

I-Introdução

Realizei a Prática Pedagógica Supervisionada durante o ano letivo de 2010/2011, na Escola Secundária de Pinheiro e Rosa, na especialidade de ensino de Português e de Espanhol. Durante esse período, lecionei diversas aulas que foram observadas e supervisionadas pelos orientadores da Universidade e pelos professores cooperantes da escola acima referida. Terminada a prática supramencionada apresento o Relatório Científico referente à Prática Pedagógica Supervisionada.

O Relatório Científico será constituído por três capítulos, uma conclusão e um conjunto de anexos.

No primeiro encontra-se a introdução, informação sobre o formando, caracterização da escola onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada e das turmas em que foram lecionadas as aulas, no decorrer da referida prática.

O segundo capítulo é constituído pela contextualização da metodologia que esteve subjacente à minha Prática Pedagógica, assim como a descrição, análise e reflexão das aulas lecionadas, bem como as estratégias usadas nas mesmas. Encontram-se ainda inseridas neste capítulo duas planificações do 3º Ciclo do Ensino Básico, uma de cada área de especialização, e respetivas justificações.

No que diz respeito ao terceiro capítulo é formado por uma análise e reflexão sobre o meu processo de formação e os aspetos que contribuíram de forma positiva ou negativa para o desenvolvimento do mesmo. Neste capítulo foi ainda realizada uma reflexão sobre o papel que este mestrado teve no meu desenvolvimento profissional.

Por fim, foi elaborada uma breve conclusão em que evidencio o papel da formação no desenvolvimento profissional dos professores, nos dias de hoje, a mudança do papel do aluno e do docente, fomentados pela função formadora da escola.

Os anexos são constituídos por todas as planificações e planos das aulas que lecionei, assim como os respetivos materiais e instrumentos de avaliação. Encontram-se também em anexo duas planificações de 3º Ciclo do Ensino Básico pertencentes a cada uma das áreas de especialidade.

1.1. Identificação do formando

Sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas variante de Estudos Portugueses e Espanhóis pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. A referida Licenciatura foi concluída em junho de 2007.

No Ano Letivo de 2007/2008, após a conclusão da licenciatura exerci a função de docente de Espanhol na Escola Básica 2º e 3º Ciclo Bernardo Passos e na Escola Básica 2º e 3º Ciclo Emiliano da Costa. Lecionei, ainda, um Curso de 50 horas de Língua Espanhola para adultos na Secundária José Belchior Viegas.

No ano letivo de 2008/2009, lecionei a disciplina de Espanhol na Escola Básica 2º e 3º Ciclo Bernardo Passos.

No que diz respeito ao Ano Letivo de 2009/2010 desempenhei a função de docente de Espanhol na escola Básica Integrada Prof. Doutor Aníbal Cavaco Silva na qual lecionei ainda um Curso de Educação e Formação de Adultos com dois módulos de 50 horas cada (CLC_ LEI_4 – Língua Estrangeira – Iniciação – Espanhol e CLC_ LEI_4 – Língua Estrangeira – Continuação – Espanhol).

No presente Ano Letivo (2010/2011), estive somente a frequentar a Prática Pedagógica Supervisionada inserida no Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Ensino de Português e de Espanhol. O ingresso neste Mestrado teve como principal objetivo obter a profissionalização nas áreas de especialização referidas anteriormente. Pretendia também desenvolver e aprender novas técnicas e estratégias para aperfeiçoar a minha prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento da minha competência profissional que, de acordo com Cabral, é “um processo em contínua evolução, ao longo de toda a vida dos professores” (2010:34).

1.2. Caracterização da escola

A Prática Pedagógica Supervisionada na especialidade de ensino de Português e de Espanhol foi realizada na escola Secundária de Pinheiro e Rosa, entre novembro de 2010 e maio de 2011.

O presente estabelecimento de ensino localiza-se na rua Doutor Pinheiro e Rosa, na Freguesia da Sé em Faro, numa zona periférica da cidade. As suas atividades iniciaram-se no ano letivo de 1994/1995. É frequentada por cerca de 771 alunos, na sua maioria provenientes de Faro, com exceção de alguns alunos que se deslocam de outras zonas devido, especialmente, à sua vasta oferta formativa.

Relativamente à sua estrutura, é formada por três blocos interligados entre si. Além das salas de aula, é composta por espaços como a sala dos professores, a biblioteca, a reprografia, um auditório, laboratórios, salas de informática, gabinetes para clubes extracurriculares, gabinetes de departamentos curriculares, a secretaria, as casas de banho, a cantina, o bar dos alunos e a Associação de Estudantes. A escola possui ainda, um Pavilhão Gimnodesportivo com os respetivos balneários, campo de jogos e vários espaços verdes e de recreio.

No que diz respeito ao seu funcionamento, a escola divide as atividades pedagógicas num horário letivo da manhã e num horário da tarde. O primeiro tem início às 8 horas e trinta minutos e o da tarde às treze horas e trinta e cinco minutos. Relativamente ao último turno da tarde, o mesmo termina às dezasseis e quarenta e cinco minutos.

A instituição apresenta uma oferta formativa bastante variada com Cursos Científico- Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais. No conjunto dos Cursos Humanísticos estão englobados o Curso de Línguas e Humanidades e o Curso de Ciências e Tecnologias. Os Cursos Tecnológicos são compostos pelo Curso Tecnológico de Desporto. Por último, os Cursos Profissionais abrangem os Cursos de: Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informático; Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Artes do Espetáculo e Técnico de Segurança e Salvamento em Meio Aquático. Além de possuir uma vasta oferta formativa é uma escola que se preocupa com as necessidades dos alunos oferecendo uma grande diversidade de clubes extracurriculares: Escrita, Desporto, Astronomia, Trilhos da arte, Tapete mágico, e um Jornal. Possui ainda Tutorias (acompanhamento individual no percurso escolar realizada por um professor), um Gabinete de Apoio ao jovem (onde são abordados temas como: a sexualidade, a toxicodependência e os hábitos de vida saudável) e disponibiliza aulas de Apoio Pedagógico para alunos com necessidades educativas especiais. No presente Ano letivo, disponibilizou ainda apoio aos alunos que iriam realizar o exame de equivalência

à frequência de Inglês e aos alunos autopropostos a exame nacional de Língua Portuguesa.

No que concerne aos recursos humanos, conta com cerca de 109 professores inseridos em quatro Departamentos Curriculares: Matemática e Ciências Experimentais, Ciências Sociais e Humanas, Expressões e Línguas. No que se refere ao pessoal não docente conta com cerca de 46 funcionários.

Relativamente ao seu sucesso, a escola Secundária de Pinheiro e Rosa nos últimos quatro anos ocupa, em média, a 5ª posição no ranking do Algarve.

É ainda de salientar o seu desenvolvimento tecnológico, dado que todas as salas estão equipadas com um computador e um projetor fixo, sendo que algumas possuem também um quadro interativo. Todos os livros de ponto são digitais e tanto os alunos como os professores possuem um cartão para efetuarem todos os pagamentos na escola. O mesmo serve ainda para controlar a entrada e saída dos estudantes.

Para caracterizar melhor a escola, consultei ainda dois documentos orientadores: o Projeto Educativo 2010/2013 e o Regulamento Interno 2010. Estes documentos são muito importantes para o funcionamento de cada estabelecimento de ensino. O Regulamento Interno é o documento que assegura as regras de funcionamento tanto dos órgãos de gestão como dos órgãos administrativos de um agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, assim como os direitos e deveres da comunidade escolar¹. Enquanto o Projeto Educativo é um documento definido como o:

“Instrumento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de gestão e administração para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”²

O projeto Educativo da Escola Secundaria de Pinheiro e Rosa tem como tema uma “escola integradora e tem como missão contribuir para a formação de múltiplos saberes e competências de futuros cidadãos integrados numa sociedade diversificada em constante mudança”³. Além da missão é ainda constituído por dois elementos estruturadores: a visão e os valores e princípios. A visão pretende fomentar o

¹ Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de fevereiro, Capítulo I, Artigo 9º, nº1, alínea b).

² Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio – Capítulo I, Artigo 3º, Ponto 2, Alínea a).

³ Projeto Educativo da Escola 2010/2011.

conhecimento científico, a cultura em geral, a inovação educacional, a integração social e a educação para a cidadania, numa perspectiva de formação contínua que responda aos interesses e necessidades da comunidade. No que se refere aos valores e princípios são referidos: a integração, a democratização, a qualidade das aprendizagens, a inovação, a cidadania, o trabalho cooperativo e a autonomia. Este documento é de extrema importância para o estabelecimento de Ensino dado que, a sua elaboração consagra a autonomia da escola.” Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”⁴.

Em conclusão, posso afirmar que foi de extrema importância consultar os dois documentos acima referidos, dado que me ajudaram a conhecer e a entender algumas características da escola, nomeadamente no que se refere ao que mudou desde a época em que a frequentava como aluna. Considero que tudo o que mudou foi para melhor, a instituição apresenta uma grande evolução a nível tecnológico, a nível de acessos com uma paragem de autocarro junto à sua entrada (inicialmente os acessos eram de terra batida), a nível de ocupação de tempos livres com uma vasta oferta de clubes extra curriculares, ou seja cresceu como instituição permitindo responder aos interesses e necessidades dos alunos. Foi uma experiência muito enriquecedora voltar a esta escola cerca de 12 anos depois para conhecê-la de um ponto de vista diferente, não como aluna, mas desta vez como professora estagiária.

1.3.Caracterização da Turma de Português

Para a realização da caracterização da turma tive como base o Projeto Curricular da mesma, assim como as informações obtidas através da assistência às reuniões de turma, das aulas que tive a oportunidade de observar e das aulas que lecionei.

A turma onde realizei a Prática Pedagógica de Português era uma turma do terceiro ano de um Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância (TAI3). A referida turma era formada por 22 raparigas que apresentavam uma idade média de cerca de 17/18 anos.

A grande maioria das alunas vive com os pais e irmãos. Os respetivos Encarregados de Educação não apresentavam habilitações literárias superiores ao

⁴ Decreto-lei nº 43/89 de 3 de fevereiro Capítulo I, Artigo 2º.

Ensino Secundário; a maioria apresentava apenas a conclusão do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao seu percurso escolar, com exceção de duas alunas, reprovaram todas pelo menos uma vez. Nos tempos livres, costumavam ver televisão, praticar desporto, navegar na internet, dançar e a maior parte encontrava-se a tirar a carta de condução.

No que diz respeito às dificuldades diagnosticadas, as alunas apresentavam ausência de hábitos e métodos de estudo, falta de atenção/concentração, dificuldades ao nível da compreensão e expressão escrita. Para colmatar as dificuldades diagnosticadas, o Conselho de Turma definiu um conjunto de linhas de atuação comum: promover a leitura, as cópias, ditados, trabalhar a expressão escrita, a análise de textos, realização de trabalhos de pesquisa e exposições orais.

Durante as aulas que lecionei, o presente grupo revelou-se inicialmente pouco participativo, com lacunas a nível de conteúdos lecionados em anos anteriores, com dificuldades em desenvolverem as suas ideias e ainda revelavam problemas ao nível da expressão escrita. No entanto, mostraram-se sempre disponíveis para a realização das atividades propostas, colocavam dúvidas, o que me permitia obter um *feedback* dos conteúdos que deveria reforçar. Revelaram igualmente um comportamento exemplar e uma enorme criatividade. Constatei também que se tratava de um grupo que gostava de representar, o que foi observável pelas representações fabulosas que realizaram durante as aulas.

Em conclusão, posso afirmar que foi muito gratificante trabalhar com esta turma, dado que, apesar de se tratar de um grupo constituído por alunas com grandes dificuldades, mostraram-se muito trabalhadoras e esforçadas no sentido de colmatarem as suas dificuldades. Revelaram ainda um ótimo comportamento, permanecendo atentas, concentradas e empenhadas, proporcionando desta forma um ambiente propício ao bom funcionamento da sala de aula.

1.4. Caracterização da Turma de Espanhol

Para a elaboração da caracterização da turma, tive igualmente em conta a análise do Projeto Curricular de Turma, as informações recolhidas nas reuniões de Conselho de Turma, as aulas que observei e as aulas que lecionei.

A Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol foi realizada na turma 10ºG, um Curso Tecnológico de Desporto. Era formada por 21 alunos, mas apenas 19 compareciam de forma assídua nas aulas. Dos 19 alunos, 9 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, apresentavam uma média de idades que rondava os 16/17 anos. Treze dos alunos referidos já tinham reprovado uma ou duas vezes ao longo do seu percurso académico.

A maioria dos alunos coabita com os pais e irmãos. Os respetivos pais/Encarregados de Educação apresentavam como habilitações literárias o Ensino Secundário. Grande parte dos alunos vivia fora de Faro, apenas uma minoria vivia na respetiva cidade ou arredores.

Relativamente à forma como ocupavam os seus tempos livres, eram alunos interessados pelo desporto, visto praticarem-no em clubes da sua área de residência e frequentarem ainda o desporto escolar nas modalidades de ténis, futebol masculino e futebol feminino.

As disciplinas às quais os alunos revelaram sentir mais dificuldades são as disciplinas de Português, Biologia e Matemática. As principais dificuldades diagnosticadas pelo Conselho de Turma foram: imaturidade que se refletiu no comportamento inadequado ao contexto da sala de aula, falta de hábitos e métodos de estudo e dificuldades na interpretação e expressão escrita. Para colmatar todas as dificuldades referidas, o Conselho de Turma definiu um conjunto de linhas de orientação comum: vigiar de forma regular a organização dos cadernos diários e os materiais necessários para a realização das atividades; incentivar os alunos a adotar metodologias de estudo (tirar notas, sublinhar, esquematizar, elaborar apontamentos e resumir) e fomentar a metodologia de projeto incentivando a autonomia no saber e no saber fazer. Uma das alunas da turma frequentava as aulas de Português Língua Não Materna apresentando um nível de proficiência intermédio.

Durante as aulas que lecionei neste grupo, o principal problema diagnosticado foi o comportamento não adequado ao contexto de sala de aula, manifestado através das conversas paralelas que os alunos mantinham durante toda a aula, prejudicando o funcionamento da mesma. Apesar do comportamento, era um grupo participativo, empenhado nas tarefas propostas que revelava preferência pelas atividades práticas. Manifestavam ainda interesse em saber sempre mais especialmente na área do

vocabulário. Foi um grupo no qual fui muito bem recebida e fui sempre respeitada por todos eles.

II - Descrição, análise e reflexão sobre as estratégias pedagógicas exploradas.

2.1. Enquadramento teórico-metodológico: A Metodologia por tarefa.

Ao longo deste segundo capítulo irei descrever, analisar e refletir sobre as estratégias pedagógicas e as atividades realizadas durante a minha prática pedagógica. Considero importante realizar, antecipadamente, uma breve contextualização da metodologia que esteve subjacente à planificação e à execução das sequências de aprendizagem que realizei durante o referido processo.

A metodologia que esteve subjacente a este meu processo de formação denomina-se metodologia por tarefa. Consiste num aperfeiçoamento das abordagens comunicativas para o ensino das línguas, centrado na ação. (Estaire, 2009; Zanón, 1999). No sentido de clarificar a minha reflexão, considero importante definir o que é uma tarefa. Segundo Nunan, tarefa, (task), é

“ Como una parte del trabajo de la clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más el significado que en la forma” (1998:10).

Uma tarefa é, portanto, um plano de trabalho com um objetivo final, com um significado, em que os alunos usam a língua como instrumento para atingir esse objetivo, desenvolvendo processos cognitivos e competências linguísticas. Os processos linguísticos usados devem ser os mesmos ou os mais semelhantes possíveis aos usados na vida quotidiana (López-Lago, 2007).

Este método de trabalho pressupõe um conjunto de pequenas tarefas interligadas entre si que culminam na realização de uma tarefa final. As referidas tarefas, denominadas de apoio ou possibilitadoras, preparam o aluno para a realização da tarefa final (aquisição de vocabulário, estruturas gramaticais, pronúncia de sons, etc.), funcionando como apoio às tarefas comunicativas, em que o aluno usa a língua alvo,

oralmente ou por escrito, em qualquer uma das suas acessões - expressão, compreensão, interação ou mediação (Estaire, 2009).

Esta metodologia pretende que os alunos desenvolvam a sua competência comunicativa, isto é, a capacidade que cada um possuiu para interagir com outro, a nível linguístico e cultural, de forma adequada, em qualquer situação de interação verbal (Fernández, 2001; Lomas, 2003). De acordo com os mesmos autores, a referida competência é formada por quatro subcompências: linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica. A linguística refere-se ao conhecimento formal da língua, ou seja, aos aspetos gramaticais (verbos, pronomes, preposições, entre outros), lexicais (vocabulário) e fonológicos (fonemas). A subcompetência sociolinguística refere-se ao conhecimento dos conteúdos socioculturais que permitem usar o discurso de acordo com a cultura, com os costumes, em função do país ou da comunidade. A subcompetência discursiva abarca os conhecimentos e as aptidões necessários para compreender e produzir qualquer tipo de texto oral ou escrito (coesão e coerência textuais, conhecimento das características das várias tipologias textuais, conhecimento das diferenças entre a linguagem escrita e a oral, a prosódia, a pontuação, entre outros). Por último, a subcompetência estratégica consiste no conjunto de recursos que um indivíduo possui para resolver problemas que possam ocorrer durante um ato comunicativo, permitindo o entendimento entre os interlocutores (gesticulação, paráfrase, tom de voz).

