

A PROMOÇÃO E AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sandra Emília Almeida Santos

**Relatório da P.E.S. Mestrado em Ensino de Línguas
Estrangeiras, Inglês e Alemão, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e
no Ensino Secundário**

SETEMBRO DE 2010



Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

DECLARAÇÕES

Declaro que este Relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Lisboa, de Setembro de 2010

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apresentada a provas públicas.

A orientadora,

Lisboa, de Setembro de 2010

AGRADECIMENTOS

Na fase final do Mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras, que culmina exactamente com a elaboração deste relatório, gostaria de lembrar alguns nomes que me acompanharam neste caminho.

Assim, um agradecimento aos orientadores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a Professora Doutora Ana Matos, a Professora Doutora Clárisse Costa Afonso e o Professor Rolf Köwitsch, pelas disciplinas leccionadas e pelo acompanhamento durante o estágio e na fase de elaboração do presente relatório.

Um agradecimento aos orientadores da Escola Alemã de Lisboa, a Professora Antonie Lopes-Coelho, a Professora Helga Furtado, o Professor Martin Bösser e a Professora Uta Göring, pelo saber e experiência transmitidos, bem como ao Director desta mesma escola, Roland Clauß, pelo acolhimento e disponibilidade.

Aos colegas de Mestrado, uma palavra especial pelo companheirismo e entreaajuda ao longo do trabalho realizado.

À minha família e aos amigos, pela presença e encorajamento.

RESUMO

A PROMOÇÃO E AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sandra Emília Almeida Santos

PALAVRAS-CHAVE: observação, competência escrita, motivação

O presente relatório representa uma síntese da minha Prática de Estágio Supervisionada (P.E.S.) na Escola Alemã de Lisboa, no ano lectivo de 2009/2010. Procedeu-se a uma descrição e a uma reflexão crítica das aulas observadas e das leccionadas, em especial das turmas de inglês (9.º e 11.º anos) e de alemão (duas turmas de 8.º ano). A mesma metodologia descritiva e reflexiva foi aplicada no tratamento do tema deste relatório.

ABSTRACT

PROMOTING AND ASSESSING WRITING SKILLS IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Sandra Emília Almeida Santos

KEYWORDS: classroom observation, writing skills, motivation

This report provides a synthesis of my internship as a teacher of English and German at the German School of Lisbon during the school year 2009/2010. I have described, and critically reflected on, the lessons I observed taught, having given special attention to the 9th and 11th years (English) and two 8th forms (German). I have applied the same methodology, that is to say, a descriptive and critical reflection to the theme of this report.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: A ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA	3
I. 1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	3
I. 2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS LECCIONADAS.....	5
I. 2.1. Turma de Alemão.....	5
I. 2. 2.Turma de Inglês.....	6
CAPÍTULO II: AULAS OBSERVADAS	8
II. 1. AS AULAS DE INGLÊS DOS ORIENTADORES	8
II. 2. AS AULAS DE ALEMÃO DAS ORIENTADORAS	9
II. 3. AS AULAS DE OUTROS PROFESSORES	10
CAPÍTULO III: ACTIVIDADES NÃO LECTIVAS	12
III. 1. PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES	12
III. 1.1. A <i>Fachkonferenz</i>	12
III. 1.2. O <i>Elternabend</i>	13
III. 1.3. A Reunião de Avaliação da turma de inglês do 9º Ano	14
III. 2. OS DIAS PEDAGÓGICOS.....	14
III. 3. A INSPECÇÃO FEDERAL (BLI).....	16
III. 4. O “LANGUAGE EVENING”	16
III. 5. VISITA DOS MESTRANDOS DA FCSH	18

CAPÍTULO IV: A PROMOÇÃO E AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	19
IV. 1. INQUÉRITO.....	20
IV. 1.1. Inquérito do 8.º ano	21
IV. 1.2. Inquérito do 11.º ano	23
IV. 2. A PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA.....	24
CONCLUSÃO	41
BIBLIOGRAFIA	43
ANEXOS	i
ANEXO 1 – INQUÉRITOS.....	i
ANEXO 2 – EXERCÍCIO AUDITIVO	v
ANEXO 3 – PLANO DE AULA.....	vii
ANEXO 4 – FICHA DE TRABALHO DE INGLÊS	ix
ANEXO 5 - LISTE DER OPERATOREN	xi
ANEXO 6 – CÓDIGO DE CORRECÇÃO	xiii
ANEXO 7 – FICHA DE INGLÊS.....	xiv
ANEXO 8 – GUIDELINES – READING JOURNAL.....	xv
ANEXO 9 – PLANO DE AULA DE ALEMÃO.....	xvi
ANEXO 10 – FICHA DE TRABALHO DE ALEMÃO.....	xviii
ANEXO 11 – EXERCÍCIO DE ESCRITA CRIATIVA.....	xx

INTRODUÇÃO

Integrada no Mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras, Inglês e Alemão, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, adiante designada por PES, surge como marco importante no desenvolvimento de competências no âmbito da formação de professores, em particular no ensino das línguas estrangeiras inglês e alemão.

Fruto da aplicação de conhecimentos teóricos, a PES assume-se como palco de aprendizagens, experiências, partilhas e reflexões, onde a prática e a teoria se encontram inseridas numa dinâmica de equilíbrio. Não obstante, e assumindo-me como elemento participativo no meu processo de aprendizagem, esta fase da minha formação avoca um carácter autónomo, natural, pessoal e contínuo, sensível às minhas características pessoais, necessidades profissionais e ao ambiente inerente à prática profissional e ao desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, e dado o término da PES, o presente relatório procura dar visibilidade ao percurso de aprendizagem que me propus desenvolver, incidindo nos contributos importantes e essenciais para a minha prática profissional futura. Integra e explora, também, um tema identificado como pertinente e de grande interesse no âmbito da aquisição de competências de línguas estrangeiras, o qual contribuiu irrefutavelmente para o enriquecimento da presente PES. Mais concretamente, e após uma avaliação diagnóstica num primeiro momento do estágio, foi possível explorar a promoção e a avaliação das competências de escrita no ensino da língua estrangeira.

A PES, a que se refere este trabalho, decorreu no período entre Setembro de 2009 e Abril de 2010, na Escola Alemã de Lisboa, adiante designada por EAL, sob Orientação da Professora Doutora Ana Matos (Coordenadora da PES), da Professora Doutora Clárisse Costa Afonso e do Professor Rolf Köwitsch, docentes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e dos orientadores cooperantes da Escola Alemã de Lisboa, os Professores Martin Bösser e Uta Göring (na orientação da disciplina de Inglês) e os Professores Helga Furtado e Antonie Lopes-Coelho (na orientação da disciplina de Alemão).

O presente trabalho conjuga uma componente mais descritiva com uma componente auto-reflexiva. Veja-se a este propósito o disposto nos pontos ii. e iii. da alínea c) do ponto 6.º do Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino, onde se lê:

“ii. A componente descritiva do relatório deve incluir: a planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens experimentadas e o relato da participação activa do mestrando na escola cooperante, cuja caracterização deve constar de forma sumária;

iii. A componente reflexiva deve consistir na análise da prática de ensino, a compreensão do papel do professor na escola, o envolvimento pessoal do projecto educativo em que o formando esteve inserido e as perspectivas de desenvolvimento profissional que a experiência vivida na escola despertou.”

Assim, este relatório encontra-se estruturado da seguinte forma:

- no Capítulo I, procura-se, de forma sumária, caracterizar a escola cooperante onde decorreu a PES, a EAL, bem como os recursos existentes na mesma e as turmas leccionadas;
- no Capítulo II, são descritas, sucintamente, as aulas observadas, identificando-se os aspectos de maior relevância para o enriquecimento dos conhecimentos e para a prática;
- no Capítulo III, é dada especial atenção às actividades não lectivas decorridas na escola cooperante durante o período da PES;
- no Capítulo IV, é descrito todo o caminho percorrido ao longo da PES, dando-se ênfase ao elo estabelecido entre as aulas leccionadas e o tema em estudo. A linha de pensamento e de estruturação deste ponto teve em conta não só a descrição de factos e experiências vivenciadas, mas integra, também, bibliografia específica e pertinente para o tema e para a reflexão sobre a acção;
- na Conclusão, são inferidas as considerações finais deste relatório, recorrendo-se à auto-reflexão e auto-avaliação.

CAPÍTULO I: A ESCOLA ALEMÃ DE LISBOA

I. 1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Alemã de Lisboa foi fundada em 1848 e apenas em 1970 se tornou uma verdadeira escola de encontro bicultural (*Begegnungsschule*) para alunos falantes de alemão e de português. Encontra-se situada na freguesia de Telheiras, em Lisboa e é frequentada por alunos de 24 nacionalidades, sendo que as nacionalidades predominantes são a portuguesa e a alemã. A escola tem um jardim-de-infância, uma escola primária e um liceu, com os níveis escolares correspondentes aos 2.º e 3.º ciclos e nível secundário do sistema de ensino português.

A população escolar é, no total, e incluindo todas as valências, de aproximadamente 1400 alunos. A escola tem 73 professores afectos ao ensino dos 2.º e 3.º ciclos e secundário, e um grande número de funcionários afectos a várias funções.

Quanto aos recursos materiais, a escola dispõe de: biblioteca; salas de música, onde decorrem não só as aulas de Educação Musical propriamente ditas, mas também ensaios de alunos e professores; um auditório; um pavilhão desportivo e um campo de jogos aberto; salas de informática; laboratórios de ciências; uma piscina; uma cafetaria e uma cantina (para alunos e professores).

Quase todas as salas de aula têm um quadro interactivo com ligação à internet, quadro esse que substitui vários aparelhos como, por exemplo, o leitor de DVD's, o leitor de CD's e a televisão. Todas as salas têm também um quadro desdobrável (tipicamente usados nas escolas na Alemanha). Muitas salas ainda dispõem de retroprojectores. Os alunos podem utilizar um cacifo durante todo o ano, mediante o pagamento de uma caução.

Os alunos da escola alemã podem encontrar-se em uma de duas variantes da língua alemã – alemão como língua estrangeira ou alemão como língua materna. Os alunos que frequentam o curso preparatório de alemão, oferecido pela escola alemã, são alunos de alemão como língua estrangeira até ao nono ano de escolaridade. A partir do décimo ano de escolaridade, todos os alunos convergem para o ensino de alemão como língua materna, deixando de se fazer a diferenciação linguística entre L1 ou L2. No

entanto, os alunos especialmente dotados poderão antecipar a integração em turmas de alemão como língua materna. Os alunos de alemão como língua estrangeira seguem, nos 2.º e 3.º ciclos, um modelo de integração (*Integrationsmodell der Mittelstufe*) onde têm disciplinas com alunos alemães (por exemplo, Educação Física, Música, Física) e disciplinas só com alunos e professores portugueses (por exemplo, História, Geografia). A partir do 10.º ano de escolaridade, todos os alunos têm como objectivo fazer o “*Abitur*”¹, podendo, simultaneamente, preparar-se para a realização dos exames nacionais, devendo para tal frequentar as disciplinas de Português, História e Geografia, e obter aprovação nas mesmas.

O projecto educativo da Escola Alemã de Lisboa assenta em quatro pilares de desenvolvimento das competências dos alunos, a saber: as competências pessoais, sociais, metodológicas e linguísticas. A EAL entende que, ao nível pessoal, é importante desenvolver a auto-estima e autoconfiança dos alunos, assim como a responsabilidade, e ensiná-los a lidar com os seus sentimentos. No âmbito das competências sociais, a EAL visa promover capacidades e valores como, por exemplo, a capacidade de gerir conflitos, a valorização da amizade e capacidades de integração. Durante a P.E.S., senti que estava inserida um ambiente escolar caracterizado pela tranquilidade e por um convívio saudável e pacífico. Os alunos com os quais interagi eram prestáveis e responsáveis, existindo um clima de respeito entre professores e alunos, e alunos entre si. O desenvolvimento das competências sociais e pessoais acima mencionadas são, de facto, importantes, pois fomentam a autonomia e individualidade dos alunos, preparando-os para a convivência em sociedade.

A Escola Alemã é especialmente aliciante, porque possibilita a frequência de escolas dentro da rede de 117 escolas alemãs situadas no estrangeiro e cujos currículos educativos são compatíveis.

Penso que é por todas estas razões que muitos pais escolhem a EAL para os seus filhos.

¹ O “*Abitur*” é o exame de conclusão do ensino secundário na Alemanha que permite o ingresso no ensino universitário (in: <http://www.studentenwerk-marburg.de/navimeta/glossar/begriffe-a-bis-m/a.html>, consultado em Setembro de 2010).

I. 2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS LECCIONADAS

I. 2.1. Turma de Alemão

A turma 8.º A (*DaF* – Alemão como língua estrangeira) da Frau Lopes-Coelho é composta por quatro rapazes e onze raparigas com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Os alunos têm lugares fixos, sendo a turma composta por quatro grupos (três grupos de quatro alunos e um grupo de três alunos).

Todos os alunos pertencem ao grupo de alunos que aprendem alemão como língua estrangeira desde o quinto ano e terão alemão como língua materna ou como língua segunda a partir do décimo ano de escolaridade. No ano anterior à admissão na Escola Alemã, todos estes alunos tiveram de frequentar o curso de iniciação ao alemão duas vezes por semana durante um ano.

A maior parte dos alunos mora em Lisboa, alguns até muito perto da escola. Apenas dois dos alunos residem fora do concelho de Lisboa.

A motivação dos alunos é elevada, visto que têm consciência de que aprender alemão é não só uma tarefa difícil, mas simultaneamente uma situação escolar especial.

O comportamento dos alunos é exemplar. Assim que soa a campainha, os alunos dirigem-se para a sala de aula, cumprimentam a professora, colocam os materiais em cima da secretária e concentram-se. Alguns alunos são muito calados e têm de ser motivados a participar mais na aula.

Os temas que irão abordar ao longo do ano lectivo são: o ambiente, os transportes, aprender com os outros, viver em comunidade, organizações juvenis e humanitárias. Até ao Natal os alunos tiveram de ler um romance² sobre o qual incidiu um teste escrito.

As notas do ano passado foram boas, tendo a média sido de 2,5 valores (numa escala em que a classificação mais elevada é de 1 e a classificação mais baixa é de 6). No ano anterior a turma era diferente, pois alguns dos alunos frequentaram as aulas da Frau Furtado.

² *Das Geheimnis des Feuers*, de Henning Mankell (Editora: Oetinger)

A turma 8.º B (*DaF* – Alemão como língua estrangeira) da Frau Furtado é constituída por nove rapazes e três raparigas de 13 e 14 anos de idade. Tal como acontece com a turma paralela, existem lugares fixos, muito embora estes nem sempre sejam respeitados, dado que a turma não dispõe de uma sala de aula fixa (de acordo com a professora, porém, os grupos são quase sempre os mesmos).

À semelhança da turma paralela verifica-se a mesma situação relativamente à aprendizagem do alemão.

Mais de metade dos alunos reside no concelho de Lisboa, à excepção de um aluno que vive no concelho de Oeiras e três residem muito perto da escola.

Também a motivação destes alunos é elevada por saberem que aprender alemão não é um empreendimento fácil, mas ao mesmo tempo uma situação escolar de excepção.

