

Anexo I.B.4.

Reflexão Pós-Ação

Reflexão Pós-ação

1ª Sessão

No dia 27 de março de 2014, lecionei a primeira aula da sequência sumativa *Eat smart, stay healthy*, tendo esta aula de noventa minutos sido observada pela Dr.^a Isabel Oliveira, professora cooperante, e pela Liliana Gomes, minha colega de mestrado na especialidade de Inglês.

À semelhança das aulas da sequência de aprendizagem formativa, encontrava-me um pouco nervosa, especialmente por temer que, devido à grande proximidade da interrupção letiva, os alunos não se revelassem muito disponíveis para esta aula, estando já “em modo de férias”, assim como por temer que a lecionação desta aula fora do seu horário normal pudesse também contribuir para uma participação menos ativa. Apesar de ter de agradecer à Dr.^a Isabel Oliveira pela enorme disponibilidade revelada até agora para proceder a alterações no seu horário, especialmente nesta aula porque, se não tivéssemos ocupado a aula de Português e feito uma troca com o professor de Serviço de Mesa, não me teria sido possível começar esta sequência de aprendizagem ainda no segundo período letivo, penso que, na próxima sequência que lecione, devemos evitar fazer trocas com disciplinas mais práticas dos alunos, visto que, na aula anterior, senti alguma insatisfação dos aprendentes por lhes ser reduzido o número de horas semanais desta componente.

Embora estivesse um pouco nervosa com todos os aspetos que acabei de mencionar, as minhas expectativas sobre os alunos eram, ao contrário da sequência de aprendizagem formativa, muito mais elevadas, esperando que participassem com muito interesse e empenho nas atividades propostas. Todavia, esta participação interessada e empenhada não se verificou por parte de todos os alunos, estando muitos deles bastante distraídos e mais focados na conversa do que nas atividades que se estavam a realizar, tendo, por esse motivo, de chamá-los várias vezes à atenção.

Deste modo, comparando ambas as aulas destas duas sequências, posso dizer que os alunos participaram nas atividades propostas, realizando-as com sucesso, mas não revelaram o enorme interesse, empenho e participação voluntária com que me surpreenderam nas duas aulas da sequência de aprendizagem formativa. É certo que todas

as aulas são diferentes e que não é possível comparar duas sequências cujo grau de dificuldade é bastante distinto, sendo a presente sequência de aprendizagem bastante mais ambiciosa do que a primeira.

No entanto, confesso que, como certamente todos os professores, teria ficado mais satisfeita se tivesse sentido que tinha conseguido chegar a todos os alunos, motivando-os e levando-os a participar ativamente. Por conseguinte, não me posso esquecer que as atividades não são passíveis de serem comparadas nem sequer funcionam exatamente da mesma forma, podendo ser um sucesso numa aula e um autêntico falhanço na seguinte (Lund & Pedersen, 2001).

Além disso, penso que esta insatisfação da minha parte também advém do facto de estar há cerca de seis anos a lecionar inglês a um grupo etário diferente, cuja dose de motivação inicial é muito maior, sendo relativamente fácil levá-los a participar ativamente e com empenho nas atividades propostas. Assim, também não me posso esquecer de que são contextos e alunos totalmente diferentes, devendo também evitar comparar estas duas situações verdadeiramente distintas.

Avaliação Global da aula

Olhando globalmente para a aula, posso dizer que, embora não esteja totalmente satisfeita com o seu resultado final, faço uma avaliação positiva da mesma, pois considero que os alunos não só aprenderam o vocabulário previsto, como foram capazes de distinguir os alimentos saudáveis dos alimentos pouco saudáveis. Relativamente ao uso dos verbos modais, penso que é necessário proceder a uma consolidação dos mesmos na próxima aula, assim como nas seguintes, pois, pelas especificidades dos alunos, os quais evidenciam várias dificuldades nesta língua, estando a rever conteúdos de níveis iniciais, torna-se ainda mais essencial reciclar constantemente os conhecimentos adquiridos, voltando, por conseguinte, a trabalhar estes conteúdos de língua noutros contextos (Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996). Além disso, é também necessário que esteja bastante ciente de que não é possível que os aprendentes “aprendam uma regra ou estrutura de modo perfeito” (Cabral, 2010, p. 146). Não obstante, a minha ânsia para que os alunos aprendam e evoluam leva-me, por vezes, a esquecer-me deste aspeto.

Os aspetos melhor conseguidos

Relativamente aos aspetos melhor conseguidos, destaco, indubitavelmente, a primeira atividade, em que os alunos tiveram de organizar as frases para descobrir o tema da sequência de aprendizagem, bem como as atividades de vocabulário (atividade 4 e 5), em que os alunos tiveram de, em pares, escolher a palavra correta para legendar cada uma das imagens que estavam nos seus cartões, organizando-as posteriormente de acordo com as categorias *healthy food* (comida saudável) e *unhealthy food* (comida pouco saudável). Estas foram, de facto, as atividades nas quais os alunos participaram de uma forma mais voluntária e ativa, chegando mesmo a “atropelar-se” uns aos outros para poderem ensinar o nome das suas palavras aos seus colegas.

