

Anexo I.B.2.

Reflexão Pré-Ação

Reflexão Pré-ação

Professora estagiária: Rita Isabel Viegas Pereira

Sequência de Aprendizagem: *Eat smart, stay healthy* (2x 90 minutos)

Destinatários: Alunos de Inglês do 8º E (turma de PCA) da Escola Dr. António de Sousa Agostinho (Almancil)

Data: 27 e 31 de março de 2014

Descrição da Sequência

Nesta sequência de aprendizagem, programada para a turma do 8º E de Inglês, da Escola Dr. António de Sousa Agostinho, em Almancil, vão ser abordados os seguintes conteúdos de língua e a seguinte dimensão sociocultural:

1. Conteúdos de língua:

- Vocabulário sobre a comida:

- Alimentos saudáveis e pouco saudáveis;
- The *Eatwell plate* e os respetivos grupos alimentares;

- *Simple Present* - Concordância verbal:

- *Yes/No questions* com o auxiliar *to Do*;

- *Modal verbs Must, Mustn't, Should/Shouldn't* – concordância verbal, uso do Infinitivo sem *to* e valor semântico destes verbos auxiliares:

- Pedir e dar uma sugestão/um conselho/uma forte recomendação;
- Expressar uma proibição.

2. Dimensão sociocultural:

- Padrões de vida (módulo 3)

- Domínio de referência: comidas e bebidas (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2005, p. 41).

À semelhança da sequência de aprendizagem formativa, também me foi dada total liberdade pela Dr.ª Isabel Oliveira para programar estas aulas dentro do tema da alimentação e da restauração.

Como na sequência anterior trabalhei as frutas e os legumes, nesta sequência decidi alargar o vocabulário dos alunos sobre a comida, trabalhando agora alguns alimentos saudáveis e pouco saudáveis, bem como dando algumas noções importantes sobre os grupos alimentares que compõem o *Eatwell plate*, por considerar que, na próxima sequência de aprendizagem que leciono, provavelmente subordinada ao tema da restauração, no qual espero proceder a algum *role-play* num restaurante ou à audição ou à leitura de diálogos no mesmo, será necessário que os alunos tenham um maior *input* de vocabulário sobre a comida e não simplesmente sobre um dos seus grupos alimentares.

Além disso, o tema da alimentação saudável também é normalmente trabalhado no 8º ano em Inglês, estando, deste modo, a cumprir um dos pressupostos do Percorso Curricular Alternativo (PCA) que este grupo específico de alunos frequenta, mais especificamente o facto de que, embora o seu currículo seja adaptado em função das suas necessidades e dos seus interesses, deve continuar sempre a ter como referência o plano curricular para o Ensino Básico, já que é possível que os alunos decidam voltar a frequentá-lo em qualquer momento do seu percurso escolar (Despacho Normativo nº 1/2006 de 6 de janeiro).

Deste modo, os conteúdos que vão ser trabalhados ao longo desta sequência de aprendizagem resultam não só da tarefa final escolhida para a mesma, mas também das atividades que guiarão (*scaffold*) os alunos para a sua realização, dado que, como justifiquei na sequência de aprendizagem formativa, o Ensino da Língua Baseado em Tarefas pressupõe que os conteúdos de língua advenham da tarefa que os alunos terão de realizar no final da sequência, não sendo, por esse mesmo motivo, determinados *a priori* (Nunan, 1989/1996, 2004; Richards & Rodgers, 2001/2009).

Voltando a ter em consideração o facto de que “na aprendizagem de uma língua é fundamental dar ênfase ao desenvolvimento equilibrado das capacidades Ouvir-Falar-Ler-Escriver” (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2005, p. 12) e que tanto na vida real como na aula as tarefas requerem sempre o uso simultâneo de mais do que uma competência linguística (Nunan, 1989/1996), nesta sequência de aprendizagem pretendo desenvolver todos os domínios de língua, mais especificamente a produção oral e escrita, a compreensão oral e escrita, assim como o vocabulário e o conhecimento procedimental dos alunos durante as atividades comunicativas, voltando a proceder, tal como previsto no *Programa Cursos de Educação e Formação - Componentes de Formação Sociocultural e Científica. Disciplina de Inglês* (Direcção-Geral de Formação

Vocacional, 2005), a uma revisão “dos aspetos básicos das estruturas linguísticas, num processo cíclico, radicado na aplicação contínua dos conhecimentos adquiridos anteriormente” (p. 7).

