

Universidade de Lisboa



O uso da Abordagem Comunicativa e das técnicas de *Peer Correction* para desenvolver a competência oral em sala de aula

Sandra Maria Carlos Gonçalves

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Carlos Gouveia**

2017

Universidade de Lisboa



O uso da Abordagem Comunicativa e das técnicas de *Peer Correction* para desenvolver a competência oral em sala de aula

Sandra Maria Carlos Gonçalves

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Carlos Gouveia**

2017

Resumo

O uso da Abordagem Comunicativa e das técnicas de Peer Correction para desenvolver a competência oral em sala de aula corresponde a um relatório de prática supervisionada em Ensino de Inglês (Competência de Produção Oral), realizada no âmbito do Mestrado em Ensino. O projeto didático, a que se refere o presente estudo, combinou pesquisa científica e trabalho de campo na Escola Básica (EB) de 2.º e 3.º ciclo João Villaret (Loures), tendo como destinatária de ensino uma turma de 9.º ano de escolaridade com 19 alunos. Alicerçando-se nas teorias de Richards (1983) relacionadas com as abordagens alternativas do ensino das línguas, a Unidade Curricular, sob o tema Racismo e Discriminação (*Racism and Discrimination*), foi lecionada num período de 450 minutos (distribuídos por 5 aulas de 90 minutos cada) e debruçou-se particularmente sobre a importância do uso de técnicas da abordagem comunicativa, no desenvolvimento das competências orais em sala de aula.

Palavras-chave: Oralidade; Didática da Produção Oral; Estratégias de Produção Oral; Abordagem Comunicativa; Técnicas de *Peer Correction*; Ensino de Inglês; Prática Pedagógica; Ensino Básico – 9.º ano.

Abstract

The use of the Communicative Approach and Peer Correction techniques in order to develop oral skills in the classroom corresponds to a supervised practice report in Teaching English (Oral Production Competence) held under a Master Degree in Teaching. The didactic project, referred to this study, combines scientific research and field work at the 2nd and 3rd cycle João Villaret's Basic School (Loures), on a 9th grade group with 19 students. Grounding itself in Richards theories (1983) related to the alternative approaches of language teaching, the unit under the Racism and Discrimination topic was taught in a 450-minute period (spread over 5 classes of 90 minutes each) and leaned particularly on the importance of using techniques of the Communicative Approach in the development of oral skills in the classroom.

Keywords: Orality; Didactics of Oral production; Oral production strategies; Communicative Approach; Peer Correction Techniques; English teaching; Teaching Practice; Basic Education - 9th grade.

“... o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os «argumentos de autoridade» já não valem.”

Paulo Freire

Agradecimentos

Gostaria de demonstrar o meu mais profundo agradecimento à minha professora cooperante, Ana Paula Tavares, que tanto me auxiliou e animou com as suas palavras motivadoras, ajudando-me a ultrapassar os impedimentos de natureza variada, encontrados nesta minha jornada.

Gostaria, da mesma forma, de agradecer à Escola EB 2/3 João Villaret, pelo consentimento que me foi atribuído para lecionar a unidade didática a que me propus. Agradeço aos docentes e discentes que encontrei e que me proporcionaram auxílio e ensinamentos únicos e valiosos. Apresento o meu obrigada também aos funcionários pela ajuda constante.

Aos meus professores de curso e de mestrado, agradeço a orientação fundamental para a concretização deste percurso académico e, em especial, a paciência e a tolerância que sempre demonstraram para comigo e para com o meu trabalho. Obrigada pela ajuda que me facultaram e que permitiu a minha evolução e prestação ao longo deste anos.

Obrigada, igualmente, aos meus colegas de curso e mestrado, pela amizade e partilha.

Finalmente, gostaria de agradecer profundamente à minha família e em especial ao meu marido Manuel, mãe Beatriz, pai Adriano, irmão Alexandre, prima Doris e aos amigos: Mafalda, Sónia, Xana e Sofia, entre outros, pelo apoio e pelas palavras de motivação que proferiram quando necessitei de as ouvir para continuar.

Devo um especial agradecimento também à reitoria da UL e ao IE, pela ajuda que facultaram quando dela necessitei.

Aos meus filhos, César e Raul, pelo amor, pelos sorrisos, ternura e carinho incondicional.

Índice

Resumo	i
Abstract	iii
Agradecimentos	viii
Índice	x
Índice de Imagens	xiv
Índice de Gráficos	xvi
Lista de Abreviaturas	xvii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ASPETOS TEÓRICOS DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ABORDADAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	9
1.1. A abordagem comunicativa e o uso da técnica de <i>peer correction</i>: descrição teórica, métodos e práticas	9
CAPÍTULO II. DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DO GRUPO	21
2.1. Descrição da escola	21
2.1.1. Estruturas físicas e recursos educacionais	21
2.1.2. Organização pedagógica e administrativa	23
2.1.3. População e projeto educativo	25
2.2. Descrição do grupo	29
2.2.1. Caracterização do grupo 9.º D.	29
CAPÍTULO III. ENQUADRAMENTO DA UNIDADE CURRICULAR NO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO, LÍNGUA INGLESA, NÍVEL V	35

3.1. Orientações metodológicas	35
3.2. Enquadramento da unidade didática	43
CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO DE MATERIAIS UTILIZADOS EM SALA DE AULA	49
4.1. Descrição das aulas lecionadas	49
CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DE AVALIAÇÃO RECOLHIDOS E SUA INTERPRETAÇÃO	67
5.1. Métodos e técnicas de avaliação	67
5.2. Reflexão sobre os dados de avaliação	69
5.3. Tratamento e análise dos dados recolhidos a partir dos questionários feitos aos alunos	72
CAPÍTULO VI. REFLEXÃO CRÍTICA	83
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS -IMAGENS	99
Anexo A	114
Anexo B	115
Anexo C	116
Anexo D	118
Anexo E	119
Anexo F	120
Anexo G	121
Anexo H	123
Anexo I	126

Anexo J	129
Anexo K	130
Anexo L	132
Anexo M	133
Anexo N	135
Anexo O	136
Anexo P	137
Anexo Q	146
Anexo S	147
Anexo U	148
Plano de aula 1	152
Plano de aula 2	161
Plano de aula 3	168
Plano de aula 4	174

Índice de Imagens

Imagem 1. Slide 1 – Never judge a book by its cover	99
Imagem 2. Slide 2 – First Impressions.....	99
Imagem 3. Slide 3 – What Stereotyping Is	100
Imagem 4. Slide 4 – Defining Stereotyping.....	100
Imagem 5. Slide 5 – Stereotyping Reflexions.....	100
Imagem 6. Slide 6 – Giving Adjectives to Images.....	101
Imagem 7. Slide 7 – Racism.	101
Imagem 8. Slide 8 – Definition of Racism.....	102
Imagem 9. Slide 9 – Discrimination.	102
Imagem 10. Slide 10 – Definition of Discrimination.....	102
Imagem 11. Slide 11 – Favoritism.	103
Imagem 12. Slide 12 – Definition of Favoritism.	103
Imagem 13. Slide 13 – Iniquity.....	104
Imagem 14. Slide 14 – Definition of Iniquity.....	104
Imagem 15. Slide 15 – Prejudice..	105
Imagem 16. Slide 16 – Definition of Prejudice.....	105
Imagem 17. Slide 17 – Woman on the Wheelchair (1).....	106
Imagem 18. Slide 18 – Woman on the Wheelchair (2).....	106
Imagem 19. Slide 19 – Woman on the Wheelchair (3).....	107
Imagem 20. Slide 20 – Accessible sidewalks	107
Imagem 21. Slide 21 – Unite against racism.....	108
Imagem 22. Slide 22 – Friends or enemies.....	108
Imagem 23. Slide 23 – Questions about friends or enemies..	109

Imagem 25. Slide 25 – Present Perfect Simple – Form.	111
Imagem 26. Slide 26 – Present Perfect Simple – Uses.	1102
Imagem 27. Slide 27 – Present Perfect Simple – Uses (Cont.).....	1102

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Atividades de correção oral e escrita.	73
Gráfico 2. Razão da correção oral e escrita.....	73
Gráfico 3. Gostar da correção oral e escrita.	74
Gráfico 4. Prefiro ser corrigido por.....	74
Gráfico 5. Sentimento diante de ser corrigido por colega.....	75
Gráfico 6. Sentimento perante ser corrigido pelo professor.	75
Gráfico 7. Eficácia da correção.	76
Gráfico 8. Capacidade de correção.	76
Gráfico 9. Utilidade das atividades orais.	77
Gráfico 10. Eficácia das atividades orais.	78
Gráfico 11. Dificuldade na expressão oral.	78
Gráfico 12. Língua para explicar os conteúdos.....	79
Gráfico 13. Dificuldades na oralidade.	79
Gráfico 14. Como foram as aulas da professora estagiária.	80
Gráfico 15. Competências mais desenvolvidas.....	80
Gráfico 16. Diferença das aulas.	81
Gráfico 17. Aulas da professora estagiária.	82

Lista de Abreviaturas

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB – Departamento do Ensino Básico

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Ciência

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi organizado como parte da componente da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol. Este relata o meu percurso pedagógico de iniciação profissional: as minhas escolhas científicas e didáticas, refletidas na Unidade Didática proposta, e as estratégias de ensino e avaliação empreendidas, com vista à promoção da aprendizagem dos alunos com os quais trabalhei, rumo à prossecução dos objetivos previstos no currículo e por mim reinterpretados no contexto desta etapa do mestrado.

As estratégias de ensino aplicadas, sob a forma das diversas atividades realizadas em aula, foram desenvolvidas tendo em conta o papel do uso de abordagens comunicativas e da *peer correction* no desenvolvimento da oralidade em sala de aula, pretendendo-se estimular a produção oral dos alunos, canalizando as aprendizagens para o desenvolvimento dessa mesma competência: a oralidade. A competência oral reflete-se não tanto apenas na fluência da realização da língua-alvo, na destreza do emprego de procedimentos orais e na pronúncia, como também no domínio proficiente das outras competências, a saber, compreensão oral e escrita e produção escrita. A promoção desta competência faz com que o aluno possa também ultrapassar dificuldades na organização de ideias e na efetiva exposição oral. Ao expor oralmente as suas ideias, o aluno operacionaliza inclusive as suas capacidades lexicais, uma vez que é submetido a situações em que necessita de expor as suas ideias e pontos de vista, desenvolvendo para tal a competência lexical, o que envolve componentes essenciais à proficiência linguística como a aquisição de vocabulário. Além deste uso da competência lexical aquando de uma exposição oral, a competência gramatical também está a ser desenvolvida porque, ao articular o discurso, o aluno convoca o seu conhecimento gramatical para se comunicar com sentido. A competência oral é o resultado de outras competências, ou seja, uma consequência da competência escrita, leitora e auditiva. Se um aluno for dedicado no desenvolvimento destas três competências, poderá vir a desenvolver a competência oral mais facilmente. Efetivamente, será necessário que a competência oral seja, como acontece com as restantes competências, exercitada e trabalhada para fluir com sucesso e chegar a tornar-se tão ou mais desenvolvida do que outras competências. Ao trabalharem ao máximo possível a oralidade, em contexto de sala de aula, o aluno

e o professor estão a abrir caminho para que o primeiro se adestre progressivamente nesta competência e, com a prática, alcance o seu domínio total.

Neste documento, procura-se sustentar também a teoria de que, segundo Bartram e Walton (1991), os alunos desenvolvem as suas competências linguísticas de uma forma mais imediata quando envolvidos no processo de correção.

Durante este percurso de prática de ensino supervisionada, esforcei-me, pois, por desenvolver, através das técnicas da abordagem comunicativa, a motivação e interação oral dos alunos com a língua, facilitando assim a comunicação individual, em pares ou grupos, na sala de aula. O objetivo do uso da abordagem comunicativa é tornar os alunos mais competentes ao nível da comunicação oral, envolvendo esta competência o uso da língua numa situação de um dado contexto sociocultural, utilizando materiais que possam trabalhar o idioma numa conjuntura natural ou situacional. Como referem Richards e Schmidt (1983, p.3): “communication is understood as a form of social interaction, and is therefore normally acquired and used in social interaction... takes place in sociocultural contexts”.

A unidade didática referida teve como tema principal o Racismo e a Discriminação (*Racism and Discrimination*) e foi lecionada num período de 450 minutos, nomeadamente 5 aulas de 90 minutos cada. Teve lugar na Escola Básica (EB) de 2.º e 3.º ciclo João Villaret, situada no Infantado, concelho de Loures. O grupo a que se lecionou a unidade didática referida foi uma turma do 9.º ano de escolaridade, com 19 alunos, na faixa etária dos 14 anos.

O trabalho que, por meio deste relatório, se expõe teve por base a abordagem comunicativa alicerçada em Richards (1983), enquanto alternativa do ensino das línguas, que se distancia daquelas baseadas exclusivamente no uso da gramática, vendo a língua, o ensino desta, o professor e o aluno numa perspetiva renovada. Essa perspetiva entende a língua como comunicação e a sala de aula enquanto espaço propício ao estímulo e desenvolvimento desta (Richards & Rodgers, 2001). A abordagem comunicativa advoga um ensino/aprendizagem centrado no aluno, não apenas ao nível dos conteúdos, mas também das estratégias e técnicas usadas em sala de aula, em que o professor se mostra recetivo às necessidades de aprendizagem dos alunos, aos interesses e sugestões destes, estimulando-os para participar. Enquanto sujeito central na construção das suas próprias estruturas de conhecimento e agente no desenvolvimento ativo de competências, o aluno, individualmente ou em grupo, é

também o principal responsável pela concretização pessoal das aprendizagens significativas promovidas em aula.

Na Antiguidade Clássica, a oralidade tinha uma importância fulcral já que a produção literária era marcada sobretudo por textos produzidos oralmente, como são exemplo os de Homero, que foram mais tarde compilados por *aedos* (cantores) (Oliveira, 2008). No *Fedro*, de Platão, o Mito de Troth deixa transparecer a forma como a oralidade foi destituída da sua importância para dar lugar à escrita e às suas relações de poder. É isto que, por vezes, acontece na aula de Inglês, sempre que o ensino/aprendizagem privilegia apenas algumas competências, mormente a compreensão e a produção escritas, em detrimento da compreensão e da produção orais.

Pelo contrário, com a globalização e o conseqüente crescimento da mobilidade das pessoas nas esferas profissionais, académicas e pessoais, a oralidade tem vindo a ser cada vez mais valorizada. Baseada nesta necessidade do desenvolvimento das capacidades orais de um falante que, além de adestrado na produção escrita, na leitura, na compreensão oral e na gramática, pretenda ser fluente, aumentou a procura do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras que privilegie, sobretudo, a comunicação. Hoje em dia, milhões de pessoas querem melhorar o seu domínio das línguas, nomeadamente da Língua Inglesa (doravante LI), devido à enorme importância que esta foi adquirindo ao longo das últimas décadas (Howatt & Widdowson, 2004, p. 65). Assim, as oportunidades para se aprender/ensinar Inglês crescem a olhos vistos.

Nas escolas, nas academias, nas empresas, a fluência da LI é uma finalidade a atingir. Esta necessidade obriga ao uso de uma metodologia de ensino apropriada, que foque aspetos importantes do estudo de uma língua, como a função e o propósito desse estudo, as necessidades ou inabilidades de cada aprendiz, a sua motivação, a sua idoneidade em aprender, a sua experiência de vida, o que o move na procura de aprendizagem e a forma como assimila e emprega o conhecimento adquirido (Howatt & Widdowson, 2004, p. 336). Na sua generalidade, os alunos mostram desagrado quando são convidados a comunicar em Inglês. Contudo, a verdade é que estes nem sempre estão devidamente adestrados em técnicas de comunicação oral que lhes permitam intervir progressivamente com mais segurança – exercendo controlo sobre essa aprendizagem (à semelhança daquilo que ocorre com a escrita ou a gramática). Outras vezes, os discentes não se encontram suficientemente conscientes de que a

realização oral de uma língua também é, tal como outras competências, igualmente suscetível de ser ensinada explicitamente e promovida de forma sistemática, estruturada e reflexiva em aula. Por estas razões, e ciente da importância da oralidade, mais concretamente sob o ponto de vista da abordagem comunicativa do ensino do Inglês, é precisamente este o tema que me proponho tratar.

De acordo com as ações que cada professor deve desenvolver em sala de aula, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001, p. 20) prescreve o uso adequado da língua estrangeira em situações do quotidiano e para a aquisição de informação, devendo o aluno ser capaz de “interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros”. A motivação que subjaz a este relatório de prática supervisionada centra-se na preparação, condução e avaliação da unidade didática que lecionei, tentando fazê-lo à luz das técnicas de desenvolvimento da competência oral utilizadas em sala de aula. A importância da prática da oralidade é defendida pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL), cujas diretrizes para o ensino das Línguas Estrangeiras (LE) apresento mais à frente neste relatório.

Quando me propus lecionar esta unidade didática, sugerida pela professora cooperante, desconhecia de todo que a turma tinha sérias dificuldades ao nível da produção oral e essa foi outra razão que me impeliu a eleger o tema deste relatório. Inicialmente tinha como objetivo pôr em prática a técnica de *peer correction* (Edge, 1984) para desenvolver a oralidade em sala de aula. Sugerida pelos metodólogos do estudo das línguas, a *peer correction*, ou correção por pares, é uma das técnicas mais utilizadas em sala de aula. Dá oportunidade aos alunos de corrigirem os seus colegas, constituindo-se, além de uma técnica eficaz na aprendizagem da língua, numa estratégia socioafetiva ligada à atividade social e de interação, que por sua vez facilita a promoção da motivação para a aprendizagem. Esta técnica é largamente utilizada na prática da competência escrita e muito eficaz no desenvolvimento da prática da oralidade, pois permite aos alunos envolverem-se mais ativamente no processo/aprendizagem aquando da sugestão da correção.

Uma vez que a própria produção oral neste grupo em específico era especialmente rudimentar, decidi-me pela utilização mais global de técnicas da abordagem comunicativa, da qual a *peer correction* faz parte integrante, não focando somente o meu estudo nesta técnica em particular.

Assim, a razão principal da escolha deste tema nasceu da dificuldade que experienciei em levar os alunos do grupo em questão a envolverem-se naturalmente no aspeto oral do uso da língua. Sinto que a abordagem comunicativa é uma forma de ensino bastante flexível, pouco rígida, ainda que rigorosa, e que, no tocante à oralidade em particular, inclui certos princípios que colocam uma grande ênfase na interação com a língua-alvo.

Mais do que qualquer outra abordagem de ensino, esta abordagem promove as habilidades linguísticas dos aprendizes, de acordo com as suas experiências pessoais. Utiliza a tentativa de ligação do “eu” com a aprendizagem, levando os alunos a falarem sobre os seus pontos de vista, os seus motivos, ideias e sentimentos.

A minha preocupação foi também a de dar a entender que o ensino/aprendizagem de uma língua, neste caso do Inglês, deve passar mais por uma abordagem prática e não por uma meramente teórica. A dificuldade em usar a LI na oralidade é fruto da forma como ensinamos e também da maneira como os manuais que utilizamos se apresentam (Richards & Schmidt, 1998, p. 163). Muitas vezes, o ensino é, nestes moldes, centrado na estrutura gramatical da língua e não tanto na sua aplicação comunicativa. Muitos manuais preconizam a didática da língua como se esta se limitasse a uma lista de estruturas gramaticais a ensinar/ aprender segundo uma lógica quase mecanicista. Como refere Apple (1997), o tecnicismo e a indústria que se gera em torno das questões curriculares, sob a forma de materiais extremamente estruturados, como os manuais, acabam por limitar a liberdade da prática profissional, interferindo, conseqüentemente, no papel institucional dos docentes e na qualidade da intervenção destes, neste caso particular, no que toca à observância dos contextos reais em que se desenvolvem as aprendizagens, que incluem as necessidades, dificuldades, interesses e expectativas de cada aluno concreto.

Independentemente das dificuldades que, à partida, sabia que poderia enfrentar, escolhi, alicerçando-me em Richards e Rodgers (2001), sair de uma alegada zona de conforto (que equivaleria a limitar-me a seguir o manual e as instruções aí prescritas) e promover o ensino/aprendizagem da língua centrado nos alunos reais com quem trabalhei, tendo em vista a operacionalização de estratégias extraídas da abordagem comunicativa. Apostei na utilização da aptidão gramatical destes alunos, enquanto conhecimento prévio que funcionou como ponto de partida para a promoção da competência oral, aplicando-a ao uso comunicativo da língua.

Newmark (1966, p. 33) refere esta dificuldade oral em detrimento da destreza estrutural da língua como uma falta de saber/prática em usar as estruturas gramaticais num leque variado de situações. Refere que um aprendiz da LI poderá perfeitamente saber as estruturas gramaticais que lhe são ensinadas, mas poderá ser incapaz de pedir lume a um estranho, falhando no uso de expressões como “Do you have a light?” ou “Got a match?”, usando frases igualmente bem formadas como “Do you have fire?” ou “Are you a match owner?”, que poderão causar alguma estranheza a um nativo e que claramente não são usadas como expressões padrão, socialmente aceitáveis, da língua.

Por outro lado, e porque a dificuldade comunicativa destes alunos parte também de uma grande apreensão em relação ao erro e ao julgamento após o erro, quis desmistificar estas situações de correção aquando da produção oral, para que eles se sentissem mais à vontade com a mesma. É claro que o nível de competência oral dos discentes dificultou um pouco a prática desta técnica de *peer correction*, mas, ainda assim, foi-lhes possível sentirem-se mais à vontade em relação à produção oral, pois foram convidados a ajudar os seus colegas no sentido de melhorar frases ou expressões produzidas de forma errada ou incompleta. Assim sendo, a Prática de Ensino Supervisionada centrou-se na construção de estratégias cujas atividades fossem direcionadas para a exploração e produção oral, tal como recomendado no *Programa de Inglês – Programa e organização curricular do ensino básico, 3º ciclo* (MEC, 1997), nível de continuação para os Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos e Formação Específica.

Foram lecionadas quatro aulas (ver Planos de Aula) com a duração de 90 minutos, entre novembro e dezembro de 2011. As quatro sessões foram planificadas a partir da unidade *Racism and Discrimination* e o relato destas estratégias e atividades está organizado em seis capítulos que descrevem as diferentes fases do processo: local, intervenientes, atividades e recursos usados. Esta unidade didática foi escolhida tendo em conta a orientação da professora cooperante e de acordo com o momento em que a docente se encontrava relativamente à planificação do Programa de Inglês do 9.º ano, nível de continuação para os Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos e Formação Específica. Assim, no Capítulo I, faço uma descrição teórica dos métodos e práticas da abordagem comunicativa, do uso das técnicas de *peer correction*, assim como uma descrição das mesmas segundo a abordagem comunicativa.

Seguidamente, no Capítulo II, procedo à descrição da escola e do grupo, tendo em conta questões como a localização, a organização do espaço, a organização administrativa, as características do grupo e da população escolar, os recursos educativos e também uma descrição dos traços característicos do grupo a que foi lecionada a unidade em questão, a turma D.

Depois, no Capítulo III, faço o enquadramento da unidade ensinada de acordo com o *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais* (Ministério da Educação e Ciência, 2001), para Línguas Estrangeiras, em que descrevo o programa, o conteúdo programático e as orientações metodológicas, bem como as competências a desenvolver, os meios de avaliação utilizados e a descrição da unidade didática, na qual enumero os materiais, métodos e técnicas aplicadas.

No Capítulo IV, apresento os materiais usados em sala de aula, descrevendo as aulas lecionadas, os métodos e técnicas de avaliação implementados, bem como os dados de avaliação recolhidos e proceder à sua interpretação.

No Capítulo V, interpreto os dados recolhidos dos questionários e realizo uma análise da opinião dos alunos acerca dos materiais usados e dos conteúdos lecionados, de forma a perceber se as estratégias que utilizei para levar os alunos do Grupo 9.º D a desenvolverem gradualmente as suas competências orais foram efetivamente bem sucedidas.

O Capítulo VI é dedicado a uma reflexão crítica acerca das aprendizagens desenvolvidas e das dificuldades encontradas ao longo do processo inerente à prática de ensino supervisionada. Neste capítulo, dou também conta dos resultados que obtive no que respeita ao cumprimento dos objetivos, realçando a importância da aplicação de diversas estratégias, de acordo com as especificidades dos alunos e das suas dificuldades.

Na conclusão, reitero, sumariamente, os pressupostos e objetivos deste relatório e as principais conclusões a que cheguei.

Por fim, apresento as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I. ASPETOS TEÓRICOS DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ABORDADAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1.1. A abordagem comunicativa e o uso da técnica de *peer correction*: descrição teórica, métodos e práticas

Neste capítulo, pretendo tratar os aspetos históricos, teóricos e práticos que fundamentam o uso da abordagem comunicativa do ensino das línguas, bem como a sua dimensão mais prática, nomeadamente no uso das técnicas de *peer correction*, de modo a facilitar o desenvolvimento da competência oral.

A competência comunicativa abrange quatro componentes: linguística, sociolinguística, discurso e competência estratégica, e corresponde a um termo cunhado por Hymes, em 1966. Consiste num conhecimento funcional intuitivo, que inclui o controlo dos princípios do uso da linguagem. Para este autor, um falante necessita não apenas de usar corretamente a língua, ou seja, de ser proficiente na competência linguística, há que saber como fazê-lo de forma apropriada e isso implica a competência comunicativa. Hymes (1972, p.277) define competência comunicativa como o conhecimento das regras de compreensão e produção de ambos os significados referencial e social da linguagem:

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

Para produzir comunicação oral, torna-se necessário operacionalizar as habilidades verbais, paraverbais e não-verbais essenciais ao ato de comunicar em diferentes contextos. Ainda que pareça uma tarefa intuitiva, comunicar oralmente com rigor exige uma aprendizagem explícita e este processo, em LE, pode demorar anos.

Tendo em conta esta motivação comunicativa da linguagem, a abordagem comunicativa começou por despontar nos anos oitenta do século XX e deu lugar a alterações na metodologia de ensino e nos próprios manuais. Os manuais que

valorizavam acima de tudo e quase exclusivamente o ensino da gramática foram substituídos por manuais baseados na abordagem comunicativa, desenvolvendo noções, funções, capacidades, atividades e outras unidades de organização de ensino não gramatical. A fluência oral tornou-se então um objetivo e, neste sentido, os aprendizes da língua podem desenvolver mais rapidamente estratégias de comunicação que os levam a envolverem-se mais profundamente na produção oral (Richards & Rodgers, 2001).

Relativamente ao manual utilizado pela professora cooperante, *New Wave* (Frias, Mason & Hurst, 2008), da Porto Editora, e que foi adotado pelo departamento de línguas da escola, posso afirmar que este tenta utilizar a metodologia da abordagem comunicativa no ensino da LI, na medida em que, além de introduzir textos autênticos para a situação da aprendizagem, dá oportunidade aos alunos de desenvolver não tão-somente a língua, como também o processo de aprendizagem em si, fornecendo-lhes instrumentos para esse crescimento, que é cultural, social, pragmático, sensorial, intensificando as experiências destes como elementos importantes na contribuição para a aprendizagem em sala de aula. Nota-se que o manual tenta ligar a aprendizagem da língua em sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula e isso é sem dúvida uma forte marca da abordagem comunicativa.

A revisão do conceito de competência oral levou à inclusão da competência intercultural no ensino do Inglês. Isto focou o ensino na aprendizagem oral, centrando a ênfase na análise da produção oral e do verdadeiro discurso, em detrimento de outras perspetivas hoje completamente desatualizadas.

As fundações da abordagem comunicativa foram erigidas em Inglaterra, depois das alterações que se deram relativamente às tradições do ensino das línguas, remontantes a 1960. Académicos britânicos como Christopher Candlin e Henry Widdowson verificaram a necessidade de o ensino das línguas se centrar mais na proficiência comunicativa do que na perfeição da assimilação das estruturas gramaticais da língua, como então sugeria o método mais utilizado até essa data – a abordagem situacional:

By the end of the sixties it was clear that the situational approach [...] had run its course. There was no future in continuing to pursue the chimera of predicting language on the basis of situational events. [...] It required a return to the traditional concept that

utterances carried meaning in themselves and expressed the meanings and intentions of the speakers and writers who create them. (Howatt & Widdowson, 2004, p. 280)

Não querendo veicular a ideia de que a abordagem comunicativa é a mais perfeita, posso acrescentar que existem, efetivamente, outras igualmente bem-sucedidas, utilizando atividades também vantajosas e extremamente proveitosas para o desenvolvimento de competências específicas. Gostaria de mencionar um exemplo, neste caso a abordagem intercultural, que se ocupa da descrição da estrutura e função dos textos em situação real, como é a interpretação dos mesmos a partir de uma perspectiva do “estrangeiro”, trabalhando as semelhanças e as diferenças interculturais presentes no texto e que despertam o interesse da aprendizagem para a competência intercultural da aprendizagem das línguas. É uma abordagem ideal para desenvolver a competência intercultural de um grupo de alunos em que as diferenças culturais presentes sejam acentuadas, permitindo um entendimento do vários comportamentos sociolinguísticos e dos diferentes valores representativos das sociedades e culturas que podemos encontrar numa sala de aula (Richards & Rodgers, 2001).

O desenvolvimento da abordagem comunicativa pretendeu substituir todas as outras que ambicionavam ensinar línguas através de métodos de tradução retrógrados e antiquados, que constituíam a base de instruções que eram seguidas pelos professores de línguas estrangeiras. Estes sentiam que os seus alunos não evoluíam durante o processo de ensino/aprendizagem e que a própria aprendizagem não era realista, devido às dificuldades experienciadas ao nível da expressão oral. Com resultados como estes, cresceu um interesse em desenvolver um estilo de ensino comunicativo que fosse baseado numa troca realística de linguagem autêntica entre os alunos (Richards & Rodgers, 2001).

Por exemplo, utilizei, no início da terceira aula, uma imagem (ver Imagem 1. Slide 26) sobre as principais personagens da curta-metragem *Strangers*. Os alunos foram convidados a interpretar essa imagem, tendo-lhes sido questionado, ainda antes da visualização desta, qual seria a relação entre essas personagens. Várias foram as respostas e contrarrespostas dadas pelos alunos. Uns sugeriram que as personagens representadas eram amigas, outros, inimigas. Perguntei-lhes então por que razões consideravam que estas teriam uma relação de amizade. É esta ideia de predição e sugestão que a imagem oferece que envolve os alunos numa situação de

comunicação real e autêntica, que acontece a partir de uma simples imagem (Ur, 1996).

Ao contrário da abordagem áudio-lingual (Richards & Rodgers, 2001, p. 53) que usa procedimentos de repetição, a abordagem comunicativa trabalha situações reais para que os alunos pratiquem a oralidade neste tipo de situações do cotidiano. As simulações reais podem ser diferentes todos os dias, de forma a estimular o interesse dos aprendizes, levando-os a expressarem os seus sentimentos relacionados com essas mesmas situações do dia-a-dia.

Numa sala de aula em que se use a abordagem comunicativa, o professor pode seguir a seguinte metodologia: iniciar a aula produzindo uma conversa entre duas personagens, ou mesmo mostrando uma cena de um filme em que as mesmas interagem entre si e continuar a aula questionando os alunos, na língua-alvo, sobre o tema da conversa, as personagens, a relação entre elas, quem está a falar e porquê, o que poderá acontecer na cena seguinte, entre outras questões. Poderão também ser utilizadas imagens para inquirir os alunos sobre quem são, qual o estilo de vida ou profissão das personagens da imagem, entre outras perguntas que os obriguem a expressar as suas opiniões na língua-alvo (Ur, 1996).

Outro exercício interessante poderá ser escutar uma conversa que teve lugar num determinado lugar e perguntar aos alunos onde é que os intermediários da conversa se situam e que tipos de situação enfrentam.

Uma das características da abordagem comunicativa é a importância e o papel central atribuído ao aluno. Todavia, é sempre importante que lhe seja fornecido *feedback* relativamente à sua aprendizagem.

Foi assim, que as técnicas de correção de pares se desenvolveram imenso na utilização desta abordagem, uma vez que também o papel dos professores enquanto produtores desse *feedback* avaliativo é alterado. Nos métodos mais tradicionais, o professor era considerado a única fonte de saber e, nesse sentido, também o único a corrigir e a avaliar. Assim, com a abordagem comunicativa, confere-se também importância à cognição e autonomia do aprendiz e, com estas mudanças de paradigmas, as técnicas de correção de pares e autocorreção/avaliação são tomadas como extremamente importantes.

Por outro lado, o papel do ensino da gramática na abordagem comunicativa não é, embora possa à primeira vista parecer, negligenciado. É impossível ensinar uma língua e desenvolvermos, de uma forma salutar, a competência comunicativa

sem que nos apoiemos nas estruturas gramaticais que dela fazem parte. A gramática constitui uma parte essencial da língua e do seu uso, dado que existe para benefício da língua e da sua mestria. Na abordagem comunicativa, a gramática não é um tema menor, mas o veículo pelo qual os alunos irão poder expressar as suas necessidades comunicativas. Logo, ao decidirmos como abordar o estudo da gramática numa sala de aula onde utilizemos a abordagem comunicativa, devemos deixar claro que aquela é somente um instrumento que utilizamos para nos expressarmos, ou seja, a forma como as palavras se organizam para originar frases corretas (Ur, 1996, p.75).

Numa sala de aula em que se utilize a abordagem comunicativa para o ensino da LE, torna-se importante fornecer aos alunos oportunidades para interiorizarem a estrutura gramatical da língua-alvo, utilizando, para isso, as suas capacidades gramaticais já desenvolvidas e a sua espontaneidade natural para aprender. Segundo Ur (1988), existem práticas importantes para ensinar gramática na abordagem comunicativa:

- As “pre-communicative language practices”: o aluno concentra-se no uso da língua para comunicar significado, ao invés de se concentrar ou aprender a estrutura gramatical propriamente dita;
- As “communicative language practices”: o aluno utiliza a língua e a estrutura gramatical sem que exista um controlo por parte do professor em relação ao que está a ser produzido ou aos materiais que estão a ser usados; o aluno é livre de usar a estrutura sem pensar nela enquanto regra gramatical.

A forma mais usual de usar estas duas atividades passa por utilizar materiais, como fiz na segunda aula (ver Plano de Aula 2, quinto passo), que permitam a concentração dos alunos numa situação específica, usando-a como base para uma atividade de pergunta-resposta. Nestas duas atividades, podemos usar materiais variados, como as imagens, os textos, a própria área da sala de aula, entre outros. O que se pretende é que os alunos possam praticar importantes elementos do sistema da língua, relacionando-os com o seu significado, para que sejam mais tarde usados para comunicar. Estas atividades são chamadas de “communicative language practices” porque envolvem os alunos na prática da língua de uma forma previsível.

As seguintes atividades têm por nome “structured communication” e “authentic communication” e dizem respeito às atividades controladas pelo professor

no exercício da estrutura gramatical. Aqui, o professor fornece pistas que indicam a informação que os alunos devem comunicar, que estrutura usar e a forma de o fazer. Assim, eles selecionam a informação adequada para seguidamente poderem expressar as suas opiniões, acabando por praticar a estrutura gramatical, mas também a capacidade de mobilizar para comunicar significado. Na “authentic communication”, o professor define o contexto e a finalidade do uso da estrutura, porém não exerce qualquer controlo direto sobre os significados que precisam ser veiculados. Incentiva-se, assim, os alunos a assumir riscos e a usar estratégias comunicativas, de modo a que a gramática lhes sirva de ferramenta inerente à língua (Ur, 1996).

