Pré tarefa: diálogo sobre as Comunidades Autónomas e criação dos grupos com alunos dos dois níveis, com características diferentes e complementares.</p>	
<p>Tarefa colaborativa: revisão das Comunidades autónomas com realização de mapas interativos. Seleção de uma Comunidade Autónoma por cada grupo;</p> <p>Procura de informações relativas à Comunidade Autónoma escolhida;</p> <p>Procura de imagens ilustrativas;</p>	
<p>Seleção de uma receita típica e preparação de instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos alimentos, com jogo interativo; - ficha sobre o imperativo na WebQuest entregue em papel quando solicitada (respeito do ritmo) <p>Nota: colaboração possível dos alunos de B1.</p>	<p>Texto informativo com recomendações sobre a gastronomia da Comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - realização de ficha sobre formas de aconselhar (no blogue e entregue quando pedida); - revisão dos conectores discursivos (ficha)
<p>Tarefa colaborativa:</p> <p>Redação e elaboração do folheto em Word ou outro formato. Envio do trabalho para email da professora.</p>	
<p>Avaliação da WebQuest no final de cada uma das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preenchimento da parte sobre dinâmica de grupo no portefólio; - diálogo sobre as dificuldades sentidas no final de cada aula; 	
<p>Definir o sumário de cada aula em conjunto.</p>	
<p>Folheto informativo sobre uma comunidade autónoma de Espanha</p>	

Quadro 6 – Esquema das tarefas na WebQuest por nível

Neste esquema, percebe-se de forma claro o que expliquei anteriormente, pois alguns momentos eram comuns aos dois níveis de aprendizagem, enquanto outros eram momentos mais específicos para cada nível.

Ilustrarei aqui cada parte com uma imagem da WebQuest que realizei:

INTRODUCCIÓN	TAREAS	PROCESO	EVALUACIÓN	CONCLUSIONES
--------------	--------	---------	------------	--------------

LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS



INTRODUCCIÓN

¿Os gusta España? ¿Qué sabéis sobre España?

¿Os gustaría saber mucho más?

¡Vais a saber tanto que vais a promover España!

Vais a construir un **FOLLETO TURÍSTICO** sobre una Comunidad Autónoma.

¿Qué os parece? ¡Estupendo! ¿No?

Figura 10 – Página inicial da WebQuest

INTRODUCCIÓN	TAREAS	PROCESO	EVALUACIÓN	CONCLUSIONES
--------------	--------	---------	------------	--------------

LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS



TAREAS

Nuestro objetivo final es la promoción de España y de sus Comunidades Autónomas. Así, cada grupo, formado por un alumno de iniciación y uno o dos de continuación, realizará un folleto informativo sobre España y sus Comunidades Autónomas.

Además, cada grupo presentará su trabajo ante los colegas.

Al final se agruparán los folletos en una guía turística.

Figura 11 – Tarefas da WebQuest

LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

PROCESO



Para eso, vais a formar un grupo, con un alumno de iniciación y uno o dos de continuación (la profesora os dirá cómo se componen los grupos)

Las Comunidades Autónomas

Primero, es conveniente hacer un repaso de las Comunidades Autónomas de España (CC.AA.). Para eso, vais a realizar una pre tarea. Tendréis que organizar el mapa de las CC.AA. en un mapa. Pinchad aquí:

MAPA

Después de haber construido el mapa, podréis practicar con los siguientes ejercicios:

[Ejercicio 1](#) (localización en el mapa de las CC.AA.)

[Ejercicio 2](#) (nombrar las CC.AA. del mapa)

Ahora que habéis practicado, llegó el momento de comprobar que habéis aprendido alguna cosa. Descubrid también las banderas de las CC.AA. y realizad, al final, una evaluación divertida, pinchando abajo, en la derecha de la página.

Evaluación

¿Qué Comunidad os parece más interesante? El grupo deberá elegir una de ellas para seguir trabajando...

<p>Información sobre las Comunidades Autónomas.</p>	<p>Ahora que habéis elegido una de las CC.AA., tenéis que buscar informaciones sobre esa Comunidad.</p> <p>Para eso, podéis consultar los sites que indicamos, pero podréis buscar otros.</p> <p>Los alumnos de iniciación tendrán que recopilar la información general (ubicación, población, bandera...), preparando por ejemplo la parte introductoria del folleto. Hacedlo primero en una hoja de papel.</p> <p>Mientras eso, los alumnos de continuación buscarán informaciones más detalladas, con los lugares y actividades de interés (cultura, fiestas, deportes...)</p> <p>Links útiles:</p> <p>Informaciones</p> <p>Comunidades (pinchando abajo en la Comunidad)</p> <p>Sispain</p> <p>Podéis buscar informaciones en www.google.es, indicando la Comunidad Autónoma, pues así encontraréis sitios específicos sobre cada Comunidad.</p>
<p>Ilustraciones</p>	<p>Es ahora importante buscar fotografías o imágenes que ilustren la Comunidad.</p> <p>Para eso, pinchad en los links siguientes y guardad las imágenes que os gusten más.</p> <p>Fotos</p> <p>Viajeros</p> <p>CVC</p>
<p>¡Que aprovechéis!</p>	<p>Ahora que ya tenéis varias informaciones sobre la Comunidad Autónoma elegida, es conveniente que busquéis informaciones sobre la gastronomía en esa Comunidad, pues los lectores necesitan tener informaciones sobre qué se puede comer allí. Para eso, os indicamos abajo algunos enlaces posibles.</p> <p>Alumnos de iniciación</p> <p>Los alumnos de iniciación deberán elaborar la receta de un plato típico de esa C. A. Pero antes, algunas actividades permitirán hacer un repaso de los alimentos.</p>

Pinchad [aquí](#) (en la nevera).

Después de haber realizado estas actividades, tendréis que pensar qué forma verbal vais a utilizar en vuestra receta. Realizad la ficha siguiente:

FICHA

Después, buscad alguna receta típica y escribidla. Si descubris vocabulario nuevo, buscad en el diccionario y añadid el vocabulario en vuestro portafolio, en la parte «Mi léxico».

Alumnos de continuación:

Vuestro folleto sólo estará completo con una parte dedicada a la gastronomía. ¿Dónde se puede comer? ¿Qué se puede comer? Redactad vuestro texto utilizando fórmulas para dar consejos/sugestiones. Para hacer un repaso, realizad esta ficha.

Links útiles:

Cocina por regiones de España, pinchando en la región que desear:

Figura 12 – Fases do processo da WebQuest

INTRODUCCIÓN | TAREAS | PROCESO | **EVALUACIÓN** | CONCLUSIONES

LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

EVALUACIÓN



Ahora, llegó el momento de divulgar vuestro trabajo. Tenéis que presentarlo a vuestros colegas. Finalmente, vais a evaluar vuestro trabajo.

Vais a evaluar varios criterios:

- LA DINÁMICA DE TRABAJO
- EL TRABAJO REALIZADO (FOLLETO)
- LA EXPOSICIÓN ORAL

Para eso, observad esta ficha de [Evaluación](#) y rellenad vuestro portafolio

Figura 13 – Avaliação na WebQuest



Figura 14 – Conclusão da WebQuest

Destas leituras, pude então concluir, ao ver como a WebQuest pode ser um caso de «autodireção» do aluno, que a WebQuest poderia ser uma ferramenta que permitiria desenvolver a autonomia do aluno e a aprendizagem cooperativa no grupo. Contudo não podia esquecer que o uso das tecnologias educativas não era uma garantia da aplicação das metodologias para o desenvolvimento da autonomia. Como explica Begoña Gros, nem sempre o uso das tecnologias conduz à inovação e «no todo lo posible es deseable»⁶.

Com a WebQuest, cria-se um material didático que dá bastante liberdade ao grupo. A tarefa final está definida, mas vários aspetos são opcionais e dependem de cada aprendente. Podem escolher um formato diferente, organizar o produto final como o entendem... Aliás, o próprio ritmo do aluno ou do grupo é respeitado, pois o material permite esta gestão do tempo. Existe, desta forma, uma responsabilidade do aluno, que tem de realizar uma tarefa final através de alguns passos.

No entanto, ao elaborar a WebQuest, pensei nos possíveis problemas que lhe estariam associados. Primeiro, a WebQuest *per se* não dá garantias da autonomia nem do trabalho cooperativo ou colaborativo. O grupo tem de funcionar para realizar as tarefas. Assim, nas atividades com estrutura cooperativa, dividem-se as tarefas e a carga cognitiva pelos companheiros. Isto também provoca uma diminuição da carga de dificuldade e possibilita que os alunos superem os possíveis obstáculos, melhorando assim a motivação e a autoestima. Outro

⁶ GROS, B. *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela*. Disponível em: <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/begona-gros.pdf>

elemento fundamental é a interação, presente nos vários documentos oficiais, nomeadamente no Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas.

Surgiu, ainda uma questão. Aconteceria, como no trabalho de grupo, alguma injustiça na realização das tarefas? Na aprendizagem cooperativa, cada aluno tem de progredir e de realizar as suas tarefas para que o grupo consiga a tarefa final. Existe uma responsabilização de todos. O trabalho individual está entrelaçado e permite garantir o progresso de todos. Se queremos que todos avancem, é um requisito básico que o trabalho individual funcione.

Desta forma, a WebQuest poderia ser uma estratégia interessante, pelo menos para poder retirar conclusões quanto à autonomia dos alunos a nível prático, na realização de tarefas, pois a nível das decisões tinham que seguir alguns passos específicos para chegar ao resultado final. Porém, havia também riscos com a aplicação desta atividade, nomeadamente o risco da não colaboração (por falta de hábitos de trabalho cooperativo) e a possível falta de motivação, que impediria o alcance da tarefa final, ou ainda problemas habituais intra-aula.

Na prática, a WebQuest foi interativa, tendo estado relacionada com o blogue, sempre que possível. Vemos aqui que pude aproveitar o uso do blogue para divulgação de fichas de trabalho dentro da própria WebQuest.

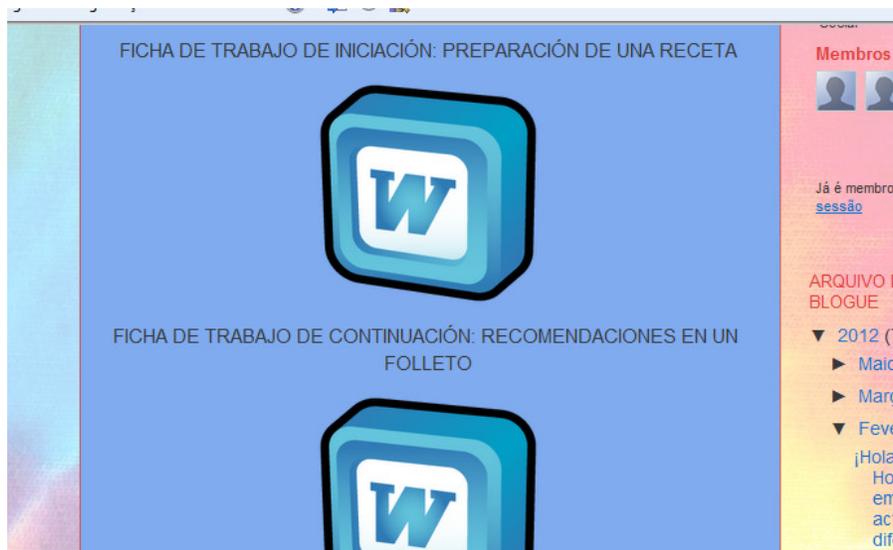


Figura 15 – Uso do blogue para publicação de fichas

A interação e a colaboração criadas ao longo das duas aulas permitiram chegar a produtos finais interessantes, mas essencialmente a processos de cooperação fundamentais para a autonomização. Podemos ver em anexo dois exemplos de folheto realizados pelos alunos, neste caso no Publisher, o que muitas vezes atrasou o trabalho. No primeiro, vemos que os alunos não concluíram a primeira página. (v. ANEXOS 5 e 6)

2.2.3.3 Resultados

A seguir às duas aulas dedicadas à WebQuest, como sempre, optei por efetuar as reflexões que fazia, seja antes ou pós-aula. A minha preocupação era analisar os aspetos positivos da aula, relativamente aos objetivos propostos, e os aspetos negativos, ou a possibilidade de novas estratégias que alteraria depois da aula.

