



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Relatório Final da Prática Pedagógica Supervisionada

Maria Vitória Martins Neves

Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

Área de Especialização: Ensino de Inglês e Espanhol

Junho de 2012



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Relatório Final da Prática Pedagógica Supervisionada

Orientadores:

Professora Doutora Maria Cabral

Dra. Mercedes Rabadán

Maria Vitória Martins Neves

Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

Área de Especialização: Ensino de Inglês e Espanhol

Junho de 2012

*“Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço
e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade”*

(Alarcão, 1996, p. 177)

AGRADECIMENTOS

Este relatório, que é fruto de um período marcante e significativo da minha vida pessoal e profissional, não teria sido possível concretizar sem o apoio de algumas pessoas às quais gostaria de manifestar a minha profunda gratidão.

Gostaria de agradecer à Universidade do Algarve por me proporcionar esta oportunidade em ingressar no Mestrado em Ensino.

Agradeço às professoras orientadoras de estágio, a Dra. Neuza Costa, a Dra. Anabela Nobre e a Dra. Mercedes Rabadán, pela sua disponibilidade em orientarem a minha prática letiva.

Às professoras orientadoras deste relatório, Dra. Mercedes Rabadán e Professora Doutora Maria de Lurdes Cabral, por partilharem a sua sabedoria, pelas sugestões e linhas orientadoras.

À Escola Secundária Pinheiro e Rosa por me receber e tornar a Prática Pedagógica Supervisionada possível.

Aos alunos das turmas da PPS pelo empenho.

Aos professores cooperantes, Dr. Carlos Mangas e Dra. Alcina Marques pela generosidade com que cederem as suas turmas e me terem acompanhado nesta caminhada.

Gostaria de agradecer aos meus colegas do mestrado a partilha de ideias, a amizade e as palavras de conforto.

Ao Rodrigo pelo seu apoio incondicional, a sua imensa paciência em ouvir os meus desaforos, pelo reforço positivo, por acreditar em mim, mesmo quando eu começava a duvidar, enfim, por ser a pessoa que é.

Aos meus irmãos e em especial à minha mãe por me terem incentivado a continuar, compreenderem e aceitarem os meus momentos de ausência em prol do

trabalho que tive de desenvolver no âmbito do mestrado, abdicando, por vezes, da minha companhia.

A todos os mencionados o meu mais sincero e humilde agradecimento.

RESUMO

O presente relatório pretende retratar de modo reflexivo a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) de uma professora estagiária. Essa prática foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Línguas do ensino do 3º ciclo e ensino secundário, nas especialidades de Inglês e de Espanhol e realizado na Escola Secundária Pinheiro e Rosa, em Faro, no ano letivo de 2010/2011.

A metodologia posta em prática durante a PPS teve por base a abordagem por tarefas, que visa promover a aprendizagem da competência comunicativa dos aprendentes.

Neste relatório é feita, em primeiro lugar, uma contextualização do processo de formação, no qual o estágio teve lugar. Em segundo lugar, apresenta-se uma descrição, análise e reflexão sobre as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas turmas onde se realizou o estágio. Por último, conclui-se com uma análise crítica relacionada com o percurso de formação profissional. O relatório inclui ainda, em anexo, todo o trabalho desempenhado ao longo do ano letivo.

PALAVRAS-CHAVE: abordagem por tarefas, ensino, línguas estrangeiras, competência comunicativa, reflexão

ABSTRACT

This report is an attempt to describe reflexively the teaching implemented by an English and Spanish language trainee teacher during the Supervised Teaching Practice. The teaching was conducted in the Secondary School Pinheiro e Rosa, in Faro, throughout the school year 2010/2011.

The task-based learning was the chosen approach during the practicum, in order to promote the students' learning through the development of their communicative competence.

The first part of this document describes the context in which the training process took place. The second part presents a description, analysis and reflection upon the teaching strategies that were applied in the trainee classes. Finally, the work is concluded with a critical overview of the whole teaching process. This report includes annexes of all the work that has been developed throughout the school year.

KEYWORDS: task-based learning, teaching, foreign languages, communicative competence, reflection

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Capítulo I	1
1. Introdução	1
1.1 Informação pessoal da formanda	2
1.2 Enquadramento Institucional	3
1.3 Caracterização da Turma de Espanhol	5
1.4 Caracterização da Turma de Inglês	5
Capítulo II	8
2.1 A aprendizagem de Línguas Estrangeiras na adolescência	8
2.2 O papel do professor de Língua Estrangeira	13
2.3 Metodologia e Estratégias Pedagógicas: a importância de uma metodologia adaptada à realidade	15
2.4 A Abordagem por Tarefas	18
2.5 A Integração dos domínios: ouvir, falar, ler e escrever	25
2.6 A Compreensão Oral na Língua Estrangeira	29
2.7 A Expressão Oral na Língua Estrangeira	34
2.8 A Leitura na Língua Estrangeira	38
2.9 A Expressão Escrita na Língua Estrangeira	42
Capítulo III	48
3 Reflexão crítica dos aspetos que contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional	48
Referências Bibliográficas	52
Anexos	55

ÍNDICE DOS ANEXOS

Relação dos Anexos	55
Anexos I – Prática Pedagógica Supervisionada de Espanhol	56
A – Aula Formativa	57
A1 – Planificação Aula Formativa	58
A2 – Materiais	64
A3 - Reflexões	70
B – Primeira Sequência Sumativa	72
B 1.1 – Planificação da Primeira Sessão	73
B1. 2 – Materiais	79
B2.1 – Planificação da Segunda Sessão	87
B2.2 – Materiais	91
B3.1 – Planificação da Terceira Sessão	102
B3.2 – Materiais	105
B4 – Reflexões	114
C – Segunda Sequência Sumativa	122
C1.1 – Planificação da Primeira Sessão	123
C1.2 – Materiais	131
C2.1 – Planificação da Segunda Sessão	135
C2.2 – Materiais	142
C3. 1 – Planificação da Terceira Sessão	152
C3.2 – Materiais	158
C4 – Reflexões	164
D – Planificação do 3º Ciclo do Ensino Básico	172
D1.1 – Planificação da Primeira Sessão	173

D1.2 – Materiais	180
D2.1 – Planificação da Segunda Sessão	187
D2.2 – Materiais	191
D3 – Reflexões	193
Anexos II – Prática Pedagógica Supervisionada de Inglês	196
A – Sequência Formativa	197
A1.1 – Planificação da Primeira Sessão	198
A1.2 – Materiais	202
A2.1 – Planificação da Segunda Sessão	210
A2.2 – Materiais	214
A3 – Reflexões	216
B – Primeira Sequência Sumativa	221
B 1.1 – Planificação da Primeira Sessão	222
B1. 2 – Materiais	228
B2.1 – Planificação da Segunda Sessão	249
B2.2 – Materiais	246
B3.1 – Planificação da Terceira Sessão	253
B3.2 – Materiais	259
B4 – Reflexões	264
C – Segunda Sequência Sumativa	268
C1.1 – Planificação da Primeira Sessão	269
C1.2 – Materiais	275
C2.1 – Planificação da Segunda Sessão	294
C2.2 – Materiais	299
C4 – Reflexões	303
D – Planificação do 3º Ciclo do Ensino Secundário	308

D1.1 – Planificação da Sequência	309
D1.2 – Materiais	316
D2 – Reflexões	322

CAPÍTULO I

1. Introdução

O presente relatório final de estágio tem como propósito espelhar a prática pedagógica supervisionada realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Línguas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas especialidades de Inglês e de Espanhol, pela Universidade do Algarve. A prática pedagógica supervisionada decorreu na Escola Secundária Pinheiro e Rosa, em Faro, no período de Outubro de 2010 até Junho de 2011.

Este documento, através do qual pretendo elaborar uma análise do meu processo de formação profissional, é composto por três capítulos. No primeiro capítulo é feito um enquadramento dos contextos em que se efetuou o meu processo de formação, nomeadamente, uma contextualização da instituição e das turmas de estágio. No segundo capítulo, é feita uma descrição, análise e reflexão sobre as estratégias pedagógicas aplicadas nas turmas em que o estágio foi realizado. Fazem parte deste capítulo, em primeiro lugar, uma reflexão sobre a aprendizagem da língua estrangeira na faixa etária dos alunos com os quais lidei na minha prática, uma reflexão sobre o papel do professor de línguas estrangeiras e, por fim, a justificação teórica da metodologia aplicada e das estratégias pedagógicas operacionalizadas nas sequências de ensino, nas duas línguas (inglês e espanhol). Pretendo com este capítulo apresentar uma panorâmica geral das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, nos diferentes domínios, apoiando as minhas decisões nos pressupostos da abordagem por tarefas.

O terceiro capítulo inclui uma análise crítica do meu percurso de formação profissional. Trata-se de uma reflexão pessoal relativa aos aspetos, que na minha perspectiva, contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento profissional na qualidade de estagiária.

Por fim, os anexos são compostos por todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, nomeadamente, as planificações das sequências de ensino, os materiais que foram construídos e as reflexões referentes à prática pedagógica supervisionada.

1.1 Informação pessoal da formanda

“Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do meu lugar na sociedade”

(Alarcão e Tavares, 1987, p. 177)

Sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas na variante de Estudos Ingleses e Alemães e detenho um *Minor* em Estudos Hispânicos pela Universidade Nova de Lisboa, desde 2005. Por possuir os créditos necessários, estipulados por lei, decidi aproveitar a oportunidade e ingressar no Mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras na Universidade do Algarve no ano letivo 2009/10.

Penso que o facto de ter crescido numa sociedade multicultural despertou em mim, desde tenra idade, um enorme interesse e curiosidade pela aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras, motivo pelo qual ingressei na referida licenciatura. Na verdade, na altura não tinha um objetivo profissional definido, uma vez que a minha motivação tinha nascido apenas pelo meu gosto pessoal pelas línguas e culturas estrangeiras.

Após a conclusão da licenciatura tive alguns empregos na área do turismo, no ramo imobiliário e fiz alguns trabalhos de tradução. Apesar de terem sido experiências enriquecedoras, senti-me de certa forma insatisfeita e um pouco perdida na incerteza de saber em que profissão poderia encontrar a minha realização pessoal. A forma de me sentir mais realizada seria poder dar, de alguma forma, o meu contributo à sociedade.

Por mera coincidência, tive a oportunidade de lecionar as atividades extracurriculares de Inglês na EB1 de Carvoeiro. Finalmente, apercebi-me que a minha busca pela definição do meu “eu profissional” tinha chegado ao fim. O que mais me fascinou, nesta minha primeira experiência, foi o facto de perceber que ser professor é

uma profissão de enorme responsabilidade, um constante desafio e extremamente gratificante. Trata-se, a meu ver, de uma grande partilha, visto que posso facilitar a aprendizagem aos meus alunos e, ao mesmo tempo, aprender, através destes, a calibrar a minha própria prática. Devo aos meus professores lições de vida impagáveis. Assim como hoje recordo os ensinamentos dos meus professores e me apercebo como estes influenciaram o meu ser, gostaria que os meus alunos um dia pudessem recordar também o que aprenderam comigo, esperando que eu tenha contribuído, de alguma forma, para o seu desenvolvimento.

Nesse mesmo ano comecei a lecionar aulas de inglês e, no ano letivo seguinte, de espanhol, mas já ao nível do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. No entanto, apercebi-me de que existiam várias lacunas na minha prática, principalmente a nível pedagógico. A decisão de abraçar esta profissão levou-me, portanto, a investir na minha formação e a ingressar no Mestrado de Ensino de Línguas na Universidade do Algarve no ano letivo de 2009/2010. Embarquei, assim, numa longa viagem de desenvolvimento profissional, mas também pessoal, que espero que se mantenha uma constante na minha prática enquanto professora, levando como principal bagagem um enorme gosto e dedicação, que considero imprescindíveis como ponto de partida nesta profissão.

1.2 Enquadramento Institucional

Em Outubro de 2010 iniciei a minha Prática Pedagógica Supervisionada na Escola Secundária Pinheiro e Rosa. 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.¹

¹ "Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios, estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados" (Decreto Lei n.º 115 – A/98 de 4 de Maio).
http://www.drealg.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=01/01/02

Relativamente ao espaço físico, a referida instituição é constituída por três blocos, instalações desportivas e espaços de recreio. Dispõe também 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. 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. 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. Para o registo de sumários e de faltas é usada uma plataforma própria, que, pela minha experiência, facilita bastante o trabalho do professor.

Em relação à oferta curricular, a escola disponibiliza os seguintes cursos: Curso de Educação e Formação; Curso Técnico de Informática; Curso Profissional; Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Artes do Espetáculo; Técnico de Segurança e Salvamento em Meio Aquático; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Curso Tecnológico; Curso Científico – Humanísticos. Estes cursos são frequentados por cerca de 700 alunos e são ministrados sensivelmente por 110 docentes.

Quanto à organização escolar, a escola integra vários órgãos de gestão, nomeadamente, o Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, departamentos curriculares e as direções de turma. Os elementos dos referidos órgãos são responsáveis pela elaboração dos documentos oficiais da escola, tais como o projeto educativo, o regulamento interno, projetos de autoavaliação da escola, plano anual de atividades e projetos curriculares de turma.

O departamento de línguas é coordenado pela Dra. Maria Isabel Monteiro e é constituído pelos subdepartamentos de Português/Francês e Inglês/Espanhol/Alemão, cujos subcoordenadores são a professora Regina Jerónimo e a professora Maria Isabel Monteiro, respetivamente. Apesar de se encontrarem englobadas nos já referidos subdepartamentos, as disciplinas de Francês e de Alemão não estão a ser lecionadas presentemente. Atualmente, as línguas ministradas são Português, Inglês e Espanhol,

sendo os delegados das mesmas responsáveis, por exemplo, pela elaboração das planificações anuais e escolha de manuais escolares.

Considero ter sido bem recebida nesta instituição, tanto pelos professores como funcionários, que se revelaram bastante acolhedores e prestáveis. Tive também a oportunidade de participar num almoço organizado pelo departamento de línguas. A qualidade das interações sociais desenvolvidas nesta escola constitui um dos fatores de facilitação da minha integração na vida da instituição.

