

Capítulo I - Introdução

1.1 Estrutura do relatório

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da realização do relatório final da Prática Pedagógica Supervisionada e está organizado em quatro partes fundamentais.

A primeira parte consiste num capítulo introdutório destinado à identificação do formando e contextualização do processo de Prática de Ensino Supervisionada, a partir da caracterização da escola e das turmas.

A segunda parte inclui um capítulo destinado à descrição, análise e reflexão sobre as actividades realizadas no processo da Prática Pedagógica Supervisionada das aulas leccionadas por mim, onde a abordagem comunicativa e o ensino de línguas por tarefas assumem um papel primordial.

A terceira parte é constituída por um capítulo destinado à análise crítica dos aspectos que contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto formanda. Neste capítulo tecerei algumas considerações relativas à importância atribuída ao período de Prática Pedagógica Supervisionada, ao significado de ser professor e o que pressupõe ensinar línguas hoje em dia.

Em último lugar, consta a quarta parte que corresponde aos anexos. Neles estão incluídos todos os documentos utilizados no processo da Prática Pedagógica Supervisionada, nomeadamente planificações das sequências de aprendizagem leccionadas, cópias dos materiais e dos instrumentos de observação e avaliação utilizados e reflexões pessoais sobre as sequências leccionadas por mim e pelos meus colegas de núcleo. Neste capítulo, inclui-se, também, a planificação de uma sequência de ensino-aprendizagem para um nível de ciclo diferente daquele em que se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada (3º ciclo do Ensino Básico).

1.2 Informações pessoais

Sou licenciada no Ramo de Formação Científica em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Portugueses e Espanhóis pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, na Universidade do Algarve.

Em 2005, frequentei um curso de Espanhol, nível superior, na Universidade de Salamanca, em Espanha. Este consistia em disciplinas de língua, cultura, literatura e práticas comunicativas globais. Considero que este curso teve extrema relevância na minha formação pessoal e profissional, uma vez que contactei directamente com nativos de língua espanhola e pude vivenciar experiências enriquecedoras que me permitiram conhecer de perto a cultura que se vive em Espanha.

Desde 2006, data em que finalizei a minha licenciatura, lecciono a disciplina de Espanhol em escolas públicas. Actualmente, encontro-me, também, a frequentar o Curso de Mestrado em Ensino de Línguas no Ensino Básico e Ensino Secundário, na Universidade do Algarve. Ingressei neste curso de Mestrado com o objectivo de obter a profissionalização, melhorar a minha prática docente e actualizar a minha formação no que se refere ao ensino de línguas, pois a formação de professores deve ser compreendida como um processo permanente e contínuo realizado ao longo da vida.

1.3. Caracterização da escola

Em Maio de 2009, o núcleo de estágio de que faço parte iniciou o período de Prática Pedagógica Supervisionada na Escola Secundária de Pinheiro e Rosa, onde realizámos observação e leccionação de aulas às disciplinas de Português e Espanhol. Assim que nos apresentámos na escola, com o propósito de iniciar a Prática Pedagógica Supervisionada, rapidamente percebi que estávamos inseridos num espaço que oferecia boas condições de trabalho, quer a nível material quer a nível humano, pois a escola apresentava-se bem organizada, bem equipada e sem carências aparentes. O ambiente vivido entre os professores era de dedicação, empenho e entreajuda.

Iniciámos a nossa Prática Pedagógica com duas turmas de 10º ano, a Português, e uma turma de 11º, a Espanhol. Na segunda fase da nossa Prática Pedagógica permanecemos com as mesmas turmas a Português, agora a frequentar o 11ºano, e iniciámos uma nova turma à disciplina de Espanhol que frequentava o 11º ano.

A caracterização da escola que a seguir apresento baseia-se na análise do Projecto Educativo de Escola – *documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão 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*¹

Situada num dos extremos da cidade de Faro, a Escola Secundária de Pinheiro e Rosa começou a funcionar no ano lectivo de 1994/95. A comunidade educativa, para além dos encarregados de educação, é constituída por cerca de 862 alunos, 110 professores e 50 funcionários, aproximadamente.

A organização/ funcionamento da escola divide-se em dois turnos: manhã, com início às 08h30m, e tarde, com início às 13h35m. No que respeita à organização das aulas/horários das turmas, verificámos que a Escola Secundária de Pinheiro e Rosa elabora os horários das turmas em função dos critérios de natureza pedagógica, de modo a proporcionar boas condições de aprendizagem aos alunos e de trabalho aos professores. Este critério utilizado resulta da preocupação sentida em tentar proporcionar a todos, alunos e professores, boas condições de trabalho. Assim, evita-se colocar muitas horas consecutivas de disciplinas cujas aulas são consideradas “mais teóricas” e evita-se, também, a colocação dessas disciplinas que requerem maior

¹ in Dec-Lei 115-A/98, art.º 3º, de 4 de Maio

concentração em horários mais tardios, facto que iria interferir no rendimento dos alunos.

Esta escola disponibiliza de aulas de Apoio Pedagógico Personalizado, destinadas a alunos com Necessidades Educativas Especiais, as aulas de Apoio Pedagógico devem ser individuais. Apesar de cada vez existir uma maior preocupação, por parte da escola, em integrar os alunos com Necessidades Educativas Especiais, considero que estas aulas devem, efectivamente, ser personalizadas para que os alunos que necessitam delas possam ver as suas necessidades satisfeitas.

Quanto aos critérios para a constituição das turmas, a comissão de constituição de turmas da escola, no caso do 10ºano, respeita a primeira preferência do curso escolhido pelo aluno. Insere na mesma turma os alunos provenientes do mesmo sistema educativo, constitui uma turma heterogénea, em termos de resultados escolares anteriores e equilibra o número de alunos de sexo masculino e feminino. No que se refere ao 11º e 12º ano, a comissão de constituição de turmas, geralmente, mantém a turma do ano anterior. Relativamente à Língua Estrangeira, a comissão tenta não incluir na mesma turma alunos que pertençam aos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos.

No que diz respeito à distribuição do serviço docente, esta é da total responsabilidade do Director e é feita com base nas orientações legais em vigor e nas propostas dos diferentes departamentos curriculares. Para a atribuição das direcções de turma a escola tem em consideração o perfil de quem elege para Director de Turma. Assim, este deve ter facilidade em trabalhar em equipa e ter competências de liderança, o que nem sempre se verifica, coordenação e organização. Deve, ainda, possuir facilidade de comunicação/ relacionamento interpessoal, sendo capaz de criar um bom ambiente entre os intervenientes do processo educativo. É de salientar que ao Director de Turma só deve ser atribuída uma direcção de turma e deve leccionar a totalidade ou a maioria dos alunos da turma. Porém, verificámos que este último ponto não se verifica nesta escola, pois existem casos de professores que são Directores de Turma e não conhecem grande parte da turma, esta situação é comum, não só nesta escola como em outras escolas, verificando-se com alguma frequência no caso dos professores que leccionam línguas estrangeiras que nem sempre leccionam à totalidade dos alunos. Para uma melhor eficácia no processo de ensino/aprendizagem, a Escola Secundária de Pinheiro e Rosa desenvolveu os Apoios Educativos que cada docente marcará no seu horário o (s) tempo (s) destinado (s), consoante a sua disponibilidade e a dos alunos,

para lhes prestar apoio. No caso dos docentes que têm 90 m para os Apoios Educativos têm a opção de marcar no seu horário dois segmentos de 45m em dias/horas diferentes. É da inteira responsabilidade de cada docente o tipo de apoio a prestar aos seus alunos. O horário escolhido deve ser flexível e respeitar as necessidades e características da(s) turma(s), dando conhecimento desse facto ao Coordenador ou Subcoordenador e ao Director de Turma.

A obtenção de êxito no processo de avaliação é, indiscutivelmente, uma prioridade para esta escola que faz questão em manter uma avaliação transparente e rigorosa. Para tal há dois factores fundamentais: o aluno deve conhecer o que se espera dele e deve ter conhecimento de como se irá desenvolver o processo de avaliação. O aluno deve, ainda, participar nesse processo acrescentando, sempre que necessário, dados ao mesmo. Quanto à modalidade de avaliação praticada esta divide-se em: Diagnóstica, Formativa e Sumativa. A Avaliação Diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade e tem como objectivo aferir os conhecimentos dos alunos. Considero que esta modalidade é de extrema importância, na medida em que a partir dela o professor aferir os conhecimentos dos alunos e planifica com maior eficácia os conteúdos que deve leccionar. Este modo de avaliação é essencial, pois ajuda, ou deveria ajudar, o professor a detectar as principais dificuldades sentidas pelos alunos, de forma a arranjar estratégias pedagógicas capazes de as superar.

