

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ENSINO DE
INGLÊS E ESPANHOL, LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS, E SOBRE O PROCESSO DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Volume I

Rita Isabel Viegas Pereira

Relatório da Prática Pedagógica Supervisionada

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

**Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Cabral
Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita**

2014

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ENSINO DE
INGLÊS E ESPANHOL, LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS, E SOBRE O PROCESSO DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Volume I

Rita Isabel Viegas Pereira

Relatório da Prática Pedagógica Supervisionada

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

**Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Cabral
Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita**

2014

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS E ESPANHOL, LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, E SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.



(Rita Isabel Viegas Pereira)

Faro, 18 de setembro de 2014.

© Rita Isabel Viegas Pereira.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

AGRADECIMENTOS

Este relatório de estágio, resultado de um período que sempre recordarei pelo modo como me marcou tanto a nível pessoal como profissional, estabelecendo profundas modificações na minha maneira de pensar e de atuar, não teria sido, de todo, possível sem o apoio e sem a colaboração de algumas pessoas, às quais gostaria de manifestar a minha mais profunda gratidão.

A todos os professores do mestrado que me fizeram questionar sobre o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, que me sugeriram várias leituras, ou que, pelo contrário, me “obrigaram” a ler outras tantas, as quais foram, de facto, essenciais não só para a aquisição de uma atitude reflexiva, que creio que pautou a minha Prática Pedagógica Supervisionada, mas também para a forma consistente e fundamentada como trabalhei ao longo da mesma. Não posso, de forma alguma, deixar também de agradecer a todos os professores que nunca permitiram que baixasse os braços nos instantes em que, principalmente no primeiro ano do mestrado, pensei sucumbir às adversidades e, sobretudo, à minha falta de compreensão da importância do carácter teórico dado a esse primeiro momento de aprendizagem.

Em especial, às professoras que me forneceram as ferramentas necessárias para completar esta fase do meu percurso académico – Dr.^a Anabela Nobre, professora de Didática do Inglês, que tanto sofreu com as minhas reclamações e repetidos desabafos e que, desde logo, me incitou a organizar as minhas leituras para facilitar o processo de escrita do presente relatório, e Prof.^{as} Doutoradas Maria Cabral e Mercedes Rabadán, professoras orientadoras da Prática Pedagógica Supervisionada na especialidade de Inglês e de Espanhol, respetivamente.

Às minhas orientadoras, não posso, sem dúvida alguma, deixar de expressar o meu sincero agradecimento pela disponibilidade, pelo interesse e pela paciência demonstrados no esclarecimento das minhas inúmeras e constantes dúvidas e inseguranças, assim como por terem partilhado comigo o vosso conhecimento nesta área e me terem dado rigorosas sugestões e orientações tanto ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, como durante a redação do relatório de estágio. O meu agradecimento também por terem sempre acreditado, muito mais do que eu, nas minhas capacidades para desempenhar esta difícil e exigente profissão e por me terem ensinado a ser muito mais positiva.

À escola E.B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho por me ter recebido com o carinho que a caracteriza, tornando a minha Prática Pedagógica Supervisionada possível e fazendo-me verdadeiramente sentir parte do seu corpo docente.

Às professoras cooperantes, Dr.^a Carina Jesus e Dr.^a Isabel Oliveira por terem aceitado que trabalhasse com os seus grupos, confiando sempre no meu trabalho, e por me terem acompanhado com carinho e profissionalismo nesta, por vezes, muito stressante jornada. Um agradecimento particular à Dr.^a Isabel Oliveira pelo seu sorriso e pelas suas palavras de ânimo quando as expectativas em relação ao grupo de inglês não se concretizaram e pela sua “dose de realidade” quando o pessimismo se apoderou de mim e achei que as aulas correram bastante pior do que tinha programado.

Aos “meus” alunos, da turma do 8º E (inglês) e do 7º D e 9º C/D (espanhol), por me terem acolhido nas suas aulas, por terem participado com empenho nas atividades/tarefas propostas e por terem aceitado, ainda que com alguma surpresa e espanto, as minhas inúmeras fichas de trabalho. Obrigada também pelos momentos de incentivo e de reconhecimento face ao trabalho que convosco realizei!

À Sónia Santos, colega da Prática Pedagógica Supervisionada em Espanhol, pelo notório companheirismo, pelas longas horas de partilha de ideias e de opiniões e, acima de tudo, por teres atuado como minha confidente nos momentos de desabafo e pela tua sinceridade e constante dose de positivismo.

Finalmente, não podia deixar, de modo algum, de agradecer à minha família, especialmente à minha mãe, pai e irmã, e ao Ricardo pelo vosso apoio incondicional, pela vossa enorme paciência em “aturarem” os momentos em que quase cedi completamente às adversidades normais deste percurso e pensei efetivamente em desistir, acreditando em mim e incentivando-me a mostrar a todos, sobretudo a mim própria, de que era mais do que capaz de completar mais esta fase do meu já bastante longo percurso académico. Muito obrigada também por terem sempre aceitado e respeitado as minhas inúmeras ausências!

RESUMO

No presente relatório, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, reflito não só criticamente sobre o ensino de Inglês e de Espanhol, línguas estrangeiras, mas também sobre o meu processo de formação profissional, mais especificamente sobre as diferenças entre as Práticas Pedagógicas Supervisionadas de ambas as especialidades, decorridas na Escola E.B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho, em Almancil, e sobre os aspetos que contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tendo por base os paradigmas metodológicos do Ensino Comunicativo da Língua e do Ensino da Língua Baseado em Tarefas, ao longo deste trabalho alterno, frequentemente, sobretudo durante o segundo capítulo, entre as fundamentações teóricas sobre o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras e as reflexões críticas sobre a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Além disso, não deixo também de ilustrar, sempre que possível, diversas atividades e tarefas finais levadas a cabo em ambas as especialidades, a fim de demonstrar o modo como implementei as estratégias e os princípios teóricos mencionadas na revisão da literatura para a eficaz aprendizagem das línguas estrangeiras e para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes aquando da programação das sequências de aprendizagem lecionadas.

Palavras-chave: Ensino de Inglês e Espanhol (línguas estrangeiras); Ensino Comunicativo da Língua; Ensino da Língua Baseado em Tarefas; reflexão; Prática Pedagógica Supervisionada; competência comunicativa.

ABSTRACT

In the following report, prepared within the framework of the course of Supervised Teaching Practice, integrated in the second year of the Master in Teaching Languages at the 3rd Cycle of Basic Education and at Secondary Education, I not only critically reflect on teaching English and Spanish, as foreign languages, but I also carefully think about my professional training process, more specifically about the differences between the Supervised Teaching Practice in English and Spanish, which took place in E.B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho, and about the aspects that contributed or confined my personal and professional development.

Bearing in mind the Communicative Language Teaching and the Task-Based Language Teaching, two methodological approaches as far as teaching foreign languages is concerned, during this work I frequently interchange, especially during the second chapter, between the theoretical frameworks of teaching and learning foreign languages and the critical reflections on my Supervised Teaching Practice. Furthermore, I do not restrain myself from illustrating, whenever it is possible, several activities and final tasks carried out in both specialties in order to demonstrate how I implemented the strategies and the theoretical principles mentioned in the literature review for an effective language teaching and for the development of the learners' communicative competence when I programmed the learning sequences that I taught.

Keywords: Teaching English and Spanish (foreign languages); Communicative Language Teaching; Task-Based language Teaching; reflection; Supervised Teaching Practice; communicative competence.

RESUMEN

En este informe, preparado en el ámbito de la asignatura de Práctica Docente Supervisada, de segundo curso del Máster en Enseñanza de Lenguas en el Tercer Ciclo de la Educación Básica y en la Educación Secundaria, no solamente reflexiono críticamente sobre la enseñanza del inglés y del español, como lenguas extranjera, sino que también analizo detenidamente mi proceso de formación profesional, más concretamente las diferencias entre las Prácticas Docentes Supervisadas en ambas especialidades, transcurridas en la escuela E. B. 2 y 3 Dr. António de Sousa Agostinho, en Almancil, y los aspectos que contribuyeron o confinaron mi desarrollo personal y profesional.

Teniendo en cuenta los paradigmas metodológicos de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y de la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas, a lo largo de este trabajo alterno a menudo, sobre todo durante el segundo capítulo, los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y las reflexiones críticas sobre mi Práctica Docente Supervisada. Además, no dejo también de ilustrar, siempre que sea posible, distintas actividades y tareas finales realizadas en ambas especialidades a fin de demostrar cómo implementé las estrategias y los principios teóricos mencionados en la revisión de la literatura para el aprendizaje eficaz de idiomas y para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en las unidades didácticas que impartí.

Palabras clave: Enseñanza de inglés y de español (lenguas extranjeras); Enseñanza Comunicativa de la Lengua; Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas; reflexión; Práctica Docente Supervisada; competencia comunicativa.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO	5
1. Informações sobre a professora estagiária	5
1.1. A descoberta da vontade de ser professora	5
1.2. A entrada do espanhol na minha vida	6
1.3. O Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	7
2. O contexto institucional	8
2.1. A escola E.B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho	9
2.2. A caracterização das turmas	12
2.2.1. A turma de inglês	12
2.2.2. As turmas de espanhol	15
2.2.2.1. O 9º C/D	15
2.2.2.2. O 7º D	17
3. O ensino das línguas estrangeiras no sistema educativo português	19
3.1. Os programas curriculares de inglês e de espanhol	21
3.2. As metas curriculares	25
4. O paradigma do professor reflexivo e investigador	26
II. FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	29
5. Dois paradigmas metodológicos emergentes no ensino das línguas estrangeiras	29
5.1. O Ensino Comunicativo da Língua	29
5.1.1. Definindo o conceito de competência comunicativa	30
5.1.2. O surgimento do Ensino Comunicativo da Língua	31
5.1.3. Princípios subjacentes ao Ensino Comunicativo da Língua	32
5.2. O Ensino da Língua Baseado em Tarefas	34
5.2.1. O que é uma tarefa?	35
5.2.2. Os tipos de tarefas	39
5.2.3. Como se programa e se organiza uma sequência de aprendizagem? ...	42

5.2.4. O papel do professor e dos alunos	46
5.2.5. A adoção de padrões de interação diversificados e a importância do trabalho colaborativo	50
5.2.6. <i>Scaffolding</i> : O apoio dado aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem	51
5.3. O paradigma metodológico na minha Prática Pedagógica Supervisionada ...	54
5.3.1. Duas tarefas finais exemplificativas do trabalho realizado com os alunos durante a minha Prática Pedagógica	60
5.3.1.1. Tarefa final de inglês – Collaborative Writing: Creating Almancil’s Food Revolution Poster with twelve tips for a healthy balanced diet.....	60
5.3.1.2. Tarefa final de espanhol – <i>Juego de roles: Escribir y simular un diálogo en la consulta del Doctor Galeno</i>	63
6. Ouvir, ler, falar e escrever na aula de línguas estrangeiras	67
6.1. A compreensão oral (ouvir)	68
6.2. A compreensão escrita (ler)	71
6.3. A produção oral (falar)	74
6.4. A produção escrita (escrever)	78
6.5. A integração do ouvir, ler, falar e escrever na minha Prática Pedagógica	81
6.5.1. A compreensão oral (ouvir) na minha Prática Pedagógica	82
6.5.2. A compreensão escrita (ler) na minha Prática Pedagógica	86
6.5.3. A produção oral (falar) na minha Prática Pedagógica	91
6.5.4. A produção escrita (escrever) na minha Prática Pedagógica	94
7. A importância e o lugar dos aspetos formais no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras	98
7.1. O vocabulário	98
7.2. A gramática	101
7.3. A importância e o lugar dos aspetos formais na minha prática Pedagógica .	104
7.3.1. O vocabulário na minha Prática Pedagógica	104
7.3.2. A gramática na minha Prática Pedagógica	108
8. Atividades lúdicas e materiais autênticos – dois vantajosos recursos nas aulas de língua estrangeira	113
8.1. As vantagens de utilizar atividades lúdicas na sala de aula	113
8.2. O material autêntico: o que é e quais são as vantagens de o utilizar na sala de aula?	114

8.3. A utilização destes vantajosos recursos na minha Prática Pedagógica	116
8.3.1. As atividades lúdicas na minha Prática Pedagógica	116
8.3.2. O material autêntico na minha Prática Pedagógica	118
9. A avaliação no ensino das línguas estrangeiras: do produto para o processo	119
9.1. A avaliação na minha Prática Pedagógica	121
III. REFLEXÃO CRÍTICA FINAL SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO	123
10. Um mesmo contexto institucional, duas Práticas Pedagógicas tão diferentes	123
11. Aspectos que contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXOS	147
ANEXO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA DE INGLÊS	148
Anexo I.A. <i>Fruit and vegetables</i>	149
I.A.1. Planificação da sequência de aprendizagem	150
I.A.2. Reflexão Pré-Ação	162
I.A.3. Materiais	173
I.A.4. Reflexão Pós-Ação	221
I.A.5. Trabalhos produzidos pelos alunos	231
I.A.6. Instrumento de avaliação sumativa	235
Anexo I.B. <i>Eat smart, stay healthy</i>	248
I.B.1. Planificação (original) da sequência de aprendizagem	249
I.B.1.1. Alterações à Sequência de Aprendizagem	266
I.B.2. Reflexão Pré-Ação	277
I.B.3. Materiais	291
I.B.4. Reflexão Pós-Ação	386
I.B.5. Trabalhos produzidos pelos alunos	404
Anexo I.C. <i>At the restaurant – ordering food and drinks</i>	406
I.C.1. Planificação (original) da sequência de aprendizagem	407
I.C.1.1. Alterações à Sequência de Aprendizagem	424

I.C.2. Reflexão Pré-Ação	434
I.C.3. Materiais	450
I.C.4. Reflexão Pós-Ação	520
I.C.5. Trabalhos produzidos pelos alunos	541
Anexo I.D. <i>Social media: friend or foe?</i>	551
I.D.1. Planificação da sequência de aprendizagem	552
I.C.2. Reflexão Pré-Ação	566
I.C.3. Materiais	576

ANEXO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA DE ESPANHOL

.....	625
Anexo II.A. <i>No hay mejor espejo que el amigo Viejo</i>	626
II.A.1. Planificação da sequência de aprendizagem	627
II.A.2. Reflexão Pré-Ação	642
II.A.3. Materiais	655
II.A.4. Reflexão Pós-Ação	722
II.A.5. Trabalhos produzidos pelos alunos	733
Anexo II.B. <i>¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?</i>	736
II.B.1. Planificação (original) da sequência de aprendizagem	737
II.B.1.1. Alterações à Sequência de Aprendizagem	755
II.B.2. Reflexão Pré-Ação	762
II.B.3. Materiais	778
II.B.4. Reflexão Pós-Ação	881
II.B.5. Trabalhos produzidos pelos alunos	898
Anexo II.C. <i>La salud</i>	901
II.C.1. Planificação da sequência de aprendizagem	902
II.C.2. Reflexão Pré-Ação	921
II.C.3. Materiais	935
II.C.4. Reflexão Pós-Ação	1001
II.C.5. Trabalhos produzidos pelos alunos	1019
Anexo II.D. <i>Las diferencias entre hombres y mujeres respecto al reparto de las tareas domésticas</i>	1026
II.D.1. Planificação da sequência de aprendizagem	1027
I.C.2. Reflexão Pré-Ação	1042

II.C.3. Materiais	1053
ANEXO III	1088
Anexo III.A. Projeto de investigação-ação	1089

“Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos.”

(Alarcão, 1994, p. 187)

INTRODUÇÃO

No presente relatório, procuro ilustrar o modo como desenvolvi a minha Prática Pedagógica Supervisionada em Inglês e em Espanhol, no âmbito do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, refletindo criticamente não só sobre o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, mas também sobre o meu processo de formação, mais especificamente sobre os aspetos que contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional durante o referido mestrado e, de um modo mais particular, durante a Prática Pedagógica Supervisionada em ambas as especialidades.

Esta Prática Pedagógica Supervisionada decorreu no ano letivo de 2013/2014, na escola E. B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho, em Almancil, sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Maria Cabral, professora orientadora na especialidade de Inglês, e da Prof.^a Doutora Mercedes Rabadán, professora orientadora na especialidade de Espanhol, e com a colaboração das professoras cooperantes, Dr.^a Isabel Oliveira e Dr.^a Carina Jesus, professoras das disciplinas de Inglês e de Espanhol na escola onde efetuei o estágio.

Embora ao longo do relatório volte a referir alguns aspetos que abordei nas reflexões de pré- e pós-ação, incluídas no segundo e no terceiro volumes do mesmo, decidi ir mais além, analisando teoricamente os pontos que considero essenciais no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (tais como as competências linguísticas, os aspetos formais da língua, os recursos que podem ser facilmente e vantajosamente utilizados na sala de aula e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem) e refletindo sobre o modo como os abordei e implementei durante a Prática Pedagógica Supervisionada em Inglês e em Espanhol. Para tal, exemplifico, sempre que possível, atividades e tarefas levadas a cabo em ambas as especialidades.

No que diz respeito à sua seleção, devo referir que tentei não só exemplificar atividades e tarefas que tenham promovido, com sucesso, a competência comunicativa dos alunos e que tenham possibilitado um contexto, próximo do real, em que os aprendentes efetivamente tiveram de interagir na língua-alvo, mas também optei por exemplificar algumas atividades e tarefas que não resultaram do modo que tinha

previsto que resultariam. Por conseguinte, pretendo também demonstrar que, apesar do esforço, nem sempre é fácil adaptar as atividades/tarefas às necessidades e às características dos nossos alunos, sendo, por esse motivo, necessário aprender com os nossos próprios erros e desenvolver a nossa capacidade crítica para compreender a razão de uma atividade/tarefa não ter resultado do modo que pretendíamos, assim como a nossa capacidade para reformulá-la, encontrando alternativas viáveis à mesma.

Relativamente ao modo como está organizado, o presente relatório divide-se em três capítulos, mais especificamente o *Enquadramento* (capítulo I), as *Fundamentações teóricas e reflexões críticas sobre a minha Prática Pedagógica Supervisionada* (capítulo II) e a *Reflexão crítica final sobre o processo de formação* (capítulo III).

No primeiro capítulo procedo, como o próprio nome que lhe atribuí já o indica, a um enquadramento geral da minha Prática Pedagógica Supervisionada, referindo-me não só ao longo percurso que efetuei até entrar no mestrado que me conferirá a tão aguardada profissionalização no grupo de Inglês (330) e de Espanhol (350) para lecionar nos ensinos público, particular e cooperativo, mas também ao contexto institucional onde estagiei, caracterizando a E. B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho, a sua população escolar, a sua oferta formativa e cada um dos grupos com quem nela trabalhei. Além disso, descrevo também a aprendizagem das línguas estrangeiras em Portugal, analisando brevemente os programas curriculares de Inglês e de Espanhol, sobretudo no que diz respeito ao paradigma metodológico que adotam, e os propósitos das recentes metas curriculares, sem deixar de explicitar a razão de não ter utilizado as metas curriculares de inglês nas planificações das sequências de aprendizagem desta especialidade.

Por último, pela importância da reflexão e da investigação durante a minha Prática Pedagógica Supervisionada, termino o primeiro capítulo com a apresentação de algumas considerações gerais sobre o paradigma do professor reflexivo e investigativo.

Por sua vez, no segundo capítulo deste trabalho, começo, inicialmente, por caracterizar dois paradigmas metodológicos emergentes no ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente o Ensino Comunicativo da Língua e o Ensino da Língua Baseado em Tarefas, definindo alguns conceitos fundamentais relativos aos mesmos (tais como a competência comunicativa, a tarefa, o *scaffolding* (andaimas) e a aprendizagem significativa) e refletindo sobre o paradigma metodológico que adotei durante a minha Prática Pedagógica Supervisionada.

Em seguida, refiro-me a alguns aspetos mais específicos sobre a aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente as quatro competências linguísticas, a importância e o lugar dos aspetos formais (vocabulário e gramática) no seu ensino-aprendizagem, as vantagens da utilização das atividades lúdicas e dos materiais autênticos na sala de aula e a mudança de perspectiva relativamente à avaliação (do produto para o processo), salientando as estratégias e os princípios teóricos que devem ser tidos em consideração pelos professores no momento de planificar atividades para a aprendizagem efetiva das línguas estrangeiras e para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Depois de efetuar uma breve revisão da literatura sobre cada um dos pontos que acabei de mencionar, procedo sempre a uma reflexão crítica sobre a minha Prática Pedagógica Supervisionada e demonstro, sempre que possível, através da exemplificação de atividades e de tarefas finais levadas a cabo em ambas as especialidades, o modo como implementei essas mesmas estratégias e princípios teóricos aquando da programação das diferentes sequências de aprendizagem que lecionei.

Desta forma, o segundo capítulo do relatório será pautado por uma alternância constante entre fundamentações teóricas e reflexão crítica sobre a minha Prática Pedagógica Supervisionada.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, procedo, como o próprio nome que lhe atribuí também aponta, a uma reflexão crítica final sobre o processo de formação, refletindo sobre as diferenças entre a Prática Pedagógica Supervisionada em Inglês e em Espanhol, sobretudo no que se refere à forma de programar as sequências de aprendizagem e à atitude dos aprendentes em relação à aprendizagem das línguas estrangeiras, e sobre outros aspetos que, a meu ver, contribuíram ou, pelo contrário, limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional durante o mestrado, principalmente durante o período em que decorreu o estágio na escola de Almancil.

Quanto ao volume II e III do presente relatório, os mesmos dizem, respetivamente, respeito aos anexos de Inglês e de Espanhol, nos quais incluo as três sequências de aprendizagem lecionadas no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (anexos I.A, I.B, I.C e II.A., II.B. e II.C.¹), bem como as sequências de

¹ O anexo I.A. e II. A dizem respetivamente respeito às sequências de aprendizagem formativas de Inglês e de Espanhol. No que diz respeito aos anexos I.B e II.B, os mesmos referem-se às primeiras sequências

aprendizagem programadas para o Ensino Secundário (anexos I.D. e II. D). No terceiro volume deste trabalho, inclui-se, ainda, pela sua importância, o projeto de investigação-ação elaborado no âmbito da cadeira de Investigação em Ensino de Línguas, do segundo ano do mestrado (anexo III.A.).

No que diz respeito à organização das sequências de aprendizagem incluídas nos anexos, todas as sequências lecionadas são acompanhadas das: (1) suas planificações (tabela de conteúdos e roteiro de aula); (1.1.) das alterações efetuadas à planificação original, sempre que tal tenha sido necessário; (2) da reflexão pré-ação entregue anteriormente às professoras orientadoras e professoras cooperantes; (3) dos materiais utilizados para o seu desenvolvimento; (4) da reflexão pós-ação que serviu de ponto de partida para as reuniões de pós-observação e (5) dos exemplos de alguns trabalhos produzidos pelos alunos durante as aulas lecionadas. Em relação às sequências de aprendizagem para o Ensino Secundário, as mesmas são acompanhadas dos elementos referidos anteriormente à exceção dos pontos quatro e cinco.

Relativamente às sequências de aprendizagem, é ainda importante referir que tanto nos roteiros das aulas, como nos materiais produzidos é possível encontrar as referências às fontes utilizadas para a sua programação e criação.

Por fim, resta-me apenas mencionar que, tendo em conta as diferentes formas de analisar os materiais que produzi pelas professoras orientadoras, e a fim de facilitar a consulta e a análise dos diversos elementos incluídos nos anexos do presente relatório, no formato digital é não só possível encontrar os PDF dos três volumes que o compõem, mas também algumas pastas onde separadamente organizei, de acordo com a estrutura utilizada nos volumes II e III, os documentos, mencionados anteriormente, que compõem cada uma das sequências de aprendizagem. Quanto aos materiais, os PDF ou formato áudio de cada um dos recursos utilizados estarão também divididos por sessão neste formato.

I. ENQUADRAMENTO

1. Informações sobre a professora estagiária

1.1. A descoberta da vontade de ser professora

“The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires.”²

(William Arthur Ward, citado por The Literacy Company, n.d)

Contrariamente aos alunos de hoje em dia, a quem se dá a possibilidade de começarem a aprender inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico como Atividade de Enriquecimento Curricular, o meu primeiro contacto com esta língua estrangeira ocorreu apenas no quinto ano de escolaridade. Apesar de tardio, posso dizer que me apaixonei imediatamente pelo inglês e me esforcei, logo desde as primeiras aulas, para comunicar nesta língua sem qualquer tipo de reticência ou constrangimento por não ser a minha língua materna. De facto, devo a minha paixão pela língua inglesa, assim como a descoberta da vontade de ser professora à inspiradora, dinâmica e amplamente motivadora professora que tive nos primeiros dois anos de iniciação à aprendizagem desta língua, cujo gosto pelo ensino notoriamente transparecia nas suas aulas.

Como boa professora que era, sempre preocupada com as escolhas dos seus alunos e ciente das dificuldades e da instabilidade da profissão que tinha escolhido para si própria, ao longo de cinco anos tentou convencer-me a mudar de intenção e a tornar-me médica, profissão que, como ela tantas vezes me disse, seria não só mais estável, mas também suficientemente desafiadora para mim de forma a apaixonar-me rapidamente pela mesma.

Apesar das suas várias tentativas para me convencer a escolher um percurso profissional diferente, a vontade de me tornar professora de inglês foi mais forte, tendo, em 2003, ingressado na licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de

² “O professor medíocre conta. O bom professor explica. O professor superior demonstra. O grande professor inspira.” (tradução minha)

Estudos Portugueses e Ingleses, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Depois de quatro anos de esforço, nos quais fui exigente comigo própria e tentei aprender e saber sempre mais, terminei a tão desejada licenciatura, esperando imediatamente ingressar na pós-graduação que me conferiria a habilitação profissional em Inglês e Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Todavia, com a entrada em do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que introduziu alterações significativas no acesso à carreira docente, definindo a obtenção do grau de mestre como condição indispensável para a habilitação profissional nos ensinos público, particular e cooperativo num determinado grupo de recrutamento, a minha vontade de me tornar professora foi adiada, dado que, para me poder profissionalizar no grupo de Inglês (330) tinha necessariamente de me profissionalizar em Espanhol (350), disciplina que nunca tinha tido até esse momento. Parecia que a minha professora tinha efetivamente previsto que o percurso iria ser turbulento e não tão fácil como tinha esperado.

1.2. A entrada do espanhol na minha vida

“A good teacher is a determined person.”³

(Gilbert Highet, citado por The Literacy Company, n.d)

Desiludida com toda esta situação, surgiu a oportunidade de começar a trabalhar nesse mesmo ano como professora de inglês nas Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, encontrando-me nesta situação até à presente data. Ciente das minhas lacunas ao nível da pedagogia, inscrevi-me no início de 2008 no Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, o qual acalmou, por momentos, a minha ânsia de conhecimentos nesta área. Posteriormente, frequentei alguns cursos de Formação em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico tanto em território nacional, promovidos pela *Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*, como em território europeu, ministrado pela *LFEE Europe – Confluence Scotland*.

³ “O bom professor é uma pessoa determinada.” (tradução minha)

Consciente de que uma língua estrangeira não se aprende de um momento para o outro, não sucumbi ao facilitismo propagandeado noutros centros universitários e voltei a ser aluna na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Algarve, agora na licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, no ramo de Português e Espanhol (regime de Bolonha).

Apesar de alguns obstáculos iniciais, fruto da dificuldade em conciliar o trabalho com a frequência das aulas, sempre me esforcei para superá-los e para me tornar o mais rapidamente possível numa falante competente nesta língua, a qual, à semelhança do inglês, acabou por me cativar e por me apaixonar.

Três anos mais tarde, período durante o qual aproveitei também para concluir os ECTS que me faltavam na área disciplinar de Inglês, concluí esta segunda fase do meu percurso académico, faltando-me apenas o Mestrado em Ensino de Línguas para terminar este longo caminho para me tornar agora professora de línguas estrangeiras, mais especificamente de inglês e espanhol.

1.3. O Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

“A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído”
(Confúcio, citado por The Literacy Company, n.d)

Finalmente, em setembro de 2012, entrei no tão aguardado Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, também na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, extremamente ansiosa para aprender a lecionar aulas de língua estrangeira. A minha personalidade exigente e o meu carácter extremamente trabalhador e perfeccionista foram os principais entraves no primeiro ano de mestrado, altura em que pensei, por diversas vezes, desistir, visto que o mestrado não estava a corresponder às minhas elevadas expectativas. De facto, não compreendia a razão de os professores não me estarem a ensinar a ensinar, vendo-me, ao contrário do que tinha imaginado, simplesmente envolta em inúmeros trabalhos de ordem teórica e leituras de artigos científicos.

Olhando agora para este primeiro ano, devo efetivamente referir que todos os artigos cuja leitura me foi sugerida ou, por outro lado, “obrigada”, foram essenciais para

a aquisição de uma atitude reflexiva que pautou a minha Prática Pedagógica Supervisionada, dotando-me também da capacidade para “a tomada de decisões responsáveis e pedagogicamente informadas no que respeita ao planeamento, à gestão e à avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem” (Cabral, 2010, p. 33).

Deste modo, devo também agradecer a todos os professores que nunca me deixaram baixar os braços, em especial às professoras que me forneceram as ferramentas necessárias para completar esta fase do meu percurso académico – Dr.^a Anabela Nobre, professora de Didática do Inglês, que tanto sofreu com as minhas reclamações e repetidos desabafos de que não era capaz de chegar a esta fase do mestrado, e Prof.^{as} Doutoras Maria Cabral e Mercedes Rabadán, professoras orientadoras da Prática Pedagógica Supervisionada na especialidade de Inglês e de Espanhol.

A unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada foi, de facto, o momento em que mais cresci profissional e pessoalmente, tornando-me capaz de, apesar das dificuldades normais de quem se inicia nesta profissão, ser mais positiva e aproveitar melhor todos os momentos de aprendizagem.

Estou plenamente ciente de que a minha aprendizagem não termina aqui, tendo muito mais a aprender ao longo da minha prática como docente, já que, como Feiman-Nemser e Remillar (1995) referem, nenhum professor consegue aprender a ensinar num único ano.

2. O contexto institucional

Knowing the school, the possibilities of the classroom space, the students, their neighbourhoods, the resources, the curriculum and policy, the supervising teacher – these are all critical elements that affect what teachers can do, and how they negotiate and construct identity moment to moment.⁴

(Miller, 2009, citado por Richards, 2011, p. 11)

⁴ “Conhecer a escola, as possibilidades do espaço da sala de aula, os alunos, a sua zona, os recursos, o currículo e a política, o professor orientador - todos estes são elementos críticos que afetam o que os professores podem fazer, e como negociam e constroem a sua identidade momento a momento.” (tradução minha)

2.1. A escola E.B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho

Em novembro de 2013, iniciei a minha Prática Pedagógica Supervisionada na Escola E. B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho, local onde fui calorosamente recebida pela Dr.^a Isabel Oliveira, professora cooperante de inglês, e pela Dr.^a Carina Jesus, professora cooperante de espanhol, que imediatamente se prontificaram para fazer uma longa visita guiada à escola, apresentando-me os seus vários recantos e os funcionários que nela trabalham, e fazendo-me sentir, desde logo, como um membro desta família, palavra que, a meu ver, caracteriza bem o ambiente que se vive nesta escola.

Nesse mesmo dia, tive também a oportunidade de conhecer alguns membros da sua Direção Executiva, mais especificamente o Dr. Rui Filipe, Diretor do Agrupamento de Escolas de Almancil, a Dr.^a Carla Ribas Ferreira, Subdiretora, e o Dr. Cesário Loureiro, Adjunto do Diretor. Apenas não fui apresentada à Dr.^a Maria Manuela Neves e ao Dr. Inácio Almeida Santos, Adjuntos também do Diretor, por se encontrarem em serviço nas escolas que fazem parte deste Agrupamento.

Situada no centro da freguesia de Almancil, a Escola E.B. 2 e 3 Dr. António de Sousa foi construída no ano letivo de 1988/1989, tendo apenas aberto as suas portas em 1989 para receber a comunidade escolar desta freguesia heterogénea e multicultural, próxima de uma das zonas de turismo mais luxuosas do Algarve.

Dez anos mais tarde, mais especificamente no ano letivo de 1999/2000, esta escola tornou-se na sede do Agrupamento Vertical de Almancil, composto por nove unidades do Ensino Pré-Escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico integradas num meio semiurbano: E. B. 2, 3 Dr. António de Sousa Agostinho (escola sede), E. B. 1 nº 1 de Almancil, E. B. 1 nº 2 de Almancil, E. B. 1 de Escanxinas, E. B. 1 de São Lourenço, E.B. 1 / JI de São João da Venda e JI de Almancil (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009).

O recinto desta escola, que dispõe de um espaço exterior amplo, é composto por cinco blocos (A, B, C, D e E) e por um pavilhão gimnodesportivo. Nos blocos A, B e E encontram-se as salas de aula, os laboratórios e as salas de apoio educativo, assim como a unidade estruturada para apoio a crianças com perturbações do espectro do autismo (edifício A). No rés-do-chão do bloco C, situa-se a sala dos professores, o gabinete do órgão de gestão, os serviços de administração escolar, o SASE (Serviço de Ação Social Escolar), o gabinete do SAE (Serviço de Apoio à Escola), o gabinete da chefe de

peçoal auxiliar de ação educativa e o PBX. No 1º andar deste edifício, encontra-se uma sala de aula, a sala de diretores de turma/sala de trabalho de professores, a biblioteca escolar/centro de recursos educativos e a sala de informática do PTE (Plano Tecnológico de Educação). Por último, no bloco D, situa-se a papelaria, o bufete, o refeitório, o “restaurante CEF”, a sala do peçoal não docente, a associação de estudantes e o gabinete da associação de pais e encarregados de educação (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009).

Apesar de ser uma escola com muitos anos e de ter tido poucas intervenções de fundo, necessitando, por esse motivo, de melhorar e de valorizar a sua imagem algo degradada, criando espaços agradáveis e diversificando a sua oferta como espaço de lazer, espaço educativo e cultural (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009), a E. B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho tem feito um esforço para se modernizar, tendo apostado, desde 2009, nas novas tecnologias. Essa aposta refletiu-se não só na introdução de um cartão eletrónico, que acabou com o dinheiro como forma de pagamento nas várias transações efetuadas na escola, mas também na atribuição de um correio eletrónico a todos os alunos e na formação em TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) para todos (Agrupamento Vertical de Almancil, 2012). Além disso, é também uma escola que possui computadores com acesso à Internet e vídeo-projetor em todas as salas, estando inclusive algumas delas equipadas com um quadro interativo.

Numa escola onde todos trabalham com um mesmo objetivo, nomeadamente “conseguir dar a melhor resposta de serviço educativo” (Diretor do Agrupamento, citado por Agrupamento Vertical de Almancil, 2012), a oferta formativa é diversificada. Além dos cursos de ensino regular, a escola oferece vários Cursos de Educação e Formação (CEF) - Empregado de Mesa, Cozinha, Jardinagem e Espaços Verdes, Informática e Construção Naval - tendo em conta a empregabilidade na zona onde se situa. O objetivo destes cursos é permitir aos jovens a obtenção de uma dupla certificação – escolar e profissional -, promovendo o sucesso escolar dos alunos e prevenindo o abandono escolar (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009).

A par dos Cursos de Educação e Formação (CEF), a escola também apresenta desde o ano letivo de 2012/2013 um projeto-piloto de Ensino Vocacional, o qual resultou da “necessidade de enquadrar um grupo de alunos com características semelhantes num projeto educativo de 3º ciclo (7º ano)” (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009, p. 21). Como se refere no vídeo criado para o promover (Agrupamento Vertical de Almancil, 2013), este projeto privilegia “a aquisição de conhecimentos em

disciplinas estruturantes e um primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais”, dando, por conseguinte, “resposta às necessidades fundamentais dos alunos e assegurando a inclusão de todos no percurso escolar”.

Consciente ainda das características da comunidade escolar onde se insere, a E.B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho está aberta até às vinte e quatro horas, oferecendo também cursos de formação de adultos.

No que diz respeito à comunidade escolar, esta escola, assim como as restantes do Agrupamento, insere-se, de acordo com o *Projeto Educativo do Agrupamento*⁵ (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009) numa freguesia com uma população que se caracteriza pela sua heterogeneidade e pela sua multiplicidade étnica e linguística, onde, além dos locais, residem também imigrantes, sobretudo de países do Leste e dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), e emigrantes portugueses regressados da Venezuela. Embora esteja próxima de uma das zonas mais luxuosas do Algarve, a população desta freguesia, que vive essencialmente do turismo, é económica, social e culturalmente desfavorecida. De facto, os agregados familiares desta freguesia, com a maior taxa de desemprego do Algarve, subsistem com o apoio alimentar de algumas instituições públicas e contam com a escola para equilibrar as necessidades alimentares dos seus educandos, sendo a percentagem de alunos que beneficia de apoio escolar de escalão A ou B superior a cinquenta por cento (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009).

Como muitos encarregados de educação possuem um baixo nível de escolaridade, as expectativas das famílias e dos próprios alunos em relação à escola são muito baixas, refletindo-se, deste modo, em vários casos de indisciplina que muitas vezes se tornam reincidentes ao longo do ano letivo (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009). Por este motivo, dois dos quatro compromissos assumidos no *Projeto Educativo do Agrupamento*, de acordo com o Projeto T.E.I.P.⁶ (Território Educativo de

⁵ Como se refere no próprio projeto, trata-se de “um documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa” (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009, p. 2).

⁶ Face ao “elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem” (Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de outubro, p. 43128), o Ministério da Educação promoveu a partir de 1996 a constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (T.E.I.P) com o objetivo de melhorar a qualidade educativa, promover o sucesso escolar, a transição para a vida ativa e a integração na comunidade escolar, combatendo os referidos problemas de exclusão através de uma política de discriminação positiva onde se valoriza a função dos atores locais e se

Intervenção Prioritária) que esta escola integra, prendem-se com a prevenção do abandono, do absentismo e da indisciplina, esperando “reduzir o número de ocorrências disciplinares em 5% e a reincidência de comportamentos desajustados em 10%” (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009, p. 3), e com a melhoria da relação escola, famílias e comunidade, pretendendo aumentar a presença dos pais e dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Quanto aos restantes compromissos, estes relacionam-se com o apoio à melhoria das aprendizagens e com a monitorização e a autoavaliação da escola, divulgando os seus resultados junto da comunidade educativa.

Deste modo, apesar da heterogeneidade que caracteriza a comunidade onde o Agrupamento se insere e da aparente reputação que erradamente se lhe associa devido ao simples facto de ser uma escola T.E.I.P., devo referir que fui muito bem recebida tanto pelos funcionários como pelos professores nesta instituição. De facto, tive até mesmo a oportunidade de participar no jantar de final de curso promovido pelo Curso de Ensino Vocacional do 3º Ciclo para os pais, funcionários e empresários da região no “Restaurante CEF”, podendo efetivamente aperceber-me de como, através deste projeto, a escola de Almancil consegue ir ao encontro das necessidades educativas destes jovens e prevenir o seu precoce abandono escolar.

2.2. Caracterização das turmas

2.2.1. A turma de inglês

Inicialmente composta por doze alunos – quatro rapazes e oito raparigas – com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos, esta turma recebeu quase no final do terceiro período dois novos alunos – um rapaz e uma rapariga – com quinze anos de idade, oriundos de outras escolas. Apesar da entrada destes alunos, o 8º E continuou a ter um número reduzido de aprendentes comparativamente às restantes turmas do Agrupamento. Este número deve-se não só à frequência de um aluno com necessidades educativas especiais (caso de hiperatividade diagnosticada e medicada), mas também às dificuldades de aprendizagem evidenciadas por todo o grupo ao longo do seu percurso académico.

estabelecem relações de cooperação para a criação de circunstâncias de igualdade de oportunidades (Barbieri, 2003).

Tendo em conta as dificuldades demonstradas por sete destes alunos, especialmente desde o início do 2º Ciclo do Ensino Básico, o Conselho de Turma propôs que passassem a frequentar um Percurso Curricular Alternativo (PCA). A estes sete alunos juntaram-se, no presente ano letivo, outros quatro que evidenciavam as mesmas dificuldades, motivo pelo qual ficaram retidos no 8º ano, em 2012/2013, assim como o aluno com necessidades educativas especiais, oriundo de uma turma de percurso regular.

Tal como referido no Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de janeiro, as turmas de PCA destinam-se a alunos até aos quinze anos de idade que apresentam qualquer uma das seguintes situações:

insucesso escolar repetido; existência de problemas ao nível da integração na comunidade escolar; ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; registo de dificuldades condicionantes de aprendizagem: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem (Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de janeiro, p. 157)

Por este motivo, estes alunos frequentam um percurso cujos conteúdos são adaptados e determinados em função das suas necessidades e dos seus interesses após uma avaliação diagnóstica. Esta estrutura curricular é “acrescida de uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional que permita uma abordagem no domínio das artes e ofícios, das técnicas ou das tecnologias em geral” (Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de janeiro, p. 157). Deste modo, estes alunos frequentam disciplinas de componente vocacional e profissional de serviço de mesa (área favorita das raparigas) e de horticultura (área favorita dos rapazes).

Apesar de frequentarem um currículo adaptado, este deve continuar a ter como referência os planos curriculares para o Ensino Básico, visto que é possível que os alunos decidam voltar a frequentar o plano curricular regular em qualquer momento do seu percurso escolar.

Atingidos os quinze anos de idade, estes alunos deverão ser integrados em Cursos de Educação e Formação (CEF) ou no projeto-piloto das turmas de Ensino Vocacional.

Através da observação que efetuei e da caracterização efetuada pela Dr.^a Isabel Oliveira no início da minha Prática Pedagógica, trata-se, portanto, de uma turma em que sobressaem muitas lacunas ao nível de várias competências, tanto em Inglês como nas restantes áreas disciplinares, evidenciando-se também o seu baixo nível socioeconómico, dado que mais de metade do grupo beneficia de apoio escolar de escalão A ou B (cinco alunos beneficiam de escalão A e três alunos beneficiam de escalão B). A par do baixo nível socioeconómico, a maior parte destes alunos também tem aparentemente uma realidade familiar complicada, o que se traduz, tal como referido aquando da caracterização da população escolar do Agrupamento, em baixas expectativas relativamente ao seu percurso escolar e àquilo que conseguirão alcançar (Agrupamento Vertical de Almancil, 2009). As baixas expectativas dos pais também se manifestam nos alunos, os quais possuem provavelmente um fraco autoconceito e uma muito baixa autoestima, refletindo-se, muitas vezes, em problemas disciplinares nas outras áreas do seu currículo.