Relativamente à atividade cognitiva dos alunos, esta baseia-se numa conceção construtivista, a qual considera que o aprendente não é uma “tábua rasa”, uma vez que já possui conhecimentos prévios. Estes últimos são imprescindíveis na construção dos novos conhecimentos, dado que é através da interação com a nova informação que se possibilita que o aluno construa, reestruture e/ ou reformule o seu conhecimento ao longo da sua vida, transformando-o num “agente ativo” da sua própria aprendizagem (Estaire, 2009; Williams y Burden, 2009; Nunan, 1999 & Fernandez, 2001b). Esta conceção construtivista pressupõe não só a aquisição de um conhecimento declarativo, teórico (saber), mas também de um conhecimento procedimental (saber fazer), ou seja trata-se de compreender um determinado conteúdo e adquirir a capacidade de utilizá-lo numa situação comunicativa.

Outra conceção importante na aquisição de conhecimentos é a do *ensino em espiral*. Esta conceção está relacionada com a teoria expressa por Piaget (1983) e

Bruner (1998) de que qualquer criança pode aprender qualquer assunto em qualquer idade. Para isso, basta que o conteúdo seja adaptado à sua realidade, dado que em cada estágio de desenvolvimento a criança possui uma concepção diferente do mundo. Os referidos conteúdos serão mais tarde novamente abordados, de uma forma progressiva, aumentando a sua complexidade de acordo com o estágio de desenvolvimento em que o discente se encontra (Bruner, 1998; Williams & Burden, 2009).

Por tudo o que foi referido, esta metodologia pressupõe que ocorra uma grande mudança no papel do aluno e conseqüentemente no do professor. O aluno tem um papel central. Como referi, é ele que constrói, que dá sentido à sua aprendizagem; ele é parte integrante do seu processo de ensino-aprendizagem. O professor tem um papel muito importante nessa atividade construtivista do aprendente, dado que intervém como orientador, como facilitador da autonomia do processo de aprendizagem do discente. O professor é um guia que motiva, que suscita a curiosidade no aluno, que está sempre atento às suas necessidades e interesses (os alunos são diferentes e aprendem de forma diferente), adaptando as suas aulas aos mesmos, ajudando a resolver as suas dúvidas, auxiliando na procura de soluções para a resolução de problemas, ou seja, é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o contexto atual de ensino nas nossas escolas, não facilita a inserção desta metodologia. Por um lado, as turmas apresentam um excessivo número de alunos, o que dificulta o acompanhamento individualizado. Por outro lado, a falta de autonomia dos aprendentes, que se revelam muito dependentes do professor, fruto da metodologia tradicional de que têm sido alvo, torna mais difícil a tarefa de formar alunos autónomos. É ainda de salientar o facto de a maioria dos alunos revelar ausência de um espírito de cooperação, o que não facilita a realização de trabalhos de grupo e de pares, padrões de interação que são vistos como vantajosos para o desenvolvimento dos alunos, tanto a nível académico, como a nível pessoal e social.

O aluno autónomo é um aluno que formula hipóteses, que tenta encontrar soluções, que avalia as suas aprendizagens, que tem confiança em si próprio. É um aluno motivado, que irá aproveitar todas as oportunidades para aprender, dentro e fora da sala de aula, e será capaz de se moldar e de se adaptar às mudanças impostas pela sociedade (Estaire, 2009; Fernandes, 2001b).

Assim sendo, no seguimento do que referi anteriormente, um dos objetivos deste método de trabalho é ensinar o aluno a aprender, a desenvolver competências e

estratégias que o permitam alargar a sua aprendizagem de forma autónoma. Neste sentido, para que seja possível desenvolver essa autonomia, é necessário recorrer à utilização de um conjunto de estratégias, de recursos, de instrumentos diversificados que permitam regular o processo da aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que lhe possibilitam obter um *feedback* sobre o estado da sua aprendizagem. A avaliação surge integrada nesse conjunto de instrumentos diversificados, constituindo parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e apresentando-se como reguladora do mesmo. Nem todos os alunos são iguais, aprendem de forma diferente, possuem ritmos de trabalho e de aprendizagem distintos, logo os processos de avaliação deverão incluir estratégias e instrumentos que tenham em conta a heterogeneidade que caracteriza as turmas.

O tipo de avaliação pressuposto por esta metodologia denomina-se processual ou de processo, também referida pela literatura francesa como avaliação formadora. De acordo com Monteiro & Pais, constitui “um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir” (2002:44). Este é um tipo de avaliação contínua e sistemática que abarca todo o percurso de aprendizagem do aluno, possibilitando a recolha de informação sistemática ao longo de todo o trajeto de aprendizagem, permitindo informar o aluno das suas dificuldades e ajudando o professor no auxílio aos aprendentes. Incluirá momentos de auto e coavaliação que possibilitam a reflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens, ao mesmo tempo que auxiliam os professores na reflexão sobre as suas práticas, traduzindo-se, desta forma, num instrumento de autorregulação. Os instrumentos utilizados para a realização da avaliação devem ser conhecidos e explicados aos alunos e, se possível, construídos em conjunto com os mesmos, uma vez que, conhecendo os critérios de avaliação, será mais fácil orientar as aprendizagens no sentido da aquisição das competências pretendidas. Desta forma, a avaliação de processo distancia-se da avaliação tradicional (avaliação de produto) que apenas tinha em conta o produto final realizado pelos alunos. (Monteiro & Pais, 1996; Leite & Fernandes, 2002). A modalidade de avaliação processual é sintetizada pelo Despacho Normativo 338/93 da seguinte forma:

“A avaliação dos alunos é um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informação e a formulação de juízo para tomada de decisão adequada às necessidades dos alunos e do sistema educativo”⁵.

É de salientar também o papel que o erro ocupa nesta metodologia. O erro é entendido com um elemento integrante do processo de aprendizagem dos alunos e devemos encará-lo, de acordo com Monteiro & Pais (1996), com duas finalidades: diagnosticá-lo, identificar as suas causas e encontrar formas para o resolver. Quando o aluno comete um erro, significa que se esforçou para tentar usar a língua alvo, o erro é uma forma de o aluno confirmar as hipóteses que vai formulando e reformulando na construção da sua aprendizagem. O mesmo permite ainda diagnosticar, no caso da língua estrangeira, o nível de interlíngua em que o aluno se encontra, sendo esta um estágio intermédio entre a língua materna e a língua que se encontra a aprender, segundo Ribas & Aquilino, “ se refiere a la gramática de transición construída por el alumno en su proceso de adquisición de la segunda lengua cuando trata de producir enunciados en la lengua de llegada ” (2004:36). De acordo com Gargallo (2008), uma das características da interlíngua é a fossilização, definida como a conservação de regras, de formas erradas de uma língua em estádios de desenvolvimento onde já não deveriam ocorrer. Uma das razões para ocorrer a fossilização é a interferência com a língua materna; o facto de as línguas espanhola e portuguesa apresentarem várias semelhanças, pode favorecer a assimilação de construções linguísticas erradas e sua consequente fossilização, tornando-se difícil a posterior eliminação. Por isso, trata-se de um aspeto importante que deve ser tido em conta na lecionação das aulas de espanhol.

A planificação de uma sequência de aprendizagem, que adote a metodologia por tarefa, assume um papel relevante na estruturação do processo ensino-aprendizagem, uma vez que é partir da sua elaboração que todo o processo se desenvolve. Estaire (2009) refere que a sua construção deverá ser desenvolvida em seis fases: a) eleger o tema a desenvolver, sendo que o mesmo deverá despertar interesse nos alunos, seguido da eleição da tarefa final e da sua planificação; b) especificação dos objetivos partindo da análise da tarefa final; c) especificação dos conteúdos (linguísticos, socioculturais, entre outros) partindo da tarefa final; d) planificação das tarefas comunicativas e das

⁵ Despacho Normativo nº 338/93, de 21 de outubro - Regime de avaliação dos alunos do ensino secundário, Capítulo I- Finalidades.

tarefas de apoio que serão necessárias para preparar a realização da tarefa final, assim como a definição dos objetivos de processo e a planificação do tempo de execução da mesma; e) analisar toda a sequência da planificação para proceder aos ajustes necessários, nomeadamente no que se refere à especificação dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos; e, por fim, f) programação dos instrumentos de avaliação usados, tanto pelo professor como pelo aluno, ao longo da sequência de aprendizagem, dado que a avaliação é vista como parte integrante de todo o processo. A referida planificação deve incluir ainda atividades que permitam desenvolver as várias competências (produção oral e escrita, e a expressão escrita e oral) de forma integrada na sequência de aprendizagem. Pressupõe ainda a realização de uma tarefa que permita aos aprendentes desenvolver uma ou varias competências.

O conceito de competência é definido por Perrenoud (1999) como “um saber em uso” e, de acordo com Roldão, “trata-se de um saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo” (2003:20) de conhecimentos em situação, tanto a nível intelectual como a nível físico. Neste sentido, estamos perante um conjunto de conhecimentos e estratégias que colocamos em prática quando somos colocados perante um problema, perante uma determinada situação, sem os quais não seria possível a aquisição de novos conhecimentos, nem a resolução do problema.

De acordo com Roldão, uma “competência não é um estado, é um processo [...]”(2003:31). Neste sentido, a aquisição das competências (compreensão escrita e oral e expressão oral e escrita) pressupõe a realização de um percurso, em que se atribui importância tanto aos mecanismos e estratégias usados como ao produto obtido no seu final. Ao longo deste processo, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre a sua aprendizagem, de formular hipóteses, de estruturar e de reformular os seus conhecimentos, tendo no professor um guia que os irá auxiliar ao longo do trajeto.

Os programas de Português e de Espanhol mencionam várias competências nucleares do modo escrito e do modo oral que devem ser desenvolvidas nas aulas de língua. No modo escrito, referem a expressão escrita e a leitura (compreensão escrita), no modo oral indicam a compreensão e a expressão oral. Além destas quatro competências, é ainda indicado que os alunos devem desenvolver o conhecimento explícito da língua, denominado de funcionamento da língua pelo Programa de Português e de subcompetência linguística pelo de Espanhol. De acordo com Tavares (2007), esta divisão entre modo oral e escrito é, de certa forma, artificial, uma vez que

ambas se encontram interligadas; na comunicação ocorre uma interação entre a produção e a expressão. Esta autora refere ainda que a atividade de oralidade parte habitualmente de um documento escrito e que a leitura influencia a produção da escrita. Para que todas as competências sejam adquiridas de forma equilibrada, é necessário que seja atribuída a mesma importância e relevância a cada uma.

A expressão escrita, também denominada por produção escrita, segundo a conceção de Flower e Hayes (1981), é “um conjunto de processos mentais, hierarquizados, organizados e controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta” (*apud* Carvalho, 2003:47). O modelo anterior é composto por três elementos: o contexto da escrita, a memória a longo prazo (conhecimentos possuídos pelo aprendente) e pelo processo da produção da escrita, constituído por três fases: planificação (a organização de ideias, escolha do tipo de linguagem e o objetivo da escrita), a textualização (redação do que foi planificado anteriormente) e, por último, a revisão (análise linguística do texto, adequação ao destinatário, ao contexto, à finalidade do mesmo, assim como a sua possível reformulação). Os sub-processos referidos são dirigidos por um *monitor*, que controla a transição entre os mesmos. Apesar de ter usado a designação de fases para me referir aos três sub-processos, não se trata de um processo linear, dado que a realização dos mesmos ocorre de forma recursiva. (Guerra, 2007; Carvalho 2003; Pereira, 2000). No Programa da disciplina de Português, Componente Sociocultural, dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, é dado relevo a esta competência e sugerida a produção de textos de carácter utilitário, com finalidades e destinatários variados, conducentes a um maior desenvolvimento cívico, social e profissional. Refere ainda que a interação com a leitura irá ajudar os alunos no desenvolvimento da competência escrita, especialmente na apropriação das várias tipologias textuais. Uma das modalidades que o Programa sugere para superar as dificuldades que os alunos apresentam nesta área é a criação de uma oficina de escrita, que irá possibilitar um acompanhamento mais individualizado dos trabalhos produzidos pelos mesmos. Durante esse processo, os alunos têm a possibilidade de refletir sobre os seus textos, sobre as várias fases da sua execução (planificação, textualização e revisão). Alguns exemplos de textos referidos no Programa são: correspondência escrita, correio eletrónico, carta, declarações, requerimentos, relatórios, entrevistas, debate, Currículo Vitae, textos de reflexão crítica, entre outros. O Programa de Espanhol de 10º

(iniciação) sugere que seja realizada uma abordagem comunicativa da escrita, ou seja a escrita é tida como um meio para comunicar, por isso um texto tem de ter um destinatário, um objetivo e uma finalidade. É aconselhado que os trabalhos produzidos sejam afixados na sala, na escola, que sejam inseridos numa revista, num jornal escolar, para que sejam lidos pelos colegas. Alguns trabalhos sugeridos são: cartas, mensagens, notas, formulários, narração de acontecimentos, expressar ideias e sentimentos, etc.

A competência da leitura, também designada por compreensão escrita, é definida por Cabral como “ a capacidade de verbalizar oralmente a informação contida num texto escrito” (2010:114), ou seja, baseia-se na capacidade de compreender a mensagem transmitida por um suporte escrito. Esta competência consiste num processo cognitivo de interação entre o leitor, o texto (conhecimentos da tipologia textual, tema, etc.) e o contexto (situação específica em que é realizada a leitura). Durante a leitura, o leitor constrói, descodifica o significado do texto, que pode ser influenciado por fatores culturais, afetivos e linguístico (Colaço, 2004: 46). O programa de Português, além de considerar a leitura como um processo interativo, menciona três etapas que devem suceder no desenvolvimento de uma atividade de leitura: pré-leitura (ativar conhecimentos prévios, mobilização de experiências pessoais, sentimentos relacionados com a temática do texto), leitura (construção da mensagem transmitida) e pós-leitura (reflexão sobre a leitura). Salienta também que na abordagem dos textos devem ser promovidas três modalidades de leitura: leitura funcional (recolha de informação para a resolução de um problema); leitura analítica e crítica (construção do sentido do texto fomentando a capacidade analítica e crítica) e a leitura recreativa (direcionada pelo interesse pessoal dos alunos, fomentando a *fruição estética e pessoal* dos textos). É ainda aconselhado a promoção de um contrato de leitura em que o aluno se compromete a ler um número de obras escolhidas pelo mesmo, de forma autónoma, estimulando desta forma o gosto pela leitura. O programa de Espanhol, além de conceber as características descritas inicialmente sobre esta competência, salienta a importância de usar textos autênticos na aula; quando tal não for viável, devem aproximar-se o mais possível da realidade. Destaca a diversidade de textos (notícias, guias, etiquetas, instruções, reportagens, folhetos turísticos, banda desenhada, cartas, etc) e a sua adequação à idade, aos interesses e nível linguístico dos alunos.

Expressão oral (produção oral) consiste na capacidade de transmitir oralmente uma mensagem, permitindo a realização de uma situação de interação verbal em que

existe um entendimento entre os interlocutores. De acordo com Gómez (2008), durante esta interação os interlocutores partilham, transmitem, processam e negociam informação. O programa de Português sugere que esta competência seja desenvolvida através de uma *produção do oral refletido* que se realiza em três fases: planificação (organização das ideias, realização de um plano) execução (produção oral do texto programado) e avaliação. Durante a realização da última fase devem ser programadas atividades de auto e heteroavaliação, através de instrumentos que permitam ao aluno obter um *feedback* sobre a sua aprendizagem e realizar as reformulações necessárias, para melhorar o seu discurso. O Programa de Espanhol salienta ainda que esta competência deve ser desenvolvida através do uso da língua espanhola na sala de aula, proporcionando situações de comunicação o mais reais possível que abarquem os aspetos socioculturais que estejam relacionados com as mesmas. Numa aula de língua não se devem tratar de aspetos descritivos da mesma, mas programar-se atividades *possibilitadoras* ou *facilitadoras* que permitam a aprendizagem do sistema linguístico da língua.