A avaliação Formativa, principal modalidade de avaliação praticada nesta escola, fornece informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais manifestadas, pelos alunos, durante o processo de aprendizagem. Esta modalidade tem carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

A Avaliação Sumativa efectua-se no final de cada período lectivo ou de cada módulo (no caso dos Cursos Profissionais), e traduz-se na atribuição de uma classificação (quantitativa/qualitativa) sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Em suma, considero que, para além do contacto individual com a escola, a leitura/ análise do Projecto Educativo foi-nos muito útil, pois desta forma foi-nos possível conhecer melhor a escola, já que é no Projecto Educativo que esta se reflecte. Este documento orientador tem como finalidade reflectir, identificar problemas, questionar decisões e resultados, avaliar resultados, cooperar nas soluções, definir objectivos comuns, de forma a perspectivar o futuro de uma escola melhor.

1.4 Caracterização das turmas

1.4.1 Disciplina de Português

No que diz respeito às turmas com as quais me coube trabalhar, estas eram bastante heterogéneas. Para uma melhor caracterização das turmas debruzei-me na análise do PCT (Projecto Curricular de Turma), elaborado para cada uma delas. Esta caracterização é resultado da análise do PCT e, também, da observação directa e da experiência individual que tive com cada uma das turmas, durante a Prática Pedagógica Supervisionada.

Uma das turmas com a qual contactei durante as aulas leccionadas, à disciplina de Português, foi com um grupo de 11º ano do curso tecnológico de desporto. Uma turma simpática, participativa e com uma energia contagiante, composta por 22 alunos com uma média de idades de 17 anos.

Grande parte destes alunos vive com os pais e irmãos. A maior parte dos pais completou o Ensino Secundário e muito poucos completaram o Ensino Superior. É de salientar que nesta turma treze alunos já sofreram retenções em anos anteriores e que seis alunos tinham disciplinas em atraso. As maiores dificuldades sentidas pelos alunos manifestaram-se nas disciplinas de Inglês e Matemática.

Quanto aos principais problemas detectados na turma, todos os professores foram unânimes ao considerar que alguns alunos (seis) apresentavam dificuldades de concentração e empenho. Como estratégias para superar estas dificuldades, o Conselho de Turma apresentou as seguintes propostas: elaboração de relatórios de aulas; trabalhos de pesquisa; trabalhos de pares e individuais e exposições orais às disciplinas de Português, Filosofia, Biologia e Psicologia. Foram propostos 11 alunos para frequentar aulas de Apoio Educativo às disciplinas de Inglês e Matemática. Estas estratégias foram inseridas no Projecto Curricular da Turma.

A outra turma, de Português, com quem mantive maior contacto, foi uma turma do curso de Ciências e Tecnologias composta por 21 alunos com uma média de idades de 16 anos. Esta turma apresentou características muito distintas da turma anteriormente referida, uma vez que era bem menos participativa e muito mais competitiva, no entanto apresentava um ritmo e método de trabalho mais rápido e rigoroso. A maior parte destes alunos vive, também, com os pais e irmãos. A maior parte dos pais completou o Ensino Secundário e, alguns, o Ensino Superior. Apenas dois alunos beneficiam de SASE

(Serviços de Acção Social Escolar) e apenas quatro alunos já sofreram retenções. Comparativamente à outra turma o nível de retenções é bem menor nesta turma. À semelhança do que se verificou na outra turma também nesta a maior parte dos alunos pratica desporto durante os seus tempos livres.

As disciplinas de Português, Inglês e Matemática são as que causam maior dificuldade a estes alunos. Foram detectados problemas socioeconómicos a dois alunos. Relativamente aos principais problemas detectados na turma, os professores detectaram a falta de participação como o mais acentuado. Este problema foi, efectivamente, detectado e confirmado por mim durante a Prática Pedagógica. A falta de empenho e pontualidade foram, também, apontados como os principais problemas desta turma. Como estratégias a desenvolver para superar as dificuldades diagnosticadas destacam-se os trabalhos específicos para apresentação na sala de aula, pretendendo, deste modo, desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos mediante exposições orais praticadas ao longo de todo o ano lectivo. Nesta turma não há nenhum aluno proposto para aulas de Apoio Educativo, uma vez que a nível de aproveitamento a turma não revela grandes problemas.

Para concluir, penso que o maior problema desta turma manifestou-se a nível da participação em aula, pouco participativa, e a nível das relações inter-pessoais, pois revelaram-se muito competitivos entre eles e receosos perante a possibilidade de falhar.

1.4.2 Disciplina de Espanhol

O grupo de alunos de Espanhol com o qual me coube trabalhar era um grupo que frequentava o 11º ano do Curso de Línguas e Humanidades, composto por 20 alunos provenientes de duas turmas diferentes. Esta fusão foi uma estratégia utilizada pela escola no sentido de juntar numa só turma os alunos que tinham o Espanhol como segunda língua estrangeira.

Com uma média de idades compreendidas entre os 16 e 17 anos, a maioria dos alunos provém de família com escolaridade baixa (Ensino Básico e apenas alguns concluíram o Ensino Secundário). Em termos profissionais verificou-se que muitos pais eram contratados ou estavam desempregados.

Relativamente às principais dificuldades/ problemas detectados na turma, estas manifestaram-se, essencialmente, a nível da expressão escrita e oral (principalmente à disciplina de Português). Manifestavam dificuldades de atenção/concentração nas tarefas propostas, apresentavam, também, problemas de assiduidade que a Directora de Turma tentou minimizar, sensibilizando e responsabilizando os Encarregados de Educação para este facto. Outro dos problemas detectados relacionou-se com a má gestão do tempo na organização do estudo e dificuldades de integração e socialização por parte de dois alunos. Para combater estas dificuldades o Conselho de Turma decidiu promover e adoptar hábitos e métodos de trabalho adequados à especificidade de cada uma das disciplinas e tentaram implementar actividades de interacção dos alunos entre si e com os professores. Decidiram, ainda, promover maior autonomia nos alunos (sendo este um dos objectivos do sistema de ensino), envolvendo-os e responsabilizando-os relativamente às aprendizagens efectuadas.

No que diz respeito a actividades de enriquecimento curricular, a turma esteve envolvida no projecto *Etwinnig* – actividade de intercâmbio com alunos espanhóis, belgas, franceses e búlgaros – desenvolvida durante todo o ano lectivo na disciplina de Espanhol. Pelo contacto individual que tive com a turma, considero que, de uma forma global, esta turma era empenhada, participativa, com grande capacidade criativa e muito receptiva que recebeu muito bem todas as actividades propostas desde o primeiro contacto. Nesta turma só uma aluna dispunha de aulas de Apoio Educativo.

Para finalizar, é importante referir que eu e o meu núcleo de estágio fomos muito bem recebidos pelas orientadoras cooperantes que, desde o primeiro dia, com a sua experiência individual, profissionalismo e amabilidade, mostraram-se sempre

disponíveis para nos apoiar e ajudar a conhecer melhor as turmas e a orgânica da escola. É de realçar, também, a preciosa contribuição dos alunos neste trabalho, pois revelaram-se sempre muito receptivos, atentos, participativos e empenhados em realizar todas as actividades e tarefas que lhes foram propostas. Durante inúmeras conversas e partilha de opiniões com o núcleo de estágio concluímos, por unanimidade, que fomos privilegiados por trabalhar nesta escola e com estes alunos que facilitaram o nosso trabalho ao longo de todo o processo de Prática Pedagógica.

Capítulo II - descrição, análise e reflexão das estratégias pedagógicas exploradas.

2.1 Leccionação de aulas de Português

2.1.1 Aula 1

Ao longo deste capítulo farei uma descrição, análise e reflexão sobre as actividades realizadas e estratégias pedagógicas utilizadas, das aulas leccionadas por mim, durante o processo da Prática Pedagógica Supervisionada.

Dou início a este capítulo com a descrição, análise e reflexão da minha primeira aula leccionada à disciplina de Português (anexo 1.1:40).