1.3 Caracterização da Turma de Espanhol

Realizei a Prática Pedagógica Supervisionada na especialidade de Espanhol na turma 10ºE do Curso de Humanidades que se encontra no nível de iniciação de espanhol. Esta turma é constituída por dezanove alunos, dos quais catorze são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Em média, a idade dos alunos é de quinze anos. Trata-se de um grupo bastante heterogéneo, participativo, dinâmico e bastante empenhado. Relativamente à nacionalidade, a maioria dos alunos são portugueses. Existem dois alunos de nacionalidade ucraniana e uma aluna de nacionalidade angolana. Um dos alunos tem Necessidades Educativas Especiais: foi-lhe detetada uma deficiência do foro cognitivo e, por essa mesma razão, deixou de frequentar, entre outras, as aulas de espanhol desta turma.

1.4 Caracterização da Turma de Inglês

Relativamente à Prática Pedagógica Supervisionada de Inglês, esta foi realizado na turma 11ºA do Curso de Ciências e Tecnologias. Os alunos da referida turma têm sete anos de aprendizagem de inglês (nível de continuação). A turma é composta por dezoito alunos, sendo nove do sexo masculino e nove do sexo feminino. A idade média dos alunos é de dezasseis anos. Os alunos desta turma são todos de nacionalidade portuguesa.

Pelo que me foi possível observar, e pelo que me foi transmitido pela professora cooperante, os alunos desta turma são bastante empenhados, no entanto, por vezes, um pouco tímidos na participação oral. Pude constatar que os alunos participam mais facilmente em atividades de escrita, sendo necessário incentivar a sua participação oral, o que acabou por se revelar um desafio na minha prática.

No início, não sabia que tipo de alunos iria encontrar e qual iria ser a reação dos mesmos. Tinha receio, tanto numa turma como na outra, de poder ser vista como uma intrusa, que os alunos pudessem sentir algum desconforto pelo facto de me encontrar na sala de aula e que, por essa razão, se retraíssem. No primeiro contacto com os alunos, os professores cooperantes apresentaram-me às turmas e explicaram-lhes a razão da minha presença. O que resultou, a meu ver, numa melhor aceitação. Na minha opinião, as observações de aulas também contribuíram para que os alunos se fossem habituando à minha presença. Antes de lecionar as primeiras aulas temia que os alunos, por não me conhecerem e, conseqüentemente, por não terem confiança, não se sentissem à vontade para participar nas atividades que lhes iriam ser propostas. Felizmente, tal não sucedeu e não notei qualquer tipo de recusa por parte dos alunos em realiza-las. Penso que o primeiro passo para se ser respeitado é respeitar o outro. Por essa razão, aproveitei as aulas de observação para tentar memorizar os nomes dos alunos. A minha intenção era respeitar as individualidades das pessoas que tinha à minha frente, e criar um ambiente menos impessoal. Essa estratégia acabou por surtir um efeito positivo na turma de espanhol, na medida em que os alunos se mostraram surpreendidos por eu saber os nomes de cada um.

Numa aula de língua, o que espero dos alunos é, sobretudo, que participem espontaneamente sem receio de cometer erros e que se respeitem mutuamente. Neste sentido, a turma de espanhol correspondeu, no geral, às minhas expectativas participando ativamente ao intervirem, por exemplo, de forma espontânea na aula. É possível que o facto de estarem já habituados à abordagem por tarefas tenha contribuído para tal. Como os alunos da turma de inglês não estavam habituados a esse tipo de abordagem, a sua participação foi mais tímida. Contudo, os alunos envolveram-se no trabalho que lhes foi proposto.

Gostaria que os alunos me recordassem como alguém que os apoiou. Julgo ter conseguido envolvê-los em atividades diversificadas e, talvez, um pouco diferentes das que estavam habituados. Na minha opinião, correspondi, de um modo geral, aos seus interesses e necessidades de aprendizagem, tendo-os incentivado a manifestarem as suas opiniões e experiências. Para mim, o mais importante é que tenham aprendido e desfrutado desta experiência de aprendizagem.

CAPÍTULO II

2.1 A aprendizagem de Línguas Estrangeiras na adolescência

Tendo em conta a complexidade do ser humano, não se pode afirmar que exista um modo específico, uma receita, que resulte na aquisição rápida de uma língua estrangeira.

“Language is not a body of knowledge, a set of facts, which can be memorised and regurgitated for the purposes of tests and examinations. It is an innate human ability and as such organic. It grows and develops in favourable environments shrivels with neglect and is affected by emotional factors.” (Curran, P. et al., 2000, p. 9).²

Como referem estes autores, existe um conjunto de fatores, tanto a nível individual como coletivo, que pode influenciar a aprendizagem e que, portanto, devem ser tidos em conta por parte dos professores. A idade, as motivações para a aprendizagem da língua, as diferentes realidades sociais, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, a experiência prévia relacionada com a língua e as diferentes formas de encorajar os aprendentes a terem confiança em si próprios para arriscar e, consequentemente, aprenderem uma língua são apontados como fatores a ter em conta nesse mesmo processo.

Dependendo da faixa etária, Harmer (2007) considera que os aprendentes têm diferentes necessidades, competências e destrezas cognitivas. Assim, para que as aulas possam ser mais profícuas e como o ensino deve ter em conta os seus destinatários, julgo ser necessário que se façam algumas considerações no que diz respeito à faixa etária dos alunos com que se trabalha, visto esta ser, aparentemente, um fator associado ao sucesso na aprendizagem. Relativamente à temática da suposta influência da idade na aprendizagem, surgiram-me algumas dúvidas aquando a realização desta minha

² A língua não é um conjunto de conhecimentos ou de fatos que possa ser memorizada e regurgitada para fins de testes e exames. É uma habilidade inata e orgânica do homem. A aprendizagem da língua desenvolve-se em ambientes favoráveis, atrofia quando negligenciada e é afetada por fatores emocionais.

reflexão. Será que a idade realmente influencia a aprendizagem das línguas? No caso da resposta ser afirmativa, o que significa a idade ser um factor na aprendizagem? Será que isso quer dizer que os mais velhos aprendem melhor ou pior do que os mais novos? Se a idade é realmente um factor, que cuidados devo ter, em termos práticos, no que diz respeito aos alunos com os quais trabalho? Na verdade, não se pode afirmar que existem respostas conclusivas. Existem antes resultados de estudos que devem ser do conhecimento dos professores.

Este assunto é não só complexo como também bastante controverso, de acordo com os diferentes estudos apresentados por Ellis (1994). Enquanto alguns destes estudos são favoráveis à crença de que os mais novos são melhores aprendentes, outros, indicam o contrário. A controvérsia surgiu em torno da hipótese do “período crítico”, que sustenta a ideia da existência de uma fase na qual as crianças fazem a aquisição da língua estrangeira de uma forma célere e mais completa, isto é, defende-se que, durante um período particular, as crianças adquirem rapidamente uma competência linguística semelhante ou igual à de um falante nativo. Contudo, não foi possível comprovar empiricamente a existência desse período, nem foi possível chegar a um consenso relativamente à idade em que o mesmo se inicia e termina. Não obstante, defende-se que a teoria da existência de um período crítico não pode ser totalmente afastada (Ellis, 1994).

De um modo geral, os investigadores concordam com a ideia de que os aprendentes mais velhos detêm uma vantagem inicial no que concerne ao ritmo de aprendizagem da língua, principalmente em relação à gramática, mas não são capazes de adquirir uma pronúncia equivalente à de um falante nativo.³

“It is obviously premature to conclude that age has no effect on the process of acquisition. The research to date suggests that the effect may be a minimal one in case of grammar, but possibly more significant in the case of pronunciation.” (Ellis, 1994, p. 491).

³ Foram, no entanto, descritos casos nos quais alguns adultos foram capazes de pronunciar de forma indistinguível da pronúncia de falantes nativos.

Ellis (1994) justifica, ainda, essa referida vantagem inicial dos adultos como sendo causada por outros fatores, como por exemplo, a possibilidade dos adolescentes e adultos utilizarem a língua através da sua competência de leitura e de escrita, assim como a sua capacidade de reflexão relativa à própria aprendizagem. Segundo o autor, trata-se de uma vantagem apenas inicial, visto os aprendentes mais novos revelarem uma maior competência de língua a longo prazo.

Sobre este assunto Muñoz (2011) conclui:

“Em suma, os diferentes estudos mostraram que os efeitos da idade na aprendizagem de uma segunda língua são moderados pelo contexto em que esta aprendizagem tem lugar. Num meio natural, com input ilimitado, os aprendizes mais jovens podem utilizar mecanismos de aprendizagem implícitos que, embora lentos, lhes concedem uma vantagem a longo prazo. Num meio formal, quando a língua de chegada é uma língua estrangeira com input limitado a uma disciplina escolar, os aprendizes mais jovens já não têm a vantagem mencionada e, ‘em troca’ os aprendizes mais velhos têm a vantagem de um maior desenvolvimento cognitivo que os ajuda na aprendizagem explícita da língua, que caracteriza a aprendizagem escolar.” (pp. 27, 28)

Parece que o contexto influencia a aprendizagem nas diferentes idades. Enquanto num contexto natural as crianças detêm uma vantagem, a longo prazo, comparativamente com os adolescentes ou adultos, num ambiente escolar tal já não acontece. Neste caso, os aprendentes mais velhos têm mais sucesso.

A autora esquematiza os diferentes aspectos positivos das várias idades. No que diz respeito aos adolescentes, estes serão capazes de:

- a) analisar as expressões que encontram no idioma e encontrar as regularidades do sistema (superando neste ponto as crianças);
- b) ter um ritmo e eficiência acelerados de aprendizagem e, num curto espaço de tempo, podem conseguir um nível aceitável de língua. Detêm uma capacidade de memória superior à dos adultos;
- c) sentir mais motivação pela comunicação com jovens de outros países;
- d) aproveitar habilidades adquiridas previamente de leitura e de escrita na nova língua;

- e) refletir sobre a língua e de utilizar estratégias da língua materna ou de outras línguas na aprendizagem de uma nova.

Na minha perspectiva, é crucial ir ao encontro dos alunos e ter em conta as vantagens que cada idade apresenta sem, no entanto, esquecer outros fatores que podem influenciar positivamente a aprendizagem, como por exemplo as metodologias adotadas, as estratégias e o ambiente. Considero ser relevante ter estas vantagens em mente na hora de planificar. Contudo, o “factor” idade é fixo e imutável. Por outro lado, aspectos como as diferentes “motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem existentes em cada turma” (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft, e Almeida, 2001, p. 17), ao contrário da idade, podem ser estimulados de modo a promover o sucesso dos alunos. Deste modo, “favorece-se o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual.” (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft, & Almeida, 2001, p. 5).

Ellis (1994) sintetiza os resultados da investigação destacando cinco fatores que a investigação indica como possíveis de influenciar positivamente o sucesso no processo de aprendizagem na língua estrangeira. São estes: 1) o interesse pelos aspectos formais da língua; 2) interesse pela comunicação (prática funcional); 3) uma abordagem ativa e por tarefas; 4) consciência do processo de aprendizagem; e 5) a capacidade de usar estratégias de forma flexível, em consonância com os requisitos da tarefa.

Os adolescentes com que trabalhei têm, devido à faixa etária em que se encontram, alguma maturidade comparativamente com as crianças. Considero tratar-se de um desafio tentar estimular a sua aprendizagem através de atividades e tarefas diversificadas, de modo a respeitar as indicações dos programas. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993, p.112), os alunos do ensino secundário são já detentores de um “pensamento alargado ao mundo das ideias, para além da realidade concreta”, ou seja, de um pensamento mais abstrato, que lhes permite pensar sobre o próprio pensamento (metacognição) e lhes atribui maior capacidade de resolução de problemas. Os autores defendem ainda que quanto mais oportunidades os alunos tiverem de se envolver ativamente no processo de aprendizagem, isto é, através de uma maior interação comunicativa e de negociação de sentido, neste caso no uso das línguas

estrangeiras, maior será o estímulo ao seu desenvolvimento cognitivo. Desta forma, depreende-se que os adolescentes aprendem melhor fazendo: “Durante este estágio, escrever poemas é mais eficaz do que ler poemas; fazer filmes é mais eficaz do que visioná-los; participar numa dramatização de improviso é mais eficaz do que observá-la” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 113). Ao longo da minha PPS julgo ter proporcionado várias atividades que fomentassem esta ideia do “aprender fazendo”, isto é, aprender fazendo no sentido de ler, escrever, ouvir e falar com uma finalidade. Mais adiante, na análise das atividades desenvolvidas ao longo da minha PPS, irei descrever atividades deste tipo, como por exemplo a escrita colaborativa, as “entrevistas relâmpago” e dramatizações.

Para Harmer (2007), uma vez cativados, é possível estar-se perante adolescentes bastante entusiasmados e empenhados na sala de aula. Assim, deve-se ter em conta que a idade da adolescência se define também por uma acentuada busca pela identidade. Os adolescentes necessitam de se sentir bem consigo próprios e valorizados. Por isso, cabe ao professor estimular o empenho dos seus discentes com atividades e materiais pedagógicos que sejam relevantes para os mesmos. Os materiais devem refletir temas com os quais os alunos se possam identificar. Os adolescentes deverão ser encorajados a reagir às atividades, contribuindo com as suas próprias opiniões e experiências, ao invés de serem confrontados com atividades de aprendizagem que lhes possam causar algum desconforto. No ponto 2.7 deste capítulo, apresento um exemplo de uma atividade que realizei com alunos mais tímidos.

Por fim, importa acrescentar que a ajuda prestada pelos professores cooperantes foi particularmente preciosa. Esta permitiu-me criar situações de ensino que fossem mais ao encontro dos alunos, através das informações que me foram transmitidas pelos professores das turmas de estágio. Sempre que tive alguma dúvida, como por exemplo, em relação aos gostos ou ao tempo que os alunos poderiam necessitar para realizar determinada atividade, os professores cooperantes foram bastante prestáveis no esclarecimento desse tipo de questões, uma vez que conheciam melhor os alunos. A meu ver, este facto proporcionou a existência de um ambiente de ensino-aprendizagem mais positivo e mais centrado nos alunos, de acordo com as recomendações dos programas curriculares.

No ponto seguinte, irei refletir sobre os diferentes papéis que o professor pode assumir de modo a potenciar a aprendizagem dos alunos na aula de língua.

2.2 O papel do professor de Língua Estrangeira

“O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.”