A compreensão oral consiste na capacidade de um indivíduo compreender o conteúdo de uma mensagem transmitida por via oral. Segundo o Programa de Português, o aluno é um *construtor de sentidos*, cabendo ao professor direcioná-lo, guiá-lo, proporcionando atividades que ativem os seus conhecimentos prévios, preparando-o e auxiliando-o na apropriação de estratégias de escuta. A realização das atividades de compreensão oral deverá ser constituída por três fases: antes, durante e após a audição/visionamento. Na primeira fase serão mobilizados saberes do aluno, proporcionando a formulação de hipóteses sobre a temática da audição, partindo de imagens, sons, títulos, *incipits*, etc. Deverão ainda ser estabelecidos os objetivos da escuta. Na segunda parte, será captado o conteúdo da escuta, comprovando as hipóteses que realizou anteriormente e reformulando as mesmas. A última parte tem como objetivo a consolidação de conhecimentos que poderá ser efetuada utilizando a correção dos exercícios realizados pelos alunos, a discussão sobre o tema tratado, a realização de sínteses, resumos e textos de opinião crítica. Segundo o Programa de Espanhol, o aluno deverá ser exposto à língua de uma forma sistemática e diversificada, o maior número de vezes possível, para que formule hipóteses que irá verificando através do contacto com a mesma. Considera que a interação que existe entre o professor e os alunos é importante, mas difere muito da que ocorre no quotidiano, por isso aponta o trabalho de

grupo como um padrão de interação favorável para o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos, dado que possibilita que comuniquem durante um maior espaço de tempo e de maneira mais genuína.

Por último, o conhecimento explícito da língua é o conhecimento formal que os alunos possuem sobre a mesma, seja esta a materna ou a estrangeira. Tanto o Programa de Português como o de Espanhol concebe que este tipo de conhecimento deverá ser abordado de forma integrada nas competências referidas anteriormente e contextualizado nas atividades realizadas, fomentando nos alunos a realização de uma reflexão sobre a própria língua. Segundo Martín Perís (1998), se o ensino da gramática for abordado de forma descontextualizada o aluno não será capaz de aplicá-lo posteriormente em situações de comunicação.

Além de desenvolver um ensino direcionado para a aquisição de competências, a escola tem ainda a função de fomentar nos alunos o exercício da cidadania, preparando-os para a vida em sociedade. Leites & Fernandes ilustram essa função deste modo:

“À escola, hoje, é também solicitado que forme para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento de competências sociais e para viver com os outros, para o respeito pelo ambiente e para a educação para os valores” (2002:71).

Em conclusão, e para terminar esta pequena contextualização do ensino por tarefas, transcrevo as palavras de Fernandez, que considero que sintetizam o essencial:

” [...] proceso orientado a la realización de tareas significativas, tareas auténticas, verosímiles, abiertas a la realidad de los aprendices y con resultados tangibles, convenciones de que con ello se potencia la motivación y se dan las condiciones para el desarrollo de una interacción auténtica, de un proceso de aprendizaje consciente y del desarrollo de la responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje” (2001a:11).

2.2. Aulas de português

As Planificações realizadas durante a Prática Pedagógica Supervisionada foram constituídas por um conjunto de atividades exequíveis e interligadas, apesar de

apresentarem algumas irregularidades. Considero que formavam sequências de aprendizagem, que se revelaram passíveis de realização, depois de algumas reformulações efetuadas, especialmente no que se refere à eliminação de atividades que fui forçada a efetuar, por falta de tempo. Todas as atividades pretendiam contribuir para a aquisição de conhecimentos conducentes à concretização da tarefa final. Essa preparação consistia na aquisição, por parte das estudantes, de informações e instrumentos (estruturas gramaticais, vocabulário, características dos vários géneros textuais, etc.) necessários para a concretização da mesma.

2.2.1. Reflexão da aula Formativa

Vou iniciar a descrição, análise e reflexão das aulas lecionadas durante a Prática Pedagógica, com a aula formativa de Português. A aula teve como objetivo analisar a minha postura durante a lecionação, diagnosticando algumas falhas que deveria colmatar para melhorar o meu desempenho ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada.

A sequência de aprendizagem era formada por três aulas de noventa minutos, das quais lecionei apenas uma. Por esse motivo, foi-me solicitada apenas a criação de um roteiro e materiais para a respetiva aula.

Relativamente ao contexto linguístico-cultural, a situação de ensino-aprendizagem encontrava-se inserida na sequência de aprendizagem “Texto Lírico – Álvaro de Campos”, relativa à planificação anual da professora cooperante. Uma vez que a aula por mim lecionada concluiria o estudo do heterónimo Álvaro de Campos, seguindo-se a aula lecionada pela minha colega de núcleo, a professora cooperante aconselhou-me a abordar a fase que ainda não tinha sido estudada: a fase “abúlica”.

A planificação das duas primeiras aulas da sequência de aprendizagem, que não foram lecionadas por mim, teve como objetivo construir um conjunto de atividades que tivessem sequência com a aula que eu iria, efetivamente, lecionar, dado que a mesma não poderia ser lecionada de uma forma isolada, sem contextualização. Para isso abordei, nas referidas aulas, a fase “futurista/sensacionista” do heterónimo Álvaro de Campos. Para introduzir o tema utilizei uma audição do “Manifesto Antidantas”, que considero bastante clara na transmissão das características do futurismo e na sua

definição. Seguidamente seria realizada uma análise do Poema “Ode Triunfal”, poema característico do Futurismo de Álvaro de Campos.

A aula que lecionei tinha como finalidade principal dar a conhecer às alunas a fase abúlica de Álvaro de Campos. Para estudar esta fase do heterónimo de Fernando Pessoa, escolhi o poema “ O que há em mim é sobretudo cansaço” (**anexo 1.3.1.1**). As atividades 1, 3 e 4 tiveram como objetivo antecipar o tema através da chuva de ideias e da audição do poema, possibilitando às discentes a realização de inferências e hipóteses sobre a temática abordada. Ao longo da leitura do poema puderam confirmar se as temáticas que tinham sugerido estavam ou não presentes no mesmo. As alunas reagiram muito bem a estas atividades, participando e dando sugestões. A reação de aceitação permitiu a criação de um bom ambiente na sala de aula, o que contribuiu para uma aproximação entre as discentes e a professora. Ao longo da aula, as características da fase abúlica foram interligadas, sempre que possível, com a fase estudada anteriormente, para facilitar o ato de compreensão das aprendentes, uma vez que, segundo Sequeira (1989), no ato de compreensão o leitor realiza uma relação ativa entre os conhecimentos que já possui e os que vai adquirindo.

A tarefa final da sequência consistiu num exercício de produção escrita (modelo processual) de uma entrevista imaginária ao heterónimo Álvaro de Campos. Inicialmente, a tarefa previa somente a realização da planificação da entrevista, mas como as atividades anteriores foram realizadas em menos tempo que o previsto, a tarefa incluiu também a fase da textualização e da revisão. Estas fases proporcionaram às alunas uma reflexão sobre o que iriam escrever, o tipo de texto, a linguagem e o destinatário. O exercício proporcionou ainda a realização da revisão do texto, de forma autónoma, com o auxílio de uma ficha de revisão da escrita (**anexo 1.3.3**). Com esta atividade, pretendi sistematizar e consolidar as características das várias fases de Álvaro de Campos. Considero que se tratou de uma tarefa relevante porque possibilitou o desenvolvimento da competência escrita, que é transversal ao currículo do aluno, revelando-se imprescindível para o sucesso a nível académico, cultural e até social. Esta competência constitui um processo complexo, que necessita uma prática sistemática de várias técnicas e estratégias cognitivas e linguísticas. Esta conceção da competência escrita é ilustrada desta forma pelo Programa de Componente Sociocultural da disciplina de Português para os Cursos Profissionais do Ensino Secundário:

“A competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos. A par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares. Pela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a efetiva aquisição das suas técnicas” (2004: 13).

É de reforçar que o facto de cada aluna desempenhar um papel diferente na tarefa (jornalista e heterónimo Álvaro de Campos), possibilitou a criação de compromissos: cada discente teve de aceitar a opinião da companheira e ao mesmo tempo expressar a sua. Por essa razão, considero que a tarefa também ajudou as alunas a serem mais tolerantes, característica indispensável para viver em sociedade.

O padrão de interação escolhido, inicialmente, para a realização da tarefa foi o trabalho de pares. No entanto, devido ao número de alunos se revelar ímpar, em alguns casos optei pelo trabalho em grupos de 3. Optei por estes padrões de interação, pois fomentam a interajuda entre os alunos, a socialização e a integração na turma, uma vez que estimulam o aumento da interação entre os aprendentes. Os autores Richards & Lockhart também consideram estes padrões de interação vantajosos.

“Por medio de la interacción con otros grupos o parejas, a los alumnos se les proporciona oportunidades para utilizar sus recursos lingüísticos en una situación relajada y utilizarlos para efetuar distintos tipos de tarea. En efecto, los investigadores creen que, por médio de este tipo de interacción, se alcanzan aspetos de la competencia, tanto lingüística como comunicativa” (2008:140).

Em relação à minha postura, o nervosismo esteve presente ao longo de toda a aula, prejudicando a minha prestação. Grande parte da mesma esteve muito centrada em mim, dado que existiram alguns momentos de exposição. Um desses momentos ocorreu aquando da análise do poema; as respostas ao questionário, apesar de terem sido dadas pelas alunas, foram escritas por mim, no quadro, sem que as mesmas tivessem oportunidade de se envolverem na atividade de correção. Deveria ter solicitado que fossem as próprias alunas a escrever as respostas, o que iria permitir que a aula estivesse centrada nelas. Deveria ter fomentado mais a sua participação. Uma exceção foi a realização da tarefa em que elas trabalharam autonomamente, com o auxílio de um

guião (**anexo 1.3.2.**). Durante este processo, a minha função traduziu-se na orientação das alunas, observando o desenvolvimento do seu trabalho e esclarecendo as dúvidas que surgiram.

Por último, a avaliação da aula foi realizada com o auxílio de uma ficha de avaliação do trabalho de grupo (**anexo 1.4.1.**) e uma de avaliação da escrita (**anexo 1.4.2.**). Hoje, refletindo sobre a forma como planifiquei os instrumentos de avaliação, constato que cometi dois erros. Primeiramente, construí duas fichas de avaliação sem definir os indicadores de desempenho para a atribuição de cada nível, o que não permitiu garantir a uniformidade de critérios, dado que não existiram descritores que estabelecessem parâmetros diferenciadores. A lacuna não possibilitou a *validade*, a *fiabilidade* e a *exequibilidade*, conceitos que o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QEQR) considera fundamentais em qualquer procedimento de avaliação. Por outro lado, não foi promovido qualquer momento de autoavaliação nem coavaliação em que os alunos tivessem oportunidade de refletir sobre a sua aprendizagem, ocorrendo apenas um feedback realizado pelo professor, o que não permitiu que a avaliação desempenhasse o papel de reguladora e autorreguladora do processo de ensino-aprendizagem.

2.2.2. Reflexão da primeira sequência sumativa.

Para a primeira sequência sumativa de Português foi-me colocado o desafio de elaborar a planificação de uma sequência de aprendizagem de três aulas de noventa minutos, para introdução/contextualização da obra *Felizmente Há Luar!*, de Luís Sttau Monteiro. Esta planificação encontrava-se inserida no módulo 11 Textos de Teatro II- *Felizmente Há Luar!* de Luís Sttau Monteiro, da planificação anual da professora cooperante.

Para a primeira aula, apresentei um conjunto de atividades que pretenderam sistematizar o contexto histórico e político de Portugal na época em que foi escrita a obra. Na primeira atividade, leitura crítica e analítica de uma imagem (anexo 2.3.1.1.), pretendi introduzir o tema utilizando uma imagem que fomentava a reflexão, a formulação de hipóteses e a descodificação de significados, com o intuito de estimular a participação das alunas. Optei por utilizar uma imagem e não um texto para introduzir o tema, dado que, segundo Tavares (2007), a imagem proporciona elementos que o texto não fornece, apelando às experiências e às vivências do leitor. Considero que fui

assertiva na escolha desta imagem, porque ao colocar questões sobre a expressividade e os sentimentos despertados pela mesma, obtive respostas que foram ao encontro dos objetivos pretendidos, tais como censura, ausência de liberdade, Salazar, Ditadura e PIDE. Estes vocábulos facilitaram a introdução do tema do documentário da atividade seguinte, que consistiu na resolução de um exercício de compreensão oral, decorrente da audição de um documentário sobre a censura em Portugal (anexo 2.3.1.2, anexo auditivo II). O documentário apresentava algumas falhas (muita informação num curto espaço de tempo e a voz presente no mesmo apresentava algumas falhas) dificultando o preenchimento da tabela. Para tentar colmatar o problema, optei por passar três vezes o documentário e voltei a passá-lo durante a correção, fazendo paragens sempre que necessário. Considero que o documentário não foi o mais adequado para a realização desta atividade, dado que comprometeu o objetivo planificado para a mesma.

Na atividade seguinte, leitura crítica e analítica do texto *Cultura em colete de forças*, (**anexo 2.3.1.3.**), as aprendizes mostraram-se motivadas e interessadas pela temática, colocando diversas questões sobre alguns aspetos do texto. O fator motivação aumentou com a audição da música *Os Vampiros*, de José Afonso, a qual teve como objetivo possibilitar às alunas o contacto com o que se denomina de “músicas de intervenção”, dar a conhecer alguns nomes importantes da cultura Portuguesa da época e desenvolver a capacidade de decifrar o sentido metafórico presente na figura de “os vampiros”. As alunas reagiram muito bem à atividade, mostrando interesse pelo tipo de música e pela mensagem por ela transmitida. O facto de se mostrarem motivadas é importante e, de acordo com Balancho & Coelho, “pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (2001:17). A última atividade do roteiro não foi realizada por falta de tempo, dado que as atividades anteriores ocuparam mais tempo do que o previsto. Assim sendo, solicitei às alunas que a realizassem em casa. O seu objetivo era sistematizar o contexto histórico e político abordado ao longo da aula. Escolhi uma tabela que as próprias alunas preencheram com a informação que foi facultada. Considerei que era uma boa estratégia, dado que seriam as próprias a preenchê-la e ficariam com um documento de sistematização do contexto histórico e político que constituía um instrumento útil para o seu estudo.

A segunda aula pretendia sistematizar o contexto histórico e político da época em que se desenrolou a ação da obra. O plano de aula, apesar de ser coerente e as várias

atividades apresentarem sequência entre si, não era exequível no tempo que programei, por isso houve necessidade de realizar duas reformulações. A primeira teve lugar no início da aula com a eliminação da primeira atividade do plano. Tomei esta decisão porque os dez minutos iniciais contemplaram a correção da atividade da aula anterior e porque considerei que a segunda atividade (**nº8, cf. anexo 2.3.2.7.**) seria suficiente para que as alunas ficassem a conhecer um pouco sobre a vida de Luís Sttau Monteiro. Esta atividade foi realizada com facilidade pelas alunas. A segunda reformulação consistiu na eliminação da leitura do texto intitulado “O *texto dramático*”, que pretendia sintetizar as características do texto dramático. A mesma foi substituída por um diálogo com as alunas, verificando assim os conhecimentos prévios sobre as características do referido género literário. Considero que se tratou de uma boa opção uma vez que permitiu uma maior interação entre as alunas e a professora, tornando a aula mais dinâmica e comunicativa, facilitando a resolução do exercício de correspondência (**anexo 2.3.2.8.**). Permitiu ainda que fosse efetuada uma análise mais pormenorizada de um excerto do primeiro capítulo da obra (atividade **nº12, cf. anexo 2.3.2.9.**), facilitando uma análise mais detalhada dos aspetos sobre o contexto histórico e político presentes no mesmo. Esta informação ajudou as alunas na realização da última atividade da aula (atividade **nº13, cf. anexo2.3.2.10.**). A aula terminou com a sistematização do paralelismo entre o tempo em que a obra foi escrita e o tempo em que decorre a ação, tarefa que não foi bem sucedida porque não fui suficientemente clara na explicação, dado que grande parte das alunas revelou dificuldade em entender o que se pretendia. Colmatei o problema voltando a sintetizar e a explicar o mesmo no início da aula seguinte.

A última aula da sequência consistiu essencialmente na audição e análise de um excerto da obra em estudo (atividade **nº15, cf. anexo 2.3.3.10.1.**) e numa síntese sobre a mensagem transmitida pelo autor ao longo dos dois excertos analisados. Na sistematização, as alunas tiveram a oportunidade de esclarecer algumas dúvidas e expôr a sua opinião sobre o que consideravam ser a mensagem transmitida e em que consistia. Foi também realizada a tarefa final da sequência.

