

**Universidade de Lisboa**



**LISBOA**

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

***“Project Work”* um estudo de caso numa escola Pública Portuguesa**

**Mestrando: Filipe da Silva Gomes**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol**

**2014**

**Universidade de Lisboa**



**LISBOA**

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

***“Project Work”* um estudo de caso numa escola Pública Portuguesa**

**Mestrando: Filipe da Silva Gomes**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo  
Professor Thomas J. Grigg**

**Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol**

**2014**



# Índice

<b>Resumos</b>	2
<b>Abstract</b>	3
<b>Lista de Abreviaturas</b>	4
<b>Prefácio</b>	5
<b>Introdução</b>	7
<b>Enquadramento Curricular e Didáctico</b>	8
Experiência profissional anterior	8
Motivação para a escolha do tema	9
Justificação teórica	10
Contextualização da evolução das abordagens e metodologias de ensino de LE	13
Principais escolhas de carácter metodológico	18
<b>Contexto Escolar</b>	25
Caracterização da escola	25
Caracterização da Secção de Inglês e ambiente de sala de aula	29
Caracterização da turma B do sétimo ano	32
<b>Unidade Leccionada</b>	34
Justificação das acções tomadas	35
Objectivos e operacionalização	39
Objectivos.	39
Operacionalização.	41
Processos mais significativos e descrição das diferentes aulas	44
Aula 1.	46
Aula 2.	48
Aula 3.	50
Aula 4.	51
Aula 5.	53
<b>Análise e Reflexão</b>	55
Aplicação da metodologia escolhida	55
Problemas encontrados	59
Resultados da aplicação	63

<b>Conclusão</b>	68
<b>Referências</b>	72
<b>Anexos Multimédia</b>	75
<b>Anexos</b>	76

# Agradecimentos

À Susana, por ser a sustentação da minha vida

Às filhas, por darem razão para viver

Aos pais, por se orgulharem em silêncio

Agradeço a todos os que me ajudaram a chegar a esta etapa da minha vida, aos que me deram força para continuar e terminar mais esta fase académica, mesmo quando as dificuldades eram muitas e o mais fácil seria seguir outro caminho. Nesta altura deverei mencionar alguns nomes, mesmo que o agradecimento se estenda a outros que ficarão omissos deste parágrafo. No entanto, foram tão importantes como os que agora menciono. Não posso deixar de reconhecer a força e garra que a minha esposa Susana demonstrou durante todo este processo, pois muito trabalho passou por ela. Quero, também, deixar umas palavras para a Marina, que me aguentou e orientou muitas vezes quando parecia perdido. Como não podia deixar de ser, um agradecimento especial ao Professor Tom Grigg que acreditou em mim e me conduziu até ao final, com conselhos valiosos que me deu ao longo destes dois anos como Professor, Orientador e Mestre... sem ele não teria sido capaz.

O meu muito obrigado a todos.

## Resumos

Este relatório aborda a implementação de *Project Work* no Ensino de Língua Estrangeira (LE) – Inglês – numa Escola Portuguesa a um grupo de sétimo ano. É apresentada e aplicada na sala de aula, fundamentação teórica sobre *Project-Based Learning (PBL)*, discutidas as dificuldades encontradas, e apresentados os benefícios resultantes da participação dos alunos em *Project Work*.

O relatório pretende ser pragmático no seu foco, fazendo uma ligação clara da teoria com a prática, e apresentando, como proposta, a implementação de *Project-Based Learning* em contexto de aulas de LE em escolas portuguesas baseado nas obras de Michael Legutke e Thomas Howard (1991), Diana Fried-Booth (2008), e John Thomas (2000).

Palavras-chave: *Project-Based Learning*, Inglês como Língua Estrangeira, *Project Work*, autonomia, motivação.

## **Abstract**

This report deals with implementing project work in the teaching of English as a foreign language in a Portuguese School with a group of the seventh grade. Theoretical foundations for Project-Based Learning are presented and applied in the classroom, difficulties encountered are discussed, and benefits resulting from students' participation in project work are suggested.

The report intends to be pragmatic, linking theory with practice, and providing answers for a way of effectively implementing Project-Based Learning in foreign language contexts in Portuguese Schools based on the work of Michael Legutke and Thomas Howard (1991), Diana Fried-Booth (2008), and John Thomas (2000).

Keywords: Project-Based Learning, English as foreign language, Project Work, autonomy, motivation.

## Lista de Abreviaturas

ASE – Acção Social Escolar

*CLT - Communicative Language Teaching*

DT – Director de Turma

EBVJ – Escola Básica Visconde de Juromenha

EEG – Escola Elias Garcia

IPP – Introdução à Prática Profissional

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

ME – Ministério da Educação

*PBL – Project-Based Learning*

PC – Professora Cooperante

*PELC – “Process and experience in the language classroom”* (1991) por Michael Legutke e Howard Thomas

*PW – Project Work*

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## Prefácio

*The truth of the matter is that about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material. Then the other 1 percent has to do with your methods. And that's not just true of languages. It's true of every subject (Chomsky, 1988, p. 181).*

Sempre que um estudante tem que desenvolver um trabalho no final de um ciclo de estudos, ele encontra-se, implicitamente, perante uma nova fase da sua vida. É também um tempo de retrospectão e reflexão que lhe provocará um turbilhão de novas ideias e atitudes. Antes de entrar nesta nova fase da sua vida, objectivos do seu trabalho/projecto já estão, geralmente, estabelecidos. Também no meu caso isso aconteceu.

Os estudos no Mestrado em Ensino de Línguas na Universidade de Lisboa baseiam-se em três áreas principais: linguística, literatura e metodologias. Reflectindo sobre a sua utilidade posso afirmar que a linguística melhorou a minha compreensão da língua como sistema flexível com regras e excepções. A literatura, por outro lado, para além de regras de linguagem, deixa espaço para a imaginação, intuição e inventividade. Ou seja, se a linguística se orienta por mapa e bússola, a literatura pauta-se além disso pela liberdade da imaginação. Apesar disso, a minha escolha para este trabalho final incidiu num tópico metodológico que, seguramente, me permitirá dar sentido à minha prática profissional, contribuindo para o meu futuro profissional. Este trabalho tem como objectivo melhorar a minha prática lectiva anterior abordando-a sob uma perspectiva mais modernizada e à luz de teorias mais actuais.

Foi-me possível redescobrir o prazer e a satisfação do ensino/aprendizagem. Além disso, o ensino inclui interacção diária com os alunos e possibilidade constante de desenvolvimento profissional, desde que esse seja o interesse e a intenção do docente. A escolha de estudo de novas metodologias foi um passo que dei com grande satisfação e seguro de que teria o acompanhamento certo, tanto a nível teórico, através de autores e estudos que me permitiam ter bases para melhor avançar nesta experiência, como a nível pedagógico, com

coordenação e cooperação activas, do Professor Thomas Grigg e da Professora Manuela Lopes, sempre prontas a criticar e aconselhar.

Foi essa tentativa de colocar em prática uma metodologia fracturante em oposição à minha habitual conduta que agora passarei a demonstrar. Para tal, apresento este relatório final que:

...é um escrito que apresenta o relato final, completo e definitivo de um estudo (...) não é uma mera transcrição de materiais estudados ou investigados, um conjunto de anotações desconexas, mas, sim, uma parte essencial de um trabalho de estudo e investigação. (Estrela, Soares, & Leitão, 2006, p. 97)

Este trabalho partiu da sistematização de questões elaboradas durante a fase inicial deste estágio pedagógico que agora é apresentado por escrito.

Será, também, altura para deixar expresso que na elaboração desta obra não foi adoptado o novo acordo ortográfico, sendo o relatório redigido de acordo com o anterior acordo ortográfico.

## Introdução

Este relatório foi redigido com o objectivo de expor as razões e motivações que orientaram a preparação da intervenção lectiva durante o Estágio Curricular, a forma como decorreu e, finalmente, que conclusões permitiu retirar.

Para isso, apresento um enquadramento curricular, onde se contextualiza a conjuntura que está na base da intervenção. É descrita a minha experiência profissional anterior, as motivações para a escolha da temática da Unidade com a justificação teórica. Ainda no mesmo capítulo é contextualizada a evolução das abordagens e metodologias de ensino que julgo serem as mais adequadas ao momento actual e que, por isso, me conduziram às principais escolhas de carácter metodológico. Estas escolhas centraram-se na abordagem actual, a comunicativa, e na opção de uma metodologia baseada em *Project-Based Learning* (Thomas, 2000) e aspectos do currículo nacional e no projecto escolar, como poderá ser verificado mais adiante. Para tal, foi decidido planificar um *Project Work*, em que foi proposto a realização de um trabalho em grupo, que envolvia pesquisa para concretizar um trabalho final – um *Quiz* sobre Língua e Cultura Inglesas. Citando Chomsky, no início deste relatório, o produto final não seria o mais importante. O importante seria a condução dos alunos a um processo de descoberta e a fomentar os seus próprios métodos para se tornarem aprendizes autónomos e assim auxiliá-los na procura dos seus próprios objectivos, sejam eles artísticos, filosóficos, ou literários. Com a escolha do formato de um *Quiz* tentou captar-se a atenção dos alunos e motivá-los para o processo da sua realização. Uma vez interiorizado esse processo, pode então ser aplicado a qualquer contexto de aprendizagem, por exemplo, arte, música, literatura e/ou teatro.

Para melhor entender a aplicação deste trabalho, é apresentada uma caracterização do contexto escolar, descrevendo a escola, ambiente de sala de aula e Secção de Inglês e a importante caracterização da turma.

É, então, exposta a Planificação da Unidade Curricular, com as suas justificações, objectivos e descrição dos processos mais significativos da sua implementação.

É, finalmente, efectuada uma reflexão com análise dos dados recolhidos e baseados na experiência efectuada, tentando, dessa forma, tirar conclusões sobre

a eficácia da aplicação desta Unidade e respectivas implicações futuras sobre os alunos e para a minha previsível prática como professor.

Para melhor compreender a direcção e resultado final desta pesquisa, apresento, agora, os dados possíveis e relato desta experiência.

## **Enquadramento Curricular e Didáctico**

Neste capítulo serão descritos os motivos que me levaram à elaboração deste trabalho, e exposto o perfil profissional e académico que me trouxe até esta fase da minha vida. Servirá para melhor enquadrar e ajudar a contextualizar as escolhas e decisões que foram tomadas na Prática Profissional durante o Mestrado em Ensino.

É também enquadrado, teoricamente, o trabalho que foi elaborado com base nas orientações curriculares e em literatura de referência da área de didáctica da disciplina, proporcionando uma contextualização e justificação das opções didácticas estruturantes da intervenção lectiva – em particular no que se refere às opções de carácter metodológico – bem como um enquadramento das questões que orientaram a componente investigativa do trabalho e a análise final a ela associada.

### **Experiência profissional anterior**

Na qualidade de professor profissionalizado com licenciatura em Ensino Básico Segundo Ciclo na variante de Português e Inglês, adquiri experiência profissional de ensino na Escola Pública em variados contextos e com diversas funções nas escolas por onde leccionei. Além desta, acumulei experiência na área da formação profissional, embora noutras áreas mais técnicas, e no ensino superior mas na área desportiva.

Chegou um momento em que senti necessidade de acrescentar mais saber ao meu currículo, já que na área do Inglês estava limitado profissionalmente à docência até ao Segundo Ciclo do Ensino Básico e ambicionava leccionar outros anos lectivos, uma vez que o meu conhecimento da Língua Inglesa bem como a experiência com outros grupos etários tornavam essa meta desejável e alcançável.

Seria, por isso, necessário fundamentar essa ambição de saber e adquirir formação específica para almejar essa meta.

O passo mais lógico, portanto, seria o de aliar à minha primeira Língua Estrangeira – Inglês – a Língua Espanhola, já que sendo muito próxima da minha Língua Materna (LM), sempre me fascinou pelas semelhanças e pelas diferenças, e profissionalmente já me tinha sido solicitado um maior conhecimento do Espanhol, tendo nessa altura, sentido o apelo em aprofundar os conhecimentos nesta língua. Assim sendo, a minha decisão recaiu no Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol, que me possibilitaria a profissionalização para o ensino/aprendizagem destas duas línguas até ao Ensino Secundário.

Comecei a preparar o acesso ao mestrado que agora estou prestes a concluir, fazendo, inicialmente, as unidades curriculares que me permitiam a candidatura ao mesmo, para entrar finalmente em 2012. A partir daí, começou o difícil caminho de conjugação das vidas académica, profissional e familiar, que com maior ou menor pressão se foram articulando para chegar a esta meta tão desejada.

## **Motivação para a escolha do tema**

A escolha do tema deste trabalho deveu-se, fundamentalmente, à necessidade de rutura com práticas didácticas anteriores, que estavam alicerçados em ideias que não privilegiavam o aluno, colocando o professor como protagonista no contexto de sala de aula.

Depois de estudados diversos autores e obras de referência, nomeadamente Michael Legutke, Howard Thomas, Michael Canale, Merrill Swain, Jack C. Richards, Michael Breen ou Christopher Candlin que menciono mais adiante neste trabalho, só me restava uma decisão fracturante que me levasse a demonstrar, inequivocamente, que conseguia um posicionamento pedagógico conducente a metodologias mais modernas e centradas no aluno, conforme defendido em estudos mais recentes, já que é esse o objectivo de qualquer aula de ensino de línguas.

A decisão de levar à prática um *Project Work (PW)* foi ambiciosa já que as orientações de Diana L. Fried-Booth (2008) se baseiam nos interesses dos alunos e se fundamentam nos objectivos curriculares do respectivo Ciclo de Ensino, bem

como no contexto escolar em que o grupo estava inserido. Sabia que os alunos não estavam habituados a este tipo de trabalho e, parte do sucesso, dependeria do seu envolvimento e comprometimento na tarefa final. A minha escolha consciente foi, assim, a tão desejada ruptura, tanto com as minhas metodologias como com a experiência dos alunos.

## **Justificação teórica**

Ainda durante a parte curricular do mestrado, tive contacto com a bibliografia recomendada para a Unidade Curricular de Didáctica do Inglês II. Nesta disciplina, foram pedidas leituras que influenciaram a minha escolha para o trabalho que efectuei no estágio curricular para Introdução à Prática Profissional III (IPP), em especial a obra – *Process and Experience in the Language Classroom* (a partir de agora referido como *PELC*) – por Michael Legutke e Howard Thomas (1991).

Sendo de leitura obrigatória, esta obra acabou por despertar o interesse em alterar os meus processos que até aquele momento eram muito centrados no professor e no manual, seguindo metodologias mais tradicionalistas, baseadas na gramática e nos conteúdos que o programa da disciplina considerava como essenciais e dependentes dos manuais adoptados pelas escolas, sendo mais do tipo *Grammar-Translation Method* ou *Audio-Lingual Method* (Larsen-Freeman, 1986) que nas palavras de Richards e Rodgers (2001):

*...the first major paradigm in modern language teaching – the adoption of grammar-based teaching methods that come to be known as the structural approach or Situational Language Teaching in the United Kingdom and Audiolingualism in the United States. (p. vii)*

O impacto que este paradigma teve no ensino de LE foi bastante importante e duradouro, modelando, ainda hoje, a forma como os programas e manuais, em alguns casos, são construídos (Richards & Rodgers, 2001, p. 36). Assim e focando-me nas aprendizagens das diversas unidades curriculares do mestrado e das orientações recebidas em IPP, teria que romper com as técnicas normalmente usadas nas minhas práticas lectivas nas escolas por onde tinha passado e procurar uma nova abordagem, um novo caminho.

Com a leitura de *PELC*, surgiu a ideia de tentar colocar em prática em IPP III um projecto que seguisse as orientações veiculadas pelos autores, procurando integrar, no meu estágio, noções de interacção na sala de aula centrada no tema, tentando envolver alunos e professor em redor de um processo interactivo, tendo como ponto central um tópico ou projecto (Legutke & Thomas, 1991, p. 13).

Anteriormente, os professores eram encorajados a desenvolver as suas aulas procurando contextos comunicativos, e isto já numa fase em que o paradigma seguido era o *Communicative Approach* (Brumfit & Johnson, 1979), em que o aluno produzisse os novos conteúdos depois destes lhe serem apresentados e desenvolvidos numa prática controlada. Esta metodologia chamada de *P-P-P* (*Presentation, Practice, and Production*) chegou a ser vista como central nas metodologias então usadas e provou ser mais eficaz do que as que a tinham antecedido (Richards, 2006, p. 8). Mas mesmo esta, por vezes, vinha a verificar-se inadequada. Era necessário introduzir mais tarefas e actividades para que realmente se viesse a produzir comunicação em LE entre os alunos, sem que para isso fossem seguidas as linhas programadas de exercícios nos moldes de *P-P-P*. Limitar a aprendizagem apenas ao espaço da sala de aula, nos quarenta e cinco minutos em que decorre o tempo lectivo e incluindo apenas como fontes de saber o Manual e o professor é desadequado nos dias que correm.

Entre várias metodologias usadas actualmente temos a *Project-Based Learning* (*PBL*) que segundo John W. Thomas (2000, p. 1) é um modelo que organiza a aprendizagem em volta de projectos, ou seja tarefas complexas, baseadas em problemas ou desafios, sempre envolvendo os estudantes na sua construção e definição, desenvolvendo actividades investigativas, de resolução de problemas e fomentando a tomada de decisões. Os estudantes devem ter oportunidade de trabalhar de forma autónoma por períodos de tempo consideráveis e procurando sempre atingir produtos realísticos ou apresentações à restante turma ou comunidade educativa. Trabalhos de projecto promovem um papel activo por parte dos estudantes e torna-os investigadores, decisores e activos na resolução de problemas que possam surgir, obrigando-os a fazer uso da bagagem linguística que possuem para atingir os fins propostos. Esta metodologia pareceu adequada para o trabalho que desejava efectuar para IPP III e conforme os pressupostos enunciados em *PELC*, que concordam com esta metodologia.

O *PBL* possui características que permitem um elevado desempenho, eficácia e adaptabilidade. Apresenta vantagens claras, já que deixa de procurar um

objectivo linguístico particular, como no caso das aulas tradicionais, e realça a aprendizagem por conteúdos que por sua vez produz situações para desenvolver aspectos gramaticais que surgem através das necessidades reais da aprendizagem que o aluno está a efectuar. É também uma metodologia que favorece e centra o aluno no processo de aprendizagem e aumenta a sua autonomia, motivação e criatividade. No apoio que procura dar aos alunos, “*PBL projects do not end up at a predetermined outcome or take predetermined paths*” (Thomas, 2000, p. 4). Os alunos, ao desenvolverem os seus interesses, acabam por ficar comprometidos com a sua própria aprendizagem, e isso leva-os a descobrir capacidades que acabam por nunca vir ao de cima no contexto de aulas tradicionais e centradas no manual ou professor. *PBL* pode também ser usada para conduzir os alunos a novos interesses, em áreas distintas e que de outra forma poderiam nunca ser atingidos, por exemplo, expressões artísticas, literárias ou tecnológicas, já que esta metodologia deixa espaço para que o aluno desenvolva esse tipo de capacidades.

O objectivo era, assim, verificar o grau de sucesso deste tipo de práticas, já que segundo Leo van Lier (1996, pp. 10-11) um princípio fundamental da educação é que as novas aprendizagens têm que estar sempre relacionadas com aprendizagens anteriores. O ímpeto de aprender deve partir do aluno; não basta a presença do aluno na sala de aula com um professor que expõe oralmente matéria nova.

Tomando estas ideias como base, ambicionava experimentar com um grupo de sétimo ano de uma escola portuguesa e obter resultados que permitissem elaborar conclusões próprias sobre este tipo de metodologias, concluindo se seriam as melhores a serem usadas e almejando melhores competências comunicativas em língua (Conselho da Europa, 2001, p. 29), também no contexto português e, em particular, em Escolas Públicas do Terceiro Ciclo do Ensino Básico.

Para que melhor fiquem definidos os conceitos que já foram apresentados e que serão repetidos diversas vezes durante este relatório, recorro a H. Douglas Brown, que ao citar Edward Anthony considera: “*approach, a set of assumptions dealing with the nature of language, learning, and teaching*” (Brown, 2001, p. 14), que para este trabalho irei considerar como ‘abordagem’. Método, “*Method was described as an overall plan for systematic presentation of language based upon a selected approach*” (Brown, 2001, p. 14). Por último, o que se pode entender por técnicas: “*Techniques were the specific activities manifested in the classroom that were consistent with the method and therefore were in harmony with an approach*

as *well*' (Brown, 2001, p. 14). Apesar de actualmente os termos apresentarem uma ligeira variação, estas são as ideias subjacentes aos conceitos descritos, e que serão seguidos na redacção deste relatório.

## **Contextualização da evolução das abordagens e metodologias de ensino de LE**

Historicamente, o ensino de Línguas remonta ao ensino do Latim como Língua Franca, que foi, entretanto, perdendo importância para o Francês, Italiano e Inglês, consequência das alterações políticas na Europa nos últimos séculos. O ensino formal de LE no currículo das escolas foi uma introdução efectuada durante o século XVIII, usando as mesmas metodologias que eram usadas para o ensino do Latim e fruto das cada vez maiores relações comerciais e políticas entre nações, que fomentavam o conhecimento de línguas estrangeiras como forma de sucesso e prosperidade (Richards & Rodgers, 2001, pp. 3-4).

Inicialmente, o ensino de LE limitava-se à tradução paralela de textos e diálogos ocasionais, listas de vocabulário e regras gramaticais – *Grammar-Translation Method* (Richards & Rodgers, 2001, p. 5). Reformas foram introduzidas em meados do século passado devido à cada vez maior necessidade de comunicação entre povos e à maior democratização da escola pública que levou à adopção do *Natural Method* ou *Direct Method* (Larsen-Freeman, 1986). Esta abordagem gozou de boa popularidade em muitos países mas cedo começou a gerar controvérsia e surge, então, o *Audiolingualism*. Nesta fase, acreditava-se que se devia dar prioridade às competências gramaticais, confiando que os alunos de forma dedutiva chegariam à necessária aptidão. Defendia-se que a gramática podia ser aprendida através de instruções directas e que o uso da repetição dos esquemas gramaticais e exercícios de prática conduziria finalmente à aquisição das competências necessárias para dominar a LE em estudo (Richards, 2006, p. 6). Os programas desta época consistiam em listas de palavras e lista de conteúdos gramaticais graduados segundo os diferentes níveis.

O período histórico mais activo no que diz respeito a métodos e abordagens terá sido, porventura, as décadas de cinquenta a oitenta, em que numa primeira fase os métodos chamados *Audiolingual Method* e *Situational Method* gozaram de grande popularidade e foram bastante estudados, para serem suplantados pelo *Communicative Approach* (Richards & Rodgers, 2001, p. 15):

*The last two decades have seen a major shift in paradigms in the debate over foreign language learning. We have witnessed an exciting time in the development of programmes for language teaching and learning and for the consequent training and education of teachers. One of the key concepts that has emerged is the notion of communicative competence. (Legutke & Thomas, 1991, p. 1)*

No início de 1980, foi publicado o primeiro número da revista – *Applied Linguistics* – que contém dois artigos fundamentais para as metodologias actuais e que ajudaram a romper definitivamente com o paradigma que até então era seguido. Surgem, assim, tendências que procuram competências e abordagens comunicativas. Os autores que publicaram nesta importante revista foram, entre outros, Michael Canale e Merrill Swain, com o artigo – “*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*” (1980, pp. 1-47) – e um segundo artigo por Michael Breen e Christopher Candlin – “*The essentials of a communicative curriculum in language teaching*” (1980, pp. 89-112) – que fomentaram, desta forma, toda uma nova escola de pensamento e levaram os teóricos e pedagogos a mudar a forma de leccionar aulas de LE. Esta metodologia foi aprofundada com os contributos de estudos realizados por vários professores e investigadores. No caso do primeiro artigo mencionado, os autores lançam uma série de questões teóricas que servem como ponto de partida para a abordagem do método comunicativo, começando por apresentar as suas origens e prosseguem examinando várias teorias que foram avançadas até aquele momento. Os autores propõem ainda uma estrutura teórica para as competências comunicativas e as suas implicações para o ensino e avaliação de LE. Por último, deixam algumas pistas para futuras pesquisas sobre o tema. No caso do segundo artigo, Breen e Candlin apresentam uma série de propostas de definição da natureza do ensino/aprendizagem que recorre ao método comunicativo. O artigo apresenta as características desta metodologia e propõe uma série de princípios que devem ser tomados em consideração aquando da elaboração de um currículo para o ensino das LE. Clarifica, ainda, quais os contributos iniciais do aluno bem como os papéis de aluno e de professor para este tipo de metodologia, e que se mostra de acordo com o *PELC*.

Ambos os artigos mencionados atrás em conjunto com o trabalho promovido durante os anos setenta pelo Conselho Europeu, nomeadamente através do

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e das investigações de proeminentes linguistas (Wilkins, Hymes, etc.) acabam por ser determinantes para a rápida implementação do *Communicative Language Teaching* (CLT) (Richards & Rodgers, 2001, pp. 154-155), que considera a linguagem como comunicação, almejando, assim, através do ensino/aprendizagem, as desejadas competências comunicativas que fornecem, ao aluno, as ferramentas necessárias à eficaz utilização de determinada língua e com isso conseguir comunicar com outros usando-a.

