

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Francês) no 3º 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 e da Professora Doutora Teresa Sousa de Almeida, Professora Associada do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Dedicatória pessoal

À minha mãe e aos meus filhos

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Dra. Fernanda Abreu e Dra. Julieta Lopes que me abriram as portas das suas salas de aulas e compartilharam o seu conhecimento e experiência, permitindo-me desenvolver o estágio, a base prática de relatório.

O meu agradecimento vai ainda para a orientadora de Estágio da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Professora Doutora Ana Matos, pelo seu apoio durante todo o meu percurso no mestrado e é extensível à Professora Danielle Place.

Não poderia deixar de agradecer à minha mãe e aos meus filhos Ivan e Nádia pela paciência, pelo carinho e pelo incentivo, e ainda à Patrícia Barradas, pelas horas a fio que passámos a apoiar-nos mutuamente na caminhada que aqui me colocou.

**TRABALHO DE GRUPO NA AULA DE LE: A EXPLORAÇÃO DA
VERTENTE COLABORATIVA E COMUNICATIVA NA
CONSTRUÇÃO DE TAREFAS COM VISTA À MOTIVAÇÃO DO
ALUNO E À APRENDIZAGEM.**

DALILA NATACHA CAMILO DE SEQUEIRA

RESUMO

Este relatório decorre da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Francês efectuada na Escola Secundária da Quinta do Marquês em Oeiras e na Escola Básica 2,3 João Villaret em Loures, respectivamente, e que decorreu durante o ano lectivo 2010/2011. O relatório pretende reflectir criticamente sobre a observação de aulas do 7º ano, bem como sobre a planificação de aulas e respectiva prática lectiva e avaliação para o 8º ano, tendo em vista a implementação de estratégias e conceitos fundamentais ao trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This report refers to my MA in Teaching as teacher trainee of English and French at Escola Secundária da Quinta do Marquês in Oeiras, and at Escola Básica 2,3 João Villaret in Loures during the 2010/2011 school year. It is meant to reflect on the observation of A1-level classes, as well as on the planning of lessons, teaching practice, and evaluation of A2-level students, with a view to implement concepts and strategies which are fundamental for cooperative work.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho colaborativo; Ensino de Línguas Estrangeiras; Competências linguísticas; Competências sociais; Produção oral e escrita

KEYWORDS: Cooperative work; FL teaching; Linguistic competences; Social competences; Oral and written production

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Motivação para a escolha do tema	3
I. 2 . A vertente colaborativa no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> ...	6
I. 3. A vertente colaborativa nos programas nacionais de LE.....	7
Capítulo II - O trabalho colaborativo	8
II. 1. Diferenças entre trabalho colaborativo e trabalho de grupo.....	9
II.1.2. Os cinco elementos-chave.....	11
II. 1. 3. Pré-requisito da implementação do trabalho colaborativo: ensinar as competências colaborativas	12
II. 1. 4. Constrangimentos	13
Capítulo III - A PES.....	14
Capítulo IV - PES de inglês	15
IV. 1. Descrição da Escola EB 2,3 João Villaret de Loures.....	15
IV. 1. 2. Oferta educativa	16
IV. 1. 3. Caracterização dos Alunos	17
IV. 2. Caracterização das turmas de observadas – 7º A e 7º C	17
IV. 3. Caracterização da turma de prática lectiva – 8º C.....	19
IV. 4. O início da PES.....	21
IV. 4. 2. Aula de diagnóstico	24
IV. 5. A planificação e implementação do trabalho colaborativo	26
IV 5.2. O jogo.....	34
IV 5. 3. Factor cultural	35
IV 5. 4. A construção da motivação	36
IV 6. Avaliação	37
IV 7. Relação pedagógica e sócio-afectivas.....	39
IV 8. Actividade extra-curricular	40
IV 8. 1. Dia dos namorados	40
IV 8. 2. Outras Actividades	41
IV 8. 2. 1 Participação em reuniões.....	41
IV 8. 2. 2. Correção de testes e lançamento de notas	41
Capítulo V - PES de Francês.....	43
V. 1. Descrição da Escola Secundária Quinta do Marquês	43
V 1.1. Oferta educativa.....	44
V 1. 2. Caracterização dos alunos.....	44

V 2. Caracterização da turma de prática lectiva.....	45
V 3. O início da PES	45
V 3.1 Observação	46
V 4. Planificação e implementação do trabalho colaborativo	47
V 4.2. Os materiais.....	54
V 4.3. A sala de aula como janela para o mundo	57
V 4.4. A prática lectiva.....	63
V 4.5. Avaliação	67
V 5. Relações pedagógicas e sócio-afectivas	69
V 6. Actividades extracurriculares	70
V 7. Participação em reunião	70
Capítulo VI Conclusão:.....	71
Bibliografia:	73
Anexo 1	i
Anexo 2	iii
Anexo 3	v
Anexo 4	xii
Anexo 5	xvii
Anexo 6	xviii
Anexo 7	xix
Anexo 8	xxiii
Anexo 9	xxxviii
Anexo 10	xli
Anexo 11	xliii
Anexo 12	xliv
Anexo 13	I
Anexo 14	lii
Anexo 15	lix
Anexo 16	lxxiv
Anexo 17	lxxvi
Anexo 18	lxxvii
Anexo 19	lxxviii
Anexo 20	lxxxvii

Anexo 21	lxxxviii
Anexo 22	xc
Anexo 23	xciv
Anexo 24	xcvi
Anexo 25	xcvii
Anexo 26	xcviii
Anexo 27	xcix
Anexo 28	ciii
Anexo 29	cv
Anexo 30	cvii
Anexo 31	cxii
Anexo 32	cxiii
Anexo 33	cxiv
Anexo 34	cxv
Anexo 35	cxviii
Anexo 36	cxix
Anexo 37	cxx
Anexo 38	cxxi
Anexo 39	cxxv
Anexo 40	cxxvi
Anexo 41	cxxxii
Anexo 42	cxxxv
Anexo 43	cxxvi
Anexo 44	cxxxvii
Anexo 45	cxxxviii

Introdução

O outro é o complemento que nos faz maiores, mais inteiros, mais autênticos.
José Saramago, *Nas Suas Palavras*

Ciente da necessidade cada vez mais premente da criação de um mundo sem fronteiras onde o esforço de cada um faça parte de um todo colectivo, e de que sem a colaboração e interacção do Homem nas mais variadas relações sociais como, por exemplo, o emprego ou a família, as referidas relações sociais não sobreviveriam, defini o trabalho colaborativo como tema de investigação no âmbito do relatório, procurando implementar uma experiência desta natureza na prática docente.

Para o efeito, comecei por recolher literatura específica sobre o tema, de modo a adquirir os conceitos fundamentais para elaboração das aulas de acordo com os modelos disponíveis.

De acordo com Nunan (1989:10), o ensino-aprendizagem da LE deverá assentar na realização de tarefas comunicativas que são definidas como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”. Complementando esta ideia, Harmer (2009: 53) refere que a necessidade de focalização na forma surgirá da necessidade inerente à reprodução de conteúdos de significados.

No entanto, no desenvolvimento da implementação da vertente cooperativa e das tarefas, tive em conta o baixo nível linguístico de alguns alunos e o hábito da aprendizagem centrada no professor, o qual resulta numa atitude passiva relativamente à aprendizagem, bem como numa diminuta interacção entre alunos. Por conseguinte, a minha prática lectiva aproximou-se da “modelagem comportamental” (Skinner, 1954, *apud* Candau, Vera M^a & Leite, Miriam S.), numa espécie de sequências de aprendizagem, do mais simples ao mais complexo e, por sucessivas aproximações, neste caso do mais ao menos habitual para os alunos. Exemplo disso foi a concepção de tarefas colaborativas que, aumentando a necessidade de cooperação entre os alunos, foram, numa primeira instância, mais centradas na forma para darem lugar a tarefas centradas no significado.

A interacção entre os alunos foi organizada em ambientes mais estruturados, de modo a que eles não sentissem o controlo excessivo do professor, e envolvendo activamente todos os alunos no processo de aprendizagem, permitindo que cada um deles desenvolvesse uma série de competências que lhes permitisse comunicar na língua alvo.

Os resultados que pretendi alcançar na exploração das vertentes colaborativa e comunicativa do trabalho de grupo foram: o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais nas línguas-alvo através de: (a) interacção de todos os alunos com partilha de ideias e conhecimentos, o que implica a consciencialização indutiva por parte dos alunos da relação de interdependência com os seus pares na realização de tarefas e aquisição de conhecimentos; e (b) promoção de um bom relacionamento entre colegas que resultasse num aumento da motivação. De referir ainda, como consequências almejadas, o aumento do sentido crítico, a desinibição na produção oral e o aumento da qualidade da produção escrita.

Capítulo I - Motivação para a escolha do tema

*Tell me, and I'll forget
Show me and I'll remember
Involve me, and I'll learn*
Provérbio chinês

O mote com que inicio a justificação para a escolha do tema, está explicitamente relacionado com o trabalho colaborativo e com as opiniões de Illich “Most learning is not the result of instruction. It is rather the result of unhampered participation in a meaningful setting” (*apud* Harmer, 2007: 56), significando que, após o estabelecimento de um cenário em sala de aula baseado no envolvimento dos alunos na solução de problemas da língua, isto é, comunicando, a competência linguística e comunicativa dos alunos melhorará.

Estamos assim perante a abordagem comunicativa, CLT (Communicative Language Teaching), que se baseia na importância da comunicação para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na reflexão sobre o tema de relatório de estágio e do trabalho que me propunha fazer, para além dos conceitos da aprendizagem da língua numa abordagem comunicativa através do estabelecimento de ambientes propícios à comunicação e interacção em sala de aula e realização de tarefas que impulsionam a comunicação entre alunos, tornou-se necessário perceber em que medida se justificava a implementação do trabalho colaborativo nas duas escolas.

Logo no início do período de observação de todas as turmas dos orientadores, em ambas as escolas verifiquei o seguinte: (a) os alunos da Escola Secundária da Quinta do Marquês, de acordo com a minha orientadora, a Dra. Julieta Lopes, provinham na sua maioria de famílias de classe média-alta; (b) eram bons alunos, disciplinados e tinham boas notas; (c) o tipo de ensino que lhes era ministrado era tradicionalista, centrado no professor, (ver Anexo 1), sendo a interacção na sua maioria [Professor → Aluno] ou [Professor → Alunos]; (d) a interacção [Aluno ↔ Aluno] era mínima; (e) a interacção [Professor ↔ Aluno], também diminuta, estava directamente relacionada com as instruções dados pelo professor no início das actividades, saudação e fim da aula.

Na Escola Básica 2+3 João Villaret os alunos eram na sua maioria de classe média-baixa ou baixa, e os níveis de aproveitamento são inferiores ao dos alunos da minha turma de prática lectiva na Escola da Quinta do Marquês em Oeiras situando-se

as notas de metade da turma abaixo do limite de aproveitamento. De acordo com a minha orientadora, alguns alunos eram indisciplinados, problemáticos e desmotivados. Embora observando uma metodologia diferente da escola de Oeiras, o tipo de ensino ministrado também era tradicionalista, centrado no professor. Se bem que houvesse uma maior interacção entre [Professor → Alunos] esta, a meu ver, era insuficiente, uma vez que se revestia de um carácter muito guiado, no sentido em que os alunos eram “chamados” a produzir oralmente enunciados específicos, cujas respostas eram também controladas (ver Anexo 2).

Em ambas as escolas, sentia-se, *grosso modo*, uma desmotivação por parte dos alunos, um sentimento de que estão presentes na aula por obrigação, uma inibição na produção oral quando solicitada e uma resistência à produção escrita. Ora o que eu pretendia é exactamente o contrário: turmas pulsantes, motivadas para aprender, para trabalhar e para comunicar.

Esta minha constatação introduziu um novo elemento, a motivação, e neste campo, também a psicologia educacional veio confirmar a importância de introduzir o trabalho colaborativo. Ou seja, pretendia explorar, no âmbito da abordagem comunicativa o estabelecimento de ambientes propícios à comunicação e interacção em sala de aula e realização de tarefas que impulsionassem a comunicação entre alunos nestas turmas. Slavin, (1991: 83-85) define as características específicas do grupo etário em que estes alunos adolescentes se inserem, como correspondendo a uma fase de procura de identidade em que estes desenvolvem uma série de estratégias e comportamentos, tais como assumir papéis diferentes, comparar e analisar as respostas e reacções dos outros em relação a si mesmos (e os seus comportamentos), e ainda a necessidade de expressarem as suas opiniões e convicções numa tentativa de se integrarem nos grupos e se identificarem com eles. Assim sendo, esta é, a meu ver, uma etapa da vida destes alunos que deve ser aproveitada, se quisermos promover o desenvolvimento da sua personalidade e encorajar “o trabalho em equipa, a solidariedade, a criatividade, a responsabilidade, a resolução de problemas e a motivação para o esforço”, como refere Viera da Silva, aludindo à importância da profissão docente e às novas características do professor actual que surge como “*educador*, fonte e gestor de conhecimentos, dinamizador de processos de ensino e de aprendizagem, questionador da realidade, impulsionador de atitudes e de comportamentos” (Silva, 2007: 107).

Ainda na óptica da psicologia educacional, também Vygotsky defendeu a importância da interação para o desenvolvimento da criança, sendo a aprendizagem “um processo social, e o conhecimento algo socialmente construído” (Fino, 2001: 7) dando, deste modo, sentido à importância do estabelecimento de um contexto social a que a aprendizagem colaborativa dá resposta.

Parece-me também relevante a ideia expressa por Jacques Delors de que a missão do sistema educativo – que contempla o valor da aprendizagem do trabalho colaborativo - é “preparar cada um para este papel social” (Unesco, 1998: 69) (referindo-se à capacidade de participação activa de todos num projecto de sociedade), uma vez que, e ainda citando Delors, “nas sociedades complexas actuais, a participação em projectos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito... Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação - em sociedade, - desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipa na escola” (Unesco, 1998: 61).

Também os programas nacionais de LE (Inglês e Francês) como pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QEQR) (Conselho da Europa, 2001) recomendam uma abordagem comunicativa e a realização de tarefas no ensino da LE, valorizando a aprendizagem através da acção, da comunicação e da cooperação. Tanto o QEQR como os programas nacionais de LE serão abordados mais detalhadamente nos capítulos I.2 e I.3

Em conclusão, a implementação da aprendizagem colaborativa (cooperative learning) fez, a meu ver, todo o sentido, tendo em conta os seguintes factores: a) os ambientes das turmas das duas escolas já descritos de forma sintética; b) a minha reflexão sobre as recomendações acima referidas e sobre as exigências sociais que recaem sobre a visão da missão da educação; c) a problemática da falta de motivação, da diminuta interacção e comunicação em sala de aula de língua estrangeira; d) a predisposição psicológica do grupo etário em causa; e e) as características do professor actual. Estou certa de que, como resultado do trabalho conjunto aluno/professor, o estudante adquirirá não só mais competências linguísticas, como estará mais bem preparado para o futuro e socialmente mais capaz de se relacionar com o mundo.

I. 2 . A vertente colaborativa no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

Valorizando a dimensão sócio-cultural da língua, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), emanado do Conselho da Europa, tem o intuito de promover a harmonização do ensino e aprendizagem das línguas faladas na União Europeia. Esta tentativa de harmonização resulta da constatação da necessidade de ir além do conceito de Multilinguismo¹ para o Plurilinguismo² que tem como objectivo ulterior a aquisição de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias, a fim de se “facilitar a comunicação e a interacção entre europeus de línguas maternas diferentes, de forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação” (Conselho da Europa, 2001: 23-24)

Em sentido prático, o QECR define, *a priori*, como conhecimento de uma língua a utilização de competências, ou seja, o “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características”(Conselho da Europa, 2001:29) que permitem ao indivíduo agir e que englobam as *competências gerais* que incluem as actividades linguísticas, e as *competências comunicativas em língua* que é o domínio de competências que permitem ao indivíduo agir utilizando os meios linguísticos.

O QECR salienta também a importância de o estudante adquirir a competência comunicativa em língua que compreende, para além das competências linguísticas, as competências gerais, a saber, o conhecimento do mundo que engloba o conhecimento sociocultural onde a língua é falada, nomeadamente da vida e das instituições, valores, atitudes comportamentais, crenças, pretendendo-se que o estudante da língua tenha uma consciência intercultural por comparação e diferenciação das culturas e consequente aceitação dessas diferenças, e saiba agir nos diferentes contextos socioculturais. Em conjunto com as competências linguísticas, as já referidas competências sociolinguísticas e pragmáticas resultam no conhecimento da língua, e na capacidade de comunicação e de interacção. Para que estas capacidades de comunicação e interacção aconteçam, o QECR preconiza para o ensino uma “abordagem orientada para a acção” (Conselho da Europa, 2001:29) baseada na execução de tarefas, e justifica esta realização de tarefas com o papel de actor social desempenhado pelo estudante no uso

¹ Multilinguismo: Conhecimento de várias línguas (Conselho da Europa, 2001:23).

² Plurilinguismo: “Competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001: 23).

da língua. A aprendizagem e o estudo da língua passam então pelas vertentes experimentais e de comunicação para a realização de tarefas em ambientes e contextos estruturados, e, para esta realização, o estudante utiliza as estratégias de recepção e de produção durante a interação (de discurso ou de cooperação³). Deste modo, em minha opinião, apesar de o QECR não impor nenhum método de ensino, recomenda a abordagem comunicativa, evidenciando o papel da realização das tarefas e a cooperação como factores indispensáveis ao desenvolvimento das competências de uso da língua. O desenvolvimento das capacidades colaborativas assume, por conseguinte, grande importância na aprendizagem e de estudo das línguas, logo o modelo de trabalho em grupo colaborativo torna-se indispensável.

I. 3. A vertente colaborativa nos programas nacionais de LE

Os programas nacionais de LE Inglês do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e de LE Francês do 3º ciclo têm uma visão mais alargada no que diz respeito à interculturalidade, privilegiando também a relação com as culturas de expressão inglesa (Ministério da Educação, 1997:10 e Ministério da Educação, 2004:6), e francesa (Ministério da Educação, 2000:11 e Ministério da Educação 2001:1)

Especificam como objectivos gerais do trabalho em grupo, a pares e em classe, a cooperação, a solidariedade e a responsabilidade, o desenvolvimento de estratégias na resolução de problemas e o exercício do espírito crítico.

Quanto à orientação metodológica, o programa de Inglês LE do 3º Ciclo do Ensino Básico valoriza o trabalho individualizado e centrado no professor na apresentação de novos conteúdos, mas, tal como o programa de Inglês para o Ensino Secundário, recomenda que o professor utilize as metodologias adequadas ao perfil dos alunos, privilegiando a aprendizagem da língua para fins comunicativos (Ministério da Educação, 1997: 61). Ambos os programas salientam a importância do trabalho de grupo e a pares, e, relativamente às competências comunicativas, considera que este modelo de trabalho (por tarefas) fomenta o desenvolvimento da auto-estima, da tolerância para com os outros, da cooperação e da ajuda mútua. Os programas preconizam

³ O QRCE define como estratégias de recepção e de produção durante a interação: a) *tomar a palavra* para consolidar a colaboração na tarefa; b) *cooperação interpessoal* para facilitar a compreensão permitindo a discussão; c) *cooperação mútua de ideias*, que engloba: i. *pedir ajuda*; ii. *pedir esclarecimento*; iii. *Esclarecer*; iv. *remediar a comunicação* na realização da tarefa (Conselho da Europa, 2001:125).

ainda a abordagem intercultural, que define como competência sócio-cultural adquirida através dos modelos de apropriação de competências do tipo comunicativo. O Programa de Francês para o 3º ciclo do Ensino Básico também propõe uma abordagem comunicativa mas não recomenda explicitamente nenhuma metodologia pedagógica. O programa de Francês para o Ensino Secundário propõe uma metodologia “activa e centrada no aluno” (Ministério da Educação, 2001: 6). Finalmente, os programas determinam que o professor deve ainda definir, entre outras, estratégias que permitam ao aluno estabelecer paralelismos entre a L1 e L2, e desenvolvam no aluno a autonomia no uso da L2.

Capítulo II - O trabalho colaborativo

A aprendizagem colaborativa, mais concretamente o trabalho colaborativo caracteriza-se, de acordo com Johnson, Johnson, e Holubec (1998) pela formação de pequenos grupos tendo como objectivo o trabalho em conjunto, de modo a que sejam atingidos objectivos que não podem obtidos através do trabalho individual ou em competição.

O principal objectivo do trabalho colaborativo é, assim, envolver os alunos no processo de aprendizagem, sendo que a aprendizagem resulta da interacção entre pares.

Calderon, (*apud* Christison, 1990:6), refere que a aprendizagem colaborativa pode ser definida como uma estratégia para aumentar a motivação e o conhecimento, ajudando os alunos a desenvolver uma imagem positiva de si mesmos e dos outros, levando ao aumento do sentido crítico e da solução de problemas, e encorajando as competências sociais colaborativas.

