

LILIANA FERREIRA GOMES

**O ENSINO COMUNICATIVO BASEADO EM
TAREFAS – ATIVIDADES MOTIVADORAS
PARA A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Volume I



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2017

LILIANA FERREIRA GOMES

**O ENSINO COMUNICATIVO BASEADO EM
TAREFAS – ATIVIDADES MOTIVADORAS
PARA A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Volume I

Relatório da Prática Pedagógica Supervisionada
Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário
Ensino do Inglês e de Espanhol

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



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2017**

**O ENSINO COMUNICATIVO BASEADO EM
TAREFAS – ATIVIDADES MOTIVADORAS
PARA A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Declaração de autoria do trabalho

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

(Liliana Ferreira Gomes)

Faro, _____

© Liliana Ferreira Gomes

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

À minha Mãe, por tudo
Ao meu Maninho pelo incentivo
À Vovó, por existir assim na minha vida
Aos meus Tiaços, pela motivação, apoio e carinho
Ao Pedro, pela sua presença incondicional na minha ausência

RESUMO

O presente relatório inclui uma reflexão crítica sobre as fundamentações teóricas acerca do ensino e da aprendizagem de línguas que serviram de pilar para a realização das minhas sequências de aprendizagem, bem como exemplos de atividades que se revelaram motivadoras e responsáveis pelo sucesso da aprendizagem dos alunos.

O trabalho está subdividido em três secções: na secção (1) faço o enquadramento geral, onde descrevo a professora estagiária, o contexto da Prática Pedagógica Supervisionada e reflito sobre o ensino das línguas estrangeiras em Portugal; na secção (2) abordo as fundamentações teórico-metodológicas, nomeadamente o Ensino Comunicativo da Língua e o Ensino da Língua Baseado em Tarefas e teço reflexões críticas sobre a minha Prática Pedagógica Supervisionada, apoiada por exemplos, sempre que me é possível. Explano ainda o papel da motivação na aprendizagem de uma língua, bem como as atividades que se mostraram motivadoras ao longo da minha Prática Pedagógica Supervisionada; por fim, na secção (3), realizo uma análise reflexiva e crítica do trabalho desenvolvido quer na PPS, quer na elaboração do relatório.

Consciente da necessidade de favorecer situações de comunicação autênticas e motivadoras, que fossem ao encontro das necessidades de aprendizagem, interesses e vivências dos alunos, no âmbito das Práticas Pedagógicas Supervisionadas de Inglês e de Espanhol, elaborei sequências de aprendizagem baseadas nos paradigmas metodológicos do Ensino Comunicativo da Língua e do Ensino da Língua Baseado em Tarefas.

Palavras-chave: Ensino Comunicativo da Língua; Ensino de Línguas Baseado em Tarefas; Competência Comunicativa; Motivação; Ensino de Inglês e de espanhol (língas estrangeiras).

ABSTRACT

The present report includes a critical reflection on the theoretical foundations of language teaching and learning that served as a pillar to devise my learning sequences, as well as examples of activities that proved to be motivating and responsible for the success of students' learning.

The work is subdivided into three sections: in section (1) I present the general framework, where I describe the trainee teacher, the context of Pedagogical Practice and I reflect on the teaching of foreign languages in Portugal; In section (2) I cover the theoretical and methodological approaches, namely Communicative Language Teaching and Task-Based Language Teaching, and I do critical reflections on my Supervised Teaching Practice, supported by examples whenever it is possible. I also explain the role of Motivation in learning a language, as well as the activities which proved to be motivating throughout my Supervised Teaching Practice; finally, in section (3), I perform a reflexive and critical analysis of the work developed both in the Supervised Teaching Practice and in the preparation of this report.

Aware of the necessity to favor authentic and motivating communication situations, that would meet the students' learning needs, interests and experiences, in English and Spanish Supervised Teaching Practices, I have elaborated learning sequences grounded on the methodological paradigms of Communicative Language Teaching and Task-Based Language Teaching.

Keywords: Communicative Language Teaching, Task-Based Language Teaching, motivation, communicative competence; Teaching English and Spanish (foreign languages);

RESUMEN

El presente informe incluye una reflexión crítica sobre los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que sirvieron de pilar para la realización de mis secuencias de aprendizaje, así como ejemplos de actividades que resultaron motivadoras y responsables del éxito del aprendizaje de los alumnos.

El trabajo se divide en tres secciones: en la sección (1) hago el encuadramiento general, dónde describo la profesora en formación, el contexto de la Práctica Pedagógica y reflexiono sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en Portugal; En la sección (2) abordo los fundamentos teórico-metodológicos, en particular la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Enseñanza de la Lengua Basado en Tareas y hago reflexiones críticas sobre mi Práctica Docente Supervisada, apoyada por ejemplos, siempre que posible. También enseñé el papel de la motivación en el aprendizaje de una lengua, así como las actividades que resultaron motivadoras a lo largo de mi Práctica Docente Supervisada; Finalmente, en la sección (3), realizo un análisis reflexivo y crítico del trabajo desarrollado tanto en la Práctica Docente Supervisada, así como en la elaboración del informe.

Consciente de la necesidad de fomentar situaciones de comunicación auténticas y motivadoras, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje, motivaciones y experiencias del alumnado, a lo largo de mi Práctica Docente Supervisada, elaboré secuencias de aprendizaje basadas en los paradigmas metodológicos de la Enseñanza Comunicativa y del Aprendizaje de Lenguas por Tareas.

Palabras Clave: Enseñanza Comunicativa de la Lengua; Metodología por Tareas; motivación; competencia comunicativa; Enseñanza de Inglés y de Español (lenguas extranjeras).

Agradecimentos

Estando encerrado mais um capítulo da minha vida acadêmica, não posso deixar de agradecer às pessoas que me acompanharam, me inspiraram, me motivaram e apoiaram neste meu percurso espinhoso.

O primeiro agradecimento vai dirigido às professoras orientadoras de estágio da Universidade do Algarve das disciplinas de Espanhol e Inglês, Professora Doutora Mercedes Rabadán Zurita e Professora Doutora Maria de Lurdes Cabral respetivamente. Agradeço todos os conselhos, todos os “raspanetes”, as lições de didática, de espírito de sacrifício, de responsabilidade e de compromisso com esta nobre profissão que é ser Professor.

A elas, que estiveram do meu lado ao longo destes meses de trabalho o meu Muito Obrigada.

Seguidamente gostaria de agradecer à Professora Cooperante da Escola Secundária Pinheiro e Rosa, Dr.^a Isabel Monteiro por todos os momentos em que me motivou, me ajudou, escutou as minhas dúvidas e propôs soluções. Por gentilmente ter cedido as suas turmas para que eu pudesse realizar a minha prática pedagógica supervisionada. Agradeço de coração a maneira carinhosa como me recebeu e tratou ao largo destes meses.

Por último gostaria de agradecer aos meus alunos, que me desafiaram a elaborar sequências de aprendizagem capazes de os motivar para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO GERAL.....	4
1. Quem é a professora estagiária?.....	5
1.1 A escolha de ensinar.....	5
1.2 O Mestrado em Ensino de Línguas	6
1.3 A formação complementar	7
2. Contexto da Prática Pedagógica Supervisionada	9
2.1 A Escola Secundária Pinheiro e Rosa	9
2.1.1 Espaço Físico da Escola	10
2.1.2 A Oferta Formativa	11
2.2 Caracterização das turmas.....	12
2.2.1 Curso Profissional 10º ano – Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva – Espanhol Iniciação.....	12
2.2.2 Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades 11º D + E – Espanhol Continuação.....	13
3. O Ensino das línguas estrangeiras em Portugal.....	14
3.1 Orientações metodológicas dos programas de Espanhol e Inglês	16
II. Fundamentações teórico-metodológicas e reflexões críticas sobre a minha prática pedagógica supervisionada.....	18
4. Dois paradigmas metodológicos no ensino de línguas estrangeiras na atualidade.....	19
4.1 A competência comunicativa	19
4.1.1 Origem do conceito de competência comunicativa.....	20
4.1.2 As competências comunicativas do QECR.....	22
4.1.3 O ensino comunicativo da língua.....	23

4.1.4 O Ensino Comunicativo da Língua: princípios	24
4.2. O ensino da língua baseado em tarefas	25
4.2.1 Definição de tarefa	28
4.2.2 Caracterização das tarefas	31
4.2.3 Como programar e organizar uma sequência de Ensino-Aprendizagem?.....	35
4.2.4 Qual o papel do Aluno e do Professor?.....	39
5. As competências no ensino das línguas estrangeiras	41
5.1 A compreensão da leitura.....	42
5.1.1 A compreensão da leitura na minha prática pedagógica	46
5.2 A compreensão oral e audiovisual	48
5.2.1 A compreensão oral e audiovisual na minha prática pedagógica.....	51
5.3 A expressão e interação oral.....	53
5.3.1 A expressão e interação oral na minha prática pedagógica	55
5.4 A expressão e interação escrita	57
5.4.1 A expressão e interação escrita na minha prática pedagógica.....	61
6. Os aspetos formais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	63
6.1 O vocabulário	63
6.1.1 O vocabulário na minha prática pedagógica	66
6.2 A Gramática	67
6.3 A Cultura na minha prática pedagógica	70
7. Atividades/Condicionantes motivadoras na minha prática pedagógica	72
7.1 Condicionantes a ter em conta no processo de aprendizagem de línguas	72
7.2 Qual a importância da Motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira?	74
7.2.1 Tipos de motivação	75
7.2.2 O papel do professor como catalisador da motivação	77
7.3 Atividades motivadoras na minha PPS	79

7.3.1 O papel dos jogos/lúdico na minha PPS.....	80
7.3.2 O papel dos materiais autênticos na minha PPS.....	84
7.3.3 O papel das novas tecnologias da informação e da comunicação na minha PPS.....	88
8. A Avaliação	91
8.1 A Avaliação na minha prática pedagógica.....	93
III. Análise Reflexiva e Crítica sobre o Processo de Formação.....	95
9. Uma nova perspectiva sobre o ensino-aprendizagem	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

Quem sou

“Sou uma pessoa feliz,
Amo muito a vida
E dela sou aprendiz;
Tenho várias paixões,
Mas, como qualquer um,
Possuo imperfeições;
Se os caminhos desta vida
Ainda não sei de cor,
Pelo menos busco,
A cada dia,
Tornar-me alguém melhor.”

Dennys Távora

INTRODUÇÃO

Com o presente relatório científico pretendo realizar uma análise crítica e reflexiva sobre o processo de formação desenvolvido durante o ano letivo 2013/2014 no decurso da Prática Pedagógica Supervisionada (doravante mencionada como PPS), unidade curricular inserida no Mestrado em Ensino de Línguas da Universidade do Algarve. A formação na área da especialidade do ensino do Inglês contou com a orientação científica da Professora Doutora Maria de Lurdes Cabral e a especialidade do ensino do Espanhol contou com a orientação científica da Professora Doutora Mercedes Rabadán.

O estágio pedagógico, na área de especialidade de Espanhol, realizou-se na Escola Secundária Pinheiro e Rosa em Faro com a colaboração da Professora Cooperante Dr.^a Isabel Monteiro.

Consciente dos elementos considerados fulcrais no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, a saber, competências linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever); os aspetos formais da língua (vocabulário e gramática); recursos considerados vantajosos e motivadores (os jogos, materiais autênticos e a utilização das novas tecnologias) e a avaliação, teeci uma análise teórica dos mesmos procurando articulá-los com a minha PPS, refletindo sobre o modo como os abordei e implementei, apresentando, sempre que possível, as tarefas levadas a cabo em cada uma das línguas.

Procurei selecionar tarefas que potenciassessem uma aprendizagem significativa e a competência comunicativa dos alunos, bem como tarefas que favorecessem a criação de contextos comunicativos próximos do real em que os alunos utilizam a língua-alvo. Os recursos utilizados para a concretização dessas mesmas tarefas (jogos, materiais autênticos, utilização das novas tecnologias) foram peças fundamentais na motivação e considerados o *motor de arranque* para o sucesso na aprendizagem dos alunos.

No entanto, nem sempre é fácil chegar a uma decisão de qual será a melhor tarefa para obter o tão desejado resultado – a aprendizagem – pois os alunos têm gostos, experiências e vivências muito diferentes, o que torna árdua a busca pela tarefa que vá ao encontro das necessidades e interesses de todos eles, e que seja motivadora. Foi esse o maior desafio com que me debati ao longo da minha PPS.

No que respeita à estruturação do presente relatório, a sua divisão é feita em três capítulos. No primeiro capítulo é feito um enquadramento dos contextos em que se efetuou a PPS, nomeadamente o percurso académico da professora estagiária, uma contextualização da instituição cooperante e do seu meio envolvente, bem como das

turmas de estágio. O texto faz ainda referência ao panorama geral do ensino de línguas em Portugal e uma síntese dos documentos orientadores do sistema educativo português.

No segundo capítulo é abordado, primeiramente, o contexto teórico-metodológico e os princípios subjacentes que orientam e são o pilar do Mestrado em Ensino de Línguas, designadamente o Ensino Comunicativo da Língua e o Ensino da Língua Baseado em Tarefas. Foca-se também o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, apresentando-se a justificação teórica da metodologia de ensino adotada e das estratégias teórico-metodológicas operacionalizadas. Além disso, mostra-se e analisa-se ainda as tarefas realizadas nas línguas de Espanhol e Inglês, apoiadas quer na minha experiência como professora e mestranda, quer nas bases teóricas.

Por fim, este capítulo foca os aspetos que considereei como atividades/condicionantes que contribuíram para a motivação dos meus alunos, ao longo da minha PPS. Analisa-se o papel lúdico dos materiais autênticos e das novas tecnologias na motivação dos alunos, sendo apresentados exemplos de atividades para ambas as áreas de especialidade.

O terceiro e último capítulo apresenta uma análise reflexiva e crítica do trabalho desenvolvido quer na PPS, quer na elaboração do presente relatório.

Os anexos, volume II (PPS de Espanhol) e III (PPS de Inglês), correspondem a todo o trabalho desenvolvido durante a PPS, nomeadamente as sequências de aprendizagem, os materiais e recursos didáticos, as reflexões pré e pós-ação, os instrumentos de avaliação utilizados e, quando aplicável, trabalhos realizados pelos alunos.

I. ENQUADRAMENTO GERAL

1. Quem é a professora estagiária?

“One child, one teacher, one pen and one book, can change the world.”

Malala Yousafzai

1.1 A escolha de ensinar

Desde muito cedo soube que a profissão que eu queria abraçar para o meu futuro era a de professora. Lembro-me de brincar à professora e às alunas com as minhas amigas, onde eu desempenhava sempre o papel de professora.

Julgo que o despertar do meu interesse pelas línguas se deve à emigração da minha mãe para a Alemanha, quando eu tinha apenas seis anos. Sempre que eu viajava até à Alemanha para passar férias com ela, deparava-me com a barreira da língua, o que dificultava muito a socialização com as outras crianças quando ia para o parque brincar. O facto da minha mãe, tios e primos viverem na Alemanha, e de este ser o meu destino de férias de verão, tornou o alemão uma língua de aprendizagem “obrigatória”. O Inglês tornou-se também uma língua de eleição devido a um canal de televisão chamado *Cartoon Network*. Recordo-me de chegar a casa – nessa altura morava com os meus avós numa aldeia no concelho de Oliveira de Frades – onde tínhamos uma parabólica que apanhava este canal, que emitia todos os dias, a toda a hora, desenhos animados, os quais, no entanto, eram todos em inglês. Senti necessidade de aprender este idioma para compreender os desenhos animados, e o facto estar constantemente exposta a ele contribuiu para o aumento da minha afeição pelo inglês.

Assim, em setembro de 2001, dei corpo ao sonho de me tornar professora de línguas e ingressei na Licenciatura em Inglês-Alemão, ramo de Formação Educacional, na Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras – Viseu. Em junho de 2007 concluí esta etapa do percurso académico, incluindo o estágio pedagógico. Levada por este meu gosto pelas línguas, terminei em dezembro de 2006, também na Universidade Católica, uma Pós-Graduação em Tradução.

Comecei a lecionar inglês em setembro de 2007, nas atividades de enriquecimento curricular, mas devido ao número reduzido de horas semanais, apenas dez, trabalhava em regime de *part-time* como empregada numa loja de roupa.

Em 2008 resolvi arriscar e concorrer para todo o país, acabando por ficar colocada no Algarve, em outubro. Foi uma grande mudança na minha vida, mas hoje olho para trás com a certeza de que tomei a decisão certa.

Se no início as perspetivas eram animadoras, pois conseguia sempre colocação e até trabalhei em regime de acumulação durante alguns anos, chegou a altura em que o Inglês ou o Alemão, não me davam a certeza de conseguir a tão desejada colocação. Comecei então a concorrer às ofertas de escola para o grupo de recrutamento 350 – Espanhol. Apesar de não ter formação na área, a minha Pós-Graduação em Tradução serviu para lecionar com habilitação própria, devido ao escasso número de docentes neste grupo de recrutamento, e foi assim que nasceu a minha paixão pelo Espanhol.

No entanto, consciente de que a Pós-Graduação não iria ser suficiente, no futuro, para lecionar Espanhol, resolvi ingressar no curso de Licenciatura em Inglês e Espanhol na escola Superior de Educação Jean Piaget de Viseu, o qual conclui com sucesso em agosto de 2011.

Apesar de ter conseguido completar mais uma etapa do meu percurso académico, faltava-me a profissionalização no grupo de recrutamento 350 – Espanhol para poder concorrer a nível nacional. No entanto, não eram todas as Universidades que ofereciam o Mestrado em Ensino de Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário variante Inglês/Espanhol, assim sendo, quando a Universidade do Algarve abriu esta opção e vagas em 2012, candidatei-me tendo sido aceite. Dei início às aulas em setembro de 2012 com muitas expectativas e esperança de conseguir fechar este ciclo de estudos da minha vida académica.

1.2 O Mestrado em Ensino de Línguas

A frequência do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, especialidade de Ensino do Inglês e do Espanhol, na Universidade do Algarve, abriu-me as portas para um crescimento pessoal e profissional inestimável.

Alertou-me para uma realidade até então por mim ignorada, a importância da reflexão sobre a minha prática docente. Apenas através da reflexão conseguimos ver o que correu bem, o que correu menos bem, para podermos aperfeiçoar e melhorar a nossa *performance* como professores. Ao longo deste percurso cresci muito ao nível dos meus conhecimentos didáticos e pedagógicos, sentindo-me agora mais competente na minha profissão de professora.

A unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada, apesar de eu já ter realizado um estágio pedagógico, revelou-se muito enriquecedora. As metodologias agora preconizadas colocam o aluno no centro da aprendizagem, tendo o professor um papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem do aluno e consequente realização de tarefas. Outro papel importante é atribuído aos recursos, como as novas tecnologias, os jogos e os materiais autênticos, pois estes são tidos como impulsionadores da motivação dos alunos. Sublinho ainda a importância que tem a elaboração de tarefas próximas do real, uma vez que preparam os alunos para a realidade e para a resposta às suas necessidades comunicativas, como defende Nunan (1989, p. 38), “Tasks are then justified on the grounds that they will help the learner develop the skills they will need for carrying out real-world communicative tasks beyond the classroom.”

Gostaria apenas de acrescentar que a minha PPS se concretizou somente na vertente do Espanhol, pois como já tinha realizado um estágio pedagógico em Inglês, foi-me atribuída equivalência. Apesar disso, foram elaboradas sequências de aprendizagem para Inglês, com todos os materiais, bem como a respetiva reflexão pré-ação sobre elas.

Vejo agora que a realização da PPS foi um caminho árduo de percorrer, tendo por diversas vezes pensado em desistir, devido ao fato de estar a trabalhar na Escola Secundária de Lagoa, residir em Albufeira, realizar o estágio na escola Secundária Pinheiro e Rosa em Faro, entre outros problemas pessoais que ocorreram. No entanto, agora ao escrever este relatório estou grata por não o ter feito.

1.3 A formação complementar

Focada na consolidação dos meus conhecimentos e no desenvolvimento do meu processo de formação pessoal e profissional, tenho participado ao largo destes anos em

inúmeras formações e cursos. Vou apenas referenciar os que considero mais importantes para a minha formação enquanto professora de línguas estrangeiras.

Em 2008, participei na ação de formação contínua denominada “Gestão curricular do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico”, que decorreu em Aveiro e teve a duração de 25 horas; Em 2011, participei numa ação de formação sobre Educação Sexual, que decorreu em Faro e teve a duração 50 horas; em 2014, participei na ação de formação contínua denominada “Español y Portugués: enseñanza/aprendizaje de lenguas cercanas”, promovida pelo Instituto Cervantes em Faro, com a duração de 25 horas; em janeiro de 2015, participei na ação de Formação contínua denominada “Encontro Regional eTwinning”, promovida pela Direção Geral da Educação em Faro, com a duração de 15 horas; em março de 2015, participei na ação de Formação denominada “Projetos de ensino e de aprendizagem em Línguas: diferentes olhares”, promovida pelo Centro de Formação da Casa do Professor, em Braga, com a duração 15 horas; em maio de 2015, participei na ação de formação denominada “Recurso às TIC para a produção de recursos para línguas estrangeiras”, promovida pelo Centro de Formação de Albufeira com a duração de 25 horas; em março de 2016, participei na ação de formação denominada “ES`COOL – Promoção da Saúde Mental nas Escolas”, promovida pelo Centro de Formação de escolas de Monchique e Portimão, com a duração 40 horas; em junho de 2016 participei na ação de formação denominada “Mediação e Gestão de Conflitos Escolares”, promovida pelo Centro de Formação de escolas de Monchique e Portimão, com a duração de 25 horas.

Entre janeiro e maio de 2015 realizei uma Pós-Graduação para a obtenção do complemento de formação para a docência no grupo de recrutamento 120 – ensino de Inglês no 1ºciclo, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, Faro – tendo obtido a classificação final de 17 valores.

Considero-me uma pessoa ávida de conhecimento. Sempre que me é possível, faço formação, não unicamente para aumentar o meu conhecimento na minha área específica, mas também para me manter informada no que respeita aos avanços tecnológicos e respetivas ofertas de recursos para trabalhar em sala de aula, procurando manter atualizada e inovadora a minha prática docente.

2. Contexto da Prática Pedagógica Supervisionada

“Unlike any other time in our history, we have to know that staying in school and getting an education is the most important thing you can do.”

Alexis Herman

2.1 A Escola Secundária Pinheiro e Rosa

Quando, depois de iniciado o segundo ano do mestrado em Ensino de Línguas, me foi comunicado que iria realizar a prática pedagógica supervisionada na Escola Secundária Pinheiro e Rosa, em Faro, fiquei muito entusiasmada. Já tinha lecionado naquela escola havia dois anos, logo, voltar a uma instituição em que já conhecia os funcionários, os colegas, a coordenadora do departamento de línguas e a direção que tão bem me tinham acolhido, foi motivador.

Chegada à escola, todos me receberam com o mesmo carinho e entusiasmo de há dois anos. Posso afirmar que as interações sociais desenvolvidas nesta escola constituíram um pilar de facilitação da minha integração na vida da comunidade escolar. A PPS decorreu no período de outubro de 2013 até junho de 2014.

A referida escola localiza-se na capital de distrito de Faro e pertence à freguesia da Sé. De acordo com a informação disponível no Projeto Educativo 2010/13, a escola, sita mais precisamente na Rua Doutor Pinheiro e Rosa, iniciou a sua atividade letiva no ano 1994/95. A escola goza desde 10 de setembro de 2007 de um estatuto de autonomia.

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 à sua vasta oferta formativa.

Voltei a consultar os dois documentos orientadores: o Projeto Educativo 2010/2013 e o Regulamento Interno 2010. Apesar do Projeto Educativo ter o seu término em 2013, a escola continuou a reger-se pelo mesmo documento enquanto um novo documento não foi elaborado e aprovado. Estes dois documentos são de extrema importância para o funcionamento coerente e eficaz 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 escolar. Por seu lado, o Projeto Educativo é um 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.

No que se refere aos valores e princípios são mencionados: 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 este estabelecimento de ensino, dado que a sua elaboração consagra a autonomia da escola. Por autonomia da escola, entenda-se 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.

A consulta dos dois documentos acima referidos, permitiu-me aprofundar o conhecimento do contexto escolar em que a escola está inserida, bem como as suas principais linhas de atuação, princípios, metas e estratégias segundo os quais se propõe cumprir a sua função educativa.

2.1.1 Espaço Físico da Escola

Relativamente ao espaço físico, a ESPR é constituída por três blocos, instalações desportivas e espaços de recreio. Dispõe ainda de vários laboratórios, salas de informática, serviços de psicologia, salas de reuniões, sala de receção para os encarregados de educação e gabinetes de alguns departamentos curriculares, nomeadamente o meu subdepartamento de Inglês/Espanhol. Ao dispor dos professores desta escola existe uma sala de trabalho com computadores, uma sala de diretores de turma e uma sala de professores com bar de apoio. A escola possui uma cantina, reprografia, gabinetes da direção da escola, associação de estudantes, biblioteca, auditório e secretaria. Além disso, conta ainda com um Pavilhão Gimnodesportivo com os respetivos balneários, campo de jogos e vários espaços verdes e de recreio. Pelo que me foi possível observar, as salas de aula estão todas bem equipadas. Cada sala de aula tem um computador, um projetor e colunas de som, no entanto, caso algo não funcione corretamente, existe a possibilidade de requisitar portáteis, colunas e rádios.

