



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Fernandes

**Envolvimento na aprendizagem da língua estrangeira:
o valor pedagógico do "livro de recortes"**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Fernandes

**Envolvimento na aprendizagem da língua estrangeira:
o valor pedagógico do "livro de recortes"**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação da
Doutora Flávia Vieira
e da
Doutora Ana María Cea Álvarez

setembro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Helena Fernandes

Endereço eletrónico: helenfernandes66@hotmail.com

Autorização de Residência: 035493

Título do Relatório: Envolvimento na aprendizagem da língua estrangeira: o valor pedagógico do “livro de recortes”

Supervisores: Flávia Vieira e Ana Cea

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º 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, setembro de 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Na hora de agradecer a quem me ajudou a percorrer o caminho que culminou neste processo, tenho de referir a minha filha, que é e sempre foi a mais brilhante luz ao fundo de todos os túneis que insistiram em impor-se no meu percurso; ela foi, é e sempre será a razão basilar para que eu não deixe nunca de acreditar que é possível ter sucesso, mesmo perante os mais adversos obstáculos possíveis; ela é a minha lufada de ar fresco todas as manhãs quando me levanto e todas as noites quando me deito; ela é tudo para mim, a minha razão de viver. Quero também agradecer ao João e à Liliana: mais que colegas, são meus amigos e nunca me deixaram desistir, sempre me incentivaram a dar o passo seguinte na direção certa; eles foram um suporte para mim ao longo de todo este processo. Agradeço à Ana Margarida, à Marta, à Cecília e à Elisa, colegas de trabalho que sempre foram mais do que isso, verdadeiras amigas do coração que me deram incentivo e encorajamento para continuar. Nunca se esqueceram de mim nem deixaram de me apoiar durante estes anos. Estendo os meus agradecimentos às orientadoras cooperantes, Manuela Peixoto e Ana Paulos, que sempre manifestaram prontidão para me ajudar a implementar o meu projeto junto das suas turmas. Agradeço também às orientadoras da Universidade do Minho, Doutora Flávia Vieira e Doutora Ana Cea, pelo exemplo que constituíram para mim em termos de gestão do meu percurso académico. Agradeço à Escola EB 2,3 de Lamações por me ter acolhido para desenvolver o meu projeto, bem como à Universidade do Minho.

Envolvimento na aprendizagem da língua estrangeira: o valor pedagógico do “livro de recortes”

Helen Fernandes

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho – 2013

RESUMO

Este relatório de estágio pretende documentar o projeto de investigação-ação intitulado “Envolvimento na aprendizagem da língua estrangeira: o valor pedagógico do ‘livro de recortes’” desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Minho.

O projeto de investigação-ação foi desenvolvido em duas turmas, uma de língua inglesa e uma de língua espanhola, do 7.º ano de escolaridade do ensino básico. Estabeleceram-se como objetivos pedagógicos e de investigação: conhecer as representações iniciais dos alunos sobre a aprendizagem da língua estrangeira; desenvolver a escrita pessoal/criativa através do “livro de recortes” e avaliar o seu impacto na motivação e desempenho linguístico dos alunos; desenvolver e observar capacidades de autorregulação da aprendizagem na construção do “livro de recortes”; e avaliar as implicações do uso do “livro de recortes” no papel da professora enquanto facilitadora da aprendizagem (conhecimento do aluno, individualização do ensino, *feedback*...). Para dar cumprimento a estes objetivos, foram utilizados diferentes estratégias e instrumentos didáticos e de investigação que proporcionaram dados de tipo quantitativo e qualitativo: questionários, momentos de reflexão conjunta e fichas de autorregulação; tarefas de desenvolvimento e aplicação dos conteúdos programáticos, culminando na realização de textos de índole pessoal e criativa, incluídos nos “livros de recortes” dos alunos, analisados de maneira a perceber o impacto da implementação deste instrumento na produção textual.

O projeto desenvolveu-se numa lógica de formação contínua e valorização profissional, com vista à melhoria da ação e objetivando o sucesso educativo dos alunos enquanto aprendizes de línguas estrangeiras. Os resultados apresentados e as conclusões da experiência permitem comprovar o impacto positivo do “livro de recortes” no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, tendo ajudado os alunos a encarar a aprendizagem da língua como algo que pode ser motivador e apelar à expressão de sentidos pessoais; permitiu-lhes também desenvolver competências de reflexão e organização do trabalho através de atividades para eles motivadores e interessantes, por irem ao encontro dos seus afetos e experiências.

Involvement in foreign language learning: the scrapbook's pedagogical value

Helen Fernandes

Relatório de Estágio

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

Universidade do Minho – 2013

ABSTRACT

This report aims to document the action research project entitled “Involvement in foreign language learning: the scrapbook's pedagogical value”, which was developed in the context of my practicum as part of the Master in Teaching English and Spanish in Basic and Secondary Schools held at the University of Minho.

The project was carried out in two 7th grade classes, one learning English and the other Spanish as foreign languages. The pedagogical and research goals were: to know the students' initial representations of foreign language learning; to develop personal / creative writing through the scrapbook and to assess its impact on the students' motivation and language performance; to develop and observe self-regulation capacities in the construction of the scrapbook; and to evaluate the implications of using the scrapbook in the role of the teacher as a facilitator of learning (knowledge about the students, individualization of teaching, feedback...). In order to fulfill these objectives information from the two classes was collected through: questionnaires, group reflections and self-regulation handouts; learning tasks leading to the production of personal and creative texts that were included in the students' scrapbooks and analysed to assess the impact of this learning tool upon text production.

The project was carried out as a continuous development process aiming towards the students' educational success as learners of foreign languages. The experiment results and conclusions show that the scrapbook can have a positive impact on foreign language teaching and learning, helping students to face the process of learning as something that can be motivating and foster the expression of the self; the scrapbook also allows them to develop skills of reflection and organization through activities that motivate and interest them as they respond to their affections and experiences.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS, ILUSTRAÇÕES E QUADROS	x
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL	19
1.1 Pedagogia para a autonomia, motivação para aprender e estratégias de aprendizagem	19
1.1.1 Pedagogia para a autonomia	19
1.1.2 Motivação para aprender	24
1.1.3 Estratégias de aprendizagem	30
1.2 Enquadramento contextual	34
1.2.1 A escola	34
1.2.2 As turmas	34
1.2.2.1 A turma de Inglês	36
1.2.2.2 A turma de Espanhol.....	39
1.2.3 Documentos orientadores	43
1.2.4 Plano de intervenção.....	45
1.2.4.1 Objetivos e estratégias.....	45
1.2.4.2 Fases e procedimento metodológico	47
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO	50
Implementação do projeto	50
2.1 Desenvolvimento do projeto junto da turma de Inglês.....	52
2.1.1 Primeira sequência didática.....	52
2.1.1.1 Avaliação da primeira sequência didática.....	54
2.1.2 Segunda sequência didática	59
2.1.2.1 Avaliação da segunda sequência didática.....	60
2.2 Desenvolvimento do projeto junto da turma de Espanhol.....	63
2.2.1 Primeira sequência didática.....	63
2.2.1.1 Avaliação da primeira sequência didática.....	65
2.2.2 Segunda sequência didática	70
2.2.2.1 Avaliação da segunda sequência didática.....	71

2.3 Síntese avaliativa do projeto	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
ANEXOS.....	89
Anexo 1 – Questionário diagnóstico sobre a aprendizagem da língua inglesa.....	89
Anexo 2 – Síntese das características do livro de recortes (Inglês)	91
Anexo 3 – Ficha de autorregulação.....	92
Anexo 4 – Grelha de verificação/análise dos “livros de recortes” no âmbito do Inglês	93
Anexo 5 – Grelha de <i>feedback</i> final no âmbito do Inglês	95
Anexo 6 – Questionário diagnóstico sobre a aprendizagem da língua espanhola.....	96
Anexo 7 – Grelha de verificação/análise dos “livros de recortes” no âmbito do Espanhol	98
Anexo 8 – Resultados dos momentos de autorregulação no âmbito do Inglês.....	100
Anexo 9 – Resultados dos momentos de autorregulação no âmbito do Espanhol	101
Anexo 10 – Grelha de <i>feedback</i> final no âmbito do Espanhol	102
Anexo 11 – Exemplos de trabalhos dos alunos incluídos nos “livros de recortes”	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS, ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Gráfico 1 – Resultados da questão: Como encaras os teus erros? (Questionário inicial referente à disciplina de Inglês)	36
Gráfico 2 – Resultados da questão: Como gostarias de ser avaliado? (Questionário inicial referente à disciplina de Inglês)	37
Gráfico 3 – Resultados da questão: O que gostas de fazer nos teus tempos livres? (Questionário inicial referente à disciplina de Inglês)	38
Gráfico 4 – Resultados da questão: Gostarias de realizar atividades relacionadas com os teus interesses na aula de Inglês? (Questionário inicial referente à disciplina de Inglês).....	38
Gráfico 5 – Resultados da questão: Como encaras os teus erros? (Questionário inicial referente à disciplina de Espanhol)	40
Gráfico 6 – Resultados da questão: Como gostas de ser avaliado? (Questionário inicial referente à disciplina de Espanhol)	41
Gráfico 7 – Resultados da questão: Que gostas de fazer nos teus tempos livres? (Questionário inicial referente à disciplina de Espanhol).....	42
Gráfico 8 – Resultados da questão: Gostarias de realizar atividades de Espanhol centradas nos teus interesse? (Questionário inicial referente à disciplina de Espanhol)	42
Ilustração 1 – Quadro de referência para uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas.	23

Ilustração 2 – Componentes de uma prática motivadora na aprendizagem de línguas estrangeiras segundo Dörnyei (2001).	28
Ilustração 3 – Estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990)	31
Quadro 1 – Pressupostos para a autonomia do aluno e do professor	22
Quadro 2 – Quadro síntese do Projeto de Intervenção	49
Quadro 3 – Envolvimento dos alunos e utilidade do “livro de recortes” (Inglês/sequência 1)	54
Quadro 4 – Dificuldades associadas do “livro de recortes” (Inglês/sequência 1)	57
Quadro 5 – Envolvimento dos alunos e utilidade do “livro de recortes” (Inglês/sequência 2)	60
Quadro 6 – Dificuldades associadas do “livro de recortes” (Inglês/sequência 2)	62
Quadro 7 – Envolvimento dos alunos e utilidade do “livro de recortes” (Espanhol/sequência 1)	66
Quadro 8 – Dificuldades associadas do “livro de recortes” (Espanhol/sequência 1)	68
Quadro 9 – Envolvimento dos alunos e utilidade do “livro de recortes” (Espanhol/sequência 2)	72
Quadro 10 – Dificuldades associadas do “livro de recortes” (Espanhol/sequência 2)	74
Quadro 11 – Análise dos elementos incluídos nos “livros de recortes” no âmbito do Inglês	76
Quadro 12 – Análise dos elementos incluídos nos “livros de recortes” no âmbito do Espanhol	79

The most necessary task of civilization is to teach people how to think. It should be the primary purpose of our public schools. The mind of a child is naturally active, it develops through exercise. Give a child plenty of exercise, for body and brain. The trouble with our way of educating is that it does not give elasticity to the mind. It casts the brain into a mold. It insists that the child must accept. It does not encourage original thought or reasoning, and it lays more stress on memory than observation.

There is always a better way.

Thomas Edison

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio que aqui se apresenta tem como principal objetivo dar conta do processo de investigação-ação inserido no contexto de uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito de Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O projeto de investigação-ação desenvolvido, intitulado “Envolvimento na aprendizagem da língua estrangeira: o valor pedagógico do ‘livro de recortes’”, derivou das seguintes questões de indagação: Como podem os alunos ser motivados para a superação das suas dificuldades e para a melhoria do seu desempenho na língua estrangeira? Como podem eles ser ajudados a reconhecer que aprender é um processo e que os erros fazem parte desse processo? Como pode o professor individualizar o seu ensino? Como pode ele ajudar os alunos a aprender a língua estrangeira? Que estratégias podem ser usadas para promover um papel mais ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem? Como pode o professor promover atitudes de responsabilização face à aprendizagem? Tendo em linha de conta estas questões, e com base nos contextos de intervenção, no currículo nacional e nos programas de Inglês e Espanhol, nas orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), no *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e em literatura especializada sobre o papel do aluno enquanto agente central do processo de ensino/aprendizagem e do professor como facilitador desse mesmo processo, deu-se cumprimento a uma série de procedimentos e à implementação de estratégias com o principal objetivo de desenvolver a escrita pessoal e criativa através do “livro de recortes”. Pretendeu-se também avaliar o seu impacto na motivação e desempenho linguístico dos alunos, assim como no papel da professora enquanto facilitadora da aprendizagem (conhecimento do aluno, individualização do ensino, *feedback*, ...).

O “livro de recortes” entendeu-se neste contexto como uma variação simplificada do portefólio de aprendizagem, implicando atividades de pesquisa e escrita livre sobre temas de interesse pessoal, autocorreção/ correção orientada do erro e reflexão sobre a aprendizagem. À semelhança de um álbum, os alunos ilustraram os seus trabalhos com imagens por eles concebidas ou recolhidas. O “livro de recortes” serviu também de instrumento de avaliação formativa, seguindo assim o postulado pelos programas nacionais das disciplinas de Inglês e de Espanhol, que apontam para uma avaliação de cariz predominantemente regulador, referindo que as opções de avaliação tomadas “devem facilitar ao professor a tomada adequada de decisões relativamente às aprendizagens dos alunos e à qualidade do ensino realizado e devem

facilitar aos alunos a tomada de consciência e a regulação estratégica do seu próprio progresso” (Ministério da Educação e da Ciência, 1997a), e que “a avaliação constitui o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha de informações e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e capacidades do aluno” (Ministério da Educação e da Ciência, 1997b). Assim, privilegiou-se o seguimento de uma linha de ação centrada na autorregulação da aprendizagem, através da reflexão sistemática e do preenchimento de uma grelha de autorregulação, tal como sugerem Vieira e Moreira (1993), com o objetivo de promover o diálogo entre professora e alunos e potenciar o desenvolvimento da autonomia dos alunos. O “livro de recortes” foi implementado como ferramenta de aprendizagem na sequência da qual os alunos monitorizaram o seu desempenho e as aprendizagens desenvolvidas, refletindo sobre os progressos realizados e estabelecendo estratégias de aprendizagem.

O presente relatório pretende refletir todo o processo desenvolvido com vista a dar cumprimento aos objetivos de investigação definidos. Foi seguida uma lógica metodológica de natureza processual e reflexiva com vista à melhoria da ação na ação (Moreira, 2005), tendo-se procedido a uma análise sistemática do uso do “livro de recortes” como instrumento de aprendizagem e motivação de alunos de língua estrangeira através do preenchimento de uma grelha de autorregulação por parte dos alunos e do preenchimento de uma grelha de verificação/análise dos “livros de recortes”. A implementação do “livro de recortes” inseriu-se no âmbito da lecionação dos conteúdos programáticos previstos e aprovados em departamento no início do ano letivo, pelo que se procedeu a uma constante articulação entre esses mesmos conteúdos e os mobilizados aquando da realização dos textos a incluir no “livro de recortes”. Tal articulação foi sempre feita em negociação estreita entre mim e as orientadoras cooperantes, professoras das turmas nas quais implementei o projeto.

Numa altura em que as escolas portuguesas atravessam dificuldades acrescidas, torna-se ainda mais importante dotar os alunos de competências transversais que lhes permitam desenvolver-se como cidadãos ativos, conscientes e responsáveis, cientes das suas dificuldades, capazes de superá-las e convictos de que as suas potencialidades devem ser colocadas ao serviço da sua própria evolução e, por conseguinte, da sociedade cada vez mais global na qual se inserem. É nesta lógica de formação permanente que o projeto aqui apresentado foi desenvolvido, fazendo parte da minha experiência de ensino das línguas inglesa e espanhola a alunos portugueses, e querendo contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira através da descrição de um processo de investigação-ação

de natureza predominantemente interpretativa, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2003: 43).

As tarefas promovidas em contexto de sala de aula visaram envolver os alunos na aprendizagem da língua estrangeira por meio da promoção do uso de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, adequadas aos interesses e ritmos de cada aluno, já que

cada tarea requerirá la aplicación de diferentes estrategias y su grado de eficacia puede variar de individuo a individuo. Es el alumno, por tanto, el único responsable del desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje, mediante el uso consciente, situado y contextualizado de los procedimientos que se proponen desde el programa de enseñanza (Instituto Cervantes, 1991-2013, Procedimientos de aprendizaje).

Desta maneira, pretendeu-se que os alunos se desenvolvessem não só como falantes interculturais e agentes sociais (Conselho da Europa, 2001), necessitando para tal desenvolver uma série de competências linguísticas e socioculturais, mas também enquanto aprendentes autónomos (ibidem), sendo que

A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm. Até no interior de um sistema institucional específico, os aprendentes poderão ser levados a aumentar o número das suas escolhas no que diz respeito aos objectivos, materiais e métodos de trabalho, em função das suas necessidades, motivações, características e recursos (Conselho da Europa, 2001: 199).

Este documento encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e contextual do projeto de investigação-ação desenvolvido. Nele podem encontrar-se, no primeiro subcapítulo, os pressupostos teóricos subjacentes à implementação do “livro de recortes” no âmbito do ensino/aprendizagem da língua estrangeira no contexto de uma pedagogia para a autonomia, da motivação para aprender e das estratégias de aprendizagem. O segundo subcapítulo trata do enquadramento contextual da experiência pedagógica, apresentando a escola e as turmas nas quais esta foi realizada. Clarificam-se ainda os objetivos e as estratégias de investigação definidos à luz dos documentos orientadores do processo de

ensino e aprendizagem da língua estrangeira, assim como os procedimentos metodológicos adotados.

No segundo capítulo descreve-se o desenvolvimento e a avaliação do projeto, dividindo-se em dois subcapítulos principais: implementação do projeto e síntese avaliativa do projeto. Em cada um dos subcapítulos são referidas em separado as duas disciplinas no âmbito das quais o projeto foi desenvolvido. No primeiro subcapítulo descrevem-se os procedimentos adotados no decorrer das sequências didáticas desenvolvidas e apresenta-se a avaliação de cada sequência, utilizando os dados recolhidos e interpretando-os. No segundo subcapítulo apresenta-se a síntese avaliativa do impacto do projeto no processo de ensino e aprendizagem das duas línguas estrangeiras em questão.

Finalmente apresentam-se as considerações finais, referindo-se as implicações do projeto no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, numa visão integradora do que ensinar e aprender uma língua estrangeira implica. Aqui apresentam-se também sugestões de estudos futuros.

No final do documento poderá ser consultada a bibliografia citada ao longo do corpo do trabalho e os anexos referenciados para melhor compreensão do projeto implementado.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

1.1 Pedagogia para a autonomia, motivação para aprender e estratégias de aprendizagem

1.1.1 Pedagogia para a autonomia

A educação é um pilar fundamental da construção e do desenvolvimento da sociedade constituída por cidadãos conscientes do seu papel fundamental enquanto agentes sociais, políticos, económicos, culturais e laborais ativos. Educar é mais do que reconhecer o direito que o indivíduo tem de adquirir conhecimentos. Educar é uma responsabilidade e um dever que precisam de ser assegurados dentro do Estado pelo próprio Estado. Se o Estado quer ser constituído por cidadãos que o respeitem e que se respeitam entre si, então este deve proporcionar aos seus cidadãos as condições que lhes permitam educar-se, formar-se e crescer, não só em termos de quantidade e qualidade dos conhecimentos que adquirem, mas também em termos das competências que adquirem ao longo do processo de aprendizagem e que lhes vão servir de ferramentas para uma vida produtiva no seio de uma sociedade inclusiva. Uma excelente forma de ajudar os cidadãos a serem completos reside numa educação orientada para a autonomia que, segundo Holec (1981) é a capacidade de um indivíduo de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

Uma forma que o Estado tem de assegurar que no território nacional a educação cumpre com os seus desígnios, é fixando-os na lei. Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto) estipula, no Artigo 2.º, o seguinte:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Para que tal seja uma realidade, o Estado estipula, ainda na mesma Lei de Bases do Sistema Educativo Português mas no Artigo 7.º, que é sua obrigação inalienável:

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; (...)) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

De modo a garantir a excelência da qualidade na aprendizagem, que implica a aquisição, o desenvolvimento e a consolidação de competências que permitam aos alunos desempenhar tarefas de forma autónoma, há que colocar em prática uma série de estratégias afetas a uma visão da pedagogia que coloca o aluno no centro do seu próprio processo de aprendizagem. Essas estratégias podem contribuir de forma decisiva para permitir ao aluno levar a cabo práticas de reflexão, de negociação e de investigação que lhe permitirão ser um aprendiz mais autónomo e consciente do seu próprio processo de evolução. Na atualidade, a noção da centralidade do aluno, em consonância com as visões pedagógicas das correntes humanista e construtivista, transformou-se numa tendência generalizada, o que não significa que se traduza em propostas explícitas que direcionem a aprendizagem no sentido de permitir ao aluno aprender por si mesmo, ou sequer que o ajudem a aprender a aprender ao abrigo do currículo nacional (Vieira, 2011). Na verdade, há ainda um longo caminho a percorrer, e a experiência de investigação-ação aqui relatada é um pequeno contributo nesse sentido.

É preciso ter um cuidado especial no momento de implementar estratégias que visem promover uma pedagogia orientada para a autonomia do aluno. Para tal, há que ter em atenção o que implica implementar essas estratégias junto dos alunos. A administração central tem tido o cuidado, ao longo dos últimos anos, de tentar orientar as suas diretrizes no sentido de ajudar os professores a perceber melhor o que pode implicar um ensino centrado no aluno. Assim se verifica que desde inícios da década de 2000 as políticas nacionais tenham visado promover o enfoque na aquisição de competências, no processo de aprendizagem e no aprender a aprender, em vez de focar apenas o conhecimento de conteúdos e o produto final (Vieira, 2011). Estas políticas têm-se materializado, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, na introdução nos currículos nacionais de orientações cada vez mais centradas em abordagens centradas no aluno, potencialmente promotoras da negociação e da diferenciação pedagógicas, na aprendizagem integrada de competências e em procedimentos de auto/corregulação (em particular na aprendizagem por tarefas e no trabalho de projeto), e na abertura cada vez maior a métodos de

avaliação alternativos podem promover e documentar melhor os processos de aprendizagem em curso (Vieira, 2011). Contudo, também podemos verificar que as políticas curriculares mais recentes parecem contrariar estas orientações, na medida em que desvalorizam a aprendizagem de competências transdisciplinares e o papel das metodologias de ensino, colocando a tónica em conteúdos disciplinares traduzidos em metas curriculares que definem o que deve ser aprendido e avaliado na escola, para além de reforçarem o papel dos exames.

Para conseguir proporcionar aos seus alunos as condições que lhe permitam trabalhar em função do desenvolvimento da sua autonomia, os professores também têm eles próprios de ser autónomos, pelo que é essencial que percebam o que tal significa e que ponham em prática consigo mesmos os princípios norteadores da ação nesse sentido. Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 2-3) propõem uma série de pressupostos para a definição de autonomia do aluno e do professor, apresentados no Quadro 1.

Estes pressupostos, uma vez observados, podem desencadear uma série de estratégias que estabelecem uma linha orientadora facilitadora da aprendizagem, tanto para os alunos, como para o professor. No entanto, é essencial que o professor tenha sempre em mente que a pedagogia para a autonomia é uma abordagem extremamente flexível e sensível ao contexto concreto, e exige do professor predisposição e capacidade de refletir criticamente sobre os objetivos e os meios educativos, de forma a poder tomar decisões bem fundamentadas sobre a sua prática pedagógica (Vieira, 2011).

A educação em línguas estrangeiras tem características que a tornam especiais, desde logo por se tratar de um campo em que o objeto de estudo é também instrumento de trabalho. Além disso, aprender uma língua implica muito mais do que apenas aprender a usar corretamente o léxico e a gramática. A implementação de uma pedagogia para a autonomia integra princípios de uma abordagem comunicativa, sintetizados por Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 7-15) do seguinte modo:

- a) Criar um ambiente natural da aprendizagem da língua;
- b) Tratar a língua holisticamente;
- c) Colocar enfoque no conhecimento implícito e explícito;
- d) Colocar enfoque no sentido e na forma
- e) Criar uma sala de aula rica em termos de aquisição;
- f) Tomar em consideração o 'programa interno' dos alunos;
- g) Fornecer *feedback* ao erro;
- h) Promover o desenvolvimento da competência intercultural.

Competência	→	Para que uma pessoa se governe deverá estar em posição de agir com competência. A competência envolve <i>disposições atitudinais, conhecimentos</i> e capacidades para desenvolver autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica.
Para se desenvolver	→	A autonomia não é um conceito absoluto, devendo ser concebida como um <i>continuum</i> em que diferentes níveis de autogestão podem exercidos em diferentes momentos.
como participante	→	A autonomia implica assumir um papel <i>pró-activo e interactivo</i> .
autodeterminado	→	A autonomia tem uma <i>dimensão individual</i> (por ex., auto-conhecimento, agência responsável, autoregulação, autodirecção).
socialmente responsável	→	A autonomia tem uma <i>dimensão social</i> (por ex., voz, respeito pelos outros, negociação, cooperação, interdependência).
criticamente consciente	→	A autonomia comporta implicações morais e políticas e implica cultivar uma mente inquiridora e independente.
em (e para além de) ambientes educativos	→	Os espaços educativos formais podem e devem permitir aos indivíduos exercer o direito de desenvolver a sua autonomia e, por conseguinte, promover a aprendizagem ao longo da vida, tanto dentro como fora das instituições educativas.
por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação(inter) pessoal e transformação social	→	O desenvolvimento do aluno e do professor no sentido da autonomia parte do pressuposto de que a educação é um fenómeno moral e político, cujo propósito é transformar (em lugar de reproduzir) o "status quo". Neste sentido, a autonomia é um interesse colectivo orientado por ideais democráticos e emancipatórios.