No que diz respeito à *peer correction*, esta é uma técnica, ou método, de correção de erros, através da qual os alunos se corrigem a si próprios, ao invés de ser o professor a fazê-lo. É bastante útil, na medida em que convoca o envolvimento de toda a turma no momento da correção e permite também que o professor verifique os conhecimentos dos alunos. Se, por exemplo, se tornar evidente que nenhum aluno na turma consegue realmente saber onde está o problema, deve então o professor tomar as medidas adequadas para ultrapassar lacunas nesse sentido.

Como exemplo prático da aplicação desta técnica, sugiro a leitura do Plano de Aula 2, em que, na fase dois, denominada de *brainstorming* (Ur, 1996, pp. 68-9), foi pedido aos alunos que comentassem e proferissem a sua opinião relativamente ao jogo que introduzi na primeira fase da aula: *warm up*. Durante este *brainstorming*, foram anotadas no quadro todas as frases ou expressões mencionadas pelos alunos e foi aplicada a técnica de *peer correction* sempre que algum erro era produzido.

Quando os próprios alunos não conseguiram identificar o erro, perguntei-lhes: “Is there something wrong with this word?” ou “How do we spell that word?”, ao que os alunos faziam imediatamente um esforço para identificar o erro, através da tentativa de produção escrita dessa mesma palavra. De todas as vezes em que percebia que existiam dúvidas sobre alguma palavra proferida, perguntava ao aluno: “How do we spell that word?”; era evidente o esforço do discente em soletrar a palavra correta. Quando tal não acontecia, era frequente perguntar aos demais alunos: “Who wants to help student X?”, e os restantes prontamente acudiam e a palavra correta surgia.

Estas mudanças extraordinárias na forma de abordar o ensino dão-se ao nível do professor, que deixa de ser visto como o máximo potenciador do mesmo e dá

lugar aos alunos para poderem, também eles, ajudar os colegas a ultrapassar dificuldades. Além disso, a mudança dá-se ao nível do aluno, que passa a ter autonomia para se autocorriger e poder corrigir os outros, aprendendo com isso. O significado de erro altera-se também, passando a ser visto como o resultado não de uma não aprendizagem, mas de uma evolução, porque é com o erro que se aprende, fazendo este parte de um processo evolutivo, natural e positivo. Como refere Edge (1984, p. 15), “many of the things we call mistakes and see as problems are in fact signals that our students are successfully learning the language. They are taking the necessary steps”.

Assim sendo, o professor deixa de corrigir, atuando como facilitador, para que os aprendizes possam tomar partido do processo de correção.

Esta ideia de *peer correction* emerge das abordagens centradas no aluno, como a abordagem comunicativa. Os princípios que fundamentam o seu uso em sala de aula baseiam-se no facto de uma *peer correction* parecer menos ameaçadora do que a correção feita pelo professor. Porque errar é sinal de progressão e indício de que os nossos alunos estão a percorrer o caminho correto. Por outro lado, o desuso da correção de erros feita pelo professor origina a queda da imagem deste enquanto único detentor do saber. Nas novas abordagens comunicativas, o aluno é, como refiro acima, considerado chave no processo de ensino/aprendizagem, detendo o papel de peça ativa do puzzle. No uso desta técnica, o foco afasta-se do professor, transferindo o uso da palavra para os alunos, tornando-os mais participativos e autónomos no ensino/aprendizagem.

A *peer correction* acontece sempre que um aluno, individualmente ou em grupo, é convidado a ajudar o seu colega, no sentido de melhorar ou corrigir a sua resposta, utilizando frases como: “Do you think that’s right?”. Implementa-se, assim, na sala de aula, a autonomia, a cooperação, a interação e o envolvimento de todos os alunos, o que se manifesta particularmente positivo no que toca àqueles menos participativos ou que denotam mais dificuldades a nível oral. Esta técnica de ensino cooperativo envolve o esforço intelectual dos alunos, ou do grupo, na procura mútua do ensino/aprendizagem.

Estas atividades variam, mas são sempre centradas no aluno e na interajuda de grupo. Neste tipo de ensino colaborativo da abordagem comunicativa, o tirar notas, o escutar a exposição do professor, a leitura e interpretação do manual são atividades que ficam em segundo plano.

Nem tudo são rosas no que à utilização desta técnica diz respeito. Existem, efetivamente, problemas que podem advir do seu uso. Há alguns alunos que, de acordo com as características da sua personalidade, podem sentir-se pouco à vontade quando corrigidos pelos seus colegas e estas situações podem até levar a conflitos entre pares, afetando as relações interpessoais. Além disso, existe também a possibilidade de o aluno corrigido se sentir academicamente inferior ao seu par corretor, preferindo, neste caso, ser corrigido pelo professor.

A *peer correction* expõe o aluno à turma e este, através dessa exposição, pode sentir que a sua autoestima é atingida pelo facto de o seu par identificar o erro e, se for o caso, manifestar atitudes jocosas para com o aluno que o cometeu. Sempre que isto acontece, pode surtir efeitos nefastos no aluno, passíveis de destruir a sua motivação para a aprendizagem. Outra desvantagem resulta da falta de reconhecimento académico que os alunos têm dos seus pares e, nesse sentido, para estes, a *peer-correction* deixa de ser uma técnica construtiva, continuando, por isso, a preferir *feedback* por parte do professor. Assim, esta técnica necessita de uma análise prévia das características da turma, no sentido de se compreender se a aplicação desta trará ou não resultados. Além disso, deverá ser aplicada com alguma cautela para evitar situações como as acima descritas.

No que concerne à sua aplicação na turma D, posso afirmar que esta foi um sucesso, talvez pelo facto de os alunos manterem entre si ligações muito fortes por estarem em grupo desde o 1.º ciclo. Notou-se uma grande cumplicidade entre todos os alunos e uma forte entrega no que ao trabalho cooperativo dizia respeito. Apesar de, inicialmente, olharem para a *peer correction* com alguma desconfiança, rapidamente entraram no jogo e entenderam que conseguiam resultados positivos e divertidos com a sua aplicação.

A comunicação em sala de aula é primordial e os materiais, utilizados aquando do ensino da LE através da abordagem comunicativa, baseiam-se em questões práticas com enfoque na comunicação entre os alunos. Como referido, o professor passa a ser visto não tanto como o expositor, que detém o saber, mas como aquele que desenha formas de colocar os alunos no plano central do ato de comunicação.

O aluno deixa de observar de uma forma silenciosa e distante para passar a participar comunicativamente, desenvolvendo, assim, hábitos de contributo democrático e participando na evolução da comunidade em que se encontra e que é a

sua turma. Como exemplo desta tentativa, remeto para a leitura do Plano de Aula 1, passo três, em que, através de imagens (ver Imagem 7) representando várias pessoas, os alunos e o professor foram levados a debater o que naquelas reproduções poderia incitar o julgamento através da primeira impressão que temos de alguém. Era um exercício em que não existiam professores nem alunos, mas sim indivíduos que tentavam escrutinar situações de discriminação e racismo através de particularidades de determinados estereótipos sociais. De todas as abordagens e métodos de ensino que encontrei ao longo deste caminho, decidi utilizar a abordagem comunicativa por variadíssimas razões e que passo a explicar.

O método “Total Physical Response” (Richards & Rodgers, 2001), por exemplo, tem como objetivo a associação da linguagem à atividade física para que a compreensão da língua seja desenvolvida antes da fala. Só então, os alunos estariam prontos para falar espontaneamente. Ao contrário da abordagem comunicativa, esta enfatiza o significado em vez da forma e tem como característica marcante a compreensão auditiva que é praticada através da iniciativa do professor e da ação dos alunos. O significado das palavras torna-se claro através de movimentos do corpo e respectivas memorizações associadas a esse movimento, como referem Richards & Rodgers (2001, pp. 73-4):

The more intensively the memory connection is traced, the stronger the memory association will be and the more likely it will recall. Retracing can be done verbally (e.g., by rote repetition) and /or in association with motor activity. Combined tracing activities, such as verbal rehearsal accompanied by motor activity, hence increase the possibility of successful recall.

Uma vez que a minha ideia passou por desenvolver a oralidade em sala de aula, foi fácil descartar a hipótese de usar a abordagem “Total Physical Response”.

Mesmo se o programa da disciplina me permitisse uma total liberdade para optar pela metodologia que, tendo em vista a turma real, eu considerasse mais adequada, acabaria por corroborar a pertinência e adequação da abordagem comunicativa no ensino do Inglês. O método “Silent way” (Richards & Rodgers, 2001), por exemplo, facilmente se tornaria fastidioso para os alunos em questão, atendendo às suas características. Contudo, este método de ensino, embora chamado “silencioso”, pode ser muito útil, também, para a prática da oralidade, uma vez que o professor apresenta uma situação, propõe uma estrutura e depois permanece em

silêncio, incitando os alunos a pensarem e a exprimirem-se. O silêncio do professor obriga-os a ajudarem-se mutuamente, conversando entre si. É muito vantajoso para se utilizar a técnica de *peer correction*, além de que assenta no trabalho cooperativo, tal como a abordagem comunicativa. Em todo o caso, os alunos começam a sua aprendizagem da língua pelos sons do professor e pela manipulação das fichas. De acordo com um método usado segundo esta abordagem, cada cor é associada a um som e a aprendizagem é promovida quando o aluno desvenda ou cria, em lugar de se cingir a relembrar e a reproduzir os conteúdos (Richards & Rodgers, 2001, p. 81).

O método áudio-lingual, baseado nas teorias behaviouristas de que a aquisição da língua é feita através do hábito e de que o aluno aprende repetindo padrões da língua-alvo, até que seja capaz de os produzir espontaneamente, equivale a outra abordagem tradicionalmente centrada no professor, em que este dirige e controla o comportamento dos alunos, oferecendo um modelo e reforçando as respostas certas. Também esta constitui, a meu ver, uma forma de ensinar, aqui muito brevemente ilustrada, limitada se comparada às possibilidades oferecidas pela abordagem comunicativa.

Concluindo, de forma a não me expandir mais neste assunto, pois são variadíssimos os métodos e abordagens de ensino que existem, decidi usar a abordagem comunicativa em detrimento de todas as outras, porque me pareceu a mais adequada para motivar os alunos para o uso comunicativo da língua. Mais a mais, esta abordagem direciona a nossa atenção, enquanto professores, para outros aspetos da língua, ensinando-nos a analisá-la e a ensiná-la enquanto instrumento de interação social. Por outro lado, ela também nos ensinou a usar metodologias menos centradas em nós, professores, e mais na interação aluno-professor, estimulando assim situações de comunicação real em sala de aula.

Igualmente, uma característica que me interessou na abordagem comunicativa foi a extrema importância que esta atribui ao fator afetivo. A afetividade é vista como uma importante variável na qual o professor se deve mostrar interessado. Este deve sensibilizar-se perante os interesses dos alunos, encorajando-os para a participação, aceitando e valorizando as suas sugestões.

Em suma, o professor está na sala de aula também para aprender com os alunos a tornar-se num ser humano melhor. A motivação, a autoestima e o nível de ansiedade do aluno são fatores-chave para este se sentir mais concentrado na aula.

Numa aula comunicativa, o professor cria um ambiente interessante e amigável, no qual o discente se sente mais seguro para conseguir a aquisição da língua.

Nesta abordagem de ensino, o que mais importa é que a comunicação pressupõe uma necessidade ou uma motivação que leva o aluno a comunicar. A motivação está descrita no QECRL (Conselho da Europa, 2001) como uma das categorias que fazem parte do papel do aluno, ao lado da autoestima e da atitude. A motivação faz com que uma tarefa se realize com êxito e revela que o aluno está comprometido com o ensino/aprendizagem.

Um professor que motiva tem que ser capaz de envolver os alunos e fomentar união e segurança entre eles, no desenvolvimento das tarefas a serem praticadas em sala de aula. Essa motivação não é responsabilidade apenas do professor, mas também dos alunos. Numa ótica de aprendizagem colaborativa, os alunos são responsáveis pela sua aprendizagem, assim como pela dos seus pares. Entretanto, é o professor que necessita fazer com que os alunos se sintam seguros ao usar a LE em sala de aula. Uma forma de os deixar motivados é a proposta de atividades que abarquem situações próximas da realidade. Outra passa por desenvolver um ambiente descontraído, no qual os alunos terão prazer em participar e em comunicar na LE.

Com esta orientação, a turma foi constantemente dividida em pequenos grupos, ou em pares, com o intuito de deixar os alunos mais seguros nas atividades propostas, especialmente naquelas que envolviam conversa entre eles. Os alunos precisavam estar dispostos a correr riscos, como cometer erros, e a vencer desafios. A ideia era desenvolver primeiramente a fluência na língua, mesmo sem descurar da correção e, com isso, motivar os alunos para se expressarem oralmente em LE.

Trabalhar em grupo faz parte das técnicas da abordagem comunicativa, em que todos passam a ter responsabilidade sobre a sua aprendizagem e a dos outros. É uma disposição de sala de aula que ajuda a desenvolver melhor as tarefas a serem praticadas na aprendizagem da LE, principalmente para promover diálogos e debates. Este trabalho demonstrou que pode haver aumento na produção oral entre os alunos, ao utilizar modelos diferentes do tradicional, no qual o professor é o centro da turma. Em grupos, os alunos tendem a falar mais, especialmente em tarefas que envolvam diálogos, ou pequenas demonstrações individuais para os outros grupos. Também foi possível comprovar que a motivação aumentou, pois deixou de haver competição entre os alunos, uma vez que estavam em grupos, ou pares, o que fez com que colaborassem uns com os outros. Desta forma, a ansiedade foi reduzindo,

proporcionando aos alunos uma maior segurança no uso da LE dentro do seu grupo, mais do que em frente à turma inteira.

Outra vantagem que pude comprovar com o uso desta abordagem prendeu-se com o facto de os alunos aprenderem a trabalhar com outros, promovendo a interação, o que também os tornou mais independentes na criação de suas estratégias de aprendizagem. Participavam mais, colocavam mais questões e levantavam mais dúvidas, algo que evitavam fazer na primeira e segunda aulas, pois havia sempre a dificuldade e a estranheza relativamente à prática da oralidade. Além disso, notei inclusive que, na terceira e quarta aulas, os alunos começaram a juntar-se em grupos ou pares, com mais vontade e mais motivados, sem levantar problemas como: “Não quero ficar a trabalhar com o X!”.

Neste capítulo, foi analisada e feita uma abordagem aos temas que pretendo tratar ao longo deste relatório. Avanço, no próximo capítulo, para a descrição da escola e do grupo, onde e com quem decorreu a minha prática de ensino supervisionada. Nesse capítulo, caracterizo, de forma genérica, a escola e o grupo, dando conta de aspetos relacionados com a constituição e oferta educativa e docente da Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos João Villaret, bem como as características da turma D, com a análise de aspetos e questões relacionados com a faixa etária, nacionalidade, histórico de retenções, relação escola/família, entre outros.

CAPÍTULO II. DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DO GRUPO

Neste capítulo, procedo à descrição da escola e do grupo com quem trabalhei, procurando descrever as estruturas físicas do espaço escolar, relacionando-as com os recursos educacionais que aí encontrei.

2.1. Descrição da escola

2.1.1. Estruturas físicas e recursos educacionais

Daquilo que consegui indagar junto da direção, secretaria, professores e funcionários desta escola, bem como a partir das informações que encontrei disponíveis no website¹ da mesma, foi possível perceber que, depois de vinte e sete anos em instalações provisórias, desde 1982, a Escola Básica (EB) de 2.º e 3.º ciclos João Villaret, Infantado, teve as suas instalações definitivas inauguradas no dia 8 de outubro de 2009 e conta agora com trinta salas de aula, representando assim um investimento de cerca de 500.000,00 euros (RLM, 2009).

Esta é uma escola básica situada num bairro moderno da cidade de Loures, pertencente à área metropolitana de Lisboa. A escola encontra-se perto de uma zona de confluência de várias autoestradas e vias rápidas, nomeadamente a A8, o IC17, a A9 e o IC16, o que proporciona uma grande facilidade de deslocação a partir das diversas localidades situadas nos arredores de Lisboa, tais como Loures, Sintra, Cascais, Alverca, Sacavém, Torres Vedras, Amadora e Odivelas.

As novas instalações substituem, como já referi, um pré-fabricado de carácter provisório em 1982, e continuam a servir a população escolar de quatro freguesias: Loures, Frielas, Santo Antão do Tojal e São Julião do Tojal. A escola é formada por três blocos interligados entre si por outros dois blocos e está equipada com trinta

¹ <http://aejv.org/>

salas de aula, refeitório, papelaria, salas de convívio de alunos e de professores, sala de isolamento, salas de funcionários auxiliares de ação educativa, da associação de pais e de órgãos de gestão. Além de um gabinete de psicologia, existe também um gabinete médico, a direção, a secretaria, a reprografia, um auditório com noventa lugares, um centro de recursos, laboratórios e oficinas.

Das trinta salas de aula, sete estão equipadas com quadro interativo e com computador ligado à Internet e à rede da biblioteca, bem como com projetor. Os alunos têm à sua disposição vários computadores diretamente ligados à Internet (rácio de seis alunos por computador), durante todo o período escolar. Existe também uma sala equipada com vinte e dois computadores ligados em rede (Windows Server 2000) e com acesso à Internet e cerca de outros dez computadores com o mesmo acesso e características na sala da biblioteca.

Estudos sobre a acústica de salas de aula são cada vez mais comuns no meio académico e científico, devido à sua influência nas questões do ensino/aprendizagem. Os ambientes escolares exigem qualidade acústica que é prevista na conceção do projeto e a Escola EB 2/3 João Villaret, sendo uma escola recentemente construída, cumpre os novos parâmetros do Regulamento dos Requisitos Acústicos dos Edifícios (Decreto-Lei n.º129/2002 de 11 de maio). As salas são, portanto, isoladas com material isolador, o que permite condições de ensino/aprendizagem mais adequadas, além de manterem o ambiente mais acolhedor no inverno. As salas de aula estão também equipadas com ar condicionado a funcionar todo o ano. Os alunos abrangidos pela educação especial, com deficiências de carácter permanente, têm uma sala de ensino especializado.

O complexo escolar perfaz uma área total de 8000 m² e encontra-se implantado numa área de aproximadamente 21.000 m², aguardando-se ainda a construção de um campo de jogos polidesportivo exterior.

A disposição das infraestruturas desta escola parece-me bastante acolhedora e confortável, especialmente em dias em que as condições atmosféricas não permitem ou dificultam a permanência de alunos no exterior dos blocos. Pelo facto de os mesmos estarem interligados entre si, é possível aos alunos e vários elementos da comunidade escolar terem acesso a todas as zonas e fazerem-se circular por toda a escola, sem estarem expostos à chuva ou ao frio. Assim, evitam-se acidentes ou mesmo situações como resfriados ou constipações que advêm da exposição aos elementos durante as diversões de intervalo. Isto facilita também, e em especial, as

deslocações dos alunos com dificuldades de mobilidade, que se locomovem em cadeiras de rodas, pois o espaço foi todo pensado para a fácil motricidade dos elementos da comunidade escolar.

2.1.2. Organização pedagógica e administrativa

A escola sede aloja trinta e uma turmas do 2.º e 3.º ciclos, prevendo-se um aumento significativo nos próximos anos letivos. Dispõe de vinte salas de aula normais e dez específicas: Educação Visual e Tecnológica, Educação Tecnológica, Oficinas, Educação Visual e Educação Musical, Informática e Laboratórios de Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Ciências Físico Químicas, Sala de Ensino Especializado.

Esta escola é a sede do agrupamento de escolas básicas do 1.º ciclo e jardim-de-infância (JI) do concelho, nomeadamente a EB 1/JI do Fanqueiro, EB1/JI do Infantado, EB1/JI de Pitéus, EB1 de Frielas, EB1/JI São Julião do Tojal, EB1 da Manjoeira, EB1/JI Santo Antão do Tojal, EB1 do Zambujal, JI da Manjoeira, JI de Frielas e JI do Zambujal.

Este agrupamento de escolas conta com os seguintes órgãos: Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico, Departamentos e Diretores de Turma. O Conselho Geral é composto pela Diretora, Representantes do Pessoal Docente, Representantes do Pessoal não Docente, Representantes dos Pais e Encarregados de Educação, Representantes do Município e Representantes da Comunidade Local. No que diz respeito à Direção este órgão de administração é composto pela Diretora, Subdiretor e respetivos Adjuntos e Assessores de Direção.

Em relação ao Conselho Pedagógico, o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento de Escolas compõe-se pela Diretora, que preside, pela Coordenadora do Departamento Curricular das Ciências Sociais e Humanas, pela Coordenadora do Departamento Curricular de Línguas, pela Coordenadora do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, pela Coordenadora do Departamento Curricular de Expressões, pela Coordenadora do Departamento da Educação Pré-Escolar, pela Coordenadora do Departamento do 1.º Ciclo, pela Coordenador das Atividades de Enriquecimento Curricular (1.º ciclo), pela Coordenadora das Ofertas Formativas, pela Coordenadora dos Diretores de

Turma, pela Coordenadora das Áreas Curriculares não Disciplinares, pela Coordenadora dos Projetos existentes no Agrupamento, pelo Representante da Associação de Pais do Agrupamento, pelo Representante do Pessoal não Docente do Agrupamento e pelo Bibliotecário.

Os departamentos são em número de seis: os Departamentos de Pré-Escolar, de 1.º ciclo, de Ciências Sociais e Humanas, de Matemática e Ciências Experimentais, de Línguas e de Expressões. Os Diretores de Turma a Coordenadora de 2.º ciclo e a Coordenadora de 3.º ciclo. Existem nove Diretores de Turma para o 5.º ano, sete para o 6.º ano, seis para o 7.º ano, quatro para o 8.º, três para o 9.º e dois para os Cursos de Educação e Formação (CEF).

Os serviços que podemos encontrar nesta escola são os Serviços Administrativos, constituídos por Chefe de serviço, Coordenadora dos alunos/Secretariado do Conselho Executivo, Área de alunos, Área de pessoal, Vencimentos, Contabilidade e SASE.

Além destes serviços, a escola conta também com Serviço de Psicologia e Orientação, reprografia, papelaria, refeitório, bar dos professores, buffet dos alunos e biblioteca.

As diretrizes de gestão e organização da comunidade escolar têm como grande objetivo a melhoria das aprendizagens por meio de um maior envolvimento da comunidade, com vista à melhoria das competências pessoais e sociais de cada um. Os objetivos desta comunidade centram-se também na qualificação do pessoal docente, através do aprofundamento de mestrias de gestão pedagógica, visando melhorias nas metodologias de ensino e na intervenção comunitária, de forma a aumentar a participação de todos os elementos da comunidade escolar, nomeadamente dos Encarregados de Educação.

A administração procura que a identidade da escola se reflita, sobretudo, no perfil da sua comunidade escolar e nas funções sociais na comunidade. Não tive oportunidade de observar o funcionamento dos órgãos administrativos, mas julgo que a descentralização administrativa das escolas, e desta em particular, permite, em oposição às tradições autoritárias de centralização administrativa escolar de outros Governos, um mecanismo de redução das desigualdades sociais no meio escolar. Esta autonomia dada às escolas, e de que a Escola EB 2/3 João Villaret parece usufruir, é conferente de cidadania e participação *in loco* no espaço escolar, promovendo o debate e a melhoria do sistema educacional.

Este trabalho efetuado pela administração escolar não é mais do que uma espécie de projeto político-educacional, cuja finalidade contribui para a organização escolar, de forma a que o corpo docente, discente e restante comunidade pensem, com base na realidade e cultura da escola, sobre a singularidade que os caracteriza, sobre a sua autonomia, os objetivos e ações que aí são desenvolvidos, com vista a operacionalizar política, crítica e criativamente a função de uma escola, como propõe a Lei de Bases do Sistema Educativo².

Ao avaliar a parte estrutural, administrativa e pedagógica da escola, compreendi que a prática de ensino não se restringe ao espaço da sala de aula. Essa prática extrapola esse espaço. Foi através da compreensão dessa realidade acerca da estruturação do currículo e das propostas pedagógicas da escola que adquiri outro posicionamento perante a escola e percebi que temos que buscar uma escola para todos, que realmente educa, na perspectiva da formação integral dos seus alunos.

2.1.3. População e projeto educativo

Frequentam a escola quatrocentos e quarenta e sete alunos. Residem em locais bem diferenciados: por um lado, o meio urbano (bairros, na sua grande maioria, de habitação de classe média e média-alta); por outro, o meio rural (áreas limítrofes da malha urbana, onde coexistem a agricultura e a indústria). A escola integra oitenta e dois professores, dos quais 25% são contratados e 75% efetivos. No caso específico da disciplina de Inglês, esta escola conta com cinco docentes, três deles efetivos e os restantes contratados.

O rácio de alunos para cada professor ronda os vinte alunos, o que se traduz num ambiente de sala de aula quase perfeito para a utilização de técnicas da abordagem comunicativa. Quanto maior for uma turma, menor é a qualidade do ensino/aprendizagem, uma vez que se torna mais difícil para o professor poder acompanhar todos os alunos. Além disso, a utilização de técnicas comunicativas numa turma muito vasta diminuiria a oportunidade de cada um dos alunos poder

² <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

expressar-se oralmente, assim como iria aumentar o tempo necessário para cada atividade.

Segundo o *Projeto Educativo da Escola Básica João Villaret* (Agrupamento de Escolas João Villaret, 2013, p. 6), esta escola tem como missão:

[...] ser um lugar de aprendizagem e de socialização onde são facultados os meios para construir o conhecimento, interiorizar as atitudes e valores universais, formando cidadãos críticos, conscientes, participativos, capazes de interagir, disponíveis para aprender ao longo da vida e dar um contributo para o desenvolvimento económico, social e cultural do país.

As ofertas educativas desta escola são variadas, a saber:

- Pré-escolar (básica regular);
- Ensino Básico: 1º, 2º (básica regular e educação para a cidadania) e 3º ciclos (básica regular; Oficina de Português – 8º ano; Oficina de Matemática – 7º e 9º anos; Educação Tecnológica – 7º e 8º anos);
- Ensino Articulado de Música (em parceria com o Conservatório de Música D. Dinis);
- Uma turma de Currículos Alternativos com quinze alunos, que procura soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram nem no ensino regular nem no ensino recorrente (para alunos com insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, em risco de marginalização, de exclusão social ou de abandono escolar e registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente forte desmotivação, elevado índice de falta de assiduidade, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro);
- Duas turmas de Cursos de Educação e Formação denominadas de CEF (uma na área da Informática centrada na manutenção e reparação de computadores, outra na área da Jardinagem e Manutenção de Espaços Verdes);
- Um curso de Educação e Formação de Adultos ao nível do ensino básico, lecionado na escola EB 1 do Zambujal.

Os cursos alternativos ou especiais, da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), destinam-se a jovens, com idade igual ou superior a 15

anos, que pretendam obter a certificação de habilitações escolares do 2.º e 3.º ciclos e profissional do nível 2. A formação prática em contexto de trabalho assume a forma de estágio de 210 horas, correspondente a seis semanas, e com o horário de trabalho legalmente previsto para a atividade em que se insere esse estágio.

A escola mantém também ativo um projeto intitulado *Construindo Novas Cidades* (PE, 2013), que tem como base de referência os objetivos do Programa Escolhas Quarta Geração (2010/2011)³ e o diagnóstico das necessidades, anseios e expectativas da população-alvo. Visa dotar as crianças e jovens das competências necessárias à construção de uma cidadania ativa e responsável e criar condições para solucionar os problemas identificados, sendo eles: insucesso escolar e educativo; dificuldades de inclusão escolar e social; falta de acompanhamento familiar; baixa escolarização; falta de qualificação profissional; desemprego e falta de sentimento de pertença à comunidade.

A autoestima, juntamente com outros fatores pessoais, sociais, familiares motivam os alunos para a aprendizagem. Quando se tem confiança na capacidade de aprender e na habilidade de superar desafios em sala de aula, a motivação cresce nos alunos, permitindo que estes se integrem nos currículos escolares. Cabe ao professor identificar, por exemplo, situações de exclusão, insucesso escolar, desmotivação para a aprendizagem que podem bloquear o aluno, levando-o a desinteressar-se.

O esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro dos alunos, para que estes se sintam estimulados a pesquisar e a questionar-se. Como exemplo, posso referir uma aluna da Turma D do 9.º ano da escola em causa, que todos os anos entrava em situação de abandono escolar no 3.º período. Era o seu segundo ano consecutivo a desistir do 9.º ano de escolaridade para voltar a inscrever-se no ano letivo seguinte. Era considerada uma aluna com extremas dificuldades na LE e ela própria dizia que não sabia Inglês, pretexto que utilizava para não participar oralmente.

Durante as cinco aulas que lecionei, esta aluna foi ganhando gradualmente interesse na língua, o que lhe permitiu iniciar-se na prática da oralidade, ocorrência que, segundo a professora cooperante, nunca acontecera em anos letivos passados. Tornou-se muito participativa e interessada em aprender e, quando foi avaliada no

³ http://www.programescolhas.pt/_cf/356202

teste sumativo (ver Anexo P), obteve a brilhante nota de 91%, facto que deixou a aluna em lágrimas. Lamentável foi saber, já depois de terminado o meu estágio nesta escola, que durante o 2.º período a aluna voltou a desistir.

Os objetivos gerais do projeto educativo existem no sentido de promover o sucesso escolar e educativo de crianças e jovens, proporcionando situações favoráveis à construção do seu projeto de vida, impulsionando assim o desenvolvimento de uma cultura em harmonia com a comunidade. Este projeto oferece apoio escolar, ateliês de leitura e escrita, ateliês de expressão plástica, dramática e corporal, atividades lúdicas e pedagógicas, apoio psicológico e psicopedagógico, formação em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), integração de jovens em cursos com vertente escolar e profissional, encaminhamento de jovens para estágios profissionais, apoio na integração no mercado de trabalho, apoio a dinâmicas associativas e de intercâmbio juvenil e, finalmente, formação parental a pais com défices na formação pessoal e académica.

De uma forma geral, considero que a Escola Básica João Villaret tenta focar a sua intervenção nas aprendizagens, independentemente do estrato social a que os alunos pertencem. Porque esta escola se situa num local que abrange tanto zonas rurais quanto citadinas, o leque de estratos sociais dos seus alunos é bastante variado. Assim, a escola aposta na integração desses mesmos estratos na comunidade escolar e na procura do cumprimento de metas e objetivos globalizantes.

Outro aspeto que considero importante focar é o cuidado e acompanhamento prestado aos alunos com deficiências acentuadas, físicas e/ou mentais, revelando uma preocupação no acompanhamento destes alunos com necessidades especiais. Desta forma, considero a escola João Villaret inclusiva e regida pelo objetivo de formar jovens adultos conscientes e plenamente integrados na sociedade.

A realização desta pesquisa relacionada com a população e o projeto educativo desta escola foi bastante enriquecedora, porém também confusa em alguns momentos. Se, por um lado, me permitiu perceber a realidade de uma instituição escolar, e tudo aquilo que a faz funcionar, por outro, deu-me a conhecer a complexidade do seu funcionamento que, passo a passo, se desmistificou aos meus olhos, ao longo das várias estadias no local e leituras que fiz de todo este acervo organizativo.

Adicionalmente, caso tivesse havido tempo para uma pesquisa mais aprofundada destas questões relacionadas com o projeto educativo, seria interessante

poder trazê-lo para dentro da sala de aula e adaptar as técnicas da abordagem comunicativa para desenvolver atividades retiradas deste projeto, possibilitando, por exemplo, realizar em conjunto um diagnóstico dos constrangimentos e potencialidades da escola e definir estratégias para colmatar e desenvolver o pretendido.

Usando as técnicas da abordagem comunicativa e desenvolvendo atividades que tenham como função tornar os alunos mais solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino comum e de uma sociedade melhor, poder-se-iam promover aulas interativas que motivassem o aluno para refletir sobre temas do projeto educativo, encaminhando-o para a expressão de opiniões, de forma crítica e em conversa livre, em diálogos e leitura.

Em suma, o projeto educativo desta escola é um ótimo instrumento para trabalhar em aulas em que a abordagem comunicativa é utilizada, pois permite que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em pares e em pequenos grupos, desenvolvendo a motivação, o empenho e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e alunos), visto que a comunicação e a aprendizagem são construídas, primordialmente, na e pela interação social e sobre questões pertinentes da comunidade escolar.

2.2. Descrição do grupo

2.2.1. Caracterização do grupo 9.º D.

Para a produção da caracterização da turma, concentrei-me, numa fase inicial, em realizar anotações durante as aulas ministradas pela professora cooperante. Numa fase posterior, procurei dar enfoque a um questionário (ver Anexo E) que elaborei e que apliquei aos alunos, permitindo-me, efetivamente, sistematizar as informações que abaixo apresento.

A turma era composta por dezanove alunos, dos quais seis eram do sexo feminino e treze do sexo masculino. No que respeita à idade, a média situava-se entre os catorze e os quinze anos, o que corresponde ao nível etário normal para este ano

de escolaridade. Os alunos sentavam-se segundo uma planta de sala de aula, idêntica para todas as disciplinas. Ou seja, independentemente da disciplina ou do professor, os alunos ocupavam sempre os mesmos lugares na sala de aula.

Isto permite ao professor decorar mais facilmente o nome de todos os alunos, no início do ano letivo, pois é difícil decorar o nome de dezanove alunos, se todos eles ocuparem lugares diferentes em cada aula. Além disso, impede também que determinados pares, por si só perturbadores do bom funcionamento da aula, se sentem lado a lado, ou que os mais trabalhadores se isolem.

Existem também aqueles alunos mais distraídos ou com dificuldades de visão, cujo lugar que ocupam em sala de aula deve ser também pensado e discutido, de forma a que estes aprendam em condições adequadas. Estas plantas de sala de aula são discutidas durante as reuniões intercalares, segundo opiniões e sugestões do conselho de turma. Durante o ano letivo, estas plantas de sala de aula vão sofrendo alterações, para que seja possível obter dos alunos o melhor dos desempenhos.

Na Turma D, três alunos revelavam um comportamento desajustado, designadamente tendência para a conversa despropositada, dispersão e distração, que prejudicava as atividades letivas. Contudo, e durante as minhas aulas, manteve-se uma turma sempre coesa, participativa e interessada, o que facilitou o meu trabalho.

De salientar, também, que três alunos revelavam problemas ao nível da assiduidade e da pontualidade, assim como falta de sentido de responsabilidade, pois vinham para a aula sem o material necessário e não cumpriam prazos para a realização das tarefas propostas. O não cumprimento de prazos foi sempre anotado em tabelas (ver Anexo F) e influenciou a avaliação dos alunos, sendo que o bom desempenho de tarefas de trabalho de casa pesou 10% na avaliação final de cada um.

Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa à exceção do aluno número 20, que era originário da Ucrânia e que não regressou para realizar o 3.º período. A língua materna é o Português, exceto no caso da aluna número 15, cuja língua é o Crioulo, e do aluno número 20, cuja língua materna é o Ucrainiano.

A escola, em si, também não se distingue pela diversidade. Localiza-se numa zona menos urbana, o que imprime à escola e à sua cultura e população uma raiz de tradição rural portuguesa muito demarcada.

Os alunos são muito próximos uns dos outros, celebram todos os aniversários em conjunto em sala de aula, com os professores, situação rara noutras escolas. Contudo, quando faltam às aulas numa situação de celebração, fazem-no em massa.

Esta homogeneidade é ainda sensível no tocante a outro aspeto: o conjunto dos alunos tem uma origem única quanto ao estabelecimento de ensino frequentado no 1.º ciclo. Isso explica, talvez, o forte vínculo que cada um sentia em relação ao outro. A competência comunicativa entre estes alunos esteve aqui privilegiada, uma vez que todos eles mantinham relações fortes uns com os outros, o que facilitou a comunicação entre pares.

É pertinente recordar que, à questão que lhes coloquei relativamente ao uso de expressões em Inglês dentro do grupo, os alunos responderam que é usual usarem termos ingleses para se referirem a coisas ou situações. Isto denota mais uma vez que o aspeto comunicativo das línguas, seja a alvo, seja a materna, é sempre privilegiado nos grupos mais unidos.