Para o registo de sumários e de faltas é usada uma plataforma própria – Inovar – que, pela minha experiência, ajuda o trabalho do professor, pois fornece-nos a fotografia dos alunos, o horário da turma, bem como a possibilidade de fazer instantaneamente o registo de alguma ocorrência de sala de aula. Relativamente 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.

2.1.2 A Oferta Formativa

A instituição apresenta uma oferta formativa bastante variada, com Cursos Científico-Humanísticos, direcionados para alunos que desejam ingressar na Universidade, bem como Cursos Profissionais, direcionados para os alunos que desejam terminar o 12º ano com uma carteira profissional e ingressar no mundo do trabalho. No conjunto dos Cursos Humanísticos estão englobados o Curso de Línguas e Humanidades e o Curso de Ciências e Tecnologias. Por sua vez, os Cursos Profissionais abrangem os Cursos de: Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Multimédia, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Turismo Ambiental e Rural.

Além de possuir uma extensa oferta formativa, a ESPR é uma escola que se preocupa com as necessidades dos alunos, oferecendo uma grande diversidade de atividades extracurriculares: desporto escolar (Futsal, Voleibol, Ténis, BTT e Natação); um Gabinete de Apoio ao Jovem, GAJ, (onde são abordados temas relacionados com a educação para a saúde e educação sexual); as Pinheiríadas (um concurso destinado a todas as turmas, onde os alunos realizam provas de criatividade, desporto, leitura, entre outras); um clube de teatro (Tapete Mágico); o Parlamento dos Jovens; são ainda disponibilizadas aulas de Apoio Pedagógico para alunos com necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem.

No que concerne aos recursos humanos, estão ao serviço da ESPR 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

peçoal não docente, a escola conta com cerca de 46 funcionários. Relativamente ao seu sucesso, a ESPR ocupa, nos últimos quatro anos, em média, a 5ª posição no *ranking* do Algarve.

2.2 Caracterização das turmas

As crianças de hoje são os líderes de amanhã, e a educação é uma arma muito importante para as preparar para os seus futuros papéis, enquanto líderes da comunidade.

Nelson Mandela

2.2.1 Curso Profissional 10º ano – Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva – Espanhol Iniciação

Comecei por realizar a Prática Pedagógica Supervisionada na especialidade de Espanhol na turma do primeiro ano dos Cursos profissionais de TAS1 e TGD1 que se encontra ao nível de iniciação de Espanhol. A turma em questão era inicialmente composta por sete alunos, seis de sexo masculino e um de sexo feminino, no entanto, um aluno do sexo masculino anulou a matrícula, pelo que ficou reduzida a seis alunos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção do aluno Nazar Zdorovetsky, que era de nacionalidade russa.

Depois de lecionada a primeira sequência de aprendizagem – aula formativa – e, tendo em conta o número reduzido de alunos, a sua irregular assiduidade e os padrões de interação selecionados para as atividades propostas, foram-me sugeridas pela Professora Orientadora de estágio Dr.^a Mercedes Rabadán, com a anuência da professora cooperante, Dr.^a Isabel Monteiro, que as aulas seguintes, aulas sumativas, fossem lecionadas na outra turma da professora cooperante, Turma D+E do 11º ano de escolaridade.

No início fiquei um pouco assustada, pois tratava-se da transição de um nível de iniciação de língua para um nível de continuação. No entanto, depois de alguma

reflexão, tive consciência dos condicionalismos que um número tão reduzido de alunos poderia causar quando as atividades fossem postas em prática, quer no que respeita aos padrões de interação, quer no número necessário de alunos para realizar alguns jogos ou realizar *juegos de roles*.

2.2.2 Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades 11º D + E – Espanhol Continuação

Sob a supervisão da orientadora, Dr.^a Mercedes Rabadán, comecei a assistir às aulas da turma D+E do 11º ano, da responsabilidade da professora cooperante Isabel Monteiro, onde pude observar a existência de um relacionamento saudável entre a professora e os alunos, marcado pelo respeito e pela cordialidade.

Esta turma era composta por treze alunos, oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com uma idade média de dezasseis anos.

Segundo dados fornecidos pelo projeto Curricular de Turma, a maioria dos alunos era oriunda de agregados familiares aparentemente bem estruturados, com um nível de habilitações literárias que variava entre o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Os pais dos alunos, ao nível profissional, eram na maioria efetivos, havendo ainda alguns casos de contratados e de desempregados.

No que concerne ao percurso escolar dos alunos, um deles já tinha reprovado uma vez no ensino básico.

Seis alunos apresentavam ter dificuldades de visão, o aluno André Bota dificuldades motoras, a aluna Catarina Sousa alergias e o aluno Miguel Gonçalves dislexia.

Os alunos ocupavam os seus tempos livres a ler, praticar desporto, ouvir música e a jogar jogos no computador.

Tratava-se de um grupo bastante heterogéneo, participativo, dinâmico e bastante empenhado. Destaco ainda alguns alunos mais competitivos, que participavam em todas as solicitações, acabando por não dar espaço aos colegas para intervirem também. Tentei minimizar estas situações através da realização de trabalhos de pares ou

pequenos grupos, onde foi promovido o espírito de entreatajuda e o trabalho colaborativo entre os alunos.

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.

3. O Ensino das línguas estrangeiras em Portugal

A relevância da aprendizagem das línguas estrangeiras tem sido afirmada pelos trabalhos do Conselho da Europa e reconhecida pela União Europeia que, em várias recomendações e resoluções, tem delineado opções de política linguística comum para os Estados Membros, nomeadamente a promoção da aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras na escolaridade obrigatória.

Tendo em vista estas recomendações, em Portugal, o sistema de ensino oferece aos alunos a possibilidade de escolherem entre quatro línguas estrangeiras: Inglês, Espanhol, Alemão e Francês, estando esta escolha dependente da oferta formativa de cada escola.

Através do Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, foi introduzido, com carácter obrigatório, o ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, iniciando-se assim a aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2015-2016 para o 3º ano e para o 4º ano no ano letivo de 2016-2017. Desde o ano letivo de 2012/2013 que a Língua Inglesa foi definida como língua estrangeira obrigatória (LE I), integrando os planos de estudos até ao 9º ano e tornando-se assim disciplina obrigatória ao longo de um mínimo de sete anos. A frequência desta língua estrangeira desde o 1º ciclo até ao final do 3º ciclo, pretende, segundo o Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, assegurar “uma maior homogeneidade no ensino da língua inglesa no início de cada ciclo, o que permite um progresso mais sólido ao longo dos anos, para que, no final do período de sete anos consecutivos de ensino obrigatório da língua, seja possível atingir um domínio mais exigente e mais harmonizado com os referenciais internacionais existentes” (p. 6065).

O sistema de ensino português tem como cariz obrigatório a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira (LE II) no 7º ano de escolaridade, dando assim a oportunidade aos alunos de escolherem Espanhol, sendo a sua frequência obrigatória até ao 9º ano.

No ano letivo 2005/2006 havia menos de dez mil estudantes a aprender Espanhol como Língua Estrangeira II, já no ano letivo de 2009/2010 o número tinha disparado para 52 mil, obtendo o seu expoente máximo no ano letivo de 2011/2012 quando mais de 102 mil alunos tiveram aulas de Espanhol.

Todo este entusiasmo em volta da aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira, deveu-se a fatores como a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha, a possibilidade de os alunos ingressarem no ensino superior em Espanha e, obviamente, a semelhança linguística entre o português e o Espanhol.

André Cabrita-Mendes, no artigo “Alunos portugueses aprendem cada vez mais Espanhol e menos Inglês e Francês”, publicado no Jornal de Negócios, no dia 25 de setembro de 2014, apresenta uma subida acentuada na aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, que aumentou de 4,8 pontos percentuais para os 12,2% em 2012. Segundo este artigo, o ensino do Espanhol não sofreu redução em nenhum dos estados-membros em sete anos, tendo, pelo contrário, aumentado ou mantido o nível de alunos.

No entanto, o que parecia ser uma galinha dos ovos de ouro, nos dias que correm e no atual estado em que se encontra a educação, depressa se revelou uma desilusão. O número está a cair e no ano letivo 2013/2014 apenas 84 mil estudantes estiveram matriculados na disciplina.

Esta diminuição acentuou-se, segundo Paula Pinto (2011), presidente da Associação Portuguesa de Professores de Espanhol Língua Estrangeira (APPELE), desde que o Ministério da Educação publicou um despacho normativo a permitir às escolas a possibilidade de não oferecer Espanhol aos alunos se nos seus quadros não tiverem professores habilitados. Não porque os estudantes não queiram aprender a língua, mas porque as escolas não apresentam Espanhol como alternativa.

Como podemos observar no quadro seguinte, é notório o decréscimo de alunos matriculados na disciplina de Espanhol a partir do ano letivo de 2011/2012.



Imagem representativa de alunos matriculados na disciplina de Espanhol (APPELE)

Outro fator que contribuiu em grande escala para o recente decréscimo da oferta de Espanhol nas escolas foi o aumento do número de alunos por turma.

Depois de analisar os dados apresentados, concluo que houve uma ligeira descida de alunos inscritos na disciplina de Espanhol a partir de 2012 devido a uma política educacional restritiva e redutora que prefere privilegiar o ensino do Inglês e evitar a contratação de novos professores de Espanhol e, por conseguinte, a abertura de novas turmas de Espanhol.

Já no Ensino Secundário, a frequência de, pelo menos, uma língua estrangeira, é obrigatória até ao 11º ano de escolaridade.

3.1 Orientações metodológicas dos programas de Espanhol e Inglês

Os programas curriculares de Inglês e de Espanhol constituem os documentos oficiais que tutelam o sistema de ensino em Portugal com o objetivo de conduzir e legitimar todos os aspetos da ação pedagógica nas escolas. Estes documentos corroboram as correntes educativas que sugerem a metodologia comunicativa e a abordagem por tarefas como sendo promotores da motivação e do sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Partindo da análise dos programas, pude verificar que estes comparam a aprendizagem de uma língua a um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação: “Cada módulo tem a sua própria identidade, sendo que o paradigma a privilegiar é o comunicativo, já que este

integra as competências linguística, pragmática, sociolinguística e estratégica.” (Ministério de Educação, 2006, p. 2)

Os programas repercutem a utilização da Metodologia Comunicativa, centrada na prática (aprender a aprender) e no aluno, dando-lhe um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem, “... privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem...” (Ministério de Educação, 2001, p. 3)

Propicia-se assim uma metodologia orientada para a ação, estimulando os professores e os alunos a realizarem tarefas que levem à utilização da língua em situações reais/autênticas.

Os alunos são tidos como agentes ativos no processo, devem querer aprender e ativar os mecanismos necessários à sua aprendizagem e “... devem responsabilizar-se pela sua aprendizagem da língua.” (Ministério da Educação, 2001, p. 22), tornando-se progressivamente mais autónomos e eficientes na aquisição de conhecimentos. Segundo o que foi anteriormente referido,

“Os conteúdos estratégicos e atitudinais repetem-se ao longo dos módulos e a progressão prevista é, a partir de um primeiro momento de introdução e de prática motivada pelo professor, avançar para um uso mais pessoal das estratégias por parte do aluno, para, finalmente, chegar a um uso automatizado e autónomo” (Ministério da Educação, 2006, p.7).

Os programas salientam ainda a importância de envolver os alunos na avaliação, privilegia-se também a autoavaliação e a coavaliação como o modo de avaliação mais formativo pois,

“Negociar os critérios de avaliação com os alunos e aplicá-los de forma coerente não só é formativo como também concede fiabilidade à avaliação (...) porque potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade do aluno ser responsável pela sua aprendizagem.” (Ministério da Educação 2001, p. 26).

Os programas de Inglês e de Espanhol consultados evocam a necessidade de proporcionar uma aprendizagem efetiva das línguas tendo em conta os interesses dos alunos, as suas motivações e os seus ritmos de aprendizagem, no sentido de desenvolverem o domínio cognitivo, afectivo e sociocultural, “...criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos.” (Ministério da Educação, 2001, p. 7)

Em suma, todos objetivam que os alunos detenham a “capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita.” (Ministério da Educação 2001, p. 18)

II. Fundamentações teórico-metodológicas e reflexões críticas sobre a minha prática pedagógica supervisionada

4. Dois paradigmas metodológicos no ensino de línguas estrangeiras na atualidade

4.1 A competência comunicativa

La construcción de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones – lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica – es crucial en un enfoque centrado en la acción, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de realizar cosas a través de la lengua.

(Estaire, 2009, pp.17)

Muitas pesquisas têm sido realizadas nas últimas décadas sobre o conceito de competência comunicativa, atribuindo grande importância à capacidade de se usar um determinado sistema linguístico de forma apropriada em todas as situações da vida cotidiana, tendo em conta as variedades e funções da linguagem, assim como as situações socioculturais em que esse mesmo uso se estabelece. À luz deste conceito, o aprendente necessita de desenvolver certas competências para se tornar comunicativamente competente.

O QECR (2001) distingue como constituintes da competência comunicativa em línguas as competências linguísticas, sociolingüísticas e pragmáticas.

A competência comunicativa dá ao aluno um papel central no processo de ensino-aprendizagem (Ministério de Educação, 2001).

Qual a origem do conceito de competência comunicativa?

4.1.1 Origem do conceito de competência comunicativa

Historicamente, a primeira definição de competência comunicativa foi apresentada por Hymes (1972) em resposta ao conceito de competência linguística de Chomsky (1965), que define competência como a capacidade linguística inata pertencente a todos os indivíduos. Segundo este linguista, a aquisição da linguagem é determinada biologicamente, o ser humano está pré-determinado para adquirir uma língua tal como os pássaros estão pré-determinados para voar. Chomsky acredita que cada criança nasce com um dispositivo *LAD* – *Language Acquisition Device*. Este dispositivo codifica os grandes princípios de uma língua e as suas estruturas gramaticais no cérebro da criança, e é responsável pela compreensão de signos linguísticos, levando, posteriormente, a que ela esteja apta a falar qualquer língua, dependendo do contexto linguístico onde se encontra.

Hymes (1972), ao reconhecer o poder da linguagem na transmissão de saberes, conhecimentos, crenças, mitos, normas culturais, etc. (valores culturais) e acreditando que a competência linguística não poderia ser desenvolvida sem experiência social, propôs o conceito de competência comunicativa.

Este autor defende que a competência do uso da língua se baseia não apenas na capacidade de utilizar as regras gramaticais de uma língua com o objetivo de formar frases gramaticalmente corretas, mas também de saber quando, onde e para quê usar essas frases:

...a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speeches acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (p. 277)

Em suma, Hymes (1972) defende que o falante da língua necessita conhecer o vocabulário e a gramática da língua-alvo; aprender as regras para falar, saber como agir nos diversos tipos de conversas (pedidos, solicitações, desculpar-se, agradecer, etc.),

adquirindo a capacidade de adequar a linguagem a cada situação social vivida. Por outras palavras, o falante da língua precisa de saber adequar as convenções linguísticas às normas comunicativas e sociais.

Outros autores atualizaram e desenvolveram o conceito de competência comunicativa hymesiano, nomeadamente Canale e Swain (1980), Van Ek (1986), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) e Byram (1997). No entanto, Canale e Swain (1980) são quem reúne maior consenso na literatura, no que respeita à subdivisão da competência comunicativa.

A princípio, para Canal e Swain (1980), a competência comunicativa subdividia-se em: (1) Competência Gramatical – relativa ao conhecimento do uso e das normas lexicais da língua, esta competência inclui o conhecimento do léxico, da sintaxe e da semântica de uma língua; (2) Competência Sociolinguística – esta competência abrange a adequação comunicativa ao contexto considerando os participantes e as regras de interação necessárias a um discurso; (3) Competência estratégica – definida como “...this component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence.” (Canale e Swain, 1980, p. 30).

Em 1983, Canale revê e modifica o modelo apresentado por ele e Swain, três anos antes, e acrescenta a Competência Discursiva, definida como a capacidade de combinar formas gramaticais e os significados para se obter um texto falado ou escrito.

O Conselho da Europa (2001), através do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, atribui extrema importância ao conceito de competência comunicativa no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas. Este documento é de extrema importância, uma vez que dá as diretrizes para o ensino, aprendizagem e avaliação de segundas línguas na Europa.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QEQR define, ainda, os níveis de

proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (Conselho da Europa, 2001, p. 19)

4.1.2 As competências comunicativas do QECR

O Conselho da Europa considera que “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.” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

As competências gerais englobam o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência da aprendizagem (saber-aprender). O documento distingue como constituintes da competência comunicativa em língua (1) a competência linguística – direccionada para o «conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para as usar» (p.157), ou seja o conhecimento no que respeita ao léxico, à gramática, à fonologia e à semântica; (2) a competência sociolinguística – relacionada com os marcadores linguísticos de relações sociais (saudação, forma de tratamento, seleção e uso de exclamações), com as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, as regras de delicadeza, os sotaques e os dialetos; (3) a competência pragmática – relacionada com a capacidade de produzir discursos coerentes (competência discursiva), com a capacidade de usar o discurso falado e de entender e produzir textos escritos com finalidades específicas (competência funcional) e de os sequenciar segundo esquemas internacionais e transacionais (competência de conceção).

Como podemos observar acima, a “competência em língua”, não é considerada pelo QECR uma capacidade única, indivisível, mas um grupo de capacidades que todo o ser humano deve desenvolver como indivíduo e como ser social. Neste sentido, a aprendizagem de uma língua promove também a competência de aprendizagem, pois, num sentido mais lato, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando-os onde for necessário.

As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. (Conselho da Europa, 2001, p. 154)

4.1.3 O ensino comunicativo da língua

Foram diversos os métodos defendidos ao longo dos tempos no sentido de aperfeiçoar o ensino das línguas. Podemos observar a evolução das metodologias pelas quais é possível aprender uma nova língua, através dos vários modelos teóricos/métodos de ensino de línguas estrangeiras que foram sendo apresentados. Porém, foi através do Ensino Comunicativo da Língua (ECL) que se cunhou o início de uma significativa mudança no paradigma do ensino das Línguas Estrangeiras no século XX.

O ECL foi uma resposta às propostas metodológicas do ensino de línguas que privilegiavam o estudo das formas da língua e da sua estrutura gramatical. O ECL pode ser visto como fruto da insatisfação dos resultados obtidos através dos métodos da Gramática e Tradução (ensino centrado na gramática, onde os alunos realizavam exercícios de tradução de textos maioritariamente literários, de leitura e de escrita), e dos métodos Audiolingual e Oral-situacional preconizados nos Estados Unidos e no Reino Unido, centrados particularmente na aquisição de competências orais e aprendizagem da língua como um processo de formação de hábitos, através de exercícios de imitação, repetição oral e de prática controlada pelo professor, com o objetivo evitar erros. (Richards e Rodgers, 2001; Richards, 2006).

Através das propostas defendidas nas metodologias atrás postuladas, os alunos adquiriam um grande conhecimento linguístico da língua. No entanto, quando confrontados com situações reais, fora do contexto de sala de aula, sentiam-se incapazes de usá-la (Widdowson, 1978).

Já com o surgimento da abordagem comunicativa, o mais importante é a construção de significado e não a forma. É valorizado o ensino comunicativo de

conteúdos funcionais e o desenvolvimento de uma competência comunicativa, contrariamente à mera competência linguística.

4.1.4 O Ensino Comunicativo da Língua: princípios

...it has been accepted that language is more than simply a system of rules. Language is now generally seen as a dynamic resource for the creation of meaning. In terms of learning, it is generally accepted that we need to distinguish between “learning that” and “knowing how”. In other words, we need to distinguish between knowing various grammatical rules and being able to use the rules effectively and appropriately when communicating. (Nunan, 1989, p. 12)

O ECL fundamenta-se em princípios pragmático-funcionais e privilegia o desenvolvimento da capacidade dos alunos para comunicar através da língua, na construção da sua competência comunicativa.

No âmbito do ECL, o aluno assume o papel central no processo de ensino-aprendizagem. Parte-se das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz com ele, para determinar os objetivos da aprendizagem. Não é importante apenas o conhecimento das diferentes regras gramaticais, mas também a capacidade de utilizar as regras de forma apropriada e eficaz na comunicação. Embora não se dê muita importância aos erros dos alunos nas atividades de comunicação, o principal objetivo é que eles consigam comunicar, sendo esses erros vistos como indicadores do processo de evolução da interlíngua dos alunos e a sua correção apoia-se no crescimento da sua consciência metalinguística. Não existe aprendizagem sem erro. Assim sendo, é importante a análise do erro no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta análise permite aos professores descobrir a fonte do erro, ajudando-os posteriormente a tomar opções pedagógicas de acordo com os mesmos. Os professores agem de acordo com o *feedback* recebido. Importa ainda sensibilizar os alunos para o facto de que é normal cometer erros, neste caso para os desinibir e motivar. Segundo E. Kthupi, “Positive errors and positive error correction

may represent a kind of motivation in the foreign language teaching process.” (2015, p. 100).

O erro não é mais uma falha, mas sim uma oportunidade para o crescimento do conhecimento linguístico.

Segundo Richards e Rodgers (2001), três princípios fundamentais podem ser inferidos através do ECL (1) Princípio da Comunicação – a aprendizagem é promovida através de atividades que envolvem a comunicação real; (2) Princípio da Tarefa – a aprendizagem é melhorada através do uso de atividades nas quais a linguagem é utilizada para a realização de tarefas significativas; (3) Princípio do Significado – o processo de aprendizagem é suportado pela linguagem que é compreensível para o aluno. As atividades devem ser, portanto, selecionadas tendo em conta o quão bem elas envolvem o aluno no uso de linguagem autêntica e significativa e alicerçadas nas suas necessidades.

O ECL organiza as experiências de aprendizagem em termos de tarefas que podem, com base nas necessidades e interesses do aluno, promover a sua capacidade para usar a língua na interação com outros falantes.

Segundo Hedge (2000, citada em Luce, p. 19) “O ECL foi criado para envolver os aprendizes em tarefas com um propósito (*purposeful tasks*), as quais estão inseridas em contextos significativos e que refletem e possibilitam a prática da língua tal qual ela é usada autenticamente no mundo fora da sala de aula”.

4.2. O ensino da língua baseado em tarefas

A abordagem comunicativa defende a realização de tarefas que propiciem aos alunos a aprendizagem de uma língua através de situações próximas do quotidiano. Assim sendo, o ensino da língua baseado em tarefas constitui uma abordagem pedagógica consentânea com os princípios das metodologias comunicativas, permitindo aos alunos a construção de conhecimento e competências linguísticas que lhes serão úteis no exercício de uma cidadania plena.

Também o Conselho da Europa, através do QECR, defende o ELBT: “A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas...” (2001, p. 29).

A primeira tentativa, em larga escala, para implementar o ELBT, baseada numa teoria racional, foi realizada em Bangalore, no sul da Índia, entre 1979 e 1984, e é descrita em Prabhu (1987). Na sua apresentação dos factos sobre a motivação teórica para o “Bangalore Project” e para o “Procedural syllabus” baseados em tarefas, por si implementados, Prabhu explica que:

task-based teaching operates with the concept that, while the conscious mind is working out some of the meaning-content, a subconscious part of the mind perceives, abstracts, or acquires (or re-creates as a cognitive structure) some of the linguistic structuring embodied in those entities, as a step in the development of an internal system of rules. The intensive exposure caused by the effort to work out meaning-content is thus a condition which is favourable to the subconscious abstraction – or cognitive formation – of language structure. (1987, pp 70-71)

Nesse projeto, o ensino explícito da Gramática foi evitado porque “teaching a descriptive grammar is likely – as it has been pointed out at various times in the history of language pedagogy – to promote in learners an explicit knowledge of that grammar, rather than a deployable internal system” (Prabhu, 1987, pp. 72-73). Assim sendo, posso afirmar que o raciocínio cognitivo de Prabhu para o ELBT está em concordância com Krashen’s (1982), quando este afirma que é necessário um *input* compreensivo para haver aprendizagem e que o esforço para trabalhar conteúdos que tenham significado promove a aprendizagem casual do conhecimento tácito ou implícito.

São três as principais bases teóricas subjacentes no ELBT: “los mecanismos de adquisición de una lengua extranjera, la construcción de la competencia comunicativa y la actividad mental constructiva del alumno.” (Estaire, 2009, p. 16).