Quadro 1 – Pressupostos para a autonomia do aluno e do professor

A autonomia engloba um conjunto de áreas de competência que são essenciais ao seu desenvolvimento. Neste sentido, os mesmos autores falam na multidimensionalidade da autonomia e identificam três áreas gerais a considerar: competência de aprendizagem, competência para a automotivação e competência para pensar criticamente. Pensar criticamente permite ao aluno observar, refletir e tomar decisões sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Por outras palavras, permite-lhe fazer autorregulação; por seu turno, esta permite:

- 1) Identificar interesses e necessidades de aprendizagem;
- 2) Estabelecer objectivos de aprendizagem;

- 3) Determinar conteúdos de aprendizagem;
- 4) Planear actividades de aprendizagem;
- 5) Escolher/ construir materiais de aprendizagem;
- 6) Escolher métodos e estratégias de aprendizagem;
- 7) Gerir o tempo e o espaço da aprendizagem;
- 8) Monitorizar e avaliar a aprendizagem;
- 9) Monitorizar e avaliar o ensino;
- 10) Avaliar o processo de ensino e aprendizagem (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 54).

Uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas implica a observação de diversos fatores, agentes e princípios de ação. Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 62) apresentam um quadro de referência que sintetiza todos estes aspetos (Ilustração 1) e que coloca o aluno no centro do processo educativo, sem esquecer o professor e o contexto.



Ilustração 1 – Quadro de referência para uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas.

A experiência desenvolvida no âmbito do estágio, embora de âmbito limitado, integra-se numa abordagem que visa promover a autonomia dos alunos e, por essa razão, aproxima-se

deste quadro de referência. Uma das principais razões para o seu desenvolvimento foi motivar os alunos a aprender, um aspeto que é desenvolvido no ponto seguinte.

1.1.2 Motivação para aprender

A motivação é, em si mesma, um fator determinante na forma como se percebe uma situação, ou um conjunto de situações, que uma pessoa ou um grupo de pessoas se prepara para encarar ou enfrentar. Uma pessoa que não se sinta motivada para levar a cabo uma tarefa, à partida não se dedicará com tanto empenho, com tanta vontade, com tanto interesse e, eventualmente, com tanto rigor e qualidade de trabalho como se estivesse motivada. A motivação resulta diretamente de um conjunto de processos químicos ao nível do cérebro humano que definem uma série de pressupostos associados às emoções perante determinada conjuntura: se a atividade se apresenta agradável aos olhos de quem vai levá-la a cabo, o seu interesse aumenta, porque a ela está associada uma sensação de prazer. Se, por outro lado, o indivíduo percebe a atividade como desagradável, a sua reação pode ir do mero desinteresse à aversão pura, porque a ela poderão estar associadas sensações de esforço penoso, frustração, falhanço, despropósito, humilhação, contrariedade, etc. Perante estes dois cenários, as reações podem ser muito diversas. Contudo, há sempre uma linha comum identificável neste âmbito: a motivação é um fator positivo, gerador de ação positiva; a desmotivação é um fator negativo, gerador de ausência de ação positiva (ou até de ação negativa).

Nas escolas, os alunos experimentam toda uma série de estados emocionais, alguns dos quais levam à motivação perante a tarefa proposta e outros à desmotivação. No entanto, o ideal seria que todos os alunos sentissem motivação perante as aprendizagens que realizam, porque criar uma atmosfera onde os alunos se sintam motivados a aprender é um fator central para se conseguir uma aprendizagem eficaz (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Se os alunos não se sentem motivados a aprender, o seu desempenho não lhes permitirá absorver toda a experiência associada às atividades ou às tarefas letivas e, conseqüentemente, não vão aprender da melhor maneira. Associar a aprendizagem a uma sensação negativa coloca, logo à partida, o aluno em rota para o potencial insucesso. E não há razão nenhuma para que o aluno não deva sentir-se motivado para aprender, pois aprender é o objetivo de frequentar a escola, onde o aluno passa uma grande parte da sua vida; as salas de aula constituem microcosmos sociais extremamente elaborados, onde os alunos descobrem coisas sobre o mundo e como agir

perante ele; as salas de aula são o espaço onde os alunos desenvolvem amizades, se apaixonam, se revoltam contra a geração anterior, descobrem quem são e qual o propósito da vida; ou seja, é onde eles crescem (Dörnyei, 2001). Assim, que sentido faz manter alunos desmotivados para fazer aquilo que lhes é proposto fazer em termos de aprendizagem de conteúdos e aquisição de competências na sala de aula? O ideal é proporcionar aos alunos um ambiente na sala de aula onde eles se sintam bem, valorizados e respeitados. Caso contrário, cria-se um ambiente desagradável e negativo. É bastante fácil identificar uma atmosfera de sala de aula agradável e receptiva à aprendizagem: nela não há tensão no ar; os alunos sentem-se bem; não há comentários desagradáveis (muito menos hostis), não se ridicularizam os outros e não há sarcasmo. Há, sim, um ambiente de respeito mútuo entre todos, por não haver nenhuma razão que justifique a ansiedade nem a insegurança (Dörnyei, 2001).

Os alunos não têm de sentir-se automaticamente motivados à partida para a aprendizagem, porque há uma série de fatores associados à sua experiência de vida que determinam os seus interesses, os seus gostos e as suas características. Assim, cabe ao professor procurar implementar estratégias que visem captar a atenção dos alunos, através do respeito e da valorização de características que formam a individualidade de cada um. Na aula de língua estrangeira isso é extremamente importante, porque os temas abordados lidam frequentemente com assuntos face aos quais os alunos mantêm relações (positivas ou negativas) de afetividade. De acordo com Gardner e Lambert (1972), quando falamos de motivação no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, falamos de uma motivação específica, motivação essa que depende dos seguintes fatores: atitudes perante a comunidade de falantes da língua-meta, seu país, cultura e língua, e vontade de interagir com esses falantes. Assim, existem dois tipos de motivação neste âmbito: *motivação integrativa* e *motivação instrumental* (Gardner & Lambert, 1972):

Motivação integrativa: desejo de aprender sobre a língua e cultura com o intuito de interagir com os falantes dessa língua e cultura e eventualmente inserir-se enquanto membro dessa realidade sociolinguística.

Motivação instrumental: pragmatismo – vontade de aprender a língua pelo seu valor social ou potencial de desenvolvimento/oportunidades de trabalho.

A dicotomia entre *motivação integrativa* e *motivação instrumental* é direcionada para contextos mais específicos, pelo que a psicologia educacional diferencia os tipos de motivação em *motivação intrínseca* e *extrínseca*:

Motivação intrínseca: relacionada com as noções de competência, autodeterminação e autonomia;

Motivação extrínseca: articula-se com o desempenho tendo em vista uma recompensa fornecida por um agente externo.

A respeito da motivação extrínseca, Ryan e Deci (2000) e Guimarães (2004) referem a especificidade da esperança em alcançar algo, como recompensas ou prêmios, que são atribuídos em função da realização da atividade ou da tarefa, constituindo-se esse prêmio ou essa recompensa como fator externo à própria atividade ou tarefa, apesar de depender dela.

No que diz respeito à motivação intrínseca, Ryan e Deci (2000) apontam a existência de uma propensão natural para a descoberta e o desafio, sendo este o fenómeno que melhor reflete a capacidade e o potencial de cada um, fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo e enquanto cidadão ativo e consciente. Aqui se pode ler um incentivo para que os professores tentem implementar estratégias que visem a promoção da satisfação pelo cumprimento da atividade ou da tarefa em si, em detrimento da oferta de recompensas que desviem a atenção dos alunos do verdadeiro objetivo de realizar a tarefa: realizá-la para aprender através da sua realização.

De acordo com Vallerand et al. (1989 *apud* Vallerand & Ratelle, 2002), a motivação intrínseca apresenta três vertentes diferentes: a) *motivação intrínseca para saber*, b) *motivação intrínseca para realizar coisas*, c) *motivação intrínseca para vivenciar estímulos*. Qualquer uma delas pode e deve ser potenciada pelo professor, separadamente ou associada a outras, para promover o trabalho dos alunos em função dos objetivos traçados – e um deles deverá passar, necessariamente, pelo desenvolvimento da autonomia. A atribuição de prêmios e recompensas que criem satisfação na obtenção dos mesmos, em detrimento da implementação de atividades que criem satisfação no cumprimento das mesmas, obsta a que o aluno identifique o esforço associado à aprendizagem como algo satisfatório; ao invés, passa a encarar o esforço como dependendo exclusivamente da recompensa. Assim, poderá colocar-se a questão: então e

quando não houver lugar à atribuição de prémio, o aluno já não realiza a tarefa com o mesmo empenho? Insistir na motivação extrínseca dos alunos pode levar à desmotivação dos mesmos para a própria aprendizagem, concentrando o enfoque quase exclusivamente no produto e desprezando o processo, que é a verdadeira experiência de aprendizagem. Por seu lado, “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (Guimarães, 2004: 37). Assim, a motivação intrínseca no contexto de sala de aula tem um papel fulcral, já que alunos intrinsecamente motivados se envolverão naturalmente nas atividades pela satisfação pessoal de as realizar (Ryan & Deci, 2000), o que favorecerá a aprendizagem e conduzirá a um bom desempenho dos alunos (Guimarães, 2004).

Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007) afirmam que o desafio, o autocontrolo, a responsabilidade, a fantasia, a cooperação e o reconhecimento são alguns dos fatores que promovem a motivação intrínseca. Ao propor aos alunos a realização de atividades e de tarefas no âmbito destes fatores, o professor estará a valorizar as características individuais do aluno: a sua visão do mundo, a sua metodologia de trabalho, a sua autoestima, a sua autoconfiança e a troca de experiências interpares. Segundo Aragón Plaza (2009), o professor assume-se como motivador e socializador dentro da sala de aula, por ser ele o responsável por tudo o que acontece dentro dela. Referindo-se concretamente ao papel do professor de espanhol como língua estrangeira, afirma que lhe cabe oferecer formas alternativas do ensino que ajudem os alunos a conhecer as suas capacidades, em vez de se sentirem impossibilitados pelas suas limitações; todas as contribuições que forem surgindo representam caminhos novos para o ensino, e todas elas devem ter por base a reflexão profunda na busca sistemática de soluções possíveis para o aborrecimento e a desmotivação de que padecem muitas salas de aula (Aragón Plaza, 2009).

Dörnyei (2001) apresenta um conjunto de componentes de uma prática motivadora no ensino da língua estrangeira, a qual supõe uma abordagem centrada no aluno, sintetizadas no esquema da Ilustração 2.

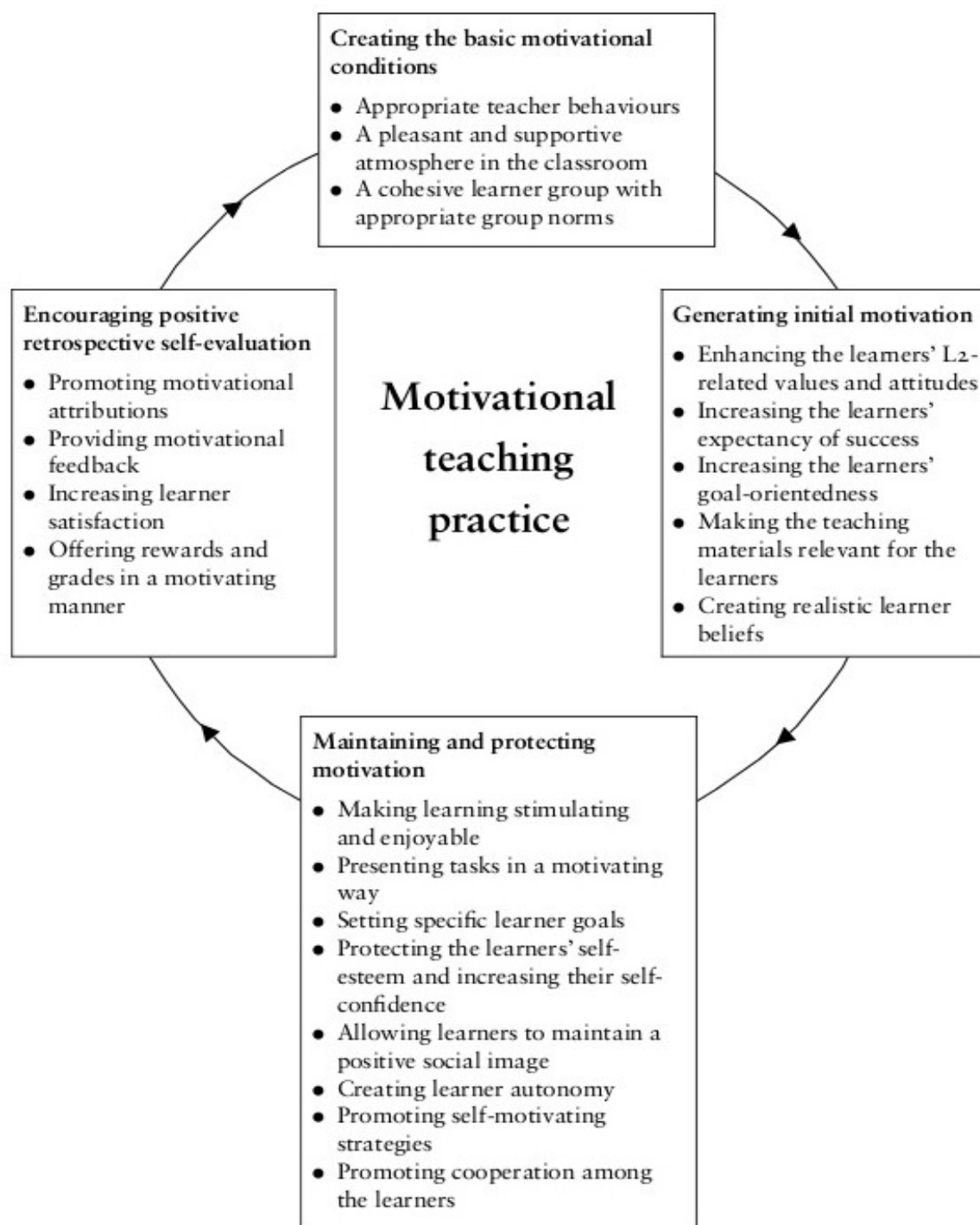


Ilustração 2 – Componentes de uma prática motivadora na aprendizagem de línguas estrangeiras segundo Dörnyei (2001).

No entanto, é possível ir ainda mais longe no que diz respeito à motivação do aluno. Segundo Dörnyei (2001), deve-se tentar descobrir quais são os objetivos de aprendizagem dos próprios alunos e sobre que temas querem aprender; depois, o professor deve incorporar esses elementos tanto quanto possível na sua prática letiva junto desses alunos. Ao fazê-lo, o professor

está a proporcionar aos alunos o contacto com aquilo que lhes é agradável no âmbito do processo de aprendizagem, o que pode envolver os alunos na realização das atividades com empenho e satisfação. Ainda segundo Dörnyei (2001), há que tornar a aprendizagem estimulante e agradável para o aluno, tornando as atividades mais atrativas. Mais concretamente, trata-se de tornar as tarefas desafiantes para os alunos, adaptando-as aos seus interesses naturais e personalizando-as.

Mas a motivação do aluno não depende exclusivamente do processo de realização de uma tarefa agradável, ou da apresentação do produto final a ela associada. É importante que o aluno sinta que o seu trabalho é reconhecido e valorizado por quem lhe propõe que o faça: o professor. Assim, o *feedback* que o professor fornece aos alunos também pode constituir um fator decisivo para “o pensamento motivacional eficaz, desde que promova *estruturas de crença internas e processos atribucionais* (...), e seja ‘informativo’ em lugar de ‘controlador’” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 57). No entanto, é preciso ter em conta que o *feedback* não é apenas uma decoração no bolo ou um simples pormenor adicional que se acha útil usar; ele constitui um ingrediente essencial da aprendizagem (Dörnyei, 2001). Ainda segundo Dörnyei, o *feedback* pode ter três tipos de impacto nos alunos:

- Função gratificante (quando for necessário e adequado que a tenha): ao elogiar-se o envolvimento (o trabalho, a dedicação, a atitude) do aluno, este pode sentir satisfação e a sua vontade de aprender pode sair reforçada;
- Ao transmitir ao aluno confiança e encorajamento, o *feedback* pode promover a sua autoestima e a sua autoconfiança;
- O *feedback* motivacional deverá incentivar o aluno a refletir de forma construtiva sobre aspetos que requerem melhorias e identificar soluções para aumentar a eficácia das aprendizagens.

No entanto, as estratégias motivacionais não podem ser consideradas leis infalíveis, pois as diferenças entre os alunos em termos de cultura, idade, nível de proficiência e relação com a língua-alvo podem fazer com que algumas estratégias sejam inúteis, enquanto outras serão particularmente significativas (Dörnyei 2001). Por outro lado, a motivação dos alunos também

depende, em parte, das suas estratégias de aprendizagem, para as quais voltamos agora a atenção. Com efeito, um aluno estratégico é capaz de gerir a sua aprendizagem de forma mais eficaz e controla melhor a sua automotivação, mesmo perante a frustração ou o fracasso.

1.1.3 Estratégias de aprendizagem

Os alunos são, antes de mais nada, indivíduos. Como tal, cada um tem as suas características próprias que os distinguem em termos dos seus interesses, das suas atitudes, da sua base de conhecimento, da sua aprendizagem e dos seus estilos cognitivos, das suas estratégias e ritmo de aprendizagem, do conhecimento previamente adquirido, da motivação e das idiossincrasias afetivas (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Tendo isso em alta consideração, surgiram tendências que deram origem ao princípio do enfoque comunicativo. A consolidação do desenvolvimento do enfoque comunicativo no campo do ensino das línguas estrangeiras em muito se deveu ao sucesso das teorias de Hymes (1971). Este ampliou a noção de “competência” avançada por Chomsky (1973), afirmando que não se relaciona apenas com a correção formal da língua (gramática), mas também com o contexto e conhecimento sociolinguístico sobre a língua meta. Assim, avançou com o conceito de “competência comunicativa” que se tornou no principal objetivo do método comunicativo. Promovendo o desenvolvimento da “competência comunicativa”, permitir-se-á ao aluno que adquira os conhecimentos e habilidades necessários a saber usar a língua de forma correta, eficaz e adequada ao contexto.

O conceito de “competência comunicativa” de Hymes (1971) foi retomado posteriormente por Canale e Swain (1980) e Canale (1983) que subdividiram esta macrocompetência em:

1. subcompetência gramatical (correção formal);
2. subcompetência sociolinguística ou pragmática (adequação ao contexto);
3. subcompetência discursiva (coesão e coerência da forma e do sentido);
4. e subcompetência estratégica (mecanismos que garantem uma comunicação efetiva e eficaz).

Esta última implica o desenvolvimento de estratégias que ajudem o aluno a agilizar o seu próprio processo de aprendizagem (estratégias de aprendizagem) e a ser capaz de compensar as

dificuldades sentidas recorrendo a ferramentas de superação/compensação adequadas às necessidades (estratégias de comunicação). As estratégias de aprendizagem diferem de aluno para aluno; segundo Oxford (1990), estas dividem-se em dois grupos: estratégias diretas (de memória, cognitivas e de compensação) e estratégias indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais). No leque de estratégias diretas encontram-se ações como memorizar, fazer associações com imagens, sons e imagens, tomar notas, fazer sínteses, resumos e rascunhos, organizar esquemas, parafrasear, inferir e deduzir significados. No âmbito das estratégias indiretas encontram-se ações como monitorizar os próprios erros, regular o processo de aprendizagem através da (auto)avaliação das tarefas realizadas, regular as emoções, atitudes e motivação perante a aprendizagem, interagir e colaborar com os colegas e professor, e interagir com falantes da língua alvo. A Ilustração 3 apresenta uma síntese destas estratégias de aprendizagem.

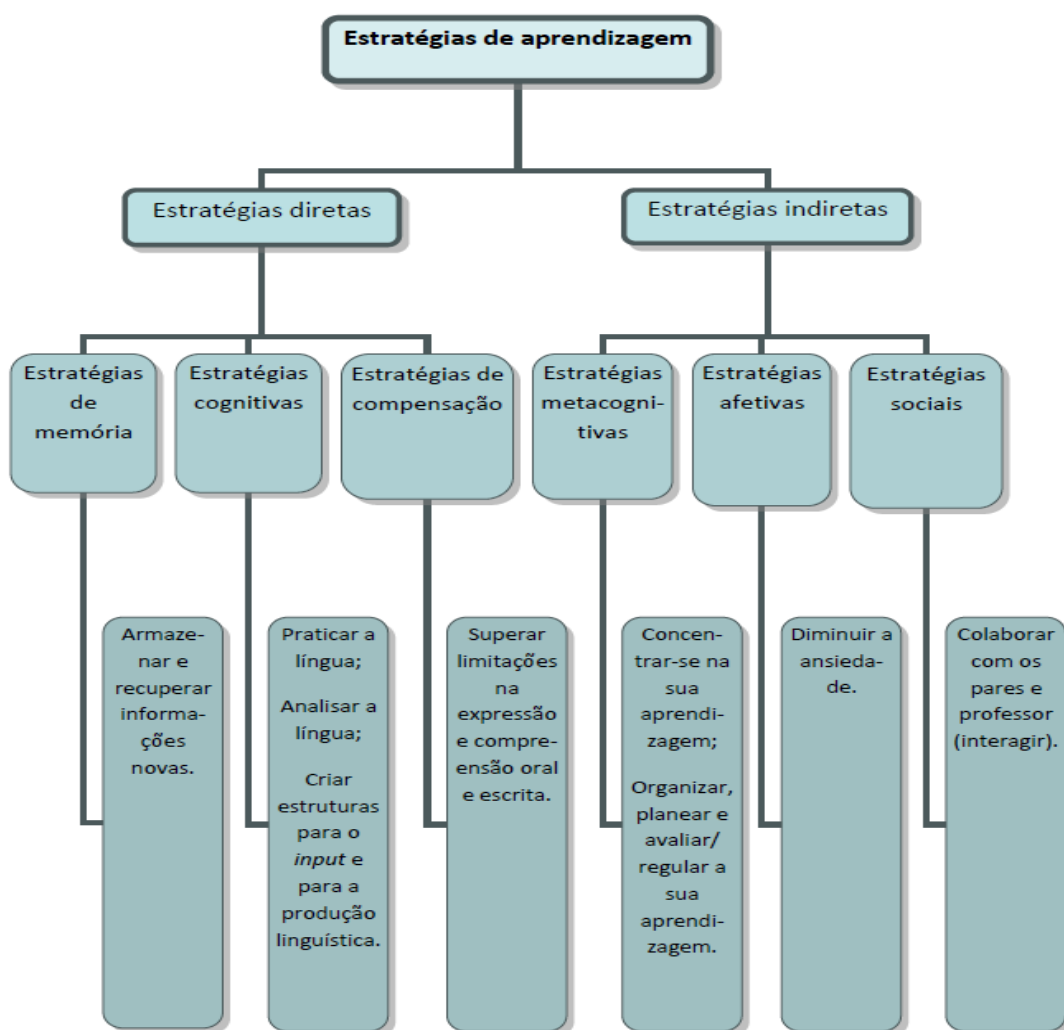


Ilustração 3 – Estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990)

Na aula de língua estrangeira é possível fazer uma diferenciação que respeite as diferentes estratégias e estilos de aprendizagem dos alunos. Para tal o professor deve identificar quais as estratégias que aprendizagem mais desenvolvidas pelos alunos (através de uma análise de diagnóstico ou de necessidades) e quais podem ser implementadas em função do objetivo que se deseja alcançar. Neste sentido, há eu ter em conta que, em termos de linguagem corrente, é costume identificar o conjunto das características dos alunos com a sua inteligência. No entanto, Gardner (1985) teorizou sete tipos de inteligência, e não apenas uma, referindo-se a inteligências múltiplas:

1. Inteligências Linguísticas;
2. Inteligências Lógico-Matemáticas;
3. Inteligências Espaciais;
4. Inteligência Musicais;
5. Inteligência Corporal-Cinestésicas;
6. Inteligência Interpessoais;
7. Inteligência Intrapessoais.

Para Gardner (1985) a escola deveria ser um lugar de promoção e desenvolvimento de todas estas inteligências. Propõe uma escola centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento ótimos do perfil cognitivo do aluno. A sua teoria de aprendizagem permitiu concetualizar e reconcetualizar as práticas letivas, nomeadamente nas áreas da avaliação e do currículo, assim como ajudou a moldar a abordagem de um método de ensino construtivista e comunicativo.

Segue-se um conjunto de propostas no sentido de promover a diferenciação pedagógico-didática (Convery & Coyle, 1999, *apud* Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 57):

- pedindo aos alunos para trabalharem em torno do mesmo tópico mas usando textos diferentes;
- usando tarefas com diferentes graus de complexidade para o mesmo texto;
- pondo os alunos a trabalhar na mesma tarefa mas produzindo um resultado diferente;
- facultando diferentes tipos de apoio aos alunos individualmente;
- agrupando alunos de diferentes formas com diferentes propósitos;

- diversificando abordagens, estilos de ensino e actividades;
- permitindo aos alunos que se dediquem a algo que seja do seu próprio interesse.

Uma forma de concretizar algumas destas propostas será dar a possibilidade aos alunos de compilarem ou criarem textos livres que vão ao encontro dos seus interesses e experiências, acompanhando-os individualmente. Ao fazê-lo, o agrado que sentirão proporcionar-lhes-á uma motivação forte, para além de surgir a necessidade de recorrer à internet ou à biblioteca da escola, o que fará com se familiarizem com recursos e procedimentos de pesquisa (Aragón Plaza, 2009), o que constitui também a promoção de estratégias compensatórias de identificação de recursos.