O comportamento, por seu turno, é muito positivo também. No entanto, relativamente à turma paralela, trata-se de uma turma um pouco mais agitada. A turma, porém, sabe como comportar-se e trabalham a maior parte das vezes de forma concentrada.

Os temas tratados e o trabalho exigido foram os mesmos da turma paralela.

As notas do ano anterior também foram boas, tendo a média da turma sido de 2,4 valores, na escala anteriormente referida. Alguns alunos desta turma foram alunos da Frau Lopes-Coelho no ano passado.

I. 2. 2. Turma de Inglês

A turma do 9.º A do professor Martin Bösser é composta por 13 rapazes e 10 raparigas com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Os alunos têm lugares fixos, sendo que a disposição dos alunos na sala de aula é da competência da directora de turma.

Esta turma era maioritariamente constituída por alunos de nacionalidade portuguesa que frequentam a EAL desde o jardim-de-infância, alguns alunos de nacionalidade alemã e uma aluna turca.

A maior parte dos alunos mora em Lisboa, alguns muito perto da escola.

A motivação dos alunos é elevada, pois têm consciência de que a aprendizagem da língua inglesa é útil para as futuras escolhas académicas e profissionais. Nesta turma havia uma aluna bilingue cujo pai era de nacionalidade americana e, por essa razão, se destacava um pouco dos restantes alunos.

O comportamento dos alunos desta turma não pode ser considerado exemplar, mas é possível criar uma atmosfera boa de trabalho. Alguns alunos são muito participativos e interventivos, mas há um elevado número de alunos que são mais calados e precisam de ser mais motivados.

A turma do 11.º A da professora Uta Göring é constituída por 9 rapazes e 12 raparigas de 16 e 17 anos de idade. Tal como na turma do 9.º A, existem lugares fixos cuja disposição é da responsabilidade da directora de turma.

À semelhança da turma do 9.º A, esta turma era maioritariamente constituída por alunos de nacionalidade portuguesa que frequentam a EAL desde o jardim-de-infância.

Também nesta turma a maior parte dos alunos reside no concelho de Lisboa e alguns perto da EAL.

Alguns alunos já tinham conhecimentos de inglês muito acima da média, pois frequentavam ou haviam frequentado escolas de línguas.

Relativamente ao comportamento, está-se perante uma turma que demorava algum tempo a instalar-se, mas que, assim que se acalmasse, trabalhava de forma concentrada e tinha um comportamento em sala de aula adequado à faixa etária, isto é, revelando já alguma maturidade e mais responsabilidade.

CAPÍTULO II: AULAS OBSERVADAS

II. 1. AS AULAS DE INGLÊS DOS ORIENTADORES

A observação das aulas dos orientadores da disciplina de Inglês foi bastante interessante, uma vez que ambos tinham uma turma de 9.º ano e uma turma de 11.º ano. Assim, podia ver dois professores com personalidades e abordagens diferentes a leccionar os mesmos conteúdos, o que enriqueceu muito a P.E.S.

O ambiente de aprendizagem na EAL é favorecido pelo facto de ter instalações arejadas, bem iluminadas e equipadas com as tecnologias mais recentes. Tal, por si só, não basta, é preciso fazer uma utilização adequada dos recursos ao dispor. Tanto o professor Martin Bösser como a professora Uta Göring criavam um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem e à concentração, usando também, frequentemente, os equipamentos disponíveis.

A professora Uta Göring utilizava uma técnica de interacção que envolvia os alunos na aprendizagem e que gostaria aqui de destacar. Em determinados momentos da aula, como por exemplo, a correcção de algum exercício ou uma simples manifestação de opinião, a professora nomeava um aluno como “perito” ou como professor com a finalidade de gerir as intervenções dos colegas. Assim, os alunos podiam focar-se mais nos seus pares e deixava de haver uma predominância da interacção professor-alunos. Julgo que esta “transferência” do papel de professor tem um impacto positivo nos alunos, pois podem “entrar na pele” do professor, e fomenta a autonomia e reduz a ansiedade dos alunos aquando da participação em sala de aula. No fundo, é mais uma forma de centrar o ensino no aluno. Observei com frequência que os alunos se corrigiam mutuamente, sobretudo na oralidade, o que poderá ser um pouco resultado desta partilha dos poderes em contexto de sala de aula.

Da observação das turmas do professor Martin Bösser, gostaria de destacar a forma como procedeu à correcção do teste da turma do 11.º B. Após ter revelado a média da turma no quadro, sublinhou e explicou (com a ajuda dos alunos) os erros mais frequentes que observou no exercício escrito. Seguidamente mostrou e explicou os critérios de correcção e avaliação do mesmo. Antes de proceder à sua entrega, perguntou se algum dos alunos preferia saber as suas notas individualmente e, logo após, anunciou as notas de participação (*SOMI-Noten*). A entrega e correcção dos

exercícios escritos dos alunos constitui um momento importante para estes e para o professor e deve ser cuidadosamente planeado.

II. 2. AS AULAS DE ALEMÃO DAS ORIENTADORAS

Também a observação das aulas das orientadoras da disciplina de Alemão me permitiu dar atenção aos mais variados aspectos da vivência na sala de aula. Definir os objectivos das aulas foi um desafio a que me propus em quase todas elas. Pude também observar os alunos do ponto de vista da sua participação nas aulas, o que me ajudou a verificar quais eram os alunos que participavam mais vezes e aqueles que participavam menos vezes ou só participavam quando incentivados a fazê-lo. Por outro lado, verifiquei que nem todos os dias isso acontecia e que noutros dias o nível de participação da turma era mais equilibrado. Este facto levou-me a reflectir sobre o silêncio de alguns alunos que talvez nem sempre deve ser encarado como falta de vontade em dar o seu contributo às aulas ou timidez.

Nas aulas da disciplina de Alemão ambas as professoras privilegiavam padrões de interacção a pares e em grupo, recorrendo com frequência a uma técnica chamada *placemat*. De acordo com a explicação que me foi dada pelas professoras, esta técnica consiste em colocar uma determinada questão aos alunos, agrupá-los e fornecer-lhes uma folha de tamanho A3. Esta folha tem um campo delimitado no centro e quatro espaços à volta desse campo. Numa primeira fase, os alunos trabalham individualmente anotando as suas ideias nos espaços exteriores. Numa segunda fase, debatem as suas ideias em grupo, para na terceira fase escreverem as suas conclusões, ideias ou o consenso a que chegaram no centro da folha e os partilharem em plenário. É uma técnica de trabalho em grupo e faz parte da aprendizagem cooperativa.

Outro aspecto que considerei interessante e, sobretudo, importante, foi a utilização do quadro interactivo e do quadro preto. Neste aspecto a Frau Lopes-Coelho fazia uma utilização frequente, planeada e equilibrada dos dois recursos ao seu dispor. O quadro interactivo era frequentemente utilizado para a fase introdutória da aula, assim como para a resolução de exercícios em plenário. Esta reflexão e observação ajudou-me a por em prática a utilização do quadro interactivo também nas lições que dei.

II. 3. AS AULAS DE OUTROS PROFESSORES

Durante todo o tempo de duração da P.E.S. foi possível observar aulas de outros professores não só das disciplinas de alemão como também de outras disciplinas. Ainda no mês de Setembro, pude acompanhar durante a manhã as aulas do 4.º A, cujo professor era Herr Albrecht. Considerei especialmente interessante o facto de o professor ligar as aprendizagens da disciplina de Alemão à disciplina de Informática. Nessa manhã, os alunos leram cartas que tinham recebido de alunos alemães e tinham de começar a formular uma resposta às mesmas. Seguidamente, no âmbito da aula de Informática os alunos foram solicitados a escrever a carta de resposta usando o computador. Muito interessante foi também a aula dedicada ao cumprimento do plano semanal. O plano semanal prevê a realização de oito fichas de áreas tão diferentes como a Matemática, Estudo do Meio, Alemão e Educação Visual, fichas essas que são resolvidas pelos alunos individualmente, ao seu próprio ritmo e pela ordem que entendessem. A única condição era resolvê-las até ao final da semana. Este tipo de abordagem fomenta a autonomia dos alunos e ao mesmo tempo respeita o seu ritmo de trabalho individual. Nesta situação o professor assume um papel mais passivo, intervindo apenas quando solicitado pelos alunos. Nesta situação o professor desempenha o papel de vigilante e informador.

Tive a oportunidade de assistir a algumas aulas de 7.º ano da disciplina de Inglês do professor Volker Molgaard. Destacaria destas aulas o bom ambiente criado pelo professor, a sua facilidade em relacionar-se com os alunos e a utilização do sentido de humor como factor motivacional. Refira-se a título de exemplo a forma como o professor Volker Molgaard reagiu quando um aluno lhe falou em português: “*funny language*”. Das características deste professor guardo a sua simpatia, a forma como corrige os alunos (por exemplo, “Please, make a sentence. Look out! Pronunciation.”) e a forma subtil como obtém momentos de silêncio, nomeadamente parando de falar até os alunos pararem de conversar.

Assisti também a algumas aulas do 10.º ano da disciplina de Inglês da professora Evelyn Aberly. Esta professora é falante nativa da língua inglesa o que é uma mais-valia para os alunos. Nas suas aulas predominam a disciplina e um ambiente de trabalho com concentração.

No âmbito da disciplina de Alemão, assisti às aulas de alemão como língua estrangeira dos alunos do 6.º ano da professora Tina Martins, que revelou ser uma

pessoa muito paciente e com dinamismo para dar aulas aos alunos desta faixa etária e que ainda estão a dar os primeiros passos na comunicação em língua alemã.

CAPÍTULO III: ACTIVIDADES NÃO LECTIVAS

III. 1. PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES

III. 1.1. A *Fachkonferenz*

Logo no início do ano lectivo teve lugar na Escola Alemã de Lisboa uma conferência dos professores de língua inglesa de toda a escola. Nessa altura, eu e a equipa fomos apresentados. Numa escola com mais de mil alunos é natural que a equipa de professores de língua estrangeira seja numerosa, até porque se trata de uma escola bilingue. A língua alemã é ensinada como língua estrangeira, língua segunda e língua materna. O inglês tem o estatuto de língua estrangeira e é leccionado a partir do 1.º ciclo pelos professores titulares. Desta forma, não são professores com especialização no ensino de inglês que leccionam inglês no 1.º ciclo de ensino. A língua inglesa é ensinada até ao décimo segundo ano, podendo os alunos ainda optar pela aprendizagem de uma outra língua, designadamente a língua francesa.

Entre outros assuntos foi marcada a data para o “Language Evening” (um sarau anual, no qual os alunos revelam os seus dotes linguísticos e artísticos, nomeadamente, representando peças de teatro, apresentando curtas-metragens e cantando), assim como os prazos para a apresentação dos respectivos projectos para esse evento. O “Language Evening” já se realiza há meia dúzia de anos na Escola Alemã de Lisboa e, se no início o júri de selecção dos projectos não era tão selectivo, agora é bastante rigoroso na avaliação e selecção. Este evento é já uma tradição e tem como finalidade envolver os alunos de forma criativa na utilização das várias línguas que dominam.

A participação neste evento escolar é facultativa em que a iniciativa deve partir dos alunos. Os professores, porém, também devem encorajar e fomentar a apresentação de projectos neste âmbito. De facto, mais tarde pude constatar que se trata de um evento muito apreciado pelos pais, familiares e amigos dos alunos.

Foram também abordados outros assuntos. A título de exemplo, foi pedido aos professores presentes que divulgassem junto dos alunos um concurso de línguas estrangeiras fomentado pela Federação Alemã. Trata-se de um concurso federal que visa fomentar e encorajar os alunos com vocação para as línguas. Os alunos podem

participar individualmente ou em grupo; o contributo pode ser oral ou escrito; e há a possibilidade de ganhar diversos prémios (por exemplo, condecorações, prémios em dinheiro e participação noutros concursos de línguas)

III. 1.2. O *Elternabend*

A convite dos orientadores de Alemão e de Inglês participei no *Elternabend* (reunião de pais) da Escola Alemã.

Primeiro teve lugar uma reunião geral com o director no salão de música, na qual foram abordados temas importantes como o fim da remodelação escolar no ano lectivo 2009/ 2010; a realização da inspecção federal (*BLI - Bundesländerinspektion*) na semana de 6 de Fevereiro a 12 de Fevereiro de 2010; a realização de dois dias pedagógicos que implicaram a suspensão das aulas nos dias 2 de Dezembro de 2009 e 15 de Janeiro de 2010; a melhoria da página da internet da escola; a importância da pontualidade dos alunos e a calendarização escolar (nomeadamente a fixação das pontes e feriados). Foi dada oportunidade aos pais de se pronunciarem sobre a escolha das pontes e as consequências desta escolha para as famílias.

De seguida, os encarregados de educação dirigiram-se para as salas designadas para a reunião de pais propriamente dita. Acompanhei uma das minhas orientadoras de Alemão, Frau Lopes-Coelho, que neste ano lectivo era directora de turma do oitavo ano D. A reunião teve várias fases. Em primeiro lugar, a orientadora, Frau Lopes-Coelho, apresentou-se e pediu aos pais que se apresentarem a si e aos seus filhos; em seguida, falando também em nome dos outros professores da turma, caracterizou-a do ponto de vista disciplinar (uma turma bastante conversadora, distraída, pouco pontual) pedindo a colaboração dos pais na melhoria destes aspectos. Respondeu a questões que os encarregados de educação iam colocando e simultaneamente foi traduzindo tudo o que foi dito para alemão, dado que havia, pelo menos, um encarregado de educação que não falava português. Por fim, referiu algumas normas escolares, nomeadamente a necessidade de justificarem por escrito as faltas dos filhos e a possibilidade de realizarem exercícios escritos, aos quais eventualmente faltem, num Sábado a designar.

A observação desta reunião de pais foi bastante importante, e, certamente, será muito útil para o meu futuro como professora, futuro esse em que terei, certamente, de assumir tarefas e responsabilidades neste campo.

III. 1.3. A Reunião de Avaliação da turma de inglês do 9º Ano

A pedido e insistência do professor Martin Bösser, assisti à reunião de atribuição das notas intercalares (na EAL as avaliações são semestrais) do 9.º A, uma vez que, no seu entender, também tinha avaliado os alunos e, por isso, devieria estar presente (muito embora não fosse habitual a assistência de professores estagiários nas reuniões de avaliação).

A reunião teve a duração exacta de 30 minutos e estiveram presentes todos os professores que leccionam na referida turma. Neste ano lectivo, a sala de conferências passou a ter um *smart board*, pelo que foi possível, pela primeira vez, projectar toda a informação relevante no quadro interactivo (anteriormente o acesso à informação fazia-se em suporte de papel). Todos os professores assinaram a folha de presenças.

A ordem da reunião era atribuir as notas semestrais, discutir as *SOMI-Noten* e fazer os comentários relevantes sobre a turma. A directora de turma, Frau Li, indicou a média da turma, as médias individuais dos alunos e discutiu os casos dos alunos que poderão estar em risco de ficarem retidos (informação esta que consta dos certificados que são entregues aos pais dos alunos). À medida que a informação foi sendo projectada (nome, turma, notas por disciplina, média, faltas e comentários), todos os professores foram conferindo as notas. Alguns professores pronunciaram-se sobre os alunos, designadamente os mais fracos e cuja situação poderá ser posta em causa no 2.º semestre, e sobre as notas de participação de outros.