No que concerne ao passado escolar da turma, existiam dois alunos com retenções no 9.º ano. No que diz respeito a retenções em anos letivos anteriores, seis alunos foram retidos uma vez e um aluno tinha sofrido já duas retenções. A meu ver, julgo que esta era uma turma com bastantes retenções, o que pode justificar o fraco desempenho escolar dos alunos, sendo que duas alunas estavam já identificadas como casos de abandono escolar em anos passados. Uma dessas alunas, como já referi, e já depois do meu percurso nesta escola, voltou a abandonar a escolaridade obrigatória.

Ainda assim, o grande número de retenções não é sinónimo de problemas comportamentais, a não ser em duas exceções que foram já identificadas como problemáticas ao nível do comportamento e com sanções disciplinares aplicadas, ainda que alguns comportamentos de indisciplina possam ser considerados pouco ou nada graves e não tenham surgido em nenhuma das aulas que lecionei.

Os objetivos gerais do projeto da escola, e que existem para promover o sucesso escolar e educativo de crianças e jovens, parecem estar a funcionar e a dar frutos visto que, de acordo com a Diretora, a escola tem vindo a registar baixas percentagens de abandono escolar e retenções repetidas.

Relativamente à caracterização socioeconómica, somente quatro alunos beneficiavam de ajudas por parte do SASE, o setor responsável pelo seguro escolar e que tem como objetivo proporcionar medidas de combate à exclusão social; desses quatro alunos, dois beneficiavam do escalão B e outros dois alunos do escalão A.

Para clarificar esta questão dos escalões, gostaria de sublinhar que existem três escalões e a sua atribuição está diretamente ligada às necessidades do agregado familiar⁴.

Passando para a análise do ambiente familiar e para obter uma melhor caracterização do contexto em que nos movemos, foram analisadas algumas variáveis, como o nível académico, a profissão e a estrutura dos familiares (ascendentes ou outros) com quem viviam os alunos.

Segundo o questionário (ver Anexo E) que tive oportunidade de aplicar aos alunos, e respeitosamente ao agregado familiar, podemos concluir que 80% dos Encarregados de Educação e/ou pais dos elementos da turma cumpriram apenas o que agora se considera a escolaridade obrigatória (9.º ano); apenas 30% completaram ou frequentaram o 1.º ciclo do Ensino Básico. Em dois casos, temos a frequência do Ensino Secundário e, em outros dois, do Ensino Superior.

Esta situação refletia-se na estrutura profissional dos Encarregados de Educação da turma, em que predominavam as profissões ligadas ao comércio e serviços e outros trabalhadores por conta de outrem, de nível baixo ou intermédio, normalmente ligados a pequenas e médias empresas da região. Apenas temos referência a uma professora e a um economista (dois casos de cursos superiores). Segundo os dados que consegui apurar no referido questionário, normalmente trabalhavam ambos os elementos do casal, exceto no caso de cinco mães, que eram domésticas, número considerável para os dias de hoje.

Quanto ao núcleo familiar com que viviam os alunos da turma, verifica-se que a maioria habitava com o agregado familiar original (pai, mãe e irmãos) e apenas uma minoria com somente um dos progenitores ou com um dos progenitores e a família de um segundo casamento. Num outro nível, foi possível apurar que mais de metade dos alunos dispunha de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão), sendo único um caso em que se afirma que o local de estudo é exclusivamente a escola, de acordo com o questionário.

No que diz respeito aos alunos beneficiários do Decreto-Lei n.º 3/2008 (apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo), que visa responder às

⁴ <http://www.aepg.pt/images/stories/servicos/sase13/desp11886a-sase.pdf>

necessidades educativas especiais de alunos com limitações ao nível da comunicação, mobilidade, aprendizagem, autonomia e relacionamento interpessoal e social, havia, com este perfil, uma aluna, a número 15. Esta beneficiava de medidas de apoio especializado constantes no Decreto-lei n.º 3/2008, de acordo com o artigo 17º, alíneas a) - apoio pedagógico personalizado e o reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades; alínea d) - apoio pedagógico personalizado e reforço e desenvolvimento de competências específicas., com o artigo 18º, em adequações curriculares individuais e com o artigo 20º, nas adequações no processo de avaliação.

De referir que todos os alunos desta turma frequentaram a pré-primária e actividades de enriquecimento escolar no 1.º ciclo, nomeadamente, nas áreas do Inglês, Artes e Educação Física. De salientar também que a frequência no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de LI, enquanto abordagem ao Inglês, no 1.º ciclo, parece não ter surtido efeitos significativos, sendo que esta turma indicava uma diminuta quantidade de vocabulário adquirido e fraca oralidade.

Foi precisamente esta característica da turma que me orientou, no sentido de escolher o tema da abordagem comunicativa. O meu interesse despertou após a leitura de um capítulo do livro *Language and Communication* de Richards e Schmidt (1983), dedicado a estas questões da taciturnidade e volubilidade que os alunos demonstravam em sala de aula, na prestação oral. Esta liga-se intimamente a questões culturais, éticas e sociais associadas às relações dominantes e submissas, na dimensão de espetador ou orador. Estas dimensões relacionam-se com fatores educacionais de poder assimétrico entre pai e filho, em situações familiares, e entre professor e aluno, em situações escolares (que podem ser explicadas pelo facto de esta escola se situar numa zona rural, onde as famílias são ainda muito tradicionais e apegadas aos valores do passado).

Na sala de aula com a Turma D, na primeira aula, senti dificuldade em fazer com que os alunos exprimissem as suas opiniões. Apercebi-me de que estavam presentes somente para ouvir e reter informação, ao contrário daquilo que eu esperava que eles fizessem – partilhar informação e opiniões. Suponho que a partilha de saberes em sala de aula é ainda tabu: por se considerar que é somente o professor que detém o saber, os alunos evitam ainda pronunciar-se. Felizmente, durante o percurso em que trabalhei com os alunos da Turma D, notei que muitos deles

começavam a sentir-se à vontade para partilhar comigo as suas preocupações e experiências, o que foi bastante positivo e agradável de sentir e ouvir.

Após ter dado conta das características da escola e do grupo, abordando questões relacionadas com os aspetos físicos e educativos da escola bem como questões relacionadas com a faixa etária, nacionalidade, agregado familiar e vida escolar dos alunos, passo agora para o enquadramento da unidade curricular no *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais* (Ministério da Educação e Ciência, 2001), Língua Inglesa, Nível V, que será objeto de descrição no próximo capítulo.

CAPÍTULO III. ENQUADRAMENTO DA UNIDADE CURRICULAR NO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO, LÍNGUA INGLESA, NÍVEL V

Neste capítulo, incidente sobre o enquadramento no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNES) (Ministério da Educação e Ciência, 2001) das unidades que lecionei, teço algumas considerações relativas às orientações que constam do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e do respetivo currículo escolar, por exemplo, as competências gerais para o uso da LE e as metas finais definidas para cada ciclo escolar.

3.1. Orientações metodológicas

De acordo com as definições de Maria do Céu Roldão (1999, pp. 43), os pressupostos do que um currículo deve ser, ou conter, são:

[...] o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo [...] e a organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver. Contudo, este conjunto de aprendizagens é o resultado de um somatório de várias partes; a coesão do currículo provém das características de “finalidade, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora.”

Assim, o currículo assume-se como “um projeto curricular que requer programas e programação, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem” (Roldão, 1999, p. 44). Nestes termos, é possível definir currículo enquanto o conjunto de aprendizagens que são aprovadas pelos órgãos competentes, nomeadamente o Ministério da Educação e Ciência, e que são baseadas em indicações correspondentes às diversas áreas curriculares e extracurriculares.

O CNEB (MEC, 2001) tem descritas as competências gerais e específicas previstas para cada um dos três ciclos. Nele, são definidas e escrutinadas todas as áreas curriculares e a sua carga horária. É um documento onde estão incluídas as diversas áreas vocacionais, obedecendo a uma sequência progressiva que confere a

cada ciclo a função de aprofundar e melhorar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino, que está profundamente associada ao conceito de formação ao longo da vida.

É este aprofundar de competências, explicadas por Roldão (2003, pp. 20-21), como “[...] saberes que se traduzem na capacidade efetiva de utilização e manejo intelectual, verbal ou prático”, que se pretende desenvolver ao longo do ensino/aprendizagem de uma vida.

Estas competências poderão ser gerais, as que traduzem o trabalho que leva ao desenvolvimento do currículo, ou específicas. As competências gerais que um aluno deve obter são a capacidade de mobilizar saberes aos níveis cultural, científico e tecnológico, de forma a prepará-lo mais plenamente para a compreensão da realidade e dos problemas do quotidiano. Por outro lado, é importante que ele se muna da capacidade de usar adequadamente as diferentes linguagens do saber cultural, científico e tecnológico, utilizando, para isso, a língua Portuguesa de uma forma correta e adequada.

É necessário saber adotar metodologias adequadas, no sentido de personalizar o trabalho e a aprendizagem, visando objetivos e metas a alcançar. Para isso, é preciso saber pesquisar, selecionar e organizar informação para poder transformar essa mesma informação em conhecimento, através da realização de tarefas e atividades, de forma autónoma, responsável e criativa, com o auxílio e a cooperação dos pares em contextos de tarefas e projetos comuns.

Quando iniciei a pesquisa dos materiais necessários às minhas aulas, tive sempre em mente estes pressupostos e objetivos. Todavia, motivar os alunos, quando a motivação desempenha um papel crucial para a promoção das aprendizagens, é efetivamente difícil, especialmente se não existe ainda uma relação próxima entre alunos e professor, como naturalmente ocorre durante um estágio de curta duração, como o meu. Este fator dificultou ainda mais as minhas escolhas e poderá, em parte, ter sido o principal motivo do sucesso ou insucesso dos meus materiais – a falta de conhecimento, da minha parte, das motivações dos alunos desta turma, de forma a que estivesse mais bem preparada para adequar as estratégias de aprendizagem aos destinatários. De facto, e como preconiza Roldão (1999a), na prática, a adequação pressupõe ir ao encontro dos gostos pessoais do aluno, das suas áreas de interesse, para reforçar a motivação e o empenhamento nas aprendizagens, adaptando os conteúdos, a estratégia operativa, entre outros, aos alunos – algo que se torna

inviável quando o contacto com estes e o tempo consagrado às atividades didáticas e de avaliação/ diagnóstico de dificuldades é muito limitado.

Uma das competências gerais que os alunos devem desenvolver diz respeito às línguas estrangeiras (LE). A competência nas LE está definida no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) como a “construção de uma competência plurilingue, bilingue e pluricultural” (Concelho da Europa, 2001, p. 39) e que diz respeito à competência de comunicar e interagir culturalmente. Assim, e porque existem várias culturas e línguas, esta competência requer uma gestão dos programas dessas línguas, de forma a perspetivar a aprendizagem. Isto é descrito no CNEB (MEC, 2001), através de três parâmetros:

1. O primeiro parâmetro refere-se ao uso e aprendizagem das línguas, indicando que, para se ser competente no uso de uma determinada língua, implica apreender um vasto leque de conhecimentos relativos não só a essa mesma língua, como à cultura envolvente. Ou seja, o aluno deverá mostrar-se capaz de usar a língua em contextos e em situações reais de comunicação com um falante nativo;
2. O segundo parâmetro diz respeito às metas finais de cada um dos ciclos e trata do desempenho e do processo de aprendizagem conduzindo o aluno a desenvolver determinadas competências, que se espera que tenha adquirido no cada final de ciclo;
3. Por último, o terceiro parâmetro refere os percursos e as situações de aprendizagem previstos para cada ciclo.

Para que as competências linguísticas sejam desenvolvidas, torna-se necessário disponibilizar, ao aluno, a oportunidade de participar em atividades que impliquem o uso vivo da língua, de modo a que ele tome consciência do sistema desta e do seu uso. Estas atividades vão permitir satisfazer exigências comunicativas, conferindo-lhe a possibilidade de estabelecer uma relação com a língua e, por conseguinte, de reagir construtivamente à aprendizagem.

A esta competência geral estão associadas quatro, a saber: ouvir, falar, ler e escrever. Cada uma delas é desenvolvida através da compreensão, da interação e da produção. Para desenvolver com eficácia estas competências, é imperioso que estas sejam operacionalizadas a partir da sala de aula. Esta deve constituir um espaço privilegiado para o treino da compreensão de textos verbais (orais e escritos) e

icônicos, para a interação em situações de comunicação diversificada, nas quais o falante é chamado a operacionalizar técnicas de compreensão e de produção oral e escrita (compreensão oral/ leitura e produção oral/ escrita).

Como já se referiu, no domínio da abordagem comunicativa do ensino das LE, podemos encontrar outras competências que, de acordo com Hymes (1966), permitem que a comunicação entre dois indivíduos seja realizada da melhor forma, nomeadamente as competências linguística, sociolinguística, de discurso e estratégica. A competência linguística equivale ao “conhecimento interiorizado que o falante possui da sua língua” (Figueiredo & Figueiredo, 2003, p. 32). Nela, insere-se o correto uso da gramática e do léxico, que possibilita ao falante a atualização, através quer da compreensão quer da produção, de “um número indefinido de frases gramaticais jamais produzidas ou ouvidas” (Figueiredo & Figueiredo, 2003, p. 32).

A competência sociolinguística convoca o conhecimento e a compreensão necessários ao uso das formas linguísticas, a empregar de acordo com o contexto de comunicação, de modo a prosseguir a função comunicativa que se pretende. Esta competência reflete-se na capacidade de um aluno para responder apropriadamente ao tópico, considerando também a relação que mantém com o indivíduo com quem inicia um processo de comunicação, como, por exemplo, o adequado uso da cortesia e respeito.

Em seguida, a competência discursiva. Figueiredo e Figueiredo (2003, p. 32) definem-na enquanto “a capacidade do locutor nativo em construir textos/discursos bem formados em termos tipológicos, com coerência e coesão, de forma a que o ouvinte/leitor capte a intencionalidade comunicativa e a força ilocutória que estiveram na sua base de produção [...]”.

A competência estratégica trata a capacidade do aluno em reconhecer e reparar quebras de comunicação, saber reconhecer erros na comunicação e remediá-los (Richards & Schmidt, 1983).

O programa de Inglês no 3.º ciclo do ensino básico (MEC, 1997) explora o ensino da LI com o intuito de formar cidadãos capazes de comunicar e interagir em Inglês, bem como de os moldar para que, no futuro, possam ser em profissionais competitivos, aptos a competir a um nível global. Este programa engloba conhecimentos, atitudes, valores e competências que auxiliam na construção de uma aptidão comunicativa ao nível linguístico, estratégico, social, intercultural e processual. Organiza-se em três níveis de leitura, sendo que o primeiro diz respeito

ao “Plano dos Princípios”, ocasionado pelo valor educativo da aprendizagem de uma LE e pelo papel da sala de aula como mobilizadora de interações que facilitam diversas apropriações.

Dentro deste “Plano dos Princípios”, insere-se a “Dimensão Temática”, que diz respeito aos assuntos a tratar em aula, ao processo de ensino/aprendizagem e aos produtos que dele resultam; a “Dimensão do Eu”, que refere os contributos para o processo do ensino/aprendizagem de cada aluno, e a “Dimensão do Nós”, resultante da exploração e gestão das perceções, tensões, limitações e aquisições vividas neste processo.

Num segundo plano de leitura do Programa de LI do 3.º ciclo (MEC, 1997), encontramos o “Enquadramento dos Processos”. O programa está organizado a partir de um tema central e por uma área envolvente específica. Assim, no centro, encontramos o tema organizador, transversal a todos os conteúdos (o eu e a comunidade) e, no envolvimento desse tema central, estão os vários conteúdos que não se encontram isolados, mas intimamente ligados ao tema central, como, por exemplo, as atitudes, os valores e a competência, o aspeto sociocultural, entre outros.

No terceiro plano, apresenta-se a “Especificação dos Processos”, onde se encontram estipulados os objetivos e os processos de operacionalização a desenvolver em cada ciclo e área de conteúdo. Define-se, aqui, que o aluno deverá ser capaz de utilizar a LI através da apropriação progressiva das regras do sistema desta, interpretando e produzindo diferentes tipos de texto. Indica também que um aluno deve saber usar a sua competência discursiva e estratégica, relacionando-se com a cultura anglo-americana e sabendo questionar os diversos padrões desta. Refere outrossim que o aluno deve manifestar ideias, opiniões e atitudes positivas perante universos culturais e sociais distintos do seu, assumindo, com a sua individualidade e singularidade, o confronto positivo de ideias e exercendo o espírito crítico.

Posto isto, entende-se que o Programa do Ensino da LI no 3.º ciclo do ensino básico (ME, 1997) corresponde a um instrumento curricular flexível, para que se chegue às metas pretendidas. De acordo com Roldão (1999a), o currículo pressupõe programas e programação, ou seja, a definição de campos de desenvolvimento, de linhas orientadoras e de metodologias de aprendizagem. O programa assume-se, assim, como um instrumento do currículo: reconvertível, mutável e contextual, caracterizado pela sua capacidade de se adaptar com vista a salvaguardar o alcance

das finalidades determinadas pelo currículo. Para isso, deve o professor executá-lo, sabendo interagir com este e com as diversas situações que encontrará; pôr em prática o seu conhecimento científico e formador; gerir eficaz e eficientemente o currículo e tomar decisões pedagógicas consoante o contexto de ensino real em que é chamado a atuar. Esta gestão traduz-se na planificação de unidades didáticas, em que cabe ao professor decidir, com base nos contextos de ensino concretos (o perfil dos alunos, os recursos e materiais disponíveis, entre outros), o que aplicar em sala de aula, tendo este programa como orientação para a sua prática profissional.

Alicerçada nestas referências, procurei produzir, adequar e adaptar os meus materiais e os materiais disponibilizados nos manuais de leitura e de exercícios, de forma a envolver os alunos no processo ensino/aprendizagem, esforçando-me por estimular nestes o gosto pela LI. Socorri-me de estratégias lúdicas, quando introduzi, junto dos alunos, o tema que me propus trabalhar e, em jeito de brincadeira, julgando que a aula ainda não tinha começado, já os alunos se envolviam na produção oral do tema a trabalhar. É certo que, se tivesse a oportunidade de voltar a este contexto particular de ensino, já com o conhecimento das dificuldades com que deparei, provavelmente alteraria alguns dos materiais, com vista a responder melhor às necessidades destes alunos em particular, as quais, antes de um contacto mais profundo com a turma, de uma avaliação profícua, não é possível aferir. Como preconiza Roldão (1999a, p. 51), “é a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projetos”.

Tornou-se, em todo o caso, crucial tomar conhecimento concreto do Programa do Inglês para o 3.º ciclo e com ele aprender a criar materiais e a elaborar a planificação da disciplina, mesmo sabendo que esta ferramenta, por si só, sobretudo quando ainda não se possui um conhecimento mais pleno do contexto real, não perfaz, como atrás referi, um caminho necessariamente seguro para o sucesso nas aprendizagens.

Tinha, confesso, a ideia – errada – de que era a partir do manual adotado que se deveria criar a planificação da disciplina (porque, afinal, espera-se que os manuais, que são concebidos para serem adotados pelas escolas, cujos projetos curriculares são indissociáveis do currículo oficial, estejam consonância com este), mas percebi que alguns manuais não estão de acordo com o programa estipulado pelo Ministério da Educação e Ciência. Quando isso acontece, é, mais do que nunca, necessário ensinar os conteúdos e desenvolver as competências preconizados pelo

currículo com o recurso a materiais produzidos pelo professor. Semelhante situação se verifica para os manuais de Espanhol, nível A1/A2, a segunda língua do meu programa do mestrado em ensino, que se encontram desadequados em relação ao que o programa oficial estipula. Efetivamente, neste ano letivo de 2012/2013, foram substituídos os manuais, e os existentes seguem finalmente as diretrizes do programa do MEC.

No que diz respeito aos manuais para o estudo das línguas estrangeiras que privilegiam a abordagem comunicativa, existem variadíssimas propostas e modelos que tentam vender a imagem daquilo que um bom manual deve ser.

A este propósito, para Prabhu (1983, cit. por Richards & Schmidt, 1983, p. 164):

[...] the only form of syllabus which is compatible with and can support communicational teaching seems to be a purely procedural one which lists, in more or less detail, the type of tasks to be attempted in the classroom and suggests an order of complexity for tasks of the same kind.

Assim, decidi não utilizar o manual durante a lecionação das cinco aulas, até porque se espera que, sobretudo logo desde a fase de formação inicial, o professor seja capaz de conceber os seus próprios materiais pedagógico-didáticos. No final, optei por utilizar, na aula de revisões, somente um exercício gramatical extraído do manual, por forma a evitar que se gerasse, por parte dos encarregados de educação ou dos alunos, um eventual descontentamento, completamente justificável, já que foram obrigados pela escola a comprá-lo. Na verdade, apesar de muitos docentes, e respetiva comunidade escolar, defenderem que o manual desempenha uma função central no processo educativo, de quase mediador entre o currículo e o programa da língua, isso nem sempre corresponde à realidade. Por outro lado, independentemente da qualidade de alguns deles, os manuais nem sempre são explorados por inteiro, por falta de tempo. Além disso, muitos manuais são relativamente dispendiosos se tivermos em conta a situação económica da maioria da população portuguesa. O manual em apreço custa 17,32€. Se multiplicarmos este valor por dezanove alunos, obtemos o valor de 329,08€, valor, este, que seria porventura suficiente para um professor preparar e fotocopiar material durante todo o ano letivo. Para além disso, o valor que o ME reverteria para si, em livros atribuídos pelo Serviço de Ação Social Escolar (SASE), seria também um incentivo para a abolição dos manuais,

nomeadamente os de LE. Sou da opinião de que a adoção de manuais escolares, para o ensino das LE especificamente, é somente um excelente negócio para as editoras. A meu ver, muitos manuais convidam à mnemónica, descurando da importância da construção ativa de conhecimento, através da pesquisa, da descoberta e da reflexão. Cumpre, por isso, analisar, antes de mais, até que ponto as propostas didáticas de determinado manual escolar beneficiam o interesse educativo.

Em relação ao livro adotado para o 9.º ano de escolaridade da Escola Básica João Villaret, *New Wave* (Frias, Mason & Hurst, 2008), da Porto Editora, acerca do qual já teci algumas opiniões, continuo a defender a adequação deste à prática da abordagem comunicativa, visto alicerçar-se no modelo *Task-based* (Ur, 1999), que se preocupa com a seleção, a sequência e a justificação dos conteúdos do currículo. As tarefas assentam nas necessidades do “mundo real” e os alunos são convidados a realizar atividades como *role-plays* de entrevista de emprego, preencher um pedido de cartão de crédito, pedir direções para chegar a um local, fazer o *check in* num hotel, entre outras.

Apesar da conveniência em usar um manual escolar, penso que estes reduzem de certa forma a iniciativa e a liberdade do professor, que é quem efetivamente participa no contexto real de ensino, tornando-o num mediador mais passivo, na medida em que limita a sua criatividade e capacidade crítica atuante e, com isso, as possibilidades de adequação e diferenciação curriculares.

Segundo Roldão (1999a, p. 51), é cada vez mais evidente esta “nova relação do professor com o currículo com que trabalha, essencialmente a dois níveis: quanto ao seu papel de decisor e gestor do processo curricular e na imperiosa necessidade de se entender o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz”. Assim, e incentivada pela filosofia didática disseminada ao longo da componente curricular do mestrado de que, seguindo pela mesma senda da autora supracitada, o professor é mais do que um mero executor do currículo, decidi criar e usar os meus próprios materiais, à luz dos ensinamentos e das leituras que fiz sobre a abordagem comunicativa. Desta forma, e independentemente do sucesso que possa ter tido ou não com estes, senti que, ao elaborar os materiais, dava, assim, um importante passo em direção à conquista da minha autonomia não só científica, mas principalmente pedagógica. Julgo que os alunos gostaram dos materiais, pois que senti neles vontade de realizar as atividades neles propostas. Comecei por informá-los, no início da minha sequência de aulas,

que não necessitariam de trazer o livro nas cinco semanas seguintes, ao que os alunos aplaudiram, contentes por aliviar um pouco o peso das suas já pesadas mochilas. Fará um professor ideia do peso que os alunos carregam por dia, de forma a terem todos os materiais necessários com eles? É surpreendente.

3.2. Enquadramento da unidade didática

No programa do 3.º ciclo do ensino básico (MEC, 1997), é dada uma maior relevância ao estudo da língua, do ponto de vista comunicativo, e toda a sua estrutura parte de um tema organizador que incide, por sua vez, sobre cada ciclo de estudos. A finalidade e o objetivo deste programa visam o desenvolvimento do aluno, no campo não só cognitivo, mas também afetivo, social e moral. Naturalmente, uma criança não se desenvolve somente no campo cognitivo. O crescimento é pleno, ocorrendo, por isso, a todos os níveis: afetivo, moral e emocional, entre outros. Esta maturação acontece em paralelo com a escola, a família e a sociedade. A escola é um excelente local para, juntamente com a família, serem tratados aspetos afetivos e morais, pois é aí que a criança amplia as suas relações interpessoais (Kohler & Aimard, 1971). Na escola, a criança relaciona-se com outras crianças, outras culturas, outros costumes, assim como com figuras de maior autoridade; experimenta algumas das primeiras conquistas pessoais, os primeiros sucessos e reconhecimentos públicos do seu esforço e mérito, mas também alguns dos primeiros conflitos interpessoais, fracassos, entre outros aspetos menos positivos, mas que contribuem ativamente, contudo, para o seu desenvolvimento enquanto pessoa mais completa.

A unidade que me foi atribuída pela professora cooperante, *Racism and Discrimination*, intervém precisamente nestes mesmos campos de desenvolvimento. Aproveitando aprendizagens e conhecimentos já adquiridos pelos alunos, é possível, assim, o aprofundamento de temas como a cidadania e o desenvolvimento sociomoral, integrando, neste conjunto, a vivência dos alunos fora da sala de aula. Investindo no desenvolvimento afetivo, emocional, social e moral, possibilita-se a expressão de sentimentos, desfavorecendo simultaneamente situações de *bullying*, discriminação, racismo e indisciplina.

Sendo que a promoção da autonomia dos alunos na utilização da LI é muito valorizada no Programa do Inglês do 3.º ciclo, procurei trazer materiais para a sala de aula que desenvolvessem precisamente a autonomia, incorrendo na promoção do aspeto cognitivo e socioafetivo do aluno (MEC, 1997, p. 9). Estes materiais foram pensados para os persuadir a pensar e a emitir opiniões, incentivando a reflexão sobre as situações apresentadas e para, de certa forma, contribuir para que desenvolvessem as várias dimensões da sua personalidade.

Procurei usar textos, vídeos, música, imagens de intenções implícitas e explícitas com o tema do racismo e discriminação, com o intuito de mediatizar a comunicação de ideias em Inglês. Com esses materiais, foram desenvolvidas “pre-communicative activities” (Littlewood, 1981), que tinham como função abordar o subtema que se iria trabalhar. De acordo com Littlewood (1981), nestas atividades, é possível isolar elementos específicos do conhecimento ou competência integrados na habilidade comunicativa, proporcionando aos alunos o ensejo favorável a que estes os possam treinar em separado. “The learners are thus being trained in the part-skills of communication rather practicing the total skill to be acquired... they serve to prepare the learners for later communication” (Littlewood, 1981, p. 85).

Introduzi, então, as “communicative activities”, em que se debateram oralmente questões sobre o tema e vários subtemas apresentados. “In communicative activities, the learner has to activate and integrate his pre-communicative knowledge and skills, in order to use them for the communication of meaning” (Littlewood, 1981, p. 86). Seguiram-se as “language learning activities”, baseadas no aprofundar ou identificar de estruturas gramaticais, cujo objetivo primordial passa por incentivar os alunos a usar a língua que dominam para obter significados de forma mais efetiva (Littlewood, 1981), e, finalmente, as “instrumental and management activities”, em que a prática destas mesmas estruturas é posta em uso. Para tal, recorri sempre à oralidade como plano de fundo e mote para o desenvolvimento destas atividades. “Success is now measured not only in terms of functional effectiveness of the language but also in terms of the acceptability of the forms that are used” (Littlewood, 1981, p. 21).

No que diz respeito ao papel do ensino da gramática na abordagem comunicativa, esta tende a perder um carácter demasiado central, presente noutras abordagens, dando espaço para outras aprendizagens igualmente importantes, como as intenções comunicativas. Estas devem, aliás, ser introduzidas em todos os

momentos didáticos propícios, para não privar o aluno de descobrir as regularidades linguísticas. A metodologia da descoberta, por exemplo, além de facilitar a compreensão da gramática, ajuda o aluno a manter a sua atenção no objetivo central do exercício, porque convoca a sua capacidade crítica e de pesquisa e, desta forma, concorre também para que este desenvolva a competência comunicativa.

Entretanto, cabe ao professor averiguar se a forma como a obra didática apresenta os fenômenos gramaticais favorece a aquisição da competência comunicativa, bem como definir a quantidade de gramática aconselhável em cada momento didático e a forma adequada de a apresentar, visto que esses aspectos dependem, como outros, do grupo-alvo.

A forma como decidi introduzir a gramática nas minhas aulas seguiu um pouco estas diretrizes, cujas referências mencionei anteriormente neste relatório, alicerçando-se numa explicação mais profunda sobre o desenvolvimento desta competência à luz da abordagem comunicativa.

A insistência na oralidade foi a forma que encontrei para, primeiro, desenvolver uma competência que considerei demasiado débil para o nível de língua dos alunos (nível V). Num segundo plano, porque considero que o ensino que faz a diferença é precisamente este, ou seja, o que implica ativamente o aluno no processo de ensino/aprendizagem da língua, tentando despertar nos discentes o interesse pela troca de ideias, instigando o debate e a discussão de subtemas relacionados com o assunto central da unidade didática. Por outro lado, há que salientar que “as competências referências, do conjunto de competências a desenvolver pelo aluno no final do ciclo trienal, deverão incluir competências comunicativas de interpretação, tais como ouvir e ler, e competências comunicativas de produção, falar e escrever” (MEC, 1997, p. 9).

Adotei materiais e atividades diversificados (ver anexos), tendo em atenção motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem destes alunos, visto estar perante um público-alvo que naturalmente apresentava características específicas ao nível da aprendizagem, como referi no capítulo anterior. Escolhi materiais que considero passíveis de despertar a motivação, baseados no gosto dos adolescentes. Creio que ignorar o percurso de vida de um aluno na hora de o alfabetizar pode representar um dos equívocos mais recorrentes cometidos atualmente nas escolas. Os materiais didáticos e a metodologia de ensino precisam

ter em conta o fator humano, ou seja, nunca devem ignorar aquilo interessa ao aluno e/ou faz parte do seu universo.

Noutra perspetiva, considero que o aluno pode ver valorizadas as suas opiniões, crescer através delas e sentir-se um elemento ativo na construção de conhecimento em contexto de aula. Ao participar na realização de uma atividade ou tarefa, o aluno encontra tempo e espaço para se expor a si, como indivíduo, através da manifestação pública de ideias e opiniões, aprendendo também a ouvir o outro e revê-lo como uma individualidade igualmente detentora de pontos de vista. Porque aprendemos em comunidade e com os outros, julgo também revestir-se de suma relevância a inclusão de atividades de cooperação em que os alunos aprendem a interagir em grupo, espelhando, no microcosmos que representa uma sala de aula, a vida em sociedade a um nível geral, na qual confluem culturas, valores diferenciados, tal como preconiza o currículo oficial. De acordo com este, saído da educação básica, deverá o aluno ser capaz de:

Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; relacionar harmoniosamente com o corpo e com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. (MEC, 1997, p. 15)

O trabalho cooperante e a *peer correction* tiveram também destaque nos planos de aula que projetei, de forma a desenvolver a reflexão em conjunto e especialmente o saber ouvir o outro, dando lugar à expressão de ideias e opiniões. Foi meu objetivo, como o Programa de Inglês sugere para o 3.º ciclo do ensino básico, “ajudar os alunos a desenvolver a confiança em si mesmos enquanto sujeitos que aprendem a língua, contribuem para a consciencialização do espírito de tolerância, estimulando o gosto e o hábito de cooperação e entreaajuda” (MEC, 1997, p. 143).

A unidade didática *Racism and Discrimination*, que me foi atribuída pela professora cooperante, consta da planificação anual elaborada pelo departamento de LI da EB de 2.º e 3.º ciclos João Villaret, e seguiu as temáticas do manual adotado, *New Wave*, 9.º ano, nível V, de Frias, Mason e Hurst (2008), da Porto Editora. De acordo com a planificação acima referida, a unidade didática fazia parte do segundo tópico do manual intitulado *Racism and Tolerance* e estava prevista para o primeiro

período. A primeira unidade do manual tinha como título *Multiculturalism*, ao que se seguia a unidade por mim lecionada e as restantes unidades a cargo da professora cooperante, que se intitulavam de *Careers, Jobs and Bussiness* e *Dealing with Addiction*, unidade em que se inseriam as aulas que lecionei no terceiro semestre desta prática supervisionada de ensino, seguindo-se as unidades *Living Earth, Dying Earth* e *The Urban Lifestyle*.

O tema da unidade, em que as minhas aulas se centraram, é perfeito para ser trabalhado à luz da abordagem comunicativa, porque pede diálogo, troca de ideias, interação entre os elementos da turma, trabalho de pares ou grupo, comunicação. Estes temas são, no meu ponto de vista, muito adequados para realizar debates em sala de aula.

O debate revela-se muito benéfico, porque a turma pode ser dividida e organizada de acordo com as suas preferências em relação ao tema, e isso leva também a que o aluno se sinta motivado para aprender e falar sobre tópicos que o inspirem à comunicação oral. O debate concorre também para a educação para a cidadania, porque adentra o aluno a saber comportar-se em situações sociais formais em que é chamado a defender a sua posição, nas quais é preciso ouvir, pensar antes de falar e responder à razão do que é dito, fazendo uso de argumentos plausíveis que evitem a falta de educação e o conflito, sem nunca perder de vista os objetivos que tem em mente. Comunicar através do debate de ideias contribui outrossim para aperfeiçoar a exposição pública de ideias e a interpretação de pontos de vista de outros colegas, inspirando-os a falar.

Agora que já procedi ao enquadramento da unidade didática lecionada, no próximo capítulo, apresentarei os materiais utilizados em sala de aula. Esta planificação obedeceu aos parâmetros do CNEB, sem deixar contudo de se centrar nos interesses dos alunos e na prática da abordagem comunicativa. Descreverei os objetivos gerais das aulas e as estratégias operacionalizadas, tendo em vista a concretização dos objetivos de ensino/aprendizagem que defini.

CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO DE MATERIAIS UTILIZADOS EM SALA DE AULA

Neste capítulo, procedo à descrição das aulas lecionadas entre os dias 4 de novembro a 9 de dezembro de 2011, designadamente, uma unidade didática repartida por cinco aulas de 90 minutos cada e um momento de avaliação escrita, também de 90 minutos.

4.1. Descrição das aulas lecionadas

A minha prática de ensino supervisionada na Turma D do 9.º ano da Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos João Villaret foi iniciada em finais de novembro, no dia 22, já perto do final do primeiro período. Uma vez que não conhecia a turma e não ser possível continuar com o mesmo grupo de 8.º ano que me foi atribuído no primeiro semestre do mestrado, foi-me sugerido, pela professora cooperante, que realizasse um primeiro contacto com a turma em questão. Estavam a ser trabalhadas estruturas gramaticais referentes à primeira unidade, *Multiculturalism*, nomeadamente o Past Progressive (também conhecido por Past Continuous).