Uma forma de pôr em prática muitos dos pressupostos até aqui apresentados será através da implementação do “livro de recortes” (“scrapbook” ou “álbum de recortes”), que segundo Mulvey e Cullen (2009) já provou ser um meio magnífico para os alunos se referirem a um contexto ou a um tópico que conhecem muito bem, encorajando-os a expressar-se sobre as suas vidas e a pesquisar ou formular perguntas com interesse genuíno sobre o assunto. Esta estratégia proporciona aos alunos uma experiência motivacional, porque os elementos que constituem o conteúdo do “livro de recortes” são o espelho das características do próprio aluno – um fator que lhe permite expressar-se através de formas que para ele/ela fazem sentido, abordando assuntos que para ele/ela são significativos, pelo que o “livro de recortes” pode servir de mediador entre o professor e os alunos (Mulvey & Cullen, 2009). Ao implicar a produção textual, o “livro de recortes” promove competências de escrita, neste caso uma escrita pessoal e criativa, e pode ser utilizado para desenvolver uma atitude positiva face ao erro através de um *feedback* construtivo e de actividades de autocorreção. Isso fica patente nos processos em que os alunos se envolvem, porque

ao serem confrontados com um obstáculo que os obriga a procurar novos caminhos, a contornar frases, a esgravatar memórias e a associar ideias de uma forma diferente, os participantes nesta atividade acabam por se esquecer de que estão a escrever (Santos & Serra, 2008:181).

Desta maneira os alunos põem também em prática estratégias cognitivas e metacognitivas, praticando a língua, concentrando-se na sua aprendizagem, organizando e regulando-a.

Mais do que o envolvimento que permite aos alunos maior consciência do seu próprio processo de aprendizagem, a escrita criativa promovida através da exploração do “livro de recortes” pode servir de instrumento para melhorar o próprio desenvolvimento comunicativo dos indivíduos, porque “creative writing can help people gain more control and understanding of their means of communication” (Healey, 2009:24).

Pelas características que lhe estão associadas, o “livro de recortes” pode constituir-se como um fator decisivo de promoção do desenvolvimento da autonomia dos alunos, de motivação para a realização das atividades e das tarefas, e de instrumento de diferenciação pedagógica mediante o reconhecimento da diversidade e o respeito pelas diferenças. Isto implica também que o professor assuma ele próprio uma postura de metacognição sobre a sua prática educativa para que possa promover as estratégias mais adequadas e que lhes permitam desenvolver-se plenamente. Assim, alcançarão ambas partes a autonomia necessária ao sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

1.2 Enquadramento contextual

1.2.1 A escola

O projeto desenvolveu-se numa escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico do distrito de Braga, em duas turmas do ensino básico. Aquando do início do ano letivo, a escola era sede de agrupamento e dispunha de 129 professores para 1086 alunos do ensino básico, entre o 5.º e o 9.º anos de escolaridade.

1.2.2 As turmas

No âmbito da disciplina de Espanhol, o projeto foi realizado numa turma do 7.º ano, nível de iniciação, constituída por 25 alunos, 13 rapazes e 12 raparigas. Tratava-se de um grupo onde predominavam alunos com reconhecidas dificuldades de aprendizagem e desmotivados para os assuntos escolares. Existiam 10 alunos retidos que, pese embora nenhum tenha sido

diagnosticado como tendo necessidades educativas especiais (NEE), revelavam dificuldades que exigiam medidas individualizadas de superação.

No âmbito da disciplina de Inglês a intervenção foi realizada numa turma do 7.º ano, nível de continuação, constituída por 27 alunos, 14 rapazes e 13 raparigas. Este grupo tinha também alunos retidos e um aluno com NEE, o que desde logo deixava igualmente em aberto a necessidade de adoção de estratégias diferenciadas e o estabelecimento de objetivos individualizados.

Tendo ambas as turmas alunos problemáticos, com necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados, revelando dificuldades em quase todas as disciplinas,urgia um tratamento individualizado e personalizado no sentido de os motivar para a aprendizagem, nomeadamente, em contexto sala de aula. Durante o período de elaboração do plano de intervenção, verificou-se a inexistência de dados concretos sobre os alunos (passado escolar, caracterização geral, etc.), fator esse ultrapassado no decorrer da fase de implementação do projeto, pelo que foi possível (e necessário) adaptar a prossecução do mesmo. No entanto, procedeu-se à observação direta dos ambientes de sala de aula e foi com base nessa observação que se procedeu à descrição e caracterização do contexto. Como estratégia complementar à observação direta procedeu-se também à auscultação das docentes titulares das turmas. A partir desse processo foi possível descobrir que existia um número considerável de alunos de origem estrangeira (nomeadamente oriundos de países sul-americanos como o Brasil, bem como africanos) para além de haver alunos portugueses de etnia cigana.

Para complementar as informações recolhidas, foi pedido aos alunos que preenchessem, na duas turmas, um questionário (ver anexo 1) que me ajudasse a conhecê-los melhor enquanto alunos da língua estrangeira. O questionário é constituído por perguntas de resposta aberta e fechada que incidem nos vários aspetos relacionados com a aprendizagem das línguas inglesa e espanhola. É dividido em duas secções: Eu e a Aprendizagem da Língua Inglesa/Espanhola e Eu e os Meus Interesses. Visou fundamentalmente auscultar os interesses, estratégias e ritmos de aprendizagem dos alunos. Foi utilizado o mesmo formato de questionário para ambas disciplinas com pequenas diferenças, nomeadamente, no que diz respeito ao número de anos que já têm de aprendizagem da língua. A seguir são apresentados os dados sobre aspetos considerados mais relevantes para a implementação do “livro de recortes”: atitude face ao erro, uma vez que a estratégia visava fomentar uma atitude positiva; preferências de avaliação, porque o “livro de recortes” constitui uma forma de avaliar processos de

aprendizagem e promover a autorregulação das aprendizagens; interesses pessoais e predisposição para ver esses interesses integrados nas atividades de aprendizagem, uma vez que se pretendia que o “livro de recortes” constituísse um espaço de expressão do “eu”.

1.2.2.1 A turma de Inglês

Ao analisar as respostas dos alunos relativas à sua atitude face ao erro (Gráfico 1), pode observar que mais de metade (53%) afirmaram que os erros servem para que a professora os ajude.

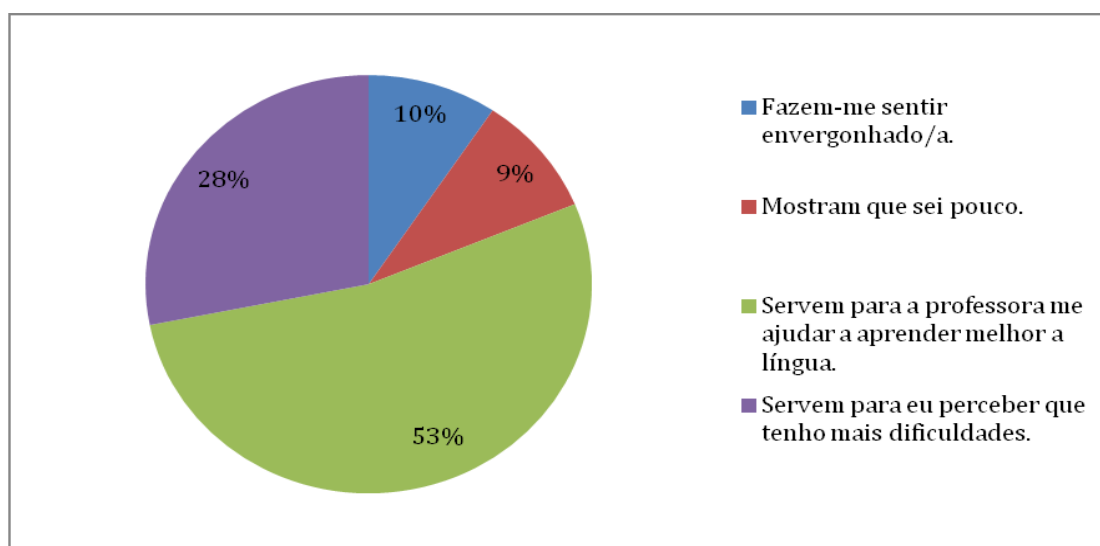


Gráfico 1 – Resultados da questão: Como encaras os teus erros? (Questionário inicial referente à disciplina de Inglês)

Este resultado mostrou-me que a maioria dos alunos pensava que a iniciativa na correção do erro é responsabilidade da professora, e não deles mesmos. No entanto, 28% pensavam que o erro servia para eles mesmos perceberem os seus erros, o que mostra alguma iniciativa (autonomia) e consciência do próprio processo de aprendizagem. 10% dos alunos achavam que o erro é motivo de vergonha e 9% achavam que é sinónimo de ignorância (“mostram que sei pouco”), pelo que 19% dos alunos revelaram que na sua opinião o erro não é (nem pode ser visto como) algo positivo. Considerou-se, portanto, que se deveria transmitir aos alunos a ideia de que o erro pode ser construtivo (se for trabalhado nesse sentido) e que também pode ser

parte importante do processo de aprendizagem de qualquer aluno (no sentido de desenvolver a própria autonomia).

Relativamente à forma como gostariam de ser avaliados na disciplina (Gráfico 2), 27% assinalaram os testes escritos, talvez por uma questão de hábito, pois os testes escritos são uma ferramenta de avaliação generalizada desde o 1º Ciclo.

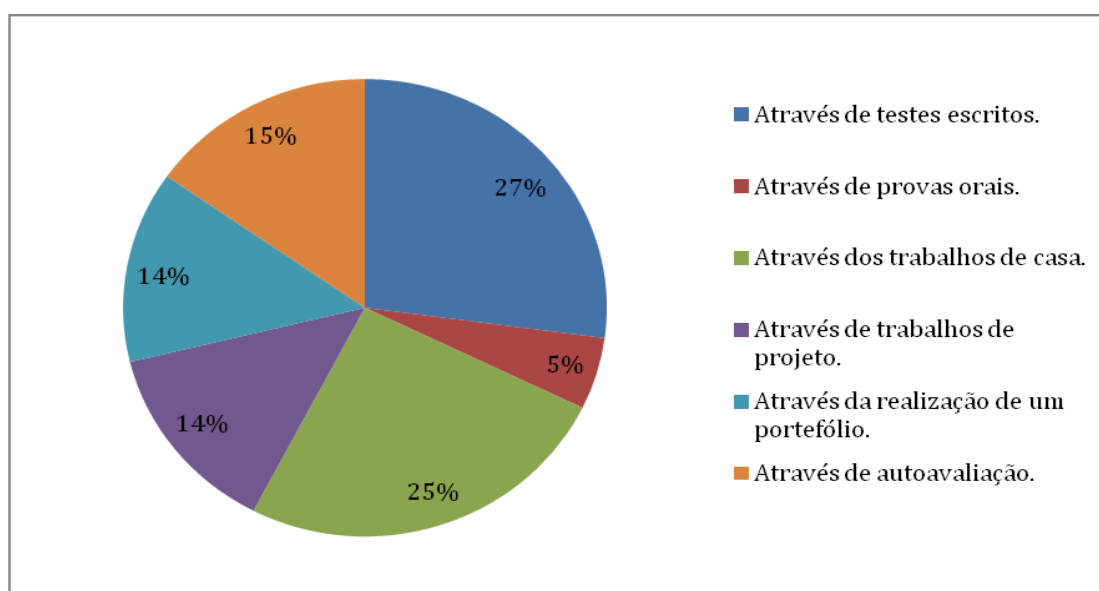


Gráfico 2 – Resultados da questão: Como gostarias de ser avaliado? (Questionário inicial referente à disciplina de Inglês)

25% afirmaram preferir ser avaliados através de trabalhos de casa, talvez por ter alguém em casa que os ajude, ou porque se sentem mais seguros a trabalhar num lugar mais confortável, como em casa. 15% dos alunos assinalaram a autoavaliação. Esta afirmação pode ter duas explicações: a primeira é que talvez os alunos sintam que são mal avaliados pelos professores e que só eles é que sabem verdadeiramente o seu valor (esforço, evolução, desenvolvimento de competências); a segunda pode reportar para uma certa descrença no sistema de avaliação que conhecem, não por considerarem que é injusto, mas porque não se adapta à sua forma de trabalhar (o sistema de avaliação não consegue aproveitar as áreas fortes desses alunos). 14% de alunos afirmaram que preferiam trabalhos de projeto e outros 14% preferiam realizar um portefólio. Estas duas respostas mostram que há alunos que preferem envolver-se num sistema de avaliação que se centra no processo de aprendizagem e não apenas no seu produto, e que lhes permite ser criativos e negociar (ou escolher) o que incluir no trabalho que vai ser avaliado.

Os 5% que preferiam provas orais talvez não se sintam seguros no domínio da escrita, ou talvez tenham um bom domínio da oralidade que gostariam de ver mais reconhecido.

Numa secção relativa aos interesses dos alunos, concretizada numa pergunta sobre os tempos livres (v. Gráfico 3), pude observar alguma diversidade: ouvir música, estar no computador a realizar tarefas variadas, ver televisão, atividade física de ler e estar com amigos e familiares.

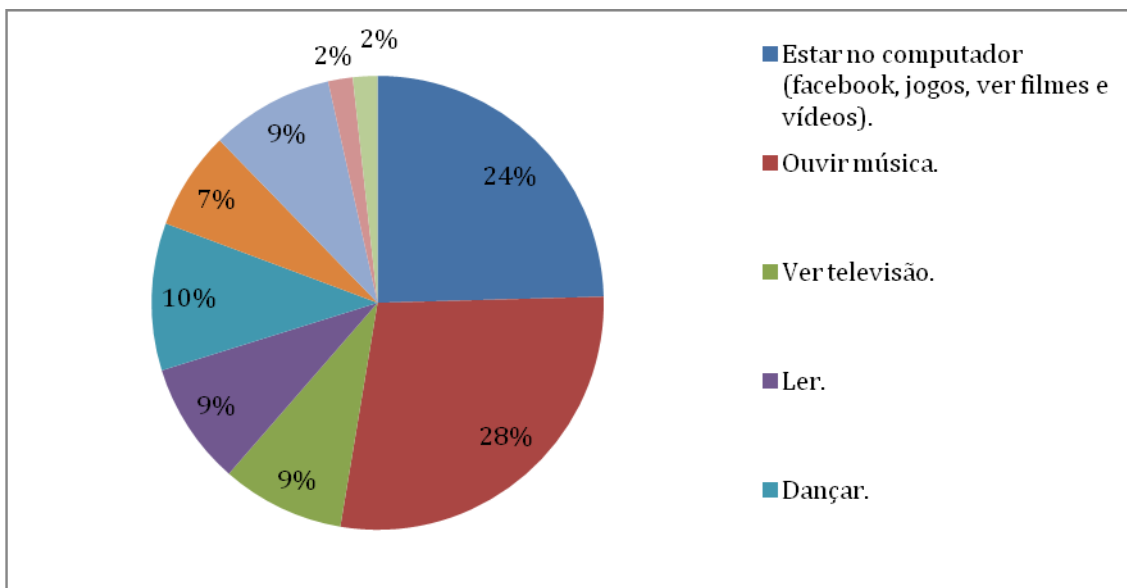


Gráfico 3 – Resultados da questão: O que gostas de fazer nos teus tempos livres? (Questionário inicial referente à disciplina de Inglês)

84% dos alunos afirmaram que preferiam realizar atividades centradas nos seus interesses (Gráfico 4), talvez porque, dessa forma, estariam a transformar a aprendizagem em algo agradável. Este seria um princípio central da implementação do “livro de recortes”.

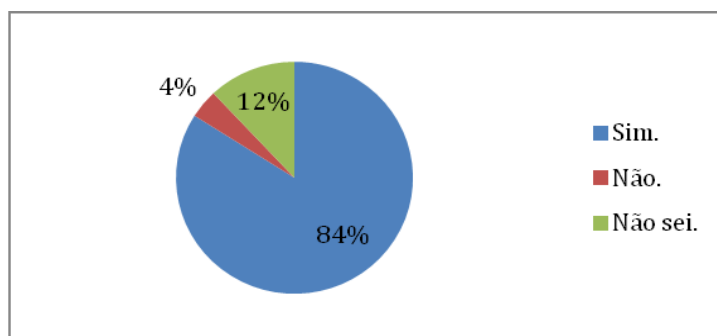


Gráfico 4 – Resultados da questão: Gostarias de realizar atividades relacionadas com os teus interesses na aula de Inglês? (Questionário inicial referente à disciplina de Inglês)

Ao incluir-se nas atividades aspetos de interesse para os alunos, estes poderão sentir-se mais motivados e a motivação é um aspeto fundamental para o seu envolvimento, porque um aluno motivado para a aprendizagem não só realiza as tarefas que lhe são propostas, como também se esforça mais. Haver tantos alunos que deram esta resposta mostrou-me que os alunos desta turma talvez não tivessem tido muitas oportunidades de ver os seus interesses retratados nas aulas e gostariam de poder mudar isso. Este aspeto também mostrou que os alunos podiam ter consciência de que estavam a perder oportunidades de aprender e de desenvolver competências na disciplina, e que queriam mudar isso. Ou seja, os alunos queriam aprender, não se tratava de resistência à aprendizagem, mas sim de resistência aos processos de aprendizagem a que foram habituados desde sempre. Há também 12% de alunos que afirmaram não saber se gostariam de realizar atividades relacionadas com os seus interesses, talvez porque não conseguiam perceber de que forma os seus interesses poderiam ser incluídos numa aula de língua. Finalmente, 4% afirmaram que não queriam, talvez por não entenderem o propósito ou o contributo que tal lhes traria à sua aprendizagem da língua.

1.2.2.2 A turma de Espanhol

No âmbito da disciplina de Espanhol foi igualmente preenchido um questionário inicial semelhante com o objetivo principal de traçar o perfil dos alunos enquanto aprendizes da língua espanhola como língua estrangeira. A seguir são analisados os resultados obtidos, com ênfase nas respostas consideradas mais relevantes para o desenvolvimento do projeto.

Uma das perguntas do questionário cujas respostas se destacam é “Como encaras os teus erros?” (Gráfico 5).

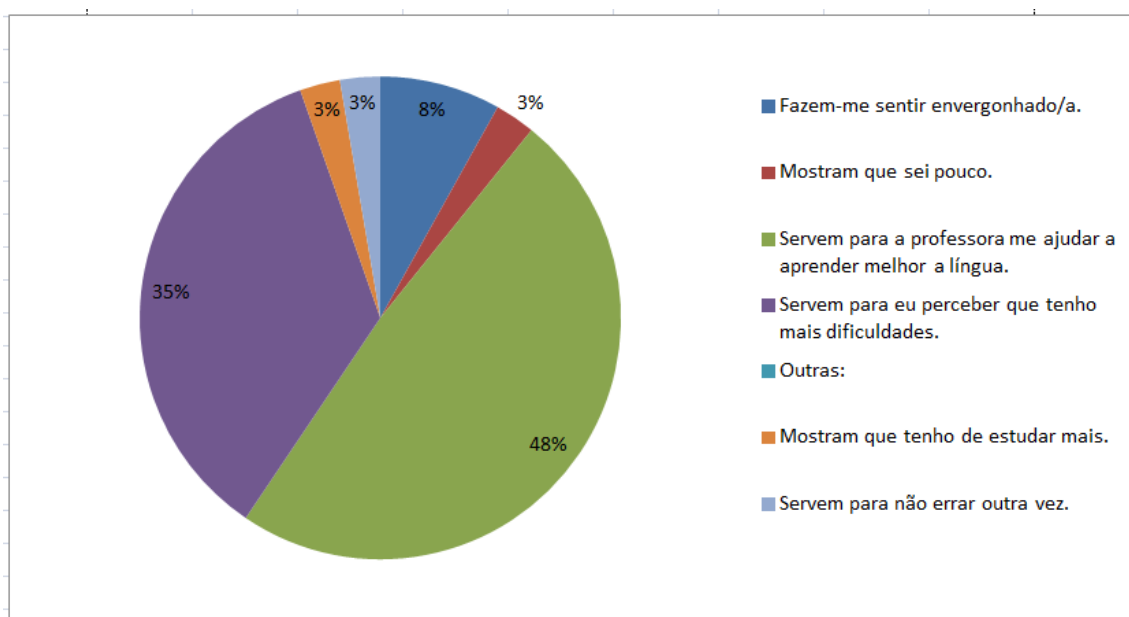


Gráfico 5 – Resultados da questão: Como encaras os teus erros? (Questionário inicial referente à disciplina de Espanhol)

Considera-se importante esta questão porque pretendia que os alunos entendessem o erro como meio para evoluir e para aprender. Neste sentido, houve 48% dos alunos que reconheceram que o erro serve para a professora os ajudar a melhorar, ou seja, conseguem ver o erro como um meio para a correção. 35% disseram que serve para perceber que têm dificuldades. Apesar de não ser uma atitude de correção, já se revelou uma atitude positiva reconhecer as dificuldades que tinham, porque é o primeiro passo para a correção e a evolução. Houve também 3% que disseram que têm de estudar mais e outros 3% que disseram que os erros servem para não errar mais (ou seja, são alunos que reconhecem o valor da auto-análise como meio de aprendizagem autónoma). Estes dados mostraram que os alunos tinham uma atitude que podia ser bastante positiva perante o erro, mas a maioria ainda estava à espera que fosse a professora a agir, não eles. Para terminar, houve 8% de alunos que se sentiam envergonhados quando erravam, facto que deveria ser desconstruído.

Outra pergunta cujas respostas se revelaram pertinentes foi “Como gostas de ser avaliado?” (Gráfico 6).

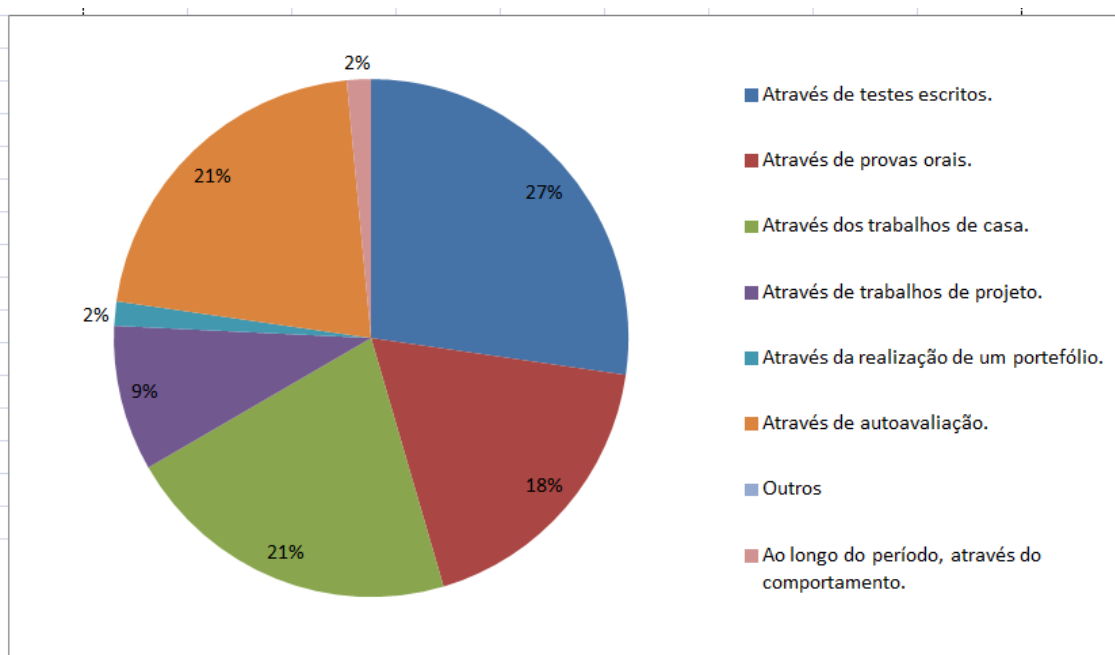


Gráfico 6 – Resultados da questão: Como gostas de ser avaliado? (Questionário inicial referente à disciplina de Espanhol)

Verificou-se que 27% dos alunos preferiam testes escritos, talvez por estarem mais habituados a este método e não se sentissem à vontade noutros. Houve 18% de alunos que preferiam provas orais, o que mostra que talvez reconhecessem mais o valor da comunicação oral na comunicação em Espanhol, ou talvez se sentissem mais à vontade a interagir oralmente do que através de um teste escrito. 21% preferiam os trabalhos de casa, talvez pela maior segurança que oferecem. 9% mostraram interesse em ser avaliados através de um projeto e 2% preferiam o portefólio. Estas respostas mostram uma noção de avaliação como um processo contínuo, no qual o próprio aluno constrói o que vai ser avaliado. 21% dos alunos preferiam a autoavaliação, talvez porque só a si reconhecem a legitimidade de avaliarem os seus conhecimentos e competências, ou porque consideram insuficientes outros métodos de avaliação. Houve ainda 2% que referiram a avaliação contínua do comportamento. Tal como na turma de Inglês, os alunos que referiram “projeto” e “portefólio” não estavam muito longe do “livro de recortes”, que também poderia ir ao encontro dos que assinalaram “trabalho de casa” e “autoavaliação”, pois o “livro de recortes” integraria estes elementos.

Outra pergunta relevante para a implementação do meu projeto foi “Que gostas de fazer nos teus tempos livres?” (v. Gráfico 7), uma vez que o “livro de recortes” seria um espaço de

expressão do “eu”. Os interesses dos alunos passavam pelo uso do computador, especialmente as redes sociais, televisão, leitura, dança, moda, família e amigos, e até por estudar.