Contudo, ao elaborar as reflexões, tentava sempre organizar esses pontos positivos ou negativos por temática, segundo o que achava, no próprio dia, ser relevante.

Relativamente à autonomia e ao seu alcance, escrevi após a primeira aula:

Nesta WebQuest, o nosso principal objetivo era o desenvolvimento da autonomia do aluno, nomeadamente na cooperação do trabalho de grupo, na gestão do tempo, das informações e inclusive no produto final. Na aula de hoje, dia 24 de fevereiro, os alunos puderam desenvolver a sua autonomia em vários aspetos. Primeiro, a gestão da organização das tarefas foi decidida no seio de cada grupo. Apesar de ter indicado na WebQuest o que cada aluno teria de fazer, alguns grupos optaram, e de forma inteligente, por realizar as pesquisas de informação juntos e por selecionar a informação em conjunto, ajudando depois o aluno de iniciação na realização da parte introdutória. Este foi o caso do grupo A. Viu-se uma colaboração perfeita dentro do grupo e uma repartição das tarefas no sentido cooperativo. Porém, noutros grupos, como é o caso do grupo B, a aluna «X» desenvolveu a parte introdutória sozinha.

Outro aspeto essencial que surgiu da autonomia dos alunos foi o formato eleito pelos alunos para a realização dos folhetos. Como o afirmei na justificação teórica da aula, o ideal era deixar espaços de liberdade ao aluno. Por esse motivo, indiquei na webquest que poderiam tirar notas em papel e realizar no final a tarefa em Word ou noutro formato que preferissem. Foi então de forma natural que vários grupos criaram, com total autonomia e poder de decisão ajustado, o folheto no programa Microsoft publisher, que permite trabalhar com uma paginação e estrutura próprias de folhetos. Conhecia já o Publisher, por ter trabalhado nele, mas foi intenção não querer obrigar os alunos a um formato específico. Assim, alguns alunos optaram pelo Publisher e outro pelo Word.

A escolha da Comunidade Autónoma foi, ainda totalmente livre. Os alunos decidiram, em grupo, qual a comunidade sobre a qual pesquisariam.

Contudo, na segunda aula, a minha reflexão possui um subtítulo muito revelador «maior autonomia e colaboração». Com efeito, referi na altura o seguinte:

- **Maior autonomia: responsabilização/empenho/attitudes**

Os alunos mostraram-se mais ativos e preocupados com a conclusão da tarefa final, facto referido nos portefólios. Houve uma alteração na atitude dos alunos perante a sua própria aprendizagem. Mostraram-se mais organizados. Quando pensei implementar este tipo de estratégia neste grupo, com personalidades fortes e que gostam de exibir comportamentos de alguma autarquia e de provocação à autoridade do professor, falando em voz alta de assuntos menos adequados, pensei na forte possibilidade de ter alunos que desistissem da atividade a meio, atitude que mostravam por vezes nas aulas, ou até receava que se levantassem e saíssem da aula. Todavia, nada disso aconteceu. Os alunos, na segunda aula, revelaram um empenho forte e uma vontade em concluir a tarefa que lhes tinha sido proposta. [...]

Contudo, mantém-se a questão da primeira aula: a autonomia levou por vezes ao abandono total do guia da WebQuest.

- **Maior incentivo à colaboração dentro dos grupos e inclusive entre grupos** (dúvidas Publisher)

O grupo B, que referia haver alguma falta de colaboração no portefólio, mostrou-se muito mais colaborativo. A própria aluna o refere na sua avaliação diária. Sentiu que havia um maior empenho do grupo na realização das tarefas de todos.

Alguns grupos optaram por pedir conselhos a outros relativamente ao programa usado, Publisher. Contudo, assegurei-me de que a informação estava correta, pondo em prática o meu papel de moderadora e «controladora».

Assim, vários aspetos melhoraram ao longo das duas aulas. Os alunos conseguiram colaborar entre níveis de forma mais clara e a sua autonomia e responsabilização foi maior, no respeitante à gestão de tempo e na conclusão da tarefa final.

Após a sequência didática dedicada à WebQuest, num total de 3 aulas (com a apresentação oral), e de forma a obter um maior número de informação e para poder analisar a mesma, elaborei um questionário em linha, colocado no Google.docs e enviado à turma. Para ter a certeza da funcionalidade e operacionalidade do mesmo, enviei o questionário ao Supervisor da Universidade e ao Professor Cooperante. O Supervisor preencheu o mesmo de forma aleatória e o teste funcionou.

Do questionário, consegui obter alguns dados essenciais:



Gráfico 5 – Motivação do aluno com a WebQuest

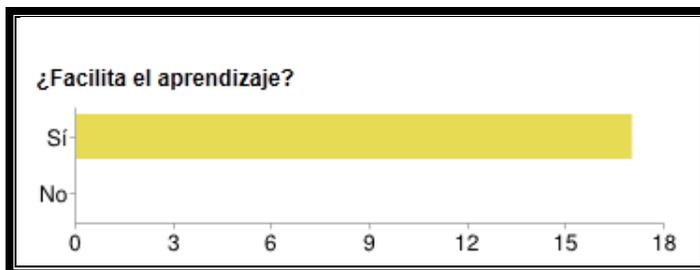


Gráfico 6 – A WebQuest como facilitadora da aprendizagem

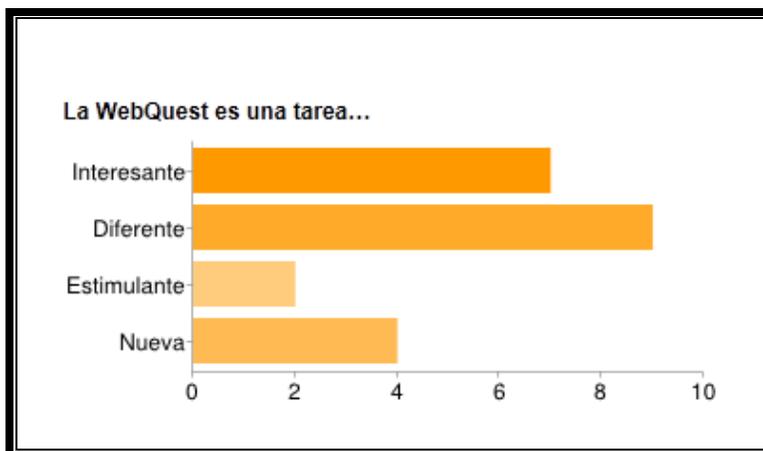


Gráfico 7 – Atributos dados à WebQuest pelos alunos

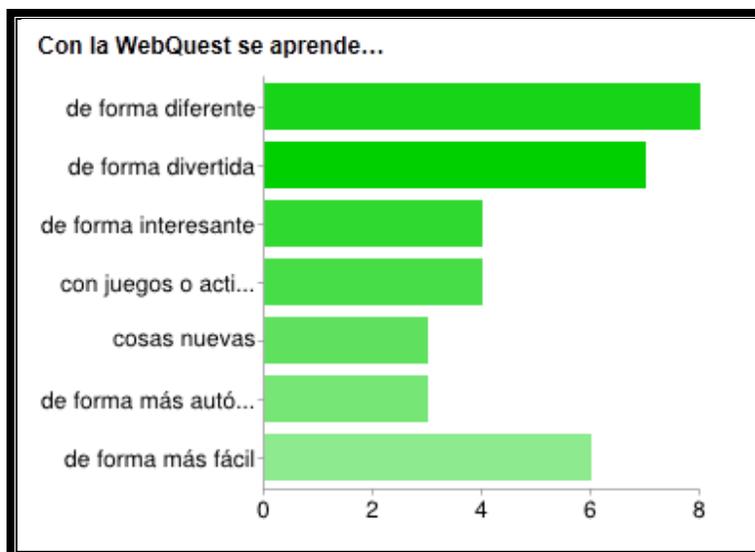


Gráfico 8 – Tipo de aprendizagem com a WebQuest

Assim, dos dados acima apresentados, concluímos que o fator motivação foi importante para a aprendizagem que os alunos fizeram. A WebQuest foi avaliada como uma atividade diferente e interessante que permite aprender de forma diferente, divertida e de forma mais fácil.

2.2.4 A motivação: temas e documentos autênticos

2.2.4.1 Justificação

Nas minhas pesquisas, encontrei numerosas referências à importância da motivação na aprendizagem dos alunos. O QEQR, na sua versão espanhola, remete-nos para a importância da elaboração de materiais adequados aos aprendizes:

“La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta

sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales”.

No nosso caso em que existia um manual para os dois níveis, com o qual os alunos trabalhavam de forma sistemática, optei por criar a flexibilidade que muitos autores defendem, com materiais diferentes, muitas vezes autênticos, como Brian Tomlinson (2003).

Cabe, assim, ao professor estimular a procura de novas informações, levando ao «aprender a aprender», ao desenvolvimento da autonomia e da autoaprendizagem. Claro que não queremos aqui nenhum extremo, nem o perigo da tecnofobia e da recusa das tecnologias, nem tão pouco a aceitação acrítica das mesmas, de forma submissa y irracional, problema atual grave na educação dos jovens. Assim, o papel ativo do aluno torna-se essencial. O professor deve ter autonomia na escolha de materiais, de estratégias, mas é fundamental que o aluno seja ativo e participe no processo. Assim, que tipo de aprendizagem favorecem os documentos motivadores? Como poderia levar o aluno à participação ativa?

Desde Howard Gardner⁷, com a sua teoria da *Inteligencias Múltiples*, e também com Daniel Goleman⁸ e a sua *Emotional Intelligence*, preconiza-se que o modelo de aprendizagem deve incluir de forma clara as características atitudinais e motivacionais, podendo obter-se resultados com maior impacto do que quando a motivação é apenas instrumental, por simples necessidade. No mesmo sentido, Stern (1993) explica como os fatores afetivos e motivacionais contribuem para a aprendizagem, seguindo a ideia de Daniel Goleman (1997), com a inteligência emocional.

Com o advento das metodologias comunicativas, tem-se valorizado o uso dos documentos autênticos. Um dos investigadores sobre o tema, H. G. Widdowson, apresentou as suas primeiras ideias em 1978, seguido por M. P. Breen (1985, citado por Oliveira, 2005). Vejamos então a que me refiro quando falo em documentos autênticos. O professor deve sempre tentar esforçar-se para dinamizar a aula, nomeadamente com materiais autênticos, que resultam mais atrativos e trazem uma maior motivação. Os materiais podem ser variados: jornais, revistas, folhetos, cartazes, gravações da rádio, da televisão...Com a Internet, o acesso a este tipo de documentos tornou-se facilitado.

Se quisermos definir os materiais autênticos, diremos que se consideram autênticos os materiais que são produtos de um contexto natural, por falantes nativos, sem qualquer objetivo pedagógico. Supõe-se que o material não sofre alterações e geralmente são materiais

⁷ GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: 2000.

⁸ GOLEMAN, Daniel: *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós. (Junio de 2001)

extraescolares, sem intencionalidade pedagógica. É neste sentido que Galisson (1980) denomina estes materiais de materiais sociais, focando a autenticidade.