Embora considere que os alunos ficaram um pouco desmotivados quando lhes disse que iam escutar um diálogo entre uma nutricionista americana e a apresentadora do programa *Good Food*, considero que a atividade resultou muito bem, tendo os aprendentes acabado por resolvê-la com sucesso. Considerando o pouco grau de familiaridade dos alunos com a língua alvo e a sua reticência para produzirem e compreenderem enunciados orais produzidos na mesma, penso que foi uma enorme conquista conseguir que eles estivessem concentrados a ouvir três vezes uma audição de dois minutos completamente em inglês.

Comparando estas duas atividades que suscitaram reações tão distintas nos aprendentes, as primeiras de grande entusiasmo e a segunda de um receio tremendo de não compreenderem o que iam ouvir, tendo-lhes dito, perante a sua evidente preocupação, que não tinham de compreender todas as palavras do diálogo, pude efetivamente verificar como o grau de autoestima condiciona a atitude dos alunos ante as atividades e acaba por condicionar a sua evolução como aprendentes, impedindo-os de, tal como Dörnyei refere (2001), florescer na língua alvo .

Ainda relativamente aos aspetos positivos, posso dizer que, embora considere que o conhecimento dos aprendentes sobre os verbos modais tem de voltar a ser revisto e consolidado, em parte devido ao modo mais acelerado que impus às últimas atividades desta aula, considero que a forma como organizei a sua apresentação acabou por funcionar bastante bem, já que, apesar de alguma insegurança por parte de alguns alunos, vários aprendentes conseguiram ajudar-me a completar as frases nos diapositivos 16 a 20 (anexo 1) com alguma informação relevante sobre estes verbos. Apesar de todas as frases usadas como mostra de língua para cada um desses verbos nesse diapositivo já terem

aparecido nas atividades anteriores, se fosse hoje não tinha utilizado todas aquelas frases, porque as mesmas acabaram por dispersar a atenção dos alunos, resultando num fator de desmotivação adicional. Face à reação dos alunos ao diapositivo onde estas frases apareciam, acabei por não voltar a dar-lhes muita atenção, escrevendo no quadro três frases mais simples (*You should eat vegetables*, *You must drink water* e *I mustn't eat fast food*) e utilizando-as como mostra de língua para resolver conjuntamente, e não em pares, o exercício nº 2 da ficha de trabalho nº3 (anexo 8), em que os alunos tinham de identificar o valor semântico destes verbos.

No que diz respeito à atividade dos verbos modais, posso ainda dizer que o facto de os alunos não estarem habituados a trabalhar indutivamente os conteúdos de língua, sendo normalíssimo para eles trabalhá-los de uma forma dedutiva ao longo do seu percurso académico, também acabou por tornar-se um obstáculo adicional, não compreendendo, por esse motivo, o objetivo de eu estar a pedir-lhes que me dissessem o que significava cada um desses verbos.

Os aspetos a melhorar

Em relação aos aspetos a melhorar, posso mencionar que o aspeto menos positivo e aquele que devo melhorar nas próximas aulas é, efetivamente, a gestão do tempo e o facto de não me deixar ditar pelo plano de aula (Jensen, 2001), seguindo-o completamente à risca (Harmer, 2001). Refiro estes dois aspetos porque, considerando a lentidão dos alunos para resolver as atividades propostas, acabei por apressar um pouco a apresentação dos verbos modais e a resolução dos exercícios que serviam para praticá-los, mais especificamente a alínea a) do exercício nº 3 da ficha de trabalho nº 3 (anexo 8), bem como a atividade final desta aula, a qual decidi iniciar mas não consegui concluir.

Refletindo agora melhor sobre a falta de tempo para cumprir o plano de aula, penso que a opção de enviar para trabalho de casa a alínea b) do exercício 3 da ficha de trabalho nº 3 (anexo 8), bem como de aventurar-me ainda numa tentativa de iniciar o jogo, por considerar que o *handout no. 1* (anexo 10), que tinha para entregar aos aprendentes com dezoito conselhos utilizados no jogo, era importante para a realização da tarefa final, não foi a mais adequada. Agora que o meu grau de discernimento não está tão toldado com a preocupação de os alunos não estarem a reagir do modo esperado, posso dizer que teria optado por resolver e corrigir o exercício de prática mais controlada, deixando o jogo para a atividade inicial da segunda aula, já que a maneira apressada com que o iniciei

levou a que as minhas instruções fossem pouco claras, apressadas e que os alunos, já cansados, não se implicassem no mesmo e tivessem algumas dificuldades para jogá-lo.