A decepção com as abordagens de *Grammar-Translation* ou *Audiolingual* pelas suas incapacidades de preparar os alunos para a interpretação, expressão e negociação do significado da comunicação, em conjunto com o entusiasmo pelo avolumar de actividades catalogadas como comunicativas, aumentam a incerteza sobre o que devemos considerar aulas em que se adopta CLT. O conceito de CLT não é exclusivamente comunicação oral frente a frente. Aplica-se igualmente a actividades de leitura e escrita que levam o leitor ou escritor a interpretar, exprimir ou negociar o significado para atingir a comunicação desejada. CLT não implica que a aprendizagem tenha que ser sempre efectuada em pequenos grupos ou a pares (Savignon, 1997).

Como mencionado anteriormente, a abordagem comunicativa não é apenas procurar colocar os alunos a dialogar. Passa, também, por colocar os alunos a procurar significado em textos orais ou escritos, utilizando os meios disponíveis para mediar a comunicação por esses meios. CLT não rejeita, portanto, completamente, os materiais habituais. Os materiais desenhados para promover competências comunicativas podem ser usados para ajudar à memorização, repetição e tradução, ou mesmo para exercícios de gramática. De igual forma, um professor que siga um manual construído segundo as regras de *Grammar-Translation* pode, com certeza, ensinar competências comunicativas. O importante é o entendimento que o professor tem sobre o que é o ensino de línguas e como este ocorre. O princípio básico é que os alunos devem ser aliciados através de textos e sentidos por intermédio de processos de uso e descoberta. Finalmente, CLT não exclui a atenção sobre a consciência gramatical ou conhecimento de regras de sintaxe, discurso, e adequação do discurso. A atenção à forma pode ser bem-vinda num ambiente de aprendizagem que providencia oportunidades para a atenção no significado; mas o foco na forma não pode substituir a prática em comunicação, e que era a tendência das abordagens que se centravam nas estruturas gramaticais (Savignon, 2007, p. 213).

A essência de *CLT* assenta no compromisso dos alunos na comunicação, que depois lhes permite desenvolver a sua competência comunicativa. *CLT* é vista como uma abordagem, baseada numa teoria de competências comunicativas interculturais, que pode ser usada para desenvolver materiais e métodos adequados a um determinado contexto de aprendizagem, conforme a necessidade do grupo ou do aluno. No caso dos professores, o seu papel será o de providenciar, por um lado, a realização de exercícios de prática controlada, e por outro, criar oportunidades para os alunos usarem a LE em situações comunicativas. Procurar evitar que apenas sejam efectuados exercícios sobre a linguagem, sem qualquer ligação com a realidade, apenas procurando a regra gramatical, em vez disso usar as regras enquanto se aplica a linguagem com intuito comunicativo, dentro da sala de aula e fora dela.

Conforme descrito neste capítulo, e em jeito de conclusão histórica, segue-se, actualmente, um paradigma de ensino comunicativo, em que um conjunto de princípios sobre o ensino e aprendizagem de LE foram postulados por vários investigadores e pedagogos que seguem diferentes tipos de métodos para atingir esse fim. Alguns focam-se mais nos contributos lançados ao aluno, em que os conteúdos são o motor de todo o processo de aprendizagens – *Content-Based Instruction*, ou *Task-Based Instruction*, que se concentram nas tarefas, e na forma como estas são planeadas e apresentadas. Aqui, podemos encontrar o *PBL*, que está na base do trabalho por mim efectuado durante o estágio pedagógico. Outros focam-se mais nos resultados da aprendizagem, onde o que é procurado é que esses resultados sirvam muitas vezes para a própria aprendizagem. Seguindo esta corrente, podemos encontrar *Text-Based Instruction* e *Competency-Based Instruction* (Richards, 2006).

Chegados a este marco temporal, em que o paradigma seguido, conforme exposto antes, é o comunicativo, existem, ainda, os que resistem e tentam encontrar falhas e apontam críticas. A pergunta “Então e a gramática?”, é colocada, frequentemente, nas discussões em redor ao *CLT*, por aqueles que se mostram contra este paradigma, e levam algumas vezes a controvérsias sobre a correcção gramatical ou formal. O desvio da atenção das características morfosintácticas na expressão dos alunos, em favor de um foco sobre o significado, levou, em alguns casos, à impressão de que a gramática não é importante, ou que os paladinos da *CLT* favorecem a capacidade de expressão dos seus alunos, sem ter em linha de conta a forma.

Embora o envolvimento em eventos comunicativos possa ser visto como fundamental para o desenvolvimento da linguagem, este envolvimento necessariamente requer atenção à forma. A comunicação não pode ocorrer na ausência de estrutura ou gramática. Um conjunto de pressupostos partilhados sobre como funciona a linguagem, juntamente com a vontade dos participantes em cooperar na negociação do significado, leva à desejada comunicação. Nos cuidadosos e citados estudos em que se propõem componentes de competência comunicativa, Canale e Swain (1980) nunca sugeriram que a gramática não era importante. Em vez disso, os autores procuraram situar a competência gramatical dentro de uma competência comunicativa mais amplamente definida. Da mesma forma, nas suas sugestões, não insinuam que os professores devem abandonar o ensino da gramática. Em vez disso, propõem a substituição de exercícios de estrutura gramatical pura, pela expressão do aluno focada no significado, que foi considerado como uma forma mais eficaz para desenvolver a capacidade comunicativa, sem perda de precisão morfossintáctica.

A natureza da contribuição para o desenvolvimento da linguagem de ambas as características (forma e significado), em exercícios de sala de aula, permanece uma questão de investigação em curso. A melhor combinação dessas actividades num determinado ambiente educativo depende, sem dúvida, da idade dos alunos, da natureza e extensão da sequência educativa, das oportunidades de contacto com a LE fora da sala de aula, da preparação dos professores, e de outros factores. Para o desenvolvimento da competência comunicativa, no entanto, os resultados das investigações apoiam a integração de exercícios focados na forma e focados no significado (Savignon, 1997). A gramática é importante; e os alunos parecem concentrar-se melhor na gramática quando esta se encontra relacionada com as suas necessidades e experiências comunicativas. Também não se deve julgar que a atenção explícita à forma possa ser entendida como limitadora a nível das características morfossintácticas. Características mais gerais do discurso, regras de adequação sociolinguística, e estratégias de comunicação podem também ser incluídas.

Existem vários métodos. No entanto, na maioria dos casos, estes não são usados por professores de LE nas suas aulas de uma forma exclusiva. Os professores não fazem uso de um método único, apesar de isso ser possível. Combinam várias metodologias para criar o seu espaço na aula. Acredito que se deve analisar as necessidades do grupo de alunos que se apresenta em cada caso, e usar as metodologias mais adequadas para atingir a tão desejada aprendizagem

da LE. A isto podemos chamar o Pós-Método, em que o professor que agora é um parceiro de aprendizagem escolhe o método disponível e que melhor se adequa ao perfil dos seus alunos, almejando, dessa forma, uma aprendizagem centrada no aluno e em função das duas reais necessidades. No meu caso, e para este trabalho de estágio, essa escolha recaiu sobre o *PBL* e na forma como serve para desenvolver características fundamentais para o currículo desejado para alunos daquele nível.

## **Principais escolhas de carácter metodológico**

Seguindo esta tendência, os autores de *PELC* sugerem que se introduza, nas aulas de LE temas de trabalho e que se sigam metodologias em que se procura a experiência dos alunos como forma de alimentar e perspectivar as novas aprendizagens. Na opinião dos autores, deverão ser introduzidos processos que conduzam a uma oportunidade de aprendizagem, na qual sejam os alunos a envolver-se com os temas sugeridos, negociando o melhor percurso e conhecimentos necessários para atingir níveis de conhecimento de língua superiores. Podemos, também, encontrar estes objectivos referidos como orientação metodológica de sugestão para o desenvolvimento curricular no Programa de Inglês do 3º Ciclo do Ministério da Educação (ME) (1997).

Tal como mencionado anteriormente, *PELC* apresenta uma contextualização histórica e uma fundamentação teórica sobre as metodologias defendidas pelos autores a que se seguem, sugestões para a sua implementação nas salas de aula. Termina registando possíveis problemas e enuncia a forma como professores e alunos devem alterar o seu comportamento seguindo esta metodologia (Legutke & Thomas, 1991). Percebeu-se, assim, que estão, também, em sintonia com a tutela da educação em Portugal, já que no documento oficial do ME, Currículo Nacional do Ensino Básico se considera que:

Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e

atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno (...) A competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber. (2001, p. 9)

Considerando que o ME ambiciona que se promovam e desenvolvam as capacidades e conhecimentos dos alunos, de uma forma integral e se utilizem as experiências já adquiridas de uma forma autónoma e fazendo uso desses conhecimentos para acrescentar saber e fomentar a vontade de aprender, foram, também, essas as ambições do trabalho que foi desenvolvido na Unidade Curricular colocada em prática durante IPP III, em que se alicerçam os objectivos do trabalho de estágio nos documentos oficiais do ME.

Para além de *PELC* recorri, também, a outra obra de Diana L. Fried-Booth – *Project Work* (2008) – que, de uma forma muito prática, orienta os professores para a implementação de projectos na sala de aula, referindo os melhores instrumentos para organizar um projecto e colocá-lo em acção. É apresentada, também, uma lista de diferentes tipos de projectos implementados em diversos pontos do globo, sempre em aulas de LE, divididos por diversos temas (*Media, Culture, Trips, Local [sic] e Classroom*). Como exemplo de um projecto referido na obra estudada, temos como um possível tema – *English is everywhere* – (Fried-Booth, 2008, pp. 91-93) que tem como alvo, alunos adolescentes de nível elementar. Para esse projecto é necessário dispensar três aulas com uma semana de intervalo entre elas. Tem como objectivo geral promover a aprendizagem cooperativa e autonomia nos alunos. É esperado que o resultado final do trabalho seja o produto das investigações dos alunos e que, dessa forma, descubram que a Língua Inglesa está presente em seu redor de forma constante. Para finalizar o projecto, os alunos apresentam as suas descobertas e atingem uma consciência colectiva sobre a presença permanente da LE nas suas vidas quotidianas, percebendo, assim, que a aprendizagem desta língua é uma necessidade que têm para o presente e não algo que lhes pode vir a ser necessário no futuro. Este projecto foi originalmente

colocado em prática em Teresópolis, Brasil, numa escola pública. Para além do projecto mencionado, são enumerados outros e apresentada a sua operacionalização que, dessa forma, ajuda a guiar os professores que decidam recorrer a estes projectos para as suas aulas. Todos os projectos enunciados na obra demonstram que os resultados atingem os objectivos propostos num trabalho deste tipo, ajudando, assim, os profissionais da educação a melhor enquadrarem, nas suas práticas lectivas, metodologias de *PBL*.

É fácil pesquisar e encontrar casos de sucesso usando este tipo de metodologia e podemos encontrar, também, vários trabalhos académicos onde foram analisadas escolas que usaram metodologias de *PBL* e onde se comprovou que, desta forma, foi possível aumentar o interesse e motivação dos alunos, houve uma redução no absentismo (Thomas, 2000), se promoveram competências sociais de cooperação e melhoraram os resultados académicos (George Lucas Educational Foundation, 2001). Em parte, foram também esses os objectivos que ambicionei para a unidade curricular que elaborei para o estágio curricular nesta fase dos meus estudos académicos.

A partir daqui, foi fácil perceber que este tipo de metodologia era a indicada para criar um ambiente na sala de aula que promovesse a aprendizagem, autonomia e trabalho cooperativo, defendido pelos autores do *PELC* e advogado pelo ME no seu documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (2001) citado anteriormente. Era, também, uma boa ferramenta que permitia que a aula fosse centrada nos alunos e que, simultaneamente, desenvolvesse e potenciase o autoconhecimento, a responsabilidade e a vontade de aprender de uma forma independente e centrada nas suas necessidades. Segundo Leo van Lier: “*experts and amateurs alike agree unanimously that motivation is a very important, if not the most important factor in language learning*” (1996, p. 98). Destas palavras podemos depreender que o trabalho sobre a motivação é essencial e necessário para que a aprendizagem tenha sucesso.

Apesar de todos serem unânimes quanto à importância da motivação, a forma de ela se apresentar é algo menos consensual. Cada aluno tem a sua motivação, o que coloca maior pressão sobre a tomada de decisão do que fazer ou aprender: “*For this task to succeed, teacher and students must study and understand their own and each other’s motivational resources and limitations*” (van Lier, 1996, p. 99). É importante que haja um trabalho prévio para encontrar pontos

de contacto e linhas que procurem potenciar a aprendizagem através desta importante ferramenta – a motivação.

Como facilmente se entende, o trabalho sobre a motivação é fulcral, mas a autonomia também desempenha um papel bastante importante na aprendizagem e deve ser alvo de preocupação por parte dos professores e entendida como fundamental para os alunos. A autonomia, ou autodeterminação, deriva da necessidade, da motivação intrínseca e é inata no ser humano. Ainda segundo o mesmo autor: *“We have seen that intrinsic motivation refers to universal needs, such as competence, relatedness, and autonomy. These needs translated into goals, energize human behavior”* (van Lier, 1996, p. 109). Não se deve, portanto, esquecer estes importantes potenciadores da aprendizagem. Os processos dos modelos de *PW* servem para enquadrar estas noções nas práticas pedagógicas das aulas de LE e segundo Fried-Booth: *“Project work offered learners an opportunity to take a certain responsibility for their learning, encouraging them to set their own objectives in terms of what they wanted and needed to learn”* (2008, p. 6). Assim, usando estas estratégias e seguindo estas metodologias poderá ambicionar-se para os aprendizes de LE, que desenvolvam uma maior autonomia e estejam mais motivados.

Procurando atingir estes objectivos, estarei, também, a ir ao encontro dos princípios e valores orientadores do Currículo Nacional, que ambicionam promover o sentido de cidadania, autonomia e curiosidade pelo saber, conforme se pode perceber na obra do ME – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001). Para além destes, o mesmo documento apresenta como competências gerais ambicionadas para os alunos e que passo a citar (citando de <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php> (Ministério da Educação, 2014), e do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001)):

#### Competências gerais

À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

(Ministério da Educação, 2001, p. 15)

A metodologia escolhida para o trabalho em IPP está em concordância com a lista apresentada nas competências gerais, e em especial com os pontos oito e nove, já que estes especificam claramente a autonomia, responsabilidade e cooperação em trabalhos e projectos comuns. Estas noções constam, igualmente, dos documentos orientadores da Escola Elias Garcia (EEG), nomeadamente do Plano de Ações de Melhoria (2012), bem como do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Elias Garcia 2013/2016 (2013). É ambição da EEG que os seus alunos sejam capazes de possuir as qualidades acima mencionadas, tal como será mencionado no próximo capítulo do presente documento.

É, então, possível aplicar estes princípios e valores que são almejados pela EEG, e que também constam como orientadores do Currículo Nacional para o Ensino Básico. Esta clarificação está patente nas competências a alcançar no final da educação básica e toma como referência os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, que pode ser consultado no sítio de Internet da Direcção-Geral da Educação (Ministério da Educação, 2014). É proposto um conjunto de valores e de princípios, que também se encontram ligados ao trabalho desenvolvido durante a Prática Pedagógica em IPP III. Mencionam-se seguidamente os princípios referidos nos documentos oficiais que foram mais relevantes para este trabalho:

- a) A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;

- b) A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- c) O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- d) A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- e) O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- f) A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

(Ministério da Educação, 2001, p. 15)

Foi minha intenção fomentar, nos alunos, através do trabalho de estágio pedagógico, um sentido de pertença, em que fossem autónomos e activos, procurando ser motores do seu próprio conhecimento e capazes de desempenhar um papel cívico adequado e activo na sociedade que os rodeia, tal como indicado pela tutela nas alíneas a) e b) anteriores. Estas ideias estão em concordância com o investigador Leo van Lier quando este refere o conceito de *Awareness* – consciência, como um dos três pilares da sua interpretação de interacção como base do currículo de aulas de LE (são três princípios chave – AAA, como veremos adiante). Para o autor: “*It is an ancient principle of learning that all new learning will be impossible unless it can be related to existing knowledge (some of it innate, probably) and experience*” (1996, p. 10).

O trabalho em grupo com uma tarefa final em que se apresentava uma competição de conhecimentos sobre o tema investigado entre esses mesmos grupos, mas em que todos os alunos integrantes do grupo teriam que contribuir com a sua parte, visava fomentar a noção de respeito mútuo e de pertença, já que em grupo chegariam a um trabalho que espelhava também parte das suas raízes. Para além disso, a escolha de utilização do Centro de Recursos em que os alunos deveriam explorar diferentes fontes de conhecimento, permitiu valorizar outras formas de aceder à informação, como podemos ver na alínea c) e d). Também aqui se consegue estabelecer uma relação com outro dos pilares base defendido por van Lier, neste caso *Authenticity* – autenticidade, que o autor considera como:

In the language learning literature this usually refers to the materials that are used (...) are authentic when they are not especially written or prepared for the language learner, but rather taken from the world at large (...) the existentialism definition of authentic: an action is authentic when it realizes a free choice and is an expression of what a person genuinely feels and believes. (1996, p. 13)

Recorrendo a um *PW*, era minha intenção promover a autonomia e a vontade em saber mais e melhor, conduzindo os alunos a decidir sobre o que estudar e como aprender. Promovendo o gosto pelo trabalho e estudo, usando para isso um projecto que em grupo resultaria num produto conjunto, esperava que, colectivamente, se empenhassem e entendessem que todos têm o seu papel e que se não cumprissem a sua parte poderiam comprometer o resultado global. Esperava que assim usassem essa autonomia e a aplicassem em novas aprendizagens. Estes objectivos estão em concordância com os princípios e valores considerados como orientadores do Currículo Nacional para o Ensino Básico em e) e f). Também Leo van Lier interpreta desta forma, já que segundo a sua proposta, o último dos pilares que considera essenciais para o currículo é *Autonomy* – autonomia:

*...learning has to be done by the learner. This means that teaching cannot cause or force learning, at best it can encourage and guide learning. The impetus for learning must come from the learner, who must want to learn, either because of a natural human propensity to do so, or because of an interest in the material.* (1996, p. 12)

Também no projecto de escola da EEG se menciona estas noções orientadoras que agora são colocadas em relação com a bibliografia estudada e com os objectivos do trabalho de estágio que deu origem a este relatório.

No próximo capítulo, serão descritos os contextos de escola (a nível de condições existentes e a nível profissional), de sala de aula (grupo/turma e grupo disciplinar). Pretende-se, desta forma, demonstrar as circunstâncias nas quais decorreu a aplicação da unidade didáctica leccionada para este trabalho de estágio e da qual resulta este relatório.

## **Contexto Escolar**

Neste capítulo, será feita uma breve descrição e caracterização da escola onde decorreu a intervenção lectiva, do grupo disciplinar e da turma em que a unidade didáctica foi leccionada, particularmente no que diz respeito ao envolvimento e desempenho dos alunos na disciplina de Inglês e no trabalho escolar mais geral. Esta caracterização servirá para melhor entender as medidas adoptadas e opções tomadas na unidade leccionada.

A Escola onde esta decorreu foi a Escola Básica Elias Garcia, com a Professora Cooperante (PC) Manuela Lopes, colaboradora da Faculdade de Letras há já bastante tempo. A turma na qual foi feita a intervenção pedagógica foi o sétimo B durante o primeiro e segundo períodos do ano lectivo 2013/2014 (de Outubro de 2013 a Fevereiro de 2014).

### **Caracterização da escola**

O Agrupamento de Escolas Elias Garcia, com sede na Escola Básica com o mesmo nome, constituiu-se no ano lectivo de 1999/2000, integrando mais dois estabelecimentos de ensino: a Escola Básica número um e Vale Figueira e a Escola Básica número um da Sobreda com Jardim-de-Infância, no lugar do Alto do Índio, que assim constituem este Agrupamento.

A escola sede do Agrupamento, Escola Básica Elias Garcia (onde decorreu a intervenção pedagógica), foi inaugurada a trinta de Outubro de 1972, sendo designada, na altura, por Escola Preparatória da Sobreda.

O edifício da escola sede, de construção mais moderna e inaugurado na década de noventa, é constituído por um conjunto de pavilhões, três dos quais interligados entre si e destinados aos alunos do Segundo e Terceiro Ciclos, outro para albergar o Primeiro Ciclo e a Educação Pré-Escolar e, ainda, pelo pavilhão polidesportivo.

A Escola passa a Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância Elias Garcia no ano lectivo de 1999/2000, no âmbito de um programa de lançamento, em

regime experimental, das Escolas Básicas Integradas, apesar de actualmente já não possuir Jardim de Infância.

A Escola faz também parte da rede de escolas “Fénix” desde Novembro de 2009, estando obrigada contratualmente a implementar medidas de melhoria educativa. A este nível, notou-se que, comparativamente com outras escolas por onde a minha experiência me permitiu conhecer mais intensamente as realidades existentes, a EEG fomenta um espírito de excelência e procura melhorar sempre que detectados, problemas ou situações que podem ser alterados para influenciar positivamente o ambiente pedagógico e escolar, tendo da parte da Direcção e do corpo docente e não-docente actores dinâmicos e atentos, sempre com vontade de atingir essas metas de melhoria. Talvez integrar a rede de escolas acima mencionada, ajude a que essa atitude esteja já interiorizada na instituição e seja uma realidade no dia-a-dia.

A EEG situa-se num espaço urbano central da Sobreda, na Rua Manuel Parada, que fica situada no centro da localidade da Sobreda, a cerca de quatro km da sede de concelho, Almada e oito km da capital, Lisboa. Tem como patrono José Elias Garcia, político, jornalista, professor e grande impulsionador da educação, nascido em 1830 e falecido em 1891. A escola dispõe de uma rede de transportes públicos escolares que facilita e apoia a deslocação dos seus alunos oriundos de uma área geográfica bastante dispersa.

Na zona existem poucas infra-estruturas desportivas, culturais e recreativas, sendo de destacar a Pista de Atletismo, o Parque Multiusos, a Piscina Municipal e o Solar dos Zagallos.

As actividades lectivas dos alunos dos Segundo e Terceiro Ciclos funcionam em regime de desdobramento, iniciando-se as actividades lectivas às 8:10h e finalizando às 18:30h. Para além da componente lectiva, os alunos têm a possibilidade de participar em actividades diversas, em clubes e projectos, nomeadamente o projecto Eco-Escola, o Clube de Teatro, o projecto Educação para a Saúde e Sexualidade, o projecto Saberes e Sabores e o Clube de Artes e Música. A este nível, a EEG é bastante activa e notou-se que os alunos demonstravam interesse na participação nas diversas actividades propostas pela Escola, já que cerca de setenta alunos participam regularmente nestes clubes. Existem, ainda, os vários núcleos de Desporto Escolar, com várias modalidades que são frequentados por igual número de alunos.

Relativamente à população discente e não discente a distribuição, por escolas do Agrupamento, é a apresentada na Tabela 1:

Tabela 1

Distribuição dos alunos e docentes por níveis de ensino e escolas do Agrupamento – 2013/2014

Níveis de ensino	Número de alunos / turma						Nº total de alunos	Nº de grupos / turma	Nº de docentes
	EB Elias Garcia nº de alunos	Nº de grupos / turma	EB M. Pombo nº alunos	Nº de grupos / turma	J.I. Sobrede nº alunos	Nº de grupos / turma			
Jardim-de-Infância	-	-	45	2	70	3	115	5	5
1º Ciclo	221	9	239	10	-	-	460	19	23
2º Ciclo	350	12	-	-	-	-	350	12	31
3º Ciclo	360	16	-	-	-	-	360	16	41
Totais	931	47	284	12	70	3	1285	52	100

Nota: Dados em 3 de Outubro de 2013

A escola dispõe dos seguintes centros de interesse que permitem a ocupação dos tempos livres dos alunos: parque infantil, campo de jogos, pavilhão polidesportivo, sala de convívio com bar, sala de estudo e biblioteca escolar com centro de recursos. A escola disponibiliza, ainda, os seguintes serviços à sua comunidade: secretaria, Acção Social Escolar (ASE), reprografia, papelaria, bar e refeitório.

O Agrupamento possui também Serviços Especializados de Apoio Educativo que integram o Serviço de Psicologia e a Secção de Educação Especial que dão apoio a todos os alunos do agrupamento. Tem havido um esforço da Direcção da Escola para reforçar estes serviços que contam com o apoio de toda a comunidade educativa, a qual participa na resolução e integração de possíveis problemas detectados, sempre de forma solidária.

A escola é constituída por quatro pavilhões, três dos quais interligados entre si, um pavilhão polidesportivo com balneários anexos e um campo polidesportivo exterior.

O pavilhão do Primeiro Ciclo, isolado dos restantes edifícios, é constituído por dois pisos. No rés-do-chão existem quatro salas de aula, duas salas de apoio

contíguas às salas de aula e duas casas-de-banho; no primeiro andar existem quatro salas de aula, duas salas de apoio contíguas às salas de aula, uma sala para apoios socioeducativos, uma sala de professores e três casas-de-banho.