Estes materiais permitem, ainda, o desenvolvimento da autonomia do professor, que criará materiais de apoio e uma abordagem própria ao contexto, tendo o poder para analisar, selecionar, como explica Holec (1981), e pondo à disposição do aluno material que permita a autonomização do aluno.

O QCER confirma esta tendência, citando, por exemplo na compreensão auditiva, exemplos de materiais utilizáveis, como notícias, programas, incluídos no «ver televisão e cinema».

Também Flowerdew e Miller (2005) explicam quais os benefícios das atividades com vídeo, para a motivação. Neste sentido, a notícia de RTVE que passamos na aula é um exemplo, abordando aliás uma situação sociocultural, o «macrobotellón».

2.2.4.2 Processo

Neste sentido, decidi procurar materiais, vídeos, cartazes... Descobri então cartazes sobre o «botellón», criados por uma ONG, Controlaclub. Tomei então a iniciativa, sem grande convicção, de enviar um email a várias entidades, nomeadamente ao «Ministerio de Sanidad», que me aparecia nos motores de busca por imagens, nos cartazes que via. No email, perguntava se havia alguma forma de receber algum cartaz, explicando a realização de estágio, e mostrando disponibilidade para pagar custos necessários. Foi com enorme satisfação que, na mesma semana, recebi uma resposta positiva, recebendo depois os cartazes por correio:



Figura 11 –Rolo enviado de Espanha com cartazes autênticos

Contudo, havia ainda uma campanha de que precisava e que não estava incluída nestes cartazes, pois era criada por Controlaclub. Através do Facebook e de email, consegui que me enviassem os cartazes da Campanha «Historia del Botellón», tendo a ONG ainda enviado uns «alfinetes» sobre o tema, que alguns colocaram no estojo, e duas t-shirts. Podemos ver aqui os documentos na sala de aula:



Figura 12 – Cartazes divulgados na aula



Figura 13 – Divulgação de cartazes na aula



Figura 14 – Cartazes sobre o uso de drogas e álcool

Depois, agradecendo o envio dos materiais, enviei a Controlaclub uma fotografia da atividade realizada, fotografia que publicaram, após autorização, no facebook da ONG em questão. Esta visibilidade foi mostrada, na aula seguinte, aos alunos, facto que os motivou, pois viram o seu trabalho valorizado.

2.2.4.3 Resultados

No final da colaboração, decidi passar aos alunos um questionário que permitisse avaliar alguns parâmetros de todo o processo, nomeadamente podendo comparar as atividades, as aprendizagens feitas e outros dados. Neste questionário, no final, pedi aos alunos uma avaliação, em texto livre, das aulas e atividades. Obtive as seguintes informações:

Referência à motivação pelos alunos

«Han sido buenas.» / «Estaba desmotivada, pero la profe me ha conquistado.» / «Me han encantado todas las clases, principalmente la última, la del debate.» / «Me gustan clases de ese tipo. No quiero que se vaya.» / «Me gustaron las clases relativas al botellón.» / «Las clases son muy divertidas, me gusta mucho su modo de enseñar, sabe cómo motivar a los alumnos.»

Referência ao Interesse / Originalidade

«Las clases son interesantes y me gustan muchísimo.» / «Son muy originales.» / «La profesora selecciona actividades muy interesantes y me ha gustado porque innovar un poco es muy guay, por eso me han encantado.» / «Las clases fueron interesantes y divertidas.» / «Las clases han sido interesantes y motivadoras.» / «La profe es muy comprensiva y podríamos ver películas, pero fue muy interesante.» / «Me han gustado las clases porque han sido muy divertidas e interesantes; son diferentes.» / «Me han gustado todas las clases. Fue divertido, muy interesante.» / «Me han gustado todas las clases con la profesora Celina, pero me han gustado más unas que otras, como la clase de la WebQuest y del debate. Fueron clases interesantes.»

Assim, no sentido de motivar os alunos, tentei abordar temáticas que fossem de seu interesse, num trabalho prévio ao debate final. Os alunos trabalharam problemas atuais da juventude espanhola e portuguesa. Temas como os do «botellón», as drogas, a sexualidade, permitiram motivar o aluno e desenvolver a sua autonomia. Com efeito, com este tipo de temas, podemos levar o aluno a ser autónomo não só na sua aprendizagem como na sua vida, nas decisões que toma no dia a dia, desenvolvendo a sua assertividade, entre outros.

Uma das escolhas feitas foi a de não me limitar às estratégias de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, nas aulas, mas a de abranger um desenvolvimento da capacidade de decisão do aluno no seu quotidiano, da sua autonomia e assertividade. Por isso, escolhi temas atuais, do interesse dos alunos, incluídos nos respetivos programas, como os problemas

da juventude espanhola (e portuguesa) abordando temas como o álcool, as drogas, a sexualidade responsável...

Relativamente aos materiais, muitos dos materiais eram apoios disponíveis ou no blogue ou na WebQuest, podendo assim ser consultados caso seja necessário, sendo que os materiais não são em si o mais relevante para a autonomia, mas sim o processo; depois a maioria dos materiais eram produzidos/geridos pelos alunos, o que veremos na atividade do debate.

Que resultados foram alcançados? Que objetivos se concretizaram?

No caso da compreensão auditiva, para motivação com um input autêntico, o aluno pôde ver uma notícia real com um tema de seu interesse, pois como explica Rosa Rodríguez Abella «un fator fundamental para mejorar o recuperar la capacidad de escuchar es la motivación [...]por lo tanto será fundamental darles a nuestros alumnos buenas razones si queremos que nos escuchen o escuchen algo y [...] debemos intentar que la actividad de comprensión auditiva propuesta tenga que ver [...]con los intereses, gustos y necesidades de información de nuestros alumnos.» (Rodríguez, 2002)

Assim, a motivação volta a ser algo essencial, nomeadamente no que toca aos documentos autênticos. Aqui refiro alguns dos documentos autênticos utilizados:

- uma notícia do jornal «El País», sobre o «botellón»;
- excerto de sondagem espanhola (INJUVE) aos jovens sobre os tempos livres; (v. ANEXO 7)
- uma banda desenhada sobre o botellón (para o nível A1) (v. ANEXO 8)
- vários notícias organizadas por temas: drogas, álcool e sexualidade;
- notícia sobre «macrobotellón», da RTVE, disponível em

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/programa/macrobotellon-dan-bienvenida-primavera-granada/724536/>

- excerto do programa televisivo «59 segundos», em

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/59-segundos/jovenes-politica59-segundos/1153283/>

No portefólio dos alunos, os alunos tinham que identificar quais eram as suas dificuldades ou problemas em cada aula. Esta pergunta, composta por vários itens e as opções «sim», «não», «não tenho a certeza/talvez», foi reiterada no questionário final, em modo de balanço. No respeitante à motivação obtemos os dados do gráfico abaixo.

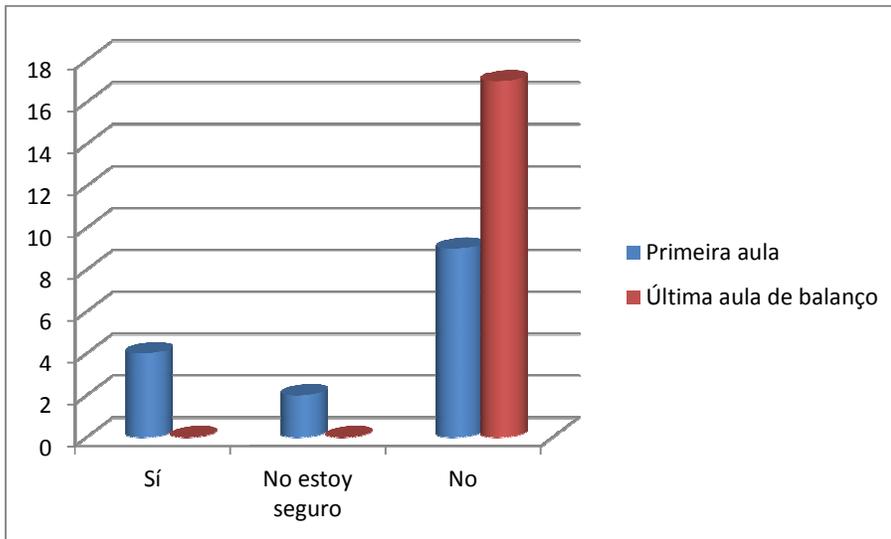


Gráfico 9 – A melhoria da motivação ao longo do processo

2.2.5 Atividade para a autonomia na gestão: o debate

2.2.5.1 Justificação

Como sempre, apesar de ter já uma ideia de que a realização de um debate pode levar os alunos a assumirem uma maior responsabilização e negociação nas tarefas, optei por consultar os programas de 10º ano, nível continuação e iniciação. No programa de continuação, obtive os dados seguintes:

Na página 38, lemos, nos objetivos de aprendizagem: «Comunicar e expressar-se oralmente e por escrito, demonstrando um certo grau de autonomia no uso das competências discursiva e estratégica: - Participar em conversas improvisadas e em debates preparados para expor e justificar as suas ideias.»

Depois, nas competências comunicativas, lemos, na página 40, relativamente à compreensão oral, e na página 42, quanto à expressão oral:

«Compreensão oral (Interação)

Seguir os pontos principais de um debate ou discussão, sempre que se utilize a linguagem padrão e a articulação seja clara.»

«Expressão oral (Interação)

Participar em debates ou entrevistas sobre temas conhecidos, tomar iniciativas, mudar de assunto, iniciar e concluir.»

Estava então confirmada a relevância da realização do debate para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de interação, dentro da competência comunicativa relativa à oralidade.

No respeitante aos temas a desenvolver, e apesar de sabermos, falando com os alunos, o que os motiva, os programas vieram confirmar que os temas mais motivadores e de interesse seriam provavelmente os seguintes:

Nível continuação (p. 12- Aspetos socioculturais)

«Juventude

Estabelecimento de amizades fora do país

Os jovens em Espanha e Portugal

Os jovens e o futuro»

Nível iniciação, na página 11:

«Os amigos

O tempo livre»

Depois, no respeitante aos graus de autonomia, os programas focam o seguinte:

- p. 43 - Autonomia na planificação do trabalho:

«Gerir os tempos de que se dispõe de acordo com as necessidades de aprendizagem.

Seleccionar temas e conteúdos.

Seleccionar os materiais de que se vai precisar.»

- p.44 - Compreensão dos conteúdos linguísticos

«Observar modelos e deduzir regras.»

- p.44 - Assimilação dos conteúdos linguísticos

«Experimentar e seleccionar as técnicas e procedimentos mais eficazes:

Fazer esquemas, listagens, resumos.»

- p.44 - Autonomia na auto-avaliação

Auto-avaliação

«Aplicar grelhas de auto-avaliação sobre o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação.

Redigir na aula, com os colegas, critérios de avaliação para cada tarefa ou actividade.

Avaliar as suas produções e as dos colegas a partir desses critérios.

Assinalar as dificuldades e as formas de as superar.
Controlar os seus erros e fixar metas e procedimentos de superação.
Autocorrigir-se (com a ajuda do professor, de colegas ou de materiais didáticos).»

Após os programas, convinha ainda ler os QCER e o PCIC, para tirar possíveis dúvidas e retirar conselhos de como atuar no desenvolvimento da interação. No QCER, na versão espanhola, lemos, na página 14:

“En la **interacción**, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación” (MCER 2.1.3)

No âmbito do PCIC, o Centro Virtual Cervantes⁹, na sua explicitação de termos, explica como a interação é «un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales.» Não só podem ser conversas do quotidiano, reuniões do âmbito laboral ou outros tipos de interação que levem ao desenvolvimento da interação e da competência comunicativa.

Podemos ainda referir Thornbury (2005, p.91), para quem “in order to become autonomous, learners will need to experience a quality of communication in the classroom that is essentially the same as communication outside the classroom».