(Alarcão e Tavares, 1987, p. 43)

O papel do professor é, nos nossos dias, multifacetado, reunindo um variado leque de funções, deixando de ser apenas um mero transmissor de conhecimento, que chega à sala de aula e que simplesmente debita a matéria. Nesta nova conceção, o professor envolve-se numa “parceria para a aprendizagem” (Conselho da Europa, 2001, p. 197) na aula de línguas. Trata-se de um processo ativo, construtivo e social, no qual todos os intervenientes desempenham a sua função. De modo a garantir esta “parceria” o professor deve, antes de mais, criar um clima positivo e dar espaço aos alunos para que possam ser responsáveis, autónomos e competentes na sua aprendizagem. Esta linha de pensamento é evidenciada nos documentos oficiais que visam nortear o ensino de línguas. De acordo com os mesmos, cabe ao professor criar um clima propício à aprendizagem usando uma abordagem centrada no aluno, com recurso a práticas de ensino diversificadas que respondam e respeitem a diversidade dos alunos, tendo em conta, as suas motivações, interesses, necessidades, experiências, conhecimentos prévios e ritmos de aprendizagem, de modo a desenvolver a autonomia dos mesmos. Para que tal se concretize, o professor deverá tomar constantemente decisões organizando, gerindo e avaliando as atividades letivas de forma flexível em função da reação dos alunos. O papel do professor é também o de supervisionar o progresso dos alunos, devendo detetar e contribuir para ultrapassar eventuais problemas de aprendizagem dos mesmos. (Conselho da Europa, 2001; Fernández, 2001, Ministério da Educação, 1997).

Apesar do facto da aprendizagem dever ser centrada no aluno, julgo ser relevante fazer algumas considerações sobre os diferentes papéis que o professor pode e

deve desempenhar de modo a estimular a mesma. Ao longo da minha PPS adotei diferentes posturas e irei, agora, refletir sobre as mesmas apoiando-me nos diferentes tipos de papéis que nos são apresentados por Harmer (2007).

Enquanto *controller* (monitora/gestora) fui responsável pela turma e pelas atividades que decorreram na sala de aula. Assumi este papel principalmente para dar instruções e organizar o trabalho. Este papel é, normalmente, associado ao professor tradicional porque se assume uma postura mais central. Existem no entanto situações, como as que mencionei, que assim o exigem.

Houve situações nas quais fui *prompter* (impulsionadora) e assumi uma função mais de retaguarda na sala de aula, de modo a que os alunos pudessem estar num plano mais central e ativo na realização das diferentes atividades. Motivei os mesmos dando sugestões, para que estes ultrapassassem certas dificuldades de natureza emocional, tornando-os mais confiantes. No caso da turma de espanhol incentivei-os a fazerem, por exemplo, as dramatizações sem que tivessem medo de cometer erros de língua e expliquei-lhes que o importante é arriscar para aprender. Deste modo, penso ter contribuído para o à-vontade dos alunos com a finalidade destes assumirem um papel ativo e um espírito de aventura no seu processo de aprendizagem. Com a turma de inglês fui *prompter* no sentido de os tranquilizar, uma vez que se mostraram desconfortáveis com a presença dos observadores nas minhas aulas. Recordo-me de ter desempenhado este papel, também, nas duas turmas com o objetivo de incentivar o uso da língua-alvo, em vez da língua materna, enquanto estavam a trabalhar em grupo.

Quando os alunos estavam envolvidos numa determinada atividade, muito frequentemente, pediam-me algum apoio. Nesses casos funcionei como recurso (*resourcer*) no esclarecimento de dúvidas relativamente às atividades que estavam a desenvolver. Outras vezes, expliquei o significado de uma ou outra palavra ou guiei-os para outros recursos onde pudessem obter a informação de que necessitavam. Sugeri, por exemplo o uso do dicionário ou a consulta de fichas. Desta forma, os alunos não ficaram demasiado dependentes de mim e tiveram a oportunidade de desenvolver a sua autonomia na sua aprendizagem no geral.

O papel de tutor é a combinação entre os papéis de *prompter* e *resource*. Nesta faceta dei apoio mais individualizado à medida que fui circulando pela sala de aula. Os alunos tiveram a oportunidade de ter um contacto mais pessoal comigo e senti que este facto contribuiu para a melhoria do ambiente da sala de aula.

Sobretudo nos papéis de *prompter*, *resourcer* e *tutor* o professor deverá atuar com uma precaução, de modo a não intervir demasiado no trabalho dos alunos e a fomentar a sua autonomia. Durante a minha prática dei mais importância e preocupação com o desempenho destes três papéis. Considero que o exercício dos diferentes papéis resulta, numa experiência de ensino-aprendizagem mais proveitosa, uma vez que permite diferentes posturas e modos de atuação de acordo com as necessidades dos alunos e daquilo que desejamos que eles consigam desempenhar. No geral, os alunos devem ter um papel mais ativo, autónomo e responsável ao longo de todo o processo de aprendizagem. Isto é, devem envolver-se em todas as fases do processo, desde a escolha do tema até à avaliação de todos os intervenientes.

A adoção dos diferentes papéis requer, no entanto, uma grande prática de observação e de reflexão do professor para que sejam desempenhados convenientemente e no momento certo. Para mim, saber que papel adotar na altura certa, apesar de ser bastante complexo, é fundamental. Durante a minha prática nem sempre foi fácil assumir o papel correto no momento certo, devido a alguma inexperiência e também alguma insegurança por não me conseguir abstrair do facto de estar sob observação/avaliação.

2.3 Metodologia e Estratégias Pedagógicas: a importância de uma metodologia adaptada à realidade

Os professores de línguas estrangeiras cometem frequentemente o erro de esquecer que o processo em que estão envolvidos é o de ensino-aprendizagem e não somente de ensino (Azenha, 2000). Na minha opinião, este erro é habitual em abordagens mais tradicionais, que privilegiam a instrução expositiva, na qual o professor é o principal interveniente. Enquanto isso, é habitual os alunos, por sua vez,

passarem grande parte do tempo sem produzir nada de modo autónomo na aula, apenas obedecendo às instruções do professor. Desta forma, os alunos e a aprendizagem são muitas vezes ignorados. Este tipo de cenário resulta muitas vezes em tédio e na conseqüente desmotivação dos alunos na aprendizagem da língua. Nos métodos tradicionais as situações de interação são descuradas em prol da introdução de estruturas gramaticais ou listas de vocabulário e a comunicação acaba por perder o seu sentido. Por outro lado, se os alunos são demasiadamente controlados, como é habitual nas metodologias mais tradicionais, eles terão possivelmente dificuldades em usar a língua estrangeira livremente e estarão possivelmente mais preocupados com a forma ao invés do sentido. Para além disso, mais dificilmente desenvolvem a sua fluência e confiança no uso da língua e estarão menos equipados para usar a língua fora da sala de aula.

A oportunidade do aluno usar a língua de modo a criar sentidos será mais útil num contexto real fora da sala de aula (Willis e Willis, 2007). Segundo estes autores, mesmo com um domínio gramatical limitado, os aprendentes são capazes de usar a língua-alvo de uma forma bastante engenhosa e criar significados complexos. Um dos fatores mais importantes da abordagem por tarefas é o facto de promover a confiança dos alunos na sua competência discursiva ao proporcionar bastantes oportunidades de usar a língua na sala de aula, sem que estes tenham de estar constantemente com receio de cometer erros (Willis e Willis, 2007). Os erros são encarados com naturalidade e essenciais na aprendizagem da língua mediante esta abordagem por tarefas. Até porque se aprende algo quando se tem, entre outros aspetos, necessidade, assim, o erro pode e deve ser aproveitado como indicador dessa necessidade de aprender.

Assim que os alunos adquirem uma certa competência lexical eles são capazes de começar a comunicar e, então, podem ser auxiliados para que adquiram uma competência na língua alvo mais complexa e mais gramatical. Por outras palavras, posteriormente, vai-se afinando a forma para que os alunos se tornam falantes mais competentes, o que constitui um processo natural de aquisição da língua (Willis e Willis, 2007). Será mais motivante e útil para os alunos aprender formas gramaticais, listas de vocabulário e estruturas linguísticas isoladamente (só porque sim e porque o professor pediu) ou será mais proveitoso aprender estas formas, porque se tem necessidade de dizer ou de escrever algo? Se aceitarmos o facto que se aprende as

formas gramaticais ou linguísticas com o propósito de se conseguir dizer ou escrever algo, então penso que se está a criar um contexto com sentido para a aprendizagem dessas mesmas formas. Focar a atenção na forma isoladamente, como é habitual numa abordagem mais tradicional, não resulta num uso da língua num contexto real e, se a língua tem como finalidade principal a comunicação, então considero que os métodos tradicionais falharam no cumprimento desse objetivo.

Além do mais, a meu ver, os métodos tradicionais não garantem a aprendizagem nem exibem provas concretas de que os alunos tenham realmente aprendido a usar a língua. Recorre-se habitualmente aos testes e exames de avaliação para aferir a aprendizagem dos alunos. No entanto, não me parece que se trate de uma manifestação fiel da aprendizagem realizada. Independentemente do facto dos resultados obtidos serem classificados como positivos ou negativos, o que provam os testes afinal? Na minha opinião o que é verdadeiramente testado num teste de avaliação é pouco mais do que a capacidade de memória dos alunos e não uma prova de competência. Trata-se de um treino de memória no qual ganha quem tiver melhor capacidade de memória e não quem realmente é competente no uso da língua. Além do mais, nesses testes, é muito habitual exigir aos alunos que façam composições escritas sobre determinados temas sem que eles tenham sido devidamente preparados para a escrita, através de uma abordagem processual da escrita. Para além dos testes de avaliação e dos exames, que são feitos por exigência das escolas e do Ministério da Educação, penso que se deve avaliar todo um processo de aprendizagem. Relativamente a este assunto, Cabral (2010) afirma o seguinte:

“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. A meu ver, a competência em línguas não se mede num curto espaço de tempo, num contexto intimidatório, e muitas vezes ameaçador do autoconceito dos indivíduos, como é o dos exames finais. Uma língua avalia-se num processo contínuo, em diversas dimensões (orais e escritas), com recurso a diferentes instrumentos de observação e análise do desempenho dos alunos nas situações reais de aprendizagem e uso dessa língua.” (p. 151)

Assim, arrisco-me a afirmar que o método tradicional é um método artificial que representa um disfarce de aprendizagem da língua e, o facto de ser usado nas escolas nos dias de hoje, quando existem alternativas mais eficazes há já algumas décadas, reflete uma resistência descabida à mudança, por parte dos professores, que garanta um ensino mais adaptado aos dias que correm.

2.4 A Abordagem por Tarefas

Para dar resposta a um mundo cada vez mais global no qual os indivíduos comunicam entre si de forma rápida através das novas tecnologias, e, portanto, entre línguas e culturas diferentes, o desafio de um ensino das línguas estrangeiras virado para a comunicação é mais atual que nunca. O indivíduo que domina várias línguas e é conhecedor de várias culturas, para além de ser capaz de aprender outras com maior facilidade, assume-se na sua plenitude como um cidadão do mundo. A meu ver, o professor de línguas tem como responsabilidade primordial preparar os seus discentes para o uso da língua como veículo relevante de comunicação neste mundo global.

Nesta linha nasceu, nas últimas décadas do século XX, a necessidade de desenvolver a competência comunicativa, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa da língua. Assim, deu-se uma alteração no cenário do ensino das línguas estrangeiras. O Conselho de Europa (2001) criou o documento *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) com a finalidade de atender à mobilidade europeia e dar ênfase ao papel que as línguas estrangeiras têm nesse sentido. O QECRL converteu-se num documento de grande influência, um guia essencial na prática do ensino das línguas estrangeiras e uma resposta aos métodos tradicionais que, a meu ver, pelo já explicitado, não correspondem às necessidades dos aprendentes.

Conforme se pode ler na seguinte citação, o QECRL aponta para um ensino comunicativo, virado para a ação, com recurso à utilização de tarefas, no qual as formas linguísticas adquirem significado quando usadas de forma contextualizada.

“A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a **ação**, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como **atores sociais**, que têm que cumprir **tarefas** (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena.” (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Relativamente aos programas do Ministério da Educação, que visam nortear a prática docente, as sugestões metodológicas também vão no sentido de uma metodologia comunicativa, uma abordagem por tarefas, centrada no aluno e, conseqüentemente, significativa. Ora vejamos:

“As finalidades e objetivos enunciados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino básico visam o desenvolvimento do aluno, não apenas no campo cognitivo mas também nos domínios afetivo, social e moral. Daqui decorre, naturalmente, a necessidade de adotar metodologias centradas no aluno, que o tornem agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem diretamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como aluno mas também como pessoa. (...) a aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos tem de se processar essencialmente através de formas de interação que se aproximem do real. (...) Sugere-se assim, que a organização dos processos de aprendizagem se faça a partir de tasks...” (Ministério da Educação, 1997, pp. 141,142).

“Por outro lado, é necessário ter em conta que a este ecletismo metodológico subjazem alguns princípios que deverão nortear a prática dos professores de línguas estrangeiras e que convergem para a implementação de metodologias ativas, centradas essencialmente no aluno. É indispensável o recurso a práticas de ensino diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem existentes em cada turma. Formas diversificadas de organização do trabalho (individual, pares, grupo, ou turma) serão fatores importantes neste processo.” (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft, e Almeida, 2001, pp. 13, 14).

Conforme se pode verificar, nas citações anteriores dos programas curriculares da disciplina de Inglês, está patente a ideia da necessidade de desenvolver a

competência comunicativa através de práticas pedagógicas que visam o envolvimento ativo dos alunos na resolução de problemas através de atividades com as quais se identifiquem. Para tal, sugerem a utilização de tarefas como ponto de partida no processo de aprendizagem.

“Os princípios orientadores da ação pedagógica para o programa de Espanhol determinam assim práticas pedagógicas orientadas para a ação, centradas na resolução de problemas e preconizam como principais inovações: valorizar os processos e as atitudes, contemplar a negociação de processos e produtos, conduzir à construção de aprendizagens significativas tanto no desempenho da competência comunicativa como na apropriação dos recursos linguísticos...” (Fernández, 2001, p. 3)

“A “abordagem por tarefas”, que se privilegia, adapta-se a contextos, temas e ações concretas, próprias de interesses e orientações académicas diversos, realizáveis com os recursos de um primeiro contacto com a nova língua.” (Fernández, 2001, p. 5)

“Isto significa que os alunos, na aula, devem realizar tarefas significativas, como as que se realizam na vida quotidiana, que os levem a adquirir os elementos linguísticos necessários à sua execução.” (Fernández, 2001, p. 20).

Os programas curriculares das duas línguas apresentam, portanto, o mesmo tipo de recomendações. Mais uma vez, se pode observar a importância atribuída à abordagem por tarefas, à competência comunicativa e a importância de “levar o mundo real” para a sala de aula.