No pavilhão um, encontram-se disponíveis os seguintes serviços: PBX, Serviços de Administração Escolar, sala da Directora, sala dos restantes membros da Direcção, sala de professores, sala de reuniões, anfiteatro/auditório, gabinete do projecto de Educação para a Saúde e Sexualidade, sala de directores de turma, sala para recepção aos encarregados de educação, sala de funcionários, gabinete de trabalho do departamento de matemática e ciências exactas e experimentais, uma sala de ET, sala de máquinas do elevador, elevador, arrecadação para armazenamento de materiais de estudo, gabinete da coordenadora do Primeiro Ciclo, a sala do psicólogo, a sala de apoios educativos, duas salas de informática, duas salas de música, quatro salas de aula e duas casas-de-banho.

No pavilhão dois, no rés-do-chão encontram-se em funcionamento duas salas de ciências, duas salas de EVT, uma sala de EV, uma sala de EMRC, o gabinete da secção de artes e seis casas-de-banho. No primeiro piso existem nove salas de aula normais e duas salas de aula de apoio, dois laboratórios de CFQ, gabinetes do departamento de línguas e do departamento de ciências sociais e humanas, Gabinete de Apoio Pedagógico, uma sala de EV e duas arrecadações. A cave funciona como arrecadação e arquivo morto. Encontram-se, ainda, disponíveis, uma sala para a prática da Actividade Física e Desportiva do Primeiro Ciclo, utilizada quando as condições atmosféricas no exterior são adversas e outra sala para os ensaios do clube de teatro da escola.

No pavilhão três, funcionam o bar (com arrecadação) e a sala de convívio dos alunos, a cozinha pedagógica, a cozinha (com copa, despensa, gabinete de trabalho, duches e casa-de-banho) e o refeitório, a papelaria com arrecadação, gabinete da chefe de assistentes operacionais, arrecadação de serviços de limpeza e três casas-de-banho.

Será importante referir que toda a movimentação dos alunos pelos espaços comuns destes três pavilhões interligados está regulamentada e é feita de forma ordeira demonstrando o respeito e responsabilidade que o conjunto dos alunos da escola evidencia perante as regras da instituição. Será importante referir que no pavilhão três, funcionam os espaços comuns e de convívio dos alunos que comprovam o interesse e zelo que os alunos têm pela sua escola, com decoração ao seu gosto e uso por parte de todos de forma permanente, responsável e zelosa.

O pavilhão polidesportivo contempla dois vestiários/balneários/casas-de-banho, um feminino e outro masculino, uma arrecadação de materiais, um gabinete de professores com casa-de-banho, duas casas-de-banho para pessoas com deficiência e galeria superior com acesso através de uma escada em caracol. Nos balneários exteriores com duche, vestiário e casa-de-banho (um feminino e outro masculino), duas arrecadações e duas casas-de-banho com duche para adultos.

## **Caracterização da Secção de Inglês e ambiente de sala de aula**

Esta Secção de Inglês está inserida no Departamento de Línguas em conjunto com o Português e o Francês. A secção é coordenada pela PC e é composta por sete professores.

No que diz respeito à Secção de Inglês, foi definido que começaria já este ano lectivo a adopção das metas curriculares que entrarão em vigor só para o próximo ano a nível nacional.

No departamento de línguas, pratica-se a articulação horizontal entre as três línguas, e entre as línguas e demais disciplinas promovendo projectos que apelam à interdisciplinaridade. Além desta, há, também, articulação vertical a nível do Inglês, desde o primeiro ao nono ano. Para isso são promovidas reuniões regulares para preparar essa articulação vertical, onde há partilha de ideias e de materiais entre colegas e são definidos objectivos conjuntos. Para melhor articular a comunicação e desenvolvimento colaborativo de ideias, há também um *moodle* próprio para a disciplina.

É também função da secção o acompanhamento dos apoios pedagógicos, que se desenvolvem de várias formas: apoio em grupo fora da sala de aula, coadjuvações em sala de aula, gabinete de dúvidas e tutorias entre pares. Para além deste trabalho, é apresentado um extenso calendário de actividades inseridas no Plano Anual de Actividades da EEG.

No que diz respeito à observação de aulas efectuadas enquanto mestrando, e procurando analisar comparativamente a experiência que tive nas duas escolas onde efectuei estágio (a deste ano que consta neste relatório e a Escola Básica com Segundo e Terceiro Ciclos Visconde de Juromenha (EBVJ), no ano transacto), mesmo que em termos comparativos não se possa fazer equivalências entre o

contexto anterior e este, tanto a nível de grupo observado (sétimo ano na EEG e um nono ano na EBVJ) bem como a nível do meio envolvente, senti que apesar de na EBVJ a PC seguir as indicações dadas pelos regentes das cadeiras da Faculdade de Letras, os planos de aula acabavam por estar amarrados ao programa e ao manual, observando, assim, que as aulas eram centradas na professora. Não assisti a um adequar dos conteúdos às necessidades dos alunos da turma, que em grande medida não acompanhavam os conteúdos leccionados nos planos de aula. Em parte, essas opções tomadas e verificadas podem estar relacionadas com o facto de aquela turma estar em final de Ciclo, e ter que prestar provas no final do ano lectivo. Em comparação com o que foi observado durante o presente ano na EEG, no cuidado em adequar os conteúdos ao grupo/turma, revela que algo mais devia/podia ter sido feito na EBVJ que não foi verificado.

A esse respeito, as práticas da PC acompanhadas durante esta intervenção lectiva na EEG encontravam-se mais de acordo com as ideias veiculadas pelos autores estudados e nas indicações veiculadas durante a frequência das unidades curriculares que fazem parte do Mestrado em Ensino.

Em termos comportamentais, ambas as PCs dominavam claramente as suas turmas, já que ambas tinham bastante experiência e domínio sobre os alunos e os conteúdos programáticos, embora, durante o primeiro ano, tenha sentido que não havia o cuidado em acompanhar de forma efectiva os alunos que revelavam maiores dificuldades no domínio da língua, e esses mesmos alunos acabavam, por, de alguma forma, compensar essas dificuldades com a intervenção na aula (uns não participavam nada, outros estavam constantemente a pedir para intervir), e pelo que me foi dado a perceber só havia adequações pedagógicas para os referidos alunos a nível de avaliação diferenciada aquando dos testes. Na EEG, a PC revelou ter identificado bastante bem os alunos com maiores dificuldades e notei o cuidado em acompanhá-los devidamente, nomeadamente com adequações constantes e apoio na aula.

A nível metodológico, e tal como já havia sido mencionado anteriormente, das observações das aulas e das planificações que me foram dadas a conhecer senti que muitas das práticas a que assisti revelaram, em parte, as mesmas debilidades que sentia na minha experiência como professor e não me foi possibilitado aprender com mais e melhores condutas. A forma como era planificada as aulas, sempre em função do tema escolhido a partir do programa e sendo o professor o responsável por conduzir os alunos na direcção pretendida,

pelo programa da disciplina, não está de forma alguma em concordância com o defendido pelos autores estudados e apresentados neste trabalho, nomeadamente Jack C. Richards que é de opinião que essas são práticas desactualizadas e afirma: “*Language learning was viewed as a process of mechanical habit formation (...) Learning was very much seen as under the control of the teacher*” (2006, p. 4).

Felizmente, nesta fase do mestrado, foi-me possível assistir a aulas da PC da EEG que se encontravam alinhadas com as pedagogias correntes (Richards, 2006, p. 45). Fui também orientado pela PC e pelo Professor Regente da Unidade Curricular de IPP para seguir na direcção das novas tendências, nomeadamente o *PBL*. Foi-me permitido colocar em prática esta experiência que me permitiu verificar se conseguiria encarnar essa pedagogia enquanto executava a unidade didáctica proposta – *Project Work*.

Ao contrário do que tinha experienciado até aqui, este ano, e depois de estudadas mais a fundo as obras que já mencionei anteriormente, senti e aprendi com o acompanhamento da PC. Compreendi que a minha prática pedagógica em sala de aula deveria centrar-se no aluno e nas suas necessidades, procurando influenciar, positivamente, as suas aprendizagens. A PC da EEG e as suas práticas mostraram-me essas metodologias e ajudaram-me na decisão sobre a temática escolhida para a unidade a leccionar, o que ajudou na escolha como também influenciou e me permitiu confrontar na prática algumas dessas abordagens da parte curricular do mestrado. Foi durante a fase inicial de IPP III que tive a oportunidade de assistir a uma aula da PC que tinha como objectivo levar os alunos a discutir sobre os direitos e deveres que possuíam como alunos na escola. Depois de introduzido o tema através da discussão sobre um episódio de uma aula anterior, os alunos começaram por discutir o que podiam ou não fazer, bem como o que deviam ou não fazer. A partir daqui, os alunos sentiram a necessidade de procurar as regras gramaticais necessárias para comunicar aqueles deveres e direitos que possuíam. Depois de praticarem estas novas estruturas acabaram por trabalhar em pares para elaborarem uma lista que seria junta à dos colegas e transformada na carta dos direitos e deveres dos alunos do sétimo B nas aulas de inglês. Houve um cuidado especial com os alunos com maiores dificuldades na disciplina e a professora solicitou aos alunos que dessem contributos para a cooperação na turma. A professora usou uma metodologia de *C-R-A (Clarification and focus, Restricted use, Active use)* (Scrivener, 2011). A aula culminou com um trabalho em grupo com intenção de elaborar um produto da turma e para a turma com regras cívicas e de comportamento e uma tomada de consciência de

identidade pessoal e social. De referir que, após o decorrer da aula, numa reunião final, foram discutidas e debatidas as vantagens e desvantagens de uma aula como esta, ajudando, mais uma vez, a perspectivar e a melhor enquadrar os saberes que nesta fase precisavam ser consolidados.

## **Caracterização da turma B do sétimo ano**

A turma B do sétimo ano é constituída por vinte e quatro alunos (ver Anexos em A) cuja faixa etária se situa entre os doze e dezasseis anos de idade (treze raparigas e onze rapazes). As informações recolhidas durante o estágio, juntamente com os dados transmitidos pela PC e Director de Turma (DT), permitiram uma reorientação do foco da minha observação e posterior análise do grupo e das aulas observadas antes da intervenção pedagógica.

Através da análise dos dados estudados foi possível concluir que três alunos tinham nascido no estrangeiro (Brasil). Três dos alunos da turma estão enquadrados no Decreto-lei 3/2008 (Necessidades Educativas Especiais). Quanto à ASE, verificou-se que seis alunos possuem o seu apoio. Apenas quatro alunos já possuem retenções em anos anteriores. O grupo contém, ainda, nove alunos que beneficiam de apoios educativos, mas nenhum a inglês. As disciplinas de que os alunos mais gostavam até ao início do actual ano lectivo eram Educação Física, Ciências da Natureza, Matemática e Físico-Química. As disciplinas a que afirmavam ter mais dificuldades eram Português e Matemática. Quanto a profissões para o futuro, cabe destacar o nível de especialização elevado da maioria das profissões escolhidas e apenas três alunos afirmam não saber ainda o que querem ser no futuro. A este nível, foi possível verificar que essa expectativa de futuro também é partilhada pelos pais, uma vez que a maioria ambiciona para os seus filhos profissões de destaque, todas elas a necessitar de frequência do Ensino Superior. Esse sentimento acaba por notar-se um pouco nos sonhos dos próprios alunos.

Todos afirmaram conhecer línguas estrangeiras, e usam-nas principalmente na escola e entre amigos. A maioria aprendeu essas línguas na escola e estão confiantes que as dominam razoavelmente bem. Quase nenhum tem como recurso escolas de línguas e, nos tempos livres, não usam a língua estrangeira aprendida. Alguns já tiveram oportunidade de usar a LE aprendida na escola, até ao início deste ano lectivo, em viagens ao estrangeiro ou através do uso de jogos ou

utilização da Internet. Quanto às actividades de tempos livres favoritas podemos encontrar a música, o computador e a internet, estar com amigos, televisão e vídeo e a prática desportiva.

A turma foi caracterizada pelo Conselho de Turma como possuindo um comportamento satisfatório. Quanto ao aproveitamento, e analisando o que se passou no primeiro período, aquele foi considerado bastante satisfatório, uma vez que, observados os níveis obtidos pelos alunos, tudo aponta para a possibilidade de, no final do ano, não haver retenções.

Outra característica que importa referir é a circunstância desta turma ter um forte representante dos pais, que colaboram activamente e segue o desempenho dos alunos da turma. De acrescentar que, conforme referido pelo DT, os encarregados de educação estão todos presentes nas reuniões oficiais na escola, e nunca faltam a convocatórias para entrevistas individuais. Os pais, por decisão própria, envolvem-se muito na escola e procuram estar informados sobre o que aí se passa, bem como sobre o desempenho dos seus educandos e dos demais alunos da turma, não de uma forma competitiva, mas no sentido de preservar o ambiente que envolve os seus filhos.

Em suma, os alunos da turma B do sétimo ano podem ser caracterizados como alunos interessados, educados, manifestando comportamentos típicos da idade, e trabalhadores. São um grupo com muita iniciativa que gosta de participar quando solicitado e espontaneamente, sendo muito activo e dinâmico.

Olhando à caracterização da turma e analisando os dados recolhidos, achei que a turma seria a indicada para tentar um trabalho final conforme o que entretanto desenvolvi, já que, não sendo uma turma brilhante em termos de resultados na disciplina de Inglês, também não apresentava problemas comportamentais de assinalar que indicassem que não aceitariam aulas em que se fizesse recurso a metodologias alinhadas com *PBL*. A iniciativa que lhes era apontada deixava boas indicações para experimentar metodologias comunicativas, procurando tarefas que promovessem comunicação real, buscando os interesses dos próprios alunos como motor para as aprendizagens que se desejavam.

As informações que recolhi, inclusive a descrição do grupo/turma que obtive junto da PC e DT, levaram-me a decidir por este grupo para realizar este trabalho de estágio. Depois de assistidas as primeiras aulas em que se notou uma dinâmica muito interessante da parte dos alunos, que se revelaram curiosos e cheios de

vontade de descobrir coisas novas, sempre querendo participar e relatar as suas vivências em relação ao que estavam a aprender, julguei que este seria, de facto, a turma ideal para experimentar um trabalho que apelasse ao conhecimento prévio dos alunos, fosse ao encontro das suas necessidades e, recorrendo a um trabalho em pequenos grupos, se elaborasse uma tarefa comum e final que partilhasse o resultado conjunto. Notei, em várias ocasiões, durante as primeiras aulas a que assisti, que os alunos desta turma eram muito voluntariosos e que avidamente participavam com os seus conhecimentos, tentando ligar o que aprendiam ao que já conheciam. Pareceu-me que receberiam bastante bem um trabalho com as características propostas por mim, levando para a sala de aula metodologias de *PBL*, que almejava descobrir se também funcionavam no contexto em que me encontrava, e se eu seria capaz de conduzir as aulas que recorriam a essa metodologia de uma forma eficaz, produzindo uma alteração de comportamento na minha parte.

Achei que, dessa forma, este grupo desenvolveria uma autonomia que lhes seria benéfica e, ao mesmo tempo, trabalhava a motivação para a aprendizagem de uma forma completamente diferente do habitual, que resultaria num produto final melhor, sem esquecer que conduzia este grupo a novos formatos de aprender a estudar.

## **Unidade Leccionada**

Será agora apresentada a unidade didáctica que foi implementada, com todas as justificações que lhe deram origem. São apresentadas as perguntas de partida que indicaram a direcção do estudo efectuado e direccionaram a forma como a unidade foi construída.

Será também descrita a execução dos planos de aula em pormenor, bem como os materiais que foram elaborados para este estágio pedagógico. Tentarei, também, relacionar a elaboração e implementação com uma reflexão sobre o que era ambicionado e futuras implicações como profissional de educação.

Esta Unidade foi leccionada durante o primeiro e segundo períodos, em Dezembro de 2013 e Janeiro de 2014 no calendário escolar disponível da EEG e da

Faculdade. Foram usadas cinco aulas de noventa minutos às sextas-feiras pelas 10h05m da manhã.

## **Justificação das acções tomadas**

Chegado a esta fase do Mestrado em Ensino, deveria, agora, afastar-me da forma mais tradicional de aulas, conforme foi descrita antes, em que o foco estava no domínio dos diferentes itens gramaticais, executados através de prática controlada, tal como memorização de diálogos e exercícios, e evoluir para actividades a pares ou em grupo, *role play* e trabalhos de projecto orientando o foco para as necessidades dos alunos, usando a sua experiência como forma de potenciar mais e melhores aprendizagens, conseguir com isso maior autonomia e motivação para a aprendizagem da LE. Além disso, o trabalho em grupo foi considerado benéfico em muitos contextos como uma forma de aumentar a oportunidade de comunicação e motivação para a comunicação (Savignon, 2007). A escolha recaiu sobre o trabalho projecto que agora passo a descrever.

Depois de trabalhados os autores mencionados anteriormente, bem como outros estudados nas aulas de IPP III e Didáctica do Inglês II, surge a ideia de implementar, na intervenção pedagógica, um projecto com os alunos do grupo B do sétimo ano, grupo que foi descrito no capítulo anterior. Logo que acordado com a PC, e após discussão com o Regente da Disciplina, decidi implementar, no estágio, as metodologias sugeridas pelos autores de *PELC* para promover as competências comunicativas de uma forma prática e experimental, ao espírito de investigação-acção, que advoga que este é um processo disciplinado de investigação levado a cabo pelo próprio, para que possa melhorar as suas acções. O objectivo deste tipo de pesquisa, é levar o investigador (professor) a melhorar e/ou refinar as suas práticas (Sagor, 2013).

Era intenção deste trabalho de estágio, que se desse uma aprendizagem centrada na experiência e necessidades dos alunos, procurando que através de um *PW* se redefinisse os papéis do aluno e professor na implementação deste projecto (Fried-Booth, 2008, p. 9). Foram seguidas as directrizes da tutela, confirmadas nas Orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001) bem como no Projecto Educativo da EEG, onde se pode ler que a Escola tem como valores: conceitos de responsabilidade; autonomia individual e colectiva; solidariedade;

cooperação/interajuda; atitude crítica; exigência e rigor (2013, p. 14). Além disso, a Escola ambiciona prestar um serviço público de educação de qualidade, em sinergia com a comunidade, visando a formação de cidadãos autónomos, responsáveis, críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de actuar como agentes de transformação no meio em que vivem. É intenção do Agrupamento Elias Garcia ser uma escola: que promova ambientes favoráveis de aprendizagem e conducentes a maiores níveis de autonomia; que promova uma cultura de exigência, responsabilidade e de rigor; que seja um lugar de saber, aberto à criatividade, às artes e à inovação; que valorize as competências inerentes ao trabalho de equipa e à cooperação; entre outros (2013, p. 14). Todas estas noções foram tomadas em conta na altura de decidir o rumo e ambições que o trabalho da intervenção pedagógica em estágio curricular seguiria.

Estava confiante que poderia apresentar a este grupo uma unidade usando métodos tradicionais, conforme aprendi na minha licenciatura anterior e havia, já, colocado em prática. Mas precisava descobrir se conseguiria romper com esse paradigma e avançar para aulas que estivessem de acordo com as tendências mais recentes e activas, baseadas na abordagem de *CLT* que, conforme mencionada antes neste trabalho, deu origem a várias metodologias e alterou de forma inequívoca os papéis dos intervenientes num contexto ensino/aprendizagem em aulas de LE (Sarmiento & Freitas, 2009, pp. 213-214).

Almejava alterar, também, a minha postura como professor na sala de aula. O conceito de professor como parceiro na aprendizagem envolve professores que aprendem em conjunto com os seus alunos. Uma vez que o mundo é complexo e em mutação constante, a aprendizagem ao longo da vida é uma necessidade. Os professores devem fazer parte desta busca interminável, e modelar esse processo para os seus alunos, aprendendo, continuamente, a promover e dinamizar as aprendizagens dos seus alunos. Esta noção de professores que são parceiros na aprendizagem com os seus alunos encaixa perfeitamente na ambição deste trabalho de estágio que procurava uma alteração de papéis tanto nos alunos que devem tornar-se activos e também eles desencadear oportunidades de aprendizagem a partir das suas necessidades e experiências, como também no parceiro professor que orienta e aprende em conjunto. Esta ideia é defendida por vários autores estudados e referenciados neste relatório, nomeadamente em *PELC* (1991) e Savignon (2007).

Foi meu objectivo desenvolver uma unidade didáctica claramente centrada nos alunos e nas suas necessidades, diferenciada do que fazia anteriormente (e a que se assiste ainda hoje em muitas salas de aula em escolas portuguesas), em vez de seguir um guião preparado no início do ano lectivo baseado no currículo nacional que, apesar de advogar que devemos centrar as aprendizagens nos alunos, acaba por listar as aprendizagens mínimas necessárias para que eles tenham sucesso conforme se fazia nas anteriores teorias pedagógicas. A esse nível, as orientações da tutela privilegiam uma pedagogia por objectivos, que decorre do modelo de gestão científica do currículo, promovendo, dessa forma, instrumentos que reforçam não só a racionalidade técnica, mas também as práticas pedagógicas que acabam por delimitar o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão do saber, colocando o centro da aprendizagem no professor e esperando que os alunos sigam esse modelo para atingir os objectivos definidos pelo currículo (Pacheco, 2009). O meu propósito foi estudar a aplicação de novas metodologias no contexto de prática de ensino e, em função dos resultados, implementar futuramente na minha prática profissional essas novas metodologias.

Era importante criar distância cognitiva e emocional das minhas práticas lectivas anteriores para romper com as abordagens mais tradicionais nas salas de aula portuguesas. Deste ponto de vista e segundo Manuela Guilherme, apesar de se verificar que os professores de línguas se preocupam em desenvolver uma consciência cultural crítica e promover competências para uma comunicação intercultural nos seus alunos, a autora também admite que: “de acordo com os dados que examinei, a sua prática não se apoia numa base teórica informada, estruturada ou profunda, não reflecte o apoio de programas” (2003, p. 223). Também a Federação Nacional das Associações de Professores de Línguas Vivas em carta dirigida ao Sr. Ministro da Educação e Ciência, a três de Outubro de 2011 refere que: “a situação curricular actual não cria condições favoráveis à aprendizagem de (...) línguas estrangeiras na escolaridade obrigatória” (2014). É possível, portanto, verificar que mesmo os documentos elaborados pela tutela são criticados e são-lhes apontadas falhas.

Desta forma, procurei alavancar os conhecimentos adquiridos durante a parte curricular do mestrado e, adoptando as boas práticas defendidas pelos autores estudados, foi minha intenção mostrar aos alunos novas formas de definir e avançar para novas aprendizagens e promover a sua autonomia e exigência para com o ensino. Envolvendo os alunos nas decisões pedagógicas, esperava que

estes contribuíssem para um resultado final mais produtivo e exigissem mais deles próprios.

Era pretendido, com este trabalho, a realização de tarefas que requeressem interacção real e comunicativa, em que o papel do professor dentro da sala de aula servisse de facilitador e potenciador de actividades que promovessem a aprendizagem da LE, fomentando o seu uso em diferentes funções e propósitos, conforme podemos encontrar também como ambição para aulas de LE segundo o QECR (2001, p. 13), adequando o discurso conforme os interlocutores, saber como produzir diferentes tipos de textos, e não menos importante, saber como manter uma comunicação, mesmo quando existem limitações de linguagem, usando diferentes estratégias para ultrapassar as limitações existentes (Richards, 2006, p. 3). Em abordagens anteriores, era pensado que a aprendizagem de uma LE se formava através de habituação mecanizada pretendendo-se que os alunos produzissem uma frase correcta sem erros gramaticais. Os erros eram evitados através da produção controlada e repetida de exercícios escritos ou da memorização de diálogos ou exercícios orais, que se acreditava minimizariam os possíveis erros a serem cometidos pelos aprendizes. Entre os vários tipos de exercícios que eram usados, podemos encontrar guiões de diálogo escrito ou oral, exercícios de memorização, exercícios de perguntas e resposta, exercícios de substituição de vocabulário ou preenchimento de espaços (Richards, 2006, p. 6). À luz do que já foi descrito no início deste parágrafo, é actualmente desejado que os alunos consigam fazer uso de estratégias para eficazmente comunicar e, com isso, sejam capazes de escolher o que comunicar, baseados no assunto, situação participantes e intenção dessa mesma comunicação (Richards, 2006, p. 9).

Era desejado que mesmo sem intervenção do professor ou de tarefas previamente preparadas nos suportes tradicionais, fosse possível aos alunos resolverem questões usando comunicação real, aplicando essas realizações na tarefa final do projecto, como sugerido em *PELC*. Era minha intenção verificar se seria capaz de colocar em prática uma experiencia bem-sucedida, baseada nesses pressupostos, em que um projecto deste tipo resultasse no contexto português em que me encontrava, conduzindo, desta forma, a este estudo de caso. Desejava verificar se este tipo de trabalho podia influenciar a autonomia dos alunos e se a sua motivação aumentava. Pretendia, também, tentar alterar os papéis tradicionais de professor e alunos na sala de aula. Desta forma, e seguindo as orientações de John D. Cone e Sharon L. Foster (2002, p. 36), formulei várias perguntas de partida

que orientaram o foco da minha atenção. As que resultaram como essenciais para este estudo foram as seguintes:

- i. Poderá um *Project Work* alterar o papel que o professor tradicionalmente ocupa nas aulas de LE?
- ii. Poderá um *Project Work* alterar os papéis dos alunos que tradicionalmente se verificam nas aulas de LE?
- iii. Poderá um *Project Work* produzir maior autonomia para a aprendizagem da LE nos alunos de uma turma de sétimo ano de escolaridade?
- iv. Poderá um *Project Work* aumentar a motivação para as aulas de inglês dos alunos num grupo de sétimo ano de escolaridade?