A adopção do trabalho colaborativo representa uma mudança do ambiente da sala de aula, da atitude do aluno e do papel do professor. Tendo como objectivo a comunicação oral e escrita, o trabalho colaborativo na aula de LE assenta essencialmente no uso da língua em tarefas e exercícios comunicativos. A comunicação entre pares pressupõe a expressão da opinião de cada um na resolução dos problemas propostos, bem como a negociação de significados, uma vez que cada aluno tenta adaptar o seu discurso ao do grupo, praticando deste modo a produção de *comprehensive output* (Swain *apud* Meng, 2010: 702). Esta negociação implica não só a inclusão dos elementos do grupo, mas também uma troca de informação que resulta na

aprendizagem entre pares bem como na aquisição de competências sociais. Existe nitidamente uma transferência de aprendizagem para o grupo e entre o grupo, criando-se uma relação de interdependência entre pares e, em última instância, de independência⁴, tanto ao nível das competências sociais adquiridas, como dos conteúdos aprendidos. Esta relação de interdependência e independência será o fim e o início do agente motivador implícito no trabalho colaborativo.

Relativamente à participação comunicativa dos alunos, estudos indicam que, nas aulas tradicionais compostas por 30 alunos, na actividade interactiva Pergunta/Resposta, o tempo de intervenção do professor é de cerca de dois minutos por aluno, sendo o tempo de intervenção do aluno de apenas um minuto (Kagan e Kagan, 2009: 6-7). Durante o resto do tempo, o aluno estaria a ouvir o professor e os seus colegas. No trabalho colaborativo a pares, por exemplo, em dois minutos todos os alunos terão interagido, donde se conclui que, conforme referido por Zhang (2010: 81), a aprendizagem colaborativa fornece mais oportunidades de comunicação.

Aliada às alterações a nível do ambiente comunicativo e aos resultados para os alunos no que se refere à aquisição de competências, sejam elas sociais ou linguísticas, também a “zona de acção do professor” (Meng, 2010: 702) sofre alterações, porquanto o seu papel também se modifica quando passa de instrutor detentor do controlo da sala de aula com a focalização dos alunos no professor (onde é evidente a desigualdade participativa dos alunos), a educador, ou seja, alternando entre facilitador e incitador ao conhecimento, tutor e participante (Harmer, 2007: 108-111) nas actividades de grupo e a pares.

II. 1. Diferenças entre trabalho colaborativo e trabalho de grupo

A distinção entre trabalho de grupo e trabalho colaborativo reside, de acordo com Johnson and Johnson e Holobec (1984: 9), na *interdependência positiva* existente entre os membros do grupo de trabalho colaborativo (formado por alunos com diferentes níveis e capacidades de aprendizagem), sendo todos avaliados de acordo com o desempenho do grupo (Woolfolk, 2001:34), e na percepção, por parte de cada aluno, de que apenas poderá atingir os seus objectivos de aprendizagem se os restantes membros do grupo também o conseguirem (Deutsch, 1962; Johnson e Johnson, 1975

apud Johnson, Johnson e Holobec, 1984:2). No trabalho colaborativo existe, por conseguinte, uma *responsabilização individual*. No trabalho de grupo, por outro lado, não há *interdependência positiva* nem *responsabilização individual*.

Ainda de acordo com Johnson, Johnson e Holobec (1984:9) a *heterogeneidade* de competências e características pessoais dos membros do grupo é intrínseca ao trabalho colaborativo, ao passo que, no trabalho de grupo, os grupos são normalmente homogêneos.

Os autores de *Circles of Learning* (Johnson, Johnson e Holobec, 1984) apresentam ainda os seguintes factores de distinção:

1. A representação do grupo também é distinta em ambas as abordagens, sendo que, no trabalho de grupo, é nomeado um líder que é normalmente responsável pelo grupo. Nos grupos de trabalho colaborativo todos os seus membros partilham a responsabilidade de liderar o grupo.

2. A responsabilidade pela aprendizagem é partilhada por todos os membros do grupo no trabalho colaborativo, e passa pela entreaajuda e motivação. O mesmo não acontece necessariamente no trabalho de grupo.

3. O objectivo do trabalho colaborativo centra-se na aquisição máxima de aprendizagem dos membros do grupo e na manutenção de boas relações pessoais entre todos membros, ao passo que no trabalho de grupo o objectivo é a realização de uma tarefa. Estas relações pessoais ou, melhor dizendo, competências sociais, são ensinadas aos membros do grupo de trabalho colaborativo. Em contraste, o trabalho de grupo pressupõe a existência *a priori* dessas competências sociais.

Dentro das competências sociais e comunicativas incluem-se: a) solicitar explicação; b) garantir a compreensão de todos; c) explicar; d) parafrasear; e) reconhecer a contribuição dos seus pares; f) solicitar a contribuição dos outros; g) elogiar os outros; h) garantir o consenso; i) mediar conflitos (Oxford, 1997: 446).

Oxford (1997: 446) adianta ainda que por estas competências sociais e comunicativas serem comportamentos expectáveis em sociedade, é necessário que seja facultado ao aluno a oportunidade de as praticar de uma forma “sistemática e explícita” (Hertz-Lazarowitz & Miller, 1992 *apud* Oxford, 1997: 446).

Lopes e Siva, (2009: 18-19) por seu lado, dão como exemplo de competências sociais: *elogiar, encorajar, ser paciente, aceitar opiniões diferentes e resolver conflitos,, escutar, partilhar, ajudar e falar baixo*. A meu ver, algumas destas “competências”, como por exemplo, *elogiar* ou *escutar* seriam mais bem definidas como atitudes geradoras de competências sociais.

4. O papel do professor também é diferente nas duas abordagens. Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1984: 10) no trabalho colaborativo, o professor observa o grupo, detecta eventuais problemas de relacionamento e comenta com os alunos o seu desempenho enquanto grupo. No trabalho de grupo, afirmam os autores, não existe a preocupação, por parte do professor, de analisar e comentar as relações entre os membros do grupo.

5. Finalmente, na comparação entre trabalho de grupo e trabalho colaborativo os autores referem a auto-avaliação que o trabalho colaborativo pressupõe relativamente às competências adquiridas, o mesmo não sucedendo necessariamente no trabalho de grupo.

Poder-se-á, por conseguinte, concluir que a principal diferença entre os dois métodos de trabalho - trabalho colaborativo e trabalho de grupo - é o facto de este último não atribuir tanta importância à aquisição de competências sociais e colaborativas nem à heterogeneidade dos grupos no que diz respeito aos alunos com níveis e capacidades de aprendizagem diferentes.

II.1.2. Os cinco elementos-chave

A implementação do trabalho colaborativo deve ter em conta os cinco elementos-chave, que de acordo com Johnson e Johnson (2009) são os seguintes:

1. *A Interdependência positiva* - o elemento considerado mais importante.

A colocação em prática deste elemento é feita nas várias vertentes da interdependência que tem por base a ideia de que os alunos devem ter em mente que têm um objectivo único em comum. (Johnson e Johnson, 2009)

2. *Interacção face a face*

Partilha por todos dos recursos, e apoio, encorajamento e elogio de parte a parte pelo esforço de cada um em aprender.

3. *Responsabilização individual*

Responsabilização de cada elemento do grupo em contribuir para a realização da tarefa. “*No one hitch-hikes*” (Johnson e Johnson, 2009)

4. *Competências interpessoais de pequenos grupos*

Aprendizagem por todos os elementos das competências interpessoais e de pequenos grupos para além da matéria académica.

5. *A avaliação de grupo*

Avaliação de todos os elementos do grupo relativamente à realização dos objectivos académicos propostos bem como da relação entre os membros do grupo.

Em conclusão, a colocação em prática destes cinco princípios da aprendizagem colaborativa resulta no envolvimento de todos, incluindo o professor, no processo de aprendizagem, dando origem a uma cooperação activa e comunicativa, em que a entreatajuda, o afecto pelos colegas e a auto-responsabilização têm um papel preponderante na aprendizagem de todos os alunos.

II. 1. 3. Pré-requisito da implementação do trabalho colaborativo: ensinar as competências colaborativas

Não esquecendo que a aprendizagem das competências colaborativas é o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e, ao mesmo tempo, um objectivo de aprendizagem que tornará cada aluno competente a nível social e profissional, torna-se fundamental que estas competências sejam desenvolvidas ou adquiridas. Como referi anteriormente, quando fiz a distinção entre trabalho de grupo e trabalho colaborativo, enquanto o primeiro pressupõe a existência das referidas competências, no que diz respeito ao segundo, Johnson, Johnson e Holubec (1984: 43-45) alertam-nos para a possibilidade de as mesmas não existirem, pelo que elas deverão ensinadas em ambiente colaborativo, ou seja, estes autores defendem a colocação em prática dessas competências como factor de aprendizagem.

Concluindo, a colocação em prática do ensino das competências colaborativas passa pela interacção comunicativa dos membros do grupo, e desenvolve-se em torno de conceitos-chave como a entreatajuda e o *feedback* entre membros do grupo - que determinam aquisição ou não das referidas competências -, e o empenho de todos em se apoiarem mutuamente no processo de aquisição de conhecimentos.

II. 1. 4. Constrangimentos

Sobre a implementação da aprendizagem colaborativa, Johnson, Johnson e Holubec (1984: 73) referem a existência de algumas resistências que rotulam de mitos apresentando o contraditório. Estes mitos prendem-se, entre outros, com: 1) o modelo de ensino e a adequação desse modelo ao mundo real, onde impera a concorrência e o individualismo; 2) a problemática de os melhores alunos serem penalizados por trabalharem em grupos heterogêneos no que diz respeito às competências; 3) relativamente aos grupos heterogêneos, o facto de ser necessário manter o mesmo ritmo de trabalho, o que representa um problema em grupos com membros portadores de deficiências; 4) a injustiça da atribuição de apenas uma única nota por grupo.

Johnson, Johnson & Holubec (1984: 73-76) reagem a estes constrangimentos, apresentando os seguintes argumentos: 1) “a cooperação é uma parte integral da existência da Humanidade”, sendo que a evolução da Humanidade só foi possível graças ao esforço colectivo. Estes autores não excluem, contudo, o desenvolvimento de trabalhos individuais na estruturação de aulas colaborativas; 2) os melhores alunos adquirem maior capacidade de retenção, a qual é desenvolvida pela necessidade de explicarem aos menos bons alunos, de diferentes maneiras, o que contribui para a aquisição de estratégias de raciocínio; 3) nos grupos onde existem membros com deficiências físicas, as competências colaborativas como a amizade, a aceitação da diversidade, a capacidade de se colocar na posição do outro são bastante desenvolvidas. Os autores afirmam ainda que é possível juntar alunos e cada um fazer o seu trabalho ou tarefa independentemente dos outros membros, com graus de maior ou menor exigência. Ainda de acordo com Johnson e Johnson (2009), os grupos do trabalho colaborativo são grupos estáveis, quer relativamente à sua duração, quer à sua constituição, e heterogêneos. Kagan e Kagan (2009: 7-3), referem a importância da utilização de grupos heterogêneas (de sexos e/ou raças diferentes) como factor dinamizador do apoio e da tutoria entre pares, bem como de uma melhor relação e integração dos vários alunos”; 4) Quanto à ideia de injustiça da nota de grupo, os autores Johnson, Johnson e Holobec (1984: 76) afirmam que existem estudos que apontam para o facto de a noção de injustiça existir apenas antes do desenvolvimento do trabalho colaborativo, e que, após a experiência do trabalho colaborativo, a nota de grupo começa a ser percebida como a mais justa.

Capítulo III - A PES

Relativamente às três fases que constituíram o estágio, a saber, observação, planificação e execução (que inclui a avaliação), gostaria de fazer uma breve referência à implementação do trabalho colaborativo. Na planificação de aulas e na concepção de materiais de trabalho e de avaliação, a observação teve um papel muito importante, porque, como observadora, me apercebi de que nada acontece por acaso. Cada professor possui a sua própria estratégia de condução de aula, no que se refere quer à exposição de conteúdos quer à interacção com os alunos. A observação de aulas dos professores orientadores de Inglês e Francês permitiu-me analisar e reflectir sobre as várias estratégias e definir o tipo de ensino praticado. Desta análise resultou a definição das estratégias que iria adoptar, coincidentes ou não com as que observei. As estratégias que adoptei na minha prática de ensino resultaram também dos ensinamentos colhidos durante as observações.

Relativamente ao que fui constatando nas observações de aulas, e reportando-me à implementação do trabalho colaborativo foi necessário explicar aos alunos a importância da aprendizagem das línguas na construção do Eu, isto é o conhecimento de outros povos e de outras culturas contribuem para o nosso próprio crescimento como indivíduos. Expliquei-lhes também como era importante a interacção com os colegas para, em conjunto, accionarem as suas competências linguísticas e comunicarem, sendo que dessa comunicação resultaria uma melhor aprendizagem.

Baseando-me no conceito de tarefa estruturei a planificação em torno da realização de tarefas e actividades conducentes a uma tarefa final que tiveram lugar no decurso ou no final das unidades, dependendo da sua pertinência. Esperava que, com a participação dos elementos do grupo na realização dessas actividades, todos sentissem a necessidade de partilhar os conhecimentos adquiridos com os colegas, o que veio a verificar-se.

Esta partilha de saberes foi avaliada tanto por mim no decorrer da realização das tarefas, como pelos alunos que partilharam as tarefas no final da sua execução – tendo como objectivo determinar se o saber e a participação do Outro foi preponderante na conclusão da tarefa.

Outro factor que considerei na avaliação foi a auto-avaliação dos alunos, durante a qual foram avaliadas as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas

activadas ou adquiridas de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua - Aprendizagem, ensino e avaliação* (Conselho da Europa, 2001), que se reflectem no programa nacional para a disciplina em questão. A avaliação e o controlo que realizei das competências linguísticas contemplaram a produção oral, a produção escrita geral e criativa, tendo havido lugar para a compreensão oral e escrita, bem como para várias modalidades de interacção.

Relativamente aos instrumentos utilizados para a avaliação/controlo de competências linguísticas e sociais adquiridas, estes incidiram no sucesso individual através da auto-avaliação no final da tarefa ou exercício, no registo do professor dos progressos do aluno durante a realização da tarefa, e também através da qualidade da produção escrita e oral. A avaliação do grupo incidiu sobre a capacidade do grupo de realizar tarefas em conjunto, e incluiu a comunicação, a interacção e a partilha de saberes.

Capítulo IV - PES de inglês

IV. 1. Descrição da Escola EB 2,3 João Villaret de Loures

Situada na zona oriental da cidade, a Escola E.B. 2, 3 João Villaret faz parte do Agrupamento Vertical João Villaret que foi constituído em 14 de Julho de 2004. Este agrupamento de escolas é constituído pelos estabelecimentos de ensino localizados no concelho de Loures, freguesias de Loures, Frielas, Santo Antão do Tojal e São Julião do Tojal, e é formado pela escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, sede de Agrupamento, por oito Jardins de Infância e ainda por oito escolas do 1º ciclo.

Conforme afirmado no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas João Villaret, “A escola assume um papel relevante neste século dominado pela globalização, pela informação e conhecimento. As mudanças operam-se com extraordinária rapidez e a instabilidade familiar e social provocada pela inadaptação a novas realidades reflecte-se na escola que, para cumprir a sua missão, tem que ser cada vez mais criativa, mais autónoma e mais eficaz” (Agrupamento de Escolas João Villaret, 2010). Esta constatação, aliada à heterogeneidade sociocultural⁵ e económica dos alunos, à dificuldade de inclusão escolar de alguns alunos, e ainda à necessidade de corresponder às necessidades e expectativas da comunidade, levou à criação do projecto «Escola

⁵ V. “Caracterização dos alunos”.

Mobilizadora de Saberes e Parcerias» que definiu uma nova abordagem na relação da escola com a comunidade e, conseqüentemente, à construção de “materiais pedagógicos no âmbito da aprendizagem cooperativa” (Agrupamento de Escolas João Villaret, 2010).

Neste âmbito, foram definidas parcerias com entidades públicas e privadas, receptoras dos alunos formados pelo ensino paralelo ao ensino regular.

Na tentativa de aprofundar os conhecimentos em educação intercultural, foram definidas parcerias com outros países.

IV. 1. 2. Oferta educativa

A oferta educativa do Agrupamento é a seguinte:

- a) Educação Pré-Escolar
- b) Ensino Básico Regular (1º, 2º e 3º ciclos)
- c) Ensino articulado da música, em parceria com o Conservatório de Música D. Dinis;
- d) Currículo Alternativo (CA) destinado ao alunos até aos 15 anos de idade que se apresentem com situações de insucesso escolar repetido, problemas de integração ou que correm riscos de marginalização, exclusão social ou abandono escolar. Aos alunos com situações como grande desmotivação, elevado índice de absentismo, baixo auto-estima e a baixas de expectativas relativamente ao futuro profissional também lhes é propiciado o CA.
- e) Cursos de Educação e Formação (CEF) com responsabilidade partilhada com o Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) com estágio, que se destinam a jovens com mais de 15 anos e que conferem certificação de habilitação profissional e escolar, este último ao nível do 2º e 3º ciclos.
- f) Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA)
- g) Currículos Específicos Individuais (CEI) destinados a alunos com Necessidades Educativas Especiais que prevê alterações ao currículo comum, de acordo com as competências do aluno.

IV. 1. 3. Caracterização dos Alunos

O Agrupamento integra 1947 crianças e jovens e são provenientes de dois locais distintos, o meio urbano e o meio rural.

O 2º e 3º ciclos são frequentados por 720 alunos, 180 alunos deslocam-se a pé para a escola. Os restantes utilizam transporte público. Existem, de acordo com informação da minha orientadora, situações de alunos que têm de se deslocar a pé por não terem dinheiro para os transportes.

Do total de alunos que frequentam o Agrupamento e que habitam nas freguesias circundantes, 131 alunos são de 22 nacionalidades diferentes, sendo a maioria proveniente de países africanos, do Brasil e do leste europeu o que aponta para uma grande variedade cultural.

Relativamente ao estrato sócioeconómico, 641 alunos, (cerca de 33% da população escolar), beneficia de subsídio escolar (ASE).

O número de alunos com Necessidades Educativas Especiais previstas pelo Decreto-Lei nº 3/2008 é 64, e ainda 10 alunos com necessidade de ensino estruturado.

O agrupamento integra um pouco mais de 165 docentes (75% do quadro da Escola) e 69 operacionais.

IV. 2. Caracterização das turmas de observadas – 7º A e 7º C

A caracterização destas turmas é pertinente, uma vez que se trata de turmas bem diferentes do que eu esperava. A turma do 7ª A é composta por 15 alunos e pode definir-se como uma turma de grupos onde existem muitos alunos que beneficiam de estatutos Currículos Específicos Individuais (C.E.I) e Programa Educativo Individual (P.E.I.). Não é uma turma que possa ser trabalhada como um todo, uma vez que os graus de capacidades de aprendizagem são bastante diferentes. A solução que a professora encontrou foi agrupá-los por competências. É uma turma com pouca prática de leitura e de interacção oral, uma vez que a maioria não tem as competências mínimas para o fazer. Como exemplo, refiro que existe uma menina que, estando no 3º ano de aprendizagem do inglês, apenas consegue fazer a associação entre cores, números e objectos, pelo que a aprendizagem dela centrou-se na construção de um glossário, na

certeza que lhe será bem mais útil que um dicionário. Uma vez que a professora tem de circular pelos grupos, ela nem sempre consegue atender a todos várias vezes numa aula, pelo que a estratégia foi fornecer-lhes muitos materiais para irem trabalhando. Esta situação acaba por ser positiva, porque os alunos acabam por ser mais autónomos no seu trabalho.

Esta turma tem o que se pode chamar um grupo forte. Estes alunos, sem problemas cognitivos, seguem o manual e fazem todos os exercícios. A professora começa por dar as instruções a estes alunos no início da aula, e voltando a dirigir-se ao grupo sempre que considera pertinente ou é chamada. Este grupo também desenvolveu grande autonomia.

Referi-me aqui aos casos extremos da turma. No entanto, existe um nível intermédio de alunos, o que permite que a professora consiga trabalhar a partir de uma base comum com quase todos os alunos para depois adaptar ou seleccionar os exercícios adequados ao tipo de alunos.

A turma do 7º C é, *grosso modo*, uma turma que veio muito mal preparada dos anos anteriores. Tem alunos com grandes problemas emocionais, deficiências motoras e alguns PEI, e é, na maioria das vezes, indisciplinada. Esta indisciplinada resulta de problemas como défice de atenção e hiperactividade.