Tendo em conta o já exposto, julgo que a abordagem por tarefas se justifica, uma vez que, entre outros aspetos, procura responder à necessidade de desenvolver a competência comunicativa, tem em conta os processos psicolinguísticos da aprendizagem, é centrada no aluno e visa prepará-lo para a vida adulta enquanto falante de línguas estrangeiras.

Para além dos programas do Ministério da Educação, o QECRL e esta edição de mestrado aconselhar o uso da abordagem por tarefas, devo admitir que eu própria sou apologista da mesma. Antes de aprofundar a minha reflexão relativamente a esta

abordagem e aos seus procedimentos, gostaria de relatar o episódio que me despertou para a necessidade de recorrer a esta metodologia. Quando me encontrava a frequentar o primeiro ano do mestrado, no âmbito da unidade curricular *Didáctica do Inglês*, tive a oportunidade de lecionar uma aula na disciplina de *Inglês II* a estudantes da Faculdade de Ciência Humanas e Sociais. Na reunião pós-aula, apercebi-me, de uma forma mais consciente, das várias lacunas daquela situação de ensino por mim planificada e posta em prática. Na referida reunião, a Professora Cabral explicou que as várias sequências de ensino deveriam ser pensadas como se de um livro se tratasse, no qual se conta uma história. Por outras palavras, cada atividade tem como intuito preparar os alunos para a atividade seguinte e, desta forma, cria-se um contexto no qual os alunos são guiados gradualmente até que sejam capazes de realizar uma determinada tarefa final. Esta forma de proceder, é geralmente, denominada por *scaffolding*.⁴

Agora, olhando para trás, apercebo-me que na altura não tinha noção nem qualquer tipo de formação pedagógica. Limitava-me a recorrer a diferentes atividades, sem que houvesse uma verdadeira ligação entre elas, dentro de um determinado tema pensando que isso bastasse para apresentar aulas coerentes. Hoje apercebo-me do quanto este pensamento era limitado e foi através daquela reunião de pós-aula, que constatei que teria de alterar radicalmente a minha prática. Assim, deu-se o início pelo meu interesse, e posterior convicção, relativamente à abordagem por tarefas.

A abordagem por tarefas tem sido apontada, por vários autores (Estaire, 2009; Curran, P. et al, 2000; Willis e Willis, 2007), como indicada para o ensino das línguas. De acordo com Nunan (2004) esta permite: a seleção de conteúdos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos; dá ênfase à aprendizagem mediante a interação na língua-alvo; introduz textos orais e escritos autênticos na situação de ensino; centrar a aprendizagem não só na língua como também no próprio processo de aprendizagem; atende às experiências pessoais dos alunos na sala de aula sendo estas um contributo importante para a aprendizagem da língua estrangeira; possibilita a ligação da língua usada no contexto de sala de aula com a língua usada fora da sala de aula.

⁴ Palavra que significa a utilização de andaimes para o suporte dos trabalhadores de construção civil.

A referida abordagem desenvolveu-se a partir da metodologia comunicativa. Para além de estar em sintonia com os seus pressupostos, acrescenta o recurso à tarefa como unidade central de planificação de sequências de ensino, o que permite um melhor contexto para a ativação dos processos de aprendizagem e proporciona mais oportunidades para situações de comunicação. As tarefas apresentam também um estímulo da “input-output practice”, negociação de sentido e encontram-se centradas na comunicação. (Richards e Rodgers, 2001)

Nas minhas planificações das sequências de ensino, esta premissa permitiu-me criar sequências de ensino, a meu ver, mais coerentes e significativas, uma vez que a abordagem por tarefas apresenta procedimentos claros e lógicos para tal. A aprendizagem significativa advém da integração dos interesses, das vivências e das necessidades dos alunos no contexto de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as tarefas significativas, conferem um valor social à aprendizagem. Usar uma tarefa como ponto de partida, para elaborar planificações, permite, também, organizar todo o trabalho de uma forma mais coerente. Assim, permitiu-me criar “tarefas facilitadoras” que visavam preparar os alunos para a concretização de uma determinada tarefa final com sucesso. Todas as tarefas têm um propósito o que permite ao professor, como já referi, organizar sequências coerentes e os alunos podem, portanto, ter uma melhor noção da razão pela qual realizam as diferentes atividades.

A atenção à forma segundo esta abordagem não deve surgir como foco de atenção principal e isolado, não obstante, não é descurada. A aprendizagem da forma surge ao serviço da comunicação e, por conseguinte, para a concretização da tarefa final. De acordo com a abordagem por tarefas, o professor não tenta constantemente controlar a língua que os alunos usam, o sucesso do processo é avaliado em função da capacidade dos alunos em comunicar, ou não, de uma forma competente, sendo a tarefa final a concretização desse sucesso ou insucesso. Foca-se a atenção na língua para superar dificuldades de expressão, usando por exemplo um dicionário, consultando o professor ou colegas. Deste modo, a aprendizagem é também colaborativa e um ato social. Como a focalização na forma surge com o intuito de superar e colmatar lacunas linguísticas, ela não aparece de forma isolada. Há, deste modo, uma atenção contextualizada à forma, o que contribui para que a língua ganhe sentido e se evidencie

de acordo com a língua que os alunos provavelmente irão experienciar no futuro (Willis e Willis, 2007).

Na hora de planificar uma situação de ensino, os procedimentos que usei foram os que nos são apresentados por Estaire (2009). Em primeiro lugar, a eleição do tema, que geralmente até já me tinha sido proposto pelo professor cooperante, mas no qual foquei, em primeira instância, a minha atenção para pensar numa tarefa final. Após decidida a tarefa final⁵, são traçados, a partir desta, os objetivos de aprendizagem e especificados os conteúdos linguísticos, necessários à realização da tarefa final. A tarefa final determina, portanto, os conteúdos a incluir na sequência. De seguida, planifica-se todo o processo, ou seja, a planificação da sequência de tarefas de comunicação e tarefas de apoio linguístico necessárias para a concretização da tarefa final e uma previsão e gestão inicial do tempo. As tarefas de comunicação são tarefas nas quais os alunos utilizam a língua estrangeira de modo a centrarem a sua atenção no sentido e na mensagem da sua intenção comunicativa oral ou escrita. As tarefas de apoio linguístico são tarefas nas quais os alunos centram a sua atenção nos aspetos formais da língua. Este tipo de tarefas deve, porém, permitir que os alunos trabalhem de forma comunicativa. Finalmente, faz-se uma análise de toda a sequência, de modo a fazer eventuais ajustes e decide-se os procedimentos e os instrumentos necessários à avaliação de toda a sequência.

A coerência das várias situações de ensino é conseguida através de uma organização das atividades que conduzem à tarefa. Uma atividade terá de levar à atividade seguinte e de proporcionar apoio necessário para garantir que os alunos detêm os instrumentos necessários, passo a passo, para a realização da tarefa final (Etaire, 2009).

Para mim as tarefas realizadas pelos alunos podem ser encaradas como provas concretas de aprendizagem. Estas espelham todo um processo que deve ser analisado para refletir sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, penso que esta reflexão não deverá ser somente efetuada pelo professor, mas também pelos

⁵ A tarefa final deveria ter sido negociada com os alunos. Teria sido ideal que os alunos pudessem ter sido incluídos numa escolha democrática dos temas e das tarefas. Infelizmente, tal não sucedeu devido à natureza da própria PPS e que aponto no capítulo III. No entanto, penso que é possível ativar a motivação dos alunos para realizarem uma tarefa final que lhes é proposta sem negociação prévia.

próprios alunos, de modo a que estes desenvolvam a sua capacidade de metacognição e se tornem, portanto, mais conscientes da sua aprendizagem e das suas necessidades de aprendizagem. Daí, a importância de elaborar instrumentos de avaliação formativa e de autoavaliação, que são um grande contributo para o “aprender a aprender” dos alunos.

Para concluir, esta abordagem permite uma aprendizagem construtiva e gradual e possibilita situações de ensino mais criativas e inovadoras por serem fortemente centradas nos alunos. Criam-se situações autênticas de comunicação e, possivelmente, únicas, porque tudo depende do grupo com o qual estamos a trabalhar. Este facto contribui, a meu ver, não só para a motivação intrínseca dos alunos, como também do professor, uma vez que torna todo o processo mais desafiante. Tanto os professores como os alunos aprendem através da experimentação, o que leva a que desenvolvam as suas estratégias num contexto, que é de ensino-aprendizagem, mas que também é aplicável ao mundo exterior.

É importante que as tarefas estejam relacionadas com o quotidiano dos alunos e com a cultura da língua-alvo. A língua é a representação de uma cultura e do seu pensamento. Ao aprender-se uma língua aprendem-se também outras formas de pensar que se integram na personalidade dos aprendentes, ou seja, abrem-se horizontes e constrói-se um pensar mais alargado ao mundo. “Simultaneamente, o contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar, e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.” (Fernández, 2001, p. 4). Na minha opinião, o aluno ao integrar a língua e a cultura estrangeiras na sua identidade através da interação realizada em contextos mais próximos da realidade, desenvolve a sua competência comunicativa e também a sua competência social e, ao aperceber-se que é competente em comunicar na língua estrangeira, alcança também uma certa realização e satisfação pessoal.

A abordagem por tarefas promove uma aprendizagem mais natural e realista, uma vez que tem um verdadeiro propósito – o aprendente torna-se um falante que usa a língua de uma forma ativa enquanto veículo para a comunicação e assim, torna-se um cidadão do mundo. No dia-a-dia as situações de comunicação são uma constante e a abordagem por tarefas é uma representação mais fiel da realidade, ao contrário dos métodos tradicionais. Promover uma escola que espelhe a realidade possibilita criar

variadas situações de comunicação que sejam autênticas e com forte possibilidade de serem replicadas num contexto real.

Penso ser indispensável o professor mostrar alguma abertura e se conseguir identificar com a abordagem por tarefas. A construção e utilização de materiais adequados, para a elaboração de sequências de ensino profícuas constitui um enorme desafio e requer muito tempo e esforço, especialmente numa fase inicial, na qual o professor pode não estar ainda familiarizado com esta abordagem. No entanto, sou da opinião, que compensa. Para mim, abraçar este compromisso torna a minha prática mais motivadora.

2.5 A Integração dos domínios: ouvir, falar, ler e escrever

“A formação de professores de línguas deve desempenhar um papel relevante na discussão de opções pedagógicas e metodológicas e na adoção de práticas alinhadas às quatro *skills* – compreensão do oral, comunicação oral, escrita e leitura – bem como ao desenvolvimento sequencial e integrado.”

(Muñoz, Araújo, e Ceia, 2011, p. 50)

Em consonância com os pressupostos da metodologia comunicativa, a abordagem por tarefas requer uma aprendizagem que se traduza numa representação, o mais fiel possível, da realidade. Tendo em conta que a utilização da língua no quotidiano implica o uso integrado de todos os domínios (ouvir, falar, ler e escrever), na aula de línguas este facto não deverá ser exceção (Fernández, 2001). O programa de inglês também recomenda a integração dos quatro domínios nas situações de ensino a fim de desenvolver a competência comunicativa: “nesta componente, as estratégias de interpretação e produção – ouvir, falar, ler e escrever – são ativadas por tipos de texto que concretizam macrofunções do discurso e que se associam a diferentes intenções de comunicação.” (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft, e Almeida, 2001, p. 7). As recomendações do programa de espanhol de iniciação do ensino secundário segue esta mesma linha de pensamento referindo que “No momento de planificar uma aula, o professor deverá estar consciente da inter-relação que existe entre todos os domínios

(...) É necessário salientar que é através da integração dos mesmos que o aluno melhor desenvolve a sua competência comunicativa.” (Fernández, 2001, p. 20).

Nas minhas sequências de ensino, postas em prática ao longo do ano de estágio, esta preocupação esteve sempre presente. A interligação entre todos domínios é evidente. Desta forma, não há razões para uma abordagem isolada de cada domínio na aula de línguas. Para além de espelhar melhor a realidade, esta preocupação permitiu-me também criar situações de ensino mais diversificadas o que, a meu ver, contribui para aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Trata-se de evitar uma abordagem mecânica em prol de uma abordagem mais natural. Sequências de ensino que englobem os quatro domínios significam que os alunos têm mais oportunidades de praticar uma maior variedade de competências linguísticas. Geralmente, a compreensão auditiva e da leitura (atividades recetivas) dotam os alunos do *input* linguístico necessário e potenciam a produção oral ou escrita (atividades produtivas).

É possível recorrer também a tarefas que englobem a utilização de vários domínios em simultâneo. Nos trabalhos em grupo ou de pares, por exemplo, os alunos geralmente usam mais do que um domínio para completar a tarefa que lhes foi proposta. Harmer (2007) denomina as tarefas que preveem o uso integrado de diferentes domínios por *integrated tasks*. A vantagem deste tipo de tarefas é que promove a interação e um empenho ativo na língua-alvo. Na segunda sessão da terceira sequência sumativa de espanhol (cf. Anexos I C2.2 p. 150) apresentei uma tarefa deste tipo. A referida tarefa consistiu na realização de palavras cruzadas comunicativas com “vazio de informação”, ou seja, a realização da atividade dependeu da partilha de informação entre os colegas. Isto é, o aluno A teria de ler as palavras para si e tentar dar ao colega B definições das palavras em causa (falar). O colega B, por sua vez, teria de compreender a descrição do colega A (ouvir) e tentar adivinhar as palavras a fim de completar as palavras cruzadas (escrever). Neste exemplo os alunos tiveram, assim, de utilizar os quatro domínios em simultâneo. Julgo que esta tarefa é bastante comunicativa e pude observar como os alunos a realizaram com entusiasmo, provavelmente, devido ao seu carácter lúdico. Além do mais, penso que o facto de os alunos terem realizado esta tarefa de forma autónoma na língua-alvo também lhes transmitiu alguma confiança. Por outras palavras, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma tarefa, interagindo livremente. Foi

possível constatarem que eram capazes de concretizar autonomamente a tarefa, comunicando totalmente em espanhol. Julgo que este tipo de tarefas é benéfico para o aumento da autoestima dos alunos.

Apesar de existirem aspetos específicos a ter em conta em cada domínio há, no entanto, uma abordagem comum, de acordo com a metodologia por tarefas. Assim, na planificação de uma situação de ensino deve-se prever as seguintes fases: pré-tarefa (*pre-task*), tarefa (*task cycle*) e pós-tarefa (*post-task*) (Willis, 1996).