Foram estas as perguntas de partida que motivaram o desenvolvimento deste trabalho de estágio e que levaram a esta experiência com o grupo de trabalho com o qual trabalhei durante IPP III. Para responder a estas perguntas de partida, foram usadas ferramentas criadas para avaliar a eficácia do trabalho desenvolvido e que mencionarei mais tarde neste relatório.

## **Objectivos e operacionalização**

Serão agora apresentados os objectivos específicos da Unidade Curricular implementada durante o estágio pedagógico e explicada a forma como se passou à operacionalização do *PW* e do Plano de Unidade (conforme podemos encontrar em Anexos como B, C, D, E e F).

### **Objectivos.**

Depois de definir as orientações gerais do trabalho de estágio, nas quais envolvi a PC e o Professor Regente de IPP, várias foram as sugestões e discussões sobre o possível projecto a colocar em prática, mas finalmente foi decidido que tentaria preparar e organizar um tipo de *Quiz*. Tal como mencionado atrás, a escolha deste tipo de exercício tinha como objectivo principal a tentativa de desenvolver nos alunos uma curiosidade pelo saber e autonomia na busca de novos conhecimentos, que podiam depois aplicar nas mais diversas situações nas suas vidas.

Era intenção do projecto que os alunos divididos em pequenos grupos tomassem decisões sobre possíveis tópicos a ser tratados no concurso final. Em seguida, deveriam efectuar pesquisas autónomas de forma a encontrar e elaborar várias perguntas/questões suficientes para o *Quiz*, tentando, sempre, usar estratégias de comunicação em LE.

Finalmente, seria colocado em prática um *Quiz*, em que os vários grupos de trabalho se enfrentariam para decidir um vencedor de turma, que seria a equipa/grupo de trabalho que acertasse no maior número de questões em inglês sobre as temáticas a trabalhadas, tais como cultura inglesa, cultura local, língua inglesa, e outras.

Na determinação do âmbito deste projecto, foram importantes todas as leituras que efectuei antes e durante a preparação da Unidade Curricular, e que descrevi em capítulos anteriores, pois ajudaram-me a definir a melhor estrutura para um projecto deste tipo, quais os processos que deveria implementar para chegar ao objectivo final e que tipo de experiências devia chamar para a sala de aula, a fim de criar um trabalho que fosse interessante e, ao mesmo tempo, vantajoso para as aprendizagens a vários níveis dos alunos deste grupo, e que passo a explicar mais adiante neste capítulo.

Seguindo a teoria veiculada pelos autores de *PELC*, procurei que os conteúdos do projecto decorressem das experiências dos alunos e das suas vivências. Era minha intenção levar os alunos a experimentar, reflectir e discutir sobre o objectivo proposto, num processo que seria construído e negociado em grupo na direcção do *Quiz*, modificando-se sempre que fosse esse o melhor interesse da aula e dos alunos, culminando o processo na tarefa final apresentada à comunidade educativa, conforme apresentado no plano de aula cinco, em Anexos com a letra F.

Os objectivos particulares que pretendia atingir com a unidade, e depois de apresentados os objectivos mais gerais atrás descritos, eram, em primeiro lugar, que os alunos fossem capazes de fomentar um sentimento de independência, autonomia, confiança e estima em si próprios para a realização do trabalho, principalmente em grupo, e no conhecimento da Língua Inglesa, decorrentes das minhas perguntas de partida iii) e iv) (página 39). Em segundo lugar, deveria levar os alunos a usar livremente e sem dificuldades a comunicação na LE, fazendo uso das estratégias necessárias para a atingir, sem a pressão de a realizar com sucesso para um exercício particular, ou numa situação de avaliação, de acordo

com o que estão habituados, conforme pretendia descobrir com a pergunta de partida ii) (página 39). Era também desejado que os alunos fossem capazes de entender a sua posição dentro de um grupo, e tomarem consciência da sua identidade pessoal e social para a participação na vida cívica. Neste caso, os objectivos sócio-afectivos quase se confundem com os objectivos linguísticos e cognitivos. No entanto, era também intenção destas aulas que os alunos fizessem uso correcto das “*question words – interrogative pronouns*” (ver em Anexos – em G e H) e essa necessidade surgiu naturalmente durante a unidade, já que os alunos se encontravam a pesquisar informação para formularem perguntas para o trabalho final e foram eles próprios que sentiram essa necessidade. Daí, ter sido planificado, na aula três, presente neste documento como Anexo D, uma tarefa que propunha a sistematização desses conteúdos gramaticais. Esperava, também, que na determinação dos tópicos para pesquisa surgissem vários tópicos culturais para serem explorados, a nível de cultura local, nacional e da LE que, no final, resultou bastante interessante pois essa foi a vontade expressa pela turma durante a operacionalização, conforme planificado na aula dois e que pode ser encontrada em Anexos com a letra C.

Era minha intenção que com este trabalho se gerasse uma dinâmica dentro do grupo que fomentasse um espírito mais construtivo e participativo nos alunos e que criasse um enraizamento deste tipo de abordagens na sala de aula e que levasse este grupo de alunos a exigir dos seus professores metodologias semelhantes, visando, assim, a desejada autonomia e alteração dos habituais papéis dos alunos. Essa pretendida alteração de comportamento dos alunos levaria também a sua exigência perante os demais professores de comportamentos que concordassem com as metodologias praticadas para esta unidade curricular. Ao concluir esta unidade com sucesso e avaliando o seu alcance, pretendia verificar se, da minha parte, tinha, também, conseguido alterar o meu comportamento em aula e deixar o papel de personagem principal nesta aventura da aprendizagem, conforme expresso na pergunta de partida i) (página 39).

### **Operacionalização.**

Boa parte do projecto foi liderado pelos alunos que levaram a cabo uma investigação para atingir a tarefa proposta e definiram parte dos contornos do projecto, sendo os alunos sempre o centro da aula e das aprendizagens. Tentei que, com este tipo de trabalho, se produzisse uma certa autonomia que lhes

permitisse aprender pelos próprios meios, procurando os seus interesses e necessidades e simultaneamente seguir as directrizes da tutela presentes nas Orientações das Competências Essenciais para o Ensino Básico, bem como o Projecto Educativo de Agrupamento da Escola Elias Garcia. Desta forma, toda a unidade foi orientada de modo que o grupo/turma desenvolvesse e implementasse este projecto que resultou também das suas ambições e que culminou com um concurso de perguntas em inglês (questões elaboradas pelos alunos) que acabou por ser apresentado aos membros da comunidade escolar.

Assim, levei a negociação para a sala de aula a fim de concluir os contornos finais do projecto e trazer as experiências e interesses dos alunos da turma para dentro do projecto (para detalhes ver Anexos em B, precisamente nos *stages* dois e três desse plano de aula). Para isso, foi inicialmente apresentada a metodologia de trabalho que se iria seguir, assente em trabalho de grupo, com objectivos bem definidos. Os grupos de trabalho foram constituídos pelos alunos, levando assim para eles a motivação e responsabilidade de se agruparem para a elaboração do projecto (ver Anexos em I). Conhecendo os grupos, o tipo de metodologia e tema sobre o qual se iria desenvolver o trabalho foi discutido em aula, assim como os passos necessários para atingir o objectivo do projecto. Foram igualmente definidos em aula os diversos tópicos a estudar e investigar para a preparação do *Quiz* (ver Anexos em J e K).

Todo o trabalho de definição em conjunto procurou envolver e responsabilizar os alunos nas decisões, ligando, de uma forma mais directa, o sucesso/insucesso final às suas próprias decisões, criando, assim, um laço emocional maior ao resultado e ao desempenho. Para além disso provocava-se uma ruptura com os habituais papéis que se verificavam nas aulas tanto de LE, como nas demais disciplinas, levando os alunos a perceber que também os seus interesses e experiências podem ser usados para potenciar a aprendizagem da LE em estudo.

Este tipo de metodologia foi colocado em prática com o intuito de fomentar comunicação real entre os alunos, procurando tarefas que os levassem a uma utilização significativa da língua estrangeira (tal como foi apresentado anteriormente na justificação das acções tomadas), bem como uma tentativa de envolver os alunos na decisão e construção dos conteúdos programáticos necessários para atingir o sucesso na tarefa final, conforme a metodologia sugerida em *PELC* e Currículo Nacional do Ensino Básico.

Para perceber de que forma este grupo percepcionava este tipo de metodologias e achava relevante o trabalho em aula, foram elaborados dois questionários, um aplicado aquando do início do projecto e outro no final, em que se tentou avaliar a expectativa dos alunos e o grau de satisfação com este tipo de trabalhos (ver Anexos em L e M).

Após análise dos questionários iniciais, em que se tentava aferir se os alunos estavam habituados e gostavam de trabalhos em grupo, a resposta foi positiva em ambas as questões, não constituindo isso uma surpresa, já que hoje em dia é natural que em diversas disciplinas se recorra ao trabalho em grupo (não quer isso dizer que esses trabalhos em grupo sirvam os mesmos objectivos que serviram neste trabalho). De referir que 82% das respostas confirmaram que os alunos gostam de trabalho em grupo (a análise estatística deste inquérito pode ser encontrada em Anexos). Estas respostas já deixam elementos para ajudar com a pergunta de partida i) (página 39). A pergunta seguinte do questionário inicial indagava sobre a percepção dos alunos sobre se a interacção com os colegas lhes permitia aprender mais inglês, tentando perceber se estavam expectantes quanto a um trabalho desse género, e a resposta foi de novo positiva com 68 % de respostas positivas. Surpreendente foi a resposta à pergunta se gostavam de ser eles próprios a escolher a matéria a aprender. 64% das respostas foram negativas, revelando aqui uma contradição com o que a literatura estudada defende, mas julgo que a resposta também se deve ao facto dos alunos não estarem habituados a trabalhar com estas metodologias. Estas duas perguntas tentavam obter dados para responder às perguntas de partida i) e ii) (página 39). Daí a importância das respostas dos alunos. A penúltima pergunta tentava recolher a expectativa dos alunos em relação ao trabalho que iria ser realizado. Aqui, a maioria dos alunos mostrou-se ansiosa, apesar de cerca de um quarto dizer que estava indiferente. Por último, perguntava-se aos alunos como achavam que ia ser o trabalho que lhes tinha sido apresentado, e maioria respondeu que lhes ia permitir aprender melhor (77%), e os restantes que seria motivante, procurando, assim, testar a pergunta de partida iv) (página 39). A partir dos dados recolhidos, podemos considerar que os alunos preferem trabalhar em grupo e que, dessa forma, julgam aprender melhor, apesar de não considerarem que devem ser eles a escolher o que aprender, revelando, assim, que não estão habituados a trabalhar segundo estas metodologias, e que um trabalho de estágio como o que desenvolvi, pode alterar a forma como encaram as aulas de LE. No entanto, mostraram-se entusiasmados e motivados para o trabalho que se seguiria. Os resultados recolhidos no questionário

final confirmaram algumas das conclusões que podem ser retiradas da análise do questionário inicial, mas a sua análise será efectuada mais tarde.

Outros instrumentos foram elaborados para monitorizar e perceber de que forma os alunos interpretavam esta metodologia de trabalho e recebiam estas técnicas de trabalho diferenciadas. Para isso, foi-lhes entregue, na primeira aula, uma ficha de registo, com o nome de *Daily Review* (ver em Anexos com a letra N), que pretendia que registassem o que de mais relevante tinham feito na aula em questão, provocando, com isso, uma tomada de consciência sobre o que haviam aprendido nesse dia, aproximando-se da configuração do sumário da lição. Com este instrumento, pretendia-se obter um registo efectuado pelos alunos do que tinham sentido e aprendido com a aula e cruzar essa informação com os objectivos da mesma. Para além deste instrumento, foi criado outro ainda com o nome de *Language Monitor* (em Anexos com a letra O), instrumento esse que tentava servir como ferramenta para registo de vocabulário desconhecido, onde o aluno que encontrava palavras que desconhecia as registava com as respectivas definições e conotações, para depois apresentar a palavra à turma colocá-la em local público na sala de aula, num quadro que foi elaborado para esse efeito. Esta ferramenta foi criada para seguir e monitorizar os resultados e empenho dos alunos durante a pesquisa, mas pensada para permanecer na sala de aula após o fim da unidade, já que esta também foi muito bem recebida pela PC e os alunos entenderam a sua finalidade, embora não a tenham usado muito. Mas os motivos para tal serão mais tarde abordados no relatório, aquando da apresentação da análise e reflexão dos resultados.

## **Processos mais significativos e descrição das diferentes aulas**

Para a implementação deste trabalho, foi decidido que se deveriam operacionalizar grupos de trabalho, procurando uma responsabilização dos alunos, para que, desta forma, sentissem que seria necessário, em primeiro lugar escolher elementos com quem já possuíssem empatia para que fosse mais fácil desenvolver os trabalhos seguintes, e em segundo lugar deixar muito claro que o resultado de cada grupo contribuiria colectivamente para o resultado final do trabalho, fazendo com que todos os grupos tivessem que fazer o seu melhor, não podendo por isso deixar os motivos da escolha dos restantes elementos do grupo somente por

razões de afinidade. Para esse trabalho, tive a ajuda da PC mas, como afirmado anteriormente, a escolha dos elementos dentro dos diferentes grupos coube aos próprios alunos.

A escolha dos grupos merece uma chamada de atenção da minha parte, já que os dois alunos que revelavam mais dificuldades na Língua Inglesa, conforme verificado anteriormente durante a observação das aulas no início de IPP III, foram integrados em dois grupos com alunos que dominavam melhor esta língua, os quais se demonstraram disponíveis para ajudar os colegas mais fracos e integrá-los melhor num trabalho como este. Esta escolha aconteceu depois dos alunos terem sido advertidos de que deveriam tomar atenção à composição dos grupos, mas, é de salientar que a integração desses dois alunos foi consensual e promovida pelo conjunto dos alunos dos referidos grupos. Assim, logo que foi apresentada a composição dos grupos, foram dados os parabéns à turma e aos grupos em particular, que souberam respeitar as diferenças e mostraram que tinham vontade de trabalhar de forma colaborativa mesmo com alunos que não se sentem tão confortáveis com o Inglês, demonstrando, dessa forma, solidariedade e espírito de ajuda, que era também algo que se pretendia com este trabalho e que se começou a verificar logo na escolha dos elementos dos diferentes grupos. Lembro que esta é, também, uma das ambições da tutela (tal como assinalado com alínea b) e c) dos valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico que podemos encontrar na página 23 deste documento), da EEG, e minha, já que estes valores estão subjacentes na pergunta de partida que formulei em ii) (que pode ser encontrada na página 39). A minha impressão foi a de que a distribuição foi bem conseguida, apesar de se verificar, mais à frente, que no caso de um grupo em particular (grupo Sky – ver em Anexos – P) as alunas em questão revelaram as maiores dificuldades dos vários conjuntos.

No que diz respeito à execução do trabalho, foi decidido que este se iria desenvolver na sala de aula. Houve alteração das salas habituais dos alunos, para uma maior optimização do trabalho. Assim, desde a primeira aula em que decorreu a apresentação e definição do projecto, na qual foi usado o auditório, todas as restantes foram alteradas. Assim sendo, as aulas de investigação tiveram início na sala normal, mas foram transferidas, de seguida, para o Centro de Recursos da EEG, apoiadas pela responsável daquele serviço, e usando todas as valências disponíveis no espaço, e, as aulas de operacionalização e teste ao Quiz, decorreram, de novo, no auditório da Escola.

A dinâmica de trabalho nos diversos espaços foi sempre a de trabalho em pequeno grupo (já que os grupos de trabalho tinham no máximo três elementos – conforme pode ser verificado nos Anexos em I), incentivando sempre os alunos à utilização da LE como língua de comunicação entre os seus membros. Não foram verificados distúrbios ao normal desenrolar da aula, nem o facto de estarem a trabalhar em grupo promoveu que houvesse dispersão e conversas que nada tivessem a ver com o trabalho. Enquanto os alunos investigavam ou definiam o seus trabalhos, utilizaram sempre que possível o inglês, e quando havia dúvidas, aguardavam que passasse junto deles ou então chamavam para se esclarecer a dúvida em questão, verificando-se que, desta forma, se cumpria um dos objectivos almejados pela tutela, no número quatro das competências gerais do Ministério da Educação (na página 22), bem como as alíneas e) e f) dos princípios orientadores de Currículo Nacional (na página 23). Fica, também, patente possíveis respostas às minhas perguntas de partida para este estudo.

A minha presença na aula teve, sempre, a função de colaborar com os alunos, ajudando e esclarecendo nas dúvidas que lhes podiam surgir. No entanto, sempre que detectava que uma dúvida era recorrente pedia a atenção de toda a turma e esclarecia em conjunto, já que, desta forma, auxiliava todos os alunos que poderiam ter a mesma dúvida e atingia uma melhor definição do alcance da investigação, não esquecendo que promovia, simultaneamente, a comunicação na LE, já que antes de dar a solução, pedia ajuda à turma para esclarecer essa dúvida usando linguagem dos próprios para a explicação do problema que havia surgido.

Passo, agora, à descrição aula a aula, para melhor esclarecimento do que aconteceu e de como aconteceu. Este relato encontra-se separado pelas diferentes aulas.

### **Aula 1.**

Descrevendo, agora, um pouco como decorreram as diferentes aulas da unidade didáctica, e uma vez que atrás já foi descrita parte da primeira aula, no que diz respeito à determinação dos grupos de trabalho, resta apresentar as diferentes fases da aula (em Anexos com a letra B).

A turma não acusou a presença de um elemento estranho à aula, uma vez que eu já tinha assistido a várias aulas antes do início da implementação da unidade, e em algumas ocasiões tinha ajudado a PC com os alunos que

demonstravam maiores dificuldades (que gostaram de ter alguém a ajudá-los individualmente, o que me deixou impressionado, já que em situações anteriores, em IPP II, esse facto foi sempre mal interpretado e mal recebido).

Pressupunha-se, para esta aula, que os alunos fossem capazes de identificar concursos televisivos. Era igualmente esperado que fossem capazes de responder a perguntas semelhantes às dos *Quizzes* que conheciam. Era também pretendido que fossem capazes de escolher pelo menos dez tópicos para serem implementados, bem como negociar e definir os passos necessários, regras e o cronograma de tarefas para o desenrolar do projecto. Pretendia-se, finalmente, que os alunos anotassem, por escrito, no *Daily Review*, o âmbito e o objectivo do projecto que eles tinham negociado, e o que lhes tinha parecido mais importante da aula.

Assim, no início da aula foi perguntado aos alunos se conheciam *Quizzes*, e foi-lhes pedido que os descrevessem. A informação veiculada foi então registada no quadro. Nesta fase, os alunos colaboraram mas antes de começarem a responder, foi-lhes retirada a dúvida sobre de que tratava, realmente, um *Quiz*. É, então, mostrado um vídeo com excertos de *Quizzes* populares (que podem ser visionados nos Anexos Multimédia), dos quais os alunos apenas conheciam dois, o “*Mastermind*” e, o que provocou maiores reacções nos alunos, o “Quem quer ser Milionário?”, concurso que está, neste momento, em antena num canal nacional, na sua versão portuguesa. No final da visualização, foi simulado um concurso como os que acabavam de ser vistos e perguntadas seis questões, tendo sido este o momento que mais interessou os alunos, talvez pelo desejo de participar e responder às perguntas que estavam a ser colocadas (a apresentação multimédia que foi usada para esta fase da aula encontra-se nos Anexos Multimédia, e uma amostra pode ser encontrada em Anexos com a letra Q).

Foram, então, explicados à turma os objectivos gerais do projecto, bem como a sua duração. Nesta altura e com os grupos encontrados anteriormente, foi-lhes pedido que determinassem as fases necessárias para operacionalizar um projecto deste tipo. Desse contributo, resultou o documento que se encontra em Anexos com a letra K.

Nesta fase, em que se recordavam alguns dos vídeos que tinham sido apresentados antes, bem como os tópicos das perguntas que tinham sido colocadas na simulação, foi pedido aos alunos que determinassem uma lista de tópicos que seriam, depois, pesquisados para formular as questões para o *Quiz*. Foi

enumerada pelos alunos, com a ajuda dos professores, uma listagem de onze tópicos que podemos encontrar em Anexos com a letra J, e que revelou que os objectivos desta fase da aula tinham sido atingidos, e mesmo ultrapassados. Todos os tópicos escolhidos foram escritos no quadro, e entre eles podemos encontrar *English Language*, *British/American Culture*, *Music*, entre outras.

Com o intuito de fixar o compromisso com os grupos de trabalho, foi, então, altura de ajustar o modelo proposto para o projecto, assumindo, assim, o compromisso de assegurar todas as fases que seriam necessárias para cumprir e atingir o objectivo final e foi vincado perante os alunos que dependia do seu trabalho se teriam ou não o sucesso desejado. Nesta altura foi também acordado que cada grupo deveria elaborar três questões por tópico, totalizando trinta e três questões por grupo. Houve, também, uma definição sobre o modelo de questões que os grupos podiam elaborar, sendo essas de resposta directa, resposta múltipla, ou apresentada a resposta e pedindo a respectiva pergunta.

Apesar de ter sido planificada a apresentação de dois dos instrumentos que seriam usados durante a unidade, o *Language Monitor* e o *Daily Review*, essa não foi efectuada, já que não houve tempo para a apresentação. Ficou claro que não previ bem os tempos das diferentes fases que propus, ou mesmo que demorei demasiado tempo na execução de determinadas fases (na explicação de detalhes sobre *Quizzes*, por exemplo). Neste caso, foi ajustado o plano inicial da aula dois, para acomodar a apresentação dos instrumentos referidos.

## **Aula 2.**

Esta aula da unidade tinha como objectivo principal reforçar os papéis dos alunos neste projecto como actores e não como espectadores, deixar claro quais os passos necessários para atingir a tarefa final bem como o planeamento necessário. A investigação para as perguntas do *Quiz* ia ter início e era esperado que os grupos produzissem pelo menos parte das perguntas acordadas. Mais uma vez, os alunos deveriam deixar evidências do trabalho que tinham produzido e considerado mais importante, no *Daily Review*.

Entre a primeira e a segunda aula (ver em Anexos como C), houve um intervalo temporal bastante grande, já que se deu a interrupção lectiva do Natal. Por esse mesmo motivo, a aula começou com o pedido aos alunos de que relembassem, oralmente, o que tinha acontecido na aula anterior. Era esperado

que os alunos se lembrassem dos vídeos e das fases para a implementação do projecto. Assim foi. Entretanto, foi-lhes igualmente pedido que recordassem os tópicos para o *Quiz* e, com a ajuda das notas que tomaram na aula anterior, os tópicos foram, entretanto, lembrados e novamente escritos no quadro.

Entramos, entretanto, na fase de apresentar as ferramentas que não tinham sido apresentadas na primeira aula. Comecei por mostrar e explicar a função do *Language Monitor*. Para isso, mostrei um modelo preenchido através do projector multimédia, com um exemplo de possível palavra em dúvida. Foi nesse momento que se explicou e preencheu o *Daily Review* relativamente à aula anterior, onde os alunos descreveram o que tinham achado mais importante da aula passada.

Para dar início à fase seguinte, foi perguntado aos alunos sobre prováveis locais ou ferramentas que possibilitassem a realização da pesquisa de materiais para a elaboração das questões. Prontamente responderam que a pesquisa devia ser efectuada na internet e em livros na biblioteca. Foi nesta altura que a aula se transferiu para o Centro de Recursos da EEG onde, em grupo, os alunos iniciaram a pesquisa de informação relevante, usando os diferentes meios disponíveis naquele espaço. O meu papel durante esta fase passava por mediar dificuldades, ajudar a orientar a pesquisa e resolver alguma questão que os alunos sentissem não ser capazes de resolver. Tentava, desta forma, que o meu papel na sala de aula deixasse de ser o papel preponderante que habitualmente os professores têm nas suas aulas e passasse a ser o de mediador, procurando a desejada alteração dos papéis que esta unidade tinha como objectivo. Durante o tempo que ocuparam com a pesquisa, os alunos tentaram, de facto, na maioria das vezes, usar o inglês para comunicar entre os elementos do grupo. Sempre que eram detectadas dúvidas recorrentes entre os vários grupos de trabalho era, então, chamada a atenção de toda a turma para que a dúvida fosse retirada em grupo. Não houve inibição dos alunos em cometer erros na articulação da língua inglesa, que depois eram corrigidos pelo professor e pelos outros colegas de grupo, o que em parte revelou que esta metodologia também a isso ajudou. Essa correcção não foi sentida como negativa por parte dos alunos e caso eu verificasse que eles estavam a fazer um bom trabalho e a comunicar usando os meios que tinham disponíveis para o fazer, era também deixado um reforço positivo, como incentivo à continuação desse uso.

Para finalizar, foi, de novo, preenchido o *Daily Review* sobre esta aula que desta vez já foi efectuada no momento certo para o fazer, conforme o plano de aula. Era, então, definido e registado o sumário da aula.