Tratando-se de duas turmas da minha orientadora, gostaria de relatar uma aula e a metodologia adoptada pela professora em cada uma das turmas:

1. Observação do 7º A: Numa aula em que a professora quer introduzir o vocabulário sobre a família, depois das rotinas de abertura da aula, e de ter instruído o grupo dos alunos mais proficientes a fazer a leitura do texto seguida dos exercícios, a professora desenha uma tabela no quadro e na primeira coluna vertical escreve os nomes dos alunos e pergunta aos alunos com quem eles vivem. Sempre que necessário, a professora adiciona um parente na primeira linha e um X na linha do aluno. Há quem queira saber o nome dos animais de estimação uns dos outros, e a professora introduz o animal de estimação na grelha.

A professora solicita aos alunos que escrevam uma frase para cada aluno. Exemplo: “*José lives with his parents*”. Um dos alunos falha o pronome possessivo. A professora faz a revisão dos pronomes possessivos no quadro.

2. Observação do 7º C: Com o mesmo objectivo descrito na observação do 7ºA, e depois das rotinas de abertura da aula, professora solicitou aos alunos que lessem o texto do manual em voz alta. Seguidamente, a professora tirou dúvidas de vocabulário. Os alunos fizeram depois exercícios de compreensão do texto. Um aluno informou que já tinha acabado. A professora chama-o ao quadro para escrever as suas respostas (*sponge activity*⁶). Depois de todos terem terminado, a correcção é feita em conjunto.

A observação destas duas turmas leva a concluir que não existe uma fórmula que se possa aplicar a todas as turmas. E para que a “fórmula” aplicada seja a mais correcta, o professor deve conhecer os seus alunos, as suas competências e as suas fragilidades e, sempre com o intuito de cumprir a sua missão, adequar as estratégias e metodologia à tipologia dos alunos. No caso da turma A, a professora Fernanda sabe que os alunos “funcionam” melhor com a visualização, sistematização e repetição.

Reportando-me à indisciplina do 7ºC, importa ainda referir que, no decorrer das minhas observações, me apercebi de que, embora estas não sejam as turmas “perfeitas” que qualquer professor deseja ter, não nos podemos esquecer que são uma realidade para muitos professores e que, embora muitas vezes pareça que a professora esteja apenas a “sobreviver” tentando controlar as situações de indisciplina, ela está de facto a adoptar uma postura que permite que efectivamente cada aluno seja ele próprio, ao mesmo tempo que tenta minimizar o impacto que cada aluno possa provocar perturbando a aula. É uma gestão difícil, mesmo assim possível, se tivermos em mente que a escola deverá ser também um local onde o aluno se sinta bem, deixe fora da escola os seus problemas e que aprenda, ou pelo menos tenha vontade de participar e assim aprender. Estes alunos, apesar de problemáticos, têm uma grande estima pela professora de Inglês, a quem recorrem com frequência e desabafam e é essa estima que os motiva a aprender. É visível também o afecto e a disponibilidade que a professora nutre pelos seus alunos, estando sempre disposta em esclarecer dúvidas e a acalmar as suas ansiedades.

IV. 3. Caracterização da turma de prática lectiva – 8º C

Esta turma foi inicialmente composta por 24 alunos, 11 rapazes e 13 raparigas, tendo havido posteriormente um caso de abandono escolar.

⁶*Sponge activity* – actividade de consolidação que absorve o tempo extra do aluno após a conclusão de uma tarefa ou exercício (Kagan e Kagan, 2009: 8-18).

O aluno desistente é jogador de futebol federado e foi integrado nesta escola este ano. Apresentou sempre um elevado absentismo, deixando de comparecer na escola definitivamente em Janeiro de 2011, tendo a Protecção de Menores sido informada da ocorrência, de acordo com os trâmites normais nestes casos.

A média de idades das raparigas é 13 anos, sendo as idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. A média de idade dos rapazes é de 12,9.

Existe um aluno argentino, dois de ascendência africana e um com ascendência franco/germânica.

Existe uma criança com Alopecia total, tendo sido medicada e feito tratamentos que não tiveram resultados positivos permanentes. Apresenta alguma robustez devido à medicação. Está no entanto bem integrada na turma. Usa panamá, é tímida e tem uma baixa auto-estima bem como um baixo rendimento escolar, provavelmente resultante da medicação. É uma menina meiga e reage bem ao reforço positivo.

Uma das alunas perdeu a avó por doença crónica, e está actualmente a cuidar do avô, que se encontra acamado, uma vez que a mãe se encontra emocionalmente incapaz de o fazer. A aluna tem como função mudar a fralda ao avô, lavá-lo e alimentá-lo.

Uma terceira aluna é proveniente de uma família desestruturada e com problemas de alcoolismo do padrasto, tendo manifestado problemas no relacionamento com professores do sexo masculino.

Um quarto aluno apresenta um quadro de grande ansiedade motivado pelo recente abandono do pai.

Apresentam maiores dificuldades financeiras 3 alunos em escalão A e 5 em escalão B dos Serviços de Acção Social Escolar – os dois escalões com apoios sociais mais elevados, - tendo este levantamento sido feito em 15.09.2010. Não existem dados mais recentes.

As médias de aproveitamento por nível são:

Nível	1	2	3	4	5
Alunos	5	6	9	1	2

São alunos indisciplinados, problemáticos e desmotivados.

IV. 4. O início da PES

Foi com grande ansiedade que em Agosto de 2010 me dirigi à Escola pela primeira vez para me encontrar com a minha orientadora de Inglês, a professora Fernanda Abreu, que me recebeu com um largo sorriso e me mostrou a escola, apresentando-me aos membros da direcção, pessoal administrativo, docentes e auxiliares. Senti-me muito bem recebida. Determinámos na altura o dia da semana e a hora das reuniões.

Em Outubro, altura em que me foi permitido começar a frequentar a escola, foi decidido que a minha turma de observação seria do 8º ano e a de prática lectiva do 9º ano. A minha orientadora sugeriu-me que consultasse o Programa Nacional de Inglês do Ensino Básico e que fizesse uma planificação anual (*Long-term planning*) para o 7º e 8º anos. Deste modo, eu teria uma perspectiva do que os alunos já sabiam. Foi, de facto, uma excelente ideia, porque, já antevendo o trabalho de planificação e prática lectiva, uma das minhas dúvidas era exactamente essa: “O que é que eles sabem?” “Será que o meu discurso/exposição ou materiais serão muito avançados ou demasiado simples?” Esta planificação foi um excelente recurso de consulta para as planificações das minhas aulas.

O facto de estagiar em duas escolas diferentes e distantes uma da outra colocou obviamente algumas dificuldades quanto ao melhor aproveitamento do tempo e exigiu uma rápida e eficaz adaptação em simultâneo às duas escolas. Existiram ainda dificuldades de logística, na Escola de Loures, nomeadamente, na quantidade de fotocópias que me é possível tirar e ainda, o acesso aos escassos recursos de multimédia.

Todavia, considero estes contratempos como fazendo parte da minha aprendizagem. Há a destacar as diferenças socioculturais dos alunos, bem como do papel que o professor tem no que se refere às relações com a comunidade/escola em que se insere. O papel do professor contempla não só as relações pedagógicas, como as socioafectivas. O que pretendo com isto dizer é que o professor em Loures é visto como conselheiro dos alunos e também dos pais. Sempre que existe um problema com os alunos, quer emocional quer psicológico, é inevitável que o mesmo se venha a reflectir de alguma forma na vida escolar do aluno. Cientes disto, os pais recorrem ao professor pedindo o seu auxílio e orientação para resolver a situação. Deste modo, o professor

acaba por ter um papel importante na comunidade como formador, educador e confidente.

No total, leccionei uma unidade e meia, a primeira de 03 de Novembro de 2010 a 2 de Fevereiro de 2011, que se traduziu em 17 aulas de 45 minutos e a segunda de Maio e a 1 de Junho tendo leccionado 8 aulas igualmente de 45 minutos.

IV. 4.1 Observação

As minhas principais preocupações no início da fase de observação prendiam-se com a manutenção da disciplina e a sequência da aula, pelo que a observação que fiz das aulas de inglês contribuiu em primeiro lugar para que eu percebesse um pouco a dinâmica da sala de aula, isto é, as suas rotinas e o tipo de interacção professor/aluno. Seguidamente centrei-me na atitude do professor nos vários momentos durante a produção escrita, oral, a exposição ou realização de exercícios, nomeadamente a interacção, as expressões físicas e verbais, o reforço positivo e ainda as características e competências de cada aluno. Esta observação permitiu ainda que eu definisse as minhas próprias estratégias e/ou as adoptasse sempre que as considerasse mais adequadas. Para efeitos de observação, criei uma tabela padrão com colunas dedicadas à actividade a decorrer, a interacção entre professor e aluno em L1 e L2 em [Pergunta-Resposta] e um campo de observações (ver Anexo 1). Antes da aula definia o que iria observar. No entanto, como havia sempre outras situações a ocorrerem na sala de aula que eu considerava também importantes, ia tomando nota no campo de observações, terminando muitas vezes por ter mais que uma observação da mesma aula não programada.

Relativamente às estratégias de motivação visando a participação do aluno e o controlo da disciplina em sala de aula que observei e, que, após reflexão, adoptei na minha prática lectiva gostaria de dar os seguintes exemplos:

a) O posicionamento do professor em sala de aula, nomeadamente quando o professor se coloca no lado oposto da sala de aula obrigando o aluno a projectar a voz, fazendo com que os outros não se dispersem, que o aluno se desiniba e produza oralmente, e ainda, se for o caso, convidando os outros a participar activamente.

b) A contextualização o mais possível do tema, da regra gramatical ou da função da linguagem, de acordo com a realidade do aluno serve de factor motivante para a participação. Um aluno que, por exemplo, jogue futebol, sentir-se-á motivado para

participar na aula ou entender uma regra se os exemplos ou frases dirigidas a ele estiverem relacionados com este desporto.

c) A circulação da professora em sala de aula, que tem um padrão distinto em cada actividade, permitindo a monitorização, a aproximação individual, (quer científica, quer afectiva) e, conseqüentemente, a motivação, traduz-se numa maior desinibição e conseqüente produção do aluno. Neste sentido, ocorre-me o enorme respeito que o professor deve ter pelo aluno, pelas suas características pessoais, correndo-se o risco de “perder” o aluno se este se sentir intimidado. Como exemplo, refiro uma situação que ocorreu comigo aquando da correcção do teste, em que pedi aos alunos que lessem para a turma as suas composições já corrigidas. Participaram de bom de grado. Houve, no entanto, uma aluna que não quis ler. Aproximei-me dela e tentei calmamente convencê-la a ler. Pelo seu tom de voz percebi que estava muito envergonhada e senti que não devia arriscar. Mais tarde, porém, já no decorrer da prática lectiva da última unidade, a aluna leu voluntariamente uma composição sua.

d) A limitação da utilização intensiva do quadro (um auxiliar precioso, sem dúvida), uma vez que isso leva à dispersão do aluno e à conseqüente perturbação da aula.

e) O reforço positivo. Os alunos têm necessidade deste reforço, quer por palavras, quer através da expressão corporal. Isto convida-os a participar uma vez que sentem que o seu contributo é pertinente.

f) A chamada de atenção para os alunos distraídos na última fila. Esta chamada de atenção fará com que os alunos da frente se voltem para trás, o que perturba a aula. O ideal é o professor aproximar-se o mais possível deles para que compreendam e corrijam a sua atitude. Ainda relativamente à última fila, dei-me conta que, durante a exposição ou o *eliciting* ou qualquer actividade que requeira a atenção no professor, o professor não deverá ir até ao fundo da sala, uma vez que os alunos da frente perdem o contacto visual com o professor e vão “desligando” – neste sentido, o meio da fila é o ideal.

g) Nalgumas turmas, permanecer em silêncio quando parte dos alunos estão agitados é uma boa técnica para o início da aula, ou no decorrer da mesma quando alguns alunos se desconcentram.

h) Utilizar a ironia também pode ser uma ferramenta para acalmar um aluno. Houve uma situação em que um aluno estava muito conversador. A minha orientadora perguntou-lhe se ele estava a dar uma festa e não a tinha convidado. Ele espantou-se. A professora prosseguiu dizendo-lhe que para próxima vez que ela desse uma festa não o convidaria. A surpresa, a ironia e a necessidade que ele teve interpretar o que ela dizia, acalmou-o. O aluno pediu desculpa e calou-se.

i) O sorriso, a conversa e o humor também podem ser utilizados para atrair a atenção de alguns alunos mais desatentos que se sentem impelidos a participar na situação. O saber que há qualquer coisa que está a acontecer fora do seu grupo de interacção e que provoca o sorriso e a boa disposição no grupo em que se insere a professora irá atrair a sua atenção.

Estas foram algumas estratégias observadas (ver Anexo 3) e ensinadas, que representaram para mim grandes ensinamentos da prática de ensino. Na minha prática de ensino utilizei algumas destas técnicas, tendo recorrido com mais frequência ao reforço positivo. Esta utilização intensiva do reforço positivo justificou-se no contexto da realização de tarefas e actividades em ambiente colaborativo.

Durante a fase de observação fui antecipando a prática lectiva, o que acarretou alguns receios da minha parte. Afinal, assumir o papel de professora era uma grande responsabilidade. Relativamente aos meus receios de enfrentar a turma, a professora Fernanda deixou-me completamente à vontade para dar a minha primeira aula quando me sentisse segura. Claro que me sentia ansiosa, mas também tinha medo. Medo que me falhasse a voz, que eles não me entendessem, que percebessem quão nervosa estava, enfim, medo de enfrentar uma turma com os olhos postos em mim. Mas sentia que tinha de avançar. Pedi à professora Fernanda que me deixasse fazer uma apresentação de mim própria em forma de exercício.

IV. 4. 2. Aula de diagnóstico

O meu principal objectivo nesta aula - a minha estreia à frente da turma - foi fazer um diagnóstico às competências linguísticas dos alunos. Pretendi ainda dar-me a conhecer aos alunos e avaliar a sua receptividade em relação a mim.

Apresentei-me à turma oralmente em inglês e pedi aos alunos que, de seguida, respondessem por escrito a perguntas sobre eles próprios, tendo por base a minha

apresentação e caracterização pessoais, e finalizei com um exercício de *matching* sobre o meu discurso. O objectivo de colocar este exercício no fim da actividade foi justamente verificar a capacidade de retenção da informação dada em inglês, se de facto tinham entendido, e ainda o nível de interesse que o meu discurso tinha despertado.

Os alunos estavam muito receptivos e sorriam. Confesso que estava nervosa. A exposição, em que falei de mim, onde moro, os meus filhos e os meus animais de estimação (incluindo o nome da cadela que passou de “rucha” para “ruska”), foi percebida por todos os alunos, o que ficou patente nas respostas das palavras cruzadas e na actividade pergunta-resposta que fizemos.

Desta minha apresentação retive o seguinte: eram alunos simpáticos e tímidos (talvez porque não me conhecerem), e, a avaliar pela informação que retiveram sobre mim, eram curiosos.

Pelas respostas com informação pessoal dos alunos, concluí que tinham dificuldade nos tempos verbais e na utilização dos pronomes pessoais (ver Anexo 4), quer quanto ao seu significado, quer a sua colocação na estrutura da frase. Na aula seguinte, na altura do *Hallowe'en*, ainda com o objectivo de continuar a fazer um diagnóstico aos conhecimentos dos alunos, pedi-lhes que escrevessem individualmente uma carta de amor ao seu “monstro gémeo” numa alegoria à alma gémea.

Gostei muito desta tarefa, uma vez que tive a oportunidade de lidar mais de perto com os alunos, ajudando-os a construir as suas cartas, ajudando-os a pensar e a estruturar, e fazendo sugestões. No fim desta aula, disse muito preocupada à professora que me sentia mais explicadora que professora. Sentia-me bastante segura no contacto pessoal e directo, mas tinha “vontade de fugir” quando estava à frente da turma inteira.

Não tive oportunidade de continuar a trabalhar com esta turma, porque entretanto iniciei o meu estágio de francês na outra escola e houve incompatibilidade de horários, pelo que tive de mudar de turma de prática lectiva. Passei a observar duas turmas do 7º ano e passei a leccionar a minha anterior turma de observação, o 8º C.

IV. 5. A planificação e implementação do trabalho colaborativo

Depois desta experiência, e ainda no papel de observadora, comecei a ansiar por leccionar. Transmiti esse desejo à minha orientadora que se mostrou disponível para que eu começasse quando quisesse. Foi decidido que eu iniciaria a unidade referente aos alimentos (*Food*). Centrei-me na temática da importância do pequeno-almoço, tendo como objectivo criar uma planificação que resultasse em aulas que se pudessem classificar como *communicative classrooms*, implementando tarefas direccionadas nesse sentido. Sempre que possível, implementei o trabalho colaborativo com padrões de interacção entre os alunos a dois e a quatro.

Nos primeiros tempos, ainda em fase de planificação, tive alguns problemas com a escolha dos materiais: queria desenvolver os meus próprios materiais sem me socorrer do manual, uma vez que me pareceu que este não estava primordialmente direccionado para o trabalho colaborativo. Por outro lado, receava que a minha planificação não fosse eficaz, dado que esta iria seguir uma metodologia diferente daquela a que os alunos estavam habituados. Pedi ajuda à minha orientadora que, tanto quanto possível, produziu os seus próprios materiais, e que me ajudou a perceber como é possível obter bons resultados, utilizando técnicas e materiais direccionados para o perfil e capacidades da turma. Um dos critérios na escolha de materiais era que as fichas tivessem imagens apelativas e fossem de encontro aos gostos dos alunos. Esse foi um dos motivos que me levou a fazer a introdução de conteúdos gramaticais com a família Simpson que eu sabia ser bastante popular entre os alunos.

A minha orientadora também me sugeriu a utilização de exercícios de matching e gap-filling que se aproximam de jogos e que, por serem simples, os alunos gostavam de fazer. Outras sugestões foram a utilização de objectos reais para introduzir um novo conteúdo gramatical (ver Anexo 5) e a explicação de regras no quadro recorrendo a desenhos.

Ciente de que as diferenças individuais estão bem presentes na sala de aula fiz as planificações tendo em conta essas diferenças⁷ na formação heterogénea dos grupos⁷ do trabalho colaborativo, observável na diversificação das actividades. Felizmente, nenhum dos meus alunos necessita de um currículo alternativo, pelo que, para além do trabalho colaborativo *per se*, a estratégia a que recorri foi um *eliciting* menos exigente com

⁷ A formação de grupos é descrita mais adiante, na página 31.

alunos mais fracos, com o objectivo de os integrar, utilizando os alunos mais fortes no início dos exercícios para servirem de modelo. O *eliciting* foi direccionado de acordo com o grau de dificuldade para os vários tipos de aluno. O reforço positivo foi uma mais-valia na construção da auto-estima e na eliminação de barreiras que inibiam a motivação de aprender e participar.

Ao longo de toda a planificação, tentei que esta fosse a mais criativa possível, diversificando actividades (ver Anexo 6) desenvolvidas em trabalho colaborativo a quatro, a pares e também individualmente. Utilizando materiais apelativos e também diversificados esperava motivar os alunos e envolvê-los na aprendizagem. Os exercícios feitos individualmente permitiram-me trabalhar directamente com os alunos de uma forma mais personalizada, o que considero bastante positivo, uma vez que a aprendizagem individualizada é importante para o desenvolvimento da autonomia do aluno na aquisição de conhecimentos tal como referido por Harmer, (2007:164). A importância do trabalho individualizado do aluno na promoção da autonomia e responsabilização na realização de tarefas também é referida por Johnson, Johnson e Holubec (1984: 74) que propõe que as aulas colaborativas não só contemplem o trabalho individual como proporcionem um ambiente em que a aprendizagem e as competências individuais beneficiem o grupo.

Realizei esta planificação com dois grandes objectivos: que os alunos compreendessem a importância do pequeno-almoço (preocupação transversal a muitas sociedades), e que trabalhassem em equipa de acordo com o modelo colaborativo. Iniciei a minha planificação com um *feed-in* sobre o tema através de um exercício de *reading-comprehension* (ver Anexo 7) individual formal com perguntas de interpretação do texto, seguido de um exercício de palavras cruzadas, em que os alunos procuram informação específica no texto. Gostaria de referir que, para a realização das palavras cruzadas, utilizei o *HotPotatoes*, um programa muito útil que me foi dado a conhecer na cadeira de Didáctica de Francês I e que é, a meu ver, uma ferramenta indispensável para a planificação de aulas no que se refere à rentabilização do tempo.

Contemplei nesta planificação também uma variedade de actividades (ver Anexo 8) que forneceram aos alunos a informação necessária para um trabalho colaborativo a quatro escrito caracterizando uma personagem e, finalmente, reflexão e debate sobre hábitos alimentares saudáveis (ver Anexo 9).

Na óptica da partilha de conhecimentos, tanto as fichas de gramática como as fichas de vocabulário que elaborei são, tanto quanto possível, resolvidas em pares. As fichas de gramática e as fichas de trabalho foram criadas de raiz por mim tendo em conta as normas da direcção da escola⁸, e espelham reflexões minhas sobre o tema do relatório e sobre as aulas de observação, nomeadamente:

(1) Tendo em conta os cinco elementos-chave do trabalho colaborativo, as fichas devem visar uma partilha de conhecimentos ou simplesmente partilha que reforce a necessidade da interdependência positiva, de responsabilização individual e de entreatajuda⁹.