No que diz respeito aos objetivos desta sequência, voltei a conjugar e a adaptar os objetivos de aprendizagem do *Programa Cursos de Educação e Formação - Componentes de Formação Sociocultural e Científica. Disciplina de Inglês* (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2005) e os processos de operacionalização do *Programa e Organização Curricular de Inglês. Ensino Básico 3º Ciclo LE I* (Ministério da Educação, 1997b), mantendo-os na terceira pessoa, tal como descrito neste último documento, de forma a evitar uma discrepância ao nível do português.

Em relação a este ponto, devo ainda mencionar que estes objetivos visam os domínios de língua que pretendo desenvolver ao longo da sequência.

A tarefa final

Como tarefa final, o grupo criará colaborativamente um cartaz (*Almancil's Food Revolution*) que será exposto na biblioteca da escola, com doze recomendações para uma alimentação equilibrada e saudável. Para facilitar a sua elaboração, cada grupo será responsável pela elaboração de quatro das doze recomendações que figurarão nesse cartaz, tendo por base um cartão que lhes será previamente facultado por mim. Através deste cartão, no qual se incluem oito imagens que correspondem a oito possíveis recomendações para uma boa alimentação, pretendo não só guiar os alunos, mas também evitar que os três grupos escrevam exatamente as mesmas recomendações.

Deste modo, considerando as imagens que fazem parte do seu cartão, as quais estão de acordo com as várias recomendações com as quais contactaram quer no *Modal verbs' loop game* (atividade 7), quer na atividade de vazão de informação sobre o *Eatwell plate* e os grupos alimentares que o compõem (atividade 10), os aprendentes terão de negociar entre si para escolherem as quatro recomendações que consideram ser mais importantes para eles, assinalando as imagens correspondentes no mesmo.

Depois de ter procedido a inúmeras adaptações nesta tarefa, tendo desistido da inclusão de algumas receitas saudáveis como inicialmente tinha programado por considerar que não trabalhei os verbos usados para descrever os passos que se têm de dar numa receita, posso dizer que escolhi esta tarefa porque considerei que seria uma excelente oportunidade para realizar colaborativamente um trabalho em que, além de se

estar a trabalhar o domínio da produção escrita e a importância de realizar uma alimentação saudável e equilibrada, estaria também a expor positivamente os alunos no seio da comunidade escolar, dando-lhe a oportunidade de conhecer os frutos do seu trabalho.

Relativamente ao tipo de interação selecionada, devo mencionar que privilegiei a interação em pequenos grupos não só porque este é o tipo de interação mais efetivo para praticar e desenvolver a produção escrita (Cabral, 2010), mas também porque este tipo de interação torna possível a comunicação e a negociação entre os vários elementos do grupo para chegarem a uma conclusão sobre as quatro recomendações que vão incluir no cartaz produzido por toda a turma.

Por fim, posso ainda acrescentar que, tendo por base a caracterização das tarefas por Legutke e Thomas (1991), penso que a tarefa se inclui no quarto grupo de tarefas descritas por estes autores, mais especificamente no grupo das tarefas de *Thinking strategies and problem-solving*, já que os alunos terão que responder ao desafio proposto pela sua professora, negociando entre si para escolherem e escreverem as quatro recomendações que devem fazer parte do cartaz da turma.

As atividades

À semelhança da sequência de aprendizagem formativa, tentei privilegiar o uso de atividades motivadoras, de certa forma lúdicas e significativas para os alunos, que fossem exequíveis de acordo com os materiais/recursos disponíveis, que conduzissem (*scaffold*) os aprendentes em direção à tarefa final, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para a completarem e que, sobretudo, não os expusessem em demasia perante os restantes elementos da turma para evitar a sua reticência para participarem voluntariamente nesta aula, principalmente no que diz respeito ao uso da língua inglesa. Além disso, tentei também privilegiar atividades em que existissem vazios de informação que levassem os alunos a comunicar entre si como, por exemplo, a sétima, a décima e a décima primeira atividades desta sequência de aprendizagem.

Preocupe-me ainda com a organização das atividades de modo a que se respeitassem as fases que cada um dos domínios de língua que aqui vão ser trabalhados pressupõe, nomeadamente as fases de pré-, durante e pós- leitura e audição, assim como as fases de planificação, textualização e revisão do processo de escrita.