Tendo também em consideração o facto de os alunos não se terem revelado muito disponíveis para lerem as frases nos seus cartões, decidi não prosseguir com este ambicioso jogo no início da aula seguinte, retomando-o no terceiro período numa aula da Dr.^a Isabel Oliveira, opção imediatamente aceite pela professora cooperante. Assim, é possível ter a oportunidade de mudar o *layout* das mesas para que os alunos consigam ver todos os seus colegas e possam, de uma forma mais descontraída e com menos pressão para todos, jogá-lo corretamente.

Considerando que os alunos não terão lido a folha que lhes entreguei, assim como a necessidade de rever e consolidar os verbos modais, depois de realizar a atividade inicial da próxima sessão (atividade 8), na qual os alunos terão de escrever e nomear o vocabulário aprendido nesta aula, pedir-lhes-ei que, em grande grupo, me ajudem a completar algumas frases constantes na ficha (*handout nr 1* – anexo 10) que lhes entreguei nesta sessão. Para dar-lhes um motivo para me ajudarem a completá-las, dir-lhes-ei que através destas frases ser-lhes-ão atribuídos os minutos que terão para decifrar a mensagem secreta que deixei previamente na sua mesa.

Perante esta alteração na planificação, que tardará mais do que os doze minutos inicialmente estipulados para esta atividade (atividade 8), se não tiver tempo para cumprir todo o plano, terei de eliminar a atividade 11 onde os alunos terão de fazer perguntas aos seus colegas para integrá-los na categoria de *healthy eater* (pessoa saudável), *not such a healthy eater* (pessoa não tão saudável) e *unhealthy eater* (pessoa pouco saudável).

Relativamente aos aspetos a melhorar, posso também referir que, embora tenha tido muito cuidado com o *layout* das fichas de trabalho, só me dei conta antes da leção desta aula que o quadro com as palavras que os aprendentes tinham de usar para completar o quarto exercício da ficha de trabalho nº 1 (anexo 3) estava numa página e o restante diálogo noutra, podendo criar dificuldades adicionais aos aprendentes durante a sua realização. Apesar de, no momento em que verifiquei esta dificuldade, ter imediatamente pensado em projetar o quadro, acabei por me esquecer de dar esta instrução. No entanto, houve alguns alunos que se deram conta do motivo da sua projeção, utilizando-o durante a realização do exercício, e outros alunos que trabalharam cooperativamente com os seus colegas para superar esta dificuldade.

Por último, devo ainda referir a minha dificuldade em gerir a falta de participação dos alunos. No início da aula, quando estávamos a fazer hipóteses através do título de

alguns jornais americanos sobre aquilo que a nutricionista iria dizer durante o diálogo (exercício 2 da ficha de trabalho nº 1 – anexo 3), os alunos mostraram-se pouco participativos e receosos de responder, talvez por terem medo de dizer algo errado, gerando-se, por conseguinte, algum tempo morto nesse momento. Apesar de não querer e não dever deixar alunos sem compreender o que têm de fazer ou sem sequer tentar resolver o exercício, que era exatamente o que estava a acontecer naquele preciso momento, considero que devo ser mais assertiva e evitar estes tempos mortos, aproveitando as respostas dos alunos que já o resolveram e utilizando-as para animar os seus colegas a completar o seu exercício e, assim, avançarmos para o seguinte.

A recolha de evidências

No que diz respeito à recolha de evidências, apesar de ter preparado uma ficha para recolher evidências sobre a sétima atividade (anexo 11), acabei por não conseguir preenchê-la na sua totalidade devido à forma apressada com que a mesma foi realizada, não tendo, por esse motivo, obtido dados sobre todos os alunos.

No entanto, posso dizer que verifiquei que os alunos estavam a escrever corretamente o vocabulário e os verbos modais, aspeto que pude comprovar quando li em casa os cartões que me entregaram. Além disso, posso também referir que alguns alunos estavam a participar com empenho, enquanto outros estavam já demasiado distraídos. De um modo geral, os aprendentes revelaram ainda alguma timidez para ler os seus cartões, tendo de ser eu a ler as perguntas para que fossem audíveis para toda a turma.

2ª Sessão

No dia 31 de março de 2014, lecionei a segunda aula da sequência sumativa *Eat smart, stay healthy*, tendo esta aula de noventa minutos sido observada pela Prof^ª. Doutora Maria Cabral, professora orientadora, pela Dr.^a Isabel Oliveira, professora cooperante, e pela Liliana Gomes, minha colega de mestrado na especialidade de Inglês.

Ao contrário da primeira aula desta sequência, na qual ia bastante expectante em relação à participação dos alunos, encontrava-me um pouco mais negativa e receosa, não

esperando que os alunos se revelassem muito participativos nem muito entusiasmados com as atividades que lhes iria propor.