### **Aula 3.**

Como objectivo desta aula, estava planificado que os alunos deveriam acabar a pesquisa de todas as perguntas para a tarefa final. Além disso, e depois de verificado, na aula anterior, que havia dúvidas sobre a correcta formulação das perguntas para o *Quiz*, foi introduzido um conteúdo gramatical (pronomes interrogativos). Foi apresentada a sua sistematização em aula através de uma ficha de trabalho, que era esperado que os alunos resolvessem com sucesso. Finalmente, os alunos deveriam deixar evidências do trabalho que tinham produzido e achado mais importante no *Daily Review* que ajudava na formulação do sumário da aula.

A terceira aula da unidade (ver em Anexos em D) começou com uma revisão sobre os objectivos do projecto e sobre as fases que restavam para o objectivo final. Recordou-se, aos alunos, que a pesquisa estava prestes a terminar e que deviam começar a formular as questões para o *Quiz* do Sétimo B.

Antes de ser pedido à turma para se deslocar para o Centro de Recursos, perguntou-se aos alunos se eles ainda tinham dúvidas sobre o formato para a formulação das perguntas. Nesse momento, foi perguntado aos alunos quais os pronomes interrogativos que conheciam, e as respostas, em número significativo, foram colocadas no quadro. Foi então distribuído um conjunto de fotocópias com os pronomes interrogativos e um conjunto de exercícios de aplicação. Os alunos leram em voz alta a primeira parte da ficha gramatical distribuída, que se projectou no quadro em simultâneo. As perguntas modelo da ficha foram resolvidas em turma e as restantes foram respondidas individualmente. Não queria deixar de referir, novamente, que esta necessidade surgiu durante o decorrer do projecto e foi incorporada para suprir a necessidade evidenciada pelos alunos na aula anterior, agindo de acordo com as indicações retiradas da bibliografia estudada para a preparação desta unidade e que já foi apresentada neste relatório. Logo que os exercícios foram realizados por todos os alunos, a correcção foi feita no quadro e retiradas algumas dúvidas que mesmo assim subsistiam.

Após este trabalho de esclarecimento gramatical, foi então altura de voltar ao Centro de Recursos para finalizar a pesquisa para o concurso final. A atitude dos alunos nesta segunda aula foi semelhante à da aula anterior, e apenas foi mais complicado resolver uma questão relacional entre alunos do grupo *Black and White*,

que estavam com dificuldade em concordar no teor das perguntas a elaborar mas, depois de uma conversa em que foram expostas as diferenças e mediadas pelo professor, as dificuldades desapareceram.

A minha postura nesta fase foi semelhante à da aula anterior. Tentava circular por todos os grupos, observar e interferir somente o suficiente e necessário para ajudar a resolver algum problema que surgisse e que impedia que o grupo continuasse o seu trabalho. Sempre que possível e adequado, dava reforços positivos para alimentar o bom trabalho e promover um ambiente saudável na aula, promovendo, desta forma, o trabalho com sucesso e não destacando o erro ou a falta de conhecimento. Esperava, também, que dessa forma os alunos sentissem a tão desejada alteração de papéis na sala de aula, tanto da parte do professor, como deles próprios. Este tipo de reforço positivo também promovia a desejada motivação extra para a aprendizagem.

Para terminar a aula, os alunos voltaram a fazer o registo do que acharam mais relevante na aula no *Daily Review*.

#### **Aula 4.**

Caminhando para o final da unidade, a quarta aula (com o plano de aula em Anexos com a letra E) tinha como objectivo principal efectuar um teste ao *Quiz*, e decidir as regras finais para o concurso. Além disso, esperava-se que os alunos transcrevessem para os *Question Cards* as perguntas elaboradas pelos diferentes grupos nas aulas anteriores.

A aula decorreu no auditório da escola e teve a presença do Professor Regente de IPP que se deslocou à EEG para assistir a uma aula desta Unidade Curricular. Para começar a aula foi, então, pedido aos alunos que recordassem as tarefas restantes para completar o projecto. Foi-lhes, também, perguntado quais os problemas encontrados até aquele momento, ao que responderam com questões de falta de tempo para terminar o conjunto pretendido de perguntas para o *Quiz* (este sentimento foi apenas expresso pelos grupos onde houve maior dispersão e menos concentração no trabalho. E não foi geral. De qualquer forma, deveria ter havido mais tempo para a pesquisa, mas este assunto voltará a ser tratado mais à frente neste trabalho).

Os alunos foram sentados no auditório, dispostos pelos grupos de trabalho. Foi, então, apresentado o *Question Card* (Anexos – letra R). Foi-lhes pedido que completassem os cartões com as perguntas que tinham elaborado para o *Quiz* final. Uma vez mais, o professor moveu-se pela sala para ajudar os alunos a manter uma conversação fluida e ajudar face a possíveis erros ou dúvidas que surgissem bem como realçar o bom trabalho ou boa utilização da língua inglesa como meio de comunicação entre os alunos do grupo. Para isso, abordava os grupos, sem comprometer o seu trabalho e se não houvesse dúvidas ou dificuldades seguia para junto do próximo grupo. Uma vez que os alunos já estavam a entender a postura que estava a manter nas últimas aulas, eles próprios me chamavam se necessitassem de auxílio em alguma questão. Contudo, tentava que fossem eles próprios a achar a solução para a dificuldade. Desta forma, já tinha indícios para várias das perguntas de partida que havia formulado no início da preparação da unidade curricular (página 39).

Nesta fase, alguns alunos apresentaram vários *Language Monitors* que foram elaborando nas últimas aulas e que não tinham apresentado até aquele momento, talvez por falta de tempo, devido à concentração na finalização da pesquisa para as perguntas do *Quiz*. Depois de confirmado se continham erros, foi pedido aos alunos que os apresentassem em voz alta à restante turma, e de seguida foram colocados no quadro que havia sido elaborado para esse efeito na segunda aula desta unidade.

Durante a elaboração dos *Question Cards*, continuou a haver algumas dúvidas, apesar do esclarecimento da última aula. Para colmatar essa dificuldade, o professor lembrou os conteúdos gramaticais que tinham sido abordados anteriormente e ajudou na preparação das questões que suscitaram dificuldades. Nesta fase, mesmo os grupos que parecia improvável trabalhassem com afinco, devido a serem compostos por alunos que estavam identificados como sendo mais agitados ou com dificuldades de concentração, mostravam trabalhar com vontade e determinação, o que de alguma forma indicia que este tipo de metodologia parecia estar a produzir o efeito pretendido, alterando o comportamento até dos alunos que revelavam maiores problemas de comportamento nas aulas.

Entrando numa nova fase da aula, em que se pretendia simular o *Quiz* final, foi pedido aos grupos para determinarem nomes para os seus grupos de trabalho que dessa forma passariam a equipas para o concurso. Não foi difícil, e a totalidade dos grupos deu nomes em inglês às suas equipas, apesar de não ter dado

previamente essa instrução. Nesta altura, foi, de novo, mostrado o excerto do vídeo – *Fifteen to One for Schools*, com a intenção de pedir ao alunos que identificassem as regras de um *Quiz*. Essas regras, entretanto foram identificadas pelos alunos, foram escritas no quadro, nos cadernos diários dos alunos e incorporadas no *Quiz* final. Tomando como base as regras entretanto determinadas, procedeu-se a uma simulação do concurso. As perguntas foram elaboradas previamente pelo professor para que os alunos pudessem praticar antes da versão final (essa apresentação pode ser vista em Anexos Multimédia e uma amostra encontra-se em Anexos com a letra S). A simulação correu eficazmente e terá, porventura, deixado os alunos ansiosos pela conclusão do projecto. Estes compreenderam as regras que tinham sido anteriormente estabelecidas por eles próprios e durante a simulação esforçaram-se, dando o melhor, deixando boas indicações para a última aula da unidade.

Para finalizar a aula, foi de novo colocado em prática o *Daily Review* conforme o que aconteceu nas aulas anteriores.

### **Aula 5.**

Na última aula (ver em Anexos com a letra F), teve lugar o concurso, que era a tarefa final de implementação de todo o projecto. Foi para este resultado que os alunos tinham trabalhado durante a restante unidade. Serviria para apresentação dos resultados do esforço e aprendizagem que tinham feito até este momento. A aula também teve a visita da Subdirectora do Agrupamento (a Directora não pôde estar presente) e teve lugar no Auditório da EEG.

Focando agora de novo o relato da aula, para começar foi pedido à turma que recordasse todos os passos que tinham conduzido à conclusão deste projecto. Foi prontamente respondido, e lembrado o trabalho efectuado por todos até ao momento. As respostas dos alunos com as diferentes fases do projecto foram escritas no quadro.

No início da aula, os alunos foram dispostos no auditório já pelos respectivos grupos. Antes de começar, foram de novo lembradas as regras, que haviam sido decididas em conjunto na aula anterior. Deu-se então início ao *Quiz*, em que eram projectadas ao acaso perguntas preparadas pela turma para que as diferentes equipas tentassem a sua sorte (a apresentação em PPT consta deste

documento em Anexos Multimédia com o nome – Elias Garcia *Quiz 7B* e uma amostra em Anexos com a letra T).

Em termos de dinâmica do concurso, ficou determinado que haveria seis rondas, e se no final existisse um empate, seguiria para “morte súbita”. Durante a fase das perguntas, notou-se empenho e desejo em fazer o melhor por parte de todas as equipas, e o concurso foi bastante competitivo. Notou-se que o espírito de entreajuda por parte dos elementos das equipas foi satisfatório de observar, demonstrando que muitos dos objectivos gerais do projecto tinham sido alcançados. No final do *Quiz*, houve um empate entre as equipas *Peace and Love* e a equipa *Black and White*, cabendo a vitória final à primeira.

Foi agradável verificar que os diferentes grupos estavam, de facto, a trabalhar em conjunto. Mesmo quando durante os procedimentos do concurso a pergunta era apenas dirigida para um aluno de cada vez, era possível ver todo o grupo a trabalhar para que o elemento que devia responder tivesse sucesso, ajudando o aluno a quem cabia a resposta a encontrar a solução para a pergunta colocada pelo apresentador (o professor). Nesta situação, e talvez pela pressão de atingirem o melhor resultado, não foi possível verificar o uso constante da Língua Inglesa como forma de interacção entre os elementos dos diferentes grupos. Julgo que, a vontade de vencer o *Quiz* levou a que muitas vezes os alunos recorressem à LM para discutir a resposta certa ao concurso. Algumas medidas podiam ter sido tomadas para evitar esse uso da LM, mas serão referidas mais tarde neste trabalho, aquando da análise e reflexão do trabalho de estágio.

A classificação foi anunciada projectando uma apresentação que pode ser vista em Anexos com a letra V. Finalizado o *Quiz* do sétimo B, foram entregues os prémios a todos os concorrentes e um diploma de participação no projecto (ver em Anexos com a letra U).

Para finalizar a aula, foi de novo preenchido o *Daily Monitor* e o questionário final. Quando a aula terminou, praticamente todos os alunos agradeceram e afirmaram que tinham gostado muito do projecto. Claro que nesta altura ainda estavam influenciados pela excitação do concurso e alegremente a comer as gomas que tinham ganho como prémio de participação. A análise dos dados do questionário final será apresentada no próximo capítulo.

## **Análise e Reflexão**

Neste capítulo, serão apresentados os dados recolhidos e sua análise, tendo sempre em linha de conta a intenção inicial bem como os objectivos propostos. Será, também, efectuado um balanço reflexivo sobre a aplicação da Unidade Curricular, apresentando as sensações retiradas aquando da leccionação da mesma, problemas sentidos, ganhos para o grupo seguido e para a minha prática lectiva e, por último, apontando possíveis implicações futuras e aprendizagens efectuadas.

Para isso, o capítulo será dividido em três partes. Na primeira, será analisada a aplicação da teoria e possíveis dificuldades encontradas no seu emprego aquando da preparação prévia da unidade. Na segunda parte, serão apresentados os principais problemas encontrados durante este processo de estudo, desenho, preparação, aplicação e avaliação de uma Unidade Curricular para este Estágio Pedagógico. Finalmente, serão expostos os resultados desta aplicação e as suas consequências.

### **Aplicação da metodologia escolhida**

A escolha para a preparação desta Unidade Didáctica incidiu sobre *PBL*. Para isso o trabalho proposto recaiu sobre um *PW*, em que a aplicação foi facilitada pelos estudos efectuados, antes de chegar a esta fase do mestrado, já que foi essa uma das áreas estudadas e sobre as quais me dediquei e mais me interessei.

Tal como foi apresentado no capítulo “Enquadramento Curricular”, na secção “Principais escolhas de carácter metodológico”, com a ajuda das ideias veiculadas por escritores/investigadores como Michael Legutke, Howard Thomas, Michael Canale, Merrill Swain, Jack C. Richards, Diana Fried-Booth ou Leo van Lier, que publicaram obras que são referências para a teoria da educação e as quais foram estudadas e mencionadas já neste relatório, o desenvolvimento inicial desta Unidade Didáctica estava fundamentada em modelos teóricos que estão estabelecidos e confirmados pela comunidade intelectual, suportando as escolhas efectuadas para chegar ao produto do meu trabalho de estágio. Daí ter resultado a construção de uma unidade com este tipo de metodologia. Uma vez que procurei a motivação e autonomia dos alunos, bem como a alteração dos papéis tradicionais

de alunos e professor, a escolha que efectuei garantia que a necessária justificação teórica fosse detalhada e estivesse de acordo com as modernas metodologias que procuram promover os objectivos que ambicionava. Como tal, as perguntas de partida (página 39) que orientaram este processo de construção da unidade, determinaram os objectivos propostos e a metodologia entretanto escolhida para os atingir.

Como afirmado anteriormente, a aplicação da teoria nos planos de aula foi sempre feita tendo em conta as leituras efectuadas durante a parte curricular preparatória para esta fase de estudos. Foi também suportada nas orientações veiculadas pela PC e pelo Professor Regente da Unidade Curricular de IPP. O ponto de partida para este trabalho foi a leitura de *PELC*. Como tal, a principal finalidade seria a de alterar os meus processos antigos, trazer a experiência dos alunos para a sala de aula e usá-la para atingir melhores resultados, e com isso tentar conseguir a tão desejada alteração dos papéis que ocupam professor e alunos em aulas mais tradicionais. Assim, não houve obstáculos a relatar nesta fase, já que com os auxílios referidos antes, tudo tomou o rumo certo, mesmo na altura de encontrar actividades adequadas para planificar a Unidade para que os objectivos propostos fossem atingidos. Portanto, com segurança e certezas, a unidade tomou forma.

Para além das leituras efectuadas, foram elaboradas, também, perguntas de partida que apontei antes (página 39) e que guiaram o rumo da experiência que tinha em mente e pautaram o sentido do estudo. Pretendia descobrir, claramente, se o uso de *PBL*, possibilitava uma alteração dos papéis tradicionais de alunos e professores e se era uma metodologia adequada para trabalhar o desenvolvimento da autonomia e da motivação. Na elaboração da Unidade, foi, também, necessário construir instrumentos que permitiam mais tarde recolher dados relevantes para o estudo e análise, e que numa fase mais adiantada me ajudassem a retirar conclusões sobre a eficácia da metodologia e das minhas capacidades em implementar um *PW*. Esses instrumentos foram os questionários aplicados no início e fim da Unidade Didáctica, o *Daily Review* e o questionário aos alunos – aula a aula, aplicado pela PC (em Anexos coma letra W), que depois de terminada a leccionação deixariam dados para melhor interpretar a experiência entretanto aplicada.

Já que era minha ambição apresentar aos alunos uma metodologia comunicativa conforme as teorias mais recentes e actuais, decidi-me pelo *PBL* que

me condizia a aulas que fazem uso da experiência e necessidades dos alunos, defendido em *PELC*, bem como promovem atitudes de responsabilidade, autonomia, solidariedade e finalmente apelam à motivação dos alunos já que trabalhando em algo que foi pensado por eles próprios e baseado nas suas necessidades reais, apela a uma motivação inata, sem que tenha que vir de algo externo preparado pelo professor. Esperava que a aplicação desta metodologia na Unidade seria apropriada para mais facilmente conseguir uma alteração de papéis tradicionais de alunos e professor. Através da aplicação de um projecto em várias aulas, cujos contornos e âmbito fossem os alunos a decidir, desenvolvendo uma pesquisa para operacionalizar a tarefa final com uma apresentação do resultado do trabalho dos diferentes grupos à comunidade escolar, tentei atingir os objectivos propostos e responder às minhas perguntas de partida, procurando colocar em prática uma nova metodologia que pretendo mais tarde usar, logo que verifique que é bem-sucedida.

Uma vez estudado, pensado e planificado, foi altura de pedir aos alunos que experimentassem estas ideias. No entanto, e apesar do trabalho prévio e da preparação cuidada, no que diz respeito à aplicação dos planos de aula, e relativamente à forma como conduzi as aulas, senti muitas vezes que tive de fazer um esforço para me distanciar das minhas práticas lectivas habituais, já que era pretendido que fossem os alunos a indicar o caminho a seguir e que partisse deles a vontade e motivação necessárias para atingir as aprendizagens às quais se tinham proposto. Neste ponto, senti a necessidade de me moderar bastante e ficar numa posição menos directiva, propondo a direcção da aula e detectando eventuais problemas para a seguir intervir. No entanto, senti que também os alunos não estavam perfeitamente seguros do novo papel que lhes cabia, e o que esperavam do professor neste novo modelo de aula, revelando que não estavam habituados a este tipo de metodologias. Foi preciso explicar mais em detalhe as tarefas e responsabilidades de cada um, mas considero que esta turma demonstrou uma dinâmica que lhe permitiu rapidamente integrar-se em aulas deste género.

Da parte dos alunos, senti um entusiasmo inicial, que em parte se deveu à novidade, de professor e de metodologia, o que podia indiciar que mais tarde essa adesão podia passar e dar lugar à normal ligação às aulas. Esse interesse inicial não terminou e senti que os alunos mantiveram o envolvimento e motivação, comprovados pelo comprometimento com as diferentes tarefas que foram sendo apresentadas, pelos parabéns que deixaram ao final da Unidade e pelas respostas aos inquéritos por mim elaborados e preenchidos pelos alunos. Estes inquéritos,

apesar de ter sido eu a prepará-los, não foram aplicados nas minhas aulas. Nas aulas que intermediavam as aulas do projecto, que a turma tinha às terças-feiras, a PC fez o favor de os aplicar. Os inquéritos eram distribuídos pela PC e esta pedia aos seus alunos que respondessem e assim lhe fornecessem informações sobre as aulas do professor estagiário. Os alunos respondiam a este inquérito pensando que essas respostas seriam para a sua professora. Também destes inquéritos, em que as respostas mais relevantes serão apresentadas mais adiante, se percebeu que a motivação e empenhamento se mantiveram ao longo do projecto. O formato de *Quiz* forneceu um elemento experiencial conhecido, por conseguinte, permitiu que os alunos tivessem uma base adequada para a adaptar ao conhecimento que já possuíam, e assim integrá-lo no projecto colocado em prática.

No que diz respeito à minha postura na aula, esta revelou algumas fraquezas. Por diversas vezes, foi perdido tempo demasiado em explicações de assuntos que pouco interessavam ao planeamento da aula, e mesmo que fosse importante esclarecer essa questão, uma vez que ela tinha partido dos alunos, essa explicação devia ter sido mais concisa e precisa. Também algumas explicações dadas aos alunos na LE, deveriam ter sido feitas mais lentamente, já que, algumas vezes, notei que os alunos não entendiam, e depois tinha que as repetir, para garantir que todos entendiam. Provavelmente teria gasto menos tempo de aula se explicasse mais lentamente e só uma vez. Foi esse um dos problemas mais descritos pelos alunos nas respostas aos inquéritos aula a aula. Além disso, foram detectados e discutidos, posteriormente, em reunião com a PC, alguns erros formais em Inglês cometidos durante a aula e dos quais não me apercebi. Fiz um esforço para reduzir os erros detectados e julgo que, no final, o meu desempenho melhorou nesta área. Em compensação, a dinâmica que imprimi na sala de aula foi boa, bem como a atenção dada a todos os alunos, especialmente os que revelavam maiores dificuldades. A sequenciação das aulas também mereceu elogios por parte da PC e os alunos nunca pareceram perdidos no meio deste trabalho tão extenso. Analisando os resultados dos inquéritos preenchidos pelos alunos, estes deixam a sensação de que, apesar de alguns problemas que já foram antes mencionados, os benefícios superaram os problemas, podendo, mesmo, afirmar-se que os objectivos da Unidade foram cumpridos.

## Problemas encontrados

Serão, agora, apresentados os problemas detectados durante todas as fases deste estágio curricular, e mesmo uma alusão a problemas estruturais do calendário e organização do Mestrado em Ensino.

No que diz respeito à planificação das aulas, foram detectados dois problemas que têm a ver directamente com a forma como planifiquei a unidade. Na primeira aula, não controlei bem os tempos necessários para as diferentes fases, provocando, por isso, um desvio ao plano, deixando de fora a apresentação de um instrumento que havia sido construído para monitorizar o desempenho dos alunos e levá-los a realizar uma reflexão sobre o que haviam aprendido e realizado aula a aula. Esse instrumento já apresentado anteriormente, o *Daily Review*, não foi introduzido nem preenchido na primeira aula, conforme estava planificado. Aqui houve, claramente, um domínio menos capaz da gestão dos tempos de aula, que nas aulas seguintes rectifiquei, concluindo, sempre, todas as fases das aulas posteriores. O segundo problema detectado prende-se com o tempo atribuído para a fase de pesquisa. Olhando para estruturação da planificação da Unidade, devia ter sido atribuído mais tempo para a fase de pesquisa para preparação das questões do *Quiz*, já que era uma fase crucial em que os alunos trabalhavam autonomamente para atingir o objectivo proposto. Apesar de alguns grupos de trabalho terem atingido esse objectivo, outros não foram capazes e uma vez que desejava aumentar a motivação dos alunos, esse podia ter sido um revés nesse objectivo. Lembro que os tempos de aula que estão atribuídos aos alunos estagiários pela Universidade e pelas Escolas Cooperantes estão pré-determinados e não passa pelos estagiários redimensionar o período de prática lectiva.

Houve um instrumento criado que procurava ajudar e colmatar possíveis dificuldades linguísticas com vocabulário desconhecido, o *Language Monitor*. Acabou por não ser muito usado, apesar das vantagens reconhecidas pela PC, mas, talvez por falta de incentivo da minha parte, foi menos utilizado do que o esperado. Já numa fase tardia da Unidade, foram apresentadas por vários alunos algumas fichas preenchidas, mas que já não auxiliaram a unidade, deixando, no entanto, boas indicações para o seu uso posterior em contexto normal de aulas com a PC.

Outro problema detectado prendeu-se com facto dos alunos não estarem familiarizados com um trabalho em grupo com estas características. No início,

apesar das tarefas estarem atribuídas, alguns membros de dois grupos específicos (grupo três e grupo quatro) não cumpriram as tarefas que lhes cabia. Outros alunos dominaram a execução da pesquisa, enquanto os restantes fizeram pouco trabalho. O *feedback* dado foi o suficiente para alterar este comportamento, o que conduziu, inclusivamente, um destes grupos a ser dos que melhor desempenho efectuou no final do *Quiz* do Sétimo B.

Inicialmente, não detectei as dificuldades linguísticas acrescidas de um dos grupos relativamente aos restantes, já que a constituição dos grupos para este projecto foi feita pelos próprios alunos. A falta de conhecimento dos alunos devido ao pouco tempo que nos é permitido passar nas Escolas Cooperantes (por dificuldades de agenda e de tempo, uma vez que este estágio pedagógico é feito em simultâneo com as restantes Unidades Curriculares na Universidade), não me dotou de um conhecimento mais profundo das capacidades e valências de toda a turma. Além disso, houve uma mudança de escola do segundo semestre para o terceiro, o que dificultou ainda mais este conhecimento. Regressando à questão das dificuldades linguísticas apresentadas por um dos grupos, este reuniu cinco alunas que revelaram maiores dificuldades à LE estudada e, na altura de apresentar a investigação efectuada bem como no trabalho em equipa para o *Quiz* final, notou-se a diferença de nível em relação aos restantes grupos/equipas. Nesta situação, falhou a explicação do âmbito do projecto bem como da forma como os grupos iriam trabalhar. Julgo que tivesse havido mais tempo para trabalhar na Escola Cooperante durante o estágio, poderia ter intervindo antecipadamente para resolver a questão. De qualquer forma, este foi o entendimento dos alunos para a escolha do grupo de trabalho, e as fraquezas detectadas também pelos alunos leva-os a querer melhorar o seu desempenho com a LE e, não constituindo, por isso, uma situação negativa; apenas deixou um dos grupos de trabalho mais fracos em termos de desempenho.