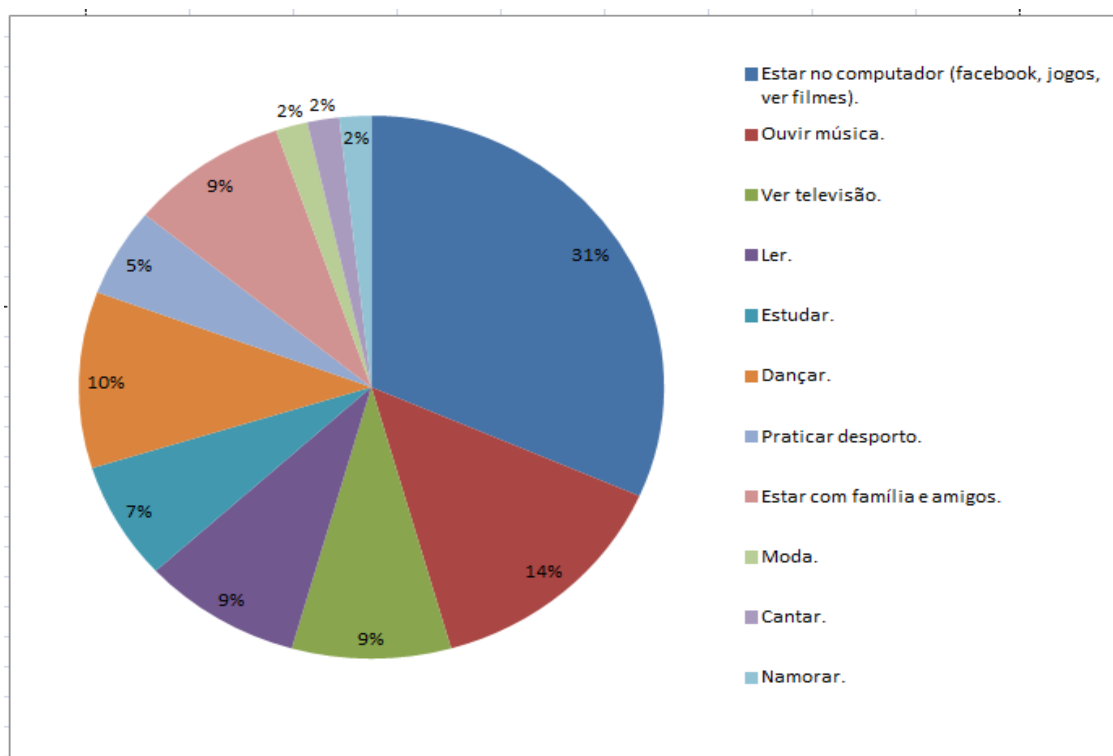


Gráfico 7 – Resultados da questão: Que gostas de fazer nos teus tempos livres? (Questionário inicial referente à disciplina de Espanhol)

À pergunta “Gostarias de realizar atividades de Espanhol centradas nos teus interesses” (Gráfico 8), 50% responderam que sim, talvez porque achavam que isso iria “tornar as aulas mais divertidas” (Aluno A) (e assim, mais interessantes para eles), porque iria ajudá-los a “concentrar-se” (Aluno B) e a “relaxar” (Aluno C), ou que iria ajudá-los a “aprender mais vocabulário” (Aluno D).

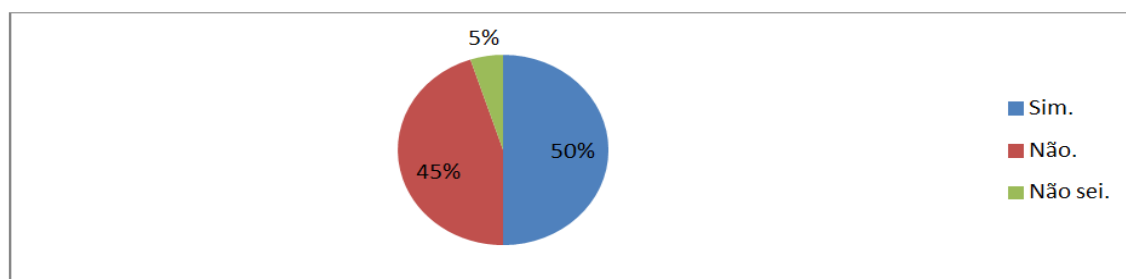


Gráfico 8 – Resultados da questão: Gostarias de realizar atividades de Espanhol centradas nos teus interesse? (Questionário inicial referente à disciplina de Espanhol)

45% disseram que não, apresentando as seguintes justificações: “porque as aulas já estão bem assim” e porque não conseguiam perceber que tipos de atividades poderiam ser interessantes na aula de Espanhol. Esta posição mostra que possivelmente muitos alunos nunca estiveram expostos (ou nunca tiveram consciência disso) a atividades centradas nos seus interesses. Como tal, para eles não fazia sentido que o espaço da sala de aula fosse centrado nos seus interesses, porque isso era algo que acontecia fora da sala de aula, ou porque nas aulas não há lugar para expressar a sua individualidade no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira. Houve ainda 5% de alunos que não sabiam e 3 que não responderam.

A partir dos dados recolhidos nas duas turmas, planeei tarefas que fossem ao encontro dos interesses dos alunos de forma motivá-los a usar o “livro de recortes” para, através dele, desenvolverem a sua motivação e autonomia.

1.2.3 Documentos orientadores

Na preparação do projeto, consultei vários documentos orientadores da prática letiva na educação em línguas estrangeiras, nomeadamente o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, os programas nacionais das disciplinas de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades e as planificações anuais aprovadas em departamento de línguas. Como já foi referido noutros momentos do texto, as políticas educativas (incluindo as políticas linguísticas europeias) convergem quanto à necessidade de desenvolver a autonomia dos alunos, em articulação com abordagens ativas que no caso da educação em línguas implicam um enfoque no desenvolvimento integrado de competências de comunicação e de aprendizagem.

Propus-me a usar o “livro de recortes” como ferramenta para “fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos” (Ministério da Educação e Ciência, Programa de Inglês, 1997a: 8). “A tarefa fundamental do professor é criar as condições adequadas que propiciem a aprendizagem” (Ministério da Educação e Ciência, Programa de Espanhol, 1997b: 32) e que permitam “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” (Ministério da Educação e Ciência, Programa de Inglês, 1997a: 8), competências estas que pretendi desenvolver implementando o plano de intervenção delineado no início do estágio.

Com a implementação do “livro de recortes”, quis dar lugar ao aluno como agente principal do processo de ensino/aprendizagem, tornando-o consciente da sua aprendizagem e dando-lhe um papel de corresponsabilização na tomada de decisões. Entendeu-se o “livro de recortes” como um meio de comunicação entre o aluno e o professor, através do qual as dificuldades e o erro são superados em estreita colaboração, sempre no âmbito de trabalhos sobre temas de interesse dos alunos, de modo a que possam sentir-se envolvidos em tudo o que aprender significa. Já Ortega (2008: 37) referia que “pequeñas oportunidades de autodeterminación, tales como dejar al alumno que decida el tema sobre el que escribir en vez de darle un tema fijo, pueden crear grandes diferencias de motivación en ciertos individuos”. O erro é encarado como um fenómeno essencial na aprendizagem da língua estrangeira – através dele pode e deve aprender-se. O “livro de recortes” parte então da ideia de que todos os intervenientes no processo de avaliação precisam de se envolver em atividades ou tarefas que lhes permitam perceber que os erros formam parte do processo de aprendizagem (Salaberri & Appel, 2003). Por outro lado, entende-se que esta estratégia pode possibilitar a individualização de estratégias de aprendizagem e de ensino, potenciando atividades que permitam motivar o aluno para a aprendizagem, pois “those who stop believing that they are capable of learning will stop trying. Those who stop trying stop learning” (Stiggins, 1999 apud Salaberri & Appel, 2003: 213) e “if students lack confidence, they will not be successful in learning the language” (Salaberri & Appel, 2003: 213). Assim, já que os aprendizes de uma língua estrangeira realizam operações que lhes permitem mobilizar, regular e implementar diferentes recursos cognitivos, quer aquando do processo de aprendizagem quer no uso da língua (Instituto Cervantes, 1997 – 2013), o “livro de recortes” poderá ajudar os alunos a consolidar as aprendizagens desenvolvidas (Rueckert, 2008), servindo também de instrumento de aprendizagem presente e futura.

1.2.4 Plano de intervenção

1.2.4.1 Objetivos e estratégias

Para a implementação do projeto de investigação-ação elaborou-se um plano de intervenção pedagógica supervisionada com o objetivo de descrever os objetivos e as estratégias de ensino e de investigação. Tendo como tema central a exploração do “livro de recortes” para elevar o envolvimento dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira, entendendo-se este instrumento como uma variação simplificada do portefólio de aprendizagem, pretendeu-se fomentar a motivação, a criatividade, uma atitude positiva face ao erro e a comunicação entre professora e alunos, implicando-os em atividades de pesquisa, escrita livre sobre temas de interesse pessoal, autocorreção/ correção orientada do erro e reflexão sobre a aprendizagem. À semelhança de um álbum, os alunos ilustraram os seus trabalhos com imagens por eles concebidas ou recolhidas.

Colocaram-se, assim, as seguintes questões de indagação:

- a) Como posso motivar os alunos para a superação das suas dificuldades e para a melhoria do seu desempenho na língua estrangeira?
- b) Como posso ajudar os alunos a reconhecer que aprender é um processo e que os erros fazem parte desse processo?
- c) Como posso individualizar o meu ensino?
- d) Como posso ajudar os alunos a aprender (a aprender) a língua estrangeira?
- e) Que estratégias posso usar para promover um papel mais ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem?
- f) Como posso promover atitudes de responsabilização face à aprendizagem?

Tendo em linha de conta estas questões, e depois de delimitar o foco da intervenção, tentou-se dar cumprimentos aos seguintes objetivos de investigação:

1. Conhecer representações iniciais dos alunos sobre a aprendizagem da língua estrangeira (atitudes, hábitos, estratégias, dificuldades, ...);
2. Desenvolver a escrita pessoal/criativa através do “livro de recortes” e avaliar o seu impacto na motivação e desempenho linguístico dos alunos;

3. Desenvolver e observar capacidades de autorregulação da aprendizagem na construção do “livro de recortes”;
4. Avaliar as implicações do uso do “livro de recortes” no papel da professora enquanto facilitadora da aprendizagem (conhecimento do aluno, individualização do ensino, *feedback* ...).

Com a implementação do “livro de recortes” pretendeu-se fomentar os seguintes objetivos de aprendizagem:

1. Tomar consciência de dificuldades e progressos;
2. Utilizar estratégias que se adequem aos ritmos e estilos de aprendizagem pessoais;
3. Desenvolver competências de escrita e correção do erro;
4. Desenvolver capacidades de autorregulação e superação de dificuldades;
5. Assumir um papel ativo na aprendizagem.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, implementaram-se estratégias que visaram diagnosticar diversos elementos relacionados com o tema deste plano junto dos alunos, bem como recolher informações relativas ao desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas e de aprendizagem (autonomia) com base nas tarefas realizadas. Neste âmbito, utilizaram-se instrumentos com finalidades pedagógicas e investigativas: questionários, grelhas de observação e fichas de autorregulação. Adotando uma abordagem comunicativa e implementando uma metodologia assente na realização de tarefas facilitadoras da aprendizagem, procedeu-se à planificação de atividades didáticas e à criação de materiais adequados ao nível e objetivos descritos no programa e na planificação aprovada nas disciplinas. Esses materiais tiveram como base também as características dos alunos, pois tal como é sublinhado pelo Conselho da Europa (2001: 105):

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones [intrínsecas y extrínsecas; instrumentales e integradoras; impulso comunicativo, la necesidad

humana de comunicarse], los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Também se incluíram nas sequências didáticas planificadas estratégias de autorregulação e reflexão (metacognição) que pretendiam permitir aos alunos refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem (através de uma ficha para preencher com intervalos de tempo regulares, a qual serviu também de instrumento de fornecimento de *feedback* individualizado por parte da professora).

A avaliação das intervenções pedagógico-didáticas e do próprio projeto foi feita de forma sistemática. Daí resultaram reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre momentos concretos que se consideraram relevantes para a consubstanciação do projeto e/ou do meu desenvolvimento pessoal e profissional. Vali-me igualmente do feedback que me foi dado pelas supervisoras da universidade, pelas orientadoras cooperantes da escola, pelos colegas de estágio e pelos próprios alunos, nomeadamente aquando dos seminários e/ou reuniões agendadas e aquando da observação e intervenção pedagógica. Todos os dados relativos às estratégias de intervenção foram incluídos no portefólio de projeto, elaborado ao longo das fases de planificação e intervenção, sendo agora integrados no presente Relatório de Estágio.

1.2.4.2 Fases e procedimento metodológico

O desenvolvimento do projeto obedeceu às seguintes fases de implementação:

- Fase de planificação (no decorrer do primeiro trimestre – outubro a dezembro de 2012)
Observação de aulas; análise de documentos programáticos; pesquisa bibliográfica; desenho do plano de intervenção; esboço de instrumentos didáticos e de recolha de informação.
- Fase de intervenção (no decorrer do segundo e terceiro trimestres – janeiro a junho de 2013)
Pesquisa bibliográfica; desenho de instrumentos didáticos e de recolha de informação; desenvolvimento de atividades pedagógico-didáticas; reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre o impacto das atividades/estratégias utilizadas; recolha e análise de informação; construção do portefólio do projeto.
- Fase de avaliação e redação do relatório (maio a setembro de 2013)

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

O Quadro 2 apresenta uma síntese do procedimento metodológico, estabelecendo a relação entre os objetivos do projeto e as estratégias de intervenção/ investigação. A informação recolhida foi alvo de tratamento e interpretação, tendo-se procurando assim uma maior objetivação da descrição dos resultados (Latorre, 2003). Fez-se a contagem das respostas às questões de resposta fechada, a síntese das respostas às questões de resposta aberta e procedeu-se à análise de conteúdo dessas respostas. Também foi elaborado ao longo do estágio um Portefólio do Projeto que constituiu um instrumento de reflexão sobre a prática a partir do qual foi possível perspetivar toda a organização e estrutura do presente documento. De modo a ilustrar o trabalho desenvolvido no âmbito da implementação do projeto, apresentam-se em anexo exemplos de elementos incluídos pelos alunos nos seus “livros de recortes” (v. Anexo 11).

Objetivos de investigação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer representações iniciais dos alunos sobre a aprendizagem da língua estrangeira (atitudes, hábitos, estratégias, dificuldades, ...); 2. Desenvolver a escrita pessoal/criativa através do “livro de recortes” e avaliar o seu impacto na motivação e desempenho linguístico dos alunos; 3. Desenvolver e observar capacidades de autorregulação da aprendizagem na construção do “livro de recortes”; 4. Avaliar as implicações do uso do “livro de recortes” no papel da professora enquanto facilitadora da aprendizagem (conhecimento do aluno, individualização do ensino, <i>feedback</i>, ...).
Estratégias de intervenção / investigação	<p>Questionário inicial (Objetivo 1) [Anexos 1 e 6];</p> <p>Atividades didáticas com enfoque no uso do livro de recortes como ferramenta de aprendizagem (Objetivo 2);</p> <p>Ficha de autorregulação dos alunos (Objetivo 3) [Anexos 8 e 9];</p> <p>Observação / análise dos trabalhos dos alunos (Objetivos 2, 3, 4) [Anexo 11];</p> <p>Documentos de reflexão da professora (Objetivos 2, 3, 4);</p> <p>Grelha de <i>feedback</i> final (Objetivo 2, 4) [Anexos 5 e 10]</p>

Informação recolhida e analisada	<p>Representações dos alunos sobre o processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira;</p> <p>Hábitos, interesses, estilos, ritmos e estratégias de aprendizagem da língua estrangeira dos alunos;</p> <p>Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos aquando da construção do livro de recortes;</p> <p>Perceções dos alunos sobre a sua motivação e autonomia no desenvolvimento das atividades propostas;</p> <p>Perceções dos alunos sobre o valor e limitações do uso do livro de recortes como ferramenta de aprendizagem da língua estrangeira;</p> <p>Perceções sobre as implicações do uso do livro de recortes no papel da professora enquanto facilitadora da aprendizagem.</p>
---	--

Quadro 2 – Quadro síntese do Projeto de Intervenção

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

Implementação do projeto

Tanto na disciplina de Inglês como na de Espanhol, antes de iniciar o trabalho com o “livro de recortes”, houve lugar a uma fase prévia de reflexão com base na recolha ativa de informação antes de se proceder à implementação do projeto junto das duas turmas. Ainda no decorrer do primeiro período, os alunos preencheram um questionário sobre as suas perspetivas, opiniões e afetos relativamente à aprendizagem das línguas inglesa e espanhola, já referido aquando da caracterização das turmas (Anexo 1 e 6). Os dados recolhidos foram analisados a partir dos questionários e os resultados foram mostrados aos alunos em contexto sala de aula. Neste âmbito, pedi aos alunos que os comentassem e fiz incidir os seus comentários especialmente nas seguintes cinco questões, sendo as quatro primeiras de resposta fechada e a quinta de resposta aberta:

3. Que dificuldades tens na aprendizagem do inglês?
6. Quando utilizas o inglês, como gostas de ser corrigido/a?
7. Como encaras os teus erros?
8. Como gostas de ser avaliado/a?
- a) O que gostas de fazer nos teus tempos livres? Quais são os teus principais interesses?

No que concerne à turma de Inglês, os seus comentários deram origem a uma reflexão oral alargada a toda a turma. Esta reflexão serviu para cativar a atenção dos alunos para as atividades seguintes, ou seja, motivá-los para o projeto de intervenção. No final da reflexão, comentei com os alunos que o meu objetivo de trabalho junto deles seria verificar se é possível desenvolver estratégias que os motivem para a aprendizagem da língua. Para isso, eles iriam ter tarefas em que teriam oportunidade de integrar os seus gostos, interesses e afetos, as suas perspetivas pessoais e a própria aprendizagem da língua. Para ilustrar o que lhes disse, mostrei-lhes exemplos de “livros de recortes” que obtive a partir de alunos meus de anos anteriores (no âmbito da minha atividade letiva profissional) com a sua autorização prévia. Os alunos reagiram com muito entusiasmo e mostraram desde logo grande interesse e vontade de implementar o

“livro de recortes” como ferramenta de aprendizagem na aula de língua inglesa. A partir do seu entusiasmo, propus-lhes que o materializassem fazendo uma lista de características do “livro de recortes”.

Tal como aconteceu no âmbito do ensino da língua inglesa, também em contexto sala de aula da turma de espanhol houve lugar a uma fase inicial de reflexão com os alunos, durante a qual apresentei os resultados gerais do preenchimento do questionário inicial (v. Anexo 6) e promovi um momento de reflexão oral alargado a toda a turma. Propus também aos alunos que elaborassem individualmente um texto escrito (um convite de aniversário) com base num modelo pré-determinado incluído no manual. Tratou-se de um texto curto, no qual cada aluno pôde trabalhar livremente com estruturas simples da língua, dando-lhe um cunho pessoal que refletisse a sua personalidade. Os textos foram-me entregues e eu levei-os para casa para corrigi-los. Entretanto, expliquei-lhes oralmente a natureza do meu projeto e mostrei-lhes exemplos de “livros de recortes”. Também esta turma revelou grande interesse pela estrutura dos “livros de recortes” e pela possibilidade de poderem incluir nele textos e produções (desenhos, fotos, bilhetes, postais, etc.) que os ajudassem a caracterizar-se a eles mesmos, e mostraram vontade de desenvolver “livros de recortes” no âmbito da disciplina. Houve mesmo alunos que propuseram incluir como primeiro texto do “livro de recortes” o texto individual escrito minutos antes, o que veio ao encontro do que eu tinha planeado. Para terminar, solicitei aos alunos que avançassem com propostas de caracterização do “livro de recortes” numa atividade de chuva de ideias, materializada com a ajuda de um aluno voluntário que escreveu no quadro o que os colegas iam dizendo.

Através dos comentários orais dos alunos, pude verificar que, nesta fase, já manifestavam alguma motivação e interesse pelo tema do projeto, evidenciando-o essencialmente através da curiosidade demonstrada. Os comentários orais dos alunos permitiram-me recolher mais informação que me ajudou a estruturar as minhas intervenções futuras.

2.1 Desenvolvimento do projeto junto da turma de Inglês

2.1.1 Primeira sequência didática

No início da primeira aula da primeira sequência didática no âmbito do desenvolvimento do projeto junto da turma de Inglês, entreguei a cada aluno uma folha com uma lista das características do “livro de recortes” (v. Anexo 2). Essas características incluíam referências às finalidades e à possível estrutura organizativa desse instrumento de aprendizagem:

Finalidades do *learning scrapbook*:

- Ajudar-me a aprender melhor a língua;
- Ajudar-me a conhecer e usar diferentes estratégias formas de aprender segundo os meus interesses e ritmos;
- Criar um espaço de liberdade e autonomia;
- Motivar-me para as aulas, permitindo-me trabalhar temas de que mais goste;
- Ajudar-me a ser crítico sobre o meu próprio trabalho;
- Ajudar-me a tomar consciência dos meus pontos fortes e dos meus pontos fracos;
- Ajudar a professora a ajudar-me.

Estrutura do meu *learning scrapbook*:

Capa: título do meu *learning scrapbook*, o meu nome, imagens ilustrativas à minha escolha;

Conteúdo:

Secção A: trabalhos pedidos pela professora sobre os temas tratados na aula e sobre temas do meu interesse pessoal;

Secção B: trabalhos que eu queira incluir no meu *learning scrapbook* por iniciativa própria;

Secção C: apreciação do uso do *learning scrapbook* (o que gostei mais/menos de fazer, que dificuldades senti, como me ajudou (ou não) a aprender melhor, etc.).

Saber o que fazer, como fazer, porquê e para quê ajuda os alunos a construir uma perspetiva clara do seu papel enquanto aprendentes e a identificar e entender os objetivos da tarefa de aprendizagem para assim desenvolver a sua autonomia. Dar visibilidade aos alunos enquanto indivíduos torna-se cada vez mais difícil na realidade educativa atual, em que administrativamente se quer apostar cada vez mais na massificação, em vez de se apostar na proximidade entre alunos e professores. No entanto, o “livro de recortes” permite a cada aluno gerir o seu espaço individual à sua maneira, desde que sejam respeitadas as regras destinadas a todos. Assim, nesta sessão pedi aos alunos que escrevessem individualmente textos de auto-descrição física e psicológica. Disse-lhes que o texto escrito serviria de cartão de apresentação para o “livro de recortes” de cada um deles. Desta forma, os alunos utilizaram a língua inglesa para evidenciar quem são na sua individualidade, tendo-se verificado um esforço ativo e

motivado da parte deles para utilizar as estruturas da língua com correção. No final, recolhi os textos, levei-os para casa e escrevi comentários individualizados em cada um deles. Neste como nos restantes trabalhos, o meu *feedback* foi incidindo no reforço positivo e na sugestão de reorientação sempre de um ponto de vista de aproveitamento de todo o produto apresentado pelo aluno, com a finalidade de transmitir ao aluno que o seu processo no âmbito do trabalho estava a ser valorizado e que o erro, a existir, é apenas mais um fator de desenvolvimento das competências linguísticas. Em última instância, pretendi motivar os alunos através do reconhecimento do seu valor individual.

Na aula seguinte comecei por devolver os textos aos alunos e pedi-lhes que lessem os meus comentários com atenção. Na continuação desse momento, houve lugar a uma reflexão oral alargada a toda a turma com base nos conteúdos dos textos e nos comentários. Depois disse-lhes que deveriam começar a construir os seus “livros de recortes”, começando pela capa e incluindo desde já o texto anteriormente elaborado (apresentação pessoal) que, antes de ser incorporado no “livro de recortes”, deveria ser melhorado (ou transformado) de acordo com as notas de comentário fornecidas. Também lhes disse que tinham liberdade para incluir ilustrações que considerassem pertinentes e adequadas. Ficou estabelecido que esse trabalho seria trazido para a aula numa sessão posterior para verificação da evolução do trabalho. Entretanto, no seguimento da lecionação normal dos conteúdos previstos pela planificação da disciplina, pedi-lhes que escrevessem individualmente um texto personalizado subordinado à temática das roupas, que é um aspeto importante da personalidade de cada indivíduo, ligado não só à sua aparência, mas também a valores sociais. Também recolhi estes textos e escrevi, em cada um deles, comentários individualizados.

Na aula seguinte comecei por devolver aos alunos os textos com os comentários, que eles leram e sobre os quais refletiram oralmente em conjunto. A seguir procedi à verificação da evolução do trabalho de cada aluno na construção do “livro de recortes”. Disse-lhes que deveriam melhorar (ou transformar) o texto que receberam no início da sessão para incluí-lo no “livro de cortes”. Na sessão seguinte procedi à análise dos “livros de recortes”, com especial incidência na verificação da inclusão dos elementos obrigatórios e dos opcionais. No seguimento da lecionação de conteúdos previstos na planificação da disciplina, pedi aos alunos que elaborassem um texto no qual puderam mobilizar os conhecimentos e os conteúdos aprendidos no âmbito da unidade temática em questão. Antes de terminar, houve lugar para um momento de autorregulação, no qual os alunos preencheram a primeira parte de uma ficha elaborada para

o efeito (ver anexo 3). Tive o cuidado de lhes explicar quais os objetivos da ficha, uma vez que eles não estavam familiarizados com este tipo de atividade. A análise dos dados aqui recolhidos, bem como o processo de investigação e ação levado a cabo no âmbito desta sequência didática, podem ser consultados no ponto seguinte.

2.1.1.1 Avaliação da primeira sequência didática

O quadro 3 apresenta os resultados do preenchimento da primeira parte da ficha de autorregulação por parte dos alunos, respeitante ao envolvimento na construção do “livro de recortes e à perceção da sua utilidade na aprendizagem da língua inglesa.

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES				
1. Pensa na elaboração do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.				
	Data: 08/05/2013			
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Construí o meu <i>livro de recortes</i> com interesse.	20	4	3	0
b) Esforcei-me por fazer o meu melhor.	21	3	3	0
c) Gostei de poder fazer trabalhos livres e criativos.	24	2	1	0
d) Ajudou-me a aplicar conhecimentos.	12	15	0	0
e) Ajudou-me a aprender melhor os temas estudados.	14	13	0	0
f) Ajudou-me a refletir sobre as minhas dificuldades.	11	16	0	0
g) Ajudou-me a tornar-me mais responsável pela minha aprendizagem.	13	11	3	0
h) As orientações e <i>feedback</i> da professora sobre o meu <i>livro de recortes</i> foram úteis.	22	3	2	0

Quadro 3 – Envolvimento dos alunos e utilidade do “livro de recortes” (Inglês/sequência 1)

Após um contacto inicial com a experiência do “livro de recortes”, os alunos já manifestavam, na sua grande maioria, que o construíram “sempre” com muito interesse, não havendo ninguém a referir “nunca”. Estes dados são extremamente significativos, pois apontam para um elevado grau de motivação por parte da maioria dos alunos para trabalhar com o “livro de recortes”. É possível que os alunos que assinalaram “muitas vezes” ou “às vezes” se tenham deparado com uma ou outra situação que não fosse, naquele momento, a mais propícia para

trabalhar com o documento, o que é natural que aconteça, pois os alunos também têm direito a ter momentos de menor motivação. Além disso, ainda se encontravam numa fase inicial de uso da estratégia.