Desta forma, como o principal objetivo da **primeira aula** é não só introduzir algum vocabulário relacionado com os alimentos saudáveis e pouco saudáveis, mas também introduzir o uso dos verbos modais *must*, *mustn't*, *should/shouldn't*, os alunos começarão por ordenar quatro palavras que compõem a frase *Eat smart, stay healthy*, nome dado à sequência de aprendizagem, pedindo-lhes, posteriormente, que identifiquem o seu significado, escolhendo, para o efeito, uma das três opções dadas no diapositivo de *PowerPoint* correspondente (diapositivo 4 do anexo 1). Como os alunos possuem um nível de língua bastante limitado e uma grande reticência para falar inglês, sobretudo diante de todos os colegas, decidi dar-lhes opções para evitar que se sentissem incapazes de expressar o significado da frase, desmotivando-os desde logo e surtindo, por conseguinte, o efeito contrário àquele que pretendia, mais especificamente motivar os alunos para o tema e para a aula, bem como direcioná-los para a próxima atividade.

Na segunda atividade desta aula, os alunos vão ouvir atentamente um diálogo com alguns rasgos de autenticidade¹ entre uma nutricionista e a apresentadora do programa de rádio *Good Food*, que falam sobre as escolhas alimentares pouco saudáveis dos jovens americanos nas suas escolas. Depois de preverem do que se vai falar neste áudio, através da leitura dos títulos de alguns jornais americanos sobre este assunto (pré-audição), e de comprovarem essas mesmas hipóteses na primeira audição do diálogo, os alunos terão de completá-lo com algumas palavras fornecidas no quadro que acompanha o quarto exercício da ficha de trabalho que lhe corresponde (ficha de trabalho nº 1 – anexo 3).

Assim, esta atividade serve não só o propósito de introduzir a ideia da má alimentação dos jovens nas escolas americanas, mas também permite um primeiro contacto dos aprendentes com as estruturas e com o vocabulário que vão aprender em seguida, fazendo com que o mesmo não apareça de um modo totalmente descontextualizado.

Depois de responderem a um exercício de compreensão escrita sobre o diálogo, através do qual pretendo assegurar-me de que os alunos o compreenderam e que estão cientes de que a alimentação nas escolas americanas é ainda muito pouco saudável,

¹ Não me tendo sido possível encontrar um diálogo autêntico sobre as refeições dos jovens nas escolas americanas, acabei por utilizar um diálogo de um manual de Inglês do 8º ano, conferindo-lhe alguns rasgos de autenticidade ao usar o nome de uma conhecida nutricionista americana e de um programa de rádio americano em que semanalmente se abordam diversas matérias sobre a comida e sobre a alimentação. Tive esta ideia quando ouvi a apresentadora deste programa, Evan Kleiman, falar sobre as más escolhas de pequeno-almoço dos americanos. No entanto, optei por não incluir este áudio pela sua dificuldade, visto que consistia numa rápida descrição do pequeno-almoço de vários trabalhadores da rádio, não sendo o vocabulário e as estruturas usadas tão controladas como são no áudio criado para ser usado nesta atividade.

sobretudo se a compararmos com a alimentação nas escolas portuguesas, os aprendentes serão convidados a legendar, em pares, os cartões com oito imagens de alguns alimentos saudáveis e pouco saudáveis, escolhendo, para o efeito, uma das três opções disponíveis. Embora tenha decidido dar a cada par apenas oito das dezasseis palavras que vão ser trabalhadas, os alunos contactarão, desde logo, com as palavras dos outros pares, visto que as mesmas são usadas nas opções que eles podem escolher.

Apesar de vários autores como, por exemplo, Alonso (2012) defenderem que não se deve inundar os alunos com mais de dez ou doze palavras por aula/sessão, optei por ultrapassar este número (em seis palavras) pelo tipo de interação prevista, pela semelhança com o português (por exemplo, *sandwich* e *cereals*), pelo uso de alguns desses estrangeirismos (por exemplo, *pizza* e *hot dog*) na nossa língua materna e por pensar que os alunos já terão trabalhado este vocabulário em anos anteriores, procedendo, assim, a uma ativação do mesmo.