(2) O *layout* das fichas deve conter imagens (reais ou desenhos), que sejam apelativas e facilmente compreendidas pelo aluno, de modo a que este associe a imagem ao texto e resolva os exercícios propostos.

Já na segunda unidade leccionada, subordinada ao tema do cinema, *At the Movies*, escolhi como material de trabalho o filme *Monstros & CA*, tendo recorrido a um *trailer*, imagens de filmes, e excertos do guião do filme (ver Anexo 12). Tendo sempre em conta o trabalho colaborativo, pretendi mais uma vez que esta planificação fosse o mais diversificada possível relativamente às actividades, com variação de modelos de trabalho - a pares, em grupo e individual, - sustentados na sua pertinência relativamente à aquisição de competências linguísticas e sociais (ver Anexo 6). Nesta planificação, contemplei ainda uma actividade de conversação em que quis realçar a tolerância e a aceitação das diferenças (ver Anexo 13) Como processo de aquisição de competências essenciais para a realização da tarefa final, adoptei a estratégia de fazer um *input* de conteúdos gramaticais e de vocabulário sob a forma de conversação, e visionamento de um *trailer*, seguidos de exercícios de consolidação da aprendizagem(ver Anexo 14) dos referidos conteúdos. Como modelos de trabalho foram

⁸Por questões de falta de organização e de método de estudo dos alunos, a direcção da escola exige a exposição escrita das regras no quadro para que os alunos as reescrevam no caderno e as tenham sempre à sua disposição. Nas aulas de observação, constatei que esta regra era aplicada pela minha orientadora. O resultado era muitas vezes a dispersão dos alunos enquanto a minha orientadora passava as regras e os exercícios no quadro. Com a introdução das regras gramaticais na ficha de exercícios, creio que fui de encontro às directrizes da escola, tendo havido uma menor dispersão dos alunos, o que se traduziu numa rentabilização do tempo de aula.

⁹, Através, por exemplo, da resolução de palavras cruzadas, em que cada um dos elementos tem na sua ficha as palavras horizontais ou as verticais, tendo necessariamente que recorrer ao colega para conseguir completar as suas palavras cruzadas (as palavras cruzadas têm ainda uma palavra sem pista), (ver Anexo 10), ou de exercícios de *matching*, em que um aluno tem a coluna A ou a coluna B (ver Anexo 11).

contemplados o trabalho colaborativo a pares e a quatro, e o trabalho individual. Este último modelo foi o menos utilizado.

Tendo por base os materiais acima referidos e a actividade em grupo, a pares e individual, a planificação, que tinha como tarefa final a produção escrita em trabalho de grupo, foi estruturada em torno dos seguintes objectivos: a) desenvolvimento das várias *language skills* e *subskills*, aprendizagem de conteúdos essenciais para a realização de tarefas ou actividades essenciais para a realização da tarefa final (ver Anexo 15); b) e desenvolvimento de competências sociais tendo em conta os cinco elementos-chave do trabalho colaborativo.

O processo utilizado no trabalho colaborativo final de quatro elementos, em que privilegiei a negociação dos membros do grupo na escolha do melhor filme, foi o seguinte: preenchimento de grelha sobre o melhor filme para cada elemento do grupo e atribuição de pontuação, a fim de decidirem qual o melhor de todos, sendo o objectivo final a participação de todos na elaboração dos textos, nomeadamente a elaboração de um argumento de um filme e de uma crítica cinematográfica, e o seu posterior envio por correio electrónico.

A implementação do trabalho colaborativo que, nas minhas aulas, se traduziu em trabalho colaborativo a dois e a quatro, baseou-se na ideia de complementaridade e não de substituição da instrução directa (entendida como trabalho individualizado e centrado no professor), ou seja, foi utilizada para cimentar a aprendizagem das competências linguísticas também adquiridas através da instrução directa (Kagan e Kagan, 2009:1.4). Relativamente à aprendizagem das competências sociais, estas foram adquiridas ou desenvolvidas através da realização dos trabalhos.

Foram ainda tidos em conta os critérios das três fases de implementação do trabalho cooperativo – pré-implementação, implementação e pós-implementação (Johnson, Johnson e Smith, 1991 *apud* Lopes e Silva, 2009: 53)¹⁰. Por razões de desenvolvimento de afectividade e interdependência positiva, pretendi que a formação dos grupos fosse fixa durante toda a minha prática lectiva, conforme sugerido por

¹⁰ 1) Pré-implementação: especificar objectivos de ensino; determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos; atribuir papéis aos elementos do grupo; planificar materiais de ensino para promover a interdependência; distribuir tarefas; estabelecer os critérios de sucesso; estabelecer os comportamentos desejados; 2) Implementação: controlar o comportamento; intervir se necessário; prestar ajuda; elogiar 3) Pós-implementação: promover o encerramento através do sumário; avaliar a aprendizagem; reflectir sobre o trabalho desenvolvido.

Johnson e Johnson (2009), e a mesma teve em conta a heterogenia relativamente ao género, à personalidade - mais ou menos extrovertida, - e ao aproveitamento a Inglês.

O trabalho a pares foi desenvolvido com o colega de carteira. Não houve necessidade de alterar a composição dos pares, uma vez que a professora Fernanda Abreu já os tinha agrupado tendo em conta alguns critérios de heterogenia, tais como as competências linguísticas e personalidade. Sendo a negociação uma parte fundamental do trabalho colaborativo, este modelo de trabalho foi implementado através da resolução de fichas de exercícios de *matching* e palavras cruzadas de consolidação de vocabulário e de gramática. A primeira parte das fichas era resolvida individualmente sendo a segunda trabalhada a pares, (à excepção das palavras cruzadas, que eram totalmente resolvidas a dois). O que eu pretendia essencialmente com este modelo de trabalho colaborativo era, para além da consolidação dos conteúdos referidos, o desenvolvimento das competências sociais entre pares. A razão por que mantive uma parte dos exercícios como tarefa individual prendeu-se com o facto de estar ciente da necessidade que os alunos têm de ter um espaço seu na ficha, o que, como refere Harmer (2007: 166), permite aos alunos fazer uma pausa e/ou se poderá traduzir num período de reflexão. Por esta mesma razão, e ainda devido ao método de trabalho a que os alunos estavam habituados, nem todas as actividades foram realizadas em modelo colaborativo.

O meu objectivo foi que, no âmbito do trabalho colaborativo, os alunos conciliassem a aquisição de competências linguísticas - que se reflectiriam numa melhoria geral das notas e na diminuição do número de negativas, - com a adopção de atitudes que gerassem competências sociais. Entre as atitudes geradoras de competências sociais destacam-se *explicar perguntar, escutar, explicar, partilhar, ajudar*, de modo a garantir a compreensão de todos os elementos do grupo, atingindo deste modo o consenso e o reconhecimento da contribuição de cada um deles no desenvolvimento das competências comunicativas em língua. *Elogiar, mediar conflitos* e *respeitar* os outros foram outras das atitudes que eu pretendia que eles desenvolvessem.

Aliada ao desenvolvimento destas atitudes que contribuem para a estruturação da *interdependência positiva*, da *interacção face-a-face*, das *competências interpessoais de pequenos grupos*, pretendi ainda estruturar os restantes dois elementos-chave do trabalho colaborativo – a *avaliação de grupo* e a *responsabilização individual* - através,

tanto da atitude na realização das tarefas e actividades, como da avaliação e auto-avaliação.

Ao nível da aprendizagem das competências sociais, na introdução do primeiro trabalho colaborativo que os alunos realizaram, comecei por explicar quais eram as atitudes e competências que eu esperava que eles adquirissem até ao final do ano. No que diz respeito ao primeiro trabalho, em vez de definir uma única atitude/competência por trabalho como defendem Lopes e Silva (2009:36), defini um conjunto - *perguntar, escutar, explicar, partilhar, ajudar e falar baixo*. O motivo desta opção prendeu-se com a observação de que os alunos necessitavam de utilizar mais do que uma atitude/competência social naquela actividade, para além das competências linguísticas. Posteriormente, introduzi *elogiar, encorajar, ser paciente, aceitar opiniões diferentes e resolver conflitos*.

A formação dos grupos do modelo de trabalho colaborativo em grupo teve em conta as diferenças individuais, com vista à criação de grupos heterogéneos. Conforme referido anteriormente, os grupos eram formados por alunos de ambos os sexos, com diferentes personalidades e níveis de competências linguísticas em LE, e a sua composição permaneceu fixa durante toda a minha prática lectiva.

A definição do papel de cada membro do grupo foi feita logo no primeiro trabalho colaborativo a quatro, ao qual, por terminar num jogo, chamei o Jogo dos Alimentos: um aluno do grupo perguntava o nome de um alimento ao aluno sentado à sua direita. Este respondia, e um terceiro elemento à sua direita validava o nome do alimento na lista. O quarto elemento colocava a imagem no seu lugar, de acordo com a ordenação da lista. Esta regra de complementaridade de papéis foi aplicada em todos os trabalhos posteriores.

Tornou-se também necessário delimitar o tempo de realização dos trabalhos. Esta necessidade surgiu sobretudo no trabalho colaborativo a quatro, em que, na primeira actividade realizada, os alunos demoraram quase o dobro do tempo previsto na planificação.

Deste modo, planifiquei os vários trabalhos de forma a que todos os intervenientes realizassem todas as etapas do trabalho, com papéis alternados, e com um delimitação de tempo para a realização da tarefa. Decorrido metade desse tempo, eu avisava que faltava x tempo para terminarem. Deste modo, os alunos sentiam a pressão

do tempo e não iniciavam conversas paralelas. No entanto, eu tinha consciência dos diferentes ritmos de trabalho de cada aluno em cada grupo de trabalho, pelo que não podia ser demasiado exigente com o tempo, pelo que acabava por dar alguns minutos extra sem que os alunos se apercebessem disso. Verifiquei, contudo, que quase todos os grupos terminavam sensivelmente ao mesmo tempo, pelo que concluí que a escolha dos elementos dos grupos tinha sido bem feita, ou seja, os grupos eram equilibrados.

Com o intuito de fomentar a auto-responsabilização e a interdependência dos alunos, a nota final do trabalho era a média das notas dos elementos do grupo, conforme sugerido por Lopes e Silva, (2009: 51). A importância da adopção deste método de avaliação ficou ainda mais evidente na atitude de alguns alunos no primeiro trabalho colaborativo a dois, em que eles se limitavam a pedir a ficha ao colega para ler as perguntas e depois preenchiam as suas próprias respostas. O que se pretendia era que, alternadamente, um perguntasse qual era a pergunta e, depois de responder, pedisse ao outro membro do grupo que desse a sua opinião sobre essa resposta, após o que deveriam chegar juntos a uma conclusão. Deste modo, criar-se-ia a interdependência positiva e a responsabilização individual na aprendizagem dos dois elementos do grupo. Verifiquei que este modo de atribuir a nota provocou algum descontentamento, mas também constatei que motivou os alunos a trabalhar e a interagir mais entusiasticamente. Este método cooperativo aproxima-se do método Pares Pensam em Voz Alta Para Resolver Problemas (Lopes e Silva, 2007: 147-148), variando apenas no modelo que, de acordo com Lopes e Silva (2007: 148), é realizado em grupos de quatro elementos (dois pares).

Na realização dos trabalhos colaborativos de quatro elementos, cujo objectivo da tarefa final era o desenvolvimento de *writing skills*, a regra era que a contribuição de cada elemento do grupo tinha de ser aceite por todos os elementos, isto é, que houvesse um *RoundTable Consensus* (Kagan e Kagan, 2009: 10.36). Isto aplicava-se à estrutura do texto, à construção da frase e ao vocabulário.

Relativamente à fase de implementação, o meu papel em sala de aula, para além de controlar o comportamento ou atitudes que comprometessem a realização dos trabalhos¹¹ e intervir sempre que necessário para prestar ajuda ou esclarecer qualquer

¹¹Numa aula, ao aperceber-me que havia dois alunos que se aproveitavam do trabalho dos outros, e tendo em mente o lema “*No one hitch-hikes*” dirigi-me a eles e disse-lhes com voz firme que deveriam tentar trabalhar porque, como sempre, todos iam ser avaliados no final. Coloquei-lhes ainda a questão se

dúvida, foi: a) explicar o objectivo e processo de realização da tarefa; b) informar sobre as atitudes geradoras de competências sociais que esperava que os alunos desenvolvessem; c) acompanhar e controlar a realização das tarefas, o que me permitiu perceber os ritmos de trabalho e aproximar as restantes planificações à realidade, bem como impor ritmos; d) avaliar a utilização das competências sociais por cada aluno através de fichas de observação de grupo (ver Anexo 16); e) avaliar as competências linguísticas orais através de grelhas de observação durante a produção oral (ver Anexo 17).

A fase de pós-implementação pode ser descrita da seguinte forma: a) elaboração do sumário em que os alunos eram chamados a sintetizar o que tinha sido realizado na aula; b) auto-avaliação dos alunos relativamente à utilização das competências sociais e a sua contribuição para o grupo a nível de transmissão de conhecimentos, bem como à aquisição de conhecimentos obtidos com os restantes membros do grupo; c) avaliação das competências linguísticas adquiridas na correcção dos trabalhos (ver Anexo 18); d) aliada a estes modos de avaliação, também as minhas próprias reflexões após as aulas me permitiram fazer um balanço da aprendizagem dos alunos.

A título de exemplo, refiro uma aula que teve lugar na primeira unidade leccionada, subordinada ao tema da Alimentação que concluí uma série de actividades diversificadas (ver Anexo 19 e Anexo 8) com uma tarefa final em trabalho colaborativo de grupo em que, de acordo com as minhas reflexões dessa aula (ver Anexo 20), os alunos trabalharam muito afincadamente e foram pouco ruidosos mesmo quando faziam o trabalho colaborativo a quatro. Os resultados da monitorização durante a realização do trabalho de grupo e a auto-avaliação e hetero-avaliação dos alunos (ver Anexos 21) foram positivos, revelando um grande envolvimento na realização das tarefas. Creio que para isso contribuiu a pertinência do tema, a diversidade de materiais e actividades, bem como a percepção do fio condutor transversal às actividades.

Refiro ainda como exemplo esta mesma turma em que havia alunos que estavam um pouco renitentes ou mais conversadores. Estes alunos mudaram rapidamente a sua

achavam justo fazer isso aos colegas, fazendo-os perspectivar o lugar do outro. Aos restantes membros do grupo lembrei-lhes que deveriam exigir a participação de todos, uma vez que também eles seriam avaliados nessa componente. E disponibilizei a minha ajuda para os auxiliar com quaisquer dificuldades que sentissem.

atitude quando perceberam que estavam a ser avaliados, bastando para isso que lhes perguntasse o número e o anotasse na minha tabela de observação durante a actividade.

Estas observações permitiram-me perceber se a minha atitude em sala de aula na fase de implementação era a mais adequada.

IV 5.2. O jogo

O jogo também assumiu uma grande importância na minha planificação e no trabalho colaborativo, por “encorajar a interdependência positiva e reflectir a responsabilização individual, aspectos-chave da aprendizagem colaborativa” (Crandall, 1999; Johnson, Johnson e Holubec, 1994; *apud* Naughton 2006:171). Na minha planificação, a realização de jogos destinava-se, em parte, a ajudar a eliminar a timidez de alguns alunos e a promover a comunicação, e ainda a aliciar os alunos para o trabalho de equipa de uma forma divertida.

O primeiro jogo que implementei e que tinha a particularidade de ser a última fase da primeira tarefa colaborativa realizada pelos alunos – a que chamei o “Jogo dos Alimentos” - tinha ainda outros objectivos: a) a aquisição e a activação de vocabulário através do trabalho em equipa, em que cada membro dava a sua contribuição que, obviamente, era determinada pelas suas próprias experiências com a língua inglesa; b) o reconhecimento intrínseco e subjectivo da importância da interdependência entre membros da mesma equipa num primeiro momento e, num segundo momento, entre as equipas, na partilha e aquisição de conhecimentos (ver Anexo 22); e, finalmente, c) fazer os alunos sentir, durante o processo de construção de uma tarefa comum final, o entusiasmo e a diversão que podem ser transpostas para aprendizagem na sala de aula.

Antes de implementar o trabalho colaborativo que precedeu o jogo, expliquei aos alunos o que era pretendido a nível de cooperação, e a temática do meu estágio. A resistência que encontrei partiu de uma única aluna, uma das mais fracas, que reagiu sussurrando “estas manias...”, numa clara alusão ao trabalho colaborativo. Percebi que esta observação tinha a ver com a baixa auto-estima da aluna devido às suas fracas competências linguísticas e não fiz qualquer comentário. Depois da realização do trabalho, e corroborando a importância do jogo no aumento de motivação, a aluna rendeu-se completamente a este modelo e veio a tornar-se uma grande entusiasta dos jogos e trabalhos colaborativos.

A conclusão a que cheguei depois da realização dos jogos foi que os alunos adoraram a experiência. No primeiro jogo, todos eles participaram dentro do seu grupo e aprenderam vocabulário. Uns sabiam uns nomes, outros sabiam outros. Foi engraçado ver como se espantavam com o nome de alguns frutos, ou com a grafia. Pontualmente, tiveram de perguntar-me como se lia.

Surpreendentemente, para a fase de competição entre grupos não escolheram os melhores alunos para porta-voz. Escolheram sem excepção o mais expansivo do grupo.

Um outro jogo, o Jogo do Galo (ver Anexo 23) foi feito tendo em conta outro objectivo: a participação em grupo alargado, uma vez que o jogo colocou metade da turma frente a frente com a outra metade

Neste jogo, cujo objectivo era a construção de frases com pronomes, cada um dos alunos criou a sua própria frase. Os colegas corrigiam as frases e, surpreendentemente, reparei que não havia qualquer inibição quando alguém errava, o que corrobora a importância do jogo na descontração e consequente desinibição dos alunos mais tímidos (Brandes e Phillips, 2006:15).

A reter: os alunos adoram jogar em sala de aula. Realizar uma tarefa ou aprender algo através do jogo em que todos os elementos são interdependentes é bastante motivador.

IV 5. 3. Factor cultural

Tendo ainda como objectivo a formação pessoal dos alunos no que se refere à criação de valores e atitudes de tolerância, e entendendo que este ponto está presente na filosofia do trabalho colaborativo e nas competências que este desenvolve, pretendi, na minha planificação, fazer a apresentação do mundo exterior através de materiais em que estivesse presente uma realidade de outros países que eles conhecessem ou com a qual pudessem estabelecer paralelismos.

São exemplo disso a utilização da família Simpson, que já faz parte da vida dos alunos e que podemos referir como um ícone quase universal, o vídeo *Breakfast Time* (ver Anexo 19, lxxviii) da *Nickelodeon* que transmite uma preocupação transversal a muitas sociedades, o filme *Monstros & CA*, e ainda as ocasiões de São Valentim¹² e

¹² V. IV.8.1

Hallowe'en¹³. Estes dois últimos “materiais” foram utilizados em actividades extra-curriculares.

Reportando-me ainda ao factor cultural, gostaria de referir uma actividade de conversação realizada em sala de aula em que foram referidos os hábitos alimentares dos alunos para a introdução ao tema da alimentação, com enfoque nas diferenças de gostos e preferências de cada um dos alunos (havia alunos de origem portuguesa, africana, alemã e argentina). Foi ainda feita uma breve referência comparativa aos países do terceiro mundo, estabelecendo-se um contraste entre a carência e a abundância não contemplada na planificação. Para além do desenvolvimento das *language skills*, a utilização do texto da pirâmide alimentar (ver Anexo 19, lxxxv) serviu para fazer a ponte para outras disciplinas do currículo dos alunos. Desta forma, o aluno vê-se numa aula que é ponto de partida para o mundo e de chegada ao mundo, onde tudo está ligado, tudo faz sentido.

A unidade dedicada ao cinema, além de contemplar o desenvolvimento das *language skills* pretendeu, através da utilização do filme *Monstros & CA.* - em cujo tema existe uma “perversão” de crenças, porque os monstros são bons e têm medo das crianças, - fazer os alunos reflectir sobre os estereótipos, as diferenças, os juízos com base nas aparências, e reconhecer a validade e o direito à existência de valores, modos de viver e gostos diferentes: porque todos os alunos na sala de aula tinham gostos diferentes e todos reconheceram a relatividade dos seus gostos quando comparados e contrastados com os gostos dos outros (ver Anexo 13).

Acredito que a apresentação do mundo exterior com este tipo de materiais levou os alunos, não só a desenvolver, de uma forma lúdica, as suas competências linguísticas ao nível da produção escrita e oral, mas também a relacionar-se com a aprendizagem do inglês de um modo diferente, com produtos oriundos de outras culturas.