Uma das atividades propostas nesta sequência de aprendizagem foi de produção oral. As alunas dramatizaram um diálogo entre as personagens “Vicente e o antigo soldado” vivenciando aspetos da atualidade. A representação do diálogo foi antecedida pela produção escrita do mesmo, processo que, devido à sua complexidade, foi

realizado em três fases, denominadas por Carvalho (1999), Pereira (2000), Guerra (2007) e Cassany (2008) de *três operações interativas*: planificação, textualização e revisão. As fases, além de proporcionarem a concretização da tarefa, permitem que o aluno reflita sobre os seus próprios conhecimentos (Guerra, 2007). Esta tarefa foi importante pois permitiu o desenvolvimento da competência de produção oral e escrita, incentivando a uma reflexão sobre os problemas da sociedade atual, através da comparação entre as duas épocas históricas subjacentes à obra estudada e contribuiu para o desenvolvimento cultural das estudantes.

A avaliação deste conjunto de três aulas decorreu no final da terceira. Para o efeito, foram utilizadas uma ficha de avaliação da oralidade (**anexo 2.4.1.**) e uma ficha de autoavaliação (**anexo 2.4.2.**). Esta última teve como objetivo proporcionar às alunas um momento de reflexão sobre a aprendizagem realizada durante este conjunto de três aulas.

A sequência de aprendizagem, do meu ponto de vista, encontrava-se bem estruturada; as várias atividades estavam sequenciadas e permitiram a concretização dos objetivos de processo, assim como o desenvolvimento integrado das quatro competências. Apesar de serem abordadas todas as competências, como se tratava do estudo e análise de obra literária, a mais desenvolvida foi a competência de leitura. O tipo de leitura usado com mais frequência foi a leitura crítica e analítica. A mesma é definida pelo Programa da disciplina de Português, Componente Sociocultural, dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário como “*construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análise crítica autónoma*” (2004:16). De acordo com Amor, a leitura analítica e crítica é ainda “uma atividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projetará em reelaborações e esquematizações da sua forma-contéudo, ou seja num metatexto” (2003: 92). Neste sentido, a leitura crítica e analítica não se resume apenas à compreensão da informação transmitida. Esta interage com os conhecimentos prévios do leitor, possibilitando que este emita juízos de valor, que reconstrua o texto expressando a sua opinião e justificando-a com o texto original.

Os materiais utilizados estavam adequados ao nível de escolaridade e idade das alunas, continham instruções claras e objetivas que facilitaram a realização das atividades solicitadas. Considero ainda que o roteiro da sequência encontrava-se bem organizado e que as atividades estavam bem integradas e interligadas entre si.

Nestas aulas estive menos nervosa do que na aula formativa, o que me permitiu adotar uma postura mais descontraída e possibilitou que me divertisse, contagiada pela motivação das alunas. Apesar de, ao longo das três aulas, tudo ter feito para assumir fundamentalmente o papel de orientadora e guia, centrando as aulas nas alunas, momentos houve em que aula este centrada em mim.

Refletindo hoje sobre a sequência, considero que um dos pontos mais negativos foi a má gestão do tempo. Se voltasse a lecionar esta sequência, não incluiria as atividades que eliminei ao longo das aulas; conseguiria desta forma cumprir o plano de aula, atingir os mesmos objetivos e desenvolver as mesmas competências, com mais tempo para a realização de cada atividade. As alunas beneficiariam com esta planificação, dispondo de mais tempo para uma reflexão mais pormenorizada sobre cada uma das atividades. Tentaria ainda ser mais clara e objetiva nas instruções e esclarecimentos transmitidos oralmente e fomentaria mais a participação das alunas, dado que foram quase sempre as mesmas que participaram de forma voluntária na aula.

2.2.3. Reflexão da segunda sequência sumativa.

A segunda sequência de aprendizagem da disciplina de Português, tal como as anteriores, desenvolveu-se em três aulas de noventa minutos e inseriu-se no módulo 12 - Textos Narrativos/Descritivos II – *O Memorial do Convento* de José Saramago. Construir a planificação para esta sequência não se revelou uma tarefa fácil por duas razões. Em primeiro lugar, porque precedia as aulas lecionadas pela colega Xénia, que incidiram sobre a mesma obra, o que pressupunha a necessidade de apresentar uma articulação com as mesmas. Em segundo lugar, por se tratar de uma obra tão complexa e rica como *O Memorial do Convento* de José Saramago. Ao planificar, pensando que se tratava de um curso profissional, constituído exclusivamente por raparigas, optei por abordar temas como o amor, o sonho, o papel da mulher, o casamento e a união de facto por serem temáticas transversais à obra e à atualidade e por constituírem um fator de motivação para o grupo, facilitador da aprendizagem e do desempenho das alunas. Essa motivação poderia ainda constituir um incentivo à leitura.

Na primeira aula, o tema abordado foi o sonho. Usei como suporte um excerto da obra sobre a personagem Padre Bartolomeu Lourenço de Gusmão (**anexo 3.3.1.1.**). Foi solicitado às alunas a realização de uma leitura silenciosa, mas observei que algumas não a realizaram. Com receio que essa atitude dificultasse a leitura crítica e analítica, o que poderia interferir na interação entre o leitor e o texto (não permitindo que o leitor

realizasse inferências, formulasse hipóteses, descodificasse a mensagem, mobilizasse os seus saberes), solicitei também a realização da leitura em voz alta. Segundo Tavares (2007), este tipo de leitura é utilizado quando se pretende que o texto seja compreendido por outras pessoas.

Seguidamente, teve lugar a realização de uma leitura crítica e analítica do excerto com o auxílio de um questionário. A mesma permitiu que as alunas, além de desenvolverem a competência de leitura, atribuíssem sentido ao texto que leram, comprovassem e expressassem dúvidas sentidas na compreensão do mesmo e identificassem ainda o papel desta personagem na obra. A atividade em que pretendia caracterizar a personagem Padre Bartolomeu foi bem sucedida, referindo as alunas as características mais importantes, especialmente de “sonhadora”, característica que eu considerei essencial quando planifiquei a atividade.

Seguiu-se a audição da música *Pedra Filosofal*, interpretada por Manuel Freire (**anexo 3.3.1.3.1.**), e conseqüente diálogo. Este foi o ponto fulcral da aula, uma vez que preconizou um momento de descontração, em que as alunas refletiram sobre a música, expressaram as suas opiniões e os sentimentos despertados. Partindo do papel do sonho presente na obra, através da personagem Padre Bartolomeu, passando pelo papel do sonho abordado no poema, chegámos ao papel do sonho na vida humana. Por fim, foi pedido que as alunas planificassem um texto reflexivo sobre o papel que o sonho ocupava nas suas vidas. Esta atividade fomentou a reflexão, bem como o desenvolvimento da competência de escrita e a apreensão dos processos que a constituem. A sua realização foi auxiliada por um guião de planificação (**Anexo 3.3.1.4.**) que conduziu as alunas durante a produção da mesma, facilitando a sua realização.

Na segunda aula, pretendi abordar a temática do papel da mulher, partindo da análise do excerto sobre D. João V e D. Maria Josefa (**anexo 3.3.2.1.**). A leitura orientada do mesmo, auxiliada por um questionário, conduziu as estudantes na compreensão do referido excerto, para que refletissem sobre aspetos que considerei relevantes para a realização das atividades seguintes. Uma das atividades teve como objetivo analisar e refletir sobre a linguagem peculiar usada na obra, nomeadamente a pontuação e o vocabulário pouco convencionais, característica da escrita de Saramago. Esta atividade não resultou uma vez que não fui suficientemente clara nas explicações usadas. Planifiquei também a análise dos provérbios, por considerar uma atividade

importante pois contribuiria para desenvolver a competência cultural das alunas. No entanto, não resultou como previsto, dado que as discentes apresentaram um conhecimento reduzido sobre o tema, o que dificultou a resolução do exercício. Deveria ter equacionado uma forma alternativa de apresentação do mesmo, em que não fosse necessário o conhecimento do significado dos provérbios. Devido à dificuldade revelada na execução do exercício, e para poder realizar de uma forma mais pormenorizada a última atividade, resolvi eliminar a apresentação do provérbio ao grupo. A caracterização da personagem da rainha, D. Maria Ana Josefa, inicialmente planificada para ser desenvolvida num trabalho de grupo seguido de apresentação aos demais, por razões de falta de tempo foi reformulada. Optei por realizar um diálogo com as alunas em que cada uma procedia à “sua” caracterização da personagem. A mesma foi bem sucedida tendo as alunas participado de forma voluntária, tornando o exercício comunicativo e dinâmico, o que facilitou a introdução da atividade subsequente.

A última atividade da aula consistiu na análise de duas imagens (**anexo 3.3.2.4.**), que representavam o papel social da mulher em diferentes estratos sociais: no povo e na nobreza. Quando planifiquei esta atividade, pensei numa forma de sistematizar o papel da mulher nos dois estratos sociais, sem que fosse necessário recorrer à exposição. Surgiu assim a ideia de utilizar estas duas imagens. Considero que resultou, dado que permitiu abordar o que pretendia de uma forma mais dinâmica, possibilitando que as alunas trabalhassem de forma autónoma, expressando as suas ideias e conclusões. Julgo que o sucesso desta atividade se deveu à reação positiva por parte das alunas que se mostraram motivadas e empenhadas ao longo da sua concretização e em relação às imagens apresentadas. Durante esta atividade, assumi o papel de mediadora, conceção que está relacionada com a teoria defendida por Vygotsky (*Zona de desenvolvimento potencial*), que distinguia dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real* (a aptidão para resolver um problema de forma independente) e o *nível de desenvolvimento pessoal* (a resolução de problemas com o auxílio de colegas ou do professor). Nesta segunda aceção, o professor exerce a função de mediador, facilitador do processo de ensino-aprendizagem. (Figueiredo, 2004 & Williams y Burden, 1999).

Relativamente à terceira aula, esta foi dividida em duas partes. A primeira pretendeu sistematizar os dois tipos de amor presentes na obra e a segunda consistiu na elaboração de um debate. A leitura crítica e analítica do excerto sobre as personagens Baltasar Sete-Sóis e Blimunda Sete-Luas, auxiliada por um questionário, pretendeu que

as alunas desenvolvessem a sua competência de leitura, refletindo e inferindo sobre a mensagem transmitida pelo mesmo. A atividade seguinte, sobre os símbolos presentes na obra em estudo, não decorreu como planifiquei uma vez que foi difícil para as alunas relacionar o símbolo com o respetivo significado. Contudo, com algumas pistas que fui fornecendo, através da inferência e da formulação de hipóteses, conseguiram realizá-lo. Considerei importante esta atividade porque o conhecimento da simbologia da obra poderia ajudar na compreensão de pormenores importantes e papéis relevantes, como no caso dos nomes das personagens Baltasar Sete-Sóis e Blimunda Sete-Luas. A sistematização dos dois tipos de amor, foi efetuada em duas etapas. A primeira consistiu num diálogo com as alunas, relembrando aspetos comentados nos dois excertos analisados anteriormente. Na segunda fase, optei pelo preenchimento de um quadro (**anexo 3.3.3.3.**), dado que desenvolve a capacidade de sistematização e síntese, ajudando na articulação com as atividades que se seguiram. Por falta de tempo, eliminei as atividades 21 e 22 que consistiam na leitura de mais um excerto da obra em estudo (**anexo 3.3.3.4.**). Seguidamente, as alunas visualizaram um vídeo (**anexo 3.3.3.5.**) que apresentava opiniões sobre o casamento e sobre a união de facto, o qual considerei uma estratégia adequada para introduzir a realização do debate que seria a tarefa final da sequência de aprendizagem.

O debate sobre o casamento *versus* união de facto desenvolveu-se em duas fases: a preparação e a realização. Durante a preparação, os alunos refletiram sobre o conceito de debate, sobre as funções do moderador e dos participantes e planificaram alguns argumentos que iriam usar para defender o seu ponto de vista. Na realização, cada aluna teve oportunidade de expressar a sua opinião contrapondo os argumentos apresentados por colegas que defendiam ideias diferentes das suas. Estas fases do debate proporcionaram que o mesmo constituísse uma *produção do oral reflexivo*, que foi concluído com a realização da ficha de autoavaliação, realizada no final da aula. Esta tarefa revelou-se relevante para os alunos, tendo permitido o desenvolvimento da competência oral, proporcionado a interação entre as várias alunas, permitindo desenvolver as estratégias de argumentação, ao tentar encontrar argumentos para persuadir as colegas que manifestavam uma opinião contrária. Esta técnica de argumentar julgo ser de grande importância na vida de qualquer cidadão, dado que saber argumentar, expressando a sua opinião de forma correta e assertiva, permitir-lhes-á participar ativamente em qualquer situação comunicativa ao longo da vida. Ela permitiu

ainda desenvolver uma aula dinamizadora, em que a língua foi utilizada como instrumento de comunicação. De acordo com o Programa da disciplina de Português, Componente Sociocultural, dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, atividades como diálogo, discussões e debates são “ [...] imperativos para a formação de cidadãos livres, emancipados, responsáveis e autodeterminados” (2004:11). As alunas trabalharam de forma autónoma durante toda a atividade; a professora foi somente uma mera observadora, foi a moderadora que manteve o funcionamento do debate e garantiu que as regras e funções de cada um fossem cumpridas.

A avaliação foi realizada com o auxílio de três fichas de avaliação e uma de autoavaliação. As mesmas eram constituídas por uma de avaliação da oralidade (**anexo 3.3.4.2.**), uma de desempenho do orientador do debate e outra de avaliação do participante (**anexo 3.3.4.1.**). As alunas tinham conhecimento dos parâmetros de cada ficha, por isso, quando participaram no debate, sabiam exatamente o que a professora iria avaliar, o que permitiu que tivessem uma noção mais clara dos objetivos da tarefa e do que tinham de fazer. No que diz respeito à ficha de autoavaliação (**anexo 3.3.4.3.**), esta proporcionou a reflexão sobre a sua prestação e sobre o desenvolvimento da aprendizagem durante as três aulas. Assim, podemos dizer que foi efetuada uma avaliação de processo, dado que existia um conhecimento dos critérios de ambas as partes, conduzindo a um momento de reflexão no módulo em estudo, sobre as aprendizagens. Ao mesmo tempo também auxiliou a professora na reflexão sobre a sua prática letiva. Considero que se tratou de um processo de avaliação que, de acordo com Cabral (2010), promove nos alunos a capacidade de eles próprios controlarem as suas aprendizagens.

Refletindo sobre a sequência de aprendizagem, penso que apresentava um roteiro organizado. Os objetivos de processo foram conseguidos através da realização de um conjunto de atividades interligadas entre si, e os materiais revelaram-se motivadores para as alunas. As atividades apresentavam as cinco características apontadas como essenciais por Morgado, a saber “*significativas, integradas, diversificadas, ativas e socializadoras*” (2001:24). O conjunto das referidas atividades permitiu o desenvolvimento integrado das quatro competências (produção oral e escrita, compreensão oral e escrita) referidas como nucleares pelo programa. A sequência de aprendizagem consistiu fundamentalmente numa sequência de análise de texto, logo a leitura foi a competência mais desenvolvida. De acordo com Amor (2003), a leitura é

uma competência transversal ao currículo dos alunos. O sucesso de um aluno nesta competência irá permitir o seu sucesso escolar, cultural e cívico. Segundo o Programa da disciplina de Português, Componente Sociocultural, dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, a leitura literária deve ser abordada da seguinte forma:

“A leitura literária deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno constituir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial” (2004:16).

Neste sentido considero que a abordagem que realizei da obra esteve de acordo com a indicada pelo Programa, visto que além de desenvolver as competências nucleares, permitiu às discentes um contacto com autores do património cultural, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência cultural.

2.2.4. Sequência de aprendizagem do 3º Ciclo do Ensino Básico.

2.2.4.1. Justificação.

Termino o capítulo do relatório referente à especialização de ensino do Português com a planificação de uma sequência de aprendizagem para o 3º Ciclo do Ensino Básico. A referida planificação foi elaborada em grupo, com a colega de núcleo de estágio Cláudia Malha, no âmbito do Seminário da Prática Pedagógica de Português. Durante o referido seminário, foi-nos solicitada uma planificação de duas aulas de 90 minutos, para o 9ºano de escolaridade do Ensino Básico, em que apenas construiríamos roteiro e materiais para uma das aulas. Para introduzir a realização deste trabalho no relatório, reformulei a referida sequência de aprendizagem, construí materiais e o roteiro para a aula em falta.

Esta planificação consistiu numa sequência de aprendizagem, para o 9ºano de escolaridade do Ensino Básico, que pretendia introduzir o estudo da obra *Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões.