Todos os professores receberam ainda uma circular do coordenador do programa *Winschool* com toda a informação relevante para a impressão do primeiro certificado semestral e respectiva entrega aos alunos e pais. Após o que foi encerrada a reunião.

III. 2. OS DIAS PEDAGÓGICOS

A EAL realiza uma vez por ano o dia pedagógico, em que os alunos não têm aulas e os professores, por seu turno, têm de participar em acções de formação oferecidas pela escola. Este ano lectivo, a EAL realizou, excepcionalmente, dois dias pedagógicos, visto que no período de 8 a 12 de Fevereiro iria ser levada a cabo uma Inspeção Federal (referida posteriormente neste relatório).

O tema principal do primeiro dia pedagógico foi o quadro interactivo. Dado que se trata de uma tecnologia inovadora no âmbito do ensino e porque quase todas as salas de aula estão equipadas com esta tecnologia (tendo também pesado o facto de se realizar uma inspecção federal na EAL), os professores foram convidados a aprender a utilizar o quadro interactivo ou a aumentar os seus conhecimentos nessa área. As actividades da parte da manhã consistiram em preparar uma aula ou parte de uma aula utilizando o quadro interactivo, a fim de, à tarde se fazer uma demonstração dessa aula aos restantes professores.

Pessoalmente, já tinha tido oportunidade de receber formação em iniciação ao quadro interactivo numa das escolas em que trabalho. Assim, o primeiro dia pedagógico serviu principalmente para relembrar aquilo que já sabia. No futuro gostaria de aprofundar os meus conhecimentos no âmbito da utilização dos quadros interactivos, porque penso que será uma ferramenta de sala de aula indispensável a qualquer professor. Destacaria como grandes vantagens a possibilidade de acesso a uma grande variedade de materiais como a internet, CD-ROM's, DVD's e vídeos; o favorecimento da interactividade quer através do simples toque da tela (permitindo arrastar imagens e texto), quer através da documentação de cada passo que pode ser reproduzido a todo o momento. A sua utilização, porém, apresenta algumas desvantagens, nomeadamente do ponto de vista pedagógico como, por exemplo, o perigo de a aula se tornar demasiado centrada no professor. No âmbito da disciplina de didáctica e metodologia do alemão um colega fez uma apresentação sobre esta temática, a qual serviu de fonte desta informação.

Durante a P.E.S., utilizei com frequência o quadro interactivo e percebi que é um recurso atractivo para os alunos e, portanto, extremamente motivador. Penso que uma utilização equilibrada do quadro interactivo é o segredo para obviar às desvantagens que a sua utilização possa ter.

O segundo dia pedagógico teve como objectivo preparar todos os professores e alunos para a semana em que iria decorrer a Inspeção Federal. A representar os alunos estavam membros da associação de alunos e pais delegados. No auditório, o director da EAL explicou todos os passos que iriam ser dados pelos inspectores na semana da inspecção; na segunda parte da reunião, foi distribuída uma ficha de observação de aulas a utilizar pelos inspectores como base do seu trabalho. Essa ficha “baseia-se no Quadro de Qualidade para escolas alemãs no estrangeiro” (Ficha de observação de aulas –

documento interno). Tendo acesso a essa ficha os professores poderiam reflectir, mesmo antes da inspecção propriamente dita, sobre os indicadores de um ensino de qualidade e, possivelmente, prepararem-se para o cumprimento desses indicadores. A inspecção tinha sobretudo em vista as aulas leccionadas em língua alemã.

III. 3. A INSPECÇÃO FEDERAL (BLI)

Efectivamente, durante a semana em que decorreu a tão aguardada inspecção federal, a turma de oitavo ano da Frau Lopes-Coelho foi observada por dois inspectores. Tal como o Director Roland Clauß tinha prevenido, estes entraram sem interromper a aula e estiveram durante 20 minutos a observar o decurso da mesma. Um dos inspectores mostrou interesse pela minha presença naquela aula e colocou-me algumas questões, às quais tentei responder o melhor possível. Todos os professores tinham sido previamente informados de que os inspectores tinham, em vista sobretudo as aulas que envolvessem a comunicação em língua alemã, pelo que a presença destes não foi propriamente uma surpresa. A inspecção visava também avaliar a metodologia utilizada nas aulas em termos gerais e não as metodologias específicas das disciplinas. Além disso, os professores sabiam ainda, que a Escola Alemã de Lisboa tinha de melhorar no ensino diferenciado e cooperativo, assim como nos métodos de aprendizagem, pois esse tinha sido o resultado de um inquérito levado a cabo na Escola Alemã de Lisboa há dois anos atrás, o chamado “*Peer Review*”.

Toda a preparação, organização e ansiedade que caracterizaram todo o período que antecedeu a inspecção surtiram efeito positivo, pois em 4 de Maio do presente ano foi emitido o certificado de escola estrangeira de excelência (documento disponível em formato PDF no sítio da Escola Alemã de Lisboa).

III. 4. O “LANGUAGE EVENING”

Entre Fevereiro e Março, fui conversando com Frau Lopes-Coelho sobre a possibilidade de a ajudar a preparar os seus alunos da disciplina de Alemão para o “Language Evening”. Era preciso ter uma ideia interessante e tentar pô-la em prática.

Como esta turma é constituída por alunos que começaram a aprender alemão apenas por volta dos 10 anos de idade, ou seja, alunos de alemão língua estrangeira (*DaF*), ocorreu-me que o ensino de alemão por imersão com certeza teria levado a alguns mal-entendidos no contexto das aulas. Sugeri então à Frau Lopes-Coelho que ouvíssemos os alunos sobre este assunto. A ideia agradou-lhe e, depois de realizado o terceiro exercício escrito, decidimos dedicar-nos inteiramente a este assunto.

Na primeira aula, agrupámos os alunos para promover um *brainstorming* sobre eventuais situações engraçadas de que se lembrassem. Tal como previra, os alunos começaram, deliciados, a contar situações engraçadas que tinham ocorrido há cerca de quatro anos atrás, situações essas criadas por mal-entendidos linguísticos ou dificuldades de compreensão. Seleccionaram-se as quatro situações mais engraçadas e foi decidido o formato de apresentação. Em princípio, seriam quatro pequenos filmes.

Na aula seguinte, Frau Lopes-Coelho trouxe a sua câmara de filmar e fizeram-se as primeiras tentativas. Os diálogos foram surgindo espontaneamente e gradualmente corrigidos pela orientadora e por mim. Em relação à filmagem, decidiu-se convocar o técnico de informática, David Hinrichs³. Com as indicações técnicas e a experiência do David, e após algumas horas de filmagens e várias horas de edição onde pude auxiliar o técnico responsável a seleccionar o conteúdo final, a curta metragem estava pronta para ser apresentada ao júri de selecção.

No dia das audições para a selecção de projectos no âmbito de “The Language Evening” estavam todos presentes: alunos, orientadora e estagiária. O júri era composto pelo coordenador de língua inglesa, Sven Hahn, o Director da escola, o Professor Doutor Roland Clauß, e uma aluna. As gargalhadas do júri deram logo a certeza da aprovação do projecto. Nas palavras do Professor Doutor Roland Clauß, o trabalho era pertinente para o contexto escolar e para o contexto das línguas, e deu aos alunos os parabéns pelo projecto apresentado. Permito-me aqui elogiá-lo pela sua importância para a realização deste evento, pelo empenho pessoal e pelo gosto demonstrado.

Para mim, esta foi uma experiência verdadeiramente interessante, pois pude ver os alunos de outra perspectiva que não a estritamente pedagógico-didáctica. Tomei

³ Que também lecciona no âmbito das *AG – Arbeitsgruppen* (grupos de trabalho) a disciplina de “AG Technik” (isto é, uma disciplina que visa desenvolver os conhecimentos dos alunos ao nível das técnicas informáticas e audiovisuais).

também consciência de todo o trabalho preparatório que o “Language Evening” exige e levarei esta experiência na minha “mala de ferramentas” para futura experiência profissional.

III. 5. VISITA DOS MESTRANDOS DA FCSH

No mês de Abril, a pedido do orientador de alemão da P.E.S. da FCSH, Rolf Köwitsch, recebi na Escola Alemã dois alunos que frequentam a componente lectiva do Mestrado em Ensino da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Foi possível mostrar-lhes as instalações da escola e assistir com eles a duas aulas das orientadoras da disciplina de Alemão como língua estrangeira, Frau Furtado e Frau Lopes-Coelho. Os mestrandos puderam assim observar uma aula regular da Frau Furtado e uma aula “especial” da Frau Lopes-Coelho, pois os alunos desta última estavam a filmar as últimas cenas da curta metragem que iriam apresentar ao júri do “Language Evening”. Ainda nessa manhã foram levados à sala dos professores e apresentados ao Director da Escola Alemã de Lisboa, o Professor Doutor Roland Clauß.

Depois do almoço, um deles ainda me acompanhou ao anfiteatro onde decorria a apresentação e avaliação da curta metragem.

Julgo que poderá constituir uma futura “boa prática” que os orientandos das diversas escolas, com as quais a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas estabeleceu protocolos, façam a ponte entre a faculdade e as escolas onde os mestrandos irão realizar a sua prática de ensino supervisionada.

CAPÍTULO IV: A PROMOÇÃO E AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tomando como ponto de partida a observação de aulas leccionadas pelos orientadores e por outros professores, facilmente se conseguem identificar as competências linguísticas de maior predomínio no ensino de uma língua estrangeira. Se a leitura e fala desempenham um papel preponderante no decorrer de uma aula, já a escrita é, aparentemente, relegada para segundo plano.

De facto, e segundo Hedge (2005), a escrita é tida como a competência mais difícil e menos natural e espontânea ao ser humano, condição agravada quando nos referimos à aprendizagem de línguas estrangeiras. Também Jedrzejowski (?) corrobora esta ideia, caracterizando a competência escrita como a actividade mais complexa e exigente no âmbito das quatro competências linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar. Concomitantemente, a escrita é indicadora do nível de aquisição da língua e deve ser tida como elemento igualmente importante na aprendizagem e no incremento dos conhecimentos linguísticos, integrada como coadjuvante das outras competências.

Segundo Harmer (2004), os alunos são inevitavelmente confrontados com a competência escrita, nem que seja no âmbito de um exercício escrito, muito embora nesse caso a escrita seja um meio para atingir um determinado fim, isto é, para atingir finalidades práticas (Kast, 2007). Da minha observação, os momentos de escrita cingiam-se mais a apontamentos escritos, trabalhos de casa e fichas de trabalho.

Neste sentido, decidi, então, que a promoção da competência escrita seria certamente um tema relevante e que se enquadraria bem nos meus objectivos, nos da aprendizagem dos alunos e naqueles que foram traçados pelos orientadores.

A importância comunicativa da competência escrita restringe-se, no quotidiano de muitas sociedades no mundo actual, à escrita de cartas formais e informais, ao preenchimento de formulários e outras mensagens escritas. Pelo que não podem apenas ser apontadas razões que se prendem com a escrita para situações reais. Como já foi referido anteriormente, a competência escrita também se justifica por necessidades

práticas, como a realização de testes escritos, exercícios de gramática e de vocabulário, realização de trabalhos de casa, entre outros.

Em geral, as razões para praticar a competência escrita apontadas por Hedge (2005) estão ligadas a finalidades pedagógicas (auxiliando na aprendizagem da língua), finalidades de avaliação (evolução dos alunos), finalidades humanas (há alunos que não são tão faladores), finalidades criativas (desenvolvimento da expressão), finalidades de gestão da sala de aula (para os alunos se concentrarem), finalidades de aquisição (no sentido de reflectir sobre a linguagem) e finalidades educacionais (desenvolvimento da auto-estima e da confiança).

Há ainda fundamentos de ordem psicológica para o desenvolvimento da competência escrita, pois língua escrita e falada diferem entre si; a competência escrita aumenta a ligação entre os dois hemisférios do cérebro, integrando todas as competências, que se influenciam mutuamente; a escrita é um meio de memorização eficaz (memória gráfico-motora); a escrita está relacionada com a aprendizagem e o raciocínio, ajudando a dar uma ordem e estrutura aos nossos pensamentos (Kast, 2007; Pommerin, 1995).

Justificada a pertinência da exploração do tema, e a fim de restringir um tema tão vasto, importava definir em termos práticos as actividades a propor aos alunos. Harmer (2005) e Kast (2007) facultam pistas para abordar a competência escrita, se iria abordá-la como processo e/ou como competência criativa. Depois de ter levado a cabo um pequeno inquérito que a seguir descrevo, decidi propor aos alunos das turmas de alemão exercícios ligado à escrita criativa e aos alunos das turmas de inglês exercícios que abordassem a escrita como um processo.

IV. 1. INQUÉRITO

Na era dos meios audiovisuais, a competência escrita terá um papel secundário relativamente à competência falada?

Partindo do que foi dito acima e desta última pergunta, decidi elaborar um questionário que me ajudasse a perceber um pouco melhor quais são os hábitos de escrita dos alunos e, aproveitando um questionário da autoria de Hedge (2005), tentar descobrir o que os alunos pensam sobre a sua própria escrita no âmbito escolar (ver anexo 1).

O primeiro conjunto de perguntas está relacionado com a escrita do quotidiano, nomeadamente com o envio de mensagens de telemóvel, a utilização de meios de escrita electrónicos, mas também com escrita em suporte de papel. Esse conjunto de perguntas culmina com a opinião dos alunos sobre como é que a escrita em língua estrangeira (inglês e alemão) poderia ser melhorada no contexto escolar. De notar que para as turmas de alemão a língua alemã era língua estrangeira, pois todos os alunos começaram a frequentar a Escola Alemã de Lisboa a partir do 5.º ano de escolaridade.

A segunda parte do inquérito consistia em assinalar um conjunto de afirmações que correspondessem àquilo que os alunos pensam sobre a sua própria escrita e teve como fonte um conjunto de afirmações elaboradas por Hedge (2005). Atendendo às turmas a que era dirigido o questionário, tive de elaborar duas versões do mesmo, uma em inglês e outra em alemão.

Pedi aos alunos do décimo primeiro ano de inglês da orientadora Uta Göring e aos alunos do oitavo ano de alemão da orientadora Frau Lopes-Coelho para responderem ao questionário (anónimo), tendo-lhes explicado que no âmbito da P.E.S. teria que desenvolver e trabalhar um tema da didáctica e metodologia do ensino de línguas.

IV. 1.1. Inquérito do 8.º ano

Dos 15 alunos questionados 3 não recebem nem enviam mensagens escritas (possivelmente porque não possuem um telemóvel). Dois alunos recebem e enviam (em média) menos de 10 mensagens de telemóvel por dia ou por semana; os restantes 10 alunos recebem e enviam aproximadamente entre 50 e 100 mensagens de telemóvel por dia ou por semana, respectivamente. Doze em 15 alunos questionados escrevem ou falam em linha, utilizando o *skype*, *facebook* ou *MSN*. Quando questionados sobre se têm um diário em papel, apenas 3 mantêm esse hábito. Apenas 2 dos 15 alunos inquiridos mantêm um blogue. Em relação à pergunta 6 da primeira parte (escrita criativa), 7 alunos têm o hábito de escrever de forma mais criativa (como, por exemplo, inventando histórias sobre si e os seus amigos, pensamentos). Dos 15 alunos, 7 têm o hábito de escrever emails ou comentários em páginas da internet ou fóruns sociais. Nove alunos não são membros de uma rede social da internet (como, por exemplo, *facebook*, *twitter*, *hi5*). Quanto à última pergunta (o que poderá melhorar a sua escrita

em alemão), 5 alunos consideram que a escrita pode melhorar se lerem mais, e 2 alunos não responderam à questão; 8 alunos acham que se escreverem mais podem melhorar a sua expressão escrita; 1 aluno referiu que poderia melhorar a expressão escrita se visse mais filmes em alemão; outro aluno considera que participando em peças de teatro em língua alemã poderá melhorar a sua expressão escrita; e 5 pensam que aprender mais vocabulário e saber melhor os artigos definidos (*der, die, das*) os poderá ajudar bastante a melhorar a sua expressão escrita.