IV 5. 4. A construção da motivação

A última frase do capítulo anterior remete para a construção da motivação, mais concretamente a motivação intrínseca, que surge, de acordo com Harmer (2007:98), da fruição do processo de aprendizagem. a relação entre motivação e aprendizagem é muito estreita. De facto, Slavin (1991:318), considera a motivação um pré-requisito

¹³ V. IV.4.2.

fundamental para a aprendizagem. Ciente de que a personalidade de cada indivíduo, ou seja, as suas características cognitivas, afectivas e linguísticas – um património adquirido na sua grande maioria fora da sala de aula, o espaço onde ocorrem a maioria dos reforços, - são os factores que interferem nas aprendizagens, a minha actuação no sentido de criar um estímulo que resultasse na supressão da inibição, na motivação e finalmente, no envolvimento de todos os alunos na comunicação e, conseqüentemente, na aprendizagem, contemplou três vertentes:

1. A implementação do trabalho colaborativo e do jogo em grupos que remete para o envolvimento desejado entre membros do grupo (Slavin, 1991:49) e o desencadear de uma imagem positiva do indivíduo de si próprio (e dos outros), promovendo-se deste modo a auto-estima;

2. O reforço positivo aos grupos antes, durante e após a realização das tarefas;

3. O reforço individual dentro e fora do contexto de grupo.

O Princípio de Premak (Slavin, 1991:106), segundo o qual o acesso a actividades desejáveis está dependente da realização de actividades menos apetecíveis, também esteve presente na minha actuação, com, por exemplo, a passagem de um exercício de gramática individual pouco estimulante para duas actividades colaborativas diferentes mais aliciantes. Este princípio foi aplicado feito oralmente, quando os informei que, após a realização do exercício, jogaríamos o Jogo do Galo e que, de seguida, iríamos para a biblioteca ver um vídeo.

IV 6. Avaliação

Na temática da avaliação do trabalho colaborativo existem dois tipos de avaliação relevantes: a) avaliação das competências sociais: feita pelo professor durante a realização dos trabalhos colaborativos e através da auto-avaliação que os alunos faziam após a realização dos trabalhos; b) avaliação das competências linguísticas: feita pelo professor durante e após a realização dos trabalhos de grupo. Estes dois tipos de avaliação contribuíram para a minha própria auto-avaliação aliados a outras formas, a saber: a) a atitude dos alunos que me permitiam perceber se estavam a entender o que lhes transmitia; b) observações da minha orientadora; d) a minha própria reflexão posterior, uma vez que cada uma das aulas foi objecto de reflexão, reflexão essa que permitiu a criação de mais actividades e acertos de planificação.

A produção oral e escrita em sala de aula permitiu-me ainda perceber se estava a atingir os meus objectivos para os alunos, ou seja, se os alunos estavam a atingir os objectivos de facto a conseguir que eles evoluíssem cognitivamente, afectivamente e socialmente. A evolução positiva, tanto a nível linguístico como de desinibição, verificada nas intervenções orais e na produção escrita, é indicativa da aquisição e/ou desenvolvimento das competências sociais inerentes ao trabalho colaborativo que implicam um relacionamento sócio-afectivo.

Para a auto-avaliação do meu desempenho, contribuíram ainda a avaliação dos testes, a avaliação que os alunos fizeram no final da minha prática lectiva (ver Anexo 24) e a inevitável avaliação constante feita em contexto de sala de aula como observadora e, simultaneamente, professora estagiária.

No campo da avaliação da aquisição e reforço das competências linguísticas, e de acordo com os resultados dos testes das unidades leccionadas (uma unidade inteira e parte de outra), posso afirmar que houve um acréscimo de positivas, o reforço de algumas positivas que subiram de nível no primeiro teste. No segundo teste, as notas mantiveram-se à excepção de um reforço de uma positiva que passou do nível 3 para o nível 4 (ver Anexo 25). Embora, à primeira vista, possa parecer que os alunos mais fracos só obtiveram melhores notas no trabalho colaborativo desenvolvido com bons alunos, verifiquei que, nos testes individuais, houve, de facto, uma melhoria nos seus resultados - até mesmo os alunos (3) que continuaram a ter notas negativas obtiveram uma classificação mais elevada. Todos os outros subiram as notas, tendo-as mantido até ao final da segunda unidade.

Os trabalhos desenvolvidos durante a realização das tarefas colaborativas também obtiveram bons resultados, o que, juntamente com a auto-avaliação dos alunos e a avaliação dos colegas nesta vertente me leva a concluir que os alunos adquiriram, de facto, as referidas competências que se repercutiram nos bons resultados a nível de LE (ver Anexo 26). Nesta perspectiva, é impossível não associar os bons resultados à mais-valia do trabalho colaborativo.

Quanto à aquisição de competências sociais, para além dos testes e resultados dos trabalhos colaborativos, gostaria de relatar uma actividade extra-curricular que melhor a pode ilustrar. Esta actividade traduziu-se numa gravação da leitura de trabalhos escritos realizados em trabalho colaborativo na última unidade, em que os alunos escreveram e interpretaram diálogos de uma história, e escreveram a crítica e a

sinopse de um filme. Para a gravação, solicitei o apoio do professor coordenador da biblioteca, o professor João Gouveia, que se disponibilizou prontamente para a realizar. A escolha dos materiais foi efectuada pelos alunos.

O dia da gravação foi um dos dias mais marcantes do meu estágio: os alunos mostraram, pela sua atitude, que tinham adquirido o sentido do trabalho colaborativo. Enquanto se preparavam para ler as suas partes, apoiavam-se mutuamente, corrigiam e faziam sugestões em grupo alargado, todos se esforçando por dar o seu melhor, como comprovam as leituras gravadas. Esta união, este esforço conjunto, a entreatajuda e a ideia de “queremos que venhas connosco” emocionou-me bastante. Afinal, eu tinha conseguido implementar o trabalho colaborativo não só em sala de aula como fora dela.

Desta gravação foram feitas cópias para todos alunos, uma vez que quis oferecer-lhes a prova do seu excelente trabalho (também ao nível das competências linguísticas), como reconhecimento do seu esforço.

IV 7. Relação pedagógica e sócio-afectivas

Creio que consegui estabelecer uma boa relação pedagógica com os meus alunos e que fui, conjuntamente com a Professora Fernanda Abreu, professora deles. Apesar de inicialmente eu recear que os alunos não me reconhecessem como sua professora, isto não se verificou. Durante as aulas que leccionei, com a professora Fernanda Abreu a observar da última carteira, a atenção que eles prestavam à minha actuação, a interpelação que faziam quando tinham dúvidas ou realizavam os exercícios, fizeram-me sentir-me sempre sua professora.

O incentivo à auto-aprendizagem, programado ou não, esteve presente nas minhas aulas. Exemplo disso era quando um aluno colocava uma questão que poderia não estar relacionada com a aula mas que não deixava de ser pertinente. Nestes casos, adoptei uma estratégia que consistia em fornecer algum dado ou pista para manter/despertar a curiosidade e sugeria que o aluno pesquisasse e na aula seguinte trouxesse a informação que poderia ser interessante para todos os seus colegas.

As relações sócio-afectivas, que se pretende que sejam construídas ou desenvolvidas através do trabalho colaborativo estão intimamente ligadas às relações pedagógicas entre professor e aluno. Existe um compromisso intrínseco no estabelecimento da relação pedagógica entre professor e aluno que passa pelo

reconhecimento consciente ou não da existência dessa afectividade. Gostaria de dar como exemplo das relações que consegui estabelecer com a minha turma de prática lectiva a descrição que intitulei uma aula atribulada: A aula começou mais tarde. O computador não funcionava, tinham mandado menos uma ficha tripla e o cabo que liga o projector ao computador estava ligeiramente torcido, pelo que era difícil ligá-lo. Por momentos pensei que teria de mudar de estratégia, alterar a aula. No entanto, ao invés de ficarem à espera que a professora resolvesse a situação, alguns alunos prontificaram-se a ajudar-me. Um ofereceu-se para ir buscar o material em falta, outro encarregou-se do computador e outro do projector. Acredito que estabeleci uma relação afectiva com os alunos desta turma - a minha turma. E esta sensação de inter-ajuda, de ver neles a vontade que tiveram de participar neste projecto e também de aprender (patente no trabalho que desenvolveram e nas suas participações), faz-me sentir bastante realizada como professora e também como ser humano.

IV 8. Actividade extra-curricular

IV 8. 1. Dia dos namorados

Com o objectivo de promover a autonomia e a criatividade dos alunos, aproveitei o Dia dos Namorados para consolidar o conhecimento adquirido do modo condicional I e II, levando os alunos a fazer um uso prático desta matéria através da elaboração de um poema de amor, que podia ou não ser cómico e, aproveitei esta data. Apesar de a princípio ter apenas em mente a utilização do Condicional I, constatei que os alunos estavam à vontade para aplicar também o Condicional II, pelo que lhes disse que poderiam utilizar uma das duas formas.

Dei-lhes a liberdade de criar o poema por si sós, ou fazerem uma pesquisa na Internet procurando expressões. Os alunos foram deste modo estimulados a serem autónomos. O factor autonomia esteve também contemplado na criação do suporte do poema que foi livre.

Mais uma vez constatei que os alunos eram bastante criativos e gostavam de manifestar essa criatividade. A ligação entre o que aprendiam, a sua realidade, a experiência e as emoções e a liberdade de criação são matérias-primas fundamentais para a consolidação e produção em LE1. A criatividade também ficou patente no suporte para o texto, cuja escolha foi livre.

IV 8. 2. Outras Actividades

IV 8. 2. 1 Participação em reuniões

No decorrer do ano lectivo, tive a oportunidade de participar em várias reuniões nomeadamente de Direcção de Turma, de Departamento e ainda reuniões com Encarregados de Educação.

Foi bastante interessante participar em todas elas, uma vez que, para além do conhecimento da prática administrativa inerente à profissão de docente, também foi nestas reuniões que trocámos experiências de sala de aula, bastante valiosas para a prática do ensino.

As reuniões de Encarregados de Educação foram bastante positivas, uma vez que, para além da vertente administrativa, me permitiram conhecer não só o aluno, mas também o indivíduo em contexto familiar. Tratando-se de uma comunidade que tem altas expectativas em relação ao papel da escola, os Encarregados de Educação recorrem a esta para solicitar conselhos e as melhores formas de actuar na resolução de problemas que vão além do papel do professor que é ensinar. E neste contexto tive a oportunidade de prestar o meu contributo em reuniões com os pais que a Directora de Turma, a minha orientadora, teve a amabilidade de calendarizar para dias e horas em que eu tivesse a possibilidade de participar.

IV 8. 2. 2. Correção de testes e lançamento de notas

A minha primeira tarefa, depois da elaboração das planificações anuais do 7º e 8º anos foi a correção dos testes da turma do 8ºC. A professora Fernanda Abreu forneceu-me para além dos testes, o enunciado do teste, a matriz com as referidas ponderações, a tabela de correção e a tabela de notas. Explicou-me ainda o seu método de correção, que posso definir como horizontal, bem como o seu procedimento quanto à correção do erro. Através do método de correção horizontal é feita a correção da mesma resposta em todos os testes de uma só vez, garantindo deste modo uma avaliação mais justa. Para corrigir os testes, a professora Fernanda usa caneta de cor verde por ser menos agressivo visualmente. Por este mesmo motivo não sublinha frases erradas, apenas assinala os erros com iniciais, por exemplo, *ST* para erros de estrutura, *GR* para

erros de gramática e *SP* para erros ortográficos. As frases correctas não são assinaladas. Apenas as respostas com critérios de correcção de certo ou errado, como por exemplo, exercícios de *matching* são sinalizadas com x quando erradas. Esta aprendizagem foi bastante útil e apliquei-a posteriormente, na correcção dos testes que elaborei na primeira unidade por mim leccionada.

Depois da correcção de testes, a minha tarefa seguinte foi lançar as notas e as faltas no sistema informático.

Capítulo V - PES de Francês

V. 1. Descrição da Escola Secundária Quinta do Marquês

Criada em 1993, a Escola Secundária da Quinta do Marquês está situada no concelho de Oeiras, na fronteira com o concelho de Cascais, numa zona urbana, essencialmente residencial. O seu nome ficou a dever-se à sua localização que foi residência do Marquês de Pombal e encontra-se junto de instituições que se dedicam à investigação científica e tecnológica nas áreas de biologia, química, agricultura, agro-indústria, ambiente e administração;

A existência de parques empresariais como o Taguspark (Parque de Ciência e Tecnologia, com instituições de ensino superior), a Quinta da Fonte e o Lagoas Park onde se encontram situados grandes grupos económicos multinacionais e que representam um significativo do número de empresas no concelho, permitiu a empregabilidade e a construção de equipamentos públicos, de comércio e serviços e de mobilidade, desenvolvendo deste modo esta zona.

A existência destes parques económicos representa assim uma melhoria da qualidade de vida dos habitantes, existindo actualmente projectos para a construção de pavilhões desportivos, criação de novos espaços de lazer e cultura e arranjo de espaços verdes.

Constituída por 3 pavilhões, 2 com ligação interna e o terceiro autónomo, a Escola Secundária da Quinta do Marquês conta com 40 salas de aula e de apoio lectivo, algumas ocupando gabinetes de trabalho e outras funcionando como laboratórios, como salas de computadores ou como sala de audiovisuais.

A escola não tem pavilhão gimnodesportivo, vendo-se obrigada a partilhar o pavilhão da Escola Conde de Oeiras, o que se traduz em limitações, nomeadamente à elaboração dos horários e à gestão dos espaços.

A escola conta ainda com o Centro de Recursos / Biblioteca com boas instalações e condições de funcionamento, embora muito insuficientes para o número de utilizadores.

Neste momento, a escola passa por um processo de requalificação de espaços inserida no *Programa de Modernização das Escolas Secundárias*, com vista a melhorar as condições de funcionamento da escola e do trabalho dos professores.

V 1.1. Oferta educativa

A oferta educativa inclui o 3º ciclo do ensino básico, o curso secundário profissional de técnico de multimédia e 4 cursos secundários científico-humanísticos, sendo os cursos os seguintes: Ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais;

Para a ocupação de tempos livres existem clubes e *ateliers* escolares através dos quais os alunos têm à sua disposição a prática de vários desportos como o Tiro com Arco, o surf, o voleibol, canoagem, vela, futebol, badmington. As artes também estão representadas na ocupação de tempos livres como a Expressão criativa, Plástica, o Cinema, a Dança e a Leitura expressiva.

Existe ainda um espaço denominado Espaço SOS, que tem como função dar o apoio pedagógico aos alunos que tenham dificuldade em algumas disciplinas.

V 1. 2. Caracterização dos alunos

A escola integra cerca de 1000 alunos, 500 em cada um dos ciclos havendo 40 turmas repartidas pelo 3ºciclo do ensino básico e pelo ensino secundário. Os alunos são provenientes das urbanizações circundantes, e são na sua larga maioria, de origem sociocultural de classe média, (proporção significativa de pais com qualificações académicas a nível de ensino superior), havendo apenas uma pequena percentagem de alunos com apoio social escolar (7,99%) segundo informação recolhida na página da escola.

A escola integra um pouco mais de 100 docentes, 80% dos quais pertencem ao quadro da Escola, e 40 outros profissionais.

De acordo com o relatório de desempenho da escola de 2007/2008, o sucesso dos alunos é de cerca de 96% nos níveis básico e secundário. Quando perguntei à Directora da Escola o motivo de tal sucesso, a resposta que obtive foi que este sucesso dependia do bom relacionamento entre as equipas administrativas, de direcção, leccionação e Associação de Pais, cuja única motivação era o sucesso escolar dos alunos e o seu bem-estar actual e futuro.

V 2. Caracterização da turma de prática lectiva

A minha turma de prática lectiva, o 8ºC, é composta por 27 alunos, 10 rapazes e 17 raparigas e a média de idades é 13 anos. Provêm de famílias da classe média-alta. São bons alunos, têm boas notas e, apesar de serem um pouco conversadores, são disciplinados. A maioria da turma registou um bom aproveitamento no ano lectivo anterior, à excepção de 3 alunos, tendo um deles Necessidade Educativas Especiais (NEE), beneficiando por isso do respectivo estatuto. A este aluno são dadas aulas de reforço. Existem alunos desta turma que integraram o Quadro de Mérito em 2009/2010.

V 3. O início da PES

Foi com grande satisfação que no dia 15 de Novembro cruzei as portas da Escola Secundária da Quinta do Marquês (ESQM). Sentia também alívio por poder finalmente iniciar o estágio de língua francesa.

Fui recebida pela minha orientadora de francês, a Professora Julieta Lopes, que, depois de verificarmos a compatibilidade horária das duas escolas, muito amavelmente me contextualizou, quer relativamente à turma de prática lectiva, o 8º C, quer à de observação 7º A, tendo-me fornecido o Projecto Curricular de Turma.

Os horários possíveis de estágio na ESQM entravam em conflito com as do estágio na escola João Villaret em Loures. Solicitei à professora Julieta que me permitisse começar a assistir às aulas apenas no final da semana, uma vez que a decisão de aceitar os horários dependia da possibilidade de me serem atribuídos outros horários na escola João Villaret, o que, de facto, aconteceu.

Se antes eu tinha a preocupação de não ter estágio de francês, passei a sentir a pressão do curto tempo que me sobrava para realizá-lo, uma vez que estava a iniciá-lo quase três meses mais tarde do que o previsto.

O facto de as duas escolas serem distantes uma da outra, quer geograficamente, exigindo a minha deslocação constante de Oeiras para Loures e vice-versa, quer relativamente ao contexto social, e a necessidade de rápida adaptação a uma ou outra escola foram por mim encarados como mais um desafio, pelo que cada contratempo foi superado nesse espírito.

O único aspecto que considero menos positivo foi o facto de não poder considerar que pertencia a uma só escola. Ambas foram simultaneamente o meu lugar de pertença e, quando o estágio terminou, foi com grande emoção que cruzei pela última vez os portões das escolas como estagiária.

V 3.1 Observação

A minha observação das turmas teve início no dia 19 de Novembro. A partir da observação das aulas, constatei que estava perante um tipo de ensino tradicionalista, ou seja, centrado no professor em que a interacção se faz entre professor e aluno, sendo esta interacção bastante mecanizada. Esta afirmação é baseada na seguinte descrição do padrão de interacção de uma aula de 90 minutos: [Professor → Alunos] no primeiro momento, [Aluno → Professor] no segundo momento e o terceiro momento, [Alunos → Professor] em coro, e assim sucessivamente, com uma ausência de interacção entre os alunos. Em observações posteriores pude concluir que a interacção [Aluno ↔ Aluno] é mínima e que a interacção [Professor ↔ Aluno] está directamente relacionada com a linguagem de sala de aula, ou seja, comandos no início das actividades, saudação e despedida. Com base neste padrão de interacção, e tendo já em vista a minha proposta de trabalho que se centrava no trabalho colaborativo, perguntei à orientadora qual a razão da falta de trabalhos em grupo. Logicamente que a pressão do tempo e do cumprimento do programa é um factor preponderante na decisão de implementação de qualquer modelo de ensino, e eu estava ciente de que no início da implementação do modelo colaborativo haveria sempre uns minutos que se perderiam com outro tipo de interacção que não a desejável – a realização das tarefas e a utilização da Língua Francesa. No entanto, estava confiante nas vantagens que este modelo lhes traria tanto a nível das competências sociais como linguísticas.

Eu acreditava, porém, que após as primeiras implementações do trabalho colaborativo, em que os alunos já teriam percebido que o objectivo era trabalhar em conjunto – o que passava pelo estímulo ao uso da Língua Francesa -, e não ter conversas paralelas, quando as tarefas fossem suficientemente motivantes e tivessem um maior grau de exigência a nível de concentração, e os alunos já possuíssem as ferramentas e os conhecimentos necessários para desenvolver as tarefas, o factor tempo deixaria de ter o peso que tinha na altura, tanto pela utilidade do trabalho em si, como pela efectiva e consequente redução do tempo de realização das tarefas.

A prática da observação no laboratório a que a sala de aula se assemelhou foi muito útil, uma vez que me permitiu a aprendizagem de técnicas da prática de ensino e a reflexão para a definição de estratégias da prática lectiva e das relações pedagógicas.

A minha preocupação fundamental era: Se esta turma é de facto uma boa turma, bem adaptada ao tipo de ensino tradicionalista, que reacções/resistências terá à implementação do trabalho colaborativo? Tinha receio que este tipo de ensino não fosse bem acolhido, devido às características de trabalho individualistas a que estes alunos estavam habituados. No entanto, os seus bons resultados não podiam de modo algum ser um impedimento à implementação do trabalho colaborativo. Uma vez que o método de ensino ministrado não contemplava o desenvolvimento de competências sociais, indispensáveis para a preparação dos alunos para o futuro, o trabalho colaborativo seria uma mais-valia na sua formação. Também sentia, e não apenas como professora, que tinha a obrigação de os ajudar a adquirir as referidas competências, mesmo que, de futuro, eles optassem por não as utilizar. Só assim lhes daria a possibilidade de escolha.