Pela existência de um elemento estranho à turma, eu, julguei que isso pudesse distrair os alunos, influenciando negativamente o seu comportamento. Pelo contrário, eles não se mostraram nada agitados nem curiosos com a minha presença. Quando fui apresentada à turma pela professora cooperante, poucas foram as interjeições ou dúvidas manifestadas pelos alunos. Todos estavam muito concentrados e cooperantes na realização dos exercícios de consolidação da estrutura gramatical que tinha sido apresentada na aula anterior.

De salientar que a carga horária deste ano letivo era de 90 minutos semanais, pelo que os alunos tinham uma semana de intervalo até à próxima aula de Inglês. Por esse mesmo motivo, notava-se um ligeiro esquecimento relativamente aos *homeworks* que tinham sido pedidos e até mesmo um pequeno descuido em relação à boa consolidação do Past Progressive, o que obrigou a professora cooperante a recordar-lhes, através de um esquema que escreveu no quadro, a estrutura em causa.

A professora cooperante explicou as estruturas gramaticais oralmente, recordando a sua forma e regras, para depois iniciar a prática de exercícios do livro.

Normalmente, esta prática resulta bem aquando da produção do exercício, pois os alunos resolvem-no mecanicamente, reproduzindo as respostas a partir do exemplo. Quando se lhes pede que utilizem a mesma estrutura gramatical que acabaram de trabalhar noutra contexto, não raramente, falham. A abordagem comunicativa vem equilibrar, por conseguinte, o ensino da gramática, uma vez que investe no desenvolvimento da capacidade do aluno para a produção e a compreensão de enunciados contextualmente adequados. Ensinar e aprender gramática nas aulas de Inglês é essencial, pois ajuda os alunos a adquirirem a estrutura da língua mais rapidamente e traduz-se numa aprendizagem significativa sempre que atende às necessidades comunicativas da língua. De acordo com Domingos Fernandes (2005), as aprendizagens significativas correspondem a aprendizagens com e para a compreensão, que não se apresentam lineares, limitadas, nem superficiais, tão-pouco dependem da memorização isolada de um “conjunto de factos básicos”, como aconteceria, por exemplo, se o ensino da gramática ocorresse alheio à prática discursiva.

Através dos exercícios gramaticais que introduzi nas minhas aulas, procurei que os alunos assimilassem as regras e estruturas da gramática, enquanto ouviam, liam e usavam a LI. Os alunos ativam os conhecimentos que têm da gramática, pondo-a em prática, por exemplo, na oralidade, ao invés de a praticar como se esta fosse uma realidade exterior à língua.

Chamou-me a atenção a dedicação dos alunos da turma aos exercícios gramaticais. De facto, de acordo com a minha ainda breve experiência enquanto docente, para a maioria das turmas, a aprendizagem e treino da gramática são quase sempre atividades encaradas com alguma desmotivação. Porém, tal não sucedeu nesta turma; posso mesmo afirmar também que os alunos com quem trabalhei nunca reagiram negativamente a nenhum exercício que eu tenha apresentado.

Há que salientar que esta turma vinha sendo ensinada pela professora cooperante desde o 7.º ano, tendo esta sempre enfatizado a prática tradicional das estruturas gramaticais do programa nas suas aulas. Logo, estes alunos encontravam-se já habituados a este método de ensino.

Este primeiro contacto estabelecido com a turma permitiu-me observar os alunos e o comportamento destes e perceber que detinham níveis de excelência no tocante à resolução de exercícios sobre estruturas gramaticais. Até os alunos com maiores dificuldades nos conteúdos e competências em geral mostravam, em

contraste, aptidão para resolver exercícios gramaticais. Mas todos apresentavam, contudo, sérias dificuldades de produção oral quando eram chamados a intervir em aula para, por exemplo, expressar uma opinião. Baseada nesta percepção, decidi focar as minhas estratégias de ensino no desenvolvimento desta competência, por considerar necessário que os alunos mobilizassem o conhecimento e a experiência adquirida em situações comunicativas em sala de aula. Aos alunos, procurei atribuir-lhes um papel mais ativo, com vista a contribuir para que eles se tornassem mais responsáveis, autónomos e participativos no seu processo de aprendizagem. Assim, achei fundamental promover e desenvolver as competências orais destes alunos, levando-os a fazer algo que não estavam habituados: comunicar.

De salientar que a metodologia de ensino da professora cooperante mostrava ser, ainda assim (ou seja, apesar do foco excessivo na prática tradicional da gramática, como atrás referi), inspirada nos métodos de ensino diferenciado, em que a ênfase reside na necessidade de se atender às diferenças individuais dos alunos, como, por exemplo, ritmos de trabalho, interesses, necessidades, aptidões, entre outros aspetos, predominando o estudo e a pesquisa individual.

Decidi, contudo, atrever-me a optar por uma abordagem diferente e baseei as minhas aulas nos métodos de ensino socializado e comunicativo, em que o objetivo principal é o trabalho de grupo, com vista à interação social e mental, cuja preocupação máxima se concentra na integração do aluno no meio social através da troca de experiências significativas em níveis cognitivos e afetivos.

Ao longo da pesquisa que realizei, consultei diversas fontes, com destaque para o QECR (Conselho da Europa, 2011) e para o Programa de Inglês (MEC, 1997). Através destes documentos, pude perceber a importância de direcionar o ensino/aprendizagem para uma abertura de ideias entre o quotidiano escolar do aluno e a sociedade contemporânea. Por isso, escolhi operacionalizar estratégias que possibilitassem a prática sistemática da oralidade, ao encontro de uma aprendizagem consciente e reflexiva, tal como, aliás, o tema tratado na unidade assim propunha.

Considero importante referir a informação apresentada no sítio do Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE), uma vez que norteou a minha atividade no que diz respeito à avaliação da oralidade, em particular o seguinte passo:

O reconhecimento da importância da oralidade [...] encontra-se bem evidenciado [...] correspondendo a um peso de 30% da avaliação. Deverá continuar a promover-se a

integração mais sistemática de atividades de interação oral na prática letiva, para que os alunos possam melhorar o seu desempenho [...]. Em suma, é necessário insistir em estratégias de interação e em atitudes que potenciem o trabalho cooperativo.

Tentei mostrar aos alunos que o professor não é um mero transmissor de conhecimentos e eles, os recetores. Como já referi no capítulo introdutório, considero que o papel do professor é um elemento-chave e, para tal, tentei encorajar os alunos a considerarem importante uma postura comunicativa e descontraída, ainda que aplicada de forma a criar laços sociais fortes. A situação de uma sala de aula, ela própria, é já propensa à comunicação, por isso não devemos descurar de aspetos, como, por exemplo, a saudação no início de cada aula e a despedida no final; o pedido de desculpa pelo atraso; o pedido para se levantar e levar o papel ao lixo; o esquecimento do trabalho-de-casa; o pedido de esclarecimento de dúvida; a expressão de agradecimento; as instruções no início das tarefas, entre outros. Tudo isto são exemplos que convocam o uso da oralidade e que devem ser trabalhados, para criar nos alunos hábitos de expressão em Inglês numa sala de aula de LI. Doutra forma, que sentido fará, para o aluno, pedir para abrir a janela em Português, quando se está no contexto de uma sala de aula de LI? As pequenas estratégias, aparentemente dispensáveis, criam hábitos nos alunos que dificilmente se perdem ao longo da continuação dos seus estudos e que os deixam bastante orgulhosos dos seus resultados. A este respeito, Jones (2007, p. 23) refere:

An effective way of ensuring that an “English-only environment” is maintained is by making sure that students know the necessary classroom language to manage their own group activities in English. This classroom language includes simple expressions like: “You start!”, “Do you have a pencil?”, “What does this mean?”, “What are we supposed to do?”, “After you!”, “I’m not quite ready!”, “Let’s ask the teacher!”, “I didn’t hear what you said!”, “OK, let’s start. Are you ready?”, “We’re done!”, “What should we do now?”. Using classroom language like this to help students manage themselves within their groups creates an English-only framework for the harder tasks of expressing ideas in English. Students should learn such expressions by heart so that using them becomes second nature. They also need to be able to pronounce them easily and comfortably.

Os materiais que utilizei, à exceção de imagens, textos e músicas, são da minha autoria, como, por exemplo, as fichas de consolidação de vocabulário e estruturas gramaticais. Nesta unidade, que se prolongou por quatro aulas de 90 minutos, esforcei-me para que as atividades decorressem a um ritmo descontraído, propício à comunicação.

Iniciei a aula 1 no dia 5 de novembro, às 13:30h (ver Imagem 6 e Anexo A), com uma pequena atividade introdutória que se baseava no entendimento do que é a *First Impression* e de como ela pode levar a severos mal-entendidos no que diz respeito ao injusto tratamento que fazemos dos outros. Pretendi, com esta pequena demonstração, e durante o percurso da aula, apelar à consciência dos alunos sobre a importância de não julgar os outros com base nas primeiras impressões que deles retiramos, evitando usar a aparência como base para avaliar o caráter de uma pessoa. O objetivo geral desta aula foi o de criar empatia por parte dos alunos relativamente ao tema geral. Deste modo, iniciei a aula com uma pequena brincadeira sugestiva que passo a explicar.

Numa mão mostrei à turma um livro, que à partida seria o favorito dos alunos, *Harry Potter*, substituindo a sua verdadeira capa por uma outra capa branca de letras amarelas pouco sugestivas, escondendo a verdadeira capa. Na outra mão mostrei um livro passível de ser considerado entediante, de difícil leitura, cuja capa fora substituída por uma com imagens de vampiros, tema de muita popularidade entre os jovens destas idades. Depois disto, pedi um *show of hands to those who want to read this book* e levantei o livro do *Harry Potter* com a capa branca. Grande parte da turma mostrou desinteresse em relação a este livro. Quando fiz o mesmo para o livro com a capa de imagens de vampiros, todos responderam em uníssono *I* ou *Eu*, pelo que aproveitei para deixar claro que gostaria que, doravante, se expressassem sempre em Inglês nas minhas aulas. Após a votação, revelei os livros, retirando as suas falsas capas e projetei o Slide 1 (ver Imagem 1).

Imediatamente, obtive imensos regozijos por parte dos alunos e comentários que traduziam para Português a frase que expunha no diapositivo. Era óbvio que os alunos entendiam já o que pretendíamos trabalhar – *First Impressions* – e houve até alguns que se exprimiram nesse sentido, em Português, pelo que lhes pedi que o fizessem em Inglês, novamente. Como Richards e Rodgers (2001, p. 167) advogam:

[...] classroom activities are often designed to focus on completing tasks that are mediated through language or involve negotiation of information and information sharing... achieves by out-of-focus slides which the students attempt to identify jigsaws providing information to some or withholding it from others.

A ideia era precisamente criar um momento de reflexão e troca de ideias sobre o facto de que, quando escolhemos algo, temos a tendência de antecipar o seu

valor pela sua aparência exterior. Para uma primeira atividade oral, suponho que atingi os meus objetivos, no sentido em que consegui fazer com que os alunos tentassem exprimir-se em Inglês, ainda que com muitas dificuldades (o que pode indicar que estes não estavam muito habituados a fazê-lo). Presumo que o debate e a troca de ideias e opiniões era ainda uma estratégia pouco trabalhada em sala de aula. Esta atividade de *warm up* serviu também para deixar claro que, daí em diante, era absolutamente proibido expressarmo-nos em Português a não ser que fosse realmente necessário.

Seguidamente, na atividade de *brainstorming*, pretendia alargar um pouco mais o debate, insistindo nesta questão das *First Impressions*. Escrevi a seguinte frase no quadro: *Have you ever met someone and immediately formed an opinion about that person that you later had to change?* e indaguei opiniões.

Pedi aos alunos que levantassem o braço, caso efetivamente alguma vez se tivessem encontrado naquela situação. Metade da turma aderiu a esta atividade, partilhando respostas tanto em Inglês, quanto em Português (apesar da minha advertência). Voltei a frisar a necessidade da expressão na língua-alvo; fi-lo variadíssimas vezes ao longo destas quatro aulas. Um a um, fui ouvindo o que os alunos tinham para dizer, aproveitando para pedir a outros alunos, ao acaso, que ajudassem o colega que estivesse com a palavra, no sentido de corrigir alguma imperfeição da resposta ou sugerindo que completassem o pensamento deste, utilizando, como já referi neste relatório, as técnicas de *peer correction*.

Para tal, utilizei frases como: *What do you think is wrong in your classmate's sentence?* Escrevia, então, a frase que o aluno tinha proferido no quadro. Depois, pedia a um seu colega que corrigisse ou que completasse a frase, dizendo: *Do you want to help your friend with that answer?* Conduzi as minhas aulas assim, seguindo sempre a máxima da cooperação e partilha de opiniões e do auxílio mútuo.

Sempre que fui confrontada com sugestões incorretas, voltei a questionar os alunos sobre a correção ou a incorreção daquela sugestão/resposta. Socorria-me, por vezes, de uma entoação diferenciada na forma como reagia às respostas erradas para levar os alunos à sua reformulação. Outras vezes, usava expressões com o intuito de que reparassem nos erros (*Really? Is that so? Are you sure?*), até que os alunos, em jeito de debate de ideias, efetivamente, conseguissem chegar à resposta correta.

De seguida, tratámos razões e aspetos que levariam alguém, ou os próprios alunos, a formarem impressões sobre os outros. Pretendi, aqui, trabalhar algum

vocabulário que seria usado nesta resposta e perguntei à turma, depois de projetar o Slide 2 (ver Imagem 2), o que os levava a pensar sobre a criação de falsas impressões em relação aos outros. Perguntei-lhes, então: *What criteria do you use to form a first impression on someone?* Este tipo de atividades é, normalmente, do agrado dos alunos, visto que envolve algum divertimento e desafio, criando momentos de alguma descontração aquando da produção oral.

Seguidamente, e de forma a envolver ainda mais os alunos na discussão, projetei o Slide 3 (ver Imagem 3), que pretendia elucidar para o facto de que, quando julgamos alguém, baseando-nos na primeira impressão que retiramos dessa pessoa, estamos a estereotipar esse alguém. Esta imagem acionava vários tipos de conhecimento, que os alunos deveriam possuir, ou adquirir no momento do escrutínio da imagem. O conhecimento prévio de alguns chavões culturais desempenhava aqui um papel importante. Alguns alunos tiveram a capacidade de reconhecer as características culturais dos vários povos tratados na imagem e, quando foi necessário, souberam colocar questões que lhes permitiam entender a imagem e o termo que se trabalhava, ainda que por vezes fazendo recurso à Língua Portuguesa (LP).

Ainda com recurso à imagem, através de projeção, refletimos, em jeito de debate, sobre o conceito de *stereotyping*. Ambicionava que os alunos pensassem sobre a frase projetada no Slide 5 (ver Imagem 5) e compartilhassem as suas próprias experiências sobre situações em que eles mesmos julgaram outros, através da aparência exterior destes. Além disto, era necessário que os alunos debatessem também significados de vocabulário que surgissem aquando das suas partilhas.

Posteriormente, foram apresentadas várias imagens no Slide 7 (ver Imagem 7). Os alunos foram convidados a refletir sobre as imagens, uma a uma, pensando nos adjetivos que melhor se adequassem a cada uma delas. Os adjetivos foram escritos no quadro e os alunos sugeriram definições e usos, integrando-os em frases. Esta aquisição de vocabulário foi vantajosa, no sentido em que foi contextualizada e permitiu aos alunos aprender novos lexemas através da necessidade de exprimir, em Inglês, os referentes contidos nas suas ideias.

Esta aprendizagem facilitou um progresso no conhecimento do tema e possibilitou que os alunos se sentissem mais seguros nas aulas seguintes, progredindo na busca do saber. O uso recorrente da imagem permitiu também que os alunos interiorizassem mais facilmente aquilo que se pretendia. Sempre que a

imagem se repetia, os alunos iam sendo capazes de recordar o adjetivo que inicialmente lhe tinha sido atribuído. A respeito da importância da memória visual para o desenvolvimento das aprendizagens em geral, Taylor (1986, p. 22) afirma o seguinte:

Learners remember the percent of thirty what they saw in images...thus when we use visual objects we will have completed the 30% of our teaching successfully. Learners remember the reputed interesting information easier and that means an interesting or colorful picture may make both teaching and learning easier.

A fase seguinte foi dedicada ao debate mais alargado sobre as questões relacionadas com a *First Impression*. Decidi voltar a insistir na discussão de grupo, de forma a tornar os alunos mais competentes ao nível oral. Esta atividade, centrada na prática de vocabulário, explorado na fase anterior, permitiu a assimilação e consolidação de léxico. “A presentation should follow a discussion” (Ur, 1996, p. 68). Utilizei, por isso, as imagens apresentadas anteriormente, às quais os alunos atribuíram adjetivos. Pedi-lhes que as comentassem novamente, enfatizando as semelhanças comuns a todos os seres humanos.

Os alunos preencheram uma pequena ficha que permitia a anotação de vocabulário, Hand Out A, relacionado com o tema (ver Anexo G). De recordar que o tema central desta aula era a *First Impression* e o *Stereotyping* e, nesta atividade, senti destacado um sentimento de solidariedade por parte dos alunos ao enfatizar as características de cada uma das pessoas da imagem, transpondo essas mesmas características para eles próprios.

Ocorreram bastantes erros, especialmente ao nível gramatical, funcional e lexical, que depois utilizei no sentido de os procurar esclarecer junto dos alunos. Dado que as aulas que preparei foram pensadas para que fossem *student-centered*, ou centradas no aluno enquanto sujeito ativo na construção das próprias estruturas de conhecimento, verifiquei que os alunos não dependiam sempre de mim para aprender, alicerçando-se muito no contributo da turma enquanto grupo cooperativo. Posso afirmar que, com esta turma, experimentei um grande sentido de cooperação, ainda que alguns alunos, mais reservados e/ou tímidos, se tivessem mantido sempre em silêncio. Posso afirmar que, nesta fase da aula, já contava com a participação de cerca de dez alunos, em contraste com os três que inicialmente participavam.

Julgo que esta entrega tem a ver com o facto de os alunos sentirem o apoio uns os outros, ao trabalharem em conjunto, participando ativamente na aula, partilhando ideias mais amiúde e sentindo-se mais envolvidos no processo de aprendizagem. Penso que tudo isto contribuiu para que se sentissem, em geral, mais autoconfiantes. As aulas de Inglês, a meu ver, correspondem a um espaço-tempo privilegiado para dar oportunidade aos alunos de se exprimirem, mas também de repensarem as suas opiniões, ao terem a possibilidade de refletir em relação ao parecer do outro, tentando conhecê-lo melhor e perceber aquilo que o move.

Comecei a notar, a partir daqui, uma grande diferença no à-vontade para comunicar dos alunos em comparação com o que ocorreu nas aulas que observei (em que, até onde pude constatar, a troca de ideias quase inexistente impedia o incremento das capacidades orais dos alunos, pois a prática da oralidade não me pareceu estar muito presente nas aulas da professora a que assisti, muito próximas de uma metodologia *teacher-centered*).

No que diz respeito à correção, aquando da produção oral, esforcei-me sempre por não corrigir os alunos, para evitar interrompê-los, cortando o seu raciocínio. Ainda assim, um pouco ao longo de todas as observações de aula que realizei, senti que existe alguma tendência para o fazer, fruto, talvez, de anos de ensino transmissivo, baseado em técnicas mais tradicionais. Julgo ser importante não interromper a linha de pensamento do aluno, bem como a sua motivação para a expressão oral. Se um aluno está a ter uma prestação relevante e bastante útil para o processo de ensino/aprendizagem, não devemos corrigi-lo, pois isto canaliza a atenção dele para o erro trivial.

O procedimento mais adequado, na minha opinião, foi anotar os erros e, no final da atividade, escrevê-los no quadro, procurando, junto dos alunos, a melhor forma de produzir aquele enunciado ou sugerindo a alteração de um vocábulo ou outro.

[...] in general, in fact, learner responses to different expressions of feedback are often surprising: a teacher correction that seems to an observer an humiliating “put-down” may not be perceived as such by the learner to whom it was addressed; or an apparently gentle, tactful one may give offence. (Ur, 1996, p. 248)

A atividade subsequente baseou-se no *pair work* e pretendia que os alunos trabalhassem em díades, comparando e discutindo as suas respostas, lendo e

reagindo ao que o outro escreveu, sugerindo alterações. Aqui, deparei com dois problemas: o tempo, que era já escasso, e as díades já elaboradas.

Distribuí a ficha de trabalho Hand Out B (ver anexo H), li o texto em voz alta esclarecendo algum léxico e dei instruções para que os alunos começassem o trabalho em sala de aula e o terminassem em casa, resolvendo assim a questão da falta de tempo. Antes de dar início a esta atividade, preparei os alunos para trabalharem em díades. Não basta dar instruções, ainda que claras. É imprescindível que se perceba efetivamente que a turma entendeu as instruções, explicitando que a comunicação entre as díades deveria ser efetuada somente na língua-alvo.

Por outro lado, é importante que, enquanto os alunos estão a trabalhar juntos, estejamos disponíveis para dar instruções e sugestões bem como algum estímulo, nomeadamente àquelas díades que sentem mais dificuldade na oralidade e no trabalho cooperativo. Outros alunos sentiam-se ainda nervosos, envergonhados e era notória a falta de hábito no que ao trabalho a pares diz respeito. Outros, por vezes, insistiam em falar em Português sempre que lhes faltava vocabulário; outros ainda lamentavam-se de que não apreciavam trabalhar em conjunto, isto talvez porque as díades foram criadas por mim.

Tentei que cada díade fosse formada por um aluno com algum desembaraço, ao nível do desempenho oral, para que este pudesse ajudar outro com mais dificuldades. Penso que isto permite que o discente com melhor desempenho se sinta bem com o nível de conhecimentos que adquiriu durante o seu percurso escolar, pondo também à prova a sua capacidade de ajudar o outro colega. Para o aluno com mais dificuldades, isto permite que este possa colocar dúvidas num ambiente menos formal e que estas lhe sejam esclarecidas de uma forma mais próxima e imediata.

Nesta atividade em concreto, senti alguma dificuldade no tocante ao entendimento do texto. Suponho que terei falhado na escolha deste, visto que era talvez de compreensão um pouco difícil para o nível de literacia destes alunos. A finalização da atividade como *homework* acabou por ser adequada, uma vez que os alunos puderam consultar os seus dicionários e tirar dúvidas de vocabulário. Ainda assim, na aula seguinte, poucos foram os alunos que trouxeram o trabalho realizado, suponho que pela dificuldade da tarefa; outros, pela ausência de uma cultura diária de métodos de estudo e de trabalho autónomo (que deve ser

promovida, a partir da escola, pelos professores e incentivada, em casa, pelos encarregados de educação).

No que diz respeito à aula 2 (ver plano de aula 2), esta foi lecionada no dia 12 de novembro. Quis começá-la com uma proposta lúdica e uma atividade de *brainstorming* que pretendia levar os alunos a experienciarem situações baseadas no favoritismo e, para isso, à entrada, os alunos foram separados, por mim, em grupos. Dispus as mesas em U e, de um dos lados sentaram-se os alunos nascidos em dias pares e, no outro, aqueles nascidos em dias ímpares, de forma a diferenciá-los.

Era suposto dar instruções aos dois grupos para que cada um entendesse que a sua tarefa era mais ou menos facilitada do que a do grupo oposto, tendo em vista o entendimento por parte dos alunos, dos dois grupos, de que as tarefas eram efetivamente distintas e a forma de tratamento de um grupo para outro também era diferenciada.

No início, houve muitos olhares reprovadores e confusos que não entendiam o porquê do favoritismo em relação a um dos grupos, até que um dos alunos entendeu a falácia e, gracejando, explicou à turma o que a professora pretendia fazer com esta atividade. Foi muito gratificante e, confesso, surpreendeu-me imenso que um dos alunos tenha entendido com alguma rapidez aquilo que era pretendido com esta pequena diversão. No final da mesma, aproveitámos para discutir em Inglês o que cada um tinha sentido ao ter sido tratado de forma diferenciada em relação ao outro.

Esta atividade permitiu desenvolver uma vez mais a capacidade de comunicação real e que não necessitou forçosamente de conhecimento prévio por parte do aluno em relação ao tema tratado. A argumentação e a defesa de ideias, nestas atividades, contribuiu ainda para a formação de novas opiniões, novos pontos de vista e ainda para a construção conjunta de conhecimentos.

Na atividade seguinte, esperava-se que os alunos conseguissem, em grupo, sugerir definições para as palavras que eram apresentadas em PowerPoint, nos Slides 7 a 16 (ver Imagens 07 a 16). Aqui, era importante a aplicação da técnica de *peer correction* e, uma vez mais, a ajuda mútua do trabalho cooperativo. Foi nomeado um aluno para se dirigir ao computador, preencher a definição e, no final, foi apresentada a definição da professora, para que fossem debatidas as diferenças entre elas.

As seguintes atividades basearam-se no trabalho, também em díade, de forma a envolver os alunos, novamente, na partilha de informação, conhecimentos e opiniões, enfatizando a aprendizagem cooperativa. Nestas duas atividades, foi distribuída uma ficha de trabalho, Hand Out C (ver Anexo I), que, na atividade seguinte, seria discutida e corrigida oralmente, utilizando sempre a técnica de *peer correction*.

Na atividade de correção sempre que um aluno sugeria uma resposta errada, seja ao nível semântico ou linguístico, era pedido a outro discente que sugerisse nova resposta ou uma alteração à resposta já dada pelo primeiro. Assim, ambos os alunos se envolvem no processo ouvindo e pensando a LI.

Um dos problemas do uso desta técnica sobreveio, porque era usual serem sempre os mesmos dois ou três alunos (os de melhor desempenho) a tentarem sugerir uma correção para a resposta dada pelo aluno inicial, mas tentei sempre convocar à resposta aqueles que não se voluntariavam a responder, porque a ideia da *peer correction* é trabalhar em cooperação e não ter dois ou três alunos na ribalta ou no tradicional lugar do professor.

Sendo que não era a primeira vez que usávamos a técnica de correção de pares, percebi, em comparação com situações da primeira aula, que os alunos se ambientavam um pouco mais a este tipo de correção, apesar de alguns ainda terem dificuldade em mudar os seus hábitos. Apercebi-me de que cerca de metade da turma se sentia ainda com medo de ser criticada pelos seus colegas e por isso continuei a introduzir a técnica: “the more the students are involved in correction, the more they have to think about the language used in the classroom” (Edge, 1989, p. 27).

Seguiu-se a apresentação de uma estrutura gramatical (ver 5.^a Etapa do Plano de Aula 2) e que decidi trabalhar usando imagens (ver Imagens 17 a 20). Segundo Gerngross, Putcha e Thornbury (2006), não basta somente ensinar regras e estruturas gramaticais, é necessário também mobilizar os alunos para que as entendam e as consigam efetivamente produzir, privilegiando a autonomia. O professor deve então proporcionar as condições adequadas à aquisição da gramática, sobretudo na fase inicial de ensino. Para estes autores, “the current state of the learner’s grammar knowledge re-organizes itself in response to the new discoveries” (Gerngross, Putcha, & Thornbury, 2006, p. 6).

Segundo a abordagem comunicativa, o estudo da gramática deve favorecer uma abordagem mais centrada no aluno. Em vez de ser o professor a apresentar uma estrutura gramatical de forma tradicional, devem ser os alunos, naturalmente orientados pelo docente, a enveredarem por um caminho de descoberta, num contexto de trabalho cooperativo, conducente a uma aprendizagem significativa. Toda aprendizagem verdadeiramente significativa subentende a aquisição de conhecimento construído com autonomia, pelo que se impõe que este seja estruturado pela própria pessoa, a partir da experiência (Fernandes, 2005).

Uma vez que esta estrutura (Second Conditional – ver anexo M) era já conhecida dos alunos, tentei recordá-la, utilizando materiais visuais. Iniciei a atividade com o *warm up*, mostrando a imagem e discutindo-a, de forma a chamar a atenção dos alunos para a estrutura gramatical em questão, ajudando-os a identificá-la, o que fizeram imediatamente.

Seguiu-se a apresentação ou evocação da estrutura já trabalhada, de modo a que os alunos a relembrassem. Para isso, escrevi simplesmente a estrutura, já mencionada oralmente pelos alunos, no quadro, e, com a ajuda deles, passámos à fase seguinte de produção de frases no Condicional, tendo os alunos mostrado um grande à-vontade, evidenciando um perfeito entendimento da regra.

Ainda assim, e para meu espanto, no teste sumativo (ver Anexo P), poucos foram os que conseguiram realizar adequadamente o exercício sobre esta estrutura gramatical. Este fator leva-me a invocar duas causas: a falta de preparação para o teste, especificamente sobre esta estrutura gramatical, ou a ausência de sucesso na aprendizagem.

O bom e sistemático domínio das estruturas gramaticais básicas e complexas parece não existir ainda entre os alunos, porque aquilo que conseguem fazer parece somente ser copiar a estrutura a partir da sua regra, não a entendendo profundamente, o que os priva de a saber efetivamente aplicar em contextos frásicos distintos.

Relativamente à aula 3 (ver Plano de Aula 3), esta foi iniciada com uma atividade de *warm up* que pretendia, através de uma conversa com a turma, trabalhar o tópico do racismo e discriminação, ajustando essa conversa, naturalmente, sempre ao nível de compreensão dos alunos. Esta atividade tinha como função motivar a turma para introduzir novo material e baseou-se numa

atividade livre de fluência, que permitisse aos alunos usar a língua para expressar as suas ideias ou mesmo as suas próprias experiências.

Apresentei uma imagem de dois atores (Imagem 23. Slide 23) de uma curta-metragem, o foco desta aula. O uso das funções comunicativas, dos registos da língua conforme os fatores situacionais foram alvo de avaliação neste momento, pelo que, para tal, iniciei a aula questionando os alunos sobre a imagem em questão. A leitura de imagem constitui-se numa forma bastante frutífera de introdução a um tema, permitindo, por exemplo, despertar a atenção, gerar inferências e criar expectativas. De acordo com Curtis e Bailey (2001, p. 11):

Pictures provide something to talk about. They take the focus off the language learner during oral practice and turn it to the picture. A picture can evoke mental images to help second language learners recall a term or concept. Pictures can be used with any and all languages, are easily accessible, and can be used to reinforce literal, critical, and creative thinking.

Na atividade seguinte, ainda baseada na observação da imagem, era pedido aos alunos que, em pares, discutissem as questões que lhes ocorressem a propósito da mesma (ver Imagem 24). As respostas deveriam ser registadas em papel para posteriormente serem usadas como argumento de defesa das opiniões de cada par.

Aqui, o meu papel era, primeiro, o de orientar os vários pares para o uso exclusivo da língua-alvo e, em segundo, de verificar a melhor forma, junto dos vários pares, de transformar as suas opiniões em frases com sentido. Todas as opiniões em relação às questões colocadas foram registadas no quadro e procedeu-se, mais uma vez, à discussão oral das mesmas, bem como à utilização da técnica de *peer correction*, com a qual, nesta altura, os alunos já estavam bastante familiarizados.

Posteriormente, na terceira atividade, foram projetados dois minutos da curta-metragem⁵. Estes dois minutos de visualização do filme seriam utilizados como inspiração para a realização de uma narrativa de sequência desses dois minutos. Aos alunos, foi pedido que escrevessem um texto onde registassem a continuação da história da curta-metragem. Foi uma atividade realizada em pares,

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA>

com o auxílio do dicionário. De forma a orientar os alunos para a verdadeira história da curta-metragem, dei-lhes algumas pistas. No final da atividade, os alunos contaram as suas histórias e foi projetada a curta-metragem na íntegra.

É de salientar a extraordinária capacidade dos pares de produzir ficção interessantíssima. O uso deste material baseou-se na importância que o cinema tem vindo a demonstrar enquanto ferramenta pedagógico-didática, especialmente no ensino das línguas. Este oferece aos alunos a oportunidade de integração das quatro competências da língua, ainda que, neste caso, somente o falar e o escrever tenham sido trabalhados.

A prática de estruturas gramaticais e o alargamento de vocabulário foram ocasionados pela a produção escrita e apresentação oral desta. Há que frisar a pertinência de visionar um vídeo mais do que uma vez, tal como aconteceu nessa aula, para que os alunos pudessem consolidar todos os aspetos necessários à boa compreensão do filme. Além disso, com o uso desta película, foi também possível discutir aspetos culturais e atuais muito interessantes, que tratam as questões do racismo e da discriminação, o que resultou numa atmosfera de grande harmonia e comprometimento.

De seguida, tomou lugar a apresentação/evocação de mais uma estrutura gramatical já conhecida dos alunos. Foram distribuídas fichas de trabalho, Hand Out E (ver Anexo K), que deveriam ser realizadas individualmente. Esta ficha continha a letra de uma música dos U2, intitulada “I still haven’t found what I’m looking for”⁶ (ver Anexo O), e, basicamente, o que era pedido aos alunos era que escutassem a música e preenchessem os espaços em branco. Voltámos a escutar a música, para que os alunos conseguissem preencher toda a ficha.

Fez-se a correção oral da mesma, utilizando a técnica de *peer correction*. Sempre que se constatava um erro, um aluno ia ao quadro registar as respostas corretas. Passámos, depois, para a atividade seguinte, mas não sem antes os alunos serem convidados a tentar adivinhar de que estrutura gramatical tratava.

Projetaram-se os Slides 28 a 30 (ver Imagens 28 a 30) e foi dada uma breve explicação sobre a estrutura gramatical em questão, sempre com o auxílio dos alunos. Foi utilizada a técnica de *peer correction*, bem como o trabalho

⁶ Ver <http://www.u2.com/discography/lyrics/lyric/song/62/>

cooperativo, de forma a conseguir que fossem os alunos a escrutinar o significado e a regra da estrutura gramatical.

O uso da gramática é, como já se referiu, uma ferramenta essencial ao pleno desenvolvimento da oralidade, por isso, o estudo desta deverá ser orientado desde o início para que os alunos a integrem em contextos comunicativos. Poderão ser eles próprios a tirar ilações da estrutura e trabalhá-la oralmente com os seus colegas, para que, em jeito de debate de ideias, troca de impressões e sugestões, se possa chegar ao âmago da estrutura e efetivamente entendê-la e conseguir usá-la.

Seguidamente, foi trabalhada a mesma estrutura gramatical, utilizando um exercício do manual do aluno (Frias, Mason & Hurst, 2008, p. 41). O exercício foi realizado em díades e corrigido oralmente, seguindo a mesma estrutura e utilizando as técnicas que usei em todas as minhas aulas. Os alunos ficaram de completar a ficha relativa a esta estrutura em casa, enquanto *homework*, e, na aula seguinte, seriam feitas revisões dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores e corrigir-se-ia a ficha oralmente (ver Anexo L).

A aula seguinte, dedicada à revisão da matéria e conteúdos trabalhados nas passadas quatro aulas, decidi organizá-la em várias partes que constituíam a prática das estruturas gramaticais praticadas, bem como a consolidação do léxico envolvido no estudo do tema do Racismo e Discriminação.

Decidi pela realização desta aula de revisões, em parte, por sugestão da professora cooperante, e porque considero importante que um conteúdo seja revisto: o que foi aprendido é relembrado, deixando claro para o professor aquilo que é preciso explicar mais uma vez. Torna-se, deste modo, também perceptível para aluno os conteúdos e competências em que ele necessita de se esforçar mais de forma a preparar-se para o teste.

A revisão de conteúdos é, portanto, um teste tanto para o aluno quanto para o professor; diz respeito ao grau de aproveitamento do aluno em relação às aulas, bem como ao grau de sucesso do professor em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Uma das estratégias mais eficazes para não deixar esmorecer na memória um conhecimento passa por estudar, revendo amiúde os conteúdos e treinando a sua operacionalização, através, por exemplo, dos trabalhos-de-casa (ver Anexos M, N e O).