Numa turma com problemas de motivação, hábitos de trabalho e de estudo, e que, de acordo com conversas informais com professores da turma ao longo do ano letivo, raramente se esforçava para dar cumprimento às tarefas, limitando-se muitas vezes a fazer o mínimo necessário para obter classificação positiva (e às vezes nem isso), torna-se extremamente significativo constatar que um número tão elevado de alunos manifestou ter-se esforçado “sempre” por fazer o seu melhor. O número de alunos que assinalou “muitas vezes” (o que por si só já mostra um esforço por parte deles muito significativo) é, tal como o número de alunos que assinalou “às vezes”, muito baixo. Por um lado, isto vem demonstrar que utilizar o “livro de recortes” na aula os motivou a trabalhar com seriedade, procurando obter o máximo de qualidade no seu trabalho. É possível que os alunos nesta fase já tenham entendido o “livro de recortes” como uma construção pessoal e ilustrativa da sua individualidade, pelo que sentiram necessidade de ilustrar o melhor possível os seus interesses, os seus afetos e as suas características. Assim se poderá entender que nenhum aluno tenha indicado “nunca” se ter esforçado por fazer o seu melhor.

Repare-se no número muito elevado de alunos que assinalaram ter gostado “sempre” de poder fazer trabalhos livres e criativos, havendo um número baixíssimo de alunos que registaram as outras duas opções afirmativas e nenhum aluno a assinalar “nunca”. Aqui é possível reforçar a ideia que a motivação dos alunos para o trabalho pode ser conseguida dando-lhes espaço para trazer para o contexto escolar (de sala de aula e não só) a oportunidade (ou a liberdade) de abordar os seus interesses e afetos, dando-lhes o seu toque individual, ou seja, permitindo-lhes ser eles mesmos. Sublinhe-se que todos os trabalhos realizados por eles até esta fase tiveram diretrizes que eles tiveram de cumprir; no entanto, o cerne do trabalho dependia das suas próprias opções o que, para eles, fez com que o trabalho fosse livre.

As respostas à questão “Ajudou-me a aplicar conhecimentos” assumem uma importância fulcral no âmbito deste projeto, pois permitem verificar que, para os alunos (que são, cada um deles, a peça chave do seu próprio processo de aprendizagem), este projeto os ajudou a aplicar conhecimentos. Nenhum aluno assinalou “às vezes” ou “nunca”, o que demonstra a noção por parte de todos eles que, através do trabalho livre e criativo, acabaram

por ter eles mesmos a iniciativa de fazer uso das estruturas da língua aprendidas no contexto da lecionação dos conteúdos (fossem eles no âmbito do desenvolvimento do projeto ou não).

Nas respostas às questões “Ajudou-me a aprender melhor os temas estudados” e “Ajudou-me a refletir sobre as minhas dificuldades” também é possível verificar o impacto positivo que o “livro de recortes” teve para os alunos no âmbito do reforço das aprendizagens. Note-se que, mais uma vez, nenhum aluno assinalou “às vezes” ou “nunca”. Na primeira questão os alunos reconheceram, na sua totalidade, que utilizar o “livro de recortes” até esse momento lhes foi significativamente útil para reforçar as aprendizagens, e na segunda questão demonstraram ter noção do seu próprio processo individual de aprendizagem ao assinalar que o “livro de recortes” lhes serviu de instrumento de reflexão sobre um aspeto específico e importante desse mesmo processo: as dificuldades.

Sobre a influência (ou não) do “livro de recortes” na responsabilidade de cada um perante o seu próprio processo de aprendizagem, mais uma vez, nenhum aluno assinalou “nunca”, pelo que todos reconheceram que o “livro de recortes” constituiu um fator de desenvolvimento das suas competências de reflexão, de gestão e de organização do seu próprio esforço e trabalho no âmbito da aprendizagem da língua inglesa. O facto de os alunos terem já noção deste fator permite afirmar que a experiência poderá, mesmo nesta fase da implementação, ter-lhes permitido desenvolver autonomamente um sentido de responsabilidade, o que acarreta uma série de valências que poderiam ser altamente capitalizáveis em termos de prossecução do projeto no âmbito da segunda sequência didática.

Os alunos também se manifestaram relativamente à comunicação entre cada um deles e a professora, através das notas de comentário individual a cada trabalho que foram fazendo para o “livro de recortes”. Destaca-se o elevado número de alunos que reconheceu que o feedback da professora foi “sempre” útil. Mais uma vez, nenhum aluno respondeu “nunca”. Aqui é possível que os alunos tenham reconhecido que a aprendizagem depende de vários fatores, sendo um deles a orientação e o acompanhamento que os docentes podem e devem realizar ao longo da mesma.

Em termos gerais, pode afirmar-se que, nesta fase do projeto, os alunos já tinham, na sua generalidade, a perceção de que o “livro de recortes” estava a ter junto deles um impacto positivo, tanto na aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências da língua, como em termos de desenvolvimento da sua autonomia através da motivação, da reflexão, da responsabilização e da comunicação com a professora.

No ponto 2 da ficha de autorregulação pedia-se aos alunos que se pronunciassem a respeito das dificuldades sentidas na construção do “livro de recortes” (Quadro 4).

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES				
2. Pensa nas dificuldades que sentiste na construção do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Dificuldade em perceber o que se pretende com o <i>livro de recortes</i> .	1	1	8	17
b) Dificuldade em decidir o que fazer e como fazer.	0	1	14	12
c) Falta de interesse e motivação.	0	0	7	20
d) Dificuldades na língua.	1	5	11	10
e) Dificuldades em refletir sobre a minha aprendizagem.	0	1	11	15
f) Dificuldades em refletir sobre os meus erros.	0	0	7	20
g) Falta de tempo para fazer os trabalhos.	0	1	14	13

Quadro 4 – Dificuldades associadas do “livro de recortes” (Inglês/sequência 1)

Note-se que na primeira questão houve um aluno que manifestou sentir “sempre” dificuldade em entender os objetivos do “livro de recortes”. Entre os outros alunos há a sublinhar que a grande maioria afirmou “nunca” ter sentido essa dificuldade. Aqueles que sentiram dificuldades talvez se tenham ressentido do facto de terem tido a possibilidade de, nesta fase mais inicial da implementação do projeto, ser livres e criativos – o que poderá ter ido contra aquilo a que estavam habituados ao longo de todo o seu percurso escolar.

Podemos verificar que nenhum aluno sentiu “sempre” dificuldade em decidir o que fazer. Os números indicam, no entanto, que houve um elevado número de alunos que “às vezes” tiveram dificuldade em ser autónomos, o que poderá, uma vez mais, indicar falta de hábito de trabalho livre e criativo. Este fator poderá ter levado a que alguns alunos se sentissem por vezes assoberbados com a possibilidade de fazerem o que quisessem, sem ter noção de quais os critérios de organização do trabalho que deveriam pôr em prática (autonomia individual do aluno pouco desenvolvida).

Relativamente à questão sobre falta de interesse e motivação, os dados indicam que, mesmo perante a dúvida e a incerteza no que diz respeito à organização do trabalho (talvez resultante da já referida autonomia pouco desenvolvida), os alunos sentiram-se altamente

motivados e interessados em trabalhar com o “livro de recortes”, pelo que as dificuldades por eles sentidas não constituíram fator de desmotivação perante o trabalho.

Sobre as dificuldades relacionadas com o uso da língua, há que sublinhar o facto de haver um número significativo de alunos que indicou “nunca” as ter sentido, numa turma que no início do ano letivo manifestava bastantes dificuldades na língua em geral. Os alunos que assinalaram ter sentido dificuldades com muita regularidade (“muitas vezes” e “sempre”) constituem um número bastante reduzido no contexto da totalidade da turma. É possível que no decorrer da elaboração e construção do “livro de recortes” a maioria dos alunos tenha conseguido desenvolver métodos de trabalho que lhes permitiram adaptar a aquisição, o desenvolvimento e a consolidação de competências de forma prática, funcional e adequada, o que os fez sentir menos dificuldades no momento de utilizar a língua para a produção textual.

Os alunos pronunciaram-se acerca das suas dificuldades de reflexão sobre a aprendizagem e os erros, e nenhum aluno sentiu “sempre” essas dificuldades. No entanto, houve um número maior de alunos a sentir dificuldades de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem do que sobre os erros. Talvez isso tenha acontecido porque, nesta fase, a maioria dos alunos ainda não tivesse desenvolvido uma percepção globalizante do próprio processo de aprendizagem, e também porque os erros são facilmente identificáveis e a sua correção não implica um conhecimento metacognitivo elaborado.

Cerca de metade dos alunos admitiu dificuldades relacionadas com o tempo disponível para a realização dos trabalhos. É possível que aqueles que indicaram dificuldades neste campo as tenham sentido por causa das dificuldades de organização do próprio trabalho. No entanto, o facto de a maioria dos alunos registar apenas “às vezes” demonstra que não se tratou, na sua perspetiva, de uma dificuldade demasiado recorrente. Além disso, se houve treze alunos que indicaram “nunca”, então também há que considerar a hipótese de eles terem conseguido organizar o seu trabalho de forma autónoma e proveitosa.

No geral, registou-se um número bastante significativo de alunos que afirmaram nunca ter sentido dificuldades, ou talvez tivessem recorrido a estratégias de superação com êxito, o que para eles poderá ter significado, em última instância, a ausência de dificuldades.

2.1.2 Segunda sequência didática

Dei início ao segundo ciclo de investigação em ação no âmbito da língua inglesa com a devolução das fichas de autorregulação aos alunos, para que as lessem e percebessem os comentários que teci. De seguida, analisei individualmente os “livros de recortes” de cada um dos alunos, para verificar o estado de evolução da sua construção. Depois os alunos elaboraram individualmente alguns textos escritos obrigatórios que incluíram no “livro de recortes” e que eu corriji sempre, de modo a permitir-lhes melhorá-los (ou transformá-los). Todos esses textos tiveram ligação e fizeram parte da leção dos conteúdos da disciplina, de acordo com a planificação da mesma. Também deixei claro aos alunos que poderiam elaborar outros textos não obrigatórios se quisessem, para colocá-los no livro de recortes. Apenas teriam de redigi-los na língua inglesa e integrá-los na lógica dos conteúdos aprendidos. Houve muitos alunos que incluíram nos seus “livros de recortes” textos não obrigatórios e fizeram questão de me mostrar que o fizeram, em especial aquando das verificações periódicas da evolução da construção dos seus “livros de recortes”. A título de exemplo, houve alunos que escreveram sobre o seu clube de futebol, sobre o seu pijama preferido, sobre os seus hábitos e preferências, etc.

Os alunos voltaram a preencher a ficha de autorregulação (ver anexo 3 e 8) num momento que lhes permitiu refletir de forma individual sobre potencialidades do “livro de recortes” na sua aprendizagem e problemas sentidos na sua construção. Depois, os “livros de recortes” foram recolhidos para serem analisados com vista à recolha de dados para uma avaliação final do projeto. Uma vez analisados todos os “livros de recortes” (ver anexo 4), procedi à sua devolução e à auscultação da opinião dos alunos relativamente à possibilidade de voltar a usar o “livro de recortes” e porquê. O tratamento das respostas dos alunos pode ser consultado no subcapítulo referente síntese avaliativa do projeto. Para além disso, foi também utilizada uma *grelha de feedback* final (ver anexo 5) preenchida por mim, na qual cada aluno teve a oportunidade de expressar a sua opinião livremente sobre a experiência de utilização do “livro de recortes” na aula de língua inglesa (ver síntese avaliativa do projeto).

2.1.2.1 Avaliação da segunda sequência didática

No Quadro 5 apresento as percepções dos alunos neste segundo momento de autorregulação, relativas ao seu envolvimento na construção do “livro de recortes” e à sua utilidade.

Quando se comparam os dados relativos à questão a) com aqueles recolhidos no primeiro momento de autorregulação (cfr. Quadro 3) verifica-se um aumento do número de alunos que manifestou “sempre” interesse na construção do “livro de recortes” em detrimento da opção “às vezes”, o que poderá indicar que o trabalho continuado com o “livro de recortes” terá permitido a alguns alunos percebê-lo como um documento útil, interessante e belo, abarcando ao mesmo tempo várias características: pragmatismo na aprendizagem da língua, espelho dos interesses e das motivações do aluno, e ilustrativo dos seus afetos.

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES				
1. Pensa na elaboração do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.				
	Data: 05/06/2013			
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Construí o meu <i>livro de recortes</i> com interesse.	22	4	1	0
b) Esforcei-me por fazer o meu melhor.	21	5	1	0
c) Gostei de poder fazer trabalhos livres e criativos.	24	2	1	0
d) Ajudou-me a aplicar conhecimentos.	15	12	0	0
e) Ajudou-me a aprender melhor os temas estudados.	18	9	0	0
f) Ajudou-me a refletir sobre as minhas dificuldades.	12	14	1	0
g) Ajudou-me a tornar-me mais responsável pela minha aprendizagem.	14	12	1	0
h) As orientações e feedback da professora sobre o meu <i>livro de recortes</i> foram úteis.	24	2	1	0

Quadro 5 – Envolvimento dos alunos e utilidade do “livro de recortes” (Inglês/sequência 2)

Relativamente ao esforço, também se verifica um aumento (cfr. Quadro 3) ainda que quase residual (e no entanto é um aumento) do número de alunos que se esforçou por fazer o seu melhor “muitas vezes”. Os alunos, na sua generalidade, terão continuado a perceber o “livro

de recortes” como um instrumento no qual eles queriam deixar evidente o melhor de si mesmos, o que os terá motivado a tentar fazer o melhor trabalho possível.

Os dados obtidos com a pergunta relativa ao gosto de fazer trabalhos livres e criativos, coincidem com os recolhidos anteriormente (cfr. Quadro 3). Assim, os alunos terão confirmado que trabalhar usando características da sua própria individualidade lhes agrada, o que poderá constituir um fator decisivo de motivação e de interesse, tanto pelos conteúdos como pelas atividades.

Nas questões relativas à utilidade desta estratégia também se verificaram evoluções positivas em todas elas, como se conclui ao comparar estes dados com os dados iniciais (cfr. Quadro 3). De qualquer forma, a questão que mais evolução apresenta reporta-se ao papel do “livro de recortes” na aprendizagem dos temas estudados, o que poderá significar que os alunos retiraram ainda mais proveito da utilização do “livro de recortes” para desenvolver as suas competências na língua inglesa. Isso sugere que o “livro de recortes” pode ser um excelente recurso para não só motivar, como também para contribuir para o êxito concreto dos alunos. De acordo com estes dados, também é possível verificar que as competências de reflexão dos alunos saíram reforçadas no decorrer da segunda sequência didática, o que terá contribuído para a evolução da sua autonomia individual.

Também houve uma evolução positiva no número de alunos que valorizaram a utilidade das orientações e do *feedback* da professora, o que pode traduzir o aumento da sua perceção de que o trabalho no âmbito do processo de aprendizagem só tem a ganhar se houver uma comunicação estreita e individualizada entre cada um dos alunos e o professor.

Quanto às dificuldades sentidas, as respostas dos alunos são apresentadas no Quadro 6.

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES				
2. Pensa nas dificuldades que sentiste na construção do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Dificuldade em perceber o que se pretende com o <i>livro de recortes</i> .	0	0	9	18

b) Dificuldade em decidir o que fazer e como fazer.	0	0	14	13
c) Falta de interesse e motivação.	0	0	5	22
d) Dificuldades na língua.	1	4	12	10
e) Dificuldades em refletir sobre a minha aprendizagem.	0	1	9	17
f) Dificuldades em refletir sobre os meus erros.	0	0	5	22
g) Falta de tempo para fazer os trabalhos.	0	0	13	14

Quadro 6 – Dificuldades associadas do “livro de recortes” (Inglês/sequência 2)

Começamos por observar as questões a) e b): ao comparar estes dados com os anteriormente recolhidos (cfr. Quadro 4) pode verificar-se uma evolução positiva nos alunos em termos de compreensão dos objetivos do trabalho, pois desapareceram as respostas “sempre” e “muitas vezes” e aumentaram as respostas “nunca”. Isto pode denotar uma maior concentração, consciência e talvez até preocupação por parte dos alunos em compreender o trabalho que fizeram, o que ajuda a perspetivar e a organizar o próprio trabalho. No que diz respeito à dificuldade de decisão, houve também uma evolução (cfr. Quadro 4), o que poderá significar o aumento da capacidade de organização do trabalho por parte de alguns alunos e, ao mesmo tempo, que os restantes alunos não a perderam.

Se compararmos os dados relativos ao interesse e motivação com os anteriores (cfr. Quadro 4) podemos constatar que houve uma evolução positiva, verificando-se que o total de alunos que “nunca” sentiu falta de interesse ou motivação é muito elevado. Isto poderá ser resultado do envolvimento pessoal de cada aluno com o seu trabalho, por ter tido a oportunidade de contribuir sempre com pormenores da sua própria individualidade para todos os passos do “livro de recortes”.

No que diz respeito às dificuldades com a língua, podemos verificar que as respostas obtidas no início (cfr. Quadro 4) e os obtidos nesta segunda avaliação se assemelham. A dificuldade que a maioria dos alunos reconheceu ter com a língua é natural, pois desde o início do ano letivo revelaram ter muitas dificuldades no domínio da língua inglesa. O facto positivo a retirar daqui é que apenas um aluno afirma ter sentido essas dificuldades “sempre” e apenas quatro “muitas vezes”, o que poderá significar que, apesar de não terem um domínio vasto da língua para o nível em questão, através da construção do “livro de recortes” terão conseguido fazer uso de estruturas da língua com relativa segurança e facilidade, o que vem também sugerir que o “livro de recortes”, não sendo vocacionado para o desenvolvimento de nenhuma competência específica da língua, pode ser utilizado com sucesso para promover o envolvimento e a iniciativa do aluno na superação das suas dificuldades nalgumas das suas vertentes.

No que diz respeito às dificuldades relativas à reflexão sobre a aprendizagem e os erros, em ambas houve uma evolução de duas respostas que passaram de “às vezes” para “nunca”. Isto parece traduzir alguma consolidação das competências reflexivas dos alunos e revela-se de uma importância muito significativa, pois quando os alunos são capazes de refletir sobre aquilo que diz respeito ao seu próprio processo de aprendizagem, são capazes de identificar causas para os problemas e, potencialmente, encontrar soluções autonomamente. Estas valências não são úteis apenas para a aprendizagem da língua estrangeira, pois poderão ser usadas em toda a experiência escolar (e para além dela).

Na questão relativa à falta de tempo, ao analisar estes dados e comparando-os com os obtidos inicialmente (cfr. Quadro 4), podemos constatar uma ligeira evolução positiva. Isto poderá querer dizer que os alunos, ao longo do processo, foram aprendendo a gerir o tempo de que dispunham para realizar as tarefas. Isso é uma característica importante para conseguir capitalizar todos os recursos que se tem disponíveis, de modo a conseguir fazer um trabalho o melhor possível (sendo o tempo um desses recursos).

No geral, houve uma evolução positiva nas perceções dos alunos entre o primeiro momento e o segundo momento de autorregulação. Os dados recolhidos indicam que os alunos reagiram bem ao trabalho com o “livro de recortes” e sugerem que a sua utilização lhes permitiu adquirir, desenvolver e consolidar competências a vários níveis no âmbito do processo de aprendizagem da língua, incluindo no contexto da autonomia individual.

2.2 Desenvolvimento do projeto junto da turma de Espanhol

2.2.1 Primeira sequência didática

O trabalho com o “livro de recortes” propriamente dito no âmbito das aulas de Espanhol dividiu-se em duas sequências didáticas. A primeira teve início no dia 16 de janeiro. Aí entreguei a cada aluno uma folha com uma lista de características do “livro de recortes” (ver anexo 2), com especial atenção para a inclusão das finalidades do “livro de recortes” e da sua possível estrutura organizativa, já apresentadas atrás. Relativamente às finalidades, foi importante envolver os alunos na sua definição para lhes permitir consciencializar o propósito deste instrumento, o que pode funcionar como estímulo ao trabalho para uma aprendizagem da língua com sucesso. Por outro lado, também os envolve num processo de reflexão sobre o seu próprio

processo de aprendizagem na língua estrangeira, pois ao estabelecerem eles mesmos objetivos, fazem-no com base numa análise realista e sincera do seu próprio nível de proficiência, o que lhes permite desenvolver competências que promovem a sua autonomia. Quanto à inclusão da possível estrutura organizativa, sublinha-se o facto de se lhe chamar “possível”, porque os próprios alunos avançaram com a ideia de que o “livro de recortes”, sendo um documento individual que reflete o processo único de aprendizagem de cada um deles, tem necessariamente de ser flexível na sua organização. Essa flexibilidade permite a cada aluno interpretar o espaço do seu próprio “livro de recortes” como uma construção que se vai fazendo à medida que se vai percorrendo o caminho da aprendizagem, que se entende como projeto e não como plano. Ao ter oportunidade para se expressar verdadeiramente enquanto indivíduo, o aluno sente-se motivado a fazer um trabalho com maior empenho, baseado primeiramente nos seus próprios interesses e afetos, o que pode favorecer a aquisição de competências na língua de forma natural e com recurso ao pensamento original e ao raciocínio próprio.

No entanto, flexibilidade não significa anarquia, pelo que os alunos perceberam que o documento teria de obedecer a algumas linhas orientadoras comuns a todos os trabalhos. Perceberam também que essas linhas os ajudariam a não se perder, porque o caminho faz-se através de trilhos. Muito ou pouco visíveis, todos os caminhos assentam em trilhos, mesmo que ainda não tenham sido explorados.

Depois da entrega da lista com as características do “livro de recortes”, pedi que cada aluno escrevesse um texto em língua espanhola com a sua própria descrição física e psicológica. Nesta fase, a maioria dos alunos revelou grande desorganização no trabalho e domínio insuficiente das estruturas da língua, o que dificultou um trabalho mais autónomo, pelo que a tarefa demorou mais tempo do que o previsto. Recolhi os textos e levei-os para casa, escrevendo comentários em cada um deles.

Na sessão seguinte devolvi aos alunos os textos por eles elaborados e gerou-se um momento de reflexão oral entre todos a respeito dos comentários escritos por mim nos seus textos. Depois pedi-lhes que começassem a construir os seus próprios “livros de recortes”, criando uma capa e incluindo neles o trabalho já realizado: o primeiro texto elaborado ainda na fase inicial do projeto e o texto sobre si mesmos. Disse aos alunos que podiam levar este texto para casa para melhorá-lo (ou transformá-lo) com base nos comentários que eu lhes forneci e teriam de trazê-lo dali a uma semana para verificação antes da inclusão no “livro de recortes”. Entretanto, pedi-lhes que escrevessem individualmente um texto sobre a sua família. Como

nesta turma havia alunos institucionalizados e sem família, disse-lhes que poderiam inventar. No final da sessão recolhi os textos para escrever comentários individualizados.

Na sessão seguinte comecei por devolver aos alunos os textos sobre as suas famílias com as notas escritas por mim. Tal como aconteceu antes, houve espaço para um momento de reflexão oral alargada a todos os alunos a respeito dos comentários. Depois verifiquei junto de cada aluno se já tinham começado a construir o “livro de recortes”, o que se confirmou. Disse-lhes que o texto que tinham acabado de receber deveria ser incluído no “livro de recortes” depois de, em casa, o melhorarem (ou transformarem). Na sessão seguinte todos os alunos deveriam trazer o “livro de recortes” atualizado para verificação. Em termos de conteúdo didático, foram implementadas tarefas com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência lexical inerente à temática das atividades de lazer e tempos livres. Para começar a dar espaço à criatividade e ao cunho pessoal de cada aluno, disse-lhes que poderiam, se quisessem, escrever frases sobre as suas atividades de tempos livres preferidas, devidamente acompanhadas de ilustrações representativas das mesmas.

A sessão seguinte começou com a análise do progresso da construção de cada “livro de recortes”, tendo verificado se todos os alunos tinham incluído no seu documento os elementos que já tinham sido pedidos (e o opcional para os que decidiram fazê-lo). De seguida foram desenvolvidas atividades que culminaram na elaboração de textos escritos individuais nos quais os alunos tiveram de mobilizar conteúdos e conhecimentos aprendidos. Antes de terminar a sessão, houve lugar para um momento de autorregulação sobre a construção do “livro de recortes” por parte dos alunos, no qual eles preencheram a ficha elaborada para o efeito (ver anexo 3) e também utilizada na turma de Inglês. Tendo em conta que estes alunos não estavam familiarizados com este tipo de atividade, tive o cuidado de lhes explicar a sua finalidade e o seu conteúdo. A análise dos resultados desta ficha é apresentada no ponto seguinte.

2.2.1.1 Avaliação da primeira sequência didática

À semelhança do que aconteceu com a disciplina de língua inglesa, a primeira parte da ficha de autorregulação foi dividida em dois pontos. O ponto 1 refere-se ao processo de construção do “livro de recortes”. O Quadro 7 apresenta as respostas obtidas.

Um dado muito significativo é que todos os alunos, sem qualquer exceção, manifestaram ter construído o seu “livro de recortes” com interesse, o que poderá revelar um

envolvimento pessoal de cada um deles com o documento em si, por este ser o espelho da sua individualidade e das suas características enquanto aprendentes da língua espanhola, mas também enquanto alunos em geral e enquanto indivíduos, dotados de interesses e afetos.