Os mecanismos de aquisição de uma língua estrangeira, no ELBT, são caracterizados pela importância dada aos conceitos de conhecimento implícito e explícito, ao papel de cada um deles, bem como aos mecanismos de construção de conhecimento implícito. O conhecimento implícito é de natureza intuitiva ou subconsciente e desenvolve-se através da exposição à língua de comunicação. No ELBT considera-se fundamental a participação dos aprendentes em situações de comunicação que visem a ativação de um conhecimento implícito da língua, elaborado a partir de atividades que privilegiem a construção de significado, Segundo Long, “la mejor forma

de aprender una lengua, dentro y fuera del aula, no es tratándola como objeto de estudio, sino utilizándola como medio de comunicación” (2001, cit in Estaire, 2009, p. 17).

O papel principal do conhecimento explícito durante a comunicação é monitorizar, ou seja, rever e corrigir a qualidade formal das produções linguísticas dos alunos.

Importa referir o papel da aprendizagem formal da língua, o qual acontece dentro de uma estrutura, normalmente a escola. A aprendizagem ocorre num lugar fixo, com um horário fixo, de acordo com metas fixas, suportada por vários e ilimitados métodos e meios, objetivando avaliações e testes/exames. Deste modo, permite aos alunos terem consciência da sua evolução, manterem-se focados e consequentemente obterem resultados positivos.

A construção da competência comunicativa em todas as suas dimensões – sociolinguística, linguística, pragmática e estratégica – é crucial numa metodologia centrada na acção, que valoriza o progresso da capacidade dos alunos para comunicar através da língua.

O desenvolvimento efetivo da competência comunicativa só se atinge se atribuirmos um peso específico no currículo a cada uma das dimensões acima referidas, as quais estão incorporadas nas especificações dos conteúdos a serem trabalhados. Os professores devem ter um plano de atenção detalhado, cuidado e equilibrado na aula. A diversidade de tarefas de comunicação e de prática linguística nas sequências de aprendizagem, no trabalho por tarefas, tem como objetivo assegurar a devida atenção às diferentes subcompetências que, em conjunto, formam a competência comunicativa.

Surge assim o desenvolvimento paralelo e integrado do conhecimento formal e do conhecimento instrumental. Entende-se por conhecimento formal “el dominio de los recursos formales de la lengua...” (Etaire, 2009, p. 18), que são adquiridos durante as tarefas de comunicação e prática linguística, prudentemente encadeadas. Por sua vez, o conhecimento instrumental é designado como “...la capacidad de abordar la dimensión instrumental de la lengua – de utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de realizar cosas mediante el lenguaje...” (Etaire, 2009, p. 18), ou seja, os alunos não só conhecem as estruturas necessárias para a comunicação, como também conseguem participar em ações de comunicação de maneira eficaz em qualquer uma das diferentes actividades comunicativas da língua.

O ELBT é baseado numa visão cognitiva/construtivista da aprendizagem de línguas. Tem em conta a aprendizagem significativa, ou seja, a aprendizagem de novos conhecimentos depende do que o aprendente já sabe. O aluno relaciona os novos conhecimentos com aspetos relevantes que já existem na sua estrutura cognitiva. Para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário que o aprendente tenha vontade de aprender e que os conteúdos a trabalhar sejam para ele relevantes e importantes, enquanto indivíduo e membro de uma comunidade.

Também o programa de Espanhol (Ministério da Educação, 2001, pp. 4 e 5), demonstra que se deve “conduzir a construção de aprendizagens significativas (...) com a convicção de que, desse modo, se atingem melhor os objetivos programados”. Por sua vez, o Programa de Inglês (Ministério da Educação, 1995, p. 61) refere que a aprendizagem “será tanto mais significativa, quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno, mas também como pessoa”.

O aluno é o protagonista do processo, é ele quem constrói o conhecimento e não pode ser substituído por ninguém nessa tarefa, é ele quem aprende e ninguém pode fazê-lo em seu lugar. O aluno é o agente ativo da sua própria aprendizagem. A actividade mental construtiva do aluno aplica-se a conteúdos, pois é o resultado de um certo processo de construção a nível social.

Em suma, e segundo Cabral,

A abordagem do ensino por tarefas (task-based learning approach) tem como objectivo envolver os alunos em interacções comunicativas, no pressuposto que essas actividades de comunicação promovam o processo de aquisição da língua-alvo, para além de contribuírem para o crescimento pessoal, social e cultural dos alunos. (2010, p. 83)

4.2.1 Definição de tarefa

Nos dias de hoje existem vários manuais organizados segundo a metodologia do Ensino da Língua Baseado em Tarefas, nos quais são observáveis diferentes tipos de propostas de tarefas que os alunos têm de realizar em sala de aula. Mas, o que é uma tarefa?

Segundo Long, uma tarefa é

a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling a form (...) In other words, by “task” is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. (1985, 89).

Nunan (1989, p. 10) defende que uma tarefa é “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.”

Prabhu (1987) denomina como tarefa uma atividade que exige que os alunos alcancem um resultado a partir de dada informação, através de algum processo de reflexão, permitindo que os professores controlem e regulem esse processo.

Também Willis e Willis (2007) apresentam algumas definições de tarefa:

“Tarefas são atividades em que a língua-alvo é utilizada pelo aprendente com o objetivo de comunicar, por forma a atingir um resultado.” (J. Willis 1996, citado por Willis e Willis, 2007, p.12).

Skehan, 1998, (citado por Willis e Willis, 2007, p.12) define tarefa como uma atividade na qual o significado vem em primeiro lugar, existindo algum tipo de relação com as atividades do mundo real. Além disso, o autor considera que a conclusão da tarefa tem alguma prioridade e a sua avaliação dá-se em função do resultado obtido.

Para Jane e Dave Willis (2007), em vez de caracterizar uma tarefa, é mais pertinente compará-la com uma atividade, colocando para isso as seguintes perguntas: (1) A atividade capta o interesse dos alunos? (2) Existe um foco primário no significado? (3) Existe um resultado? (4) O sucesso é julgado em termos de resultado? (5) A conclusão da atividade é a prioridade? (6) A atividade está relacionada com as atividades do mundo real?

Esta atividade será tanto mais parecida com uma tarefa quanto maior for a confiança a responder afirmativamente a cada uma das perguntas atrás apresentadas.

Estes critérios não são representativos de uma definição fechada do que é uma tarefa, mas podem ser encarados como um guia para a elaboração de atividades que pretendam ser o mais parecidas possível com tarefas, no que diz respeito ao uso real da língua. (Willis e Willis, 2007, p.13)

Também o Conselho da Europa (2001), apresenta uma definição de tarefa. No QECR, uma tarefa é

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

[...]

As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio... (Conselho da Europa, 2001, p. 217)

Por sua vez, Ellis (2003) define tarefa através de seis principais características, a saber:

- (I) Uma tarefa é um plano de trabalho.
- (II) Uma tarefa requer que se preste atenção ao significado, fazendo uso dos recursos linguísticos disponíveis.
- (III) Uma tarefa requer a ativação de processos de comunicação autênticos.
- (IV) Uma tarefa solicita o uso de qualquer das quatro competências linguísticas.

- (V) Uma tarefa põe em ação processos cognitivos, tais como, selecionar, classificar, organizar, raciocinar e avaliar diferente informação.
- (VI) Uma tarefa apresenta uma finalidade e um resultado claramente definidos, que servirão para avaliar o cumprimento da mesma.

Depois de apresentadas várias definições de tarefa de distintos autores, os quais contribuíram em larga escala para o aprofundamento da metodologia do ELBT, entendo o conceito de tarefa como uma atividade significativa, objetiva, motivadora e próxima da realidade. A tarefa tem de ser negociada e fomentar a aprendizagem autónoma, bem como as estratégias de aprendizagem do aluno. Deve ainda incluir o desenvolvimento das quatro competências de forma integrada.

Os alunos têm um papel ativo na realização das tarefas, as quais têm de ser significativas, úteis e motivadoras, para que os alunos sintam vontade de as realizar e de aprender, como defende Fernández Lopéz (2001),

[En esta evolución de la enseñanza comunicativa] de alguna manera, pasamos de la teoría a la acción, de los contenidos a los procesos: no se quiere saber, sólo, cómo se pide una información y hacer ejercicios en clase de entrenamiento, para ponerlo en práctica cuando se necesite; se trata ahora de hacerlo de verdad, y esto desde la misma clase. Ese es el cambio que propugna el trabajo con tareas y proyectos, dentro del mismo enfoque comunicativo: el pasar a la acción, cumpliendo, en clase, tareas interesantes que incitan, en el proceso, a aprender todo lo necesario para poder llevarlas a cabo (Fernández López, 2001, citado por Pilar Melero Abadia, Vademécum, 2004, p. 704).

4.2.2 Caraterização das tarefas

Aquando da minha pesquisa sobre os diferentes tipos de tarefas que se podem levar a cabo na sala de aula, deparei-me com uma distinção entre dois tipos de tarefas: tarefas do mundo real e tarefas pedagógicas (Conselho da Europa, 2001; Estaire, 2007; Nunan, 1989; Richard e Rodgers, 2001; Willis e Willis, 2007).

As denominadas tarefas do mundo real requerem que os alunos, dentro da sala de aula, realizem tarefas próximas daquelas que precisem ou venham a precisar de executar no seu dia a dia. Por tarefas pedagógicas entende-se que os alunos executem tarefas que dificilmente realizariam fora da sala de aula. Estas tarefas têm como objetivo que os alunos estimulem processos internos de aquisição.

Richards e Rodgers (2001) propõem que, ao planejar atividades para as aulas, se incluam tarefas do mundo real, isto é, tarefas que sejam concebidas para praticar ou ensaiar situações de vivência do mundo real que tenham em conta as necessidades dos alunos; propõem também a introdução de tarefas pedagógicas, que não representem necessariamente o mundo real, mas façam uso da língua-alvo, ambicionando unicamente o conhecimento linguístico.

Nunan (1989), apesar de defender veementemente o uso de tarefas autênticas que denomina como *real world tasks*, também acredita no valor das tarefas pedagógicas. O autor explica que as tarefas reais têm como objetivo ensaiar/repetir na sala de aula as tarefas que os alunos precisam ou possam vir a precisar de cumprir no seu dia a dia. Por exemplo, os alunos escutam a previsão do tempo e decidem se devem levar o guarda-chuva ou não. Por sua vez, as tarefas pedagógicas vão ao encontro das necessidades dos alunos e têm como objectivo principal estimular processos internos de aquisição. Neste tipo de atividades os alunos realizam tarefas com as quais não se deparariam fora da sala de aula: por exemplo, ouvir a previsão do tempo e em seguida responder a perguntas do tipo verdadeiro ou falso, com a finalidade de testar a sua capacidade de compreensão do discurso oral.

Não obstante a distinção referida acima, Nunan (1989) acautela que existem diversas tarefas cuja classificação – do mundo real ou pedagógicas – não é fácil, por exemplo, ouvir um segmento de áudio e narrar a outra pessoa a ideia principal. Nunan defende ainda o uso de tarefas pedagógicas, pois, embora não sejam autênticas, podem contribuir para a compreensão de textos fora do contexto de sala de aula, e cita, a título de exemplo, uma atividade de verdadeiro ou falso sobre o tema do Médio Oriente, que poderia auxiliar o aluno na compreensão de uma notícia na televisão ou na rádio, no futuro.

Estaire (2007) define dois tipos de tarefas, nomeadamente, de comunicação e de apoio linguístico. As tarefas de comunicação são apresentadas como o elemento central no processo de aprendizagem; são unidades de trabalho na sala de aula que se focam no

significado e não nos aspetos formais, isto é, preocupam-se mais com o conteúdo da mensagem do que com as formas linguísticas utilizadas para a expressar e têm sempre uma finalidade comunicativa, quer utilizem a linguagem oral ou escrita. A sua principal função é, segundo Ellis (2003, citada por Estaire, 2007, p.15) “crear un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, tratando la lengua como una herramienta para la comunicación”. Devem, portanto, ser avaliadas em dois sentidos, como instrumento de aprendizagem e pelo seu aspeto comunicativo.

As tarefas de apoio linguístico focam-se nos aspetos estruturais e formais da língua. Citando a autora, “son tareas en las que los alumnos centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.)”. Deste modo, servem de apoio às tarefas de comunicação, dotando os alunos de capacidades desde o ponto de vista linguístico, até ao cumprimento de tarefas comunicativas designadas como sendo o foco da unidade didáctica.

O trabalho em sala de aula deve ser organizado segundo a articulação de ambas as tarefas, permitindo assim a concretização de um conjunto de atividades (expressão e compreensão, orais e escritas) que proporcionam ao aluno a aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento da língua e o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Independentemente da terminologia atribuída – tarefas do mundo real ou tarefas pedagógicas – segundo o QECR, o mais importante é que elas sejam utilizadas para fins comunicativos e para a ascensão da aprendizagem da língua por parte dos alunos:

As tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando conseqüentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas.

(Conselho da Europa, 2001, p. 218)

Neste sentido, apresento a classificação de tarefas, baseada na psicologia humanista, defendida por Legutke e Thomas (1991), que considera o indivíduo como um todo, isto é, englobando o seu lado afetivo, cognitivo e social:

(1) *Trust-building activities and relaxation activities* (atividades de construção de confiança e de relaxamento): estas tarefas permitem que os alunos falem sobre eles próprios, contribuindo para a construção do processo de confiança e também para um clima de relaxamento físico e mental, tanto eles como para o professor;

(2) *Awareness and sensibility training* (atividades de treino da consciência e da sensibilidade): são tarefas que aumentam a autoconsciência do aprendiz ao focarem-se no papel dos sentidos na aprendizagem das línguas. Ilustram ainda a importância e o valor das experiências individuais de cada aprendiz;

(3) *Information Sharing activities* (atividades de partilha de informação): nestas tarefas existe um vazio de informação, ou seja, apenas um dos participantes possui conhecimentos relevantes sobre o assunto/tema em questão, o qual é desconhecido pelo outro colega, sendo por isso necessário que haja uma troca de informação entre ambos para completar a tarefa, centrando assim o processo de ensino-aprendizagem no aluno;

(4) *Thinking strategies and problem-solving* (estratégias de raciocínio e de resolução de problemas): tarefas onde os alunos têm de partilhar informação e negociar entre si para encontrar uma solução para um determinado problema;

(5) *Imagination-gap, fantasy and creative expressions* (lacuna de imaginação, fantasia e expressão criativa): em oposição às tarefas apresentadas anteriormente, os aprendizes possuem o mesmo tipo de informação, criando condições para uma variedade de respostas à mesma tarefa, expressando a sua individualidade através das suas opiniões e sentimentos. Não existe uma resposta certa ou errada;

(6) *Role-playing and creative dramatics* (jogo de papéis e dramatização criativa): tarefas em que os alunos interpretam um determinado papel;

(7) *Interaction and interpersonalidade* (interação e interpersonalidade): tarefas em que o foco recai explicita e diretamente na interação entre os participantes e neles próprios. A grande diferença entre estas tarefas e as tarefas

de *role-play* é que os aprendentes atuam por si próprios, sem a proteção de um determinado papel;

(8) *Values clarification and discussion* (discussão e clarificação de valores): tarefas que destacam o papel da opinião individual do aprendente, providenciando-lhes espaço para expressarem opiniões diferentes, obrigando-os a rever e a justificar os seus pontos de vista;

(9) *Process evaluation and learner training* (avaliação do processo e da formação do aluno): tarefas relacionadas com o processo de avaliação, permitem aos alunos observar os elementos no processo de aprendizagem, tanto na perspetiva afetiva como cognitiva. Permite-lhes ter uma visão global da sua aprendizagem, além de darem *feedback* ao professor.

Por sua vez, Willis e Willis (2007) apresentam uma tipologia de sete tarefas – *listing* (listar), *ordering and sorting* (ordenar e classificar), *matching* (fazer corresponder), *comparing* (comparar), *problem solving* (resolução de problemas), *sharing personal experience* (compartilhar experiências pessoais) e *projects and creative tasks* (projetos e tarefas criativas).

O QEQR alerta ainda para o facto de a lista de tarefas ser inesgotável, sendo desta forma necessário ter cuidado com os passos intermédios, para que no fim de cada fase o aluno tenha atingido o objetivo essencial ao cumprimento da tarefa final, tornando-se parte integrante desse mesmo processo:

O número de etapas ou de tarefas intermediárias pode ser maior ou menor, tornando-se, por isso, difícil definir os limites de qualquer tarefa (...) A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interação, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades... (Conselho da Europa, 2011, p. 217)

4.2.3 Como programar e organizar uma sequência de Ensino-Aprendizagem?

Segundo Estaire (2009), uma sequência de ensino deverá ter um determinado número de horas de aula dedicadas a um tema que seja do interesse do aluno, adequado ao contexto educativo. Geralmente a sua duração tem entre três a cinco horas.

O seu objetivo é fomentar os conhecimentos formais e instrumentais necessários para que os alunos consigam concretizar usos da língua estrangeira que antes não conseguiam.

Resumidamente, tem como objetivo aumentar a competência comunicativa dos alunos em todas as dimensões: sociolinguística, linguística, estratégica e pragmática. Todo o trabalho da aula está ordenado como uma sequência de tarefas de comunicação e de apoio linguístico, conscientemente encadeadas, que levam, de uma maneira lógica e coerente, e sob um ponto de vista tanto comunicativo como didático, à realização da tarefa final.

Deste modo, permite a avaliação do processo de aprendizagem ao longo de toda a unidade.

...la unidad aparece como una trama de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico dividida en un número de sesiones de clase adecuado al contexto educativo, que culmina en la tarea final diseñada al principio del proceso de programación. (Etaire, 2009, p. 26)

O primeiro passo na programação de uma unidade didática é, segundo Estaire (2009), a escolha do tema da unidade e da tarefa que se realizará no final. O segundo passo consiste na análise da tarefa final, que se elegeu com o objetivo de começar a especificar os objetivos de aprendizagem. No passo seguinte, o terceiro, reanalisamos a tarefa final com o propósito de começar a especificar os conteúdos que se vão trabalhar, praticando assim o princípio da aprendizagem por tarefas, onde os conteúdos são determinados pelas tarefas de comunicação.

Apoiado pelos elementos recolhidos nos três passos iniciais, o quarto passo é o que costuma levar mais tempo: projetar a sequência de tarefas que capacitará os alunos para a concretização/execução da tarefa final. Seguidamente, no quinto passo, analisa-se a sequência no seu todo, com o propósito de ajustar ou completar as especificações dos objetivos e conteúdos realizados anteriormente, assim como qualquer outro elemento que seja necessário reajustar.

Finalmente, no sexto passo, é feita uma planificação para que a avaliação de todo o processo de aprendizagem elaborado ao longo da unidade possa ser realizado pelo professor e pelos alunos.

Em suma, não se pode esquecer que os alunos são parte do processo e que lhes deve ser dado espaço para que possam participar dele, sendo que o professor deve ter em conta as necessidades, os interesses e características dos alunos, como defendido por Estaire “...debe considerarse la posibilidad de que los alumnos participen en el proceso de programación de las unidades...” (2009, p. 24)

Depois de analisar as diferentes abordagens metodológicas, de diferentes autores, acerca de como organizar e planificar uma sequência de aprendizagem à luz do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (Willis, 2006; Nunan, 2004; Willis e Willis 2007; Estaire, 2009) posso dizer que todos partilham da ideia de que as tarefas são o pilar das sequências de aprendizagem. Assim sendo, as tarefas têm de ser cuidadosamente escolhidas e naturalmente interligadas, para que tenham sentido e providenciem aos alunos o que eles necessitam para realizar a tarefa final, independentemente de se focarem mais na forma ou no significado.

Os autores mencionados referenciam ainda a necessidade de começar as aulas com práticas de língua mais apoiadas no professor, ou nos conhecimentos prévios dos alunos, para que estes se sintam motivados para a aprendizagem, fornecendo-lhes gradualmente conhecimentos e “ferramentas” de comunicação que os capacitem para o uso da língua-alvo num contexto muito semelhantes ao real. Os alunos são os próprios construtores do seu conhecimento, são aprendentes semiautónomos, pois existe uma aprendizagem que vai sendo cada vez menos controlada pelo professor.

Ao longo da minha prática pedagógica supervisionada acabei por ter em conta as diversas propostas apresentadas aquando do momento de planificação das sequências de aprendizagem. No entanto, refiro que me apoiei mais na proposta de Estaire (2009). Nós, professores, quando planificamos, embarcamos numa viagem na qual, segundo Alonso temos que:

... saber adónde quieres llegar, cuál es tu destino para comenzar tu viaje.

Resulta muy difícil preparar una maleta, si no sabes adónde te diriges, qué tipo de viaje vas a hacer ni por cuanto tiempo te vas a ausentar. Por esa razón, lo primero que vas a escribir en tu planificación de la unidad es el objetivo final, lo

que quieres que tus estudiantes sean capaces de hacer con la lengua, lo que quieres trabajar al final de la unidad. (2012, p.106)

A escolha do tema e da tarefa final foi o que defini em primeiro lugar, para depois então construir toda a planificação.

Todos os conteúdos que foram trabalhados ao longo das sequências de aprendizagem por mim elaboradas, resultaram não só da tarefa final e do tema, mas também das atividades que guiaram (*scaffold*) os alunos para a realização da mesma. No Ensino Baseado em Tarefas defende-se a não especificação dos conteúdos linguísticos *a priori*, antes pelo contrário, já que eles devem ser determinados em função da tarefa final (Estaire, 2009). No entanto, a realização da PPS não segue esta metodologia no seu estado puro, uma vez que a professora orientadora de estágio tem uma planificação a cumprir. Assim sendo, as sequências de aprendizagem foram elaboradas de acordo com o tema e com os conteúdos definidos *a priori*.

Todas as atividades planificadas ao longo da sequência de aprendizagem têm como objetivo instruir os alunos das ferramentas necessárias para a realização da tarefa final.

Quando o professor planifica, não parte dos conteúdos linguísticos (noções, funções, estruturas) para estabelecer actividades; pelo contrário, organiza tarefas finais e, a partir destas, aborda os objectivos, as actividades, os conteúdos, a metodologia e a própria avaliação. (Ministério da Educação, 2006, p. 14).

As tarefas por mim propostas ao longo das aulas tiveram como objetivo principal que os alunos atuassem e comunicassem entre si de forma próxima do real na língua-alvo.

Tive em conta, no que respeita à tipologia das atividades, as propostas veiculadas por Nunan (2004), Skehan (1998), Willis (1996) e Willis e Willis (2007).

São inúmeras as vantagens associadas ao ELBT, pois a aprendizagem ocorre dentro de sala de aula num ambiente mais próximo do real, promove a autonomia, coloca o aluno no centro da aprendizagem e fomenta o uso de atividades comunicativas que promovam e integrem diferentes processos relacionados com a comunicação.

No entanto, Leffa (1988, p. 26) defende que “Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir”.

4.2.4 Qual o papel do Aluno e do Professor?

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

William Arthur Ward

Tal como referido anteriormente, a aprendizagem por tarefas baseia-se numa concepção cognitiva/construtivista da aprendizagem de línguas estrangeiras, que concede aos alunos um papel muito diferente do que estes desempenhavam no ensino tradicional, uma vez que agora os alunos são considerados agentes ativos da sua própria aprendizagem, envolvidos num processo contínuo de construção, reestruturação e apropriação do conhecimento.

Como este é um papel novo para os alunos, é necessário ajudá-los a tomar consciência desta mudança e a exercerem funções às quais não estão habituados, de modo a explorar a sua implicação e participação ativa em decisões ligadas ao trabalho da aula, estimulando atitudes e estratégias de aprendizagem que lhes possibilitem ser mais autónomos e responsáveis como aprendentes de uma língua estrangeira. Segundo o Ministério da Educação, os alunos “... devem responsabilizar-se pela sua aprendizagem da língua.” (M.E., 2001, p. 22). O aluno tem de querer aprender, ativando os mecanismos necessários para este tipo de aprendizagem.

A mudança no papel do aluno, segundo Estaire (2009), é um processo que o professor necessita de conduzir com convicção, determinação e uma grande dose de paciência, mas, que gradualmente levará os alunos a assumirem o protagonismo da sua própria aprendizagem, convertendo-se gradualmente em aprendentes mais conscientes, responsáveis e autónomos, que participam na aula de forma reflexiva, crítica e activa.

O aluno é tido como um aprendente ativo que deve ser motivado a descobrir e a aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa a língua estrangeira.

Ao longo da minha PPS, os alunos desempenharam um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Trabalharam em grupo ou pares, de forma colaborativa,

promovendo assim a sua autoconfiança e entreajuda. Foram ainda responsáveis pela avaliação de alguns trabalhos realizados pelos colegas, bem como pela sua autoavaliação, monitorizando deste modo o seu progresso e o dos colegas. Além disso, apresentei também diversas atividades motivadoras em que os alunos aproveitaram para usar a língua-alvo. Por vezes foram apresentadas diversas opções de atividades, tendo os alunos a responsabilidade de escolher qual queriam realizar, por exemplo, apresentar uma notícia na rádio ou na televisão. Os alunos negociaram com o professor o método de trabalho que preferiam realizar.