Tendo em conta que se deve privilegiar primeiro o ensino das palavras mais frequentemente usadas e só depois a aprendizagem das palavras menos frequentes (DeCarrico, 2001), optei por ensinar palavras mais generalizadas, como *meat* e *fish*, em vez de ensinar alguns tipos de carne e peixe, deixando essa aprendizagem para a próxima sequência de aprendizagem. Além disso, também tive em conta outros critérios como a facilidade, a utilidade, a disponibilidade e, sobretudo, as necessidades e os interesses dos alunos (Alonso, 2012) para selecionar este vocabulário, optando por nomes de alimentos saudáveis e pouco saudáveis que os alunos efetivamente conheçam e que façam parte da sua alimentação.

Após se proceder à legendagem das imagens, de se corrigir este exercício entre todos e de se praticar a pronúncia destas palavras, os alunos terão de, à semelhança da sequência de aprendizagem formativa, dividi-las de acordo com os cartões que lhes serão entregues, nomeadamente *healthy food* (comida saudável) e *unhealthy food* (comida pouco saudável). Para verificarem se organizaram corretamente os seus cartões de acordo com estas categorias, os alunos terão de, em seguida, completar o exercício 1 da ficha de trabalho nº 2 (anexo 7) onde as imagens dos seus cartões já estão corretamente ordenadas, tendo apenas de escrever a palavra que corresponde a cada uma dessas imagens. De forma a assegurar-me de que todos os alunos completaram corretamente este exercício, o mesmo será corrigido através de dois diapositivos em *PowerPoint* (diapositivos 14 e 15 do anexo 1).

Como até este momento os alunos já tiveram algum *input* com os verbos modais, os aprendentes focarão agora, na sexta atividade desta aula, a sua atenção nos mesmos. Depois de lerem as mostras de língua que lhes são fornecidas no primeiro exercício da ficha de trabalho nº 3 (anexo 8), os alunos terão de, em pares, completar as frases do segundo exercício dessa mesma ficha com o valor semântico desses verbos. Em seguida, os alunos ajudar-me-ão, de uma forma muito direcionada, a completar em grande grupo algumas regras sobre a utilização destes verbos tão especiais (abordagem indutiva).

Após formularmos em conjunto a regra de concordância dos verbos modais, os alunos praticá-los-ão em pares através de dois exercícios contextualizados, nos quais têm de ajudar a nutricionista do diálogo anterior a responder a duas perguntas feitas por dois ouvintes no programa de rádio da semana seguinte, estando, deste modo, a trabalhar dedutivamente este conteúdo de língua.

Considerando que o vocabulário não se aprende rapidamente (Antonacci & O'Callaghan, 2012) e que encontrar uma palavra uma única vez não significa, de modo algum, aprendê-la (Sedita, 2005), devendo nós, professores, providenciar contextos diversificados onde se encontrem as palavras novas aprendidas anteriormente (DeCarrico, 2001), através da última atividade desta aula, nomeadamente o *Modal Verbs' loop game*, pretendo praticar o vocabulário, assim como os conteúdos de língua aprendidos de uma forma dinâmica e motivadora, da qual resultará, depois de terminado o jogo, uma ficha que será entregue aos alunos com dezoito conselhos para uma alimentação saudável e equilibrada. Esta informação é fundamental, pois poderá servir como material de apoio durante a realização da tarefa final desta sequência de aprendizagem.

Em relação à última atividade da primeira sessão, devo ainda referir que, para permitir que cada par se prepare de antemão para a mesma, dando-lhes mais confiança na sua realização (Jones, 2007), serão concedidos alguns minutos aos aprendentes para que escrevam o nome dos alimentos e dos verbos que constam nos três cartões que utilizarão durante o jogo.

Para motivar os alunos para a **segunda aula**, ao mesmo tempo que se ativa o vocabulário aprendido na aula anterior, começarei por deixar um cartão voltado para baixo com alguns espaços em branco e com um número debaixo de cada um desses espaços, bem como como a mensagem *Can you crack the code to find what we are going to talk about today?*. Depois de explicar aos alunos como funcionará esta atividade, cada um legendará a imagem que consta no cartão que lhe será entregue em seguida,

mostrando-a posteriormente aos seus colegas e dizendo o nome da mesma. Em conjunto, o grupo identificará a letra assinalada em cada uma das palavras do cartão, de modo a chegar ao código que lhes permitirá descobrir a mensagem secreta deixada inicialmente na sua mesa, nomeadamente *Jamie Oliver's Food Revolution*.