Apenas um aluno não se esforçou “sempre” por fazer o seu melhor, o que num universo de vinte e cinco é extremamente significativo. Estes dados revelam que os alunos terão querido apresentar trabalhos com a maior qualidade possível. Tendo em conta que se tratou de uma turma que desde o início do ano letivo manifestou claras dificuldades no que diz respeito a métodos de trabalho que dessem a origem a trabalhos de qualidade (muitas vezes assim acontecia por clara falta de iniciativa, de interesse e de motivação dos alunos), não deixa de ser digno de nota que, nesta fase, já mostrassem esta preocupação de valorização do seu próprio esforço.

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES				
1. Pensa na elaboração do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.				
	Data: 06/02/2013			
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Construí o meu <i>livro de recortes</i> com interesse.	25	0	0	0
b) Esforcei-me por fazer o meu melhor.	24	0	1	0
c) Gostei de poder fazer trabalhos livres e criativos.	25	0	0	0
d) Ajudou-me a aplicar conhecimentos.	25	0	0	0
e) Ajudou-me a aprender melhor os temas estudados.	19	0	5	1
f) Ajudou-me a refletir sobre as minhas dificuldades.	19	0	4	2
g) Ajudou-me a tornar-me mais responsável pela minha aprendizagem.	25	0	0	0
h) As orientações e feedback da professora sobre o meu <i>livro de recortes</i> foram úteis.	0	0	11	14

Quadro 7 – Envolvimento dos alunos e utilidade do “livro de recortes” (Espanhol/sequência 1)

É possível verificar que a totalidade dos alunos valorizou a possibilidade de trabalhar de forma livre e criativa (questão c). Note-se que todos os trabalhos em questão tiveram de obedecer a diretrizes. No entanto, os alunos tiveram liberdade de tomar opções relativamente a vários aspetos da elaboração dos mesmos, nomeadamente no que diz respeito à inclusão dos

seus próprios interesses, experiências e afetos, que foram sempre muito valorizados na verificação. Isso incentivou-os a trabalhar com entusiasmo, o que terá tido repercussões na aplicação de conhecimentos, verificando-se que a totalidade dos alunos reconheceu “sempre” a utilidade do “livro de recortes” na aplicação dos conhecimentos da língua espanhola. A isto não terá sido estranho o facto de os alunos terem podido usar a língua para abordar temáticas sob o seu ponto de vista pessoal e único. A estrutura flexível do “livro de recortes” poderá ter ajudado os alunos a decidir de que forma usar os conteúdos aprendidos, uma vez que apenas lhes era pedido que os usassem mas a forma como o faziam era da sua própria responsabilidade.

Apesar de haver alunos que reconheceram que o “livro de recortes” não os ajudou a refletir sobre as dificuldades e sobre os erros, há um número significativo de alunos que consideraram que os ajudou “sempre”. Isto poderá significar que o “livro de recortes” assumiu, para a grande maioria dos alunos, um papel importante no que diz respeito à evolução e desenvolvimento da autonomia individual, através da oportunidade que lhes proporcionou de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Os alunos afirmaram em uníssono que o “livro de recortes” os ajudou a ser mais responsáveis. Ora, ao reconhecer que se tornaram mais responsáveis pela sua própria aprendizagem, os alunos reconheceram que o “livro de recortes” lhes possibilitou desenvolver competências de organização e gestão dos recursos e do trabalho. Para além disso, também reconheceram que o “livro de recortes” os ajudou a desenvolver a consciência do seu próprio processo de aprendizagem, o que é um passo importante para qualquer aluno conseguir tomar decisões mais adequadas (porque está consciente das suas necessidades, dificuldades, etc.) ao seu sucesso enquanto aluno.

Relativamente às orientações e *feedback* da professora, os dados revelam que os alunos, na sua generalidade, não valorizaram muito os comentários da professora. É possível que tenham desenvolvido a noção de que, sendo um documento pessoal, é deles a última palavra, pelo que a opinião de outros (mesmo sendo no sentido de ajudá-los a melhorar) não terá muito relevo. É possível que neste ponto os alunos ainda não tivessem conseguido desenvolver a noção de que o trabalho autónomo e a utilização de características individuais não significam que não se possa melhorar com a ajuda de outros, nomeadamente do professor.

Em termos gerais, a ideia mais forte que fica da análise destes dados é que os alunos valorizaram imenso o impacto positivo do “livro de recortes” na sua aprendizagem enquanto construção individual e flexível.

No que diz respeito ao ponto 2 da ficha de autorregulação, com questões sobre as dificuldades sentidas pelos alunos, os resultados podem ser consultados no Quadro 8.

A maioria dos alunos parece ter percebido sempre a finalidade das tarefas desenvolvidas no âmbito do “livro de recortes”, havendo apenas dez que “às vezes” sentiram dificuldades neste aspeto. Estes dados indicam que o primeiro passo para fazerem um bom trabalho estava dado à partida, pois saber qual a finalidade de um trabalho ajuda a perspetivar a totalidade do processo para se atingir um produto final. Já na questão b), que também se refere ao processo para atingir um produto final, a maioria dos alunos também referiu “nunca” ter tido dificuldades para tomar decisões sobre a gestão dos recursos e dos conteúdos. No entanto, já se verifica um número elevado de alunos que sentiram essas dificuldades. Para estes alunos, é possível que essas dificuldades tenham sido originadas pela inexperiência em tomar este tipo de decisões, fruto de práticas pedagógicas ao longo do seu percurso escolar, que não os incentivaram a ter um papel decisor (ou negociador) no seu próprio processo de aprendizagem.

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES				
2. Pensa nas dificuldades que sentiste na construção do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Dificuldade em perceber o que se pretende com o <i>livro de recortes</i> .	0	0	10	15
b) Dificuldade em decidir o que fazer e como fazer.	0	2	10	13
c) Falta de interesse e motivação.	0	0	1	24
d) Dificuldades na língua.	0	0	16	9
e) Dificuldades em refletir sobre a minha aprendizagem.	0	0	10	15
f) Dificuldades em refletir sobre os meus erros.	0	0	9	16
g) Falta de tempo para fazer os trabalhos.	0	0	11	14

Quadro 8 – Dificuldades associadas do “livro de recortes” (Espanhol/sequência 1)

Na questão relativa ao interesse e à motivação, a quase totalidade dos alunos indicou que estas “nunca” lhes faltaram. Esta adesão poderá ter sido fruto da possibilidade de usar o “livro de recortes” como instrumento flexível e ilustrador da individualidade de cada um, no qual puderam incluir os seus interesses, afetos e características. Estes constituíram fatores de motivação e incentivo para os alunos na elaboração das tarefas.

No que diz respeito às dificuldades na língua, os dados indicam que o “livro de recortes” não apresentou muitas dificuldades, apesar de nesta fase ainda haver uma maioria de alunos que as sentiu “às vezes”. É possível que os alunos que indicaram “nunca” também tenham sentido essas dificuldades; no entanto, é provável que tenham desenvolvido técnicas e estratégias de superação que lhes permitiram ultrapassá-las, dando-lhes a aparente perspectiva de que não existiram. Isso por si só significaria evolução no âmbito do processo individual de aprendizagem.

Quanto às questões que abordam a temática da reflexão (h e i), os dados obtidos em ambas questões são muito parecidos e indicam que os alunos, na sua maioria, conseguiram facilmente refletir sobre questões diretamente ligadas com a sua própria aprendizagem. Isto significa que o “livro de recortes” terá tido um papel importante enquanto instrumento promotor da autonomia dos alunos através da reflexão, que os terá levado a reconhecer constrangimentos, necessidades e potencialidades associados ao seu próprio percurso, apesar de alguns ainda evidenciarem “algumas dificuldades” neste âmbito (o que deixava em aberto a possibilidade de se trabalhar este aspeto ao longo da segunda sequência didática, com a intenção de ajudá-los a melhorar).

A maioria dos alunos referiu nunca ter tido falta de tempo para as tarefas no âmbito do “livro de recortes”, havendo alguns alunos que reconheceram essa dificuldade “algumas vezes”. Estes últimos talvez tivessem posto em prática uma gestão deficiente do tempo disponível, uma vez que o tempo atribuído à realização de todas as tarefas foi cuidadosamente calculado tendo em conta eventuais constrangimentos. O que poderá ter acontecido é que esses onze alunos não tiveram anteriormente (ao longo do seu percurso escolar) oportunidade de desenvolver competências de gestão de recursos (incluindo o tempo) disponíveis para a realização de tarefas.

No geral, apenas na questão b) – decidir o que fazer e como fazer – se registaram duas respostas que traduziram dificuldades sentidas “muitas vezes” pelos alunos. Nesta fase, estes dados indicam que o “livro de recortes” já estava a ter um impacto positivo no processo de aprendizagem dos alunos de língua espanhola em várias vertentes: aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências de domínio da língua; superação de constrangimentos e dificuldades de organização e gestão do trabalho; desenvolvimento da autonomia individual; promoção da motivação e do interesse dos alunos pelo trabalho no âmbito da aprendizagem da língua, utilizando esta como uma ferramenta e não como um fim.

2.2.2 Segunda sequência didática

No âmbito da segunda sequência didática, comecei por sugerir aos alunos que incluíssem nos seus “livros de recortes” o texto que cada um escreveu para o teste de avaliação escrita sumativa elaborado pouco antes. Tratava-se de um texto sobre os seus tempos livres. Antes de incluí-lo, cada aluno deveria melhorá-lo (ou transformá-lo) tendo em conta a correção do próprio teste e as notas que escrevi no teste de cada um. Neste ponto, cabe esclarecer que, dando cumprimento ao estreito trabalho colaborativo que desde o início do processo mantive com a professora titular da turma, foi-me permitido corrigir os textos em questão e escrever comentários neles, tal como foi feito nos textos anteriores que eles incluíram nos seus “livros de recortes”. Desta forma pude ajudar os alunos a perceber que a construção do “livro de recortes” é uma tarefa integrada no desenvolvimento da disciplina, podendo incluir documentos que testemunhem a evolução da proficiência linguística de cada um – para que cada aluno possa ter consciência de que o seu processo de aprendizagem da língua espanhola é dinâmico e não estático, e que crescer no domínio da língua significa também crescer enquanto pessoa.

Depois devolvi a cada aluno a ficha de autorregulação preenchida anteriormente e pedi-lhes que lessem as notas que escrevi para cada um deles. De referir que a generalidade dos alunos manifestou não ter tido tempo suficiente para preencher a ficha de autorregulação, quando na verdade o tempo que lhes foi atribuído foi mais do que suficiente. O que pude observar foi uma grande desorganização por parte dos alunos no momento de gerir o tempo para levar a cabo uma tarefa com a qual não estavam familiarizados.

Na sessão seguinte, os alunos trouxeram os “livros de recortes” para análise da evolução da construção e verificação dos conteúdos neles incluídos (ver anexo 7).

Antes do fim do segundo período letivo, pedi aos alunos que me deixassem recolher os seus “livros de recortes” para analisá-los com mais rigor em casa. Nem todos os alunos optaram por deixar-me recolher os seus “livros de recortes”, o que era uma opção perfeitamente válida, pois desde o princípio deixei bem claro que eles apenas eram obrigados a deixar-me analisar a sua evolução na sala de aula, por ser um documento pessoal que reflete a sua personalidade (e até mesmo alguma intimidade). No entanto, todos os alunos que optaram por não me deixar recolher os seus “livros de recortes” vieram ter comigo em todas as aulas até ao final do ano letivo em que estive presente e mostraram-me os seus progressos com orgulho. Na última sessão antes do final do segundo período, pedi aos alunos que preenchessem a segunda parte

da ficha de autorregulação (ver anexo 3 e 9), que me permitiu contrastar a informação obtida meses antes e fazer uma análise da evolução de cada aluno no âmbito do projeto. O tratamento destes dados pode ser consultado no ponto seguinte.

No decorrer do terceiro período auscultei os alunos no sentido de verificar qual a sua recetividade em voltar a utilizar o “livro de recortes” e quais as razões para a sua resposta. Neste âmbito gerou-se uma discussão oral alargada a toda a turma que me permitiu constatar que mais de metade dos alunos estava a utilizar o “livro de recortes” como uma espécie de “diário” semanal de forma totalmente autónoma e para lá das minhas orientações/verificações no âmbito do projeto. Esta reflexão conjunta serviu para fazer a avaliação final da implementação do projeto junto da turma de alunos aprendentes de língua espanhola. Tal como no âmbito da língua inglesa, também para a língua espanhola foi elaborada uma grelha de *feedback* final (ver anexo 10) que deveria ter sido preenchida por mim e pelos alunos. Contudo, por razões impeditivas associadas à ausência da professora titular por motivos de licença de maternidade e a um significativo atraso institucional na colocação de um professor substituto, não foi possível levar a cabo esse preenchimento, apesar dos esforços feitos nesse sentido.

2.2.2.1 Avaliação da segunda sequência didática

Passemos agora à análise dos dados recolhidos no âmbito do preenchimento da segunda parte da ficha de autorregulação.

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES				
1. Pensa na elaboração do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.				
	Data: 13/03/2013			
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Construí o meu <i>livro de recortes</i> com interesse.	25	0	0	0
b) Esforcei-me por fazer o meu melhor.	24	0	1	0
c) Gostei de poder fazer trabalhos livres e criativos.	25	0	0	0
d) Ajudou-me a aplicar conhecimentos.	25	0	0	0
e) Ajudou-me a aprender melhor os temas estudados.	19	3	3	0

f) Ajudou-me a refletir sobre as minhas dificuldades.	19	1	3	2
g) Ajudou-me a tornar-me mais responsável pela minha aprendizagem.	25	0	0	0
h) As orientações e <i>feedback</i> da professora sobre o meu <i>livro de recortes</i> foram úteis.	0	2	6	17

Quadro 9 – Envolvimento dos alunos e utilidade do “livro de recortes” (Espanhol/sequência 2)

Ao comparar os dados das questões a), b), c) e d) com os recolhidos no final da primeira sequência didática (cfr. Quadro 7), verifica-se que coincidem. Isto significa que, à exceção de um aluno que assinalou “às vezes” na questão b), todas as respostas a estas quatro questões foram assinaladas com “sempre”, o que traduz, por parte dos alunos, empenho, motivação, interesse e reconhecimento do valor pedagógico do “livro de recortes” enquanto instrumento pessoal e flexível, mas também enquanto instrumento de aplicação de conhecimentos. Já na questão seguinte, a e), a maioria dos alunos também assinalou “sempre”, mas houve um pequeno número que assinalou “muitas vezes” (o que ainda é bastante positivo) e “às vezes”. Estes dados demonstram que o “livro de recortes” ajudou todos os alunos (se bem que não com a mesma frequência) a consolidar os temas estudados em aulas de não implementação do projeto, pelo que se prova que o “livro de recortes” pode perfeitamente ser implementado enquanto instrumento complementar à normal lecionação de conteúdos; não só não apresenta qualquer prejuízo para estes últimos, como pode ser um excelente complemento aos mesmos. Por outro lado, também é possível verificar que houve uma evolução positiva da perspetiva dos alunos a este respeito entre o primeiro momento de autorregulação e o segundo (cfr. *supra*).

Sobre a questão da reflexão sobre as dificuldades, verifica-se uma evolução muito ligeira entre os dois momentos de autorregulação neste caso (cfr. *supra*). Acima de tudo, há a reter o elevado número de alunos que assinalou “sempre”, sendo que apenas dois assinalaram “nunca”. Por um lado, isto indica que a maioria dos alunos conseguiu entender o “livro de recortes” como um instrumento que reflete o seu autor de dois modos: para além de refletir a individualidade à qual estão ligados interesses, afetos e características pessoais, também reflete o processo de aprendizagem enquanto instrumento construído à medida que se adquirem, desenvolvem e consolidam competências no âmbito da língua. Isto significa que o “livro de recortes” lhes permitiu ter uma noção da sua evolução enquanto aprendentes da língua, identificando necessidades e constrangimentos dos quais derivaram as dificuldades. Esse processo de reflexão permitiu-lhes potenciar o seu desenvolvimento enquanto aprendentes

autônomos, reflexivos e autoconscientes. Por outro lado, os alunos que indicaram “nunca” talvez não tenham conseguido ultrapassar hábitos enraizados durante anos de práticas pedagógicas não promotoras da reflexividade individual para dela se retirar benefício em termos de crescimento e formação.

Tal como no primeiro momento de autorregulação (cfr. *supra*), todos os alunos indicaram que o uso do “livro de recortes” os ajudou “sempre” a tornar-se mais responsáveis pela sua aprendizagem. Isto assume uma importância muito significativa, pois demonstra que, na opinião dos alunos, construir o “livro de recortes” permitiu-lhes desenvolver a consciência de que o seu próprio processo de aprendizagem requer um maior grau de responsabilidade do que aquele que no início do ano demonstravam e que era visível através da simples observação direta: muito baixo ou nulo. Através destes resultados é possível afirmar que a experiência desenvolvida no âmbito deste projeto permitiu a estes alunos desenvolver um sentido de responsabilidade, que é um fator fundamental para o sucesso escolar em primeiro lugar, mas é também um fator decisivo para se tornarem homens e mulheres com valores de respeito por eles mesmos e pelo seu trabalho, o que pode constituir o primeiro passo decisivo para aprender a respeitar e valorizar os outros e o seu trabalho.

Ao comparar os dados sobre o *feedback* da professora com os recolhidos inicialmente (cfr. Quadro 7) verifica-se uma evolução para cada lado da escala: por um lado, há dois alunos que lhe reconhecem mais utilidade; por outro, há mais três que lhe reconhecem ainda menos. A maioria dos alunos parece ter visto o seu trabalho como uma construção pessoal e sobre a qual mais ninguém teria uma palavra a dizer ou sugestão a fazer. Nesse sentido, poderão ter considerado que o *feedback* na professora apenas deveria reforçar as suas opções. Assim, seria importante, em futuros usos do “livro de recortes”, alertar bem os alunos para o papel formativo do *feedback*, mesmo em trabalhos de índole pessoal.

Passemos agora às dificuldades sentidas, observando os dados do quadro 10 (página seguinte).

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES				
2. Pensa nas dificuldades que sentiste na construção do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.				
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Dificuldade em perceber o que se pretende com o <i>livro de recortes</i> .	0	0	4	21
b) Dificuldade em decidir o que fazer e como fazer.	0	0	3	22
c) Falta de interesse e motivação.	0	0	0	25
d) Dificuldades na língua.	0	0	9	16
e) Dificuldades em refletir sobre a minha aprendizagem.	0	0	6	19
f) Dificuldades em refletir sobre os meus erros.	0	0	4	21
g) Falta de tempo para fazer os trabalhos.	0	2	8	15

Quadro 10 – Dificuldades associadas do “livro de recortes” (Espanhol/sequência 2)

Para começar, observe-se os resultados das questões a) e b): o total de alunos que assinala “nunca” ter sentido dificuldades em ambas questões é elevado e supõe uma evolução positiva comparativamente ao primeiro momento de autorregulação (cfr. Quadro 8). Isto significa que os alunos conseguiram, na sua generalidade, perceber a finalidade, não só das tarefas associadas à construção do “livro de recortes”, mas também do próprio “livro de recortes”. A evolução verificada na questão a) pode ser explicada através do desenvolvimento da perceção dos objetivos pelos alunos como consequência do trabalho regular levado a cabo no âmbito do projeto, que lhes permitiu ir fazendo a associação entre o que foram vendo desenvolver-se à sua frente e o que ficou estabelecido (também por eles) no início da primeira sequência didática (cfr. *supra*). A evolução verificada na questão b) pode ser explicada através da noção de que os alunos aprenderam a gerir os recursos à medida que foram tendo cada vez mais oportunidades para fazê-lo. A análise dos dados referentes a estas duas questões mostra que o processo associado à construção do “livro de recortes” permitiu aos alunos desenvolver a sua autonomia individual, porque ter noção dos objetivos e finalidades do trabalho ajudou-os a perspetivar os seus processos de aprendizagem individualmente e contribuiu para o desenvolvimento de competências de organização e gestão do trabalho.

Quanto à motivação e ao interesse, o facto de a totalidade dos alunos ter manifestado total ausência de falta de motivação e interesse supõe uma evolução (ainda que mínima)

comparativamente ao primeiro momento de autorregulação. Estes dados são extremamente significativos, pois demonstram que, do ponto de vista dos próprios alunos, o “livro de recortes” cumpriu o principal objetivo a que se propôs em termos de projeto: servir de instrumento de motivação e interesse para os alunos trabalharem com a língua estrangeira.

No que diz respeito às dificuldades na língua, comparando estes resultados com os recolhidos anteriormente (cfr. Quadro 8), verifica-se uma evolução bastante positiva. O facto de tantos alunos manifestarem que “nunca” sentiram dificuldades e os restantes apenas as sentiram “às vezes” mostra que o “livro de recortes” se lhes apresentou como uma construção que lhes permitiu mobilizar a língua sem grandes constrangimentos, o que contribuiu para a aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências na língua espanhola.

Nas questões relativas à reflexão, a grande maioria dos alunos indicou não ter sentido “nunca” dificuldades em refletir, quer sobre o próprio processo de aprendizagem, quer sobre os erros. Os restantes alunos apenas indicaram “às vezes”, o que não deverá ter constituído um entrave significativo à prática da reflexão individual por parte destes alunos. Estes dados indicam que os alunos conseguiram pôr em prática momentos de autoanálise que lhes permitiram ter noção do seu próprio processo, o que, aliado às respostas assinaladas no âmbito das questões a) e b) (cfr. *supra*), evidencia o desenvolvimento de competências de autonomia.

A maioria dos alunos considera que conseguiu fazer uma boa gestão do tempo disponível, o que é bastante positivo, tendo em conta que, no início do ano letivo, praticamente nenhum aluno era capaz disso (como foi possível verificar através de observação direta). Ao comparar estes dados com os recolhidos anteriormente (cfr. Quadro 8), nota-se que houve uma ligeira evolução, mas também uma pequena regressão de proporções semelhantes, o que contudo não significa que o resultado final não tenha sido bastante positivo neste campo.

2.3 Síntese avaliativa do projeto

A implementação do projeto na disciplina de Inglês terminou com o preenchimento por parte dos alunos da grelha de verificação final do “livro de recortes”, na qual foram escritos os títulos de todos os trabalhos, e nela foi dado *feedback* escrito a cada aluno de acordo com uma escala qualitativa (ver anexo 5). Em termos de inclusão no “livro de recortes” de elementos obrigatórios e opcionais, o comportamento dos alunos da turma não foi homogêneo, como se pode verificar no Quadro 11 (página seguinte).

Total de alunos da turma – 27			
Inclusão de TODOS os elementos obrigatórios: 24 alunos		Inclusão de mais de metade dos elementos obrigatórios: 3 alunos	
Inclusão adicional de elementos opcionais: 23 alunos	Não inclusão adicional de elementos opcionais: 1 aluno	Inclusão adicional de elementos opcionais: 3 alunos	Não inclusão adicional de elementos opcionais: 0 alunos

Quadro 11 – Análise dos elementos incluídos nos “livros de recortes” no âmbito do Inglês

A grande maioria dos alunos incluiu de todos os elementos obrigatórios e, à exceção de um, também optaram por incluir elementos opcionais no seu “livro de recortes”. Sublinhe-se que esta última opção foi da inteira responsabilidade dos alunos, que decidiram fazê-lo por sua própria iniciativa, o que sugere que a implementação do “livro de recortes” junto destes alunos serviu para ajudá-los a organizar o seu trabalho e os recursos disponíveis, ao mesmo tempo que lhes permitiu encarar o próprio trabalho como algo que pode ser interessante e motivador. Esse interesse e essa motivação levaram-nos a querer fazer mais do que aquilo que normativamente lhes foi pedido. Mesmo os poucos alunos que não incluíram todos os trabalhos obrigatórios decidiram incluir trabalhos opcionais o que vem corroborar a ideia de que a experiência com o “livro de recortes” veio motivar e incentivar todos os alunos da turma a trabalhar por iniciativa própria para enriquecer um documento da sua própria criação – ou seja, junto destes alunos o “livro de recortes” teve um impacto extremamente positivo no sentido os ajudar a perceber o processo de aprendizagem da língua inglesa como algo interessante e motivador. O envolvimento e a capitalização dos afetos, dos interesses e das experiências pessoais dos alunos fica evidente nas temáticas por eles escolhidas para elaborar elementos opcionais que decidiram incluir no “livro de recortes”: o clube desportivo favorito, a família, a turma, a comida favorita, os ídolos, os animais de estimação, etc.

Para os alunos, a principal dificuldade, pelo menos no início, era escolher as palavras exatas na língua para transmitir o que queriam. Isso foi muito bem aproveitado, porque a partir dessa dificuldade foi possível transmitir aos alunos a ideia de que eles mesmos poderiam fazer algo para ultrapassar essa dificuldade. Assim, pôs-se em prática uma série de atividades adaptadas à necessidade de cada um: parafrasear na língua inglesa, procurar no dicionário, no caderno ou no manual; inferir através da informação dada por mim ou pela professora titular; procurar em casa junto das fontes que achassem

mais produtivas. O *feedback* serviu para dar aos alunos a ideia de que o seu caminho individual era legítimo e poderia sempre ter sucesso, apenas (caso fosse necessário) alterando ligeiramente as suas coordenadas, sugeridas por mim. Uma característica muito positiva a reter foi o facto de os alunos terem acabado por interiorizar a atribuição de *feedback* aos seus trabalhos, que eles mesmos mostravam uns aos outros, tecendo comentários espontaneamente.