Relativamente à contextualização, esta era uma aula de avaliação diagnóstica, a partir da qual dei início a uma nova sequência de aprendizagem, a sequência de aprendizagem nº5 constante na planificação anual estabelecida pela orientadora cooperante, cujo conteúdo principal era conto de autor do século XX. Por isso, e por sugestão da professora cooperante, trabalhei o conto “*Por uma vereda na falésia*”, de Mário Carvalho.

No que diz respeito à tarefa, esta consistiu na síntese das ideias principais do conto, através do preenchimento de um mapa conceptual sobre o mesmo. Considero que a tarefa foi relevante para os alunos, pois através dela desenvolveram a sua capacidade de síntese. Considero, também, que existiu coerência entre objectivos, competências, conteúdos e actividades desenvolvidas.

Os objectivos de processo constantes na planificação foram todos trabalhados, através das actividades propostas, na medida em que os alunos realizaram todas as actividades constantes no roteiro de aula (anexo 1.2:41) sem grandes dificuldades. Relativamente à construção dos materiais (anexo 1.3:42), penso que utilizei aqueles que julguei mais adequados e necessários para a realização das actividades desenvolvidas. Os padrões de interacção utilizados foram, essencialmente, trabalho individual e grupo

turma. Porém, ao reflectir sobre as actividades desenvolvidas, penso que, em vez de promover tanto trabalho individual, deveria ter promovido o trabalho de grupo. Nomeadamente, durante a concretização da actividade 2 - realização de uma ficha de trabalho sobre o conto - e respectiva correcção. Esta actividade (correcção da ficha de trabalho sobre o conto), embora não esteja presente na grelha de planificação encontra-se presente no plano de aula e foi realizada, de forma oral, pelo grupo turma. Durante a actividade 4 – Preenchimento de um mapa conceptual – (anexo 1.3.4:50) deveria ter promovido o trabalho de pares em vez do trabalho individual. Uma vez que quanto mais diversificados forem os padrões de interacção mais dinâmica se torna a aula.

Estaire (2009:97) afirma que *la utilización de diferentes modelos de participación, ofrece, además, una variedad en el ritmo de trabajo que favorece la dinámica de la clase. El trabajo en parejas o en pequeños grupos es central en un enfoque que considera la comunicación como fuerza motriz del aprendizaje.*

Os materiais de trabalho fornecidos aos alunos incluíam instruções simples e objectivas, de modo a que não sentissem dificuldades em perceber o que se pretendia que realizassem em cada actividade.

Considerando as características gerais da turma (pouco interventiva) reformulei a tarefa final que, inicialmente, requeria a recriação oral do final do conto. Hoje penso que não foi a melhor opção, pois esta actividade poderia ter sido uma boa estratégia de motivação e de incentivo à participação dos alunos. Relativamente à tarefa final seleccionada para esta aula – sistematização das ideias principais do conto, através do preenchimento de um mapa conceptual - considero que esta não reflectiu aquilo que defende a abordagem comunicativa e por conseguinte o ensino por tarefas – usar a língua para comunicar em situações reais do quotidiano. Esta abordagem compreende, também, uma focagem accional, ou orientada para a acção e é apresentada no Quadro

Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) do seguinte modo: *O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho de tarefas a realizar.*²

Nunan (1999), apresenta algumas definições para tarefas (*tasks*) e acaba por caracterizá-las como uma parte da aula que envolve o aprendiz em actividades de interacção na língua alvo, cuja atenção é focada na mobilização do conhecimento gramatical, com o objectivo de expressar sentido. Deste modo, o autor associa as tarefas pedagógicas (*tasks*) com o acto comunicativo.

Willis (1999) define o modelo de instrução baseado em tarefas (*Task based instruction*) como a aplicação de actividades nas quais a língua alvo é utilizada pelo aprendiz para obtenção de um resultado comunicativo, onde se procura colocar o foco principal no sentido da interacção, seleccionando tópicos e actividades que motivem os aprendizes a utilizarem os seus conhecimentos pré-adquiridos na língua alvo na realização de tarefas, atribuindo maior importância ao significado e interacção e menos à forma linguística correcta.

Estaire e Zanón (1994) defendem que as tarefas são planos de trabalho que conduzem à elaboração de uma tarefa final, apresentando as seguintes propostas como

² QECR, p.29

alguns exemplos de tarefas finais: realização de um questionário sobre a cidade onde vivemos e proposta de debate sobre os seus problemas e possíveis soluções, ou a elaboração de um guia para viver bem até aos cem anos.

Para além de preconizar o ensino baseado em tarefas, a abordagem comunicativa defende, também, o desenvolvimento da competência comunicativa e suas subcompetências (linguística; sociolinguística; pragmática; discursiva e estratégica), assim como a focalização da aula no aprendiz, ou seja, no aluno. O aluno como o centro do processo de aprendizagem foi algo que nem sempre foi tido em conta durante esta aula, pois durante alguns momentos ela foi demasiado centrada na figura do professor.

Ainda no que diz respeito à competência comunicativa, partindo das análises de Canale e Swain (1980) e Hymes (1984), Lomas escreve que *la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo.*

Em suma, considero que a minha primeira aula leccionada à disciplina de Português poderia ter sido mais centrada no aluno e não tanto no professor, e que a tarefa final contribuiu pouco para os usos comunicativos da língua alvo por parte dos alunos.

2.1.2 Aula 2

A segunda aula leccionada à disciplina de Português (anexo 2.1:54) inseriu-se na sequência de aprendizagem nº 2 – Oratória- constante na planificação anual realizada pela orientadora cooperante e centrou-se na introdução ao estudo do *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira.

Tendo em conta que iria fazer uma introdução ao estudo da obra *Sermão de Santo António aos Peixes*, defini os seguintes objectivos para esta aula: identificação das principais características do Barroco; sua contextualização histórico-literária e caracterização de aspectos relacionados com a vida e obra de Padre António Vieira, uma vez que foi um dos principais representantes da oratória dentro da literatura portuguesa.

Relativamente ao plano de aula elaborado, este era, quanto a mim, coerente, uma vez que era constituído por um todo lógico e coeso com princípio, meio e fim. Continha uma sequência de actividades coerentes que se articulavam umas com as outras. O roteiro de aula era exequível, contendo actividades diversificadas (compreensão oral; compreensão escrita e expressão oral), dinâmicas e motivadoras para os alunos. Os processos de operacionalização e os conteúdos seleccionados visaram o aumento das várias competências e valores culturais dos alunos. No entanto, durante a actividade 2 (anexo 2.2:57) - breve comentário sobre as impressões retiradas da visualização/audição de uma peça musical barroca, de Bach, - alguns alunos sentiram dificuldade em transmitir os sentimentos sugeridos. Através do silêncio manifestado, pude perceber que os alunos não aderiram de imediato à actividade. Esta falta de adesão, teve, quanto a mim, dois motivos principais: a falta de introdução e preparação, da minha parte, para aquilo que os alunos iriam ouvir, e poderia tê-lo feito explorando o título da música ou realizando uma chuva de ideia sobre a palavra música clássica, elaborando, deste modo, uma pequena actividade que preparasse os alunos para o que iriam ouvir. O segundo

motivo prendeu-se, quanto a mim, com o desconhecimento, por parte dos alunos, do tipo de música em causa – música clássica. Porém, escolhi este compositor por ser um dos mais altos representantes da época barroca. Já que o Barroco se manifestou não só na literatura como na pintura, música e arquitectura. Como forma de tentar combater a falta de participação dos alunos, fui fornecendo pistas no sentido de orientar as suas respostas, incentivando-os a opinar e participar. O objectivo desta actividade era identificar a época barroca, através da visualização/audição da peça musical. A actividade 3 (anexo 2.3.1:59), preenchimento de um texto lacunar com palavras relacionadas com o Barroco, foi bem conseguida e os alunos realizaram-na naturalmente. Penso que esta actividade foi uma boa estratégia de sistematização das principais características do Barroco, facto que se confirmou na actividade 5, onde os alunos identificaram e sistematizaram, oralmente, as principais características da época barroca. Estas actividades funcionaram muito bem e não foi necessário recorrer à tradicional exposição/explicação, por parte do professor, para conseguir bons resultados. Os alunos, de forma autónoma e consciente, sistematizaram as características do Barroco com base no texto lacunar que preencheram na actividade 3 sem dificuldade. Quando planifiquei a actividade 6 - sistematização a partir de uma apresentação das características do Barroco - pensei nela como um exercício de consolidação das principais características do Barroco. No que respeita às actividades 7 e 8 - visualização de um documentário sobre a vida/obra de Padre António Vieira e realização de uma ficha de compreensão oral (anexo 2.3.3:63) sobre o mesmo – procedi, durante o decorrer da aula, a uma alteração pertinente, e em vez de passar o documentário uma só vez, como tinha pensado inicialmente, passei-o uma segunda vez. Durante a segunda passagem, os alunos responderam a um questionário de verdadeiro/falso com perguntas sobre o documentário. Procedi a esta alteração porque achei mais produtivo que os