A aula seguinte pretendeu avaliar as competências gramatical, escrita, lexical, pragmática, semântica, ortográfica e de interpretação de texto através do

teste sumativo (ver Anexo P). As notas do teste foram altas em relação às anteriores, mas ainda se registaram alguns valores negativos, especialmente dos alunos com mais dificuldades. Globalmente, os resultados foram bastante positivos, como podemos visualizar na tabela referente ao teste sumativo (ver Anexo Q).

CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DE AVALIAÇÃO RECOLHIDOS E SUA INTERPRETAÇÃO

5.1. Métodos e técnicas de avaliação

Debruço-me agora sobre os métodos e as técnicas de avaliação que foram aplicados durante a lecionação da unidade didática que descrevo.

É importante destacar que a avaliação é realizada de acordo com um determinado conjunto de instrumentos avaliativos, cuja função é recolher informações sobre a aprendizagem dos alunos, alvo da avaliação. Dentro da avaliação, podem destacar-se três modalidades avaliativas diferentes, a saber:

1. A avaliação diagnóstica, que ocorre no início de cada período de avaliação, visando reconhecer o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra. Esta avaliação permite que seja efetuada, através de alguns instrumentos de diagnóstico, uma abordagem mais adequada a conteúdos cuja necessidade de consolidação é mais forte do que outros;
2. A avaliação formativa, que decorre durante o processo de ensino/aprendizagem e tem como principal objetivo avaliar conhecimentos adquiridos de uma forma qualitativa, tendo em conta a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Aqui, é possível a reformulação das técnicas de ensino, de forma a melhorar e corrigir os pontos mais fracos;
3. A avaliação sumativa, que está ligada a uma classificação quantitativa – como se pode ver no teste sumativo (ver Anexo P) –, aliada à atribuição de um nível no final do processo ensino/aprendizagem. Ocorre sempre no final deste processo, no final do período letivo, do semestre ou do ano letivo.

Os dados recolhidos na avaliação diagnóstica, formativa e sumativa que analisei, especialmente aqueles conseguidos na avaliação diagnóstica (ver Anexos R e S), foram essenciais à elaboração de uma unidade didática que procurava melhorar a competência oral dos alunos, mas que tinha também incidência nas outras competências.

As estratégias implementadas direcionavam os alunos para a produção oral, convocando simultaneamente as restantes competências e compreensão e produção. Assim, os alunos aproveitavam as suas capacidades e descobriam, por si próprios, a melhor maneira de reutilizar os conhecimentos já consolidados na produção oral e escrita.

Os largos debates que produzimos serviram também para avaliar, consolidar e desenvolver as capacidades de interpretação de textos verbais e icónicos, bem como as capacidades de interação social e as competências de produção oral e escrita. Era muito claro que os alunos não dominavam a oralidade nem dominavam as ferramentas necessárias à comunicação e expressão em Inglês. Os alunos achavam muitas vezes necessário recorrerem à língua materna para se fazerem entender, mas foi através do debate constante e do uso da oralidade que, pouco a pouco, se foram sentindo avanços significativos nesta área.

De forma a clarificar um pouco o que se pretende com estas competências, e segundo o QECR, podemos concluir que a competência discursiva de um aluno se refere à sua capacidade para “organizar frases, de modo a produzir discursos coerentes” (Conselho da Europa, 2001, p. 174) e inclui o conhecimento deste na altura da organização de frases. Por outro lado, a sua competência linguística engloba “os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como as dimensões sociolinguísticas e pragmáticas das suas realizações (Conselho da Europa, 2001, p. 34). Já a competência semântica refere-se à “consciência e controlo que o aluno possui sobre a organização do significado” (Conselho da Europa, 2001, p. 165) e está dividida em três outras competências: a competência lexical no “conhecimento e capacidade de utilizar vocabulário de uma língua”; a competência gramatical, definida como o “conhecimento dos recursos gramaticais e seu uso” (Conselho da Europa, 2001, p. 159) e a competência pragmática que trata as relações lógicas.

Finalmente, não podemos também esquecer a competência ortográfica, que “pressupõe o conhecimento e capacidade de perceção e produção dos símbolos que compõem os textos escritos” (Conselho da Europa, 2001, p. 167), nem a competência sociolinguística, relacionada com “o uso social da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 169).

Importa referir então que as grelhas de avaliação aplicadas, constantes dos anexos S e T deste relatório de prática de ensino supervisionada, foram baseadas nas escalas de consecução dos objetivos de aprendizagem propostos, determinados pelo

QEQR (Conselho da Europa, 2001). Para a construção das grelhas, utilizei os critérios aí definidos para avaliar as competências referidas.

Os critérios de correção do teste de avaliação sumativa (ver Anexo P) que ocorreu no final da unidade didática e que coincidiu também como final do 1.º período do ano letivo de 2011/2012 tiveram como referência os critérios do QEQR (Conselho da Europa, 2001), em que a pontuação mais alta é atribuída aos grupos de compreensão e produção de texto, sendo estas as competências destacadas pelo programa do QEQR.

Finalmente, o último instrumento de avaliação oral foi aplicado na última aula. Para isso, foi utilizada uma grelha de avaliação oral (ver Anexo T), que pretendia estimar a evolução dos alunos desde a primeira aula à última, calculando assim o progresso da eficácia comunicativa dos mesmos.

5.2. Reflexão sobre os dados de avaliação

O presente capítulo explicita e justifica os métodos de avaliação por mim usados no decorrer da prática de ensino supervisionada.

Dado que o tema do meu relatório se centrou na competência oral, a minha estratégia passou por, através de uma conversa informal com os alunos, fazer registo da capacidade oral de cada um. Esse momento aconteceu na primeira aula, em que lhes fui apresentada, e permitiu-me obter os dados necessários para iniciar o meu trabalho.

Esta oportunidade de conversa informal com os alunos da turma D possibilitou também recolher informação necessária sobre as suas capacidades orais. Fiquei assim a saber que os alunos tinham muitas dificuldades na oralidade, como já referi em vários momentos deste relatório. Apesar da sua dificuldade na expressão oral e sincera falta de vocabulário, os alunos denotavam ainda sentir-se retraídos em partilhar informações pessoais sobre temas como:

- *Hobbies* preferidos;
- Locais que visitam nos fins-de-semana;
- Último livro lido;
- Último filme visto no cinema;
- Estilo musical preferido;

- País predileto;
- Disciplina favorita;
- Último espetáculo musical visto;
- O que pensas do racismo e da discriminação?;
- Já discriminaste ou foste discriminado?;
- Qual é para ti o pior momento da Humanidade no que diz respeito ao racismo?;
- Etc.

Momentos houve em que era necessário reformular várias vezes a questão, tornando a pergunta um pouco mais facilitada, para que os alunos a conseguissem entender. Outros recorriam também aos seus colegas para a retroversão da minha questão e não conseguiam, de todo, responder em Inglês.

A avaliação dos alunos ocorreu de uma forma paralela à realização de atividades e concentrou-se no trabalho dos mesmos. Para reunir as informações necessárias à avaliação, foquei a minha observação no interesse e motivação dos alunos para as tarefas, nas intervenções orais e respetiva qualidade e no comportamento em sala de aula.

Apesar de não ter realizado um teste de avaliação diagnóstica formal, na conversa inicial que tive com o grupo, como atrás referi, foi possível obter informações sobre os hábitos de oralidade dos alunos, o que assumiu um papel muito importante aquando da elaboração as planificações das aulas.

No que diz respeito à avaliação da competência oral, outro momento importante foi a avaliação final, na última aula de entrega dos testes sumativos, em que aproveitei para agradecer a disponibilidade da professora cooperante e dos alunos e, também num registo informal, fui colocando questões relativas ao progresso que os alunos sentiram conseguir com estas quatro aulas. Pude registar progressos em todas as competências envolvidas nas atividades que produzi e apresentei.

Assim, consegui avaliar estas competências no início e no final da unidade, o que me possibilitou retirar ilações no que diz respeito ao sucesso do meu objetivo – desenvolver ao máximo a oralidade em sala de aula. Se tivesse tido mais tempo para trabalhar com estes alunos, que não somente os 450 minutos, utilizaria decerto mais instrumentos de avaliação oral. Porém, dadas as condições, conseguir fazer uma

avaliação diagnóstica, sumativa e formativa é quase inexecutável, pois existe um programa curricular a cumprir.

Importante também é referir que, avaliando as competências de interpretação, interação e produção dos alunos da turma, através das várias atividades desenvolvidas nesse sentido, resta dizer que os alunos apresentaram fracas capacidades em comunicar, sendo que mais de metade dos 19 alunos da turma revelaram dificuldades em exprimir-se em Inglês e, na maioria das vezes, recorreram à língua materna ou à ajuda dos seus pares para se exprimirem.

Interpretando os dados que obtive, e analisando a primeira grelha de produção oral, que encontramos no Anexo S, podemos concluir que somente seis alunos apresentaram capacidades mais plenas no que à competência oral diz respeito. Sete outros alunos apresentaram valores extremamente baixos, porque se recusaram a comunicar em Inglês. Os restantes seis, ainda que tivessem apresentado valores negativos, continuaram a insistir na oralidade, mostrando sinais de querer melhorar esta competência.

No que concerne à segunda grelha de avaliação oral (ver Anexo T), avaliação, realizada na última aula de entrega dos testes e respetiva avaliação de 1º período, notei uma melhoria significativa, especialmente ao nível dos alunos que, anteriormente, obtiveram valores menos positivos, o que pode indicar que a insistência no desenvolvimento da competência oral terá dado resultado. Os alunos estavam mais expeditos em relação à prática da oralidade e isso refletiu-se bastante nos valores obtidos.

No que diz respeito à tabela relativa à correção dos testes escritos de avaliação sumativa (ver Anexo Q), oito alunos obtiveram Insuficiente, seis obtiveram um Suficiente, ainda que somente dois destes Suficientes fossem de notas superiores a 70% e apenas houve dois Bons e outros dois Muito Bons. Isto mais uma vez comprova que metade dos alunos da turma em questão tinha efetivas dificuldades com a LI e a outra metade, exceto quatro alunos, demonstrou ter relativa facilidade na mesma. Importa notar que, segundo a tabela em questão, as maiores dificuldades destes alunos prendiam-se com a interpretação do texto e a produção escrita.

No tocante ao cumprimento de tarefas e trabalhos-de-casa, como a tabela em anexo comprova (ver Anexo F), os alunos denotaram uma grande falta de responsabilidade em relação à produção destes últimos. Grande parte da turma não os fazia e isso dificultava o desenvolvimento e valorização pedagógica do aluno.

É importante que os alunos sejam responsabilizados pelo seu rendimento escolar e que entendam que o trabalho individual lhes vai permitir a preparação para a vida adulta. Parte do professor conseguir chegar ao aluno, no sentido de mudar as suas atitudes, por isso, penso que a utilização destas tabelas diariamente poderá criar nos alunos uma habituação na realização de trabalhos-de-casa.

Além disso, é importante insistir com os alunos para o cumprimento de prazos, algo que raramente acontecia. Os alunos apresentavam sempre subterfúgios para desculpar a não entrega atempada do trabalho. O cumprimento de prazos é algo essencial à vida em sociedade. Esse comportamento tem, por isso, de ser inculcado desde cedo nos alunos.

Por outro lado, e para finalizar, é de referir que muitos alunos não traziam o material necessário ou o mesmo estava pouco cuidado ou desorganizado, o que demonstra alguma falta de interesse e desleixo em relação à escola.

Finalizada esta reflexão sobre os dados de avaliação, debruçar-me-ei, a seguir, sobre o tratamento e análise dos dados recolhidos dos questionários feitos aos alunos da turma D do 9.º ano da Escola EB 2/3 João Villaret.

5.3. Tratamento e análise dos dados recolhidos a partir dos questionários feitos aos alunos

No que à opinião dos alunos relativamente às aulas lecionadas e às várias técnicas que utilizei no decorrer das mesmas diz respeito, tive oportunidade de realizar um pequeno questionário (ver Anexo U), que tinha como função perceber de que forma eles se sentiam em relação à correção de erros propriamente dita, realizada quer pelo professor quer pelos colegas, de acordo com a técnica de *peer correction*. Este questionário foi aplicado aos 19 alunos da turma D do 9.º ano da Escola B 2/3 João Villaret.

A partir do Gráfico 1, pude concluir que mais de dez alunos consideraram a correção em sala de aula necessária e parte integrante do processo de ensino/aprendizagem.

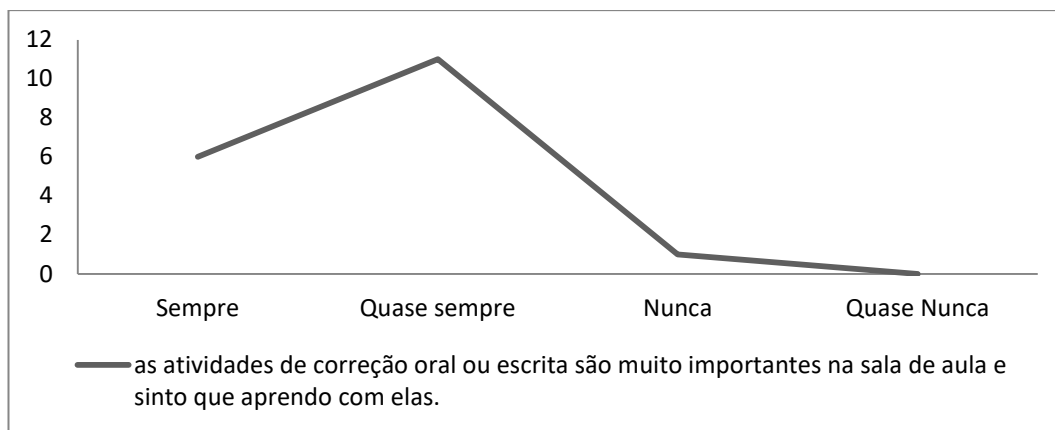


Gráfico 1. Atividades de correção oral e escrita.

Consequentemente, o mesmo número de alunos considerou, também, que entende a razão pela qual se realiza a correção de exercícios, orais ou escritos, conforme se pode observar no Gráfico 2.

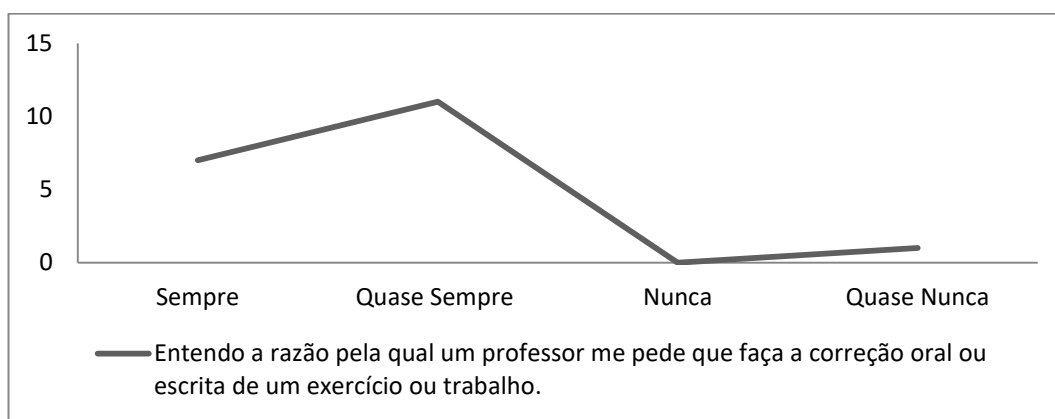


Gráfico 2. Razão da correção oral e escrita.

Através da correção, ainda que esta seja individual, o aluno consegue consolidar com mais facilidade um conteúdo, visto exercitar pela segunda vez a mesma tarefa.

É usual, por vezes, em sala de aula, os alunos se sentirem desmotivados para a correção, emitindo juízos de reprovação em relação a esta atividade, mas, ainda assim, conseguem entender que estes exercícios são fundamentais no processo de ensino/aprendizagem. As opiniões são díspares e somente cinco alunos afirmaram gostar de as fazer, sete disseram que gostam quase sempre e os restantes sete que quase nunca ou nunca gostam de realizar tais tarefas de correção, como se pode verificar no Gráfico 3.

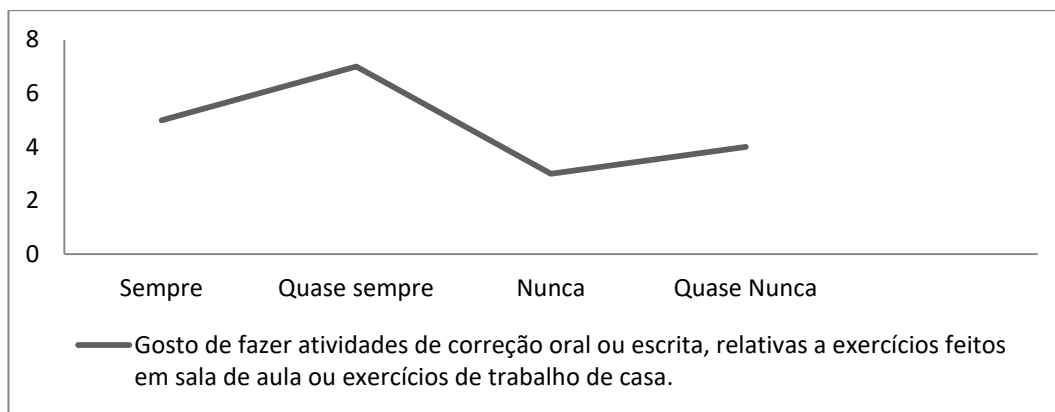


Gráfico 3. Gostar da correção oral e escrita.

Quanto à técnica de correção de pares, a *peer correction*, tentei indagar de que forma os alunos se sentem em relação a ela. Questionei-os primeiro sobre por quem preferem ser corrigidos, ao que responderam conforme indica o Gráfico 4.

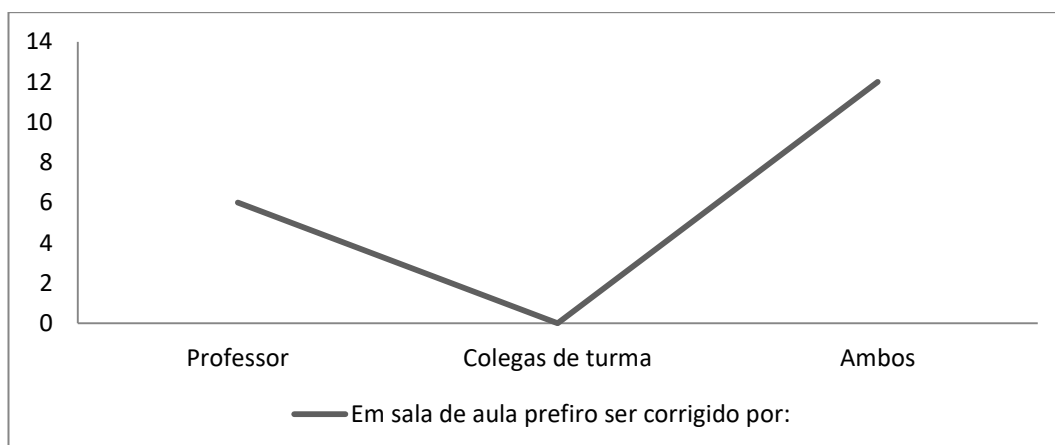


Gráfico 4. Prefiro ser corrigido por...

A partir da interpretação do gráfico, é fácil percebermos que os alunos se sentiam pouco à vontade com a *peer correction* e o trabalho cooperativo, o que foi sem dúvida um primeiro obstáculo para a aplicação destas técnicas. Ainda assim, afirmaram preferir ser corrigidos por ambos, professor e colegas de turma, o que não deixa subentendido o facto de não gostarem de ser corrigidos somente pelos colegas.

Tentei perceber os sentimentos que lhes surgiam sempre que eram corrigidos pelos colegas, e não pelo professor, ao que os alunos responderam da forma que o Gráfico 5 indica.

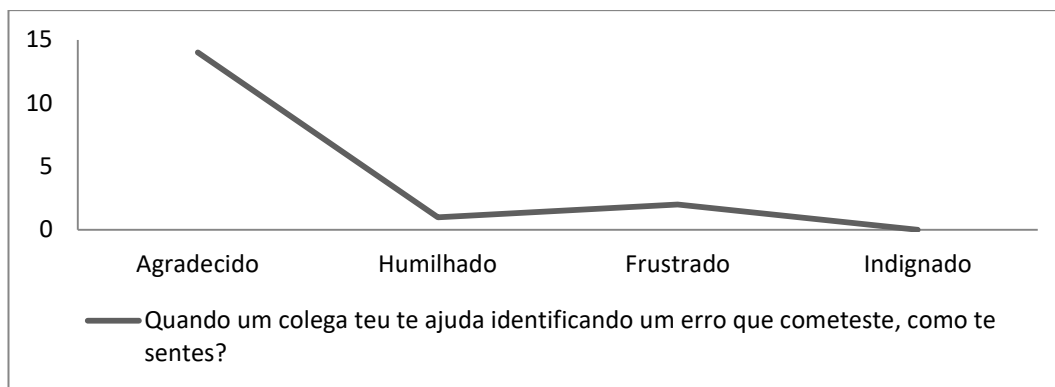


Gráfico 5. Sentimento diante de ser corrigido por colega.

Esta resposta foi crucial, pois, se os resultados tivessem sido contrários aos atuais, suponho que teria sido difícil, e quem sabe pouco bem-sucedido, aplicar uma técnica que desagradasse aos alunos. Ainda assim, dois alunos responderam que se sentiam frustrados ao serem corrigidos pelos colegas; um aluno afirmou sentir-se humilhado. São naturais estas respostas, ainda que em número reduzido, visto que nem todos reagimos ao erro da mesma forma.

No que diz respeito à correção realizada pelo professor, no Gráfico 6, os dados são iguais e mostram que tanto a correção do professor quanto a correção feita pelos pares foram bem recebidas.

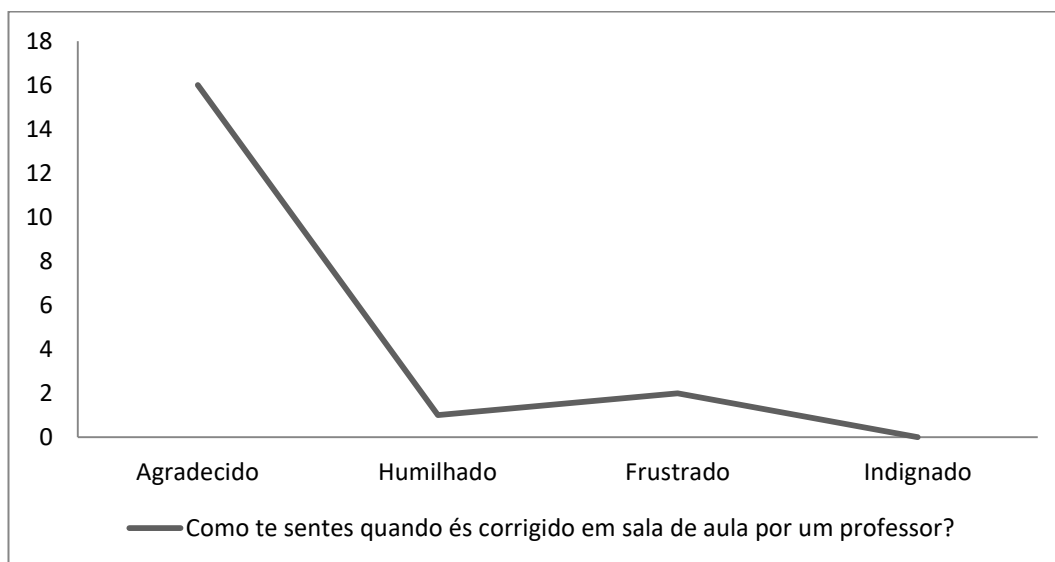


Gráfico 6. Sentimento perante ser corrigido pelo professor.

De seguida, e ainda no âmbito da eficácia da correção em sala de aula, tentei entender se efetivamente, quando o aluno é corrigido, consegue colmatar o erro e

avançar no processo de ensino/aprendizagem, ao que os alunos responderam de acordo com o Gráfico 7.

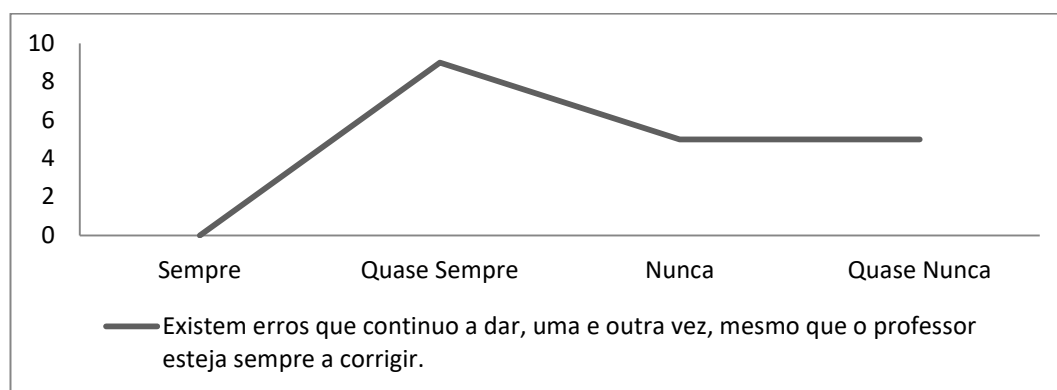


Gráfico 7. Eficácia da correção.

Da interpretação que faço destes números, é possível entender que, apesar de corrigidos, existem erros que os alunos continuam a dar repetidamente, o que pode indicar que subsiste a possibilidade de o *feedback* por parte do professor estar a ser realizado de uma forma menos correta e, por isso, é importante experimentar vários tipos de tratamento de erro para que consiga chegar ao mais indicado ao perfil da turma.

Finalmente, e ainda tendo em vista que a correção é importante no processo de ensino/aprendizagem, nove alunos consideraram possuir quase sempre capacidade de autocorreção, um aluno considerou possuir totais capacidades de autocorreção e oito alunos consideraram não possuir essas mesmas capacidades, conforme atesta o Gráfico 8.

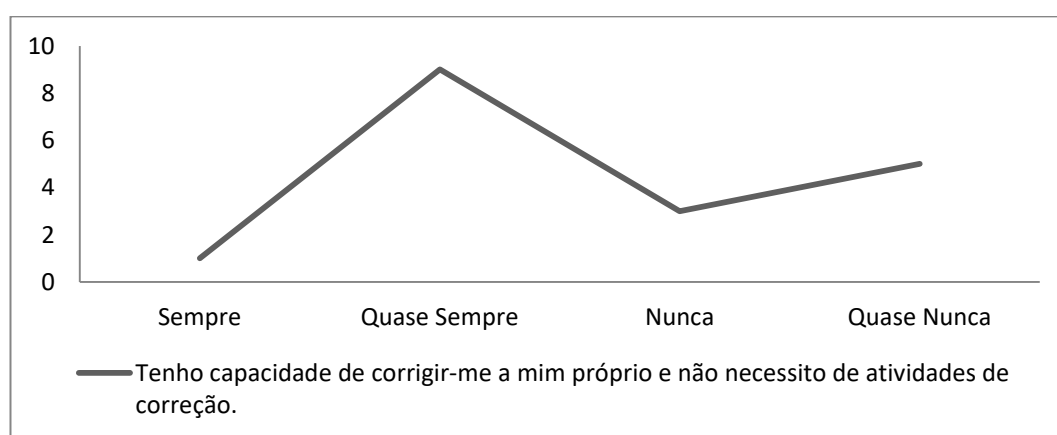


Gráfico 8. Capacidade de correção.

Estes números revelam já uma grande autonomia em relação a uma boa parte dos alunos da turma, o que é bastante vantajoso, porque a autocorreção/avaliação requer um processo cognitivo complexo, em que o aluno faz um autojulgamento voluntário e consciente com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal e de regulação da sua conduta em relação ao ensino/aprendizagem.

No que diz respeito às atividades orais tentei, perceber se os alunos gostavam de as realizar e se entendiam que estas eram importantes para o ensino/aprendizagem. De acordo com o Gráfico 9, nove alunos indicaram que as atividades orais não são efetivamente uma perda de tempo e os restantes consideraram que estas nunca ou quase nunca são desnecessárias, o que indica que os alunos da turma atribuem importância à oralidade.

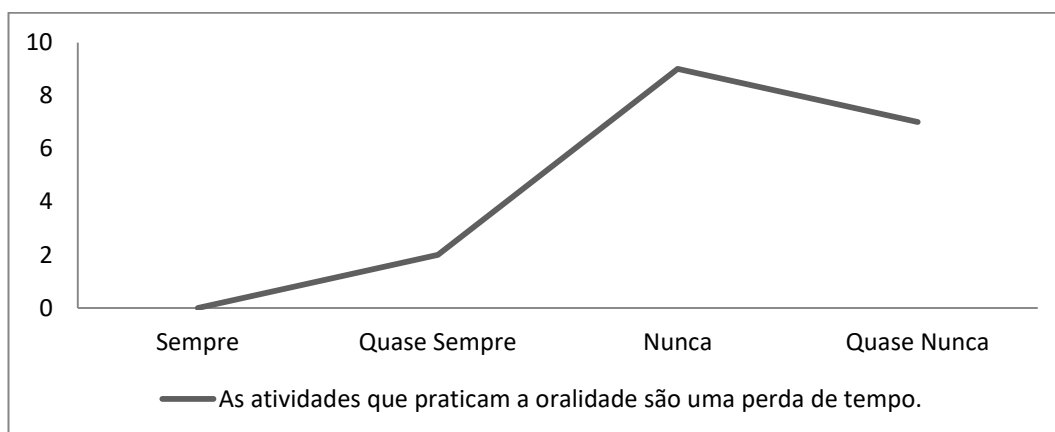


Gráfico 9. Utilidade das atividades orais.

Questionei-os também sobre a melhor forma de desenvolver as atividades orais em sala de aula, pelo que a maioria respondeu que através de debates e conversas sobre imagens e vídeos se poderia melhorar as capacidades orais, de acordo com o Gráfico 10.

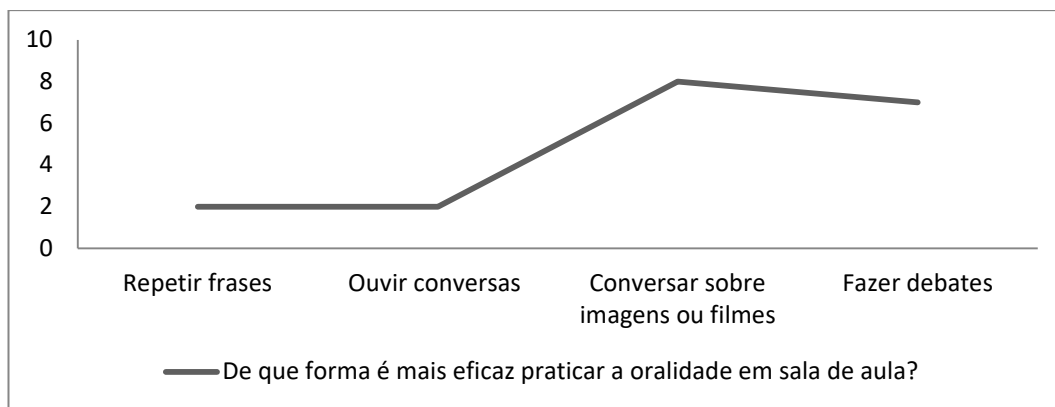


Gráfico 10. Eficácia das atividades orais.

Depois, decidi questionar os alunos em relação à dificuldade que tinham no que diz respeito à oralidade e entendi, com base no Gráfico 11, que catorze alunos assumiram dificuldades e os restantes não as denunciaram.

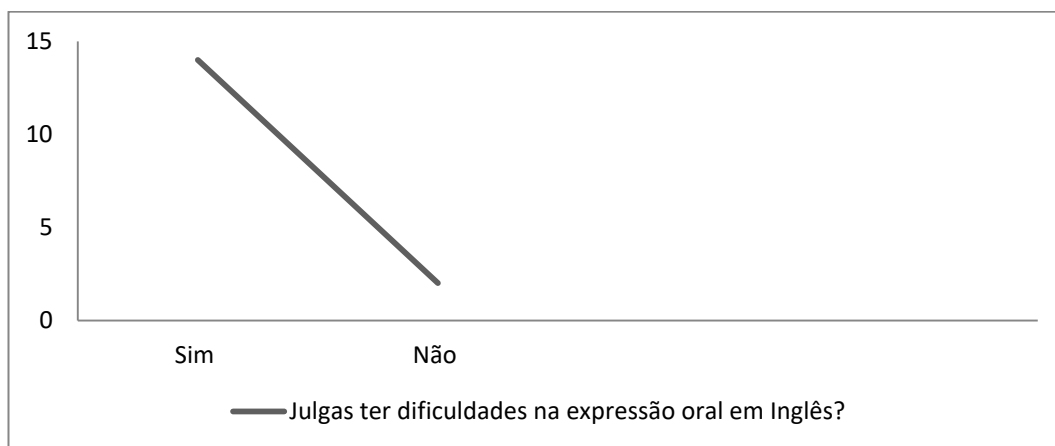


Gráfico 11. Dificuldade na expressão oral.

Da experiência que tive com a turma em questão, diria que o número de alunos que referiu não sentir dificuldades na oralidade é maior do que o que a realidade comprovou. Poucos, no meu ponto de vista, tinham efetivamente facilidade na expressão oral.

Para tentar entender a dificuldade que os alunos sentiam na oralidade, em relação à língua-alvo, procurei indagar como ocorria, nas aulas de anos letivos anteriores, a prática da oralidade, pelo que apurei o que o Gráfico 12 demonstra. Estes números evidenciam algum descuido no uso pleno da LI em sala de aula, descurando da prática desta competência.

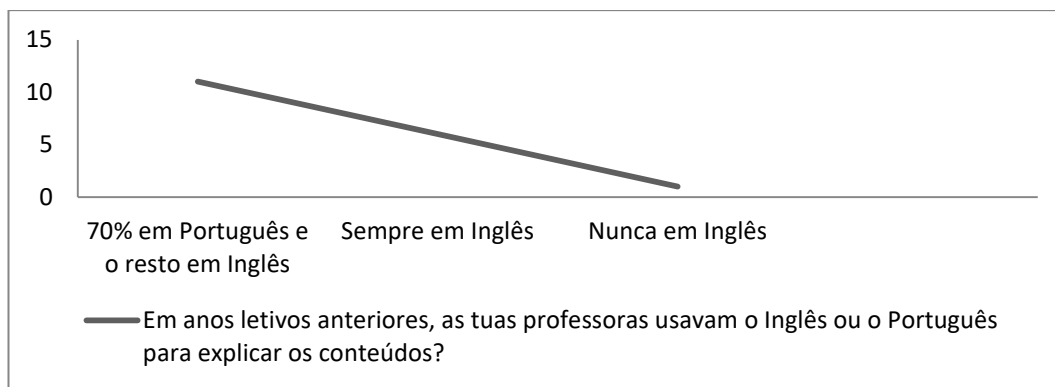


Gráfico 12. Língua para explicar os conteúdos.

Para tentar perceber onde residia o problema da oralidade, na língua-alvo, questionei os alunos sobre o porquê de terem dificuldades nesta competência. De acordo com as suas respostas, sete alunos sentiam que nunca tinham praticado o suficiente, três que nunca foram obrigados a falar em Inglês e outros três não consideraram importante falar em Inglês. Dois alunos consideraram-se preguiçosos na oralidade e quatro não mostraram julgar ter dificuldades. No Gráfico 13, estes dados indicam mais uma vez que prática da oralidade em sala de aula foi colocada num patamar de menor importância.