Apesar do negativismo e do receio que sentia relativamente a esta sessão pelas dificuldades que enfrentei na aula anterior, sobretudo no que diz respeito à participação dos alunos, penso que consegui evitar demonstrá-los, tentando sempre manter empatia com os aprendentes, bem como animá-los a participarem. É certo que considero que durante uma das atividades desta aula, a qual referirei mais adiante, não consegui manter um espírito tão elevado, tendo talvez nesse momento demonstrado uma cara mais insatisfeita perante a falta de esforço dos alunos para sequer tentar realizá-la. Assim, embora pense que todas estas reações são normais em qualquer ser humano que esteja a passar por uma situação mais imprevista, devo esforçar-me para evitá-las.

Avaliação Global da aula

Olhando globalmente para esta aula, posso dizer que, à semelhança da aula anterior, não estou totalmente satisfeita com o seu resultado final, ainda que continue a fazer uma avaliação positiva da mesma. Apesar de algumas dificuldades evidenciadas pelos alunos e da falta de esforço de alguns elementos do grupo, sobretudo na atividade de compreensão escrita relativamente ao texto *Jamie Oliver's Food Revolution* (atividade 9) e na atividade sobre o *Eatwell Plate* e sobre os grupos alimentares que o compõem (atividade 10), penso que os alunos consolidaram o vocabulário alvo desta sequência de aprendizagem, bem como os verbos modais, utilizando-os corretamente na atividade inicial desta sessão.

No entanto, como não foi possível terminar a tarefa final devido à lentidão dos alunos e também à falta de esforço revelada sobretudo na décima atividade, terei de lecionar uma terceira sessão de quarenta e cinco minutos na próxima quinta-feira, dia 3 de abril, onde terminaremos o cartaz com os doze conselhos escritos pelos alunos (tarefa final) e aproveitaremos para voltar a consolidar os seus conhecimentos sobre o vocabulário aprendido, bem como sobre os verbos modais, insistindo na sua correta pronúncia.

Os aspetos melhor conseguidos

Relativamente aos aspetos melhor conseguidos, destaco, sem dúvida, a atividade inicial, na qual os alunos tinham de escrever o nome das imagens que aprenderam na aula anterior e rever os verbos modais de forma a lhes serem atribuídos os minutos que teriam para decifrar a mensagem secreta (*Jamie Oliver's Food Revolution*).

De um modo geral, posso dizer que esta foi a atividade mais bem conseguida desta aula e aquela em que os alunos revelaram um maior interesse, motivação e empenho, indo novamente ao encontro daquilo que referi na reflexão da sessão anterior, mais especificamente o facto de que a autoestima aparentemente tem uma enorme influência na participação e na atitude demonstrada pelos aprendentes nas atividades propostas. Neste caso, os alunos não só me ajudaram a identificar imediatamente a imagem que usei como exemplo, mas também procederam facilmente à legendagem da imagem que lhes foi entregue, recorrendo alguns deles às fichas e aos cartões da aula anterior para confirmar que estavam a escrever corretamente a sua palavra.

Em relação a esta atividade, os alunos também me surpreenderam pela positiva, nomeando corretamente as letras que estavam identificadas em cada um dos cartões, momento que aproveitei para fazer a distinção entre a difícil pronúncia das vogais “a”, “e” e “i”, e ajudando-me a completar não só o valor semântico dos verbos modais, um aspeto que tinha considerado *a priori* que não iriam conseguir fazer, mas também as frases onde se usavam tanto os verbos modais como o vocabulário aprendido anteriormente.

No que diz respeito a estas frases, posso dizer que as mesmas efetivamente me ajudaram a consolidar os conhecimentos dos alunos sobre estes verbos, aspeto claramente evidenciado durante o processo de escrita dos quatro conselhos que farão parte do cartaz criado por todo o grupo na tarefa final, visto que os aprendentes estavam a escrever os seus conselhos sem evidenciar grandes problemas ou dificuldades, decidindo entre todos os elementos do grupo qual era o verbo que deveriam usar.

Em relação à atividade que utilizei para iniciar esta sessão, gostaria ainda de referir que sei que é necessário ser mais assertiva relativamente à correção da pronúncia dos verbos modais, especialmente “should” e “mustn’t”. Embora esteja totalmente ciente de que é fundamental corrigir a pronúncia para evitar a fossilização desses erros no futuro, acabei por não fazê-lo por considerar que os alunos estavam a participar tão bem que tive receio de que as minhas correções constantes pudessem voltar a trazer ao de cima a sua ansiedade e a sua reticência para participarem e, sobretudo, para utilizarem a língua meta.

Por outro lado, também considere que, tal como defendido por Burt e Kiparsky (1972, citados por Krashen, 2009), estes erros não interferiam com a comunicação nem com a inteligibilidade da mensagem. Contudo, como estes erros foram bastante frequentes, na próxima aula tentarei ser mais assertiva sobre este aspeto, corrigindo a pronúncia dos aprendentes de um modo que não os ofenda (Harmer, 2001) para evitar a fossilização de erros.