Na primeira aula pretendia iniciar o estudo da obra, contextualizando a época em que foi escrita, conhecendo um pouco da vida do autor, introduzindo a estrutura interna e o género. Aspectos que considero que irão ajudar os alunos a apreender mais

facilmente a mensagem transmitida pelo autor ao longo da obra. A primeira atividade, leitura crítica sobre uma imagem de Luís Vaz de Camões (**anexo 4.3.1.1.**), permitiria aos alunos a realização de deduções e inferências sobre a personagem presente na foto, auxiliando também na recolha de informações sobre os conhecimentos prévios que os mesmos possuíam sobre a personagem. No exercício seguinte, os alunos teriam oportunidade de desenvolver a compreensão oral, ao mesmo tempo que desenvolveriam a sua capacidade de síntese, identificando informação relevante, através da tomada de notas. Seguidamente, os aprendentes construiriam um *Curriculum Vitae* de Luís Vaz de Camões, tipologia que considero importante porque alguns alunos poderiam terminar aqui o seu percurso académico e iniciar a sua vida profissional, necessitando, eventualmente, de recorrer a esta “ferramenta”. Esta tarefa permitiria ainda que os alunos tivessem a oportunidade de conhecer a vida do autor sem que fosse necessário recorrer ao método tradicional de exposição. Durante a sua realização os alunos teriam a oportunidade de trabalhar de forma autónoma, em que o professor seria apenas um guia, um orientador.

A quarta atividade, pesquisa na internet sobre o Renascimento em Portugal, proporcionaria aos alunos a recolha de informação de forma autónoma, fomentando a interajuda entre os membros do grupo, ao mesmo tempo que possibilitaria o contacto com as novas tecnologias. No que diz respeito à chuva de ideias sobre a palavra epopeia, esta desenvolveria a expressão oral dos alunos, expressando as suas opiniões, relembando os conhecimentos prévios que possuíam sobre este género literário. A última atividade consistiria no primeiro contacto com a obra, realizada através da leitura na diagonal, a qual pretendia que os alunos identificassem a mensagem global transmitida ao longo da obra em estudo.

Procurou-se, na segunda aula, analisar e compreender a mensagem transmitida pelo autor no episódio de *O Velho do Restelo*, assim como refletir sobre a construção e utilização do discurso direto, indireto e indireto livre. A primeira atividade possibilitaria introduzir a quarta parte da estrutura interna da obra e a narração. A realização da ficha de trabalho desejava que os alunos refletissem sobre as suas aprendizagens, referentes à obra em estudo, realizadas até ao momento. A atividade seguinte, leitura orientada e análise de estâncias do Canto IV de *Os Lusíadas* (**anexo 4.3.2.2.**), facilitaria o desenvolvimento da competência de leitura, ao mesmo tempo que pretendia que os alunos descodificassem a mensagem transmitida nas referidas estâncias. O tipo de

leitura realizada foi a leitura orientada, dado que permite, através da mediação, orientar os alunos na compreensão do texto. Seguidamente, os alunos refletiriam sobre o uso do discurso direto, do discurso indireto e do indireto livre, assim como nas suas principais diferenças, noções importantes para a realização da tarefa final.

A tarefa final da sequência consistiria na produção escrita, a pares, de um diálogo entre um marinheiro e *O Velho do Restelo*. A sua produção seria realizada em três sub-processos: planificação, textualização e revisão. Na planificação os discentes organizariam as suas ideias, escolheriam o tema, o registo linguístico, e construiriam um plano de trabalho. Na textualização, produziram o texto de acordo com o plano elaborado. Por último, na revisão, verificariam o produto final do seu trabalho com o auxílio de uma ficha de revisão da escrita (**anexo 4.3.2.3.**), que daria azo a uma reflexão sobre o trabalho e sobre os seus conhecimentos. Considero ser esta uma tarefa importante para os alunos, visto que possibilitaria o desenvolvimento da competência escrita e impulsionaria o uso correto dos vários modos do discurso (discurso direto e indireto), ferramentas úteis para a comunicação realizada na vida quotidiana.

Os padrões de interação utilizados foram o individual, em pares e em grupo, o que poderia permitir que os alunos usufríssem das experiências de trabalharem em diferentes e variados padrões e avaliassem as vantagens e desvantagens de cada um deles. Segundo Estaire (2009), a utilização de padrões de interação diversificados, permite a implementação de vários ritmos de trabalho, assim como a construção de uma aula mais dinâmica.

A avaliação da sequência seria realizada através de uma ficha de avaliação da escrita (**Anexo 4.3.2.5.**) e de observação do trabalho de grupo (**Anexo 4.3.2.6.1.**), as quais possuiriam indicadores de desempenho que facilitariam a atribuição de níveis a cada aluno, seguindo os mesmos critérios. Além das fichas referidas os alunos preencheriam uma ficha de autoavaliação (**Anexo 4.3.2.6.3.**).

Ao longo da sequência, a existência de várias atividades centradas nos alunos, iria possibilitar a realização autónoma das diferentes tarefas (elaboração do currículo, pesquisa na internet, consulta de dicionários, produção do diálogo), cabendo ao professor o papel de orientador, mediador e guia.

2.3. Aulas de Espanhol

2.3.1. Reflexão da aula formativa

Vou dar início à descrição, reflexão e análise da Prática Pedagógica Supervisionada na área de especialização de Espanhol com a reflexão da aula formativa. Tal como a formativa de Português, esta também permitiu examinar a minha postura durante a lecionação de uma aula, assim como diagnosticar falhas que devia melhorar durante a respetiva Prática Pedagógica Supervisionada.

A referida planificação era constituída por três aulas de noventa minutos, das quais apenas lecionei a primeira, que se encontrava inserida na unidade *A família*, na planificação anual da professora cooperante.

A aula lecionada pretendia apresentar vocabulário sobre a família e introduzir os pronomes possessivos. Ao planificá-la, refleti sobre qual seria a melhor forma de apresentação da temática que conduzisse à participação, interesse e empenho dos discentes. Surgiu assim a ideia de utilizar a imagem de uma família bem conhecida, *Os Simpsons* (**anexo 5.3.1.1, imagem a**). Ao projetar a imagem e ao pedir-lhes uma leitura objetiva da mesma, não hesitaram na resposta e fizeram-no com entusiasmo. Seguidamente, quando questionados sobre a relação que existia entre as personagens presentes na imagem, referiram prontamente que era uma família. Como se tratava de um Curso Tecnológico de Desporto, questionei os alunos sobre famílias de desportistas que conheciam e, como estratégia, projetei uma fotografia da família de José Mourinho (**anexo5.3.1.1, imagem b**). Esta estratégia proporcionou manter a motivação inicial, dado que se aproximou da realidade dos estudantes. Continuei, desta vez com a projeção da foto da família do Duque de Bragança (**anexo5.3.1.1, imagem c**), que permitiu introduzir a Família Real Espanhola (**anexo5.3.1.1, imagem d**). A análise da foto da Família Real, consistiu numa atividade de pré-leitura que teve como objetivo facilitar a leitura do texto sobre a mesma (**anexo 5.3.1.2**) e que seria a base utilizada para abordar o tema durante toda a aula. Considero que as referidas estratégias para introduzir a aula foram adequadas, nomeadamente a utilização de imagens, permitindo aproximar os alunos da temática abordada, aumentando a sua motivação e proporcionando uma boa relação pedagógica entre os mesmos e a professora. A leitura do texto sobre a Família Real Espanhola, além de desenvolver a compreensão escrita dos alunos, permitiu apresentar algum vocabulário sobre a família, o qual foi

complementado com a realização do exercício nº4 (**anexo 5.3.1.2.**). O exercício que pretendia verificar a compreensão do texto referido anteriormente, foi realizado de uma forma interativa, dado que foram os próprios alunos que efetuaram as perguntas e escolheram o grupo que daria as respostas. Este exercício teve uma boa aceitação por parte dos alunos, o que se refletiu no interesse e empenho que demonstraram ao longo da sua realização.

A apresentação da gramática, foi realizada com o auxílio de um exercício de escolha dos intrusos (**Exercício nº1 Parte II, anexo 5.3.1.2**) que permitiu o preenchimento de uma tabela que sistematizava os pronomes possessivos em espanhol (**Exercício nº2 Parte II, anexo 5.3.1.2**). O exercício seguinte possibilitou a prática contextualizada dos referidos pronomes, o qual suscitou nos alunos uma reflexão sobre o uso dos mesmos na língua espanhola. Nas palavras de Cabral o ensino da gramática em abordagens comunicativas deve respeitar os seguintes aspetos:

“[...] não se descarta a focalização em aspetos formais da língua, na sequência de dificuldades manifestadas pelos alunos, mas valoriza-se, sobretudo, uma aprendizagem contextualizada, integrada nas tarefas em desenvolvimento” (2010:146).

Assim sendo, considero que a abordagem que realizei da gramática ajusta-se à conceção referida por Cabral, dado que inseri a gramática, de uma forma integrada e contextualizada, sem que fosse necessário recorrer à tradicional exposição, sem descuidar aspetos importantes da língua e permitindo momentos em que os aprendentes refletissem sobre a mesma.

A aula terminou com a realização de adivinhas, que considero que foram introduzidas de forma correta, uma vez que, inicialmente, foi desenvolvido um diálogo com os alunos sobre o tema e seguidamente foi projetado um diapositivo com exemplos de algumas adivinhas que os alunos tentaram adivinhar. A referida introdução permitiu que tivessem a perceção do que iriam produzir. Durante a realização da atividade, revelaram-se motivados e empenhados na produção das suas adivinhas. Esse trabalho foi dificultado pela má gestão do tempo, dado que as atividades anteriores ocuparam mais tempo do que o previsto. Em relação à última parte da aula, cada grupo leu as adivinhas que produziu e os restantes tentaram adivinhar a sua solução, o que proporcionou um ambiente dinâmico e comunicativo na sala de aula. É ainda de

salientar que a apresentação do vocabulário seguiu as três características: “*rentabilidad/utilidad; necesidades e intereses de los alumnos*” que, de acordo com *Giovani et al* (1996), são essenciais na seleção do vocabulário que se apresentar em sala de aula.

Em relação às duas aulas que não lecionei, encontravam-se interligadas com a primeira, contribuindo para a construção de uma sequência de aprendizagem coerente, e centradas na abordagem das características físicas e psicológicas. A referida informação é imprescindível para a caracterização da família onde os alunos ficariam hospedados durante a realização do intercâmbio, que é a tarefa final da sequência.

Ao refletir sobre a tarefa final, considero que não se tratou de uma tarefa autêntica, uma vez que não retratou nenhuma situação da vida real. No entanto, considero que foi uma tarefa importante para os alunos, que possibilitou o desenvolvimento da competência escrita e fomentou a criatividade e a imaginação dos mesmos. A produção escrita é um processo complexo, que envolve inúmeros processos cognitivos, linguísticos e afetivos. Para facilitar a sua elaboração, deveria ter realizado a mesma em três sub-processos: planificação, textualização e revisão. Durante a planificação, os aprendentes identificavam o tema, o tipo de linguagem a utilizar, organizavam as suas ideias e definiam o objetivo da produção escrita. Passavam seguidamente à textualização, de acordo com o plano produzido. No último sub-processo eram integrados tanto a avaliação como a possível reformulação do texto, em que se diagnosticavam erros e outras incorreções. (Pereira, 2000; Cassany, 2008; Guerra, 2007).

Relativamente à avaliação, a mesma foi realizada com o auxílio de uma ficha de avaliação da oralidade (**anexo 5.4.1**) e outra para a escrita (**anexo 5.4.2**). Deveria ter programado uma ficha de autoavaliação ou de coavaliação, visto que permitiria aos alunos uma reflexão mais consistente sobre as suas aprendizagens ao longo das três aulas.

Refletindo sobre a sequência de aprendizagem, considero que, de uma forma geral, as atividades permitiram que o aluno fosse o centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor um mero orientador/ facilitador do processo de ensino-aprendizagem. É de salientar que os materiais foram diversificados e estavam adequados à faixa etária, aos interesses e às necessidades dos alunos.

Se a voltasse a planificar, eliminaria a atividade nº6 da ficha de trabalho da primeira aula (**anexo 5.3.1.2.**), que consistia em completar frases com o vocabulário do texto. Tomaria esta decisão, dado que a mesma não é relevante para os alunos e a sua eliminação, além de permitir poupar tempo para a realização das adivinhas, não prejudicaria a sequência entre as atividades. Realizaria outro tipo de tarefa, como escrever um email a um amigo, descrevendo a família de intercâmbio, ou uma carta aos pais caracterizando a família onde estavam instalados. Refiro estes dois exemplos porque além de reproduzirem um ato comunicativo real, permitiriam que os discentes realizassem tipos de produção escrita que poderiam ser úteis no seu quotidiano.

2.3.2. Reflexão da primeira sequência sumativa

A primeira sequência sumativa, lecionada na especialização de ensino de Espanhol, constituída por três aulas de noventa minutos, encontrava-se inserida na unidade *A casa*, na planificação anual da professora cooperante.

Na primeira aula, pretendi abordar os vários tipos de casa e o vocabulário sobre as divisões, móveis e objetos, sem recorrer à exposição. Por esse motivo, utilizei um mapa conceptual (**anexo 6.3.1.2.**), partindo de um conjunto de imagens (**anexo 6.3.1.1.**). No entanto, a estratégia utilizada não foi a mais correta, uma vez que tive de recorrer por várias vezes ao uso da tradução. Deveria ter optado por um texto ou alguma audição que abordasse a temática, permitindo que o aluno tivesse um *input* linguístico e seguidamente, para sistematização, poderia então ter utilizado o mapa conceptual. Apesar de não ter escolhido a estratégia mais correta, a atividade permitiu fazer uma comparação entre os tipos de casas portuguesas e espanholas, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da competência cultural dos alunos.

O exercício seguinte consistiu na correspondência entre o tipo de casa e a sua definição. A sua execução permitiu não só desenvolver a capacidade de realizar inferências, mas também possibilitou que os alunos tomassem consciência sobre as dúvidas que possuíam em relação às várias tipologias de casa. Seguidamente, foi passada uma audição que abordava a descrição de uma casa, a qual possibilitou que os aprendizes desenvolvessem a sua compreensão oral, através do aperfeiçoamento das estratégias de audição utilizadas para preencher os espaços em branco existentes no referido texto. As atividades seguintes, nºs 4, 5 e 6 (**ficha de trabalho, anexo6.3.1.3.**),

promoveram uma abordagem do vocabulário, sem que fosse necessário recorrer à exposição, permitindo que os alunos, de forma autónoma, identificassem e inferissem o seu significado. A atividade nº7 (**ficha de trabalho, anexo 6.3.1.3.**) que consistia em completar definições com vocabulário abordado anteriormente, possibilitou a sistematização do léxico aprendido durante a aula e permitiu verificar a existência de lacunas. No entanto, apesar de os alunos o terem realizado sem dificuldade, esta tarefa ocupou mais tempo do que tinha previsto, o que me levou a solicitar aos discentes que realizassem o exercício seguinte em casa.

A elaboração do crucigrama, última atividade da aula, não foi realizada conforme o planificado, por falta de tempo. Em primeiro lugar, deveria ter apresentado aos alunos um *input* mais completo, ou seja, deveria ter projetado um crucigrama completo e não apenas um com a resolução de uma palavra (**anexo6.3.1.5.**), o que teria permitido que eles tivessem uma noção mais clara do que tinham de realizar. Em segundo lugar, quando planifiquei a aula deveria ter optado por fornecer as definições e solicitar que construíssem o jogo de palavras partindo das mesmas. Outra opção seria fornecer as palavras e solicitar que construíssem as definições. Qualquer uma das opções referidas possibilitaria obter mais tempo para a realização da tarefa. Para tentar contornar a falta de tempo, diminuí o número de palavras que inicialmente previra, o que ajudou, mas não resolveu o problema, dado que só um grupo terminou o trabalho. Assim sendo, não foi possível realizar a troca dos mesmos entre os grupos para que os tentassem resolver. Perante esta situação, optei por solicitar ao grupo que o concluiu a leitura das suas definições para que os demais tentassem encontrar a solução. Apesar de não ter decorrido como programei, considero que se tratou de uma atividade que dinamizou a aula, em que os alunos revelaram empenho e interesse em realizar o seu trabalho da melhor forma possível. É ainda de salientar que se tratou de uma atividade real, cujos conteúdos/aprendizagens os alunos poderão pôr em prática no seu quotidiano.

A segunda aula esteve centrada na descrição da divisão favorita da casa e na utilização das locuções e advérbios de lugar. Numa primeira atividade, os alunos desenvolveram a compreensão escrita, através da leitura e compreensão de um texto. A leitura foi antecedida por uma atividade de pré-leitura em que, através da observação da imagem e do título do texto, os alunos anteciparam o tema que seria abordado pelo mesmo. Seguiu-se uma pós-atividade, que consistiu na resolução de um questionário de

verdadeiro e falso, que permitiu tanto aos alunos como à professora diagnosticar e esclarecer dúvidas existentes de compreensão. Por solicitação da docente, os alunos conseguiram identificar facilmente e de forma autónoma os advérbios e locuções adverbiais presentes no texto. A prática deste conteúdo desenvolveu-se em duas fases. A primeira através de um exercício de *vazio de informação*, designação utilizada por Nunan (1998). Trata-se de uma atividade bidirecional, que o mesmo autor define da seguinte forma:

“ [...] es aquella en la que cada participante posee información que no obra en poder de ningún otro. Los participantes deben llevar a cabo una tarea o resolver un problema cuya solución solo puede encontrarse si comparten la información ”.