Das respostas dadas, conclui-se indubitavelmente que praticamente todos os alunos recorrem às tecnologias de informação ou outros meios electrónicos de comunicação para escreverem. Alguns alunos percebem que escrever por si só não chega para melhorarem a sua competência escrita e que a leitura tem um papel importante no desenvolvimento da mesma. Além disso, alguns alunos reconhecem que terem um vocabulário rico e conhecerem bem a gramática (nomeadamente os artigos definidos que influenciam a escolha da declinação apropriada no caso da língua alemã) pode influenciar em muito a competência escrita.

Relativamente à segunda parte, todos os alunos referem que tentam melhorar e corrigir os seus trabalhos escritos quando estão a escrever; 13 referem que antes de entregarem algum trabalho escrito o lêem ainda mais uma vez; 11 consideram importante que o professor veja o trabalho escrito durante a aula e os ajude a corrigi-lo, e esperam que o professor comente os pontos fortes e menos fortes do seu trabalho escrito; 8 alunos anotam cuidadosamente todos os comentários e correcções feitas pelo professor quando lhes é devolvido o trabalho escrito e ao mesmo tempo admitem que olham para a nota e para os comentários, mas que não verificam todas as correcções ao pormenor. Apenas 2 alunos consideram que têm de escrever muito em tempo de aula; 4 alunos pensam que têm de escrever muito em casa e gostariam de discutir os trabalhos escritos dos colegas; 5 alunos consideram que seria útil escrever juntamente com colegas e 6 gostariam de ler os trabalhos dos colegas de vez em quando; por fim, 7 alunos esperam do professor que corrija todos os erros dos seus trabalhos escritos.

Do resultado desta segunda parte, poderá fazer-se a seguinte leitura: os alunos parecem ter consciência (ou mesmo ter interiorizado) que a correcção/ edição dos seus trabalhos escritos, à medida que vão os escrevendo, é extremamente importante e que a releitura dos mesmos é também uma fase importante do acto de escrita; além disso, os alunos são sensíveis às correcções, pois consideram que é importante sublinhar os

pontos fortes e menos fortes do seu trabalho (e não apenas os pontos menos fortes). Mais de metade dos alunos parece ter interiorizado também que o professor deve corrigir os erros mais importantes, não esperando que o professor corrija todos ao pormenor. No entanto, e em contradição com o que foi dito antes, cerca de metade dos alunos também espera que o professor corrija todos os erros. Quando lhes é devolvido algum trabalho escrito, os alunos apenas lêem os comentários e olham para a classificação, mas não os corrigem de imediato. Um grande número de alunos dá importância à correcção em tempo de aula. Apenas aproximadamente um terço dos alunos vê utilidade na leitura dos trabalhos escritos dos colegas, na escrita com colegas ou em discutir os trabalhos escritos com os colegas. São também poucos os alunos que acham que têm de escrever muito em casa ou na escola.

IV. 1.2. Inquérito do 11.º ano

Dos 21 alunos questionados, 9 recebem e enviam (em média) menos de 10 mensagens de telemóvel por dia ou por semana, 12 recebem e enviam aproximadamente entre 10 e 50 mensagens de telemóvel por dia ou por semana. Vinte dos 21 alunos questionados escrevem ou falam em linha utilizando o *skype*, *facebook* ou *MSN*. Quando questionados sobre se têm um diário em papel, apenas quatro ainda mantêm esse hábito. Apenas 1 dos 20 alunos inquiridos mantém um blogue. Em relação à pergunta 6 da primeira parte (escrita criativa), 12 dos 21 alunos têm o hábito de escrever de forma mais criativa (como, por exemplo, letras de canções, textos sobre experiências pessoais ou pensamentos). Quinze dos 21 alunos têm o hábito de escrever emails ou comentários em páginas da internet ou fóruns sociais. Apenas 3 dos 21 alunos não são membros de uma rede social da internet. Dos 18 que fazem parte de uma rede social, a maior parte deixa lá comentários quase todos os dias. Quanto à última pergunta (o que poderá melhorar a sua escrita em inglês), 4 alunos consideram que a escrita pode melhorar se lerem mais; 2 alunos não responderam; 3 alunos sugeriram escrever mais textos na aula (sobre temas interessantes e actuais); 1 aluno não sabia o que responder; outro aluno não respondeu à questão; 2 alunos deram respostas que não respondem à pergunta; 2 consideram que anotar vocabulário e expressões idiomáticas os ajudará a escrever melhor; um aluno sugeriu a técnica de “*free writing*”; 3 alunos consideram que escrever textos como trabalho de casa os ajudará a melhorar a sua escrita em língua inglesa.

Os resultados da segunda parte do inquérito foram os seguintes: a maioria dos alunos espera que o professor assinale todos os erros nos trabalhos escritos e que os professores comentem os pontos fortes e fracos desses mesmos trabalhos escritos (19 em 21 alunos). Uma grande parte dos alunos gostaria que o professor os ajudasse a melhorar a sua produção escrita na aula (16 em 21 alunos) e admitem que lêem os comentários que o professor faz e a nota que deu, não revendo, porém, as correções pormenorizadas (14 em 21 alunos). Apenas 11 em 21 alunos revêem a sua produção escrita e tentam melhorá-la enquanto escrevem. Ainda 11 em 21 alunos esperam que o professor assinale os erros mais importantes da sua escrita. Um idêntico número de alunos considera que seria útil ler ocasionalmente os trabalhos escritos dos colegas e que seria útil trabalhar com os colegas na produção escrita.

IV. 2. A PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA

Após a fase de observação regular das aulas das turmas de inglês do nono ano e do décimo primeiro ano de inglês, tinha chegado o momento de leccionar as primeiras aulas. Foi-me destinada então a turma do 9.º A para leccionar a disciplina de Inglês. Durante a fase de observação pude constatar que se tratava de uma turma na qual se verificaram alguns casos de não cumprimento das regras básicas de comunicação dentro de uma sala de aula (como, por exemplo, não perturbar, ouvir os colegas, não gozar, pedir a palavra). Senti alguma apreensão face a esta questão de indisciplina. Sem ainda ter a confirmação da atribuição desta turma, procurei informação sobre esta questão. A frase introdutória da obra *Disciplina na sala de aulas*, guia de boas práticas para professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário de Luís M. Aires obrigou-me a reflectir sobre como iria iniciar a primeira aula nesta turma: “Se sorrirmos na primeira aula, perderão o comboio” (2009, p.9).

Depois de alguma reflexão e várias leituras procurei um equilíbrio possível entre os conselhos do teórico anteriormente referido e a minha visão relativamente a uma primeira aula.

Nos meus vários anos de experiência no ensino de inglês no pré-escolar e no primeiro ciclo do Ensino Básico, percebi como é importante apresentar-me, dar oportunidade aos alunos para se apresentarem e, em última instância, memorizar os seus nomes o mais depressa possível. Assim, apresentei-me aos alunos desta turma indicando

o meu nome e a minha idade, tendo-lhes explicado sumariamente o meu percurso académico e os meus objectivos em termos profissionais. Pedi-lhes que se apresentassem indicando o seu nome e para proporcionar uma actividade lúdica de acolhimento, foi-lhes entregue uma tira de papel com uma pergunta à qual também poderiam responder. Poucos dias antes tinha visto uma notícia interessante no telejornal sobre um jogo recente, muito conhecido no Reino Unido, chamado *lying down game*. Fiz uma cópia do símbolo desse jogo, mostrei-lhes a cópia e perguntei-lhes se alguma vez tinham ouvido falar do *lying down game* e se conseguiam imaginar do que se pudesse tratar. Aqui saliento a necessidade cada vez mais urgente de um professor estar perfeitamente actualizado e preparado para trazer para as suas aulas assuntos adequados e exemplos da contemporaneidade. Pelo menos um aluno já tinha ouvido falar do jogo e explicou sucintamente à turma em que consistia⁴. Este momento serviu para criar um momento mais descontraído para de seguida iniciar uma unidade do manual adoptado para esta turma.

O manual que estava a ser seguido chamava-se *English G 2000* (Vol. A5) e cabia-me a mim leccionar a unidade 3 subordinada ao tema *Up North in Yorkshire*. Partindo do jogo de origem britânica acima mencionado, fiz a ponte para o tema da unidade, tendo pedido aos alunos para indicarem palavras ou expressões que se relacionassem com o Reino Unido. Para tal construí um diagrama no quadro com os contributos que os alunos foram dando, tais como, *Premier League*, *5 o'clock tea*, *London Bridge*, *Cockney*, *England and Ireland* e até o *lying down game*. De seguida pedi-lhes para dizerem o que sabiam sobre Yorkshire, pois esta era a região a que se referia a unidade 3 do manual. Partindo de um CD que acompanha o manual, elaborei um exercício auditivo (Anexo 2) que consistia em preencher os espaços em branco com a informação que faltava. Houve necessidade de ouvir a gravação duas vezes devido às dificuldades que os alunos sentiram com a pronúncia das pessoas que falavam na gravação. Após a correcção oral do exercício e depois de terem confrontado as suas respostas com o texto que estava transcrito no livro, os alunos resumiram a informação dizendo o que tinham aprendido sobre a região de Yorkshire. Durante esta última fase da aula apercebi-me de que um aluno falava em português, utilizando um registo de

⁴ O jogo consiste em alguém deitar-se de barriga virada para o chão num sítio público qualquer, tirar uma fotografia, enviá-la para publicação no site do jogo e provocar o riso de quem as vê - <http://www.layingdowngame.net/>

língua menos apropriado (calão). De certa forma já estava preparada para enfrentar esta situação, pois durante o tempo em que apenas observei as aulas verifiquei que este tipo de comportamento verbal era uma constante entre os alunos. Decidi que não podia deixar passar esta situação em branco e, pedindo licença ao professor Martin Bösser para, excepcionalmente, me dirigir à turma em português, deixei claro que não podia admitir aquele tipo de linguagem numa sala de aula. Penso que o meu comportamento foi assertivo, na medida em que censurei o comportamento verbal geral dos alunos, criticando o acto e não a pessoa, recordando-os da linguagem própria para uma sala de aula, dando, portanto, ênfase ao comportamento positivo esperado. Penso também que aquele foi o momento certo para exigir o cumprimento desta regra de respeito para prevenir a repetição do seu incumprimento ou mesmo a necessidade de sancionar o comportamento. Reconheço, no entanto, que não há uma fórmula universal para os actos de indisciplina na sala de aula e que “*O mais importante é o professor conhecer variadas formas de actuação, utilizá-las e reflectir sobre os resultados e testá-las de novo*” (Aires, 2009, p.55). Penso que tomei a atitude certa, porque não voltei a ouvir linguagem imprópria para o ambiente da sala de aula durante as várias semanas que leccionei naquela turma.

Na segunda aula (tratava-se de duas aulas seguidas – um bloco de 90 minutos – Anexo 3) foi trabalhado o texto “*It’s you against the mountain*”, tendo antes lançado algumas perguntas sobre desafios (Porque é que há pessoas que aceitam desafios, tarefas difíceis ou competições? E os alunos, gostariam de enfrentar algum desafio?). Depois da leitura e da resposta a perguntas de compreensão do texto, foi-lhes pedido como trabalho de casa que encontrassem exemplos de inglês informal no texto, indicando formas abreviadas, frases incompletas, palavras e expressões do inglês falado, repetições, entre outras.

O professor Martin Bösser assistiu a toda a aula tendo tomado notas sobre o que correu bem e os pontos a melhorar. Na sua opinião manteve uma atitude calma, descontraída, confiante e amigável, e um tom de voz claro; fiz uma boa utilização do quadro e dei instruções claras. Por seu turno, os pontos a melhorar seriam: exigir a todos os alunos que colocassem as mochilas no chão, bem como os livros em cima da mesa; deveria ter escrito a data no quadro ou ter pedido a um aluno para o fazer e insistir para que os alunos pedissem a palavra para pronunciarem algum comentário ou pergunta;

deveria, por fim, tentar dar a palavra a outros alunos e não deixar falar sempre os mesmos.

Durante os meses de Novembro e Dezembro, leccionei duas das três aulas que o 9.º A tinha por semana, porque a terceira aula semanal coincidia com o meu horário de trabalho e, portanto, não podia ser leccionada por mim. Essa aula era assegurada pelo professor Martin Bösser com a condição de ser eu a elaborar o plano de aula, que, no geral, tinha em vista desenvolver mais a fundo os aspectos que tinham sido tratados nas duas aulas antecedentes. Assim, na semana seguinte dei continuidade ao tema da unidade 3. Nas duas aulas dessa semana o objectivo principal era diferenciar o inglês formal e informal. Os alunos tentaram dar exemplos da utilização de uma linguagem mais formal ou mais informal em situações do quotidiano. O texto que tinham analisado (como trabalho para casa) incluía apenas exemplos de linguagem informal, trabalho de casa que foi discutido logo a seguir. Além disso, e para confirmar que os alunos compreendiam o vocabulário mais difícil do texto (“It’s you against the mountain”), os alunos procuraram, a pares, resolver a ficha que elaborei para esse fim, a qual foi corrigida logo a seguir. Para essa aula preparei também uma apresentação *PowerPoint* em que os alunos, em plenário e oralmente, me iam dizendo se a frase apresentada era um exemplo de inglês formal ou informal.

Nesta aula, o professor Martin Bösser comentou que fora “uma aula agradável com um bom ambiente de aprendizagem”. A criação de um ambiente de aprendizagem é importante, muito embora não exista uma lista definitiva dos factores que conduzem a essa aprendizagem. Muitos diriam que os alunos aprendem melhor se estiverem descontraídos e, portanto, envolvidos nas tarefas (Wajnryb, 1992). E, como refere Wajnryb “(..) *we cannot, for example, say that ‘the more a teacher smiles, the more relaxed the students are’* (...)”. Sem dúvida a variável afectiva tem um papel importante na aprendizagem, mas não poderá ser a única variável a influenciar a aprendizagem, uma vez que simultaneamente se pretende fomentar o desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas.