Como já foi referido, a interacção em francês entre alunos e entre a professora e os alunos era mínima, pelo que considerei que era premente a criação de situações comunicativas que os fizesse usar a língua francesa.

A partir destas observações, e depois de observar também o perfil dos alunos e as estratégias que a professora utilizava para a manutenção da disciplina, da atenção e da participação dos alunos, delinee as estratégias que julguei pertinentes para a minha execução e que nem sempre foram coincidentes com as da professora orientadora.

Em conclusão, a observação da técnica e de estratégias da prática lectiva da minha orientadora, seguida de discussão e conseqüente reflexão, permitiu-me não só conhecer os alunos, mas também os relacionamentos pedagógicos e sócio-afectivos que utilizei na definição e delineamento da planificação das aulas, na escolha de materiais e a sua didatização de acordo, tanto quanto possível, com a filosofia do trabalho colaborativo.

V 4. Planificação e implementação do trabalho colaborativo

Depois de três semanas de observação, comecei a sentir-me pressionada pelo tempo reduzido do estágio que tinha pela frente. Transmiti essa minha preocupação à professora Julieta, e foi decidido que eu começaria por leccionar metade da unidade 5,

com o tema Compras. A segunda unidade, que planeiei por inteiro, foi dedicada ao tema da Alimentação, e a terceira, da qual planeiei metade, aos Meios de Comunicação Social, mais concretamente o Jornal e a Internet.

A implementação do trabalho colaborativo que, nas minhas aulas, se traduziu em trabalho colaborativo a dois e a quatro, baseou-se na ideia de complementaridade e não de substituição da instrução directa (entendida como trabalho individualizado e centrado no professor), ou seja, foi utilizada para cimentar a aprendizagem das competências linguísticas também adquiridas através da instrução directa (Kagan e Kagan, 2009:1.4). Relativamente à aprendizagem das competências sociais, estas foram adquiridas ou desenvolvidas através da realização dos trabalhos.

Foram tidos em conta os critérios das três fases de implementação do trabalho cooperativo – pré-implementação, implementação e pós-implementação (Johnson, Johnson e Smith, 1991 *apud* Lopes e Silva, 2009: 53)¹⁴.

No total das três planificações que fiz, e que pretendi que fossem o mais variadas possível, planeei o desenvolvimento das competências na escrita e oral, tendo como objectivo a implementação do trabalho colaborativo com padrões de interacção entre os alunos a dois e a quatro, onde privilegiei o desenvolvimento das competências sociais, da produção escrita e da oralidade.

Ciente de que a importância do trabalho individualizado do aluno na promoção da autonomia e responsabilização na realização de tarefas como referido por Johnson, Johnson e Holubec (1984: 74) que propõem que as aulas colaborativas não só contemplem o trabalho individual como proporcionem um ambiente em que a aprendizagem e as competências individuais beneficiem o grupo, tentei, ao longo de toda a planificação, que esta fosse a mais criativa possível com exercícios também realizados individualmente que me permitissem trabalhar directamente com os alunos de uma forma mais personalizada.

Na exploração da vertente cooperativa tive em conta o nível dos alunos (A1, A2), o hábito da aprendizagem centrada no professor e condicionador de uma atitude

¹⁴ 1) Pré-implementação: especificar objectivos de ensino; determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos; atribuir papéis aos elementos do grupo; planificar materiais de ensino para promover a interdependência; distribuir tarefas; estabelecer os critérios de sucesso; estabelecer os comportamentos desejados; 2) Implementação: controlar o comportamento; intervir se necessário; prestar ajuda; elogiar 3) Pós-implementação: promover o encerramento através do sumário; avaliar a aprendizagem; reflectir sobre o trabalho desenvolvido.

passiva relativamente à aprendizagem e, ainda, a diminuta interacção entre alunos, pelo que a minha prática lectiva aproximou-se da “modelagem comportamental” (Skinner, 1954, *apud* Candau, Vera M^a & Leite, Miriam S.), numa espécie de sequências de aprendizagem, do mais simples ao mais complexo e por sucessivas aproximações. Exemplo disso foi a concepção do trabalho a pares com actividades várias que foram ampliando sucessivamente ao longo da minha prática lectiva a necessidade de cooperação entre os alunos.

Esta forma de introduzir o trabalho colaborativo foi visível na minha primeira planificação, subordinada ao tema “Compras e estabelecimentos comerciais” e com a duração de três aulas, e teve como objectivos o desenvolvimento das competências da compreensão e produção escrita e oral (ver Anexo 27). Nesta planificação, a interacção foi sendo introduzida lentamente, de um modo mais seguro para alunos que não estavam habituados a interagir entre si com perguntas e respostas guiadas, tendo as actividades sido realizadas individualmente ou a pares. Com esta atitude, pretendi que a interacção fosse sendo introduzida naturalmente.

Relativamente à interacção, esta planificação previu vários momentos dos quais destaco a interacção: (1) na realização de exercícios escritos; (2) na leitura de diálogos; e ainda (3) na interacção num diálogo. Esta última situação tinha sido planeada de modo a que os alunos interagissem comigo (ver Anexo 36). No entanto, uma vez que percebi, já na aula, que os alunos tinham competência para produzir mais, decidi que seria mais interessante para eles a interacção a dois, que os obrigaria a utilizar outras competências linguísticas para além da extracção de informação específica dos textos.

O facto de ter realizado mais trabalhos a pares que em grupos de quatro foi uma forma que encontrei para de ir de encontro à modelagem comportamental, ou seja, partir da forma mais simples de relacionamento. Além disso, e de acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1984:27) iniciei a implementação do trabalho colaborativo em grupos pequenos, por considerar que a exposição de opiniões e a negociação seria mais fácil, para além de tornar mais evidente a dependência de cada aluno do seu colega na realização das tarefas. No entanto, este modelo de trabalho exigiu dos alunos um elevado grau de desenvolvimento ou activação das atitudes geradoras de competências sociais, com tarefas e exercícios partilhados que assim o exigiam.

Por razões de desenvolvimento de afectividade e interdependência positiva, pretendi que a formação dos grupos fosse fixa durante toda a minha prática lectiva,

conforme sugerido por Johnson e Johnson (2009). Os grupos¹⁵ foram formados tendo em conta a proximidade de lugares. Esta formação justifica-se na distribuição prévia dos alunos pela sala de aula tinha que já contemplava a diversificação de competências de aprendizagem dos alunos, o bom relacionamento entre os que se sentam na mesma carteira e a personalidade mais ou menos extrovertida dos alunos de modo a anular quaisquer tipos de comportamento que perturbassem o bom funcionamento da aula, pelo que não considere necessário fazer alterações ao mapa físico da sala para implementar o trabalho colaborativo. No trabalho colaborativo a quatro, bastou que os alunos da carteira da frente se virassem para os colegas da carteira de trás. O trabalho a pares foi desenvolvido com o colega de carteira.

Relativamente à atribuição de papéis cada aluno na realização do trabalho colaborativo, não os atribuí, uma vez que pretendia que cada um se envolvesse completamente com o colega na realização das actividades e accionasse ao máximo as competências sociais, ou seja, planifiquei os vários trabalhos de forma a que todos os intervenientes realizassem todas as etapas do trabalho, com papéis alternados.

Quando à transmissão das competências sociais aos alunos recomendada por Johnson, Johnson e Holobec (1984:48-49), decidi não informar os alunos que pretendia implementar o trabalho colaborativo. Queria continuar a assumir também o papel de observadora - o que fiz durante toda a minha prática lectiva - observando as suas reacções. Aquando da minha prática lectiva da primeira unidade, depois de ter distribuído o primeiro exercício a pares, solicitei aos alunos que o resolvessem conjuntamente, explicando qual era o objectivo da actividade. Tratava-se de um jogo de palavras cruzadas (ver Anexo 28) em que cada um dos elementos tinha na sua ficha as palavras horizontais ou as verticais, tendo necessariamente que recorrer ao colega para conseguir completar as suas palavras cruzadas. Deixei decorrer algum tempo para que lessem e analisassem o que era pretendido e constatei que a tendência da maioria dos alunos foi ignorar o parceiro e iniciar o exercício individualmente. Relembrei-lhes rapidamente de como deveriam proceder e expliquei-lhes que nas minhas aulas iriam fazer mais actividades usando este método de trabalho, e que o que era pretendido era que, entre pares, discutissem e trocassem ideias para resolver da melhor maneira os problemas que lhes eram postos. Ciente de que tinha de lhes explicar quais eram as competências sociais que eles teriam de desenvolver para que o trabalho colaborativo

¹⁵ V. Cap. II. 1.4 para a formação heterogénea dos grupos.

fosse de facto implementado, a abordagem que fiz foi dizer-lhes que, para além de aprenderem a matéria, era muito importante que se habituassem a trabalhar em conjunto, que trocassem ideias e que encontrassem juntos as melhores soluções para os exercícios, tal com faziam no dia-a-dia fora da sala de aula. Pelo que eu tinha observado, no fim das aulas os alunos costumavam juntar-se todos nos corredores e saíam juntos da escola, pelo que foi fácil concluir que, fora da escola, eram utilizadas competências como a negociação, a troca de ideias e partilha, e a mediação de conflitos. No decorrer da realização dos trabalhos, enquanto observava as atitudes dos alunos, fui sendo mais específica e transmiti-lhes quais as competências sociais e as atitudes geradoras¹⁶ dessas competências que pretendia que eles desenvolvessem.

Embora José Lopes e Helena Silva (2009:36) defendam a definição de uma única atitude geradora de competência social por trabalho, verifiquei que, no primeiro trabalho, os alunos iriam necessitar de utilizar mais de uma competência para a realização daquele trabalho, pelo que defini um conjunto de atitudes - *perguntar, explicar, partilhar, ajudar e falar baixo*. As restantes atitudes e competências foram introduzidas nos trabalhos seguintes.

O desenvolvimento das atitudes que contribuem para a estruturação da *interdependência positiva*, da *interacção face-a-face*, das *competências interpessoais de pequenos grupos*, *avaliação de grupo* e a *responsabilização individual* - os elementos-chave do trabalho colaborativo – foram conseguidos através da realização das tarefas e actividades, na avaliação e auto-avaliação.

Ainda com o intuito de fomentar a responsabilização e a interdependência dos alunos, a nota final do trabalho era a média das notas dos elementos do grupo, conforme sugerido por Lopes e Silva, (2009: 51).

Recordo-me de uma aluna me chamar para me dizer que o colega não estava a ser cooperante, pelo que ela iria fazer o trabalho individualmente e que, portanto, a nota dele não podia ser igual à dela. Disse-lhe que sim, que era justo que a nota não fosse igual. No entanto, apelando para a importância do desenvolvimento das competências sociais, fiz-lhe ver que talvez ela também não estivesse a ser cooperante com o colega, na medida em que talvez ela não estivesse a aceitar os pontos de vista dele. E solicitei-lhe que ela tentasse, com uma abordagem diferente, que fizessem o trabalho juntos. E

¹⁶ V. Cap. II.1 para atitudes e competências sociais.

assim foi. No final da aula, a aluna entregou-me o trabalho e estava satisfeita por ter conseguido trabalhar com o colega.

Quanto à duração das actividades defini tempos para cada etapa da sua realização.

Na realização dos trabalhos colaborativos, a regra era que a contribuição de cada elemento do grupo tinha de ser aceite por todos os elementos, isto é, que houvesse um *RoundTable Consensus* (Kagan e Kagan, 2009: 10.36). Em sentido prático isto aplicava-se, por exemplo, à estrutura do texto, à construção da frase e ao vocabulário.

Relativamente à fase de implementação, o meu papel em sala de aula, para além de controlar o comportamento ou atitudes que comprometessem a realização dos trabalhos e intervir sempre que necessário para prestar ajuda ou esclarecer qualquer dúvida, foi: a) explicar o objectivo e processo de realização da tarefa; b) informar sobre as atitudes geradoras de competências sociais que esperava que os alunos desenvolvessem; c) acompanhar e controlar a realização das tarefas, o que me permitiu perceber os ritmos de trabalho e aproximar as restantes planificações à realidade, bem como impor ritmos; d) avaliar a utilização das competências sociais por cada aluno através de fichas de observação de grupo (ver Anexo 41); e) avaliar as competências linguísticas orais através de grelhas de observação durante a produção oral (ver Anexo 43).

A fase de pós-implementação pode ser descrita da seguinte forma: a) elaboração do sumário em que os alunos eram chamados a sintetizar o que tinha sido realizado na aula; b) auto-avaliação dos alunos relativamente à utilização das competências sociais e a sua contribuição para o grupo a nível de transmissão de conhecimentos, bem como à aquisição de conhecimentos obtidos com os restantes membros do grupo; c) avaliação das competências linguísticas adquiridas na correcção de trabalhos escritos (ver Anexo 43); d) aliada a estes modos de avaliação, também as minhas próprias reflexões após as aulas me permitiram fazer um balanço da aprendizagem dos alunos.

O trabalho a pares foi desenvolvido ao longo da minha prática lectiva, conforme referido anteriormente. Foi bastante interessante ver a evolução dos alunos desde o primeiro trabalho, quer a nível das relações sociais entre eles, quer a nível das competências linguísticas desenvolvidas. Este modelo de trabalho foi aplicado na

consolidação de conteúdos gramaticais, na produção escrita criativa, na produção oral, na interacção oral, na interpretação de imagens, na interpretação oral.

Aliada ao desenvolvimento das competências linguísticas e sociais, também ficou patente a criatividade dos alunos nos trabalhos que realizaram. Refiro como exemplo um trabalho a pares em que a tarefa era a elaboração de um e-mail com anexo. O *input* desta tarefa foi vocabulário com exemplos de redacção de um e-mail como a saudação e a conclusão, e uma caixa de correio electrónico em ambiente francês, ou seja, solicitei aos alunos que pusessem a língua francesa por defeito nas suas contas de correio electrónico. O resultado de alguns e-mails foi surpreendente: um grupo informou-me que ia de férias a Marte e que durante a viagem os seus membros iriam ouvir músicas de Júlio Iglesias. Claro que o anexo era uma fotografia do planeta Marte. Um outro exemplo, foi o de um grupo que escreveu um e-mail ao tio dizendo que tinha saudades dele mas que sabia que ele estava bem, e que tinham escrito para dizer que a cadela deles tinha tido crias. A ilação que retirei foi que a criatividade pode surgir quando é dada uma oportunidade, oportunidade essa que pode ser o conjunto - que engloba o enunciado da actividade, a actividade em si, a motivação e a auto-confiança - que predispõe o aluno a arriscar a dar azo à sua imaginação. Com maior ou menor correcção, acredito que o que é importante é que os alunos se sintam suficientemente confiantes para tentarem comunicar, apropriando-se da tarefa, pondo em prática as suas competências, arriscando e conseguindo transmitir a sua mensagem. Caberá depois ao professor actuar de modo a eliminar as lacunas na aprendizagem do aluno.

Os trabalhos em grupos de quatro pretenderam explorar ao máximo as competências sociais que tinham estado a ser desenvolvidas no trabalho a pares, desta vez num grupo mais alargado, o que representou uma maior exigência a nível de accionamento das referidas competências. A nível de competência linguística, foram implementados com vista à produção escrita. A primeira actividade deste modelo de trabalho foi o jogo *le cadavre exquis* que tinha como objectivo final a construção de frases, e foi inserida na planificação para consolidar a aquisição de vocabulário de forma lúdica ou seja, a activação de competências linguísticas já adquiridas.. Cada palavra da frase accionava, por um lado, a competência linguística de todos os elementos do grupo e, por outro, a negociação de uma forma mais evidente. Para o efeito, distribuí aos alunos um papelinho que enunciava a parte da frase que cada um devia escrever (Grupo Nominal, Verbo, C.O.D, C.O.I, C.C.L). Cada aluno deveria

escrever no papelinho sem deixar que os colegas vissem. O procedimento seguinte era juntarem os papelinhos e tentarem construir uma frase. A partir daí esperava que cada aluno compreendesse que, para a realização da actividade, seria necessário o contributo de todos, uma vez que cada aluno tinha apenas uma parte da frase. A construção da frase exigia também que fosse posta em prática a negociação, a qual passaria pela partilha e aceitação da opinião de todos. Foi visível a motivação dos alunos e o seu empenho pondo em acção os dois tipos de competências que resultaram em produção escrita (ver Anexo 29) o que dá sentido à seguinte ideia:

«La motivation ludique – l'envie et le plaisir de jouer peut grandement contribuer à animer les classes de langue et à permettre aux élèves de s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créeront individuellement et collectivement» (Weiss, 1983, apud Dias, Minervina 2006:21).

O segundo trabalho em grupo consistiu na elaboração de uma reportagem jornalística. A tarefa era a redacção de um artigo (ver Anexo 30. Nesta tarefa, o *input* foi, para além da redacção do que lhes tinha sido relatado por mim, as noções que tinham aprendido sobre a composição de um artigo jornalístico adquiridas em aulas anteriores, como as questões-chave, o tipo de títulos, o tempo verbal dos títulos, o redactor, a fonte e, ainda, as legendas. Esta redacção foi realizada em texto pré-formatado, e os alunos puderam utilizar fotografias que ilustravam a história. Esta foi uma tarefa muito guiada. Embora o nível de aprendizagem dos alunos fosse A2, todos assumiram o seu papel de redactores e contribuíram para a redacção do artigo.

V 4.2. Os materiais

Durante o estágio, mais concretamente nas fases de planificação e prática lectiva, adoptei sempre a estratégia que poderá ser ilustrada pela seguinte afirmação: “The right answer is not the aim of the exercise but the discovery of common social characteristics different places can share,” (Zarate, Geneviève 1995:24-25). Pretendi sempre que os alunos encontrassem pontos em comum entre o mundo francófono e o seu próprio mundo – em que a língua seria, possivelmente, a única barreira - incentivando-os, deste modo, a interessarem-se pela língua francesa.

Relativamente à planificação utilizei exclusivamente dois tipos de materiais:

a) os materiais autênticos, que assumiram um papel preponderante, na medida em que reflectiram o mundo francófono, e que foram didatizados com vista à criação de actividades diversificadas visando a aquisição e o desenvolvimento das competências referidas nas unidades temáticas constantes do Programa Nacional e do Quadro de Referência Comum Europeu para as Línguas. Deste modo, foi possível aproximar os contextos do uso da língua dentro da aula aos da vida real. No total das três planificações, duas meias unidades e uma unidade inteira, conforme descrito no capítulo V 4.1, houve um crescendo na diversificação de materiais utilizados, nomeadamente, o papel, o vídeo e o suporte informático.

b) algumas personagens que funcionaram como fio condutor ao longo das três unidades¹⁷, ligando os alunos e também as matérias. Esta foi a forma que encontrei para atrair os alunos, para que eles pudessem, nas palavras de De Méo, Patricia (1982:505) ao referir-se à criação de personagens nos manuais escolares, “*entrer, sur le plan de l’imaginaire, dans la culture seconde,*” Embora as personagens a que De Méo se refere sejam «realistas» (fotografias), decidi, dada a faixa etária dos alunos (13 anos), criar personagens desenhadas (ver Anexo 31).

Estas personagens – uma família e uma amiga - foram introduzidas discretamente e dialogavam entre si e com os alunos, envolvendo-os e despertando a sua curiosidade durante as actividades. Com os diálogos, os alunos eram colocados no meio da história, tornando-se não só parte dela, como seus narradores. O meu objectivo era despertar a imaginação dos alunos e, conseqüentemente, a sua criatividade.

Para aumentar a empatia e criar um ambiente emocional positivo, em toda esta planificação existem ainda bonequinhos que contam pequenas histórias (ver Anexo 31). Criei ainda Madame La Règle, uma abelha com uma expressão muito simpática que informava os alunos que havia uma regra a aprender (ver Anexo 32). Esta regra era sistematizada de uma maneira clara e simples. O objectivo era “baixar os filtros de afectividade” e criar uma empatia no aluno, evitando que ele rejeitasse automaticamente as regras pela sua dificuldade.

Esta tentativa de criar um ambiente emocional positivo levou-me ainda a decidir que as personagens principais também introduziriam o material autêntico como facturas das compras (duas personagens vão às compras no texto que introduz a unidade

¹⁷Existe uma maior concentração destas personagens nas duas primeiras unidades.

dedicada às compras), bilhetes de cinema e um cartão de visita. Nesta actividade, em que pretendi que os alunos extraíssem informação dos documentos originais para produzirem conteúdos orais, uma das personagens propõe a outra que adivinhe a que lojas foi a primeira personagem (ver Anexo 31, cxiii). Um segundo exemplo da utilização das personagens foi a actividade de compreensão de vocabulário que teve como objectivo a produção escrita. Nesta actividade, ao invés de fazer um exercício escrito de compreensão de perguntas e respostas, mas pretendendo que escrevessem, comecei por introduzir o exercício sob a forma de diálogo (uma personagem fala com os alunos), em que são colocadas as questões, ao mesmo tempo que as perguntas introduzem novas personagens e dão informação sobre estas (ver Anexo 31, cxii). Com esta planificação, as aulas tornam-se menos centradas no professor e mais lúdicas, apelando, ao mesmo tempo, à colaboração dos alunos.