Outra questão que se revelou e que será necessário reportar, prende-se com a dificuldade de alguns alunos em usar a LE para a comunicação e, em vez disso, usaram a LM. Nessas ocasiões, foi necessária a minha intervenção para ultrapassar estes problemas, fornecendo orientação e auxílio, levando os alunos a chegar à forma correcta de estar em grupo ou de ultrapassar as dificuldades linguísticas para, assim, chegarem à conclusão da tarefa. O uso da LM durante a execução do *PW* verificou-se, tal como afirmei anteriormente, mas em vez de olharmos para este facto como um problema, devemos considerar, antes, o que trouxe de positivo. Esta é uma forma natural de se trabalhar. Será dessa forma que

os alunos farão uso das suas capacidades no futuro. É um erro pensar que a LM e LE são dois domínios completamente separados. Os alunos, de facto, trabalham em ambos os domínios, constantemente mudando de um para o outro. Assim, é perfeitamente natural pensar e usar a LM enquanto se está a trabalhar na LE. Desde que o produto final seja em Inglês, não é muito relevante que os alunos também façam uso da sua LM. Para além disso, *PW* pode criar oportunidades reais para trabalho de tradução, apresentando também esta vantagem, e levando a que esse uso não seja totalmente descabido e indesejado. Muitos dos materiais onde vão efectuar as suas pesquisas será na LM e isso fará com que tenham que traduzir para a LE, como foi o caso dos materiais pesquisados pelos alunos nos tópicos locais e nacionais do *Quiz*.

Verificou-se, também, que alguns alunos tiveram dificuldade em entender o novo papel do professor como facilitador e coordenador, e não como uma fonte de conhecimento e provedora de soluções. Este sentimento foi desaparecendo à medida que a unidade programática avançou e o papel de apoio e ajuda do professor se tornou mais perceptível, ainda que de uma forma diferente do habitual. Para além da inexperiência dos alunos neste tipo de metodologias, revelado através de alguma insegurança nos papéis que teriam que desempenhar, podemos juntar o facto dos alunos terem pouca ou nenhuma experiência em trabalhar em grupo num projecto tão longo e ambicioso. Com este trabalho constatei que existem vantagens no uso de metodologias semelhantes às que apresento neste relatório parecendo-me por isso benéfico que esta metodologia seja implementada por mais professores em mais contextos de ensino e aprendizagem (George Lucas Educational Foundation, 2001). Para justificar esta conclusão aponto a bibliografia estudada como benéfica também para outras disciplinas. Ao tornar esta metodologia mais recorrente e aplicada também noutras disciplinas, faria com que os alunos colocassem em prática os processos entretanto aprendidos. Lembrar-se-iam que o professor se encontra ali para lhes fornecer pistas e não para dar as respostas. As vantagens de extrapolar a aplicação destas metodologias mais centradas no aluno é que promovem uma autonomia na aprendizagem, que ultrapassa os limites do contexto da sala de aula, incentivando também uma aprendizagem activa e pró activa ao longo da vida. Esta metodologia incentiva não tanto à memorização de teorias ou regras, mas obriga a uma construção do próprio conhecimento, individualizado, autónomo, regulado, crítico e consciente.

Penso que a minha presença junto dos alunos resultou sempre estranha, porque o meu papel em momentos mais formais foi o de um professor de fora do

grupo de professores do Conselho de Turma. Apesar disso, foi criada uma relação de empatia com todos os alunos, que demonstravam vontade em ter o professor estagiário junto deles a ajudá-los sempre que me encontrava na escola a assistir às suas aulas, pedindo insistentemente à PC que lhes desse essa possibilidade. Como forma de ultrapassar esta questão, penso que a permanência e intervenção do aluno estagiário no seu local de estágio deveria ser mais prolongada, promovendo, dessa forma, mais contacto e melhor conhecimento entre o grupo/turma e o aluno estagiário.

A avaliação é outra das dificuldades de *PW*. A complexidade não decorre da avaliação do projecto em si, mas dos critérios de avaliação propostos pelas escolas e pela tutela. Para isso, julgo que se deve tomar em consideração não só a correcção linguística, mas este não é este o único aspecto do projecto a ter em conta. Ao avaliar um *PW* deve ter-se em linha de conta o impacto global do projecto, ao nível de criatividade, da clareza e organização da apresentação, sendo o mais importante, o esforço que foi colocado na execução do projecto. Na realidade não é muito diferente de avaliar escrita criativa. Será necessário que se avalie o projecto pelas suas diversas componentes. Será um erro que se avalie apenas pelos erros, e muito pior se tivermos a tendência de os corrigir a tinta sob o resultado final dos alunos. O trabalho envolveu esforço e dedicação e seria um erro marcá-lo definitivamente a tinta e salientar o erro e não as coisas boas do projecto, parecendo que estamos, apenas, a realçar o que o trabalho tem de mau e não as qualidades que compõem o produto dos alunos. Como forma de ultrapassar esta questão, pode pedir-se que os alunos entreguem uma versão de rascunho, onde se fariam as correcções que podiam depois ser incorporadas na versão final e melhorar o resultado. Como já foi dito anteriormente, não nos devemos apenas concentrar na correcção linguística, e o erro faz parte da comunicação. Por vezes, ao comunicarmos no dia-a-dia, cometemos erros. O importante é que o resultado do trabalho dos alunos seja eficiente e, mesmo contendo erros, consiga passar a mensagem que pretendiam. *PW* promove e desenvolve a criatividade, imaginação, afirmação pessoal, curiosidade e descoberta, portanto a avaliação deve reflectir isso também.

Este tipo de metodologia consome mais tempo de aula, é mais difícil de preparar, mas as vantagens são notórias. Nem todos os projectos necessitam de ser efectuados na aula. Sempre que se efectua um projecto seguindo esta metodologia, estamos a favorecer a qualidade em vez da quantidade. Infelizmente, o ensino de línguas que temos hoje parece colocar mais ênfase na quantidade. Não

há evidências de que a quantidade seja o factor crucial. O que realmente interessa no ensino é a qualidade da experiência de aprendizagem que o aluno tem (Savignon, 1997). Para além disso a *PBL* providencia experiências de aprendizagem ricas: em cor, movimento, interacção e o mais importante em envolvimento. A motivação positiva que este tipo de metodologia promove afecta a atitude dos alunos em todos os outros aspectos do currículo da disciplina. A aprendizagem da gramática e do vocabulário parecerá mais relevante uma vez que os alunos percebam que vão precisar dela para os seus projectos e isso foi notório durante a execução desta Unidade Curricular, em que os alunos perceberam que necessitavam saber como articular correctamente as perguntas e para isso dominar os pronomes interrogativos.

Por último, queria mencionar que a coordenação entre o trabalho de estágio e os deveres da faculdade, aliadas ao calendário disponível pelas Escolas Cooperantes, dificultam que um estágio curricular seja mais rico e benéfico para os alunos estagiários que tentam, desta forma, ganhar as ferramentas práticas necessárias para seguir com a sua vida profissional. Julgo que o calendário e organização dos Mestrados em Ensino devia ser revisto para proporcionar mais e melhores condições de prática para os futuros professores que passam pela parte prática a grande velocidade e sempre a dividir a sua atenção com outras responsabilidades impostas pelo calendário lectivo.

## **Resultados da aplicação**

Almejava que, através da aplicação deste projecto, se revelasse um pouco da visão dos alunos em relação a eles próprios e ao mundo que os rodeia, através da pesquisa que teriam que efectuar e fomentar uma forma de estar em relação ao conhecimento diferente daquela que lhes é habitual, sempre de uma forma interdisciplinar.

Para retirar melhores conclusões, foi distribuído um inquérito para melhor interpretar os resultados do trabalho. Assim, como análise do inquérito final (em Anexos com a letra M), que acabou por ser um derradeiro depoimento dos alunos depois de terminada a tarefa final para a qual trabalharam ao longo de quatrocentos e cinquenta minutos, foi possível verificar que a esmagadora maioria dos alunos afirmou ter gostado do projecto e de ter trabalhado em grupo (91%). Quanto à escolha sobre o tipo de trabalho em aula que preferem afirmaram que trabalham

melhor em grupo (68%). Não menos importante foi a questão lançada em que se tentava apurar se os alunos achavam que aprenderam mais inglês em interacção com os colegas de turma. Sem surpresa, responderam afirmativamente, e que o trabalho não defraudou as suas expectativas (82%). Quando os alunos foram inquiridos sobre o que este projecto lhes tinha permitido, a resposta dividiu-se entre aprender mais Inglês (45%), aumentar a autonomia (27%) e aumentar a responsabilidade (18%). Finalmente, à pergunta se tinham vontade de repetir trabalhos com o método empregue, a grande maioria respondeu afirmativamente (86%).

Nos inquéritos aplicados pela PC (consta em Anexos com a letra W), depois de seleccionar as respostas mais pertinentes deixo a transcrição dos depoimentos mais relevantes. Assim, à pergunta sobre o que tinha corrido melhor na aula, podemos encontrar respostas como estas:

- “O professor apresentar perguntas do Quiz. E o professor foi bastante simpático e sempre que o nosso grupo precisou de ajuda, o professor ajudou”;
- “Na última aula lembrei os pronomes interrogativos onde tinha algumas dificuldades, mas agora acho que já percebi”.

Sobre o que acharam que correu menos bem na aula, as respostas foram quase sempre, “correu tudo bem”, mas outros afirmaram:

- “... foi o facto de o professor não nos conseguir calar”;
- “... gostaria de ter feito mais frases”.

Sobre a opinião dos alunos sobre a actividade que os tinha ajudado a aprender mais, as respostas foram dispersas, mas algumas foram bastante esclarecedoras:

- “...foi quando fomos pesquisar em inglês as perguntas para o trabalho”;
- “As palavras novas que aprendia quando ia escrevendo (as perguntas para o Quiz”;
- “... foi a falar inglês oralmente”.

Sobre o que os alunos acharam mais interessante na aula, as respostas foram diversas, mas algumas ajudam a entender claramente o interesse dos alunos e o seu foco:

- “O mais interessante na última aula foi falar e tentar expressar-me em inglês para explicar as minhas ideias”;
- “... foi a interacção com todos”;
- Foram identificados, também, conteúdos gramaticais já que “consegui perceber os pronomes interrogativos que utilizamos em vários exercícios e não nos apercebemos”;
- Também demonstram que apreciaram a execução das tarefas e “estarmos no computador na biblioteca”.

Como comentários, os alunos foram parcus em opiniões, mas alguns merecem destaque:

- “Devemos continuar assim. Uma turma unida no bem e no mal”;
- “Aula ‘*bué fixe* 😊’, se continuar assim eu acho que vou aprender mais coisas do que aprendo na aula”.

Estes dados, em conjunto com a análise das respostas dadas no inquérito final, ajudam a melhor reflectir e interpretar os resultados finais do *PW*, e permite tirar as conclusões que apresento a seguir.

Através do uso de *PBL* foram alterados os papéis tradicionais de sala de aula, tanto de professor como de alunos. Os alunos foram aliciados a participar nas decisões e nas actividades, numa perspectiva cooperativa e menos individualista, conforme se passava antes. Desta forma, ocorreu uma comunicação entre alunos com uma objectivo claro e intencional que tentava passar a ser habitual, promovendo a interacção na sala de aula e o uso de todas as estratégias para se atingir objectivo da tarefa. Na minha opinião, essa alteração seria permanente caso fossem adoptadas técnicas como esta e seguida esta metodologia com maior regularidade e, possivelmente, em mais disciplinas onde também pode trazer vantagens. Nesta fase os alunos passaram a ter outros ‘*role-models*’ dentro da sala de aula, para além do habitual, que seria o professor, e que também serviram de influência positiva para as suas aprendizagens. Esses modelos foram os próprios colegas, com as suas virtudes e defeitos. Seguindo esta metodologia, foi possível observar que os alunos ganharam maior responsabilidade na sua própria aprendizagem, ficando do lado do professor (monitor e facilitador dessa mesma aprendizagem) e que, em certa medida, os alunos perceberam-no, como deixaram comprovado nas respostas dadas nos inquéritos.

A maioria dos objectivos cognitivos e comportamentais a que a unidade se propôs foram alcançados pela maioria dos alunos. Mais especificamente, em relação às competências linguísticas, o que pode ser verificado na vontade evidenciada pela maioria dos alunos de comunicar usando a LE. Estavam menos preocupados com parecer ridículos durante esse uso da LE. Para além disso, foi também importante a possibilidade que os alunos tiveram, através da aplicação desta unidade, de fazer uso das suas capacidades e estratégias para usar a LE numa comunicação natural, conforme era a necessidade no momento e de participar em actividades de comunicação real e autêntica, uma vez que isso é algo que raramente lhes é providenciado em aulas mais tradicionais. Não posso deixar de referir que em termos formais, a sistematização feita sobre os pronomes interrogativos e integrados num *PW*, revelou ganhos positivos notórios, evidenciados nos resultados da elaboração das questões para o *Quiz* final.

No que diz respeito à motivação, a análise aos inquéritos das opiniões dos alunos, parece suportar a ideia de que este tipo de trabalho e metodologia produz maior prazer e sentimento de auto-estima, o que ajuda a aumentar a motivação. No caso de alunos com menos capacidades cognitivas e que demonstram, regularmente, maiores preocupações em termos de comportamento na sala de aula, também se percebeu que o seu interesse aumentou. O que se pode concluir é que, ao colocar em prática um *PW* como este, a maioria dos alunos desenvolvem uma maior motivação intrínseca, participando dessa forma nas actividades de aprendizagem propostas com um interesse espontâneo e demonstrando um maior entusiasmo pelas aulas, mitigando possíveis problemas de comportamento. Isso pode depreender-se das palavras de um aluno que estava identificado pelo Conselho de Turma como sofrendo de problemas de atenção e motivação e que deixou o seguinte depoimento nos inquéritos: “Eu gostei imenso (do projecto), e gostava que trabalhos deste género fossem repetidos mais vezes”.

A competência comunicativa da maioria dos alunos foi desenvolvida, principalmente no discurso, isto é, a capacidade de usar frases para formar um todo significativo e competência estratégica, “*the verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or due to insufficient competence*” (Canale & Swain, 1980). Deram-se ganhos também nas suas competências gramaticais “*knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics and phonology*” (Canale & Swain, 1980), como foi o caso do correcto uso dos pronomes interrogativos, e competências socio-afectivas

em que a motivação e autonomia também saíram reforçadas. As habilidades sociais e colaborativas melhoraram significativamente, olhando aos dados retirados dos inquéritos efectuados, o que é consistente com o encontrado em outros estudos (George Lucas Educational Foundation, 2001). Para o sucesso deste projecto, os alunos sabiam que o trabalho em grupo implicava certas obrigações, e a maioria deles desenvolveu habilidades para a resolução de conflitos no grupo, e aprendeu a ser responsável em relação aos papéis atribuídos.

Tão importante como os ganhos anteriores, independentemente do seu desempenho no uso da língua inglesa, ou da sua intensidade motivacional, foi o desenvolvimento das habilidades colaborativas dos alunos. Além disso, a sua capacidade no uso do computador saiu melhorada, bem como a capacidade de usar a internet para pesquisar informações. Não nos podemos esquecer de que os alunos acabaram por reunir uma vasta compilação de conhecimentos sobre a história e cultura local, nacional e anglófona, a partir de uma variedade de fontes (livros, revistas e internet). Será importante frisar que, ao desenvolver a autonomia, estamos a influenciar positivamente futuras iniciativas dos alunos, que usarão esses processos de forma autónoma noutras situações em que necessitem.

## Conclusão

A frequência deste mestrado, com a respectiva parte curricular e prática profissional, permitiu ter uma visão mais clara das metodologias e abordagens para o ensino de línguas estrangeiras e da sua evolução. Permitiu, também, perceber que as práticas seguidas por mim no passado estavam em desacordo com as modernas abordagens, entendendo claramente que teria de me actualizar.

Procurei atingir uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, em que o ensino fosse menos uma transmissão e mais uma orientação. Que a aprendizagem deixasse de ser uma aquisição e passasse a ser um desenvolvimento significativo e que o aluno participasse activamente nessa construção de conhecimento, seguindo as suas necessidades e procurando que, dessa forma, a motivação fosse intrínseca ao próprio aluno.

Na visão de José Augusto Pacheco, esta procura da centralização curricular dos conteúdos nos alunos promove a valorização de atitudes, valores, destrezas sociais, hábitos sociais que, vimos, são desejadas tanto pela Tutela como pela Direcção da EEG, e não apenas a busca de competências cognitivas mínimas identificadas nos programas de LE. Conclui o mesmo autor que:

Daí que se reclame de igual modo um novo perfil para o professor: não o de profissionalidade restrita, circunscrito ao âmbito da matéria e da especialidade em que insere, mas de uma profissionalidade ampla, buscando a colaboração com os professores e realizando a orientação do aluno, ajudando-o na sua inserção social e desenvolvimento pessoal. (1995, pp. 45-46)

Esta visão panorâmica que o mestrado me permitiu fez com que a minha percepção dos diferentes métodos e abordagens servisse para os usar como boas práticas, e não apenas como uma receita, que seria a minha tendência anterior, permitindo que faça uso das diferentes fontes metodológicas adaptando-as às necessidades dos meus alunos. Aumentei, assim, a minha experiência e conhecimento de diferentes metodologias válidas que pretendo, agora, incorporar ou usar como complemento das minhas futuras intervenções pedagógicas. Para

isso, decidi implementar um *PW* que seguia a metodologia de *PBL* e verificar resultados no contexto de estágio em que me encontrava.

Esperava, que através deste tipo de actividades, se viesse a produzir mais diálogos, que maior quantidade de comunicação fosse produzida em oposição a aulas centradas no professor, que melhor desenvolvesse a fluência do aluno, para que este aprendesse através da produção linguística dos seus colegas, e não menos importante que aumentasse a sua motivação para aprender a LE. Em parte, esses objectivos foram atingidos, já que o projecto permitiu que mais e melhores situações de comunicação usando a língua inglesa fizessem parte das aulas. Isto, aliado ao facto de que os alunos estavam a comunicar por vontade própria, escolhendo os temas e a forma que mais dominavam para manter essa comunicação. A metodologia escolhida revelou vantagens claras para os alunos que se tornaram mais activos e despertos para a aprendizagem, aumentando a sua autonomia e motivação através do uso de *PW*.

Com este tipo de trabalho, esperava produzir maior fluência na LE dos alunos. Esta fluência ocorre sempre que os alunos promovem interacção intencional e conseguem manter uma comunicação compreensível entre os interlocutores, mesmo que com limitações nas suas competências linguísticas, usando todas as ferramentas ao seu dispor para que essa comunicação tenha sucesso. Isso verificou-se já que a motivação demonstrada pelos alunos no desenvolvimento do projecto e na forma como se envolveram e cooperaram colectivamente para terminar o projecto permitiu momentos de comunicação diversificada no que diz respeito à intenção e dimensão. A análise dos inquéritos aos alunos efectuados nas aulas de PC, bem como o questionário final, revelaram dados que confirmam que também os alunos consideram que essa comunicação mais fluida ocorreu e com vantagens a nível de motivação.

Não menos importante foi a promoção do uso de conteúdos que ligaram as aulas às suas vidas e interesses. Permite que os alunos personalizassem a aprendizagem ao aplicar o que já conheciam na busca de mais conhecimento e que devolvessem essa aprendizagem em situação real, mostrando o caminho que terão de seguir durante o resto das suas vidas. Segundo diversas fontes estudadas, entre elas Richards (2006, p. 23), sabemos que os objectivos de aulas comunicativas são mais facilmente atingidos sempre que: haja interacção e comunicação com um objectivo específico e real; os alunos tenham oportunidades de negociar sentido e expandir os recursos linguísticos fazendo parte de comunicação real; os alunos

tenham possibilidade de processar conteúdos comunicativos relevantes, interessantes e que os prendam; o papel do professor seja o de facilitador, que crie um ambiente favorável a essa aprendizagem, com oportunidades e prática linguística, reflectindo sobre esse mesmo uso e aprendizagem; a sala de aula seja uma comunidade onde os alunos aprendam através da colaboração e partilha. Foi isso que tentei e acho que consegui com a aplicação desta Unidade Curricular.

Será importante reconhecer que este trabalho apresenta algumas limitações: a amostra é pequena (apenas uma turma), a limitação de tempo que nos é imposto pelo calendário disponível (da Escola Cooperante e Universidade) e o facto de que me encontro a apresentar resultados de apenas um estudo de caso. Como tal, devem estes dados também ser tomados em linha de conta na aplicação dos resultados desta investigação.

As actividades apresentadas no relatório são baseadas numa metodologia diferente da que habitualmente usava nas minhas páticas lectivas, mas também para os alunos foi uma experiência diferente, quase marginal, olhando para a forma como o ensino actual está estruturado, especialmente no ensino das línguas, já que foi adoptado um princípio pedagógico de aprendizagem exploratória. Os alunos foram levados a adquirir conhecimento através de um processo de construção do saber, consultando fontes de informação, que os levaram a processar e avaliar, tomando iniciativas e decisões. Desenvolvem dessa forma autonomia, porque fazem as suas escolhas e experienciam sentimentos de controlo e responsabilidade pela sua aprendizagem, adaptando essa aprendizagem às suas habilidades, estilos e preferências. Pode, desta forma, detectar qualidades desejáveis para as aulas de LE e alargar esta metodologia a mais momentos da planificação anual da disciplina de Inglês.

Como professor que implementou um projecto deste tipo, posso afirmar que a experiência foi extremamente importante. Apesar dos problemas de falta de prática em *PW*, dos medos iniciais e insegurança que acabaram por ser superados e o pouco tempo para a prática lectiva, posso afirmar que avalio positivamente o potencial oferecido pela metodologia adoptada, mas deixo expresso a necessidade de maior sistematização neste método. Acredito que esta metodologia deveria ser integrada de forma mais comum nas aulas dos alunos do Ensino em Portugal e em especial na disciplina de Inglês. *PW* pode considerar-se uma metodologia de ensino que combina, de forma bastante prática, os fundamentos da abordagem comunicativa com uma preparação do aluno para a vida. Para além disso, tem a

virtude de, numa era em que as mudanças são tão rápidas em termos tecnológicos, conseguir acompanhar essas alterações integrando-as muito facilmente nas suas tarefas.

Este trabalho de estágio deixa como implicação para futuras pesquisas a relação entre o *PW* de curto prazo e as competências comunicativas dos alunos, e os efeitos de *PBL* sobre a auto-estima dos alunos com fraco desempenho. Julgo que também nestas áreas esta metodologia traria resultados interessantes.

Posso, então, concluir que as implicações pedagógicas são claras. O ensino deixa de ser efectuado através de métodos e ferramentas educacionais impessoais. O professor, que se torna um parceiro, passa a ser fonte indispensável de inspiração e encorajamento, um exemplo vivo para os seus alunos. Além disso, a vontade de experimentar através de práticas de ensino não tradicionais é uma ferramenta poderosa para se conseguir um aumento na motivação, interesse e mesmo de desempenho dos alunos. Podendo, assim, concluir-se que o uso deste tipo de metodologia traz benefícios para o ensino/aprendizagem de LE também em Portugal.

## Referências

- Agrupamento de Escolas Elias Garcia. (2012). *Plano de Ações de Melhoria*. Sobreda: Agrupamento de Escolas Elias Garcia.
- Agrupamento de Escolas Elias Garcia. (2013). *Projeto Educativo - 2013/2016*. Sobreda: Agrupamento de Escolas Elias Garcia.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. In OUP, *Applied Linguistics*, 1 (pp. 89 - 112). Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. NY: Longman.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In OUP, *Applied Linguistics*, 1 (pp. 1 - 47). Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: the Managua Lectures*. Cambridge: MIT Press.
- Cone, J. D., & Foster, S. L. (2002). *Dissertations and theses from start to finish*. Washington: American Psychological Association.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estrela, E., Soares, M. A., & Leitão, M. J. (2006). *Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Federação Nacional das Associações de Professores . (22 de 02 de 2014). *Situação Curricular das Línguas Estrangeiras*. Obtido de APPF: <http://www.appf.pt/downloads/paginas/10/anexos/fnaplvsituaocurricularadaslinguasestrangeiras.pdf>
- Fried-Booth, D. L. (2008). *Project Work*. New York: Oxford.
- George Lucas Educational Foundation. (1 de 11 de 2001). Project-based learning research. *Edutopia*.

- Guilherme, M. (2003). Desafios para o ensino aprendizagem de linguas e culturas estrangeiras em Portugal. In S. R. Stoer, *Educação, Sociedade & Culturas*, 19 (pp. 215-225). Porto: Edições Afrontamento.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman.
- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Inglês - Programa e Organização Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (10 de 01 de 2014). *Currículo e Programas Ensino Básico*. Obtido de Ministério da Educação e da Ciência: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php>
- Ministério da Educação. (10 de 05 de 2014). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Obtido de Direcção-Geral da Educação: <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=329>
- Pacheco, J. A. (1995). Análise Curricular da Avaliação. *I Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 39-49). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2009). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, pp. 75-90.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sagor, R. (12 de 11 de 2013). *Guiding School Improvement with Action Research*. Obtido de Association for Supervision and Curriculum Development - ASCD: <http://s.mpl.pt/KxwyFh>
- Sarmiento, S., & Freitas, A. L. (2009). *O Ensino do Inglês como Língua Estrangeiro - Estudos e reflexões II*. Porto Alegre: ediPUCRS.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw Hill.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics* 39, 207-220.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching (3rd Edition)*. Oxford: Macmillan.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on Project-Based Learning*. San Rafael: The Autodesk Foundation.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.