Em relação ao inglês, estes alunos apresentam muitas dificuldades, encontrando-se a rever nas suas aulas semanais de quarenta e cinco minutos vários conteúdos normalmente lecionados nos níveis iniciais como, por exemplo, a rotina diária e as horas.

Possivelmente devido a um fraco autoconceito, os alunos do 8º E apresentam muitas dificuldades em todos os domínios de língua e uma enorme reticência para produzirem oralmente enunciados na língua inglesa ou, inclusive, para simplesmente lerem em voz alta qualquer tipo de texto. De facto, é bastante comum que as primeiras respostas que surjam quando lhes pedimos que realizem alguma destas atividades sejam “Em português, professora”, “Não sei falar inglês” ou “Não consigo dizer isso em inglês”.

Esta aparente resistência em utilizarem a língua meta durante as aulas é, a meu ver, não só provocada pelo enorme medo de cometerem erros e de serem, por esse motivo, ridicularizados pelos seus colegas, mas também provavelmente ao seu fraco autoconceito relativamente à sua proficiência e à sua capacidade para produzirem enunciados orais nesta língua. Na verdade, como pude observar em algumas das aulas que lecionei, através da utilização de estratégias adequadas às necessidades e às características do grupo que baixem o seu filtro afetivo e que apostem no lúdico, disfarçando, de certo modo, a dificuldade da atividade proposta, os alunos são perfeitamente capazes de comunicar dentro das suas limitações nesta língua.

Em suma, ainda que tenha sido difícil trabalhar com o grupo pelas características que acabei de enumerar, foi com muito gosto que o fiz depois de eu própria vencer as minhas reticências iniciais. De facto, criei empatia com a turma, alegrei-me com as pequenas vitórias que consegui alcançar juntamente com os aprendentes e, como qualquer professor, entristeci-me com as altas expectativas que formei relativamente a algumas atividades que programei e que não resultaram exatamente como tinha previsto.

Apesar das dificuldades que enumerei nas várias reflexões pós-ação (v. anexos I.A.4, I.B.4 e I.C.4), é com orgulho que digo que cresci com este grupo e que o ajudei também, dentro das minhas possibilidades, a evoluir na aprendizagem desta língua.

2.2.2. As turmas de espanhol

2.2.2.1. O 9º C/D

O primeiro grupo com o qual tive a oportunidade de trabalhar durante a sequência de aprendizagem formativa foi o grupo do 9º C/D. Este grupo de vinte e seis alunos – dezasseis raparigas e dez rapazes -, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos, onde apenas existem dois alunos repetentes (um rapaz e uma rapariga), uniu-se em função da escolha da segunda língua estrangeira, nomeadamente o espanhol.

Apesar de a junção das turmas não ter aparentemente sido inicialmente bem aceite, especialmente pelo 9º D, esta dificuldade foi ultrapassada graças ao trabalho levado a cabo pela Dr.^a Carina Jesus que sempre tratou todos os alunos como se fossem oriundos de uma única turma. Deste modo, os alunos acabaram por trabalhar como um só, não se verificando quaisquer reticências durante as atividades levadas a cabo nas aulas, sobretudo no que diz respeito à interação em pequenos grupos.

Segundo dados recolhidos através de um questionário elaborado conjuntamente com a minha colega de estágio, Sónia Santos, que teve como finalidade conhecer melhor este grupo, estes alunos, de nacionalidade maioritariamente portuguesa, existindo apenas um aluno de nacionalidade ucraniana e outro aluno de nacionalidade brasileira, provêm de agregados familiares com habilitações profissionais sobretudo ao nível do nono e do décimo segundo ano de escolaridade. Embora a maioria dos seus pais esteja empregada, verificam-se algumas dificuldades socioeconómicas em alguns

dos agregados familiares, fruto do desemprego que assola a freguesia de Almancil, tal como mencionei anteriormente quando caracterizei a instituição. Por conseguinte, sete alunos do grupo beneficiam de escalão A e seis de escalão B do Serviço de Ação Social Escolar (SASE).

Relativamente às disciplinas em que revelam maiores e menores dificuldades, os alunos consideram que o Português, a História e o Inglês são aquelas em que sentem maiores dificuldades e que as disciplinas de Ciências da Natureza, Espanhol e Matemática são aquelas em que sentem menos problemas. Em relação à ocupação dos seus tempos livres, os alunos referiram interesses muito diversificados: passear, dormir, ver televisão, ouvir música, ler, estar com os amigos, jogar no computador e praticar desporto (golfe, natação, dança, futebol e patinagem artística).

No que diz respeito ao espanhol, posso dizer que, através das aulas que observei e que lecionei, verifiquei que estes alunos revelam muito empenho e interesse pela aprendizagem desta língua, refletindo-se, conseqüentemente, numa participação muito ativa nas atividades que lhes são propostas. Além disso, manifestam uma predisposição natural para as atividades comunicativas, revelando gosto por aquelas que implicam interação, sobretudo em pares e em pequenos grupos. Pelo contrário, quando se privilegia uma interação individual, que implique principalmente a exposição em grande grupo, alguns alunos revelam alguma inibição e uma maior reticência para produzirem especialmente enunciados orais na língua meta. À exceção deste padrão de interação, a maior parte dos alunos expressa-se em espanhol sem qualquer medo ou receio de errar ou de falhar.

Em relação aos restantes domínios de língua, o grupo também não apresenta dificuldades no que diz respeito à compreensão oral ou escrita. No entanto, a reflexão sobre a língua e sobre a sua aprendizagem (gramática) e a expressão escrita são os pontos em que os alunos revelam maiores dificuldades, especialmente os alunos do 9º D, devido a lacunas de conhecimento na sua própria língua materna.

No que se refere ao comportamento, o grupo não demonstra quaisquer problemas. Pelo contrário, os alunos revelam respeito pelas regras da sala de aula, facilitando a realização de atividades de interação que, de outro modo, poderiam não resultar dado o elevado número de alunos que compõem a turma.

Foi, de facto, um grupo com o qual gostei muito de trabalhar e que, pelo seu caráter naturalmente participativo, empenhado e interessado, me ajudou bastante a enfrentar e lidar bem com a minha primeira experiência não só de aulas observadas,

momento de muito nervosismo para qualquer professor estagiário, mas também como professora de espanhol, fazendo com que, através dessa experiência positiva, me tenha esforçado muito para melhorar os pontos menos positivos que me foram apontados tanto pela professora orientadora, Prof.^a Doutora Mercedes Rabadán, como pela professora cooperante, Dr.^a Carina Jesus, durante a primeira reunião de reflexão pós-ação (v. anexo II.A.4, pp. 722-733).

2.2.2.2. O 7º D

A turma com a qual trabalhei mais tempo, e onde lecionei a primeira e a segunda sequência de aprendizagem sumativa, foi a turma do 7º D. Esta turma de vinte e quatro alunos – dez raparigas e catorze rapazes-, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, onde existem três alunos repetentes (dois rapazes e uma rapariga), reflete bem a multiculturalidade que existe na comunidade escolar do Agrupamento, dado que sete alunos da turma possuem uma nacionalidade estrangeira: quatro alunos são romenos, um aluno é brasileiro, outro aluno é venezuelano e outra aluna é inglesa.

De acordo com os dados recolhidos através do questionário mencionado anteriormente, os alunos provêm de agregados familiares com habilitações literárias maioritariamente ao nível do décimo segundo ano. Ainda que a maior parte dos pais dos alunos esteja empregada, voltam a refletir-se algumas dificuldades socioeconómicas em alguns dos seus agregados familiares, levando a que, por conseguinte, quatro alunos da turma beneficiem de escalão A do SASE e outros quatro de escalão B.

Relativamente às disciplinas em que revelam maiores e menores dificuldades, os alunos consideram que o Português, a Geografia e a Matemática são aquelas em que sentem maiores dificuldades e que as línguas estrangeiras que eles estão a aprender, nomeadamente o inglês e o espanhol, são aquelas em que sentem menos problemas. Em relação à ocupação dos seus tempos livres, os alunos revelam não só um grande interesse por atividades desportivas, mais especificamente pelo futebol, pelo *badminton*, pelo ténis, pelo surf e pelo Hip-Hop, mas também interesse por outras atividades dentro daquelas que aprenderam a expressar comigo nesta língua durante a primeira sequência de aprendizagem sumativa: ver televisão, sair com os amigos, passear, ler e escrever.

No que diz respeito ao espanhol, devo referir que são alunos muito participativos, interessados e dinâmicos. É muito fácil motivá-los para a aprendizagem desta língua e reagem muito bem às atividades em grupo e em pares. No entanto, são

alunos pouco empenhados em tudo o que implique trabalho fora da sala de aula, não cumprindo os trabalhos de casa realizados quer individualmente, quer em pares ou em pequenos grupos.

À semelhança da turma do 9º C/D, revelam muito gosto e entusiasmo por atividades comunicativas e de carácter lúdico que impliquem interação entre os elementos da turma. Além disso, também reagem bem ao trabalho individual.

Em relação aos domínios de língua, a turma não apresenta grandes dificuldades no que diz respeito à compreensão oral ou escrita. Contudo, revelam maiores dificuldades relativamente à reflexão sobre a língua e sobre a sua aprendizagem (gramática) e à expressão escrita, fruto da falta de trabalho e de estudo em casa por considerarem que o espanhol é uma língua fácil e muito parecida com o português. Tal como pude observar, embora seja um nível inicial, em que não se têm grandes ambições no que se refere à expressão oral, nem todos os alunos utilizam de um modo voluntário a língua meta como forma de comunicação. Por outro lado, revelam alguma infantilidade nos momentos de avaliação formal deste domínio, não os encarando ainda como um momento de avaliação nem se empenhando muito na sua realização.

Com uma predisposição natural para o desporto, é um grupo muito energético, bastante falador e agitado. Deste modo, os alunos revelam um comportamento satisfatório. Todavia, quando são corretamente motivados e se utilizam as estratégias adequadas às suas necessidades e às suas características⁷, cumprem todas as regras da sala de aula e revelam-se alunos muito bem comportados, mesmo durante a realização de tarefas em pequenos grupos que se associam normalmente à produção de algum ruído natural deste tipo de interação.

Foi, efetivamente, um grupo com o qual criei uma grande empatia, visível sobretudo durante a segunda sequência de aprendizagem sumativa, e com o qual gostei muito de trabalhar. Senti sempre um grande à vontade com os alunos e o reconhecimento do trabalho que com eles realizei, perceptível através dos comentários positivos reiterados nas fichas de autoavaliação, bem como dos comentários diretos positivos às aulas que lecionei, ao trabalho que tive em produzir os materiais que utilizei e à sua evidente satisfação por ser eu a dar-lhes algumas aulas.

⁷ V. Anexo II.C.4. - Reflexão pós-ação da segunda sequência de aprendizagem sumativa de espanhol relativamente à estratégia utilizada para reduzir o nível de ruído durante a realização da tarefa final, pp. 1013-1014.

Em suma, alegro-me muito por ter conseguido chegar junto dos alunos, sentindo-me como se fosse realmente sua professora, e orgulho-me também de os ter ajudado a evoluir na aprendizagem desta língua.

3. O ensino das línguas estrangeiras no sistema educativo português

Em Portugal, o sistema de ensino oferece quatro línguas estrangeiras – alemão, espanhol, francês e inglês -, estando a sua frequência dependente da oferta formativa disponível em cada escola, visto que as mesmas devem articulá-la com as Direções Regionais de Educação de acordo com a procura, os recursos disponíveis e as normas estabelecidas relativamente à organização das turmas (Direção–Geral da Educação, n.d. a).

No que diz respeito ao inglês, a aprendizagem desta língua estrangeira inicia-se, ainda que com carácter de frequência facultativa, no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), regulamentadas pelo Despacho nº 14460/2008, de 26 de maio. A sua aprendizagem com carácter de frequência obrigatória inicia-se, desde o ano letivo de 2012/2013, no quinto ano de escolaridade, prolongando-se como primeira língua estrangeira obrigatória (LE I) até ao final do nono ano de escolaridade. A frequência desta língua estrangeira ao longo de todo o 2º e 3º Ciclo prende-se, segundo o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, com a necessidade de “garantir uma aprendizagem mais consolidada da língua” (p. 3479).

De facto, a preocupação evidente pela aprendizagem da língua inglesa por parte dos responsáveis pelo sistema de ensino português poderá traduzir-se na introdução obrigatória desta língua no terceiro e quarto anos do 1ª Ciclo do Ensino Básico, gradualmente a partir do ano letivo 2015/2016, alargando a sua aprendizagem de cinco para sete anos, tal como anunciado recentemente pelo Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato (Sanches & Ribeiro, 2014).

Em relação ao espanhol, como o sistema de ensino português possibilita a aprendizagem de duas línguas estrangeiras durante a escolaridade obrigatória, a aprendizagem do espanhol como segunda língua estrangeira (LE II) pode iniciar-se, de acordo com as opções dos alunos, no sétimo ano de escolaridade, sendo a sua aprendizagem obrigatória até ao nono ano de escolaridade (Direção–Geral da Educação, n.d. a).

Tendo começado a fazer parte do currículo nacional no ano letivo de 1994/1995, a aprendizagem desta língua aumentou exponencialmente ao longo desta década, muito provavelmente devido à proximidade entre Portugal e Espanha, à sua importância no mundo, à possibilidade de muitos alunos portugueses poderem ir estudar para Espanha para se formarem em cursos de difícil acesso no nosso país, tal como a licenciatura em Medicina, e, sobretudo, à proximidade entre ambas as línguas, o que dá aos alunos uma falsa sensação de maior facilidade e, conseqüentemente, uma menor necessidade de terem de se aplicar na aprendizagem do espanhol comparativamente ao francês ou ao alemão. Deste modo, segundo dados da *Consejería de Educación de la Embajada de España* em Lisboa, os 575 alunos que frequentavam esta língua estrangeira no ano letivo de 1994/1995 aumentaram para 86140 no ano letivo de 2010/2011 (Martín-Valenzuela, 2012).

Todavia, como se pode também verificar segundo esses mesmos dados relativamente ao número de escolas e agrupamentos de escolas que oferecem esta opção, a partir do ano letivo de 2009/2010, o número de escolas que possibilita aprender esta segunda língua estrangeira começou, infelizmente, a diminuir: enquanto no ano letivo de 2009/2010 585 escolas ofereciam esta língua estrangeira, no ano letivo de 2010/2011 apenas 579 escolas o faziam (Martín-Valenzuela, 2012).

A diminuição, embora pequena, do número de escolas que possibilitam aos alunos a frequência da língua espanhola e, conseqüentemente, a diminuição do número de alunos que frequentam esta opção, deve-se, em grande parte, segundo Paula Pinto (2013), Presidente da Associação Portuguesa de Professores de Espanhol (APPELE), aos cortes orçamentais que obrigam as escolas a darem prioridade aos recursos humanos com falta de horário, mais especificamente aos professores de francês e de alemão do quadro, com horário zero, promovendo, em primeiro lugar, a inscrição dos alunos nestas línguas estrangeiras e, somente depois, no espanhol. Por outro lado, o aumento do número de alunos por turma, assim como o reforço da importância dada ao inglês também serão fatores que influenciam a recente diminuição da sua oferta nas escolas.

Por último, resta-me apenas referir que, no Ensino Secundário, é obrigatória a frequência de, pelo menos, uma língua estrangeira. Caso os alunos apenas tenham estudado uma língua estrangeira no Ensino Básico, deverão obrigatoriamente iniciar a aprendizagem de uma segunda língua não-materna no Ensino Secundário. No caso de iniciarem a aprendizagem de uma segunda língua podem ainda, mediante a disponibilidade da escola, dar continuidade à língua estrangeira I como disciplina

facultativa, acrescida na sua carga horária, nos cursos Científico-Humanísticos e nos Cursos Artísticos Especializados. Esta opção não é possível nem nos Cursos Profissionais nem nos Cursos de Ensino Recorrente (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho).

3.1. Os programas curriculares de inglês e de espanhol

Os programas curriculares de inglês e de espanhol (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2005; Fernández, 2001, 2002; Fialho & Izco, 2001; Ministério da Educação, 1997a, 1997b; Moreira, 2001), instrumentos oficiais reguladores do ensino-aprendizagem destas línguas no sistema educativo português, são documentos que contêm alguma flexibilidade e abertura, permitindo que cada professor corresponda “às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorre a prática pedagógica” (Ministério da Educação, 1997a, p. 6).

Encarando as línguas estrangeiras como um “espaço potencial de expressão do EU” (Ministério da Educação, 1997b, p. 5) e como “um instrumento privilegiado de comunicação” (Ministério da Educação, 1997a, p. 5), os programas curriculares de inglês e de espanhol não as concebem apenas como meros sistemas de signos linguísticos que devem ser aprendidos pelos alunos. Deste modo, a sua aprendizagem não se limita ao ato de compreender e de adquirir somente um conjunto de conteúdos e de regras, sendo também essencial aprender os significados culturais que os seus signos comportam.

Relativamente ao paradigma metodológico adotado, os programas do 3º Ciclo do Ensino Básico apontam para um paradigma comunicativo, sugerindo a organização dos processos de aprendizagem a partir de tarefas:

O paradigma comunicativo constitui um quadro teórico-conceitual de orientações metodológicas particularmente facilitador da consecução dos objetivos definidos para a língua estrangeira, porque:

- Favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual;

- Privilegia aquisições que integram o novo em estruturas e conceitos anteriormente adquiridos, estimulando uma reflexão constante sobre os processos que mais se adequam ao estilo cognitivo do aprendente;
- Valoriza a dimensão sócio-cultural da língua, no pressuposto de que ela é o repositório de identidades individuais e coletivas. (Ministério da Educação, 1997b, p. 6)

Sugere-se, assim, que a organização dos processos de aprendizagem se fala a partir de *tasks* [tarefas], planos de trabalho, de maior ou menor extensão, em que o aluno:

- Vê consagradas as suas opiniões e sugestões (negociação na construção das sequências do plano, na definição dos produtos, na diversidade de alguns aspectos do processo);
- Reconhece coerência e unidade (*sense of completeness*) [*sentido de plenitude*];
- Realiza actividades com objectivos de processo diferenciados (*comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language*) [*compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo*];
- Encontra espaço para a construção de sentidos pessoais (*focus on meaning*) [*atenção à forma*]. (Ministério da Educação, 1997b, pp. 62-63)

Entre as diferentes metodologias de trabalho pelas quais o professor pode optar, indicam-se as seguintes:

- **Trabalho por tarefas.** Consiste num conjunto de actividades realizadas na aula que implique a compreensão, manipulação, produção e interacção na língua estrangeira, concentradas prioritariamente mais no significado do que na forma. (Ministério da Educação, 1997a, p. 32)

Por sua vez, os programas de Ensino Secundário, assim como o programa de Espanhol Continuação do 3º Ciclo do Ensino Básico, programas mais recentes, seguem já as recomendações do *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR)* (Conselho da Europa, 2001), documento orientador e regulador do ensino de línguas no espaço da União Europeia, no qual se destaca o desenvolvimento da

competência comunicativa e uma abordagem para a ação, considerando os aprendentes como “actores sociais que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2001, p. 29). Esses domínios de atuação podem ser privados, públicos, educativos ou profissionais (Conselho da Europa, 2001).

Deste modo, seguindo as orientações deste documento, tanto os programas curriculares de Ensino Secundário, como o programa de Espanhol Continuação do 3º Ciclo do Ensino Básico optam por uma metodologia orientada para a ação em que se privilegia a utilização de tarefas pela importância que elas têm na vida real:

Saliente-se que, em conformidade com as orientações enunciadas pelo Conselho da Europa (baseadas numa concepção de ensino/aprendizagem como acção), a organização dos processos de aprendizagem deverá assentar em estratégias (*strategies*), tarefas (*tasks*) e actividades (*language activities*), cujo conceito será conveniente clarificar: enquanto as estratégias são definidas como linhas de acção que, mediante uma selecção criteriosa, permitem a consecução de determinadas tarefas, as actividades reportam-se a usos comunicativos da linguagem em domínios específicos e orientam-se também para a execução e tarefas. (Moreira, 2001, p. 14)

O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Sem abandonar “a abordagem comunicativa”, e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações comunicativas. (Fernández, 2001, p. 3).

O processo de ensino-aprendizagem deverá estar centrado na acção, seguindo as orientações do QECR: *A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não são apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.* (Fialho & Izco, 2001, p. 7)

Tendo em conta estes paradigmas, enquanto os professores adotam um novo papel no processo de ensino-aprendizagem, como orientadores e facilitadores, os aprendentes tornam-se agentes ativos, sendo não só responsáveis pela sua própria aprendizagem, mas tendo também a possibilidade de participarem na negociação dos objetivos, das atividades, das tarefas a realizar e da sua própria avaliação.

A necessidade de se aproximar a aprendizagem do inglês e do espanhol das situações reais de comunicação leva a que as formas de interação utilizadas se devam também aproximar da realidade fora da sala de aula, privilegiando-se, por esse motivo, o trabalho cooperativo – interação em pares e em pequenos grupos. Do mesmo modo, a avaliação também não se deve centrar apenas no produto final da aprendizagem (avaliação sumativa), devendo, pelo contrário, ser contínua e formativa e permitir que os aprendentes participem na mesma através de atividades de auto e de coavaliação.

Apesar de ambos os programas se basearem numa perspetiva que favorece “os conceitos de autonomia, aprendizagem activa, aprendizagem colaborativa, crescimento globalista e aprendizagem da cidadania” (Cabral, 2010, p. 25), a realidade presente nas escolas continua a evidenciar a prevalência de práticas pedagógicas que favorecem a aquisição de conteúdos e a avaliação do produto final em vez do processo da aprendizagem (Cabral, 2010).

No entanto, as mais recentes linhas orientadoras para o ensino de línguas estrangeiras preconizam totalmente o oposto daquilo que se continua a evidenciar na realidade das escolas, tal como descrito por Cabral (2010), não favorecendo, de modo algum, a gramática e a memorização, mas privilegiando, pelo contrário, o uso da língua e do conhecimento cultural como forma de nos conectarmos com outros pelo mundo fora (Eaton, 2010). De facto, as tendências mais recentes no ensino de línguas estrangeiras apontam para abordagens que reconheçam as capacidades dos aprendentes para compreender e utilizar as línguas estrangeiras em contextos e com fins

diversificados (Eaton, 2010) e que utilizem não só as tarefas, mas também o trabalho por projetos e os portefólios, sobretudo através do recurso às novas tecnologias, como instrumentos de aprendizagem e de avaliação. Estes últimos dois instrumentos também são mencionados nos programas curriculares de inglês e de espanhol como possíveis metodologias de ensino a adotar pelos professores (Fernández, 2001; Fialho, 2001; Ministério da Educação, 1997a, 1997b).

3.2. As metas curriculares

Segundo Afonso (2010), o projeto “Metas de Aprendizagem” faz parte da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação em 2009, tendo as metas sido promulgadas pelo Despacho nº 10874/2012, de 10 de agosto. As metas curriculares, referências essenciais para a gestão e organização do ensino juntamente com os programas de cada disciplina, identificam “os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos” (Direção-Geral da Educação, n.d. b) nas distintas áreas disciplinares, organizando, assim, os conteúdos de modo sequencial e hierárquico e fornecendo uma perspetiva mais objetiva do que se pretende atingir. Como as metas curriculares facilitam e organizam o ensino, possibilitam também que os professores “se concentrem no que é essencial” e ajudam ainda a planear as melhores estratégias de ensino (Direção-Geral da Educação, n.d. b).

Ao realçarem o que deve ser objeto de estudo em cada disciplina, as metas curriculares são documentos normativos⁸ que devem ser progressivamente utilizados de forma obrigatória pelos professores (Direção-Geral da Educação, n.d. b). Além disso, constituem-se também como uma referência para a avaliação interna e externa, especialmente nas Provas Finais do Ensino Básico e nos Exames Nacionais do Ensino Secundário.

Não querendo retirar a importância deste documento, considero que as metas curriculares acabam por ir contra o que se preconiza em ambos os programas, mais especificamente uma aprendizagem em que se privilegia o processo e não o produto final, podendo levar a que, através da sua facilidade de consulta, os professores acabem

⁸ No entanto, de acordo com a apresentação destas metas (Afonso, 2010), as metas curriculares não pretendiam tornar-se em documentos normativos. Pelo contrário, esperava-se que os professores, os alunos e as famílias as efetivamente usassem de acordo com a sua utilidade prática.

por descurar as orientações metodológicas presentes nos programas destas duas línguas estrangeiras. De facto, estas orientações estão totalmente ausentes das metas curriculares, não havendo quaisquer referências aos paradigmas adotados, aos padrões de interação ou à avaliação.

Deste modo, nas metas curriculares de Inglês⁹, homologadas a 13 de maio de 2013, apenas se indicam os objetivos e os descritores de desempenho¹⁰ para cada um dos sete domínios de referência, nomeadamente Compreensão oral/*Listening*, Leitura/*Reading*, Interação Oral/*Spoken interaction*, Produção oral/*Spoken production*, Escrita/*Writing*, Domínio Intercultural/*Intercultural Domain* e Léxico e Gramática/*Lexis and Grammar* (Cravo, Bravo & Duarte, 2013).

Tendo em conta que, de acordo com o despacho nº 15971/2012, de 14 de dezembro, as metas curriculares de Inglês só serão de aplicação obrigatória a partir do próximo ano letivo, as minhas sequências de aprendizagem na área de Inglês seguem os programas curriculares para esta língua estrangeira.

4. O paradigma do professor reflexivo e investigador

“ Saber refletir sobre a ação significa atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender nas ações passadas.”

(Macedo, 2002, p. 2)

A docência é, de facto, uma atividade desafiante que, face às inúmeras mudanças que ocorrem constantemente na sociedade, especialmente relacionadas com a utilização das novas tecnologias, requer dos professores uma grande agilidade e capacidade para se adequarem às suas constantes exigências e às necessidades dos seus alunos (Fontana & Fávero, 2013). Desta forma, é necessário que os professores estejam plenamente conscientes de que o desenvolvimento da sua competência profissional não termina no momento em que completem os estudos universitários que lhes conferem a habilitação

⁹ As metas curriculares de Espanhol ainda não foram elaboradas.

¹⁰ Enquanto os objetivos especificam “os conhecimentos e as capacidades que os alunos deverão ter adquirido em cada domínio no final de cada ano de escolaridade”, os descritores concretizam os objetivos, definindo “o que os alunos devem ser capazes de fazer” (Cravo, Bravo & Duarte, 2013, p. 6).

profissional para a docência, sendo, pelo contrário, um processo que os acompanhará ao longo de toda a sua carreira (Cabral, 2010),

Assim, é importante que os professores não só atualizem os seus conhecimentos (por exemplo, através da frequência de ações de formação), mas que também reflitam sobre a sua experiência profissional, sobre as metodologias que utilizam e sobre as razões inerentes à escolha dessas metodologias, de forma a “utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1994, p. 175).

Através da prática reflexiva, conceito que surgiu nos Estados Unidos da América como reação à visão predominante dos professores como meros transmissores de conhecimentos que cumpriam rigorosamente o que lhes era ditado fora da sala de aula (Zeichner, 1993), os docentes produzem novo conhecimento sobre a sua prática pedagógica, melhoram a sua atuação como profissionais do ensino que agem mais autonomamente e, conseqüentemente, menos influenciados por rotinas ou por hábitos (Dewey, 1933) e desenvolvem, de modo mais eficaz, a sua “capacidade para a tomada de decisões responsáveis e pedagogicamente informadas no que respeita ao planeamento, à gestão e à avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem” (Cabral, 2010, p. 33).

Ao longo de toda a Prática Pedagógica Supervisionada, adotei realmente esta atitude reflexiva, não somente porque a mesma me foi inculcada pela maioria dos docentes durante o mestrado, mas, sobretudo, pela minha grande vontade de evoluir e de me tornar numa melhor profissional numa área tão difícil e exigente como é a educação.

Desta forma, tentei sempre tomar decisões pedagogicamente informadas no que diz respeito à minha atuação na sala de aula e à planificação das diferentes sequências de aprendizagem, refletindo bastante sobre as atividades/tarefas propostas e sobre os passos que elas implicavam, assim como sobre a minha atuação, tal como é possível verificar através das várias reflexões pós-ação (v. Anexos I.A.4, I.B.4, I.C.4, II.A.4., II.B.4. e II.C.4.), tentando aprender com os meus erros, “reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras” aquilo que aprendi com as ações passadas, como Macedo (2002, p. 2) explicita.

A par da reflexão, é também importante que os professores investiguem sobre a sua prática, para melhorarem como profissionais e para possibilitarem um melhor contexto de aprendizagem aos seus alunos:

Esta responsabilidade, a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas, ao mesmo tempo esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, se devem tornar reflexivas...” (Alarcão, 2001, p. 2)

Este conceito de professor-investigador está intimamente relacionado com o conceito de professor-reflexivo, visto que, como Gengnagel e Pasinato (2012) explicitam, um professor que investiga sobre a sua ação com o intuito de contribuir para o seu desenvolvimento profissional é necessariamente um professor que já refletiu anteriormente sobre a mesma (professor reflexivo). No entanto, o contrário já não se aplica, dado que um professor reflexivo não é obrigatoriamente um professor investigador.

Uma metodologia de investigação que os professores podem utilizar para se tornarem efetivamente professores-investigadores é, sem dúvida, a investigação-ação, definida por Máximo-Esteves (2008, citado por Mesquita-Pires, 2010) como um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 74). Dito por outras palavras, a investigação-ação consiste num processo cíclico ou em espiral, através do qual o professor-investigador analisa um determinado problema que se impõe durante o processo de ensino-aprendizagem, procura encontrar soluções para esse problema através de uma revisão da literatura sobre o mesmo, aplica e testa na sua sala de aula as soluções que encontrou e, posteriormente, reflete sobre todo o processo, podendo voltar a redefinir cada uma das fases que acabei de explicitar.

Como também tive a possibilidade de experienciar o conceito de professor-investigador no mestrado, através da elaboração do projeto de investigação-ação, no âmbito da cadeira de Investigação em Ensino de Línguas, do segundo ano, e as estratégias aí enumeradas foram fundamentais durante o processo de ensino-aprendizagem na turma de inglês, falarei mais especificamente sobre o mesmo no terceiro capítulo deste relatório (v. subsecção 10, pp. 123-127).

II. FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

5. Dois paradigmas metodológicos emergentes no ensino das línguas estrangeiras

5.1. O Ensino Comunicativo da Língua

The learning of a language, then, involves acquiring the ability to compose correct sentences. That is one aspect of the matter. But it also involves acquiring an understanding of which sentences, or parts of sentences are appropriate in a particular context.¹¹

(Widdowson, 1978, pp. 2-3)

O Ensino Comunicativo da Língua é uma abordagem para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras que marcou uma mudança na concepção do currículo e no modo como as aulas são lecionadas, dado que se deixou de encarar a língua como um mero sistema formal, mas, antes, como uma ferramenta de comunicação (Carter & Nunan, 2001). Deste modo, os responsáveis pela criação de currículos e de materiais, bem como os professores, começaram a selecionar os conteúdos de acordo com as necessidades comunicativas dos alunos, preocupando-se mais em desenvolver a sua competência comunicativa, em vez de se focarem apenas no desenvolvimento do seu conhecimento linguístico.

Em que consiste, portanto, o conceito de competência comunicativa?

¹¹ “A aprendizagem de uma língua envolve, assim, a aquisição da capacidade de compor frases corretas. Esse é um aspeto da questão. Mas também envolve a aquisição de uma compreensão das frases ou partes de frases que são apropriadas num contexto particular.” (tradução minha)

5.1.1. Definindo o conceito de competência comunicativa

O conceito de competência comunicativa foi proposto por Dell Hymes, em 1972, na sua comunicação *On Communicative Competence*, para se opôr à definição de competência de Noam Chomsky, a qual considerava apenas o conhecimento da língua – as estruturas gramaticais (Rost, 2001). Ao contrário de Chomsky, Hymes (1972) defendia que os falantes de uma determinada língua não só precisam do conhecimento linguístico para comunicarem, mas também necessitam de saber usar corretamente a língua de acordo com o contexto em que ocorre a comunicação:

We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. (p. 60)¹².

Este conceito foi posteriormente desenvolvido e atualizado por vários outros autores como, por exemplo, Canale e Swain (1980), Van Ek (1986), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) e Byram (1997), sendo, no entanto, bastante aceite a subdivisão proposta pelos primeiros autores na literatura sobre esta competência.

Para Canale e Swain (1980), inicialmente, a competência comunicativa subdividia-se em (1) *competência gramatical* – o conhecimento sobre as formas linguísticas e sobre as estruturas da língua (incluindo o léxico); (2) *competência sociolinguística* – o conhecimento das normas socioculturais de uso e das normas do discurso e (3) *competência estratégica* – as estratégias verbais ou não verbais que o falante possui para expressar um significado quando lhe faltam os meios necessários para o fazer. O conceito foi posteriormente modificado por Canale, em 1983, que considerou que a *subcompetência sociocultural* consistia no uso apropriado da língua, isto é, o que se pode e não se deve dizer num determinado contexto ou como falar num contexto em oposição a outro, diferenciando-a da *competência discursiva* (a capacidade do falante para adaptar, de uma forma coerente e coesa, o seu discurso ao contexto comunicativo em que se encontra) (Sousa, 2011).

¹² “Temos, assim, de considerar que uma criança normal adquire um conhecimento das frases, não apenas como gramatical, mas também como apropriado aos contextos de comunicação em que participa. Ele ou ela adquire uma competência sobre quando e quando não falar, e sobre o que falar, com quem, quando, onde e de que maneira.” (tradução minha)

Relativamente a este conceito, o *QECR* (Conselho da Europa, 2001) estabelece uma distinção entre as competências gerais¹³ e a competência comunicativa, subdividindo-a em: (1) *competência linguística* – engloba conhecimentos no que diz respeito à gramática, ao léxico, à fonologia, à sintaxe e à ortografia; (2) *competência sociolinguística* – refere-se “ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (p. 169 – por exemplo, as expressões de sabedoria popular, as regras de delicadeza, as diferenças de registos, os dialetos, os sotaques, etc.) e (3) *competência pragmática* – diz respeito ao conhecimento dos princípios segundo os quais as mensagens se organizam, estruturam e adaptam (*competência discursiva*), se utilizam para realizar funções comunicativas (*competência funcional*) e se sequenciam consoante esquemas interacionais e transacionais (*competência de concepção*).

5.1.2. O surgimento do Ensino Comunicativo da Língua

Como foi possível atestar até este momento, antes do surgimento do Ensino Comunicativo da Língua, era amplamente aceite que se devia focar a aprendizagem das línguas no conhecimento linguístico a adquirir pelos alunos e na aprendizagem da compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita, seguindo normalmente esta ordem (Breen, 2001).

Contudo, no final do século XX, começou a observar-se que, embora os alunos tivessem adquirido um grande conhecimento linguístico numa língua estrangeira, eram incapazes de usá-la num contexto fora da sala de aula onde eram confrontados com situações reais do seu uso (Widdowson, 1978).

Deste modo, o Ensino Comunicativo da Língua surgiu nos anos setenta do século XX, como oposição aos métodos Oral-Situacional e Audiolingual, principais métodos de ensino-aprendizagem das línguas no Reino Unido e nos Estados Unidos da América até meados do século XX, que consideravam que as competências linguísticas se aprendiam melhor se os elementos do idioma fossem apresentados de uma forma oral (Richards & Rodgers, 2001/2009) e que concebiam a aprendizagem das línguas como um processo de formação de hábitos, estabelecidos através de exercícios de imitação

¹³ O conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) compõem as competências gerais mencionadas neste documento.

(por exemplo, de diálogos), de repetição (*drills*) e de prática controlada (escrita ou oral) pelo professor onde se pretendiam evitar os erros (Richards, 2006).

Segundo Byram (2000) e Savignon (2001, 2007), o Ensino Comunicativo da Língua desenvolveu-se simultaneamente no Reino Unido e nos Estados Unidos da América. Enquanto no Reino Unido as necessidades linguísticas de um crescente grupo de imigrantes e a tradição linguística que valorizava o contexto social levaram a que o Conselho da Europa criasse um programa baseado em conceitos nócio-funcionais, mais especificamente o *Threshold Level*, documento onde se identificava o que os falantes deveriam conseguir fazer em cada uma das mais importantes línguas da Europa, nos Estados Unidos da América o desenvolvimento do Ensino Comunicativo da Língua está relacionado com a reação de Hymes ao termo de competência de Chomsky, propondo, como explicitarei anteriormente, o conceito de competência comunicativa.

5.1.3. Princípios subjacentes ao Ensino Comunicativo da Língua

Encarado normalmente por vários autores como uma abordagem geral ao ensino e não como um método com uma série de práticas de sala de aula totalmente definidas (Banciu & Jireghie, 2012; Richards & Rodgers, 2001/2009), visto que, como Richards e Rodgers referem (2001/2009), não responde a nenhum texto ou autoridade única nem possui um modelo que seja universalmente aceite como definitivo, o Ensino Comunicativo da Língua pretende ensinar os aprendentes a comunicar na língua meta numa variedade de contextos e de funções de língua (Banciu & Jireghie, 2012; Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001/2009; Savignon, 2007) e desenvolver o ensino-aprendizagem integrado das quatro competências linguísticas desde o início, ao contrário do que acontecia nos métodos Audiolingual e Oral-Situacional (Celce-Murcia, 2001; Larsen-Freeman, 2000).

Paradoxalmente à perspetiva de ensino de língua que acabei de mencionar, mais especificamente a importância que esta abordagem confere ao desenvolvimento da competência comunicativa, pouco se tem escrito sobre a teoria da aprendizagem. No entanto, segundo Richards e Rodgers (2001/2007), podem, todavia, destacar-se os seguintes princípios: (1) *princípio da comunicação* – as atividades que exigem uma comunicação real promovem a aprendizagem; (2) *princípio da tarefa* – a execução de tarefas significativas para o aluno melhoram a aprendizagem e (3) *princípio do*

significado – o uso de linguagem significativa para o aluno também facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Conferindo uma grande importância ao trabalho colaborativo e às atividades diversificadas e variadas que envolvem os aprendentes, os quais adquirem um papel central nesta abordagem comparativamente ao professor¹⁴, em situações de comunicação autênticas ou realistas em que a correção (*accuracy*) é menos importante do que a comunicação (Harmer, 2001), é importante terminar a caracterização do Ensino Comunicativo das Línguas enumerando um conjunto de princípios que, segundo Richards e Rodgers (2001/2009), o distinguem dos métodos e abordagens tradicionais:

- Los alumnos aprenden un idioma mediante su uso para comunicarse.
- Una comunicación auténtica y con sentido debe ser la finalidad de las actividades en el aula.
- La fluidez es una importante dimensión de la comunicación.
- La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error.¹⁵ (pp. 171-172)

Nunan (1989/1996) e Richards (2006) acrescentam ainda aos princípios que acabei de enumerar a importância de considerar as experiências pessoais dos aprendentes como importantes elementos que contribuem para a aprendizagem na sala de aula, a importância da interação na língua meta (normalmente em pares e em pequenos grupos) e a necessidade de deixar os alunos induzir ou descobrir as regras gramaticais.

¹⁴ Ao contrário do método Oral-Situacional e Audiolingual, o Ensino Comunicativo da Língua é uma abordagem centrada no aluno, o qual pode negociar tanto o processo como o propósito da aprendizagem e se deve corresponsabilizar pela mesma. Relativamente ao professor, este deixa de dominar este processo e passa a ter, de acordo com Breen e Candlin (1980), a função de facilitador, fomentando a comunicação e a cooperação entre os alunos, de analista das necessidades dos aprendentes e de impulsionador de situações que propiciem a aprendizagem da língua.

¹⁵ “- Os alunos aprendem uma língua mediante o seu uso para comunicar; - a comunicação autêntica e significativa deve ser a finalidade das atividades na aula; - a fluência é uma importante dimensão da comunicação; - a comunicação supõe a integração das diferentes competências linguísticas – a aprendizagem é um processo de construção criativa e implica ensaio e erro.” (tradução minha)

5.2. O Ensino da Língua Baseado em Tarefas

A abordagem do ensino por tarefa (*task-based learning approach*) tem como objectivo envolver os alunos em interacções comunicativas, no pressuposto que essas actividades de comunicação promovam o processo de aquisição da língua-alvo, para além de contribuírem para o crescimento pessoal, social e cultural dos alunos.

(Cabral, 2010, p. 83)

O Ensino da Língua Baseado em Tarefas, uma abordagem que utiliza as tarefas como unidades fundamentais de planificação e de instrução (Richards & Rodgers, 2001/2009), é normalmente descrito como uma evolução lógica do Ensino Comunicativo da Língua (Estaire, 2009; Richards & Rodgers, 2001/2009) ou como “uma abordagem enformada pelas abordagens comunicativas” (Cabral, 2010, p. 83).

Nunan (2004) esclarece a relação entre os dois paradigmas metodológicos referindo que enquanto o Ensino Comunicativo das Línguas se trata de uma abordagem genérica e filosófica do currículo das línguas que se vale da teoria e da investigação no âmbito da linguística, antropologia, psicologia e sociologia, o Ensino da Língua Baseado em Tarefas representa a realização dessa filosofia no que diz respeito à criação de programas e à metodologia. Assim, o último está a par de outras realizações enformadas pelo Ensino Comunicativo da Língua, tais como a Instrução Baseada em Conteúdos, os Programas Baseados no Texto, a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Educação de Imersão.

Esta abordagem, que, segundo Richards e Rodgers (2001/2009), data já da década de cinquenta do século XX no que diz respeito à formação do exército, ganhou importância nos anos oitenta no mundo Anglo-Saxónico como alternativa ao Ensino Comunicativo Nócio-Funcional, o qual surgiu nos anos sessenta. Embora esta abordagem tenha substituído os métodos estruturalistas (por exemplo, o Método Oral-Situacional e o Método Audiolingual caracterizados brevemente anteriormente), em que os programas se especificavam a partir dos conteúdos gramaticais que deveriam ser ensinados aos alunos, as mudanças que ele introduziu não foram suficientemente fortes, dado que, de uma maneira um pouco distinta – a partir de funções e de noções – os programas continuaram a desenvolver-se a partir de inventários linguísticos (Estaire, 2009; Willis & Willis, 2001).

Como Willis e Willis (2001) destacam, a melhor aplicação documentada da abordagem por tarefas foi o programa procedimental de Prabhu (1987) aplicado nas escolas do sul da Índia.