No que diz respeito aos aspetos positivos, posso também referir que a minha decisão de trocar de lugar duas alunas que passaram a aula anterior e o início desta aula distraídas e a conversar acabou por resultar muito bem. Embora tenha temido um pouco a reação de uma dessas alunas, que costuma reagir de uma forma muito efusiva quando as decisões não lhe agradam, a discente acabou por me surpreender pela positiva. Ao sentar-se ao lado da minha colega Liliana e ao ser ajudada por ela, começou a participar de uma forma mais ativa e a realizar os exercícios de um modo como é bem capaz de fazer quando está com atenção às instruções que lhe são dadas. No que diz respeito à outra aluna, que possui bastantes dificuldades em inglês, mas que até é capaz de ter bons resultados pela sua perspicácia em procurar evidências daquilo que lhe é pedido nas mostras de língua que lhe foram anteriormente facultadas pela professora, ela também beneficiou desta mudança de lugar, trabalhando melhor com outra colega. De facto, depois desta alteração, as duas foram um dos pares que, embora tenha inicialmente feito alguma batota a completar a atividade de vazio de informação do *Eatwell Plate* (atividade 10), copiando a informação em falta de ambos os textos que lhes foram entregues sem comunicarem entre si, tentou depois efetivamente praticar algumas dessas perguntas e respostas.

Por último, penso que devo também referir a forma como organizei a tarefa final. Apesar de não ter tido tempo para utilizar as palavras de cada grupo alimentar que seriam utilizadas para formar os grupos, tendo acabado por formar eu própria os grupos de trabalho, penso que o cartão que entreguei a cada grupo com as imagens de oito possíveis conselhos para uma alimentação saudável e equilibrada foi bastante facilitador, ajudando-os na fase de planificação do processo de escrita. Além disso, penso que o cartaz que afixei previamente na parte de trás do quadro e os próprios pratos também ajudaram a motivá-los para esta tarefa, esperando que na próxima aula consigamos facilmente terminá-lo.

Os aspetos a melhorar

No que diz respeito aos aspetos menos positivos, devo infelizmente referir que penso que fui excessivamente ambiciosa com a turma, fornecendo-lhes demasiada informação para “absorver” sobretudo na nona atividade, em que os alunos tinham de responder a algumas perguntas de compreensão global e, posteriormente, de localização de informação específica no texto, e na atividade de vazios de informação (atividade 10), onde os alunos tinham de fazer algumas perguntas ao seu colega para completarem os seus textos com a informação que faltava.

Por um lado, considero que estas atividades, sobretudo a décima, muito provavelmente ultrapassavam a *Zona de Desenvolvimento Proximal* dos alunos, isto é, a zona entre aquilo que os aprendentes conseguem fazer sozinhos e aquilo que conseguem fazer com a ajuda de alguém que possui um maior conhecimento sobre uma determinada matéria comparativamente a eles (Oxford, 2000).

Por outro lado, penso que deveria ter dado um maior apoio aos alunos na realização destas tarefas, especialmente no que se refere a atividade de compreensão escrita (atividade 9), pois, se o tivesse feito, talvez eles tivessem evidenciado menos dificuldades para responder sobretudo às perguntas de compreensão global (exercício 1 da ficha de trabalho nº 4 – anexo 14). Como Nunan bem refere (2004), este apoio, que designa por *scaffolding*, é muito importante no Ensino da Língua Baseado em Tarefas, devendo os professores ter atenção ao momento em que o removem, visto que essa decisão pode causar problemas se o mesmo for retirado prematuramente ou mantido durante muito tempo.

Deste modo, embora a revisão da literatura refira que a leitura é um processo individual e silencioso, como se fosse um diálogo contínuo entre o texto e o leitor, devendo-se, por esse motivo, evitar a leitura em voz alta quando não existe um vazios de informação (Giovannini, Martín-Peris, Rodríguez & Simón, 1996), penso que no caso específico destes alunos teria sido mais benéfico para eles que eu tivesse feito uma leitura em voz alta, parando no vocabulário que lhes poderia levantar mais dúvidas e dificuldades.

No entanto, também devo referir que estes alunos se esforçaram pouco na realização de ambas as atividades. No caso da atividade de compreensão escrita, tive de ir várias vezes junto de alguns deles para incitá-los a ler o texto porque nem isso estavam a fazer. Se os alunos nem sequer tentam ler o texto, é certo que não vão conseguir

responder a nenhum tipo de perguntas, sejam estas de compreensão global ou de localização de informação específica. A “recusa” em lerem o texto e de se envolverem na décima atividade desta aula poderá ser encarada, tal como Ehrman (1996, citado por Zheng, 2008) menciona, como um mecanismo de defesa empregue para contrabalançar o seu equilíbrio emocional ante a ansiedade que sentem relativamente à aprendizagem desta língua estrangeira e sobretudo ao facto de considerarem de antemão que não são capazes de realizar estas atividades.