## Anexos Multimédia

### Vídeos de *Quiz Shows*:

- *Eggheads* 10-06-2013 (excerto)
- *Fifteen to one for Schools* 7<sup>th</sup> May 1999 (excerto)
- *Mastermind – series 34 episode 1* (excerto)
- *Who Wants to be a Millionaire – Judith Keppels road to 1million* (excerto)

### Apresentação PPT:

- *Quiz Show Sample*
- *Interrogative Pronouns presentation*
- *Elias Garcia Quiz Contest (training)*
- *Elias Garcia Quiz 7B*
- *Podium Quiz Contest*

## Anexos

Anexo A – Listagem de alunos do Sétimo B.....	77
Anexo B– Planos de Aula da Unidade (aula 1).....	78
Anexo C– Planos de Aula da Unidade (aula 2).....	81
Anexo D – Planos de Aula da Unidade (aula 3).....	84
Anexo E – Planos de Aula da Unidade (aula 4).....	87
Anexo F – Planos de Aula da Unidade (aula 5).....	90
Anexo G – Ficha Gramatical – <i>Question Words</i> .....	92
Anexo H – Amostra da apresentação de PPT – <i>Interrogative pronouns</i> .....	93
Anexo I – Listagem dos grupos de trabalho.....	96
Anexo J – Tópicos definidos em aula pelos alunos.....	97
Anexo K – Fases de implementação do projecto.....	98
Anexo L – Questionário inicial aos alunos.....	99
Anexo M – Questionário final aos alunos.....	100
Anexo N – Ficha de Registo – <i>Daily Review</i> .....	101
Anexo O – Ficha de Registo – <i>Language Monitor</i> .....	104
Anexo P – Listagem das equipas para o <i>Quiz</i> .....	105
Anexo Q – Amostra da apresentação de PTT – <i>Quiz Sample</i> .....	106
Anexo R – <i>Question Card</i> .....	109
Anexo S – Amostra da apresentação PTT do EEG <i>Quiz contest - training</i> .....	111
Anexo T – Amostra da apresentação PTT do <i>Quiz</i> .....	114
Anexo U – <i>Quiz Diploma</i> .....	117
Anexo V – <i>Podium Quiz Constest</i> .....	118
Anexo W – Inquérito aos alunos – aula a aula.....	119
Anexo X – Análise estatística ao questionário inicial.....	123
Anexo Y – Análise estatística ao questionário final.....	125

## Anexo A



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Agrupamento  
de Escolas  
Elias Garcia

### Listagem de alunos do Sétimo B

Number	Name
1	A C
2	A V
3	B C
4	B L
5	B T
7	E B
8	G G
9	G T
10	I J
11	I P
12	J G
13	M Q
14	M R
15	M C
16	M O
17	M Sim
18	M Sil
19	P L
20	R D
21	S M
22	S G
23	V G
24	W O

## Anexo B– Planos de Aula da Unidade (aula 1)

# Lesson Plan #1

- **Identification**

- Year: 7<sup>th</sup>
- Group: B
- Lesson number:
- Date: 13<sup>th</sup> December 2013
- Duration of the lesson: 90'
- Topic: Project Work
- Theme: Quiz Contest

- **Unit Rationale:**

Foster a sense of independence and personal achievement.

Foster self-confidence and self-esteem through working either independently or in group.

Increase the importance of citizenship.

- **Overall Aims:**

By the end of the lesson the students will have a clear idea how the project is going to develop by demonstrating in writing on the *Daily Review*.

The students are expected to express 5 ideas about the topics for the quiz content.

- **Assumptions / Possible learners' difficulties:**

The students are expected to know the type of quiz show programs that is going to be implemented and if they aren't aware I will play a set of videos to give them an idea of what is a quiz show program.

- **Resources/Materials:**

Board

Computer and data-show

Handouts and notebooks

Video extract of *EggHeads* – BBC

Video extract of *Mastermind* – BBC

Video extract of *Who wants to be a millionaire?* – BBC

Video extract of *Fifteen to One for Schools* – Channel 4

- **Development of the lesson**

- **Stage 1 – Lead-In**

- **Specific Aim**

The learners will realize the objective of the task by listing orally 3 game shows.

- **Procedures**

The teacher begins the lesson by asking the students what type of television quiz shows they know. The students are expected to answer the game shows that are currently showing in Portuguese TV. The answers will be written on the board.

- Assessment: not applied.
- Time required: 5 minutes
- Possible problems/solutions: not found.
- Resources/Materials: Board.

### **Stage 2 – Presenting new project**

- **Specific Aim**

The learners observe examples of game shows and answer 6 examples of questions of game shows.

- **Procedures**

The teacher will show some extracts of popular game shows and then will ask the students similar questions as the ones in the game shows (six). All the answers will be written on the board.

Then the teacher will inform the students of the project work and how the project is going to evolve – quiz contest. The teacher will elicit all the different stages for the project and look for an agreement from the students.

- Assessment: not applied.
- Time required: 20 minutes
- Possible problems/solutions: not found.
- Resources/Materials: Board, computer and data-show.

### **Stage 3 – Deciding the topics**

- **Specific Aim**

The students will define the topics of the questions for the quiz contest by finding 10 topics of interest being led by the teacher and present them in the written form in the board.

- **Procedures**

The teacher will ask the students to name the topics of the questions that were asked in the previous stage and the students will give the answer. Then the teacher explains that the students must find the remaining categories, according with the interest of the subject and the students. The teacher will ask the students to write the new found topic on the board. The total amount of the categories should be at least 10 and no more than 12.

- Assessment: participation grid
- Time required: 20 minutes
- Possible problems/solutions: the students may not manage to find enough topics, so the teacher will lead the students to the defined topics.
- Resources/Materials: board.

### **Stage 4 – Practice**

- **Specific Aim**

The students will suggest and agree on the rules, timetable, deadlines and format of the project negotiated by the teacher in class by complying with the project work.

- **Procedures**

The teacher will divide the students in groups of two or three. Then students will be informed how the rest of the project is going to be conducted and will ask if everyone agrees with the proposed activities and timetable. All of this information will be written on the board and the students will write them in their notebook. The teacher will present the *Language Monitor* to the students. The teacher will distribute a handout per student and will explain how this instrument should be used during the project by giving an example. After this the teacher will distribute one little questionnaire about project work for the students to fill.

- Assessment: not applied.
- Time required: 25 minutes
- Possible problems/solutions: no problems found.
- Resources/Materials: board, handouts.

#### **Stage 5 – Daily Review**

- **Specific Aim**

The students will summarize the work of the day in the daily review sheet by writing the most important things learned describing two different aspects of the lesson.

- **Procedures**

The teacher will distribute a handout with the Daily Review for the students to fill out with their ideas about the days' work.

In the end of the lesson the teacher will ask the students to search for materials at home that can be useful for the project during Christmas Break.

The class should end by wishing a merry Christmas to everyone.

- Assessment: each student should produce at least 2 grammatically correct sentences describing the lesson.
- Time required: 20 minutes
- Possible problems/solutions: Students may not have enough time to finish the exercise. If so, they must finish their work next class.
- Resources/Materials: Handout, board.

- **Homework:**

Search three different materials that can be useful for the project.

- **Evaluation:**

Direct observation of students' performance in ongoing activities;  
Daily review, language tool and error monitor – see *Monitoring and Evaluating* document.

- **Summary:**

Introduction of the Project: Quiz Contest.  
Decision on the topics for the Quiz.

## Anexo C– Planos de Aula da Unidade (aula 2)

# Lesson Plan #2

- **Identification**

- Year: 7<sup>th</sup>
- Group: B
- Lesson number:
- Date: 10<sup>th</sup> January 2014
- Duration of the lesson: 90'
- Topic: Project Work
- Theme: Quiz Contest

- **Overall Aims:**

By the end of the lesson students will have a clear idea of their tasks for the project and will begin to search for the questions (for the contest) giving written evidence of their work on the *Daily Review*.

Students are expected to gather 11 ideas or questions on the topics for the quiz content.

- **Assumptions / Possible learners' difficulties:**

Students are expected to know where to research and find the materials for the questions for the final contest that is going to be implemented. In order to facilitate this task the class will take place in the school library and in the resource center. If they aren't able to search in the right places, the teacher will give them hints for the places where to look.

- **Resources/Materials:**

Board  
Computer and data-show  
Handouts and notebooks  
Books, magazines, encyclopaedias, atlas  
Internet, CD-ROMs

- **Development of the lesson**

- **Stage 1 – Revising**

- **Specific Aim**

Learners will remember the contents of the last class by expressing orally what the theme of the project was and listing what the chosen topics for the contest were.

- **Procedures**

The teacher will begin the lesson by asking students what the topic of the last lesson was and what they have seen on the projection. Then the teacher will ask if they remember what the chosen topics for the contest were. Students are expected to answer all the topics and the answers will be written on the board.

Then the teacher will present the *Language Monitor* to the students again. The teacher will deliver a handout per student and will explain how this tool should be used during the project by giving an example.

- Assessment: not applied.
- Time required: 15 minutes
- Possible problems/solutions: not found.
- Resources/Materials: Board, handout.

#### **Stage 2 – Daily Review**

- **Specific Aim**

Students will summarize the work of the last class in the *Daily Review* sheet by writing the most important things learned and describing two different aspects of the lesson.
- **Procedures**

Since it was not possible to accomplish the Daily Review in the first lesson, the teacher will deliver a handout with the *Daily Review* sheet for the students to fill in with their ideas about the last day's work.

  - Assessment: each student should write at least 2 grammatically corrected sentences describing the lesson.
  - Time required: 10 minutes
  - Possible problems/solutions: not found.
  - Resources/Materials: Handout, board.

#### **Stage 3 – Pre-task**

- **Specific Aim**

The students will recognize research methods by identifying orally three places where to look for information for the project.
- **Procedures**

The teacher will ask students if they know where they should look for information in order to find the required questions according to the different topics. All the answers will be written on the board.

Then the teacher will inform students that they will move to the Resource Centre and will work with their classmates according to their working groups.

  - Assessment: not applied.
  - Time required: 10 minutes
  - Possible problems/solutions: not found.
  - Resources/Materials: Board.

#### **Stage 4 – Task**

- **Specific Aim**

Students will look for relevant information for the definition of the different questions to use in the contest by using the different sources available in the Resource Centre and defining and writing down 12 correct questions.
- **Procedures**

In the designated groups students will work in their stations and will begin to collect information in order to find good questions for the contest. The teacher will move around the groups and help them to maintain their attention and concentration on their task. The teacher will insist upon the use of the target

language and register common mistakes in order to use them later when the group is working in the class.

When the students find unknown vocabulary they will fill the *Language Monitor* and put them in the adequate board.

- Assessment: participation grid
- Time required: 45 minutes
- Possible problems/solutions: students may not manage to find enough information, so the teacher will lead the students to solve that difficulty. Students could begin to lose their attention on their task, if this is the case the teacher should alert the students that they agreed to work in this project and that they will harm the final work of the entire group.
- Resources/Materials: Magazines, books, Internet, Encyclopaedias, etc.

#### **Stage 5 – Daily Review**

- **Specific Aim**

The students will summarize the work of the day in the daily review sheet by writing the most important things learned describing two different aspects of the lesson.

- **Procedures**

The teacher will deliver a handout with the Daily Review for the students to fill in with their ideas about the day's work.

In the end of the lesson the teacher will ask the students if they can summarize the lesson and build the lesson's summary.

- Assessment: each student should produce at least 2 grammatically correct sentences describing the lesson.
- Time required: 10 minutes
- Possible problems/solutions: Students may not have enough time to finish the exercise. If so, they must finish their work next class.
- Resources/Materials: Handout, board.

- **Evaluation:**

Direct observation of students' performance in ongoing activities;  
Daily review, language tool and error monitor – see *monitoring and evaluating document*.

- **Summary:**

Introduction of the research for the Quiz.

## Anexo D – Planos de Aula da Unidade (aula 3)

# Lesson Plan #3

- **Identification**

- Year: 7<sup>th</sup>
- Group: B
- Lesson number:
- Date: 17<sup>th</sup> January 2014
- Duration of the lesson: 90'
- Topic: Project Work
- Theme: Quiz Contest

- **Overall Aims:**

Students will demonstrate their knowledge and understanding of the question words by solving correctly the handout given in class.

Students are expected to gather all 33 ideas or questions on the topics for the quiz contest and register them in their notebooks.

By the end of the lesson students will have their research for the questions (for the contest) finished giving written evidence of their work on the *Daily Review*.

- **Assumptions / Possible learners' difficulties:**

Students are expected to know where to research and find the materials for the questions for the final contest that is going to be implemented. In order to facilitate this task the class will take place in the school library and in the resource center. If they aren't able to search in the right places, the teacher will give them hints for the places where to look and lead them towards the right direction.

- **Resources/Materials:**

Board

Computer and data-show

Handouts and notebooks

Books, magazines, encyclopaedias, atlas available in the Resource Centre

Internet, CD-ROMs

- **Development of the lesson**

- **Stage 1 – Revising**

- **Specific Aim**

Learners will remember the contents of the last class by expressing orally what the theme of the project was and listing what the chosen topics for the contest were.

- **Procedures**

The teacher will begin the lesson by asking students what the topic of the project is and what they are supposed to look for. Then the teacher will ask if they

remember what the chosen topics for the contest were. Students are expected to answer all the topics and the answers will be written on the board. Then the teacher will ask the different groups which topics have they finished and alert that the research is supposed to end in this class.

- Assessment: not applied.
- Time required: 10 minutes
- Possible problems/solutions: not found.
- Resources/Materials: Board.

### **Stage 2 – Presenting Grammar**

#### ○ **Specific Aim**

Students will apply different interrogative pronouns by solving the grammar worksheet with 100 percent accuracy.

#### ○ **Procedures**

The teacher will start by asking the students if they have doubts relating to the formulation of the questions for the quiz. If there are any doubts the teacher will ask if the students can help to solve them. Then, the teacher will ask if they know the interrogative pronouns and list the answers on the board. In the meantime, the teacher will deliver a handout – English Worksheet, Question Words.

The teacher will ask random students to read the first part of the handout, which is being projected on the board, one sentence per student. Then the teacher will ask the sample questions aloud and the group should give the correct answers. The answers will be written on the board. Students will then solve the remaining exercises. When all students are finished correction will be made using the board.

- Assessment: each student should solve the questions from the handout.
- Time required: 15 minutes
- Possible problems/solutions: Lack of participation. The teacher should motivate the group to the grammar structure mentioning that this is essential for the project.
- Resources/Materials: Handout, board.

### **Stage 3 – Task**

#### ○ **Specific Aim**

Students will look for relevant information for the definition of the different questions to use in the contest by using the different sources available in the Resource Centre and defining and writing down the necessary correct questions (33).

#### ○ **Procedures**

In the designated groups, students will work at their stations and will begin to collect information in order to find good questions for the contest. The teacher will move around the groups and help them to maintain their attention and concentration on their task. The teacher will insist upon the use of the target language and register common mistakes, using the *Error Monitor* in order to use them later when the group is working in the class.

When the students find unknown vocabulary they will complete the *Language Monitor* and put them on the adequate board.

- Assessment: participation grid – used in the different classes
- Time required: 45 minutes

- Possible problems/solutions: students may not manage to find enough information, so the teacher will lead the students to solve that difficulty. Students could begin to lose their attention on their task, if this is the case the teacher should alert the students that they agreed to work on this project and that they will harm the final work of the entire group. Some groups could end the class without the necessary questions. If so, they need to finish the questions at home.
- Resources/Materials: Magazines, books, Internet, Encyclopaedias, etc.

#### **Stage 4 – Daily Review**

- **Specific Aim**  
The students will summarize the work of the day in the *Daily Review* sheet by writing the most important things learned describing two different aspects of the lesson.
- **Procedures**  
The teacher will deliver the *Daily Review* handout for the students to fill in with their ideas about the day's work.  
In the end of the lesson the teacher will ask the students if they can summarize the lesson and build the lesson's summary.
  - Assessment: each student should produce at least 2 grammatically correct sentences describing the lesson using the *Daily Review*.
  - Time required: 10 minutes
  - Possible problems/solutions: Students may not have enough time to finish the exercise. If so, they must finish their work next class.
  - Resources/Materials: Handout, board.

- **Evaluation:**

Direct observation of students' performance in ongoing activities using the participation grid;

Daily review, language tool and error monitor – *see monitoring and evaluating document*.

- **Summary:**

Grammar study – Interrogative Pronouns.

Conclusion of the research for the Quiz Contest.

## Anexo E – Planos de Aula da Unidade (aula 4)

# Lesson Plan #4

- **Identification**

- Year: 7<sup>th</sup>
- Group: B
- Lesson number:
- Date: 24<sup>th</sup> January 2014
- Duration of the lesson: 90'
- Topic: Project Work
- Theme: Quiz Contest

- **Overall Aims:**

Students will demonstrate their knowledge and understanding of the question words by preparing the questions for the Quiz.

By the end of the lesson students will have their 33 questions per group finished giving written evidence of their work by filling down the Question Cards.

Students will decide the final rules for the Quiz Contest and write them in their notebooks using correctly formulated sentences.

- **Assumptions / Possible learners' difficulties:**

Students are expected to have finished their research and have enough material to write their questions for the Quiz. They are expected to know how to make use of the interrogative pronouns in order to formulate the questions correctly. If there are doubts about the formulation of the questions the teacher will give them help and lead them towards the right direction.

- **Resources/Materials:**

Board

Computer and data-show

Handouts and notebooks

Video extract of *Fifteen to One for Schools* – Channel 4

Internet, CD-ROMs

- **Development of the lesson**

- **Stage 1 – Revising**

- **Specific Aim**

Students will remember the schedule of the project by expressing orally what the remaining tasks are and list what is left to do using correctly formulated ideas.

- **Procedures**

The teacher will begin the lesson by asking the students how the preparation for the questions was and to name the different problems that they have faced. Then the teacher will ask if they remember what are they supposed to do in order to

finish the project and reach a conclusion on the remaining tasks. The answers will be written on the board.

- Assessment: not applied.
- Time required: 5 minutes
- Possible problems/solutions: not found.
- Resources/Materials: Board.

### **Stage 2 – Task**

#### ○ **Specific Aim**

Students will produce relevant questions and answers to use in the contest according to the chosen topics writing down in Questions Cards correctly formulated sentences (33 per group).

#### ○ **Procedures**

The teacher will ask the students to gather in the designated groups. The groups will work at their stations and will finish writing the Question Cards with the information gathered in the previous classes. The teacher will move around the groups and help them to maintain their attention and concentration on their task. The teacher will insist upon the use of the target language. Whenever the groups find trouble writing the Question Cards the teacher will give some help in order to reach success.

When the students find unknown vocabulary they will complete the *Language Monitor* and put them on the adequate board.

In the end of this stage the students will deliver the written Question Cards to their teacher in order to be corrected and prepared to the Final Quiz Contest.

- Assessment: participation grid – used in the different classes
- Time required: 55 minutes
- Possible problems/solutions: students may not manage to write the chosen questions correctly, so the teacher will lead the students to solve that difficulty. Students may begin to lose their attention on their task, if this is the case the teacher will warn the students that they agreed to work on this project and that they will harm the final work of the entire group. Some groups may end the stage without the necessary questions. If this is the case the teacher will note down how who the groups were.
- Resources/Materials: Questions Cards.

### **Stage 3 – Simulating the Quiz**

#### ○ **Specific Aim**

Students will simulate the Quiz by responding 16 previously prepared questions with 50 percent accuracy.

#### ○ **Procedures**

The teacher will start by asking the students to find names for their groups. Students will be informed that the project is almost done and after reviewing the video of the video extract of *Fifteen to One for Schools*, the teacher will bring to the attention of the students that their Quiz needs some rules and they need to be set up in this moment. According to the projected video, the students should find specific rules that will be implemented in the final phase of the project. The teacher will help the students to find rules for the Quiz to develop with order. All the arranged rules will be written on the board and the students should write them in their notebooks.

In order to simulate the Quiz Contest, the teacher will project previously prepared questions and ask each group two questions.

- Assessment: each group should answer correctly with 50 percent accuracy.
- Time required: 20 minutes
- Possible problems/solutions: Lack of participation. The teacher should motivate the students to look for rules in order for them to feel that they're the ones deciding on essential parts of the project.
- Resources/Materials: Board, computer and data-show.

#### **Stage 4 – Daily Review**

- **Specific Aim**

The students will summarize the work of the day in the daily review sheet by writing the most important things learned describing two different aspects of the lesson.

- **Procedures**

The teacher will deliver the *Daily Review* handout for the students to fill in with their ideas about the day's work.

In the end of the lesson the teacher will ask the students if they can summarize the lesson and build the lesson's summary.

- Assessment: each student should produce at least 2 grammatically corrected sentences describing the lesson using the *Daily Review*.
- Time required: 10 minutes
- Possible problems/solutions: Students may not have enough time to finish the exercise. If so, they must finish their work next class.
- Resources/Materials: Handout.

- **Evaluation:**

Direct observation of students' performance in ongoing activities using the participation grid;

Daily review, language tool and error monitor – *see monitoring and evaluating document*.

- **Summary:**

Conclusion of the preparation of the questions for the Quiz Contest.

Setting up for the rules for the Quiz.

## Anexo F – Planos de Aula da Unidade (aula 5)

# Lesson Plan #5

- **Identification**

- Year: 7<sup>th</sup>
- Group: B
- Lesson number:
- Date: 31<sup>st</sup> January 2014
- Duration of the lesson: 90'
- Topic: Project Work
- Theme: Quiz Contest

- **Overall Aims:**

Students will have their questions prepared and ready for the contest and listed for the realization of the final Quiz.

By the end of the lesson students will demonstrate their knowledge and work on the chosen topics by participating in the Quiz Contest and answer the questions with 50 percent accuracy.

- **Assumptions / Possible learners' difficulties:**

Students are expected to answer the questions of the Quiz Contest using correctly formulated answers.

Students may have difficulties in answering orally the questions of the Quiz. The teacher should rotate team members to answer the questions.

- **Resources/Materials:**

Board, computer and data-show

- **Development of the lesson**

- **Stage 1 – Pre-task**

- **Specific Aim**

Learners will remember the different phases of the project by expressing orally what the tasks of the project were.

- **Procedures**

The teacher will begin the lesson by asking students what tasks lead to the conclusion of the project. Students are expected to demonstrate their ideas on the development of the project until this moment. Answers will be written on the board.

- Assessment: not applied.
- Time required: 5 minutes
- Possible problems/solutions: not found.
- Resources/Materials: Board.

### **Stage 2 – Task**

- **Specific Aim**

Students will demonstrate their knowledge on the different topics of the Quiz by answering the questions orally with 50 percent accuracy.

- **Procedures**

The teacher will ask the different groups (teams) to align in order and to place themselves in the arranged positions.

When all the students are placed, the teacher will begin the Quiz Contest.

After reviewing the rules of the Game, the teacher will begin to ask random questions, one group at the time. The questions will be projected in the board and read aloud by the teacher. There will be six rounds of questions and in the end, if there is a tie there will be a sudden death between the top teams.

In the end the winner will receive the Quiz Contest Champion prize and the all the other participants will receive consolation prizes.

- Assessment: each group should answer grammatically correct answers on at least 3 different topics.
- Time required: 75 minutes
- Possible problems/solutions: the difficulty of the questions makes that many teams start to fail the moral gets low. The teacher should incorporate a system of help that allows the teams to find extra help in order to succeed.
- Resources/Materials: Board, computer and data-show.

### **Stage 3 – Daily Review**

- **Specific Aim**

The students will summarize the work of the day in the *Daily Review* sheet by writing the most important things learned describing two different aspects of the lesson.

- **Procedures**

The teacher will deliver the *Daily Review* handout for the students to fill in with their ideas about the day's work. Then the teacher will ask the students if they can summarize the lesson and build the lesson's summary.

In the end of the lesson the teacher will ask the students to complete a questionnaire about the project.

- Assessment: each student should produce at least 2 grammatically correct sentences describing the lesson using the *Daily Review*.
- Time required: 10 minutes
- Possible problems/solutions: Students may not have enough time to finish the exercise. If so, they must finish at home.
- Resources/Materials: Handout.

- **Evaluation:**

Direct observation of students' performance in ongoing activities registered in the *Participation Grid*;

Daily review, language tool and error monitor – see *monitoring and evaluating document*.

- **Summary:**

Elias Garcia Quiz Contest – conclusion of the Class Project.

Completing of a questionnaire about the work done in the project.

## Anexo G

### Ficha Gramatical – Question Words

#### ENGLISH Worksheet – Grammar Study

Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_ Number \_\_\_\_\_

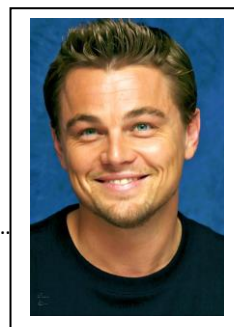
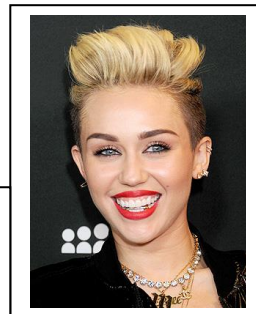
### QUESTION WORDS

QUESTION WORDS	FUNCTION	EXAMPLE
<b>What</b>	To ask for information	What is your name?
<b>Who</b>	To ask for people	Who is that girl in the car?
<b>When</b>	To ask about time	When were you born?
<b>Where</b>	To ask about place or position	Where were you born? Where is your School?
<b>How old</b>	To ask about age	How old are you?
<b>Why</b>	To ask for a reason	Why are you wet?
<b>Which</b>	To ask about choice	Which is your favourite colour, red or blue?