Considerando que o Ensino da Língua Baseado em Tarefas provocou uma mudança radical na criação dos programas de línguas estrangeiras, porque, a partir da sua introdução, estes começaram a especificar-se a partir de uma compilação de tarefas que os alunos têm de realizar na sala de aula, funcionando as mesmas como o eixo da programação, importa começar por definir em que consiste uma tarefa. Assim, em seguida selecionarei as principais definições de tarefas desde os momentos iniciais desta abordagem até à atualidade.

5.2.1. O que é uma tarefa?

Em Nunan (2004), é possível encontrar algumas definições de tarefas¹⁶ produzidas nos primeiros anos desta abordagem:

A piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes (...) In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play and in between.¹⁷ (Long, 1985, citado por Nunan, 2004, p. 2)

. . . an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a

¹⁶ O termo tarefa, muitas vezes tomado como sinónimo de atividade, será usado nesta subsecção de acordo com o uso que cada autor faz do mesmo. Todavia, ao longo do relatório científico da minha Prática Pedagógica Supervisionada, utilizarei apenas o termo tarefa para me referir à tarefa final de cada sequência de aprendizagem e designarei de atividade os passos que guiarão (*scaffold*) os alunos para a sua concretização.

¹⁷ “Uma peça do trabalho realizado para a própria pessoa ou para outros, com ou sem uma recompensa como meta. Assim, exemplos de tarefas incluem pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos (...) Dito por outras palavras, por ‘tarefa’ entendem-se as mil e uma coisas que as pessoas fazem na sua vida quotidiana, no trabalho, no seu tempo livre ou em outro qualquer momento”. (tradução minha)

variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative . . . since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake.¹⁸ (Richards, Plant & Weber, 1986, citado por Nunan, 2004, p. 2)

. . . any structured language learning endeavor which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. ‘Task’ is therefore assumed to refer to a range of work plans which have the overall purposes of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making.¹⁹ (Breen, 1987, citado por Nunan, 2004, p. 3)

Como Nunan (1989/1996, 2004) ressalta, através destas definições pode-se verificar como o conceito de tarefa evoluiu notoriamente desde uma perspectiva não técnica, nem sequer linguística, até uma perspectiva pedagógica, visível já na segunda e na terceira definições. Apesar das diferenças a este nível, em todas estas definições espera-se que, durante a sua realização, os alunos usem comunicativamente a língua, centrando a sua atenção mais no significado do que na forma, isto é, nas estruturas linguísticas que estão a utilizar para comunicar esse mesmo significado.

Outras definições mais recentes podem encontrar-se em Willis (1996), no *QECR* (Conselho da Europa, 2001) e em Ellis (2003):

¹⁸ “... uma atividade ou ação que se realiza como o resultado do processamento ou da compreensão da língua (ou seja, como uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa enquanto se ouve uma canção e ouvir uma instrução e executar um comando podem encarar-se como tarefas. As tarefas podem ou não envolver a produção de língua. Uma tarefa requer normalmente que o professor especifique o que será considerada uma conclusão satisfatória da tarefa. Costuma considerar-se que a utilização de vários tipos de tarefas no ensino das línguas faz com que esta seja mais comunicativa... já que fornece um propósito para as atividades da aula que vai além da mera prática linguística.” (tradução minha)

¹⁹ “... qualquer ação estruturada para a aprendizagem de uma língua que possua um objetivo particular, um conteúdo apropriado, um procedimento de trabalho especificado e uma série de possíveis resultados para aqueles que empreendem a tarefa. Assume-se, portanto que a ‘tarefa’ se refere a uma variedade de planos de trabalho cujo objetivo geral é facilitar a aprendizagem das línguas – desde o simples e breve exercício até atividades mais complexas e morosas como, por exemplo, a resolução de problemas em grupo, as simulações ou a tomada de decisões.” (tradução minha)

“[Tasks are] activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome”²⁰ (Willis, 1996, p. 23)

Uma tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de acções tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo. (Conselho da Europa, 2001, p. 30)

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. (...) a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.²¹ (Ellis, 2003, p. 16)

Contudo, a definição de tarefa que se cita com mais frequência nos diferentes artigos científicos sobre este paradigma metodológico é, sem dúvida alguma, a de Nunan (2004), um dos maiores representantes e defensores do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. De acordo com este autor:

²⁰ “ [As tarefas] são atividades onde a língua meta é usada pelo aprendente com um objetivo comunicativo para atingir um determinado resultado”. (tradução minha)

²¹ “Uma tarefa é um plano de trabalho que requer que os alunos processem a língua pragmaticamente, a fim de alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de saber se o conteúdo proposicional correto ou apropriado foi transmitido. Para isso, exige-se-lhes que deem primeiramente atenção ao significado e que utilizem os seus próprios recursos linguísticos, ainda que a forma como a tarefa está desenhada os predisponha a escolher formas particulares. Pretende-se que através da tarefa se utilize a língua de uma forma que tenha alguma semelhança, direta ou indireta, com o modo como é usada na vida real. (...) uma tarefa pode envolver competências produtivas ou recetivas – orais ou escritas – e ainda diversos processos cognitivos.” (tradução minha)

...is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.²² (Nunan, 2004, p. 4)

Apesar das várias definições de tarefas que aqui foram compiladas, estou de acordo com Hawkes (2011) de que o elemento fundamental que é comum a todas elas é efetivamente o facto de a atenção dos alunos dever estar focada no significado e não na forma como acontecia com os métodos mais tradicionais.

Tendo em conta todas estas definições, é possível sintetizar as características essenciais de uma tarefa do seguinte modo: (1) a atenção do aprendente deve estar primeiramente focada no significado, utilizando os recursos linguísticos que possui para expressar esse mesmo significado; (2) ter um objetivo específico; (3) permitir que o professor explicita os resultados que os alunos devem alcançar através da mesma; (4) permitir a interação entre os aprendentes; (5) não visar o treino isolado de uma determinada competência linguística, mas, sobretudo, a prática integrada das várias competências e (6) aproximar-se do real.

Deste modo, pode-se dizer que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é não só uma abordagem que utiliza as tarefas como eixo de programação, dado que elas definem os resultados que podem ser alcançados, mas também uma abordagem que considera que a aprendizagem de uma língua estrangeira será apenas eficaz caso se relacione diretamente com o uso de língua e se relacione a forma com o significado (Willis & Willis, 2001).

²² “... É um trabalho de sala de aula que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam ou interajam na língua-alvo, estando a sua atenção focada em mobilizar o seu conhecimento gramatical com o objetivo de expressar um significado, em vez de estar apenas centrada na forma. A tarefa também deve ter um sentido de plenitude, sendo capaz de tornar-se num ato comunicativo por si só com um início, um meio e um fim.” (tradução minha)

5.2.2. Os tipos de tarefas

Considerando que o contexto da sala de aula é diferente do contexto comunicativo do mundo real, quando os diferentes autores definem as tarefas que se podem levar a cabo na sala de aula dividem-nas normalmente em duas categorias: tarefas do *mundo real* ou *tarefas alvo* e *tarefas pedagógicas* (Conselho da Europa, 2001; Nunan, 1989/1991, 2004; Richards, 2006).

Enquanto as tarefas do *mundo real* ou *tarefas alvo* se referem às tarefas que requerem que os alunos reproduzam um tipo de comportamento autêntico, isto é, que poderão facilmente adotar no mundo fora da sala de aula (por exemplo, ouvir a previsão do tempo e decidir se será ou não necessário levar um guarda-chuva e uma camisola para a escola), as *tarefas pedagógicas* consistem em tarefas que se selecionam a partir das necessidades dos aprendentes e que se justificam segundo critérios pedagógicos (Nunan, 1989/1991). Como estas tarefas não têm relação com o mundo real, os alunos envolvem-se num “faz de conta aceite voluntariamente” (Conselho da Europa, 2001, p. 218) (por exemplo, ouvir uma audição e responder a um exercício de verdadeiro ou falso sobre a mesma) que lhes proporcionará as competências necessárias para realizar as primeiras.

Tendo em conta o facto de que esta última classificação de tarefas está muitas vezes mais centrada na forma, é possível estabelecer um paralelismo entre as *tarefas pedagógicas*, tal como descritas por Nunan (1989/1991, 2004), e as *tarefas de apoio linguístico* de Estaire (2009) onde os aprendentes centram a sua atenção em aspetos concretos do sistema linguístico (funções, noções, gramática, léxico, discurso, etc.)²³.

Apesar de, como Nunan refere (1989/1991), nem sempre ser possível distinguir claramente numa sequência de aprendizagem as tarefas que correspondem a ambas as classificações, o mais importante é, de facto, que se combinem ambos os tipos ao longo das sequências para facilitar a realização das várias tarefas finais e a progressão na aprendizagem da língua (Conselho da Europa, 2001; Estaire, 2009).

Além de se classificarem as tarefas em *tarefas do mundo real* e *tarefas pedagógicas*, os diferentes autores também tentaram agrupar as tarefas em diferentes

²³ Como as tarefas do mundo real descritas por Nunan (1989/1991, 2004) são muito mais comunicativas e voltadas para o significado, penso que também é possível estabelecer um paralelismo com as *tarefas de comunicação* de Estaire (2009), isto é, as tarefas nas quais os alunos utilizam a língua estrangeira, através de qualquer uma das competências linguísticas, centrando a sua atenção no significado, na mensagem e no propósito comunicativo.

categorias como base para a sua programação e descrição (Richards & Rodgers 2001/2009).

Em Legutke e Thomas (1991), encontramos a seguinte classificação de tarefas cuja categorização se relaciona com aquilo que os falantes fazem e com o modo como o fazem:

(1) *Trust-building activities and relaxation activities* (atividades de construção de confiança e de relaxamento): são tarefas que permitem que os alunos falem sobre eles próprios (por exemplo, *Find someone who* – encontra alguém que...) e que contribuem também para um clima de relaxamento físico e mental, tanto para o professor como para os alunos (por exemplo, exercícios para aumentar a concentração antes de uma atividade de audição);

(2) *Awareness and sensibility training* (atividades de treino da consciência e da sensibilidade): são tarefas que aumentam a autoconsciência dos falantes ao focarem-se no papel dos sentidos na aprendizagem das línguas (por exemplo, utilizar as memórias do primeiro dia de aulas para criar um poema);

(3) *Information Sharing activities* (atividades de partilha de informação): são tarefas em que existe um vazio de informação, ou seja, um dos participantes possui dados relevantes que o seu colega desconhece relativamente ao assunto/tema em questão, sendo, por isso, necessário que exista uma troca de informação entre ambos para completar a tarefa (por exemplo, uma tarefa em pares para encontrar as diferenças entre duas imagens, tendo cada aluno uma dessas imagens);

(4) *Thinking strategies and problem-solving* (estratégias de raciocínio e de resolução de problemas): tarefas onde os alunos têm de negociar entre si para encontrar uma solução para um determinado problema que é conhecido por todos os participantes (por exemplo, atuar como os responsáveis do departamento de *marketing* de uma determinada empresa e criar uma nova embalagem para um determinado produto para aumentar as suas vendas);

(5) *Imagination-gap, fantasy and creative expressions* (lacuna de imaginação, fantasia e expressão criativa): tarefas onde, ao contrário das anteriores, os participantes possuem o mesmo tipo de informação e exprimem uma variedade de percepções e de reações relativamente a essa informação (por exemplo, contar uma história a partir de um conjunto de imagens);

(6) *Role-playing and creative dramatics* (jogo de papéis e dramatização criativa): tarefas em que os alunos dramatizam uma determinada situação, assumindo diferentes papéis (por exemplo, um diálogo);

(7) *Interaction and interpersonalinity* (interação e interpersonalidade): tarefas em que o foco está explicitamente e diretamente relacionado com a interação entre os participantes e eles próprios. Dito por outras palavras, ao contrário das tarefas anteriores, os aprendentes atuam por si próprios sem a proteção de um determinado papel (tarefas como, por exemplo, “o meu trabalho ideal”, “o meu lugar ideal para viver”, criar um cartaz com uma colagem sobre si próprio e deixar os colegas interpretarem-na, etc.);

(8) *Values clarification and discussion* (discussão e clarificação de valores): tarefas relacionadas com a sequenciação ou valorização de comportamentos, de reflexão sobre representações de ações e de conceitos morais ou ambientais, de listagem de prioridades ou preferências (por exemplo, identificar de um conjunto de informações aquelas que consideram que melhor caracterizam os americanos e os alemães);

(9) *Process evaluation and learner training* (avaliação do processo e da formação do aluno): tarefas relacionadas com o processo de avaliação (por exemplo, completar um conjunto de frases inacabadas relacionadas com o trabalho realizado na sala de aula, comentar o trabalho realizado por um colega ou determinado grupo, etc.).

Por sua vez, Picca, Kanagy e Falodum (1993), uns dos autores mais citados relativamente à tipologia de tarefas, classificam as tarefas de acordo com o tipo de interação que elas promovem:

1. *Tareas de rompecabezas*: en ellas, los alumnos combinan diferentes fragmentos de información para formar una totalidad (p.e., tres individuos o grupos tienen tres partes distintas de un relato y tienen que recomponer éste).
2. *Tareas de lagunas en la información*: un alumno o grupo de alumnos tiene una serie de datos y otro alumno o grupo tiene otra complementaria. Tienen que negociar y averiguar qué información tiene la otra parte a fin de culminar una actividad.
3. *Tareas de resolución de problemas*: se da a los alumnos un problema y unos datos. Deben llegar a una solución del problema. Por lo general, hay una única solución.

4. *Tareas de toma de decisiones*: se plantea a los alumnos un problema para el cual hay varias soluciones posibles y tienen que elegir una mediante la negociación y el debate.

5. *Tareas de intercambio de opiniones*: los alumnos participan en debates e intercambian ideas. No es preciso que lleguen a un acuerdo.²⁴ (Picca, Kanagy & Falodum, 1993, citados por Richards & Rodgers, 2001/2009, p. 230)

Quanto a Willis e Willis (2007), estes autores apresentam uma tipologia de sete tarefas – listar, ordenar e classificar, fazer corresponder, comparar, resolução de problemas, compartilhar experiências pessoais e projetos e tarefas criativas – que derivam de uma ampla classificação dos processos cognitivos.

Independentemente da existência de diferentes tipologias de tarefas, tal como as que acabei de exemplificar, os estudos sobre a aquisição de segundas línguas concluíram que as tarefas em que existe um vazio de informação são as mais eficazes para a aprendizagem das línguas estrangeiras (Rani, 1998), visto que promovem a negociação de significados (Long, 1985, citado por Nunan, 2004; Doughty & Pica, 1986, citados por Nunan, 2004). Por negociação de significados, conceito procedente do campo da análise do discurso (Martín-Peris, 2008), entende-se o trabalho interativo entre os falantes numa conversação para garantir o mútuo entendimento (Nunan, 2004).

5.2.3. Como se programa e se organiza uma sequência de aprendizagem?

Como programar uma sequência de aprendizagem de acordo com os princípios da Aprendizagem por Tarefas requer, segundo Nunan (1989/1996), pensar sobre diferentes componentes das tarefas pedagógicas, mais especificamente sobre os

²⁴ “ (1) *Tarefas de quebra-cabeças*: nelas os alunos combinam diferentes fragmentos de informação para formar a sua totalidade (p. e., três indivíduos ou grupo têm três partes distintas de um diálogo e têm de reconstruí-lo); (2) *Tarefas de vazio de informação*: um aluno ou grupo de alunos têm uma série de dados e outro aluno ou grupo de alunos têm outra série de dados complementares. Têm de negociar e averiguar o tipo de informação que a outra parte possui para realizar uma atividade; (3) *Tarefas de resolução de problemas*: dá-se aos aprendentes um problema e alguns dados e eles devem chegar a uma conclusão sobre o mesmo. Normalmente apenas há uma solução possível; (3) *Tarefas de tomada de decisões*: apresenta-se um problema aos alunos para o qual há várias soluções possíveis, tendo os mesmos que chegar a uma delas mediante a negociação e o debate; (5) *Tarefas de intercâmbio de opiniões*: os alunos participam em debates e trocam informações sem ser necessário chegar a um acordo.” (tradução minha)

objetivos, sobre os materiais, sobre as atividades, sobre os papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos e sobre os contextos, Estaire (2009) propõe um marco de seis passos que os professores devem seguir para programar as suas sequências de aprendizagem de acordo com esta metodologia: (1) eleger um tema de interesse para os alunos, bem como a tarefa final da sequência que se está a programar; (2) especificar os objetivos de aprendizagem e (3) os conteúdos que se vão trabalhar ao longo da mesma através da análise da tarefa final; (4) programar as diferentes atividades que direcionarão e ajudarão os alunos a realizar a tarefa final dessa sequência; (5) analisar toda a sequência e, se necessário, completar e reajustar os objetivos e os conteúdos especificados anteriormente para, finalmente, (6) programar o modo como o professor e os alunos realizarão conjuntamente a avaliação durante essa mesma sequência de aprendizagem.

No que diz respeito ao ciclo das tarefas propriamente dito, como não existe um consenso generalizado sobre o mesmo na literatura sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, variando a sua organização de autor para autor, em seguida apresentarei, brevemente, a sequenciação de Willis (1996), Nunan (2004) e Estaire (2009).

Segundo Willis (1996), o ciclo de tarefas divide-se em três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Como o objetivo da primeira fase é introduzir o tema e a tarefa, nesta fase podem realizar-se várias atividades como a chuva de ideais, ler parte de um texto, ouvir uma gravação, entre outras.

Quanto à fase da tarefa, dividida em três etapas, o professor desloca-se primeiramente pela sala de aula, controlando e dando apoio aos seus alunos sem nunca corrigir os seus erros. Durante a etapa de planificação da tarefa, fase em que os alunos preparam o momento em que vão apresentar os resultados da tarefa aos colegas, o professor deve aconselhar, sugerir expressões e incentivar o uso do dicionário para que durante a última etapa do ciclo da tarefa - o *report* (relatório, apresentação dos resultados) – os aprendentes sejam capazes de apresentar os resultados da tarefa que acabaram de realizar aos seus colegas. Neste momento, o papel do professor consiste em comentar os resultados dos seus alunos sem fazer nenhuma correção. Durante esta última etapa da tarefa é muito importante que os alunos tenham uma finalidade para ouvir os seus colegas, porque se não a tiverem, podem surgir alguns problemas comportamentais, ou ocorrer a dispersão da sua atenção.

Posteriormente ao ciclo da tarefa, Willis (1996) aborda ainda a realização de uma compreensão pós-tarefa, em que os alunos ouvem uma gravação de pessoas que

falam fluentemente a língua meta e que estão a realizar a mesma tarefa que os alunos acabaram de realizar. O objetivo desta compreensão é comparar os resultados dos alunos com o resultado dos falantes nativos dessa língua.

Por último, Willis (1996) menciona o momento que designa por *language focus* (atenção à forma), ou seja, o momento em que se analisam as gravações ou os textos que os alunos ouviram ou leram anteriormente para praticar as suas estruturas linguísticas, sempre de acordo com as necessidades dos aprendentes. Assim, o momento de foco na forma resulta não só da tarefa final, mas está também de acordo com as necessidades específicas de um determinado grupo de aprendentes.

Por sua vez, Nunan (2004) apresenta uma sequência de seis passos com algumas diferenças relativamente à anterior, já que a atenção à forma ocorre antes da realização da tarefa pedagógica:

- (1) Create a number of schema-building tasks that introduce initial vocabulary, language and context for the task;
- (2) Give learners controlled practice in the target language vocabulary, structures and functions;
- (3) Give learners authentic listening practice;
- (4) Focus learners on linguistic elements, e.g. grammar and vocabulary;
- (5) Provide freer practice;
- (6) Pedagogical task.²⁵ (pp. 34-35)

Quanto a Estaire (2009), a forma como esta autora organiza o ciclo de tarefas assemelha-se à de Willis (1996), já que apresenta também uma fase de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa, exemplificando claramente o que se pode fazer em cada uma dessas etapas. Enquanto na fase de pré-tarefa se pretende motivar os alunos e prepará-los para a realização da tarefa final, introduzindo, por exemplo, poucos elementos novos que sejam necessários, pedindo aos alunos que analisem um texto oral ou escrito, semelhante àquele que terão de produzir durante a tarefa final, ou que planifiquem desde logo como vão executá-la, na fase de pós-tarefa espera-se que os alunos

²⁵ “ (1) Criação de um número de esquemas com o objetivo de introduzir o vocabulário inicial, a língua e o contexto da tarefa; (2) Proporcionar aos aprendentes uma prática controlada do vocabulário, das estruturas e das funções; (3) Proporcionar uma prática de compreensão oral autêntica; (4) Focar a atenção dos aprendentes nos elementos linguísticos, por exemplo, gramática e vocabulário; (6) Permitir uma prática menos controlada; (6) Realização da tarefa pedagógica.” (tradução minha)

compartilhem o resultado da tarefa com os colegas, refletindo sobre a mesma e prestando atenção à forma.

No entanto, ao contrário de Willis (1996), Estaire (2009) acredita que, ainda que a atenção à forma possa ocorrer em qualquer momento do ciclo de tarefas, a fase da pós-tarefa é o momento mais adequado para centrar a atenção dos aprendentes neste aspecto. Para esta autora, a atenção à forma pode ser trabalhada através: (1) da discussão de erros cometidos pelos alunos; (2) de tarefas de consciencialização de erros ou de exercícios tradicionais de gramática e (3) da elaboração de mapas ou de quadros conceituais onde se resumam ou sistematizem as estruturas usadas durante a fase de pré- e pós-tarefa.

Embora seja possível encontrar algumas semelhanças entre a organização do ciclo de tarefas de Willis (1996) e Estaire (2009) e algumas diferenças relativamente à organização proposta por Nunan (2004), penso que o que deve ficar claro é que ao programar e ao organizar uma sequência de aprendizagem de acordo com os princípios do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, é necessário fazê-lo de uma forma cuidadosa e coerente, encadeando logicamente as diferentes tarefas (de atenção à forma ou de maior atenção ao significado) e graduando-as de modo progressivo em termos de dificuldade²⁶ para os alunos, começando com práticas de língua mais apoiadas pela professora, a fim de fornecer aos alunos conhecimentos e instrumentos de comunicação que os preparem para posteriores usos de língua meta mais próximos dos usos do quotidiano, isto é, menos controlados ou com menos intervenção da professora.

De forma a dar o apoio necessário aos alunos (*scaffolding*) para que consigam atingir os resultados esperados durante a tarefa final, visto que, como Estaire (2009) a define, esta é efetivamente o ponto fulcral de toda a sequência, permitindo ao professor recolher evidências concretas sobre os objetivos que os alunos conseguiram atingir e os resultados expectáveis:

²⁶ Embora Nunan (2004) admita que graduar as tarefas de acordo com o seu grau de dificuldade não é, de todo, uma tarefa simples e fácil, acaba por analisar os diferentes fatores dos quais depende a dificuldade das tarefas, mais especificamente a informação de entrada ou *input*; os fatores relacionados com o próprio aluno e as atividades que se realizarão ao longo da sequência de aprendizagem. Para facilitar a reflexão dos professores sobre os fatores que determinam as dificuldades com as quais os alunos se poderão confrontar, os autores do Programa Curricular de Inglês para o 3º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997b) propõem que os professores utilizem a grelha de análise de Brindley (1987) onde se podem encontrar algumas perguntas como Quantos passos estão envolvidos nas tarefas?, Qual a quantidade de informação que se espera que o aprendente processe durante a realização da tarefa?, Qual é o grau de assistência que o aluno pode receber do professor, dos seus colegas, de livros ou de outro tipo de ajuda?, etc.

... la tarea final es una tarea de comunicación que representa el punto de mayor potencial comunicativo dentro de la unidad a un nivel realista y alcanzable para los alumnos, y que servirá de indicador del desarrollo de las competencias conseguidas como resultado del trabajo realizado en la unidad. En una unidad bien estructurada la tarea final recibe los frutos de toda la labor realizada en las tareas previas, de comunicación y de apoyo lingüístico. La tarea final, por tanto, debiera permitir a los alumnos demostrar y demostrarse a sí mismos, al final de la unidad didáctica, su capacidad de hacer algo concreto que no eran capaces de llevar a cabo anteriormente, o que eran capaces de realizar pero de otro modo, probablemente con menor nivel de competencia comunicativa.²⁷ (p. 39)

5.2.4. O papel do professor e dos alunos

We are no longer talking of teachers teaching and learners learning, but of everyone contributing to the management of everyone's learning (including their own, and including the teacher's, of course).²⁸

(Allwright, 1984, p. 166)

Se atentarmos à forma como Willis (1996) descreve brevemente o papel do professor durante as três fases do ciclo da tarefa descritas anteriormente e à citação utilizada para introduzir este ponto, é fácil apercebermo-nos de que, contrariamente aos métodos mais tradicionais, no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas o professor já não possui um papel central e ativo no processo de ensino-aprendizagem, modelando a

²⁷ "... a tarefa final é uma tarefa de comunicação que representa o ponto de maior potencial comunicativo dentro da sequência de acordo com um nível realista e exequível para os alunos, e que servirá como um indicador do desenvolvimento das competências alcançadas segundo o resultado do trabalho realizado ao longo da sequência. Numa sequência de aprendizagem bem estruturada a tarefa final recebe os frutos de todo o trabalho das tarefas prévias, de comunicação ou de apoio linguístico. Portanto, a tarefa final deverá permitir aos alunos demonstrar e demonstrar-se a si próprios, ao final de uma sequência, e a sua capacidade para fazer algo de concreto que não eram capazes de realizar anteriormente, ou que eram capazes de realizar mas de outro modo, provavelmente com um menor nível de competência comunicativa." (tradução minha)

²⁸ " Já não estamos a falar de professores que ensinam e de alunos que aprendem, mas de todos a contribuírem para a gestão da aprendizagem de todos (incluindo a sua própria, e incluindo a do professor, é claro)." (tradução minha)

língua meta e corrigindo os erros dos alunos para que produzam frases isentas de enganos nem é encarado como o detentor absoluto do conhecimento (Richards, 2006).

Pelo contrário, na abordagem por tarefas, tal como no Ensino Comunicativo da Língua, os alunos são agentes ativos da sua própria aprendizagem, imersos num processo sucessivo de construção, reorganização e apropriação do conhecimento (Estaire, 2009). O seu papel ativo reflete-se não só no facto de que as suas necessidades, os seus interesses e a forma como melhor aprendem (estilos cognitivos e estratégias de aprendizagem) são tidos em conta pelo professor aquando do processo de planificação e da programação dos diversos elementos que compõe as sequências de aprendizagem, mas também se reflete na oportunidade que se lhes confere de negociarem com o professor os temas, as tarefas, os objetivos, a metodologia a utilizar e a própria avaliação que se utilizará ao longo do programa curricular (Cabral, 2010; Estaire, 2009; Nunan 1989/1991, 2004).

Por outro lado, o novo papel que se lhes atribui implica que os professores aceitem que os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizagem e uma grande diversidade cultural, alcançando também diferentes níveis de desenvolvimento ao nível da sua competência comunicativa na língua meta (Cabral, 2010). Esta heterogeneidade não deve ser entendida como um obstáculo, mas como um recurso “a explorar na construção da multiplicidade de sentidos possíveis” (Cabral, 2010, p. 86).

Da parte dos alunos, é necessário que eles estejam dispostos a aceitar riscos, a trabalhar mediante outros tipos de interação (em pequenos/grandes grupos, em pares e individualmente), assim como a prestar atenção ao significado das mensagens que produzem e que ouvem (Richards & Rodgers, 2001/2009). Se os alunos não aceitarem este seu novo papel, nem sequer o papel mais passivo dos professores, esperando que ele continue a desempenhar um papel mais tradicional, poderá efetivamente revelar-se como um gerador de conflitos entre ambos (Nunan, 2004).

Os pressupostos que acabei de mencionar estão presentes nos programas curriculares de ambas as línguas, inglês e espanhol (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2005; Fernández, 2001, 2002; Fialho & Izco, 2001; Ministério da Educação, 1997a, 1997b; Moreira, 2001), em que se salienta a necessidade de adotar “metodologias centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997b, p. 61), responsabilizando-o pela mesma:

O acto de aprender é pessoal e implica querer fazê-lo e activar os próprios mecanismos de aprendizagem; ninguém aprende pelos outros. Aprende-se quando se tem necessidade e, se se estiver preparado para tal, pode gerir-se a melhor forma de fazê-lo. Assim, assumir a responsabilidade do acto de aprender e acreditar que se é capaz é o primeiro passo desse processo.

Isso implica uma postura activa na aprendizagem: não ficando passivamente à espera que o professor ou o livro levantem as questões e dêem as respostas, o aprendente autónomo arrisca fazer propostas, indagar, formular hipóteses, descobrir o funcionamento da língua, comparar e avaliar resultados. (Fernández, 2001, p. 22)

Para que se promova a autonomia dos alunos, os programas vão ao encontro da necessidade de se reconhecer a heterogeneidade dos aprendentes como um elemento possibilitador ao referirem claramente que se deve “encetar um processo de negociação, para adequar a programação inicial a cada grupo de alunos” (Ministério da Educação, 1997b, p. 29) segundo as suas atitudes, as suas motivações, as suas expectativas, os seus interesses, os seus conhecimentos prévios da realidade, as suas competências na língua materna, os seus valores, as suas ideias sobre o processo de aprendizagem e as suas capacidades e estratégias (Fernández, 2001).

No que diz respeito ao papel dos professores, estes já não são “difusores do saber” (Ministério da Educação, 1997a, p. 65), centrando-se o processo de ensino-aprendizagem neles e encarando-o como uma transmissão linear de conhecimentos por parte dos professores. Pelo contrário, os professores desempenham agora um papel mais passivo neste processo, evitando “monopolizar o protagonismo na aula” (Ministério da Educação, 1997a, p. 32) e assumindo, segundo Breen e Candlin (1980), três principais funções na sala de aula: (1) a função de facilitador, fomentando a comunicação e a cooperação entre os alunos; (2) a função de analista das necessidades dos aprendentes e (3) a função de impulsor de situações que propiciem a aprendizagem.

Estas três funções foram esmiuçadas pelos vários autores ao longo do tempo, sendo atualmente possível encontrar descrições mais pormenorizadas dos papéis atribuídos aos professores, tais como Harmer (2001) e Estaire (2009), os quais especificarei em seguida. Contudo, não deixa de ser importante salientar que, embora lhes sejam atribuídos diferentes papéis, os professores não deixam de ser cruciais no

processo de ensino-aprendizagem (Avermaet, Colpin, Gorp, Bogaert & Van den Branden, 2006).

Segundo Harmer (2001), os docentes desempenham os seguintes papéis: (1) *controller* (monitor/gestor) – quando são responsáveis pela turma e pela atividade que está a decorrer (por exemplo, quando fazem a chamada, dão alguma informação útil aos aprendentes, explicam algo, fazem perguntas às quais os alunos devem responder, etc.); (2) *organiser* (organizador) – quando organizam os alunos na realização das diferentes atividades (por exemplo, quando dão as instruções sobre como uma determinada atividade se vai processar, quando organizam os alunos em pares ou em pequenos grupos e quando decidem que determinada atividade terminou); (3) *assessor* – quando oferecem *feedback* aos alunos e os corrigem; (4) *prompter* (impulsionador) – quando instigam e motivam os aprendentes a superar as dificuldades e a continuar a realizar a tarefa proposta (por exemplo, quando sugerimos alguma palavra ou frase, quando os inspiramos a dizer alguma coisa ou a continuar, por exemplo, um parágrafo escrito de um modo ou até mesmo quando os incitamos a usar a língua meta em vez da língua materna); (5) *participant* (participante) – quando o professor às vezes se junta a uma atividade como participante na mesma e não como professor (por exemplo, quando os professores decidem fazer parte de um debate); (6) *resource* (recurso) – quando os professores servem como recurso quando os aprendentes desconhecem alguma palavra ou algum dado necessário para completarem as suas tarefas; (7) *tutor* (tutor) - quando se apontam direções aos alunos que eles ainda não tinham pensado seguir e (8) *observer* (observador) – quando se observam os alunos para recolher evidências da sua aprendizagem, de forma a dar-lhes *feedback* sobre a mesma.

Por sua vez, Estaire (2009) organiza os papéis do professor do seguinte modo:

- El profesor como **estructurador, organizador y gestor** del trabajo en el aula.
- El profesor como **instructor**: el centro de atención de los alumnos
- El profesor que **pasa a segundo plano y reduce su intervención**.
- El profesor como **promotor del proceso de aprendizaje** de sus alumnos.
- El profesor que **atiende a diferentes aspectos afectivos**, que influyen en el proceso de aprendizaje.

- El profesor como **evaluador** de diferentes aspectos del trabajo en el aula.
- El profesor como **investigador** en el aula.²⁹ (p. 115)

Ainda que estas descrições não sejam muito distintas, Estaire (2009) descreve um papel ao qual Harmer (2001) não se refere, nomeadamente a necessidade do professor considerar os aspetos afetivos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Este aspeto é também salientado nos programas curriculares de inglês e de espanhol, os quais referem claramente que os professores, além de atuarem como “fonte de informação linguística” (Fernández, 2001, p. 22) e como organizadores e gestores das atividades de sala de aula, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, devem também “criar um ambiente de trabalho agradável e estimulante para todos e que permita a gratificação do sucesso” (Ministério da Educação, 1997a, p. 61).

5.2.5. A adoção de padrões de interação diversificados e a importância do trabalho colaborativo

Considerando que, como acabei de referir no ponto anterior, o Ensino da Língua Baseado em Tarefas pressupõe, à semelhança do Ensino Comunicativo das Línguas, que o processo de ensino-aprendizagem se centre nos alunos, fazendo com que eles estejam dispostos a aceitar, entre outros aspetos, o trabalho mediante outros tipos de interação, nesta abordagem, os padrões de interação não se limitam ao tradicional padrão professor-alunos ou trabalho individual. Pelo contrário, nesta abordagem direcionada para a ação o professor deve “estruturar formas diversificadas de organização do trabalho “ (Ministério da Educação, 1997a, p. 61), privilegiando especialmente técnicas de organização do trabalho que possibilitem ambientes de experimentação relacionados com o real.

Os padrões de interação em pares e em pequenos grupos são, de facto, padrões de interação que não só promovem uma comunicação mais autêntica, visto que oferecem aos alunos a possibilidade de manterem uma interação oral semelhante à que

²⁹ “O professor como **instrutor**: o centro a atenção dos alunos; o professor **que passa para segundo plano e que reduz a sua intervenção**; o professor como **promotor do processo de aprendizagem** dos seus alunos; o professor **que tem em conta os diferentes aspetos afetivos** que influenciam o processo de aprendizagem; o professor como **avaliador** dos diferentes aspetos do trabalho na sala de aula e o professor como **investigador** da aula”. (tradução minha)

ocorre entre falantes nativos dessa língua (Ministério da Educação, 1997b), assim como permitem que os alunos desenvolvam “a confiança em si mesmos enquanto sujeitos que aprendem a língua, contribuem para a consciencialização do espírito de tolerância e estimulam o gosto e o hábito de cooperação e ajuda” (Ministério da Educação, 1997a, p. 62).

Ainda relativamente às vantagens do trabalho colaborativo – quer em pares, quer em pequenos grupos –, vários autores (Crookes & Chaudron, 2001; Jacobs, 1998, citado por Ellis, 2003; Jones, 2007; Harmer, 2001; Riasati, 2014; Richards, 2006) identificam as seguintes vantagens: (1) aumentar a quantidade e o tempo de discurso por parte dos aprendentes, reduzindo, por conseguinte, o tempo de discurso dos professores; (2) reduzir a ansiedade e as reticências dos alunos para utilizarem a língua-meta; (3) desinibir os aprendentes; (4) permitir um trabalho mais autónomo e menos dependente dos professores; (5) aumentar a negociação de significados; (6) permitir partilhar responsabilidades e (7) aumentar normalmente a motivação dos alunos.

Apesar de estes padrões de interação serem muito vantajosos, Harmer (2001) enumera também algumas das suas desvantagens: (1) aumento do barulho na sala de aula; (2) a possibilidade de os alunos se desviarem dos objetivos da atividade e de usarem facilmente a sua língua materna em vez da língua meta; (3) o tempo que leva a organizar o trabalho e a realizá-lo e (4) o facto de nem todos os alunos poderem gostar do trabalho colaborativo.

Por conseguinte, torna-se fundamental que os professores diversifiquem, de facto, os padrões de interação de uma forma consciente, de acordo com a natureza de cada tarefa, com o contexto onde a mesma se realiza, bem como as características dos alunos, adotando não só os padrões tradicionalmente usados pelos professores, mas também o trabalho colaborativo.

5.2.6. *Scaffolding*: O apoio dado aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem

The scaffold, as it is known in building constructions, has five characteristics: it provides a support; it functions as a tool; it extends the range of the worker; it allows a worker to accomplish a task not

otherwise possible; and it is used to selectively aid the worker where needed.³⁰

(Greenfield, 1999, citado por Puntambekar & Hübscher, 2005, p. 2)

O *scaffolding* (andaimes) diz originariamente respeito ao apoio temporário usado antigamente na construção civil para suportar as estruturas de betão enquanto elas ganhavam alguma força. À medida que a estrutura se tornava mais forte, esse apoio ia sendo gradualmente reduzido e retirado até que a estrutura estivesse suficientemente forte para suportar todo o seu peso (Hardjito, 2010).

Tentando estabelecer uma semelhança entre esta atividade e a aprendizagem das línguas, Wood, Bruner e Ross introduziram, em 1976, este conceito no *Journal of Child Psychology and Psychiatry* para designar a forma como o apoio do adulto se ajusta à medida que a criança aprende e é retirado quando a criança já tem autonomia suficiente para realizar sozinha uma determinada tarefa (Hardjito, 2010).

Como vários autores nesta área referem (Foley, 1994; Puntambekar & Hübscher, 2005; Van der Stuyf, 2002), este termo está intimamente relacionado com a teoria sociocultural de Vygotsky, principalmente com o seu conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (*Zone of Proximal Development*). Segundo este autor, a aprendizagem ocorre em interação com outras pessoas, especialmente se essa pessoa, normalmente o professor, possuir um maior grau de conhecimento relativamente àquela que está a ajudar (Williams & Burden, 1997, citados por Oxford, 2001).

Encarando a aprendizagem como um processo que se desenvolve a partir da interação social, a *Zona de Desenvolvimento Proximal* refere-se à distância entre aquilo que o falante consegue fazer sozinho e aquilo que consegue fazer com a ajuda de uma pessoa (professor, colega, etc.) que, comparativamente a ele, possui um maior conhecimento sobre uma determinada matéria (Hardjito, 2010; Matos, 2006; Moon & Mayes, 1994; Patten & Benati, 2010; Puntambekar & Hübscher, 2005).

De acordo com este conceito, um dos vários papéis do professor no processo de ensino-aprendizagem é promover uma aprendizagem que ultrapasse um pouco a *Zona de Desenvolvimento Proximal* dos alunos, aspeto visível na própria definição de tarefa final de Estaire (2009), citada anteriormente (v. subsecção 5.2.3, p. 46), quando esta

³⁰ “ O andaime, como é conhecido na construção de edifícios, tem cinco características: proporciona um suporte; funciona como uma ferramenta; amplia o alcance do trabalhador; permite que um trabalhador realize uma tarefa que não conseguiria realizar; e é utilizado para auxiliar seletivamente o trabalhador onde ele necessita de ajuda.” (tradução minha)

autora refere que a tarefa final deve permitir que os alunos demonstrem a sua capacidade de fazer algo que não conseguiam fazer anteriormente ou que, pelo contrário, conseguiam fazer mas com um menor nível de competência comunicativa.

Deste modo, os professores devem não só envolver os alunos em atividades significativas³¹, mas também devem dar-lhes o apoio necessário (*scaffold*) para uma melhor compreensão e utilização da língua meta de forma a comunicarem mais efetivamente e sem necessitarem do apoio de uma pessoa que saiba mais do que eles (Moon & Mayes, 1994; Oxford, 2001).

Tendo já clarificado ambos os conceitos – *scaffolding* e *Zona de Desenvolvimento Proximal* – penso que é possível estabelecer um paralelismo entre as características do *scaffolding* na área da construção, presente na citação que introduz esta secção, e o *scaffolding* na área da educação: à semelhança do primeiro, suporta a aprendizagem das línguas estrangeiras, funcionando como uma das várias ferramentas que os professores podem usar para esse efeito e permite, através de uma análise das necessidades dos aprendentes, aumentar a sua competência comunicativa, de modo a que sejam capazes de realizar tarefas que estão para além da sua *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Relativamente à forma como os professores podem apoiar os seus alunos neste processo, Bransford, Brown e Cocking (2000), Palincsar e Brown (1984), Roehler e Cantlon (1997) e Wood, Bruner e Ross (1976) fazem referências às seguintes estratégias: (1) aumentar o interesse dos alunos e, conseqüentemente, a sua motivação; (2) reduzir o grau de dificuldade das tarefas, simplificando-as ou dividindo-as em passos mais simples; (3) sublinhar as características críticas da tarefa; (4) controlar a frustração dos alunos; (5) oferecer explicações e instruções claras sobre o que se pretende dos aprendentes; (6) oferecer modelos dos resultados desejados; (7) ativar conhecimentos prévios dos alunos (por exemplo, prever o assunto de um texto através

³¹ Decorrente da teoria da aprendizagem significativa (*meaningful learning*) de Ausubel, definida no Programa Curricular de Inglês para o 3º Ciclo (Ministério da Educação, 1997a) como “as qualidades das práticas pedagógicas que integram as novas aquisições em estruturas ou conceitos anteriormente adquiridos, valorizando conhecimentos já existentes no quadro cognitivo do aprendente” (p. 68), as atividades significativas são, no meu entender, atividades que têm em conta os conhecimentos prévios dos alunos, os seus interesses, as suas necessidades e as experiências que já vivenciaram, fomentando, por conseguinte, a sua motivação e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. De facto, quando se refere à aprendizagem, o Programa de Inglês faz referência a essas mesmas características: “Ela [aprendizagem] será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem diretamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno mas também como pessoa” (Ministério da Educação, 1997a, p. 61).

do seu título); (8) fornecer pistas; (9) incentivar os alunos a manterem-se na tarefa e (10) colocar questões que ajudem os aprendentes a refletir.

Às estratégias mencionadas por estes autores, acrescento ainda a interdependência das tarefas umas das outras (*task dependency*), o segundo dos sete princípios³² subjacentes à abordagem por tarefas segundo Nunan (2004), como uma das principais formas de apoiar os alunos ao longo de uma sequência de aprendizagem, dado que, ao encadear lógica e coerentemente as atividades e ao fazer com que cada uma delas prepare os aprendentes para a atividade que lhe segue, o professor está, desde logo, a direcionar gradualmente os seus alunos para a tarefa final da sequência e a dar-lhes o apoio necessário para que sejam por fim capazes de realizar algo que não seriam capazes de fazer no início da sequência de aprendizagem.