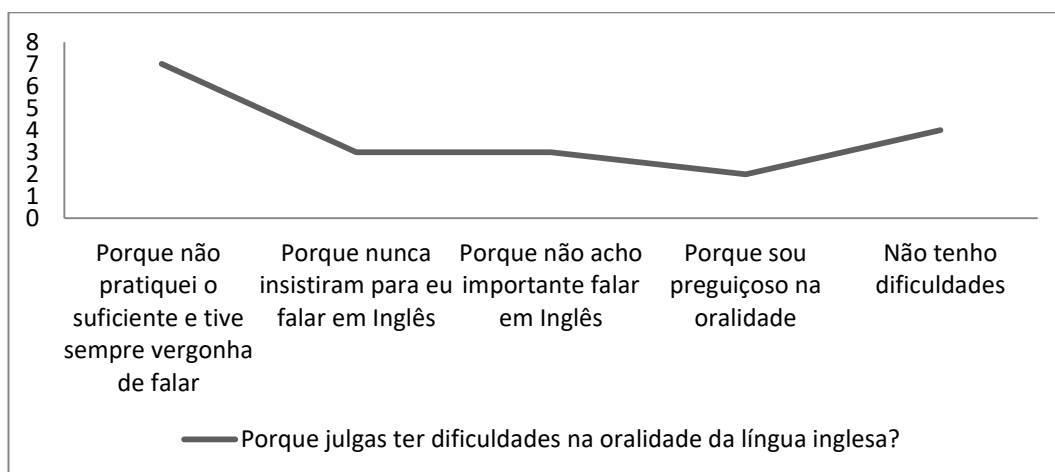


Gráfico 13. Dificuldades na oralidade.

Com respeito às aulas propriamente ditas e aos materiais utilizados, questionei os alunos sobre se consideravam as minhas aulas interessantes ou não, pelo que responderam o que se confirma no Gráfico 14.

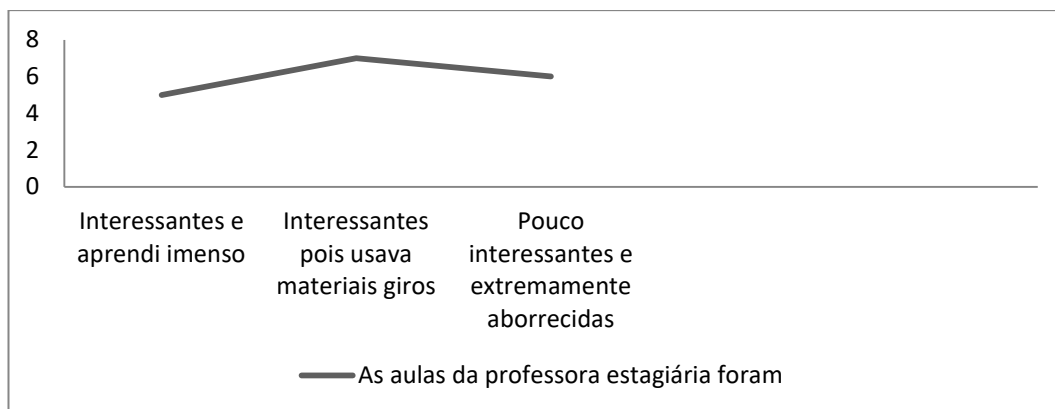


Gráfico 14. Como foram as aulas da professora estagiária.

Esta não é de todo uma leitura fácil e da qual me orgulhe, porque os resultados são muito divergentes. Se cinco alunos consideraram que foram aulas interessantes e que aprenderam imenso, outros seis foram da opinião de que estas foram pouco interessantes e até aborrecidas. Sete alunos consideraram que os materiais eram aliciantes, tornando assim as aulas também interessantes.

Questionei-os também sobre que competências julgaram ter desenvolvido mais com as aulas, ao que quatro alunos responderam que a competência mais desenvolvida foi a escrita, três alunos responderam a audição, outros três responderam a leitura e os restantes cinco a oralidade. O resultado deste questionário deixa-me perplexa, pois verifico, no Gráfico 15, que, apesar da minha insistência na oralidade, os alunos não parecem considerar que a praticaram, e era precisamente nesta competência que se centraram quase todos os meus esforços.

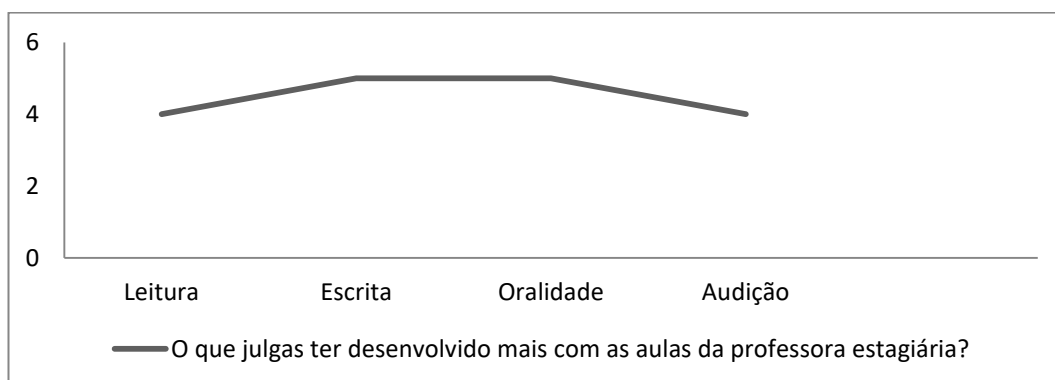


Gráfico 15. Competências mais desenvolvidas.

Ainda assim, na questão seguinte, interroguei-os sobre em que sentido teriam estas aulas sido diferentes das que estavam já habituados. Observando o Gráfico 16, quinze alunos responderam que usaram mais a oralidade, dois alunos responderam que nada tinha sido diferente, outros dois discentes afirmaram tinham lido mais textos e outros dois que praticaram mais exercícios gramaticais.

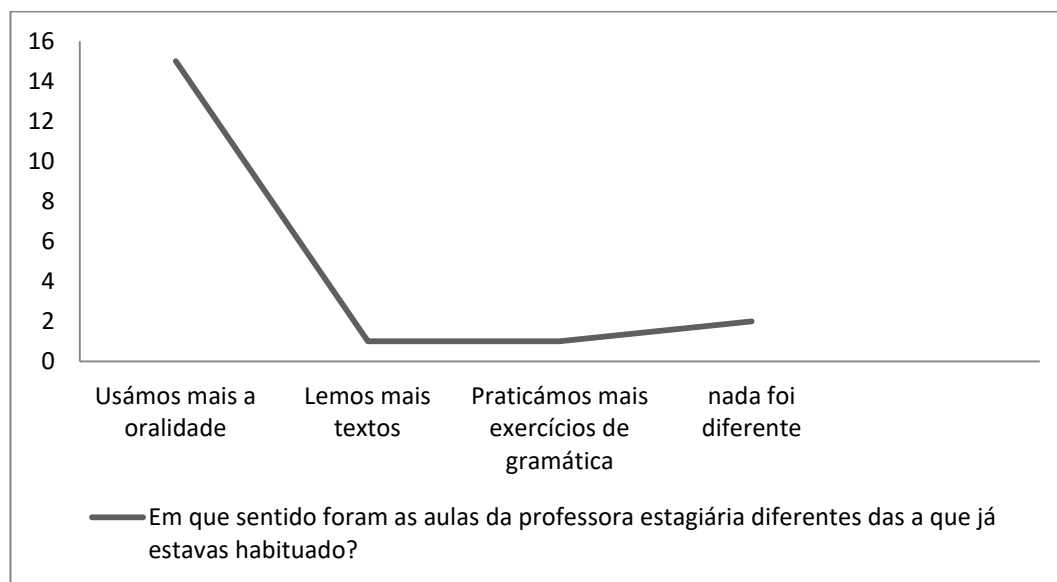


Gráfico 16. Diferença das aulas.

Suponho que esta resposta possa contradizer a anterior, mas esta leitura poderá revelar que, ainda que quinze alunos consideraram que usaram mais a oralidade, estes foram da opinião de que esta competência não foi devidamente desenvolvida, ainda que tivesse sido praticada. Isto pode indicar que talvez as minhas técnicas e materiais possam não ter surtido o efeito necessário.

Concluindo o questionário, perguntei aos alunos se tinham ficado com boa impressão das aulas, ao que cinco responderam que não, por razões como: o desinteresse dos materiais; as dificuldades que os impedem de entender as aulas, maioritariamente faladas em Inglês; as numerosas fichas de trabalho; ou porque compreendiam melhor as aulas da professora cooperante.

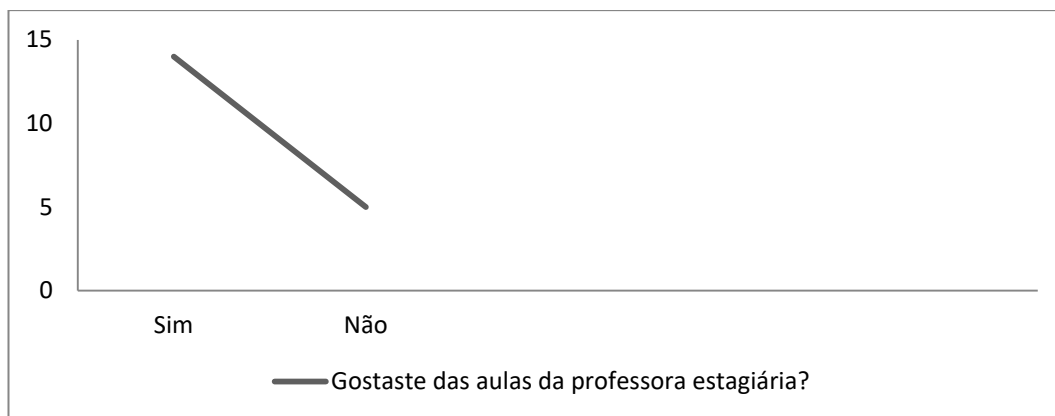


Gráfico 17. Aulas da professora estagiária.

Pelo Gráfico 17, os restantes catorze indicaram ter gostado das aulas por razões que vão desde o uso de materiais inovadores, ao constante apelo à motivação dos alunos, bem como pelo constante recurso à LI.

CAPÍTULO VI. REFLEXÃO CRÍTICA

Efetuei agora uma reflexão crítica acerca da forma como decorreu a prática de ensino supervisionada na turma D do 9.º ano da Escola EB 2/3 João Villaret, sistematizando o que foram estes meses de prática docente supervisionada e a forma como decorreu junto da turma em questão.

Considero que este “estágio” foi positivo, uma vez que me proporcionou uma preparação mais sólida para a minha futura atividade profissional, abrindo-me novos horizontes.

Em relação às aulas observadas, posso inferir que foram bastante vantajosas no sentido em que contribuíram largamente para que eu pudesse melhorar a minha prática letiva, podendo assim verificar que a diversidade de estratégias é imprescindível e vantajosa para alunos e professores.

Através da observação das aulas da professora cooperante, foi possível iniciar a minha prática de ensino supervisionada de uma forma mais organizada. Admito que, inicialmente, antes dessa observação realizada, me sentia com algum receio de pôr em prática as aulas, e com poucas bases relativamente às diferentes fases de construção de uma aula. É de sublinhar também a importância da professora cooperante no processo de planificação, ao longo do qual, a sua ajuda e orientação foram fundamentais. Sem a sua sabedoria e experiência, teria sido difícil concretizar as ideias, pondo-as em prática.

Igualmente, as aulas de Introdução às Práticas Profissionais e Didáticas ajudaram no sentido de preparar as aulas, tendo em conta a planificação, a organização e a distribuição do programa de Inglês. Mas, dado que o processo de construção das aulas de prática de ensino supervisionada e a aprendizagem do processo de planificação se verificavam em simultâneo, foi um pouco difícil utilizar essa aprendizagem na produção dessas mesmas aulas. Foi aqui que as indicações da professora cooperante foram fulcrais, complementando as explicações do professor de Práticas Profissionais e Didáticas.

Destaco também algumas aprendizagens que aprofundi no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, possibilitando a articulação com temas abordados e a prática letiva, o que constituiu um bom ponto de apoio esta. Gostaria

de mencionar a unidade curricular Processo Educativo, relacionada com a psicologia educacional, que contribuiu para a compreensão das perspetivas psicológicas do processo de aprendizagem, bem como a de Violência e Indisciplina Escolar, que me permitiu olhar este fenómeno numa perspetiva diferente, mais ligada às questões psicológicas do aluno e pedagógicas do professor.

Esta experiência levou-me a reformular e a melhorar o meu trabalho, de aula para aula, ainda que considere que o tempo disponível para a realização deste processo tenha sido muito curto. É da minha opinião que este mestrado é demasiado centrado em questões teóricas quando a prática supervisionada na escola cooperante deveria ser mais alargada. Não quero dizer que as unidades curriculares teóricas são totalmente desnecessárias, porém, ainda assim, estou convicta de que a prática é mais importante e de que somente na prática estas questões teóricas podem ser verificadas e problematizadas.

Refletindo sobre o meu percurso, posso constatar que a minha integração com os professores e colegas foi fácil. Assinalo também o bom relacionamento com a professora cooperante e a excelente escola que escolhi, o que me permitiu realizar um trabalho enriquecedor, a nível tanto profissional quanto pessoal. O facto de ter mais professores estagiários facilitou a troca de ideias e permitiu a entreajuda (especialmente no primeiro ano), tendo a oportunidade de trabalhar em conjunto com uma colega de segundo ano de mestrado, possibilitando-me esbater medos e inseguranças que sentia em relação a todo este processo de prática de ensino supervisionada.

Foi possível também realizar uma atividade extracurricular com a referida colega, relacionada com as festividades de *Halloween*, em que demonstrámos aos alunos da escola a forma de escavar uma *Jack-O-Lantern*, que terminou num momento descontraído e enriquecedor.

No que diz respeito à unidade didática propriamente dita, julgo que o esquema adotado para a planificação das aulas se revelou profícuo na ocupação dos 90 minutos, o que imprimiu dinâmica nas minhas aulas, evitando assim que estas se tornassem monótonas e os alunos se sentissem aborrecidos.

As planificações que elaborei foram quase sempre cumpridas, salvo exceções que menciono no Capítulo IV, cuja previsão nunca terminou antes do final da aula, não me obrigando à improvisação de atividades para as quais não estava preparada. Houve casos, sim, em que, por falta de tempo, não pude terminar alguns exercícios,

mas instruí sempre os alunos para os trabalharem em casa. A abordagem comunicativa leva tempo e isso é uma característica negativa, mas os resultados são bons.

Além da lecionação da unidade didática, a professora cooperante pediu-me que elaborasse um teste formativo (ver Anexo P) no final da unidade, sendo que passei por todos os passos para a sua preparação: matriz, teste formativo e respetiva correção e tratamento de dados em tabelas de avaliação. Esta tarefa mostrou ser bastante proveitosa, no sentido em que me preparou no que diz respeito à conceção das questões do teste sumativo e referente correção. Os resultados obtidos foram positivos comparativamente com os resultados anteriores, o que não deixa de ser um grande orgulho para qualquer professor.

Durante as aulas que lecionei, tentei falar sempre em Inglês, adaptando o meu nível de conhecimentos ao nível dos alunos da turma. Tal como já referi, os alunos recorriam com frequência à língua materna para fazer comentários ou responder às perguntas. Nestes casos, a minha insistência em continuar a falar em Inglês foi fundamental, levando-os a compreender e obrigando-os a exprimirem-se na língua-alvo. Tal como já afirmei em capítulos anteriores, esta turma apresentava grandes dificuldades ao nível da oralidade.

Creio que os objetivos a cumprir na disciplina de Introdução à Prática Profissional III e IV foram atingidos e que este período de lecionação foi para mim fonte de grande prazer, que acabou por firmar a certeza de que a realização deste mestrado foi uma ótima opção que decidi tomar. É muito gratificante ver os efeitos positivos que resultam da interação entre professor-aluno, aluno-professor, numa perspetiva não só pedagógica, como também humana.

Durante a prática de ensino supervisionada, foram muitos os momentos de insegurança que senti, de desânimo perante algum insucesso imprevisto, mas também de alegria e evolução. Esforcei-me por proporcionar momentos perfeitos em sala de aula e recriminei-me por todos os de insucesso ou menor êxito na execução das atividades que pus em prática na sala de aula. Sei que as aprendizagens que retive dos momentos menos bons são tão ou mais importantes, na minha formação, do que aqueles em que a minha atuação foi exemplar. A oportunidade de examinar e verificar o que afinal correu mal, e replanificar, tentando colmatar as falhas e fazer melhor da próxima vez, é essencial para aprender a ser professor e a melhorar, a cada dia, o ensino em Portugal.

Em relação à utilização da abordagem comunicativa, julgo que esta trouxe bastantes benefícios porque foi óbvia a agilidade oral com que os alunos terminaram a quinta aula. É natural que seriam necessárias muitas mais aulas para que esta competência fosse desenvolvida na perfeição, mas foi possível, ainda que com pouco tempo, obter resultados que indicam que a aplicação das técnicas da abordagem comunicativa foi bem-sucedida, porque permitiu desenvolver atividades que promoveram o uso da língua-alvo para ativar um conhecimento sistémico já existente, com o objetivo de desenvolver o próprio sistema linguístico por meio da comunicação.

Ao longo das cinco aulas, pude notar que os alunos estavam muito mais atentos e participativos em virtude da interação que passei a promover entre eles, do conteúdo e do contexto situacional dos materiais que eram efetivamente interessantes e motivadores. Antes de usar a abordagem comunicativa nas minhas aulas, percebi que havia problemas na maneira como a língua inglesa era ensinada, aliás, eu senti isso quando fui aluna. Os alunos, ao estudarem apenas estruturas gramaticais, não desenvolvem a habilidade de comunicação e esse foi o principal motivo para querer trabalhar a competência oral nas minhas práticas de ensino supervisionadas.

Por outro lado, outra mudança que percebi relaciona-se com o uso do Inglês na aula, principalmente ao trabalhar novos conteúdos. Cheguei à conclusão de que não é necessário que o aluno seja fluente na língua para compreender o que é explicado em Inglês, por isso comecei por usar massivamente a língua-alvo em todas as explicações, até que efetivamente começou por ser óbvio que todos eles entendiam o que eu dizia, apesar da sua dificuldade em responder-me.

Procurei sempre iniciar as minhas aulas lembrando aquilo que se tinha falado na aula anterior, tentando desenvolver uma conversa informal. Procurei sempre, salvo exceções necessárias, utilizar a língua-alvo no contexto de ensino, promovendo a aprendizagem. Todas as minhas perguntas dirigidas aos alunos tinham um propósito comunicativo e tentava sempre, por meio de uma conversa informal, promover essa comunicação. Inicialmente, os alunos tinham dificuldades em responder e em compreender-me, mas notei uma enorme evolução e, na última aula lecionada, grande parte deles fazia já um grande esforço por falar, ao contrário do que aconteceu na primeira aula, em que houve alunos que sempre se recusaram a responder-me.

Orientei também os alunos para a identificação de vocabulário específico e relacionado com o plano da aula, não me limitando apenas à simples elucidação para o vocabulário presente, por exemplo, no manual. Tentei sempre expandir o vocabulário e que os meus alunos conseguissem inferir significados, contextualizando e ajudando-os a entender melhor o que os vários termos significavam.

Quanto ao material didático, sou da opinião de que a utilização de recursos audiovisuais garante melhor o desenvolvimento da competência oral, pois, apoiados neles, os alunos têm possibilidade de adquirir amostras de língua, além de que estes apresentam também elementos culturais, linguísticos e sociais perfeitos para iniciar a troca de ideias e a discussão.

Cabe ao professor estimular os seus alunos na aprendizagem da LE, pois é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção e atuação deles como seres humanos e cidadãos, por meio de processos de ensino e aprendizagem que os envolvam na construção de significados e, no meu caso, o desenvolvimento da habilidade comunicativa. Dessa forma, o método comunicativo parece ser adequado para se ensinar Inglês, porque envolve técnicas e abordagens linguísticas contextualizadas e atividades lúdicas.

Contudo, sabendo também que não há métodos milagrosos e definitivos, aconselha o bom senso que ao professor cabe manter um espírito aberto, para assim poder reconhecer as situações concretas em que melhor possa aplicar o método ou abordagem mas adequados.

Findo o meu relatório, após esta reflexão crítica, concluo aquilo que foi o meu percurso académico relativo a esta formação de prática ensino supervisionada. No final deste processo, verifico que não basta que o aluno esteja motivado ou que as atividades em sala de aula sejam as mais fascinantes. Para concluir o processo ensino/aprendizagem de uma forma bem-sucedida, é preciso muito mais do que isso.

A adolescência e pré-adolescência constituem fases de mudanças e de indecisões, que transportam contrariedades e apatias para a sala de aula. Compreender esta fase do crescimento é, por si só, extremamente importante.

Resta também entender que não são somente os professores os atores neste processo. Os pais, enquanto educadores devem, também, ensinar aos seus educandos uma escala de valores necessária para que estes possam ser bons cidadãos, bons

alunos, bons filhos, bons companheiros, numa sociedade que sofre significativas transformações.

Ser professor é continuar este trabalho de formação e desenvolver mecanismos de aprendizagem. É ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento de competências. Porém, há também de ensinar estes jovens a pensar e a reagir de forma inteligente aos estímulos da sociedade. Obviamente, não é fácil motivar os alunos para isto, muito menos uma turma inteira. Assim, deve o professor criar estratégias e desenvolver materiais que tornem o ínfimo espaço da sala de aula num local mais aliciante.

Foi isto que tentei fazer com as aulas que lecionei: aplicar materiais desenhados de acordo com a turma, de forma a consolidar conteúdos e aprendizagens que promovessem a oralidade em sala de aula. Procurei que todos os meus materiais seguissem uma ordem lógica, tentando sempre usar o método indutivo, obrigando-os a pensar e a refletir sobre assuntos e matérias do seu interesse, relacionados com o tema do Racismo e da Discriminação.

Ainda há muito trabalho a fazer e tenho pena que este mestrado via ensino não possibilite uma abordagem mais alargada com as turmas que nos são atribuídas, como antigamente acontecia com os estágios pedagógicos, em que o discente estava encarregue de lecionar uma turma durante todo um ano letivo. Assim sim, seria muito mais profícuo, tanto para os alunos, quanto para o professor estagiário, que teria oportunidade de acompanhar esse grupo e efetivamente ver frutos do seu trabalho.

Os 450 minutos que lecionamos são extraordinariamente insuficientes para que se vejam resultados daquilo que pretendemos aplicar, mudar ou melhorar. Vislumbram-se apenas indícios daquilo que poderiam ser os resultados da aplicação dos nossos métodos, abordagens e recursos.

No que aos recursos diz respeito, tentei variar ao máximo usando slides, imagens, desenhos, curtas-metragens, música, textos, jogos. Procurei recorrer a formas diferentes de apresentar os conteúdos, formas, estas, que proporcionaram o contexto necessário ao debate de questões abordadas nas aulas, relacionadas com o tema do Racismo e Discriminação.

Posso afirmar que, com estas aulas, consegui aprofundar um pouco o conhecimento dos alunos em relação a este tema, estruturando o pensamento e exercitando o espírito crítico dos mesmos. Noto que os alunos não estão habituados a

pensar e a colocarem estas questões mais profundas a si próprios e experimentei, por isso, alguma dificuldade inicial, que foi progressivamente ultrapassada com o decorrer das aulas.

Do meu ponto de vista, tornou-se óbvio que, mediante as atividades propostas, foi possível contribuir para a melhor participação oral e um maior desempenho dos alunos, a todos os níveis. Ainda assim, foi insuficiente o período de tempo em que estive com o grupo, pois sinto que precisávamos de mais tempo para, de facto, conseguirmos fazer um trabalho mais sólido.

Acredito que a escola pode e deve estimular a competência oral, a qual tem sido muito descurada. Particularmente, cabe ao professor reconhecer o seu potencial e formar alunos oralmente mais ativos e participativos.

Deste longo processo, importa reforçar a importância que a preparação e a organização das planificações, atividades e tarefas imprimem no sucesso ou insucesso de um professor. Gostaria de voltar a frisar que o tempo das aulas assistidas deste mestrado via ensino é insuficiente e que, se este fosse mais alargado, era possível, para nós, mestrandos, ter uma ideia mais sólida dos mecanismos de funcionamento de uma escola, de todo o trabalho docente aí praticado, das características reais da turma e das ferramentas necessárias a melhorar lacunas que se fossem registando ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Concluo, comprovando que ensinar é uma das mais nobres atividades a que um ser humano se pode dedicar e que é muito gratificante ver os efeitos positivos que resultam da interação docente-discente, tanto ao nível dos conhecimentos que se transmitem, quanto ao que à formação pessoal de cada indivíduo diz respeito

CONCLUSÃO

O presente relatório de Prática Profissional Supervisionada em Ensino do Inglês correspondeu a um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, no âmbito do Mestrado, de via profissionalizante, em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferindo-me, desta forma, habilitação para lecionar as supramencionadas disciplinas nos referidos níveis.

Escolhi, na fase de estágio a que se reportou o relatório que apresentei ao longo destas páginas, entre as duas disciplinas para as quais me preparei para receber a habilitação para docência durante a fase curricular teórica e prática do mestrado, dedicar a investigação-ação que aqui relatei à lecionação da Língua Inglesa junto de uma turma do 9.º ano de escolaridade.

Este percurso combinou pesquisa científica e pedagógica – quer autónoma, quer auxiliada pelos ensinamentos veiculados pelos seminários que frequentei –, bem como trabalho de campo num contexto educativo real, e envolveu várias etapas, desde a observação de aulas à planificação e aplicação de uma unidade didática. Esta foi concebida não tanto apenas no sentido de prosseguir somente as metas de ensino/aprendizagem definidas pelo currículo oficial, mas procurou também responder às necessidades concretas daqueles alunos em particular. É o currículo que deve adaptar-se aos seus destinatários e não o inverso. Nesta lógica, o papel do docente enquanto decisor e programador curricular ocupa um lugar cimeiro. A ele, cabe-lhe adequar e diferenciar as aprendizagens, nunca perdendo de vista as reais necessidades dos contextos específicos nos quais é chamado a atuar.

Durante a observação, pude então constatar lacunas consideráveis no que à prática da oralidade dizia respeito, logo, considerei que seria precisamente nestes casos – ou seja, em que existem défices suscetíveis de afastar os discentes de um desenvolvimento mais pleno das suas aptidões e competências, superando dificuldades – que o professor deve intervir reflexivamente, munido de uma capacidade crítica atuante. Entendo, por isso, o tema que elegi, mormente o uso da abordagem comunicativa e das técnicas de *peer correction* com vista ao desenvolvimento da competência oral em sala de aula, enquanto resultado direto desse conhecimento que, aquando observadora das aulas da professora orientadora cooperante, pude travar junto daqueles que seriam os destinatários desta experiência

de ensino que me foi proporcionada. Para tal, concebi materiais pedagógico-didáticos próprios e projetei situações de ensino/aprendizagem que privilegiassem a abordagem comunicativa, porque – entre muitas outras não destituídas, contudo, de eficácia, consoante o que se quer ensinar e fazer aprender – nela revi potencialidades singulares, sobretudo no tocante ao ensino de uma língua estrangeira que não descure da imprescindível competência de produção oral.

Para que seja eficiente e frutuoso, o domínio de um idioma estrangeiro deve assentar numa aprendizagem significativa, ou seja, que se relacione com outras áreas do saber, de forma transdisciplinar, servindo outrossim como mais uma ferramenta de estudo e de trabalho, de valia tanto presente quanto futura. Porém, de modo a que as aprendizagens não esmoreçam na memória, torna-se igualmente necessário que o aluno consiga reconhecer, no ambiente da sala de aula, a importância destas para a sua edificação pessoal, tornando-o intelectualmente mais completo e mais bem preparado para enfrentar as exigências cada vez maiores de um mercado de trabalho extremamente competitivo, em que o domínio das línguas modernas, particularmente do Inglês, se revela mandatário. Por outro lado, para se alcançar esses objetivos, cuja repercussão futura nem sempre se encontra clara nas mentalidades mais jovens, o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa tem de revestir-se de um caráter apelativo, capaz de captar, no momento presente, o interesse dos alunos, de acordo com os seus níveis de desenvolvimento psíquico e emocional. Por essa razão, sempre reconheci – como, aliás, creio vivamente ter demonstrado através deste trabalho – que as propostas de atividades de aula não podem distanciar-se daquilo que são os gostos e interesses pessoais dos alunos, levando em consideração a idade destes e os hábitos, a cultura e os valores a que estão expostos, que revêm, *aqui e agora*, como significativos e pertinentes.

Requer, em todo o caso, muita experiência o saber adaptar eficaz e eficientemente os conteúdos ao que o discente prefere ou gosta sem nunca descuidar das metas de aprendizagem que nos levam a todos, alunos e professores, a resultados concretos e compensatórios. Este é, a meu ver, o maior dos desafios: a adequação na justa medida, ao lado de uma diferenciação proveitosa e do desenvolvimento, tão sincronizado e harmonioso quanto possível, de uma turma heterogênea no que toca a dificuldades e a necessidades mais acentuadas por parte de uns, mas também a vocações e a aptidões notórias por parte de outros.

De modo a atender aos objetivos traçados para a investigação-ação relatada, que compreendeu a projeção e a aplicação de uma unidade didática a dezanove alunos de 9.º ano, cuja ênfase recaiu sobre a promoção da competência oral através da abordagem comunicativa, em concreto, de técnicas de *peer correction*, fomentadoras do trabalho cooperativo e da autonomia, comecei por enveredar, no Capítulo I, por uma descrição teórica dos métodos e práticas desta abordagem.

Com o propósito de caracterizar a turma, no Capítulo II, procedi à descrição pormenorizada da escola e, principalmente, do grupo de destinatários da minha prática profissional.

No Capítulo III, descrevi a unidade ensinada (materiais, métodos e técnicas), à luz dos conteúdos programáticos, das orientações metodológicas, das competências a desenvolver e os meios de avaliação preconizados pelo Currículo Nacional do Ensino Básico.

O Capítulo IV foi dedicado ao relato das aulas lecionadas e à apresentação dos materiais aplicados, bem como dos métodos e técnicas de avaliação implementados. Neste capítulo, apresentei também os dados de avaliação recolhidos e respetiva interpretação.

No Capítulo V, debrucei-me sobre a interpretação crítica dos dados recolhidos através de questionários aplicados aos alunos, nos quais tentei indagar opiniões sinceras acerca da eficácia das aulas programadas e conduzidas por mim e dos materiais e atividades concebidas, no sentido de apurar se lhes despertaram o interesse e se consideraram haver melhorado a sua competência oral.

No último capítulo, o Capítulo VI, enveredei, finalmente, por uma reflexão crítica sobre todo o trabalho realizado ao longo deste percurso, destacando as dificuldades com as quais deparei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas João Villaret. (2013). *Projeto curricular da Escola Básica João Villaret*. Loures. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0B6vh6797KD40M3V1UEZIdkVINK0/view>
- Agrupamento de Escolas João Villaret. (2013). *Projeto educativo da Escola Básica João Villaret*. Retrieved from <https://docs.google.com/file/d/0B6vh6797KD40VDB5ZI9xU1M2cUU/edit>
- Apple, M. W. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Bartram, M., Walton, R. (1991). *Correction: Mistake Management: A Positive Approach for Language Teachers*. Hove: Language Teaching Publications.
- Berns, M. S. (1983). Functional approaches to language and language teaching: Another look. In S. Savignon & M. S. Berns (Eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching. A Book of Readings* (pp. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278227.pdf>
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (Eds.) (1978). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Fairlawn, NJ: Oxford University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Concelho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Edições ASA. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Curtis, A., & Bailey, K. (2001). Picture your students talking: Using pictures in the language classroom. *ESL Magazine*, 4(4),10-12.
- Edge, J. (1984). Erroc cards—Peer teaching in EFL teacher training. *System*,12(2), 117-121. doi: 10.1016/0346-251X(84)90021-6
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. London: Longman.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

- Figueiredo, O. M., & Figueiredo, M. E. B. (2003). *Dicionário Prático para o Estudo do Português*. Porto: Edições ASA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frias, E., Mason, N., & Hurst, N. (2008). *New Wave*. Porto: Porto Editora.
- Gerngross, G., Putcha, H., & Thornbury, S. (2006). *Teaching Grammar Creatively*. London: Helbing Languages.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1971). On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children In M. L. Wax, S. Diamond & F. O. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education* (pp. 51-66). New York: Basic Books.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- Jones, L. (2007). *The Student-centered Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Kohler, C., & Aimard, P. (1971). *Problemas da Infância e da Adolescência*. Lisboa: Verbo Editores.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. T. (1983). A Communicative approach to language teaching methodology. *CLCS Occasional Paper*, 7, 1-29. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED235690.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (1997). *Programa de Inglês – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3º ciclo LE I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Departamento da Educação Básica. Retrieved from http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Ingles_3Ciclo.pdf
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Departamento da Educação Básica. Retrieved from

http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf

- Newmark, L. (1966). How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32(1), 77-83.
- Oliveira, G. J. D. (2008). Homero: oralidade, tradição e história. *Dossiê: literatura, oralidade e memória*, 4(1). 1-22. Retrieved from <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5810/3415>
- Platão (1986). *Fedro*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511667305
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.). (1983). *Language and Communication*. New York: Routledge.
- Roldão, M. C. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12(1), 9-26.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As Questões dos Professores*. Lisboa: Presença.
- Tadmor, E., & Nattiv, G. [Erez Tadmor] (2008, February 5). *Strangers(2004) – short film* [video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA>
- Taylor, L. (1986). Vocabulary acquisition: a study of teacher and strategies. Unpublished MA dissertation, University of Birmingham.
- U2. (1987). I still haven't found what I'm looking for. On *The Joshua Tree* [CD]. Windmill Lane, Dublin (Ireland): Island Records.
- U2. (n. d.). I still haven't found what I'm looking for (lyrics). *U2.com*. Retrieved from <http://www.u2.com/discography/lyrics/lyric/song/62/>
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching: Trainee Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (2011). Grammar teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (vol. II, pp. 507-522). New York: Routledge. Retrieved from <http://www.elihinkel.org/downloads.htm>

ANEXOS -IMAGENS

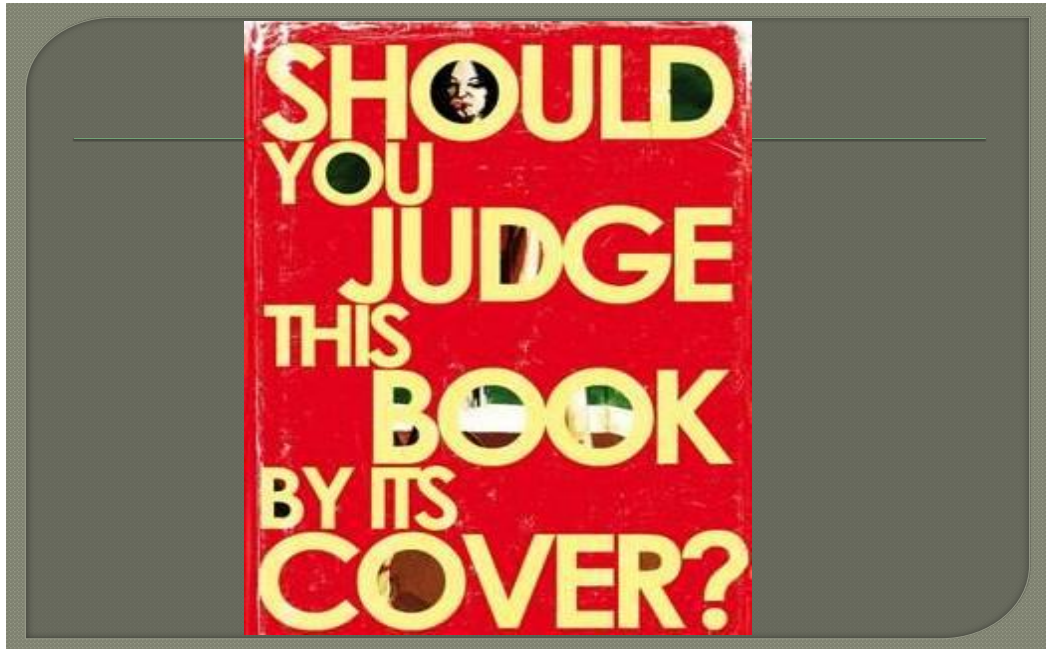


Imagem 1. Slide 1 – Never judge a book by its cover.