O papel do professor é fundamental. O professor é o estruturador, organizador e gestor do trabalho da aula, preparando-o com antecedência, ou seja, programando-o; durante a aula coordena, gere, estrutura, organiza, modifica o trabalho e tudo o que seja conveniente, tomando as opções mais adequadas. Pode também ser visto como instrutor, já que é o núcleo da atenção dos alunos, está à frente da aula, dá instruções, transmite conhecimentos novos, reforça os que já foram aprendidos, tira as dúvidas dos alunos, gere a tensão dos alunos, corrige e avalia.

No entanto, o professor pode também diminuir a sua intervenção e passar para segundo plano, ou seja, põe a tarefa nas mãos dos alunos, que têm de trabalhar sozinhos, em pares ou grupos, fazendo apenas um trabalho de supervisão, circulando entre eles (Estaire, 2012).

Desempenha ainda o cargo de promotor do processo de aprendizagem dos seus alunos, estando atento à sua motivação e fazendo uma manutenção da sua atenção, sendo estes dois dos fatores essenciais para que a aprendizagem se verifique. Ensina aos seus alunos o seu papel como agentes ativos da sua própria aprendizagem.

É também o professor que avalia os alunos, a si mesmo, os materiais, entre outros. Pode também ser considerado um investigador. Analisa os interesses e necessidades dos alunos, a eficácia de diferentes procedimentos didáticos, etc. Investiga a sua própria *performance*, mudando os aspetos que não resultem positivos e promove aqueles que resultem positivos. O papel de professor é, de acordo com Estaire (2009), “...mucho más complejo que el de mero transmisor de conocimientos, es, sin duda, el más acorde con una práctica docente que tiene como meta propiciar el tipo de aprendizaje que subyace en el aprendizaje mediante tareas.” (2009, p. 121)

Preocupei-me, ao longo da minha PPS, em gerir e criar condições adequadas para que os alunos desenvolvessem a sua aprendizagem. Condições que passaram pela

criação de um ambiente securizante, onde o aprendente se sentisse confiante para participar e “estar disposto a arriscar, mesmo que isso implique cair no ridículo” (Ministério da Educação, 2001, p. 23).

Sempre que necessário fui fonte de informação, escolhi e proporcionei os recursos necessários. Fui “facilitadora” da aprendizagem.

Empenhei-me em planificar tarefas que fossem motivadoras, que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos e despertassem a sua curiosidade e vontade de aprender.

Fornei ainda, e de acordo com o QECR (2001), instruções pormenorizadas para as tarefas e atividades individuais e/ou de turma que foram realizadas pelos aprendentes em resposta aos materiais por mim apresentados.

Respeitei o defendido pelo Conselho da Europa quando afirma que os professores:

Têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reacções dos alunos/estudantes. Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem (2001, p. 198).

5. As competências no ensino das línguas estrangeiras

Quando se fala da análise das competências linguísticas, é necessário evocar os vários domínios da língua que subjazem à construção dessas mesmas competências, em contexto de sala de aula: ouvir, ler, falar e escrever.

É através das competências que consigo, mais facilmente, realizar atividades linguísticas que possibilitem a consecução de tarefas para a aprendizagem da língua, por parte dos alunos. Estas competências são vistas como um todo, ou seja, tanto na sala de aula como na vida real a maioria das tarefas que realizamos solicitam o uso de mais do que uma competência. Certamente em algumas ocasiões apenas lemos, ouvimos ou

falamos, mas, na maioria das vezes, as distintas competências entrelaçam-se para realizar uma atividade linguística difícil.

Assim sendo, e de acordo com os princípios do ELBT, quando planejamos, as tarefas não devem ser elaboradas com base em componentes isolados, onde as competências sejam apresentadas separadamente. Na verdade, como defende Nunan, “Where possible these skills should be integrated, though this is not to say that there cannot be specialised components focusing on one or two of the skills to the exclusion of others.” (1989, p. 22)

No decorrer da minha prática pedagógica supervisionada empenhei-me na criação de sequências de aprendizagem onde as quatro competências linguísticas, a saber, a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita, se interligassem, como veiculado por diversos autores (Fernández, 2001; Moreira, 2001; Nunan, 1989/2004; ; Willis, 1996;) e pelo Conselho da Europa (QECR, 2001), assim como pelos programas nacionais de Inglês e de Espanhol (M. E., 1997, 2005, 2001c, 2002, 2006, 1997). A exposição dos alunos a uma multiplicidade de usos da língua e a materiais autênticos, faz com que eles se sintam mais preparados para as tarefas linguísticas que se realizam no mundo real, onde normalmente é requerido o uso conjunto de mais do que uma competência linguística. Na sala de aula, os alunos deparam-se com atividades comunicativas de interação, produção e recepção, pensadas com o propósito de os preparar para o uso da língua-alvo no mundo real.

Neste subcapítulo, irei proceder à análise das quatro competências linguísticas, salientando as estratégias a considerar no momento da sua realização em sala de aula. Embora esta reflexão seja realizada individualmente, isso não significa que os domínios da língua se utilizem separadamente. Segundo Nunan (1989, 1996), as tarefas que realizamos, quer seja numa aula, quer seja na vida real, requerem o uso simultâneo de mais do que uma competência linguística.

5.1 A compreensão da leitura

“La lectura es el arte de construir una memoria personal, a partir de experiencias y recuerdos ajenos”

(Piglia, 2000 citado em Acquaroni, 2004, p.

943).

A compreensão da leitura é um processo de interpretação, através do qual quem lê interage com o texto depreendendo o seu significado. Quando lemos, ligamos as palavras aos pensamentos como se fosse uma ponte (Alonso, 2012).

Segundo o mesmo autor, quem lê, relaciona a informação nova com os conhecimentos já adquiridos, sendo por isso fundamental ativar os conhecimentos prévios dos alunos. É ainda necessário ter em atenção a escolha do texto, pois se o mesmo possuir um grau de dificuldade demasiado elevado, os alunos não conseguirão interpretá-lo e conseqüentemente não completarão as tarefas propostas.

Introduzir um tema novo, apresentar aspetos socioculturais, apresentar ou trabalhar vocabulário, são apenas alguns dos exemplos de como podemos utilizar o texto para a aprendizagem da leitura. No âmbito das atividades de compreensão da leitura, geralmente apresentamos um texto com diferentes atividades que permitem aos alunos compreender esse texto em particular e, no geral, desenvolver a sua competência da leitura, através da utilização de estratégias e técnicas que visam promover a compreensão de qualquer mensagem escrita.

Diversos modelos teóricos propõem uma explicação do processo de compreensão da língua. O modelo ascendente (*bottom-up*) defende que a leitura se concretiza como um processo sequencial, organizado hierarquicamente, no qual o leitor aplica as suas capacidades para a descodificação, iniciando uma trajetória lineal ascendente e unidirecional que se inicia com a perceção e identificação de grafemas e a sua associação ao seu correspondente fonema, para dar lugar ao reconhecimento primeiro de sílabas, depois de palavras e assim sucessivamente, encaixando as diferentes *peças* lexicais até que consiga extrair o significado textual completo.

No modelo descendente (*top-down*), o leitor é assumido como sendo o verdadeiro protagonista do processo, e a compreensão da leitura não advém do reconhecimento mecânico de cada palavra, mas sim da capacidade que o leitor detém para atualizar os esquemas mentais mais adequados para inferir informação significativa no texto e ir antecipando, na medida em que avança com a leitura, o seu possível conteúdo.

Segundo Acquaroni (2004), qualquer um dos dois modelos, quando apresentados separadamente, resultam insuficientes para um processo tão complexo como o da compreensão leitora. Cabral (2010) refere que o modelo interativo integra e concilia as

estratégias e os aspetos mais importantes desses dois modelos. A investigação recente considera ser este modelo, o interativo, o melhor para desenvolver com êxito a competência da leitura, uma vez que, segundo Kader (2009), ambos os modelos interagem no processo de compreensão do texto, pois para se fazer uma leitura, o reconhecimento das palavras precisa ser rápido e eficiente, assim como será preciso prever o que irá aparecer no texto.

Diversos tipos de texto devem ser trabalhados, dado que, como Kleiman (1989, citado em Kader, 2009) explicita, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver e quanto maior a sua exposição a todo o tipo de texto, mais fácil será a sua capacidade de compreensão da leitura, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará as suas expectativas em relação aos textos.

Sempre que possível, é importante que utilizemos materiais autênticos, uma vez que os mesmos preparam os discentes para o mundo real, confrontando-os com a realidade da língua (Alonso, 2012).

Os textos podem ser autênticos; autênticos, mas manipulados (recortados, adaptados); ou fabricados pelo professor ou pelos alunos. Existem alguns elementos que fazem com que a leitura de um texto seja mais ou menos acessível, a saber: o vocabulário; as estruturas gramaticais; o tema; as estratégias e técnicas de leitura; entre outras. É importante que, quando se trabalha um texto, se envolvam os alunos, ajudando-os a ter uma atitude positiva para com ele, como defende Alonso (2012), levando-os a focar a sua atenção no que entenderam em vez de se focarem no que não entenderam, tornando o texto pessoal, e concedendo-lhe uma componente afetiva.

“When we read a text we read for a purpose” Willis & Willis (2007, p. 33). Qualquer leitura realizada tem um objetivo, seja o interesse pelo tema, seja para alargar o conhecimento, para satisfazer a curiosidade, pelo prazer da leitura, entre outros. Assim sendo, é importante que quando apresentamos um texto aos nossos alunos, este os desafie e lhes dê um motivo para o ler.

Pré-leitura (*pre-reading*), leitura (*while-reading*) e pós-leitura (*post-reading*) são os três momentos em que, segundo orientação metodológica de diversos autores (Acquaroni, 2004; Alonso 2010; Cabral, 2010; Estaire, 2009; Moreno-García, 2011;), se divide o processo de organização das tarefas para desenvolver a atividade de leitura.

No momento de *Pre-reading* ativam-se os conhecimentos prévios dos alunos, motivando-os e preparando-os para a realização da tarefa. Desenvolvem-se atividades

facilitadoras de introdução ao texto, às estruturas, ao tema, ao vocabulário. Recorre-se a atividades de antecipação do tema do texto, relacionando o texto com o seu título, descrevendo uma imagem, através da leitura de palavras isoladas ou recursos audiovisuais, dando assim oportunidade aos alunos para interagirem com o texto e estabelecerem relações com os conhecimentos que já possuem, facilitando-lhes deste modo a compreensão das tarefas seguintes e, conseqüentemente, o seu cumprimento.

No momento de *while-reading* dá-se relevância à leitura em silêncio e à sua contribuição para a extração de significado; no que respeita aos padrões de interação, pode ser privilegiado o trabalho de pares, ou em pequenos grupos, uma vez que estes modelos de interação, segundo Acquaroni (2004), ajudam a partilhar com os outros as reflexões individuais sobre os processos de interpretação da leitura. Nesse momento, podem ser desenvolvidas diversas tarefas, tais como: ordenação de imagens, preenchimento de espaços, tirar apontamentos, sublinhar o texto, atribuição de um título ao texto, ordenar parágrafos, etc. O leitor pode filtrar informação do texto, focando-se no que para ele terá utilidade, reler partes incompreendidas e saltar partes que não considere importantes para o seu processo de compreensão.

Por último, as atividades de *post-reading* pretendem que os alunos reflitam sobre a língua e sobre o que leram, relacionando o texto com os seus conhecimentos, interesses e pontos de vista (Instituto Cervantes, citado em Acquaroni, 2004). Podem ainda ser desenvolvidas outras competências, através da prática de certas tarefas, tais como: realização de um debate, através do argumento do texto; elaboração de uma representação teatral; criação de um texto utilizando o vocabulário aprendido, etc.

Existem diferentes classificações no que respeita às atividades de leitura: de compreensão; seletiva; extensiva; de assimilação; de reflexão; analítica ou interpretativa. Igualmente, existem diversos ativadores da compreensão que se podem por em prática: perguntas; verdadeiro ou falso; classificar informação; escolha múltipla; selecionar prós e contras; relacionar os resumos dos parágrafos ou os títulos com os textos que lhe correspondem; emparelhar ou reordenar; fazer mímica e resumir o texto com uma palavra, uma frase ou um parágrafo.

Segundo Cabral a investigação revelou que as tarefas pré-leitura, leitura e pós-leitura promovem:

- a) a activação da informação sobre o contexto e a situação que o texto refere;
- b) a compreensão global do texto e a ideia principal (skimming);
- c) a procura de informação específica (scanning);
- d) a identificação de informação nova (Reading to learn);
- e) a síntese e a avaliação da informação obtida (Reading to integrate and evaluate information)
- f) a atenção a aspectos de natureza discursiva, que ajudam a contextualização do texto e a reconstrução de sentidos por parte dos alunos (2010, p. 123).

5.1.1 A compreensão da leitura na minha prática pedagógica

No decorrer da minha PPS empenhei-me em proporcionar aos alunos o contato com textos diversificados, reais ou adaptados, e que fossem ao encontro dos seus interesses, gostos e necessidades de aprendizagem.

Procurei desenvolver tarefas que instigassem o gosto pela leitura, que despertassem nos alunos a vontade, a curiosidade e a necessidade de ler, transformando-os em leitores ativos que se servem das suas experiências, expectativas e conhecimentos para o processo de interpretação do texto.

De acordo com Alonso, “Estamos convencidos de que la lectura constante ayuda al aprendizaje y a la adquisición de una lengua.” (2012, p. 98)

¿Qué ropa me pongo? (v. Anexo I.D.3 – adjuntos nr 3, 4, 5, pp. 260 - 265)

Esta tarefa de leitura inseriu-se na sequência de aprendizagem sobre a moda e pretendeu desenvolver a capacidade de compreensão da leitura através do contato com um texto adaptado dos materiais de apoio ao programa de Espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico, DGIDC- Ministério da Educação.

Segundo o anteriormente postulado por mim, esta atividade de leitura foi dividida em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na fase da pré-leitura, tendo como propósito ativar os conhecimentos prévios dos alunos e motivá-los, foi-lhes pedido que especulassem sobre o conteúdo do texto a partir de uma imagem que projetei. Na imagem podíamos ver uma rapariga com o

guarda-roupa aberto, com muitas peças de roupa espalhadas, observando-se também três rapazes com *looks* diferentes. Junto a cada uma das imagens estavam pontos de interrogação. O objetivo era que os alunos dissessem que o rapaz e a rapariga não sabiam que roupa vestir e que provavelmente seria sobre isso que o texto falava. De acordo com Harmer (2007), a imagem constitui um recurso de grande utilidade nas atividades de antecipação ou especulação porque permite envolver os alunos na tarefa seguinte.

Num primeiro momento, durante a fase da leitura, os alunos comprovaram as suas expectativas relativamente ao texto, captando assim o seu sentido global (*Skimming*).

Num segundo momento, os aprendentes realizaram atividades de compreensão da leitura: encontrar sinónimos, responder a exercícios de verdadeiro ou falso e fazer a correção das respostas falsas. Estes exercícios visavam a localização de informação específica (*scanning*).

Como atividade de pós-leitura foi pedido aos alunos que imaginassem que também tinham sido convidados para uma festa de aniversário. Podiam, assim, utilizar algum do vocabulário anteriormente aprendido (*reading to learn*). Finalmente os alunos leram os seus textos para a turma e trocaram ideias.

Julgo que este tema é motivador e próximo do mundo real dos alunos que todos os dias têm que escolher que roupa vestir. Ambicionei assim que este tema fosse bem recebido, que os alunos fossem participativos e trabalhassem com empenho e entusiasmo.

“The Kyoto Protocol” (v. Anexo II.B.3 – annexes nr. 3, 4, 4a, 5, 5a, pp. 345 - 349)

Esta tarefa de leitura inseriu-se na sequência de aprendizagem sobre o mundo à nossa volta e pretendeu alargar o vocabulário dos alunos, bem como desenvolver a sua capacidade de compreensão da leitura.

Através da projeção da imagem de um *cartoon* sobre “A convenção-quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima”, foi pedido aos alunos que tecessem comentários sobre o que lhes sugeria a imagem. Esta é uma atividade de pré-tarefa e pretende acionar os conhecimentos prévios dos alunos e suscitar a sua curiosidade. Também Dörnyei (2001) enaltece o papel da pré-tarefa no âmbito da motivação. Para

este autor, a pré-tarefa deve envolver mecanismos que despertem no aluno a curiosidade e a vontade de realizar a tarefa.

Na tarefa de leitura, num primeiro momento, os alunos comprovaram se as expectativas que tinham projetado estavam corretas. Num segundo momento de leitura, os alunos tiveram de completar o texto utilizando sete palavras que faltavam. Com este exercício, os alunos trabalharam a sua capacidade de depreender significados a partir do contexto e procederam ao alargamento do seu vocabulário. Num último momento, foi pedido aos alunos que respondessem a algumas perguntas de verdadeiro ou falso, atividade de compreensão da leitura que visa a localização de informação específica (*scanning*). A realização desta atividade foi feita em pares, promovendo o trabalho colaborativo e o aumento da autoestima dos alunos.

Este é um dos problemas atuais da nossa sociedade, por isso, assumi que o tema iria despertar o interesse e curiosidade dos alunos, motivando-os a participar. Neste sentido, como atividade de pós-leitura, foi pedido aos alunos que respondessem a duas questões, expressando a sua opinião pessoal sobre o Protocolo de Kyoto. Depois de dar tempo aos alunos para refletirem e escreverem as suas respostas foi-lhes pedido que fizessem uma troca de ideias sobre as perguntas apresentadas e que apresentassem a sua opinião pessoal. É um momento para os alunos refletirem sobre o que leram, partilharem a sua opinião e trocarem ideias com os colegas.

5.2 A compreensão oral e audiovisual

A compreensão oral é complexa porque, segundo Anderson y Lynch, o ouvinte tem de integrar as seguintes capacidades, espontaneamente, durante o processo de compreensão oral:

- identify spoken signals from the midst of surrounding sounds;
- segment the stream of speech into words;
- grasp the syntax of the utterance(s);

- (in interactive listening) formulate an appropriate response (Anderson y Lynch citado em Nunan 1989, p. 23).

Para além destas capacidades linguísticas, o ouvinte também deve dominar um leque de conhecimentos e capacidades não linguísticas, tais como: ser detentor de conhecimentos e capacidades culturais e sociais apropriadas; ter uma razão apropriada para ouvir e contar com os seus conhecimentos prévios desde que os mesmos sejam pertinentes. Anderson y Lynch (1988, citados em Nunan, 1989), dão importância ao significado da audição e demonstram que a compreensão oral baseada num conceito *listener as tape-recorder* é inadequado. O ouvinte não tem uma atitude passiva neste processo, pois interpreta o significado de uma mensagem, tendo em conta o contexto situacional e o seu conhecimento do mundo.

De acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 133), para ouvir, o aprendiz deve ser capaz de perceber o enunciado (capacidades fonéticas auditivas), identificar a mensagem linguística (capacidades linguísticas), compreender a mensagem (capacidades semânticas) e interpretar a mensagem (capacidades cognitivas).

Richards (1987, citado em Nunan, 1989), classifica as tarefas auditivas "de lo particular a lo general", aqui referindo-se à mensagem recebida e à descodificação dos sons, palavras, cláusulas e às frases ou "de lo general al particular", usando o seu conhecimento prévio para ajudar à compreensão da mensagem.

Uma compreensão oral satisfatória implica o seguinte:

- skills in segmenting the stream of speech into meaningful words and phrases;
- recognising Word classes;
- relating the incoming message to one's own background knowledge;
- identifying the rhetorical and functional intent of an utterance or parts of an aural text;
- interpreting rhythm, stress and intonation to identify information focus and emotional/ attitudinal tone;
- extracting gist/essential information from longer aural texts without necessarily understanding every word (Nunan, 1989, p. 26).

Entende-se a compreensão audiovisual como o “proceso de comprensión simultánea de información auditiva y visual” (Alonso, 2012, p. 28)

A compreensão audiovisual vai ganhando terreno, pois a investigação sugere que este tipo de apoio é um facilitador da compreensão, em particular para os alunos que têm maiores dificuldades em decodificar a língua. No entanto, é importante que não seja fornecido em demasia, de modo a não contribuir para que os alunos se percam, ou prestem demasiada atenção aos detalhes da imagem e do áudio, não conseguindo desse modo assimilar toda a informação relevante (Alonso, 2012).

No contexto da aula de línguas podem ser utilizadas diversas atividades de compreensão oral que incluam, por exemplo, a apresentação de um excerto de um programa de televisão ou de um filme. As novas tecnologias são recursos importantes ao serviço do professor de línguas, na medida em que potenciam a motivação e interesse dos alunos, sendo desejável que eles estejam expostos a um leque de recursos o mais vasto possível (Ministério da Educação, 1995).

Durante as atividades de compreensão oral, os alunos ouvem para “compreender o essencial; uma informação específica; os pormenores e o que está implícito”, QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 102).

São diversas as condicionantes que podem dificultar a compreensão auditiva dos alunos: ruído de fundo excessivo; apresentar muito vocabulário desconhecido; a velocidade do discurso; não conhecer o tema; o conhecimento cultural.

No sentido de facilitar a compreensão auditiva dos alunos, Alonso (2012) sugere a utilização do reforço positivo, valorizando o que os alunos conseguem realizar, encorajando-os a continuar a ouvir, dando-lhes mais tempo para pensar sobre o que ouviram, oferecendo-lhes a possibilidade de comparar as suas respostas com as dos colegas.

Para elaborar uma tarefa de compreensão auditiva, diversos autores (Alonso, 2012; Cabral, 2010; Moreno-García, 2011; Richards, 2008) propõem que se tenha em conta três fases: pré-audição, audição e pós-audição.

Na fase da pré-audição são levadas a cabo estratégias que ativam os conhecimentos prévios dos alunos, preparando-os e motivando-os para a tarefa de audição. Algumas das estratégias sugeridas passam por: antecipar o vocabulário relativo ao tema; utilizar imagens para antecipar o que se vai ouvir; falar sobre experiências pessoais relacionadas com o tema; etc.

Na fase da audição, os alunos ouvem para realizar tarefas propostas pelo professor, quer seja para localizar informação específica ou para obter uma ideia global do texto. De acordo com Alonso (2012), estes exercícios podem passar por: responder a perguntas por escrito; distinguir frases verdadeiras e falsa; escolha múltipla; completar espaços; ordenar imagens de acordo com o que se ouve; ordenar parágrafos; completar uma tabela de acordo com o que se ouve; completar frases e corrigir frases.

Por último, na fase de pós-audição, pode-se centrar a atenção em determinadas características do texto áudio (formas linguísticas, vocabulário, características socioculturais), bem como desenvolver atividades de escrita ou expressão oral. A título de exemplo, os alunos podem resumir o texto ouvido, realizar atividades de escrita criativa, realizar um debate, etc.

5.2.1 A compreensão oral e audiovisual na minha prática pedagógica

As sequências de aprendizagem elaboradas por mim, respeitaram o ciclo de atividades que compõem uma tarefa de audição, a saber: pré-audição, audição e pós-audição. Planifiquei também tarefas de audição que abrangessem o processo de compreensão simultânea de informação auditiva e visual.

¿Salimos? – Audición (v. Anexo I.C.3 – adjuntos nr 3, 3a – pp. 153 - 159)

A tarefa **¿Salimos?** inseriu-se no tema do ócio e do tempo livre, pretendendo rever e alargar o vocabulário sobre propor e sugerir uma atividade e rejeitar e aceitar um convite. Ambicionou ainda desenvolver competências ao nível da produção e compreensão de textos orais.

A partir da observação de uma imagem, fase da pré-audição, os alunos tiveram de especular sobre qual seria o tema da conversa que iriam ouvir em seguida. Uma vez mais recorri ao uso da imagem, como atividade de especulação/antecipação, para suscitar nos alunos a curiosidade, motivando-os para a tarefa seguinte. A par da imagem, os alunos tinham uma lista de quatro sugestões de atividades (um concerto de *rock*, um espetáculo de dança, um musical, um filme), que poderiam estar relacionadas com a audição seguinte. Os alunos demonstraram interesse, participaram ativamente, deram a sua opinião sobre as atividades propostas por mim, mas também sugeriram

outros tipos de atividades relacionadas com as suas vivências e com os seus interesses pessoais.

Num primeiro momento, os alunos ouviram o diálogo entre a Ana e o Pedro e comprovaram se as hipóteses que haviam formulado estavam corretas. Num segundo momento de audição, os alunos ouviram para responder a perguntas, ou seja, para compreender informação específica e testarem as capacidades de compreensão oral. Os alunos não apresentaram dificuldades na compreensão do vocabulário e não houve necessidade de colocar a audição novamente.

Em pares, os alunos leram três *e-mails* de convites de três amigos, todos eles muito interessantes, mas havia um problema, eram todos no mesmo dia, à mesma hora. Após realizarem a leitura dos três convites, os alunos tiveram de aceitar um e rejeitar dois e prepararam uma conversa telefónica. Eu dei algumas notas para que os alunos soubessem qual convite deviam aceitar e quais deviam rejeitar. Depois de elaborados os diálogos, foi-lhes pedido que procedessem à sua apresentação/dramatização oral perante a turma.