Deste modo, se pudesse reformular ambas as atividades para diminuir o grau de ansiedade dos aprendentes e para aumentar a sua autoestima, retiraria algumas frases de ambos os textos que não condicionariam o seu sentido e talvez substituísse a décima atividade por uma atividade mais simples de identificação ou de legendagem dos vários grupos alimentares. Em relação a esta atividade, devo ainda mencionar que, no momento em que me apercebi de que os alunos não estavam a responder positivamente à mesma, poderia também ter pedido a cada par que me colocasse uma das perguntas constantes na sua ficha (ficha de trabalho nº 5 – anexo 15), completando em grande grupo os cinco textos que faziam parte da mesma. No entanto, acabei por evitar esta estratégia por considerar que a interação em grande grupo e a exposição dos alunos perante os seus colegas poderia aumentar ainda mais o seu grau de relutância para participarem, bem como a sua ansiedade.

Outro aspeto que senti que devo melhorar diz respeito às minhas instruções, especialmente na atividade de vazão de informação sobre o *Eatwell plate* e os grupos alimentares que o compõem (atividade 10). Embora tenha demonstrado o que os alunos deviam fazer com o texto sobre o menor grupo alimentar, nomeadamente o grupo das comidas saturadas e ricas em açúcar, a turma não conseguiu compreender claramente o que era para fazer. Assim, apesar de já verificar melhorias ao nível das minhas instruções comparativamente ao início da Prática Pedagógica Supervisionada, sobretudo na especialidade de Espanhol, devo continuar a esforçar-me para melhorá-las, para que através das mesmas os alunos compreendam exatamente o que têm de fazer imediatamente depois de terminarem de as dar (Dörnyei, 2001).

Por último, posso ainda mencionar que considero que deveria ter explorado melhor a ficha de verificação do processo de escrita (anexo 23). Apesar de considerar que a ficha estava bem elaborada e que o uso da tradução em português é facilitadora para estes alunos de acordo com as dificuldades que evidenciam em relação à língua meta, acredito que se a tivesse explorado melhor talvez os aprendentes tivessem revelado uma

maior tendência para recorrer à mesma. No entanto, não o fiz porque não só senti que o grupo não estava a prestar atenção ao que estava a explicar, preferindo, por uma gestão de tempo, que os alunos começassem a realizar a tarefa final e indo individualmente junto de cada grupo incitá-los a prestarem atenção às indicações que ali eram fornecidas.

Por outro lado, posso ainda dizer que a falta de familiaridade dos alunos ao longo do seu percurso académico da escrita como um processo e não como um produto final acaba também por condicionar em grande parte as dificuldades que senti na utilização desta ficha de verificação (anexo 23). Como os alunos não estão habituados a que lhes sejam facultadas estas indicações, acabam por não saber utilizá-las muito bem nem sequer compreender a sua utilidade, preocupando-se, como é habitual, com o produto final da produção escrita. No entanto, acredito que o “hábito faz o monge” e que “primeiro estranha-se e depois entranha-se”. Deste modo, como os alunos se habituaram às minhas fichas dobradas para evitar que os exercícios seguintes condicionem as atividades de pré-leitura e pré-audição, também espero que no futuro este hábito se reflita nas fichas de verificação da produção escrita. Todavia, contribuirei para a formação deste hábito, começando por uma chamada de atenção dos alunos para a mesma no início da próxima sessão.

A recolha de evidências

No que diz respeito à recolha de evidências, como não conseguimos terminar a tarefa final da sequência de aprendizagem, mais especificamente a elaboração do cartaz com doze conselhos para uma alimentação saudável e equilibrada, também não consegui completar a ficha de recolha de evidências para esse efeito, sendo a mesma utilizada na próxima sessão.

3ª Sessão

No dia 3 de abril de 2014, lecionei a terceira aula da sequência sumativa *Eat smart, stay healthy*, tendo esta aula de quarenta e cinco minutos sido apenas observada pela Dr.^a Isabel Oliveira, professora cooperante.

Tendo verificado empenho e entusiasmo por parte dos alunos durante a realização da tarefa final no final da última sessão, posso dizer que ia bastante expectante

relativamente a esta aula, esperando que os alunos continuassem a revelar envolvimento e empenho na sua realização.

Avaliação Global da aula

Olhando globalmente para esta sessão, posso dizer que fiquei muito satisfeita com a mesma, sentindo finalmente o retorno positivo do tempo que investi na produção de todos estes materiais. De facto, nesta aula não só verifiquei como os alunos revelaram muito interesse, motivação e empenho no processo de escrita dos seus quatro conselhos para uma alimentação saudável e equilibrada, mas também ficaram entusiasmados com o produto final desta tarefa e com o facto de a mesma ser posteriormente exposta na biblioteca da sua escola para que pudesse ser vista pela restante comunidade escolar. Além disso, posso também referir que os alunos trabalharam muito bem nesta tarefa: não só escreveram corretamente os seus conselhos, mas também tiveram a iniciativa de sublinhar com um marcador verde e vermelho os verbos modais correspondentes e de tornar o cartaz mais atrativo através da inclusão de alguns *smiles*.