Por último, é ainda importante referir que Nunan (2004), autor que entende que este apoio consiste no primeiro dos sete princípios que subjazem à abordagem por tarefas, salienta que os professores devem ter atenção ao momento em que o removem, visto que essa decisão pode causar problemas se o mesmo for retirado prematuramente ou mantido durante muito tempo.

5.3. O paradigma metodológico na minha Prática Pedagógica Supervisionada

Tendo em conta as características dos paradigmas descritos anteriormente, ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada em Inglês e em Espanhol esforcei-me para centrar o processo de ensino-aprendizagem nos alunos, assumindo um papel menos proeminente no mesmo, a fim de privilegiar o uso de atividades comunicativas, autênticas ou bastante próximas do real, que permitissem aos alunos desenvolver a sua competência comunicativa e não apenas a sua competência linguística.

Deste modo, evitei que as minhas aulas se transformassem em momentos de aprendizagem focadas na forma³³, experiência que tanto me marcou enquanto aprendente, e tentei, em vez disso, criar um ambiente propício para que os alunos se

³² Os outros princípios dizem respeito: (1) ao apoio dado pelo professor (*scaffolding*); (3) à reciclagem da língua; (4) à aprendizagem ativa; (5) à integração das formas linguísticas, comunicativas e semânticas; (6) à necessidade de os aprendentes serem encorajados a passar de um uso reprodutivo para um uso criativo da língua e (7) à importância da reflexão por parte dos alunos sobre o que aprenderam e como o aprenderam.

³³ Mais adiante, na subsecção 7.2. e 7.3.2. (v. pp. 101-104 e 108-112), refletirei sobre os aspetos formais da língua, mais especificamente sobre a gramática, durante a minha Prática Pedagógica.

implicassem na realização das diferentes atividades, negociassem entre si as finalidades comunicativas dos seus textos e efetivamente comunicassem na língua meta, dando atenção ao significado dos enunciados produzidos.

Outro aspeto que pautou a minha Prática Pedagógica foi, indubitavelmente, o cuidado e a atenção aos pormenores durante o processo de planificação das diferentes sequências de aprendizagem. De facto, tentei sempre encadear logicamente as atividades de modo a que cada uma delas preparasse e apoiasse (*scaffold*) os alunos não só na realização da atividade seguinte, mas também em direção à tarefa final da sequência, momento em que os alunos efetivamente demonstraram aquilo que eram capazes de fazer naquele momento, comparativamente ao início da sequência de aprendizagem.

Apesar de o mestrado que frequento privilegiar a Abordagem por Tarefas e de eu própria ter tentado usar as tarefas como centro da planificação, seria totalmente irrealista da minha parte dizer que a minha Prática Pedagógica seguiu rigorosamente todos os princípios subjacentes a este paradigma metodológico e que cumpriu cada um dos pressupostos que explicitiei anteriormente. Pelo contrário, aquilo que creio ser, de facto, realista afirmar é que ao longo desta Prática Pedagógica optei por um Ensino Comunicativo da Língua, virado para a ação, com recurso à utilização de tarefas finais.

A afirmação de que não organizei os processos de aprendizagem totalmente segundo o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, a qual pode parecer um pouco contraditória, após ter estado a caracterizar cuidadosamente vários aspetos referentes a esta abordagem, deve-se à natureza da Prática Pedagógica deste mestrado, que, à semelhança dos mestrados em ensino atualmente oferecidos pela maior parte das instituições universitárias do país, apenas nos permite lecionar um número reduzido de aulas nas turmas gentilmente cedidas pelas professoras cooperantes, e a outros fatores que explicarei em seguida.

Em primeiro lugar, porque contrariamente às escolas de idiomas, onde é dada uma maior liberdade aos professores para programarem os conteúdos a abordar segundo as necessidades dos alunos, os Programas Curriculares de Inglês e de Espanhol impõem limitações aos professores ao especificarem claramente o vasto leque de conteúdos de língua que estes devem lecionar em cada ano curricular. Assim, ao trabalhar em turmas em que as professoras cooperantes, Dr.^a Isabel Oliveira e Dr.^a Carina Jesus, tinham a responsabilidade de cumprir, com as devidas salvaguardas que farei no terceiro capítulo deste relatório sobre as diferenças entre as duas Práticas Pedagógicas (v. subsecção 10.,

pp. 123-127), uma planificação anual para cada uma das suas disciplinas, nem sempre me foi dada a possibilidade de escolher um tema de interesse para os alunos, dentro dos temas preconizados em ambos os Programas Curriculares, a fim de que, em seguida, pudesse selecionar uma tarefa final que se adequasse ao mesmo. Ao invés disso, muitas vezes foi-me solicitado que ensinasse um conjunto de conteúdos gramaticais e lexicais, por vezes díspares e de difícil conjugação e interligação, tendo, por conseguinte, de escolher a tarefa final em função dos mesmos. Ao fazê-lo, desrespeitei imediatamente um dos principais pressupostos desta abordagem, mais especificamente o facto de que os conteúdos são determinados em função da tarefa final e não *a priori*, como infelizmente aconteceu por diversas vezes na minha Prática Pedagógica.

Em segundo lugar, ao estar muitas vezes condicionada pelos conteúdos que me tinham sido solicitados e limitada também pelo reduzido número de aulas que lecionei, também não consegui promover totalmente a autonomia que se pretende que os alunos adquiram neste paradigma metodológico, dando-lhes a oportunidade de negociarem com o professor os temas, as tarefas, os objetivos, as atividades a realizar e até mesmo a sua própria avaliação.

No entanto, não posso deixar de referir que tentei privilegiar algum tipo de negociação, por exemplo, através das fichas de autoavaliação que entreguei no final de cada uma das sequências de aprendizagem, dado que, ao prepará-las, não só me preocupei em dar espaço aos alunos para que refletissem sobre a sua atuação e sobre as atividades realizadas, mas também lhes dei espaço para que distinguissem as atividades que mais gostaram das que menos gostaram e que propusessem algumas sugestões e alternativas. A inclusão deste segundo momento, através do qual permiti que os alunos se corresponsabilizassem mais pelo seu processo de aprendizagem, foi fundamental para adaptar a minha atuação, bem como as atividades propostas às suas opiniões e necessidades. Exemplos claros disso foram a reutilização de atividades lúdicas diversificadas para introduzir vocabulário ou para permitir um primeiro contacto com os conteúdos de língua que iríamos trabalhar mais formalmente a seguir e uma prática mais controlada dos mesmos ou o simples facto de, na última sequência de aprendizagem sumativa de espanhol, segundo momento em que trabalhei diretamente com o 7º D, ter deixado de entregar separadamente cada uma das folhas que compunham as fichas de trabalho e de as entregar, pelo contrário, dobradas, a fim de que os alunos apenas pudessem ver os exercícios que me interessavam que eles realizassem primeiramente, para evitar o descontentamento revelado no final da primeira sequência sumativa sobre

a quantidade de folhas que lhes entreguei. Embora possa parecer de certo modo disparatado este meu exemplo, o certo é que, ao adaptar a minha atuação, consoante as necessidades dos alunos e as opiniões que revelaram anteriormente, consegui que, na sequência de aprendizagem seguinte, esse problema não fosse realmente mencionado por nenhum deles nas fichas de autoavaliação e que sobressaíssem mais aspetos positivos sobre essa sequência.

Por último, devo ainda referir que, embora alguns dos autores mencionados anteriormente, mais especificamente Willis (1996) e Estaire (2009), tripartissem o ciclo das tarefas (pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa), nem sempre me foi possível discutir com aos alunos os resultados das suas tarefas ou sequer dar atenção à aprendizagem de alguns aspetos formais identificados como necessitando de maior prática para uma mais profunda consolidação. Como na maior parte das vezes a fase da pós-tarefa terminou com a apresentação da tarefa realizada por cada grupo ou par aos seus colegas, limitei-me a entregar os resultados das tarefas corrigidos por mim aos professores cooperantes para que os entregassem posteriormente aos alunos, não dando lugar ao trabalho que estes autores defendem que faz sentido no momento da pós-tarefa, nomeadamente a atenção à forma, aparecendo a mesma nas minhas sequências antes da realização da tarefa final, tal como preconizado no ciclo de tarefas de Nunan (2004).

Deste modo, posso dizer que, no que diz respeito à organização do ciclo das tarefas, também não segui rigorosamente nenhuma das descrições explicitadas na subsecção 5.2.3 (v. pp. 42-46), servindo-me, pelo contrário, um pouco daquilo que foi proposto por cada um desses autores para criar a minha própria forma de organizar as tarefas. Contudo, estive sempre consciente de que deveria graduar a dificuldade das tarefas e partir de práticas de língua mais apoiadas por mim em direção a atividades de prática menos controlada em relação aos conteúdos de língua.

Relativamente à forma como se planifica uma sequência de aprendizagem, posso efetivamente dizer que, de acordo com os condicionantes que mencionei anteriormente, segui o marco de seis passos propostos por Estaire (2009), o qual me ajudou muito inicialmente, quando ainda não compreendia muito bem a dinâmica da abordagem por tarefas. Deste modo, tentei, sempre que tal me foi permitido, começar por eleger um tema e uma tarefa final de interesse para os alunos, especificando posteriormente os objetivos de aprendizagem e os conteúdos que iriam ser trabalhados para, em seguida, planificar as diferentes atividades que direcionariam os alunos para a tarefa final. Depois de planificar todos estes aspetos, analisei sempre cuidadosamente toda a

sequência, procedendo aos reajustes e às alterações necessárias, sem nunca me esquecer de programar cuidadosamente a forma como a avaliação seria levada a cabo não só por mim, mas também pelos alunos.

Quanto aos tipos de tarefas, devo dizer que tentei privilegiar o uso de tarefas diversificadas que fossem significativas para os alunos e que contivessem algum vazio de informação a fim de que, pelas vantagens que este tipo de trabalho tem evidenciado na revisão de literatura, promovesse mais facilmente a comunicação entre os alunos. Além disso, tentei também combinar as tarefas do *mundo real* (por exemplo, a simulação de um diálogo num restaurante ou no médico) com *tarefas pedagógicas* (tais como, completar jogos de dominó ou puzzles para aprender vocabulário novo), a fim de facilitar a progressão na aprendizagem das línguas meta.

Ao nível da sua classificação, embora tenha sempre usado a classificação de Legutke e Thomas (1991) para tipificar as tarefas finais nas respectivas reflexões pré-ação entregues com cada sequência de aprendizagem por uma questão de coerência (v. Anexos I.A.2, I.B.2, I.C.2., I.D.2, II.A.2., II.B.2., II.C.2. e II.D.2.), visto que esta foi a primeira classificação que analisei e usei nas sequências de aprendizagem formativas que lecionei, nos momentos de reflexão sobre as diferentes atividades programadas para conduzir os alunos em direção à tarefa final, acabei por fazer, por vezes, referência à classificação de Picca, Kanagy e Falodum (1993), sobretudo na utilização do termo *tarefas de vazio de informação*, o qual faz parte da sua tipologia.

Considerando que o professor adquire um papel menos central no processo de ensino-aprendizagem, tentei não monopolizar de modo algum a aula, esforçando-me, pelo contrário, para tornar os alunos em agentes ativos neste processo em que se tenta ter sempre em conta os seus interesses, as suas necessidades e os seus estilos de aprendizagem.

De um modo geral, penso que os alunos aceitaram bem este seu novo papel, não surgindo, como Nunan (2004) refere, conflitos por discordarem do papel mais passivo do professor ou das alterações ao nível dos padrões de interação que fazem com que eles tenham de aceitar mais riscos. De facto, apenas me recordo de um único momento em que, numa das duas aulas que lecionei da sequência de aprendizagem formativa de espanhol, uma aluna do 9ºC/D se dirigiu no final da aula à sua professora e perguntou quando é que iam começar a dar matéria para o teste, como se as atividades que tinha feito comigo, por muito interessantes e motivadoras que tivessem sido, não tivessem

objetivos concretos ou, por sua vez, pelo papel mais passivo que assumi ter saído dos papéis mais tradicionais a que estava acostumada que os professores assumissem.

Por conseguinte, ao longo da minha Prática Pedagógica Supervisionada tentei adaptar os papéis conferidos ao professor nesta abordagem às diferentes situações que encontrei na sala de aula. Apesar de nem sempre ter sido totalmente claro o papel que deveria adotar, fruto da minha inexperiência, houve momentos em que, segundo Harmer (2001), adotei papéis mais tradicionais, tais como o de monitora (*controller*) e de organizadora (*organiser*), sobretudo quando dei as instruções de cada atividade, quando geri a sua duração e quando organizei o trabalho dos alunos na sala de aula, e outros momentos em que atuei como assessora (*assessor*), quando corriji os erros dos alunos e lhes dei *feedback* sobre as atividades que estavam a realizar, ou impulsionadora (*prompter*), quando instiguei e motivei os aprendentes para superarem as dificuldades, para continuarem a trabalhar e, sobretudo, para usarem a língua-alvo. Embora este último papel tenha sido importante em todos os grupos com os quais trabalhei na Prática Pedagógica, foi, de facto, fundamental na turma de inglês onde os receios e a reticência para usarem a língua meta eram enormes, tendo, por esse motivo, de os tranquilizar e de os fazer acreditar neles próprios e nas suas capacidades para produzirem enunciados em inglês.

Além dos papéis que acabei de mencionar, esforcei-me ainda por servir de recurso (*resource*) e de tutora (*tutor*), sobretudo durante as atividades em grupo ou em pares, esclarecendo as dúvidas levantadas pelos alunos e apontando-lhes direções ou estratégias que eles podiam utilizar e que ainda não tinham pensado seguir, nunca deixando de observar (*observer*) o trabalho que realizavam de forma a recolher evidências sobre o mesmo.

Por último, relativamente aos papéis que desempenhei, devo também referir que tentei ter sempre em conta os aspetos afetivos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem (Estaire, 2009) para baixar o filtro afetivo³⁴ dos alunos (Krashen, 2009) e

³⁴ Como Krashen (2009) menciona, o filtro afetivo, mecanismo que estabelece uma relação entre as variáveis afetivas e o processo de aquisição de uma segunda língua, faz com que a aquisição varie em função da sua força ou do seu nível nos aprendentes. Assim, quando o filtro afetivo está alto, mesmo que o *input* seja compreensível para o aprendente (isto é, que ele perceba o que lê ou ouve), ele não o adquirirá. Segundo Welp (2009), isto acontece quando o aluno está desmotivado, ansioso ou pouco autoconfiante, isto é, quando encara a aula como um lugar onde se revelam facilmente os seus pontos fracos, adotando, por isso mesmo, uma atitude de defensiva. Pelo contrário, quando o filtro afetivo está baixo, proceder-se-á mais facilmente à aquisição do *input*. Para Welp (2009), o filtro afetivo está baixo no momento em que o aprendente não se preocupa com a possibilidade de cometer erros ou falhas na aprendizagem da língua-alvo, sentindo-se como um indivíduo que pode fazer parte do grupo falante dessa mesma língua.

criar “um ambiente de trabalho agradável e estimulante para todos” (Ministério da Educação, 1997a, p.31) e propício à aprendizagem.

No que diz respeito aos padrões de interação, posso referir que, além do tradicional padrão professora-alunos, utilizado sobretudo nos momentos de correção dos exercícios realizados pelos aprendentes e nas atividades iniciais de cada aula, em que os principais objetivos foram sempre introduzir o tema ou as atividades a realizar nessa sessão, motivando os alunos para o mesmo e/ou estabelecendo relações com o aprendido anteriormente, privilegiei também outros padrões de interação, tal como o trabalho individual e o trabalho colaborativo - em pares e em pequenos grupos. Dei primazia a estes dois últimos padrões de interação, dado que se têm revelado muito eficazes no desenvolvimento das diferentes competências linguísticas, sobretudo da produção oral e escrita, por potenciarem a negociação de significados, por possibilitarem “ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua” (Ministério da Educação, 1997a, p. 62) e por darem confiança aos aprendentes, reduzindo, por conseguinte, a sua reticência em utilizar a língua meta para comunicar na sala de aula.

5.3.1. Duas tarefas finais exemplificativas do trabalho realizado com os alunos durante a minha Prática Pedagógica

Como as tarefas finais exemplificam o ponto fulcral de potencial comunicativo e são os frutos de todo o trabalho levado a cabo ao longo da sequência de aprendizagem (Estaire, 2009), penso que será coerente terminar esta subsecção através da exemplificação de duas tarefas finais que refletem bem os aspetos que acabei de referir.

5.3.1.1. Tarefa final de inglês - *Collaborative Writing: Creating Almancil's Food Revolution Poster with twelve tips for a healthy balanced diet* (v. Anexo I.B.3. – *Worksheet nr 7*, pp. 348-353)

A tarefa final da primeira sequência de aprendizagem sumativa de Inglês, subordinada ao tema *Eat smart, stay healthy*, consistiu na criação de um cartaz, exposto

posteriormente na biblioteca da escola³⁵, com doze recomendações para uma alimentação saudável e equilibrada de forma a criarem uma “revolução” alimentar na escola de Almancil e incentivarem toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e, até mesmo, pais) a comer de uma forma mais saudável, evitando, por conseguinte, os problemas de obesidade e as doenças associadas a uma má alimentação, tal como Jamie Oliver, conhecido chefe inglês, o fez nas escolas da cidade de Huntington (Estados Unidos da América).

Olhando globalmente para esta tarefa de *Thinking strategies and problem-solving* (estratégias de raciocínio e resolução de problemas) (Legutke & Thomas, 1991), faço um balanço positivo da mesma, porque consegui que os alunos efetivamente negociassem entre si para escolherem e escreverem as quatro recomendações que fariam parte do cartaz elaborado por toda a turma, usando corretamente o vocabulário aprendido anteriormente sobre a comida saudável e pouco saudável, bem como os *modal verbs* (verbos modais) *must*, *should* e *mustn't* para expressar esses mesmos conselhos.

Escolhi esta tarefa final em detrimento das restantes tarefas realizadas com o grupo do 8ºE, uma vez que, apesar das dificuldades que senti ao longo de toda a sequência para conseguir que os alunos participassem ativamente e voluntariamente nas atividades que os guiavam em direção à tarefa final³⁶, assim como os problemas que tive ao nível da sua gestão temporal, tendo de pedir à Prof.ª Isabel Oliveira uma terceira aula para terminar o cartaz, não só desenvolvi a competência comunicativa dos aprendentes, mas também despertei as suas consciências para o facto de que, embora tenhamos uma alimentação bastante diferente da dos americanos, é necessário que também tenhamos cuidado com a mesma. Além disso, consegui expor positivamente os alunos junto de toda a comunidade escolar, dando-lhes a oportunidade de conhecerem o fruto do trabalho que é possível realizar com eles quando se têm em conta os aspetos particulares que os caracterizam e distinguem das turmas de currículos ditos normais.

³⁵ É possível verificar o resultado final desta tarefa, nomeadamente o cartaz criado pelos alunos, no anexo I.B.5, pp. 404-405.

³⁶ Como se pode verificar através da reflexão pós-ação referente a esta sequência de aprendizagem (anexo I.B.4, pp. 386-403), nem tudo foi um “mar de rosas”, como se costuma dizer popularmente. Embora tenha sido extremamente cuidadosa na planificação desta sequência, tendo sempre em conta as características dos alunos deste grupo, bem como as suas necessidades e dificuldades, nem todas as atividades acabaram por resultar do modo como tinha previsto. Por um lado, deveu-se à reticência dos alunos para participarem na aula, não se revelando muitas vezes sequer disponíveis para se esforçarem para realizá-las, e, por outro lado, porque algumas delas eram demasiado ambiciosas e possivelmente ultrapassavam a *Zona de Desenvolvimento Proximal* dos aprendentes, devendo, por esse motivo, tê-los apoiado mais durante a sua realização.

Para o sucesso desta tarefa final, creio que foram essenciais as diferentes atividades que apoiaram (*scaffolding*) os aprendentes ao longo da sequência e que lhes deram as ferramentas necessárias para completá-la (por exemplo, a audição de um diálogo entre uma nutricionista americana e a apresentadora de um programa de rádio americano sobre as más escolhas alimentares dos jovens americanos nas suas escolas³⁷, a aprendizagem de vocabulário sobre os alimentos saudáveis e pouco saudáveis³⁸, a leitura de um texto sobre a revolução alimentar levada a cabo por esse chefe para literalmente ensinar aos jovens americanos a distinguir os alimentos saudáveis dos alimentos pouco saudáveis³⁹ e a identificação dos grupos alimentares⁴⁰), tentando sempre que as mesmas fossem aumentando gradualmente de dificuldade e permitissem que os alunos trabalhassem mais autonomamente, assim como o trabalho cooperativo que promovi ao longo de toda a sequência.

Por outro lado, o modo como organizei sobretudo a tarefa final, atribuindo ações bastante direcionadas aos alunos, por evidenciarem grandes dificuldades na aprendizagem da língua inglesa, e oferecendo-lhes as diretrizes que tinham de seguir através da ficha de verificação do processo de escrita (v. Anexo I.B.3. – *Writing verification worksheet*, p. 354), cujo objetivo era ajudá-los a organizar as diferentes fases que esta competência linguística pressupõe, facilitando, por conseguinte, uma tarefa que não é de todo fácil, acabou também por contribuir para o sucesso da tarefa final desta sequência de aprendizagem.

Por fim, penso que os materiais atrativos que utilizei (nomeadamente os pratos, os garfos e as facas verdes e vermelhas, consoante os conselhos fossem positivos ou negativos) também contribuíram para motivar os alunos e para que eles se esforçassem para alcançar os resultados expectáveis.

O interesse dos alunos e o seu esforço revelaram-se, de facto, no cuidado com que escreveram cada uma das frases e no seu envolvimento na tarefa final, tomando, eles próprios, a iniciativa de sublinharem com um marcador verde ou vermelho os verbos modais correspondentes e de tornarem o cartaz mais atrativo para o seu leitor através da inclusão de alguns *smiles*, estratégias que aceitei prontamente.

³⁷ Segunda atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de Inglês (v. Anexo I.B.3. – *Worksheet nr 1*, pp. 304-307).

³⁸ Quarta e quinta atividade desta sequência de aprendizagem (v. Anexo I.B.3. – *Food game cards*, pp. 308-310; *Healthy and Unhealthy cards*, pp. 311-312 e *Worksheet nr 2*, pp. 313-314).

³⁹ Nona atividade desta sequência de aprendizagem (v. Anexo I.B.3. – *Worksheet nr 4*, pp. 338-340).

⁴⁰ Décima atividade desta sequência de aprendizagem (v. Anexo I.B.3. – *Worksheet nr 5*, pp. 341-342).

Por último, posso ainda dizer que tentei promover a autonomia dos alunos durante a realização da tarefa, tentando deixá-los tomar as suas próprias decisões em vez de estarem dependentes de mim para dizer-lhes tudo o que deveriam fazer (Harmer, 2001), já que essa é uma das inúmeras vantagens do trabalho em pequenos grupos. No entanto, isso nem sempre foi fácil, sobretudo devido ao reduzido número de alunos na sala, o que fez com que, perante as inúmeras solicitações dos grupos, tenha tido mais dificuldades para evitar fazer parte dos mesmos (Jones, 2007).

Deste modo, esforcei-me para não controlar os trabalhos dos grupos em demasia, funcionando sobretudo como um recurso e como tutora ante as dúvidas que levantaram, como impulsionadora no sentido de não deixar a desmotivação nem a sua reticência para participarem e produzirem enunciados na língua meta vencê-los, e como assessora e observadora, no sentido de dar-lhes *feedback*, ajudá-los a identificar os seus erros para que os pudessem corrigir e recolher evidências da sua prestação durante a tarefa final.

5.3.1.2. Tarefa final de espanhol – *Juego de roles: Escribir y simular un diálogo en la consulta del Doctor Galeno* (v. Anexo II.C.3. – *Ficha de trabajo nº 6*, pp. 989-991)

No que diz respeito à Prática Pedagógica em Espanhol, uma das tarefas finais que mais gosto tive em realizar foi, indubitavelmente, a tarefa da segunda sequência de aprendizagem sumativa, subordinada ao tema *La salud*, razão pela qual a utilizo aqui como exemplo. De facto, ao longo desta sequência, e mais especificamente durante a realização da sua tarefa final, não só revelei uma grande empatia e à-vontade com o grupo, sentindo-me quase como se fosse a sua professora de espanhol, mas, sobretudo, esqueci-me completamente de que estava a ser observada e, conseqüentemente, avaliada, colocando as necessidades dos alunos acima das minhas.

Apesar do balanço muito positivo que faço desta tarefa de *Role-playing and creative dramatics* (jogo de papéis e dramatização criativa) (Legutke & Thomas, 1991), em que os alunos tiveram de escrever e simular um diálogo num consultório médico, devo mencionar que não estava, de modo algum, confiante no tema, nem sequer nos conteúdos que me foram solicitados que lecionasse. Pelo contrário, considerava que não era um tema intrinsecamente motivador, nem ia, devido à faixa etária destes alunos, diretamente ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades, visto que nenhum

deles se dirigiria sozinho a uma consulta médica nem demoraria muito tempo da sua vida a aconselhar tratamentos para curar qualquer tipo de doença, estando esta ação, recorrente do mundo fora da sala de aula, mais tipicamente associada aos adultos.

Deste modo, após alguma reticência inicial da minha parte relativamente ao mesmo e de algum descontentamento por ter de lecioná-lo, esforcei-me efetivamente no sentido de encontrar estratégias para superar as dificuldades que acabei de mencionar e para tornar a sequência significativa para os alunos. Consegui realmente fazê-lo e comprovar que os alunos apreciaram todo o trabalho que realizei com eles ao longo das três aulas através do seu *feedback* positivo na ficha de autoavaliação (v. Anexo II.C.3. – *Ficha de autoevaluación*, pp. 993) desta sequência de aprendizagem, assim como através da repetida referência às personagens que utilizei para aproximar o tema dos alunos numa das aulas seguintes que tive ainda a oportunidade de observar.

Refletindo sobre os aspetos que tornaram a tarefa final significativa para os alunos, posso primeiramente dizer que a inclusão de três personagens que acompanharam os aprendentes ao longo de todas as sessões foi fundamental para motivá-los para a aprendizagem e, principalmente, para conferir unidade a esta sequência. De facto, foi com a ajuda do hipocondríaco Prudencio, do seu impaciente médico Dr. Galeno, que já estava cansado das repetidas crises de hipocondria deste jovem paciente, e da sua mãe María Sensatez, outra hipocondríaca sem remédio, que trabalhei os conteúdos de língua que me tinham sido solicitados lecionar, que motivei os alunos para a aprendizagem do tema, implicando-os positiva e empenhadamente na realização de cada uma das atividades levadas a cabo durante o mesmo e que lhes dei as ferramentas necessárias para escreverem o seu próprio diálogo de acordo com os papéis que lhes foram atribuídos (v. Anexo II.C.3. – *Tarjetas con los roles para cada grupo*, pp. 985-988).

Assim, estas personagens fizeram repetidamente parte das diferentes atividades que compuseram a sequência de aprendizagem, servindo distintos propósitos, mais especificamente para: (1) introduzir o vocabulário sobre os estados físicos e sobre algumas partes do corpo humano, dado que o diário da página deste jovem hipocondríaco providenciou o contexto necessário para que os alunos deduzissem o seu significado⁴¹; (2) praticar o vocabulário aprendido na primeira sessão, através da escrita,

⁴¹ Quarto exercício da *Ficha de trabajo nº 1* (segunda atividade da segunda sequência de aprendizagem de aprendizagem sumativa de Espanhol – compreensão escrita) (v. Anexo II. C.3 – Exercício 4 - *Ficha de trabajo nº 1*, pp. 949-950).

em pares, da entrada correspondente desse diário ao dia em que a primeira sessão desta sequência foi lecionada, tal como se fossem o próprio Prudencio⁴²; (3) para darem, ainda que muito controladamente, alguns conselhos ao Prudencio e à sua mãe ante os problemas que evidenciavam⁴³, servindo, assim, não só como uma revisão do vocabulário aprendido anteriormente, mas também como uma mostra de língua (*input*) compreensível⁴⁴ através da qual puderam deduzir as regras de formação da forma *tú* e *vosotros/as* do Imperativo Afirmativo; (4) para praticar essas mesmas formas completando por escrito alguns conselhos sobre como se pode ser menos hipocondríaco⁴⁵ e, finalmente, (5) para fornecer um modelo de diálogo em que o Dr. Galeno dava conselhos a dois pacientes no seu consultório médico, usando ambas as formas aprendidas anteriormente⁴⁶.

Por outro lado, o padrão de interação que utilizei durante a tarefa final, mais especificamente o trabalho em pequenos grupos (de três elementos), e a forma como a organizei, entregando aos alunos um cartão com os papéis que eles teriam de assumir, normalmente o doutor, a mãe e o(a) filho ou o doutor e dois irmãos ou dois amigos, de forma a conferir realismo e autenticidade à tarefa, e com os sintomas que sentiam e as recomendações que o médico daria a esses pacientes, minimizaram a carga pesada e desnecessária que, segundo Willis e Willis (2007), este tipo de tarefas normalmente impõe aos aprendentes ao pedir-lhes que não só solucionem um problema, mas que também simulem simultaneamente um papel.

Além disso, acredito que o caráter lúdico que conferi à fase de leitura do diálogo, pedindo aos alunos que nunca mencionassem o nome dos seus pacientes para que os colegas os pudessem adivinhar e assim ganhar pontos para se habilitarem a um prémio final, também fez com que os aprendentes escutassem atentamente todos os diálogos e que não dispersassem a sua atenção durante a sua leitura. De facto, como

⁴² Quinta atividade desta sequência de aprendizagem (v. Anexo II.C.3. – *Ficha de trabajo n° 3*, pp. 955-956).

⁴³ Sexta atividade desta sequência (v. Anexo II.C.3. – Diapositivos 2 a 8 – *Diapositivas en PowerPoint – 2 sesión*, pp. 959-962; *Tarjetas con consejos y sugerencias de tratamiento*, pp. 967-972).

⁴⁴ Por *input* (mostra de língua) entende-se a linguagem à qual os alunos estão expostos durante o processo-ensino aprendizagem de uma língua estrangeira (por exemplo, a linguagem usada pelo professor, os textos orais ou escritos, etc.) (Tsui, 2001). Esse *input* é compreensível quando os aprendentes o conseguem perceber ainda que o mesmo possa conter algumas estruturas ou vocabulário que não são conhecidos por eles, de modo a que possam melhorar e progredir na aprendizagem dessa língua. (Nunan, 2004).

⁴⁵ Sétimo exercício da *Ficha de trabajo n° 4* (sétima atividade desta sequência de aprendizagem – atenção à forma) (v. Anexo II. C.3 – Exercício 7 - *Ficha de trabajo n°4*, p. 976).

⁴⁶ Nona atividade desta sequência de aprendizagem (v. Anexo II.C.3. – *Ficha de trabajo n° 5* – pp. 982-984).

Willis e Willis (2007) referem, é fundamental dar um motivo aos alunos para estarem atentos durante o momento do relatório (*report*) do trabalho realizado pelos colegas durante a tarefa final, pois, se não o fizermos, podem gerar-se problemas comportamentais e, conseqüentemente, alguns conflitos.

Considerando também a dificuldade da produção escrita, e com o intuito de facilitar a organização do grupo e a efetiva conclusão da tarefa que lhes tinha proposto, voltei a elaborar e a entregar-lhes, tal como Cabral (2010) sugere, uma ficha de verificação do processo de escrita (v. Anexo II.C.3. – *Ficha de trabajo nº 6*, pp, 990-991) para guiar os alunos no processo de planificação, textualização e revisão que esta competência requer e sobre o qual falarei mais adiante (v. subsecção 6.4, p. 80).

Por último, penso que não posso terminar este ponto sem me referir ao meu papel como controladora durante a fase de realização da tarefa, momento em que, contrariamente ao que tinha acontecido na interação em pequenos grupos levada a cabo na primeira sessão desta sequência de aprendizagem, consegui efetivamente controlar o ruído que é normalmente uma desvantagem deste tipo de interação, assim como gerir o trabalho dos alunos e assegurar-me de que eles estavam, na verdade, a escrever o seu diálogo em vez de estarem a conversar como normalmente acontece neste tipo de trabalho.

Deste modo, fruto do processo reflexivo que encetei desde a primeira sessão, decidi utilizar alguns cartões amarelos e vermelhos para controlar o nível de barulho dos alunos durante a realização deste trabalho colaborativo, tal como se fosse um árbitro num jogo de futebol. Esta estratégia resultou extremamente bem, melhor do que até tinha previsto, dado que, imediatamente após ter-lhes explicado que, sempre que fizessem demasiado barulho, eu entregaria-lhes um cartão amarelo e que ao segundo cartão amarelo receberiam um vermelho, não podendo, por conseguinte, participar na fase em que poderiam adivinhar o nome dos pacientes dos diálogos lidos pelos seus colegas nem se habilitarem ao prémio final da aula, os alunos trataram logo de fazer silêncio, permanecendo assim durante os quase vinte minutos em que estiveram a escrever os seus diálogos. Não se ouviu, de facto, qualquer barulho dentro da sala de aula a não ser o som da comunicação e da negociação, sempre num tom baixo e muitas vezes regado por um “fala mais baixo porque senão levamos com um cartão amarelo”.

A ideia repetida de que temos de conhecer as características do grupo, bem como os seus interesses e necessidades, presente na literatura desta área e tantas vezes incutida por todos os professores desde o primeiro dia de aulas do mestrado, foi efetivamente

fundamental para a seleção e para o sucesso desta estratégia, bem como para conseguir tornar uma sequência que pouco ou nada tinha a ver com a realidade e com as necessidades dos alunos numa sequência significativa para eles que, como a professora cooperante referiu durante a reunião de reflexão pós-ação, certamente os marcou e da qual se recordarão durante algum tempo, não se esquecendo do seu “querido” Prudencio.

6. Ouvir, ler, falar e escrever na aula de línguas estrangeiras

Como a aprendizagem do inglês e do espanhol como línguas estrangeiras ocorre, num contexto formal de sala de aula, por meio da “interacção verbal (oral e escrita) que implicam a compreensão e a produção de discurso na língua-alvo” (Cabral, 2010, p. 101), torna-se essencial que os professores possuam conhecimentos suficientes sobre a natureza e sobre o desenvolvimento desses processos de compreensão e de produção não só para poderem planificar, mas também para poderem gerir melhor as sequências de aprendizagem que levem a cabo com os seus alunos.

Deste modo, ao longo desta secção, analisarei as quatro competências linguísticas, mais especificamente a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita, identificando sobretudo as estratégias e os aspetos que se devem ter em atenção no momento de desenvolvê-las na sala de aula com os alunos.

Embora aborde estes domínios de língua separadamente, por uma questão unicamente de organização, isso não significa, de modo algum, que os mesmos se desenvolvam separadamente. Pelo contrário, como Nunan refere (1989/1996), as tarefas que realizamos na vida real implicam muitas vezes o uso simultâneo de mais do que uma competência linguística.

A preocupação pela integração das quatro competências linguísticas também se reflete nos programas curriculares destas duas línguas estrangeiras, dado que os mesmos apontam para a dupla necessidade de os professores estarem cientes da inter-relação entre todos os domínios de língua (Fernández, 2001, 2002; Ministério da Educação, 1997a) e de darem “ênfase ao desenvolvimento equilibrado das capacidades Ouvir-Falar-Ler-Escrever” (Moreira, 2001, p.44).

6.1. A compreensão oral (ouvir)

“If speaking is silver, then listening is gold.”⁴⁷

(provérbio turco, citado por LeadershipNow, n.d.)

A compreensão oral (ouvir) é o domínio de língua que “se refere à interpretação do discurso oral... desde a mera descodificação e compreensão linguística do sistema fónico (fonemas, sílabas, palavras, etc.) até à interpretação e valorização pessoal” (Martín-Peris, 2008) e no qual não só intervêm os conhecimentos linguísticos do aprendente, mas também vários fatores cognitivos, perceptivos, de atitude e sociológicos, requerendo, conseqüentemente, uma participação ativa do ouvinte (Martín-Peris, 2008).

Por vezes, também designada por compreensão auditiva (por exemplo, Alonso, 2012; Martín-Peris, 1991, 2008), ao referir-se a esta atividade de comunicação, o *QECR* (Conselho da Europa, 2001) estabelece ainda uma distinção entre a compreensão oral e a compreensão audiovisual, referindo-se à última como a capacidade para receber e processar de um modo simultâneo uma informação (*input*) auditiva e visual.

Apesar de esta competência ser a mais usada no nosso dia-a-dia, dado que, como Rivers (1981, citado por Morley, 2001) e Weaver (1972, citado por Morley, 2001) explicitam, em média, ouvimos o dobro daquilo de que falamos, quatro vezes mais do que lemos e cinco vezes mais do que escrevemos, historicamente tem sido bastante esquecida no ensino de línguas por se pressupor que se desenvolvia automaticamente mediante a prática das outras atividades de comunicação (Anceaux, 1991).

A par da pouca importância que lhe foi dada até à introdução do Ensino Comunicativo das Línguas, esta competência linguística também tem sido erradamente descrita pelos vários autores como um processo passivo (Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996). Ao contrário da distinção que se estabelecia entre as competências passivas (ouvir e ler) e ativas (escrever e falar), o aprendente não tem, efetivamente, um papel passivo na mesma, mas, antes, um papel ativo, utilizando o seu conhecimento do mundo (tudo aquilo que tem guardado na sua memória), o seu conhecimento sobre a língua como sistema formal e funcional, bem como sobre o contexto discursivo em que se encontra (aspectos concretos sobre os falantes, os ouvintes, o lugar onde se produz o discurso, o tempo, o género discursivo e o tema que se está a abordar) (Alonso, 2012).

⁴⁷ “Se falar é prata, então ouvir é ouro” (tradução minha)

Considerando os conhecimentos que o falante tem de equacionar para compreender um determinado texto oral, no momento de utilizá-los, o aluno aciona três modelos de processamento, mais especificamente um modelo *ascendente (bottom-up)*, um modelo *descendente (top-down)* e um modelo *interativo*. Os autores que abordam os processos de compreensão oral defendem que, no primeiro modelo, a compreensão oral é um processo de descodificação em que a mente do aluno se direciona primeiramente aos sons, às palavras, às frases e a outros elementos do discurso oral e, de seguida, interpreta o seu significado. Por sua vez, no segundo modelo, o ouvinte utiliza o seu conhecimento sobre o mundo e sobre o contexto para descodificar o significado da mensagem (Richards, 2008). Estes dois modelos acabam por funcionar de uma forma coordenada e simultânea num modelo interativo que, de acordo com Martín-Peris (2008), é atualmente considerado como o mais adequado para dar conta dos processos de compreensão oral.

Outro aspeto relevante sobre a compreensão oral diz respeito aos objetivos que norteiam a audição na vida real. De acordo com o *QEER* (Conselho da Europa, 2001), considera-se que o ouvinte ouve tendo em conta quatro propósitos: “para compreender o essencial; uma informação específica; os pormenores e o que está implícito” (p. 102).

Por conseguinte, é essencial que se adequem os exercícios usados para praticar esta competência a estes propósitos, mas que se definam também claramente os objetivos das atividades de compreensão em função das mostras de língua (*input*) que os alunos têm de compreender, das situações comunicativas e das capacidades/estratégias cognitivas e comunicativas que têm de colocar em prática (Gil-Toresano, 2004).

Para que se promova um bom desenvolvimento desta complexa competência, uma das mais difíceis de trabalhar na sala de aula (Brown, 2006; Méndez-Lloret, 2009), Alonso (2012) e Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez e Simón (1996) dão alguns conselhos aos professores de línguas, dos quais destaco os seguintes: (1) fomentar uma atitude positiva por parte dos alunos relativamente a este domínio de língua; (2) ter a certeza de que os aprendentes possuem os conhecimentos prévios necessários para compreender o texto oral que vão escutar, ativando-os antes da primeira audição; (3) privilegiar o uso de textos autênticos; (4) usar uma diversidade de exercícios, não privilegiando apenas os exercícios de verdadeiro ou falso, já que, como Martín-Peris (1991) explica, a compreensão oral não deve ser entendida como a capacidade de dar uma resposta verdadeira ou falsa, mas, pelo contrário, de estabelecer uma interpretação favorável do texto.

Por sua vez, Cassany, Luna e Sanz (1994) e Gil-Toresano (2004) também destacam algumas características que as atividades de compreensão oral devem possuir quando realizadas em sala de aula: (1) ser breves; (2) ser motivadoras; (3) reforçar a confiança dos alunos; (4) ser realistas, para que os alunos possam relacionar o que ocorre na sala de aula com o que efetivamente se passa no mundo fora da mesma; (5) resultar preferencialmente de materiais autênticos e variados, em que se utilize uma linguagem autêntica e se inclua uma dose de ruído natural presente nas conversas do cotidiano; (6) usar diferentes registos e níveis de língua e (7) fazer com que os alunos compreendam que não necessitam de perceber todas as palavras do texto oral.

Relativamente à organização das atividades para trabalhar esta competência, vários autores (Alonso, 2012; Cabral, 2010; Gil-Toresano, 2004; Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996; Moreno-García, 2011; Richards, 2008) propõem que as mesmas se dividam em três fases: a fase de pré-audição, a fase de audição e a fase de pós-audição.

Na fase de pré-audição, ativam-se os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto oral, preparando-os e motivando-os para a audição que ouvirão em seguida. A título de exemplo, os alunos podem ouvir o refrão de uma canção para tentar dar-lhe um título e/ou compreender o tema de que se vai tratar ou ouvir um texto pela primeira vez para responder a algumas perguntas de compreensão global sobre o mesmo (quem fala, do que se fala, etc.) que os ajudarão a situar-se no contexto discursivo em presença.

Em relação à fase de audição, nesta fase os alunos ouvem o texto para realizar as atividades solicitadas pelo professor. Segundo Moreno-García (2011), estes exercícios podem passar por (1) distinguir frases verdadeiras de falsas; (2) relacionar imagens com a informação escutada; (3) seleccionar as imagens que foram mencionadas na audição; (4) discriminar fonemas, reconhecer palavras, entoações, acentos e registos; (5) completar uma informação; (6) reagir fisicamente e (7) elaborar um resumo.