Com esta atividade, pretendi que os alunos desenvolvessem a sua expressão oral, comunicando com o colega de mesa e usando a língua como “ferramenta” para a resolução do exercício, já que aprender uma língua é, acima de tudo, aprender a comunicar. Apesar de explicar em que consistia a atividade e qual o seu objetivo, esta não atingiu o fim pretendido, uma vez que os alunos não partilharam a informação que possuíam comunicando, mas sim observando a imagem do colega. Considero que uma das razões que provocou este comportamento foi o desconhecimento dos alunos em relação a este género de atividades. A segunda fase traduziu-se num exercício de visualização de um vídeo, para que os alunos identificassem alguns objetos e móveis, tarefa que realizaram sem qualquer dificuldade. A última atividade da aula consistiu em desenhar a planta do quarto de sonho e apresentá-la à turma. Ao planificá-la, pensei numa atividade prática que fomentasse a imaginação e a criatividade dos alunos, dado que se tratava de um grupo que revelava preferência pelas mesmas. Inicialmente, não mostraram muito interesse pela atividade mas, com o desenrolar da mesma, todos os grupos se mostraram empenhados e motivados a desenhar a planta do quarto dos seus sonhos. Na apresentação do trabalho, pretendia que os aprendentes descrevessem a casa, simplesmente olhando para o desenho que tinham realizado, desenvolvendo dessa forma a expressão oral. No entanto, isso não se verificou, dado que os mesmos leram frases que tinham escrito junto ao desenho realizado, o que não permitiu atingir por completo o objetivo da atividade.

A última aula da sequência abordou a temática dos anúncios de venda, aluguer e permuta de casas. A introdução do tema realizou-se através da leitura e compreensão de

vários anúncios de venda, aluguer e permuta de casa. Seguidamente, decorreu um diálogo entre os alunos e a professora sobre a temática, no qual os aprendentes desenvolveram a expressão oral. A atividade seguinte baseou-se num exercício que consistia em relacionar os anúncios anteriores com o modelo de casa que os clientes pretendiam. Posteriormente realizou-se uma atividade de compreensão e análise de uma conversação telefónica entre um agente imobiliário e um cliente, em que foram analisados pormenorizadamente as expressões e o vocabulário utilizados. Foi ainda realizado um exercício de *vazio de informação*, que consistia em completar um anúncio, com a informação que obtinham do diálogo com o colega de mesa. Tendo em conta que este tipo de exercício já era familiar aos alunos e que o facto de possuírem questões de orientação, não foi difícil à maioria dos grupos realizar corretamente a tarefa, sem recorrerem à observação do anúncio dos colegas, o que permitiu desenvolver a expressão oral. Esta segunda fase teve como objetivo preparar os aprendentes para a realização da terceira parte da aula, que consistiu na produção escrita de um anúncio, seguido da produção e representação de uma conversa telefónica entre o cliente e um agente imobiliário. A produção escrita do anúncio foi realizada tendo em conta as três *operações interativas*: planificação, textualização e revisão, tal como preconiza o de processo de produção escrita. A planificação foi realizada com o auxílio de uma tabela (**anexo 6.3.3.1.**) que orientava os alunos na programação dos vários aspetos que o anúncio teria de incluir. A textualização foi realizada num cartão entregue pela professora, para facilitar a troca dos anúncios. Quando os grupos terminaram esta fase, os anúncios produzidos foram vistos no momento pela professora, dado se tratar de uma turma com um número reduzido de alunos, que assinalou os aspetos incorretos a corrigir. Optei por assinalar as incorreções e não fornecer de imediato as soluções das mesmas, uma vez que, segundo Cassany (1997) e Guerra (2007) esta técnica de correção possibilita que o aluno se esforce para encontrar sozinho a solução, contribuindo para desenvolver a competência linguística e autonomia do mesmo. De acordo com Guerra (2007), esta tipologia de correção permite ainda o aperfeiçoamento da expressão escrita, o domínio de regras gramaticais e o desenvolvimento ortográfico. Terminada esta fase os anúncios foram permutados entre os grupos, seguindo-se a produção e representação de uma chamada telefónica com base no anúncio entregue a cada grupo.

A tarefa da sequência foi relevante para os alunos, porque a sua realização, além de possibilitar o desenvolvimento da expressão escrita e oral, permitiu o contacto dos alunos com expressões utilizadas numa chamada telefónica (forma de atender o telefone, forma de saudar, forma de despedida, utilização de uma linguagem formal ou informal, etc.), que são de grande utilidade, por se tratar de algo real que poderá ser utilizado na sua vida quotidiana.

O nervosismo da professora esteve mais uma vez presente, especialmente na leção da primeira aula, mas foi diminuindo ao longo das restantes. O meu papel durante a sequência foi maioritariamente de guia e orientadora, como o demonstram as atividades desenvolvidas: a elaboração do crucigrama, os exercícios de *vazio de informação*, a produção do anúncio, a produção e representação da conversa telefónica. Ao ter desempenhado este papel, contribuí para desenvolver e fomentar as estratégias de autonomia nos discentes.

A avaliação concretizou-se através de uma ficha de avaliação da escrita (**anexo 6.4.1.**) e de outra da oralidade (**anexo 6.4.2.**). Os alunos preencheram ainda uma ficha de autoavaliação (**anexo 6.4.3.**). Segundo Perrenoud a autoavaliação “consiste [...] em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio os seus projetos, os seus processos, as suas estratégias” (1999:97). O Programa de Espanhol para o 10º Ano (Iniciação) também considera este tipo de avaliação proveitoso para os alunos.

“A autoavaliação e a coavaliação – ou a capacidade de avaliar os próprios progressos – é a avaliação mais formativa, porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem e pela capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem” (2006:26).

Refletindo sobre a sequência de aprendizagem, considero que é constituída por um conjunto de atividades que possibilitaram a resolução dos objetivos de processo e o desenvolvimento integrado das quatro competências (compreensão oral e escrita e produção escrita e oral), proporcionando aos alunos a aquisição de conhecimentos necessários para a elaboração da tarefa final. A temática central foi o vocabulário sobre a casa, que foi sempre abordado de forma sequencial, organizada e contextualizada, partindo de um *input* escrito. De acordo com Molina,

“[...] sí presentamos las unidades léxicas de forma organizada (formal, funcional, y / conceptual) y contextualizadas, facilitamos que el alumno pueda relacionarlas con el léxico de las redes asociativas correspondientes tanto de la L1 como de la L2-LE, favoreciendo una mejor fijación y recuperación del vocabulario por parte del aprendiz, siempre que este posea una capacidad memorística normal”(2004:508).

A mesma autora refere ainda várias atividades e tipologias eficazes para praticar o vocabulário, entre elas a abordagem lúdica (*rompecabezas*, *sopas de letras* y *crucigramas*) e a produção escrita (*microdiálogos*, *juegos de roles*, *inventar historias*), algumas delas foram realizadas durante esta sequência de três aulas.

Se voltasse a planificar esta sequência de aprendizagem eliminaria algumas atividades da primeira aula, a qual incluía demasiadas atividades para uma aula de 90 minutos. Eliminaria as atividades nº7 e nº8 (**ficha de trabalho, cf. anexo 6.3.1.3.**) podendo manter a sequência da planificação e ficar com mais tempo disponível para uma realização mais consistente do crucigrama. Outra alternativa seria substituir a atividade do crucigrama por uma atividade em que os alunos descreveriam uma casa, partindo de uma imagem facultada pela professora, que seria passível de concretizar no tempo que dispunha. Tentaria também reformular o número de palavras apresentadas, o qual foi excessivo, não sendo possível rentabilizar a sua utilização; no final da aula os aprendentes já não se recordavam da maioria das palavras apresentadas no início da mesma.

2.3.3. Reflexão da segunda sequência sumativa

Quando planifiquei a segunda sequência sumativa, construí uma sequência de aprendizagem coerente e exequível, de três aulas de noventa minutos, a qual estaria inserida na unidade *Tempo livre*, na planificação da professora cooperante.

A primeira aula esteve centrada na apresentação de vocabulário relacionado com atividades de tempo livre e em expressar gostos e preferências. A parte inicial da aula consistiu na motivação e introdução do tema, através de um diálogo com os alunos sobre as atividades realizadas durante as férias. Seguidamente, foi projetado um diapositivo (**anexo 7.3.1.1.**) com várias atividades de tempo livre. Os alunos foram levados a identificar as atividades representadas nas imagens e a época/altura em que as realizavam, com o objetivo de chegar à expressão “tempo livre”. Durante este processo,

tiveram a possibilidade de desenvolver a expressão oral. Seguiu-se a leitura e compreensão de três pequenos textos, nos quais três jogadores de futebol referiam as atividades que realizavam nos seus tempos livres (**anexo 7.3.1.3.**). Escolhi abordar este tema utilizando as atividades de tempos livres praticadas por três jogadores de futebol, dado tratar-se de uma turma do Curso Tecnológico de Desporto em que a maioria dos alunos também praticava a referida atividade. Esta aproximação à realidade potenciou a motivação e interesse, fomentado a participação na aula e aumentando a predisposição para aprender. Os referidos textos, além de permitirem o desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos, constituíram o input para a apresentação do vocabulário e da gramática, possibilitando a realização de abordagem contextualizada.

O vocabulário foi apresentado com o auxílio do texto, em que os alunos, orientados pela professora, identificaram todas as atividades de tempo livre referidas pelos desportistas. Para comprovar e consolidar as aprendizagens, relacionaram ainda as mesmas com as respetivas imagens.

Para apresentar a gramática, os discentes sublinharam no texto as frases em que os jogadores utilizavam a expressão “ me gusta, gustan”. Depois refletiram sobre o uso das mesmas e definiram uma regra de utilização, que foi posteriormente sistematizada pela docente, para consolidação. Durante a sistematização, poderia ter sido mais clara e objetiva na explicação. Questionei os alunos sobre *¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?*, deixando-os responder voluntariamente, quando deveria ter promovido uma maior interação entre eles, conseguindo uma prática mais eficaz e contextualizada. Seguidamente, realizaram um diálogo com o colega de mesa sobre gostos semelhantes e diferentes, no qual revelaram dificuldades. Refletindo sobre esta atividade, considero que não tinha preparado os alunos para a realização da mesma, uma vez que as respostas (*a mi, no; a mi, sí; a mi tampoco*, entre outras) não foram treinadas. Por conseguinte, os alunos não as conseguiram aplicar corretamente. Assim sendo, julgo que, apesar de ter abordado a gramática de uma forma contextualizada, a sua prática foi insuficiente, pois permitiu apenas a aquisição do conhecimento declarativo (saber) e não o procedimental (saber-fazer) que, segundo Martin Perís (1998), é adquirido através da prática da estrutura gramatical de forma contextualizada. Só desta forma o aluno conseguirá aprender a estrutura e será capaz de a utilizar numa situação de comunicação. O mesmo autor refere ainda que ambos os conhecimentos são essenciais na aprendizagem da gramática.

A última atividade da aula consistiu num exercício de produção escrita que foi realizado em três fases. Na primeira, os alunos planejaram o nome da personagem famosa e as atividades que esta realizaria. Na segunda fase, redigiram o texto. Por fim, a terceira consistiu na revisão do mesmo. Esta última foi realizada com o auxílio da professora, que percorreu todos os grupos, alertando para algumas incorreções que deveriam ser corrigidas. Esta atividade proporcionou o desenvolvimento da competência da expressão escrita e fomentou a criatividade e a imaginação dos alunos. No entanto, deveria possibilitar que os alunos falassem sobre a sua realidade, expressassem as suas ideias e sentimentos e não que falassem sobre algo imaginário. A atividade de produção escrita, de acordo com Guerra (2007), consiste numa ato comunicativo em que o escritor interage, escrevendo, com o destinatário do seu texto. Neste sentido seria benéfico ter fornecido aos escreventes a indicação sobre o destinatário do texto que tinham de produzir, informação que, de acordo com o mesmo autor, iria facilitar a realização da atividade. Para Guerra,

“ A focalização de um destinatário específico permite ainda reduzir o esforço cognitivo do aluno, tendo em conta que selecionará, à partida, mais facilmente os conteúdos, recursos linguísticos, etc., necessários àquela produção” (2007: 144).

A segunda aula da sequência baseou-se na expressão de frequência com que se realizam as atividades de tempos livres. A aula iniciou-se com a sistematização dos conteúdos abordados na aula anterior, para que, ao serem questionados, os alunos fossem levados a responder que dispunham de mais tempo livre durante o fim de semana. Em seguida, foi projetado um vídeo sobre as atividades de tempo livre dos espanhóis (**anexo 7.3.2.1, anexo audiovisual IV**), que além de permitir apresentar vocabulário, possibilitou realizar a comparação entre as atividades realizadas pelos espanhóis e as realizadas pelos portugueses. Neste sentido, penso que esta atividade contribuiu para desenvolver a competência sociocultural dos alunos, aspeto que o Programa de Espanhol, 10º ano (Iniciação), considera que não deve ser descurado:

“A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade”(Pag.12).

A atividade seguinte consistiu na audição de um texto sobre o fim de semana (**anexo7.3.2.2.1**) de uma adolescente da mesma faixa etária dos alunos, e no preenchimento de um texto lacunar. As palavras em falta foram escolhidas porque, normalmente, os alunos revelam dificuldades na sua ortografia ou na sua pronúncia. Além de possibilitar o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos, este exercício facilitou a aquisição de novo vocabulário e a consolidação do já adquirido anteriormente.

As expressões de frequência foram apresentadas através da leitura orientada que permitiu a identificação das expressões de frequência utilizadas no texto. Para a sua prática, foi realizado um jogo em que cada par tirava uma expressão de uma bolsa e tinha de construir uma frase em que revelava a frequência com que realizava uma atividade de fim de semana.

A última ação da aula consistiu na produção escrita de um pequeno texto sobre as atividades de fim de semana. Durante o processo da sua produção, os alunos procederam à consulta de dicionários, instrumento que Giovannini *et al.* considera ser “[...] uno de los útiles más importantes para el desarrollo del aprendizaje autónomo del vocabulario” (2000:63). Os textos produzidos foram entregues a outros alunos e cada um tentou descobrir o seu autor. As duas atividades referidas, o jogo e a troca de textos, aumentaram a motivação e o interesse dos alunos pela aula, ajudando-os a atribuir significado às suas aprendizagens, incentivando-os a participar voluntariamente nas atividades.

A última aula consistiu essencialmente num diálogo com os alunos, em que estes tiveram a oportunidade de falar sobre um fim de semana especial. Esta atividade proporcionou a realização de um ambiente dinâmico, descontraído e de partilha, em que todos os alunos participaram, partilhando as suas experiências, incluindo os alunos mais introvertidos. Seguiu-se a análise oral de um folheto sobre um fim de semana no campo (**anexo7.3.3.1.**) que também foi bem aceite pelos alunos. Os mesmos expressaram criticamente as suas opiniões sobre as atividades do folheto, sugerindo atividades alternativas para as que não concordavam. Estas atividades visaram o desenvolvimento da oralidade, ao mesmo tempo que preparavam os alunos para a tarefa final.

Esta consistiu na planificação de um fim de semana seguido da realização e apresentação de um folheto para a sua promoção. Considero que esta atividade foi importante para os alunos, uma vez que permitiu fomentar a criatividade e a imaginação

dos mesmos, possibilitando o contacto com novas tecnologias. De acordo com Cabral os computadores funcionam “como mediadores do encontro do aluno com a realidade” (2010:99). Assim sendo, as tecnologias são uma ferramenta extremamente útil para as aulas de língua porque permitem a realização de atos comunicativos através de emails, chats, e também constituem um bom instrumento de pesquisa orientada para a realização de trabalhos. Neste sentido, esta tarefa, além da sua importância no contexto escolar, possui também utilidade do ponto de vista profissional, uma vez que uma das possibilidades profissionais do Curso frequentado pelos alunos é a organização de inventos desportivos. Logo, esta tarefa cumpriu o principal objetivo de um ato de aprendizagem, que Bruner ilustra da seguinte forma: “ O primeiro objetivo de um ato de aprendizagem, para lá do prazer que possa dar, é ter utilidade para o futuro” (1998:39). Durante a realização da referida tarefa, o professor desempenhou a função de guia, de um orientador promovendo o processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos. Estaire (2009) considera que além da função referida, o professor desempenha mais seis: i) o professor como estruturador, organizador e gestor do trabalho produzido na aula; ii) o professor como instrutor: transmite novos conhecimentos, reforça outros já adquiridos, dá instruções, esclarece dúvidas, etc.; iii) o professor reduz a sua intervenção, passando para segundo plano, centrando a aula no aluno; iv) o professor mantém-se atento aos vários aspetos afetivos que podem influenciar o processo de aprendizagem dos alunos; v) o professor avaliador; e vi) o professor investigador.