Esta atividade de pós-audição resultou muito bem, pois julgo que os alunos se identificaram com o tema e com este tipo de tarefa, uma tarefa do mundo real. Nunan (1989) e Estaire (2009) estão de acordo, quando se fala na importância de envolver os alunos em tarefas que demandem o uso da língua e sejam representativas do mundo real (fora da sala de aula).

A audição do diálogo, aqui representativo de amostra de língua, serviu ainda como modelo para a realização da atividade de pós-tarefa, tal como sugerido pela metodologia por tarefas.

Listening/Watching the video “Mr. Bean at the restaurant” (v. Anexo II.D.3 – anexes nr 3, 3a, 4, 4a, pp. 436 - 441)

Baseando-me na minha experiência profissional, posso afirmar que o humor sempre foi bem-vindo entre os alunos e um fator extra para o aumento da sua motivação. Foi com base nessa ideia que utilizei um vídeo do Mr. Bean e planifiquei a tarefa de audição da sequência de aprendizagem sobre a temática da comida. Esta sequência de aprendizagem foi planificada para o 3º ciclo, mais propriamente o 8º ano.

O ciclo de atividades que compôs a tarefa *Mr. Bean at the restaurant* contemplou as três fases que segundo Alonso (2012), Cabral (2010), Moreno-García (2011) e Richards (2008), uma tarefa de audição deve contemplar, a saber: pré-audição, audição e pós-audição.

Como cenário de antecipação do que iriam ver/ouvir, os alunos receberam uma ficha de trabalho com oito imagens do Mr. Bean. A partir das imagens, os alunos especularam sobre o que seria o vídeo, quem seria a personagem principal, ou em que local iria decorrer a cena, partilhando as suas opiniões com a turma. Posteriormente, e antes de visualizarem pela primeira vez o vídeo, a professora pediu-lhes que ordenassem as imagens, de acordo com a sequência em que eles pensavam que elas apareceriam no vídeo.

Esta atividade de *pre-listening*, através do recurso à imagem, permite que os alunos trabalhem autonomamente e “... privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem...” (Ministério de Educação, 2001, p. 3).

No âmbito da tarefa em questão, os alunos, numa primeira audição, comprovaram se as suas expectativas em relação ao vídeo e a ordem que deram à sequência de imagens estavam corretas. A professora projetou as imagens ordenadas para garantir que todos os alunos têm a resposta correta. Seguidamente os alunos ouviram/viram o vídeo novamente e responderam a um exercício de verdadeiro ou falso. Este exercício visa a localização de informação específica. Se for necessário, tendo em consideração serem alunos de 3º ciclo, o vídeo será projetado uma terceira vez.

O vídeo de comédia do *Mr. Bean at the restaurant*, como não tem um fim, permitiu-me planificar uma atividade de pós-audição de escrita criativa. Em grupos de quatro, foi pedido aos alunos que decidissem como termina o vídeo de comédia a que acabaram de assistir. Este tipo de atividade promove o trabalho colaborativo, o espírito de ajuda, a tomada de decisões e a oportunidade de os alunos trabalharem as competências produtivas (falar e escrever) da língua. Posteriormente foram apresentadas à turma as sugestões de cada grupo.

5.3 A expressão e interação oral

A expressão oral é uma das atividades de comunicação que se podem desenvolver durante um ato comunicativo, mediante a qual processamos, transmitimos, trocamos e negociamos informação com um ou vários interlocutores. (Pinilla, 2004)

Segundo o QECR (2001), a produção oral em sala de aula implica que os alunos sejam capazes de aplicar de modo correto e de acordo com a situação comunicativa em que participam, as seguintes situações: a) planejar e organizar uma mensagem (capacidades cognitivas); b) formular um enunciado linguístico (capacidades linguísticas) e c) articular o enunciado (capacidades fonéticas).

Ao referir-se à produção oral, Alonso (2012) defende que ao saber conjugar verbos, regras gramaticais e listas de vocabulário, não quer dizer que os alunos consigam expressar-se oralmente de maneira adequada quando necessitam.

Aprende-se a falar, falando (Alonso, 2012), sugerindo-se assim que seja dedicado mais tempo a esta competência durante as aulas, para que os alunos pratiquem a produção oral, tenham maior fluidez e consigam comunicar melhor.

Os fatores que influenciam a produção oral, segundo o mesmo autor, são: os fatores socioafetivos (a personalidade dos alunos e a sua atitude perante os erros), os fatores linguístico-cognitivos (a complexidade da eleição do tema, o vocabulário, a pronúncia e a gramática) e fatores comunicativos (utilizar a paralinguagem, explicar um significado por outras palavras, dar definições, utilizar marcadores discursivos).

Um problema referido por Bygate Pattison (1987, citado por Nunan, 1989, p. 30), é que a interação comunicativa em sala de aula está afastada da interação comunicativa autêntica. Na sala de aula é o professor que escolhe o tema, na vida real são os falantes que expressam as suas ideias, opiniões, etc... Durante uma aula, o aluno fala porque tem de falar para tirar melhor nota e, como resultado, o professor atribui-lhe uma nota. Na vida real, o aluno fala porque quer, porque gosta, ou porque tem razões pessoais/sociais para o fazer, na vida real o aluno/falante cumpre o que queria, atinge um objetivo. Numa aula temos os colegas e o professor que estão a verificar a correção do que é dito, na vida real temos alguém que está a prestar mais atenção ao que se fala do que à correção daquilo que é dito.

Impõe-se que os alunos consigam organizar a sua interação, ou seja, saibam como convidar uma pessoa para falar, saibam como e quando tomar a palavra, como fazer fluir uma conversa. Para tal, na sala de aula, sugere-se a realização de atividades que recriem situações do mundo real/autênticas, onde seja necessário recorrer

à expressão oral. A título de exemplo, perguntar preços ou pedir uma informação numa loja, perguntar uma indicação a um polícia, marcar uma consulta pelo telefone, etc. (Pinilla, 2004).

Na preparação dessas atividades, os conteúdos devem adequar-se em função dos níveis de aprendizagem dos alunos. Nos níveis iniciais começamos sempre com temas muito concretos que se referem à turma, à família, aos amigos, à cidade, já nos níveis mais avançados trabalham-se temas que se refiram aos interesses pessoais ou temas da atualidade. Gelabert, Bueso y Benítez (2002, citado em Pinilla, 2004).

Numa comunicação oral satisfatória, e segundo Nunan, impõe-se desenvolver o seguinte:

- the ability to articulate phonological features of the language comprehensibly;
- mastery of stress, rhythm, intonation patterns;
- an acceptable degree of fluency;
- transactional and interpersonal skills;
- skills in taking short and long speaking turns;
- skills in the management of interaction;
- skills in negotiating meaning;
- conversational listening skills (successful conversations require good listeners as well as good speakers);
- skills in knowing about and negotiating purposes for conversations;
- using appropriate conversational formulae and fillers.

(Nunan, 1989, p.31)

5.3.1 A expressão e interação oral na minha prática pedagógica

Importa salientar que as tarefas a seguir analisadas foram trabalhadas com o objetivo de recriar situações de comunicação autênticas, aproximadas às que ocorrem fora da sala de aula. Tentei ainda que as tarefas tivessem significado para os alunos, abordando temas do seu interesse, que apelassem às suas vivências, levando-os assim à necessidade e vontade de comunicar.

Discusión/debate de ideas sobre las ventajas y desventajas de los medios de comunicación. (v. Anexo I.B.3 – adjunto nr. 2, p. 80)

A consecução desta tarefa permitiu-me conhecer um pouco melhor os alunos e as suas preferências.

A realização de um debate sobre as vantagens e desvantagens dos diferentes meios de comunicação foi explorada na sequência de aprendizagem com o tema “Medios de comunicaci3n”.

Primeiramente foi pedido aos alunos que respondessem a um question3rio: “¿C3mo te mantienes informado?”. Este question3rio abordava os diferentes meios de comunica3o, as diferentes sec3es do jornal, os diferentes tipos de revistas, os diferentes tipos de programas de r3dio e de televis3o e qual o meio de comunica3o que os alunos consideravam mais cr3dvel. Depois de cada um dos alunos obter os seus resultados face ao anteriormente exposto, foram divididos em grupos de tr3s. Cada grupo teve de discutir sobre as vantagens e desvantagens da r3dio, da televis3o e da imprensa e anotar os argumentos.

Esta atividade levou mais tempo do que o planificado, pois os alunos revelaram muito interesse pelo tema e acabaram tamb3m por abordar as novas tecnologias, as suas vantagens/desvantagens e partilharam experi3ncias pessoais.

Apesar de ter utilizado mais tempo do que aquele que tinha inicialmente planificado para esta atividade, considerei importante deixar os alunos continuarem o debate uma vez que, segundo Long (2001, citado em Estaire 2009, p. 17) “la mejor forma de aprender una lengua, dentro y fuera del aula, no es trat3ndola como objeto de estudio, sino utiliz3ndola como medio de comunicaci3n”.

Foi gratificante para mim como professora, pois senti que os alunos me abriram um pouco mais a porta para o seu mundo.

Debate about the advantages and disadvantages of TV (v. Anexo II.A.3 – annex nr 8, p. 312)

À semelhança da atividade realizada na sequência de aprendizagem de Espanhol, tamb3m para a sequência de aprendizagem de Ingl3s sobre os *Media* foi realizado um debate.

Esta atividade foi planejada para uma turma de cursos profissionais, com o objetivo de que refletissem sobre as vantagens e desvantagens da televisão, sendo a tarefa final da sequência de aprendizagem formativa.

A realização de um debate, como atividade de *closure*, tem o objetivo de sintetizar os tópicos abordados durante a aula e fazer com que os alunos opinem, se envolvam, comuniquem utilizando a língua-alvo, como defendido por Willis e Willis:

When introducing any text on a controversial topic, it is worth going through some procedure to get learners to commit themselves to an opinion on the issue.” [...] “They could then read out their arguments and compare their ideas with other groups who had considered the same statements. (2007, p. 34)

Tendo em consideração que esta sequência de aprendizagem tinha como destinatários alunos de um curso profissional, providenciei um banco de vocabulário que julguei poder vir a ser útil no momento da discussão de ideias, bem como alguns argumentos possíveis que os alunos puderam explorar e desenvolver.

5.4 A expressão e interação escrita

“It has been argued that learning to write fluently and expressively is the most difficult of the macroskills...”

(Nunan, 1989, p. 35)

Refletindo sobre a minha experiência enquanto professora de línguas, é fácil constatar que, nas aulas de língua estrangeira, se dá mais importância à realização de atividades de leitura e gramática, descurando-se a importância das tarefas de escrita e a sua dimensão processual.

De acordo com Cassany (2004), a expressão escrita é a competência mais complexa e, percentual e comparativamente, aquela que menos pessoas no mundo aprendem, sendo a que se utiliza menos ao longo do dia e da vida e a que tem menos presença no ensino das línguas estrangeiras.

Por sua vez, Cabral (2004, 2010) refere-se à competência escrita como um processo complexo que envolve fatores cognitivos, afetivos, linguísticos, sociais e culturais. A escrita é um processo de construção de sentido, pela recriação da realidade

através da reordenação do que se pensa, se sente e se sabe; uma forma de manifestação individual, mas também coletiva e um modo de ação cultural, ideologicamente marcada.

Os alunos, quando vêm para a escola, não são tábuas rasas, trazem histórias de vida, vivências e experiências individuais, bem como uma bagagem cultural que deve ser respeitada e valorizada no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a aprendizagem da escrita deve contribuir também para que os alunos reflitam sobre o seu modo de ser e estar na vida. “...não tem muito sentido que a escrita continue a ser ensinada como uma capacidade isolada, desenraizada das culturas e dos discursos valorizados pelos alunos.” (Cabral, 2004, p. 30)

Para esta autora, a escrita é uma competência que se aprende e desenvolve através da prática e da utilização de recursos variados, sendo a sala de aula o local de eleição para o seu desenvolvimento, onde os alunos podem trabalhar em pequenos grupos, pares ou individualmente, com o apoio do professor.

A escrita constitui ainda um fator facilitador do desenvolvimento de competências necessárias a outros usos comunicativos da língua, nomeadamente à compreensão da leitura e à produção oral do discurso, através do conhecimento do modo como a linguagem é representada na escrita, do reconhecimento da existência de vários géneros discursivos e do aumento do vocabulário. (Cabral, 2004)

Deve-se distinguir o ato de escrever da competência de escrever. Quando realizamos atividades como copiar frases do quadro, escrever frases utilizando o novo vocabulário, realizar exercícios automatizados sobre gramática e vocabulário de forma escrita, construir frases escritas sobre um novo item gramatical, responder por escrito a perguntas de interpretação, não se considera que estejamos a realizar tarefas de produção escrita (Alonso, 2012).

Segundo Chomsky (1928), escrever um texto é sempre um processo de composição. O autor define produção escrita como:

“el conjunto de conocimientos de gramática y de la lengua que los escritores han almacenado en su memoria; y la actuación es la composición del texto, o sea, el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los escritores para producir un escrito”. (Chomsky, 1928, citado em Estaire, 2012, p. 72)

Uma das perguntas que devemos colocar a nós próprios enquanto professores é: O que devem os alunos escrever? Devemos prepará-los de acordo com as suas

necessidades e interesses para situações de avaliação, tendo em conta as tarefas do mundo real que os esperam.

Na hora de escrever temos de ter em conta: o alfabeto; a ortografia; a pontuação; a estrutura e organização; os conteúdos; a gramática e o vocabulário; a coerência; a coesão; o registo; o interlocutor e receptor e por último a finalidade (Alonso, 2012).

De acordo com Cabral, é necessário que os professores:

- promovam a realização de atividades de escrita individual e colaborativa em aula, uma vez que só com o acompanhamento das diversas fases do processo de escrita o professor poderá tomar consciência das dificuldades que os alunos manifestam;
- ajudem os alunos a encarar a escrita como um meio de expressão, comunicação e descoberta;
- promovam nos alunos a curiosidade por aspetos culturais e sociais das comunidades da língua-alvo (valores, costumes, tradições, convenções, formas de estar e de dizer);
- ajudem os alunos a tomar consciência das convenções e das normas que caracterizam os géneros discursivos valorizados pelas comunidades da língua-alvo;
- construam com os alunos elementos de apoio à resolução dos problemas associados à escrita;
- estejam atentos ao tipo de estratégias cognitivas e metacognitivas que os alunos necessitam utilizar no processo de escrita. (2004, pp. 58-59)

Para que os alunos, chegada a hora de escrever, não se sintam frustrados, é necessário que sejam expostos a uma grande quantidade de *input*; dar-lhe muitos exemplos, para que os possam utilizar como modelos; ter objetivos claros, para que os alunos saibam o que se espera que façam; fazer um *Warm-up* com estímulos visuais, com perguntas; planificar o trabalho; fazer uma pesquisa de dados; dar-lhes *feedback* sobre o trabalho para que o possam reescrever/melhorar.

De acordo com Cassany (2004), é recomendável oferecer ao aprendente os recursos linguísticos necessários que permitam evitar que as lacunas no conhecimento

da língua-alvo bloqueiem a tarefa de expressão escrita, assim como organizar as tarefas de expressão escrita de maneira a facilitar o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Os professores estão habituados a fazer a correção da produção escrita marcando os erros com uma caneta vermelha. Todavia, através deste método não se está a ajudar o aluno. Será preferível fazer referência àquilo que ele fez bem e dar-lhe sugestões para alterar o que não está correto (Alonso, 2012). Depois de realizada a correção, e como processo de revisão, é importante não esquecer de analisar os erros comuns da turma e os erros a nível individual, sugerindo-se a repetição do trabalho, numa versão melhorada e sem erros. Sem este exercício a correção não é efetiva (Idem).

Na correção da produção escrita, o objetivo do professor é que o aprendente cometa cada vez menos erros, que tome consciência das suas limitações e encontre os procedimentos necessários para superá-las (Cassany, 2004).

O papel do professor na produção escrita é crucial, pois é ele que prepara os passos para a realização da tarefa; dá as instruções, informa acerca dos critérios e apresenta os modelos; proporciona os materiais; apoia e motiva os alunos; responde a perguntas; explica e atende aos seus problemas; controla o tempo, o funcionamento e os grupos; dá o *feedback* e, por fim, avalia.

Algumas das atividades de produção escrita podem ser:

- preencher formulários e questionários;
- escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos;
- produzir cartazes para afixação;
- escrever relatórios, memorandos, etc.;
- tirar notas para uso futuro;
- anotar mensagens ditadas;
- escrita imaginativa e criativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

QECCR (Conselho da Europa, 2001, p. 95)

De acordo com a metodologia por tarefas, no que respeita ao processo do ensino da escrita, quando os alunos escrevem, escrevem algo com relevância para eles mesmos. Valorizam a sua escrita, pois a tarefa tem em conta as suas necessidades de aprendizagem e os seus interesses culturais. Os textos produzidos têm outros

destinatários para além dos professores, serão lidos por outras pessoas, servindo assim o seu real propósito: a comunicação.

5.4.1 A expressão e interação escrita na minha prática pedagógica

Abordar a escrita de modo a motivar os alunos e a estimular o seu gosto por esta atividade era o meu objetivo. Acrescento que, no decorrer das tarefas abaixo exemplificadas, apelei à escrita cooperativa e dei espaço à imaginação/criatividade dos alunos. As tarefas foram desenvolvidas num clima favorável e os alunos foram encorajados a continuar sempre que se deparavam com dificuldades.

Tentei ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo também em consideração a sua bagagem cultural, convicções e vivências.

Ensinar a escrever será também ensinar a pensar, a imaginar, a conhecer, e a conhecer-se, a sentir, a comunicar, a agir, e será, ainda, contribuir para o crescimento pessoal dos alunos como indivíduos e como membros de uma comunidade discursiva. Cabral (2004, p. 13).

Elaborar un guion cinematográfico de un cortometraje. (v. Anexo I.C.3 – adjunto nr. 15, pp. 196 - 198)

A atividade de escrita a seguir apresentada incidiu sobre a temática do ócio, com o título “El ocio y tiempo libre”.

Como tarefa final foi pedido aos aprendentes que, em grupos, escrevessem um guião cinematográfico de uma curta-metragem para representarem/apresentarem à turma. Cada grupo teve de escolher uma de seis situações apresentadas por mim e utilizar alguns dos verbos de *cambio* aprendidos, tiveram ainda de escolher personagens, dar-lhes nomes, idade, descrever a sua história, dizer onde e quando ocorreu a ação, qual o público destinatário e qual o tipo de guião cinematográfico.

Depois de cada grupo ter apresentado a sua história, foram avaliados os trabalhos dos colegas e atribuídos os seguintes prémios Goya:

- ✚ Guião mais absurdo e incrível.
- ✚ Personagem feminina mais simpática e cativante.
- ✚ Personagem masculina mais odiosa e pouco apresentável.

- ✚ Melhor recreação da história.
- ✚ Melhor sentido de humor.

A avaliação foi feita pelos colegas, que atribuíram os prêmios acima mencionados. O objetivo desta estratégia, uma vez mais utilizada por mim, é dar um motivo aos restantes grupos para ouvirem atentamente os colegas (Willis & Wills, 2007).

A interação que privilegiei para a atividade final foi a de pequenos grupos, pois, como referido por Cassany (2004) e Cabral (2010) este é o tipo de interação mais efetivo para praticar e desenvolver a produção escrita.

Esta foi uma atividade que os alunos realizaram com muita motivação e que lhes deu muito gosto fazer. Os alunos também representaram cada um dos seus guiões na turma, para que os colegas os pudessem avaliar (vídeos).

Mr. Bean at the Restaurant (v. Anexo II. D. 3 – annex nr. 4, p. 440)

O vídeo de comédia do *Mr. Bean at the restaurant*, como não tem um fim, permitiu-me planificar uma atividade de pós-audição de escrita criativa. Este vídeo faz parte da sequência de aprendizagem sobre a temática da comida. Em grupos de quatro, será pedido aos alunos que decidam como termina o vídeo de comédia a que acabaram de assistir. Este tipo de atividade promoverá o trabalho colaborativo, o espírito de entreajuda, a tomada de decisões e a oportunidade de os alunos trabalharem as competências produtivas (falar e escrever) da língua. Posteriormente serão apresentadas à turma as sugestões de cada grupo.

Gostaria ainda de acrescentar que decidi escolher esta atividade de escrita, pois, normalmente quando pedimos aos alunos para escrever, poucas vezes os deixamos escrever sobre algo que eles queiram, o que pode levar à sua desmotivação na concretização da tarefa. Assim sendo, esperei que esta tarefa, uma vez deixando ao critério dos alunos a escolha do tema sobre o qual iriam escrever, os motivasse e entusiasmasse.

6. Os aspetos formais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

6.1 O vocabulário

“If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh”

Harmer (1991, p. 153)

Segundo Higuera (2004), durante muitos anos o ensino e aprendizagem de vocabulário foram negligenciados e subordinados ao ensino da gramática no que diz respeito à aprendizagem de uma LE. Na mesma perspetiva, também Wilkins (1972b) rejeita a ideia de que o vocabulário seja menos importante do que a gramática:

The fact that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary **nothing** can be conveyed. What we normally think of as ‘vocabulary items’ – nouns, verbs and adjectives – do indeed contain more information than is carried by grammatical elements. (Willkins, 1972b, p. 111)

Nas abordagens mais tradicionais, a aprendizagem de vocabulário realizava-se através da memorização de listas de palavras, muitas das vezes descontextualizadas. Esta estratégia, por si só, revelou-se redutora e, atualmente, ensina-se de forma contextualizada e acumulativa (Alonso, 2012).

Ao longo dos últimos anos, tem-se assistido a uma crescente importância do vocabulário no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua (Gómez-Molina, 2004). Segundo Alonso (2012), já se lhe presta a atenção devida. Por sua vez, Higuera (2004) defende que a aprendizagem de vocabulário não é um fim em si mesmo, mas constitui, antes, um meio para melhorar a competência comunicativa dos alunos.

Para que a aprendizagem de vocabulário seja efetiva é necessário refletir sobre quais as palavras que devemos ensinar e quais as atividades mais eficazes. Segundo Gómez-Molina (2004), a preocupação do professor não se deve centrar no aparecimento do maior número de unidades lexicais possíveis, nem em que o aluno receba informação

sobre todas elas, mas deve sim preocupar-se em promover uma aprendizagem significativa e autónoma, seguir os modelos adequados ao processo do uso da língua (compreensão, uso e retenção da língua) e assegurar-se que o ensino seja centrado no aluno (respeite o seu estilo de aprendizagem e as suas necessidades).

O autor defende ainda que a aprendizagem de uma unidade léxica passa por diferentes estádios: compreensão e interpretação (através dos precedimentos *top-down* e *bottom-up*), utilização, repetição (memória a curto prazo) e fixação (memória a longo prazo, reutilização).

O ensino do vocabulário, para Higuera, deve ter em atenção os seguintes aspetos:

...las necesidades concretas de nuestros alumnos, la enseñanza explícita de estrategias para conseguir su autonomía, el respecto a distintos estilos de aprendizaje, la enseñanza contextualizada del léxico, la atención a las cuatro destrezas, la incorporación del componente lúdico en el aprendizaje, y la necesidad de incorporar los contenidos léxicos con otros contenidos que integran la competencia comunicativa.” (2004, p. 6)

De acordo com essa conceção, a aprendizagem de vocabulário é um processo diversificado e efetivo, no qual se tem como ponto de partida as necessidades lexicais dos alunos, para que se possam selecionar áreas temáticas próximas da realidade e respetivas experiências linguísticas, que despertem o seu interesse e potenciem a sua motivação (Higuera, 2004).

São diversos os autores (Alonso, 2012; Gómez-Molina, 2004; Harmer, 2007; Higuera, 2004; Moreno-García, 2011; Nunan, 1991b; Willis e Willis, 2007), que apresentam propostas didáticas que podem ser dinamizadas na aula LE para adquirir, aplicar ou rever o vocabulário numa perspetiva motivacional para os alunos, passando pela apresentação de palavras, associando-as a imagens e definições, realização de exercícios de escolha múltipla, realização de jogos, utilização de mapas semânticos, dedução dos significados das palavras através do contexto, seleção da palavra correta para preencher espaços, classificar ou agrupar palavras de acordo com uma categoria e construir atividades para identificação de sinónimos e antónimos.

Para terminar, gostaria ainda de abordar a capacidade estratégica que todo o falante possui que lhe permite superar as dificuldades decorrentes de uma interação comunicativa, no domínio do código linguístico, quer seja a nível da compreensão ou da produção. Nesta perspetiva, esta capacidade implica ser capaz de compensar o esquecimento momentâneo, ou o desconhecimento de uma unidade lexical necessária num determinado momento, através da utilização de diferentes recursos comunicativos, como redundâncias, paráfrases ou a definição. É através destes recursos comunicativos que “cualquier hablante puede evitar una ruptura comunicativa y llevar a cabo una comunicación efectiva.” (Berry-Bravo citado em Izquierdo, 2004, p.100)

O uso das estratégias acima mencionadas, acionam um vocabulário que diversos autores (Widdowson, 1983; Robison, 1988, 1989, 1995; Salazar, 1994; McCarthy, 1990; Tréville, 2000; citados em Izquierdo, 2004, p. 100) denominaram de vocabulário instrumental (*procedural vocabulary*). De acordo com Izquierdo (2004), este tipo de vocabulário está composto fundamentalmente por unidades lexicais de significado muito geral, que permitem explicar outras palavras mais específicas, substituí-las, parafraseá-las, defini-las, estruturá-las e organizar o seu significado.