Por último, na fase de pós-audição, pode-se focar a atenção dos aprendentes nos aspetos formais da língua (linguísticos ou léxicos), bem como desenvolver outras competências, tais como a produção escrita ou a produção oral, através de atividades complementares às atividades de compreensão oral.

6.2. A compreensão escrita (ler)

“No matter how busy you think you are, you must find time for reading or surrender yourself to self-chosen ignorance.”⁴⁸

(Confucius, citado por The Literacy Company, n.d.)

A compreensão escrita (ler), também designada por compreensão da leitura, é a competência linguística que diz respeito à recepção e interpretação do discurso escrito (Martín-Peris, 2008). Contrariamente ao domínio de língua que acabei de descrever, esta competência foi, desde sempre, aquela a que se deu primazia na aprendizagem formal das línguas estrangeiras (Cabral, 2010).

À semelhança da compreensão oral, competência que se apoia em alguns dos mesmos processos cognitivos (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011) e à qual subjazem princípios teóricos e metodológicos muito semelhantes, nesta atividade de comunicação não só intervém o conhecimento formal da língua, mas também outros fatores cognitivos, perceptivos, sociológicos e de atitudes (Martín-Peris, 2008) como, por exemplo, a atitude do aluno perante a língua-alvo e a leitura, o seu interesse pelo tema e pelo texto e a sua confiança em si próprio (Van Esch, 2010). Deste modo, a compreensão leitora envolve o processo completo de interpretação do texto, que vai desde a mera descodificação e compreensão linguística até à interpretação e valorização pessoal por parte do leitor (Martín-Peris, 2008).

Para Alonso (2012), esta competência é um processo de interpretação através do qual o leitor elabora o significado em interação com o texto. Dito por outras palavras, ao utilizar esta destreza, o leitor relaciona sempre a informação nova com aquela que já possui, sendo, assim, essencial que se ensine a ativar sempre os conhecimentos prévios dos alunos, tanto na L1 como na L2. Estes conhecimentos prévios que, de acordo com Moreno-García (2011), estão relacionados com o sistema linguístico, com o tema que se vai tratar e com os conhecimentos sociolinguísticos (usos, costumes, tradições, etc.), certamente ajudarão a compensar as limitações linguísticas dos aprendentes (Hudson, 1982, citado por Acquaroni, 2004) e facilitarão a compreensão do texto e a produção de conhecimento novo.

⁴⁸ “Não importa o quão ocupado pense que esteja, tem de encontrar tempo para ler ou dar-se por vencido à ignorância resultante da sua própria escolha.” (tradução minha)

Considerando o que acabei de mencionar, a compreensão escrita não se trata, de forma alguma, tal como a compreensão oral, de um processo de recepção passivo, mas, constitui um processo interativo entre o texto e o leitor, no qual o último interpreta o que lê à luz daquilo que já conhece (Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996; Kader, 2008).

De um modo análogo ao que referi anteriormente sobre os modelos de processamento da compreensão oral, também se distinguem três modelos explicativos da compreensão escrita: o denominado modelo *ascendente (bottom-up)* – segundo o qual o leitor começa por interpretar as palavras – a sua pronúncia, o seu valor semântico, a sua morfologia, etc. – para, de seguida, ir acedendo a unidades mais extensas – sintagmas, orações, frases, parágrafos – e, finalmente, conseguir interpretar o texto; o modelo *descendente (top-down)* – que ocorre quando o leitor começa por interpretar os aspetos mais gerais do texto – o título, a ideia básica de cada parágrafo, etc., e, mais tarde, normalmente numa segunda leitura, se preocupa com os pormenores e o modelo *iterativo* que considera as estratégias referidas nos dois modelos anteriores (Martín-Peris, 2008). Tal como ocorre na compreensão oral, a investigação recente também tem demonstrado que este é o melhor processo para desenvolver com êxito a competência de leitura, dado que, como Nuttal (1996, citado em Kader, 2008) explicita, na prática, o leitor usa alternadamente as estratégias de ambos os modelos, adotando normalmente estratégias descendentes na sua primeira interação com o texto para prever o seu conteúdo e estratégias ascendentes para verificar se as suas previsões estão efetivamente de acordo com aquilo que o seu autor refere.

Como no *QECR* (Conselho da Europa, 2001) se considera que o leitor lê com quatro propósitos: “para compreender o essencial, para obter informações específicas, para compreender pormenores e para compreender questões implícitas” (p. 133), é essencial que os exercícios levados a cabo para praticar esta competência estejam de acordo com os propósitos aqui enumerados. Deste modo, é necessário utilizar uma tipologia de exercícios variados, através dos quais os aprendentes: (1) relacionem palavras e frases; (2) procurem informação concreta no texto; (3) completem uma determinada ideia; (4) distingam frases verdadeiras de falsas; (5) interpretem uma determinada mensagem e/ou (6) infiram as características pessoais de um determinado personagem de acordo com, por exemplo, as suas atitudes. (Moreno-García, 2011).

Por conseguinte, torna-se fundamental variar a tipologia de exercícios de acordo com os propósitos acabados de enumerar e evitar utilizar apenas exercícios de

verdadeiro ou falso, visto que, para compreender um texto escrito, tal como um texto oral, o aluno não se limita a dar uma resposta correta, eliminando as falsas, mas, pelo contrário, tenta construir uma interpretação razoável do mesmo (Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996). Por outro lado, dado que a dificuldade dos textos não reside nos próprios textos, mas nas tarefas que são pedidas aos alunos, os exercícios devem também estar adequados ao seu nível de língua. Por conseguinte, será, por exemplo, desadequado pedir, num nível inicial, que os aprendentes façam inferências sobre determinado assunto presente num texto, privilegiando, sobretudo, exercícios de compreensão global e de localização de informação específica.

Para que se possa desenvolver eficazmente a competência de leitura por parte dos alunos, é também necessário que, além de uma tipologia de exercícios diversos, se utilize uma tipologia de textos variados, se estabeleçam claramente os objetivos de cada tarefa/atividade e que se evite a leitura em voz alta, visto que, quando se pede aos aprendentes que leiam um texto em voz alta, eles estão maioritariamente mais preocupados com a pronúncia e com a entoação do que em compreender a informação transmitida no mesmo (Acquaroni, 2004). De facto, como Cabral (2010) refere, a leitura em voz alta foi uma prática recorrente e generalizada durante muito tempo a todas as escolas do mundo ocidental por razões associadas à escassez de livros para todos os alunos e à imitação das práticas de leitura realizadas em família. Os primeiros resultados dos estudos que defendiam a leitura silenciosa como a estratégia mais adequada para o estudo desta competência linguística surgiram apenas a partir da primeira metade do século XX.

No que ainda diz respeito às estratégias para desenvolver eficazmente esta competência nos alunos, Cassany (2009) menciona também a necessidade de: (1) se utilizarem textos autênticos, relacionados com o contexto e com os interesses dos alunos; (2) se incluïrem textos multimodais (por exemplo, fotografias, esquemas, gráficos, vídeos, etc.) e de (3) se aproveitarem as práticas vernáculas (ex. SMS, mensagens no *Facebook*, etc.), dado que, ao fazê-lo, se analisa contrastivamente e de uma forma totalmente motivadora as formas vernáculas com as formas discursivas valorizadas na escola.

Relativamente aos critérios para a seleção de textos, Van Esch (2010) destaca a variedade e a autenticidade, salientando que se deve ter cuidado na adaptação dos textos para evitar eliminar a redundância, isto é, a quantidade de informação de um texto que é maior do que a necessária e que permite que o leitor o compreenda melhor. A este

respeito, Cabral (2010) inclui ainda os seguintes critérios: (1) complexidade linguística do texto; (2) o seu assunto e forma; (3) a sua extensão; (4) os interesses culturais dos alunos e o seu nível de motivação e (5) a clareza das nossas instruções.

No que diz respeito à organização das tarefas para desenvolver esta atividade de comunicação, vários autores (Acquaroni, 2004; Alonso, 2012; Cabral, 2010; Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996; Moreno-García, 2011) propõem que as mesmas se dividam em três fases: a fase de pré-leitura, a fase de leitura e a fase de pós-leitura.

Na fase de pré-leitura, ativam-se os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto, preparando-os para o tema, para o tipo de texto, para o vocabulário e para as estruturas que aí vão encontrar, ao mesmo tempo que se lhes desperta o interesse e a motivação para a leitura. Assim, através de exercícios tais como a antecipação do assunto do texto pela interpretação de uma imagem relacionada com o mesmo, ou pela leitura de algumas frases ou palavras soltas, os alunos estão, desde logo, a interatuar com ele e a estabelecer relações com os conhecimentos que já possuem, facilitando, deste modo, o cumprimento das atividades que posteriormente lhes serão requeridas durante a fase de leitura.

Em relação à fase de leitura propriamente dita, os alunos leem o texto para realizarem os exercícios que, para além de serem claramente fixados pelo seu professor, podem requerer, como referi anteriormente, “a compreensão global do texto e a ideia principal (*skimming*), a procura de informação específica (*scanning*) e a identificação de informação nova (*reading to learn*).” (Grabe & Stoller, 2001, citados por Cabral, 2010, p. 123).

Por último, na fase de pós-leitura, pode-se focar a atenção dos aprendentes nos aspetos linguísticos ou lexicais do texto escrito, bem como desenvolver outras competências, tais como a produção escrita ou a produção oral, através de atividades complementares às da compreensão escrita.

6.3. A produção oral (falar)

Vamos creando el lenguaje, y el lenguaje, a su vez, nos va creando, somos lo que hablamos y nos hablan, y también lo que nos hablamos a

nosotros mismos. Somos prisioneros libres, creadores creados, dueños esclavizados de nuestra capacidad lingüística.⁴⁹

(Reyes, 1990, citada por Moreno-García, 2011, p. 323)

A produção oral (falar) é a competência linguística que diz respeito à produção de discurso oral e que, de acordo com o *QEER*, implica que os aprendentes sejam capazes de: (1) “*planear e organizar uma mensagem* (capacidades cognitivas)”; (2) “*formular um enunciado linguístico* (capacidades linguísticas) e (3) “*articular o enunciado* (capacidades fonéticas)” (Conselho da Europa, 2001, p. 133).

Apesar de esta ser a competência linguística mais importante⁵⁰ e exigente para qualquer falante de uma língua que não a sua (Lazaraton, 2001; Pinilla, 2004), tem infelizmente sido esquecida e pouco valorizada nas aulas de língua estrangeira, devido não só ao facto de os professores ainda se centrarem no ensino da gramática, da leitura e da escrita, mas também por muitos, erradamente, consideraram que este domínio da língua se desenvolve automaticamente através da prática das restantes atividades de comunicação (Baralo, 2000; Cassany, Luna & Sanz, 1994; Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996).

Ao referir-se à complexidade da produção oral, Pinilla (2004) explicita ainda alguns fatores que a influenciam, tais como os fatores sócio-afetivos (a personalidade dos alunos e a sua atitude perante os erros) e os fatores cognitivos (a complexidade da eleição do tema, o vocabulário, a pronúncia e a gramática).

De facto, ao se efetuar uma revisão de literatura sobre a produção oral, é rapidamente perceptível a existência de inúmeros motivos que condicionam a *Willingness to Communicate* (“vontade/disponibilidade para comunicar”), isto é, a rapidez com que os aprendentes se envolvem numa conversação num determinado momento com uma ou mais pessoas, utilizando uma língua segunda ou uma língua estrangeira (Riasati, 2012). A par dos motivos mencionados anteriormente por Pinilla (2004), destaco ainda os seguintes que devem ser tidos em consideração por nós, professores, na altura de programarmos atividades/tarefas de produção oral: (1) a ansiedade revelada pelos

⁴⁹ “Vamos criando a linguagem e a linguagem, por sua vez, vai-nos também criando. Somos o que falamos, o que nos falam e também aquilo que falamos connosco próprios. Somos prisioneiros livres, criadores criados, donos escravizados da nossa capacidade linguística” (tradução minha).

⁵⁰ Graciela Reyes, autora citada no início desta subsecção, refere-se efetivamente à importância desta atividade de comunicação ao considerar que o ato de falar e de conversar é a primeira manifestação da linguagem que nos constitui como seres sociais que se relacionam com outras pessoas. (Moreno-García, 2011).

aprendentes; (2) a sua familiaridade e preparação para o tópico sobre o qual vão produzir enunciados orais; (3) o seu grau de familiaridade com o interlocutor; (4) a sua falta de autoestima, de confiança e a sua timidez; (5) o seu desinteresse pelos tópicos abordados e pelos materiais que, muitas vezes, não estão de acordo com as suas necessidades, com as suas motivações e características culturais (Arnold & Fonseca-Mora, 2004; Febriyanti, 2011; Donald, 2010; Li & Liu, 2011; Riasati, 2012; Tsui, 2001, citado por Cabral, 2010).

Tendo em conta que o papel adotado pelos professores é fundamental na facilitação ou na inibição da participação oral voluntária dos aprendentes na sala de aula (Riasati, 2012, 2014) e que a hipótese do filtro afetivo de Krashen (2009) sobre a aquisição de uma língua segunda também condiciona a sua participação voluntária, é essencial que, na hora de se programarem atividades/tarefas de produção oral, se comece, efetivamente, por refletir sobre os fatores que inibem a produção oral na língua-alvo, adotando um papel que diminua o filtro afetivo dos alunos e deixando de, como Cabral (2010) aponta, se dominar o espaço destinado à interação verbal dos mesmos, o qual tem sido sobretudo ocupado pelo professor.

Além da importância de conhecer os fatores que podem influenciar negativamente a produção oral dos aprendentes, é também fundamental que os professores estejam conscientes das diferenças entre a produção escrita e a produção oral, especialmente no que diz respeito à instantaneidade e à rapidez dos intercâmbios verbais (Cassany, Luna & Sanz, 1994):

A causa de estas circunstancias la interacción oral tiene una textura lingüística (frases inacabadas, anacolutos, repeticiones, muletillas, etc.) diferente de la del texto escrito e de la estructura lógica de la frase que indican los libros de gramática, y que puede parecer “incorrecta” o “pobre” a algunos maestros.⁵¹ (Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 147)

Considerando todos os aspetos que acabei de enumerar, no momento de promover a prática desta competência linguística, é necessário que se siga um plano didático coerente, adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos (Cassany, Luna & Sanz, 1994), definindo claramente os objetivos para cada uma das atividades

⁵¹ “Devido a estas circunstâncias, a interação oral tem uma textura linguística (frases inacabadas, anacolutos, repetições, bordões linguísticos, etc.) diferente da do texto escrito e da estrutura lógica da frase que indicam os livros de gramática, a qual pode parecer “incorreta” ou “pobre” para alguns professores.” (tradução minha)

propostas (Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996), assim como o modo como eles vão interagir entre si, dado que a prática comunicativa em pares ou em pequenos grupos parece ser a mais eficaz para desenvolver esta competência, por reproduzir situações de comunicação muito idênticas às do mundo real, onde existe a necessidade de negociar significados (Baralo, 2000; Pinilla, 2004).

Para ajudar os professores a programarem eficazmente as atividades que têm por objetivo praticar este domínio de língua, Ravera Carreño (2002, citado por Pinilla, 2004) propõe que as mesmas respeitem os seguintes princípios: (1) sejam significativas (que falem de aspetos que tenham sentido para os alunos e que provoquem vazios de informação); (2) tratem de temas próximos dos alunos; (3) sejam abertas, permitindo que os alunos digam o que pensam e introduzam novos temas; (4) permitam um *feedback* significativo; (5) doseiem a dificuldade de uma forma progressiva; (6) tenham em conta as diferenças entre os meios de que o aluno dispõe para se expressar e aquilo que realmente quer dizer.

A par dos princípios que acabei de enumerar, é também importante que se dê tempo suficiente aos alunos para participarem (Cabral, 2010), permitindo-lhes preparar de antemão a tarefa proposta, porque, segundo Bygate (1987, citado por Oliveira, 2012), normalmente faz diferença se uma comunicação é preparada ou se é composta naquele preciso momento. Do mesmo modo, é essencial que se desenvolvam nas aulas atividades que potenciem o uso de estratégias de comunicação, ou seja, as que ajudem os alunos a ultrapassarem problemas que surjam durante a produção oral⁵².

Por último, deve-se também ter um cuidado especial relativamente à correção dos erros dos aprendentes, nunca os encarando negativamente porque estes, tal como as dificuldades que possam surgir, fazem parte do processo natural de aprendizagem de uma língua estrangeira ou de uma língua segunda (Juhana, 2012). Por conseguinte, deve-se evitar corrigir todos os erros produzidos pelos alunos, deixando de levar a correção ao extremo e corrigindo apenas subtilmente⁵³ os seus erros mais frequentes e

⁵² Pinilla (2004) enumera as estratégias de comunicação mais usadas pelos alunos relativamente à expressão oral: (1) pedidos de ajuda ao interlocutor (informação e confirmação); (2) recursos não-verbais (gestos, mímica, movimentos corporais e faciais); (3) cunhagens léxicas (baseadas na língua materna – traduções literais e estrangeirismos; baseadas na língua-alvo – criações originais próprias); (4) recurso à língua materna e (5) paráfrases.

⁵³ Tal como sugerido por Harmer (2001), esta correção subtil dos erros pode passar por uma sugestão, caso os alunos não saibam o que dizer e se rompa a comunicação, por uma reformulação daquilo que os alunos disseram para que se apercebam do erro e o corrijam automaticamente, ou por uma anotação dos erros e uma posterior análise dos mesmos em atividades criadas para o efeito, sem nunca identificarmos o aluno que o cometeu.

aqueles que possam interferir com a comunicação ou com a inteligibilidade da mensagem (Burt & Kiparsky, 1972, citados por Krashen, 2009). De facto, como um aluno uma vez disse a Harmer (2001), um bom professor deve ser capaz de corrigir as pessoas sem as ofender.

6.4. A produção escrita (escrever)

(...) la capacidad de escribir ya no es considerada como un talento innato restringido a unas cuantas personas, sino que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno, y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas.⁵⁴

(Marsellés, 1998, citado por Guerra, 2013, p. 37)

A produção escrita (escrever), competência que diz respeito à produção de textos escritos, é, de acordo com Nunan (1989/1996), o domínio de língua mais difícil para qualquer aprendente de uma língua, independentemente de ser a sua primeira ou segunda língua. Segundo Bell e Burnaby (1984, citados por Nunan, 1989/1996), esta dificuldade advém do facto de que a escrita é uma atividade complexa na qual intervêm simultaneamente vários fatores, tais como o controlo do conteúdo, o formato, a estrutura da frase, o vocabulário, a pontuação e a ortografia. Alonso (2012) acrescenta ainda outros fatores como a necessidade de atenção à coerência, à coesão, ao interlocutor ou recetor, e ao registo e à finalidade comunicativa.

A este respeito, Cabral (2004) refere também que a sua complexidade se deve à interdependência entre o escritor e o texto, o seu assunto, o contexto onde é produzido e recebido e o seu leitor.

Por sua vez, Cassany (2004) vai mais além da complexidade acabada de descrever, salientando que esta é não só a competência que percentualmente e comparativamente aprendem menos pessoas no mundo, mas também aquela que tem menos presença no ensino das línguas estrangeiras.

⁵⁴ “ (...) a capacidade de escrever já não é mais considerada um talento inato restrita a poucas pessoas, mas é concebida como um trabalho planificado e sistemático que requer tempo e exercício intelectual por parte do aluno, e que se desenvolve com a prática e com o conhecimento de determinadas técnicas.” (tradução minha)

Segundo Cabral (2010), autora que estudou bastante a complexidade do processo de escrita, a organização de uma sequência de aprendizagem para desenvolver esta competência possui características bastante diferentes em termos de organização, tempo cronológico e formato das sequências descritas para qualquer uma das outras competências. De facto, para esta autora, trata-se de uma destreza que somente se aprende e desenvolve com uma prática constante e recursiva, preferencialmente na sala de aula, sobretudo através de atividades em pares ou em pequenos grupos, embora possam existir também momentos de trabalho individual. Outros autores (Cassany, 2004; Gubern, 1996; Kuiken & Vedder, 2002, citados por Guerra, 2013) salientam este mesmo aspeto, explicitando que a investigação em didática revela que as tarefas mais efetivas para praticar esta competência são, na verdade, aquelas que se realizam colaborativamente na sala de aula, visto que este tipo de interação tem um efeito bastante positivo na aprendizagem ao: (1) permitir a elaboração de um texto com melhor qualidade do que aquele produzido individualmente; (2) diminuir o tempo despendido na escolha e na utilização de diferentes estratégias cognitivas; (3) permitir a partilha de experiências de diferentes formas de escrever e (4) reduzir a complexidade da tarefa de escrita.

Relativamente à seleção/produção e organização de planos de trabalho para esta competência, Cabral (2010) salienta que se deve ter sempre em conta que o ato de escrita é: (1) um processo de aprendizagem centrado no aluno; (2) implica uma interação comunicativa; (3) contribui para o seu desenvolvimento global, incidindo nas suas competências culturais, linguísticas e metalinguísticas; (4) se aprende pela descoberta e constitui um importante instrumento de organização de ideias e de expressão pessoal, facilitando também outras aprendizagens escolares e reforçando sentimentos de autoestima: “Os seus escritos [dos alunos] revelam aquilo que sentem, aquilo que sabem e pensam sobre os problemas que os preocupam, ou constituem a oportunidade para o aprofundamento de assuntos que os mesmos aprenderam a reconhecer como fundamentais ao seu crescimento” (p. 143).

Tendo em conta as características do ato de escrita acabadas de enumerar, torna-se necessário que, à semelhança das restantes competências, se parta sempre de uma análise das necessidades e dos conhecimentos prévios dos alunos, promovendo atividades motivadoras e significativas para os mesmos. Além disso, também se devem evitar alguns erros frequentes, tais como os enumerados por Moreno-García, Zurita e Moreno (1998): (1) pedir um texto para o dia seguinte sobre um determinado assunto,

não lhes dando tempo para pensarem nem lhes dando instruções preparatórias para o tema em questão; (2) não fornecer instruções prévias sobre o tipo de texto, o destinatário, a finalidade e a sua função; (3) acreditar que a escrita só serve para criar algo original; (4) considerar que qualidade é igual a quantidade; (5) acreditar que escrever durante a aula é uma perda de tempo; (6) dar por suposto que os alunos dispõem já de uma competência organizativa; (7) considerar a expressão escrita como uma destreza isolada; (9) aplicar uma técnica inadequada de correção.

Ainda relativamente ao nível das boas práticas de ensino da escrita, Vigner (2001, citado por Guerra, 2013) e Guerra (2013) acrescentam as seguintes considerações: (1) a necessidade de tornar a temática, os argumentos e a organização textual claros para os aprendentes; (2) a importância de permitir que os alunos contactem com modelos de textos semelhantes àqueles que terão de elaborar; (3) a necessidade de se privilegiar a escrita de pequenos textos, em vez de textos longos e complexos, que se vão progressivamente aperfeiçoando e (4) a importância de fazer os alunos contactarem com uma grande variedade de géneros de textos, destinatários e propósitos diferentes.

A visão da escrita como um processo, e não apenas como um produto realizado simplesmente pelos alunos com vista a ser avaliado e classificado pelos professores (Cabral, 2010) implica, segundo vários autores (Alonso, 2012; Cabral, 2010; Cassany, 2004; Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996; Guerra, 2013, entre outros), a organização da produção escrita por etapas, mais especificamente a passagem pelas fases de planificação, textualização/produção, revisão e editoração.

Enquanto a fase da planificação consiste numa fase preparatória na qual os alunos executam configurações mentais sobre o que vão escrever, na fase de textualização os aprendentes elaboram o produto escrito a partir dos dados programados durante a fase anterior, o qual pode passar pela escrita de diversos rascunhos, para, na fase de revisão e de editoração, reverem o texto que acabaram de escrever, verificando se está em concordância com os objetivos, as finalidades e o género textual do texto que lhes foi pedido, procedendo a reformulações e melhoramentos, caso seja necessário, e passando a limpo a sua versão final (Cassany, 2004).

Para que estas fases ocorram com sucesso, é importante que o professor adegue o seu papel às mesmas, funcionando, como Cabral refere (2010), sobretudo como: (1) um apoio perante as dificuldades encontradas e não resolvidas de outros modos pelos alunos; (2) não dando “receitas”, isto é, não fornecendo diretamente as soluções, mas

dando pistas para que os alunos superem os problemas encontrados e (3) evitando corrigir os textos dos alunos enquanto eles os escrevem. Considerando que nem todos os alunos conseguem organizar-se durante estas fases, é essencial que se lhes forneçam fichas de verificação previamente preparadas para os guiar neste processo.

Em suma, como a competência de produção escrita possui características bastante distintas, é, assim, essencial que se programem cuidadosamente as suas atividades, para que, contrariamente ao que acontecia durante os métodos mais tradicionais, se deixe de dar prioridade apenas ao conhecimento gramatical do aluno, encarando a escrita não só como uma forma de reforçar esse conhecimento, mas também como um processo integrado noutras competências, através do qual os alunos expressam aquilo que sentem e sabem. Ao fazê-lo, está-se simultaneamente a facilitar as aprendizagens dos alunos a outros níveis e a reforçar a sua motivação e autoestima.

6.5. A integração do ouvir, ler, falar e escrever na minha Prática Pedagógica

Tendo em conta aquilo que é preconizado nos Programas Curriculares destas duas línguas estrangeiras e o facto de que na vida real utilizamos sempre simultaneamente mais do que uma competência linguística (Nunan 1989/1996), nas sequências de aprendizagem que lecionei, durante a minha Prática Pedagógica Supervisionada em Inglês e em Espanhol, preocupei-me em desenvolver, de uma forma diversificada, todos os domínios de língua que acabei de caracterizar.

Deste modo, privilegiei o uso de atividades motivadoras na expectativa de que fossem significativas para os alunos, que fossem autênticas ou próximas do real, exequíveis de acordo com os materiais/recursos e o tempo disponível e que tivessem em consideração as fases e as estratégias que cada uma destas competências linguísticas pressupõe, ajudando os aprendentes a progredir positivamente em cada uma delas e dando-lhes simultaneamente as ferramentas necessárias para completarem a tarefa final de cada sequência de aprendizagem.

Para ilustrar melhor como desenvolvi cada um dos domínios de língua que acabei de descrever, ao longo das próximas páginas farei não só algumas breves considerações sobre cada um deles, mas também exemplificarei uma atividade levada a cabo nas sequências de aprendizagem em inglês e em espanhol que lecionei.

6.5.1. A compreensão oral (ouvir) na minha Prática Pedagógica

No que diz respeito à compreensão oral (ouvir), ao longo da minha Prática Pedagógica tentei fomentar uma atitude positiva por parte dos alunos relativamente a este domínio de língua, especialmente nos alunos de inglês que não estavam muito familiarizados com a língua-alvo nem habituados a desenvolver esta competência linguística, solicitando constantemente à professora para que utilizasse o mais possível a sua língua materna. Deste modo, esforcei-me para incutir-lhes a ideia de que, tal como mencionado por Cassany, Luna e Sanz (1994), não era necessário compreenderem todas as palavras do texto oral para realizarem as atividades cujo principal objetivo era praticar e desenvolver este domínio de língua.

A par da transmissão desta ideia, a qual acabou por surtir efeito, assegurei-me sempre de que os aprendentes possuíam os conhecimentos prévios necessários para interagir com o texto oral, ativando-os, por conseguinte, na fase de pré-audição.

Por outro lado, tentei também privilegiar o uso de exercícios diversificados, evitando recorrer apenas ao verdadeiro ou falso, e de textos motivadores, diretamente relacionados com a temática a abordar que fossem autênticos ou próximos do real e que incluíssem alguma dose de ruído natural presente nas conversações do dia-a-dia (Cassany, Luna & Sanz, 1994).

A dialogue in Pizzeria Casavostra (v. Anexo I.C.3. – *Worksheet nr 4*, pp. 504-507)

Esta atividade⁵⁵ inseriu-se na segunda sequência de aprendizagem sumativa de inglês, subordinada ao tema *At the restaurant – ordering food and drinks*, no qual os aprendentes tiveram de, em pequenos grupos, escrever um diálogo num dos quatro restaurantes localizados na zona de Almancil de acordo com os papéis que lhes foram atribuídos e com a ementa do menu reduzido do dia, criado pelos seus colegas na primeira sessão da sequência, de forma a puderem escolher as entradas, os pratos principais e as sobremesas que cada uma das personagens que assumiram iria pedir.

⁵⁵ Sétima atividade da segunda sequência de aprendizagem sumativa de inglês.

O diálogo entre o empregado de mesa e dois clientes na Pizzaria *Casavostra*, mais especificamente a Kate, personagem utilizada anteriormente na sequência de aprendizagem formativa, e a sua mãe, foi criado propositadamente por mim devido a não ter encontrado um diálogo adequado em que os clientes fizessem o seu pedido a partir de um menu económico do dia e que se adequasse às características e às necessidades específicas deste grupo de alunos. Deste modo, para torná-lo o mais autêntico possível, dado que é normal existir bastante ruído de fundo nos restaurantes, incluí alguns sons característicos do mesmo, tais como os clientes a falarem e o barulho dos talheres a baterem nos pratos.

Através deste diálogo, pretendia não só praticar a compreensão oral, domínio de língua em que estes alunos evidenciavam grandes lacunas, mas também pretendia que este servisse de mostra de língua e de modelo para produzirem o seu próprio diálogo, tal como defendido por Vigner (2001, citado por Guerra, 2013) e Guerra (2013) no que se refere às boas práticas de escrita.

Considerando que tanto a leitura como a audição na sala de aula não devem ser efetuadas de um modo descontextualizado, sem colocar um objetivo ou um desafio aos aprendentes (Willis & Willis, 2007), os alunos ouviram o diálogo pela primeira vez para comprovarem que a pergunta que acreditavam que o empregado de mesa não colocaria às clientes, selecionada na fase de pré-audição (v. Anexo I.C.3. – exercício 1 – *worksheet nr 4*, p. 504), efetivamente não aparecia no diálogo (v. Anexo I.C.3. – exercício 2 – *worksheet nr 4*, p. 504).

Aproveitando o facto de o Benfica ter conquistado recentemente três campeonatos e de existirem vários alunos na turma que eram fãs desta equipa de futebol, a pergunta que o empregado de mesa não utilizava durante o diálogo era bastante óbvia – *Are you a Benfica fan?* (És adepto do Benfica?). Deste modo, apesar de considerar que este exercício de previsão talvez fosse demasiado fácil para alunos do 8º ano do currículo regular, tinha o nível adequado para este grupo de alunos (Willis & Willis, 2007), dando-lhes, assim, a confiança de que necessitavam para acreditarem que eram capazes de compreender o diálogo e para realizarem os exercícios pedidos em seguida. Além disso, também tentei criar-lhes alguma dúvida, dizendo-lhes que o Benfica acabara de ganhar três campeonatos diferentes e que poderia ser plausível que o empregado de mesa colocasse essa pergunta aos clientes, especialmente se fossem pessoas que ele já conhecia há alguns anos.

Deste modo, este exercício de pré-audição contribuiu para fomentar positivamente a atitude dos aprendentes relativamente à atividade de compreensão oral, evitando, por conseguinte, que os alunos revelassem o seu descontentamento relativamente à prática desta competência linguística, tal como o tinham feito durante a atividade de compreensão oral da primeira sequência de aprendizagem sumativa que lecionei (v. Anexo I.B.3. – *Worksheet nr 1*, pp. 304-307), e que demonstrassem menos dúvidas de que eram capazes de atingir os resultados expectáveis.

Relativamente à segunda e à terceira audição, os alunos voltaram a ouvir novamente o diálogo em busca de informação específica, nomeadamente as palavras adequadas para completarem os espaços propositadamente deixados em branco (v. Anexo I.C.3. – exercício 3 – *Worksheet nr 4*, p. 505).

Como atividade de pós-audição⁵⁶, os alunos organizaram, em pares, todas as frases retiradas do diálogo numa folha criada para o efeito (v. Anexo I.C.3. – *Useful sentences at the restaurant to sort out*, pp. 508-509) de acordo com a pessoa que as tinha proferido (empregado de mesa ou clientes) e aquilo que eram utilizadas para expressar, mais especificamente para cumprimentar, pedir uma mesa/perguntar pela preferência de mesa, perguntar pelo pedido/pedir a comida e as bebidas, oferecer-se para trazer mais alguma coisa/recusar uma oferta, pedir a conta/voltar com a conta e agradecer e despedir-se, comprovando posteriormente através do sexto exercício que as tinham organizado corretamente (v. Anexo I.C.3. – Exercício 6 – *Worksheet nr 4*, pp. 506-507).

Através da atividade de pós-audição, que acabou por funcionar bastante melhor do que tinha anteriormente previsto, dado que foi facilmente e rapidamente realizada por todos os pares na sala de aula, pretendia que os aprendentes focassem a sua atenção nas estruturas utilizadas nos diferentes momentos que estruturam um diálogo no restaurante, para que, quando tivessem que escrever o seu próprio diálogo, lhes fosse mais fácil fazê-lo, visto que as frases que acabaram de organizar tinham a mesma estrutura que lhes era indicada que seguissem na ficha de verificação do processo de escrita (v. Anexo I.C.3. – *Writing verification worksheet*, pp. 513-514) para escrever o seu diálogo.

⁵⁶ Oitava atividade da segunda sequência de aprendizagem sumativa de inglês.

Lo que me gusta hacer en mi tiempo libre (v. Anexo II.B.3. – *Ficha de trabajo n° 1*, pp. 786-787⁵⁷)

Com o objetivo de introduzir a temática que iria ser trabalhado na primeira sequência de aprendizagem sumativa de espanhol, mais especificamente *¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?*, e de permitir um primeiro contacto com o vocabulário que iriam aprender na atividade seguinte, para que o mesmo não aparecesse de um modo totalmente descontextualizado, os alunos do 7º D começaram a primeira aula da sequência ouvindo um áudio em que cinco jovens falavam das atividades que gostavam de realizar em casa no seu tempo livre.

Como atividade de pré-audição, em que se pretendia ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto oral, preparando-os e motivando-os para a sua audição, foi-lhes pedido que observassem três imagens em que alguns jovens estavam a ver televisão, a dançar e a passar algum tempo com os seus amigos no parque e que nomeassem aquilo que eles estavam a fazer (v. Anexo II. B.3. - Exercício 1 – *Ficha de trabajo n° 1*, p. 786). Após terem descrito as imagens, informei-os de que iriam ouvir em seguida uma audição em que esses jovens falavam de algo que gostavam de fazer. Como não lhes disse exatamente do que se tratava, os alunos tiveram de prever o tema sobre o qual os jovens iriam falar, assinalando a opção que consideravam ser a mais correta no segundo exercício desta ficha de trabalho (v. Anexo II.B.3. - Exercício 2 – *Ficha de trabajo n° 1*, pp. 786).

Depois de ouvirem a audição pela primeira vez para comprovar se a sua hipótese estava ou não correta (v. Anexo II.B.3. - Exercício 3 - *Ficha de trabajo n° 1*, pp. 786), os aprendentes voltaram a ouvir novamente o texto oral para organizarem por ordem crescente (do 1 ao 9) as atividades mencionadas pelos jovens, transcritas no quarto exercício (v. Anexo II.B.3. - Exercício 4 – *Ficha de trabajo n° 1*, pp. 787).

Ainda que quando passei a audição pela primeira vez tivesse temido que o áudio fosse demasiado rápido, e um pouco difícil, por resultar de um material autêntico em que se incluía uma dose de ruído natural, bem como frases inacabadas, características do discurso oral, e uma entoação por vezes difícil por parte de um ou dois jovens, os alunos acabaram por resolver corretamente ambos os exercícios. Para o sucesso da atividade também contribuíram bastante as semelhanças entre o português e o espanhol,

⁵⁷ Primeira atividade da primeira sequência sumativa de espanhol.

aspecto facilitador no que diz respeito sobretudo à compreensão oral e escrita e à aprendizagem de vocabulário.

Como estas atividades não eram as únicas que se podiam realizar no tempo livre, conclusão à qual os aprendentes rapidamente chegaram quando questionados sobre isso mesmo, em seguida os alunos do 7º D organizaram cooperativamente (em pares) as quinze peças de um dominó que lhes foram entregues dentro de um envelope (v. Anexo II.B.3. – *Fichas de dominó*, pp. 788-792⁵⁸) de forma a aprenderem o nome de catorze atividades, algumas também muito próximas do português, que se podem realizar durante o tempo livre.

6.5.2. A compreensão escrita (ler) na minha Prática Pedagógica

Dado que a compreensão escrita (ler) consiste, à semelhança da compreensão oral (ouvir), num processo interativo entre o texto e o leitor, no qual o último interpreta o texto escrito de acordo com os conhecimentos prévios que possui sobre o mesmo, preocupei-me sempre em ativar os conhecimentos dos aprendentes para facilitar o processo de compreensão da leitura dos diferentes textos e de aquisição de novo conhecimento.

Além disso, preocupei-me também em diversificar os exercícios que lhes pedi que realizassem sobre os diversos textos que utilizei durante a Prática Pedagógica Supervisionada em Inglês e em Espanhol, tentando sempre que os mesmos tivessem um *input* compreensível para os alunos e que estivessem dentro da sua *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Por outro lado, evitei utilizar a leitura em voz alta, prática recorrentemente utilizada pelos professores durante muito tempo, pela mesma desviar a atenção dos aprendentes da compreensão do texto, focalizando-a em outros aspetos como a pronúncia e a entoação.

De facto, apenas recorri a esta técnica quando existiram vazios de informação no texto que tornaram necessária e justificaram o uso da leitura em voz alta. Um exemplo disso foi a ficha de trabalho nº 3 (v. Anexo II.A.3. – *Ficha de trabajo nº 3*, pp. 691-694⁵⁹), em que os alunos do 9ºC/D tiveram de, em pares, ordenar quatro parágrafos com

⁵⁸ Segunda atividade da primeira sequência sumativa de espanhol.

⁵⁹ Quinta atividade da sequência de aprendizagem formativa de espanhol, subordinada ao tema *No hay mejor espejo que el amigo viejo*.

alguns dados importantes sobre um dos quatro cantores/grupos musicais cujas canções ouviriam, em seguida, sobre a amizade, tema da sequência de aprendizagem formativa de Espanhol. Como nem todos os alunos possuíam informação sobre todos os cantores/grupos, dado que cada fila na sala de aula possuiu apenas um texto sobre um deles, cada par leu em voz alta um parágrafo sobre o mesmo para que, depois de reorganizado o texto através de alguns diapositivos em *PowerPoint* (v. Anexo II.A.3. – Diapositivos 3 a 6 - *Diapositivas en PowerPoint - 2ª sesión*, pp. 686-687), os seus colegas pudessem tentar adivinhar a qual dos quatro cantores – Juanes, Hombres G, Alex Campos ou Oreja de Van Gogh – correspondiam os dados biográficos que estavam a ser descritos.

Jamie Oliver's Food Revolution (v. Anexo I.B.3. – *Worksheet nr 4*, pp. 338-340)

Esta atividade⁶⁰ de compreensão escrita sobre o texto *Jamie Oliver's Food Revolution* inseriu-se na segunda aula da primeira sequência de aprendizagem sumativa de inglês sobre a temática *Eat smart, stay healthy*, em que os alunos tiveram de criar um cartaz com doze recomendações para uma alimentação saudável e equilibrada para, tal como o protagonista do texto, implementarem uma “revolução” alimentar na sua escola – *Almancil's Food revolution*.

Ao contrário das atividades/tarefas utilizadas até este momento para ilustrar o desenvolvimento da compreensão oral na minha Prática Pedagógica, selecionei esta atividade de compreensão escrita, já que a mesma, infelizmente, não resultou do modo que pretendia, não sendo, por esse motivo, um sucesso como as anteriormente exemplificadas. Decidi efetivamente optar por exemplificar uma atividade que não correu tão bem como tinha imaginado, em parte também devido à falta de esforço por parte dos alunos (v. anexo I.B.4. – Reflexão pós-ação, pp. 396-397), para não só revelar que, apesar de nos esforçarmos bastante para adaptar as atividades/tarefas às suas necessidades e às suas características, tal nem sempre acontece e para tornar claro, para aqueles que um dia possam ler este trabalho, que a profissão que escolhi é mesmo assim, incerta e inesperada. De facto, umas vezes, quando planificamos uma determinada atividade e esperamos que a mesma resulte muito bem e que motive os aprendentes, acontece exatamente o contrário. Outras vezes, quando pensamos que uma

⁶⁰ Nona atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de inglês.

determinada atividade não é nada de especial nem esperamos que seja um êxito no que diz respeito às aprendizagens e à motivação, ela acaba por sê-lo.

Além disso, pretendo também demonstrar que se consegue aprender com os próprios erros e que é facilmente possível reformular materiais produzidos anteriormente.

Considerando os propósitos com que o leitor lê na vida real, preconizados no *QEER* - “para compreender o essencial, para obter informações específicas, para compreender pormenores e para compreender questões implícitas” (Conselho da Europa, 2001, p. 133), na primeira leitura do texto pretendia que os alunos o compreendessem globalmente (*skimming*) de forma a confirmarem se as afirmações que tinham previamente assinalado, em pares, como verdadeiras ou falsas na fase de pré-leitura (v. Anexo I.B.3. - Exercício 1 – *Worksheet nr 4*, p. 338) realmente o eram ou não, reformulando, se necessário, as suas expectativas iniciais sobre o mesmo (v. Anexo I.B.3. - Exercício 2 – *Worksheet nr 4*, pp. 338-339).

Por sua vez, na segunda leitura, pretendia que os alunos obtivessem informações específicas sobre o texto (*scanning*), selecionando, para o efeito, a opção correta no terceiro exercício para completarem algumas frases sobre o mesmo (v. Anexo I.B.3. - Exercício 3 – *Worksheet nr 4*, pp. 339-340).

Dado que no texto se referia que Jamie Oliver preparou novas refeições nas escolas de Huntington de acordo com as recomendações do *Eatwell Plate*, uma representação pictórica que substitui atualmente no Reino Unido a antiga pirâmide alimentar, os aprendentes tiveram de, em pares, fazer algumas perguntas aos seus colegas para completarem os textos da ficha de trabalho nº 5 (v. Anexo I.B.3. – *Worksheet nr 5*, pp. 341-342) com o nome dos grupos alimentares que fazem parte desta representação pictórica e com as porções diárias recomendadas de cada um desses grupos para uma alimentação saudável e equilibrada (atividade de pós-leitura⁶¹).

Olhando globalmente para o texto, apercebo-me agora de que fui demasiado ambiciosa com a turma, fornecendo-lhes demasiada informação para “absorver”, visto que o mesmo possuía bastante informação que não era relevante para os objetivos da tarefa final da sequência de aprendizagem, mais especificamente dar a conhecer aos alunos o chefe Jamie Oliver e contextualizar a sua revolução alimentar para que eles também pudessem criar a sua própria “revolução”.