2.2.5.2 processo

Para a atividade do debate, o objetivo primeiro era o de levar a autonomia a vários domínios: o da elaboração dos materiais, o da gestão dos recursos, do tempo, ou mesmo o da avaliação. Assim, antes de chegar à tarefa final do debate, várias atividades foram desenvolvidas:

- leitura de textos autênticos: artigo do jornal «El País», sobre «el botellón» e banda desenhada sobre os tempos livres e as alternativas ao «botellón»;

⁹ V. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm, dia 05/05/2011, 11h53.

- análise de cartazes de campanhas de prevenção para os perigos das drogas, do álcool, da sexualidade;
- análise de artigos de jornal sobre os temas anteriores para definição de argumentos e posterior elaboração de um artigo de opinião (exemplo abaixo);

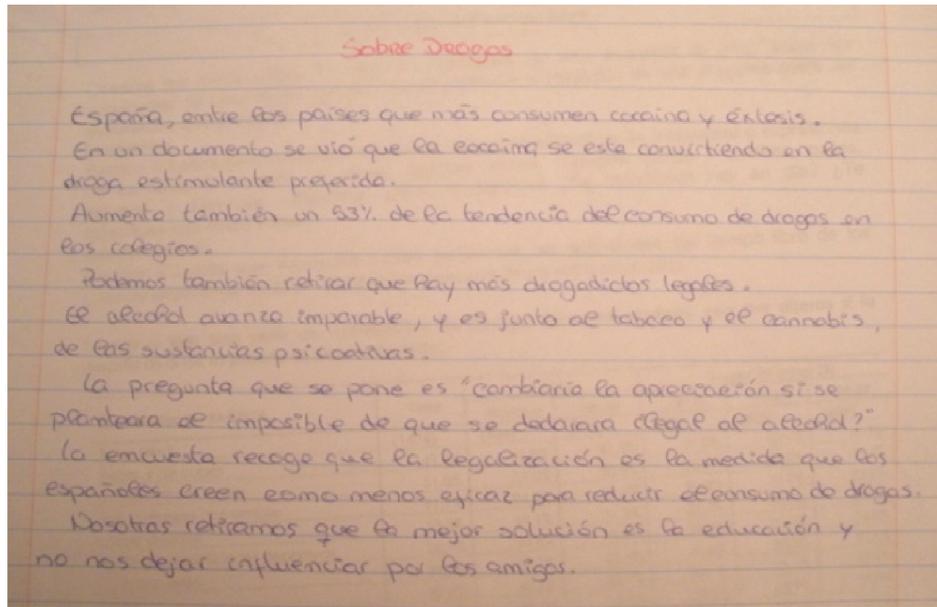
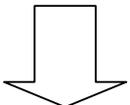


Figura 15 – Texto realizado por um dos grupos

- análise de uma sondagem real sobre as atividades dos tempos livres dos jovens espanhóis;
- criação de fichas para uso no debate: argumentos segundo as pessoas em questão;
- criação das regras do debate, dos critérios de avaliação...

Os materiais eram, então suportes para a criação dos materiais úteis ao debate.

Nesta experiência, o enfoque por tarefas foi mantido, tentando que, numa fase preparatória, nas aulas anteriores ao debate, realizassem algumas tarefas intermédias/finais por nível. Vejamos no esquema seguinte as tarefas desenvolvidas pelos alunos:

Tarefas	
Nível A1	Nível A2
Motivação: Feedback das últimas aulas e dos temas sociais abordados: álcool, drogas...	
Tarefa comum com conteúdos linguísticos diferentes	
Expressar a opinião de pessoas sobre os temas abordados, personalizando hipoteticamente: - o recurso linguístico é sugerido pelos alunos, neste caso A1: construção de hipótese com presente	Expressar a opinião de pessoas sobre os temas, personalizando hipoteticamente personagens: - o recurso linguístico é sugerido pelos alunos de B1: uso da construção de hipótese com condicional
Tarefa colaborativa: Motivação e dedução de regras para gestão do debate: A1/B1: observação de um excerto do programa televisivo «59 segundos», com o debate sobre jovens.	
Observação para definição das regras do debate, os critérios de avaliação possíveis, a gestão do espaço da sala de aula...	Observação dos intervenientes para posterior dramatização no debate: regras, tempo de palavra, registo usado...
Diálogo final sobre os dados obtidos no vídeo. Partilha de informações e colaboração entre os níveis.	
Tarefa por nível: preparação de material (fichas de apoio) para a realização do debate Sorteio de papéis: cada aluno terá um papel durante o debate. Para tal, foi feito um sorteio dos papéis, havendo papéis a desempenhar pelos alunos de A1 e outros pelos de B1. Os alunos podiam trocar, apenas entre duas pessoas, os papéis.	
<p style="text-align: center;">Papéis a desempenhar:</p> <p style="text-align: center;">Um mediador (tempo; regras); Dois jornalistas (essencial da informação); Dois avaliadores (critérios); Um apresentador</p> <p style="text-align: center;">Realização de materiais para o debate:</p> <p style="text-align: center;">- introdução ao debate; - regras de participação (feitas pelo avaliador); - cronómetro em linha e espaço físico da aula; - critérios de avaliação;</p>	<p style="text-align: center;">Papéis a desempenhar:</p> <p style="text-align: center;">Dois jovens que saem à noite; Dois jovens que são contra o <i>botellórr</i>; Uma mãe/Um pai preocupada/o; Um presidente de junta; Uma mãe/um pai liberal; Uma/um psicóloga/o; Uma/Um médica/o; Uma/um vizinha/o (ruído); Uma/um avó/avô</p> <p style="text-align: center;">Realização de fichas para ao debate:</p> <p style="text-align: center;">- ficha para apoio no debate com argumentos possíveis (ficha de apoio com alguns argumentos reais encontrados em jornais e artigos) consoante a personagem que representam;</p>
	

Debate sobre os comportamentos de risco dos jovens

Cada aluno assume o papel que tem a seu cargo

Autoavaliação / Co-avaliação

Os avaliadores dizem que conclusões tiram do debate, que problemas ou dificuldades detetam.

Quadro 7 – Esquema das tarefas para o debate, por nível

2.2.5.3 Resultados

Esta última estratégia visava chegar a um grau de autonomia maior, como já referimos. Havia mais riscos, pois todo o debate dependia dos alunos. Eles tinham a responsabilidade da gestão do tempo, do espaço, da apresentação, da mediação, dos argumentos apresentados e da própria avaliação e critérios da mesma. No dia da aula, algumas notas minhas revelam alguns aspetos importante:

Entusiasmo da atividade inicial:

Grande entusiasmo ao saber que se realizava o debate nesta aula. Os alunos diziam, durante a aula: «vamos começar». Depois de explicar que teriam que representar um papel, ainda houve maior entusiasmo e a participação mais ativa, pois sabiam que as fichas que realizavam seriam utilizadas durante o debate.

Poder de decisão e autonomia:

Esta última aula e atividade final foi a prova necessária para poder concluir que os alunos desta turma gostam de sentir responsabilidade na gestão das tarefas, pois houve um empenho e uma seriedade constante. Os primeiros cinco minutos do debate provocaram alguns momentos de riso, e foi necessário intervir para lembrar que se tratava de uma dramatização de debates possíveis e reais. Contudo quando entraram nos papéis e assumiram a sua responsabilidade, o debate tornou-se interessantíssimo e muito frutífero.

Dei autonomia aos alunos, de forma consciente, para trocarem papéis entre eles, sem conflitos, se o papel que sorteassem não fosse de seu agrado. Houve trocas feitas de forma rápida.

Primeiro, a apresentadora deu a palavra a um participante a favor e a outro contra. Contudo, rapidamente assistimos a uma «interação» organizada, com alunos que levantavam a mão e aguardavam pela vez para expor as suas opiniões, sem que fosse necessária a minha intervenção.

O entusiasmo e os resultados estavam a ser tão positivos que optei por interromper, a 15 minutos do fim, os alunos, pedindo-lhes para que preenchessem sem falta a parte do diário do portefólio em casa, continuando assim o debate, que estava a ser produtivo.

A apresentadora, a aluna «e», aluna de iniciação, revelou grande capacidade de improviso, comentando inclusive a saída de um dos alunos a meio da aula, pedindo a compreensão dos espectadores e dos participantes do debate.

Um aluno era mediador e geria o tempo, com cronómetro projetado. Dois alunos eram jornalistas e duas alunas avaliadoras das intervenções, fazendo no final um comentário breve sobre a avaliação feita.

No dia seguinte, publiquei no blogue um agradecimento à turma, pelo empenho, forma também de dar um feedback ou retorno positivo aos alunos e de valorizar a atitude. Coloquei

ainda algumas fotografias dos alunos, com autorização dos mesmos. Vemos aqui a resposta de uma aluna na semana seguinte, provando aliás a consulta do blogue durante a semana.

SÁBADO, 5 DE MAIO DE 2012

Bueno,

Agradezco a todos. Vuestra participación ayer fue sorprendente. Aquí os dejo algunas fotos. Agradezco que comentéis y digáis si os ha gustado o no, sin cualquier problema. Lo importante es expresarse de forma sincera para poder definir estrategias y actividades.

Un besito,
La profe, Celina.

e **Diana Amorim** 10 de Maio de 2012 15:45

Yo me divertí mucho ^^ de pequeña jugaba a hacer de presentadora con mis amigas, y me quede muy contenta cuando Diogo cambió su papel conmigo :D
Creo que hemos estado muy bien,
Me encanto, el papel de Rafaela (vecino viejo) ahahah
Pero como é dicho antes, todos hicieron bien su papel (:

[Responder](#)

No questionário final entregue aos alunos, obtemos a seguinte informação, que confirma o sucesso da atividade:



Gráfico 10 – Atividade mais apreciada pelos alunos

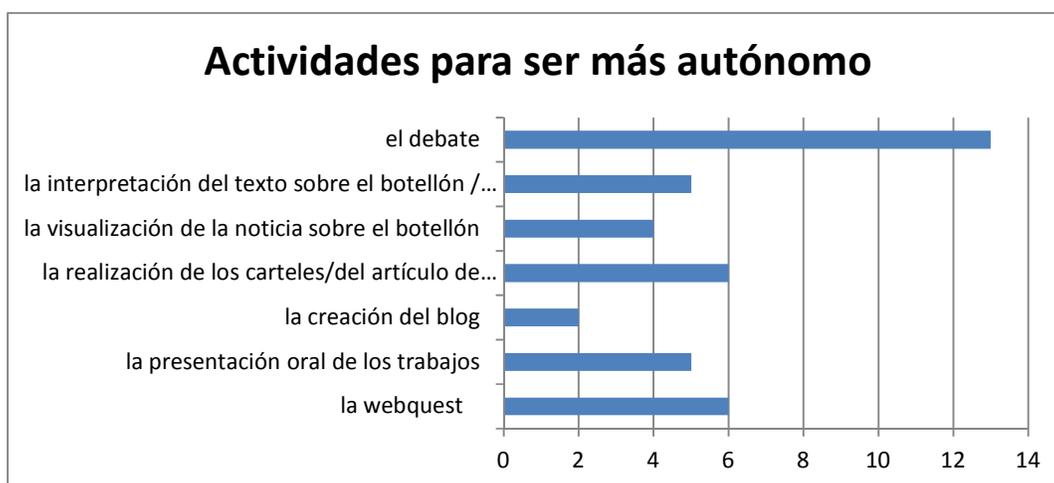


Gráfico 11 – Síntese dos dados recolhidos nos questionários dos alunos sobre atividade mais adequada para o desenvolvimento da autonomia

Desta forma, de acordo com a perspectiva dos alunos da turma, o debate foi a atividade mais apreciada, mas também a que permitiu, de entre todas, uma maior autonomia. Com estes dados todos, podemos efetuar alguma reflexão e retirar algumas conclusões, as quais são aplicáveis e fiáveis de acordo com o contexto analisado.