Imagem 2. Slide 2 – First Impressions.



Imagem 3. Slide 3 – What Stereotyping Is.

Stereotyping:

To have a wrong, unfair, mistaken and misleading generalization about a group of people.



Imagem 4. Slide 4 – Defining Stereotyping.

Stereotyping:

To have a wrong, unfair, mistaken and misleading generalization about a group of people.



Social Categorization, Discrimination, Prejudice, Judgment, Racism.

Imagem 5. Slide 5 – Stereotyping Reflexions.



Imagem 6. Slide 6 – Giving Adjectives to Images.



Imagem 7. Slide 7 – Racism.



Imagem 8. Slide 8 – Definition of Racism.

DISCRIMINATION



Prejudicial
treatment

Imagem 9. Slide 9 – Discrimination.

DISCRIMINATION

**Prejudicial treatment of
an individual based on
their membership in a
certain group or
category**



Imagem 10. Slide 10 – Definition of Discrimination.

FAVORITISM



To give...

Imagem 11. Slide 11 – Favoritism.

FAVORITISM

THE PRACTICE OF GIVING
PREFERENTIAL TREATMENT
TO A PERSON OR PERSONS.



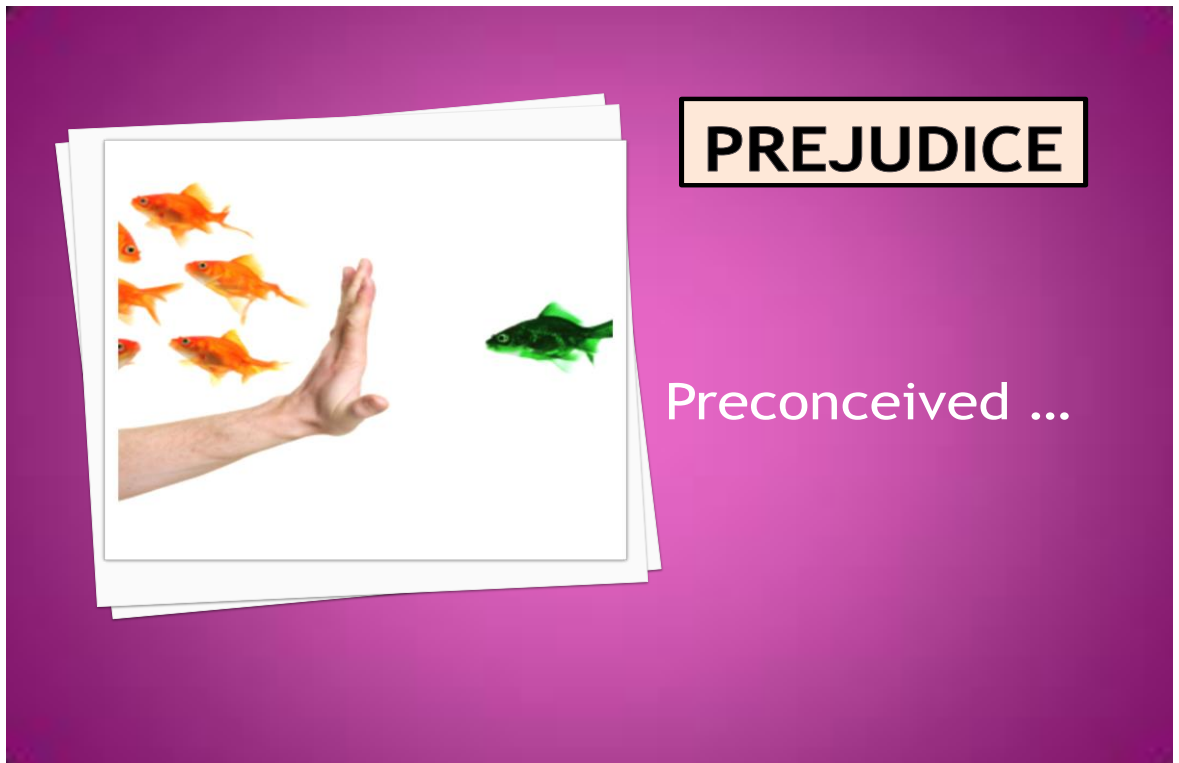
Imagem 12. Slide 12 – Definition of Favoritism.



Imagem 13. Slide 13 – Iniquity.



Imagem 14. Slide 14 – Definition of Iniquity.



PREJUDICE

Preconceived ...

Imagem 15. Slide 15 – Prejudice.

Prejudice



Preconceived judgments toward people or a person because of race, social class, ethnicity, age, disability, obesity, religion, sexual orientation, or other personal characteristics.

Imagem 16. Slide 16 – Definition of Prejudice.



ATM machine - disabled people - make cash withdrawals

Imagem 17. Slide 17 – Woman on the Wheelchair (1).



ATM machine - disabled people - make cash withdrawals - (negative)

Imagem 18. Slide 18 – Woman on the Wheelchair (2).



zebra crossing for pedestrians - crossing the road - disabled people

Imagem 19. Slide 19 – Woman on the Wheelchair (3).



Accessible sidewalks - move properly -(negative)

Imagem 20. Slide 20 – Accessible sidewalks.



Positive + Negative

Imagem 21. Slide 21 – Unite against racism.



Positive + Negative

Imagem 22. Slide 22 – Stop racism.



Imagem 23. Slide 23 – Friends or enemies.

- 1. Where do they come from?*
- 2. How different are they, physically?*
- 3. What are their characters like?*
- 4. What's their relationship?*

Imagem 24. Slide 24 – Questions about friends or enemies.

PRESENT PERFECT SIMPLE - FORM

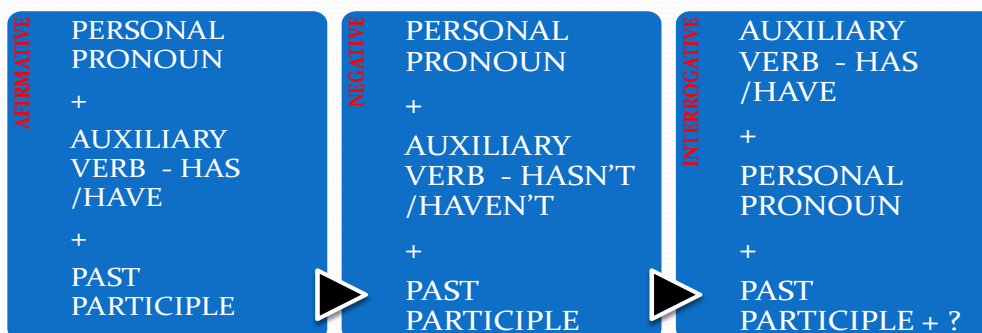


Imagem 25. Slide 25 – Present Perfect Simple – Form.

PRESENT PERFECT SIMPLE - USES

1. An action or situation started in the past that continues in the present: **“She has been in a wheelchair since 1998.”**
(and I still do)
2. An action performed in a period that has not finished: **“I have been a victim of discrimination twice this week.”**
(and the week isn't over yet)
3. A repeated action between some time in the past and the present : **“I have been a victim of preconceived judgment several times.”**

Imagem 26. Slide 26 – Present Perfect Simple – Uses.

4. When we ask **How long?** (using **FOR** and **SINCE**):

“How long have you been in a wheelchair?”

I have been in a wheelchair for many years/ since 2000”

5. When we say how often things have or haven't happened:

“How often have you felt discriminated against?” - “I have felt it many times.”

“Have you ever seen a wheelchair person being discriminated?” – “No, I have not.”

6. When we used **ALREADY**, **YET** and **JUST**:

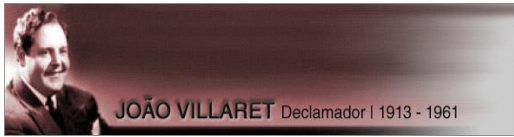
“Where is Peter?” – “He has already gone.”

“They have just come back from Italy”

“Has Peter phoned yet? – No, not yet.”

Imagem 27. Slide 27 – Present Perfect Simple – Uses (Cont.).

Anexo A



Hand out A

Name: _____

What do you see?

Carefully look at each photograph as it is shown. Choose one word from each word category that best describes the person or people you see in each photograph. Write that word in the correct column besides each number. Write a brief statement about whether or not you would like to have this person for a friend and why is that.

Character Attribute: Good, Bad, Fair, Unfair, Kind, Mean, Honest, Dishonest, Tolerant, Intolerant, Happy, Sad, Others....

A person I would like to have for a friend: Yes, No. **Why?**

Photograph Number	Character Attribute	I would like to have this person these people for a friend	Why?
<i>Example picture</i>	<i>Kind</i>	<i>Yes</i>	<i>I like to play games</i>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Anexo B



Hand out D – Pair

Work

IF + PAST SIMPLE + WOULD +
INFINITIVE

Fill in the gaps by using the verbs in brackets. 5 gaps need a NEGATIVE verb.

1. I _____ that if I were you. It is bad luck. (to do)
2. They would be a better team if they _____ fitter. (to be)
3. If I had some spare money, I _____ a DVD player. (to buy)
4. Those children _____ so horrible of their parents were stricter (to be)
5. I would not go out with him even if you _____ me. (to pay)
6. If we _____ so hard, we would be so tired all the time. (to work)
7. If you _____ so much beer, you would not be so fat. (to drink)
8. The world _____ a better place if politicians were less vain. (to be)
9. I _____ to visit Thailand if I had the chance. (to love)
10. If you _____ a digital camera you could send photos by email. (to have)

GOOD WORK

In www.autoenglish.com

Anexo C



Present Perfect Simple / Worksheet

Name: _____

1. Write the Participle form of the following verbs:

1. Go → _____

2. Sing → _____

3. Be → _____

4. Buy → _____

5. Do → _____

2. Complete the table in present perfect simple:

POSITIVE	NEGATIVE	INTERROGATIVE
He has written a letter		
	They have not stopped	
		Have we danced?
She has worked		
	Andy has not slept	

3. Write sentences in Present Perfect Simple.

a. They | ask | a question

b. He | speak | English

c. I | be | in my room

d. We | not | wash | the car

4. Write questions in Present Perfect Simple

a. They | finish | their homework

b. Sue | kiss | Ben

c. The waiter | bring | the tea

d. Marilyn | pay | the bill

GOOD WORK

In <http://www.ego4u.com>

Anexo D

Curta metragem disponível em

<http://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA>

CARACTERIZAÇÃO PERSONALIZADA DA TURMA

N.º /Nome	Idade	Residência	Nº Transportes utilizados	Enc. Educ.	Pai/Mãe			Disciplinas Preferidas
					Agregado Familiar	Idade	Habilitações	

Anexo F



Datas	05-11-2011			12-11-2011			19-11-2011			26-11-2011			02-12-2011			TESTE DE AVALIAÇÃO		
	TPC	F	FM	TPC	F	FM	TPC	F	FM	TPC	F	FM	TPC	F	FM	TPC	F	FM
Ana Henriques				NF			X			NF			NF					
Bruno Luz				NF			X			NF								
Bruno Bernardo				NF			X			NF								
Carolina Teles							X			NF								
David Cleto							X			NF								
David Almeida							X			NF								
Diogo Ferraz				NF			X			F								
Elisabete							X			NF								
Filipa Santos							X			F								
Flávio Barata				NF			X			F								
Joana		X		NF			X				X		NF					
João Amorim				NF			X			NF		FM						
João Carvalho							X											
Marcos Pereira							X			NF								
Miriam Sousa				NF			X			NF								
Paulo Passeira							X			F								
Sandro Russo				NF			X			NF			NF					
Vitor Miranda				NF			X			F			NF					
Yevhen Antoniuk				NF			X			NF		FM	NF					

Anexo G



Hand out A

Name:

What do you see?

Carefully look at each photograph as it is shown. Choose one word from each word category that best describes the person or people you see in each photograph. Write that word in the correct column besides each number. Write a brief statement about whether or not you would like to have this person for a friend and why is that.

Character Attribute: Good, Bad, Fair, Unfair, Kind, Mean, Honest, Dishonest, Tolerant, Intolerant, Happy, Sad, Others....

A person I would like to have for a friend: Yes, No. **Why?**

Photograph Number	Character Attribute	I would like to have this person these people for a friend	Why?
<i>Example picture</i>	<i>Kind</i>	<i>Yes</i>	<i>Because I like to play games</i>
1			
2			
3			
4			

5			
6			
7			
8			

<http://learningtogive.org/>, consultado em Setembro 2011

Anexo H



Hand out B – Pair Work

Name:

1. Start by reading the text with your partner and discuss vocabulary unknown.

When one group desires economic and/or political control over other groups, it will use oppression and exploitation to gain power. In the case of Africa, colonizers took control of the Africa's resources while slave traders captured Africans for use as slaves. The Nazis, determined to create a pure German nation of the so-called "Aryan" race, set out to exterminate Jews and ethnic minorities.

To justify exploitation, oppressors use stereotypes and dehumanization -- the practise of portraying people as less than human. Dehumanizing Africans and Jews by comparing them to apes and rats promoted the idea that these people were no better than animals. These ideas support the oppressors' false belief in their own superiority and makes it easier to hate, enslave, kill, torture, or persecute the dehumanized group.

To gain popular support for their ideas, oppressors may also use the practise of scapegoating -- blaming a targeted group for various problems. In Germany in the 1930s, for example, the economy was in poor shape and the Nazis falsely blamed Jews for the problem. Using rat imagery and anti-Semitic (anti-Jewish) propaganda, the Nazis whipped up hatred against the Jews while increasing popular support for their policies. This excerpt from the film "The Eternal Jew" is a good example of how stereotypes work together with scapegoating:

"Wherever rats turn up, they spread annihilation throughout the land, destroying property and food supplies. This is how they disseminate disease. Pestilence, leprosy, typhus, cholera, dysentery. Just like the Jews among mankind, rats represent the very essence of malicious and subterranean destruction."

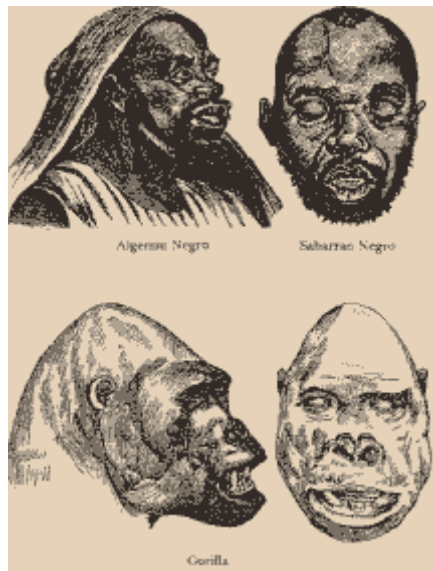
During the early part of the 20th century, the idea of racial superiority was given scientific credibility through a field called eugenics (u JEN iks). The "science" of eugenics aimed to prove that some people were genetically superior to others, and Hitler, among others, used the research to justify his actions. The false science of eugenics grew out of earlier research, that, like the book "Types of Mankind", used skull measurements and other "proof" to demonstrate that

Africans were more closely related to primates. These theories of racial superiority have since been disproved.

2. Look, with your partner, definitions on the dictionary for the following words. Discuss their meaning with the class.

- Oppression and exploitation
- Dehumanization and Scapegoating
- Semitic and Anihilation
- Racial Superiority and Eugenics

3. Look at the images bellow and answer the questions together.



Example 1: Illustrations from the book "Types of Mankind" by Josiah Nott and George Glidden, 1854.

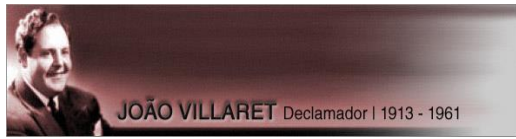


Example 2: The top image is of Jewish men; the bottom, of rats. The two images appear together in the film "The Eternal Jew", made in the 1930s by Nazi filmmaker Fritz Hipler.

- a. **What comparisons are being made?**
- b. **What do you think is the purpose of making these comparisons?**
- c. **Look at the year each example was created. What was going on at the time that may help explain the purpose of the image?**
- d. **Can you think of other examples of dehumanization in history or in your own country?**
- e. **What do you think it would take to break down the concept of racial superiority?**
- f. **How did the "science" of eugenics support racism?**

Adapted from <http://www.un.org>

Anexo I



Hand out C – Pair Work

Name:

1. Read the text carefully, with your partner.



Disabled passengers face 'rising level of abuse on public transport'.

Telegraph.co.uk

Tuesday, 14th June 2011

Disabled passengers face 'rising level of abuse on public transport'

Disabled people are being subjected to increasing levels of abuse on public

transport by angry commuters, research suggests.

Wheelchair user Photo: ALAMY - 8:00AM BST 11 Jun 2011

A poll found that nearly half of people with disabilities suffer discrimination on buses and trains by passengers who object to giving up seats or being inconvenienced. Alice Maynard, chairman of the disability charity Scope, said in some cases the abuse was so severe that victims felt unable to leave their homes. Miss Maynard, herself a wheelchair user, said she regularly faces verbal attacks from able-bodied passengers while boarding trains. She said she and her personal assistant are sworn at on a weekly basis by commuters angered by having to vacate seats reserved for disabled passengers. Miss Maynard said: "I think it is getting worse. It happens once or twice a week — aggression, swearing. "I think it is increasing because of the pressures on people: the overcrowding on trains and the general economic climate. "If I reminded myself about everything that has been said, I would shut myself inside."

A Scope survey revealed that 47 per cent of disabled people faced some form of discrimination while travelling on public transport. Of these, 15 per cent said they faced "high-level" abuse. The Equality and Human Rights Commission claims that public transport is one of the "hot spots for

violence and harassment targeted at disabled people". It will set out the scale of the discrimination in a report to be published this autumn.

2. What subject is mentioned in the text above? Write complete sentences.

4. Do you think that harassing a person in a wheel chair is a sign of discrimination? Why? Write complete sentences

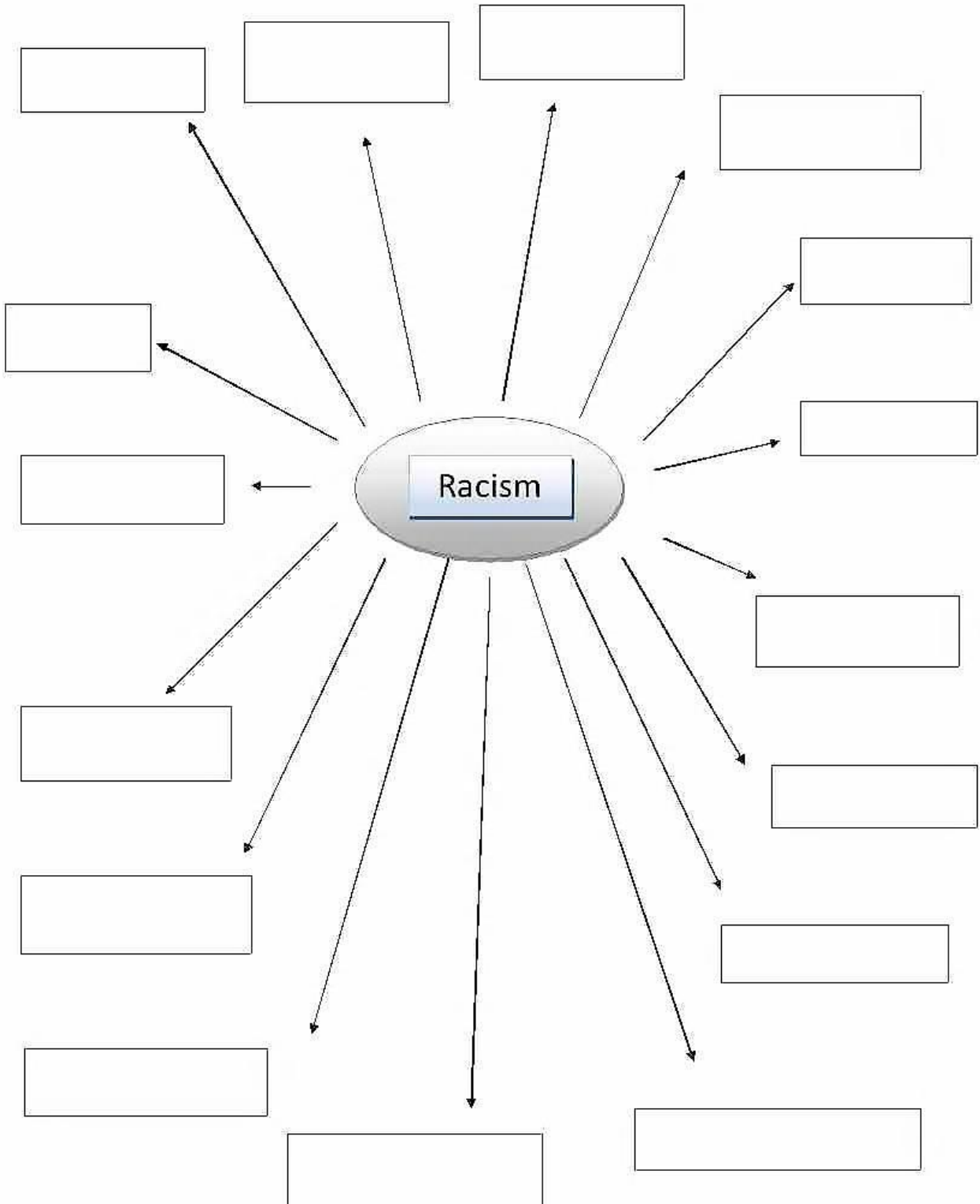
5. Are public transports in your country prepared for disabled people? In what way? Write complete sentences.

6. Have you and your partner ever helped a disabled person in any situation? Tell us.

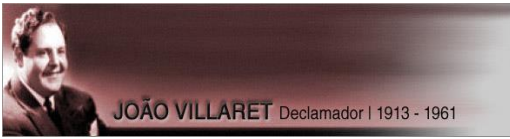
Anexo J



Vocabulary Worksheet



Anexo K



Hand out E

Name: _____

Música disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=GSv-lKwOOvE>

I Still Haven't Found What I'm Looking For

Now, listen to the song and fill in the lyrics:

I _____ the highest mountains, _____ through the fields, Only to be with you, Only to be with you. I _____, I _____, I _____ these city walls, These city walls. Only to be with you.

But I still _____ what I'm looking for. But I still _____ what I'm looking for.

I _____ honey lips, Felt the healing fingertips, It burned like fire, This burning desire I _____ with the tongue of angels, I _____ the hand of the devil.

It was warm in the night; I was cold as a stone. But I still _____ what I'm looking for.

But I still _____ what I'm looking for.

I believe in the Kingdom Come, then all the colours will bleed into one, Bleed into one, But yes _____ . You broke the bonds, And you loosed the chains, carried the cross and all my shame. All my shame. You know I believe it.

But I still _____ what I'm looking for, But I still _____ what I'm looking

for, But I still _____ what I'm looking for, But I still _____ what I'm
looking for.

① Complete the gaps with **has / hasn't** or **have / haven't**.

1. I _____ written ten postcards but you _____ written any yet.
2. Sara _____ been to Portugal while I was away on holiday.
3. My friends João and Pedro _____ never been to London.
4. She _____ always been ready to support me.
5. We _____ washed our father's car because we had to study for a test.

② Write affirmative and negative sentences using the **Present Perfect**.

e.g. I / speak / teacher

I have spoken to the teacher. / I haven't spoken to the teacher.

1. Mary and I / remember / John's birthday.
2. Fred / study / for his exams / since Easter.
3. Susan / forget / Tim's phone number.
4. My brother / work / very hard / all year.
5. Look! / The rain / stop.

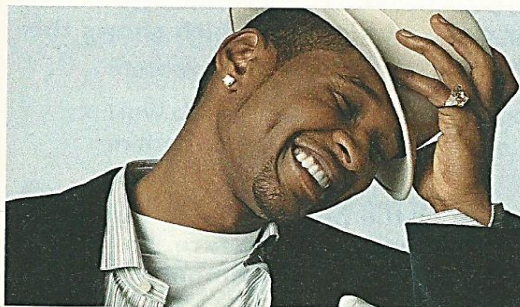
③ Write questions using the **Present Perfect**.

1. write / so many questions / you / why
2. your parents / get / the letter / I sent
3. How many / books / read / John / this year
4. Simão / see / Transformers / at the cinema
5. your / computer / crash / recently

④ Complete the sentences with the **Present Perfect**. Use **since** and **for**.

1. I _____ (study) at this school _____ three years.
2. Brad _____ (eat) anything _____ breakfast.
3. They _____ (be) on holiday _____ last August.
4. I _____ (know) my Portuguese teacher _____ September.
5. My sister _____ (have) her computer _____ six years.

⑤ It's five o'clock in the afternoon. Look at what Usher has/hasn't done. Use the **Present Perfect** and **already, just** or **yet**.



1. go to the gym (6.00 p.m.)
e.g. Usher hasn't gone to the gym yet.
2. have a shower (12.00 p.m.)
3. have lunch (1.45 p.m.)
4. meet the band (5.00 p.m.)
5. write emails (5.05 p.m.)
6. read his emails (2.00 p.m.)
7. surf the net (6.50 p.m.)

Anexo M



Hand out H – Homework

Name:

SECOND CONDITIONAL

Complete the Conditional Sentences (Type II) by putting the verbs into the correct form.

1. If we (have) a yacht, we (sail) the seven seas.
2. If he (have) more time, he (learn) karate.
3. If they (tell) their father, he (be) very angry.
4. She (spend) a year in the USA if it (be) easier to get a green card.
5. If I (live) on a lonely island, I (run) around naked all day.
6. We (help) you if we (know) how.
7. My brother (buy) a sports car if he (have) the money.

8. If I (feel) better, I (go) to the cinema with you.

9. If you (go) by bike more often, you (be / not) so flabby.

10. She (not / talk) to you if she (be) mad at you.

In <http://www.ego4u.com>



Escola EB 2/3 João Villaret **Grelha de Produção Escrita – Inglês**

Turma:	Dimensão Gráfica			Dimensão Ortográfica			Dimensão Textual ou Compositiva			Observações
	Estrutura temática e discursiva	Adequação à situação	Coerência e organização	Complexidade da Escrita	Planificação; Textualização; correção	Riqueza e variedade Linguística				
Aluno	20	20	15	10	20	15				
1	8	13	8	5	5	5				44
2	10	15	12	10	14	10				71
3	9	15	9	7	7	7				54
4	9	13	9	9	7	7				54
5	11	15	8	8	8	8				58
6	15	18	11	10	13	10				77
7	8	13	8	8	9	7				53
8	9	15	9	7	12	9				61
9	9	13	9	9	7	7				54
10	8	13	8	5	10	6				50
11	9	15	9	7	7	7				54
12	8	13	8	5	5	5				44
13	10	15	12	10	14	10				71
14	3	3	3	3	3	3				31
15	8	13	8	5	5	5				44
16	8	13	8	5	5	5				44
17	12	13	12	5	8	5				55
18-	8	13	8	5	5	5				44
19-	8	13	8	5	5	5				44

Anexo O

Música disponível em:

<https://www.vagalume.com.br/u2/i-still-havent-found-what-im-looking-for.html>

Anexo P



Name: _____

Evaluation: _____ Teacher : _____ E.E: _____

Reading Comprehension

1. Read the poem carefully:

I, too, sing America.

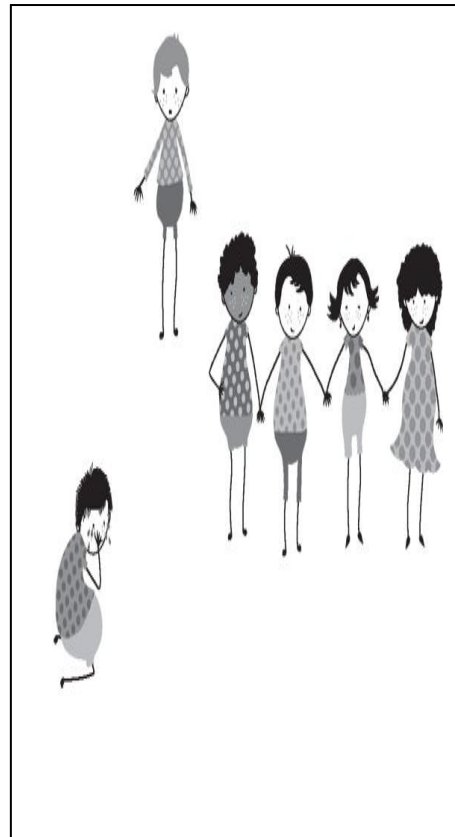
I am the darker brother.
They send me to eat in the kitchen
When company comes,
But I laugh,
And eat well,
And grow strong.

Tomorrow,
I'll be at the table
When company comes.
Nobody will dare
Say to me,
"Eat in the kitchen,"
Then.

Besides,
They will see how beautiful I am
And be ashamed—

I, too, am America.

By Langstone Hughes, 1925



Is this poem written by a possible victim of racism? Explain using your words and from the poem.

2. What do you think “I too sing America” means? Underline the sentence you think is the most correct. Underline the correct answer.

- a) He sings a song called America the same way his family sings it.
- b) Even though he is an African American he sings the America’s anthem (hino nacional) the same as other Americans.
- c) The author is saying that he is also a vital part of American society as a whole.

3. In the stanza “ Tomorrow I will be at the table.....Eat in the kitchen then.” what do you think that being at the table means? Underline the correct answer.

- a) He is hungry.
- b) In the future African American will be able to join American society and eat, have conversations and discuss ideas as white people do.
- c) He loves being at the table.

4. What do you think the author means by the sentence “I too am America”? Underline the correct answer.

- a) Everyone in America is an American regardless their race;
- b) He was born in American;
- c) He wants to apply for American citizenship.

5. In the sentence “They will see how beautiful I am and be ashamed” what do you think the author mean? Underline the correct answer.

- a) The author is beautiful and want to apply for a beauty competition;
- b) The author is ugly but has a beautiful personality;
- c) White man will feel ashamed that he didn't understood sooner the beauty of African American culture;

VOCABULARY



1) A person can be discriminated against by their SKIN COLOR as what happened to the author of the poem above. Can you name 8 reasons for being a victim of discrimination?

2) Match the following words with their definitions.

1. racist	a) An individual who is not a White person, especially a black person
2. Iniquity	b) Treating people badly because they are from different races and cultures.
3. white	c) To make fun of someone or provoke them.
4. African-American	d) making a distinction and judgment of a person
5. Prejudice	e) A person who treats people badly because they are of a different race.
6. black	f) being immoral and unjust
7. racism	g) People of mainly African ethnic origin
8. tease	h) Black people from the United States often call themselves this.
9. discrimination	i) preconceived judgment or opinion
10. coloured	j) People who are of European ethnic origin.

3) Complete the sentences with words from the box

Black	Racist	Tease	White	African- American	Racism	Understanding
-------	--------	-------	-------	----------------------	--------	---------------

- a) I don't think I am a _____. I have friends from lots of different countries and ethnic backgrounds.
- b) Some of the kids in my school _____ some of the smaller kids. They make fun of them and laugh.

- c) People from a European ethnic background are not really _____. That's not a good word to describe the race.
- d) I am going to get involved in a campaign to promote racial _____.
- e) In the past "negro" or "_____" were the normal words to use. Nowadays the most common word is "_____".
- f) I can't understand _____. I don't think that people can be judge by the color of their skin. Racists are very ignorant people.

GRAMMAR



1) Choose the correct LINKING WORD

- a) He couldn't get the computer to work _____ following the instructions carefully.

despite	however	although
---------	---------	----------

- b) They had good marks in the English test _____they studied very hard.

but	Either....or	because
-----	--------------	---------

c) I would like to go to the party, _____ I do not have time.

And	but	Not only...but also
-----	-----	---------------------

d) It's already two o'clock _____ we haven't had lunch.

despite	And	Neither ...nor
---------	-----	----------------

2) Underline the correct expression.

- a) They visited London although/in spite of they didn't have time to visit Madame Tussaud's.
- b) In spite of/although being late, I manage to do all the things the teacher asked.
- c) Sam decided to study abroad for a year despite/although loving his girlfriend very much.
- d) Peter has always been rude to some people although/in spite of he has always been kind to animals.

3) Built sentences using the Second Conditional.

a) I win the lottery. I help people that are victims of discrimination.

b) We contribute. We make a difference for helping disabled people.

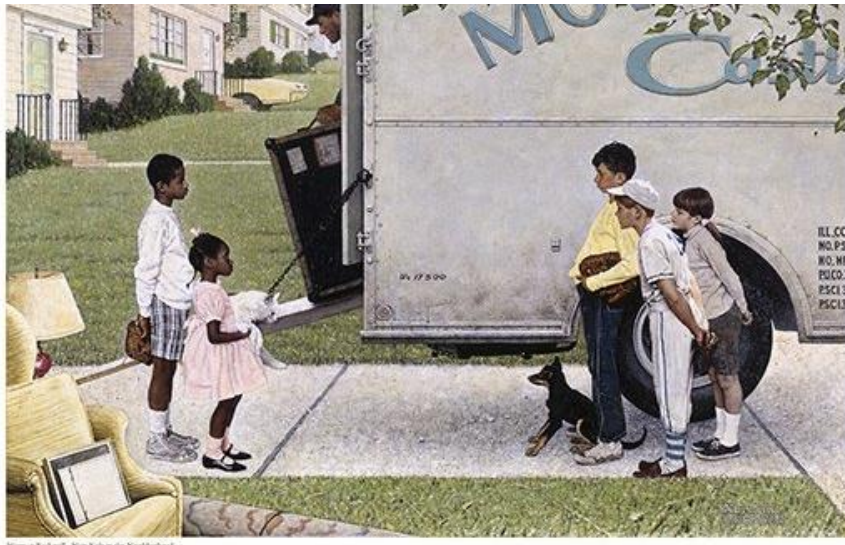
c) Disabled people go to normal schools. Their classmates don't bully them.

d) John cannot enter the building. Ramps for people with mobility disabilities are not installed.

e) Society is tolerant. Disabled people find life easier for them.

f) I have the power. I can stop racism in the world.

WRITING

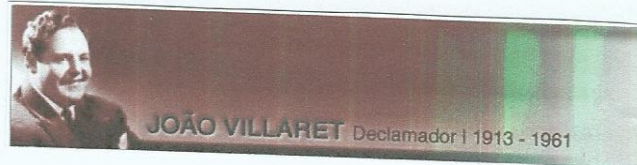


New kids in the Neighbourhood, by Norman Rockwell

Look at the reproduction of the painting above. Imagine you're the African American boy/girl and you just moved to a new white neighbourhood. How are your new neighbours like? Do you feel you can have fun playing around with them?

Tell us about it in 50/60 words and don't forget to use the 2nd Conditional.