#### SAMPLE EXERCISES

A – Complete the sentences with: *What, Who, When, Why, Where* or *Which*.

- 1 - \_\_\_\_\_ is your brother?
- 2 - \_\_\_\_\_ is your occupation?
- 3 - \_\_\_\_\_ were you born? "In Setúbal."
- 4 - \_\_\_\_\_ were you born? "In August."
- 5 - \_\_\_\_\_ are you so late?
- 6 - \_\_\_\_\_ is your favourite sport, football or hockey?



#### NOW, OVER TO YOU

B – Put the most suitable *question word*.

- |    |   |                                  |
|----|---|----------------------------------|
| 1  | " _____ is your name?"                                | "My name is Miley Cyrus."        |
| 2  | " _____ is your birthday?"                            | "It's on 10 <sup>th</sup> May."  |
| 3  | " _____ are you so happy?"                            | "Today is my birthday party."    |
| 4  | " _____ are you?"                                     | "I'm fifteen."                   |
| 5  | " _____ are you from?"                                | "I'm from Sobreda."              |
| 6  | " _____ is your school?"                              | "It's near the Shopping Centre." |
| 7  | " _____ is that lady?"                                | "She's my English teacher."      |
| 8  | " _____ is that?"                                     | "It's a family picture."         |
| 9  | " _____ is your favourite subject English or French?" |                                  |
| 10 | " _____ is your favourite actor?"                     | "It's Leonardo Di Caprio."       |
| 11 | " _____ colour are your eyes?"                        | "They're green."                 |

## Anexo H

Amostra da apresentação de PPT – *Interrogative pronouns*

# Interrogative Pronouns

Also known as (A.K.A) – Wh Questions or Question Words

## Interrogative Pronouns

### QUESTION WORDS

QUESTION WORDS	FUNCTION	EXAMPLE
What	To ask for information	What is your name?
Who	To ask for people	Who's that girl in the car?
When	To ask about time	When were you born?
Where	To ask about place or position	Where were you born? Where is your School?
How old	To ask about age	How old are you?
Why	To ask for a reason	Why are you wet?
Which	To ask about choice	Which is your favourite colour, red or blue?



## Interrogative Pronouns

### SAMPLE EXERCISES

Complete the sentences with: *What, Who, When, Why, Where* or *Which*.

- 1 - \_\_\_\_\_ is your brother?
- 2 - \_\_\_\_\_ is your occupation?
- 3 - \_\_\_\_\_ were you born? "In Setúbal."
- 4 - \_\_\_\_\_ were you born? "In August."
- 5 - \_\_\_\_\_ are you so late?
- 6 - \_\_\_\_\_ is your favourite sport, football or hockey?

## Interrogative Pronouns



Now, don't forget  
these pronouns  
when making your  
questions for the  
quiz!



## Interrogative Pronouns – CORRECTION 1

Put the most suitable *question word*.

- 1 - \_\_\_\_\_ is your name?      My name is Miley Cyrus.
- 2 - \_\_\_\_\_ is your birthday?      It's on 10<sup>th</sup> May.
- 3 - \_\_\_\_\_ are you so happy?      Today is my birthday party.
- 4 - \_\_\_\_\_ are you?      I'm fifteen.
- 5 - \_\_\_\_\_ are you from?      I'm from Sobreda.

## Interrogative Pronouns – CORRECTION 2

Put the most suitable *question word*.

- 6 - \_\_\_\_\_ are your school?      It's near the Shopping Centre.
- 7 - \_\_\_\_\_ is that lady?      She's my English teacher.
- 8 - \_\_\_\_\_ is that?      It's my family picture.
- 9 - \_\_\_\_\_ is your favourite subject English or French?
- 10 - \_\_\_\_\_ is your favourite actor?      It's Leonardo Di Caprio.
- 11 - \_\_\_\_\_ colour are your eyes?      They're green..

## Anexo I

### Listagem dos grupos de trabalho

	Group	Number
1	BC	3
	JG	12
	PL	19
2	BL	4
	RD	20
	SG	22
3	AV	2
	BT	5
	GG	8
4	EB	7
	MSil	18
	WO	24
5	MR	14
	MC	15
	SM	21
6	GT	9
	MQ	13
	MO	16
7	IP	11
	MSim	17
	VG	23
8	AC	1
	IJ	10

## Anexo J

Tópicos definidos em aula pelos alunos

# Topics for the quiz contest

1. My School
2. My City
3. My Country / Region
4. Portuguese Culture
5. British/American Culture
6. European Culture
7. English Language
8. Sports
9. Music
10. TV and Cinema
11. Animals

## Anexo K

### Fases de implementação do projecto

## Project Stages

- Project Presentation
- Project Dynamics and deadlines for the different stages
- Group elaboration
- Decision on the contest/quiz rules
- Topics decision (each group should research 3 question per topic)
- Questions research
- Question cards - finalizing
- Quiz Test
- Quiz
- Evaluation of the project

## Anexo L

### Questionário inicial aos alunos



### Questionário

- É usual fazeres grandes trabalhos em grupo?  Sim  
 Não
- Gostas de trabalhar:  Em grupo  
 A pares  
 Individualmente
- Aprendes mais Inglês a interagir com os teus colegas?  Sim  
 Não
- Gostavas que fosses tu a escolher a matéria de inglês?  Sim  
 Não
- Quais as tuas expectativas para o trabalho que vais realizar?  Ansioso  
 Indiferente  
 Não estou interessado
- Pensas que este projecto irá:  Ser motivante  
 Permitir aprender melhor  
 Uma seca  
 Uma perda de tempo

## Anexo M

### Questionário final aos alunos



### Questionário Final

Gostaste deste trabalho projeto em grupo?  Sim

Não

Trabalhas melhor:  Em grupo  
 Individualmente

Aprendeste mais Inglês com este tipo de interação com os teus colegas?  Sim  
 Não

Quais as tuas expetativas agora com o trabalho realizado?  Contente  
 Frustrado  
 Indiferente

Pensas que este projeto permitiu:  Aprender mais inglês  
 Aumentar a tua autonomia  
 Aumentar a tua responsabilidade  
 Não aprender nada

Queres repetir trabalhos com este método?  Sim  
 Não

## Anexo N

### Ficha de Registo – *Daily Review*



**Daily Review from \_\_\_\_\_ n<sup>er</sup> \_\_\_\_\_**

You should write here what <b>your</b> work was in this lesson:	
Today I ...	<b>Day 1</b>
Today I ...	<b>Day 2</b>
Today I ...	<b>Day 3</b>
Today I ...	<b>Day4</b>
Today I ...	<b>Day5</b>

Daily Review from [redacted] n<sup>er</sup> 10

You should write here what was your work in this lesson:

Day 1

Today I ... saw TV Quiz Shows on the auditorium.  
Then I "tried" to answer to the Quiz that the teacher brought.

Day 2

Today I ... enjoyed this class because I like working in groups.  
We researched about some topics on the library.

Day 3

Today We ... learned what are the interrogative pronouns and which pronouns they are, to use them in the Quiz Show.  
Then we went to the library again to work in groups.

Day 4

Today I ... went to the auditorium again.  
We prepared the cards to the Quiz Show after we see a video of another Quiz Show: "Eggheads".

Day 5

Today I ... won the Quiz Show because my colleagues were very nice and it was a "tie".  
I think this project was very nice.  
"

Daily Review from  n<sup>er</sup> 14

You should write here what was your work in this lesson:

Day 1

Today I ... went to the auditorium. I saw a Quiz Show with my class and the teacher. I liked very much because I learned a lot of things.

Day 2

Today I ... went to the library. I went to the computer with my group, and we researched the topics for our Quiz Show about a lot of things.

Day 3

Today I ... went to the library with my group, Sara and Mariana. We read a lot of phrases for our Quiz Show.

Day 4

Today I ... went to the auditorium. The teacher gives to us a lot of papers and we write every questions and answers for Quiz Show.

Day 5

Today I ... went to the auditorium with my group. The class has "English Quiz Show Contest".

## Anexo O

### Ficha de Registo – *Language Monitor*



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



### Language Monitor

- Head word ➤
- Definition ➤
- Collocations ➤
- Sentence ➤

Language Monitor		01/11/2013
➤ Head word	➤ Banks	
➤ Definition	➤ Place to put money	
➤ Collocations	➤ City Bank	
➤ Sentence	➤ Every month I put my money in the bank in town	

Language Monitor		10/11/2013
➤ Head word	➤ Bench	
➤ Definition	➤ Seat	
➤ Collocations	➤ Garden Bench	
➤ Sentence	➤ Every day I sit on the garden bench	

## Anexo P

### Listagem das equipas para o Quiz

Team	Name	Number
<b>1 - Crazy</b>	B C	3
	J G	12
	P L	19
<b>2 - Sky</b>	B L	4
	R D	20
	S G	22
<b>3 – Bad Boys</b>	A V	2
	B T	5
	G G	8
<b>4 – Black and White</b>	E B	7
	M Sil	18
	W O	24
<b>5 – Right Thing</b>	M R	14
	M C	15
	S M	21
<b>6 – Dark</b>	G T	9
	M Q	13
	M O	16
<b>7 – Explosive Brains</b>	I P	11
	M Sim	17
	V G	23
<b>8 – Peace and Love</b>	A C	1
	I J	10

## Anexo Q

### Amostra da Apresentação de PPT – Quiz Sample



*English is the official language in the  
United States of America.*

**TRUE** or FALSE?

*What is the name of the Portuguese  
President?*

**Anibal Cavaco Silva**

*Name three cities of the United Kingdom?*

**London, Manchester and  
Liverpool.**

*There are many other cities in the United  
Kingdom.*



*Elias Garcia School is in:*

- A. Spain
- B. An Island
- C. Peninsula de Setúbal
- D. love
- E. All of the above



## Anexo R


### Question Card

Elias Garcia English Quiz Show Contest  
Question Cards

TOPIC: \_\_\_\_\_  
Question: \_\_\_\_\_

Team \_\_\_\_\_

Answer: \_\_\_\_\_



Question number: \_\_\_\_\_

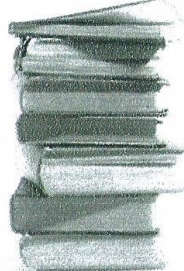
Elias Garcia English Quiz Show Contest  
Question Cards

TOPIC: American / British Culture  
Question: what is the capital of united states?

Team 5

Answer:

- Los angeles
- London
- washington (DC)
- New york



Question number: \_\_\_\_\_

Elias Garcia English Quiz Show Contest  
Question Cards

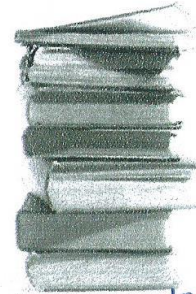
TOPIC: sports

Question: who was the best  
basketball player of all  
times.

Team

6

Answer: Michael Jordan



Question number: 10

Elias Garcia English Quiz Show Contest  
Question Cards

TOPIC: My country/region

Question:

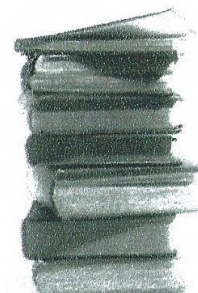
Who was the second King of Portugal?

Team

8

Answer:

- D. Maria II
- D. João I
- D. Afonso Henriques
- D. Sancho I



Question number:

## Anexo S

Amostra da apresentação PTT do EEG *Quiz contest – training*



## Sample Question and Answer

- The following slides are example questions using the layouts in the Quiz Show. View them in the slide show to see the answer animations.

*London is a capital city.*

**TRUE** or FALSE?

*Conjugate the verb to be in the Simple Present?*

**I am**  
**You are**  
**He/she/it is**  
**We are**  
**You are**  
**They are**



*What is the name of our School Director?*

**Her name is Catarina  
Bernardo**



## Anexo T

### Amostra da apresentação PTT do Quiz



# Rules of the Quiz Contest



- The game consists of questions and answers.
- It will be a game between the different teams of the 7ºB.
- Six rounds of questions.
- 15 seconds to answer.
- The answer can be discussed within the team, but the answer will be given by a different team member each round.
- Each team can pass one question during the Quiz.
- If in the end of round six there is a tie, the top teams will go to a sudden death untie.
- The winner will be the team that has the most correct answers.



31<sup>st</sup> January 2014

Agrupamento de Escolas Elias Garcia



Timer

## Question



Topic: My School

1



- How many toilets are there in our school?
- There are 14.
- There are 31.
- There are 42.
- There are 68.



31<sup>st</sup> January 2014

Agrupamento de Escolas Elias Garcia



# Correct Answer



● There are 31 toilets.



31<sup>st</sup> January 2014

Agrupamento de Escolas Elias Garcia



## Anexo U

### Quiz Diploma



## Anexo V

### Podium Quiz Contest



## Anexo W

### Inquérito aos alunos – aula a aula



Responde às seguintes perguntas sobre a última aula do prof. Filipe:

O que correu bem na última aula:

---

---

O que correu menos bem na última aula:

---

---

Qual a atividade que te ajudou a aprender mais:

---

---

O que achaste mais interessante na última aula:

---

---

Comentários:

---

---

Responde às seguintes perguntas sobre a última aula do prof. Filipe:

O que correu bem na última aula:

O que correu bem na última aula foi a minha equipa ter conseguido acabar o Quiz.

O que correu menos bem na última aula:

Foi termos perdido um tema do Quiz, mas depois encontramos-lo!

Qual a atividade que te ajudou a aprender mais:

A atividade que me ajudou a aprender mais foi falar inglês oralmente.

O que achaste mais interessante na última aula:

O que achei mais interessante na última aula foi a interação com todos.

Comentários:

Não tenho nenhum comentário a ditar. Está tudo bem.

Responde às seguintes perguntas sobre a última aula do prof. Filipe:

O que correu bem na última aula:

O professor apresenta perguntas de Quiz. E o professor foi bastante simpático e sempre que o aluno quiser procura de ajuda, o professor ajudou.

O que correu menos bem na última aula:

Nada, na última aula acho que tudo correu bastante bem.

Qual a atividade que te ajudou a aprender mais:

O Quiz que o professor apresenta.

O que achaste mais interessante na última aula:

O Quiz que o professor apresenta.

Comentários:

Friday, The 10<sup>th</sup> January 2014

Responde às seguintes perguntas sobre a última aula do prof. Filipe:

O que correu bem na última aula:

O que correu bem na última aula foi o empenho no Trabalho.

O que correu menos bem na última aula:

O que correu menos bem na última aula foi o facto de o professor não assegurar os temas.

Qual a atividade que te ajudou a aprender mais:

A atividade que me ajudou a aprender mais foi quando fomos pesquisar em inglês as perguntas para fazer para o Trabalho.

O que achaste mais interessante na última aula:

O mais interessante na última aula foi falar e tentar expressar-me em inglês para explicar as minhas ideias.

Comentários:

O professor tem que fazer arranjar estratégias para nos fazermos tanto barulho.

Responde às seguintes perguntas sobre a última aula do prof. Filipe:

10/10/2014

O que correu bem na última aula:

Na minha opinião tudo correu bem na última aula.

O que correu menos bem na última aula:

Na minha opinião nada correu mal na última aula.

Qual a atividade que te ajudou a aprender mais:

As palavras novas que aprendia, quando ia escrevendo o Purple Story.

O que achaste mais interessante na última aula:

Estar-mos no computador na biblioteca.

Comentários:

Devemos continuar assim. Uma vez na vida no bem e no mal.

Responde às seguintes perguntas sobre a última aula do prof. Filipe:

O que correu bem na última aula:

Na última aula lembrei os pronomes interrogativos onde tinha algumas dificuldades mas agora acho que já percebi.

O que correu menos bem na última aula:

Qual a atividade que te ajudou a aprender mais:

Fazer fichas enquanto o professor explica.

O que achaste mais interessante na última aula:

Consegui perceber os pronomes interrogativos que utilizamos em vários exercícios e não nos apercebemos.

Comentários:

17-01-2014

Responde às seguintes perguntas sobre a última aula do prof. Filipe:

O que correu bem na última aula:

Fizemos Meu grupo fez muitas frases.

O que correu menos bem na última aula:

gostaria de ter feito mais frases.

Qual a atividade que te ajudou a aprender mais:

O que achaste mais interessante na última aula:

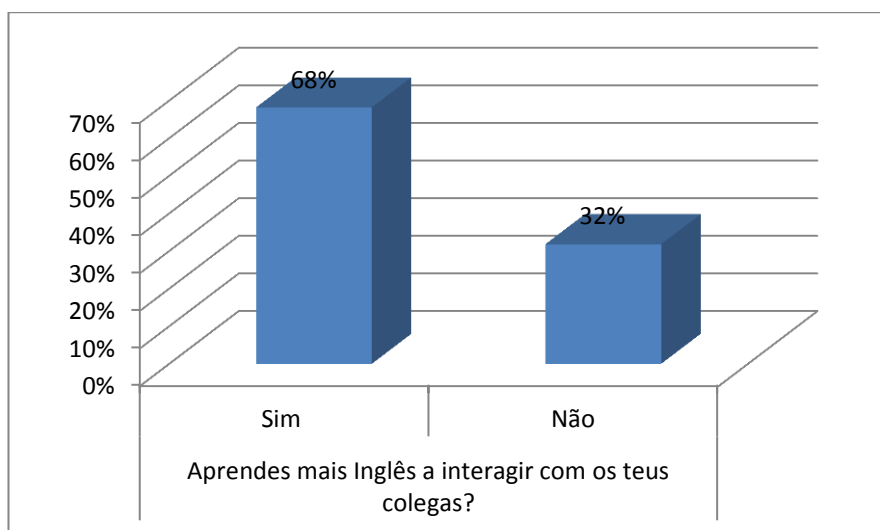
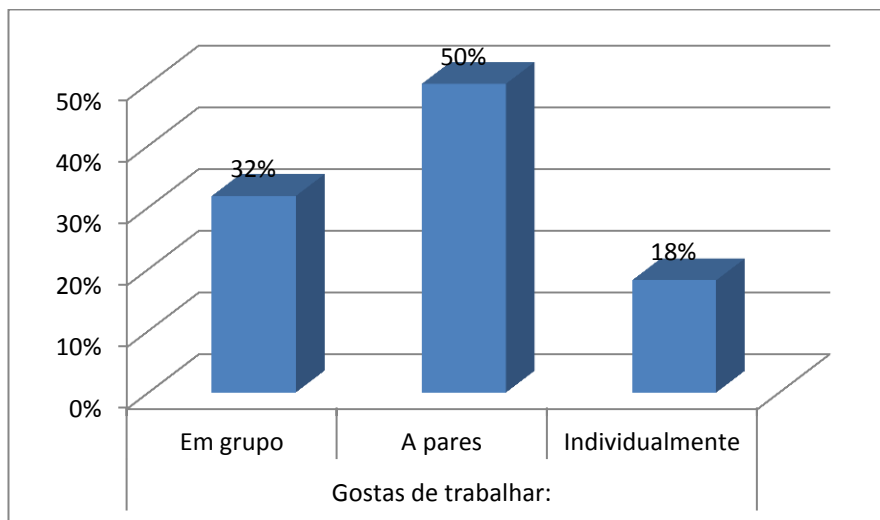
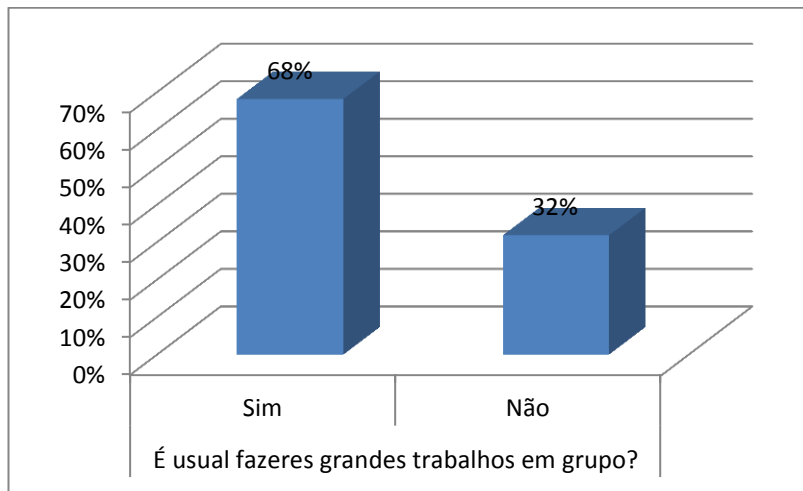
eu a

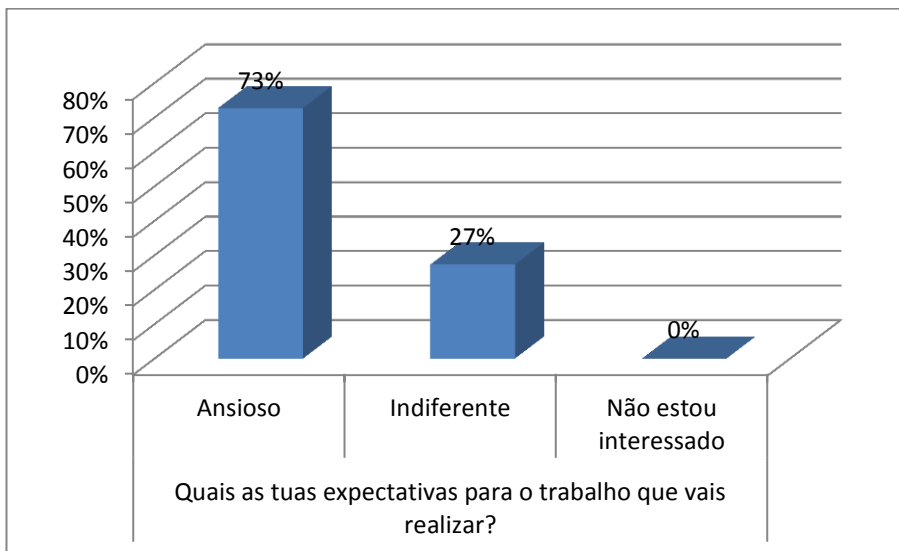
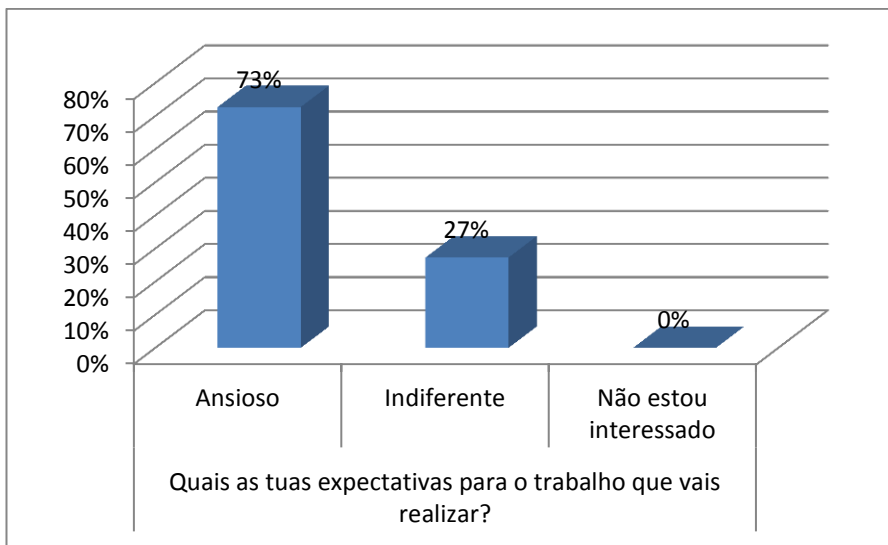
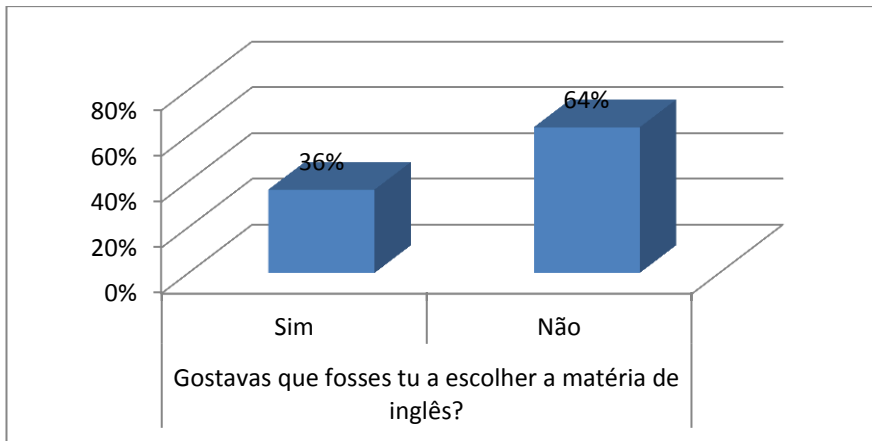
Comentários:

Aula bue fixe é se continuar assim eu acho que vou aprender mais coisas que aprendo na aula.

## Anexo X

### Análise Estatística ao Questionário Inicial





## Anexo Y

### Análise Estatística ao Questionário Final