alunos preenchessem o questionário tendo como apoio a audição do documentário, uma vez que este era um pouco extenso. Caso contrário, poderiam sentir-se perdidos ou confusos. A realização do questionário serviu, também, para atribuir significado e utilidade à visualização/ audição do vídeo. Durante a actividade 9, correcção da ficha sobre o documentário, deveria ter feito uma análise mais pormenorizada da mesma, nomeadamente, no que diz respeito à exploração do conceito predicável “*vós sois o sal da terra*”. Se hoje voltasse a dar esta aula penso que alteraria pouca coisa, no entanto exploraria e analisaria com mais rigor algumas questões presentes na ficha de compreensão sobre o vídeo. Da mesma forma que, exploraria mais detalhadamente o significado da expressão “*vós sois o sal da terra*” e a simbologia atribuída ao sal, já que esta expressão é extremamente importante para compreensão da obra que iria ser estudada e analisada. Deveria, também, ter aproveitado melhor as intervenções dos alunos e a partir destas acrescentar novas informações.

No que se refere à postura, senti-me mais descontraída e menos ansiosa. Gostei, particularmente da parte final da aula, onde incentivei os alunos a reflectir sobre a importância de estudar um sermão, dirigindo as seguintes perguntas: porquê estudar um sermão? Que importância pode ter para vocês estudar este tipo de texto? Qual a intenção de alguém que profere um sermão? Em que circunstâncias da vossa vida já ouviram sermões? Dirigi estas perguntas para que os alunos percebessem a importância de estudar um sermão. Com este questionário tentei despertar o espírito questionador e reflexivo dos alunos, lançando questões simples com as quais se sentissem identificados e que pudessem ver aplicadas no seu quotidiano, introduzindo, ao mesmo tempo, o tema que iria ser trabalhado, *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira.

Para terminar, devo reconhecer que me senti muito identificada com as actividades desenvolvidas, pois estas foram diversificadas, dinâmicas e comunicativas.

Senti-me motivada com o entusiasmo transmitido pela turma e realizada com o resultado final, pois tive evidências claras, através da sua participação activa, de que os alunos aprenderam.

2.1.3 Aula 3

Ao pensar na planificação de mais uma aula de Português tentei construir um plano de aula exequível, para que a aula fosse produtiva e eficaz em termos de aprendizagem. Dei, ao mesmo tempo, continuidade ao que foi leccionado pela professora cooperante que se baseou na análise do capítulo II do *Sermão de Santo António aos Peixes*, centrando-se a minha aula na análise do capítulo III.

Após uma primeira leitura do roteiro de aula, grelha de planificação e materiais, o trabalho de planificação que executei parecia-me coeso e bem organizado (anexo 3.1:68). A tarefa consistiu numa actividade de produção escrita - construção de um texto argumentativo sobre um tema da actualidade retirado do sermão - que tinha valor social para os alunos, uma vez que eles deveriam argumentar a favor ou contra o poder que os grandes exercem sobre os pequenos, tendo como base a seguinte expressão retirada do sermão: *vós, os grandes, explorais os mais pequenos*. Considero que existia coerência entre objectivos, competências e conteúdos. Os materiais utilizados pareceram-me, na altura, os mais adequados para desenvolver as actividades e promover as competências pretendidas. Nesta aula pretendi trabalhar a expressão oral e expressão escrita, a mais trabalhada foi a de compreensão escrita, uma vez que se tratava de uma aula, essencialmente, de análise de texto. Com a tarefa final - redacção de um texto argumentativo, pretendi desenvolver a expressão escrita dos alunos. Porém, após uma reflexão sobre o decorrer da aula, considero que esta poderia ter sido melhor orientada, uma vez que a aula resultou pouco dinâmica. Relativamente à minha actuação revelei

algumas hesitações e falta de segurança. As explicações fornecidas nem sempre foram totalmente claras, por este motivo considero que, em determinadas situações, fui pouco objectiva. As actividades 1, 2 e 3 constantes no roteiro de aula (anexo 3.2:71) decorreram dentro da normalidade e cumpriram-se os objectivos pretendidos. No caso particular da actividade 1, diálogo com os alunos sobre os aspectos principais presentes no capítulo II do *Sermão de Santo António aos Peixes*, os alunos cumpriram aquilo que lhes foi pedido, sem dificuldades. Com a actividade 2, exposição das características principais presentes no capítulo II do *Sermão de Santo António aos Peixes*, através de uma apresentação, pretendi fazer uma sistematização dos principais aspectos estudados na aula anterior. Durante a actividade 3, chuva de ideias sobre a palavra louvor sua etimologia e significado, os alunos apresentaram ideias interessantes, contudo, revelaram-se pouco participativos, pois tratava-se de um grupo muito competitivo que revelava algum medo de se expor e arriscar.

Se tivesse que escolher o momento que determinou esta aula, escolheria a actividade de leitura orientada porque o trabalho de planificação da actividade parecia adequado em termos de organização e estrutura, porém, no que concerne à interacção pedagógica com os alunos as coisas não correram como o esperado. Considero que as actividades não foram devidamente contextualizadas, os padrões de interacção (individual) não foram adequados à actividade, tornando a aula monótona e, em algumas ocasiões, as instruções que forneci foram pouco claras. Para o desenvolvimento desta actividade optei pela leitura analítica e crítica como estratégia pedagógica para abordar o texto pretendido. Escolhi esta modalidade de leitura porque, tal como é referido no programa de Português, esta incentiva o espírito reflexivo do aluno, onde este procura respostas às questões colocadas e aprende a justificá-las, confrontando-as com observações de outros, nomeadamente a dos colegas. Com esta actividade de

leitura pretendi desenvolver competências linguísticas e literárias nos alunos, tal como recomenda o programa de Português: *A leitura literária deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias, numa aprendizagem integrada, permitindo ao aluno construir uma cultura literária pelo convívio com obras mais complexas e, eventualmente, mais distantes do seu universo referencial.*³

Inicialmente, quando pensei nesta actividade de leitura orientada pretendi que os alunos partilhassem e trocassem informações e reflectissem sobre os excertos analisados. Ainda considerei que as questões colocadas para análise fossem discutidas oralmente, contudo ao pensar nas características da turma, pouco participativa, achei que não seria muito produtivo e optei por desenvolver uma actividade de registo escrito, desenvolvida individualmente. Se fosse hoje, modificaria a forma como pus em prática a actividade. Em primeiro lugar, as questões que serviram de objecto de análise e reflexão seriam discutidas oralmente para que os alunos participassem mais, promovendo uma maior dinâmica na sala de aula. Em segundo lugar, forneceria os excertos analisados na íntegra e não daria apenas as linhas e páginas dos mesmos, para evitar que os alunos se sentissem confusos e perdidos à procura do excerto pretendido. Por fim, optaria por um padrão de interacção mais dinâmico, em vez de ser uma actividade realizada individualmente, poderia ter sido desenvolvida em pequenos grupos (G3), pois seria interessante confrontar e partilhar diferentes interpretações e análises.

Em suma, devo referir que ao terminar a aula tive plena consciência de que esta não tinha corrido bem e de que cometera vários erros, a nível de interacção pedagógica, que condicionaram o resultado final. A questão da avaliação não está presente na grelha de planificação desta aula, ainda assim, fui acompanhando e registando o trabalho efectuado pelos alunos durante a análise dos excertos, através da observação directa. No

³ Programa de Português 10º, 11º e 12º anos - Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p. 24.

entanto, poderia ter pensado na elaboração de uma ficha de trabalho que testasse a compreensão escrita. Devo, ainda, referir que é curioso pensar que na altura estava convicta de que fiz um bom trabalho de planificação, porém na altura de pôr em prática o trabalho planificado senti que esse trabalho encontrava-se longe de estar perfeito.