Importa referir que também os professores recorrem ao uso de vocabulário instrumental nas suas aulas. Quando os alunos têm dificuldades na compreensão de algum vocabulário específico e pedem uma explicação ao professor, este costuma utilizar definições simples e breves nas quais intervêm muitos termos gerais ou considerados mais básicos. Segundo Robinson (1995), “En este sentido, este tipo de vocabulario resulta esencial en el proceso de negociación de significados en el aula”. (citado em Izquierdo, 2004, p. 102)

É inegável, do ponto de vista cognitivo, a importância do vocabulário instrumental, pois o conhecimento das unidades lexicais que o integram reduz ou simplifica o esforço do processamento na compreensão de um significado. O aluno ganha em ter conhecimento deste vocabulário instrumental, tanto no ponto de vista recetivo como produtivo, visto que, necessita dele não apenas para poder compreender as explicações do professor, mas também para comunicar, para poder negociar os significados surgidos durante a sua intervenção na aula e, finalmente, para que se possa fazer compreender. Em suma, o conhecimento do vocabulário instrumental permitirá aos alunos superar os problemas lexicais, ou as dificuldades provocadas pelo desconhecimento de vocabulário específico, quer em situações formais, quer em

situações informais, tanto dentro como fora da sala de aula, favorecendo a sua autonomia e processo de aprendizagem, como defendem Corda y Marelló (1999),

Los estudiantes también deben saber usar conscientemente las estrategias de compensación. Si no recuerdan o no saben una palabra, pueden recurrir a las paráfrasis o a las descripciones aproximativas, o adaptar las mismas técnicas de las que se sirven los hablantes nativos cuando no encuentran la palabra que buscan: usar, por ejemplo, palabras genéricas como «cosa» o invitar al hablante nativo a proporcionar la palabra exacta a través de fórmulas como «¿cómo se dice?», «¿cómo se llama?» (citados em Izquierdo, 2004, p. 103).

6.1.1 O vocabulário na minha prática pedagógica

Tentei, durante a minha PPS, dosear e intercalar estratégias como as que são referidas por Izquierdo (2004), com outras que implicassem o uso em contexto, sem descurar as necessidades de aprendizagem e os interesses culturais dos meus alunos.

Juego de tarjetas (v. Anexo I.A.3 – adjunto nr. 1, pp. 26 - 32)

Esta atividade inseriu-se na sequência de aprendizagem sobre a cidade e objetivou introduzir vocabulário relacionado com a cidade.

Como se tratou da introdução de um novo tema, tive de apresentar o vocabulário relacionado com a cidade. Comecei com um jogo, uma atividade lúdica, de associação de palavras, onde expus os alunos à língua.

Os alunos foram divididos em pares. Cada par recebeu um conjunto de cartões, uns com uma definição e outros com uma imagem. Os alunos tiveram de fazer corresponder cada imagem à sua definição. Posso comparar este jogo ao jogo da memória, onde foram apresentadas diversas palavras relacionadas com a cidade.

Para confirmar que os alunos conseguiram relacionar corretamente cada imagem com a sua definição, pedi a cada par que mostrasse aos colegas uma imagem e lesse a sua definição.

A realização de um jogo vem ao encontro do postulado por Gómez Molina (2004, “Carabela 56”, pág. 31): “...el incremento del lexicón se favorece más en los primeros niveles con procedimientos lúdicos (sopa de letras, crucigramas, letras

desordenadas de una palabra, describir imágenes...) y técnicas asociativas (mapas mentales, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc.)...”

Matching game (v. Anexo II.B.3 – annexes nr 1, 1a, pp. 340 - 342)

A realização de um jogo sobre o vocabulário foi explorada na sequência de aprendizagem com o tema “The world around us”.

Os alunos, em pares, receberam 26 cartões. Foi-lhes pedido que realizassem um *matching game*, tendo de relacionar cada palavra com a sua respetiva definição. Esta atividade teve como objetivo relembrar algum do vocabulário já aprendido e introduzir novo vocabulário.

Para consolidar o vocabulário aprendido, resolvi realizar uma ficha onde os alunos tiveram de completar as frases recorrendo aos termos ambientais utilizados no *matching game*.

6.2 A Gramática

(...) a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). (...) a gramática de qualquer língua é muitíssimo complexa e, até agora, tem sido muito difícil o seu tratamento definitivo e exaustivo.”

(Conselho da Europa, 2001, p. 161)

Durante muito tempo a gramática foi o centro do ensino tradicional de línguas. No entanto, com o surgimento de outros métodos, nomeadamente o Ensino Comunicativo, a gramática perdeu a sua posição central na aprendizagem de línguas estrangeiras (Alonso, 2012).

Apesar da relevância que a abordagem comunicativa e a metodologia por tarefas atribuem à dimensão comunicativa, que centra a aprendizagem no aluno, nas suas necessidades, nos seus interesses e na sua capacidade de comunicar em situações reais, não é descartada a importância da gramática. De acordo com o QEER (Conselho da Europa, 2011), a aprendizagem da gramática é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Por sua vez, o Ministério da Educação (2001, p. 43), realça “que o estudo da gramática não deve ser dissociado dos processos de interpretação e de produção de sentido [...] a gramática não surge como conteúdo estanque, descontextualizado...” mas sim como um recurso fundamental, necessário e imprescindível para levar a cabo, com êxito, o processo de comunicação (Martín-Sánchez, 2010).

Objeto de trabalho, ferramenta da aprendizagem, requisito imprescindível, são alguns dos adjetivos que muitos professores atribuem à gramática (Martín-Sánchez, 2010), levando-me a refletir sobre qual o melhor procedimento a adotar aquando do seu ensino.

A este respeito, Alonso (2012) e Martín-Sánchez (2010) referem que a gramática pode ser abordada de forma dedutiva, indutiva ou por uma combinação de ambos os tipos de procedimentos.

Entende-se por forma dedutiva o procedimento através do qual o professor apresenta a regra gramatical, acompanhada de respetivos exemplos. Posteriormente, os alunos realizam exercícios, aplicando a regra apresentada. Parte-se do geral para o particular, da teoria gramatical para a produção linguística. Por sua vez, a forma indutiva centra o seu procedimento no aluno, o qual, através de exemplos de língua, formula hipóteses, verifica essas hipóteses e infere a regra gramatical. Neste procedimento, parte-se do geral para o particular.

A dificuldade na hora de escolher qual o melhor procedimento a adotar, faz muitas vezes com que os professores tenham dúvidas. No entanto, segundo Martín-Sánchez (2010), esta decisão deve ser tomada tendo em conta as características e necessidades dos alunos. Este autor defende ainda que existem situações em que é necessário utilizar os dois procedimentos para aprender e assimilar um determinado conteúdo gramatical.

Como defendido no QECR (2001), para se dominar uma língua e comunicar competentemente através dela, é imperativo recorrer, não apenas aos conhecimentos formais sobre a língua, mas também às competências e estratégias apropriadas. Observemos agora a definição de competência gramatical proposta pelo QECR:

...o conhecimento dos recursos gramaticais de uma língua e a capacidade para os utilizar” [...] “a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas

segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução) (Conselho da Europa, 2001, p. 161).

Segundo diversos autores (Gómez del Estal, 1994; Coronado, 1998; Gómez del Estal Y Zanón, 1999; Ortega, 1999; Ellis, 2003, citados em Gómez del Estal, 2004) a descoberta da gramática por parte dos alunos é a estratégia de ensino de gramática que se tem revelado mais efetiva. Tendo isto em conta, segue-se o esquema proposto por Gómez del Estal y Zanón (1996),

1. Presentación de muestras enriquecidas y/o realizadas.
2. Reconocimiento y análisis guiado del elemento lingüístico.
3. Descubrimiento y formulación de una regla explícita.
4. Tareas comunicativas centradas (citado em Gómez del Estal, 2004, p. 781).

6.2.1 A Gramática na minha prática pedagógica

Ao longo da elaboração das minhas sequências de aprendizagem, esforcei-me por desenvolver tarefas que retratassem um uso contextualizado dos aspetos formais da língua e que, por meio de exemplos concretos, guiassem os alunos através de processos de raciocínio indutivo para a descoberta da regra gramatical.

Os alunos, durante o trabalho cooperativo, ao comunicarem na língua-alvo, simultaneamente, formulam hipóteses, comprovam sua validade e muitas vezes reformulam-nas para depois as aplicarem na prática. Assiste-se, assim, no decorrer do ensino da gramática, à aprendizagem pela descoberta – um ensinamento, transversal ao ensino das línguas.

Lectura de la biografía de Johnny Depp. (v. Anexo I.C.3 – adjuntos nr. 6, 6a, pp. 164 - 176)

Esta atividade inseriu-se na sequência de aprendizagem sobre o ócio e o tempo livre e objetivou a aprendizagem dos *verbos de cambio*.

Na segunda aula, e tendo em atenção as orientações do Conselho da Europa (2011), o qual defende que para o desenvolvimento da competência comunicativa do

aluno é precioso, no que respeita às competências linguísticas, o domínio da subcompetência gramatical, foram assim abordados os verbos de *cambio*.

Seguindo a proposta de diversos autores, Coronado, (1998), Ellis (2003), Gómez del Estal, (1994), Gómez del Estal y Zanón, (1999) e Ortega (1999), os alunos foram conduzidos à descoberta da gramática (processos de raciocínio indutivo). Depois da leitura atenta da biografia do Johnny Depp, os alunos foram questionados sobre qual o papel de alguns verbos que se encontravam sublinhados. Depois de observarem as frases como exemplo, os alunos deduziram que os verbos serviam para falar de mudanças e transformações. Em seguida, os alunos completaram uma tabela com as regras dos verbos de *cambio*, utilizando os verbos do texto. Esforcei-me por criar tarefas que retratassem um uso contextualizado dos aspetos formais da língua, por meio de exemplos concretos, guiando os alunos através de processos de raciocínio indutivo para a descoberta da regra gramatical.

Seguidamente realizaram-se tarefas de consolidação de conhecimentos.

Não existe nada melhor para a teoria do que uma boa prática, ou seja, uma observação eficaz dos elementos. Gómez del Estal afirma que, “La lengua es la que manda sobre las reglas que pretenden explicarla, y nunca al revés. Si los ejemplos no encajan en una explicación gramatical, hay que rechazarla (o revisarla para que los acoja). No hay otra opción (2004, p. 775).

Modal verbs (v. Anexo II.A.3 – annexes nr. 4, 5, pp. 305 - 308)

Esta atividade inseriu-se na sequência de aprendizagem sobre a Comunicação e os Media e pretendeu introduzir o item gramatical Modal Verbs.

Através de várias frases do texto, foi apresentado o conteúdo gramatical. É importante que apresentemos exemplos com os quais os alunos já estão familiarizados e dentro do tema que estamos a abordar. Pedi aos alunos que, de acordo com três frases retiradas do texto, dissessem qual delas expressava obrigação, qual expressava capacidade e qual era um conselho. Posteriormente é dado um quadro-resumo dos verbos modais. Os alunos fizeram exercícios de gramática usando os verbos modais e eu recolhi um dos exercícios para ficar como evidência e ser avaliado.

6.3 A Cultura na minha prática pedagógica

A cultura é um conceito que abraça todos os aspetos da vida humana, comportando valores, costumes e interpretações. Partindo desse princípio, podemos afirmar que a língua e a cultura estão intimamente ligadas, sendo a sua aprendizagem mais proveitosa quando adquiridas em conjunto (Dema e Moeller, 2012). A aquisição de uma segunda língua é, também, com efeito, a aquisição de uma segunda cultura.

Neste sentido, como se tem vindo a provar, o ensino integrado de matérias sobre cultura, através de variadas práticas pedagógicas, ajuda o aluno a manter-se interessado e empenhado na aprendizagem de uma língua estrangeira (Dema e Moeller, 2012).

O ensino da componente linguística e gramatical, apesar da sua inegável importância, só por si, não exprime a globalidade e a riqueza de uma língua, a qual deve ser ensinada dentro de um contexto sociocultural (Usó-Juan e Martínez-Flor, 2008), de modo a que o aluno possa compreender, de facto, todos os aspetos que a caracterizam e que a influenciam, tomando consciência das diferenças culturais e especificidades do mundo do outro. Apenas deste modo, através do seu conhecimento global, se poderá tornar um falante competente de uma língua estrangeira.

Deste modo, não faz sentido, como acontecia tradicionalmente, ensinar língua e cultura em separado, já que são indissociáveis. Esse método poderá levar a uma perceção incompleta da língua e inclusivamente ao desconhecimento de elementos essenciais intrínsecos a ela, o que resulta, muitas vezes, em mal-entendidos, como acontece com muitas expressões idiomáticas, por exemplo, que não podem ser interpretadas no seu sentido literal, mas sim no âmbito do contexto sociocultural de um povo (Guillén, 2004).

O ensino destes dois componentes separadamente revelou ainda, muitas vezes, ao longo do tempo, não despertar no aluno o interesse suficiente na aprendizagem de uma língua estrangeira, resultando em desmotivação, uma vez que, não existindo um enquadramento sociocultural, além de essa aprendizagem ser mais complicada e, como já vimos, incompleta, poderá correr o risco de se tornar também tediosa, já que consiste quase exclusivamente numa reprodução mimética de estruturas linguísticas.

Assim sendo, procurei, no âmbito da minha Prática Pedagógica Supervisionada, promover um método de ensino intercultural, através da realização de várias atividades de produção e interpretação de texto (Guillén, 2004), o que revelou grande eficácia entre os alunos, facto visível não só pela maior rapidez de aprendizagem, como pelo seu

entusiasmo, ou ainda pelo facto de demonstrarem um conhecimento mais amplo e estruturado da língua estrangeira.

7. Atividades/Condicionantes motivadoras na minha prática pedagógica

“Most students’ motivation can be “worked on” and increased.”

Dörnyei (2001)

7.1 Condicionantes a ter em conta no processo de aprendizagem de línguas

São variados e complexos os fatores que operam em qualquer processo de aquisição de línguas.

Ellis (1994) defende que estes fatores podem ser agrupados em três grandes grupos: (a) Fatores externos ao indivíduo – *input*, relação com o meio, contexto e situação de aprendizagem, etc...; (b) Fatores internos: língua materna, conhecimento do mundo e conhecimento linguístico; e (c) Fatores individuais: idade, personalidade, inteligência, fatores afetivos como a motivação, ansiedade, etc.

A proposta veiculada pelo QECR (2001, pp. 221-223) refere como fatores promotores da aprendizagem individual as características de natureza cognitiva (1), afetiva (2) e linguística (3).

- (1) O grau de familiaridade do aluno com a tarefa é determinado:
 - a) pelo tipo de tarefa e as operações envolvidas;
 - b) pelos temas/subtemas, tipo e género de texto;
 - c) pelo esquema interacional (guiões e estrutura);
 - d) pelo conhecimento necessário do conhecimento de base;
 - e) pelo seu conhecimento de rotinas e convenções sociais e culturais;
- (2) Fatores afetivos são determinados:
 - a) pela autoestima (confiança necessária do aluno em si mesmo para continuar);

- b) pelo envolvimento e motivação (probabilidade muito elevada de execução de uma tarefa com sucesso, caso o aluno esteja envolvido e motivado);
 - c) pelo estado geral (estado físico e emocional do aluno);
 - d) pela atitude (competências interculturais);
- (3) A capacidade de lidar com o nível de desenvolvimento dos recursos linguísticos que são determinados:
- a) pelo nível de conhecimentos e de domínio da gramática, do vocabulário, da fonologia e da ortografia,
 - b) pelo cuidado e atenção que cada passo de resolução merece;
 - c) pela capacidade de compensar lacunas através da evocação de experiências semelhantes.

Outros dos aspetos a ter em conta quando se fala no processo de aprendizagem de uma língua são os estilos de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem são os meios utilizados por cada aprendente para conquistar o saber, ou seja, são maneiras pessoais de processar informação, são sentimentos e comportamentos em situações de aprendizagem. Tony Wirth, citado por Harmer, (2001, pp. 42, 43) descreve quatro estilos de aprendizagem diferentes: o “*enthusiast*” vê o professor como um ponto de referência e preocupa-se com os objetivos de aprendizagem da turma; o “*oracular*” continua a ver o professor como um ponto de referência, mas preocupa-se mais com a concretização dos seus objetivos; o “*participator*”, que se foca nos objetivos e solidariedade do grupo de aprendizagem; e por fim temos o “*rebel*”, que apesar de se referir ao grupo de aprendizagem como o seu ponto de referência, está mais focado na satisfação dos seus próprios objetivos.

No decorrer da minha PPS, estando consciente da relevância dos estilos de aprendizagem, diversifiquei as estratégias e atividades, esperando atender aos diversos perfis, contribuindo assim para um ambiente mais harmonioso em sala de aula e propício à aprendizagem.

Harmer (2001) chama ainda a atenção para o facto de que, apesar de escolhermos categorizar os estilos de aprendizagem, a compreensão de que existem diferentes indivíduos nas nossas aulas é vitalmente importante para a planificação dos tipos de atividades que serão apropriadas para eles. Ressalva ainda a importância de balançar os interesses individuais com o que é melhor para todo o grupo e ter noção

de certas características individuais quando se organizam os alunos em trabalhos de pares ou grupos.

O professor, de acordo com a sua experiência, crenças, atitudes e escolhas pedagógicas, torna-se um elemento no contexto de aprendizagem do aluno, influenciando-a. Um dos fatores pessoais que pode influenciar a aprendizagem é a atitude em relação ao professor, ou seja, a simpatia (ou falta dela) do aluno em relação ao professor.

No que respeita a este ponto, julgo que ao longo da minha prática pedagógica supervisionada existiu sempre um clima de compreensão, bem-estar e à-vontade, muito propício à participação dos alunos e ao seu envolvimento com empenho e motivação nas tarefas por mim propostas. Nem todos os docentes têm a capacidade de conseguir estabelecer uma empatia com os seus alunos e, conseqüentemente, ter um ambiente de trabalho harmonioso, em que todos os alunos participem de forma voluntária e se mostrem motivados na concretização das tarefas. Sem querer ser arrogante, julgo ser essa uma das características que me assiste. Consigo cativar os alunos e motivá-los para a concretização das tarefas por mim propostas, o que os conduzirá à aprendizagem e ao sucesso.

Como podemos observar pelo acima exposto, o processo de aquisição de uma língua estrangeira é um fenómeno complexo no qual intervêm vários elementos: as histórias de vida de cada indivíduo, os estilos de aprendizagem, o contexto, a idade, a aptidão, a atitude em relação ao professor e a motivação.

De acordo com a minha experiência pessoal e partilhando da opinião de Dörnyei (1994, 2001), Harmer (2001) e Willis e Willis (2007) e de entre todos os fatores acima mencionados, gostaria agora de focar-me na motivação, pois esta é considerada como sendo essencial para o sucesso escolar do aluno.

7.2 Qual a importância da Motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira?

Todos nós, enquanto professores (seja de línguas ou de qualquer outra disciplina), sonhamos em ter alunos motivados. Alunos motivados trabalham arduamente, são participativos, realizam as tarefas propostas com empenho, interligam os seus objetivos àqueles já definidos para a disciplina, estão focados nas tarefas a

desempenhar, de maneira a realizá-las com sucesso, e estimulam os restantes membros da turma fomentando o espírito colaborativo.

No entanto, quando chegamos às escolas, nem sempre é essa a realidade com a qual nos deparamos. Considerando a necessidade de abordar a relação entre a motivação e o processo de ensino-aprendizagem na metodologia baseada em tarefas, com o objetivo de levar o aluno ao sucesso escolar, julgo ser primordial a reflexão sobre alguns aspetos: O que se entende por motivação? Estão todos os alunos motivados da mesma maneira? Qual é o papel do professor na motivação dos alunos?

A motivação é considerada como uma condição central para o sucesso da aprendizagem e, em comparação com certas características cognitivas do aluno, é considerada muito complexa, visto ser individual, variando assim de aluno para aluno. O termo provém do latim *movere*, mover e, em termos simples, pode ser definido como um impulso interno que conduz à ação, havendo, portanto, uma orientação para atingir um determinado objetivo. Segundo Harmer (2001), a motivação é algum tipo de unidade interna que “empurra” alguém para fazer coisas, com o objetivo de alcançar algo.

Segundo Marion Williams and Richard Burden (citados em Harmer 2001, p. 51), “motivation is a ‘state of cognitive arousal’ which provokes a ‘decision to act’ as a result of which there is ‘sustained intellectual and/or physical effort’ so that the person can achieve some ‘previously set goal’”.

De acordo com Dörnyei (2001), motivação é um conceito hipotético e abstrato que usamos para explicar o porquê de as pessoas pensarem e agirem de determinada maneira.

7.2.1 Tipos de motivação

Estarão todos os alunos motivados da mesma maneira? De acordo com o teórico Dörnyei (2001), existem duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca, cada uma delas dada aos aprendentes de acordo com a sua vontade de investir esforço na aprendizagem.

Definindo cada uma das orientações referidas, de acordo com o mesmo autor, afirma-se que o aluno é intrinsecamente motivado quando se empenha na tarefa pelo interesse em investir esforço na aprendizagem por si só, satisfazendo-se

verdadeiramente com a tarefa em si. Neste caso, o prazer advém do processo de aprendizagem da nova língua, sendo que os aprendentes realizam tarefas em prol da sua própria satisfação, do seu bem.

Por outro lado, um aluno extrinsecamente motivado realiza as tarefas devido a causas externas ou algum tipo de incentivo externo, como por exemplo: o desejo de reconhecimento, o receio de punições, obtenção de compensações, ou por reconhecer que a motivação é necessária. Essa motivação pode ser percebida como tudo o que provém do ambiente de aprendizagem de uma nova língua, ou seja, a preocupação do aluno não se focaliza somente nos resultados externos da aprendizagem da língua (p. ex. ser capaz de argumentar e opinar sobre um determinado assunto na língua estrangeira), mas interessa-se também pelo facto de obter boas notas ou evitar castigos.

Dörnyei (1994) considerou útil subdividir a motivação intrínseca em três tipos: a motivação intrínseca para aprender, que reflete o envolvimento numa tarefa pelo prazer e satisfação de compreender alguma coisa nova, preenchendo assim a curiosidade do aprendente em saber mais sobre o mundo que o rodeia; a motivação intrínseca para a realização, que reflete o envolvimento numa tarefa pela necessidade de satisfação de si mesmo, através de desafios, no sentido de aperfeiçoar ou criar alguma coisa; a motivação intrínseca para experiência, que reflete o envolvimento numa tarefa para vivenciar sensações nova e agradáveis.

Por sua vez, a motivação extrínseca foi subdividida em quatro tipos: a regulação externa, que reflete o envolvimento numa tarefa devido a causas externas, como recompensas ou ameaças (p. ex. um elogio dos pais ou um raspanete do professor); a regulação introjetada, que envolve a internalização de controlos externos, que são aplicados através de pressões autoimpostas ao aprendente que as aceita com o objetivo de evitar a culpa ou manter a autoestima (p. ex. o papel num jogo); a regulação identificada, que reflete o envolvimento numa tarefa porque a reconhece, valoriza e vê a sua utilidade (p. ex. aprender uma língua porque é necessária para os jogos, ou interesses); por último temos a regulação integrada que diz respeito à escolha de comportamentos que se identificam com os valores, necessidades e identidades de outros indivíduos.

Nem sempre é claramente perceptível se o comportamento de um aluno se baseia na sua motivação intrínseca ou extrínseca. Em princípio, posso afirmar que a motivação intrínseca é considerada como sendo a mais forte e com durabilidade mais elevada e,

por conseguinte, representa o ideal. Quando um aluno aprende e trabalha por causa do seu interesse pessoal, a motivação é, a longo prazo, provavelmente mais eficaz do que se ele realizar as tarefas por causa de fatores extrínsecos – especialmente porque os fatores extrínsecos são, na sua maioria, de curto prazo (p. ex. quando um aluno se esforça pouco tempo antes de um exame ou de um teste).

É importante referir que a motivação dos alunos não se apresenta de forma estanque, ou seja, ou é intrínseca ou é extrínseca, podendo, no entanto, acontecer que a motivação dos alunos sofra mudanças de intrínseca para extrínseca ou vice-versa. Por isso, é possível que um aprendente intrinsecamente motivado, através de acontecimentos, mudanças, atividades apresentadas, de repente passe a estar apenas extrinsecamente motivado, e um aluno apenas extrinsecamente motivado descobrir, de repente, o interesse ou a diversão na aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta última seria, evidentemente, a situação ideal e a qual objetivei durante a minha prática pedagógica supervisionada como professora, quer através das tarefas por mim apresentadas nas sequências de aprendizagem, quer pelos temas abordados e pela minha postura em sala de aula.