A pré-tarefa serve como introdução ao tema e às várias atividades a realizar, o que visa promover a ativação de conhecimentos prévios (*schemata*) e a motivação dos alunos. Os aprendentes poderão considerar e organizar algumas ideias relativas ao tema antes da realização das diferentes atividades. A pré-tarefa serve, portanto, como suporte para a realização de uma série de atividades mais complexas e desafiadoras. Embora esta apresentação inicial do assunto a tratar resulte muito provavelmente num conhecimento parcial e limitado, mais tarde, à medida que o assunto se desenrola, através do *input* e da produção das atividades seguintes, pode-se desencadear uma reorganização de estruturas existentes no sistema interlinguístico dos alunos. Por fim, a pré-tarefa pode contribuir para que os alunos interpretem a tarefa final de uma forma mais fluente, complexa e mais precisa (AA. VV., 2002).

O ciclo de fases da tarefa final (*task cycle*) engloba, segundo Willis (1996), a preparação da tarefa (*task planning*), a realização das atividades que contribuem para a concretização da tarefa propriamente dita (*doing the task*), a preparação da apresentação (*preparation to report on the task*) e a apresentação da tarefa final (*presenting the task report*). Dei preferência a trabalho entre pares e de grupo porque promove uma maior interação e uma maior negociação dos sentidos subjacentes aos textos e às atividades de língua.

A fase de pós-tarefa poderá servir para fazer uma reflexão relacionada com a tarefa realizada pelos alunos. Professor e alunos poderão aproveitar este espaço para refletir sobre o resultado final da tarefa, no sentido de avaliar possíveis falhas e de focar a atenção, por exemplo, num determinado aspeto gramatical (*focus on form*). A finalidade da pós-tarefa é de concluir o processo, como o fecho de um ciclo, através do

feedback entre todos os intervenientes. Geralmente, aproveitei a fase de pós-tarefa para dar feedback, chamar a atenção dos alunos para algum erro que possa ter ocorrido, ou para solicitar que os alunos fizessem a sua autoavaliação.

Devo admitir que apesar de ter elaborado instrumentos de avaliação e de ter corrigido os trabalhos dos alunos, a avaliação foi um pouco descurada, tendo ficado mais ao encargo dos professores cooperantes. No entanto, houve vários momentos nos quais os alunos procederam à autoavaliação. A autoavaliação permite que os alunos possam tornar-se mais conscientes da sua aprendizagem além de contribuir para que eu própria pudesse obter algum feedback, por parte dos alunos, em relação à minha prática. Uma das prioridades da abordagem por tarefas é mobilizar a aprendizagem metacognitiva dos alunos, de forma a fazer um melhor levantamento do que foi aprendido e do que ainda falta aprender. Os alunos ao envolverem-se na sua autoavaliação estão a dar o primeiro passo para, de forma consciente, se aperceberem das suas próprias capacidades e necessidades. A autoavaliação visa desenvolver a responsabilidade e a autonomia do aprender a aprender dos alunos (AA. VV., 2002). Na ficha que apresento (cf. Anexos I C3.2 p.163) pode-se verificar um exemplo do que expus anteriormente, uma vez que denota a consciencialização de uma aluna sobre a sua aprendizagem.

De seguida, irei analisar algumas das tarefas por mim exploradas ao longo da prática pedagógica supervisionada, que foram objeto de avaliação por parte das professoras orientadoras, com ilustrações nas duas línguas, organizados de acordo com o domínio utilizado. Não dividi esta análise por domínios, porque tivesse havido um tratamento isolado para cada um destes, mas por uma questão meramente organizacional. Esta divisão também me permite atender às especificidades de cada domínio na análise que se segue, e de apresentar uma panorâmica geral das práticas desenvolvidas no âmbito do estágio. Não pretendo de alguma forma afirmar que as sequências que desenvolvi ao longo da prática pedagógica supervisionada tenham sido as mais adequadas. O meu texto espelha antes uma reflexão sobre o meu processo de desenvolvimento, o qual é sempre marcado pela minha natureza de professora estagiária.

2.6 A Compreensão Oral na Língua Estrangeira

Ouvir é um dos domínios de língua mais usados no dia-a-dia e, por essa razão, se justifica a ênfase na realização de atividades de compreensão oral na sala de aula. Além do mais, o domínio da compreensão oral chega a ser considerado indispensável para a aprendizagem da língua estrangeira:

“Some applied linguistics go so far as to argue that listening comprehension is at the core of second language acquisition and therefore demands as much greater prominence in language teaching. (...) Without understanding input at the right level, any learning simply cannot begin. Listening is thus fundamental to speaking.” (AA. VV., 2002, p. 235).⁶

De acordo com o QECRL (Conselho da Europa, 2001) ouvir implica que o aprendente tenha capacidades fonéticas auditivas (perceber o enunciado), linguísticas (identificar a mensagem linguística), semânticas (compreender a mensagem) e cognitivas (interpretar a mensagem). Trata-se de uma atividade complexa para falantes que não sejam nativos, já que estes poderão ter mais dificuldade em acionar as capacidades anteriormente mencionadas na língua estrangeira. Para os falantes nativos trata-se de uma atividade natural e automatizada, desde que não existam interferências no canal de comunicação. Um ouvinte apenas pode descodificar aquilo que reconhece. Por este motivo, um falante não-nativo poderá não ser suficientemente competente na língua estrangeira de modo a conseguir reconhecer certas características da língua-alvo. O aprendente poderá, por exemplo, não ser capaz de reconhecer certos aspetos sociolinguísticos, tais como, variedades ou registos linguísticos. Outra possível razão é que o ouvinte não-nativo poderá não estar familiarizado com certos aspetos socioculturais, isto é, não ser capaz de identificar particularidades da vida quotidiana, valores, rituais ou gestos da cultura alvo. Ao contrário dos falantes nativos, os aprendentes necessitam de ser devidamente preparados para que se tornem ouvintes

⁶ Alguns estudiosos da linguística aplicada afirmam que a compreensão oral está no cerne da aprendizagem da língua segunda e, por essa razão, merece uma maior ênfase no ensino das línguas. (...) Sem a compreensão do *input* linguístico, num determinado nível, a aprendizagem simplesmente não acontece. Ouvir é, portanto, fundamental para aprender a falar.

melhores e é possível, para que tal aconteça, ajudar os alunos a desenvolver e a automatizar estratégias de compreensão oral.

Brown (2006) sugere que a fase da pré-tarefa seja composta pela simbiose de duas características. Na fase de pré-tarefa os alunos deverão ter, por um lado, a oportunidade de aprender algum léxico que desconheçam e, por outro lado, deverão poder aproveitar os seus conhecimentos prévios, relativamente ao tema a ser tratado. O autor sugere, ainda, a utilização de diferentes tipos de atividades de compreensão oral, com objetivos variados, de modo a que os alunos ativem diferentes estratégias para a audição. Os objetivos que o autor destaca são: “listening for the main idea”; “listening for details” e “listening and making inferences” (Brown, 2006, pp. 5,6).⁷

Na altura em que estava a frequentar o seminário de Inglês, no qual tive de planificar algumas sequências de ensino, recordo-me que os comentários mais recorrentes da Dra. Neuza Costa, em relação às minhas planificações, foram “Why?” ou “What’s the purpose?” em relação a atividades que tinha apresentado. Confesso que, de início, estas perguntas geravam-me alguma confusão, porque não estava bem ciente das minhas falhas. Acredito que se pode perceber, de um modo geral, os pressupostos teóricos da abordagem por tarefas, no entanto, penso que é mais difícil, sobretudo numa fase inicial, pôr esse conhecimento em prática na elaboração de situações de ensino. Estas perguntas revelaram-se como sendo as mais importantes enquanto elaborava as minhas planificações. Assim, tal como na abordagem de outro domínio qualquer, as atividades de compreensão oral deverão ter sempre um propósito, de modo a que sejam mais significativas para os alunos e que estes, por sua vez, também sejam mais eficientes na forma da sua participação em situações de comunicação. Os alunos recorrem a diferentes estratégias de acordo com cada objetivo e essas várias estratégias deverão ser exploradas na sala de aula, como já referi, com atividades diversificadas.

Para exemplificar o exposto, vou referir-me a uma atividade de compreensão oral realizada na primeira aula formativa de espanhol (cf. Anexos I A2 p. 64). Nesta sessão o tema a ser tratado foi “A escola” e decidi recorrer à projeção de um vídeo para o iniciar. Antes da visualização do vídeo propus uma atividade de *brainstorming*, com a finalidade de promover os conhecimentos prévios dos alunos. A seguir, apresentei uma

⁷ ouvir para: 1) obter a ideia geral; 2) identificar informação específica; 3) inferir.

ficha, na qual, como atividade de pré-tarefa de compreensão oral, os alunos tiveram de tentar antecipar o léxico relacionado com os espaços habituais de uma escola. Apesar de esta turma ser de iniciação, os alunos foram capazes de realizar com sucesso esta atividade. Julgo que este facto se deve, em parte, à abordagem que fiz, embora tenha consciência que a semelhança entre a língua materna e a língua espanhola, também facilitou a realização da atividade. Tive o cuidado de selecionar palavras semelhantes à língua portuguesa mas, ao mesmo tempo, selecionei outras que pudessem ser necessárias e úteis para os alunos (como por exemplo *conserjería*). Deste modo, houve a “reciclagem” de léxico já conhecido e, em simultâneo, um alargamento do conhecimento lexical dos alunos com a identificação de palavras novas. Pretendi, assim, alargar o repertório lexical dos aprendentes. Para além disso, a meu ver, a atividade não se tornou entediante por ser demasiado fácil, nem desmotivadora por ser demasiado difícil. Outro fator importante é que os alunos, para resolver o exercício, tiveram de recorrer aos seus conhecimentos prévios, neste caso, os espaços que existem numa escola.

Em seguida, os alunos tiveram de confirmar as hipóteses por eles construídas sobre o léxico relacionado com os espaços da escola enquanto visualizavam o vídeo. A visualização do vídeo teve, portanto, como principal objetivo a confirmação das hipóteses, anteriormente elaboradas pelos alunos e a obtenção da ideia geral do vídeo (*listening for the main idea*). Uma vez que se trata de um vídeo e não de um documento áudio apenas, julgo que a atividade resultou melhor. Para além dos alunos terem tido a oportunidade de conhecer uma escola espanhola, tiveram também a oportunidade de relacionar as imagens que viam com o léxico que tinham aprendido anteriormente na atividade de pré-tarefa. A atividade seguinte já teve como objetivo a identificação de informações mais específicas (*listening for details*), através de um exercício de verdadeiro ou falso. Desta forma, foi possível aos alunos trabalharem a compreensão oral de uma forma mais pormenorizada.

Na fase pós-tarefa, a fim de concluir a compreensão oral, os alunos relacionaram as suas próprias vivências com as dos jovens do país da língua alvo. Os alunos fizeram um paralelismo entre a escola apresentada no vídeo e a sua própria escola, elaborando um texto no qual indicavam semelhanças e diferenças. Deste modo, os alunos

contemplaram as diferenças ou semelhanças entre a sua própria escola e uma escola autêntica espanhola. A língua e a cultura são indissociáveis e, nesta sessão, esse aspeto também foi tido em conta. Julgo que o facto de os alunos terem tido a oportunidade de relacionar a sua cultura com um aspeto cultural espanhol tenha contribuído para um aumento da sua motivação para realizar as atividades de pós-tarefa. Para esse efeito, foi dada alguma atenção ao conteúdo gramatical *hay* e *no hay* (para expressar existência e inexistência). Este conteúdo gramatical esteve presente no vídeo e a atenção dada ao mesmo, foi desta forma natural. A gramática foi tratada de forma implícita, e, contextualizada, de acordo com os pressupostos da abordagem por tarefas. De modo a respeitar o princípio de *scaffolding* desta metodologia, a sessão continuou com atividades mais complexas. Em suma, o tratamento dado à compreensão oral neste exemplo foi, conforme sugere Brown (2006), diversificado e com objetivos diferenciados, de modo a promover e a facilitar o desenvolvimento da compreensão oral dos alunos.

Harmer (2007) refere a importância da utilização da música para a compreensão oral afirmando que “Music is a powerful stimulus for students' engagement precisely because it speaks directly to our emotions while still allowing us to use our brains to analyse it and its effects if we wish so.” (2007, p. 320).⁸ O autor atribui à música o valor de poder alterar positivamente a qualidade do ambiente da sala de aula e de poder preparar os alunos para outras atividades mais complicadas. Para além disso, a música poderá fazer a ponte entre o mundo da sala de aula e o mundo exterior. O referido autor caracteriza as letras de canções como um tipo de texto bastante útil para trabalhar a compreensão oral.

Passo a fazer referência a uma atividade que desenvolvi na segunda sessão da primeira sequência sumativa de Inglês (cf. Anexos II B1.2 p. 239). Nesta sessão projetei o vídeo de música *Ebony and Ivory* de Paul McCartney e Stevie Wonder de 1982. Embora os alunos não tivessem nascido ainda nessa altura, julgo que a música se adequou ao tema da sequência de ensino - a discriminação racial. Este tema, além de ser bastante polémico, é ainda bastante atual e o vídeo ganha mais relevância, na minha

⁸ A música é um poderoso estímulo para o envolvimento dos alunos precisamente por apelar diretamente às suas emoções e permitir, em simultâneo, que usem o raciocínio para a análise do seu conteúdo.

opinião, pelo facto de um dos intérpretes da música ser negro e o outro interprete ser branco. Antes de passar à visualização do vídeo, na fase de pré-tarefa, solicitei aos alunos que relacionassem a imagem de um teclado de piano⁹ com o título da música, isto é, *Ebony and Ivory*. Penso que a ideia de recorrer às imagens tenha resultado bem já que o texto é bastante visual. As primeiras atividades vão ao encontro das características que Brown (2006) aponta para a compreensão oral e que já explanei anteriormente, ou seja, *listening for the main idea* e *listening for details*. Os alunos ao fazerem a visualização do vídeo tiveram de completar a letra da música e de fazer uma compreensão oral mais focalizada. Além disso, a atividade de pós-tarefa vai também ao encontro da terceira sugestão do autor que é *listening and making inferences*. Na verdade, na fase de pós-tarefa os alunos fizeram inferências. Isto é, refletiram sobre ideais subliminares presentes na letra da música. Importa referir que os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a música e de a relacionar com o seu mundo. A meu ver, isto contribuiu para que toda a atividade de compreensão oral fosse mais significativa para eles próprios. No geral, julgo que usar música na sala de aula é bastante benéfico, porque quando devidamente escolhida, confere um ambiente mais positivo à sala de aula, o que resulta bastante bem, em especial com alunos mais tímidos. A música foi usada logo no início da aula com a finalidade de preparar os alunos, de uma forma mais descontraída, para tarefas mais complicadas, nomeadamente, a leitura extensiva da obra *Names*. Mais à frente irei dedicar algum espaço à reflexão da leitura extensiva na aula de línguas, neste caso na aula de inglês.