As funções referidas evidenciaram-se nesta aula. A primeira função teve início com a planificação da aula e prolongou-se ao longo da sua lecionação, permitindo estruturar e organizar as atividades em sala de aula. A segunda função, instrutor, decorreu quando expliquei ou resumi informação, por exemplo quando sintetizei a regra do verbo *gustar* para indicar preferência. A seguinte função teve lugar quando a aula esteve completamente centrada no aluno, por exemplo na produção do folheto. A quarta função decorreu em todas as aulas em que fomentei o trabalho de grupo e de pares, a interajuda, estimulando a autonomia nos alunos, por exemplo quando completaram a regra gramatical do verbo *gustar*. Segue-se a função de avaliador que se centrou essencialmente na última aula da sequência quando procedi a avaliação da produção escrita e oral dos alunos. Por último, o professor investigador teve lugar quando programei a sequência, quando pensei nos interesses e necessidades dos alunos, durante

a aula em que observei as reações dos alunos às atividades propostas e nas reflexões que realizei posteriormente sobre a mesma.

Os materiais eram atrativos, motivadores para os alunos e permitiram respeitar as indicações referidas por Bruner para a criação de materiais que “desafiem o aluno superior, mas não destruam a confiança e o desejo de aprender de um menos dotado” (1998: 78). A avaliação centrou-se na produção oral e escrita dos alunos; a recolha das evidências efetuou-se com o auxílio de uma grelha de avaliação da escrita (**anexo 7.4.1.**) e uma grelha de avaliação da oralidade (**anexo 7.4.2.**). Foi ainda realizada uma ficha de autoavaliação (**anexo 7.4.3.**), permitindo aos alunos refletirem sobre as suas aprendizagens, possibilitando que este participe no seu processo de ensino, como “agente ativo” da construção do mesmo.

2.3.4. Sequência de aprendizagem do 3º Ciclo do Ensino Básico.

2.3.4.1. Justificação.

Neste ponto do Relatório Científico pretendo justificar as opções tomadas na planificação direcionada para o 3º Ciclo do Ensino Básico. A sua realização ocorreu no âmbito do seminário de Espanhol, em conjunto com a minha colega de núcleo Cláudia Malha. Ao introduzi-la neste relatório, realizei algumas reformulações que considerei pertinentes e construí alguns materiais, especialmente no que se refere aos instrumentos de avaliação.

Esta sequência de aprendizagem é formada por duas aulas de noventa minutos, pensada para uma turma de 9ºano nível III, que frequentava o Curso de Educação e Formação de Empregados de Mesa e Bar. A mesma encontrava-se inserida no Módulo nº4, *Serviços e Consumo*.

A primeira aula teria início com uma chuva de ideias, partindo da palavra *cóctel*. Optei por este tipo de atividade dado que, segundo Estaire (2009), permitiria ativar e reciclar conhecimentos prévios, ampliando-os e restaurando-os. A leitura do texto permitiria o desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos e do seu nível cultural, dado que descreve a história do aparecimento do Cocktail. Considero importante que os alunos tivessem conhecimento desta história, uma vez que este vocábulo faria parte da sua futura atividade profissional. O mesmo possibilitaria ainda abordar vocabulário

específico de receitas de Cocktail, o que facilitaria a preparação/elaboração da tarefa final.

Os vídeos sobre a preparação de dois Cocktails (**anexos 8.3.2 e 8.3.3.**) são vídeos reais, cujo visionamento permitiria o contacto com a língua espanhola ao mesmo tempo que possibilitaria a abordagem, de forma contextualizada, dos procedimentos e dos ingredientes utilizados na produção de um Cocktail. Durante a sua visualização, os aprendentes preencheriam uma ficha de observação (**anexo 8.3.4.**), na qual procurariam desenvolver as suas estratégias de escuta e de visualização de forma a resolverem o exercício. O segundo exercício realizado na sequência da visualização pretendia comprovar a compreensão dos vídeos. Estes dois exercícios teriam como objetivo abordar mais vocabulário, de forma a complementar o já apresentado e transmitir aos alunos os vários componentes e procedimentos necessários na realização de um cocktail. A última atividade da aula consistiria na produção escrita de um cocktail inédito. A mesma fomentaria a criatividade e a imaginação dos alunos ao mesmo tempo que desenvolveria a produção escrita dos aprendentes. A sua realização seria auxiliada por uma ficha facultada pela professora (**anexo 8.3.5.**) que indicaria aos alunos os elementos necessários que o seu cocktail deveria possuir. Terminada a produção escrita, os trabalhos seriam permutados e corrigidos entre os vários grupos, com o auxílio de uma ficha de “*signos para revisar*” (**anexo 8.3.6.**). A correção consistiria em detetar erros sem apresentar a solução dos mesmos. Optei pela realização da correção cruzada, dado que impulsionaria a união e a colaboração entre colegas, permitiria refletir sobre os erros cometidos pelos outros, bem como sobre os próprios. Durante este processo o professor dinamizaria a atividade de correção, estimularia a autonomia ao atribuir ao aluno responsabilidade na avaliação do seu processo de aprendizagem. É ainda de salientar que este tipo de correção fomenta a ideia de que o erro consiste num elemento indispensável no processo de aprendizagem dos alunos. As vantagens da referida estratégia de correção são mencionadas por Nunan da seguinte forma:

“Los argumentos a favor de la corrección entre alumnos son muy variados. En primero lugar, es seguro que los alumnos se responsabilizan más de su propio aprendizaje si pueden participar ativamente en la corrección. Se interesan más por los errores que hacen y son más conscientes de los problemas que tienen y de los contenidos que van aprendiendo En segundo lugar, [...] el proceso de corrección también es, el mismo, objetivo de aprendizaje. Los alumnos pueden aprender

mucho corrigiendo: valorar y analizar textos, fijarse en la gramática, memorizarla, etc.” (1997:46).

Relativamente à segunda aula, estaria focada na apresentação e avaliação do cocktail. Durante a apresentação dos seus trabalhos, todos os alunos teriam oportunidade de desenvolver a expressão oral e de pôr em prática os conteúdos aprendidos durante a sequência. Terminada a apresentação, seria eleito o melhor cocktail, através da realização de uma votação de braço no ar, em que cada grupo não poderia votar no seu. Os elementos do grupo vencedor receberiam uma medalha (**anexo 8.5.**) e representariam a escola no concurso de cocktails da cidade. A realização da votação teria como objetivo aumentar o interesse e a motivação nos alunos, para que estes se envolvessem nas atividades da aula, possibilitando a construção de uma aula mais dinâmica, com um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. A entrega das medalhas foi planificada com o intuito de tornar a atividade mais real.

A tarefa da sequência consistiu numa atividade de produção oral, na qual os alunos realizaram e apresentaram um cocktail inédito à turma. A referida atividade permitiria desenvolver a competência da oralidade e a capacidade de falar em público. É de salientar que se tratou de uma tarefa real, em que os alunos produziram uma bebida que seria realizada pelos mesmos durante a sua vida profissional. Neste sentido, revelar-se-ia uma tarefa relevante para os alunos, do ponto de vista académico e profissional. Considero que esta atividade de produção oral respeitaria as três características referidas por Giovannini *et al.* (2007) como essenciais: significativas (permite que o aluno fale sobre factos que têm significado para ele); próximas à realidade dos alunos (abordagem de temas que se relacionem com a realidade dos aprendentes) e consistirem em atividades abertas (que não tenham apenas uma única resposta).

Os padrões de interação realizados durante a sequência de aprendizagem seriam diversificados (grupo turma, trabalho de pares, trabalho individual, trabalho de grupo), embora o realizado com mais frequência fosse o trabalho de grupo. Este padrão de interação aponta diversas vantagens: permite que o professor reduza a sua atuação na aula, focando a classe nos alunos, aumenta a participação dos aprendentes, estimula a colaboração entre os discentes, proporciona aos alunos ocupar um papel mais ativo na sua aprendizagem e permite ao professor atuar como facilitador /consultor do processo de ensino-aprendizagem (Richard & Lockhart, 2008). Considero que um exemplo de

tarefa onde se encontram presentes todas estas vantagens na produção da receita do cocktail, em que a aula estaria centrada no aluno e o professor seria somente um guia, por se tratar de uma atividade prática suscitaria a motivação e o interesse dos alunos.

A avaliação estaria centrada na competência da expressão oral dos alunos. Esta realizar-se-ia com o auxílio de três fichas de avaliação da produção oral: uma de heteroavaliação, preenchida pelos grupos durante a apresentação (**anexo 8.4.1.**), outra preenchida pela professora (**anexo 8.4.3.**) e uma de autoavaliação da oralidade, preenchida pelo próprio aluno (**anexo 8.4.2.**). Seria ainda utilizada uma outra ficha de autoavaliação sobre o desempenho ao longo da sequência de aprendizagem. Estes instrumentos de avaliação permitiriam que os alunos refletissem sobre os seus erros, sobre os dos seus colegas, permitindo ao aluno encarar a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, regulando as suas aprendizagens. Esta sequência seria constituída por dois momentos de autoavaliação, que além de contribuir para as vantagens já referidas, também é apontada pelo Quadro Europeu Comum de referência para as línguas (QECR) como facilitadora do processo de aprendizagem dos alunos.

“O maior potencial da autoavaliação, todavia, reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar aos aprendizes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia” (QECR, 2001:263).

Refletindo sobre esta planificação, considero que se trata de uma sequência de aprendizagem cuja programação segue os seis passos referidos por Estaire (2009), dado que todos os objetivos, conteúdos e atividades se encontravam interligados, permitindo fornecer todas as informações necessárias para que os alunos realizassem a tarefa final e a avaliação é vista como parte integrante do processo de aprendizagem. Considero ainda que nesta planificação estão presentes os três processos que constituem o ato educativo: a aquisição de nova informação, transformação da referida informação e por fim a avaliação (Bruner, 1998). Segundo o Programa da Disciplina de Espanhol, Componentes de Formação Sociocultural e Científica, a abordagem do ensino partindo de módulos deve seguir as seguintes orientações:

“No desenvolvimento dos módulos, e tendo sempre presente a abordagem comunicativa, o professor deverá utilizar propostas metodológicas que tenham em consideração as características dos grupos que leciona, os recursos disponíveis na escola e a formação anterior dos alunos. Nessa primeira análise das condições em que vai decorrer a prática educativa, deve tomar em consideração as motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem que diferenciam os alunos e as turmas com que vai trabalhar” (2006: 14).

Assim sendo, considero que na construção desta sequência de aprendizagem, construída partindo do módulo nº4, *Serviços e Consumo*, foram seguidas todas as indicações apontadas pelo referido Programa, como forma de desenvolver os módulos sugeridos pelo mesmo.

III - Análise crítica do processo de formação.

Neste terceiro capítulo, irei analisar o meu processo de formação, refletindo sobre os aspetos que contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente no que se refere ao papel desempenhado pela Prática Pedagógica Supervisionada.

Iniciei o meu percurso como docente no ano letivo de 2007/2008, logo após o término da Licenciatura. Nessa fase, possuía apenas o conhecimento científico, denominado por Garcia (1999) como “*conhecimento do conteúdo*”, do que iria lecionar, e a análise decorrente da observação das aulas dos meus próprios professores. De acordo com o mesmo autor, o processo de formação de um professor desenvolve-se em quatro fases: pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente. Na primeira fase estão inseridas as representações, experiências que o aluno adquiriu pela observação que realizou dos seus professores, enquanto aluno, as quais irão influenciar, involuntariamente, o seu desempenho como docente. A formação inicial é uma fase de preparação em que o aluno frequenta uma instituição de formação adquirindo conhecimentos pedagógicos e científicos, tendo a oportunidade de realizar a sua prática de ensino através da lecionação de algumas aulas. A fase da iniciação decorre durante os primeiros anos de docência, em que o jovem professor se depara com situações que tem de resolver, baseando-se nos conhecimentos adquiridos, potenciando assim a sua prática pedagógica. A última fase consiste nas diferentes situações de aprendizagem, programadas pelo professor e pela instituição, que possibilitam o aperfeiçoamento da lecionação e do conhecimento profissional.

Neste sentido, no meu percurso de formação ocorreu uma lacuna na ordenação das várias fases que o deveriam constituir, dado que frequentei a terceira fase sem frequentar a segunda. Esta alteração dificultou o meu desempenho como docente, nos primeiros anos, período em que fui confrontada com a realidade da profissão, o que provocou um corte com crenças e ideias pré-concebidas sobre uma profissão que considerava mais “cor-de-rosa”. Assim, nestes primeiros tempos, tive de tomar decisões de forma intuitiva, tendo em conta os conhecimentos que possuía, optando pela definição de estratégias e de atividades que fui alterando de acordo com os resultados obtidos. Esta realidade exigiu algum esforço da minha parte porque foi necessário, por um lado, a adaptação da teoria adquirida à prática letiva e, por outro lado, a minha

integração no contexto da instituição, às suas regras e normas, mesmo não concordando com algumas. Tratou-se de uma fase de transição brusca, de estudante a professora, designada de “*choque com a realidade*” (Estrela, 1997; Garcia, 1999; Nóvoa, 2000; Alarcão & Roldão, 2008). Ao longo deste período a reflexão foi uma constante; questionei-me diversas vezes se estaria a tomar as decisões corretas; se estaria a contribuir para a aprendizagem dos meus alunos. Senti a necessidade de ter um orientador, alguém que me guiasse nas opções que tomava, que me aconselhasse sobre a melhor forma de lecionar determinado conteúdo ou de desenvolver uma atividade, alguém que me auxiliasse no processo de *aprender a ensinar*. Essa necessidade de orientação e a carência de conhecimentos didático-pedagógicos levaram a que ingressasse no Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na universidade do Algarve, o qual tinha como objetivo, além de colmatar as referidas lacunas, obter a profissionalização. Este conceito é definido por Perrenoud da seguinte forma:

“Acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É pois ser, mais do que numa atividade de execução, capaz de autonomia e de responsabilidade” (1993:184).

A necessidade de formar professores em Portugal remonta aos anos 70 quando as Universidades decidiram abrir cursos profissionalizantes de formação de professores. Essa decisão não foi aceite unanimemente, dado que alguns consideravam que a universidade não tinha a função de profissionalizar, mas sim a de incutir nos aprendentes os conhecimentos e os instrumentos que mais tarde poderiam aplicar nas suas profissões (Alarcão, 1996). Esta necessidade de formar professores foi reforçada pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

“ [...] A formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função [...] Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualidade profissional em cursos específicos

destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito [...]”⁶

Durante a frequência do referido Mestrado, tive a oportunidade de realizar a Prática Pedagógica Supervisionada, na especialidade de ensino de Português e de Espanhol, que Schön denominou como *practicum*. Segundo Alarcão & Roldão (2008), a prática pedagógica corresponde ao pilar estruturante da formação e da construção do desenvolvimento profissional e a sua realização é suportada por um processo de supervisão, o qual é definido pelas mesmas autoras como possuidora de:

“Uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e flexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (2008: 54).

A supervisão pressupõe ainda a criação e a manutenção de contextos que proporcionem a estruturação e o desenvolvimento profissionais, através de um trajeto que promova a autonomia e a reflexão sobre a prática pedagógica. (Vieira, 1993; Alarcão & Roldão, 2008). A supervisão descrita anteriormente aplica-se ao género de supervisão que fez parte do meu processo de formação. A mesma teve como elemento estruturador a observação, que se desenrolou em três fases: pré-observação, observação e pós-observação. A fase de pré-observação consistiu na realização de um diálogo entre o mestrando e o orientador, apontando o último os aspetos da planificação que considerava menos elaborados, sugerindo algumas alterações para melhorar os mesmos. No entanto, nem sempre ocorreu, uma vez que nos foi dada uma maior responsabilidade no sentido de sermos nós próprios a colmatar as nossas dificuldades, demonstrando uma maior autonomia nas nossas escolhas e decisões. Seguiu-se a observação das aulas, realizada pelo orientador, pelo professor cooperante e pela colega de núcleo, sucedendo-se uma reflexão (nas reuniões de pós-observação) conjunta. A terceira fase consistiu nos encontros de pós-observação, baseados na partilha, em que tive a oportunidade de falar sobre as minhas aulas, sobre as dos meus colegas e ouvir as críticas construtivas e

⁶ Lei nº46/86 de 14 de outubro, Capítulo IV artigo nº30 e 31 (Vulgo Lei de Bases do Sistema Educativo).

sugestões dos observadores. Todo este processo foi fundamental na minha evolução pessoal e profissional. Ele ajudou-me a refletir, a cimentar conhecimentos, a reconhecer dificuldades no trabalho realizado, a encontrar soluções para colmatar as mesmas.