Assim, esta atividade inicial serve não só para ativar o vocabulário da aula anterior, servindo de enlace entre a primeira e a segunda aula, mas também prepara os aprendentes para a atividade de compreensão escrita que se segue, na qual, os alunos lerão um texto com o mesmo nome da mensagem que acabaram de decifrar.

Considerando que na vida real o leitor lê com quatro propósitos, mais especificamente “para compreender o essencial, para obter informações específicas, para compreender pormenores e para compreender questões implícitas” (Conselho da Europa, 2001, p. 133), na primeira leitura do texto pretendo que os alunos compreendam o seu essencial de forma a confirmarem se as afirmações que assinalaram como verdadeiras ou falsas na fase de pré-leitura (exercício 1 da ficha de trabalho nº 4 – anexo 14) efetivamente o são e reformulando, se necessário, as suas expectativas iniciais sobre o mesmo (exercício 2 da ficha de trabalho nº 4 – anexo 14). Por sua vez, na segunda leitura, será pedido aos alunos que selecionem a opção correta para completarem algumas frases com informação específica sobre o mesmo (exercício 3 da ficha de trabalho nº 4 – anexo 14).

Como no texto se refere que Jamie Oliver preparou novas refeições nas escolas de Huntington de acordo com as recomendações do *Eatwell Plate*, uma representação pictórica que substitui atualmente a antiga pirâmide alimentar no Reino Unido, os aprendentes terão de, em pares, fazer algumas perguntas aos seus colegas para completarem os textos da ficha de trabalho nº 5 (anexo 20) com alguns dados relevantes que podem também servir como material de apoio para a tarefa final, mais especificamente o nome dos grupos alimentares que fazem parte dessa representação pictórica e, sobretudo, as porções diárias recomendadas de cada um desses grupos para uma alimentação saudável e equilibrada. Tendo em conta as dificuldades dos alunos, decidi facilitar esta tarefa, facultando, desde logo, debaixo de cada texto as perguntas que devem ser utilizadas para obter as respostas pretendidas. Além disso, também procederei a uma demonstração daquilo que os alunos terão de fazer com o seu colega, pedindo-lhes que, em grande grupo, me façam as perguntas facultadas no texto que diz respeito ao menor grupo alimentar.

Optei por esta atividade de vazão de informação, porque a mesma permite que os aprendentes comuniquem oralmente entre si, ao mesmo tempo que procedo à interdisciplinaridade ou articulação de conhecimentos entre as várias disciplinas que integram o seu percurso de formação, tal como preconizado no *Programa Cursos de Educação e Formação - Componentes de Formação Sociocultural e Científica. Disciplina de Inglês* (Direção-Geral de Formação Vocacional, 2005).

Para saber se os alunos respeitam as porções recomendadas do *Eatwell plate*, os aprendentes terão de, em pares, fazer algumas perguntas ao seu colega para conhecerem os seus hábitos alimentares e integrarem-no, de acordo com os mesmos, numa das seguintes categorias: *healthy eater* (pessoa saudável), *not such a healthy eater* (pessoa não tão saudável) e *unhealthy eater* (pessoa pouco saudável). De forma a tornar esta atividade mais dinâmica, menos repetitiva e implicar verdadeiramente os alunos na comunicação, criei duas versões da ficha de trabalho nº 6 (anexo 17), uma para o aluno A e uma para o aluno B. Enquanto na versão A os alunos serão identificados como *healthy eater* se tiverem um maior número de respostas positivas, na versão B os alunos serão assim identificados se tiverem, pelo contrário, um maior número de respostas negativas.

Depois de comunicarem entre si e de conhecerem os resultados dos seus colegas, cada aluno entregará o autocolante que lhe corresponde de acordo com as categorias mencionadas anteriormente. Para evitar que os alunos se sintam mal no caso de lhes ser atribuído o autocolante de *unhealthy eater*, começarei esta atividade por referir que infelizmente não tenho tido uma alimentação muito equilibrada, colando, sem qualquer tipo de receios, o respetivo autocolante no meu casaco. Assim, penso que através do meu exemplo evitarei que algum aluno se sinta mal, caso seja apelidado deste modo.

Desta forma, esta atividade promove não só a comunicação entre os alunos, mas também serve de enlace para a tarefa final que realizarão em seguida, permitindo-me aproveitar os resultados obtidos para desafiá-los para a sua realização.