Os alunos tiveram também oportunidade de se pronunciar livremente sobre a experiência, tendo-lhes sido pedido que escrevessem de forma concisa a sua opinião sobre a utilização do “livro de recortes”. No âmbito dessa auscultação, as reações dos alunos foram todas positivas:

LIVRO DE RECORTES – Avaliação final - INGLÊS
Comentários dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “O <i>scrapbook</i> ajudou-me a compreender melhor o Inglês, escrever, falar e ler. Ajudou-me a fazer composições de uma forma mais correta e organizada.” ▪ “ O <i>scrapbook</i> vai ser importante no futuro, porque me vai ensinar a saber das coisas de que eu gostei quando tinha a idade que tenho e vai-me ensinar vocabulário.” ▪ “O <i>scrapbook</i> pode-me fazer recordar da minha turma e antigas coisas (roupas...) e ajudar-me a passar as dificuldades que possa vir ter no futuro.” ▪ “Com o <i>scrapbook</i> eu aprendo muito vocabulário, não porque me mandam, mas sim porque me interessa. É uma maneira divertida que um dia vai-me ajudar bastante, pois com isto vou saber falar melhor e escrever também, para além disso, como isto é tipo de um diário vai servir de recordação. ” ▪ “Acho que o <i>scrapbook</i> é importante para o meu futuro, ajudou-me a compreender melhor o inglês.” ▪ “Vai-nos ensinar vocabulário. É mais divertido aprender com o <i>scrapbook</i> do que com as aulas.” ▪ “O <i>scrapbook</i> ajudou-me a praticar o inglês e posso falar do que mais gosto.” ▪ “Eu acho que o <i>scrapbook</i> no futuro é bom para nós sabermos como éramos antes, como escrevíamos e pensávamos. O <i>scrapbook</i> ajudou a superar as dificuldades e compreender os erros.”

- “Eu acho que o *scrapbook* vai-me ajudar no inglês.”
- “O meu *scrapbook* está a ajudar-me bastante em inglês, porque com o *scrapbook* estou a aprender muitas palavras novas e a perceber melhor a língua inglesa. O *scrapbook* vai-me ajudar muito no futuro, quando tiver de falar e escrever em inglês.”
- “Eu acho que o *scrapbook* no futuro me pode ajudar a expressar e saber fazer trabalhos, também me poderá ajudar a compreender melhor a língua inglesa e superar as minhas dificuldades.”
- “Eu gosto de fazer o *scrapbook* porque me ajuda no vocabulário.”
- “Eu acho que o *scrapbook* vai-me ajudar a perceber melhor o inglês e a compreender mais palavras e adicionar mais palavras ao meu dicionário.”
- “Para mim o *scrapbook* é um modo de aprender mais divertido e principalmente de desenvolver as nossas capacidades de escrita.”
- “Estou a aprender muito com o *scrapbook*.”
- “I think the *scrapbook* is a good way to learn more vocabulary, how to make texts and everyday language.”
- “O *scrapbook* ajudou-me a perceber as minhas dificuldades e tirar melhor nota.”
- “Perceber melhor a língua, escrever melhor e ler melhor.”
- “My *scrapbook* helps me learn more vocabulary and associate it to pictures. Besides that, I think that my *scrapbook* helps me, so I can be more creative.”
- “O *scrapbook* ajudou-me a treinar o vocabulário e a construção das frases.”
- “Vai-nos ensinar vocabulário.”
- “Eu acho que esta atividade no futuro vai ajudar no inglês, mas no fundo vai-me servir de diário, pois sei que vou rever o meu *scrapbook* e me vou lembrar dos meus gostos antigos”
- “Com o *scrapbook* aprendi mais vocabulário.”
- “O *scrapbook* vai-me ajudar a falar melhor inglês e aprendi muito mais vocabulário. O *scrapbook* também está a ajudar a aprender melhor a língua.”
- “Com o *scrapbook* no futuro posso recordar os meus gostos e pode fazer com que eu relembre algum vocabulário já esquecido.”
- “Acho que o *scrapbook* me vai ajudar no inglês como no vocabulário, a escrever, a ler e a compreender.”

- “O *scrapbook* vai-me ajudar a conhecer melhor o vocabulário, a falar melhor o inglês e a escrever melhor.”

Verifica-se que há um número muito significativo de alunos que fez referência à utilidade que, segundo eles, o “livro de recortes” (*scrapbook*) vai ter no seu futuro em termos da aprendizagem da língua. Também há várias referências ao impacto positivo que a experiência teve em termos de aumento da sua proficiência na língua inglesa. O facto de alguns alunos terem apresentado os seus comentários em inglês, mesmo não sendo obrigatório, demonstra que conseguiram ter confiança suficiente para fazê-lo, o que vai ao encontro da intenção de motivação para o uso autónomo da língua.

A implementação do projeto na disciplina de Espanhol culminou também ela na análise dos elementos incluídos no “livro de recortes” por parte dos alunos, com recurso a uma grelha de verificação realizada para o efeito (ver anexo 7). Em termos de inclusão no “livro de recortes” de elementos obrigatórios e opcionais, o comportamento dos alunos da turma também não foi homogêneo, como se pode ver no Quadro 12.

Total de alunos da turma – 25			
Inclusão de TODOS os elementos obrigatórios: 14 alunos		Inclusão de mais de metade dos elementos obrigatórios: 11 alunos	
Inclusão adicional de elementos opcionais: 14 alunos	Não inclusão adicional de elementos opcionais: 0 alunos	Inclusão adicional de elementos opcionais: 11 alunos	Não inclusão adicional de elementos opcionais: 0 alunos

Quadro 12 – Análise dos elementos incluídos nos “livros de recortes” no âmbito do Espanhol

Neste caso, verifica-se que houve um número significativo de alunos que não incluíram nos seus “livros de recortes” todos os elementos obrigatórios. Contudo, todos os alunos incluíram elementos opcionais (sobre as suas roupas preferidas, os seus amigos, o seu clube de futebol, os seus gostos, etc.). Isto parece significar que o recurso ao “livro de recortes” despertou neles a vontade de trabalhar em função do melhoramento das suas competências com base na capitalização das suas motivações, dos seus interesses e dos seus afetos pessoais. O “livro de recortes” serviu, assim, de instrumento motivador da aquisição, do desenvolvimento e da consolidação de competências, tanto no âmbito da língua como em termos de organização do trabalho (hábitos de trabalho e de estudo).

Estes alunos tiveram igualmente a oportunidade de se pronunciar sobre a experiência de construção do “livro de recortes”. Seguem-se as suas opiniões:

LIVRO DE RECORTES – Avaliação final - ESPANHOL
Comentários dos alunos
<ul style="list-style-type: none">▪ “Acho que o álbum me vai ajudar no espanhol como no vocabulário, a escrever, a ler e a compreender.”▪ “Acho que o álbum é importante para o meu futuro, ajudou-me a compreender melhor espanhol.”▪ “O álbum vai ser importante porque me vai ensinar a saber mais de Espanha e das coisas que eu gostei quando tinha esta idade e vai- me ensinar vocabulário”▪ “É mais divertido aprender com o álbum do que com as aulas normais.”▪ “Acho que o álbum me vai ajudar no espanhol como no vocabulário a escrita, a ler e a compreender.”▪ “Eu acho que o álbum vai- me ajudar com a língua espanhola.”▪ “O álbum vai-me ajudar a aprender melhor o vocabulário, a falar melhor o espanhol e a escrever melhor.”▪ “Com o álbum estou aprender muitas palavras novas e a perceber melhor a língua. O álbum vai- me ajudar muito no futuro para recordar como falar e escrever a língua.”▪ “Usar o álbum nas aulas é divertido”▪ “Com o álbum aprendi muito novo vocabulário e coisas interessantes sobre Espanha.”▪ “O álbum vai-me ajudar a conhecer melhor o vocabulário, a falar melhor e a escrever melhor.”▪ “Eu acho que o álbum vai-me ajudar no espanhol.”▪ “Estou aprender muito com o álbum.”▪ “Estou a perceber melhor a língua e a escrever. As aulas são mais divertidas quando fazemos o álbum.”▪ “Começo a gostar mais de estudar com o álbum porque posso aprender coisas que me interessa.”▪ “Com o álbum posso expressar-me doutra forma e não ter medo de errar.”▪ “Acho que o álbum me vai ajudar com o vocabulário, a escrever, a ler e a compreender.”

- “O álbum é importante porque ajudou -me a rever a matéria. ”
- “O álbum é bom para me ajudar a recordar vocabulário que já dei e esqueci. ”
- “Com o álbum eu aprendi muito vocabulário novo para poder escrever sobre as coisas que me interessavam. Também aprendi a gostar mais da escrita.”
- “No álbum gostei que era como um diário e podia escrever sempre que me apetecia.”
- “Acho o álbum uma ferramenta importante para o futuro porque assim podemos sempre ir recordar. ”
- “É muito mais divertido aprender assim.”
- “Vai-nos ensinar vocabulário e como escrever sem medo de errar.”
- “O álbum ajudou-me a por em prática o espanhol e falar das coisas que mais gosto.”
- “É bom para conhecermos as nossas dificuldades com o espanhol e compreender os erros.”

Nota-se aqui um conjunto de referências ao aspeto agradável e divertido associado ao trabalho com o “livro de recortes”, o que denota uma relação estreita entre o trabalho e o lado afetivo dos alunos. O facto de terem conseguido eles mesmos estabelecer esta relação vem também sublinhar o desenvolvimento de competências de reflexão sobre o processo de aprendizagem; chama-se também a atenção para o facto de haver um número significativo de alunos que sublinha o impacto positivo da construção do “livro de recortes” no desenvolvimento da sua proficiência na língua espanhola.

Há também a referir o papel que o “livro de recortes” acabou por assumir no espaço da aula de língua espanhola, destacando-se a facto de a professora titular da turma ter negociado com os alunos a não inclusão de uma composição no teste escrito sumativo; em vez disso, os alunos produziram um texto subordinado à temática abordada no teste (tempos livres) como sendo mais um elemento para incluir no “livro de recortes”. Desta forma, a avaliação sumativa dos alunos teve também em consideração o pendor formativo, uma vez que se tratou de um processo no qual o desenvolvimento das atividades serviu principalmente para incentivar de forma concreta, mas abrangente, as competências gerais dos alunos, nunca salientando o pendor sumativo como principal; no entanto, o pendor sumativo da avaliação teve lugar em função do processo formativo (individualizado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da implementação deste projeto, foi possível verificar que o “livro de recortes” pode ser utilizado sem qualquer prejuízo para o normal funcionamento da aula de língua estrangeira. Pelo contrário, pode trazer um grande benefício para cativar os alunos no sentido de motivá-los para a aprendizagem da língua. Ao propor aos alunos abordar, sob o seu próprio ponto de vista, temas e assuntos do seu interesse (ou que estejam de alguma maneira a eles ligados), os alunos sentem-se valorizados, porque sentem que não estão a reproduzir de forma mecânica e impessoal os conteúdos previamente apreendidos – e muitas vezes com recurso à memorização. Através do “livro de recortes” é possível envolver os alunos numa construção pessoal, única e próxima da personalidade de cada indivíduo. Ao fazê-lo, os alunos sentem que estão a usar a língua como ferramenta criativa para apresentar um texto-produto, em vez de se centrarem na própria língua enquanto um fim em si mesma. O uso do “livro de recortes” pode servir para ajudar o aluno a consolidar conteúdos previamente lecionados, porque exige que os mobilize para poder apresentar o produto que pretende no âmbito da produção textual. Por outro lado, também ajuda os alunos a ter uma noção mais presente do seu processo de aprendizagem, pois permite-lhes observar e refletir com regularidade sobre as dificuldades sentidas, os constrangimentos e as necessidades (ou a falta delas), e o progresso alcançado. Nesta experiência, a autorregulação foi reforçada através do uso de um instrumento elaborado com esse fim, o que possibilitou desenvolver competências de aprendizagem de modo mais explícito.

O “livro de recortes” também pode constituir-se como uma ferramenta de comunicação privilegiada entre o professor e cada um dos alunos, através daquilo que os alunos lhe mostram (o que muitas vezes inclui pormenores da sua vida privada) e do que criam; o *feedback* que o professor dá aos alunos ajuda-os a perceber que o que fazem tem sentido e está a ser lido e valorizado, o que contribui para a sua autoestima e, em consequência, para a sua motivação. O aumento desta última resulta também do facto de a avaliação do “livro de recortes” ser formativa e não sumativa, o que faz com que o aluno não se sinta pressionado (quer pela positiva, quer pela negativa) a ter de conseguir uma determinada classificação. Aliás, verifica-se até que através deste tipo de avaliação os alunos acabam por apresentar uma dedicação maior ao trabalho, uma vez que com

naturalidade incluem elementos que não são obrigatórios, ou seja, fazem-no por sua própria iniciativa. Ao fazê-lo, usam os elementos da língua, esforçando-se por utilizá-los com a maior correção e adequação que lhes é possível, porque aquilo que vão apresentar não é só trabalho seu, mas é também uma parte da sua individualidade, do seu “eu” – ou seja, eles querem “aparecer” através do “livro de recortes”, que é uma espécie de espelho daquilo que cada um é, da mesma forma que aparecem numa fotografia: o melhor possível.

O “livro de recortes” assume um papel muito importante no que diz respeito à promoção do desenvolvimento da autonomia dos alunos, porque os incentiva a investigar por iniciativa própria para elaborar trabalhos que lhes agradem quando estiverem prontos. Além disso, permite-lhes desenvolver estratégias de gestão de recursos (como o tempo) porque têm de o fazer várias vezes para conseguir levar a cabo o trabalho com a qualidade desejada. Desta forma, melhoram os seus hábitos de estudo e de trabalho, o que também contribui para o aumento da sua responsabilização perante o próprio processo de aprendizagem; e isto é um fator muito positivo que, uma vez assumido pelo aluno, vai ajudá-lo nas outras disciplinas e na vida futura enquanto cidadão adulto. O facto de o “livro de recortes” poder funcionar como uma espécie de diário do aluno pode ajudá-lo a encarar certas situações (que podem ir desde o erro no âmbito da aprendizagem da língua até fatores pessoais) e a encontrar estratégias de superação através da observação e da reflexão. Aliás, a reflexão que o aluno é convidado a fazer ao longo de vários momentos no processo de construção do “livro de recortes” permite-lhe ter a perceção da finalidade das diversas tarefas desenvolvidas e tomar decisões de forma autónoma, no sentido de adequar a sua ação às circunstâncias.

Através dos dados recolhidos no âmbito deste projeto, pode dizer-se que a implementação do “livro de recortes” na aula de língua estrangeira só traz vantagens para todos os envolvidos. Mesmo em termos de planificação das atividades, de gestão do tempo para a lecionação de conteúdos e para a realização de atividades, o “livro de recortes” pode ser capitalizado e rentabilizado de inúmeras maneiras, podendo qualquer professor adaptar a sua implementação às suas necessidades. Isto porque o “livro de recortes” tanto é flexível para que os alunos abordem de forma pessoal a elaboração dos elementos a incluir nele, como é flexível para que o professor o explore junto dos alunos como achar mais proveitoso para eles. Através do livro de recortes os alunos podem (apesar de não ser

necessário que assim aconteça) dar uma ênfase especial à produção escrita. Ao fazê-lo, estão também a articular competências de mobilização de conhecimentos pessoais, bem como a própria criatividade, fazendo uso de estruturas gramaticais, lexicais e funcionais apenas como meio para conseguir construir algo na língua-alvo, e não necessariamente estando atentos à língua em si.

Há ainda a registar o facto de que o “livro de recortes” não se destina apenas a alunos com dificuldades acentuadas na aprendizagem. Alunos que estejam num nível elevado de aquisição de conhecimentos também poderão sentir desmotivação e isso pode refletir-se tanto na sua conduta como nas suas classificações. Dar espaço a esses alunos para criarem trabalhos de forma criativa pode ser uma excelente forma de os motivar quando se pretender propor-lhes um desafio à sua altura. No que diz respeito aos alunos que não apresentam muitas dificuldades nem se sentem à partida desmotivados, também poderão beneficiar da implementação do “livro de recortes” no sentido de este os levar a querer fazer coisas melhores do que aquilo que acham que é o seu estado “natural”; porque há muitos alunos que obtêm classificações boas, mas não são excelentes por falta de esforço. Pelo que me tem sido possível observar na minha prática profissional, há muitos alunos assim. Mostrar-lhes que podem ser livres e criativos é dar-lhes a oportunidade e o incentivo para se esforçarem e conseguir algo mais.

Aprendi que o livro de recortes pode ter um grande aproveitamento para permitir aos alunos envolver-se verdadeiramente nos próprios processos de aprendizagem da língua através da motivação individual. Em contextos de cumprimento de programa nacional, tal poderá levantar questões de gestão do tempo que porventura não possam ser totalmente superadas, ao passo que em contextos de formação modular ou de atividades de apoio à educação, tal poderá ser mais facilmente resolvido, porque existe maior autonomia de gestão dos conteúdos por parte do professor.

Pretendo continuar implementar o “livro de recortes” no futuro enquanto professora, com as minhas próprias turmas porque a sua implementação pode contribuir decisivamente para o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, e isso pode ser um passo decisivo para ajudá-los a querer ser cidadãos adultos rigorosos, responsáveis, respeitadores e trabalhadores. No passado, já tive oportunidade de observar que alunos à partida muito desmotivados para a aprendizagem conseguiram envolver-se em processos de identificação e exploração na própria identidade e, finalmente, obter

sucesso educativo e motivação para continuar nos níveis seguintes. Ser professora é ter uma palavra muito importante a dizer na formação e educação das gerações seguintes. Eu quero contribuir para que o futuro seja sempre melhor. Ser professora é mais do que uma ocupação laboral, é uma motivação constante a nível pessoal, porque ver a evolução dos alunos, desde que chegam à sala no primeiro dia de aulas até que saem dela no último, é uma recompensa enorme.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÓN PLAZA, P. (2009). *Motivación y clases de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Disponível em <http://www.eduinnova.es/mar09/motivacion.pdf>, acessado a 29, junho, 2013.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CANALE, M. (1983). From Communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. & Schmidt, R. (org.) *Language and Communication*. Londres: Longman.
- CHOMSKY, N. (1973). Linguistic theory. In: Oller Jr., J. W.; Richards, J. C. (eds.). *Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- GARDNER, H. (1985). *Frames of mind*. New York, Basic Books Inc.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GRÜNEWALD, A. (2009). *La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información*. Disponível em dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3068546.pdf, acessado a 29, junho, 2013.
- GUIMARÃES, S. É. R. (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In Boruchovitch, E. & Bzuneck, A. (org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (3ªed.), 37-57. Petrópolis: Vozes.

HEALY, S. P. (2009). *The rise of creative writing and the new value of creativity*. Disponível em <http://purl.umn.edu/54437>

HOLEC, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

HYMES, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.). *Language Acquisition and Methods*. New York: Academic Press.

INSTITUTO CERVANTES (1991-2013). *Plan curricular del Instituto Cervantes*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe. Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (1997a). *Programa de Inglês 3.º Ciclo LE 1*. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio &pid=10>, acessado a 30, novembro, 2012.

___ (1997b). *Programa de Língua Estrangeira: Espanhol, 3.º Ciclo*. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=10>, acessado a 30, novembro, 2012.

MOREIRA, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co)-construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

MULVEY, S. & CULLEN, B. (2009). *The infinite possibilities of scrapbooks*. Disponível em <http://jalt.org/pansig/2009/HTML/Mulvey-Cullen.htm>, acessado a 25, abril, 2013.

ORTEGA, L. (2008). *Agente y prestidigitador: el profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0025.pdf, acessado em 24, novembro, 2012.

OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Massachusetts: Heinle Publishers.

RUECKERT, C. (2008). *Q and A - Scrapbook project*. Disponível em http://www.esl-lesson-plan.com/archives/2008/03/q_and_a_1.php

RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

SALABERRI, M. & APPEL, G. (2003). Assessment and diversity: development of personal identities through portfolios. In Jiménez Raya, M. & Lamb, T. (eds). *Differentiation in the modern languages classroom*, 211-229. Frankfurt am Main: Peter Lang.

SANTOS, M. F. & SERRA, E. (2008). *Quero ser escritor! – Manual de escrita criativa para todas as idades* (2ªEd.). Cruz Quebrada: Oficina do Livro.

VALLERAND, R. J. & RATELLE, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. In Deci, E. L.; Ryan, R. M. (ed.). *Handbook of self-determination research*, 37-49. Rochester: University of Rochester Press.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

VIEIRA, F. (2011). Language learner autonomy in a Portuguese context. In Miliander, J. & Trebbi, T. (eds.), *Educational policies and language learner autonomy in schools: a new direction in language education*, 57 – 66. Dublin: Authentik.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário diagnóstico sobre a aprendizagem da língua inglesa

QUESTIONÁRIO

Perceber o que sentes e o que pensas sobre a aprendizagem da língua inglesa é fundamental para poder ajudar-te a superar dificuldades. Por isso preenche com atenção este questionário. Não te esqueças que não é para avaliação, mas apenas para te conhecer melhor.

Nome: _____ N.º _____ Ano: ____ Turma: ____ Idade: ____

EU E O INGLÊS

1. Gostas da língua inglesa?

Se sim, porquê?

- Porque me soa bem.
- Porque tenho família em países de língua inglesa.
- Porque é útil para o meu futuro.
- Porque um dia quero viver num país de língua inglesa.
- Porque um dia quero viajar à Inglaterra.
- Porque é fácil.
- Outras razões: _____

Se não, porquê?

- Porque é difícil.
- Porque não me soa bem.
- Porque não me serve para nada.
- Outras razões: _____

2. Consideras-te bom/boa aluno/a a Inglês? Sim Não Não sei

Porquê?

- Porque tenho boas notas nos testes.
- Porque o/a professor/a diz que sim.
- Porque acerto sempre nas respostas.
- Outras: _____

3. Que dificuldades tens na aprendizagem do Inglês?

	Muitas	Algumas	Poucas	Nenhumas
A falar.				
A ler.				
A escrever.				
A entender o que me é dito.				
No vocabulário.				
Na gramática.				

4. Em que ano de escolaridade começaste a aprender Inglês?

- 1.º 2.º 3.º 4.º 5.º

5. Que nota tiveste a Inglês no final do 6º ano? _____

6. Qual foi, até agora, a melhor nota que tiveste na disciplina de Inglês no final de período? _____

7. Como estudas inglês?

- Pratico com colegas/amigos/familiares.
- Faço os trabalhos de casa.
- Faço exercícios no manual/livro de atividades.
- Faço exercícios no computador ou na internet.
- Faço esquemas/resumos.
- Decoro a matéria.
- Tiro apontamentos na aula.
- Estou atento/a ao/à professor/a.
- Outras formas: _____

8. Como resolves os teus problemas de estudo?

- Sozinho/a.
- Com colegas/amigos/familiares.
- Tiro dúvidas com o/a professor/a.
- Tiro dúvidas com o/a explicador/a.
- Tiro dúvidas com o/a tutor/a.

9. Quando utilizas o inglês, como gostas de ser corrigido/a?

- Imediatamente.
- No fim, à frente de todos.
- No fim, em privado.
- Não gosto de ser corrigido/a.
- Outras formas:

10. Como encaras os teus erros?

- Só servem para me envergonhar.
- Só mostram que sei pouco.
- Servem para eu perceber em que tenho mais dificuldades.
- Servem para o/a professor/a me ajudar a aprender melhor a língua.
- Outras: _____

11. Como gostas de ser avaliado/a?

- Através de testes escritos.
- Através de provas orais.
- Através dos trabalhos de casa.
- Através da autoavaliação.
- Através da realização de um portefólio.
- Através de trabalhos de projeto.
- Outros: _____

12. Tens computador em casa? Sim Não

Tens ligação à internet em casa? Sim Não

Tens impressora em casa? Sim Não

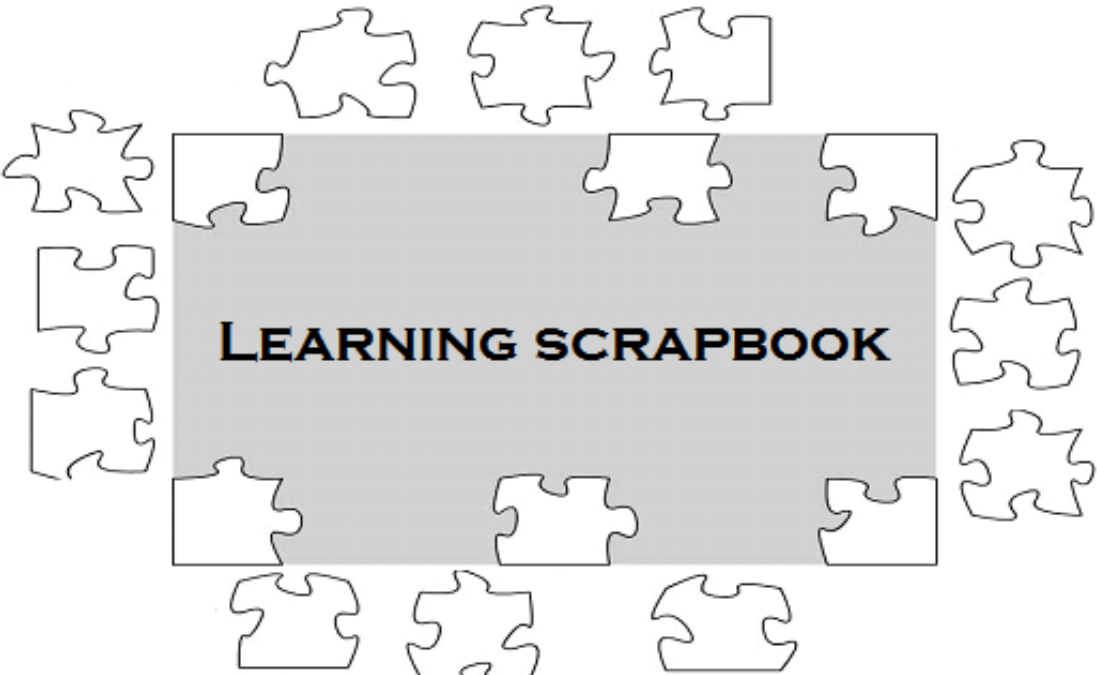
EU E OS MEUS INTERESSES

a) O que gostas de fazer nos teus tempos livres? Quais são os teus principais interesses?