Nas aulas da semana seguinte o objectivo principal era a compreensão da utilização do estilo apropriado nas cartas formais, assim como preparar os alunos para escrever uma carta formal. Tendo partido da distinção, através da procura de exemplos, entre inglês formal e informal, e tendo em conta que o programa curricular previa exercícios relacionadas com essa distinção, preparei alguns exercícios conducentes à

concretização dos objectivos traçados. Assim, elaborei uma ficha de trabalho (anexo 4) na qual os alunos tinham de classificar várias frases ou expressões como formais ou informais. Partindo do manual *Successful Writing* de Virginia Evans e simplificando a informação aí contida sobre a elaboração de cartas formais, elaborei uma tabela com vários itens gramaticais que os alunos tinham de classificar como característicos do inglês informal ou formal. De seguida, compararam as conclusões a que tinham chegado com duas cartas modelo do manual. No quadro, elaboraram um diagrama com alguns tipos de carta formal e sucintamente tentaram explicar para que servia cada uma. Como nesta aula os alunos trabalharam uma matéria, quanto a mim, bastante difícil, preparei um exercício de ditado, chamado “*mutual dictation*”. Este exercício consiste em dar a dois alunos a mesma carta, mas com espaços em branco. A cada aluno faltam partes diferentes do texto pelo que têm de ditar mutuamente as partes que faltam e, no fim, comparar as cartas. Aproveitei este momento para pedir aos alunos para me dizerem qual é a estrutura típica de uma carta formal e anotei uma estrutura possível para uma “*letter of complaint*” no quadro. O trabalho de casa que dei aos alunos consistia em escrever uma “*letter of complaint*”. Para esse efeito entreguei-lhes uma ficha de duas páginas, adaptada do manual *Practise Writing* de Mary Stephens, com diversos exercícios que os conduziram à elaboração da carta. Lamentavelmente, na aula seguinte apenas uma aluna tinha feito o trabalho de casa. Ao perceberem que esta tarefa que lhes tinha sido pedida servia como preparação para o exercício escrito, entregaram o trabalho na semana seguinte. Após esta aula o professor Martin Bösser sugeriu que começasse a pensar em elaborar o segundo exercício escrito do ano lectivo que incluísse um exercício sobre cartas formais. Na EAL, realizam-se quatro exercícios escritos por ano, cujas datas são fixadas logo no início do ano lectivo. O segundo exercício escrito desta turma realizar-se-ia na semana que antecede o Natal.

A duas semanas do teste e depois da incursão nos aspectos formais e informais da elaboração de cartas em língua inglesa, dei continuidade à unidade 3 do manual. Como se tratava de uma matéria com implicações históricas e abordava também o trabalho infantil durante a revolução industrial, foi proposto aos alunos que, em grupos de cinco, decidissem dar uma ordem aos direitos da criança expressos na Declaração Universal dos Direitos da Criança e justificassem a razão da sua escolha. Entreguei a todos os grupos dez tiras de papel não numeradas, cada uma contendo uma norma, tendo utilizado uma versão simplificada da Declaração. O objectivo deste exercício não

era “acertar” na ordem pela qual são juridicamente apresentados os direitos das crianças na Declaração Universal dos Direitos do Homem, mas reflectirem sobre uma possível hierarquia dos direitos e, por fim, sobre aquilo que eles mesmos, valorizam mais. Naturalmente este tipo de tarefa exigia também que os alunos encontrassem um consenso de grupo. Na aula seguinte, entreguei uma cópia da versão original da Declaração. A tarefa de grupo demorou mais tempo que o esperado, não tendo sido possível fazer um debate mais profundo sobre o tema. No entanto, os alunos mostraram uma atitude interessada e positiva em relação à tarefa.

A uma semana do exercício escrito decidi “investir algum tempo” a verificar os cadernos dos alunos a fim de me certificar de quem tinha realizado os trabalhos de casa. Enquanto ia verificando os cadernos os alunos tiveram de ler um artigo intitulado *The World’s Children’s Prize for the Rights of the Child 2000: Iqbal Masih* (in: <http://www.childrensworld.org/page.html?pid=53>) e confrontá-lo com os direitos consignados na Declaração Universal dos Direitos da Criança. Os alunos sintetizaram o conteúdo do artigo oralmente, tendo ficado definido que o trabalho de casa seria resumir em 50 palavras as ideias principais do artigo lido na aula. A questão do trabalho infantil levou-os à tentativa de definição deste conceito. Para guiar os alunos nessa discussão personalizei a questão tendo-lhes colocado perguntas como “Quem tem de realizar tarefas domésticas?”; “Quem é que já trabalhou?”; “Qual é a idade mínima para se poder trabalhar?”. Nessa mesma aula, os alunos leram ainda um artigo da BBC relacionado com o trabalho infantil, tendo o seu conteúdo sido posteriormente debatido.

Dado que esta era a última aula antes do exercício escrito, deu-se oportunidade aos alunos para colocarem quaisquer dúvidas que tivessem, nomeadamente sobre a estrutura e a matéria que ia ser incluída. O professor Martin Bösser facultou-me uma lista (em alemão *Liste der Operatoren*) com verbos, definições e exemplos que deveriam orientar as questões que iria colocar no exercício escrito (Anexo 5), tendo-me indicado também que a estrutura a seguir incluiria três partes (parte 1 – compreensão; parte 2 análise; parte 3 – comentário). Para a correcção e avaliação dos exercícios escritos, o professor Martin Bösser facultou-me, ainda, uma ficha de avaliação com os critérios de correcção que deveria ser entregue a cada um dos alunos juntamente com o exercício escrito. A *Liste der Operatoren* revelou-se muito útil para a formulação do exercício escrito e para a própria compreensão do enunciado pelos alunos. A ficha de avaliação também foi uma ferramenta útil. No entanto, considero que, em bom rigor,

deveria existir uma versão em inglês da mesma, pelo menos para a avaliação da disciplina de Inglês. Compreendo, porém, que numa escola como a EAL os alunos tenham de ser também confrontados com documentos de avaliação em língua alemã. Além disso, os alunos já tinham sido avaliados de acordo com aquela ficha de avaliação aquando da realização do primeiro exercício escrito, razão pela qual não transpus a ficha para a língua inglesa. Esta questão remete-me para a importância da avaliação, assunto não menos controverso. A elaboração, preparação e correção do exercício escrito, e atribuição de notas foi para mim uma fase importante da minha prática de estágio supervisionada, pois fez-me tomar consciência das dificuldades que esta tarefa coloca e do tempo de preparação que necessariamente exige. Foi também nesta fase que me apercebi das dificuldades que muitos alunos têm no âmbito da competência escrita, nomeadamente na capacidade de síntese e na própria expressão escrita, facto que me levaria também a escolher a promoção e avaliação da competência escrita na aula de língua estrangeira como tema a explorar nas aulas ainda a leccionar.

Após a interrupção lectiva do Natal, apresentei os testes já corrigidos e com a minha proposta de notas ao professor Martin Bösser. Este, por sua vez, verificou as correções que eu tinha feito e fundamentou a sua concordância ou discordância relativamente às notas que eu tinha proposto, obrigando-me a reflectir e a fundamentar a minha posição em relação a todos as notas propostas. Na sua opinião, eu tinha sido excessivamente rigorosa e o teste, embora adequado, também tinha sido um teste algo difícil para os alunos (especialmente a segunda parte). Em conjunto, chegámos a um consenso e ficaram fixadas as notas finais. Na EAL todas as turmas, além de terem de realizar quatro exercícios escritos, por ano, a cada disciplina, têm uma *SOMI-Note (sonstige Mitarbeit)*, isto é, uma classificação respeitante ao restante trabalho desenvolvido pelo aluno (por exemplo, participação nas aulas, organização, interesse revelado, evolução), que não inclui o comportamento do aluno. Mais uma vez tive de reflectir sobre cada aluno e atribuir também para este efeito uma nota. Confrontei a minha proposta com a proposta do professor Martin Bösser e, tal como sucedeu com as notas do exercício escrito, debatemos as nossas diferenças e chegámos a conclusões.

Dado que um aluno faltou ao exercício escrito, coube-me a mim a tarefa de elaborar mais um enunciado para que esse aluno pudesse realizar o segundo teste.

Na aula de entrega e correção do exercício escrito os alunos, tive de informar os alunos das notas atribuídas e da classificação de final de semestre. No início desta aula

entreguei aos alunos uma ficha, convidando-os a corrigir alguns dos erros verificados nos vários exercícios escritos. Depois desta fase, perguntei à turma se havia alguém cuja nota não deveria mencionar publicamente. Pelo menos dois alunos pediram-me para não o fazer. Assim, indiquei as chamadas *SOMI-Noten* dos restantes alunos, acompanhadas de um breve comentário justificativo da mesma. Logo depois entreguei aos alunos uma tabela com o código de correcção que utilizei no teste (Anexo 6), assim como o respectivo teste e classificação. Por fim, incumbi-os da tarefa de corrigirem o teste por escrito como trabalho de casa. Dado que ia deixar de dar aulas a esta turma e brevemente iria começar a leccionar uma das turmas de inglês do 11.º ano, elaborei um pequeno questionário de avaliação (a preencher anonimamente) sobre o conteúdo das lições e sobre a minha prática como professora-estagiária.

Foi interessante ver como os alunos me viam e como alguns deles reagiram e passo a citar: “...*maybe it would have been interesting if we had another unit*”; “... *be a little more relaxed and to take control of the class in a not exaggerated way. Either way, good teaching.*”; “*To my mind she did really teached (sic) very well like a normal English teacher*”; “*She only talk (sic) in English (all the things we’d (sic) not understand she explaint (sic) to us in English*”; “*What could be improved was the homework, because there was too much writing*”; “*In my opinion the teacher should give us more homework because that is a good way to improve our capability (sic)*”

Depois da minha experiência de leccionação da turma do 9.º A, fiquei interessada em continuar a explorar a competência escrita com os alunos do 11.º A. O tema da próxima unidade didáctica era “Ciência e Tecnologia”. Confesso que este tema não é dos meus favoritos, mas decidi abraçá-lo como desafio. As duas turmas paralelas do 11.º ano do professor Martin Bösser e do professor Volker Molgaard também iam começar a explorar a temática da ciência e tecnologia. Este último professor partilhou diversos materiais com a professora Uta Göring e que também me foram facultados. No entanto, pude fazer as minhas pesquisas e introduzir materiais que encontrei e adaptei desde que fossem pertinentes para o referido tema. Visto que se trata de um tema tão vasto, houve que restringir o seu âmbito, pelo que nos centrámos nos organismos e alimentos geneticamente manipulados.

Também nesta turma pedi aos alunos que se apresentassem, pois conhecê-los e decorar os seus nomes é importante para o funcionamento das aulas. A professora Uta Göring já tinha introduzido o tema dos organismos e alimentos geneticamente

manipulados numa aula anterior. Dessa aula tinha resultado um cartaz com as questões mais relevantes que a manipulação genética suscita. Este seria o ponto de partida do trabalho que iria desenvolver com os alunos dali em diante.

A fim de mostrar quão complexo é o tema elaborei um exercício audiovisual que exigia dos alunos o visionamento de um vídeo pesquisado na internet (<http://www.eusem.com/main/film-gfy-f>) e ao mesmo a elaboração de notas para encontrarem a resposta a um conjunto de oito perguntas por mim formuladas (Anexo 7). Este exercício demorou mais do que os 10 minutos que tinha previsto. Tal deveu-se à linguagem complexa patente no vídeo, mas também a questões logísticas, dado que a qualidade do som não era a melhor. O som estava no máximo, mas as colunas não estavam bem ligadas conforme viríamos a descobrir mais tarde. Depois desta actividade introdutória solicitei aos alunos que respondessem a uma das questões do cartaz acima referido, designadamente, para enumerarem algumas das consequências da utilização de organismos e alimentos geneticamente manipulados.

Posteriormente, dividi a turma em 5 grupos e dei um texto a cada um dos grupos. Tratavam-se de textos de três organizações diferentes e com perspectivas diferentes sobre a utilização de organismos e alimentos geneticamente manipulados. A tarefa consistia em lerem os seus textos e anotarem a informação mais relevante, para depois cada um dos elementos dos grupos apresentarem um aspecto contido nos textos, com objectividade. Além disso enquanto um grupo estivesse a apresentar o seu texto os outros deviam tirar notas dos aspectos positivos e negativos da utilização de organismos e alimentos geneticamente manipulados.

Na aula seguinte, todos os grupos apresentaram os seus textos. Durante os primeiros 5 minutos os grupos da aula anterior juntaram-se para reverem os seus apontamentos e de seguida fizeram as apresentações. Estas tarefas serviram, sobretudo, para dar o devido *input* sobre um tema tão complexo. Procedi a algumas leituras sobre a problemática, pois queria sentir-me relativamente à vontade para ajudar os alunos a entender as questões que a manipulação genética de alimentos e organismos coloca, nomeadamente questões éticas, económicas e sociais. Depois de termos elaborado uma lista conjunta de argumentos, os alunos estavam em condições de escrever um texto argumentativo sobre o tema como trabalho de casa. Este foi feito pela maioria dos alunos. Antes de pedir a alguns alunos para lerem os seus trabalhos perante a turma, sugeri-lhes que trocassem os seus textos com os do colega do lado, a fim de corrigirem

os erros que encontrassem. Estava curiosa para ler alguns dos trabalhos e apesar de inicialmente ter previsto recolher apenas 5 trabalhos, acabei por aceitar corrigir mais. A pedido e sugestão da professora Uta Göring, continuámos a explorar o tema pedindo aos alunos para realizarem um debate, pois estava interessada em vê-los actuar no âmbito de uma discussão em assembleia com pouca ou nenhuma interferência do professor. A professora Uta Göring informou-me de que, pelo menos, dois alunos já tinham participado em programas para jovens, organizados pela União Europeia e que têm em vista o desenvolvimento de competências importantes de escuta, argumentação, respeito pela opinião dos outros e chegada a um acordo. Assim, uma das alunas assumiu a função de presidente da mesa, tendo como tarefas apresentar a ordem do dia (os organismos e alimentos geneticamente manipulados são algo bom ou mau?), controlar o debate e fazer a síntese final do mesmo. Os restantes alunos estavam agrupados em: representantes de uma empresa de biotecnologia, consumidores, diplomatas de países em desenvolvimento, uma comissão de ética e agricultores.

No âmbito destas aulas, a professora Uta Göring comentou que para mim continua a ser difícil estimar o tempo aproximado que uma actividade vai durar. No entanto, no caso de um debate o tempo pode ser imprevisível. Não deveria ter deixado tantos alunos lerem os seus textos argumentativos na aula, mas reconheceu que é uma forma de valorizar os seus trabalhos e que ajuda a desenvolver e praticar a capacidade de escuta. A técnica de correcção de textos entre pares é sempre de valorizar, especialmente no início da aula, pois ajuda os alunos a centrarem-se.

Da leitura e correcção dos textos argumentativos, o que mais me chamou à atenção foi o facto de muitos dos alunos não terem apresentado os seus argumentos de modo mais estruturado. Além disso, notei que muitos utilizavam sempre as mesmas expressões para ligarem as suas frases e ideias. Abordei essa questão durante a aula e entreguei-lhes uma ficha com duas estruturas possíveis para textos do tipo “*for and against essay*” assim como uma lista de expressões que os poderia ajudar a apresentar textos mais variados e ricos. Nessa aula também abordámos a questão da necessidade de reformular, reeditar e reler o que se escreve. Naturalmente, há coisas que escapam ao controlo dos professores e que efectivamente apenas podem fazer recomendações; se os alunos relêem ou não o que escrevem, se reescrevem os seus textos, isso por vezes não é possível determinar.