Existem várias formas de abordar a compreensão oral com recurso à música na sala de aula. Pode-se conferir um carácter mais lúdico à típica atividade de completar os espaços da letra de uma determinada canção. Para exemplificar passo a fazer referência à segunda sessão da segunda sequência sumativa de Espanhol (cf. Anexos I C2.2, p. 146). Nesta sessão usei uma canção para que os alunos procedessem à compreensão oral e completassem os espaços da letra da música. No entanto, conforme referido, esta atividade foi pensada de uma forma diferente do habitual, isto é, os alunos não se cingiram em ouvir a música e completar a letra da mesma conforme iam ouvindo as palavras que faltavam. Em vez disso, foi feita uma atividade lúdica em grupos de quatro. Cada grupo tinha na sua mesa cartões que continham as palavras que faltavam

⁹ As palavras *piano keyboard* fazem parte da letra da música *Ebony and Ivory*.

na letra da música. Assim, cada vez que um elemento do grupo ouvisse uma dessas palavras teria de apanhar, o mais rápido possível, o cartão correspondente. No fim ganhava quem tivesse mais cartões em seu poder. Para além de ter conferido um caráter lúdico, esta atividade também ganhou um elemento competitivo. A meu ver este facto contribui para aumentar a motivação dos alunos, porque a compreensão oral mais efetiva foi compensada com a vitória do jogo.

2.7 A Expressão Oral na Língua Estrangeira

Aprender a falar numa língua estrangeira requer muito mais do que simplesmente conhecer regras gramaticais ou semânticas. É necessário que os alunos também saibam como os falantes nativos usam essa língua em contexto, numa interação estruturada e interpessoal. Por essa razão, pode tornar-se complicado para alunos não-nativos falar na língua-alvo de forma fluente e apropriada (AA. VV., 2002).

Os aprendentes de uma língua estrangeira por vezes demonstram alguma relutância em participar oralmente na língua-alvo. Esta relutância pode dever-se à sua timidez, ou por não estarem predispostos para expressar informações, experiências ou opiniões pessoais. Especialmente os adolescentes, que geralmente necessitam de uma certa aprovação dos colegas, podem sentir-se mais preocupados em cometer erros e sentirem-se, portanto, fracassados ou envergonhados perante os seus colegas (Harmer, 2007). Estas situações podem constituir uma barreira quando, para realizar uma determinada atividade, os alunos têm de expressar-se oralmente.

Deparei-me com esta situação no 11º A, a turma de inglês, e o meu objetivo principal passou a ser o de contornar esse obstáculo. Os alunos mostravam-se frequentemente intimidados e preocupados com a presença dos observadores ao perguntarem-me quem eram aquelas pessoas e se estavam ali para os avaliar. Expliquei-lhes sempre que não se preocupassem e que a presença dos observadores estava relacionada comigo e com a minha avaliação, devido à minha condição de estagiária. Contudo, achei necessário não os expor demasiado para que não se sentissem observados, sem, no entanto, deixar de tentar desenvolver a expressão oral dos alunos.

De modo a que os alunos superem a relutância em comunicar oralmente, Harmer (2007) sugere, entre outros aspetos, que se criem atividades que impliquem uma participação obrigatória (*mandatory participation*) (2007, p. 343). O meu objetivo foi no sentido de contornar a timidez dos alunos com uma atividade na qual não tivessem outra escolha senão participar. Isto pode parecer *a priori* um pouco agressivo. No entanto, os alunos participaram na tarefa oralmente e a sua individualidade foi respeitada. Por outras palavras, apresentei aos alunos uma atividade que, apesar de requerer uma participação obrigatória, não os deixou demasiado expostos ou intimidados. A atividade a que me refiro foi realizada na última sessão da segunda sequência sumativa (cf. Anexos II C.2.1 p. 294). A seguir, irei descrever como se procedeu esta tarefa de expressão oral com recurso a uma atividade de participação oral obrigatória (*mandatory participation*).

As atividades a que me refiro incidiam na temática o “Mundo do trabalho” e a tarefa final consistiu na realização de entrevistas de emprego. Com o propósito de preparar os alunos convenientemente para a tarefa, que iriam ter de realizar, facultei aos mesmos um texto com a finalidade de ativar algum do seu vocabulário e para ser usado, também, como texto modelo. O texto modelo tem exemplos de perguntas e de respostas que se podem fazer numa entrevista de trabalho. A seguir os alunos trabalharam, em pares, de modo a elaborar perguntas para supostas entrevistas de trabalho de acordo com o tipo de emprego que tinham estado a investigar na aula anterior. Por fim, os alunos realizaram a tarefa final que foi a realização de “entrevistas relâmpago” (*speed job interviews*). Todos os alunos tiveram de interagir, fazendo perguntas e dando respostas, executando a tarefa num tempo estipulado. Como todos os alunos tiveram de intervir, em simultâneo, eles não estavam demasiado expostos enquanto interagem oralmente. Esta tarefa é, portanto, um exemplo de uma tarefa de participação obrigatória (*mandatory participation*). O facto de terem sido os alunos a elaborar as suas próprias perguntas e respostas conferiu à tarefa um cariz mais personalizado e, na minha opinião, isto ativa a motivação intrínseca dos alunos, na medida em que, ficaram curiosos em ouvir as respostas dos seus colegas às perguntas que haviam feito. Para mim outra característica importante deste modo de proceder prende-se com o fator emocional dos alunos. Após a realização desta tarefa houve uma discussão na qual os alunos tiveram de partilhar com a turma que candidatos escolheriam para a oferta de emprego, e

justificar a razão dessa mesma escolha. Julgo que ao fazê-lo, os alunos estavam a manifestar as suas emoções e opiniões. Na minha opinião, as emoções guiam a aprendizagem e não há aprendizagem sem apego emocional. O resultado foi a meu ver bastante positivo; consegui garantir que os alunos cumprissem o objetivo que tinha para eles e, ao observar as expressões deles, verifiquei que estavam, sem dúvida, bastante contentes e satisfeitos, mesmo os alunos que outrora se haviam mostrado mais reservados. Os alunos aprenderam através deles próprios, o que também aumenta a sua autonomia e responsabilidade na sua própria aprendizagem, tendo tido, para tal, a oportunidade de se prepararem devidamente.

Em relação ao desenvolvimento das competências nos domínios do ouvir e do falar, Cabral (2001) defende que estes “são mais facilmente promovidos com a realização de atividades comunicativas e contextualizadas de compreensão oral e de verbalização oral e conversação que visam o aumento da fluência da língua” (p. 113). Neste sentido as atividades de fluência, tais como a que descrevi anteriormente (entrevistas relâmpago), e atividades de *role-playing*, que irei abordar a seguir, promovem o desenvolvimento dessas competências. A meu ver, as atividades de dramatização, quando devidamente preparadas, podem ser bastante profícuas.

Na turma 10^ºE, a turma de espanhol, já foi bastante mais fácil garantir a participação oral. Os alunos desta turma, no geral, são bastante desinibidos e havia observado, em aulas anteriores, o entusiasmo dos mesmos em se expressarem oralmente na língua espanhola.

Resolvi iniciar a primeira aula da segunda sequência sumativa com uma atividade de expressão oral à qual conferi um carácter lúdico. Os alunos em grupos de quatro resolveram puzzles (cf. Anexos I C3.2 p. 158). Cada grupo recebeu um puzzle diferente relacionado com uma doença. É de salientar que nesta atividade os alunos não se limitaram em fazer simplesmente a montagem dos puzzles. Cada aluno teve de descrever oralmente as suas peças aos colegas (sem as mostrar) a fim de o grupo, em conjunto, tentar antecipar a imagem que constituía o puzzle. Depois de concluída esta parte, cada grupo procedeu à montagem do puzzle no quadro. Deste modo, ficaram quatro imagens alusivas ao tema da saúde expostas no quadro e por baixo de cada imagem cada grupo escreveu a doença/o sintoma correspondente, usando as estruturas

aprendidas na sessão anterior. Nesta atividade os alunos tiveram a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos prévios, de usar a imaginação e de interagir oralmente em língua espanhola.

Ainda na terceira sessão desta sequência de ensino (cf. Anexos I C3.2 p. 161), os alunos realizaram uma tarefa de *role-playing*, neste caso, de consultas médicas. Desta vez tentei desenvolver uma tarefa mais original ao conferir-lhe um cariz mais lúdico, mediante a resolução de problemas com um carácter cómico. Ao incentivar os alunos a exagerarem um pouco as suas dramatizações, penso que consegui deixa-los mais à vontade para desempenhar esta tarefa, tanto que uma aluna comentou comigo na aula que esse facto a deixava mais confiante para fazer a dramatização. No entanto, é preciso ter em conta que não basta criar um ambiente positivo para que os alunos desempenhem com sucesso e de forma confiante o que lhes é solicitado. No caso das tarefas de *role-playing*, penso que estas só resultam se tiverem sido devidamente planeadas e as instruções do professor forem bastante claras. É importante que os alunos adquiram os conteúdos gramaticais e linguísticos necessários para a realização das atividades (*pre-task*) e que tenham a oportunidade de as planear de ensaiar devidamente antes de executarem a tarefa final (*task-cycle*) e, por fim, a refletir e analisar a tarefa realizada (*post-task*) (Willis, 1996).

Neste exemplo em concreto, e em primeiro lugar, foi fornecido aos alunos o *input* necessário, tanto nas sessões anteriores como no início desta sessão, através de vários textos orais e escritos. Nesta aula os alunos realizaram uma atividade de compreensão oral e a leitura de um texto alusivos ao tema explorado. Tanto a atividade de audição como a de leitura eram diálogos, já que os alunos na tarefa final iriam ter de simular diálogos. Estes dois tipos de texto serviram, de certa forma, também como textos modelo. Os alunos tiveram a oportunidade de se prepararem convenientemente, imaginando as situações que iriam ter de dramatizar. Para tal, foram facultados cartões com as situações a recriar. Importa referir o facto de também lhes ter proporcionado a escolha de eger a situação a ser recriada com o intuito de fomentar a autonomia e o sentido de responsabilidade. Cada cartão representava uma situação particular e os alunos tiveram a hipótese de escolher a situação que lhes agradasse mais ou, caso preferissem, imaginar uma nova, relacionada com o tema. A julgar pelo seu empenho e

participação, este facto promoveu, também, a motivação dos alunos, uma vez que estes tiveram a oportunidade de escolher a situação com a qual se identificassem mais. Depois de os alunos terem preparado os diálogos a serem dramatizados, tiveram ainda tempo suficiente para ensaiar os mesmos, o que, a meu ver, lhes conferiu mais segurança para executar a tarefa final. No final, houve uma discussão relativamente à tarefa realizada, na qual a turma discutiu os aspetos positivos e negativos das atividades realizadas. Os alunos envolveram-se na avaliação dos colegas ao refletir sobre aspetos positivos, mas também aspetos menos positivos através de, por exemplo, a indicação dos erros cometidos pelos colegas na língua estrangeira. Para mim foi extremamente gratificante poder observar o entusiasmo dos alunos ao sentirem-se satisfeitos com o que conseguiram realizar na língua-alvo.

O balanço positivo da concretização de situações de ensino como as referidas resulta também numa maior motivação pessoal, que me faz querer continuar a investir e a desempenhar esta profissão. Resta acrescentar que o resultado desta tarefa foi, na minha perspetiva, bastante positivo com dramatizações bastante diversificadas e originais criadas pelos alunos. O que se deve, por um lado, a uma planificação cuidada e, por outro lado, ao empenho e à criatividade dos alunos.

2.8 A Leitura na Língua Estrangeira

A leitura é um processo interativo que envolve o leitor e o texto escrito numa construção de significado. Para o professor de línguas existem vários desafios no âmbito da abordagem da leitura. É necessário, entre outros, inculcar o gosto pela leitura e, para tal, promover a utilização de competências de leitura e de conhecimentos prévios, que os alunos trazem da língua materna para a língua estrangeira, desenvolver a competência lexical, aperfeiçoar a compreensão da leitura, ensinar a usar de forma apropriada diferentes estratégias de leitura, e, por fim, ensinar os alunos a monitorizar o seu próprio progresso. A leitura é, por isso, um domínio que precisa de ser aprendido e aperfeiçoado de modo a desenvolver competências de leitura e o gosto pela mesma. Os *skills* de leitura que os alunos precisam de desenvolver, segundo Anderson (1999) são: a

compreensão geral do texto, fazer inferências, fazer previsões em relação ao texto e aprender vocabulário a partir do contexto. Para desenvolver estas capacidades os alunos terão também de aprender a usar várias estratégias.

O objetivo da leitura e o tipo de texto a ser utilizado determinam os conhecimentos necessários para a leitura, as competências e as estratégias que os alunos necessitam de utilizar de forma a conseguir alcançar a compreensão desse mesmo texto. A compreensão leitora implica mais do que o reconhecimento de um código linguístico. A compreensão da leitura acontece quando o leitor tem conhecimento de que tipo de competências e de estratégias necessita de acordo com o tipo de texto, e como as aplicar de forma a alcançar o objetivo da leitura. O QECRL indica ainda que “as atividades mais mecânicas de manutenção do sentido (repetição, ditado, leitura em voz alta, transcrição fonética) são atualmente desaprovadas num ensino de tipo comunicativo, em virtude de serem artificiais e terem consequências indesejáveis” (Conselho da Europa, 2001, p. 145). Na minha opinião, as consequências indesejáveis desse tipo de atividades, que são referidas nesta citação, prendem-se com uma possível ausência de sentido e a falta de uma intenção comunicativa. No caso da leitura em voz alta o aluno pode não estar a compreender o que lê por estar demasiado preocupado com a pronúncia; um aluno pode fazer um ditado e, no entanto, desconhecer o significado do texto que ouve e escreve. No fundo, este tipo de atividades não garantem a aquisição da competência comunicativa por não existir comunicação entre o texto e leitor.

Conforme referido, dependendo do tipo de texto a ser lido, existem vários objetivos e estratégias de leitura que os alunos deverão ser encorajados a usar, de modo a tornar a leitura, uma experiência significativa para os mesmos. Assim, irei, de seguida, fazer, na minha análise, uma distinção entre a leitura intensiva (*intensive reading*) e a leitura extensiva (*extensive reading*) com explanações das abordagens postas em prática no estágio.