2.3 Síntese avaliativa do projeto

2.3.1 A autonomia mais direcionada à não direção

Do que depreendo das estratégias desenvolvidas, que foram planeadas segundo o projeto de implementação, houve várias experiências das quais posso retirar muitas conclusões.

Em primeiro lugar, houve duas linhas orientadoras que permitiram desenvolver duas estratégias. Apesar de ter como objetivo principal o de incentivar a colaboração e aproveitar as características de cada nível e de cada aprendente, numa aula, tentei desenvolver estratégias diferentes para os alunos, consoante o nível. Com efeito, segui um mesmo tema, mas tarefas diferentes que levavam a uma tarefa final diferente. Esta experiência mostrou que a gestão para a correção e exposição dos trabalhos era mais complexa e que levava por vezes a um menor aproveitamento do tempo de aula, sendo este repartido para cada nível. O interesse, porém, nem sempre era o mesmo, pois os alunos de continuação não tinham grande motivação para observar ou ouvir o que os colegas tinham realizado, e vice versa. Contudo, a autonomia era desenvolvida dentro do próprio nível.

Na outra linha, tentei avaliar a implementação, em duas atividades, de uma mesma tarefa final para todos, com tarefas intermediárias diferentes consoante o nível. Para tal, houve duas estratégias centrais:

- a estratégia da WebQuest, na qual os alunos colaboravam e cooperavam, em grupo, entre níveis, mas na qual tinham algumas tarefas específicas a desempenhar, com passos a seguir e alguns limites impostos pelo professor, ao criar a própria WebQuest;

- a atividade final do debate, com preparação de informações, argumentos, documentos, regras e gestão quase total dos alunos. A preparação e as atividades prévias tinham alguma direção do professor, nomeadamente na escolha de artigos e de documentos autênticos (notícia, sondagem...), mas a atividade em si e os materiais para ela necessários foram produzidos pelos próprios alunos, cooperando e interagindo de forma colaborativa.

A primeira experiência, com a WebQuest, teve resultados positivos e permitiu o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e da cooperação entre níveis, estratégia à qual os alunos não estavam habituados. Contudo, numa análise honesta e sincera, esta atividade permitiu também ver que os alunos precisavam de gerir algumas tarefas por eles, de tomar decisões, nomeadamente na seleção do formato, no percurso escolhido, pois nem sempre seguiam as tarefas na ordem indicada. Não posso todavia considerar esta observação negativa. Foi útil e optei, no desenrolar da aula, por deixar essa autonomia aos alunos, insistindo apenas no objetivo e no produto final esperado, o que todos conseguiram fazer.

Na segunda experiência, as tarefas prévias foram tarefas nas quais os alunos analisaram documentos e materiais selecionados por mim. No entanto, as tarefas finais/intermédias pedidas implicavam a criação de materiais feitos por eles, nomeadamente um artigo de opinião, um cartaz publicitário, fichas com argumentos para usar no debate, as regras do debate e os critérios de avaliação.

Qual foi a maior diferença nestas duas experiências? Na segunda, a interação entre eles foi muito maior, e este é um dos aspetos mais referidos no portefólio dos alunos, na parte do diário relativa a esse dia. Os alunos gostaram de «interaccionar» e de encarnar papéis diferentes. Divertiram-se e sentiram responsabilidade e autonomia na atividade final. Assim, neste contexto específico com dois níveis, o trabalho cooperativo e a delegação de tarefas com maior poder decisivo e criativo teve um impacto positivo. Os alunos expressaram-se oralmente, sentindo, como referem, «libertad para hablar».

Assim, ao longo das aulas, foram aplicadas estratégias de trabalho cooperativo, com materiais iguais para os dois níveis e uma mesma tarefa final, ou um trabalho diferenciado consoante o nível de aprendizagem da língua, com uma tarefa final diferente. No respeitante a esta experiência, concluo que o trabalho diferenciado causa mais problemas na gestão da sala de aula, nomeadamente para correção de tarefas. Quando apliquei dois textos diferentes sobre o «botellón», e duas tarefas finais diferentes, a correção foi feita oralmente para cada nível e os colegas do outro nível ouviam. Permite a partilha de informações e alguma colaboração, feita neste caso com a eleição do melhor produto realizado em cada nível. O trabalho cooperativo no sentido de realizar uma mesma tarefa pareceu-nos mais proveitoso e mais formativo. Todavia, neste caso, aconselharia a variar entre uma e outra estratégia, o que permitiria o trabalho específico de competências adequadas a um nível e, por outro lado, o trabalho cooperativo de competências mais transversais. Os resultados obtidos no parâmetro do portefólio «qué has aprendido» revelam isso mesmo, a aprendizagem no trabalho cooperativo, a participação ativa e a expressão da opinião.

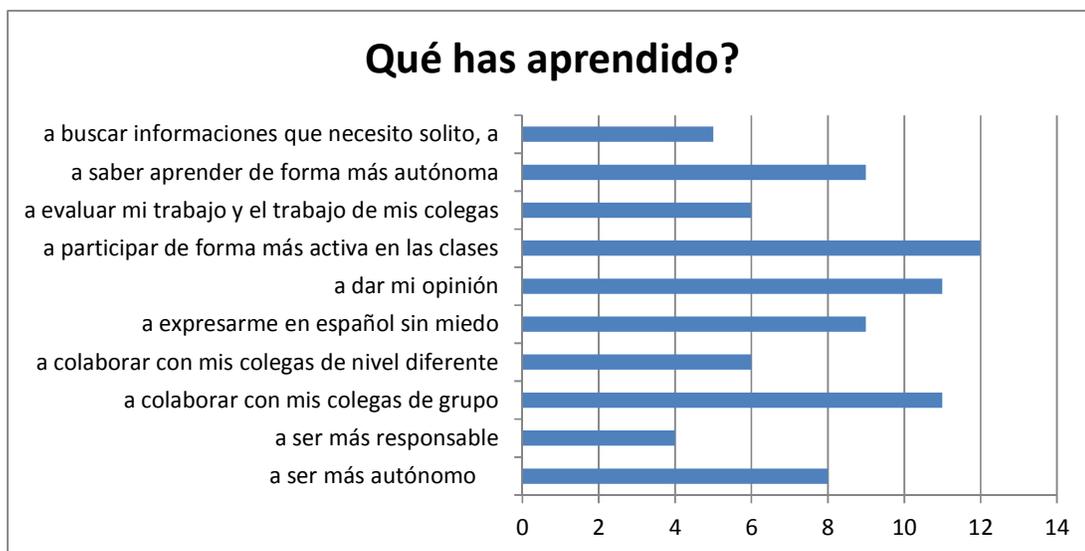


Gráfico 12 – Perspetiva dos alunos sobre as aprendizagens realizadas

Na última aula com os alunos, optei por avaliar o processo todo desenvolvido ao longo das aulas. Assim, no final da mesma, escrevi...

✍ REFLEXÃO ÚLTIMA AULA – AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Esta aula foi uma aula de avaliação de todo o processo. Primeiro, iniciou-se com um diálogo que pretendia avaliar a atividade final da aula anterior, o debate. Depois, os alunos tiveram que preencher um questionário para avaliar as diversas atividades e estratégias aplicadas ao longo das aulas. No questionário, os alunos tinham ainda que preencher duas tabelas que já tinham sido preenchidas na primeira aula no portefólio «Mi Camino». Com efeito, pretendemos saber qual a «autoavaliação» dos

alunos no momento de avaliação final, de forma a poder tirar conclusões sobre a evolução da perspectiva ou mesmo aprendizagem dos alunos.

Na parte final da aula anterior, os alunos pediram que se realizasse uma «festa de despedida». Decidi atender ao pedido dos alunos por vários motivos. Em primeiro lugar, porque a relação estabelecida com eles foi muito positivo e mostram grande empenho ao longo das atividades. Claro que não é ingenuidade total e sei que os alunos encontram sempre motivos para «festas» ou atividades mais divertidas. Depois este momento mais descontraído permitiria levar os alunos a dialogarem e efetuarem um balanço oral comigo de forma mais natural e sincera, opinião que se confirmou na própria aula.

Aspetos positivos: *Os alunos mostraram, na aula anterior, alguma tristeza por saber que seria a última aula. Não há aqui, de novo, qualquer falta de consciência por minha parte. Sei, por experiência, que as aulas também eram diferentes por serem aulas de estágio, com um professor diferente. Contudo, fico satisfeita por ter havido empatia, no geral, com a turma.*

A avaliação das estratégias/atividades: *Ao longo das aulas, fui tentando implementar várias estratégias para desenvolver a autonomia dos alunos e, também, para ver que tipo de autonomia era mais motivadora para os alunos. Era importante avaliar que tipo de autonomia querem ter, que tipo de atividades os tornam mais autónomos, que tipo de autonomia se torna mais benéfica e motivadora...*

Os alunos avaliaram geralmente, de forma mais positiva, a atividade final da aula anterior, com o debate. Na análise oral, foi essencial entender o motivo do agrado dos alunos. Uma das alunas referiu, em espanhol, que já conheciam as atividades com debates, nomeadamente noutras disciplinas, mas que nunca tinham gostado tanto porque o debate foi diferente. Explicaram que puderam gerir totalmente o debate. Foram eles que criaram as regras, que avaliaram, que apresentaram e, principalmente, insistiram na liberdade que sentiram ao longo do debate em expressar-se sem medos, pois apenas corrigia erros que impedissem a compreensão e deixava espaço aos alunos para falarem e comunicarem em espanhol. Depois, explicaram que o tema das aulas que levaram ao debate, com o «botellón», as drogas, o álcool, são temas pelos quais se sentem interessados.

Relativamente ao objetivo principal desta investigação, no que respeita o desenvolver capacidades de reflexão, auto-direcção, colaboração e criatividade/inação, no âmbito de uma prática profissional reflexiva que permita a autonomia profissional, as estratégias permitiram que os alunos fossem cidadãos críticos e os próprios produtores do seu conhecimento, com uma constante reflexão, consciencializando-os para os conhecimentos e o seu próprio processo de aprendizagem. Os alunos desenvolveram competências e hábitos de regulação da sua aprendizagem, avaliando resultados e progressos da aprendizagem, por exemplo com o portefólio e as fichas de auto e coavaliação, e aprenderam a trabalhar num espírito de negociação, de construção conjunta de experiências, trabalhando em colaboração com os pares, do mesmo nível ou de níveis diferentes, e com o professor/mediador, chegando assim a tomar iniciativas e participando na tomada de decisões, favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento, através da (inter)subjectividade, que Lacan tanto valorizou, e da negociação/regulação.

No questionário final entregue aos alunos, sobressaiu que a relação com a professora foi positiva no geral, como o podemos ver no gráfico abaixo apresentado.