7.2.2 O papel do professor como catalisador da motivação

A responsabilidade de estar motivado para ter êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira não pertence apenas ao aprendente. O papel desempenhado pelo professor é fundamental no que concerne ao ensino de línguas. No que compete à motivação, os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas indicam as escolhas metodológicas do professor como sendo o principal fator para gerir e manter a motivação dos alunos em contextos formais de aprendizagem.

Segundo Harmer (2001), promover e conduzir a motivação dos alunos é uma das responsabilidades do professor. Nesse sentido, de acordo com o mesmo autor, o professor desempenha vários papéis ao longo de uma aula. Pode desempenhar o papel de *Controller* – o professor está no comando, no centro das atividades que estão a ser desenvolvidas; de *Organiser* – organiza os alunos para as diversas atividades (faz os grupos, os pares); de *Assessor* – oferece feedback e faz a correção e avaliação dos alunos das mais variadas maneiras; de *Prompter* – ajuda os alunos quando eles estão envolvidos numa atividade criativa, como um role-play, não lhes dando a resposta que

necessitam, mas subtilmente ajudando-os a pensar, a serem criativos, encorajando-os com discrição; de *Participant* – quando intervimos num debate, não como professores, mas como participantes que querem opinar; de *Resoucer* – em que o professor é a fonte de informação, não que tenha de responder a todas as perguntas, mas sabendo guiar os alunos até às respostas; de *Observer* – neste papel o professor observa para que possa atribuir uma avaliação significativa aos seus alunos, individualmente ou em grupo.

Ao longo da minha PPS assumi o papel que achei ser necessário para alcançar os objetivos que haviam sido propostos para os meus alunos. Mais importante do que saber classificar os papéis que um professor pode desempenhar, é ter a capacidade de alternar entre os vários papéis em sala de aula, avaliando quando é apropriado usar um ou outro, estar consciente das vantagens que cada um deles pode trazer para a motivação e para o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos.

O professor é responsável por transmitir aos seus alunos todo o conhecimento que detém, não unicamente a nível linguístico, mas também a nível cultural e social da língua-alvo de aprendizagem. Como anteriormente referido por mim, as escolhas metodológicas do professor são referenciadas como sendo o principal fator para gerir e manter a motivação dos alunos, assim sendo, cabe ao professor ser criativo de maneira a motivar, sendo que a motivação, de acordo com Dörnyei (1994, 2001), é a definição-chave para ter sucesso na aprendizagem de uma nova língua.

O aluno tem de se sentir desafiado, tem de encontrar razões para aprender, pois só assim se consegue alcançar uma aprendizagem motivada e efetiva. William e Burden (1997) declaram que a identificação da curiosidade como variável na motivação constituiu uma importante descoberta na teoria cognitiva.

Para além da relevância da criatividade do professor, este deve fomentar e vincular práticas pedagógicas significativas capazes de potencializar a motivação do aluno. Deve, portanto, atender às suas necessidades e preocupar-se com a planificação do seu trabalho, com a diversidade do material, com o potencial educativo de cada uma das tarefas elegidas, com a diversificação dos estímulos nas aulas. Urge a necessidade de ir para além da mera exposição oral, de ensinar uma língua recorrendo somente à leitura e tradução de textos, a linguagem escrita já não é suficiente. O professor deve aproveitar todo o manancial de métodos e ferramentas disponíveis para “seduzir” e envolver o aluno. Deve recorrer às novas tecnologias, ao uso de materiais autênticos, à componente lúdica, ao uso das canções, entre outros, pois só assim incrementará a

participação dos alunos enriquecendo tanto o modo de ensino como o modo de aprendizagem.

Destaca-se assim, a necessidade de atualizar, inovar e expandir os horizontes tanto do professor como dos alunos, conduzindo-os para uma maior motivação e realização no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira.

7.3 Atividades motivadoras na minha PPS

Durante a minha prática docente no decorrer da PPS, tendo como suporte os princípios do ensino comunicativo da língua e da metodologia por tarefas, esforcei-me por utilizar novos métodos e tecnologias de maneira a que os alunos pudessem ter experiências comunicativas o mais autênticas possível, oferecendo-lhes uma percepção maior e melhor da língua que estavam a aprender, transformando a aula num momento social de aprendizagem, bem como mais motivante.

Tive o cuidado de focar a minha ação metodológica tendo em conta o aluno, as suas características, bem como as suas necessidades, apelando à sua motivação intrínseca, esperando obter assim um envolvimento mais empenhado e motivador da sua parte. Nem sempre é fácil escolher um tema igualmente motivador e que desperte a curiosidade em todos os alunos, no entanto esforcei-me por criar atividades motivadoras e desafiadoras que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e da sua utilidade futura, conforme atesta o QECR:

Os utilizadores poderão ter que pensar na motivação da escolha dos domínios relevantes para o presente, considerando a sua utilidade futura. Por exemplo, a motivação das crianças através de uma atenção prestada aos seus interesses presentes pode parecer uma ótima opção, mas também pode resultar numa má preparação para uma capacidade de comunicar posteriormente num ambiente adulto (Conselho da Europa, 2001 p. 75).

Consciente dessa necessidade, e de acordo com a opinião de Willis e Willis (2007), quando este afirma que uma tarefa bem elaborada intervém de forma positiva sobre a motivação, independentemente do tópico que abrange, empenhei-me em levar

para a aula estratégias definidas que suscitassem a necessidade de aprender a aprender, que desafiassem os alunos. Procurei proporcionar-lhes um motivo para a leitura de um texto, para a audição de uma canção, ativando assim estratégias como a antecipação de um tema, a ativação de conhecimentos prévios, a consolidação de vocabulário já aprendido, a criação de situações atípicas ou problematizadoras e a concepção de contextos comunicativos próximos do real.

Através destas estratégias desenvolvem-se as expectativas e, conseqüentemente o nível de envolvimento, interesse, empenho e motivação dos alunos.

Tendo em conta a opinião de Dörnyei (2002), que apela ao professor que ele disponibilize aos seus alunos o máximo de possibilidades de recolha de experiências positivas na cultura da língua-alvo, ao longo da planificação das minhas sequências de aprendizagem foram apresentadas sugestões de atividades que utilizavam vídeos, canções e programas de televisão desses países, promovendo assim o contato com a cultura da língua-alvo.

Tendo em conta as considerações acima tecidas, empenhei-me em demonstrar como os princípios teóricos e metodológicos do ELBT possibilitaram situações autênticas de comunicação, com alunos motivados que conseguiram, assim, melhorar a sua competência comunicativa.

Durante a minha prática docente no decorrer da PPS, utilizei com mais frequência determinados recursos didáticos e estratégias que, a meu ver, foram primordiais no processo motivacional de ensino-aprendizagem dos alunos. Apesar de ter apresentado e utilizado outros recursos durante a PPS, gostaria agora de refletir sobre o uso dos jogos, os materiais autênticos e o uso das novas tecnologias, por serem estes recursos os que mais contribuíram para o sucesso e motivação dos meus alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

7.3.1 O papel dos jogos/lúdico na minha PPS

Sabemos que brincar faz parte do mundo das crianças, assim elas conseguem aprender melhor, aprendem a sociabilizar, apreendem o espírito de grupo e o trabalho colaborativo.

Deste modo, é de salientar o papel fundamental dos jogos no processo de ensino-aprendizagem das crianças: “It is a commonplace that young children learn better

through play or at least can be induced to go along with teaching that is tempered by ‘fun’ activities” (Shelagh Rixon, Teaching English to children, pág. 33, 199).

A aprendizagem de uma língua estrangeira, como o Inglês e/ou o Espanhol, pode ser favorecida através da realização de jogos lúdicos, pois traz entretenimento e descontração, fazendo com que os alunos se sintam mais motivados e com mais vontade de aprender.

Também o QECR reitera que o uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem, dando exemplos de atividades lúdicas, abaixo apresentados.

Jogos sociais de linguagem:

- orais (histórias erradas ou “encontrar o erro”; como, quando, onde);
- escritos (verdade e consequência, a força, etc.);
- audiovisuais (loto de imagens, etc.);
- de cartas e de tabuleiro (canasta, monopólio, xadrez, damas...);
- charadas, mímica, etc.

Atividades individuais:

- adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, anagramas, charadas);
- jogos mediáticos (TV e rádio: “Quebra-cabeças”, “Palavra Puxa Palavra”);
- trocadilhos e jogos de palavras:
 - na publicidade da proteção ambiental, p. ex.: “um cigarro mal apagado pode apagar a floresta”;
 - nos títulos de jornais, p. ex.: a propósito do lançamento de um CD dos Beatles perto do Natal, “Noite consolada”;
 - nos *graffiti*, p. ex.: “Quem não tem nada não tem nada a perder”.(Conselho da Europa, 2001, p. 88)

Posso concluir que as atividades lúdicas, enquanto função educativa, fomentam a aprendizagem do aluno, privilegiando uma educação que visa o desenvolvimento pessoal e a cooperação. Assim, este é um elemento primordial para o processo de ensino-aprendizagem e um veículo para a formação de alunos mais autoconfiantes, motivados e com um espírito de equipa mais desenvolvido.

Tendo em conta a minha experiência como professora e sendo sabedora das vantagens da componente lúdica nas aulas de língua estrangeira, ao largo da minha PPS incrementei várias tarefas utilizando a componente lúdica. O jogo funciona como um elemento motivador, em que a aprendizagem se efetua efetivamente, pois os alunos não jogam apenas por jogar, mas sim com o objetivo da aprendizagem por ele proporcionada.

Juego de tablero (v. Anexo I.C.3 – adjuntos nrs. 1, 1a, 1b, 1c, 2, pp. 142 - 152)

Esta atividade de carácter lúdico inseriu-se na primeira sessão da segunda aula sumativa sobre a temática do ócio e consistiu na realização de um jogo em redor do vocabulário sobre o *ocio y tiempo libre*.

Tendo conhecimento de que o vocabulário a ser abordado na aula já havia sido explorado pelos alunos em anos anteriores, resolvi fazer um *juego de tablero* que se apresentava dividido em três categorias: léxico, cultura e imagens. Tinha como objetivo repassar o vocabulário anteriormente aprendido sobre o tema.

Quando comuniquei aos alunos que iriam jogar um jogo, notei alguma agitação, provocada pela curiosidade e consegui perceber que estavam motivados pelo tipo de tarefa que iriam desempenhar.

Primeiramente a turma foi dividida em duas equipas: A e B.

Seguidamente expliquei as regras do jogo às equipas: ganhava a equipa que conseguisse perfazer, primeiro, 100 pontos. Cada equipa conseguia arrecadar pontos respondendo corretamente às perguntas feitas por mim. Como anteriormente referido, existiam três tipos de perguntas: léxico, cultura ou imagens. O tabuleiro continha as letras L, C ou I que eram as iniciais de cada categoria. Cada letra do tabuleiro valia 5, 10 ou 15 pontos. Jogando o dado, cada equipa respondia a uma pergunta L, C ou I, com a sua correspondente pontuação. Se a equipa acertasse, obtinha os pontos que lhe correspondiam. Depois dava-se a vez a outra equipa e assim sucessivamente.

As perguntas foram feitas por mim, e fui eu quem apontei no quadro as pontuações de cada equipa.

As imagens, que representavam as atividades de ócio, foram projetadas.

Posso dizer que o jogo foi muito bem recebido pelos alunos, que participaram entusiasticamente e se mantiveram muito motivados, proporcionando um momento de interação e comunicação.

Através da realização desta tarefa, os alunos não só fizeram um *repaso* do vocabulário aprendido como também adquiriram vocabulário novo através da partilha de saberes oportunizada pelo trabalho de grupos. O trabalho de grupos contribuiu para que, num ambiente menos stressante, os alunos trabalhassem em equipa, sentindo a responsabilidade de responder por um todo.

Ao longo da realização do jogo, em algumas situações pontuais, forneci aos alunos pistas ou respostas parciais o que os auxiliou a lembrar algum vocabulário.

A realização desta atividade e a seleção do vocabulário foram elaborados tendo em conta os interesses dos alunos, bem como o objetivo de servir de suporte para a realização da atividade 4, minitarefa final (anexo 5), onde os alunos tiveram de organizar um fim de semana em Espanha, com sugestões de atividades de ócio.

Guess who is...? (v. Anexo II.C.3 – annex nr 4, pp. 391 - 394)

O jogo *Advinha quem é* faz parte da primeira sessão da sequência de aprendizagem sobre o tema do mundo de trabalho.

A realização deste jogo vem na sequência de uma atividade de audição e é uma atividade de *post-listening* do vídeo “The best six jobs in the world”. Este vídeo apresenta as características que cada pessoa deve ter para poder desempenhar com sucesso cada uma das seis profissões apresentadas.

Como atividade de pós-audição os alunos são informados de que vão jogar um jogo: *Guess who is...* Nesse sentido serão divididos em grupos de seis.

A professora apresenta seis cartões (anexo 4), cada cartão representa uma das profissões apresentadas anteriormente (*park ranger, lifestyle photographer, chief funstier, wildlife caretaker, outback adventurer, taste master*). A cada grupo é pedido que pense nas características/competências que cada trabalhador deve ter para ser um empregado competente na profissão apresentada no cartão.

Cada grupo deve escrever a sua opinião no cartão, sendo que posteriormente um representante do grupo procede à sua leitura sem nunca mencionar a profissão que representa, para que os seus colegas adivinhem. O objetivo desta estratégia é dar aos restantes grupos um motivo para ouvirem atentamente a descrição dos seus colegas (Willis & Willis, 2007).

A professora regista no quadro as respostas de cada grupo. Depois de todos os grupos terem lido as suas respostas, a correção é feita entre todos, e, com a ajuda do

registro que a professora fez no quadro, consegue-se distinguir qual o grupo que acertou mais respostas.

Depois da realização de uma atividade com um grau de dificuldade mais elevado, a realização de um jogo serve para motivar os alunos. Com esta atividade visei ainda ativar algum do vocabulário relacionado com o mundo de trabalho, aprendido em anos anteriores pelos alunos, bem como a consolidação de novo vocabulário.

A utilização de um jogo como recurso pedagógico permite a aplicação de conteúdos lexicais (características/competências de cada profissão) de forma comunicativa, bem como o manuseamento da língua de forma real e significativa, dando a oportunidade aos alunos para consolidarem o vocabulário temático de forma natural.

7.3.2 O papel dos materiais autênticos na minha PPS

Os benefícios dos materiais autênticos são reconhecidos pela sua riqueza sociolinguística e naturalidade de expressão, o que por vezes nos falta nos materiais pedagógicos elaborados pelas editoras com a função de ajudar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (Nunan, 2004).

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001), propicia-se uma metodologia *orientada para a ação*, estimulando os professores e os alunos a realizarem tarefas que levem à utilização da língua em situações reais/autênticas.

Também na metodologia do ensino de línguas baseado em tarefas é recomendado o uso de materiais de autênticos que sirvam de veículo à realização de tarefas comunicativas. Estes materiais podem ser divididos em materiais autênticos de base visual, como gráficos, mapas ou imagens e materiais autênticos de base linguística como jornais, revistas, publicidade (Nunan, 1989, 2004; Richards & Rodgers, 2001).

Ouvir o professor ou os colegas nas aulas é útil, no entanto não é suficiente, pois as estruturas e o vocabulário que foram definidos para aquela aula não surgiram naturalmente, o que limita a prática da língua e, conseqüentemente, a evolução da língua falada. Na sala de aula é o professor que escolhe o tema, enquanto na vida real a conversa surge fluida, sem um tema específico. As pessoas expressam a sua opinião, ponto de vista, ideias, etc... isto faz com que os alunos, quando estão em situações reais

autênticas, não se sintam preparados e confiantes para interagir. Assim sendo, é pertinente que os alunos sejam expostos a um input tão direto/real quanto possível.

Consciente de que um dos problemas da comunicação é o facto de, em contexto de sala de aula, ela estar isolada da comunicação autêntica, ao logo da minha PPS empenhei-me em criar tarefas que utilizassem recursos autênticos, que oferecessem um leque diversificado da língua falada e escrita, tais como: jornais, emissões de rádio, de televisão, vídeos, banda desenhada, mapas, canções, anúncios, imagens, etc., que me auxiliassem a recriar situações reais, a utilizar expressões dentro de certos contextos, bem como a transmitir conteúdos socioculturais imperiosos a um bom desempenho linguístico.

Boletins de rádio (v. Anexo I.B.3 – adjunto nr 3, pp. 81)

A audição de boletins informativos de rádio consistiu numa atividade de compreensão oral e posteriormente de produção oral. Esta atividade desenvolveu-se na primeira sessão sobre a temática dos meios de comunicação.

Tendo em atenção que as atividades de compreensão oral devem ser cuidadosamente selecionadas de acordo com critérios como a autenticidade dos textos orais (anúncios, canções, entrevistas, notícias) que reflitam as características e as propriedades da língua e com o objetivo de fornecer um motivo e uma finalidade para a audição, bem como para despertar a curiosidade e interesse dos alunos (Nunan, 2004; Giovannini, *et al.*, 1996c), foi selecionado um áudio de um boletim de rádio informativo que apresentou várias notícias.

Como atividade de pré-audição os alunos observaram algumas imagens e foram-lhes colocadas algumas perguntas: “Qual o tema/notícia que achas que cada imagem vai abordar?”, “A que secção pensas que pertence cada uma das notícias que vais ouvir?”, “Qual a ordem em que podem aparecer?”. Enquanto realizavam a primeira audição, os alunos organizaram as imagens. Após terem comprovado as suas expectativas iniciais, ouviram novamente a audição (segunda e terceira audição) e tomaram nota da informação mais importante de cada notícia.

Posteriormente foi pedido aos alunos que avaliassem se os boletins informativos de rádio seguiam a mesma ordem em Portugal e em Espanha e se o tom como foram apresentadas as notícias era o mesmo. Esta tarefa originou um momento de interação

entre todos, onde pude observar que os alunos comunicavam na língua-alvo naturalmente.

Segundo Alonso (2012), devemos trabalhar diversos tipos de texto e é importante que utilizemos materiais autênticos e que sejam úteis na vida real. Foi tendo em conta esta premissa que selecionei a audição de boletins informativos, pois através deste exercício os alunos conseguiram identificar as diferenças dos boletins informativos de Espanha e Portugal, entender a ordem em que um boletim informativo em Espanha será apresentado, reforçar as formas gramaticais já aprendidas, alargar o vocabulário e compreender alguns aspetos socioculturais, como por exemplo a maneira como as pessoas falam quando apresentam notícias.

Os aprendentes conseguiram realizar as tarefas propostas e o *input* adquirido através desta tarefa proporcionou aos alunos as competências necessárias para que eles próprios conseguissem apresentar uma notícia num boletim informativo de rádio, seguindo as regras que o mesmo implica: utilizar frases curtas e simples, ter em atenção o tom. Ficaram também capacitados para descodificarem um boletim de notícias de rádio, conseguindo distinguir as diferentes secções e a ordem que ele apresenta (informação meteorológica, notícias desportivas, notícias nacionais, notícias internacionais, etc).

Esta tarefa estimulou a compreensão auditiva dos discentes e corroborou a importância da função comunicativa sociocultural que este tipo de materiais autênticos transmite.

Watching a Video (v. Anexo II.B.3 – vídeo)

A realização de um debate como tarefa veio na sequência do tema “*The world around us*”, e foi apresentado na primeira sessão da primeira aula sumativa.

Apesar de não ter lecionado esta sequência de aprendizagem é importante mencionar que, com base na minha experiência profissional, considero que cada vez mais os jovens se encontram preocupados com o meio ambiente.

Ao longo do seu percurso escolar, os discentes já abordaram o tema do ambiente por diversas vezes, o que me levou a planificar uma sequência de aprendizagem não de introdução de vocabulário, mas sim de consolidação e alargamento do mesmo, onde os alunos tivessem espaço para refletir sobre que medidas devem ser adotadas para ajudar na preservação do meio ambiente.

O tema foi apresentado através do visionamento do vídeo “*The World Around Us*” (<https://www.youtube.com/watch?v=Eb1dH5AVHDw>), material autêntico e não manipulado com fins didáticos. O vídeo retrata o que se passa ao nosso lado, no mundo. Foram realizadas algumas perguntas aos alunos sobre o vídeo que acabaram de assistir, o qual foi, deste modo, utilizado como material didático.

Pretendo, assim, que os alunos se sintam motivados com o vídeo e que participem, pois, no 11º ano, os alunos já são detentores de um discurso fluente e de um vocabulário alargado sobre o tema proposto, o que lhes confere autoestima e à-vontade para participarem.

Depois da introdução ao tema da sequência de aprendizagem através de um vídeo, na última tarefa da primeira sessão desta sequência selecionei também a utilização de outros materiais autênticos.

Os alunos foram divididos em grupos de quatro. Cada grupo recebeu um *leaflet* real/autêntico (anexo 6) de uma organização de Proteção do Meio Ambiente, sediada em Londres. *Link* da organização: <http://www.networkforclimateaction.org.uk/>.

Depois de realizada uma leitura atenta do *leaflet*, foi pedido a cada grupo que respondesse a três questões, expressando a sua opinião tendo em conta o texto que leram sobre o Protocolo de Quioto. A resposta à última questão requer que só os alunos sugiram medidas que levem ao abrandamento das mudanças climáticas no Mundo (anexo 7).

A realização de um debate, como atividade de *closure*, tem como objetivo sintetizar os tópicos abordados durante a aula, e fazer com que os alunos comuniquem, tal como defendido por Willis e Willis “When introducing any text on a controversial topic, it is worth going through some procedure to get learners to commit themselves to an opinion on the issue.” [...] “They could then read out their arguments and compare their ideas with other groups who had considered the same statements” (2007, p. 34).

Em suma, a integração de materiais autênticos nas planificações das minhas sequências de aprendizagem, surgiram como um aliado no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de propiciar aos aprendentes uma panóplia de exemplos significativos, interessantes, reais e motivadores da língua-alvo.

7.3.3 O papel das novas tecnologias da informação e da comunicação na minha PPS

As TIC revolucionaram a sociedade, facilitaram o acesso à informação e estreitaram os laços entre a educação e a Internet. As TIC são, assim, uma ferramenta educativa considerada como indispensável por muitos professores de línguas estrangeiras.

É inquestionável o papel que as TIC representam na aprendizagem de uma língua estrangeira e, conforme defende Ruipérez (2005), são inúmeras as suas vantagens: a atrativa apresentação dos conteúdos e o elevado grau de interatividade; a promoção do processo individual de aprendizagem; o fornecimento de *feedback* imediato; o *download* de fichas de trabalho para os professores; o acesso à informação armazenada de forma não sequencial.

Higueras (2004) apresenta como vantagens o fato do aluno entrar em contato com material autêntico e obras de referência, poder interagir com nativos e realizar atividades de autoaprendizagem, ao mesmo tempo que aprende sobre a cultura da língua-meta de forma contextualizada, entre outras.

Em poucos anos, o recurso às novas tecnologias associou-se de maneira generalizada no ensino das línguas estrangeiras, chegando ao ponto de se ter convertido numa das principais fontes de recursos do professor.

As novas tecnologias apresentam um leque infindável de recursos à disposição do professor e representam um recurso facilitador no processo de construção de conhecimento. Conhecedora das inúmeras vantagens que este recurso oferece, seja ao nível da motivação dos meus alunos, seja ao nível da dinamização das aulas, esforcei-me por utilizar recorrentemente este recurso na minha ação pedagógica ao longo da minha PPS.

Além das fichas realizadas em Word, da utilização frequente do PowerPoint, o bom aproveitamento do Datashow permitiu-me apresentar vídeos, projetar imagens, canções, tornando-se num importante aliado para estimular a motivação dos alunos, despertar a sua curiosidade, bem como elaborar tarefas significativas que os levassem a utilizar a língua-alvo em situações de comunicação reais, tal como defendido na Abordagem Comunicativa. Planifiquei sequências de aprendizagem que requeriam o uso das novas tecnologias e facultei aos alunos o acesso a elas, através da reserva de

salas com computadores, do requerimento dos portáteis da escola, ou permitindo que os alunos levassem e utilizassem os seus próprios *gadgets* (*smartphones, tables, ipads, laptops, etc.*), tendo assim de ter um *back-up plan* caso os computadores ou a Internet da escola apresentassem problemas.

Publicar en un blog un book de sugerencias de ropa (v. Anexo I.D.3 – adjunto nr. 14, pp. 279)

Publicar num *blog* de moda foi a tarefa final selecionada para a sequência de aprendizagem do 3º ciclo, que tinha como título: *De moda*.