Dado que a tarefa final teve de ser terminada numa terceira sessão, também aproveitei este imprevisto para voltar a consolidar os seus conhecimentos sobre o vocabulário aprendido anteriormente, assim como a pronúncia dos verbos modais. Para este efeito, entreguei as quatro imagens que correspondiam a cada conselho dado por um determinado grupo (ex. *Milk and dairy products*) a outro grupo, pedindo a esse mesmo grupo (ex. *Meat, fish and alternatives*) que, depois de escutarem atentamente os conselhos dados pelos seus colegas, identificassem e colassem a imagem correspondente debaixo de cada conselho. Esta pequena alteração resultou muito bem, tendo cada aluno lido sem qualquer tipo de relutância uma das frases produzidas pelo seu grupo e também colado a imagem que correspondia a uma das frases escritas pelos seus colegas.

Os aspetos melhor conseguidos

Relativamente aos aspetos melhor conseguidos, volto, sem dúvida, a destacar o modo como organizei a tarefa final. Dado que já sabia quais eram os conselhos que a maioria dos grupos ia dar, pois a mesma iniciou-se na aula anterior, pude colar previamente em casa os pratos (com os talheres vermelhos e verdes) no cartaz, poupando, assim, algum tempo para proceder à leitura e à colagem das imagens em grande grupo no

mesmo. Por outro lado, o facto de ter levado previamente cortados vários papéis no formato dos fundos dos pratos (em número bastante superior àquele que era necessário) permitiu que os alunos corrigissem facilmente algumas pequenas incorreções que continuaram a cometer mesmo depois desses erros terem sido corrigidos conjuntamente com eles.

Entre estes aspetos, devo também salientar a minha insistência relativamente à ficha de verificação do processo de escrita (anexo 23). Como tinha programado assim que me deparei com a impossibilidade de terminar a tarefa final na última aula, voltei a ler as instruções que aí eram fornecidas no início desta sessão não só para situar os alunos na fase em que se encontravam, mas também para incitá-los a usar este importante e facilitador instrumento. Além disso, o facto de lhes ter dito que apenas os ajudaria a corrigir as suas frases se verificasse que eles tinham seguido todas as indicações dadas na mesma, levou a que os aprendentes imediatamente focassem a sua atenção nesta ficha e que se preocupassem em verificar se tinham efetivamente cumprido todos os passos aí indicados.

Relativamente à correção dos conselhos escritos pelos alunos, também devo dizer que a mesma resultou muito bem. De um modo assertivo, disse aos alunos que apenas corrigiria os seus erros no final, aconselhando-os a trabalharem em grupo e a ajudarem-se mutuamente para superarem as dificuldades evidenciadas sobretudo ao nível da ortografia. Além disso, também posso dizer que o facto de ter apenas assinalado a existência de erros e de terem sido os próprios alunos a corrigi-los ajudou-os a consciencializarem-se deles e a consolidarem os conhecimentos aprendidos anteriormente. Por exemplo, aquando da correção das frases do grupo *Meat, fish and alternatives*, embora alguns elementos do grupo tenham erradamente escrito *You shouldn't drinks milk*, um dos alunos acabou por explicar aos seus colegas que não era necessário acrescentar nenhum "s" nestes verbos imediatamente depois de ter assinalado um erro nessa frase.

Os aspetos a melhor

No que diz respeito aos aspetos a melhorar, posso dizer que, ao contrário das sessões anteriores, nesta aula não houve felizmente nenhum aspeto que deva ser mencionado nesta secção.

A recolha de evidências

Relativamente à recolha de evidências, devo referir que em casa preenchi a ficha de recolha de evidências sobre a produção escrita (tarefa final) com os dados dos três grupos. Durante o seu preenchimento, concluí que os três grupos responderam à situação comunicativa programada, fazendo corresponder os seus conselhos às imagens que lhes foram facultadas nos cartões para facilitar o processo de escrita. Por outro lado, os alunos não só utilizaram corretamente o vocabulário, mas também tiveram cuidado na escolha dos verbos modais que usaram nos seus quatro conselhos para uma alimentação saudável e equilibrada, respeitando a sua concordância verbal. De facto, apenas me apercebi de uma frase em que um dos grupos não respeitou esta concordância verbal, acrescentando um “s” no verbo principal (frase usada anteriormente como exemplo) e de outra frase na qual outro grupo não utilizou o verbo modal mais adequado, conferindo ao seu conselho um sentido semântico contrário àquele que pretendia (escreveram *You must eat sweets every day* em vez de *You mustn't eat sweets every day*).

Em relação às frases produzidas pelos alunos, posso ainda mencionar que os erros que assinali eram sobretudo erros ortográficos, sendo, por este motivo, necessário continuar a trabalhar este vocabulário noutros contextos para que os aprendentes os deixem de cometer.