Embora tenha planificado com cuidado todas as atividades, preocupando-me com a organização de cada uma delas, com as instruções que darei, assim como com o modo como entrego e corrijo cada uma das fichas de trabalho, e de considerar que as atividades que previ são exequíveis para o tempo de aula que disponho, a minha maior preocupação continua, de facto, a prender-se com alguma insegurança da minha parte com a execução temporal de cada uma destas atividades. Deste modo, devido à minha experiência, e a alguma lentidão dos alunos na realização das atividades que lhes são propostas, temo que

possa ter previsto mais atividades do que aquelas que são efetivamente passíveis de realizar. A gestão do tempo é, segundo Jensen (2001), um dos aspetos mais desafiantes não só para os professores principiantes, mas também para os professores mais experientes, os quais não conseguem prever “precisamente quanto tempo é que cada uma atividade demorará ou quando é que uma determinada discussão se tornará tão envolvente que será necessário continuar durante mais tempo do que aquele que havia sido previsto” (p. 405, tradução minha).

Previendo de antemão estas dificuldades, tentei, tal como sugerido por esta mesma autora (Jensen, 2001), pensar num plano B para algumas das atividades que considero que podem levantar as dificuldades referidas anteriormente.

Para tentar evitar os “tempos mortos”, especialmente aqueles que possam ocorrer devido aos minutos que se leva a colocar o videoprojetor a trabalhar ou a audição que utilizarei nesta sequência de aprendizagem, irei previamente para a sala de aula para deixar logo estes elementos a funcionar. Esta estratégia, que funcionou bastante bem durante as aulas que lecionei em fevereiro, não só me permitirá evitar estes tempos mortos, mas também me ajudará a descontraír, dando-me alguma confiança adicional sobretudo no início de cada uma destas aulas, momento em que confesso que estou sempre mais tensa e nervosa.

Os papéis desempenhados pela professora e pelos alunos

Considerando o papel mais passivo do professor no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, devendo, ao contrário dos métodos mais tradicionais, adotar “metodologias centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997b, p. 61), desempenharei um papel menos central, organizando os alunos na realização das diferentes atividades; oferecendo-lhes *feedback*; servindo como recurso quando eles desconheçam alguma informação e como tutora, apontando-lhes direções que eles ainda não tinham pensado seguir (Harmer, 2001). Deste modo, desempenharei um papel de organizadora/gestora/mediadora das atividades/tarefa final, guiando os alunos para a sua realização (Richards & Rodgers, 2001/2009), assim como serei responsável pela recolha de evidências das suas aprendizagens.

No que diz respeito aos alunos, como já referi na reflexão pré-ação da sequência de aprendizagem formativa, estes serão não só agentes ativos na sua aprendizagem,

centrando-se este processo nos mesmos, mas também serão responsáveis pela avaliação da sua atuação ao longo das atividades realizadas nestas aulas. Deste modo, através da ficha de autoavaliação, pretendo que os aprendentes reflitam sobre a sua atuação e sobre as atividades realizadas, distinguindo as que mais gostaram das que menos gostaram e propondo algumas sugestões e alternativas que serão tidas em consideração na próxima sequência de aprendizagem que venha a lecionar.

Os padrões de interação

Relativamente aos padrões de interação, apresento exatamente as mesmas justificações teóricas que utilizei na sequência de aprendizagem formativa lecionada anteriormente.

Assim, privilegiarei “formas diversificadas de organização de trabalho (individual, pares, grupo ou turma)” (Ministério da Educação, 1997b, p. 12), especialmente o trabalho colaborativo, visto que este se tem revelado muito eficaz no desenvolvimento das diferentes competências linguísticas, sobretudo da produção oral e escrita, por potenciar a negociação de significados e por possibilitar “ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua” (Ministério da Educação, 1997b, p. 62).

Além disso, o trabalho em pares e grupos também ajuda “os alunos a desenvolver a confiança em si mesmos enquanto sujeitos que aprendem a língua” (Ministério da Educação, 1997b, p. 62), esperando que, através deste tipo de interação, os alunos revelem uma menor reticência para participarem voluntariamente e, sobretudo, para produzirem enunciados orais em inglês, tal como se verificou durante as aulas lecionadas em fevereiro.