Estas personagens voltam a aparecer na segunda unidade, por exemplo, no texto de apresentação das locuções adverbiais em que existe uma conversa telefónica entre duas personagens a respeito do aniversário (referido na primeira unidade) de uma terceira (ver Anexo 33). O teor da conversa é um convite para o cinema (antecipando a terceira unidade), e uma recusa que teve como justificação a confecção de um bolo de aniversário. Estas personagens foram ainda utilizadas no diálogo em estilo de banda desenhada de uma ficha que pretendia que os alunos aprendessem as perguntas básicas às quais um artigo jornalístico deve responder (*Qui, Quoi, Où, Quand e Comment*). Na banda desenhada, depois de uma personagem ter explicado em que consistiam as questões-chave, aparece muito oportunamente a abelha Madame La Règle que ensina os pronomes interrogativos aos alunos. Depois da realização dos exercícios de consolidação, a BD continua, e os alunos aprendem alguma gíria das partes que compõem um artigo jornalístico (ver Anexo 34).

Os resultados do inquérito feito aos alunos a respeito dos materiais e das actividades desenvolvidas revelou que a decisão de criar personagens que poderiam ter saído de uma banda desenhada foi acertada (ver Anexo 35). Também pude confirmar isso numa aula da segunda unidade (cerca de um mês e meio depois da unidade em que essa personagem tinha sido referida). Quando mencionei uma das personagens atribuindo-lhe um nome diferente, fui logo corrigida por alguns alunos que se recordavam do seu nome.

Durante toda a prática lectiva fui sensibilizando os alunos para a utilidade das actividades que eles iam desenvolvendo, uma vez que as competências que iam adquirindo, iriam ser necessárias para a realização das tarefas finais.

V 4.3. A sala de aula como janela para o mundo

A exposição aos alunos do mundo francófono esteve presente nas minhas planificações através da utilização de materiais autênticos que deram origem a enunciados que contemplaram a vertente intercultural, neste caso, a exploração dos pontos comuns das duas culturas.

É exemplo disso, e aqui reporto-me à segunda unidade centrada na temática da Alimentação, a imagem de um *blog* francês de jovens que trocam informações sobre os seus hábitos alimentares (ver Anexo 37). Para além da autenticidade da imagem, também o discurso dos intervenientes aproxima os alunos do “francês que se escreve”, de preocupações e hábitos que podem ou não ser coincidentes com os seus. O que eu pretendia era que os alunos interpretassem o texto oralmente, identificando traços da realidade fora da sala de aula, e falassem sobre hábitos de alimentação ao pequeno-almoço, tanto seus como dos intervenientes do *blog*.

Também o texto de leitura com que iniciei a unidade, um texto autêntico como todo o material utilizado nas minhas planificações, transmite uma preocupação, transversal a muitas sociedades, relativamente à tomada do pequeno-almoço. Este texto foi dividido em três partes que foram exploradas de forma diferente. A primeira introduz várias actividades - ensino do partitivo e respectivos exercícios, exercícios de compreensão com frases incompletas e de aquisição e consolidação de vocabulário sobre os alimentos. A segunda parte é um texto meramente informativo. O respectivo exercício pergunta-resposta visa a produção escrita e apela aos conhecimentos gerais dos alunos, uma vez que só a resposta à primeira pergunta pode ser encontrada no texto (ver Anexo 38).

Para a realização das actividades de compreensão da terceira parte do texto, um exercício de verdadeiro ou falso, os alunos tiveram de extrair informação do texto. Já na prática lectiva desta planificação iniciei uma conversação com os alunos sobre os seus hábitos alimentares e a importância do pequeno-almoço. Recordo nessa aula que uma aluna me disse que não costumava tomar pequeno-almoço. Aproveitei para reforçar a

importância desta refeição e relatei uma experiência desagradável que eu tinha vivido por não ter tomado o pequeno-almoço. Com esta atitude, tentei que os alunos vissem a disciplina de francês não como uma disciplina confinada à sala de aulas e ao livro, mas como uma língua presente no mundo, falada por pessoas que têm ou não características comuns a eles, e que temas como os nossos hábitos, gostos e atitudes pudessem ser trazidos para a sala de aula de francês.

O mesmo paralelismo entre as formas de estar dos alunos e de jovens de outras partes do mundo esteve patente num outro texto que era uma compilação de testemunhos de jovens francófonos sobre os seus hábitos de utilização dos meios de comunicação. Com este texto pretendi que os alunos desenvolvessem a competência de leitura e conversação, bem como de reflexão sobre a universalidade dos hábitos dos jovens (ver Anexo 39).

Esta segunda planificação com um total de 13 aulas (incluindo 4 para revisões, teste e correcção de teste) tem, conforme descrito anteriormente, uma maior quantidade de materiais autênticos didatizados do que a primeira. Para o desenvolvimento da competência escrita e da aplicação de conteúdos gramaticais (neste caso o Imperativo), recorri a *sites* de culinária francófonos a que os alunos acederam na sala de aula para elaborar uma receita em suporte informático. Com esta tarefa, coloquei os alunos em contacto com alguns pratos típicos da culinária francesa, trazendo a realidade em tempo real para a sala de aula.

Considerarei esta actividade ainda muito útil no sentido em que qualquer um dos alunos poderá um dia utilizar o que aprendeu nesta actividade para, por exemplo, compreender uma receita ou trabalhar como cozinheiro num país francófono.

O carácter lúdico deste tipo de actividade levada a cabo graças à utilização dos meios informáticos vai ao encontro do gosto que os alunos costumam ter pelo uso das novas tecnologias e permite quebrar a rotina em sala de aula.

Relativamente à interacção, esta unidade contemplava, de início, dez momentos, tendo havido, de facto, onze, cinco em trabalhos a pares e seis de conversação generalizada a toda a turma.

A terceira unidade foi subordinada ao tema dos meios de comunicação social. Aqui visei a interpretação visual e auditiva de vídeos, a produção escrita de estilo jornalístico, e a produção oral sobre hábitos de leitura, de interpretação de texto e de

vídeo e imagem, e a realização de actividades a dois ou a quatro. Para a produção escrita, planifiquei o trabalho colaborativo a dois e a introdução do trabalho colaborativo a quatro. A unidade dividiu-se em dois grandes temas: O jornal e a Internet.

Tal como a segunda unidade, esta foi também intensa em actividades em que, para a elaboração de enunciados, foi utilizado o vídeo. A série sequencial foi a seguinte: (1) Visionamento de imagens em modo de exibição *powerpoint* vídeo sob a temática dos meios de comunicação social e actividades de interpretação das imagens a dois. Nestes exercícios havia um elo de dependência entre os alunos, uma vez que cada aluno tinha um conjunto de informação que tinha de transmitir ao parceiro para que este pudesse resolver os seus exercícios (ver Anexo 40). Os alunos foram também confrontados com a necessidade de recorrer aos seus conhecimentos da língua francesa e portuguesa para descobrir o significado de determinados vocábulos. Uma vez que os alunos se socorrem muitas vezes das semelhanças entre as duas línguas para deduzir o significado das palavras em francês, esta actividade revelou-se inexequível por não haver semelhança (*hebdomadaire*). Os alunos tiveram então de adoptar outra estratégia e socorreram-se da lógica de um conjunto de palavras *quotidienne*, *hebdomadaire*, *mensuelle*. Com este exercício pretendi colocar em prática a ideia de que

A skill of mastering a second language may be the ability to look objectively at a feature of one's native language to determine which of its core function and are likely to be shared with other language and which are more peripheral and therefore more apt to be idiosyncratic to the native language (Citron, James L., 1995:106).

ou seja, em sentido prático, foi feita uma inferência que não se baseou na proximidade das duas línguas num primeiro momento, mas sim numa lógica cultural. Existe, por conseguinte, uma diferença linguística, mas há uma proximidade de hábitos culturais; (2) Visionamento de dois vídeos de banda desenhada¹⁸ tendo em mente a compreensão oral e visual. O visionamento do primeiro vídeo teve como tarefa subsequente a ordenação de frases de interpretação do vídeo e exercícios de verdadeiro e falso (exercícios individuais). O segundo vídeo foi trabalhado de um modo diferente:

¹⁸ <http://www.vinzeetlou.net/>

houve uma pré-actividade realizada a dois que consistiu na definição de três palavras-chave que descrevessem uma imagem do vídeo, seguida da produção escrita de uma frase. Pretendia-se que, numa primeira fase, os alunos, em trabalho a dois, negociassem os vocábulos descritivos da imagem e, em seguida, construíssem uma frase. Este exercício tinha já em vista o primeiro trabalho de grupo planeado para esta unidade. Seguidamente, o vídeo foi projectado sem imagem. Como seria de esperar, os alunos ficaram um pouco preocupados por não terem entendido quase nada da banda som. Expliquei-lhes que não tinham razão para se preocuparem, e que não tinham de perceber tudo para interpretar o vídeo. Voltei a projectar o vídeo sem imagem e, no final, perguntei-lhes que onomatopeias, palavras ou frases tinham entendido. Os alunos (nem sempre consensuais) foram enunciando sons e, em seguida, seleccionaram numa lista as acções que pensavam ter acontecido no vídeo. Seguiu-se o visionamento do filme, o que permitiu aos alunos confirmar as suas respostas. O final desta actividade foi a interpretação do vídeo e a sequenciação de frases que contavam a história. Na sequência dos dois vídeos existe um aumento de dificuldade na compreensão dos textos, uma vez que no primeiro vídeo os alunos recorrem a dois sentidos, o visual e o auditivo, ao passo que, no segundo vídeo, os alunos têm apenas o recurso auditivo. O objectivo deste conjunto de actividades, para além da interpretação auditiva, da reactivação de vocabulário e do trabalho a dois, era permitir aos alunos organizar ideias em contexto espaço-temporal, criar a expectativa, estimular a imaginação (ao tentarem adivinhar as acções) a confiança, a motivação, o debate, a partilha de opiniões e a autonomia.

No desenvolvimento das capacidades interpretação auditiva e visual dos desenhos animados, cuja vertente lúdica poderá funcionar como agente de motivação na aprendizagem do francês, está ainda implícita a componente cultural, o que permitiu que os alunos estabelecessem, de uma forma lúdica, paralelismos entre as duas culturas, nomeadamente, na utilização da Internet e no comportamento das personagens (jovens adolescentes e contextos familiares).

Para além dos textos reais didatizados, vídeos e documentos virtuais, não podia fazer este meu percurso de professora estagiária sem pôr os alunos em contacto físico com materiais autênticos. A oportunidade surgiu na unidade dedicada aos meios de comunicação, quando, na sequência de uma série de actividades conducentes à elaboração de uma notícia, considerei oportuno que os alunos manuseassem um jornal

francês – *Le Monde*. Foi interessante vê-los aplicar os conhecimentos adquiridos sobre como escrever uma notícia e tentar descodificar a mensagem de artigos do jornal.

Ainda na temática dos meios de comunicação, e já na pré-actividade de elaboração de uma notícia, escolhi uma história narrada por uma menina canadiana com a mesma idade dos meus alunos, a partir da qual estes teriam de elaborar uma notícia. O desafio proposto aos alunos era a mudança de estilo de texto.

Creio que é pertinente descrever a sequência de realização desta tarefa realizada a pares, exemplificativa de como o trabalho colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento da motivação, criatividade e autonomia:

(1) Pré-actividades conducentes à redacção de uma notícia: a) aquisição de vocabulário sobre um artigo de jornal; b) visualização e manuseamento de um jornal francófono; c) leitura de um artigo de jornal complementada pela actividade de produção oral que consistiu na extracção das informações que davam resposta às questões-chave de um artigo jornalístico;

(2) Escrita, numa actividade a dois, de uma notícia com as seguintes etapas: a) exercício a dois de leitura de uma narrativa e sintetização de ideias por parágrafo; b) eliminação de informação irrelevante para a elaboração de uma notícia; c) agrupamento de ideias por questões-chave; d) redacção da notícia.

O motivo que me leva a prestar especial atenção a esta sequência tem a ver com a ideia de que, apesar de o nível dos alunos ser A1, A2 em língua francesa, eles conseguiram realizar coisas extraordinárias como pegar num texto literário e transformá-lo num artigo jornalístico. Claro que o meu papel foi preponderante na orientação e na transmissão da técnica de “desmontar” o texto. Foram eles, contudo, que o manusearam, desmontaram e recriaram, escolheram os títulos e os subtítulos, e, apesar dos seus escassos recursos linguísticos, demonstraram mais uma vez ser criativos e motivados, e gostar de desafios. Foi, de facto, muito interessante observar o entusiasmo dos alunos, com negociações entre eles, apropriando-se da história, a trabalharam e a transformaram numa notícia.

As actividades relativamente ao tema da Internet consistiram (para além do trabalho que os alunos desenvolveram com os vídeos e o *powerpoint*) em: a) interpretação oral de uma imagem envolta por vocabulário ligada ao domínio da internet e realização a pares de exercício de palavras cruzadas para consolidação do vocabulário

relativo ao tema; b) jogo em grupo colaborativo “cadavre exquis” subordinado ao tema da internet e visando: c) produção escrita em suporte informático sob a forma de mensagem de correio electrónico, realizada a dois, tendo por base uma ficha com vocabulário específico¹⁹ e incluindo a “descoberta” da gíria informática, e redacção em grupo colaborativo de quatro de uma reportagem fotográfica.

Esta foi a forma como fui conduzindo os alunos a estabelecer contacto com a língua francesa. A utilização dos materiais com os objectivos descritos neste capítulo foi para mim muito interessante, quer a nível de planificação e execução, quer ainda pela atitude dos alunos e pelos resultados obtidos. Considero a atitude dos alunos bastante positiva. Os alunos eram interessados, participativos e muito motivados na exploração dos materiais. E porque sempre que lhes trazia um “pedaço do mundo” eu tentava contextualizá-los e estabelecer contrastes e comparações com seus próprios gostos, hábitos e atitudes, incentivando a sua participação, creio que consegui não só motivá-los, como ultrapassar alguns estereótipos. Recordo-me de um dia, depois de uma aula de observação, ter perguntado a uma aluna se ela gostava de Francês. Foi peremptória ao responder “não.” No entanto, na última aula que leccionei, após a realização de um trabalho colaborativo em grupo, dirigi-me à mesma aluna e voltei a fazer a pergunta. A resposta foi que já gostava mais. Fiquei muito satisfeita.

Actualmente, depois de toda esta fase de aprendizagem e consolidação das minhas competências como professora, não me vejo a ser professora sem a utilização deste tipo de materiais, uma vez que eles representam para mim e para os alunos uma porta de saída do seu pequeno mundo e de entrada para o mundo global. E é para esse mundo que os alunos têm de ser preparados.

A nível de interacção, esta unidade contemplou dezasseis momentos tendo havido sete trabalhos a pares e dois trabalhos em grupo. Para além da interacção intrínseca aos modelos de trabalho referidos, também houve sete de produção oral - conversação.

¹⁹ A penúltima tarefa que os alunos realizaram e que consistiu na utilização da aplicação informática de correspondência (e-mail), em ambiente totalmente francês. Deste modo, para além de estarem em contacto com a gíria informática francesa *in loco*, tiveram de utilizá-la para realizar a tarefa de produção e envio de um e-mail com um documento em anexo.

V 4.4. A prática lectiva

Antes de descrever a prática lectiva, gostaria de referir que, durante todo o processo de execução, mantive sempre a atitude de observação dos alunos e da minha própria actuação em sala de aula, bem como de reflexão crítica da minha prática lectiva, com o intuito de criar as aulas que mais bem se adaptassem ao perfil dos alunos, tendo sempre em mente a aquisição de competências linguísticas e sociais.

Esta nova etapa foi vivida por mim com grande ansiedade. O meu papel de observadora silenciosa tinha mudado, e o espaço que passei a ocupar passou a ser a parte da frente da sala com os 27 alunos olhando-me de frente. A minha primeira aula começou de maneira um pouco diferente daquela à qual estavam habituados: chamei uma aluna ao quadro para escrever a data e o número da lição e não escrevi o sumário como a minha orientadora costumava fazer. Uma aluna perguntou-me qual era o sumário. Expliquei-lhe que o faríamos no fim da aula, todos em conjunto (eu tinha decidido que o sumário seria escrito no final da aula em conjunto com os alunos e que lhes pediria sugestões), e disse-lhes que deixassem um espaço em branco por baixo da data. Ao tomar esta decisão, esperava que todos eles contribuíssem oralmente, consolidando deste modo o que tinham aprendido ou realizado. No final da aula, fui solicitando que me dissessem o que tínhamos feito. Os alunos foram enunciando, e eu fui escrevendo. Percebi, no entanto, que nesta altura já estavam ansiosos pelo toque de saída e que começavam a ficar agitados, havendo já um barulho de fundo. Tratando-se de uma aula de 90 minutos, considerei normal essa situação. No final, eu e a minha orientadora e chegámos à conclusão de que eu deveria manter a elaboração do sumário no início da aula para que não houvesse dispersões.

Ainda no decurso desta aula, ocorreram duas situações, uma das quais alterou ligeiramente uma actividade que eu tinha planificado (ver Anexo 36) e que passo a relatar: depois da actividade de leitura do texto em voz alta, da interpretação, e de eu ter tirado as dúvidas de vocabulário, iniciei a actividade de pergunta-resposta [professor → aluno] sobre o tema do texto. Ao perceber que os alunos estavam muito confortáveis com esta actividade, decidi solicitar-lhes que fizessem as perguntas e respostas [aluno ↔ aluno]. Foi uma decisão tomada no momento, um risco a que não consegui resistir uma vez que, apesar de saber que os alunos não estavam habituados a este tipo de interacção, percebi que eles tinham competência para tal. A estratégia que adoptei foi escolher as duas melhores alunas que serviram de exemplo em dois exercícios pergunta-

resposta, tendo cada aluna alternado o seu papel. De seguida, perguntei quem queria perguntar e quem queria responder. Na fase seguinte, passei a escolher eu própria os alunos. Sabendo que alguns alunos eram mais tímidos, escolhi sempre alunos que se encontravam nos lugares mais afastados, a fim de os levar a projectar a voz. Utilizei sempre o sorriso e a expressão *très bien* como reforço positivo para accionar a motivação. No geral, os alunos corresponderam às minhas expectativas.

A segunda situação que referi no parágrafo anterior foi o meu posicionamento em sala de aula. Nas aulas de observação, eu já tinha constatado que os alunos sentiam um certo desconforto sempre que a minha orientadora se aproximava da carteira deles, o que se traduzia numa inibição de produzir oralmente enunciados bastante simples e para os quais tinham competência. Nesta primeira aula, apesar de os alunos já estarem habituados à minha presença como observadora, ou seja, já me faziam quase sentir como parte da turma, decidi manter uma certa distância e posicionei-me quase sempre à frente da turma, percorrendo a frente da sala, de um lado ao outro. Este percurso foi alterado durante da realização dos exercícios escritos, quando os alunos solicitaram a minha ajuda para esclarecer dúvidas de interpretação ou de produção escrita. Com o decorrer das aulas, fui entrando no seu espaço (os corredores entre carteiras) para lhes perguntar se tinham dúvidas, se tudo estava a correr bem. Aos poucos, os alunos mais tímidos foram deixando de se sentir desconfortáveis com a minha presença e passaram a solicitar cada vez mais a minha ajuda.

A propósito da existência de alunos mais fracos e mais tímidos, e tendo eu como objectivo a participação e a integração de todos no desenvolvimento das suas competências, optei por direccionar um *eliciting* mais ou menos exigente, adaptando-o ao tipo de aluno. No início dos exercícios individuais utilizei os alunos mais fortes para que servissem de modelo aos mais fracos certa de que os mais fortes, e de acordo com o referido por Johnson, Johnson e Holubec (1984: 73), também beneficiariam ao nível do desenvolvimento das competências linguísticas. Com o intuito de eliminar a timidez e motivar os alunos a participar – e, conseqüentemente, a aprender -, utilizei sempre o reforço positivo.

Também a aula de correcção do teste (a 13ª da segunda unidade que leccionei por inteiro) foi feita tendo em mente a participação de todos os alunos utilizando uma técnica que me foi transmitida pela minha orientadora. Com o intuito de não intimidar os alunos menos bons e de chamar os melhores a participar, reuni uma série de

respostas incorrectas de cada pergunta e escrevi-as no quadro, juntamente com a resposta certa. Pedi aos alunos que me dissessem qual estava certa. Deste modo, os mais seguros deram a resposta, e os que tinham falhado ficaram a saber qual a resposta correcta. Passei depois às respostas erradas e perguntei onde estava o erro. Assim, sem personalizar, expliquei as regras, elucidando os alunos que tinham falhado. Para além de corrigir o teste, esta aula serviu para consolidar conhecimentos.