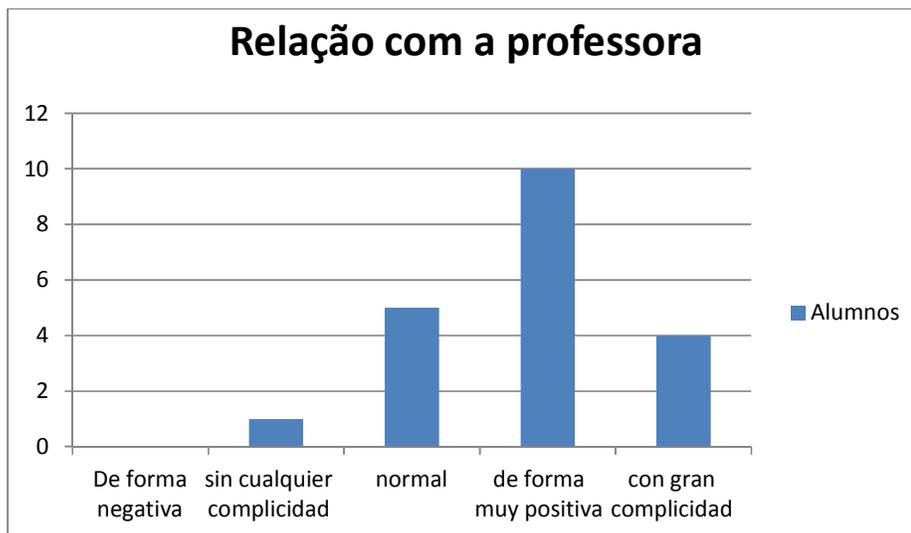


Gráfico 13 – Relação com a professora

Na avaliação final, agrupei algumas referências feitas pelos alunos, que permitem entender quais foram as aprendizagens mais significativas, nomeadamente o desenvolvimento da competência comunicativa e da oralidade.

Referência à aprendizagem e à competência comunicativa

«Pienso que todas las clases de lengua deberían ser como estas porque cómo hay mucha comunicación y la profesora nos hace quedar sin miedo y nos motiva muchísimo.» / «La manera que la profesora da la clase nos ayuda mucho a comprender mejor las clases.» / «Se aprende mucho mejor así.» / «Me han gustado porque aprendemos más y me han gustado las actividades.» / «Las clases han sido productivas.» / «He mejorado en la oralidad, antes tenía un poco de miedo de hablar, ahora me siento más comfortable con la clase.» / « El blog ha sido una idea interesante, pero a mí no me cativa. He preferido el debate porque hicimos todo sólo y me gustan las actividades en las que el grupo se une y trabaja sólo, sin ninguna ayuda de los mayores.»

2.3.2 Linhas orientadoras para o futuro

Após esta experiência, poderia retirar algumas conclusões, que têm o valor que têm, pois a amplitude do estudo foi pequena e vale apenas para o contexto em questão, sendo que, mesmo assim, seria necessário um estudo muito mais profundo para retirar conclusões concretas e válidas.

Assim, a validade do projeto de implementação aqui apresentado é limitada, mas permite um passo importante no que foi a minha pequena investigação:

- primeiro, o desenvolvimento da autonomia exige do professor um trabalho sobre a sua própria forma de atuar e um questionamento constante;

- depois, os alunos do contexto analisado revelam maior empenho e interesse em casos estratégicos de maior responsabilização;

- a autonomia tem graus de aplicabilidade e é necessário começar, num contexto em que não há grandes hábitos de trabalho autónomo, por aplicar estratégias de nível inferior, tentando desenvolver aos poucos a autonomia dos alunos em graus superiores de gestão e de criação;

- a responsabilização e autonomização são processos que necessitam ser trabalhados de forma contínua e a médio ou longo prazo, num ideal de formação de jovens cidadãos da sociedade capazes de serem autónomos no seu dia a dia;

- desta forma, seria necessário um número elevado de aulas práticas para retirar mais dados e para que houvesse dados fiáveis e válidos;

Porém, se ficam imensas dúvidas, temos uma certeza: a investigação ação e o trabalho contínuo e reflexivo são fundamentais. Algumas estratégias não surtiram os efeitos imaginados ou ideais, mas os resultados foram essenciais para a redefinição de estratégias, para a correção de estratégias futuras...

Considerações finais

Autonomia? Autonomização? Para além das ideias de liberdade e de independência, o conceito de autonomia envolve, segundo André, uma «*réalité multiple et complexe*» (André, 1989). Por que motivo se aborda a noção de autonomização? O sufixo da palavra indica bem a complexidade da questão. O conceito de autonomia é em si um objetivo, um processo, um ponto de chegada, algo para o qual se caminha. Como o indica Porcher (1981): «l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement». Assim, trata-se de um processo, de um caminho a percorrer. Este caminho para a autonomia torna-se no objetivo fulcral, pois a autonomia torna-se um ideal.

Qual o valor desta pequena investigação? Digo «pequena» pelo número de atividades desenvolvidas e pelo número de alunos envolvidos, tendo em conta um referente maior e um estudo mais profundo. Porém, se a referência for o contexto em si, considero que foi uma investigação abrangente e com valor científico. Com efeito, este contexto de turma com dois níveis específicos de aprendizagem pode parecer pouco comum, nos seus contornos oficiais, mas todos sabemos que cada aluno é um aprendiz único, com um ritmo de aprendizagem próprio, podendo até chegar à conclusão que todas as turmas são contextos de diferenciação pedagógica. Essa foi uma das aprendizagens que efetuei enquanto docente.

Como me posicionei enquanto professora? Qual o meu papel nesta troca educativa? Percebi, ao longo das aulas, que necessitava de ser, eu também, autónoma. Para tal, era preciso que o professor mudasse as suas atitudes. Existiu, e existe, uma necessidade de refletir constantemente sobre a minha própria aprendizagem, numa investigação ação que foi e será sempre guia para a minha atuação.

A realização deste estágio permitiu-me crescer e encarar de forma diferente a aprendizagem dos alunos. A autonomia nem sempre é valorizada nos contextos educativos, e tudo começa no contexto micro. Cada um tem o dever de atuar no espaço no qual se insere. O trabalho que exige ao professor e a adaptação que tem que viver valem o desafio da autonomia, pois trata-se de formar para a vida e cada professor tem a responsabilidade, enquanto eterno aluno/formando, de melhorar a sua prática e de levar o aluno a aprender a aprender.

Como diria McNiff, «teaching is to claim that this is a research-based profession».

Referências bibliográficas

- Abella, Rosa María Rodríguez. *La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos*. Acedido em março de 2012 em: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf
- André, B. (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*. Didier / Hatier, Paris.
- Area Moreira, M. *Introducción a la Tecnología Educativa*. Acedido em janeiro de 2012 em <http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf>
- Area Moreira, M. "¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior?" en Atas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación (Universidad de Oviedo). Acedido em janeiro de 2012 em: <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento7.htm>
- Blood, R. (2000). *Weblogs: a history and perspective*. Acedido em janeiro de 2012 em http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html.
- Bordón, T., (2004). "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas" en Carabela: *la evaluación de la enseñanza de E/LE*, nº 55, febrero 2004. Madrid, SGEL (5-29).
- Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Eds.) (2000a). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. P. & Candlin C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. v. 1, n. 2, p. 89-164.
- Cassany, Daniel (2004). "Aprendizaje cooperativo para ELE", en *Atas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Instituto Cervantes de Múnic (Alemania). p. 11-30.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier. (Originalmente publicado em 1938)
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Dodge, B. (1995). *WebQuests: a technique for Internet-based learning*. Distance Educator.
- Flowerdew, J. y L. Miller (2005). *Second language listening*. NY: CUP.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris, Clé International.
- Gardner, Howard (2000). *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre.
- Giroux, H. (2003). "Critical pedagogy: an introduction". In Apple et al. *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer, 27-56.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Gros, B. «De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela». Acedido em fevereiro de 2012 em <http://firgoa.usc.es/drupal/files/begonagros.pdf>
- Holec, H (1981). «À propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion», em E.L.A, nº41, pp.7-23.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Kumaravivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Little, D. (1990). "Autonomy in language learning". En Gathercole (ed.): *Autonomy in language learning*. London: Center for Information on Language Teaching Research.
- Mcniff, J. (1988). *Action research: principles and practice*. London: Macmillan.
- Newmark, L. (1979). "How not to interfere with Language Teaching!"; en Bmmfit, C. y K. Johnson (eds.)
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, C.U.P.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press. (Existe uma versão espanhola de 1998: El diseño de tareas para la clase comunicativa. Madrid, CUP)
- Oliveira, E.L.R. (2005). *Textos autênticos em aulas de língua inglesa – analisando o seu uso no contexto da escola pública*. Acedido em março de 2012 em (http://www.btdt.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=297)
- Paraskeva, J. (2007). "A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar". In Paraskeva et al. (Ed.). *A concepção democrática da educação*. Mangualde: Edições Pedago, 5-26.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porcher, L. (1981). "Les chemins de la liberté". In André, B. (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, Didier / Hatier, Paris.

- Rogers, C. (1974). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University Chicago Press.
- Stenhouse, L. (1987). *Introducción a la Investigación y Desarrollo del Curriculum*, Madrid: Morata.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para Além dos Testes – a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (Org.) (1999). *Cadernos 1. GT-PA* (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (ed. Policopiada).
- Vieira, F. (Org.) (2001). *Cadernos 2. GT-PA* (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (ed. Policopiada).
- Vieira, F. (Org.) (2006b). *Cadernos 4. GT-PA* (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (ed. Policopiada).
- Vieira, F. (Org.) (2008). *Cadernos 5. GT-PA* (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (ed. Policopiada).
- Vygotsky, L., Leontiev, L. (1977). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Zanón, J. (Comp.) (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zanón, J. & Hernández, M.J. (1990). *La enseñanza de la comunicación en la clase de español*. Cable, 5.

Questionário inicial

Este questionário visa permitir um melhor conhecimento da turma. Assim, reflete na tua experiência de aluno e responde às questões colocadas da forma mais sincera possível.

Obrigada pela tua colaboração.

A. IDENTIFICAÇÃO

1. Na disciplina de Espanhol, és aluno de que nível?

Iniciação

Continuação

B. POSIÇÃO FACE À APRENDIZAGEM DO ESPANHOL

1. Que importância atribuis ao Espanhol na tua formação profissional (Assinala o ponto da escala que melhor corresponde à tua situação)

Nada importante	1	2	3	4	5	Muito importante
-----------------	---	---	---	---	---	------------------

2. Pensa na tua experiência enquanto aluno(a). Que ideias ou sentimentos associas às aulas de Espanhol? (Sublinha até 3 palavras. Podes acrescentar uma palavra nova)

Prazer	Autoritarismo	Desafio	Rotina
Dinamismo	Aborrecimento	Passividade	Partilha

3. Na tua experiência até hoje na aprendizagem do Espanhol, a quem atribuis a responsabilidade das tarefas seguintes?

TAREFAS	Professor	Alunos	Professor com os alunos
a. Definir objetivos/metapas de aprendizagem			
b. Selecionar conteúdos/temas a abordar			
c. Escolher actividades para as aulas			
d. Escolher actividades para realizar em casa			
e. Escolher materiais para utilizar em aula ou em casa			
f. Elaborar actividades/materiais de aprendizagem			
g. Definir o tipo de trabalho (grupo, individual...)			
h. Definir os métodos de avaliação			
i. Definir os critérios e pesos da avaliação			
j. Elaborar a correção dos trabalhos			
k. Decidir a classificação final do período			

C. IMAGEM COMO ALUNO

7. Qual é a tua imagem de ti próprio(a) enquanto aluno(a) de Espanhol? Assinala com uma cruz o ponto da escala correspondente.