2.1.4 Aulas 4 e 5

Neste documento pretende-se fazer uma reflexão, justificando as diversas opções tomadas na elaboração da planificação da sequência de aprendizagem para as últimas aulas leccionadas a Português. Estas aulas estavam inseridas na sequência de aprendizagem nº 3 – teatro – Leitura de textos do modo dramático do século XIX, constante na planificação anual da disciplina, elaborada pela orientadora cooperante.

No que diz respeito à tarefa, esta consistiu na elaboração de uma sinopse dos actos I e II da obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett.

Considero que a tarefa é relevante para os alunos, pois através da realização da mesma pretendia-se que desenvolvessem a sua capacidade de síntese e, ao mesmo tempo, contactassem com autores do património cultural português. Esta sequência de aprendizagem teve como principal objectivo trabalhar a compreensão escrita, através da leitura analítica e crítica de excertos da obra, e trabalhar a capacidade de síntese, através da realização de uma sinopse. Existe coerência entre objectivos, competências e conteúdos. Existe uma sequência lógica de actividades, pois estas além de estarem relacionadas entre si, desenvolveram-se em espiral, ou seja, os alunos começaram por realizar actividades mais simples (ficha de verificação de leitura) para, posteriormente, realizarem actividades mais complexas (elaboração da sinopse). Os objectivos de processo constantes na planificação (anexo 4.1:78) estão de acordo com as actividades

previstas e são passíveis de ser desenvolvidos através das mesmas. Os materiais foram diversificados e adequados às várias actividades desenvolvidas: ficha de verificação de leitura; computador; projector; PowerPoint; ficha de leitura orientada; fichas de trabalho e dicionários. Os dicionários foram utilizados na fase da revisão da tarefa final, que por se tratar de uma tarefa de escrita, os alunos puderam recorrer à consulta de dicionários para a correcção dos textos produzidos. O instrumento de avaliação constante na planificação - ficha de verificação de leitura teve como principal objectivo aferir os conhecimentos dos alunos acerca da obra que iriam estudar. Já a ficha de auto e hetero-avaliação proporcionou ao aluno a possibilidade de envolvimento e participação na avaliação do seu trabalho e do trabalho do seu par (co-avaliação). Considero que a prática deste tipo de avaliação é fundamental para despertar no aluno um maior envolvimento no processo de ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, despertar uma maior consciência do erro, que deve ser encarado como parte integrante do processo de aprendizagem. A avaliação dos vários textos produzidos foi feita com o recurso a grelhas de avaliação da expressão escrita (anexo 4.3.12:109) que continham vários parâmetros e critérios de avaliação (respeito pelo tema; coerência; assimilação das ideias principais do texto; capacidade de sistematização; ortografia, etc). Os vários padrões de interacção previstos (individual, grupo turma e trabalho de pares) adequaram-se com as várias actividades previstas. O roteiro de aula permite ter uma ideia clara sobre o desenvolvimento da sequência de aprendizagem, pois, além de conter todas as actividades previstas, nele estão descritos todos os passos que serão dados na aula, incluindo exemplos de perguntas que serão dirigidas aos alunos durante a leitura orientada. Na coluna dos conteúdos constam conteúdos de funcionamento da língua, uma vez que ao analisar excertos da obra analisa-se, também, a utilização de alguns recursos estilísticos e expressivos. A grelha de planificação é de fácil leitura, permitindo

uma análise objectiva da sequência de aprendizagem.

Para concluir, é de realçar que nesta planificação de uma sequência de aprendizagem constam, em anexo, todos os materiais didácticos e fichas que foram utilizadas. É de realçar, também, que a planificação é passível de ser executada. Porém, mais importante do que ser exequível e fielmente cumprida é que seja coesa e coerente, coerente com ela própria e coerente com o trabalho desenvolvido anteriormente pela orientadora cooperante, de forma a contribuir para o desenvolvimento das competências previstas.

2.2 Leccionação de aulas de Espanhol

2.2.1 Aula 1

Dou início a este capítulo com a descrição, análise e reflexão da minha primeira aula leccionada à disciplina de Espanhol. Relativamente à contextualização, esta era uma aula de avaliação diagnóstica, a partir da qual dei início a uma nova sequência de aprendizagem, a sequência de aprendizagem nº15, constante na planificação anual estabelecida pela orientadora cooperante, que tinha como principal objectivo - falar do futuro e fazer predições relativamente ao mesmo. Esta aula, foi dada em conjunto com o meu colega de núcleo, Carlos Mangas, uma vez que dispúnhamos de pouco tempo para leccionar uma aula de 90 minutos cada um.

Quando pensei na planificação desta sequência, pensei que esta era coerente entre si e com o trabalho que fora desenvolvido, anteriormente, pela orientadora cooperante. Efectivamente, tive a preocupação de planificar algo que desse seguimento ao que fora leccionado, anteriormente, pela orientadora cooperante – descrever objectos e expressar a sua utilidade – contudo, ao analisar, hoje, a planificação (anexo 6.1:130) desta sequência de aprendizagem concluo que ela não é tão coerente e coesa como

pensava. Penso que um dos principais motivos pelo qual a sequência não está organizada de forma lógica e coerente prende-se com o facto de não existirem várias tarefas (ou mini-tarefas) que conduzam à tarefa final, esta constitui uma das premissas fundamentais no ensino de línguas por tarefas.

Segundo Estaire (1990), existe um conjunto de etapas que devem ser seguidas na planificação de *una unidad didáctica por tareas* que são as seguintes: (1) Eleição do tema que vai ser trabalhado, este deve ser centrado num tema que desperte interesse nos alunos, e eleição e planificação da tarefa final, que deve ser comunicativa. (2) Especificação dos objectivos de aprendizagem a partir da análise da tarefa final. (3) Especificação dos conteúdos: lexicais, linguísticos e outros, a partir da análise da tarefa final. (4) Planificação dos objectivos de processo; planificação da sequência de tarefas que levam à tarefa final e temporalização das actividades. (5) Análise de toda a sequência programada com a finalidade de: completar/ajustar especificamente os objectivos de aprendizagem e conteúdos. (6) Para finalizar, elabora-se a planificação dos procedimentos e instrumentos de avaliação que serão utilizados pelos professores e pelos alunos durante a sequência de aprendizagem, uma vez que a avaliação é encarada como parte integrante do processo de aprendizagem.

Ao analisar as seis etapas anteriores, considero que algumas delas não foram seguidas na planificação desta sequência de aprendizagem, falhando, essencialmente, a falta de especificação dos objectivos de aprendizagem a partir da tarefa final e a questão da avaliação, que foi descurada durante esta aula. A última aula desta sequência foi leccionada pela Inês, minha colega de núcleo, apesar de dar seguimento ao que foi leccionado pelo Carlos e por mim, acabou por resultar numa mini tarefa e não numa tarefa final comunicativa, como é conveniente que aconteça. Esperava-se que a última

aula da sequência fechasse o ciclo do que foi leccionado anteriormente, através da prática a tarefa final, contudo isso acabou por não acontecer.

Analisando, agora, esta primeira aula leccionada por mim e pelo Carlos à disciplina de Espanhol, julgo que a aula esteve dividida em duas partes: uma parte mais gramatical e outra mais comunicativa. Quanto a mim, a actuação do Carlos foi segura, determinada e consistente, no entanto, a aula foi demasiado centrada em conteúdos gramaticais (formação do futuro imperfeito: verbos regulares e irregulares). O Carlos desenvolveu, também, actividades de interacção oral (anexo 6.3.1:136) (discussão com os alunos sobre algumas questões relacionadas com o futuro). Apesar disso, a aula foi muito centrada em conteúdos gramaticais, algo que não é posto de parte pela abordagem comunicativa e ensino por tarefas, mas que não deve ser o foco central da aula. Considero que, apesar do mencionado anteriormente, conseguimos implementar e organizar actividades que motivaram e despertaram interesse nos alunos, como foi o caso da visualização e discussão de imagens sobre questões relacionadas com o futuro - com esta actividade pretendemos activar a capacidade comunicativa oral dos alunos, onde teriam que expressar a sua opinião sobre diversas questões da actualidade, relacionados com o futuro (anexo 6.3.1:137). A realização de uma actividade lúdica com formas verbais no futuro imperfeito funcionou muito bem, e penso que o Carlos foi muito criativo na forma como elaborou a actividade e na forma com a orientou, pois conseguiu quebrar a “tradicional” estratégia de recorrer a uma ficha de gramática para consolidar um conteúdo gramatical, transformando a actividade num jogo em que os alunos se sentiram desafiados a participar. Porém, na actividade de leitura do texto: “¿*Qué será, será?*”, considero que não foram activadas as estratégias suficientes para preparar os alunos para a leitura do texto. O Carlos poderia ter realizado uma pequena actividade introdutória (pré – actividade) ao tema que iria ser trabalhado pelos alunos,

poderia, por exemplo, ter discutido oralmente o significado do título do texto, ou pedir-lhes para atribuir um outro título.