O processo de formação frequentado consiste num modelo que pretende contribuir para a construção de professores reflexivos, ou seja, professores que têm a capacidade de refletir sobre as suas práticas, sobre as suas aulas, sobre a sua própria forma de agir, com a finalidade de aperfeiçoar as suas práticas, desenvolvendo desta forma a competência profissional. Zeichner (1993) recuperou do pensamento de Dewey três características, que aponta como fundamentais para o desenvolvimento da referida conceção de professor: *abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento*. É necessário possuir abertura de espírito para que seja possível ouvir as sugestões do outro e admitir que se errou; responsabilidade para ser conhecedor das consequências da sua ação, a nível pessoal, social e moral, assim como o impacto que podem causar na vida dos alunos. Por último, é importante o empenho, para enfrentar o dia a dia desta profissão com motivação, vontade de mudar, não a encarando como uma prática de rotina.

De acordo com Schön (1995), o conhecimento do professor é adquirido de uma forma construtivista, a qual é conseguida através da prática, ou seja, o professor desenvolve o seu conhecimento profissional através das experiências que vai adquirindo ao longo da lecionação das suas aulas, trata-se de *aprender a fazer fazendo*. Neste sentido, Schön assemelha um docente a um *artistry*. Como elemento central dessa prática encontra-se a reflexão que, de acordo com o mesmo autor, pode ser concebida de três formas: *reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação*. A *reflexão na ação* consiste numa reflexão que ocorre em simultâneo com a própria ação, por exemplo, quando reformulamos uma atividade durante a sua realização. A *reflexão sobre a ação* tem lugar quando pensamos numa ação já realizada, com a intenção de analisá-la, por exemplo quando, depois de lecionar uma aula, procuramos encontrar os motivos pelos quais não resultou como esperávamos. Por último, a *reflexão sobre a reflexão na ação* é uma reflexão global, que ajuda a construir a sua personalidade como docente, auxiliando-o na procura de novas estratégias, na resolução de problemas, contribuindo de forma relevante para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

Refletindo sobre a minha Prática Pedagógica, considero que a iniciei com algum nervosismo e receio provocados pelo desconhecimento do processo pelo qual iria passar. Ao longo deste processo fui guiada por um orientador de cada especialidade, designado por Schön de *coach*. Um *coach* é um orientador/ supervisor que guia o aluno durante o seu processo de formação pedagógica, ajudando-o a superar os problemas e as dificuldades que possam surgir, fomentado a autonomia e a reflexão sobre a sua prática pedagógica. O conceito de orientador, referido anteriormente, enquadra-se perfeitamente no perfil dos orientadores que me guiaram durante todo o processo, dado que sempre me apoiaram, ajudando a ultrapassar os obstáculos, os meus receios e medos, atuando como facilitadores do meu processo de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento do mesmo. Além dos dois orientadores referidos, tive ainda a possibilidade de trabalhar com duas professoras cooperantes extraordinárias, que além de disponibilizarem as suas turmas para que fosse possível realizar a minha prática, mostraram-se sempre disponíveis para me apoiar durante todo o percurso da Prática Pedagógica Supervisionada. Outros aspetos que contribuíram para o meu sucesso neste processo foram as turmas onde lecionei, a escola e o facto de ter sido aluna na mesma. As turmas receberam-me muito bem, sempre me respeitaram e responderam positivamente às atividades que programei. A escola encontrava-se muito bem equipada, do ponto de vista tecnológico, o que facilitou o desenvolvimento de atividades que envolvessem o contacto com as novas tecnologias. O facto de já conhecer a instituição, como aluna, possibilitou-me circular mais facilmente na mesma, uma vez que conhecia a localização de espaços essenciais como as salas de aula, a biblioteca, o bar, a sala dos professores, entre outros.

Um dos aspetos que considero que não contribuiu positivamente para o desenvolvimento deste processo foi o reduzido número de aulas, uma vez que apenas lecionei sete aulas em cada especialidade. Se tivesse lecionado pelo menos mais três aulas, teria tido a possibilidade de contactar mais com as turmas, conhecendo-as melhor o que permitiria desenvolver um maior número de atividades que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses. Outro aspeto negativo foi a má gestão do tempo, o que fez com que tivesse de reformular o plano de aula durante a leção. Considero que a má gestão do tempo deveu-se ao facto de ter planificado com o recurso a demasiadas atividades para o tempo disponível. Além do mais, há que acrescentar

alguma insegurança da minha parte e a dificuldade em planificar de acordo com esta metodologia, para a qual não possuía qualquer experiência.

O facto de ter lecionado durante três anos antes da realização da prática pedagógica, contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento da Prática Pedagógica, ajudando-me a manter a disciplina dentro da sala de aula, a gerir a postura durante a leção e a prever antecipadamente situações que poderiam influir negativamente na aula. Por outro lado, também se revelou um elemento negativo, dado que não foi uma tarefa fácil eliminar estratégias e conceções já adquiridas e que, ao longo da prática, percebi que não eram as mais corretas, por exemplo solicitar aos alunos a realização de uma leitura em voz alta seguida de um questionário oral.

Em conclusão considero que a frequência neste Mestrado mudou muito a minha forma de ver a realidade e a profissão docente. Em primeiro lugar, ensinou-me que o aluno ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem, fator que pressupõe a necessidade de ter em conta os seus interesses, a faixa etária, as necessidades e o nível em que se encontram quando planifico uma aula. Se assim o fizer, as atividades propostas serão mais significativas para o mesmo, facilitando o processo de construção do seu próprio conhecimento. Em segundo lugar, aprendi a refletir e a reconhecer o papel central e estruturador que a reflexão ocupa no meu processo de formação. Em terceiro lugar, descobri que ser professor não é apenas transmitir conhecimento ou *fazer com que alguém aprenda*, como refere Roldão, (2003), é muito mais que isso, é a capacidade de inculcar no outro a noção de que vale a pena aprender, que da aprendizagem advêm inúmeros benefícios, orientando-o, auxiliando-o no seu percurso de desenvolvimento autónomo da aprendizagem, usando essencialmente atividades e estratégias que promovam a reflexão e a resolução autónoma de problemas. Um professor deverá ainda inculcar no aluno valores e atitudes que desenvolvam o seu crescimento como pessoa e como cidadão que pertence e vive numa comunidade. Por tudo isto, considero que a passagem por este Mestrado transformou-me como pessoa e como docente, ajudou-me a ser mais tolerante e uma melhor profissional, capaz de me adaptar a qualquer reforma curricular que venha a existir, uma vez que aprendi que a humildade e a vontade de aprender são duas características essenciais ao longo deste processo de aprendizagem, sistemático e contínuo, em que se traduz o desenvolvimento profissional de um professor.

IV- Conclusão

Vou concluir este Relatório Científico refletindo e evidenciando a importância da formação de professores, nos dias de hoje, agentes de uma escola cada vez mais exigente e ativa.

Ao longo da produção deste Relatório Científico e da realização da Prática Pedagógica Supervisionada, tive a oportunidade de refletir sobre todos os aspectos das planificações que produzi, sobre a minha postura, sobre o meu papel como docente, sobre os padrões de interação que escolhi, as atividades que realizei, os materiais que utilizei, a forma como abordei o vocabulário, a gramática, a expressão oral, a expressão escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita. Essa reflexão conduziu à busca de alternativas de reformulação, à identificação dos motivos que fizeram com que as atividades não corressem como programado ou, pelo contrário, à identificação das estratégias que permitiram o sucesso das atividades. Durante a sua frequência aprendi bastante, observando as aulas lecionadas pelos professores cooperantes e pelos colegas, no contacto com os professores orientadores, através dos seus conselhos, da sua forma de ver a realidade docente.

Todas estas reflexões permitiram-me, por um lado, aprender a refletir. Por outro lado, ajudaram-me a perceber o papel importantíssimo que esta Prática Pedagógica ocupa na formação de um professor constituindo o pilar da sua formação inicial. Toda esta reflexão e aprendizagem leva-me a concluir que o papel da instituição escola tem sido alvo de grandes transformações e mudanças, desde a época em que fui aluna. O seu papel nos dias de hoje é muito mais complexo, não se limita aos atos de ensinar a ler e a escrever. A escola de hoje é, cada vez mais, multicultural, multirracial, tem o papel de formadora inculcando nos aprendentes valores e princípios que fomentam o seu desenvolvimento como cidadãos e como pessoas autónomas, membros de uma comunidade. A par da evolução do conceito e do papel da escola, o papel dos professores e dos alunos também tem vindo a sofrer alterações significativas. De acordo com García (1999), ensinar e ser professor são conceitos diferentes. Ensinar resume-se a uma ação que qualquer cidadão comum realiza no seu dia a dia. No entanto, ser professor é um processo muito diferente, este tem como função guiar, orientar os seus alunos no processo de construção de conhecimentos autónomos, motivando-os, direcionando-os para a aquisição de competências, proporcionando que os mesmos

adquiram os instrumentos, as estratégias e que obtenham sucesso tanto a nível académico como a nível social e, posteriormente, profissional. Para Schön (1995), apesar de não se poder ensinar ao aluno o que ele vai ter necessidade de saber, pode-se ajudá-lo a obter esse conhecimento. Assim sendo, considero que o principal objetivo do professor nos dias de hoje é ensinar o aluno a *aprender a aprender*. Esta conceção de ensino visa fornecer aos alunos todos os instrumentos que necessitam para a realização da sua aprendizagem de uma forma autónoma. Esta capacidade de resolver atividades e problemas de forma autónoma irá acompanhar os aprendentes ao longo da vida, dado que, de acordo com Roldão (2003), uma competência depois de adquirida já não se esquece. Esta ideia de *aprender a aprender* é retratada pelo provérbio chinês referido por Fernández:

“Si le das un pez a un hombre le das de comer un día, si le enseñas a pescar, le das de comer toda la vida” (2008: 413).

O aluno tem um papel central no processo de ensino-aprendizagem; é ele que vai construindo os seus conhecimentos ao longo da sua vida, reformulando-os à medida que vai adquirindo nova informação. Essa aquisição é concebida com a ajuda dos colegas e do professor, através da realização de tarefas que estimulem a sua curiosidade, a capacidade de refletir, de pensar, que sejam desafiantes e significativas para o mesmo.

Para responder a todas estas necessidades impostas pela escola e pela própria sociedade, que se encontra em constante mudança, torna-se extremamente importante formar professores reflexivos, que sejam capazes de refletir e de questionar as suas práticas, avaliando-as e estando dispostos a alterá-las em função dos seus alunos, que estejam abertos a mudanças, a novas conceções de ensino, a novas tecnologias que surjam, com a finalidade de desenvolverem o seu conhecimento profissional, tornando-se melhores profissionais. Os professores devem encarar o seu processo de formação como um percurso de aprendizagem contínuo, sistemático, de carácter construtivista, que terá lugar durante toda a sua carreira de docente.

Considero que esta formação me transformou numa nova pessoa, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Modificou a minha forma de ver a profissão de docente e afastou qualquer dúvida que existisse na minha mente relativamente à vontade de ser professora.

Hoje sei que é esta a profissão que quero seguir; lecionar, para mim, é acima de tudo um processo que me dá um enorme prazer. Quando voltar a lecionar será como se fosse começar tudo de novo, dado que a concepção de ensino que aprendi nesta formação é completamente diferente da que possuía. Tentarei ser sempre uma docente que se importa com os seus alunos, que tenta ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades, adequando as atividades às suas necessidades, interesses, faixa etária e nível de ensino; tentarei pensar em estratégias que me permitam evitar a exposição tradicional. Irei envolver os alunos nas atividades, nos objetivos e nos critérios de avaliação, através da sua participação na definição e na construção dos mesmos. Incentivarei a utilização da língua em estudo como uma “ferramenta” de comunicação. Farei com que a aula de língua seja o espaço que Cabral descreve como “um espaço privilegiado para o desenvolvimento global das competências de interação comunicativa dos alunos” (2010:163). Esta autora refere ainda que a aula de língua deve proporcionar o desenvolvimento dos alunos enquanto membros de uma comunidade multicultural que possui valor, regras e géneros discursivos próprios.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Porto: Texto Editora.
- Alarcão & Roldão (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento Profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Balancho & Coelho (2001). *Motivar os alunos criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/LE: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- Bruner, J (1998). *O Processo da Educação*. Coimbra: Edições 70.
- Cabral, M.L. (2010). *Temas de didática de Línguas Estrangeiras: Contributo para a formação de professores*. Faro: CELL/FCHS - Universidade do Algarve
- Carvalho, J.A.S. (1999). *O ensino da escrita. Das teorias às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J.A.S. (2003). *Escrita. Percursos de Investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Cassany, D. (1997). *Reparara la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2008). La expresión escrita, *In* Lobato, J & Gargallo, I (Dir.) *Vademécum Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda (L2) / lengua Extranjera(LE)*. Madrid: SGEL, 917-942.
- Schön, D. (1995). Formar profesores como profissionais reflexivos, *In* Novoa, A. (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 77-91.
- Colaço, A.B. (2004). Conceções de leitura na formação de professores: um estudo de caso. *In* Cabral, M.L. (Coord.), *Para o ensino da Leitura e da Escrita do básico ao superior*. Faro: CEL/FCHS - Universidade do Algarve, 41-91.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estrela, M.T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Fernández, Sonsoles (Coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, Sonsoles(2001). Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. *In Frecuencia L*, nº 17, Madrid: Edinumen, pp-6-16.
- Fernández, Sonsoles (2008). Las estrategias de aprendizaje, *In* Lobato, J & Gargallo, I (dir) *Vademécum Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda (L2)/ lengua Extranjera(LE)*. Madrid: SGEL, pp 411-434.
- Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna, Dos programas de ensino às teorias, das teorias às practicas*. Porto: Edições ASA.

- Garcia, C.M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Giovannini, A. Martín Perís, E., Rodriguez C.M. & Simón, T. (1996). *Profesor en Acción 1, 2, 3*. Madrid: Edelsa.
- Guerra, J. (2007). *As boas práticas de ensino da escrita*. Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Algarve.
- Lázaro, J., Moreno, C., Zurita, P., Pastor, M., Cesteros, S., Rigamonti, D., et. al. (1999). *La expresión escrita en el aula E/LE*. Monográfico de Carabela nº46. Madrid: SGEL.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Lobato, J & Gargallo, I (Dir.) *Vademécum Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda (L2)/ lengua Extranjera(LE)*. Madrid: SGEL, pp 917-942.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA
- Lomas, C. (2006). *O Valor das palavras II. Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.
- Molina, J.R.G. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. In Lobato, J & Gargallo, I.(dir) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda (L2) / lengua Extranjera (LE)*. Madrid: SGEL,491-510.
- Monteiro, M., Pais, A. (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Temas de Educação
Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial
Presença.
- Pereira, M.L.A. (2000). *Escrever em Português. Didática e práticas*. Porto: Edições
ASA.
- Peris, M, E. (1998). *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*. Monográfico de
Carabela nº43. Madrid: SGEL.
- Peris, M, E. (2004) *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* Red
ELE, 0, 1-547. ([http:// www.educacion.gob.es/redele/martin.shtml](http://www.educacion.gob.es/redele/martin.shtml).)
- Perrenoud, Philippe (1993) *Práticas pedagógicas. Profissão de docente e formação*.
Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Postic, Marcel (1990). *Observação e Formação de professores*. Coimbra: Livraria
Almedina.
- Ribas, R.A. d 'Aquilino. (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*
Madrid: Edelsa.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1998). *Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de
Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do Currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, F. (1989). Psicolinguística e leitura. In Sequeira, F., Castro, R.V, & Sousa, M.L. *O Ensino - Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas* Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário – Universidade do Minho,30-44.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Novoa, A. (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 77-91.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português Língua Materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Toresano, M., Domínguez, A., Bordón, T., Rubio, I., García, M., Galán, E., et al. (2001). *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE*. Monográfico de Carabela nº49. Madrid: SGEL.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Madrid: Cambridge University Press.
- Zanón, J. (1999) (Coord). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zeichner, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Documentos Oficiais

- AAVV (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização Curricular*. Ensino Básico -3º Ciclo. Lisboa: M.E./ D.G.E.B.S.

AAVV (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA/ Conselho da Europa.

AAVV (2004). *Programa de Componente de Formação sociocultural da disciplina de Português*. Cursos Profissionais de nível Secundário. Direção geral de Formação Vocacional- Ministério da Educação.

AAVV (2006). *Programa de Componente de Formação Sociocultural e Científica da disciplina de Espanhol*. Cursos de Educação e Formação. Direção geral de Formação Vocacional- Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de fevereiro.

Despacho Normativo nº338/98 de 21 de outubro.

Fernández, Sonsoles (Coord.) (sd). *Programa de Espanhol (10º ano- iniciação) Formação Específica e Formação Científico-Tecnológica*. Ministério da Educação.

Projeto Curricular da Turma 10ºG da Escola Secundaria Pinheiro e Rosa.

Projeto Curricular da Turma TAI 3 da Escola Secundaria Pinheiro e Rosa.

Projeto Educativo da Escola Secundaria Pinheiro e Rosa.