O que caracteriza a leitura intensiva é que esta envolve a leitura de textos, geralmente, de extensão curta, a fim de se fazer uma compreensão da leitura mais pormenorizada com objetivos de aprendizagem e atividades específicas. A fim de ilustrar, com exemplos práticos, os objetivos e estratégias usadas para a abordagem da leitura intensiva, passo a referir as atividades realizadas na primeira sequência sumativa

de espanhol (cf. Anexos I B1.2 p. 81). A abordagem por tarefas, prevê que se utilizem atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. As atividades de pré-leitura são benéficas porque “... reduzem as operações de processamento e, conseqüentemente, também as exigências da tarefa” (Conselho da Europa, 2001, p. 227). Para além de facilitar a compreensão, a pré-leitura é feita para ativar os conhecimentos prévios do aluno, despertar o seu interesse e, conseqüentemente, motiva-lo para a leitura. Existem muitas atividades de pré-leitura que se podem aplicar. Pode-se, por exemplo, fazer uma discussão prévia sobre o tema na qual os alunos partilham o que sabem ou pensam acerca do mesmo, comentar imagens ou títulos do texto (Giovanni, A. et al, 1996).

Neste caso, a pré-leitura consistiu na previsão do texto através da imagem apresentada (*skimming*). Nas atividades de leitura propriamente dita os alunos, como estratégia, sublinharam palavras relacionadas com as partes da casa à medida que iam lendo o texto, ou seja, fizeram a localização de informação (*scanning*).

Por fim, as atividades de pós-leitura foram relacionar as palavras, que os alunos haviam sublinhado anteriormente, com as imagens apresentadas, um exercício de verdadeiro ou falso, relacionar o léxico da casa com a definição adequada (*matching*) e, por último, escrever adivinhas relacionadas com as partes da casa. A pós-leitura é geralmente usada para a consolidação dos conhecimentos adquiridos através da leitura, e, dependendo das finalidades, a leitura pode requerer o uso de outro tipo de domínios. Podem usar-se atividades de expressão oral, como por exemplo, debates com o objetivo de se discutir sobre o assunto lido e partilhar opiniões. Especialmente quando se trata de temas polémicos o debate poderá apresentar uma boa solução de pós-tarefa. Neste caso, os alunos aplicaram e consolidaram conhecimentos da leitura anteriormente realizada através da escrita. Estava presente uma intenção comunicativa, tendo em conta que os alunos estavam a escrever para que os seus colegas pudessem adivinhar as partes da casa da adivinha. As estratégias de leitura devem ser o mais diversificado possível de modo a desenvolver nos alunos a competência da leitura. Quanto mais diversificadas estas forem maior será a possibilidade dos alunos desenvolverem as suas competências. Neste exemplo em concreto, as atividades foram pensadas de modo a desenvolver uma compreensão gradual do texto. Para além disso, trata-se de um texto adaptado a partir de um texto autêntico, de modo a responder aos objetivos pretendidos para esta sessão, e

de facilitar a compreensão do mesmo. Sobretudo em níveis de iniciação, penso ser importante adaptar os textos ao nível dos alunos, de modo a não tornar a leitura demasiado difícil, e em consequência, resultar na desmotivação dos alunos. A descrição da casa no texto utilizado, apesar de conhecida dos alunos, ainda inclui imagens, facto que, na minha opinião, também aumentou o interesse dos alunos, porque lhes foi apresentada uma casa sob uma perspectiva próxima do real.

Ao contrário da leitura intensiva, a leitura extensiva caracteriza-se, tal como o nome indica, por textos de uma extensão maior que requerem um maior leque de estratégias de leitura. Para além disso, na leitura extensiva dá-se preferência à utilização de estratégias de leitura para uma compreensão mais geral. Os alunos muitas das vezes têm a tendência de tentar perceber palavra por palavra e acabam por não conseguir fazer uma compreensão do texto. Convém incentivar os alunos a tentarem perceber o texto de um modo geral. O que distingue também a leitura extensiva da leitura intensiva é, portanto, o tratamento que é dado ao texto, ou seja, existem técnicas, práticas e atividades específicas. A meu ver, a leitura intensiva pode servir para facilitar o processo de aprendizagem para a aquisição de competências de leitura extensiva. Sobre este assunto Anderson (1999) refere que o que define um bom leitor é este ter desenvolvido estratégias e competências através da prática da leitura intensiva que depois são transferidas para contextos de leitura extensiva.

A leitura extensiva, quando executada de forma interativa, promove a negociação de sentido, ajuda a prevenir a fossilização de estruturas linguísticas, contribui para a criação de possíveis ideias para debates e permite a análise e a prática de estruturas da língua presentes nos textos em atividades de pós-leitura em aula. Para além de desenvolver competências de leitura também permite que os alunos desenvolvam um espírito crítico pela análise das diferentes perspectivas apresentadas pelos autores (Green, 2005). Na minha opinião, a prática da leitura extensiva promove o desenvolvimento de *life skills* já que os alunos quanto mais competência leitora tiverem nas diferentes línguas estrangeiras, mais as portas do conhecimento se lhes abrem, uma vez que no futuro poderão ler sobre um sem fim de assuntos sem que essa leitura esteja condicionada apenas à sua língua materna.

Abordei a leitura extensiva na primeira sumativa de inglês (cf. Anexos II B1.1 p.222). Como neste caso se tratava de alunos de nível de continuação (sete anos de aprendizagem) julgo que poderia ter recorrido a atividades um pouco menos controladas. Isto é, em vez de solicitar que os alunos completassem com palavras o resumo da obra (cf. Anexos II B2.2 p. 246) poderia ter pedido que os alunos fizessem os seus próprios resumos. Podia ter previsto a realização de discussões sobre a *short story Names* em pequenos grupos, em vez de ser com a turma toda, para promover uma maior interação comunicativa sem que os alunos tivessem que se sentir inibidos por terem de falar para a turma inteira. Se tivesse de reformular a planificação cortaria alguns dos exercícios mais fechados e promoveria mais este tipo de atividades. No caso da tarefa final, que consistiu na produção escrita de capas de livros com as respetivas sinopses, julgo que a iria manter, mas com pequenos ajustes. Penso que fui um pouco irrealista ao exigir que os alunos realizassem a mesma individualmente e neguei-lhes, assim, a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa. Esta tarefa poderia ter sido mais significativa e com uma maior negociação se tivesse sido feita em pequenos grupos. Desta forma teria promovido mais a partilha de ideias entre colegas e a negociação de sentido. A forma de trabalhar teria sido mais comunicativa. Além do mais, julgo que o tempo teria sido gerido de melhor forma, já que a tarefa, ao ser dividida por mais alunos iria, à partida, exigir menos tempo para ser completada. No entanto, os alunos realizaram trabalhos e foram bastante criativos. Nos Anexos II B3.2, p. 262, é possível verificar, a título de exemplo, o resultado final produzido por uma aluna.

2.9 A Expressão Escrita na Língua Estrangeira

A expressão escrita, de acordo com os pressupostos da abordagem por tarefas, deverá ser entendida como a prática de uma intenção comunicativa: “alguém escreve **algo** para **alguém** com um **objetivo** definido, isto é, com uma **intenção**” (Fernández, 2001, p. 21). A expressão escrita é provavelmente o domínio mais exigente para os alunos. A dificuldade inerente ao domínio da escrita decorre da obrigatoriedade de transferência do pensamento para um registo codificado, de modo a que a mensagem seja perceptível para o destinatário. No âmbito da escrita o programa de inglês indica que

os alunos deverão ser capazes de elaborar textos claros e variados, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos prévios (Ministério da Educação, 1997).

Durante o processo de escrita, os alunos deverão estar conscientes de competências mais complexas de planificação e de organização como também de competências menos complexas tais como a ortografia, a pontuação, registo, entre outros (Harmer, 2007). A meu ver é bastante útil, particularmente no caso de alunos de iniciação, que o professor faculte aos mesmos textos modelo e guiões de escrita que poderão servir como suporte para as atividades dos alunos que, assim, se apoiam num produto próximo do que se lhes pede que elaborem.

Existem uma série de estratégias que se podem desenvolver nas diferentes atividades de expressão escrita. Estas são: estratégias de seleção e de identificação dos objetivos; estratégias de memória, nas quais são ativados conhecimentos prévios relacionados com o vocabulário alusivo ao tema sobre o qual se pretende escrever; estratégias de organização que servem para estruturar o discurso; estratégias de compensação que permitem os alunos recorrerem a mecanismos de resolução de problemas para superar dificuldades; e estratégias de autocorreção que servem para corrigir o trabalho realizado individualmente ou com o apoio de colegas de grupo (Giovanni, A. et al., 1996, pp. 76, 77). Para que os alunos possam aperfeiçoar estas estratégias é fulcral que tenham contacto com situações de escrita diferentes e que cada situação seja abordada de forma faseada. Assim, a expressão escrita deverá ser pensada como um processo que inclui várias fases. A escrita processual é composta pelas fases de planificação, textualização, revisão e editoração (AA. VV.; 2002, Cabral, 2004). A fase de planificação (*pre-writing*), visa preparar e encorajar os alunos para a escrita. Nesta fase, os alunos deverão reunir ideias, através da ativação dos seus conhecimentos prévios, e a informação de que necessitam para a textualização. Seow (2002) sugere para esta fase atividades tais como o *brainstorming* em grupo, no qual os membros do grupo fazem uma chuva de ideias relacionadas com o tema ou a elaboração de *Wh-questions*¹⁰ que permitem guiar e criar um contexto para a situação da escrita.

¹⁰ De acordo com Cabral (2004, pp. 49-51) as referidas *Wh-questions* poderão ser: *Quem escreve? O quê? Para quem? Porquê? Para quê? Quando? Onde? Como?*

Na fase de textualização os alunos deverão preocupar-se principalmente com a fluência do texto. Nesta fase visualizar a audiência para a qual se escreve poderá ser uma boa estratégia. Isto permite aos alunos adequar o estilo da escrita. Após a textualização o professor e/ou os colegas deverão dar um breve *feedback* em relação ao texto, dando sugestões e fazendo perguntas com o propósito de ajudar os alunos a redescobrir significados e a rever o texto (Cabral, 2004).

Nas fases de revisão e de editoração, os alunos acionam toda a informação, conhecimentos e competências, a que recorreram nas fases anteriores, com a finalidade de avaliar o texto produzido¹¹. Os alunos fazem, então, os ajustes necessários para dar o texto por concluído. Para facilitar a fase de revisão e de editoração é benéfico que os alunos possam recorrer a listas de verificação, facultadas previamente pelo professor, que lhes permitem verificar e adequar o trabalho por eles produzido ao pretendido.

A abordagem por tarefas prevê, conforme referido anteriormente, que os textos tenham um propósito, neste caso uma audiência. De modo a não tornar a escrita uma experiência vã, penso ser importante que numa fase de pós-tarefa, os textos sejam de alguma forma partilhados com o professor, os colegas e, se possível, com outros interlocutores. Desta forma, os alunos poderão encarar a escrita como realmente interativa e este facto pode contribuir para uma maior motivação para futuras atividades de escrita.

Existem inúmeras tarefas que podem ser pensadas para abordar a expressão escrita na sala de aula. O único limite que poderá existir na construção de sequências de ensino significativas para os alunos é a nossa própria imaginação. De seguida, irei dar um exemplo posto em prática na segunda sessão da sequência formativa de inglês (cf. Anexos II A2.1 pp. 210). A temática a abordar nesta sessão inseriu-se no domínio de referência: “One world – many voices: Shades of freedom” e a tarefa final consistiu na realização de posters de sensibilização (*awareness posters*) relativamente a diferentes tipos de organizações não-governamentais (ONG). Na sessão anterior os alunos haviam investigado as diferentes ONG através de pesquisas utilizando para esse fim a Internet. No início da aula dei as instruções aos alunos relativamente à atividade que eles iriam ter de realizar e, para me certificar que as instruções haviam sido claras, solicitei aos

¹¹ Id., *ibid.*

alunos que me explicassem o que teriam de fazer. Ao invés de simplesmente dar as instruções aos alunos na elaboração dos seus trabalhos perguntei-lhes que características deve um *poster* de sensibilização conter para que se torne apelativo. Deixei que os alunos fossem respondendo e verifiquei que estes acabaram por mencionar os aspetos que estavam constantes no guião de escrita que tinha previamente preparado para que os alunos realizassem esta atividade. Desta forma, através da partilha de ideias com recurso à ativação dos conhecimentos prévios dos aprendentes, foi realizada a atividade de pré tarefa. Posteriormente, os alunos passaram a trabalhar colaborativamente entre pares, com espaço a uma partilha de ideias e de opiniões, reunindo a informação de que dispunham e os materiais de que necessitavam, para passar da fase de planificação para a fase de textualização. Fui circulando pela sala dando apoio e algumas sugestões, sem no entanto interferir demasiado no trabalho dos alunos.

Nesta sessão fiquei bastante preocupada com a gestão de tempo porque não foi possível que todos os pares concluíssem a atividade proposta. Os alunos deverão ter, principalmente em atividades como esta, que exigem bastante imaginação, criatividade e o uso de competências mais complexas, tempo suficiente para as concretizar. Uma planificação, na qual se faz uma organização das atividades a levar a cabo e uma previsão do tempo para as mesmas, pode ser suscetível de sofrer alterações, de acordo com o ritmo de desenvolvimento dessas mesmas sequências. Uma planificação é uma proposta inicial de trabalho, sujeita à interferência de vários fatores e que, por isso mesmo, está sempre sujeita a adaptações. Nessa altura, como foi o meu primeiro contato com a docência, não estava bem ciente do ritmo de trabalho dos alunos. Senti-me responsável pelas atividades que havia proposto e, de modo a não deixar os trabalhos dos alunos sem propósito ou significado, decidi estar presente em mais uma sessão. Nessa sessão posterior, pretendi garantir que os alunos completassem os seus trabalhos, mais especificamente finalizassem as fases de editoração e revisão dos textos, mediante o uso da lista de verificação que lhes havia sido fornecida previamente e que tivessem a oportunidade de fazer também ajustes dos aspetos estéticos dos *posters*. Nos Anexos II A2.2 (p.215) poderão ser contemplados alguns exemplos dos trabalhos elaborados pelos alunos.