⁶¹ Décima atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de inglês.

Deste modo, se hoje tivesse que voltar a usar o texto com este grupo específico de alunos, diminuiria efetivamente a sua dificuldade, retirando algumas frases que não condicionam o seu sentido como, por exemplo, as frases em que se indica o nome do restaurante onde Jamie iniciou a sua carreira ou a frase em que se refere que o chefe deixou a sua mulher – Juliette Norton - e as suas três filhas - Poppy Honey, Daisy Bloo e Petal Blossom Rainbow (cujos nomes já eram por si só difíceis) na Inglaterra para perseguir o sonho de mudar a maneira de comer dos jovens americanos na escolas de Huntington, cidade menos saudável dos Estados Unidos da América.

Como considero que talvez também devesse ter dado mais apoio (*scaffold*) aos alunos durante a realização da atividade, ajudando-os a compreenderem melhor globalmente o texto, e retirado esse apoio menos cedo, hoje também reformularia os exercícios de compreensão escrita que utilizei.

Assim, como atividade de pré-leitura, pedir-lhes-ia que observando, por exemplo, o título do texto e algumas imagens sobre a “revolução” alimentar deste chefe britânico, cuidadosamente selecionadas da internet, identificassem as ideias que pensavam que poderiam aparecer nele, a partir de um determinado conjunto de ideias previamente fornecidas por mim.

Depois de os alunos terem comprovado as suas hipóteses durante a primeira leitura, pedir-lhes-ia que associassem cada ideia presente no texto ao seu parágrafo correspondente, já que cada uma delas resumiria o conteúdo de cada parágrafo que o compõe.

Somente depois de me assegurar de que os alunos tinham compreendido globalmente o texto é que lhes pediria que completassem informação específica sobre o mesmo, podendo, para esse efeito, manter o terceiro exercício da ficha de trabalho (v. Anexo I.B.3. - Exercício 3 - *Worksheet nr 4*, pp. 339-340) com as alterações que considerasse necessárias, depois de ter terminado de construir os exercícios anteriores.

El diario de Prudencio, un hipocondríaco sin remedio (v. Anexo II.C.3. – *Ficha de trabajo n° 1*, pp. 947-950)

Contrariamente à atividade que acabei de referir, atrevo-me a dizer que a compreensão escrita sobre o texto *El diario de Prudencio, un hipocondríaco sin*

remedio, foi, sem dúvida, uma das atividades⁶² que mais gosto tive em realizar em espanhol durante a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Através da introdução das suas personagens – o hipocondríaco Prudencio e o seu impaciente médico Dr. Galeno – consegui fazer com que a segunda sequência de aprendizagem em espanhol, subordinada ao tema *La salud*, se tornasse, contrariamente ao que tinha previsto, numa sequência motivadora para os aprendentes e de acordo com os seus interesses e as suas necessidades. Além disso, estas personagens também conferiram unidade a toda a sequência, permitindo-me não só introduzir o vocabulário, mas também praticar as estruturas que seriam necessárias para a realização da sua tarefa final.

A ideia de utilizar este texto surgiu, assim, da incessante procura da minha parte para criar uma atividade de compreensão escrita que fosse significativa e motivadora para os alunos e que também possibilitasse um primeiro contacto com o vocabulário que aprenderiam ao longo da mesma, fazendo, por conseguinte, com que o mesmo surgisse de um modo contextualizado e não se limitasse à memorização de longas listas de palavras. De facto, apesar de ter duvidado um pouco do texto devido ao seu formato de diário, instrumento de escrita que a maioria dos alunos já não utiliza atualmente face ao advento das novas tecnologias, acabei por sucumbir ao mesmo pelo seu carácter anedótico, prevendo, de antemão, que seria bastante bem recebido pelo grupo de alunos, porque eles também eram muito brincalhões e gostavam de uma boa piada.

Considerando que os aprendentes provavelmente não conheceriam o significado da palavra *hipocondríaco*, comecei por mostrar-lhes a imagem de um *cartoon* retirado da net para ilustrá-la (v. Anexo II.C.3. – Diapositivo 3 – *Diapositivas en PowerPoint - 1ª sesión*, p. 937), utilizando-o para que conseguissem deduzir o seu significado. De facto, para grande espanto meu, houve um aluno que quase imediatamente depois de ter mostrado o *cartoon* deslindou o significado desta palavra, explicando aos seus colegas que era uma pessoa que tinha a mania das doenças.

Depois de ter esclarecido o significado da palavra que poderia levantar problemas para a compreensão do texto e de ter focado a atenção dos alunos no seu título, os aprendentes assinalaram se as afirmações contidas no primeiro exercício (v. Anexo II.C.3. – Exercício 1 - *Ficha de trabajo nº 1*, p. 947) eram verdadeiras ou falsas (atividade de pré-leitura). Em seguida, os alunos leram a página do diário da

⁶² Segunda atividade da segunda sequência de aprendizagem sumativa de espanhol.

personagem pela primeira vez para comprovarem se as suas hipóteses estavam corretas (v. anexo II.C.3. - Exercício 2 – *Ficha de trabajo nº 1*, p. 948).

Dado que através dos exercícios anteriores os alunos leram o texto (*skimming*) para compreendê-lo globalmente, na segunda leitura pretendia que os aprendentes o lessem em busca de informação específica (*scanning*) que lhes permitisse unir as frases das duas colunas do terceiro exercício para formarem afirmações corretas sobre o mesmo (v. Anexo II.C.3. - Exercício 3 – *Ficha de trabajo nº 1*, p. 949).

Por fim, como atividade de pós-leitura, cujo propósito era que os alunos voltassem ao texto para identificarem alguma informação nova no mesmo (*Reading to learn*) (Grabe & Stoller, 2001, citados por Cabral, 2010), mais especificamente as expressões destacadas que lhes permitiam legendar algumas imagens relacionadas com os estados físicos de Prudencio (v. Anexo II.C.3. - Exercício 4 – *Ficha de trabajo nº 1*, pp. 949-950), na semana de 28 de abril a 2 de maio, semana anterior àquela em que lecionei a sequência de aprendizagem.

Foi, de facto, uma atividade que resultou muito bem, já que, além de ter permitido expor os alunos a um *input* compreensível para eles, tal como defendido por Krashen (2009), o texto também permitiu que contactassem com algum vocabulário novo cujo significado deduziram a partir do mesmo.

6.5.3. A produção oral (falar) na minha Prática Pedagógica

Relativamente à produção oral (falar), posso acrescentar aos aspetos mencionados no início desta subsecção (v. 6.5, p. 81) que valorizei esta competência linguística nas minhas aulas, promovendo, por esse motivo, atividades de interação oral entre os alunos que permitissem que eles, efetivamente, comunicassem entre si na língua meta.

Além disso, tentei também diminuir o meu espaço na sala de aula dedicado à interação verbal (Cabral, 2010), privilegiando, pelo contrário, atividades de interação em pares e em grupos que promovessem a comunicação e a negociação de significados entre os aprendentes, aumentando, por conseguinte, o seu tempo de fala nas aulas. Ainda me preocupei em criar um ambiente propício à interação oral, que permitisse baixar o filtro afetivo baixo dos aprendentes e aumentar a sua confiança e vontade de comunicar, assim como me preocupei em fornecer-lhes instruções claras e precisas

sobre o que era esperado que fizessem, bem como o tempo necessário para se prepararem para as mesmas.

What's in your classmates' fridge? (Information sharing activity) (v. Anexo I.A.3. – *Worksheet nr 2*, pp. 186-189)

Através desta atividade⁶³, inserida na sequência de aprendizagem formativa em inglês sobre o tema *Fruit and vegetables*, pretendia terminar a primeira aula da sequência de uma forma mais comunicativa, a fim de que os alunos praticassem, de uma forma dinâmica e motivadora, o vocabulário aprendido ao longo da mesma.

Deste modo, criei uma atividade de *Information Sharing activity* (atividades de partilha de informação) (Legutke & Thomas, 1991), em que os alunos trabalharam em pequenos grupos para descobrirem as seis frutas e legumes que estavam no frigorífico dos seus colegas.

Devido à enorme reticência do grupo relativamente à produção de enunciados na língua-alvo, e às grandes dificuldades evidenciadas pelos alunos, permiti que os mesmos se preparassem de antemão, escrevendo inicialmente o nome das seis frutas e legumes que tinham no frigorífico que lhes tinha sido atribuído. Esta estratégia deu-lhes, de facto, mais confiança para realizarem esta atividade (Jones, 2007) e facilitou também a partilha de informações entre os pares.

Embora a atividade tivesse saído beneficiada se tivesse tido mais alguns minutos para a realizar, a mesma acabou por ser bastante profícua, visto que consegui que estes alunos não só comunicassem em inglês, mas também consegui recolher evidências sobre as suas aprendizagens durante a sessão, concluindo que os aprendentes utilizaram corretamente as *Yes/No questions* com o auxiliar *to Do*, assim como o vocabulário aprendido nesta aula, e participaram sempre com empenho durante a sua realização, não facultando, em momento algum, o nome das frutas e dos legumes que tinham no seu frigorífico sem ter existido uma troca de informação entre eles.

⁶³ Quarta atividade da sequência de aprendizagem formativa de inglês.

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? (v. Anexo II.A.3. – Exercício 6 - *Ficha de trabajo n° 3*, p. 798)

Esta atividade⁶⁴ de produção oral faz parte da primeira aula da primeira sequência de aprendizagem sumativa de espanhol, subordinada ao mesmo tema que lhe dá título. Esta atividade de pós-leitura, que surgiu no seguimento de uma outra de compreensão escrita sobre um texto em que três jovens espanhóis falavam sobre as atividades que adoravam, gostavam e não gostavam de fazer no seu tempo livre, tinha não só o propósito de conhecer os gostos e as preferências do grupo relativamente às atividades de ócio mencionadas no texto, mas também pretendia conduzi-los desde logo em direção à quinta atividade da sequência de aprendizagem (v. anexo II.B.3. – *Tarjetas para entregar a cada pareja*, pp. 816-824), em que os alunos tinham de descrever os gostos de algumas pessoas relativamente a algumas atividades de tempo livre, sem nunca mencionar o seu nome para que os colegas conseguissem identificar de quem se tratava.

Para direcioná-los para a quinta atividade da sequência (última atividade da primeira sessão), preenchi, durante a correção da atividade de produção oral, uma cartolina com as atividades que sete alunos da turma gostavam ou não gostavam de fazer em oposição às que todo o grupo gostava ou não gostava de realizar, estabelecendo, por conseguinte, desde logo, uma distinção facilmente perceptível pelo grupo entre *le gusta/no le gusta* e *a los alumnos del 7º D les gusta/no les gusta*.

Como os alunos não possuíam ainda conhecimentos suficientes para expressarem gostos e preferências em espanhol, optei por conferir um caráter mais fechado a esta atividade ao escrever, imediatamente, as perguntas que eles tinham de colocar, em pares, ao seu colega (v. anexo II.B.3. - exercício 6 – *Ficha de trabajo n° 3*, p. 798), utilizando, para o efeito, todas as atividades de ócio mencionadas no texto que tinham acabado de ler.

Deste modo, embora tenha sido obrigada a reduzir o tempo que tinha programado para esta atividade, por uma gestão de tempo disponível para realizar a última, a mais comunicativa da sessão, posso referir que os alunos participaram muito ativamente nesta espécie de entrevista, sobretudo durante a partilha das preferências dos seus colegas em grande grupo, momento que gerou um maior clima de empatia entre

⁶⁴ Quarta atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de espanhol.

mim e os alunos e em que todos os aprendentes quiseram deixar claro as atividades de ócio que gostavam e que não gostavam de realizar durante o seu tempo livre.

6.5.4. A produção escrita (escrever) na minha Prática Pedagógica

Apesar da complexidade desta competência linguística, devo dizer que a privilegiei durante a minha Prática Pedagógica Supervisionada, desenvolvendo-a, sobretudo, nas tarefas finais das diferentes sequências de aprendizagem lecionadas tanto em inglês como em espanhol.

Deste modo, promovi o uso de atividades motivadoras que fomentassem o gosto dos alunos pela escrita e que os apoiassem (*scaffold*) durante este difícil e complexo processo, fornecendo-lhes instruções claras do texto que tinham de escrever, bem como do seu destinatário e da sua finalidade. Além disso, também não dei por pressuposto que os alunos dispunham já de uma competência organizativa, ajudando-os sempre a organizarem as diferentes fases do processo de escrita através da entrega das fichas de verificação, tal como sugerido por Cabral (2010).

Por outro lado, privilegiei quase sempre atividades de produção escrita em pares e em pequenos grupos, dado que, como referi anteriormente (v. subsecção 6.4, p. 79), a interação colaborativa é a que apresenta mais vantagens na prática e no fomento deste domínio de língua.

Embora tenha encarado a escrita como um processo ao longo das aulas que lecionei e tenha, por conseguinte, ensinado os alunos a escrever (Fonseca, 1994, citado por Cabral, 2004), facultando-lhes fichas que os guiavam no processo de planificação, textualização/produção, revisão e editoração que esta competência pressupõe, muitas vezes apercebi-me de que os aprendentes não prestavam muita atenção a este importante instrumento organizativo. Pelo contrário, frequentemente testemunhei, tal como referido por Santos (1994, citado por Cabral, 2004), que os alunos se preocupavam somente com o produto final, querendo apenas saber o que tinham de escrever e começando imediatamente a fazê-lo.

Perante esta dificuldade, tentei ser assertiva relativamente à utilidade da ficha de verificação do processo de escrita, incentivando-os a usarem este valioso instrumento, e à necessidade de respeitarem as suas diferentes fases, constantes também no mesmo.

Um exemplo do aspeto referido ocorreu durante a realização da tarefa final da primeira sequência de aprendizagem sumativa de inglês, descrita anteriormente aquando da ilustração das tarefas finais levadas a cabo na minha Prática Pedagógica (v. subsecção 5.3.1.1., pp. 60-63). Perante a pouca atenção dada pelos alunos à ficha (v. Anexo I.B.3. – *Writing verification worksheet*, p. 354) e a grande dependência dos grupos da confirmação por parte do professor da forma como realizavam a tarefa prevista, aproveitei o alargamento da sequência a mais uma sessão, uma vez que não foi possível terminar a tarefa final durante o número de aulas inicialmente previsto. Deste modo, a terceira sessão da sequência iniciou-se com uma nova leitura das instruções fornecidas na mesma ficha de verificação, com a finalidade de situar os alunos na fase do processo de escrita em que se encontravam, assim como de os informar que eu apenas os ajudaria na correção das frases por eles elaboradas, assinalando os locais onde existia alguma incorreção, quando verificasse que tinham seguido todas as instruções que aí eram facultadas. Este meu comportamento mais assertivo levou a que os aprendentes imediatamente focassem a sua atenção na ficha de verificação e que se preocupassem em confirmar se tinham efetivamente cumprido todos os passos indicados na mesma.

Por último, devo dizer que concordo com Cabral (2004) que “através da experimentação de outros modelos de trabalho será possível modificar as práticas de escrita de produto institucionalizadas na escola portuguesa” (p. 43), já que a falta de familiaridade dos aprendentes, ao longo do seu percurso académico, da escrita como um processo faz com que eles não saibam, por esse motivo, utilizar muito bem as instruções facultadas neste tipo de instrumento, nem sequer compreendam a sua utilidade.

Deste modo, apesar de acreditar que não é um processo fácil, penso que é necessário continuar a trabalhar com assertividade e insistência para modificar as práticas de escrita, visto que as investigações realizadas nos países anglo-saxónicos indicaram que os alunos revelam melhores resultados nas tarefas de avaliação que requerem este domínio de língua quando os professores os apoiam nas diferentes fases do processo e quando não encaram a escrita apenas como um produto final para ser sujeito a uma avaliação sumativa (Hillocks, 1995, citado por Cabral, 2004).

Guessing game (writing, listening and speaking) (v. Anexo I.A.3. – *Final task's cards*, pp. 210-214)

Esta tarefa final, em que os alunos tiveram de, em pares, descrever por escrito as preferências alimentares de uma determinada personagem ou personagens sem nunca mencionarem o seu nome, para que os colegas pudessem adivinhar de quem se tratava, consistiu na tarefa final da sequência formativa de inglês sobre as frutas e os legumes.

Embora a versão simplificada do jogo *Who am I?* não tenha sido exclusivamente uma tarefa de produção escrita, integrando também a compreensão e a produção oral, decidi utilizá-la para ilustrar como desenvolvi esta competência ao longo da Prática Pedagógica em Inglês por dois motivos. Em primeiro lugar, porque ao preencher a ficha de avaliação do processo de escrita (v. Anexo I.A.3, *Writing assessment grid*, p. 218) e ao comparar os dois parágrafos escritos pelos pares durante a tarefa final com o parágrafo escrito individualmente pelos aprendentes na atividade anterior⁶⁵ sobre as suas preferências relativamente a algumas frutas e legumes (v. Anexo I.A.3 – *Worksheet nr 5*, p. 197), pude efetivamente comprovar que o processo de escrita é favorecido pelas atividades cooperativas. De facto, ainda que os alunos tenham, de um modo geral, usado adequadamente o vocabulário sem grandes erros ortográficos e feito corretamente a concordância sujeito-verbo, usando o pronome pessoal de sujeito correspondente, os erros cometidos na tarefa final foram menos frequentes comparativamente aos erros cometidos no parágrafo que escreveram individualmente.

Em segundo lugar, também seleccionei esta tarefa, já que foi a única em que, graças à enorme disponibilidade da Dr.^a Isabel Oliveira, tive a oportunidade de assinalar os poucos erros cometidos pelos alunos nos seus parágrafos, utilizando o código de correção da produção escrita de Byrne, disponível na obra de Harmer (2007), *The Practice of English Language Teaching*, e de auxiliar os alunos na aula seguinte para que eles corrigissem, nos mesmos pares em que trabalharam durante a tarefa final, os seus próprios erros.

Assim, apesar de ser uma tarefa final bastante simples, comparativamente a outras tarefas levadas a cabo ao longo da minha Prática Pedagógica, consistiu na primeira interação de sucesso com o grupo, conseguindo que eles nela participassem ativamente e de uma forma motivada, produzindo enunciados tanto por escrito como

⁶⁵ Sétima atividade da sequência de aprendizagem formativa de inglês.

oralmente na língua-alvo e identificando o nome das personagens cujas preferências foram descritas oralmente e sem grandes reticências pelos seus colegas.

Escribir una nueva versión de la canción de Manu Chao (v. Anexo II.B.3. – *Ficha de trabajo n° 8*, pp. 860-864)

No que diz respeito a esta tarefa, em que os alunos tiveram de responder, em pequenos grupos, ao desafio fictício colocado no *Facebook* pela *Radio Reloj*, emissora que é mencionada na canção *Me gustas tú* de Manu Chao, escrevendo duas novas estrofes para esta canção de acordo com os seus gostos e preferências, a mesma consistiu na tarefa final da primeira sequência de aprendizagem de espanhol sobre o tema *¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?*.

Como solicitei que os alunos escrevessem uma versão personalizada desta famosa canção, nomeando três coisas/ações de que gostavam muito, três coisas/ações de que gostavam bastante, duas coisas/ações de que gostavam pouco, duas coisas/ações de que não gostavam e duas coisas/ações de que não gostavam nada, utilizei o formato utilizado nas mensagens postadas no *Facebook* para colocar não só o desafio aos aprendentes, mas também para permitir que os mesmos lessem duas respostas ao mesmo em que a própria *Radio Reloj* e as gémeas Lucía y Alba, personagens com as quais contactaram durante a atividade de compreensão escrita⁶⁶ realizada na primeira sessão da sequência (v. Anexo II.B.3 – *Ficha de trabajo n° 3*, pp. 795-798), que respeitavam estas indicações.

Através destas estratégias, considero que não só conferi autenticidade à tarefa final da sequência, tornando-a plausível de ser realizada fora da sala de aula, mas também a aproximei da realidade dos alunos ao utilizar um dos *sites* da internet mais usados atualmente no seu dia-a-dia. Além disso, as novas versões exemplificadas da canção também permitiram que os aprendentes contactassem com dois modelos de textos semelhantes àquele que tinham de elaborar (Guerra, 2013; Vigner, 2001, citado por Guerra, 2013).

Deste modo, embora estivesse inicialmente receosa que, tal como a Dr.^a Carina Jesus, professora cooperante, me tinha advertido, esta tarefa de produção escrita pudesse não ir ao encontro dos interesses de alguns elementos da turma, mais direcionados para o desporto, tal acabou por não se verificar. De facto, os alunos participaram ativamente

⁶⁶ Terceira atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de espanhol.

na tarefa, revelando a sua enorme preferência pela mesma na ficha de autoavaliação sobre a sequência de aprendizagem (v. Anexo II.B.3. – *Ficha de autoevaluación*, p. 876), assim como produziram versões interessantes e coerentes da conhecida canção, nas quais consegui verificar, entre outros aspetos, os seus gostos relativamente ao desporto e a outras atividades de ócio (v. Anexo II.B.5 – *Trabalhos produzidos pelos alunos*, 898-900).

7. A importância e o lugar dos aspetos formais não ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras

Após ter analisado as quatro competências linguísticas e ter refletido sobre a sua integração na minha Prática Pedagógica, ao longo desta secção refletirei sobre a importância e sobre o lugar dos aspetos formais, mais especificamente o vocabulário e a gramática, na aprendizagem das línguas estrangeiras.

Deste modo, começarei também por identificar as estratégias e os aspetos que se devem ter em atenção no momento de desenvolvê-los na sala de aula, refletindo, posteriormente, sobre como os trabalhei nas minhas aulas, tanto em inglês como em espanhol, ao longo da minha Prática Pedagógica Supervisionada.

7.1. O vocabulário

“Vocabulary is the glue that holds stories, ideas and content together... making comprehension accessible for children.⁶⁷”

(Rupley, Logan & Nichols, 1998/99, citados por Sedita, 2005, p. 1)

Definido como o conjunto de unidades léxicas de uma língua (Martín-Peris, 2008), as quais incluem elementos lexicais, elementos gramaticais (Conselho da Europa, 2001) e as bengalas linguísticas que usamos com alguma frequência no nosso discurso oral (por exemplo, *bom, hum, não é?, portanto, quero dizer*), o vocabulário é atualmente encarado como uma componente essencial da aprendizagem tanto de uma

⁶⁷ “O vocabulário é a cola que mantém as histórias, as ideias e os conteúdos unidos...tornando a compreensão acessível para as crianças” (tradução minha)

segunda língua como de uma língua estrangeira (DeCarrico, 2001; McCarten, 2007; Sedita, 2005).

Apesar de atualmente se enfatizar a necessidade de se ensinar vocabulário na sala de aula, de uma forma sistemática e estruturada, este aspeto formal da língua nem sempre teve a importância que se lhe confere hoje em dia. Pelo contrário, o seu ensino foi negligenciado durante muito tempo, adquirindo apenas a sua relevância atual na aprendizagem das línguas estrangeiras a partir do surgimento do Enfoque Léxico⁶⁸ de Lewis em 1993 (Gómez-Molina, 2004a, 2004b), o qual também estabeleceu uma mudança significativa no modo como este passou a ser ensinado.

Enquanto nos métodos mais tradicionais o vocabulário se ensinava de uma forma descontextualizada, através do recurso a longas listas de palavras que os alunos tinham de memorizar, atualmente ensina-se de uma forma dinâmica, contextualizada e acumulativa (Alonso, 2012). Por aprendizagem acumulativa ou qualitativa, um dos princípios do Enfoque Léxico, entende-se o facto de que conhecer uma palavra implica conhecer informação de diversos níveis⁶⁹ sobre a mesma (Higueras, 2004), sendo, por esse motivo, necessário que os alunos não só aprendam palavras novas, mas que também apliem o seu conhecimento sobre elas.

Ainda relativamente à importância conferida atualmente ao vocabulário, Sedita (2005) e Antonacci e O'Callaghan (2012) também se referem a este aspeto, salientando as evidências demonstradas pelo *National Reading Panel* (2000) sobre a relação intrínseca entre a pobreza de vocabulário e as dificuldades evidenciadas pelos aprendentes, sobretudo ao nível da compreensão escrita.

Considerando que encontrar uma palavra uma única vez não significa, de modo algum, aprendê-la, devemos proporcionar contextos diversificados em que se utilize uma determinada palavra ou palavras, assim como planificar a aprendizagem de uma forma cíclica, recordando constantemente as unidades léxicas aprendidas anteriormente, para que estas passem a fazer parte do vocabulário ativo⁷⁰ dos aprendentes (Higueras, 2004; McCarten, 2007; Sedita, 2005).

⁶⁸ De acordo com Richards e Rodgers (2001/2009), o Enfoque Léxico é uma abordagem metodológica que acredita que o vocabulário é a componente básica da aprendizagem de línguas, em vez de considerar a gramática, as funções, os conceitos ou outras unidades de planificação e de ensino como tal.

⁶⁹ Segundo Cassany, Luna e Sanz (1994), conhecer uma palavra significa conhecer a sua pronúncia e ortografia, a sua morfologia, a sua sintaxe, bem como a sua dimensão semântica, pragmática e sociolinguística.

⁷⁰ Por vocabulário ativo ou produtivo entendem-se as unidades léxicas que um falante utiliza sem qualquer problema na sua comunicação diária. Pelo contrário, o vocabulário passivo ou recetivo refere-se

Em relação à sua seleção, estas devem ser cuidadosamente escolhidas de acordo com os seguintes critérios: (1) frequência (começa-se pelas palavras que se utilizam mais frequentemente); (2) rentabilidade (as palavras que se podem utilizar com vários significados ou em diferentes contextos); (3) facilidade (aquelas que se consideram que são mais fáceis de aprender); (4) utilidade; (5) disponibilidade (se estão no manual que utilizamos e se é fácil aceder-lhes); (6) necessidade e interesse dos alunos (Alonso, 2012; McCarten, 2007).

Para além da seleção criteriosa do vocabulário, também é necessário que se esteja consciente de que não devemos inundar os alunos com mais de dez palavras por aula/sessão tal como se fazia nos métodos mais tradicionais (Alonso, 2012), pois, ao fazê-lo, é quase certo que os aprendentes não se recordarão da maior parte dessas unidades léxicas.

Tendo em conta o que indica o *QEER* (Conselho da Europa, 2001) sobre os elementos que compõem as unidades léxicas, é ainda fundamental recorrer a estratégias adequadas e diversificadas através das quais se ensine, sobretudo a partir de níveis intermédios e avançados, elementos tais como as expressões idiomáticas e as colocações⁷¹ (*cf.* DeCarrico, 2001, Gómez-Molina, 2004a; Penadés, 2004). Estes autores exemplificam claramente atividades que se podem usar para trabalhar estes elementos na sala de aula.

É ainda importante referir que se pode proceder ao ensino do vocabulário de uma forma explícita ou direta (quando o objetivo da atividade é apresentar ou praticar determinadas unidades léxicas) ou implícita ou indireta (quando a atenção não está focada diretamente no vocabulário) (Alonso, 2012). Como DeCarrico (2001) defende, deve-se apenas privilegiar o ensino implícito ou indireto quando os alunos já tiverem adquirido as palavras que normalmente ouvimos e lemos com mais frequência no nosso dia-a-dia. Segundo o mesmo (DeCarrico, 2001), uma base de cerca de duas mil palavras parece ser o objetivo mais frequentemente citado para os aprendentes de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira.

Por último, no que diz respeito às estratégias a adotar para a apresentação direta, revisão e consolidação das unidades léxicas, pode-se dizer que as mesmas são

às unidades léxicas que determinado aprendente consegue compreender de uma forma oral ou escrita, mas que não consegue usar no seu discurso diário. (McCarten, 2007).

⁷¹ De acordo com DeCarrico (2001), as colocações consistem em pares ou grupos de palavras que ocorrem simultaneamente com uma grande frequência, tais como *rancid butter* (manteiga rançosa) e *sour milk* (leite azedo)

diversificadas, podendo passar pela: (1) inferência dos significados das palavras através do contexto; (2) utilização de mapas semânticos; (3) associação de palavras a imagens e definições; (4) agrupamento ou classificação de palavras de acordo com determinadas categorias; (5) seleção da unidade léxica correta ou adequada para preencher frases; (6) utilização de exercícios de escolha múltipla; (7) atividades lúdicas; (8) identificação de sinónimos e antónimos e (9) criação de definições (Alonso, 2012; DeCarrico, 2001; Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996; Moreno-García, 2011; Ramón-Gómez, 2004).

7.2. A gramática

“Sea como quiera que sea, lo indiscutible es que la gramática debe estar presente en la clase de español. Sin gramática es imposible hablar.”⁷²

(Martín-Sánchez, 2010, p. 71)

Com o aparecimento de diferentes métodos, sobretudo o Ensino Comunicativo das Línguas, a gramática deixou de ser encarada como o elemento principal e central na aprendizagem de línguas estrangeiras (Alonso, 2012). De facto, tanto no Ensino Comunicativo da Língua como no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, a dimensão comunicativa desempenha um importante papel, procurando-se que os alunos sejam capazes de comunicar em situações autênticas, de acordo com as suas necessidades e os seus interesses, estando, neste momento, eles próprios no centro da aprendizagem.

Apesar da relevância da dimensão comunicativa, também a gramática tem lugar nestas duas abordagens metodológicas, já que a competência gramatical, definida no *QERC* (Conselho da Europa, 2001) como o “conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (p. 61), é uma das componentes da competência linguística que, conjuntamente com a competência sociolinguística e com a componente pragmática, compõe a competência comunicativa (v. 5.1.1, pp. 30-31).

A necessidade de não excluir a gramática do ensino de línguas é defendida por vários autores como, por exemplo, Martín-Sánchez (2010) ou Larsen-Freeman (2001), a qual menciona resultados de vários estudos na defesa de que os professores que focam a atenção dos seus alunos na gramática durante as interações comunicativas são mais

⁷² “Seja como for, é indiscutível que a gramática deve estar presente na aula de espanhol. Sem gramática é impossível falar.” (tradução minha)

efetivos do que aqueles que nunca focam a sua atenção na mesma ou que o fazem de uma maneira descontextualizada.

A este respeito, Ellis (2009) ainda assevera que a afirmação de que a gramática não tem lugar no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é um dos mais comuns mal-entendidos relativamente a esta abordagem metodológica. Como este autor refere, a atenção à forma tem realmente lugar no ciclo da tarefa, podendo, no entanto, a intensidade como a mesma é defendida variar nas três fases desse mesmo ciclo, consoante os vários autores (v. 5.2.3., pp. 42-46).

Além de ter perdido o seu papel central, a gramática também é abordada de um modo completamente diferente. Ao contrário do que acontecia anteriormente, os conteúdos gramaticais já não são ensinados e praticados de uma forma isolada, mas, antes, contextualizada e significativa. Como Alonso (2012) faz sobressair, sem essa prática contextualizada e significativa, o conhecimento declarativo (saber sobre a língua) não se transforma em conhecimento procedimental (saber utilizar a língua), razão pela qual muitos alunos sabem responder corretamente a inúmeras questões sobre a gramática, mas, quando necessitam de usar esses conhecimentos no seu dia-a-dia durante uma determinada comunicação, não são capazes de o fazer.

Não esquecendo a prática contextualizada e significativa, a gramática também se deve ensinar através do uso de materiais motivadores que vão ao encontro das necessidades comunicativas manifestadas pelos aprendentes durante as atividades de interação oral ou de produção escrita (Moreno-García, 2011), resultando (ou antecipando) das necessidades comunicativas dos aprendentes nas tarefas finais que terão de cumprir.

Deste modo, ao contrário dos métodos tradicionais, os conteúdos gramaticais são atualmente selecionados de acordo com a sua relevância e funcionalidade para a comunicação, constituindo-se, por conseguinte, em ferramentas de construção da competência comunicativa no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (Martín-Sánchez, 2010).

Outros princípios teóricos relevantes relativamente à aprendizagem da gramática prendem-se com a necessidade de: (1) se relacionarem os conteúdos novos com os já aprendidos anteriormente pelos alunos e (2) de se evitarem explicações que tenham um grande grau de dificuldade, devendo procurar usar, de uma forma pedagógica, regras simples, claras e acessíveis que abarquem o maior número de casos possíveis (Moreno-García, 2011; Martín-Sánchez, 2010).

Além destas recomendações, é também essencial que se reciclem constantemente os conhecimentos adquiridos pelos aprendentes, visto que a aprendizagem da gramática é efetuada de uma forma global e integrada e não linear e cumulativa (Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996), fazendo com que os alunos não aprendam a totalidade de um determinado conteúdo gramatical (por exemplo, todos os usos do Conjuntivo) se, num determinado momento, estão apenas perante um dos seus usos (Martín-Sánchez, 2010) ou “sequer aprendam uma regra ou estrutura de modo perfeito, como se o conhecimento fosse passível de aquisição por ‘parcelas’ até constituírem um todo” (Cabral, 2010, p. 146):

A new language develops in a way that is more akin to plants growing in a garden rather than a building being built. Learners do not acquire each item perfectly, one at a time, but numerous items imperfectly, all at once.⁷³ (Nunan, 2001, p. 57)

Por último, é ainda importante salientar que o ensino da gramática se pode efetuar de uma maneira dedutiva (da teoria para a produção linguística) ou indutiva (quando o estudante infere a regra através de mostras de língua, formulando hipóteses sobre as mesmas e comprovando-as) (Alonso, 2012). Embora o último procedimento pareça ser o mais eficaz (Gómez de Estal, 2004), tendo a concordar com Larsen-Freeman (2001) e Martín-Sánchez (2010) de que o procedimento mais adequado é, indubitavelmente, o misto, pois a sua escolha dependerá sempre das características dos alunos que tenha diante de mim e das suas preferências relativamente ao ensino da gramática:

What little we know about ... second language learning ... suggests that a combination of induction and deduction produces the best result... The old controversy about whether one should provide the rule first and then the examples, or vice versa, is now seen to be merely a matter of tactics

⁷³ “Uma nova linguagem desenvolve-se de uma maneira mais parecida às plantas a crescerem num jardim do que a um edifício a ser construído. Os aprendentes não adquirem cada item perfeitamente, cada um à sua vez, mas numerosos itens de uma forma imperfeita, todos ao mesmo tempo.” (tradução minha)

to which no categorical answer can be given.⁷⁴ (Corder, 1973, citado por Larsen-Freeman, 2001, p. 264)

7.3. A importância e o lugar dos aspetos formais na minha Prática Pedagógica

À semelhança da secção anterior, em que refleti sobre a integração das quatro competências linguísticas na minha Prática Pedagógica Supervisionada, ao longo das próximas páginas irei também ilustrar melhor como desenvolvi os aspetos formais da língua nas minhas aulas, tecendo breves considerações sobre cada um deles e exemplificando tarefas levadas a cabo nas sequências de aprendizagem que lecionei em inglês e em espanhol.

7.3.1. O vocabulário na minha Prática Pedagógica

No que diz respeito ao vocabulário, ao longo da minha Prática Pedagógica desenvolvi uma aprendizagem contextualizada e dinâmica do vocabulário, recorrendo, por conseguinte, bastante a atividades lúdicas (v. subsecções 8.1. e 8.3.1., pp. 113-114 e 116-118), centradas nos interesses e nas necessidades dos alunos.

Além disso, esforcei-me para ser criteriosa na escolha das palavras que ensinei, não seguindo totalmente a seleção léxica dos autores dos manuais adotados nas unidades temáticas que correspondiam aos temas que me foram atribuídos, e preocupei-me também em criar contextos diversificados em que os alunos pudessem não só tomar contacto com o vocabulário que iria ser objeto de aprendizagem em cada sequência, mas pudessem também revê-lo e voltar a utilizá-lo.

Por último, tive também o cuidado de não inundar os alunos com demasiadas palavras por sessão. É certo que, como é possível verificar através das minhas reflexões pré-ação, aquando da justificação da escolha do vocabulário (v. reflexões pré-ação, anexos I.A.2., I.B.2., I.C.2., I.D.2., II.A.2., II.B.2., II.C.2. e II.D.2.), nem sempre cumpri o limite de dez palavras defendido por Alonso (2012). No entanto, esforcei-me sempre

⁷⁴ “O pouco que sabemos sobre... a aprendizagem de uma língua segunda... sugere que uma combinação da indução e da dedução produz os melhores resultados. A velha controvérsia sobre se deveríamos dar primeiro a regra ou os exemplos, ou vice-versa, é atualmente encarada como uma mera questão de tática à qual não se pode dar nenhuma resposta categorial.” (tradução minha)

por não ultrapassá-lo em excesso e por criar atividades que tornassem possível e justificável o ensino-aprendizagem de um maior número de palavras.

Tendo uma vez debatido com a Prof.^a Doutora Maria Cabral sobre a minha quase “obsessão” em não ultrapassar o limite proposto por este autor e sobre a minha constante justificação sobre a razão de ter ultrapassado esse limite nas referidas reflexões, devo acrescentar que não acredito que existam fórmulas mágicas para o ensino do vocabulário que devam ser religiosamente seguidas pelos professores, nem sequer para o ensino da gramática ou de qualquer uma das competências linguísticas. Pelo contrário, acredito que as escolhas que fazemos dependem sempre das características dos alunos que temos diante de nós, das finalidades das atividades que lhes propomos e das estratégias que utilizamos, podendo tornar significativo algo que não o era inicialmente.

Contudo, devo, na verdade, mencionar que tentei sempre afastar-me do ensino de intermináveis listas de palavras, tal como aconteceu comigo enquanto aluna ao longo do meu percurso escolar, por ter efetivamente comprovado de que esta não é, de modo algum, uma estratégia adequada para o ensino deste aspeto formal da língua

Food game cards: choosing the correct words to label the food pictures (v. Anexo I.B.3. - *Food game cards*, pp. 308-310)

Nesta atividade⁷⁵, inserida na primeira sequência de aprendizagem sumativa de inglês, subordinada ao tema *Eat smart, stay healthy*, os alunos tiveram de legendar, em pares, os cartões com oito imagens de alguns alimentos saudáveis e pouco saudáveis, escolhendo, para o efeito, um das três opções disponíveis. Como apenas decidi dar a cada par oito das dezasseis palavras que iam ser trabalhadas na primeira sessão da sequência, tive o cuidado de organizá-la de modo a que os outros pares contactassem, desde logo, com as palavras dos seus colegas, dado que estas eram usadas como opções nos seus cartões.

Relativamente à seleção do vocabulário utilizado nestes cartões, preocupei-me em seguir os critérios enumerados anteriormente, especialmente a facilidade, a utilidade, a disponibilidade e, sobretudo, as necessidades e os interesses dos alunos, optando, por conseguinte, por nomes de alimentos saudáveis e pouco saudáveis que os

⁷⁵ Quarta atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de inglês.

aprendentes efetivamente conhecessem e que fizessem parte da sua alimentação. Além disso, privilegiei também a aprendizagem de palavras mais frequentes e generalizadas, como *meat* (carne) e *fish* (peixe), em vez de ensinar alguns tipos de carne e de peixe.

Considerando que a aprendizagem do vocabulário deve ser cíclica e que se devem proporcionar contextos diversificados em que os alunos tomem contacto com as palavras aprendidas anteriormente, após a legendagem das imagens constantes nos cartões desta atividade lúdica, a correção deste exercício e a prática da pronúncia destas palavras, os aprendentes tiveram de dividi-las em duas categorias - *healthy food* (comida saudável) e *unhealthy food* (comida pouco saudável)⁷⁶ (v. Anexo I.B.3. – *Healthy and Unhealthy cards*, pp. 311-312 e *Worksheet nr 2*, pp. 313-314)

O *modal verbs loop game*⁷⁷ (v. Anexo I.B.3. - *Modal verbs loop game*, pp. 317-323), uma espécie de dominó oral, em que os alunos tinham cartões com determinados problemas que colocavam aos seus colegas à espera de um conselho que constava nos seus cartões, e a atividade *Can you crack the code to find what we are going to talk about today?*⁷⁸ (consegues descobrir o código para perceber sobre o que vamos falar hoje? – v. Anexo I.B.3 – *Crack the code cards*, pp. 333-337), em que os alunos tiveram de legendar uns cartões deixados previamente na sua mesa no início da segunda sessão com o objetivo de descobrirem o código que lhes permitiu identificar a mensagem secreta *Jamie Oliver's Food Revolution* (a revolução alimentar do Jamie Oliver), foram outras atividades levadas a cabo durante esta sequência de aprendizagem para rever e praticar o vocabulário aprendido anteriormente de uma forma dinâmica e motivadora.

A concretização desta atividade, assim como das atividades de revisão e de prática que acabei de mencionar fizeram com que os alunos aprendessem mais facilmente as unidades léxicas desta sequência de aprendizagem e que conseguissem utilizá-las com facilidade na sequência de aprendizagem que lecionei posteriormente sobre como pedir bebidas e comida num restaurante.

⁷⁶ Quinta atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de inglês.

⁷⁷ Sétima atividade desta sequência de aprendizagem.

⁷⁸ Oitava atividade desta sequência de aprendizagem.

Juego del dominó – las actividades de ocio (v. Anexo II.B.3 – *Fichas de dominó*, pp. 788-792)

Esta atividade⁷⁹, em que os alunos tiveram de encaixar quinze peças de dominó que lhes foram entregues dentro de um envelope, de forma a fazerem corresponder cada uma das palavras à sua imagem, inclui-se na primeira sequência de aprendizagem sumativa, na qual trabalhei, pela primeira vez, com o grupo do 7º D sobre as atividades dos tempos livres.

Tratou-se, de facto, de uma atividade lúdica que me permitiu não só introduzir, de uma forma atrativa e bastante motivadora para os alunos, o vocabulário que facilitou a realização da tarefa final desta sequência, mas também me ajudou a criar empatia com a turma e a reduzir o meu temor inicial relativamente às atividades de interação em pares com este grupo, sobretudo após verificar que o mesmo era capaz de participar de uma forma entusiástica sem desrespeitar as regras da sala de aula.

Como esta atividade foi uma das mais mencionadas pela positiva na ficha de autoavaliação (v. Anexo I.C.3 – *Ficha de autoevaluación modificada*, p. 876) desta sequência, acabei por reformulá-la e adaptá-la ao grupo de inglês, utilizando-a também na segunda sequência de aprendizagem sumativa⁸⁰ para introduzir o vocabulário relacionado com o restaurante (v. Anexo I.C.3 – *Domino cards*, pp. 464-469).