Como já referido anteriormente, o uso das novas tecnologias foi prática recorrente ao longo da minha ação pedagógica, assim sendo, a atividade de *calentamiento* depender-se-á com a apresentação do *trailer* do filme “*Confesiones de una compradora compulsiva*”. Este filme retrata a vida de uma adolescente que não consegue parar de comprar roupa, acessórios, sapatos. Com a apresentação do vídeo pretendi levar os alunos à descoberta do tema da aula e à revisão de algum do vocabulário anteriormente aprendido. Esperei, deste modo, que os alunos se sentissem motivados com o vídeo e participassem, pois, por vezes, os alunos que estão no segundo ano de aprendizagem de uma língua estrangeira não se sentem seguros dos seus conhecimentos, têm vergonha de se expor, medo de errar, o que acaba por ser um entrave à comunicação.

Seguidamente, e ainda na primeira sessão desta sequência de aprendizagem, como tarefa de fim de aula, foi pedido aos alunos que, em grupos de três, lessem atentamente o *Blog* que Elena encontrou, enquanto procurava na Internet a roupa ideal para levar ao seu aniversário, bem como as sugestões que lhe foram dadas. Dando continuidade à tarefa proposta, os alunos foram convidados a aceder ao *blog* <http://que-ropa-me-pongo.webnode.com/> e a ajudar, dando sugestões a três dos cinco rapazes/raparigas sobre que roupa levar segundo a ocasião (ir a um batizado, ir a um casamento, ir para as aulas num dia normal, sair à noite ou assistir a um concerto).
(Actividad: Sugerir prendas de vestir según la ocasión. adjunto 4, primeira sessão)

A tarefa final requereu mais uma vez o uso das novas tecnologias. Em grupos de quatro, os aprendentes assumiram o papel de consultores de moda e organizaram um *book* com sugestões de vestuário, fazendo comparações entre as peças de roupa, acessórios e calçado. Depois de terminado o *book*, os aprendentes publicaram o seu

trabalho no *blog* de moda construído para esta unidade, criando uma nova entrada com o tema “Nuevas tendencias”.

Faculto alguns *links* que considerei úteis para a concretização da tarefa final:

<http://www.vogue.es/>

<http://www.glamour.es/moda>

<http://www.elle.es/moda>

<http://www.revistagq.com/moda>

Foram ainda disponibilizados computadores para que os alunos pudessem aceder ao *blog*, consultar alguns *sites* de moda, procurar imagens e exemplos de roupas, bem como informação sobre as mais recentes tendências. Posteriormente tive acesso ao trabalho realizado pelos alunos, uma vez que sou a administradora do *blogue*.

Enquanto os alunos trabalhavam, circulei pelos grupos para me certificar que efetivamente estavam a realizar a tarefa proposta, auxiliando-os caso surgissem dúvidas.

A escolha recaiu uma vez mais no uso das novas tecnologias, na concretização da *tarea final*, não só por se apresentarem como uma fonte inextinguível de recursos ao serviço da educação, mas também por reconhecer o seu grande valor na dinamização das aulas e na motivação dos alunos. (**Actividad: Publicar en un blog un book de sugerencias de ropa adjunto 14 terceira sessão**)

Writing a letter of application (v. Anexo II.C.3 – annex nr 10, p. 401)

Escrever uma carta de candidatura foi a tarefa final elegida para a sequência de aprendizagem “The world of work”.

No que respeita ao tipo de interação selecionada para a tarefa final, privilegiei a interação individual, por se aproximar mais da realidade do mundo do trabalho, pois quando os alunos se candidatarem, no futuro, a um emprego, terão de escrever uma *letter of application* individualmente.

Falando por experiência própria, estou consciente de que o tema deste trabalho nem sempre é abraçado com o mesmo entusiasmo de outros temas. Talvez seja porque os alunos ainda não têm os seus objetivos profissionais traçados, ou simplesmente porque não têm interesse, no entanto, este tema faz parte das orientações programáticas de Inglês para o ensino secundário e deve ser abordado. Tendo em conta a premissa de que este é um tema “não amado” pelos aprendentes de língua estrangeira, esforcei-me por criar uma tarefa final que motivasse os alunos.

Seguindo as orientações da metodologia comunicativa, que defende que o aluno deve estar envolvido no processo de aprendizagem, deve participar e ser responsável pelas suas escolhas, e que as tarefas devem ir ao encontro dos seus interesses, foi-lhes proposto que escrevessem uma carta de candidatura a uma oferta de emprego a que eles gostassem de se candidatar.

Com o intuito de os ajudar/orientar nessa procura, facultei-lhes *links* de *sites* de procura de emprego (sites reais, material autêntico):

<https://www.adverts.ie/jobs/>

<https://jobs.theguardian.com/>

<http://www.indeed.co.uk/jobs-in-London>

<https://www.eurojobs.com/?lang=en&>

Todas as instruções de como escrever uma carta de candidatura e quais as partes que constituem uma carta de candidatura tinham sido já abordadas nas tarefas anteriores, sendo os alunos detentores de toda a informação necessária para a concretização, com sucesso, da tarefa final.

Ao largo da realização desta tarefa, circulei pela sala de forma a assegurar-me que os alunos estavam a trabalhar objetivamente e a utilizar a língua-meta.

Através da utilização de recursos como os computadores e a Internet esperei conseguir envolver e motivar os alunos, bem como promover o trabalho autónomo.

8. A Avaliação

“A avaliação é um processo intrinsecamente subjectivo, que faz parte de uma prática da dúvida.”

(Pacheco, 1998, p. 114)

Durante muito tempo, assistimos ao uso de um tipo único de avaliação, os testes, como um instrumento para “rotular” os alunos, distinguindo-os entre bons e maus. Felizmente as mudanças importadas pela abordagem comunicativa e pelas propostas de currículo, baseadas em tarefas, apresentam a avaliação como uma ferramenta muito importante que os professores dispõem para atingir o objetivo principal da escola: fazer com que todos os alunos evoluam e aprendam.

Estas metodologias preconizam modelos de avaliação qualitativa centrados no processo e não no produto. A avaliação segue este mesmo entendimento, querendo-se essencialmente qualitativa, ainda que, paralelamente, se utilizem métodos quantitativos.

Segundo Cabral (2010, p. 151), “Tomar o desempenho do aluno nas escassas horas de um exame escrito como equivalente às suas competências na língua estrangeira é, no mínimo redutor e inadequado.” Esta autora defende ainda que a competência em línguas não se mede num único teste escrito, realizado num curto espaço de tempo, num contexto intimidatório e muitas vezes ameaçador do autoconceito dos indivíduos, como é o caso dos exames finais. A seu ver, a língua avalia-se num processo contínuo, em diversas dimensões (orais e escritas), utilizando diversos instrumentos de observação e análise do desempenho dos alunos nas situações reais de aprendizagem e uso dessa língua.

Ser capaz de utilizar uma língua vai muito mais além da capacidade de responder a algumas perguntas sobre um texto, ou utilizar um determinado verbo para completar frases.

De acordo com o Ministério da Educação (1995, 1997, 2001, 2005, 2006), salienta-se a importância de implementar um conjunto diversificado de processos e instrumentos avaliativos, pretendendo-se estimular o processo educativo dos alunos e favorecer a autoconfiança, tendo em vista uma intervenção adaptada às suas características individuais. A opção por metodologias orientadas para a ação implica uma avaliação contínua, formativa e sistemática. Constituem meios de avaliação todas as atividades de aprendizagem, tais como trabalhos individuais, de pares e de grupo, entrevistas, discussões e debates, exposições, trabalhos de projeto, os cadernos diários dos alunos e todos os recursos áudio e vídeo produzidos por eles.

Dentro do processo de avaliação existem dois protagonistas, o professor e o aluno. O professor tem de ser claro no que espera que os alunos façam, identificando exatamente o que quer, estimulando o sucesso educativo dos alunos, desenvolvendo a sua autoconfiança e contemplando os diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem. O aluno, por sua vez, deve ser implicado neste processo, sendo responsabilizado pela sua própria aprendizagem e tendo nela um papel ativo.

Segundo um estudo da OECD (2013, pp. 2 e 3):

Focus on improving classroom practices the point of evaluation and assessment is to improve classroom practice and student learning. With this in mind, all types of evaluation and assessment should have educational value and should have practical benefits for those who participate in them, especially students and teachers.

8.1 A Avaliação na minha prática pedagógica

Durante a minha PPS, e uma vez que estava com as turmas apenas ocasionalmente, devido à minha posição como professora estagiária, não me coube a responsabilidade de avaliar os alunos de forma sumativa, a qual estava a cargo da professora cooperante. No entanto, sempre consciente da necessidade de saber se os alunos conseguiam atingir os objetivos de aprendizagem e de comunicação propostos em cada sequência de aprendizagem, utilizei a autoavaliação, elemento da avaliação formativa.

Segui as recomendações dos diferentes programas de aprendizagem de língua estrangeira do Ministério da Educação, que sugerem o uso da autoavaliação pois esta, “potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender ao centrar-se nos processos e ao acreditar na capacidade de o aluno ser responsável pela sua aprendizagem.” (M.E., 2006, p. 15) e “...potencia o desempenho das estratégias de aprender a aprender, porque se centra nos processos e porque acredita na capacidade do aluno ser responsável pela sua aprendizagem.” (M.E., 2001, p. 26)

Sabedora das suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem e fiz questão de responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem, pedindo-lhes que se autoavaliassem no final de cada uma das minhas sequências de aprendizagem, utilizando fichas de autoavaliação que desenvolvi para esse propósito, (v. **Anexo I.A.6 – adjunto nr 12, p. 55**; (v. **Anexo II.D.4 – annex nr 10, p. 450**),

Citando Pacheco:

Utilizar a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objetivos de aprendizagem, tão-só que avalie a partir de um feedback contínuo que fornece

informações para a recolha de dados. Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno (1998, p. 116).

Se bem que a autoavaliação apenas se tenha verificado em termos práticos, todas as sequências de aprendizagem apresentaram instrumentos de verificação de aprendizagens que recaíram, mais especificamente, sobre a avaliação do processo de trabalho, confrontando os alunos com os objetivos de aprendizagem esperados.

Segundo Fernández (2002), os aspetos a valorizar quer na avaliação sumativa quer na autoavaliação são: 1) a realização da tarefa final; 2) a consecução das tarefas intermédias; 3) os objetivos comunicacionais; 4) os conteúdos linguísticos; 5) o aspeto sociocultural; 6) a componente estratégica; 7) o uso da língua-alvo e 8) os aspetos a melhorar no processo e nos resultados. Fernández (2002) reitera ainda a necessidade da consecução da tarefa final como um elemento fulcral da avaliação. Alerta para a importância da gestão de tempo, para que o final não falhe, pois se tal acontecer pode provocar nos alunos não só a normal decepção, como também a conseqüente diminuição da motivação para a realização de posteriores tarefas finais.

Tendo em atenção as orientações metodológicas em vigor para o ensino das línguas e os princípios fundamentais do Ensino Comunicativo da Língua e do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, o processo de aprendizagem é favorecido por uma avaliação formativa, contínua e integrada no processo, que analisa as dificuldades e procura soluções em tempo útil, no decorrer das aulas (Ministério da Educação, 1995, 1997, 2001, 2002, 2005, 2006). Com este tipo de avaliação, pretende-se estimular o sucesso educativo dos alunos, favorecer a sua autoconfiança e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão. (v. Anexo II.C.4 – annex nr 11, pp. 405 – 406; v. Anexo I.B.6 – adjuntos nr 8, 9, 12 pp. 106 - 110)

III. Análise Reflexiva e Crítica sobre o Processo de Formação

9. Uma nova perspectiva sobre o ensino-aprendizagem

“Tell me and I Forget
Teach me and I may remember
Involve me and I learn.”

Benjamim Franklin

Pretende-se que este último capítulo seja uma reflexão do trabalho desenvolvido ao longo da PPS, bem como da elaboração do presente relatório.

Terminada mais uma etapa da minha vida académica, compete-me agora descrever as implicações que este processo teve no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Olhando para o percurso por mim realizado, apercebo-me do quão gratificantes e enriquecedores foram os ensinamentos que advieram dos seminários, da experiência pedagógica proporcionada pela PPS, da informação adquirida nas pesquisas efetuadas para a elaboração do presente relatório e nas reflexões realizadas com as professoras orientadoras de estágio, bem como com a professora cooperante.

O facto de ter realizado a minha PPS numa escola onde já havia lecionado anteriormente, contribuiu em larga escala para que me sentisse mais integrada na comunidade educativa. Este aspeto foi ainda um fator facilitador da planificação das minhas atividades, uma vez que já conhecia os recursos disponíveis na escola.

Em termos profissionais, sinto-me hoje uma professora mais capacitada ao nível didático-pedagógico, pois o MEL veio complementar os conhecimentos que já possuía.

Quando inicei o mestrado em ensino de línguas, e sendo já detentora de uma profissionalização, temi que, pelo facto de me encontrar a lecionar há já alguns anos, fosse mais difícil a utilização da metodologia por tarefas na minha PPS.

Construir toda uma planificação de uma sequência de aprendizagem de acordo com a tarefa final, tendo em conta os interesses, necessidades e crenças culturais dos alunos, revelou-se um desafio. O processo de ensino-aprendizagem foi centrado nos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa, com tarefas autênticas ou muito próximas do real. O meu papel enquanto professora foi relevado para segundo plano, pois, como defende Nunan (1989, p. 87) “Giving the learners a different role (such as greater initiative in the classroom) requires the teacher to adopt a different role.” O professor já não é visto apenas como um mero transmissor de conhecimento, mas sim como um facilitador da aprendizagem.

Deste modo, procurei, ao longo da minha PPS, proporcionar aos alunos momentos de maior autonomia na aquisição do conhecimento, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para eles se tornarem mais autónomos e confiantes na realização das tarefas propostas. No entanto, estive sempre presente, motivando-os e incentivando-os, sempre que surgia algum percalço. A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo contínuo que integra não só a aprendizagem guiada pelo professor, mas também a aprendizagem autónoma na aula (Cabral, 2004). Tendo em conta a filosofia assente num paradigma comunicativo e numa metodologia por tarefas, estou a criar condições para que os alunos aprendam a conduzir a sua própria aprendizagem, façam questões e realizem tarefas autonomamente.

A motivação foi um fator que tive sempre presente aquando da planificação das minhas sequências de aprendizagem. De acordo com a minha experiência enquanto docente, bem como enquanto aluna, sabia o quão importante era estar motivado para a aprendizagem. Recorri frequentemente ao uso do elemento lúdico, de materiais o mais próximos possível do real e às novas tecnologias, de modo a tornar os conteúdos

apelativos, para que despertassem o interesse e curiosidade dos alunos. O *feedback* dos alunos durante as aulas, através da participação e realização das tarefas propostas, demonstrando empenho e interesse, fez-me constatar que tinha tomado a opção correta no que respeita às atividades e materiais por mim selecionados.

Posso ainda reiterar que estabeleci imediatamente uma relação de empatia com os alunos, tornando o ambiente de sala de aula um lugar aprazível, onde a aprendizagem surgiu de forma natural. Os alunos sentiram-se confortáveis, num ambiente de pertença, seguros e com um grande à-vontade para participar e/ou expor as suas dúvidas. De acordo com Littlewood (1981, p. 44) “...we should not forget that the classroom is also a real social context in its own right, where learners and teacher enter into equally real social relationships with each other.”

Enquanto professora, procurei estabelecer sempre um clima de cumplicidade e fazer com que os alunos não se sentissem inibidos a comunicar. A dinâmica e o envolvimento que imprimi nas aulas que lecionei foi um fator relevante para os motivar e incentivar a participar/comunicar. A personalidade do professor é um fator muito importante, que por vezes é colocado de lado (Moreno García, 2011).

A par dos aspetos mencionados anteriormente, promovi diferentes dinâmicas e padrões de interação na sala de aula. Evitei a tradicional interação professor-aluno e foquei-me no trabalho a pares e em pequenos grupos, apesar de haver, em qualquer sequência de aprendizagem, a necessidade do trabalho individual ou em grande grupo. Citando Estaire (2009, p. 97) “La utilización de diferentes modelos de participación ofrece, además, una variedad en el ritmo de trabajo que favorece la dinámica de la clase.”

Através deste modelo de trabalho (pares/pequenos grupos), promovi o trabalho colaborativo, incentivando os alunos a comunicarem. Verifiquei que eles demonstraram mais interesse e empenho quando as tarefas propostas sugeriam que interagissem entre si (dinamizar um *role-play*, redigir um texto em pares/grupo, um jogo, etc...), levando-os a participar ativamente nas aulas. Uma vez mais, Estaire (2009, p. 97) considera que “El trabajo en parejas o en pequeño grupo es central en un enfoque que considera la comunicación como fuerza motriz del aprendizaje.”

Refletindo sobre as ideias preconcebidas que tinha sobre a aprendizagem de línguas, em que o foco era colocado no ensino da gramática e nos resultados finais obtidos através das avaliações escritas, apercebo-me que mais importante do que o

resultado final, é o processo na aquisição da língua. Através da abordagem comunicativa e do ensino de línguas baseado em tarefas, já não se dá tanta importância ao erro, mas sim à capacidade de comunicar dos alunos. O erro deixou de ser considerado um elemento negativo na aprendizagem, para passar a ser encarado como uma mais-valia no processo de desenvolvimento e aquisição da língua.

No decorrer das aulas por mim lecionadas, tentei minimizar a conotação negativa associada ao erro e encorajei os alunos a expressarem-se, desenvolvendo assim a sua capacidade comunicativa.

Hoje reconheço as vantagens que a metodologia comunicativa e a metodologia por tarefas têm no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

O culminar desta etapa da minha vida profissional permitiu-me ver o quão grandiosa é esta nobre profissão – Professor.

Ser Professor, hoje em dia, já não representa o mesmo que representava no ensino tradicional. Ser Professor implica motivar os alunos, estar atento às suas necessidades, às suas características, às suas vivências. Implica também ter a capacidade de proporcionar um ambiente agradável e livre de *stress*, onde os alunos se sintam confortáveis, com vontade de aprender e motivados.

Constatei que um aluno motivado participa ativa e livremente nas tarefas propostas, procura as estratégias adequadas para superar as suas limitações, persiste perante tarefas desafiadoras, desenvolve a capacidade de compreensão e o pensamento crítico, revelando assim um maior e melhor envolvimento no processo de aprendizagem.

“Um aluno motivado revela-se activamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, utilizando estratégias apropriadas e procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio.” (Lourenço & Paiva 2010, p. 139)

Por fim, comprometo-me ao longo da minha prática como docente a fazer uso dos ensinamentos decorrentes desta PPS e a envolver o aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, recorrendo à citação que figura no início deste capítulo: *Diz-me e eu esqueço-me, ensina-me e talvez eu me lembre, envolve-me e eu aprendo.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2004). *La comprensión lectora*. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos, (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 943-964). Madrid: SGEL.
- AEPROSA. (07 de janeiro de 2014). Agrupamento ES Pinheiro e Rosa. Obtido de AEPROSA: <http://www.es-pr.net/index.php/agrupamento/es-pinheiro-e-rosa>
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa.
- APPELE (2011). Associação Portuguesa de professores de Espanhol Língua Estrangeira.
Obtido de APPELE.org: http://assimdesign.com/appele/wp-content/uploads/2012/04/201108-003_CartaDREN.pdf
- Bachman, L., F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.

Clevendon: Multilingual Matters.

Cabral, M. L. (2004). *A escrita processual na aula de Inglês*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / Centro de Estudos Linguísticos e Literários (CELL).

Cabral, M. L. (2010). *Temas de Didáctica de Línguas Estrangeiras - Contributos para a Formação de professores*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais /CELL.

Cabrita-Mendes, André (2014, setembro 25). Alunos portugueses aprendem cada vez mais espanhol e menos inglês e francês. *Jornal de Negócios*.

[Consultado em: 06/07/2016] Disponível em: http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/alunos_portugueses_aprendem_cada_vez_mais_espanhol_e_menos_ingles_e_frances

Canale, M. & Swain, M (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to*

second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Cassany, D. (2004). *La expresión escrita*. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos (Eds.),

Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (pp. 917-942). Madrid: SGEL.

Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). *Communicative competence: A*

pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.

Ciências & Cognição 2010; Vol 15 (2): 132-141
<<http://www.cienciasecognicao.org>>

Submetido em 10/04/2010 | Revisado em 09/08/2010 | Aceito em 10/08/2010 |
ISSN 1806-5821 – Publicado *on line* em 15 de agosto de 2010

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: Massachusetts

Institute of Technology.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*:

Aprendizagem, ensino, avaliação (tradução de M. J. P do Rosário & N. V. Soares). Lisboa: Edições Asa.

Costa, Ana Lúcia E.S., & Marra, Prosolina Alves (2005). *!Vamos a jugar! 175 juegos*

para la clase de español, Barcelona: Difusión

Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República nº 240/2014 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência.

Dema, Oxana & Moeller, Aleidine (2012), *Teaching culture in the 21st century*

language classroom. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 181.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University

Press.

Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas*.

Estaire, S. (2009). *Aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.

Fernández, S. (Ed.). (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol. Nível de continuação. 10º ano*. Lisboa:

Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos,

(Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.

Gionavinni, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. & Simón, T. (1996c). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa

Gómez del Estal, M. (2004). *Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión*

sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 767-787). Madrid: SGEL.

Gómez, M. (2004). *Los Contenidos Lingüísticos o Gramaticales. La Reflexión sobre la Lengua en el Aula de E/LE: Criterios Pedagógicos, Lingüísticos y Psicolingüísticos*. En J. Sánchez-Lobato, & I. Santos, *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua* (págs. 767-787). Madrid: SGEL.

Gómez Molina, J.R. (2004) *Las unidades léxicas en español*. Carabela 56, 27-50.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching (3ª ed.)*. Harlow: England Pearson Education.

Harmer, J. (2007). *The practise of English language teaching (4.ed.)*. Harlow: Pearson Longman.

Higueras, M. (2004). *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*. Carabela, 56, 5-25.

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Em J. B. Pride e J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Interdisciplinary Journal of Research and Development “Alexander Moisiu” University,

Durrës, Albania Vol (II), No.1, 2015 - LITERATURE REVIEW ERRORS IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS - ERMIRA KTHUPI HOXHA

<http://www.uamd.edu.al/new/wp-content/uploads/2015/11/17.Ermira-Kupthi.pdf> (acesso em 10/05/2017)

Izquierdo, M.C. (2004). *El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica*. Carabela 56, 99-120.

- Kader, C., & Santos, C. (2009). *Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa*. V.10 n°15. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/410>
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition* (1ª edição de internet). Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf.
- Leffa, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. (1988) In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p.211-236.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Harlow: Longman.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1985). *A role for instruction in second language acquisition*. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.). *Modelling and Assessing. Second Language Acquisition*. Clevedon Avon.: Multilingual Matters.
- Lourenço, Abílio & Paiva, Maria (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE), Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, Portugal
- Luce, M. Seibel (2009). *O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes*. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras para a obtenção do título de mestre em letras, Universidade Federal do rio Grande do Sul – Instituto de Letras, Porto Alegre. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21488/000736727.pdf>
- Martín-Sánchez, M. (2010). *Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjerar: la enseñanza de la gramática*. Tejuelo, 8, 59-76. Disponível em <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/28850/00920103009454.pdf?sequence=1>.

- Melero, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos, (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 689-714). Madrid: SGEL.
- Ministério da Educação (1995). *Programa e Organização Curricular de Inglês. Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997a). *Programa e Organização Curricular de Espanhol. Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997b). *Programa e Organização Curricular de Inglês. Ensino Básico 3º Ciclo LE I*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Moreira, G (Coord.) (2001). *Programa de Inglês – Nível de continuação. 10º, 11º e 12º - Formação Geral – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Moreno-García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Editorial Arco/Libros S.L.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991b). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE (2013). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for*

Better Learning AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE ON EVALUATION AND ASSESSMENT 2013, p. 2 e 3).

- Pacheco, J. A. (1998). *A avaliação da aprendizagem*. Universidade do Minho
- Palacios, E. Correia (2012). *Alicia en el país de los verbos de cambio*. Proyecto fin de máster, Universidad de salamanca, Salamanca.
- Pinilla, R. (2004). *La expresión oral*. Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos, (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)* (pp. 899-915). Madrid: SGEL.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. e Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2.ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rixon, Shelagh. The Role of Fun and Games Activities in Teaching Young Learners. *Teaching English to Children*. Eds. Brumfit, Christopher, Jayne Moon, and Ray Tongue. London: Thomas Nelson and Sons Ltd, 1994. 33 - 45. Print.
- Ruipérez, G. (2004). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). Em J. Sánchez-Lobato & I. Santos, (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 1045-1059). Madrid: SGEL.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Usó-Juan, Esther & Martínez-Flor, Alicia (2008). *Teaching Intercultural*

Communicative Competence through the Four Skills. Revista Alicantina de Estudios Ingleses 21: 157-170.

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning* (Vol. 1). Scope.

Strasbourg: Council of Europe.

Widdowson, H. (1978). *Usage and use*. Em H. Widdowson, *Teaching Language as*

Communication. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D.A. (1972b). *Linguistics in language teaching*. Londres: Edward Arnold.

Willis, D., & Willis, J. (2001). Task-based language learning. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 173-179). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow: Longman.