Thanks for your collaboration.
Helen Fernandes

Anexo 2 – Síntese das características do livro de recortes (Inglês)

O LIVRO DE RECORTES



The diagram shows a central grey rectangle with the text "LEARNING SCRAPBOOK" in bold, black, uppercase letters. This rectangle is surrounded by a border of white puzzle pieces. The puzzle pieces are arranged in a roughly rectangular shape, with some pieces missing, creating a frame around the central text. The puzzle pieces are simple line drawings of interlocking shapes.

Finalidades do *learning scrapbook*:

- Ajudar-me a aprender melhor a língua;
- Ajudar-me a conhecer e usar diferentes estratégias formas de aprender segundo os meus interesses e ritmos;
- Criar um espaço de liberdade e autonomia;
- Motivar-me para as aulas, permitindo-me trabalhar temas de que mais goste;
- Ajudar-me a ser crítico sobre o meu próprio trabalho;
- Ajudar-me a tomar consciência dos meus pontos fortes e dos meus pontos fracos;
- Ajudar a professora a ajudar-me.

Estrutura do meu *learning scrapbook*:

Capa: título do meu *learning scrapbook*, o meu nome, imagens ilustrativas à minha escolha;

Conteúdo:

Secção A: trabalhos pedidos pela professora sobre os temas tratados na aula e sobre temas do meu interesse pessoal;

Secção B: trabalhos que eu queira incluir no meu *learning scrapbook* por iniciativa própria;

Secção C: apreciação do uso do *learning scrapbook* (o que gostei mais/menos de fazer, que dificuldades senti, como me ajudou (ou não) a aprender melhor, etc.).

Anexo 3 – Ficha de autorregulação

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES								
1. Pensa na elaboração do teu LIVRO DE RECORTES e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.								
	Data: __/__/__				Data: __/__/__			
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Construí o meu <i>livro de recortes</i> com interesse.								
b) Esforcei-me por fazer o meu melhor.								
c) Gostei de poder fazer trabalhos livres e criativos.								
d) Ajudou-me a aplicar conhecimentos.								
e) Ajudou-me a aprender melhor os temas estudados.								
f) Ajudou-me a refletir sobre as minhas dificuldades.								
g) Ajudou-me a tornar-me mais responsável pela minha aprendizagem.								
h) As orientações e <i>feedback</i> da professora sobre o meu <i>livro de recortes</i> foram úteis.								
i) Outros aspetos positivos.								
2. Pensa nas dificuldades que sentiste na construção do teu LIVRO DE RECORTES e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.								
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Dificuldade em perceber o que se pretende com o <i>livro de recortes</i> .								
b) Dificuldade em decidir o que fazer e como fazer.								
c) Falta de interesse e motivação.								
d) Dificuldades na língua.								
e) Dificuldades em refletir sobre a minha aprendizagem.								
f) Dificuldades em refletir sobre os meus erros.								
g) Falta de tempo para fazer os trabalhos.								
h) Outras dificuldades.								

Anexo 4 – Grelha de verificação/análise dos “livros de recortes” no âmbito do Inglês

GRELHA DE VERIFICAÇÃO DOS LIVROS DE RECORTES										
Inglês	Trabalho obrigatório							Trabalho opcional		
	Capa	Texto com informação pessoal e experiências de vida marcantes	+ Ilustrações	Texto sobre roupas e estilos pessoais de vestir	+ Ilustrações	Texto sobre o S. João	+ Ilustrações	Texto sobre atividades de tempo livre	+ Ilustrações	Outros
Aluno 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“My favourite sport/team/player”
Aluno 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“My family”, “My favourite food”, “My favourite sport”
Aluno 3	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	“My class”
Aluno 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“Sweet, sweet life”, “My favourite pj/slippers”
Aluno 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	
Aluno 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“El shaarawy”
Aluno 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“My idol”
Aluno 8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“My pet”
Aluno 11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 13	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 14	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	“My class”, “A

											volleyball lover”
Aluno 15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 16	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 18	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“My favourite singers/bands/music”
Aluno 19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“My favourite animals”, “My favourite actress”, “My favourite singer/band”
Aluno 20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	“My class”, “The club of my heart”
Aluno 21	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	x	“My favourite football team”
Aluno 22	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 23	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 24	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 26	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aluno 27	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Total de livros de recortes											
Com todos os elementos obrigatórios & nenhum opcional	Com todos os elementos obrigatórios & 1 ou mais opcionais	Com mais de 50% de elementos obrigatórios & nenhum opcional	Com mais 50% de elementos obrigatórios & 1 ou mais opcionais	Com menos de 50% de elementos obrigatórios & nenhum opcional	Com menos de 50% de elementos obrigatórios & 1 ou mais opcionais	Com nenhum elemento obrigatório & nenhum opcional	Com nenhum elemento obrigatório & 1 ou mais opcionais				
1	23	1	24	0	0	0	0				

Anexo 5 – Grelha de *feedback* final no âmbito do Inglês

SCRAPBOOK FINAL <i>FEEDBACK</i> GRID		
Name: _____ No _____ Class _____		
Feedback scale: Almost there/ You got it / Well done/ You made my day.		
ASPECTS TO EVALUATE	Teacher's <i>feedback</i>	Teacher's Comments
Presentation	_____	
Organization - Cover - Identification of works	_____	
Scrapbook works (mandatory): 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____	_____	
Scrapbook works (optional): 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____	_____	
Student's comments: 		
Inspired by Vieira, F., Mamede, A. & Lima, C. (2008). Staging pedagogy for autonomy: two plays. In Jiménez Raya, M. & Lamb T. (eds). <i>Pedagogy for autonomy in language education</i> , 106-125. Dublin: Authentik.		

Anexo 6 – Questionário diagnóstico sobre a aprendizagem da língua espanhola

QUESTIONÁRIO

Perceber o que sentes e o que pensas sobre a aprendizagem da língua espanhola é fundamental para poder ajudar-te a superar dificuldades. Por isso preenche com atenção este questionário.

Não te esqueças que não é para avaliação, mas apenas para te conhecer melhor.

Nome: _____ N.º _____ Ano: ____ Turma: ____ Idade: ____

EU E O ESPANHOL

1. Gostas da língua espanhola?

Se sim, porquê?

- Porque me soa bem.
- Porque tenho família em países de língua espanhola.
- Porque é útil para o meu futuro.
- Porque um dia quero viver num país de língua espanhola.
- Porque um dia quero viajar a um país de língua espanhola.
- Porque é fácil.
- Outras razões: _____

Se não, porquê?

- Porque é difícil.
- Porque não me soa bem.
- Porque não me serve para nada.
- Outras razões: _____

2. Consideras-te bom/boa aluno/a a Espanhol? Sim Não Não sei

Porquê?

- Porque tenho boas notas nos testes.
- Porque o/a professor/a diz que sim.
- Porque acerto sempre nas respostas.
- Outras: _____

3. Que dificuldades tens na aprendizagem do Espanhol?

	Muitas	Algumas	Poucas	Nenhumas
A falar.				
A ler.				
A escrever.				
A entender o que me é dito.				
No vocabulário.				
Na gramática.				

4. Como estudas Espanhol?

- Pratico com colegas/amigos/familiares.
- Faço os trabalhos de casa.
- Faço exercícios no manual/livro de atividades.
- Faço exercícios no computador ou na internet.
- Faço esquemas/resumos.
- Decoro a matéria.

- Tiro apontamentos na aula.
- Estou atento/a ao/à professor/a.
- Outras formas: _____

5. Como resolves os teus problemas de estudo?

- Sozinho/a.
- Com colegas/amigos/familiares.
- Tiro dúvidas com o/a professor/a.
- Tiro dúvidas com o/a explicador/a.
- Tiro dúvidas com o/a tutor/a.

6. Quando utilizas o espanhol, como gostas de ser corrigido/a?

- Imediatamente.
- No fim, à frente de todos.
- No fim, em privado.
- Não gosto de ser corrigido/a.
- Outras formas:

7. Como encaras os teus erros?

- Só servem para me envergonhar.
- Só mostram que sei pouco.
- Servem para eu perceber em que tenho mais dificuldades.
- Servem para o/a professor/a me ajudar a aprender melhor a língua.
- Outras:

8. Como gostas de ser avaliado/a?

- Através de testes escritos.
- Através de provas orais.
- Através dos trabalhos de casa.
- Através da autoavaliação.
- Através da realização de um portefólio.
- Através de trabalhos de projeto.
- Outros: _____

9. Tens computador em casa? Sim Não

Tens ligação à internet em casa? Sim Não

Tens impressora em casa? Sim Não

EU E OS MEUS INTERESSES

b) O que gostas de fazer nos teus tempos livres? Quais são os teus principais interesses?

Gracias por tu colaboración.
Helen Fernandes

Anexo 7 – Grelha de verificação/análise dos “livros de recortes” no âmbito do Espanhol

GRELHA DE VERIFICAÇÃO DOS LIVROS DE RECORTES														
Espanhol	Trabalho obrigatório									Trabalho opcional				
	Capa	Texto com informação pessoal (descrição física e psicológica)	+ Ilustrações	Convite para festa de aniversário	+ Ilustrações	Texto sobre uma família imaginária	+ Ilustrações	Texto sobre uma canção estudada	+ Ilustrações	Texto sobre atividades de tempo livre preferidas	+ Ilustrações	Texto sobre o S. Valentim	+ Ilustrações	Outros
Aluno 1	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	“Una carta”, “Cosas que me gustan”, “Mi canción preferida”, “Mi carnaval”, “Mi menú favorito”, “Un poema”
Aluno 2	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	x	x	✓		x	x	“Mi madre”, “Mis mejores amigas”, “Yo de pequeña”, “En el restaurante”, “Menú”
Aluno 3	✓	✓	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x	“Un menú”
Aluno 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	“Recortes”, “Mi padre”, “Un día ideal”, “Menú”
Aluno 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	x	x	“En el restaurante”, “Los lobos”, “El gato”
Aluno 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“Un menú”, “Mis amigos”
Aluno 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“Un menú”, “Mi carnaval”
Aluno 8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“Un menú”, “Mi carnaval”
Aluno 9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	“Un menú”, “Las cosas que me

														gustan"
Aluno 10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 11	✓	✓	✓	✓	x	✓	x	✓	✓	x	x	x	x	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 12*	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Aluno 13	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 16	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 17	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 18	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 21	✓	✓	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi carnaval"
Aluno 22	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi canción preferida"
Aluno 23	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	"Un menú"
Aluno 24	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mis amigos", "mi ropa"
Aluno 25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi mejor amigo"
Aluno 26	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	"Un menú", "Mi madre"
Total de livros de recortes														
Com todos os elementos obrigatórios & nenhum opcional	Com todos os elementos obrigatórios & 1 ou mais opcionais	Com mais de 50% de elementos obrigatórios & nenhum opcional	Com mais 50% de elementos obrigatórios & 1 ou mais opcionais	Com menos de 50% de elementos obrigatórios & nenhum opcional	Com menos de 50% de elementos obrigatórios & 1 ou mais opcionais	Com nenhum elemento obrigatório & nenhum opcional	Com nenhum elemento obrigatório & 1 ou mais opcionais							
0	14	0	25	0	0	0	0							
* Aluno transferido no final do 1.º período.														

Anexo 8 – Resultados dos momentos de autorregulação no âmbito do Inglês

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES								
Inglês								
1. Pensa na elaboração do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.								
	Data: 08/05/2013				Data: 05/06/2013			
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Construí o meu <i>livro de recortes</i> com interesse.	20	4	3	0	22	4	1	0
b) Esforcei-me por fazer o meu melhor.	21	3	3	0	21	5	1	0
c) Gostei de poder fazer trabalhos livres e criativos.	24	2	1	0	24	2	1	0
d) Ajudou-me a aplicar conhecimentos.	12	15	0	0	15	12	0	0
e) Ajudou-me a aprender melhor os temas estudados.	14	13	0	0	18	9	0	0
f) Ajudou-me a refletir sobre as minhas dificuldades.	11	16	0	0	12	14	1	0
g) Ajudou-me a tornar-me mais responsável pela minha aprendizagem.	13	11	3	0	14	12	1	0
h) As orientações e <i>feedback</i> da professora sobre o meu <i>livro de recortes</i> foram úteis.	22	3	2	0	24	2	1	0
i) Outros aspetos positivos.	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Pensa nas dificuldades que sentiste na construção do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.								
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Dificuldade em perceber o que se pretende com o <i>livro de recortes</i> .	1	1	8	17	0	0	9	18
b) Dificuldade em decidir o que fazer e como fazer.	0	1	14	12	0	0	14	13
c) Falta de interesse e motivação.	0	0	7	20	0	0	5	22
d) Dificuldades na língua.	1	5	11	10	1	4	12	10
e) Dificuldades em refletir sobre a minha aprendizagem.	0	1	11	15	0	1	9	17
f) Dificuldades em refletir sobre os meus erros.	0	0	7	20	0	0	5	22
g) Falta de tempo para fazer os trabalhos.	0	1	14	13	0	0	13	14
h) Outras dificuldades.	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 9 – Resultados dos momentos de autorregulação no âmbito do Espanhol

REFLETINDO SOBRE O MEU LIVRO DE RECORTES								
Espanhol								
1. Pensa na elaboração do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.								
	Data: 06/02/2013				Data: 13/03/2013			
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Construí o meu <i>livro de recortes</i> com interesse.	25	0	0	0	25	0	0	0
b) Esforcei-me por fazer o meu melhor.	24	0	1	0	24	0	1	0
c) Gostei de poder fazer trabalhos livres e criativos.	25	0	0	0	25	0	0	0
d) Ajudou-me a aplicar conhecimentos.	25	0	0	0	25	0	0	0
e) Ajudou-me a aprender melhor os temas estudados.	19	0	5	1	19	3	3	0
f) Ajudou-me a refletir sobre as minhas dificuldades.	19	0	4	2	19	1	3	2
g) Ajudou-me a tornar-me mais responsável pela minha aprendizagem.	25	0	0	0	25	0	0	0
h) As orientações e <i>feedback</i> da professora sobre o meu <i>livro de recortes</i> foram úteis.	0	0	11	14	0	2	6	17
i) Outros aspetos positivos.	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Pensa nas dificuldades que sentiste na construção do teu <i>LIVRO DE RECORTES</i> e coloca um X na coluna correspondente à tua resposta.								
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
a) Dificuldade em perceber o que se pretende com o <i>livro de recortes</i> .	0	0	10	15	0	0	4	21
b) Dificuldade em decidir o que fazer e como fazer.	0	2	10	13	0	0	3	22
c) Falta de interesse e motivação.	0	0	1	24	0	0	0	25
d) Dificuldades na língua.	0	0	16	9	0	0	9	16
e) Dificuldades em refletir sobre a minha aprendizagem.	0	0	10	15	0	0	6	19
f) Dificuldades em refletir sobre os meus erros.	0	0	9	16	0	0	4	21
g) Falta de tempo para fazer os trabalhos.	0	0	11	14	0	2	8	15
h) Outras dificuldades.	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 10 – Grelha de *feedback* final no âmbito do Espanhol

PARILLA FINAL DE COMENTARIOS SOBRE EL ÁLBUM DE RECORTES		
Nombre: _____ N.º _____ Grupo: _____		
Escala de comentarios: Por los pelos / Eso es / ¡Qué bien!/ Requeté estupendo.		
ASPECTOS A EVALUAR	Comentarios de la profe	Otros comentarios
Presentación	_____	
Organización - Portada - Identificación de los trabajos	_____	
Trabajos del álbum de recortes (obligatorios): 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____ 11. _____ 12. _____	_____	
Trabajos del álbum de recortes (opcionales): 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____ 11. _____ 12. _____	_____	
Comentarios de los alumnos: 		
Inspirado en Vieira, F., Mamede, A. & Lima, C. (2008). Staging pedagogy for autonomy: two plays. In Jiménez Raya, M. & Lamb T. (eds). <i>Pedagogy for autonomy in language education</i> , 106-125. Dublin: Authentik.		

Anexo 11 – Exemplos de trabalhos dos alunos incluídos nos “livros de recortes”

Me

Hi! My name is [redacted] I am 13 years old and I'm from Braga, Portugal. I'm in the 7th grade at Lamacães school. I have an oval face, straight long hair and brown eyes. I am of medium height and well-built. I am polite, sincere and crazy.

Honestly, I am a rare and abnormal Unicorn.. I will explain... I admire a lot unicorns, because they are magical creatures and they use their magic to make people happy. So, I say that I'm an unicorn but, in fact, I just try to be, I try to use my "magic" to make people happy, I really really try! That's why I am a rare one because I am not but I try to be! Hum... but I am more different. OK, recently, I had a pimple and it was on my forehead, not in the middle, but in the corner. So, my friends said that it was my horn and it was inclined. Mainly, it's because of this, but I think that my madness differentiates me, too, of the others unicorns. Yes, I am weird and I will always be.



a rare and abnormal unicorn



a normal unicorn

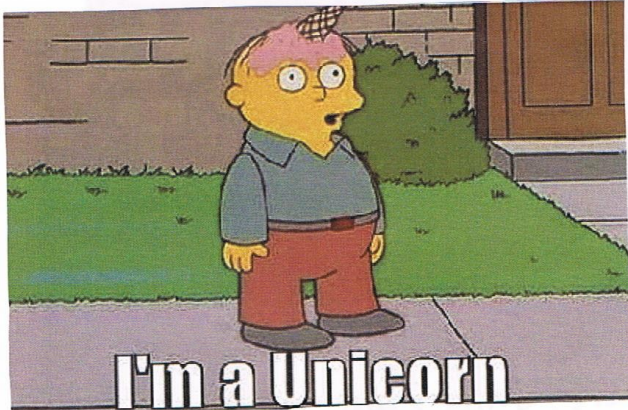
Continuing, I live with my parents and my sister. My mum's name is Clara, my father name is João and my sister is Inês. I love them a lot!

I like listening to music, cook with my sister and mum, dance, talk with my friends and do crazy things with them, be on the computer doing nothing and sleep in the morning. I have seen a shark and I have ridden a horse.



These are just a few things about me and I hope that over the scrapbook you can learn more.

MORE ABOUT ME



I love Tumblr. I love smiling. Volleyball into my life. I love the Simpsons. They are yellow people. My father usually says "Bamama People"

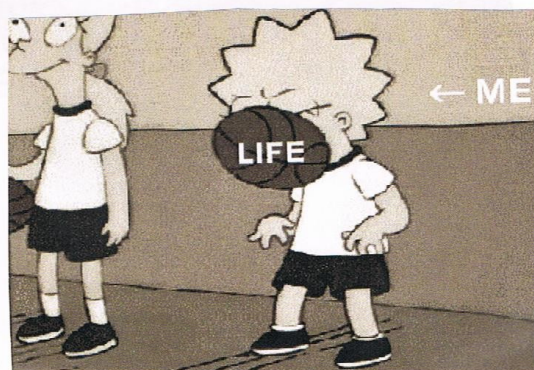
I love Portuguesal. I love buying clothes. I love Big Brother. I love my house.

I love to see "os protogidos". I have a secret book where I write about my secrets everyday. I love my friends.

My birthday is on 4 July, a special day in the USA! On my well holidays, I'm with my family and friends. I

love take photos. I'm a different girl. I love writing.

ME!



The club of my heart

The club of my heart is Benfica. The coach of Benfica is Jorge Jesus. This club plays in a very offensive tactic. The goalkeeper most used is Artur Moraes. The defenders most used are Maxi Pereira, Luisão, Jardel, Caray, Melgarejo and André Almeida. The mediums most used are Matic, Gaitán, Enzo Pérez, Salvió, Ola John and André Gomes. The most used advanced are Oscar Cardozo, Lima and Rodrigo.

Benfica already was present in 78 championships and won 32 cups. This club was present in 72 Portugal Championships and won 29. Benfica was present in 15 Super Cups and won 5. This club has already been present in 5 Cup of the League and won 4. Benfica was present in 31 Champions League and already won 2. This club was present in 7 Cup Winners' Cup and won 2. Benfica was present in 2 Intercontinental Cups and didn't win any. This club was present in 1 Satin Cup and won 1.

This is my favourite club.



Sweet, sweet life



So, I'm going to write about the thing that make my life sweeter.

My friends and family ... Yes, my friends make my life sweeter... and crazier! They seriously are a big part of me. They support me, help me, make me go mad, and I love them, for all this moments. My family and friend are really the best!



The chocolate? Hum, chocolate ...

What can be better?!

I am obsessed about chocolate.

It's delicious, it's brown, sometimes crocant and other times creamy, it's simply perfect and I just can't live without it. My favourite chocolate is 'nutella' and, hum, it is so good. It is very creamy and I always eat it with a spoon. I meet me all!



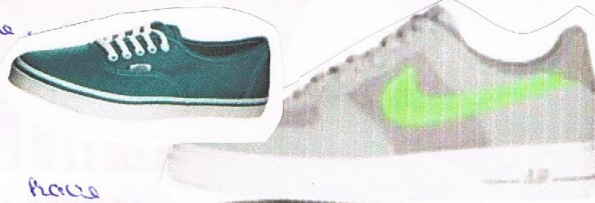
When I am sad, happy, angry, peacefue, when I want to be alone, when I don't want, summarizing, everytime I am listening to music. 🎵🎵🎵

It makes me forget my problems and concentrate on the good things, it always help me, so, yes, music makes my life better.

A lot of things make my life sweeter but these are the most striking.

My Clothes

I have a lot of t-shirts with lot of colours. I have jeans, shorts and jackets for Autumn, winter and summer. I have a lot of pajamas and I have a lot of shoes: Vans, Nike.



I have two caps. I use normal girl clothes. I have a lot of shirts but I rarely wear them. I never use high-heeled shoes, because I'm too young for this. I have some t-shirts. Normally I buy clothes in Zara, H&M and Primark. They are my favorite shops. In the summer, I use bikinis. I have some. They are all different. My favorite t-shirt is white and purple. It's very beautiful and classy! I never wear boots, flat shoes, socks, because I hate to see this on me. I love wearing jeans shorts. I'm my wardrobe I have divided my clothes in to seasonal with a drawer for each seasons. ☀️

I have a lot of t-shirts but I rarely wear them. I never use high-heeled shoes, because I'm too young for this. I have some t-shirts. Normally I buy clothes in Zara, H&M and Primark. They are my favorite shops. In the summer, I use bikinis. I have some. They are all different. My favorite t-shirt is white and purple. It's very beautiful and classy! I never wear boots, flat shoes, socks, because I hate to see this on me. I love wearing jeans shorts. I'm my wardrobe I have divided my clothes in to seasonal with a drawer for each seasons. ☀️



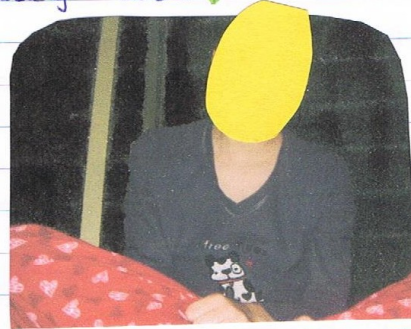
My favourite pijamas and my slippers

I've got a lot of pijamas but I have 3 favourite.

The first one was a Christmas present from my mum. It is all red and has a cute heart on the stomach.



The second is very, very beautiful. It has a white and warm shirt and the trousers have a pink pattern, that I seriously love!



The third one is the cutest. It has a grey shirt with a little dog saying 'free hugs' and the trousers have hearts all over.

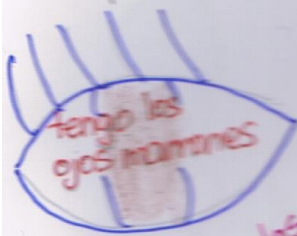
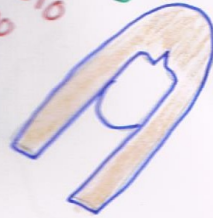
I have slippers too, they are pink and have two little pompoms. I love them mainly because they are very, very warm.

soy brasileña



tengo muchos amigos

tengo el pelo
- castaño
- largo
- liso

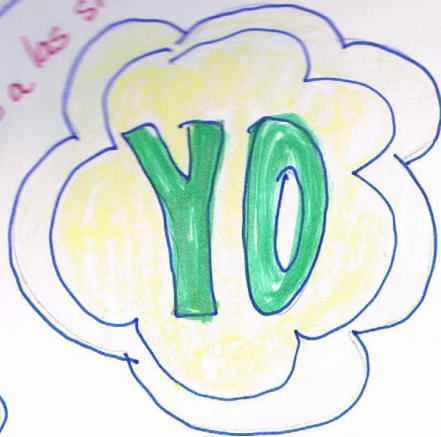


tengo los
ojos grandes

me despierto a las siete y media



Vivo en Braga

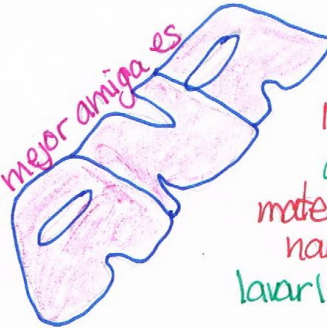


Me gusta :
nadar
ir al cine
leer
salir con amigos

tengo 13 años

soy tranquila

mi mejor amiga es



No me gusta
deberes
matemáticas
naranja
lavar los platos

hablo mucho

soy cariñosa

estudio
mucho

tengo una mochila
negra con kitty

soy alta

Invitación



te invito a mi cumple !!

te espero el vientiuno de julio

desde las cinco

hasta las ocho

en mi casa

NO FALTES !!

Pienso en ti

Pienso en ti

Pienso en ti

Pienso en ti

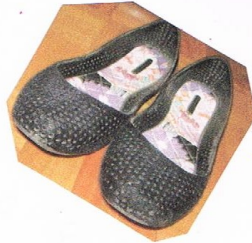
Pienso en ti

Pienso en ti
Pienso en ti

Por la mañana
al mediodía
Por la tarde
en clase
siempre



Mis zapatillas favoritas



Estos son mis zapatillas favoritas. Son muy cómodas.



Tengo zapatos en varios colores y modelos pero mis favoritos son mis zapatillas de tenis.

Tengo más de diez zapatillas de tenis pero mi gusta más los gris.

Para mi cumpleaños, pedi a mi madre una Allstar negra.