Nas próximas aulas o tema geral continuava a ser “Ciência e Tecnologia”, mas agora entrávamos na questão da engenharia genética e da sua aplicação na medicina. Dado que os alunos já tinham praticado a escrita argumentativa, decidi apresentar-lhes uma técnica chamada *Reading Journal*. Referi-lhes que o objectivo da tarefa seria não só escrever mais através da leitura, mas também dar-lhes a possibilidade de escrever sobre assuntos não relacionados com os assuntos das aulas, variar mais e fazê-los entrar em contacto com mais materiais autênticos em língua inglesa, em especial permitindo-lhes a eles próprios escolher o assunto. Acrescentei a este objectivo o de integrar a leitura e a escrita na oralidade, porque lhes pedi para partilharem e apresentarem o seu *Reading Journal* nas aulas seguintes. Este tipo de exercícios podem ajudar os alunos na fluência e precisão, pois envolvem a activação de todas as competências. Além disso, podem ser vistos pelos alunos como mais motivantes, uma vez que é ele mesmo que escolhe o tema sobre o qual quer falar e/ou escrever.

Para facilitar a tarefa da escolha de um texto e a fim de lhes dar um primeiro impulso, ofereci-lhes vários exemplares do jornal *The Times*, mas dei-lhes a liberdade de escolher qualquer outro texto. As partes mais importantes das orientações criadas por Hedge (2005) foram lidas na aula, nomeadamente as três técnicas que poderiam usar. Os alunos também deviam acordar uma data para a apresentação oral do texto e entregar uma cópia do mesmo acompanhada de uma cópia da fonte consultada. Referi também que os alunos que são menos participativos ou que intervêm poucas vezes nas aulas deveriam aproveitar esta oportunidade para falar mais e melhorar a sua competência oral de língua inglesa (Anexo 8).

Idealmente este tipo de actividade deveria ser feito ao longo de todo um ano lectivo até porque o que se pretende com este tipo de tarefas é incentivar os alunos a escrever mais, nomeadamente sobre assuntos que vão de encontro aos seus interesses. Houve um aluno que até sugeriu a criação de um blogue para o *Reading Journal*. Não foi possível pôr em prática esta ideia, mas será certamente uma ideia para pôr futuramente em prática.

Uma vez que a data do próximo exercício escrito se estava a aproximar, decidi dedicar algum tempo à ideia transmitida aos alunos de que devem encarar a escrita como um processo constituído por várias fases. Foi-lhes lembrado que quanto mais escrevessem, mais facilidade teriam na produção de um texto argumentativo no âmbito de um exercício escrito. No âmbito do sub-tema da engenharia genética aplicada à

medicina, os alunos puderam responder a um conjunto de perguntas e ver um vídeo muito interessante que encontrei num sítio da União Europeia dedicado à investigação sobre células estaminais, entre outros materiais disponíveis no referido sítio e que foram muito úteis para esta temática.

Enquanto que no âmbito da leccionação da língua inglesa os meus orientadores consideraram vantajoso que, depois da fase de observação de aulas, leccionasse logo durante várias semanas seguidas, a leccionação da disciplina de alemão foi faseada e alternada. Desta forma, comecei por leccionar partes de aulas juntamente com a minha colega Antonieta Lopes (tanto no 8.º A como no 8.º B); mais tarde, leccionámos juntas aulas completas de 45 minutos; depois passámos a leccionar individualmente em cada uma das turmas. Mais tarde, a minha colega Antonieta Lopes ficou com a turma do 8.º B e eu com a turma do 8.º A.

Ambas as turmas seguem o mesmo manual e as professoras trabalham em colaboração. Esta colaboração passa pela abordagem das mesmas matérias em cada semana e pela troca de materiais e ideias. Deste modo, quando leccionei mais intensivamente no 8.º A e a colega Antonieta Lopes no 8.º B tentámos colaborar de modo semelhante.

Na semana imediatamente anterior ao Natal, leccionei quatro aulas seguidas na turma de Alemão da Frau Furtado. Foi precisamente à temática natalícia que recorri para pôr em prática alguns exercícios relacionados com a escrita criativa. Como referido anteriormente, já trabalho há alguns anos como professora de Inglês nos níveis pré-escolar e de primeiro ciclo. E, sempre que conto uma história (actividade muito apreciada por crianças desta idade) começo por explorar a capa da história que vou contar, pedindo-lhes para me descreverem aquilo que vêem e depois para me dizerem o que acham que vai acontecer na história ou sobre que tema incidirá a história. Utilizo esta técnica com frequência por ser muito motivadora para os alunos e por despertar o interesse e a atenção dos mesmos. Trata-se de uma técnica que é frequentemente sugerida pelos próprios autores das histórias para crianças que utilizo no ensino da língua inglesa a crianças daquela faixa etária. E foi precisamente com o intuito de motivar o 8.º B que procurei uma história com a qual pudesse aplicar técnica idêntica, mas agora dirigida a uma faixa etária diferente, aliando-a ao meu objectivo de promoção e avaliação das competências de escrita no ensino da língua estrangeira (Anexo 9). A

história intitula-se *Die Weihnachts-Show*⁵ e é uma história para crianças. Encontrar uma história que se adequasse não só à idade dos alunos, mas também ao nível de alemão actual dos mesmos não foi fácil, parecendo-me que a escolha feita foi apropriada.

Para pôr em prática o meu plano, tive de digitalizar todas as imagens, pois estas constituíam os materiais mais importantes. Comecei por fazer alguns exercícios de aquecimento e de reactivação de vocabulário de Natal. No quadro, fomos construindo um diagrama em torno da palavra Natal. Seguiu-se uma discussão sobre aquilo que os alunos sabiam sobre as festividades natalícias de outros países, incluindo a Alemanha. Seguidamente, os alunos foram convidados a resolver uma ficha de trabalho subordinada ao tema “O Natal em outros países” (Anexo 10). Após terem tentado preencher os espaços com as palavras adequadas pedi-lhes para compararem as respostas a pares. Tendo logo de seguida procedido à correcção da ficha em plenário.

Depois desta parte introdutória, escrevi o título da história (a que acima aludi) no quadro e pedi-lhes que especulassem sobre o conteúdo da mesma. Como nesta turma os alunos têm idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos de idade, julguei que não teriam dificuldades em especular a partir do título, mas apenas alguns alunos conseguiram fazê-lo. Logo de seguida mostrei-lhes a capa do livro, que ilustra um cartaz no meio de uma praceta com árvores iluminadas, ilustrando o cartaz um coelho a cantar para um microfone. Nesta altura mais alunos se mostraram entusiasmados e deram a sua contribuição. Isto parece confirmar a ideia de que para a escrita criativa não chegam apenas uma folha de papel e um lápis de carvão, conforme reconhece Bernd Kast (2007).

A actividade seguinte consistia em dividir a turma em três grupos de quatro alunos e pedir-lhes para descreverem um conjunto de imagens da história que mencionei anteriormente. Ao elaborar o plano de aula tinha em mente pedir-lhes para descreverem o que vêem naquele momento e oralmente perante a turma. No entanto, notando algumas dificuldades (devido ao silêncio), decidi mudar de estratégia e deixá-los descrever as imagens no grupo, assim como a possibilidade de tomarem notas. Nesta fase os alunos teriam de colaborar em grupo e tentei tornar claro que todos teriam de tomar nota do que fosse dito (o objectivo era que todos redigissem em casa uma versão

⁵ O título em português é: *O Espectáculo de Natal* (de Brigitte Schär, Editora Sauerländer, Düsseldorf, 2005)

da história que tinham inventado em conjunto). A descrição tinha como objectivo facilitar aos alunos a invenção de uma história a partir das imagens, contando, no fundo, uma história colectiva.

Depois do intervalo, os alunos continuaram a descrição das imagens. Depois desta fase pedi-lhes, em plenário, para dar um nome às personagens mais importantes da história. Ao coelho deram o nome de Lukas, à figura do homem de cabelo e barba branca e comprida decidiram chamar Astrónomo, à criança decidiram chamar Sebastian e a máquina voadora do coelho ficou designada por Flieger (designação informal para avião). Fixados os nomes das personagens, pedi então ao primeiro grupo (que tinha o primeiro conjunto de imagens) que comesse a contar oralmente uma história, depois pedi o mesmo ao segundo grupo, ao terceiro grupo e ao quarto grupo. A história aproximou-se muito da verdadeira história, pois todos concordaram que se tratava de um coelho que queria ser o menino Jesus. O meu objectivo era que os alunos inventassem uma história em plenário e depois, em pequeno grupo, a redigissem por escrito. Pedi-lhes para formularem por escrito a história que tinham inventado na aula, em vez terem como tarefa ler o original da história em casa. Por razões de tempo não foi possível implementar um momento de escrita cooperativa na aula que teria como vantagem constituir um produto colectivo no qual também os alunos menos dotados poderiam dar o seu contributo, tendo o objectivo sido atingido apenas parcialmente. O factor motivacional da escrita cooperativa também não seria de descurar, nomeadamente o de tomar consciência do texto como um todo e não saber o resultado desse trabalho de escrita colectiva; e, por fim, o “estatuto colectivo” do erro (Kast, 2007). O grupo assume a responsabilidade sobre o texto e, naturalmente, a ansiedade de poder errar é atenuada.

No final da aula as principais críticas apontadas pela Frau Furtado não se relacionaram directamente com o plano de aula em si, mas com aspectos mais práticos da aula. Na sua opinião teria de imprimir mais ritmo à aula a fim de evitar que alguns alunos descontraíssem demasiado. Outra crítica importante foi a de evitar a todo o custo o *Lehrer Echo*⁶, isto é, repetir as respostas dos alunos.

⁶ Pois, como refere Wajnryb (1992, 52), “(...), the teacher utterances which echo student’ responses but produce no response themselves. (...); they are in fact ‘dead ends’”,

Na aula seguinte pedi a alguns dos alunos para lerem a história que formularam por escrito em casa. Infelizmente nem todos tinham feito o trabalho de casa. Posteriormente, distribuí a versão original da história e procedemos à sua leitura. Para controlo da compreensão do texto, formulei algumas perguntas, às quais os alunos tiveram de responder por escrito na aula. A última pergunta era o trabalho de casa seguinte e consistia em continuar a história.

Na quarta aula dessa semana não pude dar continuidade ao trabalho que tinha iniciado com os alunos, porque tive de preparar uma aula especial à qual o professor Rolf Köwitsch iria assistir. Na quinta e última aula antes das férias do Natal, Frau Furtado entregou os testes e as respectivas classificações, enquanto eu ia controlando e corrigindo os trabalhos de casa que os alunos tinham feito. No tempo que sobrou e para marcar o início das férias de Natal, os alunos jogaram uma versão didáctica do “Quem quer ser milionário?” subordinada ao tema do Natal.

Na turma do 8.º A da Frau Lopes-Coelho, a fim de dar continuidade à leitura e análise do romance escolhido pelas professoras de alemão coube-me a mim a tarefa de guiá-los na caracterização da personagem principal do romance. Iniciei a aula com cinco imagens de crianças africanas do sexo feminino e distribuí-as por todos os grupos. A tarefa de grupo consistia em escolherem a imagem que melhor caracterizasse a personagem principal do romance e fundamentarem a sua escolha. Apresentadas as escolhas com a respectiva fundamentação a questão que coloquei era a de saber como caracterizar alguém. O objectivo agora era o de activar os conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente os conhecimentos relativos à caracterização de personagens em língua materna, assim como ajudar os alunos a dar uma estrutura à caracterização. Naturalmente teriam que fazer não só uma caracterização física da personagem mas também uma caracterização psicológica. Concretizado esse objectivo, foi-lhes entregue uma ficha com os pontos mais importantes para a descrição. Antes de os incumbir da tarefa de começaram a elaborar uma descrição psicológica fundamentada em grupo e tendo em conta que esta última é, quanto a mim, a mais difícil de fazer, apresentei no quadro interactivo uma lista de adjectivos por mim seleccionados que poderiam ou não servir à descrição psicológica da personagem. Como trabalho de casa deviam, individualmente e por escrito, melhorar a descrição que tinham começado a fazer na aula.

Ao nível da competência escrita os alunos do 8.º ano também deviam aprender a fazer sumários (em alemão *Inhaltsangabe*), nomeadamente de pequenos contos. Comecei por apresentar no quadro interactivo um conjunto de 10 frases que os alunos teriam de ordenar de forma cronológica. Após esta breve tarefa que decorreu em plenário, os alunos tentaram sintetizar as regras para elaborar sumários que já conheciam para logo de seguida escreverem um sumário em duas frases que incluísse uma introdução com o título, o tipo de texto e o autor, e o conteúdo.

Com os alunos da turma do 8.º A mantive-me no âmbito da escrita criativa. No sítio do Goethe-Institut, encontrei uma actividade que poderia ser interessante para os alunos em termos de escrita criativa (Anexo 11). Para quebrar a rotina das aulas e evitar a simples distribuição de fichas com tarefas, decidi trazer uma mala de senhora com alguns objectos no seu interior. Pedi aos alunos para se sentarem numa roda e mostrei-lhes a mala dizendo que a tinha encontrado na rua. Para tentarem descobrir de quem poderia ser a mala teriam que ver o seu conteúdo e especular um pouco sobre a identidade da proprietária. Na mala encontraram um livro de Thomas Mann, um chaveiro, uma tesoura grande, um pacote de lenços adquiridos na farmácia, verniz, um perfume, um batom, rebuçados para a garganta, um peluche, um bloco de notas que indicava um ponto de encontro, continha uma mensagem misteriosa (Temos de nos livrar dele!) e um número de telefone, um telemóvel antigo e um porta-moedas. Todos os alunos, mesmo os menos participativos, especularam sobre a personalidade da pessoa que perdeu a mala. Por fim, pedi-lhes para especularem um pouco sobre as circunstâncias em que teria sido perdida a mala. O trabalho seguinte seria, a partir das imagens da ficha que distribuí, fazer um exercício semelhante ao que tínhamos feito, mas desta vez por escrito, conjecturando sobre a personalidade de uma pessoa a partir do conteúdo de uma mala (imagens) e inventar as circunstâncias em que a mala teria sido perdida.

As minhas expectativas eram elevadas, mas poucos foram os alunos que conseguiram ser verdadeiramente criativos. Alguns alunos apenas descreveram o conteúdo, descurando a restante tarefa (indicar as possíveis razões da perda da mala) e outros caíram no erro ainda muito comum de começar as frases sempre da mesma forma.

Outra tarefa de escrita criativa, mas menos exigente, pois não implicava escrever um texto completo, consistia em redigir uma desculpa para uma dada situação. Distribuí

por todos os alunos quatro frases que descreviam uma determinada situação (por exemplo, “Esqueci-me de fazer os meus trabalhos de casa”) e para essa situação teriam que inventar uma justificação imaginativa. Como actividade a realizar a pares, os alunos tinham de escrever as suas desculpas numa tira de papel e o outro tentaria ordenar as desculpas para cada uma das situações. Finalmente, tinham de formular uma frase com a conjunção “porque” (“*weil*”) na ficha que distribuí para o efeito.

CONCLUSÃO

É importante conhecer todo o espaço físico e a equipa disciplinar na qual nos vamos inserir, porque facilita a integração no ambiente e em toda a dinâmica escolar.

É essencial conhecer as características de cada turma para se poderem adequar mais rapidamente os objectivos programáticos às necessidades de cada aluno.