Quanto à técnica de correcção de teste, o modelo que adoptei foi o que chamo de horizontal, ou seja, correcção da mesma resposta em todos os testes, garantindo deste modo uma avaliação equitativa de todos os alunos. Ainda com o intuito de ser o mais justa possível na atribuição de notas, corriji os testes sem saber a quem pertenciam.

Relativamente à transparência na atribuição de notas, a escola adoptou a regra de colocar as cotações do teste no enunciado e a classificação de cada resposta na correcção.

No decorrer das aulas por mim leccionadas dei-me conta de uma situação que necessitava ser alterada, nomeadamente a minha forma de exposição. Uma das minhas maiores preocupações prendia-se com a necessidade de definir o modo de tratamento aos alunos. Uma vez que a minha prática lectiva foi dividida em três momentos distintos, entre estes decorreram as aulas leccionadas pela minha orientadora, retomando eu o papel de observadora. Se, por um lado, era uma situação positiva porque continuava a aprender e a definir estratégias, por outro, isso induzia-me a colar-me ao estilo da professora Julieta, nomeadamente no tratamento formal (*vous*) aos alunos. No entanto, a minha preferência e tendência vai para o tratamento informal (*tu*). Creio que se a minha prática lectiva fosse contínua, ou com menos tempos de interrupção acontecesse em menos períodos de tempo, eu adoptaria a forma de tratamento informal sem qualquer hesitação. Nas três vezes que iniciei a prática lectiva das minhas unidades lectivas dei por mim a hesitar entre a forma de tratamento a adoptar. Para além da tendência natural que eu tinha em adoptar a postura da minha orientadora, eu debatia-me ainda com a necessidade de, por um lado, adoptar a minha própria postura e, por outro, de não querer provocar mais uma alteração do ponto de vista dos alunos para além, obviamente, das alterações provocadas pela implementação dos modelos do trabalho colaborativo, de interacção, e da produção oral e escrita. Esta dualidade reflectia-se na minha prática, uma vez que tinha a tendência de iniciar o tratamento formal e acabar no informal ou vice-versa. No entanto, com a prática, acabei por

decidir-me definitivamente por tratar os aprendentes por “tu”, e este problema deixou de existir.

A transposição das planificações para as aulas foi positiva. A minha turma era trabalhadora, interessada e motivada, tanto na realização de actividades e das tarefas, como na vontade de participar oralmente. Havia inclusivamente alguns alunos muito mais motivados, o que me colocava alguns problemas porque eu sentia que tinha de dar atenção a estes, mas não queria deixar de prestar atenção aos restantes. Adoptei a estratégia de repetir o que o aluno tinha dito e perguntar se os restantes alunos concordavam, ou seja, direccionava o assunto de forma a englobar todos os alunos.

A nível da prática lectiva, as minhas maiores preocupações desde a primeira até à última aula foram o desenvolvimento, por parte dos alunos, das competências propostas, e a adequação da abordagem que eu tinha planificado. Esta questão levou-me a reflectir, entre outros aspectos, sobre as actividades de aquisição de regras gramaticais ao nível da sua concepção e exploração. No capítulo dedicado aos materiais referi o modelo que criei com as figuras desenhadas por razões de afectividade e motivação. Neste capítulo pretendo explicar sobre como essas fichas de gramática funcionaram na prática. As fichas continham sempre a regra que se pretendia que os alunos aprendessem, e o meu procedimento era o seguinte: informava os alunos que iam aprender as regras para determinada função e solicitava-lhes que lessem toda a regra em silêncio e, depois, que um deles a lesse para a turma. Seguidamente, pedia a um aluno que tentasse explicar a regra à turma. Quando necessário, eu ajudava o aluno a formulação ou reformulação da explicação. Sempre que necessário, eu formulava ou reformulava a explicação dada pelo aluno, direccionando seguidamente os alunos para os exemplos na ficha. Deste modo, eu pretendia que cada um se responsabilizasse pela aprendizagem dos colegas e, ao mesmo tempo, pela sua própria aprendizagem, tivesse um papel mais activo na construção do seu saber, em vez de ser um mero recipiente da exposição feita pelo professor. Este processo, aliado à minha exposição da regra e à utilização do conteúdo aprendido em tarefas e exercícios, fornecia o meio de consolidação da aprendizagem²⁰.

²⁰ A respeito destas fichas recordo-me que, no final da primeira aula, uma aluna se dirigiu a mim e disse que gostava das fichas porque eram “giras”.

V 4.5. Avaliação

No que diz respeito à avaliação do trabalho colaborativo, efectuei dois tipos de avaliação relevantes: a) avaliação das competências sociais; b) avaliação das competências linguísticas.

A avaliação das competências sociais foi desenvolvida de duas formas: (1) feita por mim aos alunos durante a realização dos trabalhos colaborativos (ver Anexo 41); (2) através da auto-avaliação dos próprios alunos (ver Anexo 42).

A avaliação das competências linguísticas foi feita primeiro por mim durante e após a realização dos trabalhos colaborativos contemplando a produção oral e escrita e, ainda, no final da unidade em teste escrito (ver Anexo 43).

Estes dois tipos de avaliação contribuíram para a minha própria auto-avaliação. Para a minha auto-avaliação concorreram ainda: a) a avaliação que os alunos me fizeram, quer através de um inquérito (ver Anexo 44), quer através da sua atitude em sala de aula; b) observações da minha orientadora; c) a inevitável avaliação constante feita em contexto de sala de aula como observadora e, simultaneamente, professora estagiária; d) a minha própria reflexão posterior.

No campo da avaliação da aquisição e reforço das competências linguísticas dos alunos, e de acordo com os resultados da produção escrita, incluindo o teste da unidade inteira leccionada por mim, houve uma consolidação de resultados.

A produção oral e escrita, em sala de aula permitiu-me, tal como referido anteriormente, perceber se estava a atingir os meus objectivos para os alunos, ou seja, se estava de facto a conseguir que eles evoluíssem cognitivamente, afectivamente e socialmente. A evolução positiva, tanto a nível linguístico como de desinibição, verificada nas intervenções orais e na produção escrita, é, a meu ver, indicativa da aquisição e/ou desenvolvimento das competências sociais inerentes ao trabalho colaborativo que implicam um relacionamento sócio-afectivo (ver Anexo 42). Na produção escrita, merece especial referência a criatividade dos alunos reflectida nos textos e nos emails por eles escritos.

Estes textos realizados em trabalho colaborativo, juntamente com a auto-avaliação dos alunos e a avaliação dos seus colegas, levam-me a concluir que os alunos desenvolveram, de facto, competências sociais. Estas, por sua vez, repercutiram-se nos

resultados a nível de LE, nomeadamente na desinibição na oralidade e na criatividade da escrita.

Os resultados dos testes confirmam que 89%²¹ (25 dos 27) dos alunos eram bons alunos. A avaliação feita por mim durante o desenvolvimento das actividades e as respostas dos alunos ao questionário levam-me a concluir que o trabalho colaborativo foi positivo para eles, ou seja, não só a nível de resultados dos testes se verificou um reforço das competências linguísticas comparativamente ao período anterior, como também os trabalhos que foram desenvolvidos dentro do modelo colaborativo foram positivos. Isto reflectiu-se na criatividade, originalidade, motivação e desinibição (participação em actividades de interacção oral e postura nos trabalhos colaborativos)²² na realização das actividades. Creio que é pertinente referir que, de acordo com a auto-avaliação dos alunos, 96% destes têm a percepção do contributo dos seus colegas na sua própria aprendizagem. A mesma percentagem refere ter sido importante a sua participação na aquisição de conhecimentos do(s) colegas(s) (ver Anexo 42), pelo que posso afirmar que o meu objectivo foi cumprido: contribuir para o desenvolvimento das competências sociais, aumentar a motivação para a aprendizagem da língua através do modelo colaborativo e da abordagem intercultural. Nesta perspectiva, é possível associar os bons resultados à mais-valia do trabalho colaborativo.

Relativamente à minha própria auto-avaliação, pude perceber, através da auto-avaliação dos alunos, até que ponto as minhas aulas e a implementação do trabalho colaborativo eram pertinentes para a aquisição das competências que pretendia que eles desenvolvessem. A avaliação da minha orientadora permitiu-me fazer os ajustes nos enunciados relativamente ao tempo consumido, às técnicas de sistematização de regras gramaticais, bem como às rotinas de sala de aula.

²¹ 24 alunos mantiveram bons resultados, tendo havido uma negativa que se situou a um ponto percentual abaixo do limite da positiva.

²² Os critérios de avaliação das competências sociais nas minhas planificações eram objectivados nos seguintes parâmetros: 1. Partager son opinion et accepter l'opinion de l'autre pour résoudre des problèmes; 2. S'engager les uns avec les autres pour réaliser une tâche; 3. Être conscient de l'importance de l'autre; 4. Être conscient de son importance dans le groupe. Aliada a estes objectivos esteve também presente a auto-avaliação do aluno que “exige” que os elementos esperem a participação de todos os elementos, bem a minha transmissão de atitudes expectáveis no modelo de trabalho colaborativo. A concretização dos referidos objectivos resultaram no desenvolvimento das seguintes atitudes: “a) solicitar explicação; b) garantir a compreensão de todos; c) explicar; d) parafrasear; e) reconhecer a contribuição dos seus pares; f) solicitar a contribuição dos outros; g) elogiar os outros; h) garantir o consenso; i) mediar conflitos” (Oxford, 1997:446).

V 5. Relações pedagógicas e sócio-afectivas

Durante o período inicial de observação, fui desenvolvendo alguns laços amistosos com os alunos, com quem por vezes trocava material escolar e conversava um pouco à porta da sala.

Os alunos que se sentavam mais perto de mim também solicitavam a minha ajuda para esclarecer dúvidas na realização de exercícios. Confesso que este reconhecimento prévio do meu papel de professora me causava alguma ansiedade. O facto de esta turma estar adaptada a um modelo de ensino diferente daquele que eu pretendia implementar, tendo até então tido bons resultados, fazia-me sentir o enorme peso da responsabilidade. No entanto, durante a minha prática lectiva, a atitude cooperante deles reflectida na atenção que prestavam à minha exposição, na sua participação e nas interpelações durante a exposição, bem como o facto de me chamarem para tirar dúvidas ou para os ajudar na realização das actividades fizeram-me compreender que eu tinha desenvolvido esta relação pedagógica com os meus alunos. O resultado dos inquéritos que lhes fiz nesse sentido (ver Anexo 44). confirma esta minha opinião.

O desenvolvimento das relações sócio-afectivas, a partir das quais se estabelece um relacionamento pedagógico, teve início também no período de observação. Sentada ao fundo da sala, as relações foram-se estabelecendo naturalmente com os alunos que estava mais perto. No entanto, foi fácil comunicar com os alunos mais afastados, com quem trocava algumas palavras antes e no final da aula. Havia em especial um grupo de alunos que demorava mais tempo a sair da sala depois do toque. Estes alunos tinham por hábito, no final da aula, enquanto eu e a professora Julieta nos preparávamos para sair, apagar lentamente o quadro demoradamente e conversar comigo. Faziam-me perguntas e comentários pessoais, comentavam a minha mala, mostravam-me os seus porta-chaves, brincos, enfim, tentavam criar laços comigo.

A minha relação com eles a este nível foi, de facto, muito boa. Todo o meu percurso naquela escola foi um misto deste tipo de relações, a pedagógica e a sócio-afectiva. Ainda hoje me recordo da elaboração das minhas planificações: da atenção que eu dava a cada detalhe das fichas e do carinho que eu punha nesta elaboração.

O reconhecimento destas relações sócio-afectivas foi-me sendo transmitido de variadas formas, quer quando me interpelavam nos corredores, quer pelo seu

comportamento em sala de aula, sempre prontos a contribuir para bom funcionamento das aulas.

V 6. Actividades extracurriculares

Com o intuito de incentivar os alunos para a auto-aprendizagem e descoberta da França e dos seus ícones, resolvi solicitar aos alunos que realizassem um trabalho extracurricular intitulado “Un coup-d’oeil sur la France” em que os mesmos tinham de pesquisar informação sobre um ícone francês. Estes trabalhos foram realizados e utilizados na exposição da disciplina no final do 2º período. (ver Anexo 45) Entre os temas escolhidos pelos alunos encontravam-se, por exemplo, a baguete, o croissant, o vinho, as águas, os queijos, o galo, jogadores de futebol, marcas de carros, etc. A selecção do tema foi feita pelos alunos, o que funcionou muito bem porque cada um decidiu livremente o que queria aprender e como queria fazê-lo.

V 7. Participação em reunião

No final do 1º período tive a ocasião de participar numa reunião de avaliação da turma que eu observava.

Foi interessante participar nesta reunião, uma vez que me permitiu estabelecer paralelismos da prática administrativa inerente à carreira docente das duas escolas de estágio, para além de me permitir conhecer um pouco mais os alunos, não só relativamente à disciplina de francês, mas na totalidade das disciplinas frequentadas onde cabem as opiniões e experiência de cada professor. Infelizmente, não pude participar em mais reuniões devido à sobreposição de horários com a outra escola de estágio onde, de facto, participei em várias reuniões de cariz variado.

Capítulo VI Conclusão:

A sala de aula foi, desde a primeira à última aula, uma fonte de aprendizagem constante. Durante o decorrer das aulas fui desenvolvendo as minhas próprias competências como professora.

No que diz respeito à interacção com os alunos na componente de prática de aulas, considero que progredi bastante desde o primeiro contacto: do receio à confiança e ao reconhecimento imediato das necessidades dos alunos, nomeadamente a de orientação constante. Também a percepção, no decorrer da aula, de que algum aluno não estaria a reagir/apreender/intuir/produzir como esperado, levou-me a reajustar *in loco* o meu desempenho. Houve também momentos em que me apercebi de que os alunos poderiam ir mais longe na sua produção, pelo que senti igualmente necessidade de fazer reajustamentos. Considero que estes reajustamentos foram positivos para a minha aprendizagem, uma vez que foi necessário que houvesse da minha parte uma rápida alteração de estratégias e uma adaptação a essa nova situação, tal como sucede no dia-a-dia do professor, no sentido em que cada sala de aula representa uma realidade diferente. E não há nada mais gratificante em sala de aula como a exclamação “Ah!” de um aluno que interiormente se debatia para tentar entender algo e que, de repente, percebe. Ou de uma aluna que, no fim da aula, pergunta com um largo sorriso: “Vamos fazer isto mais vezes?”

Julgo que os resultados que me propus alcançar no meu estágio, nomeadamente o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos através do trabalho colaborativo foram conseguidos. Isto ficou patente no aumento da interacção de todos os alunos com partilha de ideias e conhecimentos, na consciencialização indutiva por parte dos alunos da relação de interdependência com os seus pares para a realização de tarefas e aquisição de conhecimentos, e na promoção de um bom relacionamento entre colegas, o que resultou num incremento da motivação, a meu ver os factores-chave para a produção oral e aumento da qualidade da produção escrita que se verificaram. De facto, um dos resultados mais evidentes em sala de aula foi o grande aumento da oralidade dos alunos no seu percurso de aprendizagem.

O trabalho colaborativo é, contudo, tal como Johnson, Johnson e Holubec (1984: 78) afirmam, um processo complexo e a longo prazo, pelo que tenho consciência de que o trabalho desenvolvido foi apenas um primeiro passo. Mas julgo que foi um passo importante para o enriquecimento dos alunos também como seres sociais.

Quando iniciei este estágio foi como se um mundo novo se abrisse diante dos meus olhos. A título de exemplo, refiro as planificações que fiz durante a componente lectiva do mestrado e que considero agora estarem a anos-luz das que realizei durante o estágio. A razão teve a ver com a transposição da teoria para a realidade das nossas escolas, dos nossos alunos e dos nossos professores. Foi muito bom ter tido a oportunidade de me munir de todo o capital que obtive na primeira fase do mestrado para poder, colocando-me numa perspectiva auto-crítica e reflexiva e com as competências que ia adquirindo, realizar o melhor que eu sabia e podia. Apesar de ter aprendido muito em todas as fases do estágio e de ter gostado imenso de todas elas, esta atitude crítica e reflexiva que tanto me ajudou fez-me ainda perceber que neste momento estou pronta para ser professora, mas adoptando a mesma postura.

Creio que esta ideia fica mais bem expressa nestas palavras: “Quando achamos que sabemos todas as respostas, vem a vida e muda todas perguntas” (autor desconhecido), as respostas significando tudo o que foi alcançado no estágio, e as perguntas significando tudo aquilo que ainda vou ter de aprender, as novas realidades, e os novos desafios, que espero, estar pronta para enfrentar e responder.

Bibliografia:

ACADEMIE DE DIJON. (s.d.). *Le Travail en Groupe*, in Dossier Professeur.

Disponível em <<http://www.ac-nice.fr/pacte/Filieres/Dijon/Travailler%20en%20groupes.htm>>
(consultado em Maio, 2011).

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO VILLARET. (2010). *Projecto Educativo 2010-13*. Disponível em <<http://aejv.org/Regulamentos/ProjectoEducativo2010-2013.pdf>>
(consultado em Junho, 2011).

BRANDES, D. e PHILLIPS, H. (2006). *Manual de Jogos Educativos*. Lisboa: Editora Padrões Culturais.

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

CANDAU, V.; M. e LEITE, M. S. (2006) *Diálogos entre diferença e educação*.

Disponível em
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dialogo_entre_diferenca_educacao.pdf>(consultado em Junho, 2011)

CHRISTISON, M.A. (1990). Cooperative Learning in EFL Language: *English Teaching Forum* no.8, 6-9.

CITRON, J. L. (1995): Can Cross-Cultural Understanding Aid Second Language acquisition? Toward a Theory of Ethno-Lingual Relativity: *Hispannia* (78) no. 1, 105-113.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.

DE MEO, P. (1982). Proposition pour l'analyse du contenu socioculturel des manuels de français de langue seconde: *The French Review* (55), no. 5, 503-509.

DIAS, M. (2006). *Como Abordar... A Escrita Expressiva e Lúdica: Técnica e Propostas Didáticas*. Porto: Areal.

ESCOLA SECUNDÁRIA DA QUINTA DO MARQUÊS. [s.d.]. Disponível em <http://www.esec-qta-marques.rcts.pt/home.html>. (Consultado em Fevereiro, 2001).

JOHNSON, D.W. e JOHNSON, R. T. (ed) (2009). *An Overview of Cooperative Learning*. Disponível em http://www.co-operation.org/?page_id=65 (consultado em Junho 2011).

JOHNSON D.W. e JOHNSON R. T., e HOLUBEC E. (1984). *Circles of Learning, Cooperation in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

FINO, C.N., (2001): *Vygostsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógica*. Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf> (consultado em Junho, 2011).

HARMER, J. (2007): *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Longman.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R; HOLUBEC, E. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

KAGAN, S. e KAGAN, M. (2009): *Cooperative Learning*. San Clemente: CA Kagan Publishing.

LOPES, C. C. P. (2005). *Caracterizar a Acção Educativa para ensinar a partir do Aluno*. Chamusca. Edições Cosmos.

LOPES, J. e SILVA, H. S. (2009): *A aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.

MENG, J. (2010). Cooperative Learning Method in the Practice of English Reading and Speaking, *Journal of Language Teaching and Research*, (1), no. 5, 701-703.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2000). Programa Francês, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Disponível em <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>> (consultado em Junho, 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). Programa Inglês. Programa e Organização Curricular. Ensino Básico. 3º ciclo. Disponível em <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>> (consultado em Junho, 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento do Ensino Secundário. (2004). Programa de Inglês. Nível de Continuação. 10.º, 11.º e 12.º Anos. Formação Geral. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Formação Específica. Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em <<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario>> (consultado em Setembro, 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento do Ensino Secundário. (2001): Programa de Francês. Níveis de continuação e de iniciação. 10º, 11º e 12º Anos. Disponível em <<http://www.dgidec.min-edu.pt>> (consultado em Agosto, 2011).

MORISSETTE, D. e GINGRAS, M. (1994): *Como Ensinar Atitudes. Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto: Edições ASA.

NAUGHTON, D. (2006): Cooperative Strategy Training and Oral Interaction: Enhancing Small group Communication in the Language Classroom, *The Modern Language Journal*, (90), no. 2, 169-194.

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

OXFORD, R. L. (1997): Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, (81), no. 4, 443-456.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da. (2007): A relação «saber científico» e «experiência» na profissão docente. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas* (19) 107-118.

SLAVIN, R. E. (ed) (1991), *Educational Psychology*. USA: Prentice Hall, Inc.

UNESCO (1996): *Educação: um tesouro a descobrir*: Faber-Castel. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. (consultado em Dezembro 2010)

WOOLFOLK, A. (2001). *Educational psychology*. Boston. Allyn and Bacon.

ZARATE, G. (1995). Cultural Awareness and the Classification of Documents for the Description of Foreign Culture. *Language Learning Journal*, no. 11, 24.

ZHANG, Y. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, (1) pp. 81-83.