Os materiais/ recursos utilizados

No que diz respeito aos materiais, tive, à semelhança da sequência anterior, o cuidado de criar materiais visualmente atrativos, que sejam facilmente legíveis e que tenham instruções claras e fáceis de compreender. Além disso, preocupei-me também em elaborar as fichas de trabalho de modo que possa ir entregando progressivamente os diferentes exercícios, para evitar que os alunos se dispersem, bem como para tentar controlar melhor a turma.

Preocupei-me ainda em usar materiais autênticos como, por exemplo, os títulos dos jornais americanos, as informações sobre a revolução culinária de Jamie Oliver e sobre as recomendações do *Eatwell Plate*, ainda que alguns desses dados tenham sido adaptados para se adequarem ao nível de língua dos alunos.

Em relação aos trabalhos produzidos pelos aprendentes, estes ficarão com os materiais de cada uma das atividades que fazem parte desta sequência de aprendizagem. Para que os alunos possam ficar com todos esses materiais, tive o cuidado de criar uma ficha que resumisse todas as recomendações dadas durante a sétima atividade (anexo 10), mais especificamente o jogo com os verbos modais, assim como entregar uma cópia da ficha de trabalho nº 7 (tarefa final – anexo 17) a cada aluno, em que todos têm de escrever as quatro recomendações do grupo. Somente depois de corrigir as frases escritas pelos alunos nessa mesma ficha é que lhes pedirei que as copiam para uma folha à parte para que a mesma seja mais facilmente e rapidamente colada no cartaz criado por todo o grupo.

A recolha de evidências

Tendo novamente em consideração o facto de que a avaliação deve ser “contínua, formativa e sistemática, mediante a qual os professores deverão recorrer a múltiplos processos de observação e recolha de informação” (Direção-geral de Formação Vocacional, 2005, p. 12), preocupei-me em criar elementos de recolha de evidências não só relativamente ao processo de aprendizagem (sétima atividade), mas também ao produto final da mesma (tarefa final).

À exceção da ficha de recolha de evidências para a produção escrita, a qual foi adaptada de outros autores citados na mesma, a ficha de recolha de evidências para a sétima atividade foi, à semelhança das outras fichas de recolha de evidências elaboradas na sequência de aprendizagem formativa, propositadamente construída por mim de acordo com os objetivos dessa atividade, bem como com o perfil dos alunos e o tipo de atos ilocutórios que a mesma requer (Cabral, 2010).

As dificuldades que poderei sentir nas aulas que vou lecionar

Após ter refletido sobre todos os pontos anteriores, penso que as maiores dificuldades que poderei sentir nas aulas que vou lecionar prender-se-ão certamente com

a gestão do tempo e com o grau de utilização da língua inglesa, pois, embora me tenha vindo a dar conta de que os alunos compreendem mais do que inicialmente pensei, tenho sempre algum receio de que eles não estejam a compreender aquilo que lhes estou a tentar transmitir. Assim, a gestão do uso do inglês e do recurso à tradução para o português será um dos aspetos que terei de ter em consideração, tentando evitar traduzir em demasia quando os alunos até pareçam estar a perceber, tal como aconteceu na primeira aula da sequência de aprendizagem formativa.

Já tendo tido, até este momento, vários momentos de interação com o grupo, nos quais os alunos sempre se mostraram bastante recetivos, o aspeto que mais me preocupa é, sem dúvida alguma, que os aprendentes não adiram às atividades propostas e participem ativamente nas mesmas. Esta preocupação não se prende com uma falta de confiança da minha parte nas atividades que planifiquei, mas prende-se, pelo contrário, por algum receio de que a proximidade das férias e o nível de cansaço de ambas as partes, depois de um período letivo bastante longo, possam, de certa forma, condicionar o seu sucesso. Por conseguinte, temo que a minha opção de lecionar tardiamente as aulas desta sequência de aprendizagem, sendo a segunda aula já lecionada na última semana de aulas deste período, possa trazer-me algumas vicissitudes. No entanto, esta decisão, que resultou de alguma dificuldade em conciliar atempadamente o trabalho de ambas as especialidades (Inglês e Espanhol), acabou por parecer-me muito mais acertada do que deixar esta sequência pendente para o terceiro período letivo, um período temporalmente muito curto.

Deste modo, espero verdadeiramente que, à semelhança da sequência de aprendizagem formativa, os alunos me surpreendam pela positiva e me levem novamente a pensar que tenho efetivamente de aprender a superar o meu negativismo.