A profissão docente não inclui apenas a leccionação, mas exige do docente o desenvolvimento de capacidades de relacionamento com outros intervenientes no espaço escolar. Ser professor implica não só ter em conta as necessidades dos alunos, mas igualmente atender às necessidades de colegas, pais e da própria escola. As actividades não lectivas propiciam um contacto mais próximo com colegas de profissão e alunos, permitindo fortalecer os laços relacionais.

Na fase inicial da P.E.S. é fundamental a fase de observação, uma vez que, apesar dos aportes teóricos que desenvolvemos ao longo da formação com vista à docência serem necessários e indispensáveis, apenas o contacto com a realidade parece materializar todos os conceitos da teoria. Não obstante, o contacto com vários estilos e abordagens de ensino permite uma multiplicidade de experiências que influenciam positivamente o decurso da P.E.S.

Rapidamente surge a vontade de tomar as rédeas da arte de ensinar. É o ensino propriamente dito que motiva o profissional a interagir com os outros, a criar um caminho de descoberta, a aprofundar e evidenciar as características próprias de cada um. Ensinar é assumir uma grande responsabilidade perante a sociedade e exige um envolvimento pessoal contínuo. É também nesta fase que se procura dar resposta a alguns medos e incertezas que decorrem da inexperiência e da insegurança naturalmente compreendidas na P.E.S.

O caminho percorrido exige muitos momentos de reflexão e introspecção que são indispensáveis para o longo caminho que então se inicia.

A relação que se estabelece com os orientadores é determinante para ultrapassar as dificuldades inerentes à P.E.S., porque eles são o elo de ligação entre o estagiário e toda a dinâmica escolar, isto é, os colegas, os alunos, os objectivos institucionais e o projecto escolar. Só o apoio, a disponibilidade e o encorajamento diário dos orientadores dissipam o desânimo, o cansaço e os receios que, por vezes, surgem.

O tema escolhido é um tema vasto e complexo que ajudou a perceber que a tarefa de motivar os alunos para o desenvolvimento das suas competências de escrita requer um trabalho contínuo e duradouro de ambas as partes. Seria muito ambicioso querer abordar todas as facetas do desenvolvimento das competências de escrita, pelo que este é o ponto de partida para o seu aprofundamento futuro.

Em retrospectiva a P.E.S. é um período de auto-conhecimento, de reflexão sobre a acção, de hetero e auto-avaliação, que incide sobre a consciência de mim e das minhas potencialidades e fragilidades enquanto futura professora.

BIBLIOGRAFIA

AIRES, Luis M. (2009), *Disciplina na Sala de Aulas – um Guia de Boas Práticas para Professores do 3º CEB e Ensino Secundário*. Edições Sílabo Lda, Lisboa.

AMADO, João da Silva e FREIRE, Isabel Pimenta (2009), *A(s) Indisciplina(s) na Escola – Compreender para Prevenir*. Edições Almedina SA, Coimbra.

ARENDS, Richard I. (2008), *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill Interamericana de Espanha, Madrid.

BASHYAL, Gopal Prasad (2009), MTDP: A Model for Teaching Writing. *Journal of NELTA*, 14 (1-2), pp 14-20.

BROOKES, Arthur e Grundy, Peter (1991). *Beginning to Write – Writing activities for elementary and intermediate learners*. United Kingdom.

BYRAM, Michael (ed) (2004), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge, London.

BYRNE, Donn (1998), *Teaching Writing Skills*. Longman, United Kingdom.

CANDLIN, Christopher N. e HYLAND, Ken (1999), *Writing: Texts, Processes and Practices*. Longman, London/ NY.

CHOI, Jessie (2008), The Role of Online Collaboration in Promoting ESL Writing. *English Language Teaching*, 1 (1), pp.34-49. Disponível em <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/10/49>. Consultado em 20 de Junho de 2010.

DAUVILLIER, Christa e Dorothea Lévy-Hillerich (2004), *Spiele im Deutschunterricht*. Goethe-Institut, München.

EVANS, Virginia (2002), *Successful Writing*. Express Publishing, United Kingdom.

GRABE, William e KAPLAN, Robert B. (1996), *Theory and Practice of Writing, An applied Linguistic Perspective*. Longman, London England.

HARMER, Jeremy (2001), *The Practice of English Language Teaching*. Longman, Harlow.

HARMER, Jeremy (2004), *How to Teach Writing*. Longman, Harlow.

HÄUSSEMANN, Piepho (1996), *Aufgabenhandbuch – DaF*. Iudicium Verlag GmbH, München.

HAYATI, A. Majid e JALILIFAR, Alireza (2009), The Impact of Note-taking Strategies on Listening Comprehension. *English Language Teaching*. 2 (1), pp.101-111. Disponível em <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/10/49>. Consultado em 20 de Junho de 2010.

HEDGE, Tricia (2005), *Writing Resources Books for Teachers*. Oxford University Press, Oxford.

JEDRZEJOWSKI, Marek (?) – *Die Relevanz der fremdsprachlichen Schreibkompetenz – zu Arten des Schreibens im Fremdsprachenunterricht*. Disponível em <http://www.publikacje.edu.pl/pdf/7478.pdf>. Consultado a 10 de Setembro de 2010.

JUNG, Lothar (2001), *99 Stichwörter zum Unterricht – DaF*. Max Hueber Verlag, Ismaning/ Stuttgart – Deutschland.

KAST, Bernd (2007), *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12*. Langenscheidt, Berlin/München.

LEKI, Ilona (2001), Material, Educational, and Ideological Challenges of Teaching EFL Writing at the Turn of the Century. *International Journal of English Studies*, 1 (2), pp.197-209. Disponível em www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf.../Leki_Article.pdf. Consultado em 5 de Junho de 2010.

LEWIS, Michael e HILL, Jimmie (2002), *Practical Techniques for Language Teaching*. Thomson Heinle, USA.

PUMMERIN, Gabriele (1996), *Tanzen die Wörter in meinem Kopf*. Hueber: Ismaning – Deutschland.

RAIMES, Ann (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford American English, Oxford University Press, England/ USA.

SPRATT, Mary, PULVERNESS, Ann e WILLIAMS, Melanie (2005), *The TKT Course*. Cambridge University Press, United Kingdom.

STAPLETON, Paul e RADIA, Pavlina (2010), Tech-era L2 writing: towards a new kind of process. *ELT Journal*. 64 (2) pp.175-183. Disponível em

<http://libir1.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/ELT-Stapleton4.pdf>. Consultado em 5 de Junho de 2010.

STEPHENS, Mary (1996), *Practise Writing*. Longman, England.

STORCH, Günther (2001), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Fink, München.

SUN, Chunling e FENG, Guoping (2009), Process Approach to Teaching Writing Applied in Different Teaching Models. *English Language Teaching*. 2 (1), pp.150-155. Disponível em <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/337/300>. Consultado a 20 de Junho de 2010.

TRIBBLE, Christopher (1996). *Writing*. OUP, Ed. C.N. Candlin & H G Widdowson.

WAJNRYB, Ruth (1992), *Classroom Observation Tasks – A resource book for language teachers and trainers*. Oxford University Press, United Kingdom.

WICKE, Rainer E. (2004). *Aktiv und Kreativ Lernen – Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht – DaF*. Hueber, Ismaning – Deutschland.

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITOS

Survey - Sample questions – writing habits

1. How many text messages did you send yesterday/ last week?

2. How many did you receive yesterday/ last week?

3. Do you chat online? If yes, do you talk or write? Which software do you use for this?

4. Do you have a diary? (paper version)

5. Do you have a blog or something similar?

6. Have you, in the last month, written anything creative which *you* decided to write, rather than obliged by school/ teachers? If yes, please describe what and where you wrote it (e.g., on paper, online)?

7. Have you written anything online apart from these things in the last 30 days (e.g. a comment on a website, a post on a forum)?

8. Are you a member of facebook, hi5, myspace, or other social networks? If yes, how often do you post something?

9. If you could suggest one change in your lessons which would improve your English writing, what would it be?

Sample questions – raising awareness about writing

What do you think about your writing?

Tick any of the statements below which are true for you.

1. I expect to do a lot of writing in class.
2. I expect to do a lot of writing by myself at home.
3. I would like the teacher to look at my writing and help me improve it in class.
4. I try to review my own writing and improve it while I'm writing.
5. I usually check through my writing before I hand it in.
6. I expect the teacher to mark all the mistakes in my work.
7. I expect the teacher to mark the most important mistakes in my work.
8. I want my teacher to write comments about the strengths and weaknesses in my work.
9. I make a careful note of the teacher's comments and corrections when I get my work back.
10. I usually read the comments and look at the grade but don't review the detailed corrections.
11. I would like to read other students' writing sometimes.
12. It could be useful to work with other students on writing.
13. I would enjoy talking to other students about their work.

Source (raising awareness about writing): **Hedge Tricia** (1st ed, 10th impression) (1991) *Writing Resources Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Fragen zu deinen Schreibgewohnheiten

1. Wie viele SMS hast du gestern/ letzte Woche geschickt?

2. Wie viele SMS hast du gestern/ letzte Woche erhalten?

3. Chattest du Online? Wenn ja, sprichst du oder schreibst du?

4. Führst du ein Tagebuch?

5. Führst du einen Blog oder etwas ähnliches?

6. Hast du während des letzten Monats aus freien Stücken heraus etwas Kreatives geschrieben, außer der schriftlichen Hausaufgaben? Wenn ja, beschreibe was und wo du es geschrieben hast (z. B., auf ein Blatt Papier, Online)?

7. Hast du in den letzten 30 Tagen andere Dinge geschrieben, wie etwa einen Kommentar auf einer Webseite oder einen Forumsbeitrag? Wenn ja, in welchen?

8. Bist du Mitglied bei Facebook, Hi5, MySpace oder bei anderen sozialen Netzwerken? Wenn ja, wie oft hinterlässt du dort Nachrichten?

9. Wie würde sich deine schriftliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen deiner Meinung nach (im Rahmen des Schulunterrichts) verbessern lassen?

Was denkst du über deine Schreibfähigkeiten?

Welche der folgenden Sätze entsprechen deinem Fall?

1. Ich muss im Unterricht sehr viel schreiben.
2. Ich muss zu Hause sehr viel schreiben.
3. Es wäre gut wenn mein Lehrer meine schriftliche Arbeit sehen würde und mir während des Unterrichts helfen würde sie zu verbessern.
4. Ich versuche meine eigene Arbeit zu korrigieren und zu verbessern, wenn ich am schreiben bin.
5. Bevor ich schriftliche Arbeiten abgebe lese ich sie vorher noch einmal.
6. Ich erwarte, dass der Lehrer alle meine schriftlichen Fehler korrigiert/ berichtigt.
7. Ich erwarte, dass der Lehrer die wichtigsten Fehler meiner schriftlichen Arbeit korrigiert/ berichtigt.
8. Ich will, dass mein Lehrer die stärken und schwächen meiner schriftlichen Arbeit kommentiert.
9. Ich notiere mir genau die Kommentare und Korrekturen meines Lehrers, wenn ich meine Arbeit zurückbekomme.
10. Ich lese normalerweise alle Kommentare und schau auf meine Note, aber ich schaue mir nicht alle Korrekturen im detail an.
11. Ich würde gerne manchmal die schriftlichen Arbeiten meiner Mitschüler lesen.
12. Es ist hilfreich mit meinen Mitschülern zusammen zu schreiben.
13. Es würde mir Spaß machen mit meinen Mitschülern über deren schriftliche Arbeit zu sprechen.

[Quelle zu Schreibfähigkeiten: **Hedge Tricia** (1st ed, 10th impression) (1991) *Writing Resources Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press].

ANEXO 2 – EXERCÍCIO AUDITIVO



Martin Bösser (teacher)
Sandra Santos (trainee teacher)
English, 9th form, 11/11/09

Name: _____

Unit 3 - Theme – Up North in Yorkshire

Introduction: different from the rest of the country

1. Clive Mir, 37, Bradford

Yorkshire is known as the _____. If you wanted to play for the county you had to _____.

2. Jenny Daniels, 28, Exeter

„Where there ´s muck, there ´s brass“ is a typical Yorkshire expression that means you ´ve got to _____, _____, if you want to _____.

3. Sharon Wells, 19, Guildford

Yorkshire makes me think of dirty old coal mines, _____, _____, down-to-earth, _____ people, brass bands...

4. Terry O´Doole, 15, Belfast

I amde Yorkshire pudding, with roast beef for my host family. They were amazed by the fact that it wasn´t _____.

5. Prof. John Stow, 55, University of Edinburgh

In Yorkshire started the _____ Revolution. What turned villages into cities were _____ and _____. People had to work in the _____.

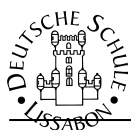
6. Carol Jones, 22, Sheffield

I think of _____ when I think of Yorkshire. Wearing something with „Made in Sheffield“ meant the same as _____, her father used to say.

7. Richard Langley, 19, London

I like the fact that the countryside is _____. I and a friend did 200 kilometres of the Pennine Way _____ and we want to do the other _____ kilometres in the _____.

ANEXO 3 – PLANO DE AULA



Martin Bösser (teacher)
Sandra Santos (trainee teacher)
English, 9th form, 11/11/09

1st lesson and 2nd lessons

Lesson Plan – 9th Form

Unit 3 - Theme – Up North in Yorkshire

Introduction: different from the rest of the country

Main Aims:

The students should be able to:

- name a few cultural and social aspects about Yorkshire;
- differentiate formal and informal English.

Activities/ Procedure	Subsidiary Aims	Aids/ Materials	Interaction pattern	Skills	Timing
Students introduce themselves to the trainee teacher.					8.05
Asking sts: what do you know about the UK? Who has already been to the UK? What places have they visited? What do they remember from their visit in terms of history, geography, music, people, food, famous people, etc)?	Warmer: to get sts talking and introducing the topic	Network board	T – Sts	Speaking	8.15
Asking sts if they have ever been to Yorkshire? If yes, what they know about the region?	Introducing a specific region of Britain – Yorkshire.	---	T- Sts	Speaking	8.20
Listening to 7 people talking about Yorkshire. Filling in a gapped text. Self-correction by using the textbook.	Listening (scanning for information).	Separate sheet (1)	Individual work	Listening	8.35
Where do these 7 people come from? Locating cities/ regions on a map of the UK.	.	Map of the UK	T – Sts	Speaking	8.40
Checking understanding: what do they know about Yorkshire now?	Summarizing information given by the text	---	T – Sts	Speaking	8.45
BREAK					

<p>Textbook – page 32, act. 1.a - Talking about taking up challenges:</p> <ul style="list-style-type: none"> - why do people take up challenges, difficult tasks, competitions? - Have you or would you like to take up challenges? 	<p>Warmer (introducing the topic of the text „It’s you against the mountain“)</p>	<p>Textbook</p>	<p>T - STs</p>	<p>Speaking</p>	<p>8.55</p>
<p>(think of challenges related to sports competitions, social activities or personal things)</p>		<p>Table on the board</p>	<p>Sts</p>	<p>Reading Speaking</p>	<p>9.05</p>
<p>Textbook: „It’s you against the mountain“ (page 32 of Textbook + act. 2)</p>	<p>Reading a text.</p>	<p>Textbook</p>	<p>Pairwork</p>	<p>Reading/ Writing</p>	<p>9.15</p>
<p>Answering the following questions:</p> <p>What did Alistair find difficult about the challenge? What did he enjoy?</p> <p>Would you like to do the Three Peaks Challenge? Why? Why not?</p>	<p>Finding specific information: Make a table</p>	<p>Textbook Notebook</p>	<p>T – Sts</p>	<p>Speaking</p>	<p>9.20</p>
<p>Informal <i>versus</i> Formal English Finding examples of informal English (short forms; incomplete sentences; words and phrases from spoken English; Sentence structure; short and simple sentences, lots of repetitions; and used at the beginning of a sentence)</p>	<p>Reading the text again and finding examples of informal English. Filling in a table (plenary)</p>	<p>OHP</p>	<p>Pairwork Plenary</p>	<p>Speaking</p>	<p>9.35</p>
<p>Homework (due on Wednesday): Informal vs formal English (separate worksheet)</p>					

ANEXO 4 – FICHA DE TRABALHO DE INGLÊS



Martin Bösser (teacher)
Sandra Santos (trainee teacher)
English, 9th form

Name: _____

Date: _____

Formal/ Informal transactional letters

Which of the following phrases and sentences would you expect to find in a formal letter? Which would you expect to find in an informal letter? Mark the F (formal) or I (informal).