Durante esta aula, introduzi e orientei uma actividade de produção escrita - produção de um texto sobre expectativas em relação ao futuro - que acabou por se traduzir na tarefa principal da sequência de aprendizagem. Com a realização da tarefa pretendi activar, nos alunos, os seguintes mecanismos: adequar o discurso ao interlocutor e à situação de comunicação e reconhecer a importância de ser capaz de se exprimir por escrito. Como introdução (pré – actividade) da tarefa de escrita, os alunos tiveram acesso, através de uma apresentação, ao vocabulário necessário relacionado com o tema sobre o qual teriam de escrever. Depois disto, propus a tarefa que deveriam realizar com todas as instruções necessárias. Durante a fase de textualização, todos os alunos produziram os seus textos, sem dificuldades. A fase da revisão deu-se no final da aula, a partir de um comentário oral feito pelo grupo turma.

Em suma, considero que esta sequência de aprendizagem poderia ter sido mais centrada em conteúdos comunicativos, de forma a despertar, nos alunos, interesse no uso da língua alvo. No entanto, penso que a aula foi produtiva, pois através da realização da tarefa de escrita pude comprovar que os alunos aprenderam o que estava previsto. A questão da avaliação, também, deveria ter sido abordada com mais rigor, esta acabou por basear-se na observação directa do trabalho realizado em aula (produção dos textos realizados pelos alunos).

2.2.2 Aula 2

A segunda aula leccionada à disciplina de Espanhol inseriu-se na sequência de aprendizagem nº 5 – Os alimentos - constante na planificação anual realizada pela orientadora cooperante, e centrou-se na introdução de vocabulário sobre os alimentos.

Antes de analisar a adequação da planificação construída e descrever algumas estratégias e actividades postas em prática, falarei um pouco sobre a importância de trabalhar o vocabulário numa aula de língua estrangeira.

De acordo com Leffa (2000) “ *língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e distingue das outras.*” Assim, considero que há factores que devem ser considerados no momento em que o professor selecciona o vocabulário que pretende ver trabalhado na sala de aula. Penso que um dos critérios primordiais prende-se com a necessidade/ utilidade do vocabulário que os alunos estão a aprender, ou seja, é fundamental que, através do vocabulário que está a aprender, o aluno seja capaz de estabelecer relações sociais básicas, satisfazendo, deste modo, as suas necessidades comunicativas. Neste caso particular, o ensino do vocabulário nas aulas de Espanhol, além do vocabulário que considerámos útil e necessário para satisfazer as necessidades comunicativas dos alunos, tentámos, por outro lado, seleccionar palavras que não fossem idênticas ao Português, pois essas seriam demasiado óbvias em termos de significado, uma vez que há muitas semelhanças entre a língua espanhola e portuguesa. Outro dos factores que tivemos em consideração relativamente ao ensino do vocabulário foi o contexto. Recordo-me, por exemplo, que para a concretização de uma tarefa final, transformámos a sala de aula num *mercadillo*, onde se vendiam variadíssimos produtos, desde alimentos a peças de vestuário, onde os alunos teriam de comunicar entre si utilizando a língua alvo, num contexto extra-escolar. A abordagem comunicativa

promove a transformação da sala de aula num local de ensaio de diferentes situações comunicativas que o aluno poderá encontrar no seu quotidiano.

Paiva (2004) apresenta algumas sugestões práticas para a aprendizagem de vocabulário de forma lúdica, motivadora e dinâmica, nomeadamente: sopa de letras; jogos de memória; caça-palavras; crucigramas; bingo e a internet que constitui uma fonte riquíssima de actividades lúdicas. Algumas das actividades referidas foram postas em prática durante a Prática Pedagógica, nomeadamente na realização de: crucigramas; sopa de letras; jogos de memória e recurso à internet.

No que se refere à análise da adequação da planificação realizada, começo por referir a importância da tarefa final. A tarefa consistiu na realização de um concurso de adivinhas sobre alimentos. Penso que a tarefa foi relevante para os alunos pois, para além de ter valor social visando aprendizagens para além do contexto escolar, promoveu o espírito criativo nos alunos. A sequência de aprendizagem era exequível, estando os objectivos de processo intimamente relacionados com a tarefa. Considero que nesta planificação existe coerência entre objectivos, competências e conteúdos, e as actividades desenvolveram-se de forma sequenciada e lógica. Relativamente aos objectivos de processo, estes foram desenvolvidos através das actividades desenvolvidas, temos como exemplo o seguinte objectivo de processo - captar o sentido global de textos orais simples sobre temas do domínio comum, reproduzidos por meios áudio e visuais – e a seguinte actividade – comentário, oral, sobre a visualização de um vídeo sobre a pirâmide alimentícia. Os materiais utilizados (PowerPoint; computador; videoprojector; vídeo do *youtube* e ficha com imagens e nomes dos alimentos) foram os que me pareceram mais apropriados para desenvolver as actividades previstas, de forma a chegar naturalmente à tarefa final. No que diz respeito aos processos de avaliação, estes foram um pouco descurados nesta planificação, acabando por limitar-se apenas à

observação directa dos comportamentos dos alunos. A questão da avaliação poderia ter sido ultrapassada de forma eficaz se em vez de me limitar apenas à observação directa dos comportamentos dos alunos durante a realização das actividades, tivesse recorrido, por exemplo, a uma ficha de co-avaliação da interacção oral, depois da realização da tarefa final. Essa ficha poderia conter parâmetros como: conseguimos realizar a tarefa? Esforçámo-nos por nos fazer entender na língua alvo? Corrigimos os erros detectados na produção oral de um colega? Estes parâmetros poderiam servir de guia para uma reflexão sobre o desenvolvimento da tarefa. No que se refere aos padrões de interacção foram os mais adequados para desenvolver os objectivos de processo e as actividades previstas, foram, também, diversificados (grupo turma; trabalho de pares e trabalho de grupo), tendo como objectivo atribuir maior dinamismo à aula. O roteiro de aula elaborado (anexo 7.2:149) permite ter uma ideia clara do desenvolvimento desta sequência de aprendizagem, referindo todas as actividades previstas com instruções claras e objectivas.

Para terminar, os materiais utilizados foram diversificados e adequados para o desenvolvimento das diversas actividades, onde recorri, sempre que possível, ao uso de material autêntico (documentário, em espanhol, sobre os alimentos que constituem a pirâmide alimentícia).

2.2.3 Aula 3

A terceira aula leccionada à disciplina de Espanhol, teve como principais objectivos de aprendizagem perguntar o preço e as características dos alimentos e conhecer, através de uma pesquisa na internet, os principais mercados de Espanha (conteúdo sociocultural). Inseriu-se na sequência de aprendizagem nº5, constante na planificação realizada pela orientadora cooperante e deu seguimento ao que tinha leccionado anteriormente (aula 2).