Anexo Q



Grelha de correcao dos testes

Nº/ Aluno	Reading Comprehension					Vocabulary			Grammar			Writing	Total
	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	1	
	5%	4%	4%	4%	4%	8x2%	10x1%	7x1%	4x2%	4x2%	5x3%	15%	
													100%
1	4	0	4	4	4	0	4	5	4	6	3	0	38%
2	5	0	4	4	4	8	6	7	6	2	8,5	10	64,5%
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	5	0	4	0	4	10	5	1	2	8	8,5	10	61,5%
5	4	4	4	0	4	14	5	7	8	4	11	10	75%
6	4,5	0	4	4	4	16	10	7	8	8	12	15	92,5%
7	0	0	4	0	4	4	6	4	4	4	9	3	42%
8	2	0	4	0	4	4	6	3	2	6	0	13	44%
9	3	0	0	4	0	10	4	0	4	4	5,5	3	37,5%
10	3	0	4	4	4	2	5	2	8	8	9	5	54%
11	5	4	4	4	4	16	10	7	8	8	9	12	91%
12	3	4	4	4	4	6	5	1	6	6	3	0	46%
13	5	4	4	0	4	8	8	5	6	8	0	10	62%
14	5	4	4	4	0	8	6	3	8	4	0	10	56%
15	4,5	0	4	4	4	4	6	3	8	8	3	5	53%
16	0	0	4	4	4	12	3	2	2	2	8	3	44%
17	5	0	4	4	4	10	3	7	8	8	3	15	71%
18	3,5	0	4	4	4	8	3	4	6	4	0	5	45.5%
20	0	4	4	4	4	0	9	2	6	4	0	0	37%

Anexo S



Escola EB 2/3 João Villaret **Grelha de Expressão Oral – Inglês**

Turma: Aluno	Eficácia Comunicativa			Nível Discursivo			Uso da Língua			Observações
	Inteligibilidade/ Clareza (compreende-se o que expressa) 20	Adequação à situação (responde de acordo com o que foi perguntado) 20	Coerência e organização (exprime-se dando um significado de conjunto, as ideias não se contradizem e são organizadas) 15	Coesão (utiliza os conectores mais frequentes para relacionar enunciados) 10	Fluência (expressa- se de forma compreensível) 20	Riqueza e variedade Linguística (possui meios linguísticos para se expressar e um bom repertório de vocabulário) 15				
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	10	15	12	7	14	10	10	10	66	
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	9	15	9	9	11	12	9	11	65	
5	11	15	8	8	11	11	8	11	63	
6	14	15	11	11	15	14	11	15	92	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	6	
8	5	5	5	5	5	5	5	5	30	
9	5	5	5	5	5	5	5	5	30	
10	6	6	5	6	5	6	6	5	34	
11	7	7	7	7	5	7	5	7	38	
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13	7	14	7	5	5	7	5	7	62	
14	3	3	3	3	3	3	3	3	18	
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16	6	12	4	4	4	5	4	5	44	
17	8	12	7	7	7	6	7	5	71	
18-	5	5	3	3	3	5	3	5	46	
19-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Anexo U

Questionário aos alunos do 9º D

Selecciona a resposta mais adequada a cada uma das perguntas abaixo formuladas:

1. As actividades de correcção oral ou escrita são muito importantes na sala de aula e sinto que aprendo com elas.

a) Sempre

b) Quase Sempre

c) Nunca

d) Quase Nunca

2. Entendo a razão pela qual um(a) o/a professor(a) me pede que faça a correcção oral ou escrita de um exercício ou trabalho.

a) Sempre

b) Quase Sempre

c) Nunca

d) Quase Nunca

3. Gosto de fazer actividades de correcção oral ou escrita relativos a exercícios feitos em sala de aula ou exercícios de trabalho de casa.

a) Sempre

b) Quase Sempre

c) Nunca

d) Quase Nunca

4. Em sala de aula preferes ser corrigido por quem?

a) Professor

b) Colegas de turma

c) Ambos

5. Quando um colega teu te ajuda identificando um erro que cometeste como te sentes?

a) Agradecido

b) Humilhado

c) Frustrado

d) Indignado

6. Como te sentes quando és corrigido em sala de aula por um(a) o/a professor(a).
em frente aos teus colegas de turma?

a) Agradecido

b) Humilhado

c) Frustrado

d) Indignado

7. Existem erros que continuo a dar, uma e outra vez, mesmo que o/a professor(a) esteja sempre a corrigir-me.

a) Sempre

b) Quase Sempre

c) Nunca

d) Quase Nunca

8. Tenho capacidade de corrigir-me a mim próprio e não necessito de actividades de correcção.

- a) **Sempre**
- b) **Quase Sempre**
- c) **Nunca**
- d) **Quase Nunca**

9. As atividades que praticam a oralidade são uma perda de tempo.

- a) **Sempre**
- b) **Quase Sempre**
- c) **Nunca**
- d) **Quase Nunca**

10. De que forma é mais eficaz desenvolver a oralidade em sala de aula?

- a) **Repetir frases**
- b) **Ouvir conversas**
- c) **Conversar sobre imagens ou filmes**
- d) **Fazer debates**

11. Julgas ter dificuldades na expressão oral em Inglês?

- a) **Sim**
- b) **Não**

12. Em anos letivo anteriores as tuas professoras usavam o Português ou o Inglês para explicar os conteúdos?

- a) **70% em Português e o resto em Inglês**
- b) **Sempre em Inglês**
- c) **Nunca em Inglês**

13. Porque julgas ter dificuldades na oralidade da língua inglesa?

- a) **Porque não pratiquei o suficiente e tive sempre vergonha em falar.**
- b) **Porque nunca me obrigaram a falar em Inglês.**
- c) **Porque não acho importante falar Inglês.**
- d) **Porque sou preguiçoso na oralidade**
- e) **Porque tenho dificuldades.**

14. As aulas da professora estagiária foram:

- a) **Interessantes e aprendi imenso.**
- b) **Interessantes e usava materiais giro.**
- c) **Pouco interessantes e extremamente aborrecidas.**

15. O que julgas ter desenvolvido mais com as aulas da professora estagiária?

- a) **Leitura**
- b) **Escrita**
- c) **Oralidade**
- d) **Audição**

16. Em que sentido foram as aulas da professora estagiária diferentes das que já estavas habituado?

- a) **Usamos mais a oralidades**
- b) **Lemos muitos textos**
- c) **Praticámos mais exercícios de gramática**
- d) **Nada foi diferente**

17. Gostaste das aulas da professora estagiária?

- a) **sim**
- b) **não**

OBRIGADA!!

A Professora

Plano de aula 1

LESSON NUMBER 13th/14th
FRIDAY, 4H OF NOVEMBER 2011

**SUMMARY: INTRODUCING THE THEME:
RACISM AND DISCRIMINATION.
CLASS DISCUSSION AND GROUP WORK.
WRITTEN PRODUCTION**

AIM:

First impressions of people can often lead to misunderstandings and to the unfair treatment of others. Using photographs, videos and texts, these lesson plans will heighten the learners' awareness of the importance of not judging others based on first impressions or using appearance as a basis to judge the personality of a person. The pupils will reflect on diversity, the importance of appreciating human similarities, and the necessity for more tolerance when it comes to our differences.

OBJECTIVES:

The pupils will:

- infer information from images presented by the teacher;

- improve their speaking skills by expressing ideas related to the topic and theme;
- associate the materials gathered by the teacher with the lesson theme;
- make character trait assumptions using various photographs of people;
- write a list of human similarities;
- reflect and respond in writing to a questionnaire;
- learn new vocabulary related to the theme;
- apply new vocabulary orally and in writing;
- pick up specific pieces of information from the images shown by the teacher;
- define the terms first impressions and stereotype;
- brainstorm ideas.

MATERIALS:

Two books with changed covers;

PowerPoint slides produced by the teacher;

ASSESSMENT:

The assessment will take into account the following:

-the pupil's oral participation in the classroom;

1st STAGE: WARM UP:

TASK: REFLECTION ON THE SUBJECT – CREATE EXPECTATIONS

ESTIMATED TIME: 5 minutes

AIM: To promote attention and focus. Have fun and help relax the pupils.

TEACHER’S ROLE:

The teacher should hold up two books. One should be a favourite of the pupils, for instance Harry Potter, covered with a plain book cover. The other should be a book the pupils might find difficult, boring to read or something they wouldn’t be interested in. The teacher will present the uninteresting book with an exciting cover (something with vampires as many teenagers tend to be interested in this subject matter). The teacher should then ask for a show of hands to indicate which book the majority of the pupils would like to read just by looking at the cover. After the vote, the teacher should reveal the book with the plain cover, which is actually the pupils’ favourite, and the other one that most will probably not want to read. After the show of hands the teacher should write on the whiteboard the sentence ‘Never judge a book by its cover.’ (Imagem 1, slide 1) to prompt reflection on the sentence.

PUPILS’ ROLE:

The pupils should look at both books and choose a favourite. Presumably the pupils will prefer the one with the most appealing cover but that’s exactly what this task is about: creating a moment of reflection on the fact that, when we choose things, we tend to prejudge the worth or value of something by its outward appearance alone. The pupils choose their preferred book with a show of hands. When the teacher writes the sentence ‘Never judge a book by its cover’ on the whiteboard, and shows

the true cover of the book, they should realise that they misjudged the quality of the book on the basis of its appearance. (IMAGEM 1, SLIDE 1)

2nd STAGE: BRAINSTORMING:

TASK: SPEAKING – INDIVIDUAL ORAL WORK

ESTIMATED TIME: 20 minutes

AIM: To elicit opinions on the subject matter

TEACHER’S ROLE:

The teacher will ask the group “What do you think this sentence means?” while writing the following question on the whiteboard.

DO YOU EVER MET SOMEONE AND IMMEDIATELY FORMED AN OPINION ABOUT THAT PERSON THAT YOU LATER HAD TO CHANGE?

Ask for a show of hands and the reason why. Ask the pupils what criteria they might use to form a first impression of someone. Write the answer on the whiteboard and add words such as trustworthy, friendly, generous, mean, funny, clothes, hairstyle, body language, tone of voice, weight, skin colour. (Imagem 2, slide 2)

Engage the pupils in a discussion of the term first impressions.

Tell the pupils that when we judge people on the basis of a first impression we are stereotyping.

Show slide 3 (Imagem 3, slide 3.) and interpret it with the class in order to give examples of what stereotyping is about.

Then ask the pupils if they can explain what stereotype means. Write on the board every answer they provide and when you think they have introduced everything necessary to define the word show your definition.

Ask the pupils where they think stereotyping leads people. The teacher should guide the discussion to get to the pupils to provide the following words: social categorisation, racism, discrimination, prejudice, judgment. Complete with their help slide 4-5 (Imagem 4-5, slide 4-5). If the pupils don't mention these words, help them.

Note: Whenever a pupil makes a mistake when speaking, the teacher should write the incorrect sentence on the whiteboard and ask the question "What's wrong with this sentence?" Engage other pupils in correcting the mistake in a form of peer review activity. Use your fingers to focus the pupils' attention on the word that needs correction.

PUPILS' ROLE: The pupils should reflect on the sentence projected in the slide and answer that it means we should not judge people or things by their appearance. Later the pupils should share their own experiences concerning situations where they judged a person based on their outward appearance. The pupils should also feel free to talk about the criteria they normally use when forming an opinion of someone or something. The pupils should debate the meaning of words such as trustworthy, friendly, generous, mean, funny, clothes, hairstyle, body language, tone of voice and weight, trying to come up with definitions of these words. The pupils should come to understand that by judging on the basis of first impressions we are stereotyping and that stereotyping leads to misleading ideas of people and things. This is a place for debate so the pupils must feel encouraged to do so by the teacher and by their classmates.

3rd STAGE: GROUP DISCUSSION AND PRACTICE:

TASK: VOCABULARY DEDUCTION, PRACTICE WORK

ESTIMATED TIME: 10 minutes

AIM: To reflect on the images. Vocabulary suggestion.

TEACHER'S ROLE:

The teacher should use the following images (Image 6, slide 6) and ask the pupils to reflect on them by thinking of adjectives that best suit the images and the things that are common in all the images. All of the adjectives must be written on the board and the teacher can use peer correction when asking for help during this activity. The teacher should also ask the pupils how each word is written and even invite individuals to write them down on the board. If a pupil makes a mistake, ask the question “What’s wrong with this word?” Engage the other pupils in correcting mistakes.

The teacher should give each pupil a copy of handout A entitled “What do you see?” Then project one image at a time and instruct the pupils to respond after looking at each image. The teacher should allow the pupils sufficient time to write their answers in the table in handout A (VER ANEXO G). The teacher should repeat this process until all the images have been shown.

PUPILS' ROLE:

The pupils must use their vocabulary to describe the images in handout A (VER ANEXO G).

The pupils must reflect on the answers given and answer the questions asked.

4th STAGE: GROUP DISCUSSION OF THE PREVIOUS EXERCISE:

TASK: GROUP DISCUSSION

ESTIMATED TIME: 20 minutes

AIM: Group discussion of the criteria used to judge based on stereotypes.

TEACHER'S ROLE:

The teacher should quickly refer back to the start of the lesson reminding the pupils of the difficulty of accurately *judging a book by its cover* (ver Imagem 2. Slide 1). It is important that the teacher stresses the fact that we cannot make the assumption that just because people look a certain way that they are as we perceive them.

Recall again the part of the lesson where the pupils were asked to highlight common features shared by the people in the photographs. The teacher should show the pictures again and emphasise the similarities between us all and have the pupils brainstorm things that humans have in common. The teacher should ask the pupils for some comments on each photograph and ask them to share the reasons they had for making these comments and also to share whether they would or wouldn't like to be friends with that person and why. Write the pupils' answers on the blackboard.

Note: Whenever a pupil makes a mistake, write the incorrect sentence on the whiteboard and ask the question “What’s wrong with this sentence?” Engage other pupils in correcting the mistake. Use your fingers to draw the pupils’ attention to the word that needs correction.

PUPILS’ ROLE:

The pupils should feel at ease expressing their opinions on the images and making assumptions on character traits. The pupils should be made aware that it’s wrong to judge others based on first impressions and using appearances as a clue to the personality of a person.

6th STAGE: READING COMPREHENSION:

TASK: PAIR PRACTICE WORK / READING COMPREHENSION

ESTIMATED TIME: 10 minutes

AIM: Interpreting texts and images. Vocabulary assumptions.

TEACHER’S ROLE:

The following worksheet is to be handed out to the pupils. The teacher is to inform the pupils that they will have to work in pairs to try to answer the questions on handout B (VER ANEXO H). Corrections will be made and the teacher should ask the

pupils to volunteer to correct the questions orally. The teacher should use the opportunity to initiate a peer correction activity here.

At the end of the class the teacher should gather all of the worksheets in order to evaluate them. If possible, and if the time allows, discuss with the class the answers to the questions.

PUPILS' ROLE:

The pupils should work in pairs to try to answer the questions on the text and to interpret the images.

Plano de aula 2

FRIDAY, 11TH OF NOVEMBER 2011

LESSON NUMBER 15/16

SUMMARY:

CONTINUING THE STUDY OF THE THEME -
RACISM AND DISCRIMINATION.
HOMEWORK CORRECTION.
FOLLOW UP ACTIVITIES, CLASS DISCUSSION AND
PAIR WORK.
GRAMMAR PRACTICE ON SECOND CONDITIONAL.

AIM:

Through their words, actions and conduct, people discriminate against groups they feel are either different or inferior. This can manifest itself in a number of ways, with people harbouring ill feelings towards other races and ethnic groups, various age groups, citizens who are disadvantaged or have disabilities. During this class I wanted to make sure that the pupils understand how it feels to be treated differently and how preferential treatment can actually evolve into discrimination.

OBJECTIVES:

The pupils will:

- improve their speaking skills by expressing themselves about how it feels to be discriminated against;
- associate the theme of the lesson with the materials provided by the teacher;
- recall and learn vocabulary related to the theme;
- apply and enlarge their vocabulary both orally and in writing;

- associate new materials to the theme;
- express opinions and justify them;
- create their own definitions for the vocabulary introduced by the teacher;
- recall the grammatical structure of the second conditional;
- apply the second conditional in exercises and sentences of their own;
- infer general and specific information from a newspaper article related to the theme.

MATERIALS:

- Handout C;
- Handout D
- Powerpoint slides highlighting vocabulary definitions created by the teacher;
- Powerpoint images relating to the grammar exercises.

ASSESSMENT:

The assessment will take into account each pupil's:

- oral participation in the classroom;
- interest shown in the theme;
- ability to follow instructions;
- ability to explain a thought;
- grammar exercises.

Before entering class the pupils are asked their birth dates at the classroom entrance. Those born on even days sit on one side of the classroom. The remainder sit on the other side of the classroom. The tables in the classroom are prepared in a U-shape prior to the pupils' arrival.

1st stage: Warm-up

TASK: DRAWING IMAGES / WRITING WORDS AND SENTENCES RELATED TO THE TOPIC

ESTIMATED TIME: 5 minutes

AIM: Create a situation whereby the pupils experience feelings of different treatment and favouritism.

TEACHER'S ROLE:

The teacher distributes sheets of paper amongst the pupils. Those born on odd days are asked to write down words concerning the theme RACISM / DISCRIMINATION that come to their minds. After writing at least 10 words the pupils are required to create a two paragraph text using these words.

The other pupils are invited to draw what RACISM / DISCRIMINATION means to them. The instructions given to the pupils should ensure that the two groups feel they are being treated differently. For instance, if those supposed to write about racism complain that they do not remember sufficient words tell them to refer to a dictionary. If the pupils instructed to draw something complain that they don't have any colour pens offer them those you brought along especially for the occasion. Treat these pupils more favourably than you do the others.

Try to create an atmosphere of discrimination so as to get the pupils thinking about how it feels to be treated differently. After 3 minutes you will probably get feedback from the pupils. Explain to them that you wanted to make them feel discriminated against and that you wanted to see how they react and feel when they feel they are treated with less respect.

PUPILS' ROLE:

The pupils must enter the classroom and go to their places according to their dates of birth. The 'even group' is to draw what RACISM / DISCRIMINATION means to them. The 'odd group' must write down words concerning the theme and when they have 10 words they are to produce two paragraphs using those specific words. They should come to realise, according to the tasks assigned, that they are being treated differently and that the two tasks are not equally difficult. The task assigned to the 'even group' is considerably easier than that given to the 'odd group.' The pupils are supposed to express their feelings on the different treatment of the two groups.

2ND STAGE: BRAINSTORMING

TASK: CLASS DISCUSSION

ESTIMATED TIME: 15 minutes

AIM: To present opinions and feelings on the previous activity.

TEACHER'S ROLE:

The discussion should have started during the previous activity once the pupils realised they were being treated differently on the basis of the task assigned. If not,

the teacher should try to encourage this discussion. To start a class discussion, the teacher might create an atmosphere of favouritism and unfairness by asking the following questions:

❖ (odd group):

- Did you feel OK knowing your classmates were not given the same activity on purpose?
 - How did you feel?
 - Did you feel different from your classmates?

❖ (even group)

- How did you feel knowing you were being treated in a different way?
- Did you feel you were special?
- Do you think people born in different countries or of a different colour are different from you?
- What about people with disabilities? Are they different?

New vocabulary will certainly be mentioned during the class. If not, mention new words. Inquire what specific new words mean. Write everything you think is important on the whiteboard. Create a table for sentences and a table for vocabulary on RACISM / DISCRIMINATION. Ask the pupils to write down new vocabulary in their notebooks.

To help the students with this task, show Power point slides (Imagem 7 - 16, Slide 7 - 16) containing words relating to the theme and ask for definitions.

Ask the pupils to help you write a definition for each word. Help them by suggesting words or situations so that they can create a meaningful sentence. During this activity make sure you correct the pupils using the peer correction technique. Whenever a sentence is incorrectly structured, repeat it with a peculiar tone and ask what is wrong with the sentence. Request the aid of other pupils in order to help the answering pupil to create a better sentence.

To conclude, show the definition you prepared and ask the pupils to write both in their notebooks.

3RD STAGE: PRODUCTION - PAIR WORK

TASK: UNDERSTANDING THE TEXT. GENERAL UNDERSTANDING. FOLLOW-UP ACTIVITY IN PAIR WORK

ESTIMATED TIME: 15 minutes

AIM: To present opinions and feelings on the previous activity.

TEACHER'S ROLE:

Distribute a newspaper article (Anexo 1). Read the questions and make sure the pupils understand what is required by asking what they think you want them to do. Give them time to answer the questions. Walk around the class to see if help is needed. Use the peer correction technique whenever you feel it is necessary. This pair work activity gives the teacher a much better opportunity to offer individual and unobtrusive help and also allows the teacher to approach students suspected of struggling with the language and discreetly offer help.

PUPILS' ROLE:

The pupils should take a few minutes to silently read the text, understand it and then answer the questions in pairs. Pair work is important because it gives the pupils a chance to express their ideas and opinions, and to ask questions (of the teacher or their partner) on a smaller 'stage' than in front of the whole class. There are pupils in the group that are uncomfortable asking questions because they feel their proficiency in English is not good enough for them to ask the right questions or understand the teacher's answers. Others feel embarrassed about showing their lack of understanding in front of the rest of the class. Working in small groups allows the pupils to ask questions and ask for help without being exposed to the attention and possible disdain of the full class.

4TH STAGE: WORKSHEET CORRECTION

TASK: VERBAL FEEDBACK. PRACTISE TEXTUAL ACCURACY

ESTIMATED TIME: 10 minutes

AIM: TO PRACTISE AND CONSOLIDATE THE LANGUAGE

TEACHER'S ROLE:

Ask random pupils to read out their answers. Correct language mistakes using peer correction techniques. Write their answers as they say them and, if needed, ask for peer correction by specific pupils in the class. Request other suggestions if you feel the answers are incomplete or if other pairs might have new ideas to add. Involve the entire class in this activity, especially those who participate only infrequently. Pay attention to these special pupils and work on this unwillingness to get involved by being encouraging and supportive whenever they do participate or make an effort to do so.

PUPILS' ROLE:

The pupils should feel at ease providing their answers.

5th stage: Grammar presentation and practice

TASK: INDUCTIVE RECOGNITION OF SPECIFIC GRAMMAR STRUCTURES. GRAMMAR EXPLANATION AND PRACTISE.

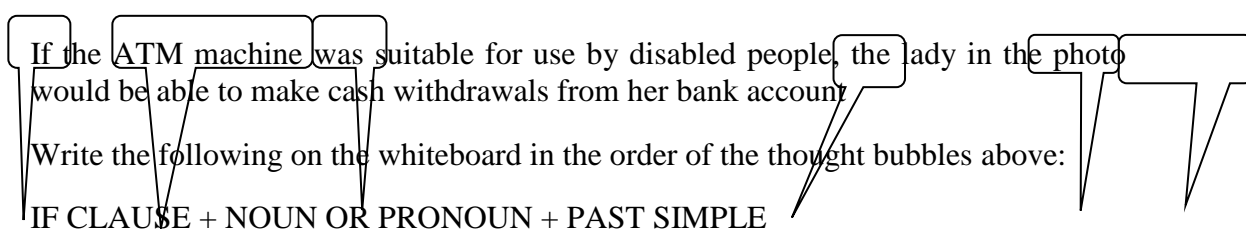
ESTIMATED TIME: 20 minutes

AIM: TO PRACTISE AND CONSOLIDATE GRAMMAR STRUCTURES. PAIR WORK.

TEACHER'S ROLE: Project the above picture (Imagen 17-20, slide 17-20) onto the wall. Ask the pupils what they see. They will describe the photo and after the class has given its opinion on the image, write the following sentence on the whiteboard:

If the ATM machine was suitable for use by disabled people, the lady in the photo would be able to withdraw money from her bank account easily.

Circle the words highlighted in the above sentence and ask the class to classify them. They should identify names and verbs. Ask where the verbs are. Ask what the 'If' is and, if they don't recognise, it identify it.



NOUN OR PRONOUN + WOULD + VERB BASE FORM

Ask the pupils what grammar structure this is. If they are unable to recall it, tell them that it is used to talk about things that are impossible or just about possible but unlikely to happen. They will probably answer the conditional, and you will have to remind them that is the second conditional. If they no longer recognise the structure write it on the whiteboard and introduce it.

Simplify the conditional by writing the following conditional rule on the whiteboard:

IF + PAST SIMPLE , WOULD + INFINITIVE WOULD+ INFINITIVE + IF + PAST SIMPLE

Show the photos on the PowerPoint slides (imagem 20-21) and ask the pupils to create sentences using the conditional form. Ask for positive and negative sentences. Upon completion, ask various pupils to say their sentences and write them on the whiteboard. Make sure they all note them down in their notebooks.

PUPILS' ROLE:

The pupils should make an effort to recognise the grammar structure contained in the sentence used by the teacher. The pupils should try to create sentences in pairs, using the words provided with each photo as a guide. If there are any doubts over this grammar structure, the pupils can ask the teacher for help. Upon completion, the pupils must read out their sentences and learn from each other's examples.

Example sentences:

If the ATM machine was suitable for use by disabled people, the lady in the wheelchair would be able to make cash withdrawals from her bank account. (Imagem 17. Slide 17)

If the ATM machine wasn't suitable for use by disabled people, the lady in the wheelchair wouldn't be able to make cash withdrawals from her bank account. (Imagem 18. Slide 18)

If the zebra crossing was suitable for disabled people, this woman would be able to cross the road without any difficulty. (Imagem 19. Slide 19)

If the sidewalks weren't accessible for disabled people, they wouldn't be able to move at ease. (Imagem 20. Slide 20)

If racism was eradicated once and for all, the world would be a better place. The world would be a better place if there were no racists. (Imagem 21. Slide 21)

If people were able to come together, we would be able to stop racism. Stopping racism would be possible if people were all the same colour. (Imagem 22. Slide 22)

Plano de aula 3

Lesson number 19/20 Friday, 25th of November 2011

CONTINUING THE UNIT ON RACISM AND
DISCRIMINATION. SHORT MOVIE PRESENTATION
AND SONG LISTENNING.

GRAMMAR PRACTICE ON PRESENT PERFECT
SIMPLE.

AIM:

I prepared this class based on a short movie by Erez Tadmor and Guy Nattiv (VER ANEXO D). This short film tells the compelling tale of two young men, an Arab and a Jew, who are motivated by fear to overcome their racial prejudice and hatred when they are suddenly confronted by a menacing gang of skinheads in a subway. With no dialogue, the message is conveyed through facial expressions, signs and symbols (of what each group represents). It is a story about a Jew and a Muslim; two people divided by religion, who in the end come together. I decided to use this particular short movie because it illustrates diversity in religion and also in the relationships between two rivalling peoples that come together when in trouble and need to rely on one another to overcome danger. Understanding the cultural messages in the film

may prove difficult for the pupils but this will provide a lot of material to debate and argue in the classroom.

OBJECTIVES:

The pupils will:

- infer information from a short movie presented by the teacher;
- improve their speaking skills by expressing ideas related to the short movie;
- associate the materials provided by the teacher with the lesson theme;
- make assumptions using information from the short movie;
- understand that religion can bring people together or drive them apart;
- reflect on/respond in writing to a questionnaire;
- learn new vocabulary related to the theme;
- apply new vocabulary orally and in writing;
- pick up specific pieces of information from the short movie;
- brainstorm ideas.

1st STAGE: WARM UP

TASK: REFLECTION ON THE SUBJECT – GUESSING ACTIVITY – BRAINSTORMING AND SHARING OF IDEAS

ESTIMATED TIME: 10 minutes

AIM: To promote attention and focus.

TEACHER’S ROLE:

The teacher should project a slide (VER ANEXO D), tell the pupils that they are about to see a short movie called ‘Strangers’ and ask the following questions: *Are these two characters friends or enemies, in the movie? What do you think? When they have answered these questions, ask the pupils: “Do you think they mAY be victims of racism and discrimination? Why?” Wait for answers and try to employ peer correction when needed.* Curta metragem disponível em

PUPILS’ ROLE:

The pupils should look at the picture and try to answer the teacher’s questions on the basis of their first impressions of the photograph. (Imagem 23. Slide 23)

2nd STAGE: BRAINSTORMING ON THE PHOTOGRAPH

TASK: SPEAKING – PAIR WORK

ESTIMATED TIME: 20 minutes

AIM: To bring together a number of ideas suggested to the pupils by the photograph through pair work.

TEACHER’S ROLE:

The teacher should ask the pupils to work in pairs and discuss the questions below. Make sure the photograph remains projected during this activity so as to serve as inspiration for this task. Ask the pupils to talk about the following questions in pairs, so that they can later discuss their answers with the whole class. Give them five minutes and then start asking for answers to the questions. (Imagem 24. Slide 24)

PUPILS' ROLE:

The pupils should make an effort to work with their colleagues to come up with answers to the questions above.

3rd STAGE: CREATING A NARRATIVE TO THE SHORT MOVIE

TASK: CREATING AND SPEAKING – PAIR WORK

ESTIMATED TIME: 20 minutes

AIM: TO bring together a number of facts or ideas to create a narrative for the short movie.

TEACHER'S ROLE:

The teacher should play two minutes of the short movie, informing the pupils that they will have to use these two minutes as a basis to create a narrative for the rest of the movie. Brainstorm some ideas with them based on these two minutes and ask them to use their imaginations concerning how the short movie progresses. Focus on the Arabic newspapers, the Star of David on one of the characters' necklaces, the way they look at each other, etc. If the pupils don't understand what these two symbols mean, clear it up before they start the activity. This task should be done in

pairs, with help provided by the teacher and using dictionaries provided by the teacher. Tell the pupils to write down ideas and topics to use when telling the rest of the short movie's narrative.

PUPILS' ROLE:

The pupils should pay attention to the two minute segment of movie and take notes on what they see to help them create a narrative for the remainder of the film. The pupils should focus on writing what happens next in the movie for a later discussion of ideas.

SHORT MOVIE: 7 minutes – ver anexo D

4th STAGE: GRAMMAR PRESENTATION

TASK: RECALLING THE PRESENT PERFECT SIMPLE

ESTIMATED TIME: 30 minutes

TEACHER'S ROLE: The teacher should distribute the worksheet labelled handout E (VER ANEXO K) and play a song by U2 entitled 'I still haven't found what I'm looking for.' (ver anexo O) The worksheet requires the pupils to fill in the gaps in the lyrics of the song.

At the end of the song, the teacher should ask the pupils whether it is necessary to play the song again.

This activity is a guessing activity. The teacher should ask the pupils whether they can recognise the verb tense in question. After the pupils answer, the teacher should show the PowerPoint slides recalling the form and use of the present perfect simpler

(ver imagem 25-27, slide 25-27)

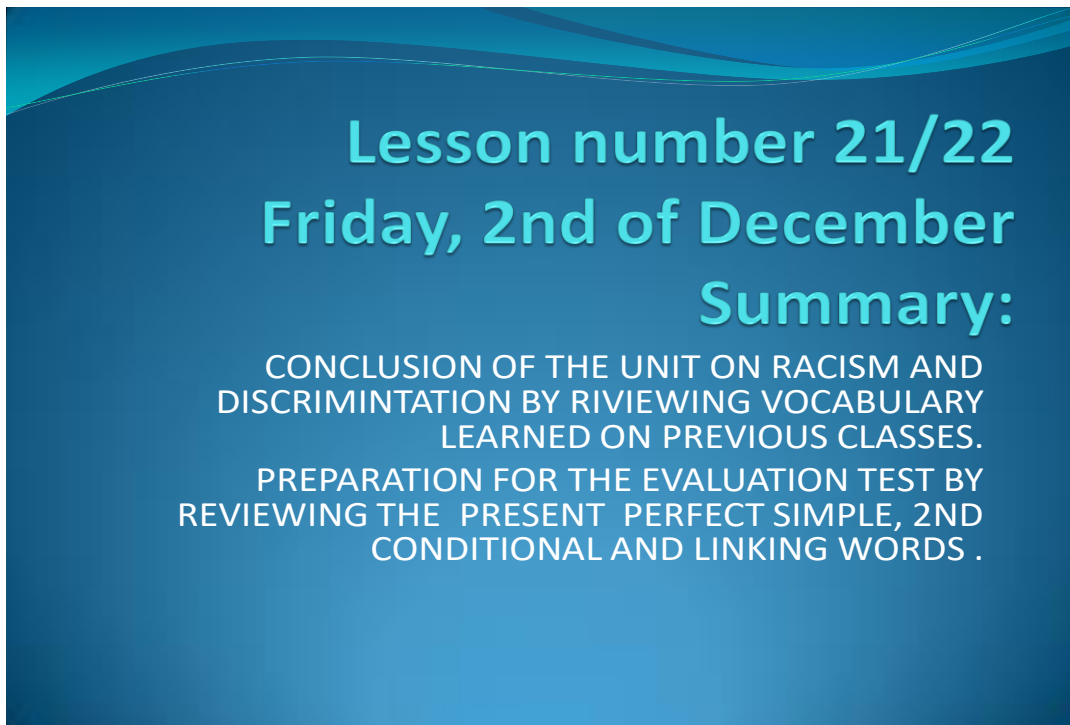
After providing an explanation, the teacher should instruct the pupils to open their books on page 41 (VER APÊNDICE L) and practice the grammar structure presented. The teacher should help the pupils if any doubts over the use of this structure remain.

PUPILS' ROLE:

The pupils should listen to the song in silence and try to fill in the gaps. Later on they are to guess the verb tense and listen as the teacher recalls its use and form showing them the PowerPoint slides above.

The pupils should then practice the structure by doing the exercises contained on page 41 of their workbooks. (VER ANEXO I)

Plano de aula 4



Lesson number 21/22
Friday, 2nd of December
Summary:

CONCLUSION OF THE UNIT ON RACISM AND
DISCRIMINATION BY RIVIEWING VOCABULARY
LEARNED ON PREVIOUS CLASSES.
PREPARATION FOR THE EVALUATION TEST BY
REVIEWING THE PRESENT PERFECT SIMPLE, 2ND
CONDITIONAL AND LINKING WORDS .

AIM:

I prepared this class as my teacher highlighted the fact that it was necessary to hold a grammar and vocabulary revision class in order to prepare for an upcoming evaluation. This class was all about exercising what had been learned previously in terms of grammar and recalling important vocabulary.

OBJECTIVES:

The pupils will:

- collate vocabulary related to the theme;

- exercise grammar structures such as linking words, 2nd conditional and present perfect simple;

1ST STAGE: RECALLING VOCABULARY

TASK: COLLATE VOCABULARY LEARNT IN PREVIOUS CLASSES

ESTIMATED TIME: 30 minutes

AIM: To collate and recall vocabulary related to the theme.

TEACHER'S ROLE:

The teacher should distribute the vocabulary worksheet (ANEXO 13) so that the pupils can complete it. Allow about ten minutes for the pupils to finish the task. The teacher should then correct the exercise by writing on the whiteboard every word necessary to fill in the spaces, with the help of the pupils.

PUPILS' ROLE:

The pupils should complete the vocabulary worksheet using words related to the topic and subsequently help the teacher in the correction.

2nd STAGE: 2nd CONDITIONAL PRACTISE

TASK: PRACTISING THE 2ND CONDITIONAL STRUCTURE

ESTIMATED TIME: 30 minutes

AIM: To recall and complete exercises on the 2nd conditional.

TEACHER'S ROLE:

The teacher should distribute the 2nd conditional worksheet (ANEXO M) so that the pupils can complete it. Allow about ten minutes for this. The teacher should subsequently correct the exercise by writing the answers on the whiteboard, with the help of the students.

PUPILS' ROLE:

The pupils should complete the worksheet using the right forms of the 2nd conditional and then help the teacher correct the worksheet.

3th STAGE: PRESENT PERFECT SIMPLE PRACTISE

TASK: PRACTISING THE PRESENT PERFECT SIMPLE

ESTIMATED TIME: 30 minutes

AIM: To recall and complete exercises with the present perfect simple.

TEACHER'S ROLE:

The teacher should distribute the present perfect simple worksheet (VER ANEXO C) so that the pupils can complete it. Allow about ten minutes for the exercise. The teacher should then correct the exercise by writing the answers on the whiteboard, with the help of the students.

PUPILS' ROLE:

The pupils should complete the worksheet using the correct present perfect simple's form and then help the teacher correct the worksheet.