Esta atividade lúdica, que permitiu que os alunos utilizassem posteriormente com alguma facilidade o vocabulário aprendido, surgiu no seguimento da atividade de compreensão oral⁸¹, já descrita anteriormente (v. 6.5.1, pp. 85-86), a qual providenciou o primeiro contacto dos aprendentes com o vocabulário alvo desta sessão e fez com que o mesmo não aparecesse de um modo completamente descontextualizado.

Relativamente à escolha do vocabulário, tive em conta os critérios mencionados anteriormente e optei por introduzir atividades que pudessem ser realizadas pelos alunos no seu tempo livre e que possuíssem algumas diferenças relativamente ao português (por exemplo, *montar en monopatín*/andar de *skate* e *escuchar música*/ouvir música), chamando, por conseguinte, a atenção dos alunos para essas mesmas diferenças. Como a Dr.^a Carina Jesus costuma recorrer frequentemente ao livro *Descubre las palabras I*

⁷⁹ Segunda atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de espanhol.

⁸⁰ Segunda atividade da segunda sequência de aprendizagem sumativa de inglês.

⁸¹ Primeira atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de espanhol.

que acompanha o manual dos alunos, também tive o cuidado de que as palavras introduzidas não fossem muito distantes das palavras aí listadas.

Embora me tenha também distanciado de atividades como *ir a la discoteca* (ir à discoteca) e *patinar* por considerar que as mesmas não são significativas para o grupo nem consistem em falsos amigos relativamente à sua língua materna, a primeira acabou curiosamente por surgir durante uma das atividades realizadas na primeira sessão desta sequência.

À semelhança do que referi sobre a Prática Pedagógica em Inglês, também me preocupei em ativar e continuar a praticar o vocabulário introduzido nesta atividade através de atividades de prática e de revisão, tais como a atividade⁸² de compreensão escrita sobre os textos *¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?* (v. Anexo II.B.3 – *Ficha de trabajo nº 3*, pp. 795-798) ou a atividade⁸³ lúdica em que os alunos tiveram de descrever os gostos de algumas pessoas relativamente às suas atividades de tempos livres, sem nunca mencionarem os seus nomes, para que os colegas conseguissem identificar o nome de quem estava a ser descrito (v. anexo II.B.3 – *Tarjetas para entregar a cada pareja*, pp. 816-824).

7.3.2. A gramática na minha Prática Pedagógica

Relativamente à gramática, a minha Prática Pedagógica esteve em consonância com os aspetos mencionados anteriormente aquando da caracterização das estratégias que se devem ter em consideração para desenvolver este aspeto formal da língua.

No ensino dos aspetos formais da língua, esforcei-me por criar tarefas que promovessem um uso contextualizado e significativo dos conteúdos gramaticais alvo de cada sequência de aprendizagem, determinando-as não só em função das necessidades comunicativas manifestadas pelos aprendentes, mas, sempre que possível, da tarefa final de cada sequência de aprendizagem, dado que, como ressalvei previamente (v. 5.3, pp. 55-56), em grande parte das sequências os conteúdos linguísticos foram-me impostos *a priori*.

Além disso, preocupei-me também em criar materiais motivadores e evitei explicações com um grande grau de complexidade, tentando, pelo contrário, apresentar as regras de uma forma simples e compreensível para os alunos. Apesar de não ter sido

⁸² Terceira atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de espanhol.

⁸³ Quinta atividade desta sequência de aprendizagem.

fácil simplificá-las inicialmente, em grande parte devido à complexidade inerente à minha própria personalidade e ao meu gosto pela área da linguística, penso que acabei por fazê-lo corretamente e com êxito, visto que, ao longo das diferentes sequências que lecionei, me apercebi da forma como os alunos foram assimilando e usando os conteúdos gramaticais que introduzi.

Por último, gostaria também de referir que privilegiei uma abordagem indutiva da gramática, através da qual tentei levar os alunos a descobrir como e quando se utilizam os conteúdos linguísticos presentes nas sequências de aprendizagem que lecionei, bem como a formular as suas regras.

Focusing on form: The modal verbs (v. Anexo I.B.3. – *Worksheet nr 3*, pp. 315-316)

Ao contrário da Prática Pedagógica Supervisionada em Espanhol, onde houve vários momentos de ensino-aprendizagem explícita ou direta da gramática, em inglês acabei por privilegiar uma prática implícita dos conteúdos linguísticos, dado que me encontrava a rever conteúdos que os alunos já tinham aprendido em anos anteriores. Por conseguinte, criei sobretudo atividades comunicativas em que os aprendentes tiveram de usar uma determinada estrutura linguística (*focused tasks*) e predispu-los para a sua utilização (*syntactic priming*⁸⁴) através da facilitação de mostras de língua (*comprehensible input*) que os ajudaram a completar mais facilmente essa atividade ou através da minha própria exemplificação, utilizando as mostras de língua que os alunos iriam usar e praticar nas atividades previstas.

De facto, a atividade⁸⁵ *focusing on form: the modal verbs* (atenção à forma: os verbos modais), inserida na primeira sequência de aprendizagem sumativa em inglês na qual o grupo do 8º E elaborou um cartaz com doze conselhos para uma alimentação saudável e equilibrada, foi uma das únicas atividades em que promovi uma atenção explícita à forma. De acordo com Ellis (2003), tratou-se de uma tarefa de *consciousness raising* (consciencialização), dado que o seu objetivo era chamar a atenção dos alunos para um determinado item linguístico específico, nomeadamente os verbos modais

⁸⁴ Este termo refere-se à predisposição dos falantes para usarem a mesma estrutura sintática que acabaram de ouvir alguém utilizar. Assim, quando pretendemos que os alunos utilizem um determinado conteúdo de língua para realizar uma tarefa focada nesse mesmo conteúdo (*focused task*), devemos começar por predispor-los para a sua utilização (McDonough, 2006, citado por Boston, 2010).

⁸⁵ Sexta atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa em inglês.

(*modal verbs*) para que eles compreendessem a sua regra de uso e me ajudassem a descrevê-la.

Assim, depois de os alunos terem tido algum contacto com os verbos modais nas atividades levadas a cabo durante a primeira sessão desta sequência, isolei alguns exemplos dessas estruturas gramaticais e pedi-lhes que lessem as mostras de língua fornecidas no primeiro exercício da ficha de trabalho nº 3 (v. Anexo I.B.3. – Exercício 1 – *Worksheet nr 3*, p. 315), para que, em pares, completassem algumas frases com o valor semântico desses mesmos verbos (v. Anexo I.B.3. - Exercício 2 - *Worksheet nr 3*, p. 315).

Ainda que de cada uma das frases usadas como mostra de língua tivessem já aparecido nas atividades realizadas previamente, se fosse hoje tê-las-ia substituído por frases mais curtas e simples, já que acabaram por dispersar a atenção dos aprendentes e resultaram num fator adicional de desmotivação. Ante a reação pouco positiva da maior parte dos alunos do 8º E, acabei por escrever três frases mais simples no quadro e utilizá-las para, ao contrário do que tinha previsto, resolver conjuntamente, e não em pares, o exercício onde os alunos tinham de identificar o valor semântico destes verbos (v. Anexo I.B.3. - Exercício 2 - *Worksheet nr 3*, p. 315).

Depois de identificado o seu valor semântico, os alunos ajudaram-me a, de uma forma muito direcionada, completar, em grande grupo, algumas regras sobre a utilização destes verbos modais (v. Anexo I.B.3. – diapositivos 18 e 19 - *PowerPoint slides - 1st session*, pp. 300-301). Embora vários aprendentes me tenham ajudado a fazê-lo, devo dizer que a dificuldade inerente aos aspetos gramaticais, sobretudo para estes alunos, e o facto de não estarem habituados a trabalhar indutivamente os conteúdos de língua durante o percurso escolar, também se tornou num obstáculo suplementar. De facto, foi possível observar algum desconforto na cara dos aprendentes durante a realização desta atividade e, sobretudo, algum espanto e falta de compreensão da razão de eu, professora, estar a pedir-lhes a eles, alunos, que me dissessem o que significavam aqueles verbos e que ainda lhes solicitasse que me ajudassem a completar as suas regras de utilização.

Por último, os aprendentes praticaram, também em pares, este conteúdo de língua através de apenas uma das alíneas do exercício contextualizado que tinha previsto para esta sessão (v. Anexo I.B.3. - Exercício 3 – *Worksheet nr 3*, p. 316), e, em seguida, iniciaram também o *Modal verbs' loop game* (v. Anexo I. B. 3 - *Modal verbs*

loop game, pp. 317-323), atividade⁸⁶ através da qual pretendia praticar, de um modo dinâmico e motivador, não só estas estruturas gramaticais, mas também o vocabulário aprendido durante esta aula.

Todavia, tal não foi possível devido à minha má gestão do tempo, notório ao longo de toda esta sessão, bem como à lentidão dos alunos e à sua falta de participação em algumas das atividades da mesma. Como me deixei ditar pelo plano desta aula (Jensen, 2001), seguindo-o completamente à risca (Harmer, 2001), iniciei esta atividade lúdica de uma forma algo apressada, não tendo, por conseguinte, conseguido finalizá-la.

Se fosse hoje não a teria, de modo algum, iniciado nesta aula. Pelo contrário, teria optado por resolver a alínea que faltava do exercício de prática mais controlada (v. Anexo I.B.3. – alínea b) do exercício 3 – *Worksheet nr 3*, p. 316) e teria deixado este jogo para a atividade inicial da segunda sessão, visto que a maneira apressada com que o iniciei levou a que as minhas instruções fossem pouco claras e demasiado apressadas e que os alunos, já cansados, não se implicassem nele e tivessem bastantes dificuldades na sua realização.

Apesar de todas as dificuldades enumeradas, posso, todavia, referir que, depois de ter alterado a atividade inicial da segunda sessão para rever o conhecimento dos alunos sobre os verbos modais e para praticá-los de uma forma mais direcionada, os aprendentes não revelaram grandes dificuldades para utilizá-los durante a tarefa final da sequência de aprendizagem. Ao invés, os alunos revelaram cuidado na escolha dos verbos modais que usaram para escrever os seus quatro conselhos para uma alimentação saudável e equilibrada e respeitaram, de um modo geral, corretamente a sua concordância verbal.

Aconsejar y sugerir tratamientos – el Imperativo afirmativo (tú y vosotros) (v. Anexo II.C.3. – *Ficha de trabajo nº 4*, pp. 973-976)

Relativamente ao ensino-aprendizagem dos conteúdos gramaticais na Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol, posso dizer que me afastei da tradicional abordagem de apresentação, prática e produção (*Practice, Presentation and Production – PPP*), presente ainda na atividade de atenção explícita à forma que acabei de descrever sobre a Prática Pedagógica de Inglês. No caso do espanhol, preocupei-me, de facto, em focar apenas a atenção dos aprendentes nas estruturas linguísticas depois de terem

⁸⁶ Sétima atividade da primeira sequência de aprendizagem sumativa de inglês.

realizado atividades em que os alunos utilizaram, embora de um modo mais controlado, essas mesmas estruturas, estando a sua atenção ainda focada no significado e não na forma.

Esta atividade⁸⁷, na qual os alunos tiveram de descobrir o modo dos verbos que tinham utilizado em atividades realizadas previamente (v. Anexo II. C. 3. - Exercício 2 – *Ficha de Trabajo nº 4*, p. 973) e de formular a regra de construção da segunda pessoa do singular e do plural do Imperativo Afirmativo (v. Anexo II.C.3. - exercícios 3, 4 e 6 - *Ficha de Trabajo nº 4*, pp. 974-976), constitui um claro exemplo do que acabei de afirmar.

Antes de chegar ao momento de atenção à forma e de abordagem da gramática do tipo indutivo, os alunos realizaram, na primeira sessão da sequência, uma atividade⁸⁸ em que tiveram de utilizar desde logo o modo Imperativo, ainda desconhecido para eles, para alterar a sua postura corporal (v. 8.3.1., pp. 116-118).

Por sua vez, na segunda sessão, na qual foquei a atenção dos alunos nestes aspetos formais da língua, comecei por pedir-lhes que, através de alguns diapositivos em PowerPoint (v. Anexo II.C.3. – diapositivos 2 a 8, *Diapositivas en PowerPoint – 2ª sesión*, pp. 959-962), me ajudassem a completar oralmente algumas frases sobre os estados físicos de duas personagens hipocondríacas utilizadas recorrentemente ao longo da segunda sequência de aprendizagem sumativa.

Através desta atividade, não só ativei o vocabulário sobre o corpo humano e sobre os estados físicos, aprendido na sessão anterior, mas também preparei os alunos para a atividade de atenção à forma, utilizando os conselhos/sugestões de tratamento que tinham acabado de dar como mostras de língua para trabalhar indutivamente o conteúdo gramatical da sessão.

A meu ver, esta atividade, também de consciencialização (Ellis, 2003), resultou muito bem devido a ter fomentado um contacto prévio dos alunos com este modo verbal e de ter organizado esta ficha de trabalho (v. Anexo II.C.3. – *Ficha de trabajo nº 4*, pp. 973-976) de uma forma gradual, passo por passo, conduzindo os aprendentes em direção àquilo que pretendia.

87 Sétima atividade da segunda sequência de aprendizagem sumativa de espanhol.

88 Quarta atividade da segunda sequência de aprendizagem sumativa de espanhol.

8. Atividades lúdicas e materiais autênticos – dois vantajosos recursos nas aulas de língua estrangeira

Como as atividades lúdicas e os materiais autênticos são encarados como recursos vantajosos e benéficos no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, tendo começado a ser utilizados de uma forma mais generalizada sobretudo a partir do Ensino Comunicativo da Língua (Sánchez, 2010; Lin, 2004, citada por Baghban, 2011; Tamo, 2009), refletirei agora não só sobre as suas vantagens, mas também sobre o modo como os integrei na minha Prática Pedagógica Supervisionada.

8.1. As vantagens de utilizar atividades lúdicas na sala de aula

“Games can be found to give practice in all the skills, in all the stages of the teaching and learning and for many types of communication.⁸⁹”

(Wright, Betteridge & Buckby, 2006, citados por Zhu, 2012, p. 802)

De acordo com Sánchez (2010), as atividades lúdicas são um recurso quase imprescindível nas aulas de língua estrangeira, sobretudo a partir do surgimento do Ensino Comunicativo da Língua. A importância do uso lúdico da língua também é reconhecida no *QECR* quando se refere que “o uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua” tanto dentro, como fora da sala de aula (Conselho da Europa, 2001, p. 88).

De facto, o lúdico na sala de aula é extremamente vantajoso quando se programam as atividades de uma forma consciente e coerente (Baretta, 2006) e não se recorrem às mesmas para preencher momentos esporádicos em que o professor e o seu grupo não têm nada de melhor para fazer (Lee, 1995, citado por Tuan, 2012).

Entre as vantagens do lúdico presentes na revisão da literatura que efetuei, destaco as seguintes: (1) geram uma oportunidade para que os alunos trabalhem cooperativamente; (2) facilitam a aprendizagem da língua-alvo, dado que os aprendentes não se apercebem de que estão realmente a aprender, estando simplesmente focados em trabalhar juntos para alcançar um objetivo comum: completar e ganhar o

⁸⁹ “Os jogos podem ser utilizados em todas as fases do ensino-aprendizagem para praticar todas as competências linguísticas e para praticar diferentes tipos de comunicação.” (tradução minha)

jogo; (3) consistem numa forma entusiástica e motivadora de aprendizagem, diminuindo o estado de ansiedade dos alunos ao criarem uma atmosfera de trabalho que lhes dá mais confiança e liberdade para participar e (4) permitem aperfeiçoar a sua competência comunicativa, visto que provocam uma necessidade real de comunicação e criam uma oportunidade para efetivamente usarem a língua-alvo (Baretta, 2006; Bradley, 2010, citado por Tuan, 2012; Sánchez, 2010; Zhu, 2012).

Podendo ser utilizadas para praticar as diferentes competências linguísticas e os variados tipos de comunicação em qualquer fase do processo de ensino-aprendizagem, tal como descrito pelos autores cuja citação inicia esta subsecção (Wright, Betteridge & Buckby, 2006, citados por Zhu, 2012), não se deve, no entanto, recorrer em demasia às atividades lúdicas, já que, se isso acontecer, há uma grande probabilidade de que elas se tornem improdutivas (Baretta, 2006).

Segundo Sánchez (2010), é, deste modo, fundamental ter sempre em atenção os seguintes aspetos aquando da sua utilização na sala de aula: (1) devem corresponder aos objetivos e aos conteúdos dos programas curriculares, tendo uma finalidade e uma função clara dentro da sequência de aprendizagem; (2) devem ter em conta as necessidades e as características do grupo onde são implementadas; (3) não podem ser usadas de um modo abusivo e exaustivo, podendo levar à perda da motivação por parte dos aprendentes e (4) as suas regras devem ser apresentadas de uma forma clara e precisa, preferencialmente através da utilização de exemplos.

8.2. O material autêntico: o que é e quais são os benefícios de o utilizar na sala de aula?

Specially written texts and dialogues do not adequately prepare learners for the challenge of coping with the language they hear and read in the real world outside the classroom – nor is that their purpose. If we want learners to comprehend aural and written language outside the class, we need to provide them with structured opportunities to engage with such material [authentic input] inside the classroom.⁹⁰ (Nunan, 2004, p. 50)

⁹⁰ “Os textos e os diálogos especialmente escritos não preparam adequadamente os alunos para o desafio de lidar com a língua que ouvimos e lemos no mundo real fora da sala de aula - nem é esse o seu propósito. Se queremos que os alunos compreendam a linguagem sonora e escrita fora da aula, é preciso

Segundo Richards e Rodgers (2001/2009), muitos defensores do Ensino Comunicativo da Língua e do Ensino da Língua Baseado em Tarefas advogam a utilização, sempre que possível, de materiais autênticos na sala de aula, tais como anúncios, artigos de revistas ou outros elementos visuais como mapas, desenhos, símbolos, gráficos e quadros, a partir dos quais se podem desenvolver tarefas comunicativas.

Apesar de existirem diferentes definições de materiais autênticos⁹¹, todas elas compartilham o facto de que são materiais que permitem que os aprendentes estejam expostos a uma linguagem real e à sua utilização na comunidade em que a mesma é usada (Widdowson, 1990, citado por Tamo, 2009). Dito por outras palavras, são materiais que não foram propositadamente produzidos ou modificados para os aprendentes de línguas estrangeiras (Nunan, 2004).

Segundo Van Lier (1991, citado por Martín-Peris, 2008), os materiais que servem de apoio às atividades na sala de aula, podem ser mais ou menos autênticos, dado que a sua autenticidade não se trata de uma questão de presença ou de ausência, mas antes, de grau.

De acordo com Álvarez (2009), Brosnan, Brown e Hood (1984, citados por Nunan, 2004), e Tamo (2009), os argumentos a favor da utilização dos materiais autênticos na sala de aula prendem-se com o facto de: (1) permitirem que os alunos contactem com uma linguagem natural e significativa, não simplificada nem alterada pelo professor com fins educativos; (2) serem materiais motivadores, ricos em conteúdos culturais, que refletem a realidade dos países onde se fala a língua meta e de (3) permitirem que os alunos utilizem as pistas não-linguísticas (fotografias, cores, símbolos, etc.) para decifrar mais facilmente o significado da mensagem.

Embora, para Swinscoe (1992, citado por Álvarez, 2009), este material seja maioritariamente utilizado em níveis mais avançados, dado que os alunos já possuem

oferecer-lhes oportunidades estruturadas para que contactem com tal material [mostras de língua autênticas] dentro da sala de aula.” (tradução minha)

⁹¹ A título de exemplo, enquanto Geddes e White (1978, citados por Álvarez, 2009) os descrevem como o “discurso produzido com finalidades não educativas ou o discurso criado com fins educativos, mas que possui algumas características que provavelmente ocorrem na comunicação real” (p. 22), Harmer (1983, citado por Álvarez, 2009) descreve-os como textos “desenhados para falantes nativos. São textos reais, não criados para os estudantes de línguas [estrangeiras], mas, antes, para os falantes da língua-alvo” (p. 22). García Arreza, Segura Báez e Zamora Navas (1994, citados por Álvarez, 2009) acrescentam ainda que esses textos não estão organizados do ponto de vista linguístico, nem pretendem demonstrar a utilização de qualquer aspeto gramatical concreto.

um maior conhecimento vocabular e gramatical que favorece a sua compreensão, vários autores acreditam que se devem utilizar materiais autênticos desde os níveis iniciais sempre e quando os mesmos estejam adaptados às necessidades e ao nível dos aprendentes (Tamo, 2009; Thuizenga & Thomas-Ruzic, 1994, citados por Álvarez, 2009).

De facto, como Nunan (2004) refere, a seleção da utilização de materiais autênticos dependerá sempre da atitude dos aprendentes e da disponibilidade dos recursos existentes, dado que, em níveis iniciais, os alunos ficam não só geralmente apreensivos e ansiosos quando são expostos pela primeira vez a mostras de língua autênticas, mas também é necessário que os professores lhes ensinem que não necessitam de compreender todas as suas palavras para que a comunicação possa ocorrer com sucesso.

8.3. A utilização destes vantajosos recursos na minha Prática Pedagógica

8.3.1. As atividades lúdicas na minha Prática Pedagógica

Considerando não só os benefícios das atividades lúdicas na aprendizagem das línguas estrangeiras, sobretudo voltada para a ação, mas também as devidas salvaguardas, enumeradas anteriormente, relativamente aos cuidados a ter em conta no momento de utilizá-las na sala de aula, a minha Prática Pedagógica Supervisionada, tanto em Inglês como em Espanhol, ficou efetivamente marcada pela utilização recorrente deste imprescindível e vantajoso recurso, que se revelou bastante motivador e potenciador da comunicação e da interação entre os aprendentes. De facto, utilizei as atividades lúdicas sobretudo na introdução de vocabulário, na criação de exercícios de prática mais controlada das estruturas gramaticais sobre as quais focaria posteriormente a atenção dos aprendentes e durante a apresentação das tarefas finais produzidas por eles. Através da última utilização pretendia dar aos aprendentes um motivo adicional para participarem num momento em que, a meu ver, é bastante fácil que eles dispersem a sua atenção.

Tendo já ilustrado anteriormente a utilização de atividades lúdicas na introdução do vocabulário (v. 7.3.1, pp. 104-108) e na fase de apresentação dos resultados da tarefa

final (v. 5.3.1.2., pp. 63-67), seguidamente vou brevemente exemplificar como utilizei este recurso ao serviço da prática de conteúdos gramaticais ainda desconhecidos pelos aprendentes.

Gimnasia de vocabulario – dar y recibir órdenes (v. Anexo II.C.3. – *Tarjetas para la gimnasia del vocabulario*, p. 954)

Nesta atividade⁹² de espanhol, inserida na segunda sequência de aprendizagem sumativa, subordinada ao tema *La Salud*, os aprendentes participaram numa atividade lúdica e extremamente motivadora em que, após terem aprendido algumas partes do corpo e alguns estados físicos, tiveram de alterar a sua postura corporal de acordo com as ordens primeiramente dadas por mim (v. Anexo II.C.3. – diapositivo 9 - *Diapositivas en PowerPoint – 1ª sesión*, p. 940) e posteriormente pelos seus colegas, constantes nos cartões criados para este jogo (v. anexo II.C.3. – *Tarjetas para la gimnasia del vocabulario*, p. 954).

Através desta atividade, típica do Método de Resposta Física Total (*Total Physical Response - TPR* em inglês), os alunos não só praticaram o vocabulário sobre as partes do corpo aprendido na atividade anterior, mas também contactaram e utilizaram, sem qualquer problema, a segunda pessoa do singular e do plural do Imperativo Afirmativo, estando a sua atenção focada no significado e não na forma utilizada para o transmitir.

Esta atividade, que tornou a aprendizagem mais agradável e que quebrou a monotonia que normalmente se apodera da sala de aula pela repetição do mesmo tipo de atividades e de exercícios (Dörnyei, 2001), acabou por resultar melhor do que tinha pensado, especialmente devido ao modo como a organizei: primeiramente, os alunos começaram por realizá-la em grande grupo e só depois em grupos mais pequenos, cumprindo as ordens dadas a um colega (*tú*) ou a vários colegas (*vosotros*) nos cartões com as mesmas cores utilizadas no diapositivo que serviu de apoio à prática mais controlada em grande grupo (v. Anexo II.C.3. – diapositivo 9 - *Diapositivas en PowerPoint – 1ª sesión*, p. 940).

Por outro lado, a demonstração que efetuei sobre como se iria realizar esta atividade, sentando-me efetivamente nos lugares de dois alunos de um dos grupos e

⁹² Quarta atividade da segunda sequência de aprendizagem sumativa de espanhol.

assumindo os seus papéis, contribuiu também para o seu sucesso e para o seu bom funcionamento.

8.3.2. O material autêntico na minha Prática Pedagógica

No que diz respeito ao material autêntico, ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, esforcei-me para utilizar materiais autênticos não adaptados nas minhas aulas, tais como os títulos de alguns jornais sobre a má alimentação dos jovens nas escolas americanas (v. Anexo I.B.3. Exercício 1 – *Worksheet nr 1*, pp. 304), as imagens retiradas do anúncio publicitário que a cadeia televisiva *TELEFE* preparou para celebrar o dia dos namorados com os seus ouvintes (v. Anexo II.A.3. – Diapositivo 2 - *Diapositivos en PowerPoint – 4ª sesión*, p. 707), os testemunhos de alguns jovens espanhóis sobre as atividades que gostam de realizar no seu tempo livre (v. Anexo II.B.3. – *Ficha de trabajo nº 1*, pp. 786-787), os conselhos/sugestões de tratamento para algumas doenças abordadas na segunda sequência de aprendizagem sumativa de espanhol e a canção sobre as redes sociais, utilizada na sequência de inglês programada para o Ensino Secundário (v. Anexo I.D.3. – *Worksheet nr 1*, pp. 583-585).

Ainda que me tenha esforçado para que os materiais autênticos não adaptados estivessem presentes nas minhas aulas, constato que não os utilizei de um modo tão frequente como gostaria de o ter feito, sobretudo devido à dificuldade em encontrar materiais autênticos não adaptados adequados ao nível inicial dos alunos nas turmas de ambas as especialidades.

Deste modo, acabei por recorrer mais frequentemente a materiais autênticos adaptados, no sentido da segunda aceção dada por Geddes e White⁹³(1978, citados por Álvarez, 2009) a este conceito. Dito por outras palavras, tal como descrito por estes autores, acabei por usar mais frequentemente materiais criados com fins educativos mas que possuem características que ocorrem na vida real, por considerar que os mesmos estavam mais de acordo com as necessidades dos alunos com quem trabalhei. Exemplos claros desta situação foram as ementas dos cinco restaurantes caros da freguesia de Almancil que os alunos do 8ºE utilizaram para criar uma ementa económica do dia durante a segunda sequência de aprendizagem sumativa de inglês (v. Anexo I.C.3. – *Menu Don Giovanni, Menu Pizza Pasta fantasia, Menu Mr. Freddie's e Menu Primavera Restaurant*, pp. 476-483) e os diálogos criados no consultório do Dr. Galeno,

⁹³ V. nota de rodapé nº 91, p. 115.

na segunda sequência de aprendizagem sumativa de espanhol (v. Anexo II.C.3. – *Ficha de trabajo nº 5*, pp. 982-984).

As versões adaptadas das canções utilizadas tanto na sequência formativa (v. Anexo II.A.3. – *Ficha de trabajo nº 4*, pp. 695-696), como na primeira sequência de aprendizagem sumativa de espanhol (v. Anexo II.B.3 - *Ficha de trabajo nº 6*, pp. 855-857) também são exemplo de materiais autênticos adaptados.

À semelhança da versão original da canção sobre as redes sociais (v. Anexo I.D.3. – *Worksheet nr 1*, pp. 583-585), posso dizer que utilizei as canções com alguma frequência na Prática Pedagógica Supervisionada para desenvolver a compreensão oral dos alunos, dado que, além de serem um material mais (no caso da versão original) ou menos autêntico da língua-alvo (no caso das versões adaptadas), consistem também numa fonte didática e motivadora de informação ao nível cultural⁹⁴ e de transmissão de ideologias e de crenças sobre a sociedade em que essa língua é falada (valor sociocultural), assim como ao nível linguístico (Badih, 2010; Castro, 2003; Eleutério, Oliveira & Silva, 2011; Keskin, 2011). Por outro lado, através delas também se estimula a imaginação visual e a memória dos alunos (valor afetivo), reduz-se a sua ansiedade e ainda se permite que eles contactem com uma grande variedade de tipos textuais e discursivos, funcionais, morfossintáticos, léxico-semânticos, fonológicos e de registo (Badih, 2010; Castro, 2003; Toscano-Fuentes & Fonseca-Mora, 2012).

9. A avaliação no ensino das línguas estrangeiras: do produto para o processo.

Tomar o desempenho do aluno nas escassas horas de um exame escrito como equivalente às suas competências na língua estrangeira é, no

⁹⁴ No que diz respeito à cultura, importante componente das aulas de línguas estrangeiras, dada a indissociabilidade e interdependência entre ambas (Frank, 2013; Gonen & Saglam, 2012; Ho, 2009; Miguel & Sans, 2004), os conteúdos culturais, os quais decorreram dos temas explorados nas diversas sequências de aprendizagem levadas a cabo tanto em inglês como em espanhol, estiveram presentes na minha Prática Pedagógica Supervisionada quando os alunos realizaram as diferentes atividades (de produção e de receção) propostas (Guillén, 2004). De facto, ao contrário do que acontecia nos métodos de ensino tradicionais, onde se dissociava cultura de aprendizagem da língua, atribuindo-lhes, por conseguinte, horas distintas, atualmente entende-se que a cultura não deve ter um lugar isolado nos materiais ou nas aulas de língua estrangeira. Pelo contrário, como Miguel e Sans (2004) mencionam, todas as propostas didáticas que levemos a cabo na nossa aula devem estar iluminadas e embutidas, explícita ou implicitamente, de cultura para evitar que os aprendentes se tornem “fluent fools” (tolos fluentes) (Bennet, Bennett & Allen, 2003, citados por Ho, 2009), isto é, falantes que são gramaticalmente competentes, mas que desconhecem os conteúdos socioculturais relacionados com a língua-alvo, atuando, consequentemente, como verdadeiros tontos no contexto discursivo da mesma.

mínimo, redutor e inadequado. A meu ver, a competência em línguas não se mede num único teste escrito, realizado num curto espaço de tempo, num contexto intimidatório, e muitas vezes ameaçador do auto-conceito dos indivíduos, como é o dos exames finais. Uma língua avalia-se num processo contínuo, em diversas dimensões (orais e escritas), com recurso a diferentes instrumentos de observação e uso dessa língua.

(Cabral, 2010, p. 151)

A opção por metodologias orientadas para a ação, como o Ensino Comunicativo da Língua ou o Ensino da Língua Baseado em Tarefas, também provocou alterações ao nível da conceção da avaliação, dado que a mesma começou a ser encarada como uma parte integrante do processo de aprendizagem, dirigindo-se não só ao produto do ensino – “os desempenhos de alunos expostos a determinados métodos” (Cabral, 2010, p. 79), mas também ao processo – “análise das interações que promovem a aprendizagem, na sala de aula” (Cabral, 2010, p. 79):

A opção por metodologias orientadas para a acção implica uma avaliação contínua, formativa e sistemática, mediante a qual os professores deverão recorrer a múltiplos processos de observação e recolha de informação, que se consubstanciarão numa variedade de técnicas, instrumentos e estratégias de avaliação, entre os quais poderão considerar *journals*, *learning logs*, *questionnaires*, *interviews*, *portfolios* e *conferences* [diários, registos de aprendizagem, questionários, entrevistas, portfólios e conferências], para além dos testes. (Moreira, 2001, p. 44)

Deste modo, defende-se que se deve deixar de medir a competência de uma língua através da avaliação do tipo único, como a autora citada no início desta secção refere (Cabral, 2010), e que se deve começar a recorrer a um conjunto diversificado de instrumentos de avaliação, adaptados “às características individuais dos alunos, que contemple as várias dimensões que estruturam a aprendizagem” (Moreira, 2001, p. 44), e de modalidades de avaliação – “auto-, hetero-, co-avaliação avaliação diagnóstica, sumativa e, sobretudo, formativa” (Moreira, 2001).

9.1. A avaliação na minha Prática Pedagógica

Considerando a mudança de concepção relativamente à avaliação e o facto de os Programas Curriculares de Inglês e de Espanhol preconizarem que a avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a avaliação formativa e contínua⁹⁵ (Fernández, 2001, 2002; Fialho & Izco, 2001), ao longo da minha Prática Pedagógica Supervisionada preocupei-me em criar regularmente elementos de recolha de evidências formativas relativamente ao processo de aprendizagem, e também ao produto (tarefa final).

De um modo geral, todas as fichas de recolha de evidências foram, à exceção das fichas de recolha de evidências para a produção escrita, propositadamente construídas por mim de acordo com os objetivos de cada atividade, bem como com o perfil dos alunos e o tipo de atos ilocutórios que as mesmas requerem (Cabral, 2010), incidindo também frequentemente sobre alguns dos seguintes pontos:

- O interesse e empenhamento demonstrados pelo aluno na realização do trabalho;
- O modo como organiza autonomamente o seu trabalho, designadamente através da utilização das estratégias de aprendizagem e de estudo;
- As atitudes de iniciativa, inovação e criatividade que demonstra;
- O desenvolvimento da capacidade crítica, nomeadamente face ao material que lhe é apresentado e à situação de aprendizagem;
- O modo como coopera com os colegas e se insere no grupo de trabalho;
- A forma como participa na resolução de problemas e tomada de decisões.

(Ministério da Educação, 1997a, p. 34)

Tendo em conta a necessidade de complementar os diversos tipos de avaliação que podem ser utilizados em qualquer momento do ano letivo (Moreira, 2001), outro modelo de avaliação que adotei foi a autoavaliação. Através das fichas de autoavaliação, implementadas no final de cada sequência de aprendizagem que lecionei, pretendi que

⁹⁵ Segundo Fialho e Izco (2001), a avaliação contínua e formativa é a que mais favorece o processo de aprendizagem porque permite “a reformulação no momento adequado, tendo em conta a avaliação do aluno de forma individualizada, isto é, atendendo às dificuldades diagnosticadas, aos objetivos propostos e aos resultados alcançados” (p. 41).

os alunos se tornassem efetivamente agentes ativos na sua própria aprendizagem, responsabilizando-os pela avaliação da sua atuação e pela avaliação das atividades/tarefas realizadas, distinguindo as que mais gostaram das que menos gostaram e propondo algumas sugestões e alternativas que tive em consideração ao longo da minha Prática Pedagógica.

A autoavaliação é, de facto, vantajosa dado que: (1) promove o desempenho das estratégias de aprender a aprender; (2) cria um verdadeiro compromisso do aluno com o seu processo de aprendizagem; (3) reforça a sua autonomia e (4) faz com que o mesmo reflita sobre as suas próprias necessidades (Fernández, 2001, 2002; Fialho & Izco, 2001; Genesee, 2001, citado por Cabral, 2010; Vieira & Moreira: 1993, citados por Cabral, 2010).

Além dos elementos de avaliação que acabei de mencionar, no caso do inglês foi-me ainda gentilmente proposto pela Dr.^a Isabel Oliveira elaborar uma pequena ficha de avaliação para avaliar sumativamente os conhecimentos dos alunos relativamente aos conteúdos de língua que lecionei na sequência de aprendizagem formativa, subordinada ao tema *Fruit and Vegetables*, e que foram posteriormente reforçados pela professora cooperante.

Tendo acedido imediatamente a esta sugestão, no dia onze de março de 2014 apliquei a minha primeira ficha de avaliação sumativa (v. Anexo I.A.6., pp. 235-247), na qual avaliei a compreensão da leitura (parte I), o conhecimento explícito da língua (parte II), o vocabulário (parte III) e a expressão escrita (parte IV). Para esse efeito, não só considerei os objetivos que privilegiei ao longo da sequência de aprendizagem, mas também tive em conta o tipo de atividades realizadas pelos alunos durante a mesma.

Depois de corrigir cuidadosamente as respostas dos alunos, sempre apoiada pela Dr.^a Isabel Oliveira que se revelou disponível para o esclarecimento de alguma dúvida que surgisse, tive ainda a oportunidade de entregar as fichas de avaliação aos alunos, tal como se fosse sua professora, e de proceder à sua correção e ao esclarecimento de dúvidas levantadas pelos aprendentes.

Relativamente aos resultados obtidos pelos alunos, posso referir que a média da turma atingiu os 74%. O resultado que se repetiu com mais frequência (moda) foi de 77% e o ponto médio da distribuição dos resultados (mediana) atingiu os 69% com um desvio padrão de 10,65. A análise dos resultados revelou que os mesmos correspondem a uma distribuição normal. Isto é, a maioria dos resultados obtidos pelos alunos situa-se entre 63,35% e 84,65%, distando apenas um desvio padrão da média.

III. REFLEXÃO CRÍTICA FINAL SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO

10. Um mesmo contexto institucional, duas Práticas Pedagógicas tão diferentes

“Different teaching contexts hence present different notions of the process of language teaching (Zeichner and Grant, 1981). (...) Teaching involves understanding the dynamics and relationships within the classroom and the rules and behaviors specific to a particular setting.”⁹⁶

(Richards, 2011, p. 11)

Num capítulo em que se pretende que reflita sobre o processo de ensino-aprendizagem ao longo do Mestrado em Ensino de Línguas, explicitando os aspetos que contribuíram ou, pelo contrário, limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional, penso que faz todo o sentido começar por umas breves considerações finais sobre as diferenças que, agora que pondero melhor sobre as mesmas, tive felizmente a sorte de poder experienciar durante a minha Prática Pedagógica Supervisionada em Inglês e em Espanhol.

Embora o contexto institucional tenha sido o mesmo, nomeadamente a escola E.B. 2 e 3 Dr. António de Sousa Agostinho, as duas Práticas Pedagógicas foram, de facto, bastante diferenciadas, sobretudo no que diz respeito à forma de programar as sequências de aprendizagem que levei a cabo em ambas as disciplinas e à atitude dos aprendentes relativamente à aprendizagem das línguas estrangeiras.

Enquanto nos dois grupos de espanhol com quem trabalhei não posso, de modo algum, afirmar que tenha totalmente planificado por tarefas, dado que, como já referi anteriormente (v. subsecção 5.3, pp. 55-56), a Dr.^a Carina Jesus, limitada pela longa planificação anual que tinha de cumprir, sempre determinou *a priori* os conteúdos gramaticais, lexicais e funcionais que tive de desenvolver durante as três sequências de

⁹⁶ “Diferentes contextos de ensino oferecem, portanto, diferentes noções do processo de ensino de línguas (Zeichner & Grant, 1981). (...) O ensino envolve a compreensão da dinâmica e das relações dentro da sala de aula e das regras e dos comportamentos específicos num contexto particular. ” (tradução minha)

aprendizagem que lecionei, tal não aconteceu na Prática Pedagógica em Inglês devido às especificidades do grupo e ao currículo adaptado que frequentam. De facto, face a uma maior liberdade ao nível da planificação anual, visto que o currículo da turma de Percurso Curricular Alternativo (PCA) é determinado em função das suas necessidades e dos seus interesses, a Dr.^a Isabel Oliveira pôde dar-me uma maior liberdade para programar as sequências de aprendizagem com o grupo, identificando apenas inicialmente o tema geral que gostaria de trabalhar ao longo do segundo e do terceiro períodos, mais especificamente o tema da alimentação, e nomeando também alguns resultados que esperava que os alunos atingissem no final dos mesmos.

Perante as indicações que me foram dadas, ao longo das três sequências que lecionei, esforcei-me, assim, para criar situações autênticas de aprendizagem que tivessem em conta os interesses e as necessidades do grupo⁹⁷ e que motivassem os aprendentes para a aprendizagem da língua inglesa, partindo, contrariamente à Prática Pedagógica em Espanhol, sempre da escolha das tarefas finais para a especificação dos conteúdos que iria abordar ao longo de cada sequência, bem como dos objetivos e dos resultados expectáveis. Além disso, também me permitiu graduar a aprendizagem dos alunos, começando por um tema mais básico e simples, mais especificamente as frutas e os legumes na sequência de aprendizagem formativa, e progredindo, posteriormente, em direção a tarefas mais difíceis como a dramatização de um diálogo num restaurante, tarefa final da segunda sequência de aprendizagem sumativa.

Apesar de acreditar que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é uma abordagem que efetivamente promove a aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo, ao longo da minha Prática Pedagógica, encontrado evidências de como os aprendentes conseguem cooperativamente progredir na sua aprendizagem e efetivamente realizar tarefas autênticas, ou com um grande grau de autenticidade, que não eram capazes de executar inicialmente sozinhos, estou completamente de acordo com Estaire (2009) de que esta abordagem metodológica se adequa principalmente aos alunos que frequentam cursos com fins específicos. Segundo a mesma, tal acontece porque os mesmos apresentam necessidades específicas em âmbitos muito concretos que se podem facilmente interpretar como tarefas que necessitarão de realizar na sua vida profissional

⁹⁷ A consideração dos interesses e das necessidades dos aprendentes, no contexto específico desta turma, significa a atenção dada a aspetos cognitivos, socioculturais e afetivos que caracterizam (e diferenciam) os alunos numa situação de ensino-aprendizagem formal. Por exemplo, as suas preferências por determinadas atividades letivas, as suas representações sobre a língua e a cultura inglesa, o domínio de língua por eles demonstrado e a sua motivação para superar as suas dificuldades na relação com os textos (orais e escritos) na língua meta.

ou no seu contexto social, educativo ou laboral (Estaire, 2009). No caso do grupo de inglês, essas tarefas prendiam-se com a componente vocacional e profissional de serviço de mesa e de horticultura, duas áreas que tive realmente em conta aquando da programação das três sequências de aprendizagem que lecionei.