É de salientar que o foco desta aula centrou-se num aspecto sociocultural – conhecer, através de uma pesquisa na internet, contactando com material autêntico, os principais mercados de Espanha. Note-se que a abordagem sociocultural tem lugar de destaque no desenvolvimento dos programas de ensino, pois constitui um dos objectivos de aprendizagem. Segundo o programa de Espanhol a abordagem sociocultural deve relacionar as suas próprias experiências com as dos jovens dos países da língua – alvo, a partir de materiais trabalhados na aula (revistas, banda desenhada, folhetos, canções, etc.). A questão da abordagem de aspectos socioculturais é abordada no programa de Espanhol da seguinte maneira: *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. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural.*⁴

Pelos motivos expostos anteriormente, considero que a tarefa final desta sequência de aprendizagem foi relevante para os alunos, pois incidiu na aprendizagem do binómio língua/cultura, com significado e valor social para os alunos, uma vez que o tema trabalhado – os principais mercado de Espanha – é um tema que pode ser útil e é

⁴ Programa de Espanhol, nível de iniciação (10º ano), Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, p. 12

passível de ser usado fora do contexto escolar, nomeadamente numa visita a Espanha em que os alunos, por qualquer motivo tivessem que se deslocar a um mercado já saberiam algumas informações sobre o mesmo, nomeadamente horários e produtos de venda. A tarefa foi desafiadora e promoveu autonomia dos alunos (pesquisa na internet sobre os principais mercados de Espanha). No que diz respeito aos processos de operacionalização, estes foram desenvolvidos através das actividades previstas. No que concerne aos materiais utilizados, estes foram diversificados e adequados às actividades e à tarefa final, nesta sequência recorri à utilização do quadro para a correcção do mapa conceptual; recorri à utilização de textos orais e escritos adequados à temática abordada e ao nível de língua dos alunos. Os recursos informáticos utilizados (computador e internet) foram ajustados à tarefa final. No que respeita à questão da avaliação, esta foi descurada nesta planificação. Nesse sentido, poderia ter criado instrumentos de avaliação que permitissem a recolha de evidências de aprendizagem resultante do trabalho de pesquisa, porém isto foi feito, através da observação directa do trabalho de pesquisa desenvolvido em grupo. A construção deste, ou de qualquer outro, instrumento de avaliação deve ser feita, preferencialmente, através de um processo de negociação entre o professor e o aluno, tal como preconiza o ensino por tarefas. Relativamente aos padrões de interacção, estes foram diversificados e adequados às actividades e à tarefa (Grupo turma; individual e trabalho de grupo).

Para concluir, o roteiro de aula elaborado (anexo 8.2:166) permite ter uma ideia clara do desenvolvimento da sequência de aprendizagem, incluindo exemplos de perguntas e de exercícios presentes nas fichas utilizadas. Do mesmo modo que, a leitura da grelha da planificação permite a análise da sequência de aprendizagem.

2.2.4 Aula 4

A quarta aula leccionada à disciplina de Espanhol, teve como principais objectivos de aprendizagem ser capaz de falar de vestuário e dizer que vestuário usar em determinado contexto, utilizando o vocabulário adequado. Inseriu-se na sequência de aprendizagem nº8, constante na planificação realizada pela orientadora cooperante.

Relativamente à organização/ estrutura desta sequência de aprendizagem, considero que esta está construída de forma consistente, coerente e com uma visão mais reflexiva. Assim, a referida sequência de aprendizagem está adequada aos objectivos de processo, à tarefa e aos conteúdos seleccionados, visando um aumento das competências dos alunos. Está estruturada, tendo em conta os interesses e necessidades de aprendizagem e comunicação dos alunos. É de salientar que a tarefa é bastante comunicativa – realização de um *mercadillo* na sala de aula – porém é, também, bastante problematizadora e desafiadora, pois necessitámos de uma sala com boas condições espaciais para a realização desta tarefa, que teve como objectivo principal a aprendizagem da língua e cultura, promovendo a criatividade e autonomia nos alunos. É de realçar que em todas as tarefas o papel do aluno é fundamental, no entanto tratando-se de tarefas tão comunicativas como esta – realizar um mercado na sala de aula – a participação e colaboração do aluno é imprescindível para o sucesso da mesma. Por este motivo, é bom referirmos o que defende o ensino por tarefas no que diz respeito ao papel do aluno e do professor.

Em primeiro lugar, há que considerar os alunos como “agentes activos” da sua própria aprendizagem, como seres interventivos e interessados, nomeadamente, em conhecer os objectivos de cada sequência de aprendizagem. O ensino por tarefas prevê que o aluno seja dinâmico, participante de um grupo, pois muitas tarefas são realizadas em grupo (pequenos ou grandes grupos), inovador, criativo e que goste de arriscar.

Segundo Estaire (2004), o ensino por tarefas prevê, ainda, que o aluno participe no seu processo de avaliação e essa participação é feita de duas formas distintas: participação activa através do preenchimento de fichas de avaliação formativa e participação dos alunos na especificação de critérios para avaliar as tarefas que se realizam. A mesma autora agrupa diferentes funções do professor, que são elas: (1) O professor como organizador e gestor do trabalho desenvolvido na sala de aula. (2) O professor como instrutor – o professor transmite novos conhecimentos e reforça conhecimentos já adquiridos, dá esclarecimentos, explicações, dá instruções, dirige a tarefa, corrige e avalia. (3) O professor que deixa de ser o foco central da aula, passando para segundo plano, reduzindo a sua intervenção. (4) O professor como promotor do processo de aprendizagem, quer isto dizer que, o professor incentiva um trabalho sério, rigoroso, exigente e responsável, ajuda os alunos a tornarem-se mais conscientes e negocia com eles aspectos relacionados com o trabalho que se vai realizar. (5) O professor que está atento a diferentes aspectos afectivos que podem influenciar o processo de aprendizagem (Arnold, 1999). (6) O professor como avaliador. (7) Por fim, o professor como investigador na sala de aula, analisando e preocupando-se com as necessidades/interesses dos alunos e investigando, também, aspectos que possam melhorar a sua actuação em aula e a sua prestação enquanto professor.

Ainda no que diz respeito à organização da sequência de aprendizagem, a tarefa tem valor social para o aluno, ou seja, visa aprendizagens para além do contexto escolar. Considero que o conjunto de actividades é sequenciado e articulado com a tarefa. As actividades de compreensão oral (visualização e audição do trailer do filme:” *El Diablo viste Prada*”), teve como objectivo principal o reconhecimento de palavras e/ou expressões significativas relacionadas com o tema em questão, o vestuário, promovendo o contacto dos alunos com o trailer de um filme. O vocabulário foi trabalhado de forma

dinâmica, didáctica e lúdica, através da realização de um jogo de memória sobre o vocabulário relacionado com a roupa (actividade 2) (anexo 9.3.2:187). A actividade de produção escrita (descrição do vestuário adequado, tendo em conta diferentes situações) respeita os pressupostos dos programas em vigor e o tempo previsto para a realização das actividades tem em consideração o ritmo de trabalho e o nível de língua dos alunos. No que se refere à interacção pedagógica, os padrões de interacção são diversificados e adequados às diversas actividades e à tarefa final (trabalho individual, trabalho de pares e grupo turma). Porém, privilegiou-se, nesta sequência, o trabalho de pares. As instruções foram dadas de forma clara e objectiva, à excepção da pré – actividade (actividade 1) – comentário oral sobre a visualização do trailer do filme “*El diablo viste Prada*” - onde dirigi algumas perguntas sobre o vídeo, perguntas estas que não foram suficientemente claras e objectivas, pois estavam pouco relacionadas com o conteúdo do *trailer* e só me apercebi da desadequação do tipo de perguntas dirigidas, através do invulgar silêncio manifestado pelos alunos. Devo destacar que o clima que se viveu na aula foi dinâmico e descontraído, promovendo o envolvimento e dedicação dos alunos nas actividades e na tarefa. Relativamente aos materiais, foram utilizados materiais autênticos (trailer do filme) e adequados às actividades previstas e à tarefa, sendo de fácil utilização para os alunos.

Para concluir, devo referir que a questão da avaliação incidiu no processo de interacção oral, porém essa avaliação não foi feita na minha aula, uma vez que leccionei apenas 90m da sequência. A avaliação foi feita na última aula desta sequência de aprendizagem, através de uma grelha de avaliação da expressão oral e foi posta em prática na aula da orientadora cooperante.

Capítulo III- Análise crítica dos aspectos que contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Dou início a este capítulo com uma caracterização do conceito de supervisão, de forma a contextualizar o processo onde me vi envolvida durante longos meses.

Este conceito é caracterizado por Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão da seguinte forma:

A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisão, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional. A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.⁵

O conceito de supervisão anteriormente referido parece-me bastante ajustado à caracterização do ambiente vivido durante a Prática Pedagógica Supervisionada. Este foi, efectivamente, um período bastante reflexivo, questionador e analítico, onde a discussão e a partilha de opiniões, essencialmente nas sessões pós- acção e/ou observação, constituíram uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional. Essa partilha contribuiu para que me tornasse mais consciente, autónoma e questionadora em relação à minha acção e, também, em relação à acção praticada pelos meus colegas de núcleo. A reflexividade desenvolvida durante a Prática Pedagógica despertou em mim um espírito de maior exigência face à profissão e a mim própria.