Relativamente à ficha de autoavaliação, posso dizer que considero que os alunos foram sinceros. A título de exemplo, posso referir que os alunos mais conversadores e menos participativos nestas aulas efetivamente assinalaram que não foram capazes de cumprir na totalidade as alíneas correspondentes ao seu comportamento e à sua participação (“Participei ativamente nas atividades propostas” e “Respeitei as regras da sala de aula”).

Embora nenhum aluno tenha assinalado que não era capaz de efetuar nenhum dos pontos presentes nesta ficha, alguns alunos indicaram que eram apenas mais ou menos capazes de “Compreender um texto simples e curto escrito sobre o *chef* Jamie Oliver” e de “Identificar os nomes dos grupos alimentares que compõem o *Eatwell plate*”. Tendo-me já apercebido destas dificuldades durante a realização destas duas atividades (atividade 9 e 10), penso que será conveniente voltar a focar a atenção dos aprendentes nas estruturas utilizadas nestes dois textos no início do terceiro período, aproveitando os materiais produzidos anteriormente por mim e trabalhando-os conjuntamente com a Dr.^a Isabel Oliveira de outro ponto de vista de acordo com as necessidades dos aprendentes.

Ao fazê-lo, situar-nos-emos, segundo Willis (1996), no momento de prioridade linguística da fase de pós-tarefa do ciclo de tarefas, no qual se analisam os textos que os aprendentes trabalharam anteriormente para praticar as estruturas aí presentes em consonância com as suas necessidades.

Em relação ao texto *Jamie Oliver's Food Revolution*, penso que, depois de identificarem este famoso chefe Inglês em algumas fotografias e de recordarem alguns dados que já conhecem sobre o mesmo, mais especificamente a sua profissão e a sua nacionalidade, os alunos poderão ler novamente o texto para procederem, por exemplo, à identificação do número do parágrafo onde aparecem as ideias que resumem cada um dos mesmos. Para que os alunos oiçam previamente a forma como se pronunciam corretamente as palavras de cada parágrafo, considero que tanto eu como a professora Isabel poderemos começar por reler este texto em voz alta, funcionando, de certo modo, a nossa leitura como a audição a que Willis (1996) faz referência na fase de pós-tarefa¹.

No que diz respeito ao *Eatwell plate*, considero que no terceiro período poderemos começar por rever o número de grupos alimentares, bem como as suas cores para que, posteriormente, cada par possa ler um parágrafo sobre cada um destes grupos, colando-o no lugar correspondente. Contrariamente ao que fiz anteriormente, tendo incluído informação importante sobre os grupos alimentares, mas que não era aquela que verdadeiramente me interessava que os aprendentes retivessem, os textos deverão conter apenas o nome de cada um dos grupos, assim como as porções diárias que devemos comer de cada um deles.

Após a legendagem de cada grupo alimentar, os alunos poderão identificar as comidas que fazem parte de cada um deles. Para facilitar esta identificação, cada aluno poderá retirar um cartão com o nome de um alimento aprendido anteriormente, quer ao longo desta sequência, quer ao longo da sequência de aprendizagem formativa que lecionei anteriormente, nomeando o grupo a que esse alimento pertence.

Em suma, apesar de esperar mais dos alunos, sobretudo ao nível do seu empenho na realização das tarefas propostas, faço um balanço positivo destas aulas e considero que

¹ Na fase de pós-tarefa Willis (1996) faz referência a dois momentos distintos mas complementares: o momento em que os alunos ouvem uma gravação de pessoas que falam fluentemente a língua alvo, realizando a mesma tarefa que eles acabaram de realizar, para que os alunos possam comparar os seus resultados com o resultado de falantes nativos da língua e o momento de “prioridade linguística” em que se analisam as gravações ou os textos que os alunos tenham anteriormente lido ou ouvido para praticar as estruturas que aí são usadas de acordo com as suas necessidades (Willis, 1996).

as mesmas acabaram por direcioná-los para a tarefa final da sequência de aprendizagem, tarefa em que os aprendentes efetivamente se envolveram ativamente.

Além disso, devo também referir que, embora tenha tido o cuidado de utilizar as estratégias identificadas no projeto de Investigação-Ação que efetuei na cadeira de Investigação em Educação, promovendo uma atmosfera que baixasse o filtro afetivo dos alunos, não consegui fazer desaparecer na totalidade a sua ansiedade relativamente a esta língua, a qual está intrinsecamente associada à sua fraca autoestima e à sua perceção como falantes com um baixo nível de proficiência em inglês, gerando, por conseguinte, mecanismos de defesa tais como a “recusa” em realizar as atividades propostas e aumentando a lentidão na sua realização (Zheng, 2008).

Deste modo, é necessário que também esteja ciente de que, às vezes, por mais dinâmica que seja ou por mais resumos de leituras que efetue para ajudar estes aprendentes a superar a sua ansiedade, é normal não só sentir alguma decepção, mas também sentir que algum aspeto não esteve muito bem relativamente ao processo de ensino-aprendizagem (Macaro, 2001), aprendendo a lidar melhor com estes sentimentos que infelizmente são comuns a vários professores.