Além da diferente maneira de programar, ambas as Práticas Pedagógicas também se distinguiram pela atitude dos aprendentes relativamente à aprendizagem das línguas estrangeiras. Enquanto os alunos dos dois grupos de espanhol sempre participaram, de um modo geral, ativamente nas aulas que lecionei e revelaram bastante interesse pela língua espanhola, sendo relativamente fácil motivá-los para a sua aprendizagem, isso não aconteceu, de facto, com o grupo de inglês. Pelo contrário, o grupo revelou frequentemente uma aparente reticência e ansiedade em comunicar na língua meta durante as aulas, criando, por sua vez, algumas dificuldades acrescidas na programação e na gestão das diferentes aulas lecionadas. A título de exemplo, posso dizer que foi sempre mais difícil adaptar a quantidade e a qualidade da minha ajuda de acordo com as necessidades específicas dos alunos de Inglês do que de acordo com as necessidades de ambos os grupos de espanhol (Avermaet, Colpin, Gorp, Bogaert & Van den Branden, 2006). Deste modo, ao passo que os alunos do grupo de inglês necessitaram frequentemente que os animasse a participar, a utilizar a língua meta para completar as diferentes atividades e tarefas finais propostas, bem como a mostrar-lhes a minha confiança de que eram realmente capazes de as realizar, os alunos de ambos os grupos de espanhol necessitaram sobretudo que, depois de motivá-los para a participação nas aulas, os ajudasse a clarificar algumas dúvidas e confirmasse que estavam corretamente a completar aquilo que tinha proposto que realizassem.

Face às dificuldades que notei logo no primeiro dia em que comecei a participar como observadora nas aulas lecionadas pela Dr.^a Isabel Oliveira, quando a Prof.^a Doutora Maria Cabral nos solicitou, a mim e às minhas colegas de mestrado, que elaborássemos um projeto de investigação-ação, no âmbito da cadeira de Investigação em Ensino de Línguas, numa das turmas de estágio com quem iríamos trabalhar em seguida, prontamente decidi que deveria fazê-lo com o grupo de inglês na tentativa de encontrar estratégias adequadas na literatura que me ajudassem a trabalhar com os alunos e a superar o seu aparente medo para produzir enunciados orais e por escrito em inglês.

Olhando para o modo como frequentemente apliquei as estratégias identificadas no projeto de investigação-ação⁹⁸, posso efetivamente dizer que o mesmo contribuiu para melhor adequar as sequências de aprendizagem às suas necessidades e, conseqüentemente, conseguir alcançar algumas pequenas vitórias com o grupo, as quais se traduziram num envergonhado obrigado no almoço de final de ano onde, com a grande persistência da Dr.^a Isabel, conseguimos levar os alunos a almoçar num restaurante italiano, tipo de cozinha que predominou na segunda sequência de aprendizagem sumativa que tinha acabado de lecionar, subordinada ao tema de pedir comidas e bebidas num restaurante. Foi, sem dúvida, com grande agrado da minha parte que, no final do mesmo, ouvi algumas alunas reconhecerem que, apesar de ter “exagerado no montão de fichas” que lhes entreguei durante as aulas que trabalhei com eles, as alunas até tinham sido capazes de dizer algumas coisas em inglês e iriam muito provavelmente necessitar dos meus materiais nos anos seguintes.

Dado o contributo do projeto de investigação-ação no decurso da minha Prática Pedagógica Supervisionada em Inglês, decidi, por esse mesmo motivo, incluí-lo também nos anexos deste relatório (v. Anexo III.A., a partir da p. 1089).

Estabelecendo, desde já, uma ponte com a subsecção que se segue, na qual enumerarei, por fim, os aspetos que considero que limitaram e/ou contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional durante o mestrado, devo referir que as diferenças que acabei de enumerar em ambas as Práticas Pedagógicas facilitaram, ao contrário do que inicialmente temi, o meu crescimento como profissional nesta área. De facto, através da possibilidade de realizar duas Práticas Pedagógicas tão diferenciadas, não só comprovei, desde logo, a necessidade de ter de me saber adaptar aos diferentes contextos de ensino e à heterogeneidade que encontrarei nas escolas onde futuramente venha a lecionar, mas também pude comprovar como o ensino efetivamente pressupõe perceber a dinâmica das relações dentro da sala de aula, bem como as regras e os

⁹⁸ Como se pode ler no terceiro anexo deste relatório (a partir da p. 1089), as estratégias identificadas prenderam-se com: (1) o aumento da motivação inicial dos aprendentes para a aprendizagem da língua inglesa, mostrando-lhes a sua importância no mundo em que vivemos; (2) a adoção de metodologias mais centradas nos alunos, reduzindo, por exemplo, o tempo de interação professora-alunos e aumentando a interação em pares e em pequenos grupos e utilizando também formas de corrigir subtilmente os seus erros a fim de diminuir a sua aparente reticência para comunicarem em inglês; (3) a recusa de metodologias mais tradicionais e (4) a adoção, pelo contrário, de metodologias mais comunicativas de modo a promover atividades autênticas e significativas para os alunos, aumentando o seu tempo de resposta e de preparação para as atividades propostas e recorrendo a atividades lúdicas que os motivem para a aprendizagem da língua-alvo e que os façam participar sem sentirem a pressão associada à correção constante.

comportamentos específicos num determinado contexto, como Richards (2011) refere na citação que inicia esta subsecção.

11. Aspetos que contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional

“Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos.”

(Alarcão, 1994, p. 187)

A par dos aspetos mencionados anteriormente, considero que a observação das aulas das professoras cooperantes consistiu, indubitavelmente, noutro fator que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional durante a Prática Pedagógica Supervisionada. Concordando com Richards e Farrell (2011), que defendem que a observação tem um papel central neste processo, a mesma foi não só fundamental para me aperceber do modo como, por um lado, as professoras cooperantes: (1) criavam uma atmosfera positiva para a aprendizagem; (2) escolhiam e organizavam o tipo de atividades que utilizavam; (3) davam *feedback* aos aprendentes e, por outro lado, como (4) os alunos interagiam entre si e com as professoras; (5) respondiam às atividades propostas e (6) a língua que utilizavam (materna ou estrangeira) para o fazerem. Além disso, a observação também me permitiu aprofundar o conhecimento sobre os alunos com quem trabalhei, elemento essencial numa abordagem metodológica em que eles assumem o papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo, por conseguinte, fundamental estar plenamente ciente dos seus interesses e necessidades.

Acredito realmente que se não tivesse observado regularmente as aulas de ambas as professoras cooperantes, cujas portas me foram sempre gentilmente abertas, não teria, de modo algum, criado o grau de empatia e à vontade que consegui, felizmente, criar com os três grupos com quem trabalhei, fruto de estarem, a meu ver, totalmente acostumados à minha presença nas suas aulas, nem teria também conseguido programar com êxito as sequências de aprendizagem de ambas as disciplinas. Penso que o meu conhecimento dos grupos, sobretudo do 8º E (inglês) e do 7º D (espanhol), está bem

patente nas atividades/tarefas finais que programei e nas estratégias que previ para gerir melhor a sala de aula e as aprendizagens dos alunos.

Ainda que inicialmente estivesse bastante receosa das reflexões pós-ação, sobretudo por temer que, devido à minha inexperiência neste grau de ensino, os aspetos negativos ultrapassassem maioritariamente os positivos ou que fossem tão graves que seriam, na minha opinião, difíceis de ultrapassar no número reduzido de aulas que poderia lecionar durante a Prática Pedagógica Supervisionada, acabei, inevitavelmente, por compreender a importância deste momento de reflexão e por aproveitar ao máximo todas as sugestões que me foram dadas quer pelas professoras cooperantes, quer pelas professoras orientadoras e por ultrapassar, de modo positivo, todos os aspetos negativos que me foram apontados. De facto, posso dizer que, pelo meu trabalho árduo e pela minha constante necessidade de melhorar a minha atuação como professora, refletida nas inúmeras leituras que efetuei e na busca de atividades que fossem diversificadas, motivadoras e possivelmente significativas para os alunos, os pontos positivos acabaram sempre por, felizmente, ultrapassar os negativos.

No entanto, isso nunca me deixou sentir que já tinha alcançado um patamar de segurança em que não necessitava de me esforçar muito, continuando, pelo contrário, a aproveitar os comentários construtivos para superar os pontos que ainda devia melhorar ou ter em consideração nas sequências de aprendizagem que lecionasse futuramente.

No que diz respeito aos aspetos que limitaram o meu crescimento pessoal e profissional durante este período, posso dizer que o meu pessimismo inicial e o meu perfeccionismo talvez tenham sido dois dos principais fatores que criaram alguns condicionantes durante a minha Prática Pedagógica, levando-me principalmente a temer que as minhas planificações iniciais não fossem adequadas e a necessitar, por conseguinte, também eu própria de um maior apoio, motivação e confirmação por parte das professoras cooperantes de que estava a realizar corretamente as tarefas que me tinham proposto, tal como os “meus” alunos de inglês.

No entanto, ao longo deste processo, consegui mudar a minha atitude e maneira de pensar, tornando-me mais positiva, confiante em mim mesma e capaz de, como a Dr.^a Carina Jesus várias vezes me disse, “aproveitar ao máximo” o trabalho realizado com os alunos, não estando apenas preocupada com o cumprimento das planificações e com o facto de estar constantemente a ser avaliada. Para esta mudança de atitude, devo agradecer o apoio de todos os intervenientes neste processo, professoras orientadoras e professoras cooperantes, e, em particular, à Sónia Santos, minha colega de estágio em

espanhol, pelo seu companheirismo, pelas longas horas de partilha de ideias e de opiniões, pela sua atitude extremamente calma e positiva, e, acima de tudo, pela sua sinceridade e por ter atuado como minha confidente nos momentos de desabafo.

Apesar de admitir que a minha maior preocupação ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada não foi, de todo, simplesmente a minha avaliação, mas, antes, o grande respeito pelos “meus” alunos e a tentativa de fazer um trabalho em que demonstrasse estar à altura da confiança em mim depositada quer pelas professoras cooperantes, quer pelas professoras orientadoras, penso que é fundamental estagiar sempre com uma colega, como aconteceu apenas na Prática Pedagógica Supervisionada em Espanhol, dado que ao fazê-lo podemos refletir e trocar ideias sobre as nossas planificações, assim como ajudar-nos mutuamente a fim de reduzir as dúvidas e as inseguranças normais dos professores em início de carreira.

Por último, acredito que as crenças e as ideias preconcebidas que tinha sobre o ensino das línguas estrangeiras, completamente enraizadas em mim, devido a um longo percurso escolar e académico como aluna, em que predominantemente os meus professores de língua estrangeira não só focalizaram a atenção na gramática como elemento fundamental de aprendizagem, mas também sobrevalorizaram a avaliação do produto final, ao invés do processo, sem muitas vezes darem lugar a outros padrões de interação além do tradicional padrão professor-alunos ou sequer à comunicação na língua-alvo, também funcionaram como entraves no meu processo de descoberta de como se promove o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Devido a estas convicções, foi-me inicialmente difícil colocar em prática a dinâmica de uma aprendizagem centrada nos alunos, em vez do professor, onde os mesmos devem trabalhar cooperativamente e participar na tomada de decisões sobre, por exemplo, a sua avaliação. Recordo-me, por exemplo, das primeiras sequências de aprendizagem que elaborei nas cadeiras de Didáctica das Línguas, do primeiro ano do mestrado, em que, apesar da minha aparente tentativa de promover metodologias centradas no aluno, apenas acabei por efetivamente conseguir planificar sessões com um carácter mais lúdico, embora ainda muito centradas no professor.

Todavia, agora que o mestrado está a chegar ao fim, penso poder afirmar que descobri, não na sua totalidade, dado que estou plenamente ciente de que o desenvolvimento da minha competência profissional é um processo em contínua evolução que me acompanhará ao longo de toda a minha vida (Cabral, 2010), o sentido do que é ser professor de línguas estrangeiras e de como devo atuar para que os meus

alunos não só descubram a língua que aprendem, mas se descubram a si próprios como alunos, tal como Alarcão (1994) refere na citação que decidi utilizar para concluir esta subsecção.

Como mudaram, por conseguinte, as crenças e as ideias preconcebidas que tinha sobre o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras? Em primeiro lugar, já não encaro a língua como um mero sistema formal, mas, antes, como uma ferramenta de comunicação (Carter & Nunan, 2001), compreendendo, por conseguinte, a necessidade de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, em vez de me focar apenas no desenvolvimento do seu conhecimento linguístico, tal como fizeram comigo enquanto aluna.

Em segundo lugar, penso já ser capaz de centrar o processo de ensino-aprendizagem nos alunos, ao invés de o centrar em mim própria, de acordo com os seus interesses e as suas necessidades. Além disso, apercebi-me também da importância de diversificar e utilizar diferentes padrões de interação, especialmente o trabalho cooperativo (em pares ou pequenos grupos), já não evitando este tipo de trabalho por temer perder o “controlo” da turma.

Por fim, encaro a necessidade de conceber a aprendizagem em termos de processo, em vez de focar apenas a atenção na avaliação dos produtos finais, e de criar situações autênticas, ou bastante próximas do real, que sejam significativas para os alunos e que lhes permitam interagir e comunicar na língua meta.

Como já referi, sei que este processo de aprendizagem não termina, de modo, algum aqui, pois, como Feiman-Nemser e Remillard (1995) mencionam, nenhum professor consegue aprender a ensinar num único ano. Contudo, comprometo-me a colocar em prática as aprendizagens que adquiri ao longo do mestrado e espero ter a oportunidade de poder ensinar no futuro a fim de continuar a evoluir positivamente nesta árdua tarefa que é ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2013a). La Oreja de Van Gogh. Em *Wikipedia*. Disponível em http://es.wikipedia.org/wiki/La_Oreja_de_Van_Gogh [acedido a 17/01/2014].
- AA. VV. (2013b). Manu Chao. Em *Wikipedia*. Disponível em http://es.wikipedia.org/wiki/Manu_Chao [acedido a 25/02/2014].
- AA. VV. (2014). *Diccionario Clave*. Disponível em <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>.
- Abreu, C. & Sousa, C. (2013). *Swoosh – Inglês – Nível 3 - 7º ano*. Lisboa: Porto Editora.
- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos, (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 943-964). Madrid: SGEL.
- Afonso, N. (Coord) (2010). *Projeto “Metas de Aprendizagem”*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Agrupamento Vertical de Almancil (2009). *Projeto Educativo do Agrupamento 2009/2013*. Disponível em <http://www.avalmancil.pt/images/2013-14/Documentos/PEA-2012-2013-Versao21-11-2012.pdf> [acedido a 8/06/2014].
- Agrupamento Vertical de Almancil (2012, março 9). *Agrupamento Vertical de Almancil* [Vídeo de apresentação do Agrupamento]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=O2ItL-oh7dw> [acedido a 8/06/2014].
- Agrupamento Vertical de Almancil (2013, janeiro 29). *CV ME Net*. [Vídeo Ensino Vocacional]. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Tj_k6Z1rNaI&feature=youtu.be [acedido a 8/06/2014].
- Alarcão, I. (1994). Ser Professor Reflexivo. Em I. Alarcão (Org.) (1996), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores – Formação de Professores no Ensino Superior, 1*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Allwright, D. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics, 5*(2), 156-171. Doi: 10.1093/applin/5.2.156.
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa.
- Alonso, E., Martínez, M. & Sans, N. (2013). *Gente joven 1 (Nueva edición) – Manual Digital para el profesor*. Barcelona: Difusión.

- Álvarez, A. (2009). ¿Cómo puedo usar material audiovisual auténtico con principiantes? *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester* (pp. 21-28). Manchester: Instituto Cervantes de Manchester.
- Anceaux, H. (1991). Rol y significado de la comprensión auditiva en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable*, 8, 11-15.
- Antonacci, P., & O'Callaghan, C. (2012). Essential Strategies for Teaching Vocabulary. Em P. Antonacci, & C. O'Callaghan, *Promoting Literacy Development 50 research strategies for k-8 learners* (pp. 83-114). Iona College: SAGE Publications.
- Arnold, J. & Fonseca-Mora, M. C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. Em S. Ruhstaller & F. Lorenzo Berjillos (Coords.), *El desarrollo de la competencia lingüística en el aprendizaje de español como L2* (pp. 45-60). Madrid: Editorial Edinumen.
- Avermaet, P.; Colpin, M.; Gorp, K.; Bogaert, N. & Van den Branden, K. (2006). The role of the teacher in task-based language teaching. Em K. Van den Branden (Eds.), *Task-based language education. From theory to practice* (pp. 175-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Azeem, M. (2011). Problems of prospective teachers during teaching practice. *Academic Research International*, 1, 308-316. Disponível em [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.1\(2\)/2011\(1.2-32\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.1(2)/2011(1.2-32).pdf).
- Bachman, L., F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Badih, T. (2010). *Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE* [Memoria de Maestría], Universidad de Jaén, Jaén. Disponível em <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/badih.html>.
- Baghban, Z. (2011). A review on the effectiveness of using authentic materials in ESP courses. *English for Specific Purposes World*, 31(10), 1-14. Disponível em http://www.esp-world.info/Articles_31/Authenticity_Effectiveness.pdf.
- Banciu, V. & Jireghie, A. (2012). Communicative language teaching. *The Public Administration and Social Policies Review*, 1(8), 94-98. Disponível em <http://revad.uvvg.ro/files/nr8/9.%20Banciu.pdf>.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, 5-36.
- Barbie77 (2008). *Typical sentences (at the hospital, at the restaurant, at the market)*. Disponível em http://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/health/at_the_hospital/typical_sentences_at_the_hosp_151855/#thetop [accedido a 03/05/2014].
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de 'perfis de território'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20(43).

- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera (redELE)*, 7. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_02Baretta.pdf?documentId=0901e72b80df93df.
- Barros, V., Correia, P. & Barros, L. (2013). *Spotlight – Inglês – Nível 4 – 8º ano*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, A. & Andrade, J. (2011). *Inglês – Módulos 3/4 – Cursos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Biografías y vidas (2013). *Hombres G*. Disponível em http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/hombres_g.htm [acedido a 17/01/2014].
- Boston, J. (2010). Pre-task syntactic priming and focused task design. *ELT Journal*, 64 (2), 165-174. Doi: 10.1093/elt/ccp033.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, and Experience & School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Breen, M. (2001). Syllabus Design. Em R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 151-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112. Doi: 10.1093/applin/I.2.89.
- Brody, J. (2012, 29 de outubro). There's Homework to Do on School Dinners. *The New York Times*. Disponível em <http://well.blogs.nytimes.com/?module=BlogMain&action=Click®ion=Header&pgtype=Blogs&version=Blog%20Post&contentCollection=Health>.
- Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (Ed.) (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London and New York: Routledge.
- Cabral, M. L. (2004). *A escrita processual na aula de Inglês*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / Centro de Estudos Linguísticos e Literários (CELL).
- Cabral, M. L. (2010). *Temas de Didáctica de Línguas Estrangeiras - Contributos para a Formação de professores*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais /CELL.
- Canale, M. & Swain, M (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. Doi: 10.1093/applin/I.1.1.

- Canzion.com (2013). *Alex Campos canta «Tu amistad me hace bien»*. Disponível em http://canzion.com/cz/index.php?option=com_content&task=view&id=1491#.Uts3pSq3IU [acedido a 17/01/2014].
- Carless, D. (2008). Student use of mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62(4), 331-338. Doi: 10.1093/elt/ccm090.
- Carter, R. & Nunan, D. (2001). Introduction. Em R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2009). *Diez claves para enseñar a interpretar*. Disponível em http://docentes.leer.es/files/2009/06/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Castro, M. (2003). *Música y canciones en la clase de ELE* [Memoria de Máster], Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_06Castro.pdf?documentId=0901e72b80e2ad05.
- CEAPA - Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y (2012). *La educación en el ocio y tiempo libre* [Vídeo]. Disponível em <http://vimeo.com/63251242> [acedido a 23/02/2014].
- Celce-Murcia, M. (2001). Language Teaching approaches: an overview. Em M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 3-11). United States of America: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (tradução de M. J. P do Rosário & N. V. Soares). Lisboa: Edições Asa.
- Cravo, A., Bravo, M. C. & Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Crookes, G. & Chaudron, C (2001). Guidelines for language classroom instruction. Em M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 403-415). United States of America: Heinle & Heinle.
- DeCarrico, J. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. Em M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 285-301). United States: Heinle & Heinle.

- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº 139/2012 – I Série*.
Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de janeiro. *Diário da República nº 5/2006 - I Série*
-B. Ministério da Educação.
- Despacho nº 15971/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República nº 242/2012 – II*
Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de outubro. *Diário da República nº 203/2008 – II*
Série, Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to*
the educative process. Boston: D.C. Heath.
- Direção-Geral da Educação (n.d. a). *Línguas estrangeiras* [página web]. Disponível em
<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=85>
[acedido a 12/06/2014].
- Direção-Geral da Educação (n.d. b). *Metas Curriculares* [página web]. Disponível em
<http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas> [acedido a
12/06/2014].
- Direcção-Geral de Formação Vocacional (2005). *Programa Cursos de Educação e*
Formação - Componentes de Formação Sociocultural e Científica. Disciplina
de Inglês. Lisboa: Ministério da Educação.
- Don Quijote - Spanish Language Learning (2013). *Juanes*. Disponível em
http://www.donquijote.org/culture/colombia/music/juanes_es.asp [acedido a
17/01/2014].
- Donald, S. (2010). Learning how to speak: Reticence in the ESL classroom. *ARECLS*, 7,
41-58. Disponível em
http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume7/donald_vol7.pdf.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. Em J. Cummins &
C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching. Part*
Two (pp. 719-753). New York: Springer.
- Duke, N., Pearson, D., Strachan, S. & Billman, A. (2011). Essential Elements of
fostering and teaching reading comprehension. Em J. Samuels & A. Farstrup
(Eds.), *What research has to say about reading instruction – 4th edition* (pp. 51-
93). Newark: International Reading Association.
- Eaton, S. (2010). *Global trends in language learning in the twenty-first century*.
Calgary: Onate Press.
- Eguiluz, J. & Veja, C. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita.
MarcoELE, 9, 75-94. Disponível em
http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf.

- Eleutério, F., Oliveira, I. & Silva, M. (2011). Music in the English language classroom: going beyond the lyrics. *Revista Eletrônica de Letras*, 4(1), 11-38.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- El Mundo (2013, 12 de agosto). *25% de los jóvenes cree que es la mujer la que debe trabajar menos para criar a los niños*. Disponível em <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/08/12/espana/1376323020.html> [acedido a 12/12/2013].
- El País (2011, 14 de julho). *Los hombres dedican cada vez más tiempo al hogar, aunque mucho menos que las mujeres*. Disponível em http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/07/14/actualidad/1310594406_850215.html [acedido a 12/12/2013].
- Epstein, R. & Ormiston, M (2007). Drills, dialogues and role plays – Web only chapter. Em R. Epstein & M. Orniston, *Tools and Tips for using ELT Materials - Web Only* (pp. 1-27). Disponível em <https://www.press.umich.edu/pdf/0472032038-web.pdf>.
- Escanilla, E. (2013). *Los mandamientos de la mujer*. Disponível em http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=7&Actividad_id=464 [acedido a 15/11/2013].
- Eslandrea (2012). *How healthy do you eat quiz*. Disponível em <http://www.eslprintables.com/printable.asp?id=649884#thetop> [acedido a 13/03/2014].
- Estaire, S. (2009). *Aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Eusebio, S., Fernández, Z., Fernández, C. & Sarralde, B. (1999). *Escala. Español para extranjeros. Nivel inicial-intermedio*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Faro & C.DaCol (2010). *Él y ella cuando llegan al apartamento* [Imagem]. Disponível em <http://www.e-faro.info/Imagenes/CHISTES/WChmes02/Acudits2010/100820.hombre.mujer.tareas.casa.jpg> [acedido a 30/12/13].
- Febriyanti, E. R. (2011). Teaching speaking of English as a foreign language: problems and solutions. *Jurnal Bahasa dan Sastra*, 1(2), 127-132. Disponível em <http://lmu-efgp.unlam.ac.id/index.php/jbs/article/view/58/49>.
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J (1995). Perspectives on learning to teach. Em F. Murray (Ed.), *Knowledge base for teacher educators* (pp. 63-91). Oxford: Pergamon Press.
- Fernández, B. y Ansó, N. (2002). *Unidad didáctica en Educación Primaria: El trabajo doméstico*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Disponível em http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/Instituto%20Aragónés%20de%20la%20Mujer/Documentos/Doc/trabajo_domestico.pdf [acedido a 30/12/13].

- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol. Nível de iniciação. 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.
- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol. Nível de continuação. 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.
- Fernández, V. (n.d.). *Test ¿eres un buen amigo?* Disponível em www.webconsultas.com/mente-y-emociones/test-de-psicologia/claves-y-resultados-del-test-de-amistad-11386 [acedido a 3/11/2013].
- Fialho, M. & Izco, T. (2001). *Programa de Espanhol – Nível de continuação. 7º, 8º e 9º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Foley, J. (1994). Key concepts in ELT: Scaffolding. *ELT Journal*, 48(1), 101-102. Doi: 10.1093/elt/48.1.101.
- Fontana, M. & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do Ideau*, 8(17), 1-14. Disponível em http://www.ideau.com.br/getulio/upload/artigos/art_208.pdf.
- Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 51(4), 2-35. Disponível em <http://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2013-volume-51-number-4>.
- Frias, E. & Mason, N. (2013). *New Wave – Inglês – Nível 4 – 8º ano*. Lisboa: Porto Editora.
- Gengnagel, C. & Pasinato, D. (2012). Professor pesquisador: perspectivas e desafios. *Revista Educação por Escrito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)*, 3(1), 53-61. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11208/8146>.
- Gil, M. (2000). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comunicación auditiva en el aula de E/LE. *Carabela*, 49, 39-54.
- Gil-Toresano, M. (2004). La comprensión auditiva. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos, (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (pp. 879-897). Madrid: SGEL.
- Giovannini, A., Martín-Peris, E., Rodríguez, M. & Simón T. (1996). *Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa.
- Gómez del Estal, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 767-787). Madrid: SGEL.
- Gómez-Molina, J.R (2004a). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.

- Gómez-Molina, J.R (2004b). La subcompetencia léxico-semántica. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (pp. 491-531). Madrid: SGEL.
- Gonçalves, M., Coelho, M. & Gonçalves, A. (2014). *iTeen 10 – Inglês – Nível de Continuação*. Porto: Areal Editores.
- Gonen, K. & Saglam, S. (2012). Teaching Culture in the FL classroom: teachers' perspectives. *IJGE: International Journal of Global Education*, 1(3), 26-46.
- Gonzalez Boruda, M. (2012). Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario. *Núcleo*, 24(29), 39-57. Disponível em http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/4720.
- Guerra, J. (2013). *As boas práticas de ensino da escrita*. [n.p.]: Budok.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos, (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.
- Haddad, C. (2006) (Ed.). *Practical Tips for Teaching Large Classes: A Teacher's Guide*. Bangkok: UNESCO.
- Hardjito, D. (2010). The use of scaffolding approach to enhance students' engagement in learning structural analysis. *International Education Studies*, 3(1), 130-135. DOI: 10.5539/ies.v3n1p130.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3ª ed.). Harlow: England Pearson Education.
- Hawkes, M. (2011). Using task repetition to direct learner attention and focus on form. *ELT Journal*. Doi: 10.1093/elt/ccro59.
- Hernández Mercedes, M. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (R)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 63-99. Disponível em <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/8>.
- Higueras, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Carabela*, 56, 5-25.
- Ho, S. (2009). Addressing culture in the EFL classrooms: the challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76. Disponível em <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/ho.pdf>.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Disponível em <http://tutoria.ualg.pt/moodle2012/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=486406> [accedido a 28/11/2012].
- Jensen, L. (2001). Planning lessons. Em M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 403-415). United States of America: Heinle & Heinle.

- Jones, L. (2007). *Student-centered classroom*. United States of America: Cambridge University Press.
- Jrg2 (2010). *Loop Game*. Disponível em http://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/actions/fun_activities/LOOP_GAME_Fun_speaking_activi_489434/#thetop [acedido a 13/03/2014].
- Juhana (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class (a case study in a Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia). *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100-110.
- Kader, C. (2008). Teaching Reading in the foreign language classroom. *Vidya*, 28(1), 105-112. Disponível em http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2008/Sem_1/Teaching.pdf.
- KCRW (n.d.). *Good Food*. Disponível em <http://www.kcrw.com/etc/programs/gf> [acedido a 16/03/2014].
- Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *TOJET: The Turkish online journal of educational technology*, 10(4), 378-383. Disponível em <http://www.tojet.net/articles/v10i4/10438.pdf>.
- Kim, Y. (2011). Addicted to Facebook. *LA Youth – the newspaper by and about teens*, May-June Issue. Disponível em <http://www.layouth.com/addicted-to-facebook/> [acedido a 12/07/2014].
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition* (1ª edição de internet). Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Communicative Language Teaching. Em D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching* (pp. 121-136). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. Em M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 251-267). United States of America: Heinle & Heinle.
- Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. Em M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 285-301). United States of America: Heinle & Heinle.
- LeadershipNow (n.d.). *Quotes on listening*. Disponível em <http://www.leadershipnow.com/listeningquotes.html> [acedido a 30/12/2013].
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman.
- Li, H., & Liu, Y. (2011). A brief study of reticence in ESL class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 961-965. Doi:10.4304/tpls.1.8.961-965.
- Lloret, E. M., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M. Häuptle-Barceló, M. & Pérez Cañizares, P. (2011). *!Nos vemos! A1-A2 – Libro del Alumno*. Barcelona: Difusión.

- Lopes, A. Catarina (2012). *Para uma aprendizagem significativa e uma comunicação autêntica na aula de línguas. O contributo do ensino baseado em tarefas. Volume II – Anexos* [Relatório Científico da Prática Pedagógica Supervisionada – Tese de Mestrado não publicada], Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro.
- Lund, K. & Pedersen, M. (2011). What is good language teaching? *Sprogforum*, 19. Disponível em <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr19/LundMSP.pdf> [acedido a 12/11/2013].
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Macedo, L. (2002). Desafios à prática reflexiva na escola. *Revista Pátio*, 23, 1-5. Disponível em http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Desafios_a_pratica_reflexiva_na_escola_Lino_de_Macedo.pdf.
- Marcos, S. (2009). *Information gap activity “food”*. Disponível em http://www.eslprintables.com/speaking_worksheets/information_gap_activities/Information_gap_activity_Food_176854/#thetop [31/01/2014].
- Martín-Peris, E. (1991). La didáctica de la comprensión auditiva. *Cable*, 8, 16-26.
- Martín-Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- Martín-Sánchez, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76. Disponível em <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/28850/00920103009454.pdf?sequence=1>.
- Martín-Valenzuela, J. (2012). La enseñanza del español en Lisboa. *Tejuelo*, 14, 137-143. Disponível em <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r14/11.pdf>.
- Matos, J. (2006). *Trajectórias interdisciplinares. Uma aplicação multimédia sobre o Alto Douro* [Tese de mestrado não publicada], Universidade do Porto – Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64122>.
- Matsuoka, S. & Ikhsan, H. (2013). Applying drills to improve language proficiency. *The Ryukoku Journal of Humanities*, 34 (2), 93-105. Disponível em http://repo.lib.ryukoku.ac.jp/jspui/bitstream/10519/4822/1/ryky_034_02_006.pdf.
- McCarten, J. (2007). *Teaching vocabulary. Lessons from the corpus, lessons for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mena22 (2009). *At the Pizzeria – a 90-minute lesson of my task on Food and Restaurants*. Disponível em http://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/food/At_the_Pizzeria_a_90_minute_178662/#thetop [acedido a 03/05/2014].

- Méndez-Lloret, D. (2009). La comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. *AdVersus*, VI-VII(16-17), 217-229. Disponível em <http://www.adversus.org/indice/nro16-17/articulos/12VIVII-1617.pdf>.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER*, 2(2). Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/60/33>.
- Miguel, L. & Sans, Neus (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera (redELE)*, 0. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miguel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.
- Ministério da Educação (1997a). *Programa e Organização Curricular de Espanhol. Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997b). *Programa e Organização Curricular de Inglês. Ensino Básico 3º Ciclo LE I*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Mira, A & Silva, L. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação. Temas e Problemas*, 4. Universidade de Évora: Edições Colibri.
- Moon, B. & Mayes, A. (edit.) (1994). *Teaching and Learning in the secondary school*. London and New York: Routledge.
- Moore, K. & Hansen, J. (2012). Teaching diverse students. Em K. Moore & J. Hansen, *Effective strategies for teaching K-8 classrooms* (pp. 30-60). [n.p.]: Sage Publications Inc.
- Moreira, G (Coord.) (2001). *Programa de Inglês – Nível de continuação. 10º, 11º e 12º - Formação Geral – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Moreira, L., Meira, S. & Pino Morgádez, M. (2013). *Pasapalabra – Espanhol – Nível 1 – 7º ano*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, L., Meira, S. & Ruiz Pérez, F. (2013). *El español en movimiento. Actividades para la clase de ELE*. Formação 2013/2014, Albufeira: Porto Editora.
- Moreno-García, C., Zurita, P. & Moreno, V. (1998). A escribir se aprende escribiendo. *Carabela* 46, 75-101.
- Moreno-García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Editorial Arco/Libros S.L.
- Moriano, B, Mendo, S., Pinto, P. & Bermejo, F. (2012). *Mochila 7*. Barcarena: Santillana.
- Morley, J. (2001). Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices. Em M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 69-85). United States of America: Heinle & Heinle.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on Reading and its implications for Reading instruction*. Washington D.C.: National Institute of Health & Human Development.
- Neves, M. V. (2012). *Relatório Final da Prática Pedagógica Supervisionada. Anexos – esp.* [Tese de mestrado não publicada], Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro. Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3498>.
- NHS Choices (2013). *The Eatwell plate*. Disponível em <http://www.nhs.uk/Livewell/Goodfood/Pages/eatwell-plate.aspx> [acedido a 13/03/2014].
- Nixon, R. (2012, 25 de janeiro). New Rules for school meals aim at reducing obesity. *The New York Times*. Disponível em <http://www.nytimes.com/2012/01/26/us/politics/new-school-lunch-rules-aimed-at-reducing-obesity.html> [acedido a 13/03/2014].
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa* (González Davies, trad.). Madrid: Edinumen. (Título original publicado em 1989).
- Nunan, D. (2001). Syllabus Design. Em M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 55-65). United States of America: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, E. S. M. (2012). *Uma abordagem à importância da prática da oralidade na aprendizagem de uma Língua Estrangeira* [Tese de Mestrado], Universidade do Porto, Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66445>.
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. Em R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 166-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pacheco, L. (2012a). *Espanhol 1 – Módulos 1,2 – Nível 3 – Ensino Profissional*. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, L. (2012b). *Espanhol 3 – Módulos 5,6 – Ensino Profissional*. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, L. & Barbosa, M. (2013). *¡Ahora Español! 1 – Espanhol – Nível 1 – 7º ano*. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, L. & Barbosa, M. (2013b). *¡Ahora Español! 1 – Ahora Actividades – 7º ano*. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, L. & Sá, D. (2013). *Endirecto.com 1 – Espanhol – Nível de Iniciação – 10º ano*. Porto: Areal Editores.

- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. Doi: 10.1207/s1532690xci0102_1.
- Patten, B. & Benati, A. (2010). *Key terms in second language acquisition*. [n.p.]: Continuum International Publishing Group.
- Penadés, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE. *Carabela*, 56, 51-67.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodum, J. (1933). Choosing and using communication tasks for second language instruction. Em G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning* (pp. 9-34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pinilla, R. (2004), La expresión oral. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos, (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (pp. 899-915). Madrid: SGEL.
- Pino Morgádez, M, Moreira, L. & Meira, S. (2012). *Es-pa-ñol Tres Pasos- Iniciação (Formação Geral e Específica) - 11º ano*. Lisboa: Porto Editora.
- Pino Morgádez, M, Moreira, L. & Meira, S. (2013). *Español 3 – nível elemental*. Lisboa: Porto Editora.
- Pinto, P. (2013). La situación de la enseñanza del español en Portugal en todos los niveles educativos. Em E. Tobar Delgado (Coord.), *Actas del V Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* (pp. 459-461). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Poliszz (2011). *Who is who? Likes and dislikes / food*. Disponível em http://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/food/food_likes_and_dislikes/Who_is_who_likes_and_dislikes_517105/#thetop [accedido a 02/02/2014].
- Prabhu, N .S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prezler, J., Rowenhorst, B., & Hartmann, J. (Edits.). (2006). *On target: Strategies to build student vocabularies grades 4-12*. Rapid City: ESa 6 & 7 with support from the SD Dept. of Education.
- Putambekar, S. & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed?. *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12. Doi: 10.1207/s15326985ep4001_1.
- Rani, R. (1998). Key concepts in ELT: Task. *ELT Journal*, 52(3), 264-265. Doi: 10.1093/elt/52.3.264.
- Riasati, M. J. (2012). EFL Learners' perception of factor influencing willingness to speak English in language classrooms: a qualitative study. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1287-1297. Disponível em [http://idosi.org/wasj/wasj17\(10\)12/9.pdf](http://idosi.org/wasj/wasj17(10)12/9.pdf).
- Riasati, M. J. (2014). Causes of reticence: Engendering willingness to speak in language classrooms. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(1), 115-122. Doi: 10.5861/ijrsll.2013.410.

- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2011). *Competence and Performance in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Farrell, T. (2011). Classroom observation in teaching practice. Em J. Richards & T. Farrell, *Practice teaching: A reflective approach* (pp. 90-106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (Castrillo, M., Trad.). Madrid: Edinumen. (Título original publicado em 2001).
- Roehler, L. & Cantlon, D. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (pp. 6–42). Cambridge, MA: Brookline.
- Rost, M. (2001). Listening. Em R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 7-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salon (2010, 16 de fevereiro). *America's school lunch disaster*. Disponível em http://www.salon.com/2010/02/16/open2010_michelle_obama_school_lunches/ [acedido a 13/03/2014].
- Sanches, A. & Ribeiro, G. (2014, 6 de maio). Crato anuncia Inglês nos currículos do 1º ciclo a partir de 2015/16. *Público*. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/crato-anuncia-ingles-nos-curriculos-do-1%C2%BA-ciclo-a-partir-de-201516-1634854> [acedido a 22/06/2014].
- Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoELE*, 11, 1-69. Disponível em <http://www.marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>.
- Savignon, S. (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. Em M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 13-29). United States of America: Heinle & Heinle.
- Savignon, S. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220. Doi: 10.1016/j.pragma.2006.09.004.
- Sedita, J. (2005). Effective Vocabulary Instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45. Disponível em <http://www.thinkfinity.org/servlet/JiveServlet/previewBody/3088-102-1-4087/effective-vocabulary-instruction.pdf>.
- Soars, L. & Soars, J. (2006). Ts. 9.1. Em L. Soars & J. Soars, *New Headway Elementary Student's book cd 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Sobrín Sueiras, M. (2013). Refuerzo del aprendizaje del alumno de E/LE a través de una página en *Facebook*. Em E. Tobar Delgado (Coord.), *Actas del V Congreso*

- sobre la enseñanza del español en Portugal (pp. 152-157). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sousa, T. (2011). A sub-competência sociocultural como parte da competência comunicativa. Em T. Sousa, *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. A competência sociocultural no ensino de Espanhol Língua Estrangeira a alunos portugueses (nível A1)* (pp. 9-11) [Tese de Mestrado], Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4124>.
- Spedrejon (2012). *¡Mueve tu cuerpo!* Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/103811766/Dos-Juegos-de-Mesa-Imperativo> [acedido a 09/04/2014].
- Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in the classrooms. *Linguistic and Communicative Performance Journal (LCJP)*, 2(1), 74-78. Disponível em <http://www.lcpj.pro/?fq=brenda&gj=gj2&kid=3>.
- The Huffington Post (2013, 18 de setembro). *The sad state of school lunches in the U.S. (PHOTOS)*. Disponível em http://www.huffingtonpost.com/2013/09/18/the-sad-state-of-school-lunch-in-the-us-_n_3944016.html [acedido a 13/03/2014].
- The Literacy Company (n.d.). *Reading Quotes*. Disponível em <http://www.readfaster.com/readingquotes.asp> [acedido a 30/12/2013].
- Tinjacá, R. & Contreras, R. (2008). Overcoming fear of speaking in English through meaningful activities: a study with teenagers. *Profile*, 9(1), 23-46. Disponível em <http://www.oalib.com/paper/989741#.VBnhWvldVQc>.
- Torres, A. & Vieitas, I. (2013). *MashUp 10 – Inglês – Nível de Continuação - 10º ano*. Porto: Areal Editores.
- Toscano-Fuentes, C. & Fonseca-Mora, M.C (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la educación*, 24(2), 197-213.
- Tsui, A. (2001). Classroom interaction. Em R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 120-126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuan, L. (2012). Vocabulary recollection through games. *Theory and Practice in Language studies*, 2(2), 258-264. Doi:10.4304/tpls.2.2.257-264.
- Turk, G. (2014). *Look Up* [Vídeo]. Disponível em <http://garyturk.com/portfolio-item/lookup/> [acedido a 12/07/2014].
- Ursano, A., Kartheiser, P. & Ursano, R. (2007). The teaching Alliance: A perspective on the good teacher and effective learning. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 70(3), 187-194. Doi: 10.1521/psyc.2007.70.3.187.
- Vanda51 (2008). *At the restaurant*. Disponível em http://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/travelling/at_the_restaurant/At_The_Restaurant_52838/#thetop [acedido a 03/05/2014].

- Van der Stuyf, R. (2002). *Scaffolding as a teaching strategy*. Disponível em <http://condor.admin.ccnycuny.edu/~group4/> [acedido a 20/06/2014].
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning* (Vol. 1). Scope. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Esch, K. (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: Necesidades comunicativas, objetivos, métodos de enseñanza-aprendizaje. *MarcoELE*, 11, 274-303. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>.
- VickyForm (2011). *Los 10 mandamientos de la mujer creados por la mujer*. Disponível em <http://www.10mandamientos.com.mx/home.html> [acedido a 15/11/2013].
- Waitrose (n.d.). *Portion sizes*. Disponível em http://www.waitrose.com/home/inspiration/health_and_nutrition/weight_loss/portion_sizes.html#.Uy9__4UuFK0 [acedido a 13/03/2014].
- Ward, D. (2004). How to be seen: Taking the stress out of the classroom observations. *The Language Teacher*, 28(10), 23-24. Disponível em <http://gv.pl/index.php/szkola/teachers-clipboard/pdf/observations.pdf>.
- Welp, A. K. S. (2009). A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de Hoje*, 44(3), 70-77. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fabio/ojs/index.php/fale/article/view/5766>.
- Widdowson, H. (1978). Usage and use. Em H. Widdowson, *Teaching Language as Communication* (pp. 1-21). Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Zeichner, K. (1993). O professor como prático reflexivo. Em A. Nóvoa (Dir.), *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas* (pp. 13-28). Lisboa: Educa.
- Zheng, Y (2008). Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506736.pdf>.
- Zhu, D. (2012). Using games to improve students' communicative ability. *Journal of Language Teaching and research*, 3(4), 801-805. Doi: 10.4304/jltr.3.4.801-805.