Reflectindo sobre o percurso de formação na Prática Pedagógica, sinto que foi uma experiência extremamente enriquecedora, principalmente quando penso nos momentos de partilha de experiências e comunicação entre colegas; alunos; orientadoras cooperantes e orientadores da universidade. A escola teve, também ela, um papel fundamental em todo este processo, pois a rápida integração e o alargado conhecimento relativo à comunidade escolar e ao meio envolvente facilitou bastante o meu trabalho. Porém, além de indicadores positivos a Prática Pedagógica proporcionou-me alguns

⁵ in *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*, Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010), p.54

momentos negativos. Inicialmente, fui “lançada” na Prática Pedagógica sem grandes conhecimentos sobre o que me esperava. A experiência profissional era pouca e a consciência de que teria muito trabalho pela frente era assustadora. Nessa altura, grande parte das minhas concepções começava a dissipar-se e alterar-se, nomeadamente no que se referia à concepção do acto de ser professor. Hoje, a concepção que tenho do que é ser professor em nada se assemelha à concepção que tinha antes de iniciar a Prática Pedagógica. Hoje, sei que uma aula não pode nem deve ser centrada no professor, mas sim no aluno, pois este constitui o foco central da aula. Actualmente, o professor, e refiro-me particularmente ao professor de línguas, não pode nem deve ser encarado como o único detentor do saber, mas deve ser encarado como um membro organizador, facilitador e orientador do trabalho realizado na sala de aula. O professor selecciona, adapta, cria e sequencia tarefas que vão de encontro às necessidades e interesses dos alunos. O professor deve, também, motivar e suscitar um espírito crítico nos alunos para que estes se tornem autónomos, assumindo um papel fundamental e de participação activa no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve, portanto, ser dinâmico, curioso e disponível para descobrir novas formas e fontes de conhecimento. O professor deve ser compreensível perante as dificuldades que o desconhecido proporciona e deve, essencialmente, estar receptivo às mudanças. O professor deve acreditar, lutar e envolver-se no trabalho da escola, uma escola que, a meu ver, deve ser exigente, rigorosa, rica, plural, tolerante e humana.

Relativamente à concepção do papel do professor, Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão afirmam: *No seu conjunto, os estudos veiculam uma imagem ideal do professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e de mudança, tanto em si como nos outros e na escola. Acentuam também a superação da ideia de professor cujo conhecimento se restringe aos conteúdos disciplinares e às características psicológicas e sociais dos alunos. Recomendam a integração de saberes e a sua ligação à acção prática e à vivência da cidadania.*

A nova concepção está, obviamente, associada a mudanças nas noções de ensino e aprendizagem. O modelo de professor como transmissor de conhecimentos surge hoje em dia como redutor e desadequado.⁶

⁶ *Idem*, p. 67

Posso não saber definir com exactidão o que é ser professor, ou melhor, o que é ser um bom professor, no entanto resta-me a certeza de que os professores que vivem excessivamente preocupados com o cumprimento rigoroso de um programa, ao qual estão “presos” e condicionados, em detrimento do sucesso e aprendizagem dos alunos, esses não são, definitivamente, bons professores.

Ensinar, ou seja, fazer com que alguém aprenda tem sido muito largamente preterido em favor de «dar matérias», predominantemente pela via da fala do professor, apoiada num manual que segue, ou faz seguir, uma certa sequência de conteúdos, deixando esquecido, por detrás desse formato, o verdadeiro trabalho que cabe à escola – garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável.⁷

Em meu entender, este constitui o modelo que mais se ajusta à minha concepção do acto de ensinar. Considero que o seu conteúdo é de magistral importância para quem tem como principal preocupação ensinar e confirmar que, de facto, os alunos aprendem e desenvolvem competências. No excerto anteriormente citado estão presentes algumas questões importantes que, seguramente, constituiriam excelentes pontos de partida para reflectir sobre a prática diária de alguns professores. Enquanto professora questiono-me, vezes sem conta, sobre o que é ensinar? O que é ser um bom professor? Estarão os meus alunos a aprender? O que aprenderam hoje os meus alunos? É inevitável não pensar nestas e noutras questões, também elas, elementares, nomeadamente na articulação de conteúdos leccionados. Estarão estes relacionados com os da aula anterior e com os da aula seguinte? Estes conteúdos e tarefas serão úteis para os alunos? Há coerência na sequência que estabeleci para a minha aula? Estas são, actualmente, as minhas preocupações diárias. Tal como defende Roldão considero que ensinar é muito mais do que “dar matérias”, é muito mais do que viver “refém” de um programa que muitos professores teimam em seguir à risca e sofrem e desesperam por não conseguirem cumprir-lo. Perante esta preocupação, penso que a solução passa por adaptar os conteúdos que se pretendem leccionar em função do grupo, do ritmo, das necessidades e dos interesses dos alunos. É importante que os alunos reconheçam importância e utilidade no que estão a aprender, inclusivamente em contexto extra-escola. É, igualmente, importante

⁷ in *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*, Roldão, M.C.(2003), p.17

que a aprendizagem tenha como ponto de partida aquilo que já se sabe e só depois partir em busca do desconhecido, pois “*aprender é reconstruir, remodelar, integrar o novo no conhecido.*” (Griffiths & Tann, em Vieira, 1992).

Assim, considero que, embora, seja difícil definir o que é ser professor, ou melhor o que é ser um bom professor, é fundamental que o professor desenvolva diariamente a sua prática reflexiva, pois como defendem Blanco e Pacheco *o professor não se forma à base de receitas, mas à base de uma constante reflexão e avaliação crítica sobre o trabalho que realiza.*

“ *Estudar uma prática é simultaneamente estudar o eu: o estudo do eu em relação com outros.*” (Bullough e Pinnegar, 2001, p.13)

Esta citação retrata um pouco do que considero ter sido este processo de Prática Pedagógica. Penso que, ser consciente e reflexivo é de extrema importância para quem vive uma experiência como esta, afinal passamos grande parte do tempo a reflectir. Reflectimos sobre a nossa acção, sobre a acção dos nossos colegas, dos alunos e reflectimos, ainda, sobre a acção da orientadora cooperante.

Segundo Donald Schön (2000), a reflexão promove uma formação de professores que assenta numa perspectiva prática. Para o autor, existem três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a acção; a reflexão na acção e a reflexão sobre a reflexão-na-acção. Considero que a mais complexa, para os professores principiantes, é a reflexão na acção, que consiste no acto de reflectir no meio da acção, sem interrompê-la.

A prática reflexiva que adquiri tornou-me, progressivamente, mais consciente e, ao mesmo tempo, mais crítica relativamente ao meu trabalho. Apesar de todos os momentos de angústia, desgaste, cansaço e pressão que se vive durante o período de Prática Pedagógica, considero que a minha grande e verdadeira aprendizagem consiste em hoje olhar para mim e conhecer-me melhor enquanto pessoa e professora, e sentir que hoje sou mais exigente e questionadora comigo e com os outros, olhando mais criticamente para tudo o que me rodeia. Apesar de enriquecedora, a experiência que vivi durante o período de Prática Pedagógica foi, também, muito desgastante e, ao mesmo tempo revelador, inclusive para quem não está a leccionar pela primeira vez, que foi o meu caso. Porém, por inúmeras vezes, durante a Prática Pedagógica, tive que esquecer que já tinha alguma experiência profissional e que já tinha alunos a quem apelidava de

“meus” alunos. Por inúmeras vezes, senti necessidade de me distanciar do que já sabia e tive que imaginar que era um livro em branco. Tive, também, que me libertar dos “vícios” já adquiridos, pois a minha história enquanto professora acabava de começar perante inúmeros olhares.

Considero que, enquanto estudante deste curso de Mestrado em Ensino de Línguas, tenho obrigação de acreditar que é possível fazer a diferença, tenho o dever de ser consciente e saber diferenciar uma boa prática de uma má prática docente, onde o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois o mais importante não é errar, mas sim reflectir sobre o erro e aprender com ele.

Em suma, considero que o processo de Prática Pedagógica contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal pela experiência que adquiri e por tudo o que aprendi, pelas boas e más experiências que vivi, pelo contacto e aprendizagem com as professoras cooperantes, que foram uma mais-valia em todo este processo. Pelo contacto com os alunos com os quais me coube trabalhar que contribuíram para que, mesmo nos momentos mais difíceis, tivesse vontade de fazer mais e melhor. Quando ingressei neste curso de mestrado tinha como principal objectivo aprender mais para poder ensinar mais, nessa altura estava longe de imaginar que iria passar por tantas situações que me ajudariam a descobrir o meu verdadeiro eu enquanto pessoa e professora.