Outro exemplo que irei apresentar, relativamente à minha abordagem da expressão escrita na aula, foi posto em prática na primeira sessão da terceira sequência sumativa de espanhol (cf. Anexo I C1.1 p.123). A temática desta aula foi “A saúde” e iniciou-se com atividades relativas à leitura de um texto. A leitura do texto *El diario de Prudencio, hipocondríaco sin remedio* foi usada para potenciar a escrita dos alunos, uma vez que para além de lhes fornecer o *input* necessário, serviu também para ser usado como texto modelo. Os alunos tinham um contexto para a escrita: tiveram que imaginar que escreviam num diário, no qual relatavam um “momento de hipocondria”, descrevendo os sintomas sem, no entanto, referirem qual a doença, a fim de que, numa fase de pós-tarefa, os seus colegas a pudessem adivinhar. Desta forma, a atividade ganhou significado porque os alunos sabiam para quem estavam a escrever, e os destinatários dos textos tinham em simultâneo um propósito para a leitura, ou seja, adivinhar as doenças descritas. Os alunos depois de terem trabalhado o vocabulário alusivo ao tema e de terem aprendido estruturas para expressar doenças e sintomas detinham o vocabulário necessário para elaborar os seus próprios textos. Assim, foi fornecido aos alunos uma ficha que servia como guião e lista de verificação da escrita, em simultâneo. Na fase de pré-tarefa/planificação da escrita os alunos realizaram, em trabalho de pares, uma chuva de ideias, na qual houve espaço à partilha de ideias. Nesta fase, os alunos tiveram de criar também um contexto, isto é, imaginar uma personagem, e decidir o dia da semana para escrever no diário. A seguir os alunos passaram à fase das atividades da fase tarefa propriamente dita, isto é, a textualização, na qual teriam de descrever os sintomas ou a doença sem no entanto, conforme referido, mencionar o nome da mesma. Tendo em conta que a personagem, que os alunos estavam a criar é hipocondríaca os alunos foram incentivados a exagerar o texto. Isto permitiu a consciencialização e sensibilização dos alunos para o tema das doenças e da hipocondria. Conforme os alunos foram terminando os seus esboços fui dando um breve *feedback* fornecendo, por vezes, algumas sugestões e encorajamento relativamente aos textos. Por fim, os alunos fizeram a revisão e editoração dos textos fazendo os ajustes necessários. Os alunos tiveram de seguida algum tempo para decidir quem iria fazer a leitura dramática dos seus textos e efetuar a preparação da mesma. A pós-tarefa

consistiu, portanto, na atividade de leitura dramática dos textos com a finalidade dos colegas adivinharem a doença descrita.¹²

Na minha opinião, as fases do processo de escrita foram respeitadas, as atividades estavam bem organizadas, de modo a auxiliar os alunos nas diferentes fases da escrita, e penso ter proporcionado aos alunos uma experiência enriquecedora que lhes permitiu encarar a escrita na língua-alvo como um processo criativo, colaborativo e, porque não, também divertido. Espero ter motivado os alunos para a produção escrita, ao descomplicar a mesma, mediante a apresentação de um processo faseado e de ferramentas facilitadoras.

Para concluir este capítulo gostaria de salientar a importância da criatividade na sala de aula. Para mim, a criatividade é o que torna cada ser único. Devemos estar cientes de que vivemos em sociedade e que essa vivência ganhará em ser harmoniosa. No entanto, penso que não deveremos esquecer a nossa essência. Podemos dar largas à nossa imaginação e expressar a nossa individualidade em variadas situações e formas. Com criatividade somos capazes de contornar obstáculos e encontrar soluções para os nossos problemas do dia-a-dia, abrir os nossos horizontes e, quem sabe, abrir novas portas. Penso que é importante que o professor saia da sua zona de conforto, arrisque apresentando atividades que permitam que os alunos expressem livremente a sua criatividade, contribuindo desse modo para que se autodescobram e desenvolvam o seu espírito crítico e reflexivo.

¹² De acordo com a abordagem por tarefas a leitura deverá ser feita de forma silenciosa, no entanto, neste caso específico, justifica-se que esta tenha sido feita em voz alta, já que havia um propósito para que fosse realizada desta forma.

CAPÍTULO III

3 Reflexão crítica dos aspetos que contribuíram ou limitaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional

“Becoming a truly accomplished teacher doesn't happen overnight or with the acquisition of a teaching license. Instead, it requires paying attention to our own learning and it takes purposeful action over lifetime.”¹³

(Arends e Kilcher, 2010, p. 8)

A elaboração deste relatório, que me fez revisitar uma fase bastante difícil, porém, bastante valiosa da minha vida, evoca em mim um misto de sensações. Foi necessário tomar algumas decisões para me poder dedicar convenientemente ao estágio: muitas horas de estudo e muita prática de reflexão e de análise. No entanto, não me arrependo e voltaria a tomar essa decisão porque, este investimento pessoal e profissional, revelou-se como sendo bastante gratificante e enriquecedor. Sinto um enorme desejo em concluir o presente relatório e de dar, assim, por concluída esta minha formação inicial. Contudo, deixo este mestrado ainda com um sentimento de incompletude. A citação, com que iniciei este capítulo, traduz a razão desse meu sentimento. Seria irrealista pensar que a minha formação finda com a conclusão deste curso, pois, ser professor implica uma aprendizagem constante ao longo da vida, conforme referem Arends e Kilcher (2010). A prática pedagógica supervisionada serviu sobretudo para incitar um espírito reflexivo e de questionamento constante. Refletir não é fácil e requer que se desenvolvam estratégias para desenvolver competências reflexivas. Agora, penso estar mais consciente para a necessidade de refletir sobre a minha prática docente, o que não acontecia anteriormente.

¹³ Tornar-se um professor realizado não sucede de um dia para o outro ou com a obtenção de uma licença de ensino. Em vez disso, requer que se esteja atento à sua própria aprendizagem, que deverá ser uma constante ao longo da vida.

Este capítulo destina-se a uma reflexão pessoal sobre todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Pretende-se que faça ilações dos aspetos que contribuíram ou limitaram esse mesmo desenvolvimento. Hoje, encaro os aspetos, que possam ter parecido inicialmente menos positivos, como indicadores de uma necessidade de mudança e, portanto, de crescimento. Devo admitir que corresponder às expetativas das orientadoras nem sempre se revelou uma tarefa fácil devido à minha inexperiência e alguma insegurança. Especialmente a Dra. Mercedes Rabadán foi bastante insistente em que fosse respeitada e aplicada uma metodologia baseada na abordagem por tarefas e foi assinalando, ao longo do ano de estágio, todas as minhas falhas. Este facto permitiu consciencializar-me dos meus erros, contribuiu fortemente para a minha motivação em querer continuar a aprender e, portanto, fomentou a minha evolução. Não obstante, gostaria de aproveitar este espaço, para assumir o compromisso, perante as orientadoras de estágio, de que pretendo continuar a ser crítica da minha própria prática docente no futuro. Levo comigo as suas críticas, mais ou menos positivas, e espero aproveitar esses ensinamentos no meu futuro profissional.

Embora se exigisse uma metodologia baseada na abordagem por tarefas não foi completamente possível aplicar a mesma em alguns aspetos devido à própria natureza da prática pedagógica incluída no mestrado. Em primeiro lugar, porque essa prática pedagógica supervisionada foi efetuada em turmas de professores cooperantes que tinham como responsabilidade garantir o cumprimento de uma planificação anual da escola. Por essa mesma razão, foi, por vezes, necessário que os professores cooperantes me solicitassem a abordagem de determinados conteúdos. Assim, não me foi possível envolver os alunos numa participação democrática no que toca à escolha de tarefas a realizar e, por outro lado, tive de pensar as tarefas tendo em conta os conteúdos que me haviam sido solicitados. Ora, de acordo com uma abordagem por tarefas os conteúdos são selecionados em função da tarefa final e não vice-versa, conforme aconteceu. Em segundo lugar, não me foi possível envolver mais ativamente na avaliação dos alunos. As sequências de ensino terminavam geralmente com a concretização da tarefa final. Não foi possível ocupar mais espaço letivo na planificação dos professores cooperantes, de modo a que pudesse, após um tempo necessário para a correção, discutir e comunicar aos alunos os resultados da avaliação dos seus trabalhos. Por este motivo, o que sucedeu foi ter entregado aos professores cooperantes a correção dos trabalhos que havia feito

para que estes devolvessem os trabalhos corrigidos aos alunos, ou, como chegou a acontecer na disciplina de inglês, a professora ter feito a correção de alguns trabalhos e ter resolvido esta questão da avaliação com os alunos.

Uma vez que este relatório é o espelhar de todo um processo de aprendizagem, as planificações que apresento nos anexos, sobretudo as iniciais, podem apresentar, naturalmente, algumas falhas ou aspetos menos bem conseguidos. Não obstante, penso ser visível uma melhoria significativa, de planificação em planificação. Na minha opinião, essa melhoria poderia ter sido ainda mais significativa se tivesse tido a oportunidade de planificar e efetuar mais situações de ensino. Relativamente às reflexões pós-aula, sucede o mesmo. A minha inexperiência explica o fato das reflexões, principalmente as primeiras, serem menos aprofundadas e menos fundamentadas. Resta, assim refletir sobre os aspetos que contribuíram em todo o processo de formação para o meu desenvolvimento.

A meu ver o primeiro ano do mestrado, composto por um leque de disciplinas teóricas, permitiu-me adquirir alguns conhecimentos teóricos pedagógicos. Penso que estas disciplinas foram fundamentais, na medida que me permitiram ganhar algumas noções didáticas. Para além das disciplinas de *Didáticas das Línguas*, *Didática do Inglês e Didática do Espanhol*, achei a disciplina *Comunicação e Relações Interpessoais* particularmente interessante e benéfica. Na referida disciplina foram-me, entre outros aspetos, apresentadas algumas dicas úteis, como, por exemplo, falar em público. Tive de fazer apresentações de temas, à minha escolha, que foram gravados em vídeo com o intuito de fazer uma análise relativamente à minha postura. As gravações foram visualizadas pelos meus colegas, o professor Luís Sérgio Vieira e por mim a fim de ser feita uma avaliação. Estas sessões foram bastante frutíferas porque me permitiram refletir e avaliar, de uma forma um pouco mais distanciada, o meu desempenho através da visualização dos vídeos e ter também em conta outras perspetivas, nomeadamente, as do professor e dos meus colegas.

Os seminários de Inglês e de Espanhol permitiram-me dar os primeiros passos relativamente à elaboração de planificações segundo a abordagem por tarefas. Os referidos seminários contribuíram para ter uma ideia mais esclarecedora, devido à sua componente prática, do que se pretende neste tipo de metodologia. As sessões dos

seminários caracterizaram-se por uma grande partilha de ideias e de sugestões, entre as professoras e os colegas, bastante frutífera o que me permitiu conhecer e refletir melhor sobre a abordagem por tarefas.

Foi também bastante útil poder assistir às aulas dos professores cooperantes, uma vez que me permitiu observar outros modos de atuação e ter uma perspetiva diferente. Relativamente ao professor Carlos Mangas, foi bastante benéfico poder observar as suas aulas, que tinham como pano de fundo a metodologia a abordagem por tarefas. Sei que teve o especial cuidado de preparar aulas comunicativas e penso que foi nas suas aulas que pude observar, pela primeira vez, a abordagem por tarefas posta em prática. No que concerne à professora cooperante Dra. Alcina Marques, foi estimulante observar uma professora mais experiente e ter a oportunidade de assistir ao seu *modus operandi*. Para além disso, desempenhou um papel muito importante ao partilhar comigo todo o seu conhecimento, acompanhou-me e apoiou-me ao longo de todo este processo de aprendizagem, dando sugestões e um incentivo constante. Por outras palavras, ela deu um enorme contributo à minha aprendizagem por ter sido o meu *facilitator* e o meu *prompter*, fez-me querer sair da minha zona de conforto, acreditar no meu potencial e crescer.

Em relação à minha prática e as reflexões pós-aula penso que estas ajudaram no meu crescimento profissional. As reflexões pós-aula foram bastante enriquecedoras uma vez que ali se reuniam um conjunto de perspetivas, das professoras orientadoras e dos meus colegas. Julgo que para se avaliar de forma mais eficiente o desempenho de um professor estagiário é imprescindível ter-se um olhar mais distanciado. Os meus colegas e as orientadoras envolveram-se na minha avaliação pós-aula e perspetivaram o meu desempenho de modo a que me apercebesse de certos aspetos e, assim, foi-me possível tentar melhorar nas aulas seguintes.

Por último, mas não menos importante, importa referir os alunos das duas turmas de estágio, que facilitaram todo o meu processo e tornaram esta experiência mais agradável. Os alunos aceitaram-me bastante bem, mostraram abertura e envolveram-se positivamente nas atividades propostas. Ao fim ao cabo são alunos como estes que nos fazem querer embarcar nesta viagem com destino a um desenvolvimento pessoal e profissional constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., e Roldão, M. d. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Heinle e Heinle.
- Arends, R., e Kilcher, A. (2010). *Teaching for Student Learning: Becoming an Accomplished Teacher*. New York: Taylor e Francis.
- Azenha, M. (2000). *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Porto: Edições Asa.
- Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University.
- Cabral, M. L. (2004). *A Escrita Processual na Aula de Inglês*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / CELL.
- Cabral, M. L. (2010). *Temas de Didática de Línguas Estrangeiras: Contributo para a formação de professores*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais / CELL.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares*. Lisboa: Edições ASA.

- Curran, P. et al. (2000). *Methodology in Language Learning. T- Kit*. Council of Europe and European Commission: Council of Europe.
- Edwards, C., e Willis, J. (2005). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º Ano*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Fernández, S. (2001). *Tareas y Proyectos en Clase*. Madrid: Edinumen.
- Giovanni, A. et al. (1996). *Profesor en acción 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Green, C. (2005). *Integrating Extensive Reading in the Task-based Curriculum*. ELT Journal. Volume 59/4 October.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th Edition. Harlow: Longman, Pearson.
- Legutke, M., e Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Ministério da Educação. (1997). *Programa Curricular de Inglês de 3º Ciclo*. Lisboa.
- Moreira, A., Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S., e Almeida, T. (2001). *Programa de Inglês - Nível de Continuação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Muñoz, C., Araújo, L., e Ceia, C. (2011). *Aprender uma Segunda Língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- National Capital Language Resource Center (NCLRC). (Obtido a 16 de Março de 2012, de <http://www.nclrc.org/essentials/>). *The Essentials of Language Teaching*.

- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., e Lockhart, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.
- Richards, J., e Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* . (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. In AA.VV., *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 315-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sprinthall, N. A., e Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Willis, D., e Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

ANEXOS