1. Dear Sir/ Madam,
2. Love,
Eleni
3. See you next week! I can hardly wait!
4. I look forward to receiving your reply.
5. Yours faithfully,
Ana García Herrera
6. I am writing in reply to your letter of 15 May.
7. Give my love to your parents.
8. Should you require any further information, do not hesitate to contact us at the above address.
9. Write back soon and tell me all your news.

10. I'm sorry I haven't written for such a long time, but I've been really busy.

11. I would be most grateful if you could send me any further relevant information.

Which of the following is used to start a very formal letter?

Dear John

Hi Suzy

My Dear Elaine

Dear Sir or Madam

Which of the following is a way of starting a formal letter?

Thank you for your letter dated 26th August 2005.

Thanks for your letter, it was great to hear from you.

Thank you for your letter about...

Thanks for dropping me a line...

Which would be a suitable way to introduce some bad news in a formal way?

I feel really bad about this but...

I'm sorry to have to break the bad news but...

I regret to inform you...

I'm so sorry about...

Which of the following is an expression suitable for a formal letter?

Regards to Jane

Please give my regards to Jane

Say hi to Jane

Give Jane my best wishes

Which of the following is NOT a suitable final sentence for a formal letter?

I look forward to hearing from you soon.

Hope to see you soon.

Looking forward to a swift response.

Looking forward to meeting you.

Which of the following is NOT a suitable way to end a formal letter?

Yours faithfully

Yours sincerely

Best wishes

Love

ANEXO 5 - LISTE DER OPERATOREN

Zentrale schriftliche Abiturprüfungen im Fach Englisch

3 Liste der Operatoren

Mehr noch als bei dezentralen Aufgaben, die immer im Kontext gemeinsamer Erfahrungen der Lehrkräfte und Schüler mit vorherigen Klausuren stehen, müssen zentrale Prüfungsaufgaben für die Abiturientinnen und Abiturienten eindeutig hinsichtlich des Arbeitsauftrages und der erwarteten Leistung formuliert sein. Die in den zentralen schriftlichen Abituraufgaben verwendeten Operatoren (Arbeitsaufträge) werden in der folgenden Tabelle definiert und inhaltlich gefüllt. Entsprechende Formulierungen in den Klausuren der Studienstufe sind ein wichtiger Teil der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Abitur. Neben Definitionen und Beispielen enthält die Tabelle auch Zuordnungen zu den Anforderungsbereichen **I comprehension**, **II analysis** und **III comment / creative writing** (vgl. oben Abschnitt 2), wobei die konkrete Zuordnung auch vom Kontext der Aufgabenstellung abhängen kann und eine scharfe Trennung der Anforderungsbereiche nicht immer möglich ist.

Operatoren Definitionen Beispiele

analyse,

examine

II

describe and explain in detail certain aspects and / or features of the text

Analyse the opposing views on class held by the two protagonists.

Examine the author's use of language.

assess

III

consider in a balanced way the points for and against sth.

Assess the importance of standards in education

characterise

II

describe and examine the way in which the character(s) is / are presented

Characterise / Write a characterisation of the principal figures in the play.

comment

III

state clearly your opinions on the topic in question and support your views with evidence

Comment on the suggestion made in the text that a 'lack of women in the armed forces demonstrates a weakness in the role of women in society.'

compare

II-III

point out similarities and differences Compare X's and Y's views on education.

contrast

II

emphasize the differences between two or more things

Contrast the author's idea of human aggression with the theories of aggression you have read about.

describe

I-II

give a detailed account of sth. Describe the soldier's appearance. (I)

Describe the way the playwright creates an atmosphere of suspense. (II)

discuss

III

investigate or examine by argument; give reasons for and against

Discuss the implications of globalisation as presented in this text.

examine

II

cf. analyse

explain

II

describe and define in detail

Explain the protagonist's obsession with money.

illustrate

II

use examples to explain or make clear

Illustrate the author's use of metaphorical language.

Zentrale schriftliche Abiturprüfungen im Fach Englisch

8

Operatoren Definitionen Beispiele

interpret

II-III

make clear the meaning of sth. and give your own views on it

Interpret the message the author wishes to convey.

justify

III

show adequate grounds for decisions or conclusions You are the principal of a school.

Justify your decision to forbid smoking on the school premises.

outline

I

give the main features, structure or general principles of a topic omitting minor details

Outline the author's views on love, marriage and divorce

state

I

specify clearly State briefly the main developments in the family described in the text.

summarize,

write a summary

I

give a concise account of the main points Summarize the information given in the text about the hazards of cloning

ANEXO 6 – CÓDIGO DE CORRECÇÃO

CORRECTION CODE

Λ	word missing	?	I don't understand
w. o.	wrong word order	t	wrong tense
sp	wrong spelling	/	too many words
v (voc)	wrong vocabulary	gr	grammar
punct	punctuation	exp	expression
prep	wrong preposition	art	article
A	wrong agreement		

ANEXO 7 – FICHA DE INGLÊS



Uta Göring (teacher)
Sandra Santos (trainee teacher)
English, 11th form, 12/02/2010

GM Food and You

Watch the video and try to answer the following questions:

1 - Why do the novel food regulations require extensive safety testing

2 - Comment on what Dr. Jim Murray says “GM food has become a multi-factored issue”.

3 - What do the environmentalists worry about most?

4 - Are they completely against the use of GMF?

5 - What happens if the pollen of GM plants crosses with a related plant, or with organic crops, in the open environment?

6- At international level, which is the main obstacle for assessing the risk of GM products? Why?

7 - America and Europe have different approaches towards GM production. Which are they?

9 - What is the main challenge for the decision makers?

http://www.youtube.com/watch?v=B8p7MOWF_7A
(retrieved on 8 February 2010)

ANEXO 8 – GUIDELINES – READING JOURNAL



Uta Göring (teacher)
Sandra Santos (trainee teacher)
English, 11th form

Reading Journal

Aim: to provide writing practice integrated with reading.

Guidelines:

1. Choose a text (possible sources: newspapers, magazines, books, ...)
2. Three ideas on how to write an entry:

Resumé: Write a paragraph which summarizes the content of the text.

Respond: Write a response of some kind to what you have read. If your text is a newspaper article you could write your response in the form of a letter to the editor. Prompts to help you with your response:

- What did you learn of interest from the text?
- Did you agree or disagree with anything?
- Did you like what you read?
- Did you like the style of the writer?
- Was there something in the text of personal meaning to you?

Reflect: Write some reflections on how you managed to deal with the text, for example:

- What did you look at first? A picture? A headline?
- How long did it take you to read and understand the text?
- How many times did you read the text or parts of the text?
- Was there anything particularly difficult about this text?
- Did you have to look up some vocabulary? Could you guess the meanings of some new words?
- Have you read about this topic in your first language?

3. Set a date with the trainee teacher to present your entry orally and share it with the rest of the class. For this you will have five minutes at the beginning of the lesson.
4. Hand in the entry to the trainee teacher for revision. Make sure you also hand in the original text.

ANEXO 9 – PLANO DE AULA DE ALEMÃO



Lehrerin: Helga Furtado
Referendarin: Sandra Santos
Deutsch, Kl. 8b, Unterrichtsplan, 14.12.09

Thema der Stunde:
Weihnachten

Stundenziele:

Die SchülerInnen erweitern ihren Wortschatz zum Thema Weihnachten.
Die SchülerInnen können über den Inhalt eines Kinderbuches Hypothesen bilden anhand des Titels und/ oder der Bilder.
Die SchülerInnen schreiben eine Geschichte.

Geplanter Unterrichtsverlauf :

Zeit	Dauer	Unterrichtsphase	Lernaktivitäten	Sozial- und Arbeitsform	Medien/ Hilfsmittel
8.00	5'	1. Einstieg (Vorentlastung)	Sch. sagen was ihnen zum Thema Wihnachten einfällt.	L. - Sch.	Tafel oder Smart board
8.05	5'	2. Erarbeitung	L fragt die Schüler, ob sie Länder kennen, in denen Weihnachten anders gefeiert wird und wie; oder Länder in denen Weihnachten überhaupt nicht gefeiert wird.	L. – Sch.	Tafel oder Smart board
8.10	15'	3. Erarbeitung	Sch. ergänzen fünf kleine Lückentexte und erfahren mehr über Weihnachten in Deutschland, Mexiko, China, Indien und in der Türkei. Sch. vergleichen ihre Arbeitsblätter.	Individuelle Arbeit + Partnerarbeit	Arbeits- blatt
8.25	5'		Arbeitsblatt wird mündlich berichtigt.	Plenum	
8.30	5'		L. schreibt den Titel eines Kinderbuches an die Tafel: "Die Weihnachtsshow". Sch. spekulieren über den Inhalt des Buches.	L. - Sch.	Tafel
8.35	5'		L. zeigt den Sch. den Bucheinband und fragt Sch. ob sie Ihre Meinung über den möglichen Inhalt des Buches geändert haben und warum.	L. - Sch.	Buch
8.40	5'		Sch. werden in vier Gruppen geteilt. Jede Gruppe bekommt 3-4 Bilder aus dem Buch. Sch. versuchen zu beschreiben was sie	Gruppenarbeit (vier 3er Gruppen)	Bilder

			auf den Bildern sehen (mündlich).		
8.45	5'	PAUSE			
8.50	5'		Fortsetzung der Bilderbeschreibung.		
8.55	5'		Sch. einigen sich über die Namen die sie den Figuren geben wollen.		Tafel oder Smart board
9.00	15'		Anhand dieser Bilder fangen die Sch. an, phasenweise, eine Geschichte zu erfinden: Gruppe 1, 2, 3, und 4 (mündlich) Die Schüler sollen sich die wichtigsten Aspekte der Geschichte gleich aufschreiben (Namen der Figuren und eins/ zwei Sätze pro Bild).	Gruppenarbeit (vier 3er Gruppen)	
9.15	15'	4. Festigung	Sch. müssen die erfundene Geschichte schriftlich ausformulieren und vorlesen.		Bilder + Heft
9.30	5'	5. Abschluss	Hausaufgabe: die Geschichte zu Hause lesen – in der nächsten Stunde müssen die Sch. fragen zum Text beantworten.		Kopien von der Geschichte



ANEXO 10 – FICHA DE TRABALHO DE ALEMÃO

Lehrerin: Helga Furtado
Referendarin: Sandra Santos
Deutsch, Kl. 8b, Arbeitsblatt, 14.12.09

Name: _____
Datum: _____

Weihnachten in anderen Ländern

Ergänze folgende Texte mit dem passenden Wort:

Christkind Norddeutschland Adventzeit Geschenke Adventskranz (2x)

A) Christine aus Deutschland erzählt:

Bei uns in Deutschland feiern wir Weihnachten ähnlich wie in Österreich. In der (1)

_____ haben wir einen (2) _____. Der (3) _____

wurde vor etwa 100 Jahren in (4) _____ erfunden. Die (5) _____

bringt das (6) _____ am 24. Dezember.

abgewiesen Figuren (2x) einlassen Kaktus Einkehr 6. Januar Jesuskind Esel
--

B) Pedro aus Mexiko erzählt:

Am Weihnachtstag ziehen wir mit selbst gebastelten (1) _____ durch das Dorf. Die (2) _____ sind: Maria, Josef, das (3) _____ und ein (4) _____.

An jeder Tür bitten wir um Essen und ein Zimmer für die Nacht. Wir werden immer wieder (5) _____, bis wir endlich Menschen finden, die uns (6) _____.

Dort feiern wir die (7) _____ von Maria und Josef in eine Herberge (Unterkunft). Wir essen, singen und tanzen die ganze Nacht. An einen großen (8) _____ stecken wir Kerzen.

Die Geschenke bekommen wir erst am (9) _____. Sie stecken in unseren Schuhen, die wir abends ans Fenster gestellt haben.

Beginn Geburt verehren buddhistische Weihnachtsfest Reiskuchen

C) Duo aus China erzählt:

In Asien haben die Menschen die (1) _____ Religion. Wir (2) _____ Buddha und feiern deshalb nicht die (3) _____ Jesu. Wir feiern dafür aber den (4) _____ des Neuen Jahres mit Geschenken und (5) _____. Ich wünsche euch in meiner Sprache ein frohes (6) _____ : "Kwai Lo Sin Lien".

Koran nicht Christen Stall Prophet

D) Achmed aus der Türkei erzählt:

Bei uns wird Weihnachten (1) _____ gefeiert. Unser (2) _____ heißt Mohamed und nicht wie bei den (3) _____ Jesus. Mohamed wurde nicht in einem (4) _____ geboren. Er schrieb alles, was für uns Moslem und unsere Religion wichtig ist, in ein heiliges Buch. Wir nennen es den (5) _____. Mohamed war sehr weise.

Hindus älteste Götter verehren Divali Brahma Feste

E) Moon aus Indien erzählt:

Die gläubigen Inder sind (1) _____ und haben die (2) _____ Religion. Hindus glauben an mehrere (3) _____ : (4) _____ (den Schöpfer der Welt), Wischnu (den Erhalter der Welt) und Schiwa (den Zerstörer der Welt). Daneben gibt es auch noch viele andere Götter für uns Inder. Weil wir viele Götter (5) _____, feiern wir viele Feste. Das indische Neujahrsfest heißt (6) _____ und ist eines der größten (7) _____.

(Quelle: http://193.171.252.18/www.lehrerweb.at/gs/gs_arb/kl_3/su/kartei/weihnacht_in_and_laendern.pdf - aufgerufen am 14.12.2009)

ANEXO 11 – EXERCÍCIO DE ESCRITA CRIATIVA

Kofferlotto

Kreative Schreibaufgabe

Was kann der Inhalt einer Handtasche über Menschen aussagen?

Stell dir vor, du findest eine Tasche, neben einer gemütlichen Bank - zum Beispiel im Tiergarten in Berlin. Neugierig machst du den Reißverschluss auf und versuchst den Eigentümer oder die Eigentümerin zu ermitteln. Du findest folgende Gegenstände vor:



Aufgabe: Versuche die Person zu beschreiben, der die Tasche gehört: Was für ein Mensch ist sie (äußerlich/innerlich)? Was könnte dazu geführt haben, dass diese Person ihre Tasche vergessen hat?
Schreibe einen Text.