CONSIDERO-ME UM(A) ALUNO(A)	Nada	Pouco	Muito
1. Motivado(a)			
2. Participativo(a)			
3. Organizado(a)			
4. Estudioso(a)			
5. Colaborativo			
6. Responsável			
7. Crítico(a)			
8. Reflexivo(a)			
9. Confiante			

D. AUTONOMIA E CONTEXTO DE DIFERENCIAÇÃO

10. Como encaras a coexistência de dois níveis diferentes na mesma aula de Espanhol?

11. Quais seriam os métodos e as atividades mais apropriados neste contexto com dois níveis? Assinala a escala correspondente:

ACTIVIDADES	Nada	Pouco	Muito
1. Trabalhos individuais			
2. Divisão da turma por níveis			
3. Trabalho com a turma toda			
4. Seleção de tarefas diferentes por níveis			
5. Trabalhos de grupo, separando por níveis			
6. Colaboração entre os dois níveis			
7. Trabalho num projeto comum a todos			
8. Exercícios diferentes por níveis			

12. Que características deve ter um aluno autónomo? Sublinha até 4 características. Podes acrescentar uma.

Participativo	Motivado	Estudioso
Organizado	Responsável	Confiante
Colaborativo	Crítico	Reflexivo

Celina Cunha

Questionário ao Professor Cooperante

Nome:

Funções na Escola:

Tempo de serviço total:

Tempo de serviço na área do Espanhol:

Outras actividades não curriculares ou extra-escolares desenvolvidas:

(escuteiros...)

Já trabalhou com alunos ou aprendizes com níveis diferentes de aprendizagem significativos num mesmo espaço?

De acordo com a sua experiência, como se definiria enquanto professor?

Já aplicou estratégias em contexto sala de aula no sentido de desenvolver a autonomia da aprendizagem dos alunos?

Se sim, quais e que conclusões retira de cada experiência?

Em relação à turma em questão, onde existem dois níveis diferentes de Espanhol, qual a sua maior preocupação?

Que estratégias tenta aplicar ou prevê aplicar no corrente ano letivo para desenvolver a autonomia dos alunos?

Obrigada pela colaboração,

Celina Bastos Cunha

MI CAMINO

NOMBRE: _____

CLASE: _____

ALGUNAS INFORMACIONES SOBRE MÍ

Sobre mí...

Nombre:
Morada:
Estoy en el _____ curso
Hermanos/Hermanas:
Actividades de tiempo libre:
Música favorita:
Mi profesor es _____

Sobre mis experiencias con las lenguas

Lenguas: _____ / _____ / _____

¿Dónde las aprendí? ...	¿Qué lengua?
en casa	
en la escuela	
en clases particulares	
otro _____	

¿Cómo aprendo?	
Con mi familia	
Con mis colegas	
Con mi profesor	
Con mi libro/manual	
Con el ordenador	
Con la televisión/videos	
Con juegos, canciones...	
De otra forma: _____	

Firma: _____

Fontes: Adaptado de MARTINS, Olinda, *Uma experiência com o portfolio no ensino de Inglês, GT-PA, Cadernos 3*, Universidade do Minho, 2003 e ROLHEISER, Carol, BOWER, Barbara e STEVAHN, Laurie, *The Portfolio Organizer: succeeding with portfolios in your classroom*, ASCD, Alexandria, Virginia, USA, 2000

CÓMO ESTOY APRENDIENDO A APRENDER

NOMBRE:..... **CURSO:**.....

¿QUÉ HACES PARA APRENDER A APRENDER?

Pon **√** cuando sí / Pon **X** cuando no / Pon **?** cuando no sabes

¿CUÁLES SON TUS DIFICULTADES? Rodea con un círculo el número correspondiente

	Relativamente al APRENDIZAJE DE LA LENGUA, intento...
_____	1. ¿Comprender la importancia de «aprender a aprender» y tener una actitud positiva en el aprendizaje?
_____	2. ¿Esforzarme para mejorar mi nivel de aprendizaje?
_____	3. ¿Participar en las clases con interés?
_____	4. ¿Colaborar de la mejor forma en los trabajos de pareja y de grupo?
_____	5. ¿Aprender con mis colegas y ayudarlos cuando necesiten?
_____	6. ¿Comprender los objetivos de la asignatura, las actividades y la forma de enseñar de la profesora?
_____	7. ¿Comprender el lenguaje utilizado por la profesora en la interacción con el grupo (instrucciones, explicaciones, preguntas, etc.)
_____	8. ¿Comprender las evaluaciones que la profesora hace de mi aprendizaje?
_____	9. ¿Explicar con claridad lo que tengo que decir en la clase, mis opiniones, mis problemas?
_____	10. ¿Escuchar con interés las participaciones de mis colegas?
_____	11. ¿Cambiar impresiones con los colegas sobre las clases y el modo cómo aprendemos (las dificultades, la forma como las resolvemos, qué nos gusta o no, etc.)?
_____	12. ¿Realizar las tareas que debo realizar en el aula y fuera del aula?
_____	13. ¿Organizar mi cuaderno de forma a poder usarlo para estudiar?
_____	14. ¿Usar estrategias para memorizar lo que me parece importante?
_____	15. ¿Practicar lo que aprendo en el aula y fuera?
_____	16. ¿Estar atento a la corrección gramatical de las frases que digo, escribo o leo?
_____	17. ¿Estar atento al significado (mensaje) de las frases que digo, escribo, oigo o leo?
_____	18. ¿Arriesgarme a comunicar, aunque con errores, usando estrategias de comunicación para resolver problemas?
_____	19. ¿Identificar y resolver mis dudas y problemas de aprendizaje?
_____	20. ¿Dar importancia a las correcciones de mis errores y a las explicaciones que me dan?
_____	21. ¿Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua (comparar...)?
_____	22. ¿Reflexionar sobre mi aprendizaje (objetivos, puntos flacos...)?

Fuente: Adaptado de VIEIRA, F., MOREIRA, M. A. (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*, p.104. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

MIS DIFICULTADES

Mis problemas (√= Sí ; ? = No estoy seguro/tal vez; X = No)	FECHAS							
He tenido problemas con...								
¿Mi motivación?								
¿Mi atención/concentración?								
¿La comprensión de la tarea?								
¿La organización de mis ideas?								
¿El exceso de información?								
¿El aburrimiento de las tareas?								
¿La clareza de las instrucciones?								
¿El lenguaje?								
¿El tiempo necesario?								
¿La colaboración en grupo?								
¿El uso adecuado de la gramática?								

Fonte: Adaptado de VIEIRA, F., MOREIRA, M. A. (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

¿QUÉ DEBO CAMBIAR?

MIS ACTITUDES EN CLASE (Motivación, colaboración...):

MI MÉTODO DE TRABAJO EN CASA:

OTROS:

AUTOEVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRUPO

FECHA: _____

TEMA: _____

MEMBROS DEL GRUPO: _____

Dificultades de la tarea	Qué se ha hecho	Qué falta hacer
Problemas materiales	Soluciones encontradas	Soluciones del profe
Organización		

Alumno: _____

MI EVALUACIÓN

	Excelente	Bien	Mejorable	Insuficiente	Evaluación
Dinámica de trabajo	<p>Se han realizado todas las actividades propuestas.</p> <p>Trabajo colaborativo.</p> <p>Toma de decisiones negociada.</p> <p>Ha habido aportación crítica y personal.</p>	<p>Se han realizado todas las actividades propuestas.</p> <p>Trabajo colaborativo, salvo alguna excepción.</p> <p>Toma de decisiones negociada salvo alguna excepción.</p> <p>Ha habido aportación crítica y personal.</p>	<p>Se han realizado casi todas las actividades propuestas.</p> <p>Trabajo colaborativo, frecuentes excepciones.</p> <p>Problemas en las tomas de decisiones .</p> <p>Escasa aportación crítica y personal.</p>	<p>Se han realizado pocas de las actividades propuestas.</p> <p>Trabajo no colaborativo.</p> <p>Toma de decisiones no negociada.</p> <p>Nula aportación crítica y personal.</p>	
Exposición oral (después de la presentación oral)	<p>Discurso fluido</p> <p>Información muy coherente y organizada</p> <p>Pronunciación muy correcta.</p> <p>Léxico rico y variado (nuevas palabras y capacidad de parafrasear)</p> <p>Construcción gramatical correcta.</p>	<p>Algunas indecisiones</p> <p>Información con orden y claridad.</p> <p>Pronunciación aceptable.</p> <p>Léxico adecuado. Dominio general de la gramática.</p> <p>Incorrecciones en estructuras complejas y alguno en estructuras simples.</p>	<p>Excesivas indecisiones en el discurso</p> <p>Falta de organización y poca claridad</p> <p>Fonética con bastantes problemas</p> <p>Léxico pobre y/o incorrecto. Numerosas repeticiones e imprecisiones.</p> <p>Estructuras incorrectas, simples o complejas.</p>	<p>Discurso muy desconectado (Comunicación difícil o bloqueada)</p> <p>Ausencia de organización y confusión</p> <p>Excesivos incorrecciones fonéticas (dificultades para entender)</p> <p>Pobreza léxica extrema. Dificultad de comprensión.</p> <p>Falta total de control de las estructuras.</p>	
Trabajo presentado (folleto)	<p>Corrección ortográfica, léxica y gramatical.</p> <p>Información: expresa con claridad y orden las ideas (coherencia)</p>	<p>Corrección general, si bien se detectan algunos errores en estructuras complejas.</p> <p>Información: orden y claridad.</p>	<p>Bastante corrección pero se detectan problemas en estructuras simples.</p> <p>Información: faltas de orden o de claridad expositiva.</p>	<p>Graves problemas de expresión.</p> <p>Información: ausencia de orden o de claridad</p>	

	Muy buena presentación formal	Presentación correcta desde el punto de vista formal.	Presentación formal poco cuidada.	expositiva. Presentación formal descuidada.	
--	-------------------------------	---	-----------------------------------	--	--

MI DIARIO *(Uma página para cada uma das 7 aulas)*

FECHA: _____

- Hoy me ha gustado / no me ha gustado _____

He tenido dificultades con _____

Sin embargo, he mejorado/he aprendido algunas cosas: _____

léxico: _____

gramática: _____

cultura: _____

actitudes: _____

Concluyo que tengo que _____

Cuestionario final

Clase:
Fecha:

Nuestra colaboración llegó al final y es ahora conveniente evaluar todo este proceso. ¿Qué os ha parecido? ¿Qué habéis aprendido? ¿Qué no os ha gustado?

Contesta de forma sincera a las preguntas siguientes.

1- ¿Cómo te sentías en la 1ª clase que has tenido con la profesora?

- curioso,a
- con miedo
- impaciente
- contento,a
- con ansia
- interesado,a

2- ¿Cómo evalúas la relación que has tenido con la profesora?

- de forma negativa
- sin cualquier complicidad
- normal
- de forma muy positiva
- con gran complicidad

3- ¿Qué actividades te han gustado más?

- la webquest
- la presentación oral de los trabajos
- la creación del blog
- la realización de los carteles/del artículo de opinión
- la visualización de la noticia sobre el botellón
- la interpretación del texto sobre el botellón / del cómic
- el debate

4- ¿Con qué actividades piensas que has aprendido a ser más autónomo, más responsable por tu aprendizaje?

- la webquest
- la presentación oral de los trabajos
- la creación del blog
- la realización de los carteles/del artículo de opinión
- la visualización de la noticia sobre el botellón
- la interpretación del texto sobre el botellón / del cómic
- el debate

5- A los largo de las clases, ¿qué te parece que has aprendido?

- a ser más autónomo
- a ser más responsable
- a colaborar con mis colegas de grupo
- a colaborar con mis colegas de nivel diferente
- a expresarme en español sin miedo
- a dar mi opinión
- a participar de forma más activa en las clases
- a evaluar mi trabajo y el trabajo de mis colegas
- a saber aprender de forma más autónoma
- a buscar informaciones que necesito solito, a

6- En tu portafolio, ya has rellenado las partes siguientes. Ahora, rellena cada tabla seleccionando lo que has mejorado, poniendo una X.

	Relativamente al APRENDIZAJE DE LA LENGUA, ahora ya consigo...
	1. ¿Comprender la importancia de «aprender a aprender» y tener una actitud positiva en el aprendizaje?
	2. ¿Esforzarme para mejorar mi nivel de aprendizaje?
	3. ¿Participar en las clases con interés?
	4. ¿Colaborar de la mejor forma en los trabajos de pareja y de grupo?
	5. ¿Aprender con mis colegas y ayudarlos cuando necesiten?
	6. ¿Comprender los objetivos de la asignatura, las actividades y la forma de enseñar de la profesora?
	7. ¿Comprender el lenguaje utilizado por la profesora en la interacción con el grupo (instrucciones, explicaciones, preguntas, etc.)
	8. ¿Comprender las evaluaciones que la profesora hace de mi aprendizaje?
	9. ¿Explicar con claridad lo que tengo que decir en la clase, mis opiniones, mis problemas?
	10. ¿Escuchar con interés las participaciones de mis colegas?
	11. ¿Cambiar impresiones con los colegas sobre las clases y el modo cómo aprendemos (las dificultades, la forma como las resolvemos, qué nos gusta o no, etc.)?
	12. ¿Realizar las tareas que debo realizar en el aula y fuera del aula?
	13. ¿Organizar mi cuaderno de forma a poder usarlo para estudiar?
	14. ¿Usar estrategias para memorizar lo que me parece importante?
	15. ¿Practicar lo que aprendo en el aula y fuera?
	16. ¿Estar atento a la corrección gramatical de las frases que digo, escribo o leo?
	17. ¿Estar atento al significado (mensaje) de las frases que digo, escribo, oigo o leo?
	18. ¿Arriesgarme a comunicar, aunque con errores, usando estrategias de comunicación para resolver problemas?
	19. ¿Identificar y resolver mis dudas y problemas de aprendizaje?
	20. ¿Dar importancia a las correcciones de mis errores y a las explicaciones que me dan?
	21. ¿Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua (comparar...)?
	22. ¿Reflexionar sobre mi aprendizaje (objetivos, puntos flacos...)?

Fuente: Adaptado de VIEIRA, F., MOREIRA, M. A. (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*, p.104. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Haz lo mismo señalando qué dificultades sigues teniendo ahora...

MIS DIFICULTADES

Mis problemas	
(√= Sí ; ? = No estoy seguro/tal vez; X = No)	
Sigo teniendo problemas con...	
¿Mi motivación?	
¿Mi atención/concentración?	
¿La comprensión de la tarea?	
¿La organización de mis ideas?	
¿El exceso de información?	
¿El aburrimiento de las tareas?	
¿La clareza de las instrucciones?	
¿El lenguaje?	
¿El tiempo necesario?	
¿La colaboración en grupo?	
¿El uso adecuado de la gramática?	

Fonte: Adaptado de VIEIRA, F., MOREIRA, M. A. (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

1. ¿Qué actividades te gustaría desarrollar en clase para intentar ser más autónomo?

2. En un texto pequeño, danos tu opinión sobre las clases. Puedes hacer críticas, explicando siempre tu opinión e intentando ser claro.

Gracias por tu aportación,

Tu profesora,

Celina Cunha

Folheto 1

CATALUÑA



A continuación

Cataluña

CATALUÑA



Mapa de Cataluña

Cataluña es una comunidad autónoma española considerada como nacionalidad histórica, situada al noreste de la Península Ibérica. Ocupa un territorio de unos 32.000 km² que limita al norte con Francia y Andorra, al este con el mar Mediterráneo a lo largo de una franja marítima de unos 530 kilómetros, al sur con la Comunidad Valenciana, y al oeste con Aragón. Esta situación estratégica ha favorecido una relación muy intensa con los territorios de la cuenca mediterránea y con la Europa continental. Cataluña está formada por las provincias de Barcelona, Girona, Lérida y Tarragona. Su capital es la ciudad de Barcelona.

Los espectaculares playas de zonas como la Costa Brava, una gastronomía conocida a nivel mundial y obras de famosos artistas como Gaudí o Dalí hacen de esta Comunidad uno de los destinos más visitados de España. En Cataluña encontraréis tantos ejemplos culturales interesantes que no sabréis por dónde empezar: edificios de ensueño en Barcelona (conocida como "la capital de modernismo") como La Sagrada Família o el Palau de la Música Catalana, el impresionante conjunto arqueológico de Tarraco, el Monasterio de Poblet en Tarragona, las iglesias del Vall de Boí en Lleida... Todos declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

ADEMÁS, podréis acudir a cualquier tipo de evento gracias a la agenda que ofrecen museos tan importantes como el Museo Nacional de Arte de Cataluña o el Teatro-Museo Dalí de Figueras.

Tampoco puede faltar en esta zona del noreste de España una visita a las singulares playas de la Costa Dorada, del Garraf, del Maresme y la Costa Brava, con localidades de fama internacional como Sitges, Torredembarja, Calella de Palafrugell o Roses. Aprovecha que Cataluña cuenta con múltiples Estaciones Náuticas para practicar actividades en el mar. Y para paseos de montaña, nada mejor que hacer una excursión al Pirineo catalán (sus estaciones de esquí son perfectas para el turismo de nieve) o al Parque Nacional de Aiguades y Estany de Sant Maurici.

También es muy fácil irse con un buen sabor de boca de esta Comunidad gracias a que posee algunos de los mejores restaurantes del mundo. No te divites de probar recetas tan tradicionales como el "pa amb tomàquet" (pan con tomate).

122

Folheto 2

Mapa comarcal de Asturias



Asociación Cooperativa de Turismo



ASTURIAS



Asturias



Mapa de Asturias

Asturias

Situada en el norte de España ocupa un espacio de 10.822,57 km², en el que habitan 1.051.457 personas (INE, 2011)¹. Frontera al oeste con Galicia, al norte con el mar Cantábrico, al este con Cantabria y al sur con la provincia de León (Castilla y León). Recibe el nombre de Principado por razones históricas, al ostentar el heredero de la Corona de España el título de Príncipe de Asturias. Su capital es la ciudad de Oviedo, mientras que Gijón es su ciudad más poblada.

Si bien el castellano es la única lengua oficial del Principado, el asturiano es sin embargo una lengua vernácula del Principado de Asturias que, aunque no goza de estatus oficial, sí está reconocida y protegida como tal por el Principado de Asturias de acuerdo a su Estatuto de Autonomía y la legislación desarrollada.



La huella de los dinosaurios

El museo se ubica en un espectacular edificio con forma de huella de dinosaurio con magníficas vistas al puerto y las playas de la zona. A lo largo de 2.500 metros cuadrados de espacio expositivo, el visitante puede contemplar desde sorprendentes reproducciones de dinosaurios hasta gigantescos esqueletos y huellas de estos animales.

Ruta del Cares - Cerca de Cain

Un angosto camino entre desfiladeros una Cain, uno de los extremos de la Ruta de senderismo del Cares, con el resto del mundo. España.

Distancia de red 0 km
 Línea de transporte 1
 Línea de transporte 2
 Línea de transporte 3
 Tel: 985 88 46 1
 Fax: 985 88 46 1
 E: embalador@turismo.org

Actividades del tiempo libre

Observa los datos abajo. Se trata de resultados de una encuesta de 2007 sobre las actividades de ocio de los jóvenes. Hemos elegido el resultado de una pregunta sobre las actividades que practican.

Iniciación:

Escribe 5 frases para interpretar los datos, utilizando adverbios de frecuencia o expresiones de cantidad (a menudo, a veces, muchas veces, siempre, nunca / muchos, pocos, algunos...). Después, reflexiona: ¿Qué te parece? ¿Se mantienen hoy en día? ¿Te identificas con estos datos?

Continuación:

Escribe 5 frases que expliquen cuáles solían ser las actividades del tiempo libre de los jóvenes españoles en 2007. Utiliza el tiempo que te parezca adecuado.

Te voy a leer una serie de actividades de tiempo libre. Me gustaría que me dijeras si la practicas o no la practicas habitualmente.

% contestan SI PRACTICA	Total	Sexo		Grupos de edad (3)		
		Hombre	Mujer	15-19	20-24	25-29
Base: (N=)	(1476)	(758)	(718)	(385)	(485)	(606)
Beber, ir de copas	49,4%	56,9%	41,5%	37,9%	60,4%	47,9%
Ir a discotecas, bailar	51,8%	53,0%	50,6%	58,4%	62,5%	39,1%
Salir a reunirse con amigos	91,9%	94,2%	89,6%	95,8%	91,8%	89,6%
Hacer deporte	53,6%	69,1%	37,2%	57,7%	53,2%	51,3%
Asistir a competiciones deportivas	26,7%	39,8%	12,8%	31,2%	25,6%	24,8%
Ir de excursión	39,2%	37,1%	41,5%	41,8%	35,5%	40,6%
Viajar	47,7%	46,6%	48,9%	40,3%	48,0%	52,1%
Ir al cine	61,4%	59,5%	63,5%	59,5%	64,9%	59,9%
Ir al teatro	10,0%	7,7%	12,4%	5,5%	10,3%	12,5%
Ir a conciertos	40,4%	40,0%	40,9%	42,6%	43,9%	36,3%
Escuchar música, CD, cintas	92,3%	91,6%	93,2%	93,2%	93,0%	91,3%
Ir a museos, exposiciones	20,5%	17,0%	24,1%	15,8%	22,1%	22,1%
Asistir a conferencias, coloquios	11,0%	9,4%	12,8%	6,5%	12,6%	12,7%
Ir de compras	69,9%	57,5%	83,0%	68,3%	70,9%	70,1%
Actividades asociativas o voluntariado	14,0%	13,3%	14,8%	12,7%	15,3%	13,9%
Leer libros	52,0%	43,8%	60,6%	47,8%	48,0%	57,8%
Leer periódicos, revistas	67,7%	66,5%	68,9%	57,4%	67,4%	74,4%
Ver la televisión	88,2%	88,7%	87,7%	91,7%	87,4%	86,6%
Oír la radio	70,0%	68,6%	71,4%	59,0%	70,7%	76,4%
Usar el ordenador	73,6%	76,0%	71,2%	82,9%	71,8%	69,3%
Jugar con videojuegos, consolas, etc.	36,1%	52,2%	19,1%	51,4%	36,7%	25,9%
Descansar, no hacer nada	63,8%	64,1%	63,5%	69,1%	67,6%	57,4%
Estar con mi novio/a, pareja	69,6%	67,2%	72,3%	51,7%	70,1%	80,7%
Nc (no contesta)	,3%	,4%	,3%		,2%	,7%
TOTAL	1201,4%	1220,1%	1181,8%	1178,2%	1229,9%	1193,4%

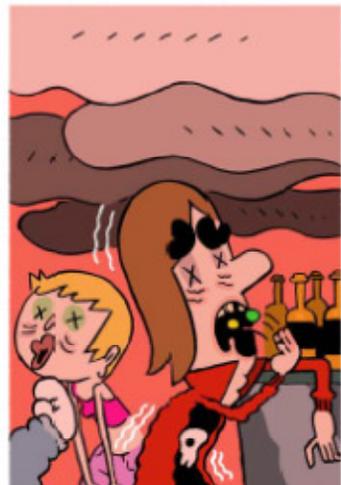
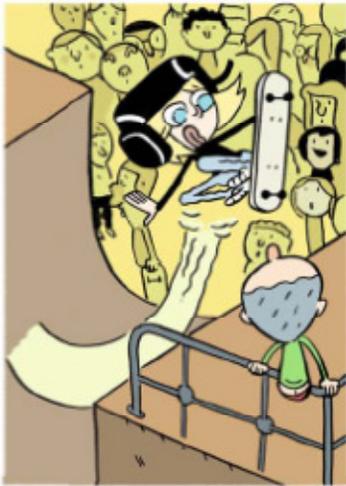
Base: Conjunto de jóvenes

Fuente SONDEOS DE OPINIÓN Y SITUACIÓN DE LOS JÓVENES realizado por INJUVE
(MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES), 2007

Adjunto 14 (A1)







diversiones



FIN

